

STUDIA
EDUKA 75 / 2024
CYJNE

WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Studiów Edukacyjnych

STUDIA EDUKACYJNE

NR 75/2024



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

RENATA NOWAKOWSKA-SIUTA, <i>The Role of Universities in Fostering Social Trust</i> .	7
MARZENA BUCHNAT, ANETA WOJCIECHOWSKA, <i>FASD a ASD. Podobieństwa i różnice</i>	21
KATARZYNA SADOWSKA, <i>Piosenki w pedagogice „łejerskiej” Jerzego Hamerskiego i Elżbiety Drygas (analiza wybranych śpiewników)</i>	37
ALICJA MIRONIUK, <i>Dlaczego nauka krytycznego korzystania z informacji jest równie ważna jak nauka czytania i pisanie – przemiany alfabetyzacji w edukacji wczesnoszkolnej</i>	65
ANNA ŁUKASZEWSKA, <i>Zintegrowanie społeczności przedszkolnej wokół patrona</i>	81
ŁUKASZ P. RATAJCZAK, <i>Praktyka skutecznej pomocy rodzicom (rodzinie) w wybranych placówkach systemu oświaty</i>	97
MAŁGORZATA RĘKOSIEWICZ, <i>Cecha lęku i nadzieja na sukces jako korelaty partycypacji społecznej studentów</i>	117
JUSTYNA KONOPELKO, <i>Następstwa dorastania w rodzinie z problemem alkoholowym ojca w narracji dorosłych dzieci alkoholików</i>	135
KLÁRA ELIÁŠKOVÁ, EVA HÁJKOVÁ, <i>Czech Language Instruction for Students with a Different Mother Tongue in Czechia</i>	149
MARTYNA BĄCZYK, <i>Głusi jako społeczność posiadająca własną tożsamość kulturową: przegląd literatury</i>	165
MAŁGORZATA DZIENDZIURA, <i>Starość jako etap życia i jego potrzeby</i>	177
MARCIN MICHALAK, <i>Popkulturowa edukacja muzyczna po pandemii – nowe perspektywy</i>	195
OLGA SZCZEPAŃSKA, <i>„Cyfrowa rodzina”. Współczesne korzyści i zagrożenia w budowaniu relacji międzyludzkich</i>	211

II. RECENZJE I NOTY

Helena Ostrowicka, (2022). <i>Problematyzacja. Studia nad dyskursem w badaniach edukacyjnych</i> . Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 232 (VIOLETTA KOPIŃSKA).....	223
Mikołaj Brenk, Konrad Nowak-Kluczyński, (red.) (2024). <i>Z prac poznańskich historyków wychowania. Księga poświęcona pamięci Profesora Wiesława Jamrożka w siedemdziesiąt rocznicę urodzin</i> . Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, ss. 483 (MARTA KĘDZIA)	227

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Międzynarodowa Konferencja Jubileuszowa z okazji dziesięciolecia Rady Oświaty Polonijnej we Włoszech, Rzym, 25-27 października 2024 roku (Sprawozdanie ze współpracy Zespołu Konsultacyjno-Szkoleniowego ds. Edukacji Polonijnej we Włoszech WSE UAM z ROP we Włoszech) (MAGDALENA BARAŃSKA, MIKOŁAJ BRENK, KONRAD NOWAK-KLUCZYŃSKI)	231
Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej: „Innowacje pedagogiczne w edukacji polonijnej” online, 4 listopada 2024 roku (MICHALINA KASPRZAK, MARIANNA RACKA).....	239
I Ogólnopolska Konferencja „Edukacja do mediacji i mediacja w edukacji – droga ku kształtowaniu społeczeństwa obywatelskiego” Wydział Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu 5 grudnia 2024 roku (KLAUDYNA JUNGGERMANN)	241
Informacje o autorach.....	245
Lista Recenzentów	247
Informacje dla autorów	249

CONTENTS

I. STUDIES AND DISSERTATIONS

RENATA NOWAKOWSKA-SIUTA, <i>The Role of Universities in Fostering Social Trust</i> .	7
MARZENA BUCHNAT, ANETA WOJCIECHOWSKA, <i>FASD and ASD. Similarities and Differences</i>	21
KATARZYNA SADOWSKA, <i>Songs in the "Łejery" Pedagogy of Jerzy Hamerski and Elżbieta Drygas (Analysis of Selected Songbooks)</i>	37
ALICJA MIRONIUK, <i>Why Learning to Use Information Critically is as Important as Learning to Read and Write – Literacy Changes in Early School Education ...</i>	65
ANNA ŁUKASZEWSKA, <i>Integrating the Preschool Community Around the Patron ..</i>	81
ŁUKASZ P. RATAJCZAK, <i>Practice of Effective Support to Parents (Families) in Selected Educational Institutions</i>	97
MAŁGORZATA RĘKOSIEWICZ, <i>Trait Anxiety and Hope for Success as Correlates of Students' Social Participation</i>	117
JUSTYNA KONOPELKO, <i>Consequences of Growing Up in a Family with an Alcoholic Father in the Narratives of Adult Children of Alcoholics</i>	135
KLÁRA ELIÁŠKOVÁ, EVA HÁJKOVÁ, <i>Czech Language Instruction for Students with a Different Mother Tongue in Czechia</i>	149
MARTYNA BĄCZYK, <i>Deaf People as a Community with their Own Cultural Identity: a Literature Review</i>	165
MAŁGORZATA DZIENDZIURA, <i>Old Age as a Stage of Life and its Needs</i>	177
MARCIN MICHALAK, <i>Post-Pandemic Popular Music Education: New Perspectives</i>	195
OLGA SZCZEPAŃSKA, <i>"Digital Family". Contemporary Benefits and Risks in Building Interpersonal Relationships</i>	211

II. REVIEWES AND NOTES

Helena Ostrowicka, (2022). <i>Problematyzacje. Studia nad dyskursem w badaniach edukacyjnych</i> . Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 232 (VIOLETTA KOPIŃSKA).....	223
--	-----

Mikołaj Brenk, Konrad Nowak-Kluczyński, (red.) (2024). <i>Z prac poznańskich historyków wychowania. Księga poświęcona pamięci Profesora Wiesława Jamrożka w siedemdziesiątą rocznicę urodzin</i> . Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, ss. 483 (MARTA KĘDZIA)	227
--	-----

III. SCIENTIFIC LIFE

International Jubilee Conference celebrating the 10th anniversary of the Council for the Education of the Polish Diaspora (CEPD) in Italy, Rome, 25-27 October 2024 (Report on the cooperation of the Consultative and Training Team for the Education for the Polish Diaspora in Italy, AMU Faculty of Educational Studies and the CEPD in Italy) (MAGDALENA BARAŃSKA, MIKOŁAJ BRENK, KONRAD NOWAK-KŁUCZYŃSKI).....	231
Report on the International Conference of Scholars: “Pedagogical Innovation in the Education for the Polish Diaspora” online, 4 November 2024 (MICHALINA KASPRZAK, MARIANNA RACKA).....	239
1 st National Conference “Education for Mediation and Mediation in Education – The Way Forward for Civil Society Formation” AMU Faculty of Educational Studies Poznań, 5 December 2024 (KLAUDYNA JUNGGERMANN)	241
Information of Authors	245
List of Reviewers	247
Information for Authors.....	249

I. STUDIA I ROZPRAWY

RENATA NOWAKOWSKA-SIUTA

ORCID 0000-0001-7227-6127

Kardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw

THE ROLE OF UNIVERSITIES IN FOSTERING SOCIAL TRUST

ABSTRACT. Nowakowska-Siuta Renata, *The Role of Universities in Fostering Social Trust* [Znaczenie uniwersytetów dla budowania zaufania społecznego] Studia Edukacyjne no. 75, 2024, Poznań 2024, pp. 7-19. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 11.01.2025. Accepted: 03.02.2025. DOI: 10.14746/se.2024.75.1

The article presents an intellectual examination of the contemporary university's condition, with special emphasis on trust as a core aspect underpinning university culture. By highlighting key elements of the university's culture during critical phases of its evolution, the author articulates the tensions between societal expectations of the university and its inherent tasks and values, as well as the cultivation of social trust within the institution in today's world. Additionally, the article offers insights into the foremost issues related to the expectations placed on researchers and the scientific community by society and individuals. It advocates a re-evaluation of the university's role, urging that it be perceived not merely as a corporate entity or administrative framework, but rather as a community grounded in shared values.

Key words: contemporary university, ideas of the university, public trust in university institutions, Comparative Education, philosophy of education

The issue of trust, discussed by its precursors such as Thomas Hobbes, John Locke, Adam Smith, Ferdinand Tönnies, Talcott Parsons and David Riesman, has not lost its relevance and is still present in the analysis of modern societies. This is due to the lack of transparency in the social world that brings increasing uncertainty and risk in all spheres of social life, both in interpersonal relationships and institutional areas. Social trust is defined as the willingness to engage in action based on the expectation that individuals and institutions will behave in a manner that is advantageous to oneself and to the broader community. This form of trust is crucial for the effective functioning of both individuals and groups; consequently, it plays a significant role in the

organization of social interactions and the levels of social and economic development. Trust or its reverse – distrust – in social life creates phenomena that translate into a generalised attitude to reality, the effect of which is visible in the form of collective behaviour. It can be said generally that trust established in social life leads to the consolidation of the subjectivity of social collectivities, whereas distrust leads to their alienation. This is due to the functions that trust plays in social relations. A trust may refer to the whole spectrum of objects that are either trusted or distrusted, creating a trust balance sheet.

According to Piotr Sztompka, in contemporary societies, we can distinguish between various objects of trust and distrust: personal trust/distrust directed towards specific individuals; position trust/distrust directed towards specific social roles, professions, positions, offices; commercial trust/distrust directed towards specific products; technological trust/distrust directed towards technological systems – communication, energy, IT, etc.; institutional trust/distrust directed towards institutions – banks, organisations, schools, etc.; systemic trust/distrust directed towards the system – system, economy, civilisation (Sztompka, 2007, p. 221). Such an arrangement may characterise an individual, but it may also become a feature of the whole collectivity and create a specific culture of trust or culture of distrust.

The social consequences of consolidating one or another model in interpersonal relations are far-reaching, although social trust should not be simplistically assigned only a positive meaning (as it may imply naivety or infantilism in the assessment of social facts) or only a negative meaning (it may be caused by a rational judgement of reality). The consequences of trust/distrust are related to the rational (justified or unjustified) assessment of a given social fact.

Epistemologically grounded social trust or distrust, in a direct way, can manifest itself in all aspects of social life and translate into both the economic activity of entities and the creation of civil society that, as it is believed, can only be built on a foundation of social trust. People who do not trust others generally feel it is not a good idea to participate in social action, to come together to deal with common issues or to support the less fortunate. Lack of trust also causes people to become conservative, overly cautious, and uncreative, so a lack of trust can also cause people to become disorderly, stagnant, immobile, inert, idle, and apathetic. Trust is always a gamble – we take risks of actions when we are uncertain of the consequences.

The most complex social structures are broken down and expressed in the manifestations of everyday life, and structures reflect what people do in their everyday lives. This is why the citizens of a democratic state are more willing to trust each other because democracy offers them safeguards against the potential abuse of trust. People who live in an atmosphere of

trust become more trusting, and this atmosphere stems from the trust of individual people in each other. In an atmosphere of envy, a spectacular form of distrust, social life fizzles out, and all expressions of civic (responsible) behaviour fizzle out as well. Aristotle defined envy as feeling upset at the undeserved prosperity of others (Aristotle, 2007), Marcus Tullius Cicero as worrying that someone else has achieved something that was our desire (Cicero, 2007), François la Rochefoucauld believed envy to be more relentless than hatred (la Rochefoucauld 2010). As Tadeusz Gadacz writes: 'We are envious because of the successes, fortunes and talents, personal advantages, marital harmony, wealth and happiness of others' (Gadacz, 2013, p. 60). Claude Adrien Helvetius wrote: 'At the service of envy stands hatred, slander, treachery and falsehood, and wherever it appears it drags with it insatiable hunger, inflammation and the venom of confusion' (Helvetius, 1976, p. 94). Envy, however, is ambivalent – it is a destructive passion and yet at the same time a harbinger of an essential value – the pursuit of success that we hate in others. Envy is the shadow of success. It often hides itself in the form of ill-natured criticism. People of science, artists and the clergy are particularly vulnerable to it. Bernard Mandeville wrote: 'People of letters who fall ill with this disease show quite different symptoms. When they envy someone's talents and knowledge, their main concern is to conceal their infirmity, which usually manifests itself in denying or reducing the value of the qualities which are the subject of their envy. They carefully read works and find faults in every beautiful passage they come across; they look only for errors and desire nothing more than to find a major mistake that becomes a veritable feast for them. As critics, they are as capricious as they are harsh; they make a mountain out of a molehill, do not forgive the smallest hint of a mistake, and exaggerate the most trivial oversight to the extent of a fundamental error' (Mandeville, 1957, p. 132). Resentment envy (spiritual poisoning), as Max Scheler claimed, can be a feature of entire societies (Scheler, 2007). It then becomes an obstacle to the development of civil society and, consequently, also to responsible state structures. Resentment envy is one of the traits characteristic of many Poles. This is because we cannot rejoice in the successes of our fellow Poles; we often treat such successes as an insult to ourselves. We magnify some successes at the cost of marginalising the successes of others. And yet, trust is a mechanism based on the assumption that other members of a given community are characterised by honest and cooperative behaviour based on professed norms. Trust is not only a personal attitude, it applies to modern society as a whole and has become a part of its culture.

The most complex social structures are broken down and expressed in the manifestations of everyday life, and structures reflect what people do in

their everyday lives. This is why the citizens of a democratic state are more willing to trust each other because democracy offers them safeguards against the potential abuse of trust. People who live in an atmosphere of trust become more trusting, and this atmosphere stems from the trust of individual people in each other.

Modern universities are an integral part not only of the educational system but, more broadly, of the functioning of society. Discussions in academic circles and public debates reveal the wide range of tasks of the university. Changes concerning the university are always closely linked to changes in other spheres of social life. The university is embroiled in many disputes, especially between those advocating the preservation of the glorious traditions of academic freedom, high dignity and proven models of university functioning and those who not only question the university's former status as an ivory tower, but also insist on opening it up to new challenges and opportunities. Intense reflection on the preservation or abolition of the university's tasks to date is not exclusive to the times in which we live. Past centuries have seen many disputes about education and the university as an integral part of it, often in the form of violent revolutions resulting in radical reforms not only of the criticised institutions, but sometimes also of overall forms of social life. I refer, for example, to the Reformation movement in Europe initiated by Martin Luther (1517) and the discussions in many European countries on the renewal of church life, or the fundamental changes in the models of social, economic, religious and scientific life in the Victorian era in England (1837-1901), which made England a liberal democracy that guaranteed many civil rights.

References to the two great traditions of the institution, initiated in the nineteenth century by Wilhelm von Humboldt in Germany and John Henry Newman in England, also occupy an essential place in the debate on the tasks of the modern university. These debates, born in very different socio-economic and scientific conditions, initiated model solutions that, despite the emergence of new fields of exploration and critique, remain significant for the order prevailing in contemporary universities. However, emerging aspirations to adapt the university to the demands of the modern world, especially neo-liberal ideas, mean that the university – the place of truth discovery – is beginning to be subject to market arguments. As a consequence, the importance of a broad knowledge base and creativity, for example, disappears from view in favour of aligning the educational process with a professional qualification framework, and critical thinking and richness of language give way to the ability to present formulaic messages. In the quest to adapt the university to the neoliberal order, those characteristics of the university that have shaped its overwhelming influence on the world over the centuries may be lost. The

university – in its medieval and modern versions – has always been part of society and thus subject to the same processes that have determined society's functioning. At the same time, it shaped the evolution of society by providing it with new ideas that challenged previous ways of perceiving reality and human action. It is on the influx of such ideas that both technological and social development, and consequently also the development of the university as an institution focused on expanding the boundaries of human cognition, have depended and continue to depend. In all of the statements quoted above, the conviction that the neohumanist university has clearly left its mark on the understanding of its tasks not only on its contemporaries, but also influences the current ways of perceiving the role of science as a creator of rational solutions *sine ira et studio* – without anger or passion, i.e. impartially, objectively and neutrally. Scientific role models, as the biographies of the great 'fathers' of the neo-humanist university reveal: Georg-Wilhelm Leibniz, Wilhelm and Alexander von Humboldt, Hans-Georg Fichte, Friedrich Schleiermacher, to name but a few, result not only from scientific achievements, but also from the way of life, the created path of scientific and personal development. Academic positions always remain an important part of biography, and biography reveals the path that a scholar has to travel in order to distinguish and internalise the stance taken. Even the most convincing model of the university remains only a template, into which only human biographies insert authenticity, truth, rationalism, and assertive judgements that have always remained the mainstay of scientism and a kind of antidote to dogmatism, fanaticism, unjustified mysticism, pride and contempt for those with different views, in a word, an antidote to contemporary intellectual barbarism.

Wilhelm von Humboldt claimed that science obeys its rules and that the scientific institution 'lives and constantly reproduces itself, without any coercion or stated purpose'. But he added that the university should devote its material, science, to the 'spiritual and moral education of the nation'. In line with its recommendations, the neo-humanist idea and organisation of the university served as a model in the creation or reform of higher education in the 19th and 20th centuries in many European countries. Today, we are seeing its increased criticism.

Many contemporary scholars have undertaken and continue to analyse higher education functions, including the University. Even a brief review of research on the history, transformation and contemporary reception of ideas and models about the university makes a convincing case for the multifaceted, and multifaceted approaches, conceptualisations, and analyses. Particularly interesting are the critical voices concerning how higher education institutions function and their role in building relationships between people and communities.

Is it possible, and if so how, in a world full of turmoil, chaos and permanent change, to save the values fundamental to the university and the attitudes emanating from them? respect for the freedom of thought (*Freiheit; liberty*), understood not as the freedom to choose any solution, but as respect for the freedom to seek/investigate the truth, respect for doubt (*Zweifel; scepticism*) about the truthfulness of statements, which is the basis of scientific progress and, finally, the fostering of rationality (*Vernunft; rationality*) of judgements about the world, which is the counterweight to all kinds of delusion, pretence and mystification in a world that accepts the legitimacy of every judgement. Can the modern university, and if so to what extent, be responsible for building social trust?

Entering the walls of a university and thus the university (academic) culture presents young adults with numerous social challenges as well as the necessity to modify personal convictions concerning communality, responsibility, readiness to cooperate, but also to comply with the rules of academic life. I understand culture, following Piotr Sztompka, as 'a set of ideas (beliefs, views, opinions) shared in a given community and accepted by its members and, which is particularly important, rules of conduct (values indicating worthy goals, norms dictating worthy ways of achieving goals, and personal role models showing a person who is worth emulating). Academic culture is the ideological and normative framework that marks the field of activity of the university community. In this sense, it is a narrower concept than academic culture, as it refers to only one type of institution functioning in science. Most out of them all are to an institution that is very specific and rooted in a long history (Sztompka, 2014, p. 7).

Research on coping with these challenges often draws on the perspective of Bourdieu's or Coleman's social capital theory. It links successful access to higher education to the capital and habitus that students bring as they adapt to unfamiliar institutional demands. Although some research considers trust (and perceptions of trustworthiness) to be very important in establishing the 'fit' between individual and institutional characteristics, the notion of trust and practices that build social trust as part of cultural capital is rarely considered.

During the formation of the medieval university, the rules of coexistence of its members – scholars and students – were understood ethically. In the late Middle Ages, the search for scientific truth was also considered in moral terms. Still, the prevailing conviction was that the world's order was given to humans by God and that human beings, since they were imperfect, could overcome their imperfections through ethical values such as humility, respect for others and the pursuit of truth. The search for truth, therefore, constituted one of the supreme values of science in the late Middle Ages, with this quest

requiring the scholar, above all, to be humble and to avoid the temptation known as *ambitio dignitatis*. The medieval pursuit of truth had its own rules determined by the scholastic conviction that it was the scholar's duty to recognise knowledge already acquired and proven. The notion of freedom of scientific inquiry did not emerge until the Humboldtian 19th-century university reform (Nowakowska-Siuta, 2019).

The desire to discover scientific truths, rationalism, and the pursuit of fame are all phenomena that stand, in a way, in contrast to medieval restraint, although many features of the university from the medieval tradition were preserved in subsequent centuries. Francis Bacon wrote: *Multi pertransibunt et augebitur scientia* (science grows with the generations). In the traditional view of university values, the heritage of the past is a value to be multiplied and enriched. Respect for this heritage ensures the rationality of any innovation.

In the 19th century, the rules of independence, doubt and reason (rationality) were elevated to the status of supreme values by Wilhelm von Humboldt when he founded the University of Berlin. In the 19th century and the following one, reforms became a permanent component of academic life. The notion of academic freedom was built on the old foundations, although it sometimes had (and has) sentimental overtones, especially in the complex relationship between the state and the university. The autonomy of science and the freedom to teach meant that individual scholars were free to decide on the direction of their research and their choice of research methods. They could speak freely on social and political issues, and independence was guaranteed by the rule of permanent employment and non-removal from their positions. The permanent association of scholars with their scientific discipline allowed them to broaden their scientific competence and build authority. Control on the part of the academic community had an ad hoc character, meaning that it existed at key moments in the academic career and when essential events in the university's academic life occurred. It, therefore, is concerned with selection for the profession, promotion to senior positions, granting of permanent employment, election to collegiate authorities, election to prestigious scientific societies, award of scientific prizes and membership of the Academy of Sciences, selection of papers submitted for publication, selection of papers for conferences. The review system, the roots of which can be traced back to the Middle Ages, was fully developed in the early modern period and has remained essentially unchanged to this day. It has also been the basis for setting academic standards, but this has always been a bottom-up, intra-university initiative.

The rule of creating, multiplying and transmitting knowledge has been firmly established in the tradition of the neo-humanist university. Therefore, an academic employee's primary duty was to conduct research and teaching.

In reality, the responsibilities of academic staff were much broader. It was determined both by the formal position of the scholar and by the informal position derived from prestige. The academic community permitted a different structure of working time (especially teaching time) to those scholars who conducted intensive research, recognising that researchers needed more time not only for formulating the problem but also for substantive preparation, conceptualisation of scientific ideas, preparation of tools, literature studies, etc. It was also up to the professors to prepare their successors – the young academics.

Academics, like other professional circles, are guided by a certain general set of behavioural norms. Among the norms characteristic of the liberal tradition, we can distinguish, following Robert Merton, five basic ones: the norm of universalism, communality, disinterestedness, scepticism and originality. It follows from the norm of universalism that there are no privileged sources of knowledge. The acceptance or rejection of a scientific claim cannot depend on the personal qualities of its author. An expression of this norm is the desire to keep scientific careers open to talented people. Restricting opportunities for scientific work for any other reason than lack of sufficient competence contradicts the norm of universality and is not conducive to progress. The norm of commonality means that scientific discoveries are the property of the whole community and constitute a common heritage. Discoveries should be disclosed immediately through publication, and authors should not charge fees for citing them. The requirement of disinterestedness applies to the public nature of science.

Scientists undertake research driven only by a desire to discover the new. Scepticism is imperative in methodology, assuming knowledge should be constantly scrutinised. In the traditional approach, scepticism reveals itself in discussions, scientific seminars or informal meetings. The requirement for originality is the norm and the scholar's duty. Science is about discovering new things, so originality should accompany research, teaching, or scientific publications. One of the most important issues concerning science in the 19th century, mentioned by Leibniz and continued by Wilhelm von Humboldt, was the link between learning and teaching. It meant professionalisation and personalisation at the same time. Professionalisation – because learning is a workshop in action, and teaching is the implementation of this workshop in action. Personalisation – because the relationship between learning and teaching is realised through the personal bond between the teacher and the student, the scholar and the student. The only viable way of realising this relationship seemed to be through the individualisation of teaching and the individualisation of scientific paths, as revealed in the Humboldtian idea, which raises as many positive comments and considerations as it does criticisms.

Nowadays, it is difficult to speak of the dominance of a single idea that could steer the functioning of the modern university. Its organisation is a result of many factors that are not always realised. Sometimes, in the same area, almost side by side, within the borders of the same country, universities based on entirely different ideas coexist, with the United States serving as an example. There is a simultaneous overlap today between different (current and expected) developments in different national systems and (current and expected) developments at the European level. The academic undertaking in Europe is therefore becoming increasingly complex. For the last two centuries, the market has not had a major impact on higher education: most modern universities in Europe were founded by the state and subsidised by it. Today, market forces in higher education are becoming increasingly visible in institutional solutions around the world. Although the forms and pace of these transformations vary in different places around the world, they are global in nature and can be expected to have an even greater impact on higher education systems in Europe in the future. Today's increasing complexity of approaches to the role and function of university institutions is also due to the fact that higher education systems are under permanent pressure to reform. Today's waves of reforms introduced in all European education and higher education systems are increasing and resulting in further waves of reforms. Reforms lead to more reforms. Perhaps the end of a specific idea of the university is the end of a certain philosophical idea of it. But can there be another? Can there be a university without a modern philosophy behind it and giving it its *raison d'être*? What is left of it, for whom and for how long? What are the costs of this painful surgery on culture? Is it inevitable? Are we approaching a time when the university is going to require specific defensive speeches or apologia in the traditional sense? Who should speak 'on behalf' of the university? Who should defend it in the face of the threats posed by globalisation? It seems that the most predestined to do so are the participants in the university discourse, who see beyond the diverse fragments to the bigger picture; the originators of the university institution who gave it the modern idea and breathed new life into it for two hundred years, namely the academics. So why are most university reforms devised by politicians?

Perhaps we are now dealing with another, as Allan Bloom called it in his book *The Closing of the American Mind*, 'change in the arrangement between the philosopher and the civil society' (Bloom, 1996, p. 305). While the Enlightenment change brought about the previously unknown axiom that the progress of knowledge and political progress determine each other, today's exhaustion of the project of modernity may result in a break in the permanent links between knowledge and power introduced in the Enlightenment.

Thanks to the promises of the philosophers of the Enlightenment, writes Bloom, 'reason was not only acceptable to civil society, but earned a paramount place in it. A society based on reason needs those who reason best' (Bloom, 1996, p. 305). And further: 'The Enlightenment was a bold undertaking. It set the objective of remodelling political and mental life in such a way that it came entirely under the supervision of philosophy and science' (Bloom, 1996, p. 305). Bloom goes even further, stating that universities – are 'the backbone of liberal democracy, its foundation, the reservoir of the rules that animate it, and the never-drying source of education and knowledge that drives the machinery of the system' (Bloom, 1996, p. 305). A free university, therefore, exists **only** in a free system. Let us follow this idea further: social trust can only manifest itself when individuals trust each other and envy becomes a marginal phenomenon.

If one assumes the veracity of the view that the university is perhaps the only institution of the medieval world that has been taken over by the modern age, one must at the same time assume that this takeover was only possible on the condition that the institution was fully adapted to the different social and cultural realities of modernity. So once again, education and enlightenment have become the most important and valuable things today. For universities and academic communities, this means new challenges, which is true in Eastern and Western Europe. The collapse of communism has unleashed the dangerous powers of social opacity and irrationality that make themselves felt in both parts of the continent. Perhaps the most dangerous alternative phenomenon to European modernisation and integration – increasingly violent outbursts of tribal nationalism, populist demagoguery, ethnic and religious intolerance, aggression, and hatred – has already reared its ugly head. The institutions of higher education, above all universities, should form this instance to resist the irrationalisation/mystification/distorting mirrors of social life. Today's universities once again need to focus all their forces to preserve a pan-European *universalitas*. This does not involve creating utopian visions of a republic of scholars, but rather making an effort to provide intellectual and pragmatic solutions to the difficult problems of social life, to value **the elitism** of the scientific development path (Nowakowska-Siuta, 2019, p. 125).

I argue that the source of the hostile atmosphere, anxiety and uncertainty in the university environment is the progressive erosion of the traditional idea of the university, the academic community culture and the increasing intrusion into university life of a corporate culture utterly alien to this tradition. This is, in my view, the source of phenomena such as the collapse of the academic ethos, both in relations between scholars and between lecturers and students, egoistic individualism and fierce competitiveness in the community,

blurring of achievement standards, bureaucratisation, 'financialisation', educational mediocrity and expansion of the margin of real scourges: plagiarism, falsification of results, writing diploma thesis for money, 'friendly' reviews, nepotism, corruption. Can it be a coincidence that as recently as the middle of the previous century, prominent sociologists of science stated that the extent of deviance in science was incomparably smaller than in other areas of life and other communities and that today, scientific scandals are more likely to find their way into the headlines of tabloids?

It can be said that at the root of the development of academic culture, we find an interplay of four actors: 1) the nation-state in need of enlightened citizens and civil servants to ensure the rational operation of the administration; 2) a growing industry in need of educated management staff; 3) ambitious young people from the growing middle class, for whom higher education was becoming a route to social advancement; and 4) academic staff, for whom work at university was not only a means of pursuing their own cognitive interests, but also a source of social prestige. And it is in the processes that have completely reorganised this initial system of interrelationships that one should, according to Piotr Sztompka, look for the causes of what we today refer to as the 'crisis of the university' (Sztompka, 2014, p. 7).

First of all, in contemporary society, the position of scientific rationalism as a specific attitude defining the attitude towards reality has been significantly reduced. On the one hand, it is becoming only one of many equal ways of knowing, sharing this position with emotionality, the accumulation of private experiences, inner conviction, and the desire to show one's experiences to others, often without insight into one's emotions. On the other hand, it has been almost entirely displaced by the rule of economic rationality from its function as a cultural criterion for deciding the sensibility of actions taken, whether individual or social. Second, the university's expectations have changed in line with the transformative processes of social life. Regarding the functioning of the state, the most significant change is the shift from governance based on political representation to public management based on a system of general regulations, and implemented by external institutions. As a result, the modern state no longer needs engaged citizens but competent users of institutions. This fundamentally changes the expectations of the university, which should equip students not so much with general knowledge but with specific skills to facilitate their functioning in institutions. Employers expect universities to develop what are known as 'soft skills' in future employees, namely good self-presentation, language skills, and the ability to formulate one's thoughts in writing, communication skills and commitment to teamwork. Entrepreneurship, 'flexibility' and knowledge derived from accumulated work experience are valued, rather than academic knowledge, often regarded as unneces-

sary burden. In the case of ambitious young people, it can be seen that already at the outset they are confronted with the fundamental obstacle of a growing discrepancy between academic thinking shaped by academic tradition and colloquial thinking shaped mainly by the media.

The massification of culture has led to ludic behaviour, a tabloidisation of the press, catering to the lowest tastes, behaviour that is not in line with the dignity of functions and offices. The massification of education has led to axiological chaos and the disappearance of positive role models. I do not wish to deny the rights of those who rightly claim that education is an inalienable right of every human being and that any education, even a fragmentary one, is of value, but culture needs an elite. There are areas of knowledge in which this is not controversial – you cannot be a musician without a musical ear or a painter without both manual and creative skills. So why do we consider that scientific artistry does not require a unique talent? The university's social responsibility (and response) is to speak out (anew) about building social elites, but also, by adhering to values and rules, to create a foundation of trust in elites, in science and scientific rationality, to build in individuals and thus in society a rational striving for one's success and not only envy for the success of others. Let us ask ourselves what kind of University culture we want to fight for today. What are the motivations for participating in this culture? In the case of the University, Autotelic motivations dominate the community culture, such as scientific passion, cognitive curiosity, inquisitiveness, creativity, sharing of ideas and achievements, and working for the common good. Instrumental motivations, such as earning money, are secondary in the university community – the doctoral oath says so. In a corporate culture, the monetisation of achievement and climbing the career ladder as quickly as possible constitute the individual's prestige. What might constitute a healthy 'brake' on corporate attitudes displacing historically grounded community attitudes? In community university culture, the opinion of the academic community is decisive. It is negatively expressed in community condemnation or isolation. Enforcement of rules is usually internal and based on psychological mechanisms of pride and shame. Perhaps we should allow the university community to continue and self-regulate instead of constantly subjecting it to multiple political turbulences, undermining trust in it by constantly creating new checking, evaluation, and parameterisation procedures.

Author contributions

The author confirms being the sole contributor of this work.

REFERENCES

- Aristotle. (2007). *Etyka Nikomachejska* [Nicomachean Ethics], transl. D. Gromska. Warsaw: Polish Scientific Publishers
- Bloom, A. (1996). *Umysł zamknięty. Jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów* [The Closing of the American Mind. How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students], transl. T. Bieroń. Poznań: Profit i S-ka Publishing House
- Cicero, Marcus Tullius (2013). *Mowy* [Speeches], transl. S. Kołodziejczyk, J. Mrukówna, D. Turkowska. Kęty: Marek Derewiecki Publishing House
- Gadacz, T. (2013). *O zmienności życia* [On the variability of life]. Warsaw: Wydawnictwo Iskry
- Helvetius, C.A. (1976). *De l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son education* [Man, his intellectual faculties and his education], transl. J. Legowicz. Wrocław: National Ossolinski Institute
- La Rochefoucauld, F. (2010). *Reflections; or Sentences and Moral Maxims*, transl. T. Żeleński (Boy). Kęty: Marek Derewiecki Publishing House
- Mandeville, B. (1957). *Bajka o pszczołach* [The Fable of the Bees], transl. A. Gliniczanka. Warsaw: National Scientific Publishing House
- Nowakowska-Siuta, R. (2019). *Romantyczny i pragmatyczny. Idea niemieckiego uniwersytetu neohumanistycznego i jej społeczne rekonstrukcje* [Romantic and pragmatic. The idea of the German neohumanist university and its social reconstructions]. Warsaw: ChAT Scientific Publishing House
- Scheler, M. (2007). *Resentiment a moralność* [Resentment and morality], transl. B. Baran. Warsaw: Aletheia Publishing House
- Sztompka, P. (2007). *Zaufanie. Fundament społeczeństwa* [Trust. The foundation of the society]. Kraków: Znak Publishing House
- Sztompka, P. (2014). *Uniwersytet współczesny: zderzenie dwóch kultur* [Modern university: the clash of two cultures]. Nauka, 1, 7-18

MARZENA BUCHNAT

ORCID 0000-0002-7579-6715

ANETA WOJCIECHOWSKA

ORCID 0000-0003-2716-3507

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

FASD A ASD. PODOBIENSTWA I RÓŻNICE

ABSTRACT. Buchnat Marzena, Wojciechowska Aneta, *FASD a ASD. Podobieństwa i różnice* [FASD and ASD. Similarities and Differences] Studia Edukacyjne no. 75, 2024, Poznań 2024, pp. 21-35. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 02.12.2024. Accepted: 10.01.2025. DOI: 10.14746/se.2024.75.2

Fetal alcohol spectrum disorder (FASD) occurs in the population at about twice the rate of autism spectrum disorder (ASD). Various studies have discussed the association between the two disorders, but the results are nonconclusive. This article reviews the literature on the potential linkages between FASD and ASD in terms of symptoms, similarities and differences in behavior, and etiology. It also indicates the importance of an ASD diagnosis for children initially diagnosed with FASD.

Key words: fetal alcohol spectrum disorder – FASD, autism spectrum disorder (ASD), development

Dotychczasowy dorobek badawczy dotyczący potencjalnych powiązań pomiędzy płodowym spektrum zaburzeń alkoholowych (FASD) a zaburzeniami w spektrum autyzmu (ASD) pozostaje stosunkowo ograniczony, co skutkuje kontrowersyjnymi wynikami (Lyll, Schmidt, Hertz-Picciotto, 2014). W kontekście przeglądów prowadzonych badań oraz metaanaliz stwierdzono, że występowanie ASD w populacji dzieci z FASD wynosi około 2,6% (Carpita i in., 2022).

Narażenie na alkohol w okresie prenatalnym może prowadzić do dysfunkcji w obszarze funkcji mózgowych, wpływając na każdy etap rozwoju neurologicznego. W związku z tym możliwe, że wysoki poziom ekspozycji na alkohol podczas ciąży jest powiązany nie tylko z wystąpieniem FASD, ale również ze zwiększonym ryzykiem pojawienia się zaburzenia w spektrum autyzmu.

FASD a rozwój dziecka

Spożycie alkoholu etylowego przez kobiety w okresie ciąży jest zjawiskiem, które może skutkować licznymi anomaliami somatycznymi i psychologicznymi u ich potomstwa. Problem nadużywania alkoholu przez matki w czasie ciąży jest relatywnie niechętnie dostrzegany, a zespół zaburzeń rozwojowych u dzieci, znany jako płodowe spektrum zaburzeń alkoholowych (Fetal Alcohol Spectrum Disorder – FASD), jest jedynie w ograniczonym zakresie identyfikowany i diagnozowany.

Pojęcie płodowego zespołu alkoholowego (FAS – fetal alcohol syndrome) zostało wprowadzone do literatury przez Kennetha Jonesa w 1973 roku, w wyniku badań, które obejmowały analizę dysmorficznych cech twarzy oraz wskaźników śmiertelności noworodków urodzonych przez 150 kobiet narażonych na prenatalne spożycie alkoholu. Wcześniejsze diagnozy dzieci wykazujących objawy FAS często klasyfikowano jako nadpobudliwość psychoruchową, spektrum autyzmu, niepełnosprawność intelektualną bądź dewiacje społeczne. W Polsce zjawisko to pozostaje stosunkowo mało zbadane i często kojarzone jest z kontekstem patologii społecznej. Niestety, znacząca większość dzieci z tym syndromem, sięgająca 80%, pochodzi z rodzin dysfunkcyjnych (Lewicka, 2012).

Współczesna diagnostyka koncentruje się na poalkoholowym spektrum zaburzeń rozwojowych (FASD – fetal alcohol spectrum disorders), które obejmuje szereg dysfunkcji fizycznych oraz zaburzeń rozwoju poznawczego, w tym w uczeniu się i zachowaniu. Termin FASD można określić jako definicję parasolową, integrującą różnorodne stany związane z prenatalną ekspozycją na alkohol, które charakteryzują się różnymi poziomami nasilenia (Riley, Infante, Warren, 2011). FASD stanowi praktyczny opis zjawisk związanych z tymi zaburzeniami, które obejmują (Szczupał, 2013):

a) FAS (fetal alcohol syndrome) – pełnoobjawowy płodowy zespół alkoholowy, manifestujący się charakterystycznymi defektami rozwojowymi;

b) FAE (fetal alcohol effects) – płodowy efekt alkoholowy, który stanowi łagodniejszą wersję FAS, charakteryzującą się mniejszym nasileniem defektów fizycznych i psychicznych;

c) ARND (alcohol-related neurodevelopmental disorders) – neurobehawioralne zaburzenia związane z alkoholem, dotyczące osób bez anomalii fizycznych w obrębie twarzy, ale z zaburzeniami rozwojowymi centralnego układu nerwowego;

d) ARBD (alcohol-related birth defects) – wrodzone defekty związane z alkoholem, odnoszące się do osób z anomaliami szkieletowymi, wadami serca oraz zaburzeniami w percepcji wzrokowej i słuchowej;

e) pFAS (partial fetal alcohol syndrome) – częściowy zespół alkoholowy płodu, dotyczący wybranych objawów fizycznych FAS oraz uszkodzeń

centralnego układu nerwowego, które mogą manifestować się trudnościami w uczeniu się i problemami behawioralnymi;

f) FAE (Fetal Alcohol Effects) – skutki płodowego działania alkoholu oraz PFAE (Possible Fetal Alcohol Effects) – możliwe skutki płodowego działania alkoholu (wzorce wrodzonych zaburzeń mających związek z ekspozycją na działanie alkoholu).

W związku z tym, że alkohol, jako substancja o silnych właściwościach toksycznych, stanowi istotne zagrożenie dla rozwijającego się organizmu, istotnym elementem jest fakt, że bariera łożyskowa nie stanowi skutecznej ochrony przed działaniem etanolu, co umożliwia swobodne przenikanie cząsteczek alkoholu do krążenia płodowego. Warto również podkreślić, że dziecko/płód nie posiada jeszcze enzymów wątrobowych, które są niezbędne do metabolizowania etanolu, co powoduje, że kiedy matka konsumuje alkohol, dziecko/płód doświadcza tego samego toksycznego działania.

Ponadto, etanol uznawany jest za specyficzny teratogen – substancję, która wywołuje negatywne skutki w procesach rozwojowych podczas okresu prenatalnego. W odróżnieniu od wielu innych czynników środowiskowych, działanie alkoholu jest znacznie bardziej destrukcyjne, co wynika z jego właściwości epigenetycznych. W kontekście epigenetyki, alkohol wpływa na transkrypcję genów, co prowadzi do modyfikacji w poziomie mRNA, a tym samym może powodować trwałe zmiany w ekspresji genów, wpływając negatywnie na rozwój oraz zdrowie dziecka (Jadczak-Szumiło, 2024).

Wady rozwojowe spowodowane narażeniem na ekspozycję alkoholu w życiu płodowym mogą mieć wpływ na wszystkie układy i narządy ludzkiego organizmu. Najbardziej zauważalne, a także identyfikowalne poprzez dostępne badania kliniczne, są wady twarzoczaszki. Przebudowa tkanek i narządów, wynikająca z zaburzeń rozwojowych wywołanych działaniem teratogennym alkoholu, prowadzi do wystąpienia dysmorfii, często zlokalizowanej w obrębie linii pośrodkowej ciała. Charakterystyczne dla tej grupy dzieci są anomalie w budowie oczu, warg, nosa oraz szczęki i żuchwy. Trzeba podkreślić, że każdy człowiek ma indywidualne predyspozycje do metabolizowania alkoholu, co może wpływać na ryzyko wystąpienia tych wad rozwojowych.

Należy zwrócić uwagę, że w kontekście diagnozowania dzieci, które nie prezentują pełnoobjawowego płodowego syndromu alkoholowego, napotykaną są istotne trudności. Utrudnieniem w tym procesie diagnostycznym jest fakt, iż dzieci te mogą wykazywać mniej wyraziste lub nierozpoznawalne cechy dysmorficzne. W rezultacie, istnieje mniejsze prawdopodobieństwo, że takie przypadki zostaną prawidłowo zdiagnozowane oraz objęte odpowiednią interwencją terapeutyczną, mimo że ich funkcjonowanie jest równie zaburzone, jak u dzieci z pełnoobjawowym FAS. Osoby te mogą doświadczać różnorodnych uszkodzeń mózgu, a w wielu przypadkach diagnoza opiera się jedynie na analizie obserwowanych zaburzeń behawio-

ralnych, co stanowi istotne wyzwanie w kontekście wczesnej identyfikacji i wsparcia terapeutycznego.

Dzieci z FASD mogą doświadczać różnorodnych trudności w funkcjonowaniu, które są rezultatem uszkodzeń ośrodkowego układu nerwowego (OUN) spowodowanych ekspozycją na alkohol w okresie prenatalnym.

Badania (Woźniak i in., 2004) wskazują, że spoidło wielkie, które może ulegać częściowej lub całkowitej agenezji oraz zmianom w kształcie i grubości, szczególnie wpływa na szybkość przekazu informacji oraz zdolność do ich łączenia. Problemy te mogą objawiać się poprzez trudności w rozumieniu czytania, szybkości pisanie oraz tworzeniu wypowiedzi.

W przypadku uszkodzenia robaka mózdzku oraz pętli mózdkowo-czołowej zauważono zmiany związane z obumieraniem komórek i procesami niedokrwiennymi. Dzieci z deficytami w tych obszarach prezentują drżenia zamiarowe, co prowadzi do utrudnionej precyzji ruchów oraz koordynacji, a także ograniczonego napędu. Często wykonują czynności w wolniejszym tempie i mają trudności z produkcją słów oraz płynnością mowy.

Z kolei, jądra podkorowe i ich połączenia z płacami czołowymi wykazują zmiany w metabolitach, także powiązane z niedokrwieniem. Powoduje to u dzieci trudności w wyuczeniu się czynności automatycznych oraz rozpoznawaniu znaczenia sytuacji społecznych (Urbaniak i in., 2023).

Zmiany w hipokampie, związane ze zmniejszeniem jego objętości oraz brakiem komórek astrocytarnych w niektórych neuronach, prowadzą do problemów z pamięcią, trudności z zapamiętywaniem wyuczonych informacji, a także do potrzeb wielokrotnego uczenia się tych samych pojęć. Dzieci mutują kłopoty z zapamiętywaniem tabliczki mnożenia, liter, cyfr, czy nazw miesięcy.

Zmiany w korze językowej, zarówno w lewej, jak i prawej półkuli, objawiają się opóźnioną mową, trudnościami z fluencją słowną, agramatyzmami oraz zastępowaniem słów opisami lub podobnymi wyrazami. Dzieci z FASD mogą mieć również trudności ze zrozumieniem metakontekstu językowego, metafor, przenośni i humoru.

Ostatecznie, uszkodzenie w obszarze płatów czołowych powoduje takie zmiany, jak mniejszy obwód głowy oraz problemy z maleinizacją i zmiany w zakresie stężenia metabolitów. Wiąże się to z trudnościami w zakresie funkcji wykonawczych, w tym organizacji, planowania, podejmowania decyzji, refleksyjności i myślenia przyczynowo-skutkowego (Jadczak-Szumilo, 2024, s. 7).

Trudności w rozwoju u dzieci z FASD są wynikiem złożonych uszkodzeń neuropsychologicznych, które manifestują się w różnych okresach życia oraz przybierają nietypowy i zróżnicowany charakter. Ze względu na tę heterogeniczność precyzyjna ocena trudności rozwojowych staje się znacząco utrudniona. W kontekście diagnozy rekomenduje się holistyczne podejście, które powinno obejmować cały okres życia dziecka, a jego celem jest rzetelne oszacowanie rzeczywistych możliwości funkcjonalnych oraz planowanie

adekwatnych terapii, zarówno w zakresie interwencji neuropsychologicznych, jak i wsparcia w relacjach społecznych oraz w rozwijaniu umiejętności samodzielnego działania.

W przypadku dzieci z FASD, zależnie jak rozległe powstały uszkodzenia w ośrodkowym układzie nerwowym, wyróżniamy zaburzenia pierwotne, występujące od momentu narodzin, oraz zaburzenia wtórne, które rozwijają się pod wpływem interakcji ze środowiskiem oraz sposobu, w jaki otoczenie odnosi się do dziecka. Objawy wtórne są krytyczne dla funkcjonowania dziecka i mogą obejmować szereg trudności, takich jak poczucie dezorientacji w sytuacjach z nadmiarem bodźców, szybkie zmęczenie, częste uczucie frustracji, a także tendencje do depresyjnych stanów emocjonalnych czy łatwych wybuchów złości.

Dzieci z FASD często zmagają się z wyzwaniami w obszarze emocji, w tym z trudnościami w ich identyfikacji oraz wyrażaniu. Mogą przejawiać skłonność do rytualizowania zachowań, co utrudnia elastyczność w podejmowaniu decyzji oraz adaptację do zmian. Niska samoocena, trudności w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji przyjacielskich, a jednocześnie nadmierne zaufanie do nieznajomych stanowią dodatkowe komplikacje.

Innymi istotnymi problemami są nieadekwatne do sytuacji zachowania seksualne, impulsywne ucieczki z domu bez wyraźnego powodu, trudności w rozpoznawaniu i zarządzaniu własnymi rzeczami, a także brak świadomości zagrożeń, co może prowadzić do podejmowania działań potencjalnie niebezpiecznych. Zjawisko to jest często związane z brakiem kontroli nad własnym ciałem, co podkreśla wieloaspektowość wyzwań, przed którymi stają dzieci z FASD oraz konieczność wszechstronnych interwencji terapeutycznych.

W zależności od etapu rozwoju, dzieci z FASD wykazują zróżnicowane trudności rozwojowe (Jadczak-Szumilo, 2008, 2024; Klecka, 2007; Liszcz 2011; Strissguth i in., 2004; Szczupał, 2013).

W okresie wczesnodziecięcym (0-3 lata) mogą wystąpić objawy zespołu abstynencyjnego, zahamowanie wzrostu, zaburzenia w rozwoju odruchów, a także objawy nadpobudliwości, takie jak niepokój, płytki sen oraz nadwrażliwość na bodźce. Dzieci w tym okresie mogą doświadczać trudności w ssaniu lub całkowity brak możliwości ssania, co prowadzi do kompensacyjnych problemów żywieniowych. Często obserwuje się też płaczliwość, skłonność do alergii oraz predyspozycje do nawracających infekcji. Ponadto, mogą występować problemy z przywiązaniem, wynikające z niekorzystnych warunków rodzinnych oraz nieodpowiedniego wsparcia w zakresie zasobów wychowawczych.

Natomiast, dzieci w wieku przedszkolnym (3-6 lat) mogą zgłaszać trudności w zakresie rozwoju mowy, w tym opóźnienia oraz wady wymowy, a także ograniczone słownictwo. W tym okresie obserwuje się również problemy w zapamiętywaniu pojęć oraz zaburzenia sensoryczne, które mogą manife-

stować się nadwrażliwością lub niedowrażliwością na bodźce. Dodatkowymi wyzwaniami mogą być zaburzenia związane z odczuwaniem łaknienia oraz problemy z tolerancją pokarmów, a także trudności w zakresie wzrostu i masy ciała. Dzieci mogą też być nadpobudliwe, a także doświadczać konsekwencji problemów z przywiązaniem, takich jak trudności w różnicowaniu między osobami znanymi a obcymi.

W młodszym wieku szkolnym (7-13 lat) mogą występować trudności w przystosowaniu się do grupy rówieśniczej oraz w rozumieniu sytuacji społecznych. Charakterystyczna jest labilność emocjonalna oraz problemy z funkcjonowaniem pamięci, co wpływa na trudności w nauce czytania i pisanie, a także opanowywaniu umiejętności matematycznych, w tym zrozumienia pojęć czasu, przestrzeni i wartości pieniądza. Dzieci mogą mieć również ograniczone umiejętności w zakresie uczenia się przez doświadczenie, a także trudności związane z abstrakcyjnym myśleniem i zrozumieniem pojęć. Mogą dalej utrzymywać się objawy niedowagi oraz niskiego wzrostu.

Okres dojrzewania (13-18 lat) to czas kryzysu, który u osób z FASD przybiera na sile. Młodzież często ma trudności z rozumieniem kontekstów sytuacji społecznych, co może prowadzić do problemów z akceptacją przez rówieśników. Ponadto, mogą wystąpić zaburzenia funkcji wykonawczych, w tym trudności w planowaniu, podejmowaniu decyzji, przewidywaniu oraz organizacji czasu. Zmiany dotyczące zewnętrznych cech fizycznych, w tym zanik dysmorfii, a w niektórych przypadkach zwiększenie masy ciała może powodować brak samoakceptacji.

Osoby dorosłe z FASD często zmagają się z deficytami w zakresie funkcji wykonawczych, co negatywnie wpływa na ich zdolność do samodzielnego funkcjonowania oraz adaptacji społecznej. W tej populacji można zaobserwować szereg problemów w sferze relacji interpersonalnych, trudności w asertywnym wyrażaniu swojej tożsamości, a także zwiększone ryzyko wystąpienia zaburzeń psychicznych. Wiele z tych osób napotyka trudności w utrzymaniu zatrudnienia oraz funkcjonowaniu życia codziennego, co może prowadzić do konfliktów z prawem oraz problemów związanych z nadużywaniem substancji psychoaktywnych czy niestety alkoholu.

Zaburzenie ze spektrum autyzmu

Zaburzenie ze spektrum autyzmu (ASD) jest neurorozwojowym zaburzeniem, które charakteryzuje się nieprawidłowościami w dziedzinie komunikacji i społecznych interakcji oraz sztywnymi wzorcami zachowań (APA, 2013).

Zaburzenia neurorozwojowe NDD (neurodevelopmental disorders) ujęte są w klasyfikacji ICD-11 jako odrębna grupa stanów, które najczęściej ujawniają się we wczesnym okresie rozwojowym. We wczesnym okresie postanal-

nym ujawniają się często opóźnienia w procesie pojawiania się zasadniczych osiągnięć rozwojowych (tzw. kamieni milowych). Występować może różny zakres deficytów – od wybiórczych do całościowych (Szurpita, Radziwiłłowicz, 2022, s. 9).

W najnowszych kryteriach diagnostycznych zaburzenie ze spektrum autyzmu postrzegane jest jako jedna kategoria o wspólnych symptomach, ale o różnym ich nasileniu. Częstość występowania ASD w populacji stale się zmienia. Ma to związek ze zdecydowanie większą świadomością społeczeństwa w zakresie zauważania objawów ASD, ale także podejmowania procesu diagnostycznego niezależnie od wieku. Szacunkowo autyzm występuje u około 11,3 na 1000 dzieci (Jensen, Steinhausen, 2015). Inne dane, według raportu CDC opublikowanego w *Morbidity and Mortality Weekly Report (MMWR) Surveillance Summary* w 2020 roku wskazują, że szacunkowo 1 na 34-44 (20,6 na 1000) dzieci w wieku szkolnym zostało zdiagnozowanych z zaburzeniem ze spektrum autyzmu.

Statystyki epidemiologiczne wskazują, że globalna częstość występowania zaburzenia ze spektrum autyzmu w populacji waha się w granicach 0,6-1% (Zeidan i in., 2022; Salari i in., 2022).

Polskie dane wskazują, iż liczba wydanych orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego w roku szkolnym 2022/2023 ze względu na „autyzm w tym zespół Aspergera” waha się pomiędzy 0,8% a 2,2% populacji dzieci i młodzieży (w zależności od województwa). Należy podkreślić, że nie zostały tutaj uwzględnione osoby dorosłe będące już poza edukacją (zdrowie.pap.pl).

Zgodnie z kryteriami diagnostycznymi DSM-5, objawy zaburzenia ze spektrum autyzmu cechują się: 1) nieustępującymi trudnościami w komunikacji społecznej i interakcji w wielu kontekstach, gdzie wpisują się takie objawy, jak deficyty w sferze okazywania społeczno-emocjonalnej wzajemności, trudności w zakresie komunikacji pozawerbalnej, w tym nieprawidłowości w budowaniu komunikacji z użyciem kontaktu wzrokowego, nieumiejętność rozwijania i utrzymywania relacji z rówieśnikami, a także trudności w dostosowywaniu się do różnych sytuacji społecznych; 2) ograniczonymi, powtarzalnymi wzorcami zachowań, zainteresowań i aktywności, do których zaliczyć można zachowania stereotypowe i manieryzmy ruchowe, stereotypowe używanie przedmiotów, bądź mowy (echolalia), potrzeba stałości, niezmienności otoczenia, przywiązanie do rutyn, ograniczone zainteresowania, wzmożona bądź obniżona reaktywność na bodźce zewnętrzne.

FAS/FASD a ASD

Podjmując rozważania związane z ustaleniem, na ile u osób z FAS pojawiają się objawy zaburzenia ze spektrum autyzmu i jakie są tego przyczyny,

należy uwzględnić obydwie strony, a więc także, co jest przyczyną zaburzenia ze spektrum autyzmu i na ile ekspozycja na alkohol w życiu płodowym może mieć znaczenie w etiologii ASD. Trzeba więc przywołać tutaj dwa pojęcia, które dają podstawy wyjaśnienia poszukiwania tych powiązań pomiędzy zaburzeniami: autyzm idiomatyczny i wtórny. Pojęcie idiomatyczny odnosi się do tych osób, które spełniają kryteria dla autyzmu, ale nie występują u nich inne powiązane z nim jednostki chorobowe. Najczęściej nie mają one także cech dysmorficznych. W przypadku terminu wtórny zauważa się nie tylko cechy dysmorfii, ale także rozpoznaje inne współwystępujące jednostki chorobowe, takie jak: zespół łamliwego chromosomu X, stwardnienie guzowate, zespół Renta, zespół Angelmana, a także płodowy zespół alkoholowy (Winczura, 2018).

Na przestrzeni lat w różnych badaniach można zauważyć zmieniające się liczby związane z współwystępowaniem FAS/FASD z ASD. W latach 90. XX wieku i początku lat 2000 można było zauważyć, że odsetek występowania objawów autyzmu u dzieci z FAS wahał się w granicach 2-12% (Habbick i in., 1996; Aronson i in., 1997; Green i in., 2009), ale także przedstawiono wyniki, które wskazywały brak identyfikacji objawów autyzmu u dzieci z FAS (O'Connor i in., 2002), bądź bardzo niski odsetek identyfikacji objawów autyzmu na poziomie 0,49% (Eliassen i in., 2010).

W badaniach nowszych obserwuje się zdecydowanie większą identyfikację objawów autyzmu u dzieci z FAS i FASD. Ich wyniki wskazują, że objawy ASD obserwowane są już w dużej populacji tej grupy. Zwiększenie występowania objawów ASD zauważyli już Steven i współpracownicy (2013), a następne wyniki badań wskazują już wzrost do nawet 60-70% dzieci z FAS/FASD z objawami ASD (zob. Mukherjee i in., 2011; 2019), choć można odnaleźć także wyniki badań ukazujących brak istotnego związku między ASD u dzieci a spożyciem alkoholu w trakcie życia płodowego (Gallagher i in., 2018).

Jak wskazują wyniki licznych badań, temat ten ciągle wymaga poszerzenia, ponieważ efekty analiz nie są jednoznaczne. Jednakże, wiele badań ukazuje wzrost ryzyka występowania ASD u dzieci z ciąż narażonych na spożywanie alkoholu. Istotne jest więc rozważanie przyczyn tego potencjalnego wzrostu.

Niewątpliwie, jednym z ważniejszych czynników posiadających znaczenie w tej sytuacji jest zmiana kryteriów diagnostycznych autyzmu. Kryteria diagnostyczne DSM-5 i ICD-11 nie tylko dokonały zmiany w nazewnictwie, ale przede wszystkim zmieniło się myślenie o objawach autyzmu, jak i możliwości współwystępujących zaburzeń z zaburzeniem ze spektrum autyzmu. Diagnoza ASD opiera się nie tylko na kryteriach związanych z objawami, ale ujmuje je w kontekście społeczno-kulturowym. Wskazuje także na fakt występowania objawów ASD w przypadku innych zaburzeń neurorozwojowych, jak i wielu innych.

Ponadto, przez lata badań nad jednym i drugim zaburzeniem badacze oraz klinicyści zdecydowanie lepiej poznali obydwie zaburzenia, liczne opisy objawów poszerzyły wiedzę diagnostów, zwiększył się dzięki temu szybki i wczesny dostęp do diagnozy tych obu zaburzeń, lepiej poznane zostały mechanizmy ich powstawania oraz zmian, do jakich prowadzą w rozwoju dzieci zarówno z FAS/FASD, jak i ASD.

Ponieważ badania ukazują, że u osób z FAS/FASD pojawiają się objawy zaburzenia ze spektrum autyzmu, coraz częściej przyczyn tego stanu doszukuje się w możliwie wspólnych biologicznych podstawach. Jedną z opisywanych wspólnych podstaw biologicznych są badania immunologiczne związane z udziałem poziomu cytokin.

Pewną zaś koncepcję stanowią badania immunologiczne wskazujące, że u osób z ASD możliwy jest udział neurozapalenia i zmienionej odpowiedzi immunologicznej w patofizjologii ASD. W populacji tej wielokrotnie podkreślano niższe poziomy cytokin przeciwzapalnych i zwiększone poziomy cytokin prozapalnych (Nadeem i in., 2022; Saghazadeh i in., 2019; Krakowiak i in., 2017).

Ze względu na ekspozycję na alkohol w trakcie życia płodowego, u dzieci z FAS/FASD dochodzi do podobnych zmian, jakie obserwowane są u osób z ASD. Przypuszcza się również, że spożycie alkoholu w czasie ciąży wpływa na układ odpornościowy płodu, powodując wzrost cytokin prozapalnych i zmniejszenie proliferacji oraz dojrzewania limfocytów (Sowell i in., 2018; Da Lee in., 2005).

Badania epigenetyczne wydają się z kolei potwierdzać hipotezę, że ekspozycja na alkohol może nasilać niektóre zmiany epigenetyczne, o których donoszono, że są związane z takimi zaburzeniami rozwojowymi układu nerwowego, jak ASD. Niestety, badania w tej dziedzinie nadal są ograniczone, jednak wskazują, że alkohol wywołuje zmiany epigenetyczne, które mogą być związane ze szkodliwym wpływem na mózg płodu, ale również takie zaburzenia, jak ASD, zespół Retta i zespół łamliwego chromosomu X były związane z deregulacją epigenetyczną (Varadinova, Boyadjieva, 2015; Liu, i in., 2009; Haycock, 2009).

Zdecydowanie, lepsze zrozumienie mechanizmów epigenetycznych mogłoby rzucić światło na patofizjologię zarówno ASD, jak i FAS/FASD.

FAS/FASD a ASD

podobieństwa i różnice w rozwoju dziecka i jego zachowaniu

Rzeczywiście, rozwój dzieci z FAS/FASD i ASD przebiega w odmienny sposób. Diagnoza obydwu zaburzeń jest stawiana w bardzo różnym okresie życia ze względu na wiele objawów, które mogą początkowo wskazywać na inny

problem rozwojowy. Jednakże, u obu tych zaburzeń zauważa się pewne podobieństwa, ale też i objawy, które je w znacznym stopniu różnicują.

Analizując rozwój dzieci z FAS/FASD i ASD, można zauważyć liczne podobieństwa FAS/FASD do objawów autyzmu.

U dzieci z FAS/FASD, podobnie jak w objawach ASD, obserwuje się słabe umiejętności społeczne i niedokładne osądy w sytuacjach społecznych, jednak większą chęć do kontaktów społecznych i lepsze umiejętności związane z empatią. W zakresie rozwoju teorii umysłu u wielu dzieci z FAS/FASD postrzega się podobne trudności w tym obszarze, jak u dzieci z autyzmem.

W obu tych grupach dostrzega się trudności w podejmowaniu kontaktów z rówieśnikami, umiejętność budowania prawidłowych relacji, czy trudności w rozumieniu zasad funkcjonujących w danej grupie rówieśniczej i dostosowaniu się do nich.

Przyczyna trudności społecznych u dzieci z FAS/FASD może mieć jednak inne podłoże, co w znacznym stopniu determinuje możliwości rozwoju w tym zakresie, jak też dostosowania metod terapeutycznych. Przyczyn trudności w zakresie rozwoju społecznego, jak i umiejętności mentalizowania doszukuje się między innymi w obniżonych możliwościach intelektualnych, roli dysfunkcyjnego środowiska wychowawczego, czy po prostu charakterystycznych objawów wynikających z FASD (Bishop i in., 2007; Rasmussen i in., 2009). Istotny jest jednak fakt, że trudności społeczne w przypadku ASD są niezależne od możliwości intelektualnych, a wysokie możliwości intelektualne nie zawsze warunkują w tym przypadku dobre możliwości społeczne. W ocenie możliwości społecznych dziecka z FAS/FASD ważne jest więc dokonanie oceny możliwości poznawczych, aby ustalić czynniki, które na ten obszar dodatkowo wpływają.

Z kolei, możliwości komunikacyjne w przypadku osób z FAS/FASD mogą wyglądać podobnie jak w przypadku ASD na poziomie prozodii mowy. Obserwuje się u obu grup trudności w tym zakresie. Dotyczą one przede wszystkim problemu w ocenie kolejności prowadzenia dialogu, budowania naprzemienności, czy rozumienia zasad komunikacji, jednak w przypadku dzieci z FAS/FASD postrzega się większe możliwości w dziedzinie rozumienia i używania komunikacji pozawerbalnej (Lidstone i in., 2020).

Do cech wspólnych trudności komunikacyjnych zalicza się także trudności w zakresie odpowiedniego używania słów, w obszarze pragmatyki języka, ale także sztywność w dziedzinie budowania procesu komunikacyjnego u obu grup, choć przyczyny, podobnie jak w zakresie umiejętności społecznych, mogą mieć podłoże związane także z umiejętnościami wykonawczymi.

Do cech wspólnych zalicza się również występowanie deficytów uwagi, trudności w koncentracji, impulsywności, a także nadruchliwości (Joshi, Wilens, 2022; Burd, 2016). W obydwu grupach zwraca się także uwagę na wystę-

powanie zachowań eksternalizacyjnych związanych z problemami z zachowaniem, takich jak agresja, trudności w kontroli zachowania, czy zachowania opozycyjno-buntownicze (Lidstone i in., 2020).

W obydwu grupach obserwuje się także podobny wzorzec snu, jak na przykład: krótszy całkowity czas trwania snu nocnego i więcej nocnych wybudzeń, przy ogólnym zmniejszeniu efektywności snu, choć neurologicznie przyczyna w obu grupach jest różna (Mughal i in., 2020).

Podsumowanie

Rozważając opisywane cechy wspólne, jak też różniące kliniczny obraz dzieci z FAS/FASD i ASD, bardzo trudno dokonać jednoznacznego podziału oraz przypisania objawów tylko jednemu z tych zaburzeń. Należy bowiem pamiętać, że na przebieg rozwoju dziecka z FAS/FASD wpływa obszar uszkodzeń mózgu, a co za tym idzie – nakładających się na siebie objawów. Zmiana kryteriów diagnostycznych, nowe metody diagnozy, wiedza klinicystów i badaczy zmienia obraz funkcjonowania dzieci zarówno z FAS/FASD, jak i ASD. W ramach przedstawionych rozważań można wysnuć następujące wnioski w poszczególnych obszarach.

1. Współwystępowanie FAS/FASD i ASD – wyniki badań dotyczące współwystępowania FAS/FASD z ASD pozostają niejednoznaczne, co ukazuje potrzebę dalszych analiz. Chociaż wcześniejsze badania sugerowały niski odsetek objawów ASD w tej grupie, późniejsze doniesienia podają wzrost identyfikacji objawów ASD u dzieci z FAS/FASD nawet do 60-70%. Wskazuje to na możliwość związku pomiędzy prenatalną ekspozycją na alkohol a ryzykiem występowania ASD.

2. Rola zmian diagnostycznych – zmiana kryteriów diagnostycznych w DSM-5 i ICD-11, w tym uwzględnienie kontekstu społeczno-kulturowego oraz lepsze zrozumienie współwystępujących zaburzeń neurorozwojowych, mogła przyczynić się do wzrostu liczby diagnoz ASD u dzieci z FAS/FASD.

3. Mechanizmy biologiczne i immunologiczne – wskazano na możliwe wspólne biologiczne podstawy FAS/FASD i ASD, takie jak zmiany w układzie immunologicznym i neurozapaleniu. U osób z ASD oraz u dzieci z FAS/FASD obserwuje się podwyższony poziom cytokin prozapalnych, co może wskazywać na ich udział w patofizjologii obu zaburzeń.

4. Rola epigenetyki – badania epigenetyczne sugerują, że prenatalna ekspozycja na alkohol może prowadzić do zmian epigenetycznych, które wpływają na rozwój mózgu i są powiązane z takimi zaburzeniami, jak ASD. Dalsze badania w tej dziedzinie mogą pomóc w zrozumieniu mechanizmów związanych z etiologią obu zaburzeń.

5. Podobieństwa w objawach – u dzieci z FAS/FASD i ASD występują podobieństwa w dziedzinie trudności społecznych, komunikacyjnych, deficytów uwagi, problemów z zachowaniem oraz wzorców snu. Niemniej jednak, różnice w mechanizmach leżących u podstaw tych trudności wskazują na konieczność indywidualnego podejścia diagnostycznego i terapeutycznego.

6. Różnice w rozwoju społecznym i komunikacyjnym – trudności społeczne i komunikacyjne w FAS/FASD wydają się wynikać z obniżonych możliwości intelektualnych, środowiska wychowawczego oraz charakterystycznych objawów FASD. W przypadku ASD trudności społeczne i komunikacyjne są bardziej niezależne od poziomu intelektualnego, co wskazuje na różnice w etiologii tych zaburzeń.

7. Zastosowanie wyników badań – lepsze zrozumienie mechanizmów leżących u podstaw FAS/FASD i ASD, w tym aspektów biologicznych, immunologicznych oraz epigenetycznych, może prowadzić do skuteczniejszych strategii diagnostycznych i terapeutycznych. Istotne jest również uwzględnienie różnic w genezie trudności społecznych i komunikacyjnych w obu zaburzeniach w planowaniu interwencji.

Analizując powyższe implikacje, warto jednak zastanowić się, jakie znaczenie w wymiarze praktycznym edukacyjno-terapeutycznym ma poszukiwanie powiązań pomiędzy jednym i drugim zaburzeniem.

Obecnie obowiązujące Rozporządzenie dotyczące kształcenia specjalnego nie wskazuje na możliwość wydania dziecku z FAS/FASD orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, a co za tym postępuje – wiele dzieci na etapie przedszkolnym bądź uczniów na etapie szkolnym boryka się z trudnościami w zakresie udzielania im szeroko rozumianego wsparcia w systemie oświaty. Dotyczy to często potrzeby dodatkowych godzin w formie zajęć rewalidacyjnych bądź potrzeby wsparcia przy pomocy nauczyciela współorganizującego proces kształcenia. Diagnoza ASD zmienia tę sytuację edukacyjną. Warto więc u dzieci z FAS/FASD zwracać uwagę na współwystępujące objawy i jeśli wskazują one na współwystępowanie objawów ASD, wskazane jest poszerzenie diagnostyki w tym zakresie i podjęcie odpowiedniego wsparcia.

Diagnoza pod kątem ASD w przypadku dzieci z FAS/FASD ma także znaczenie w dziedzinie dostosowywania metod terapeutycznych, ale również w zakresie zrozumienia pojawiających się zachowań u dziecka.

Wkład autorów

Autorzy deklarują równy wkład w organizację badań i powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- American Psychiatric Association A, Association AP. (2013), *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Washington DC: American psychiatric association
- Aronson, M., Hagberg, B., Gillberg, C. (1997). *Attention deficits and autistic spectrum problems in children exposed to alcohol during gestation: A follow-up study*. Dev. Med. Child Neurol., 39, 583-587
- Bishop, S., Gahagan, S., Lord, C. (2007). *Re-examining the core features of autism: A comparison of autism spectrum disorder and fetal alcohol spectrum disorder*. J. Child Psychol. Psychiatry, 48, 1111-1121
- Burd, L. (2016). *FASD and ADHD: Are they related and How?* BMC Psychiatry, 16, 325
- Carpita, B., Migli, L., Chiarantini, I., Battaglini, S., Montalbano, C., Carmassi, C., Cremone, I.M., Dell'Osso, L. (2022). *Autism Spectrum Disorder and Fetal Alcohol Spectrum Disorder: A Literature Review*. Brain Sciences, 12(6), 792
- Da Lee, R., An, S.M., Kim, S.S., Rhee, G.S., Kwack, S.J., Seok, J.H., Chae, S.Y., Park, C.H., Choi, Y.W., Kim, H.S., et al. (2005). *Neurotoxic Effects of Alcohol and Acetaldehyde During Embryonic Development*. J. Toxicol. Environ. Health A, 68, 2147-2162
- Eliassen, M.H., Tolstrup, J.S., Andersen, A.-M.N., Grønbaek, M., Olsen, J., Strandberg-Larsen, K. (2010). *Prenatal alcohol exposure and autistic spectrum disorders-a population-based prospective study of 80 552 children and their mothers*. Int. J. Epidemiol., 39, 1074-1081
- Gallagher, C., McCarthy, F.P., Ryan, R.M., Khashan, A.S. (2018). *Maternal Alcohol Consumption During Pregnancy and the Risk of Autism Spectrum Disorders in Offspring: A Retrospective Analysis of the Millennium Cohort Study*. J. Autism Dev. Disord., 48, 3773-3782
- Green, C.R., Mihic, A.M., Nikkel, S.M., Stade, B.C., Rasmussen, C., Munoz, D.P., Reynolds, J.N. (2009). *Executive function deficits in children with fetal alcohol spectrum disorders (FASD) measured using the Cambridge Neuropsychological Tests Automated Battery (CANTAB)*. J. Child Psychol. Psychiatry, 50, 688-697
- Habbick, B.F., Nanson, J.L., Snyder, R.E., Casey, R.E., Schulman, A.L. (1996). *Foetal alcohol syndrome in Saskatchewan: Unchanged incidence in a 20-year period*. Can. J. Public Health, 87, 204-207
- Haycock, P.C. (2009). *Fetal Alcohol Spectrum Disorders: The Epigenetic Perspective*, 1. Biol. Reprod., 81, 607-617
- Jadczak-Szumilo, T. (2008). *Neuropsychologiczny profil dziecka z FASD*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne PARPAMEDIA
- Jadczak-Szumilo, T. (2024). *Wsparcie dzieci i młodzieży z FASD oraz ich rodzin*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji
- Joshi, G., Wilens, T.E. (2022). *Pharmacotherapy of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Individuals with Autism Spectrum Disorder*. Child Adolesc Psychiatric Clin N Am 31, 449-468
- Klecka, M. (2007). *Fascynujące dzieci*. Kraków: Wydawnictwo Archidiecezji Krakowskiej
- Krakowiak, P., Goines, P.E., Tancredi, D.J., Ashwood, P., Hansen, R.L., Hertz-Picciotto, I., Van de Water, J. (2017). *Neonatal Cytokine Profiles Associated With Autism Spectrum Disorder*. Biol Psychiatry, 1, 81(5), 442-451
- Lewicka, M. (2012). *Płodowy zespół alkoholowy jako czynnik wykoślenia społecznego*. W: M. Boczkowska, E. Tymoszek, P. Zielińska (red.), *Wychowanie, profilaktyka, terapia. Szanse i zagrożenia* (ss. 215-225). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

- Lidstone, D.E., Miah, F.Z., Poston, B., Beasley, J.F., Dufek, J.S. (2020). *Manual dexterity in children with autism spectrum disorder: A cross-syndrome approach*. Res. Autism Spectr. Disord., 73, 10, 15-46
- Liszczy, K. (2011). *Dziecko z FAS w szkole i w domu*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon
- Liu, Y., Balaraman, Y., Wang, G., Nephew, K.P., Zhou, F.C. (2009). *Alcohol exposure alters DNA methylation profiles in mouse embryos at early neurulation*. Epigenetics, 4, 500-511
- Lyall, K., Schmidt, R.J., Hertz-Picciotto, I. (2014). *Maternal lifestyle and environmental risk factors for autism spectrum disorders*. Int. J. Epidemiol., 43, 443-464
- Maenner, M.J., Warren, Z., Williams, A.R., et al. (2023). *Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020*. Surveillance Summaries, 72(2), 1-14
- Mughal, R., Hill, C.M., Joyce, A., Dimitriou, D. (2020). *Sleep and Cognition in Children with Fetal Alcohol Spectrum Disorders (FASD) and Children with Autism Spectrum Disorders (ASD)*. Brain Sci., 10, 863
- Mukherjee, R.A., Cook, P.A., Norgate, S.H., Price, A.D. (2019). *Neurodevelopmental outcomes in individuals with fetal alcohol spectrum disorder (FASD) with and without exposure to neglect: Clinical cohort data from a national FASD diagnostic clinic*. Alcohol, 76, 23-28
- Mukherjee, R.A., Layton, M., Yacoub, E., Turk, J. (2011). *Autism and autistic traits in people exposed to heavy prenatal alcohol: Data from a clinical series of 21 individuals and nested case control study*. Adv. Ment. Health Intellect. Disabil., 5, 42-49
- Nadeem, A., Ahmad, S.F., Al-Harbi, N.O., Al-Ayadhi, L.Y., Sarawi, W., Attia, S.M., Bakheet, S.A., Alqarni, S.A., Ali, N., AsSobeai, H.M. (2022). *Imbalance in pro-inflammatory and anti-inflammatory cytokines milieu in B cells of children with autism*. Mol Immunol., 41, 297-304
- Rasmussen, C., Wyper, K., Talwar, V. (2009). *The relation between theory of mind and executive functions in children with fetal alcohol spectrum disorders*. Can. J. Clin. Pharmacol. J., 16, 370-380
- Riley, E.P., Infante, M.A., Warren, K.R. (2011). *Fetal Alcohol Spectrum Disorders: An Overview*. Neuropsychol. Rev., 21, 73-80
- Saghazadeh, A., Ataeinia, B., Keynejad, K. (2019). *Anti-inflammatory cytokines in autism spectrum disorders: A systematic review and meta-analysis*. Cytokine, 123(5)
- Salari, N., Rasoulpoor, S., Rasoulpoor, S., Shohaimi, S., Jafarpour, S., Abdoli, N., Khaleidi-Paveh, B., Mohammadi, M. (2022). *The global prevalence of autism spectrum disorder: a comprehensive systematic review and meta-analysis*. Italian Journal of Pediatrics, 8, 48(1), 112
- Sowell, K.D., Urieu-Adams, J.Y., Van de Water, J., Chambers, C.D., Coles, C.D., Kable, J.A., Yevtushok, L., Zymak-Zakutnya, N., Wernke, W., Keen, C.K. (2018). *Implications of altered maternal cytokine concentrations on infant outcomes in children with prenatal alcohol exposure*. Alcohol, 68, 49-58
- Streissguth, A.P., Barr, H., Bookstein, F., Sampson, P., Bookstein, F. (2004). *Risk factors for adverse life outcomes in fetal alcohol syndrome and fetal alcohol effects*. Developmental and Behavioral Pediatrics, 4(5), 228-238
- Szczupał, B. (2013). *Dziecko z FASD – problemy diagnostyczne oraz wybrane strategie i metody pracy*. Rozprawy Społeczne, 1, 79-87
- Szurpita, M., Radziwiłłowicz, W. (2022). *Zaburzenia neurorozwojowe – diagnostyka, obraz kliniczny i jego dynamika. Współczesne pytania i kierunki poszukiwań badawczych*, Psychologia Rozwojowa, 27, 2, 9-25

- Urbanik, A., Nardzewska-Szczepanik, M., Jadczak-Szumilo, T., Ostrogórska, M. (2023). *Assesment of the central nervous system in children with Fetal Alcohol Spectrum Disorder (FASD) using Magnetic Resonanse (MR) techniques*. *Applied Sciences*, 13, 12
- Varadinova, M., Boyadjieva, N. (2015). *Epigenetic mechanisms: A possible link between autism spectrum disorders and fetal alcohol spectrum disorders*. *Pharmacol. Res.*, 102, 71-80
- Winczura, B. (2018). *Zaburzenia współwystępujące z autyzmem – uwarunkowania rozwojowe, symptomy kliniczne i dylematy diagnostyczne*. *Logopedia*, 47(2), 243-263
- Wozniak, D.F., Hartman, R.E., Boyle, M.P. (2004). *Apoptotic neurodegeneration induced by ethanol in neonatal mice is associated with profound learning/memory deficits in juveniles followed by progressive functional recovery in adults*. *Neurobiology of Disease*, 17, 403-414

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (DzU 2017, poz. 1578)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (art. 127, ust. 19, pkt 1 ustawy z 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe; DzU z 2017, poz. 59 i 949)

Źródła internetowe

- Torchala, K. <https://zdrowie.pap.pl/rodzice/spektrum-autyzmu-diagnozy-na-wyrost-czy-faktyczny-wzrost-przypadkow> [dostęp: 15.09.2024]
- zdrowie.pap.pl, [pobrano: 15.09.2024]
- Zeidan, J., Fombonne, E., Scora, J., Ibrahim, A., Durkin, M.S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., Elsabbagh, M. (2022). *Global prevalence of autism: A systematic review update*. *Autism Research*, 15(5), 778-790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>

KATARZYNA SADOWSKA

ORCID 0000-0002-3150-8304

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

PIOSENKI W PEDAGOGICE „ŁEJERSKIEJ” JERZEGO HAMERSKIEGO I ELŻBIETY DRYGAS (ANALIZA WYBRANYCH ŚPIEWNIKÓW)

ABSTRACT. Sadowska Katarzyna, *Piosenki w pedagogice „łejerskiej” Jerzego Hamerskiego i Elżbiety Drygas (analiza wybranych śpiewników)* [Songs in the “Łejery” Pedagogy of Jerzy Hamerski and Elżbieta Drygas (Analysis of Selected Songbooks)] *Studia Edukacyjne* no. 75, 2024, Poznań 2024, pp. 37-64. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 21.11.2024. Accepted: 22.01.2025. DOI: 10.14746/se.2024.75.3

Despite the recognition by researchers of the importance of universal music education, the crisis in Polish schools has been evident for decades. However, this crisis does not concern the Poznań Primary School No. 83, unique in Poland; its founders, Jerzy Hamerski and Elżbieta Drygas, emphasize that education through art is one of the core assumptions.

Since the song is a permanent element of Jerzy Hamerski’s “Łejery” pedagogy and has accompanied his pupils for 50 years, this study focuses on showing the artistic and educational values of selected “Łejery” songs. Two of the six published “Łejery” songbooks were analyzed, i.e. a school songbook titled “When the Bell Rings” and a songbook dedicated to the memory of Emilia Waśniowska. The selection of songbooks is deliberate because the songs contained in them have been the core of the school artistic repertoire of Primary School No. 83 in Poznań for many years.

To achieve the goal, the method of source analysis was used, including the method of music analysis. The author analyzed the musical notation (mainly in the area of key, rhythm, melody, and the expressive possibilities of a school-age child), song texts, methodological comments and musical recordings included in the described publications.

“Łejery” songs are perfect both in terms of music and literature. All of them are set in an ambience suitable for the performance capabilities of school-age children, all of them have excellent musical arrangement and excellent instrumentation, and the lyrics of each of the pieces focus on matters close to and important to the child.

Key words: “Łejery” song, “Łejery” pedagogy, music, child, education

Wprowadzenie do problemu - edukacja muzyczna we współczesnej szkole

Pojęcie edukacji muzycznej wywodzi się z teorii wychowania estetycznego (Kołodziejski, 2012, s. 12). Polska koncepcja wychowania estetycznego koncentruje się przede wszystkim na aspektach poznawczych i kształcących, a podstawowymi kategoriami pojęciowymi w tej koncepcji są: doświadczanie i rozumienie (procesów, zjawisk, faktów) poprzez rozbudzanie wrażliwości człowieka na sztukę (Wojnar, 2000).

Muzyka traktowana jest współcześnie jako środek wspierający edukację w szerszym, niż wyłącznie estetycznie, zakresie, a pedagogicy oraz entuzjaści wychowania muzycznego podkreślają istotne znaczenie edukacji muzycznej w procesie edukacji dzieci i młodzieży (Majzner, 2014, s. 144; Suświłło, 2018, ss. 39-65). Przekonują oni, że

usprawnianie specyficznych zdolności muzycznych ma wpływ na rozwój ogólnych dyspozycji umysłowych dziecka, między innymi spostrzegania, uwagi, wyobraźni, pamięci, woli, wrażliwości emocjonalnej i inteligencji (Majzner, 2014, s. 144).

Muzyka

modeluje wrażliwość, emocjonalność oraz osobowość dziecka, uczy samodzielnego myślenia, jak również wyzwala jego ekspresję twórczą (Majzner, 2014, s. 144).

Muzyczna edukacja szkolna, jako jeden z kierunków edukacji dzieci, zdaniem między innymi Ryszarda Więckowskiego (1993, ss. 197-198), w sposób szczególnie wspiera rozwój percepcji słuchowej, kreatywności, sferę emocjonalną i wrażliwość estetyczną, co z kolei ma szansę przyczynić się do osiągania satysfakcjonujących wyników w procesie szeroko pojętej edukacji szkolnej.

Pomimo uznania przez badaczy doniosłego znaczenia powszechnej edukacji muzycznej, od wielu już dekad zauważa się jej kryzys w polskiej szkole. Kryzys ten, jak zaznacza Rafał Ciesielski:

Dotyczy (...) wielu jej wymiarów: ideowego (założeń i koncepcji), systemowego (usytuowania i statusu przedmiotu „muzyka” w szkole), kadrowego (struktury i jakości kształcenia nauczycieli), estetycznego (przyjmowanej implicite w edukacji definicji muzyki), dydaktycznego (niektórych rozwiązań metodycznych, stanu podręczników), jak i aksjologicznego (ulegania tendencjom relatywistycznym) (Ciesielski, 2023, s. 135).

Autor ten podkreśla, iż

obok czynników wewnętrznych oddziałują tu także zjawiska i procesy występujące na gruncie współczesnej kultury muzycznej: presja kultury masowej, wpływ mediów,

niewielka aktywność niekomercyjnych instytucji muzycznych i słabość ruchu amatorskiego, ograniczony charakter pozaszkolnej oferty edukacyjno-muzycznej itd. (Cieśliński, 2023, s. 135).

O kryzysie tym piszą także, między innymi Andrzej Białkowski, Mirosław Grusiewicz i Marcin Michalak:

Przyglądając się debacie muzyczno-edukacyjnej ostatnich kilku lat, a zwłaszcza tym jej wątkom, które koncentrują się na diagnozie stanu praktyki nauczania muzyki w polskich szkołach, nietrudno zauważyć, iż mimo zaangażowania w jej przebieg wielu osób i instytucji, a także istnienia w jej obszarze różnych sposobów myślenia, jest to debata zdominowana w znacznym stopniu pojedynczym „tonem”. Za jej nurt główny uznać trzeba praktykę odmieniania przez różne przypadki pojęcia „narodowe niepowodzenie”, a czasami nawet „narodowa klęska” (Białkowski, Grusiewicz, Michalak, 2010, s. 12).

Na wagę edukacji przez sztukę, w tym także edukacji muzycznej, od wielu lat zwraca uwagę poznański pedagog Jerzy Hamerski – założyciel „Łejerów” oraz współzałożyciel Szkoły Podstawowej nr 83 im. Emilii Waśniowskiej w Poznaniu (Sadowska, 2024, ss. 93-113). J. Hamerski na pytanie o stan edukacji muzycznej w polskiej szkole odpowiada: „...im dalej w szkole, tym gorzej – mało godzin, czasem brak materiałów” (Hamerski, 2017).

Jednocześnie należy zaznaczyć, że aktywność muzyczna, a przede wszystkim wokalna jest człowiekowi szczególnie bliska i niejako wrodzona (Kołodziejski, 2014), zaś zastosowanie piosenki w edukacji szkolnej wydaje się wręcz nieodzowne. Śpiew, jak podaje Małgorzata Suświłło, uznawany jest za pierwszą i podstawową formę muzykowania dziecięcego (Suświłło, 2018, s. 55). Wspomniana badaczka, powołując się na Valerie Trollinger, informuje, iż „śpiewanie uaktywnia cały mózg” (Suświłło, 2018, s. 55). Piosenka

krótki, prosty utwór muzyczny z tekstem słownym do śpiewu, składający się zazwyczaj ze stałych melodycznie, ale różnych tekstowo zwrotek oraz powtarzającego się refrenu (Wolański 2000, s. 176)

wpisany jest w naturalny rozwój dziecka, przede wszystkim ze względu na to, iż ma charakter synkretyczny – łączy muzykę ze słowem. Warto także dodać, iż piosenka „stanowi przekaz trójkodowy – jednocześnie wykorzystuje bowiem słowo, muzykę i interpretację” (Bełkot, 2018, s. 104). J. Hamerski (2017) podkreśla nadto, że zastosowanie muzyki, a także piosenki w edukacji inspirowe do kolejnych działań artystycznych: „plastycznych, tańca, aktywnego ruchu przy muzyce, działań teatralnych, czy jako źródło relaksacji”. Pedagog ten uważa również, iż muzyka, w tym piosenka:

Pomaga w pracy w sferze uczuć, emocji, wyobraźni, w uwalnianiu ekspresji, wyzwaniu kreatywności i zaspokajaniu naturalnej dziecięcej potrzeby ruchu. Uczy też koncentracji. Uspokaja nas już od dziecka, mówimy też, że łagodzi obyczaje (...) Muzyka, poprzez swoją różnorodność i uniwersalność jest najdoskonalszym narzędziem wsparcia rozwoju psychofizycznego dzieci, powinna być wykorzystywana w edukacji wczesnoszkolnej w jak najszerszym zakresie. Świadomy tego nauczyciel powinien stwarzać uczniom jak najwięcej szans na obcowanie z nią, wspierać nią proces dydaktyczno-wychowawczy. Tak, by każda lekcja i każdy szkolny muzyczny epizod były dla nich radosnym przeżyciem, przynoszącym wiele pozytywnych emocji i doznań, łączącym we wspólnych działaniach twórczych i stanowiącym miłe wspomnienie z pierwszych lat szkolnej drogi (Hamerski, 2017).

Metodologia badań

Ponieważ piosenka jest stałym elementem pedagogiki „łejerskiej” Jerzego Hamerskiego i towarzyszy jego wychowankom już od 50 lat, w niniejszym opracowaniu skoncentrowano się na ukazaniu walorów artystycznych i edukacyjnych wybranych piosenek „łejerskich”. Analizie poddano dwa z sześciu opublikowanych „łejerskich” śpiewników – szkolny, zatytułowany „Gdy dzwoneczek się odezwie” oraz poświęcony pamięci Emilii Waśniowskiej wraz z płytami CD dołączonymi do tych śpiewników¹. Dobór źródeł jest celowy, bowiem zawarte w nich pozycje przez wiele lat stanowiły trzon szkolnego repertuaru artystycznego Szkoły Podstawowej nr 83 w Poznaniu.

Celem badań jest zatem ukazanie walorów edukacyjnych i artystycznych wybranych piosenek z repertuaru „Łejerów”. Aby to osiągnąć, posłużono się metodą analizy źródeł, w tym także metodą analizy muzycznej. Autorka dokonała analizy zapisu nutowego pod kątem następujących zmiennych:

- elementów dzieła muzycznego,
- możliwości ekspresyjnych dziecka w wieku szkolnym,
- tekstu piosenek,
- komentarzy metodycznych towarzyszących zapisowi nutowemu utworów.

¹ W opracowaniu dokonano analizy następujących źródeł: Drygas, E., Hamerski J. (brak daty). *Gdy dzwoneczek się odezwie. Śpiewnik wczesnoszkolny*. Leszno: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie, Instytut Nauk Edukacyjnych w Lesznie; Hamerski, J., Drygas, E. (2008). *Emilkowy piosennik*. Poznań: Mila. Za pozostałe „łejerskie” można uznać następujące śpiewniki: Hamerski, J. (2011). *Historia Łejerów do śpiewania*. Poznań: Stowarzyszenie Łejerzy!; *Historia Łejerów do śpiewania*. Nadzwyczajny Jubileuszowy Rocznik Łejeński, materiał do użytku wewnętrznego, brak daty; Chotomska, W. (2021). *Kolędy i pastorałki oraz Gwiazdorek Emilii Waśniowskiej*. Łódź: Literatura; Knapowska-Niziołek, M. (2013). *Poznańmy się! Przewodnik bimbojeński dla całkiej famuły*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie. W formie elektronicznej dostępne są ponadto piosenki „łejerskie” napisane i wybrane z myślą o *Naszym Elementarzu* Marii Lorek. Utwory te dostępne są na stronie: Inspiracje muzyczne – Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://ore.edu.pl/2018/01/inspiracje-muzyczne/>.

„Łejery” i poznańska szkoła z uskrzydłonym konikiem w godle

„Łejery” wraz ze Szkołą Podstawową nr 83 im. Emilii Waśniowskiej, mieszczącą się przy ul. Brandstaettera w Poznaniu, są „wyjątkowym zjawiskiem w polskiej edukacji” (<https://elementarz.org/naprawiacze-swiatea/>), a

Jerzy Hamerski i Elżbieta Drygas to chyba najdoskonalszy tandem pedagogiczny w Polsce – twórcy jedynej „teatralnej” szkoły podstawowej, kawalerowie Orderu Uśmiechu i (...) laureaci nagrody pedagogicznej im. Ireny Sendlerowej „Za naprawianie świata” (<https://elementarz.org/naprawiacze-swiatea/>).

Jerzy Hamerski to

...postać „kultowa” w Poznaniu i nie tylko tam. Pedagog i artysta. Wielki pasjonat, który całe swoje życie zawodowe oddał sprawie edukacji przez sztukę. Założyciel i twórca teatru dziecięco-młodzieżowego i szkoły pod wspólną nazwą „Łejery” (https://www.prezydent.pl/kancelaria/archiwum/archiwum-aleksandra-kwasniewskiego/aktualnosci/rok-2003/ii-edycja-nagrody-prezydenta-rp-za-tworczosc-dla-dzieci-i-mlodziezy-sztuka-mlodym,30603,archive)).

Druh Jurek już od kilku pokoleń

zaraża dzieci miłością do teatru, pracuje z najmłodszymi w myśl idei, że sztuka czyni ludzi lepszymi i mądrzejszymi (<https://www.prezydent.pl/kancelaria/archiwum/archiwum-aleksandra-kwasniewskiego/aktualnosci/rok-2003/ii-edycja-nagrody-prezydenta-rp-za-tworczosc-dla-dzieci-i-mlodziezy-sztuka-mlodym,30603,archive>).

Należy także podkreślić, iż czerwcu 2024 roku Jerzy Hamerski zasiłił gro-
no Międzynarodowej Kapituły Orderu Uśmiechu.

Współpraca poznańskich pedagogów – Elżbiety i Jerzego – nawiązała się przed ponad 30 laty, kiedy spotkali się podczas pracy z harcerską drużyną artystyczną „Łejery” (Sadowska, 2024, ss. 93-113). Harcmistrz Hamerski odpowiedzialny był za pracę harcersko-muzyczną, a druhna Ela wzbogaciła zespół swoim teatralnym doświadczeniem. „Łejery” już w drugiej połowie lat 70. XX wieku zdobywały laury na harcerskich festiwalach i podróżowały po świecie, prezentując widowiska zagranicznej publiczności. W latach 90. zrealizowały także dla Telewizji Polskiej programy „Śpiewanki rodzinne” oraz „Wyłącz telewizor”, w których z humorem promowały rodzinność, muzykowanie, biesiadowanie i ukazywały wagę współpracy międzyludzkiej, jak również uczyły szacunku wobec ludzkiej aktywności oraz inicjatywy.

W koncepcji pedagogicznej „Łejerów”, w centrum jej zainteresowania znajduje się „korczakowski” człowiek – dziecko. Dziecko, które ma prawa, które jest sprawcze, którego nie należy urabiać i standaryzować, a które na-

leży wspierać w rozwoju poprzez tworzenie dla niego mądrych ofert edukacyjnych. W „pedagogice łeberskiej” mamy do czynienia z wyjątkową recepcją wybranych koncepcji nowego wychowania, a na czoło wysuwa się znakomita postać Starego Doktora – Janusza Korczaka. „Pedagogika łeberska” jest skonstruowana dla dziecka, dla jego autonomii i odpowiedzialności za własny rozwój.

Szkołę wyróżnia edukacja poprzez sztukę, a także panująca w placówce autentyczna demokracja. Szkoła jest państwem – „Małą Republiką Łeberską”, dla której wspólnie z uczniami i rodzicami stworzono konstytucję. Niezwykła, jak na polskie standardy, koncepcja placówki wynika z troski J. Hamerskiego i E. Drygas o to, aby

szkołę opuszczali 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 (Czekala, 2016, s. 331).

„Łeberscy” są instytucją, dla której napisano szereg tekstów literackich, z myślą o dziecięcej percepcji świata. Jerzy Hamerski wielokrotnie powtarza, że „pierwszą damą literackiej, teatralnej, piosenkowej legendy” jest Wanda Chotomska². Napisała dla podopiecznych Jerzego więcej tekstów, niż dla legendarnej już dziś „Gawędy”.

Druh Jurek wspomina:

Drabiny i piosenki stale towarzyszą nam w 50-letnim Łeberskim żywocie. Piosenki nie przychodziły do nas przypadkowo, np.: z ulicznego chodnika czy kolonijnego śpiewania. Zawsze byliśmy w doborze piosenek bardzo wybredni. Dbaliśmy o to, by słowa przystawały do tego, co w różnych chwilach było dla nas ważne, a melodia serce szczypała. Absolutną rację miał mistrz słowa Jeremi Przybora, stwierdzając, że: „Piosenka jest dobra na wszystko”³.

„Śpiewanki” szkolne

Jak przekonuje Jerzy Hamerski:

Piosence w Łeberskich nadajemy rolę szczególną. Można ją nie tylko czysto i rytmicznie zaśpiewać, ale także uatrakcyjnić przez inscenizację. Każda jest bardzo pieczołowicie przygotowywana zarówno wokalnie, jak i teatralnie. Staramy się piosenkę „opowiadać” w sposób naturalny, z dołączaniem pomysłów teatralnych. Piosenka staje się często świetnym tworzywem teatralnym, z którego budujemy scenki przyszłego

² Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego od 1 września 2023 do 30 sierpnia 2024 roku.

³ Tamże.

przedstawienia. Tak powstaje prawdziwy teatr piosenki. O jego jakości decyduje kilka elementów: dobry tekst poetycki z funkcją wychowawczą, muzyka dostosowana do wieku dziecka (skala, rytm, interwały) i solidne metodyczne przyswojenie piosenki (rozgrzewka, ćwiczenia emisyjne, prezentacja piosenki, analiza tekstu, uczenie jej fragmentami, powtarzanie trudnych momentów muzycznych, rytmicznych czy dykcyjnych) (Hamerski, 2017).

Ponieważ piosenka towarzyszy pedagogice „łejerskiej” oraz edukacji szkolnej realizowanej w Szkole Podstawowej nr 83 w Poznaniu, Elżbieta Drygas wraz z Jerzym Hamerskim sporządzili śpiewnik wczesnoszkolny, zatytułowany „Gdy dzwoneczek się odezwie” (Drygas, Hamerski, brak daty), który ukazał się na potrzeby Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Lesznie w pierwszych latach XXI wieku. Druh Jerzy i Druhnna Ela wyjaśniają, że

inicjatywa publikacyjna wynikała z ich troski o dostarczenie studentom narzędzi w związku z realizowanym przez nich w planie studiów przedmiotem „warsztaty umiejętności wychowawczo-dydaktycznych w nauczaniu zintegrowanym” (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 3).

Kierownictwo artystyczne nagrań dźwiękowych (wokально-instrumentalnych i instrumentalnych) załączonych do publikacji objął J. Hamerski, kierownikiem muzycznym przedsięwzięcia był M. Matuszewski, natomiast opracowanie graficzne śpiewnika stanowi dzieło prof. Zbigniewa Pilarczyka. Przygotowanie wokalne śpiewających dzieci zapewniła Magdalena Trzeciak, a nagrania realizowano w MM Studio Poznań Przemysław Śłużyńskiego. Śpiewnik opublikowano do użytku wewnętrznego leszczyńskiej szkoły wyższej, jednak nie przypisano mu daty.

Pedagodzy „łejerscy” stworzyli publikację w powiązaniu z podręcznikami i programami edukacji wczesnoszkolnej. Każdy zamieszczony w śpiewniku utwór opatrzony jest „komentarzem wychowawczo-dydaktyczno-metodycznym oraz muzycznym” (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 3). Autorzy podkreślają, że „piosenki stanowią dobrą okazję do zabawy w teatr, są tworzywem, z którego budować można sceny przyszłego przedstawienia” (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 3). Stąd też, jak wyjaśniają, w śpiewniku zawarto „podpowiedzi, co zrobić, by utwór zaczął «żyć»...” (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 3). Autorzy wyjaśniają ponadto, że prezentowane na płytach utwory są wieloletnim dorobkiem dzieci i ich opiekunów z artystycznej szkoły „Łejery” w Poznaniu. W publikacji mieści się 40 piosenek o zróżnicowanej tematyce.

W rozdziale pierwszym, zatytułowanym: „Szkolne śpiewanki”, Druhowie zgromadzili utwory „powiązane z wydarzeniami roku szkolnego” (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 4). Propozycja rozpoczyna się piosenką „No to co?”, do słów Marii Szypowskiej i muzyki J. Hamerskiego, która ma być utworem

zachęcającym „do nauki, pracy i radosnego pokonywania trudności” (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 4). Autorzy wyjaśniają, iż podobną piosenkę proponują dzieciom także na kolejnej stronie. Utwór zatytułowany „Słońce na stole”, a stworzony do słów W. Chotomskiej i muzyki M. Matuszewskiego, podobnie jak piosenka „No to co?”, utrzymany jest w tonacji dur w parzystym metrum. W obydwu utworach dziecko odnajduje bliską mu tematykę.

„No to co” rozpoczyna się od radosnych i pełnych optymizmu słów:

Rzecz to pewna, rzecz to znana, że się trzeba śmiać od rana.
Choćby nawet z trudem szło, no to co? No to co?
To nie czary, to nie cuda, wszystko się chętnemu uda.
Choćby nawet z trudem szło... (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 5).

„Słońce na stole” powiązane jest z kolei z serią wydawniczą Marii Lorek, której, jak wynika z piosenki, przyświecała idea uprzystępnienia edukacji dzieciom w taki sposób, aby miały poczucie satysfakcji, radości, spójności szkoły z domem rodzinnym i poczucie sprawstwa.

Tekst rozpoczynają słowa:

Ciepło, zimno, ciepło, zimno, zimno, ciepło,
Słońce z nieba astronomom gdzieś uciekło.
Teraz każdy sobie włosy z głowy rwie:
Gdzie to słońce się podziało? Jak to gdzie? (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 7).

W tekście refrenu pojawia się odpowiedź, iż słońce pojawia się zarówno w szkole, jak i w domu, by zapewnić dzieciom wiele miłych wrażeń i dobry humor:

Słońce na stole w domu i szkole od dawna azyl ma.
Słońce na stole w domu i szkole wesoło z nami gra (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 7).

Propozycją związaną z kalendarzem roku szkolnego jest także utwór: „Początek wakacji”, do słów Hanny Zielińskiej i muzyki M. Matuszewskiego. Podmiotem lirycznym w tekście jest szkoła, która także, podobnie jak dzieci, potrzebuje wakacyjnego odpoczynku:

Kiedy szkoła ma dosyć hałasu, jest zmęczona, spragniona drzemki,
Dzwonki szkolne uciekają do lasu, w jasność słońca, pod nieba błękit.
Mogą dzwonić o każdej porze i w ogóle nie patrzeć na zegar!
Spijać rosę, pachnieć, a może mogą nawet skakać i biegać?... (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 9).

Piosenka utrzymana jest w metrum parzystym, w tempie umiarkowanym. W części zwrotkowej autorka tekstu w żartobliwy sposób przybliża

zmarwienia szkoły, w refrenie zaś ukazuje radość szkoły związaną z jej odroczyńkiem od roku szkolnego. Zwrotka utrzymana jest w tonacji d-moll, a refren rozpoczyna się w tonacji paralelnej F-dur.

Ponieważ według druhów „łejerskich” szkoła jest miejscem „prawdziwych przyjaźni, nieraz trwających całe życie” (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 10), E. Drygas i J. Hamerski proponują w drugim rozdziale śpiewnika piosenki o przyjaźni i zamieszczono w nim następujące utwory:

„Piosenkę o przyjacielu”, do słów Mirosława Kowalewskiego i muzyki Zbigniewa Morawskiego, „Najlepiej razem” Wandy Chotomskiej i Włodzimierza Korcza, znaną z repertuaru zespołu „Gawęda”, oraz „łejerską” „Wyliczankę z pamiętnika”, z tekstem W. Chotomskiej do muzyki M. Matuszewskiego. Wszystkie piosenki utrzymane są w metrum parzystym i tonacjach durowych, co zapewnia im radosny nastrój.

W pierwszym utworze, w warstwie literackiej czytamy o dziecku, które podczas rejsu zaprzyjaźnia się z wielorybem i delfinem. W refrenie podmiot liryczny wyjaśnia:

No bo sami chyba wiecie, co najdroższe jest na świecie,
Że nie złoto i diamenty, lecz przyjaciel uśmiechnięty (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 13).

W piosence z repertuaru „Gawędy” dzieci opowiadają o dzieleniu się radością z przyjaciółmi:

najlepiej razem, najlepiej razem, cieszyć się książką, piosenką, obrazem
I z przyjacielem dzielić każdą swoją myśl, najlepiej razem, zawsze razem tak jak dziś (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 15).

„Wyliczanka z pamiętnika” jest piosenką stosunkowo trudną do wykonania przez uczniów klas 1-3, ze względu na zmianę tempa refrenu względem tempa zwrotki – zwrotka zapisana została w tempie umiarkowanym, refren, z powodu zmiany metrum z 4/4 na alla breve, wykonać należy dwa razy szybciej.

Tekst opowiada o tak zwanych pierwszych, szkolnych zalotach. W refrenie zamieszczony jest tekst tradycyjnej wyliczanki z pamiętnika:

aniołek, fiołek, róża, bez, my się kochamy jak kot i pies... (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 17).

W rozdziale „Gdzie, kiedy, jak dłaczego?” Druhna Ela wraz z Jerzym akcentują dziecięcą potrzebę stawiania pytań. Uważają, że piosenka „może stać się sposobem zdobywania wiedzy w sposób daleki od nudy i rutyny” (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 19). W tym fragmencie śpiewnika zamieszczono

piosenkę „A co jest tam dalej”, która „opowiada o ludziach”, którzy „nigdy nie zatracili ciekawości i mieli odwagę zrealizować swoje dziecięce marzenia i szukać odpowiedzi zawartych w tytule” (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 19), czyli „sławnych ludziach”, takich jak: Mikołaj Kopernik i Krzysztof Kolumb. Piosenkę w metrum parzystym w tonacji d-moll skomponowała Teresa Niewiarowska, tekst napisała Wanda Chotomska.

Kolejną propozycją jest utwór: „Piosenka o mapie”, do słów M. Kowalewskiego i muzyki Z. Murawskiego. Piosenka ma na celu ułatwienie dzieciom nauki stron świata (zapamiętanie tekstu piosenki umożliwia zrozumienie oraz zapamiętanie kierunków na mapie) (Drygas, Hamerski, brak daty, ss. 22-23). Umiarkowane tempo utworu muzycznego umożliwia zrealizowanie zabawy ruchowej, w której dzieci bez trudu mogą poruszać się zgodnie ze słowami, zdobywając jednocześnie orientację w przestrzeni. Odpowiednie wykorzystanie utworu przez nauczyciela może być zastosowane w charakterze „memotechniki”, dzięki której uczeń, poprzez doświadczenie, zapamięta sposób czytania mapy.

Ostatnią piosenką opisywanego rozdziału jest: „Pan astronom mówi o planetach” W. Chotomskiej i M. Matuszewskiego (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 24). Utwór napisany został w tempie szybkim, zwrotka w tonacji d-moll, refren w tonacji D-dur, zaś tekst daje dziecku sposobność zapamiętania nazw i układu dziewięciu planet krążących wokół Słońca.

Wiedzę na temat pór roku, nazw miesięcy, zjawisk pogodowych charakterystycznych dla klimatu panującego w Polsce, a także tradycyjnych polskich obyczajów związanych z daną porą roku dzieci mogą zdobyć dzięki kolejnemu rozdziałowi, w którym zamieszczone są piosenki takie jak: „Tak będzie”, „Jesienne popołudnie”, „A to jeź”, „Śnieżna wyliczanka”, „Zła zima”, „Jabłonie”, „Na majówkę” oraz „Noc świętojańska”.

Autorami tekstów są Emilia Waśniowska, Dorota Gellner, Wanda Chotomska, Maria Konopnicka, Włodzimierz Ścisłowiej. Muzykę do utworów skomponowali: Mariusz Matuszewski, Adam Skorupka, Klaudia Leciej, Andrzej Zygierewicz, Stanisław Marciniak i Zygmunt Noskowski (Drygas, Hamerski, brak daty, ss. 25-40).

W utworze „Tak będzie” E. Waśniowska proponuje dzieciom opowieść o miesiącach w powiązaniu z porami roku oraz zjawiskami zachodzącymi w przyrodzie:

Zima w grudniu się zaczyna,
Nowy roczek stuka w styczniu,
Mroźny luty zapomina, że przedwiośnie całkiem blisko.
Lecz jakkolwiek by zamarzło, lodem skuwało i śnieżyło,
To po zimie przyjdzie wiosna, tak będzie jest i było.
Wiosna w marcu ptaki budzi, kwiecień z pierwszym kwiecieniem spieszy,

W maju sady kwitną życiem, jak tym pięknem się nie cieszyć?... (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 27).

Emilia Waśniowska,

niczmy kalendarz przedstawia nam nieuchronnie następujące po sobie pory roku i daje króciutką charakterystykę każdego miesiąca. Piosenkę tę można łatwo zainscenizować, dzieląc dzieci na cztery grupy – pory roku... (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 25).

Choć piosenka ma budowę zwrotkową z refrenem, w każdym refrenie zmienia się tekst, bowiem opisuje on inną porę roku. Piosenka ma umiarkowane tempo, parzyste metrum oraz napisana jest w tonacji D-dur.

„Jesienne popołudnie” zachęca do twórczej aktywności. E. Waśniowska rekomenduje dzieciom rozmaite zabawy, w tym na przykład szycie ubrań dla lalek, układanie „bajeczek”, czytanie książek lub zabawy tematyczne (zawierające element wchodzenia w określoną rolę). M. Matuszewski nadał piosence formę przekomponowaną o zmiennym nastroju i zmiennych tonacjach (d-moll i D-dur).

Kolejna propozycja jesienna, zatytułowana „A to jeź” jest znaną powszechnie piosenką pochodzącą z repertuaru „Fasolek” – dziecięcego zespołu wokально-tanecznego z Warszawy⁴. Jak przekonują E. Drygas i J. Hamerski, piosenka ta

świetnie nadaje się do zabawy. Dzieci mogą w trakcie zwrotek udawać tajemnicze drzewo, skradającego się węża, a w refrenach – rytmicznie podskakującego jeża, wystukującego rytm kolcami, czyli kijkami z jabłkami (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 25),

co umożliwiające zostaje poprzez zmienność formy utworu.

Powszechnie znanym dziecięcym utworem, polecanym przez „łejerskich” teatralników, jest także „Zła zima”, do tekstu Marii Konopnickiej i muzyki Zygmunta Noskowskiego, pochodząca ze śpiewnika „Cztery pory roku”, wydane go po raz pierwszy w zniewolonej wówczas Polsce, nakładem Wydawnictwa M. Arcta w 1905 roku⁵, w której pojawia się słynne zawołanie „hu, hu, ha!”

Zawarcie tej tradycyjnej piosenki w zbiorze dla współczesnych dzieci należy uznać za bardzo cenną inicjatywę, bowiem śpiewnik do słów Konopnickiej był szczególnym przedsięwzięciem edukacyjnym Zygmunta Noskow-

⁴ Zespół powstał dla potrzeb Telewizji Polskiej w 1983 roku i występował w wielu telewizyjnych programach dziecięcych, takich jak: „Fasola”, „Tik-Tak”, „Ciuchcia”, „Teleferie”, „Jedyneczka” i „Budzik”, por. ZESPÓŁ FASOLKI (mdk.waw.pl); <https://www.mdk.waw.pl/index.php/fasolki/92-zespol-fasolki-agnieszka-szymanska-kierlandczyk-natalia-ostrowska> [dostęp: 01.11.2024 r.].

⁵ Por. *Cztery pory roku. Śpiewnik dla dzieci do słów Marii Konopnickiej*. (1905). Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta.

skiego, któremu bliskie było propagowanie muzyki wśród dzieci (Winnicka, 2018, ss. 11-35). Sięgnięcie przez autorów śpiewnika do pieśni tradycyjnych należy uznać za szczególnie ważne z punktu widzenia popularyzowania kultury i tradycji polskich odgrywających kluczową rolę w kształtowaniu postaw patriotycznych.

Wśród tradycyjnych utworów zawartych w omawianym rozdziale publikacji: „Gdy dzwoneczek się odezwie” znajduje się także piosenka „Jabłonie” o nieznanym pochodzeniu, jednak doskonale wpisująca się w kryteria doboru repertuaru dla dzieci. Piosenka utrzymana jest w żywym tempie, metrum parzystym, ma budowę zwrotkową z refrenem i opowiada o zmianach następujących w przyrodzie w związku z nadejściem maja. Jak piszą „lejerscy” autorzy, jest to utwór

pełen radości i optymizmu, świetnie nadaje się do zabawy ruchowej z wykłaskiwaniem rytmu w parach w trakcie zwrotek oraz klaskania, pstrykania i posyłania buziaków po „tralala” w refrenie (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 25).

Równie wesoła jest kolejna propozycja – piosenka zatytułowana „Na majówkę”, która przez wiele lat wykonywana była przez „Lejery”, a także pojawiła się podczas „lejerskich” realizacji telewizyjnych⁶. Ma ona charakter rodzinny i zachęca do wspólnego spędzania czasu w plenerze:

Nie mamy samochodu, lecz przecież są tramwaje,
więc jedźmy na majówkę w niedzielę razem z majem.
Zabiera się wałówkę, herbatę oraz psa,
a tutaj się za nami piosenka jeszcze pcha.
Na majówkę, na majówkę, razem z mamą, razem z tatą na wędrowkę.
Tam gdzie łąka, tam gdzie las, gdzie nie było jeszcze nas... (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 39).

W omawianym rozdziale znajduje się także „Noc świętojańska” – krótka piosenka w metrum parzystym i umiarkowanym tempie, z której dziecko dowiaduje się, iż noc świętojańska rozpoczyna lato. W piosence autor tekstu – Włodzisław Ścisłowski – nawiązuje do polskiej legendy „Kwiat paproci”:

W noc świętojańską paproć zakwita, by razem z nami lato powitać.
Lecz rankiem kwiatu nie znajdzie nikt. Widocznie razem z wiosenką znikł (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 40).

Melodia utrzymana jest w tonacji C-dur i charakteryzuje się płynnym legato.

⁶ W teledysku do piosenki, zrealizowanym dla TVP w latach 90. XX wieku, Elżbieta Drygas i Jerzy Hamerski wraz z psem „Kreską” oraz grupą dzieci jadą tramwajem na polanę, na której tańczą, biegają i zjadają piknikowe przysmaki, ukazując widzom radość z prostych, wspólnie spędzonych z najbliższymi osobami chwil.

W rozdziale „Święta, Święta”, w związku z Bożym Narodzeniem i Wielkanocą, J. Hamerski i E. Drygas proponują następujące utwory: „Nie miały aniołki”, „Kolędnicy wędrownicy”, „Gaiczek zielony”, „Święcone jajeczko” oraz „Śmigus” (Drygas, Hamerski, brak daty, ss. 41-50). Pedagodzy poznawszy wyjaśniają, iż „Gaiczek zielony” jest „obrzędową piosenką związaną z pożegnaniem zimy i powitaniem wiosny” (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 47), którą można zainscenizować pochodem dzieci trzymających w dłoniach brzozowe gałązki ze świeżymi listkami oraz wstążeczki (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 47).

„Święcone jajeczko”, do tekstu M. Konopnickiej, skomponował M. Matuszewski, nadając utworowi charakter krakowiaka utrzymanego w tonacji C-dur.

Tradycyjną, klasyczną polską piosenką dziecięcą jest także wspomniany już „Śmigus”, pochodzący ze zbioru Zygmunta Noskowskiego „Cztery pory roku”. Dobór piosenki należy uznać za bardzo trafny, bowiem pomimo tekstu obfitującego w archaizmy, opowiada on o ludowym obrzędzie polewania się wodą w drugi dzień Świąt Wielkanocnych. Piosenka nie tylko przybliży dziecku w sposób dla niego dostępny dawny język polski i tradycyjne, polskie obyczaje, ale opowiada o lubianym przez dzieci i wyczekiwanym przez nie dniu, w którym można bawić się wodą z absolutną swobodą.

W rozdziale szóstym – „A najlepiej w domu” – Druhowie proponują nauczycielom organizację „Dnia Rodziny”, który w Szkole Podstawowej nr 83 jest od wielu lat jedną z najważniejszych uroczystości w trakcie roku szkolnego. J. Hamerski i E. Drygas wyjaśniają, że:

nieformalne spotkania z rodzicami i dziećmi pomagają stworzyć ciepłą i bezpieczną atmosferę w klasie, uaktywniają rodziców i znacznie ułatwiają trudne rozmowy (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 51).

Autorzy śpiewnika proponują także sięgnięcie do utworu zatytułowanego „Piosenki dla mamy i taty”, Emilii Waśniowskiej i Mariusza Matuszewskiego, w której czujące się niezdrowo dzieci „przytatulają się” i „przymatylają” do swoich rodziców.

M. Matuszewski piosenkę osadził w metrum parzystym, które w przebiegu utworu na pięć taktów zmienia się na trójdzielne, aby nawiązać charakterem muzyki do walczyka. Utwór wykonuje się w tempie umiarkowanym, przechodząc od tonacji c-moll do radosnego C-dur podczas śpiewania refrenu.

Utworem o tematyce rodzinnej jest także polecana przez E. Drygas i J. Hamerskiego piosenka „Gdzie ta babcia”, do słów W. Chotomskiej i T. Niewiarowskiej, w której autorki zapytują:

Gdzie ta babcia, ja się pytam, gdzie ta babcia,
Co do łóżka przychodziła w miękkich papciach?
Na dobranoc nosła bajkę, a dziś co?
Czy te babcie to już tylko w bajkach są? (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 54).

W warstwie muzycznej utwór dzieli się na dwie części – zwrotkę w tonacji c-moll w tempie allegretto (umiarkowanie szybkim) oraz refren osadzony w radosnym C-dur. Po powtórzeniu drugiego refrenu następuje żartobliwa coda z licznymi repetycjami, w której dzieci dopytują się:

Gdzie te babcie, gdzie te babcie, gdzie te babcie, gdzie?
Gdzie te babcie, gdzie te babcie, gdzie?
No gdzie? No gdzie? No gdzie? No gdzie? No gdzie?
No gdzie? (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 54).

Kolejny proponowany w śpiewniku utwór ma charakter liryczny. „Kołysanka w piżamie”, do słów W. Chotomskiej i muzyki M. Matuszewskiego, jest utrzymana w metrum 6/8 i tempie umiarkowanym oraz tonacji d-moll. Budowa utworu jest dwuczęściowa: zwrotkowa z refrenem. Charakterystyczną cechą rytmiczną warstwy muzycznej jest zastosowanie przez kompozytora dużej liczby pauz w linii wokalne, które wypełnia w warstwie akompaniamentu charakterystycznym dla kołysanek legatem zespół instrumentalny towarzyszący śpiewającym na nagranej do śpiewnika dzieciom płycie. Utwór jest niezwykle melodyjny. Podmiotem lirycznym tekstu jest dziecko, które przepełnione empatią i troską o samopoczucie mamy śpiewa dla niej „kołysankę, pocieszankę pełną snów” (Drygas, Hamerski, brak daty, ss. 56-57). Duet „łejerskich” pedagogów rekomenduje śpiewanie kołysanki „w koszulach nocnych” (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 56).

Krótką piosenką, zatytułowaną „Jaki dzień wesoły” jest ostatnią propozycją we fragmencie śpiewnika, który poświęcony został rodzinie. Autorką słów jest E. Drygas, natomiast muzykę skomponował M. Matuszewski.

Tekst zwrotek, w związku z porą roku, podczas której obchodzony jest Dzień Matki i Dzień Ojca, nawiązuje do piękna wiosennej przyrody:

Jaki dzień wesoły, jaki dzień radosny,
Wszystko się dziś śmieje, pachną kwiaty wiosny... (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 58).

Refren adresowany do mamy zawiera następujące słowa:

Puk, puk serce bije, równo, równiuteńko, kocham cię, mamusiu, kocham cię matko
(Drygas, Hamerski, brak daty, s. 58).

Refren kierowany w stronę taty napisany został w analogiczny sposób:

Puk, puk, serce bije, cicho, pomaleńku, kocham cię, tatusiu, kocham tatuleńku (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 58).

Warstwa muzyczna utworu, skomponowana w tonacji F-dur, metrum parzystym i tempie allegretto – umiarkowanie szybkim – opiera się na prostej, przystępnej dla dzieci harmonii (tonika, subdominant, dominanta), ma wesoły charakter i odzwierciedlającą tekst rytmikę.

Kolejne propozycje zawarte w zbiorze mają zachęcać dzieci do obcowania ze sztuką. „Spotkania z pegazikiem” rozpoczyna, zgodnie z tradycją „Łejerów”, hymn Szkoły Podstawowej nr 83: „Nasz konik”. Druhowie proponują nadto utwór: „To jest teatr”, do tekstu Joanny Kulmowej i muzyki M. Matuszewskiego, a następnie piosenkę zatytułowaną „Przyroda gra”, do której tekst także utworzyła J. Kulmowa. Melodia i rytm piosenki oparte zostały na utworze śpiewanym przez jednego z bohaterów śpiewogry: „Czardziej Flet” Wolfganga Amadeusza Mozarta.

Autorzy śpiewnika rekomendują także „Drewniane rzeźby” – utwór Danuty Gellner i M. Matuszewskiego opowiadający o lipowych dziadkach (Drygas, Hamerski, brak daty, ss. 66-67). Proponują, aby utwór inspirował do samodzielnego wykonania przez dzieci lalek teatralnych, podpowiadają także, iż z przyniesionych ze spacerów z dziećmi patyków, gałęzi, korzeni, można stworzyć oryginalne kukielki (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 59).

Ósmy rozdział omawianego zbioru dotyczy świata bajek i baśni. „Dawno, dawno temu” rozpoczyna muzyczna legenda o przerwany krakowskim hejnale, do słów E. Waśniowskiej i muzyki M. Matuszewskiego:

Dawno, dawno temu, mówią ludzie starzy, zdobyć chcieli Kraków okrutni Tatarzy. Skośnoocy jeźdźcy gromadzili wojsko, aby podbić naród i stolicę polską... (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 69).

Poetka opowiada o królu, rycerzach, pułku Tatarów, a ponadto o pojednaniu ludu, który stanął do walki z najeźdźcą, tradycji przerwany hejnału oraz Lajkoniku (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 69).

Muzyka skomponowana została w tonacji F-dur, w rytmie i tempie krakowiaka z charakterystycznymi synkopami. Druh Jerzy oraz Druha Ela rekomendują zainscenizowanie utworu poprzez zastosowanie prostych kroków krakowiaka – cwału oraz podskoków. Sugerują także przydzielenie dzieciom ról – narratora, dworzan, Tatarów i mieszczan krakowskich oraz bohaterskiego strażaka (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 67).

Drugą propozycją muzyczną w rozdziale jest „Dziewczynka z Anderse-na”, do słów Chotomskiej z muzyką Niewiarowskiej i Matuszewskiego. Autorzy wyjaśniają, że nauczyciel pracę z piosenką winien poprzedzić lekturą

„Dziewczynki z zapalkami” i rozmową z dziećmi o obojętności na cudze cierpienie (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 67).

„Baśniową” propozycją jest także utwór „Gdy cichutko zaśniesz”, w którym E. Waśniowska zachęca dzieci do pokochania Baby Jagi:

Gdy o zmroku zabrzmi bajkowa muzyka, wiatr nas stąd zabierze do chatki z piernika.
Chatka stoi w lesie, gdzie hukają sowy. Ocukrzymy domek i będzie jak nowy.
Pozmiatamy z podłóg lukrowane śmieci. Potem ogień w sercach przyjdzie czas rozniecić.

Pokochemy biedną, brzydką Babę Jagę, która, by żyć z ludźmi, straciła odwagę.
Która już na miłość straciła nadzieję, a teraz w cieple uczuć naszych wypięknieje.
Wszystko to się zdarzy zanim księżyc zgaśnie. Wszystko to się zdarzy, gdy cichutko zaśniesz... (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 73).

Kompozytor „ubrał” tekst w kołysankę o umiarkowanym tempie oraz metrum trójdzielnym, zapisaną w tonacji e-moll. Piosenka ma formę zwrotkową, lecz w ostatniej zwrotce M. Matuszewski wprowadził refleksyjny, instrumentalny motyw melodyczny i dłuższą pauzę w linii wokalne oraz dwa stopniowe zwolnienia tempa – ritardando – które niejako ilustrują w warstwie dźwiękowej dziecięce zasypianie. Powtarzające się zwrotki wypełnione są pauzami w linii wokalne w taki sposób, by muzyka pozwalała na namysł nad tekstem i przypominała proces kołysania lub usypiania dziecka do snu.

Ostatnią propozycją w rozdziale „Dawno, dawno temu” jest tradycyjna kołysanka polska „Był sobie król” (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 74).

Kolejna część śpiewnika odwołuje się do muzyki ludowej. J. Hamerski i E. Drygas zaznaczają, iż

poznanie kultury rodzimej i regionalnej to ważny element edukacji, która powinna zadbać o to, by w świecie postępującej unifikacji nie zatracić wiedzy o swoich korzeniach (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 75).

Rozdział ten zatytułowany „Raz na ludowo” otwiera utwór „Kujawiak”, do słów M. Konopnickiej oraz ludowej melodii pochodzącej z Kujaw:

Dokoluśka widno z nieba, dokoluśka bochen chleba,
Dokoluśka talar biały, dokoluśka świat ten cały.
Ref. La, la, la... (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 76).

Jako kolejną piosenkę Jerzy Hamerski i Elżbieta Drygas rekomendują utwór: „Górnik”, z tradycyjną śląską melodią ludową. Melodia utworu, w tempie allegro i metrum trójdzielnym, umożliwia dzieciom odśpiewanie piosenki wraz z zastosowaniem prostych kroków „śląskiego walczyka” (kołysanie się tzw. „z nóżki na nóżkę”). Ponieważ na końcu zwrotki następuje

tekst: „Ej, tupu, tupu, tup!”, pojawia się możliwość naturalnego zatrzymania kroków i zastosowania w miejsce kołysania tupnięć.

Trzecią propozycję z ludowym rodowodem stanowi utwór zatytułowany „Chciało się Zosi jagódek”, do słów Jakuba Jasińskiego i melodii ludowej. Piosenka utrzymana jest w tempie walczyka, w metrum trójdzielnym i tonacji A-dur. Utwór ten zachęca (w warstwie tekstowej) do inscenizacji, a charakterystyczne, powtarzające się na końcu każdej zwrotki słowa i zwroty, takie jak:

Nie śmiała nie, nie śmiała nie, nie śmiała, nie śmiała, nie śmiała nie...;
Tralalala, tralalala, tralala, lalala, lalalala...;
Nie będą nie, nie będą nie, nie będą, nie będą, nie będą nie...;
Ha, ha, ha, ha, ha, ha, ha, ha, ha, ha, ha, ha, ha, ha, ha, ha, ha, ha, ha, ha!

czy:

Oj, oj, oj, oj, oj, oj, oj, oj, oj, oj, oj, oj, oj, oj, oj, oj, oj!

w sposób naturalny budzą dziecięcą radość i zachęcają do interpretacji ruchowej tekstu oraz rytmu.

Ostatnią piosenką „na ludową nutę” zamieszczoną w zbiorze jest „A idźże, chodaczku”, w opracowaniu Leokadii Jankowskiej do melodii ludowej z Lubelskiego (Drygas, Hamerski, brak daty, s. 80). Ponieważ tekst utworu opowiada o tradycji ustawiania butów dziewczęcych w wieczór „andrzejkowych” wróżb, a tytułowy chodaczek to właśnie „bucik”, propozycję wykorzystać można w trakcie zabaw związanych z „andrzejkami”.

Ostatni rozdział śpiewnika, zatytułowany „Gdzie jest czysta woda, trawa niezatruta?”, poświęcony został dbałości o przyrodę i zawiera piosenki o tematyce ekologicznej. Jerzy Hamerski i Elżbieta Drygas polecają w tym miejscu piosenki: „Miała babcia krowę”, z której pochodzi tytuł rozdziału oraz „Blade twarze”, z charakterystycznym indiańskim, wielokrotnie w zwrotkach powtarzanym, zawołaniem „hej – o hej!” (Drygas, Hamerski, brak daty, ss. 81-85). We wprowadzeniu metodycznym Druhowie zalecają, zrealizowane przez siebie wraz z dziećmi z „Łejerów”, rozwiązania teatralne i zwracają uwagę na walory edukacyjne tekstów obydwu utworów.

Wszystkie zawarte w śpiewniku propozycje są nie tylko ciekawe i wartościowe artystycznie, ale w niezwykle sposób wpisują się w dziecięcą percepcję świata, literatury i muzyki. Dodane do publikacji płyty zostały nagrane w sposób profesjonalny, a aranżacje piosenek ukazują całe bogactwo brzmienia instrumentów muzycznych w zróżnicowanych składach – poprzez zespół instrumentów dętych blaszanych, skład instrumentów smyczkowych z towarzyszeniem fortepianu i perkusji, aż do kwartetu smyczkowego.

Piosenki Emilii Waśniowskiej

Kolejną propozycję ukazującą dorobek artystyczny „Łejerów” stanowi zbiorek poświęcony pamięci Emilii Waśniowskiej – „Emilkowy piosennik”, zredagowany przez J. Hamerskiego i E. Drygas, w celu upamiętnienia zmarłej w wyniku choroby nowotworowej 26 listopada 2005 roku poetki (Drygas, Hamerski, 2008).

W śpiewniku, do którego dodano płytę z piosenkami do tekstów artystki, a którą nagrały dzieci uczęszczające do szkoły „Łejery”, założyciele zamieszczają szereg zdjęć Emilii, a także prezentują wybrane fotografie kolekcji jej sów⁷. Śpiewnik graficznie opracowała Elżbieta Krygowska-Butlewska, związana emocjonalnie z postacią Emilii, zwanej w środowisku „łejerskim” Milą. Zdjęcia pochodzą z kolekcji Jerzego Hamerskiego, Mariusza Jagniewskiego, Moniki Tarkowskiej, Elżbiety Lempp, archiwum rodzinnego Waśniowskich, Elżbiety Krygowskiej-Butlewskiej, archiwum Biblioteki w Lubońcu, archiwum Szkoły nr 34 w Poznaniu, ze zbiorów Tomasza Kamińskiego, Przemysława Chojnickiego, Jarosława Władczyka, Andrzeja Florkowskiego, archiwum „Wartaków”, chóru „Poznańskie Słowiki”, archiwum teatrzyku „Zielona Goś” z Murowanej Gośliny, archiwum chóru „Serduszka” ze Szczecina, ze zbiorów Zbigniewa Tomczaka, archiwum Biblioteki Miejskiej w Pile, ze zbiorów Agnieszki Jurek, Przemysława Grzybowskiego oraz Piotra Brózdziaka (Drygas, Hamerski, 2008, s. 141).

Piosenki oraz wspomnienia zawarto we wstępie oraz rozdziałach – „Emilka w szkole i w domu”, „Emilki «Siedem Marzeń głównych»”, „Emilka poznanianka”, „Emilka w «Wesołym Miasteczku»”, „Emilka z Bogiem”, „Druhá Emilka”, „Goście Emilkowego Piosennika”, „Emilka poetka”, „Piosenki dla Emilki”, „O Emilce przyjaciele”. Piosenki zamieszczono w formie nut i tekstów.

Utwarem, który otwiera śpiewnik jest „Czym skorupka za młodu”, do muzyki M. Matuszewskiego. Jak piszą J. Hamerski i E. Drygas, Waśniowska w tekście utworu „zamknęła” ich wspólne „marzenia o szkole, która obdarza dzieci posagiem mądrości i wrażliwości” (Drygas, Hamerski, 2008, s. 35). M. Matuszewski nadał piosence formę zwrotkową z refrenem, osadził ją w tonacji G-dur i szybkim tempie (Drygas, Hamerski, 2008, s. 13). Kompozycja ma wesoły charakter, który doskonale wpisuje się w tekst poetki.

W zbiorze znajdują się także omawiane już wcześniej utwory: „Dawno temu” (Drygas, Hamerski, 2008, s. 17) – utrzymany w rytmie krakowiaka; „Jesienne popołudnie” (Drygas, Hamerski, 2008, s. 19) – zachęcający dzieci

⁷ Emilia Waśniowska kolekcjonowała m.in. sowy, w rozmaitej postaci, jako np. rzeźby, figurki itp. Sowa stanowiła dla niej symbol mądrości.

do twórczych zabaw; „Tak będzie” (Drygas, Hamerski, 2008, ss. 20-22); „Gdy cichutko zaśniesz” (Drygas, Hamerski, 2008, ss. 23-26); „Piosenka dla mamy i taty” (Drygas, Hamerski, 2008, ss. 32-34) – z charakterystycznymi, wspomnianymi neologizmami, a także utwór „Żydzi ze Złockiego” (Drygas, Hamerski, 2008, ss. 36-37) – osadzony w metrum alla breve i umiarkowanym tempie, w tonacji d-moll. Tekstowi o glinianych figurkach wychodzących spod palców pani Kunegundy M. Matuszewski nadał liryczne legato i dodał refren z wokalizą „jo, jo, joj”, stylizowaną na muzykę żydowską.

W rozdziale tym znajduje się także artystyczny manifest „Łejerów” – kompozycja zatytułowana: „Masz prawo do swych praw” (Drygas, Hamerski, 2008, ss. 40-43), który M. Matuszewski ujął w formie zwrotkowej z refrenem (ze zwrotkami w tonacji g-moll i refrenem w tonacji G-dur, w metrum alla breve i umiarkowanym tempie). Zawarto w nim również utwór: „Odpowiedz im dorosły polityku” (Drygas, Hamerski, 2008, ss. 44-45), skomponowany do muzyki Roberta Łuczaka w metrum parzystym z charakterystycznymi triolami w zwrotce (mającymi na celu amplifikację tekstu słownego kierowanego przez dzieci do osób dorosłych), a także z melodyjnym i rytmicznym refrenem utrzymanym w tempie umiarkowanym i tonacji C-dur.

W zbiorze zamieszczono nadto piosenkę napisaną przez E. Waśniowską tuż przed otrzymaniem informacji o jej chorobie nowotworowej. Utwór ten, zatytułowany „Stary doktor” (Hamerski, Drygas, 2008, ss. 46-49) jest wyrazem pamięci poetki o miłości Janusza Korczaka do dzieci. M. Matuszewski nadał piosence formę zwrotkową z refrenem, zapisując zwrotkę w tonacji d-moll, zaś refren w tonacji D-dur. Utwór wykonywany ma być w tempie umiarkowanym i metrum alla breve.

W rozdziale „Emilka poznanianka” zawarto: „Urodziny wśród rodziny”, „A w niedzielę po kościele”, „Gwiazdorka” i „Poznańskie Słowiki” (Drygas, Hamerski, 2008, ss. 50-65). Wszystkie piosenki skomponował M. Matuszewski. „Łejerzcy” założyciele wyjaśniają, że

z okazji 750-lecia miasta Poznania Emilia dołączyła do artystycznego przedsięwzięcia „Łejerów” płyty z piosenkami dla poznańskiej famuły pt. „Łejery! Poznańmy się!” (Drygas, Hamerski, 2008, s. 51).

Piosenki w warstwie tekstowej podkreślają wyjątkowy mikroklimat Poznania i jego okolic. Utwór „Urodziny wśród rodziny” napisany został z okazji 750-lecia miasta:

Poznań kończy siedem setek i pięćdziesiąt lat, ciągle zdrowy i szczęśliwy, zawsze gościom rad.
Od Szamotuł jedzie Wacław, z Ostroroga Jan,
A z Czarnkowa Janko dźwiga zamiast kronik – dzban.

Urodziny wśród rodziny podpoznańskich miast,
Z tych miasteczek pochodzimy, z małych, ciepłych gniazd:
Gniezno, Września, Oborniki, Swarzędz, Luboń, Śrem –
Dla rodziny kawał tortu i najśłodszy krem... (por. Drygas, Hamerski, 2008, ss. 52-53).

M. Matuszewski zwrotkę skomponował w tonacji As-dur, refren zaś w F-dur, w metrum 6/8 i umiarkowanym tempie.

Jak piszą autorzy omawianego śpiewnika:

dzięki Emilce, rodowitej poznaniance możemy z rozśpiewaną famułą tarabanić się „w niedzielę po kościele” do zzologu, palmiarni, nad Rusałkę, do Strzeszyna (Drygas, Hamerski, 2008, s. 55),

gdyż artystka wszystkie te miejsca ceniła i opisała w piosence „A w niedzielę po kościele” (Drygas, Hamerski, 2008, ss. 56-67).

Poetka wymienia w utworze także słynne nazwiska poznańskie, w tym Kaczmarków, Wiśniewskich, Mielcarków, Kasprzaków, Ratajczaków, opisuje poznański obiad (pyzy i czerninę, golonkę, sznekę), nawiązuje do poznańskiej gwary (np. dzieci nazywając „gzubami”). Kompozytor nadał tekstowi zwrotki formę walczyka w metrum trójdzielnym, w tonacji C-dur, zaś w refrenie ustanowił polkę w metrum 2/4.

Kolejną „poznańską” piosenką jest „Gwiazdorek” (Drygas, Hamerski, 2008, s. 58), utrzymany w rytmie bluesa, umiarkowanym tempie, w metrum 4/4 i tonacji D-dur. Każdego roku w grudniu utwór ten jest wykonywany przez „Łejery”, podczas tradycyjnego kołędowania rodzinnego.

Utwór zatytułowany: „Słowiki Poznańskie” opisuje dzieło Stefana Stuli-grosza. Waśniowska pisze:

Gdy słońce o zachodzie, promyki kładło swe
Na wstęgi miejskich ulic, gdzie życie ciągle wre,
Z Dębiny, ze Sołacza, znad Warty, z gajów, z pól,
Przyleciał pod sam Zamek słowików śpiewnych chór.
W koronie platanowca słowiki skryły się,
Wsluchane w szum i hałas, klaksonów dźwięk.
Lecz oto wstąpił w serca zupełnie nowy duch,
Bo cudny śpiew od ptaków, pożyczył wielki druh.
Słowiki poznańskie, Poznańskie Słowiki,
To więcej niż piękno chóralnej muzyki.
To więcej niż piękno, mistrzostwo i sztuka,
Kto raz ich posłuchał, ten wciąż będzie słuchać... (Drygas, Hamerski, 2008, s. 63).

M. Matuszewski zawarł w refrenie, w nawiązaniu do charakterystycznej dla muzyki chóralnej wielogłosowości, dwugłos, osadził utwór w tonacji F-dur i tempie umiarkowanym, dopisując w notacji nad utworem: „calmo” – spokojnie. Utwór skomponowany jest w metrum 4/4.

W rozdziale „Emilka w wesołym miasteczku” (Drygas, Hamerski, 2008, ss. 61-81) autorzy śpiewnika oraz realizatorzy nagrań ukazują: „Wesołe miasteczko”, „Karuzelę”, „Siódme niebo”, „Diabelski młyn”, „W gabinecie krzywych luster”, „Ciuchcie – Pufcie”, „Każde miasteczko”, zaś autorem muzyki jest M. Matuszewski.

W warstwie słownej poetka opisuje radość dziecka i zawiera metaforyczną refleksję nad niedoskonałościami świata.

W piosence „Wesołe miasteczko” artystka opowiada o ciasteczku, cukrowej wacie, gofrach, truskawkach ze śmietanką, babeczkach, zamku dmuchanym, karuzeli i konikach.

Kompozytor w warstwie rytmu i melodii dokonał udanej próby odwzorowania kręcącej się karuzeli (poprzez zastosowanie stałego, ćwierćnutowego rytmu w metrum trójdzielnym oraz pochodów sekundowych w warstwie melodii zawartych w zwrotce). Piosenka ma szybkie tempo i zapisana jest w tonacji C-dur (Drygas, Hamerski, 2008, ss. 68-69).

„Karuzela” przedstawia perspektywę dziecka na temat widoku różnych osób, także i dorosłych, które podczas jazdy na karuzeli zasiadają w siedziśkach o przedziwnych kształtach:

Babcia z dziadkiem płyną statkiem,
Wujek – na nocniku, mama z tatą w filizance,
Ja siedzę w czajniku... (Drygas, Hamerski, 2008, ss. 70-71).

M. Matuszewski wydobyl pogodny charakter tekstu poprzez zastosowanie muzyki przywodzącej na myśl kręcącą się karuzelę. Skomponował utwór w płynnym rytmie 3/4, w radosnej tonacji F-dur.

W tekście zatytułowanym „Siódme niebo” poetka opowiada o wrażeniach, jakich doświadcza człowiek siedzący na huśtawce. Uderza w nim wrażliwość na odczucia związane z „frunięciem”... „ku słońcu i obłokom”, „wracaniem”, „spadaniem na łeb, na szyję”. Waśniowska zaznacza niejako, że by móc „znów wrócić do nieba siódmego”, najpierw należy niejednokrotnie upaść w dół (Drygas, Hamerski, 2008, ss. 72-73).

W muzyce zastosowano ilustracyjność (zarówno w warstwie melodii, jak i rytmu, które „układają” dźwięki na kształt „wzlotów i upadków” huśtającej się huśtawki). Melodia skomponowana została w tonacji B-dur, tempo jest szybkie, metrum – trójdzielne.

Kolejny, zamieszczony w zbiorze, pozornie błahy, jednak refleksyjny tekst nosi tytuł „Diabelski młyn” i opowiada o zabawie, „diabelskim przyspieszeniu”, o „Złej Sile” (odśrodkowej), która „chce oderwać mnie, pchnąć w przestrzeń, wypróbować” (Drygas, Hamerski, 2008, ss. 74-75). Puentą poetki, skierowaną w stronę dzieci, aby dodać im otuchy w chwilach, w których odczuwają strach, jest zawołanie:

Ja chcę się bać, wykrzyczeć strach,
I nie dać mu się, nie dać! (Drygas, Hamerski, 2008, s. 74).

Kompozytor oddaje nastrój kręcącego się diabelskiego młyna dzięki zastosowaniu metrum trójdzielnego, a także poprzez powtarzanie schematu melodii oraz rytmu. Piosenka utrzymana jest w tempie allegro – szybkim, w tonacji d-moll, która nadaje tekstowi dwoistego charakteru – dzięki zastosowaniu tonacji moll pozorna radość zabawy zyskuje w warstwie muzycznej „drugie dno” – ową zamieszczoną w tekście przez poetkę metaforę „Złej Siły” (Drygas, Hamerski, 2008, s. 75).

„W gabinecie krzywych luster” prezentuje tekst, w którym poetka zadaje pytania o prawdę i fałsz:

Śmieszne to odbicie w lustrze! To ja, czy nie ja?
Może w krzywym lustrze utkwiał ten nasz dziwny świat?
Może świat jest całkiem prosty, ładny i uczciwy,
Lecz się odbił w krzywym lustrze i tak nam się skrzywił? (Drygas, Hamerski, 2008, ss. 76-77).

Piosenka została skomponowana w formie ABA1 i ma trzy części, przy czym trzecia w warstwie melodycznej i rytmicznej nawiązuje do części pierwszej, zaś druga jest odmienna (zarówno w warstwie melodycznej, jak i rytmicznej) od pozostałych.

Części A i A1 – w tempie żywym – złożone są z ósemek w metrum 2/4, które wraz z pochodami sekundowymi oddają wspomniany już ilustracyjny charakter muzyki. Środkowa część, do tekstu opisującego doznania dziecka spoglądającego w krzywe zwierciadło, ma charakter refleksyjny – skonstruowana jest w tempie umiarkowanym, metrum trójdzielnym, zmienia się także charakter melodii – pojawiają się większe skoki interwałów (Drygas, Hamerski, 2008, s. 77).

W utworze „Ciuchcia – Pufcia” kompozytor ponownie dąży do zilustrowania (w warstwie melodii i rytmu) tekstu słownego. Muzyka wraz z tekstem pozwalają na odczucie toczącej się po szynach ciuchci. Jak pisze E. Waśniowska:

Ciuchcia – Pufcia sapie, dzwoni, trzeszczy na zakrętach,
A dzieciarnia wewnątrz ciuchci piszczy jak najęta,
A dzieciarnia w wagonikach tłoczy się wesoło,
Gdy małeńki parowozik ciągnie ciuchcię wkoło... (Drygas, Hamerski, 2008, ss. 77-78).

Rozdział zamyka utwór „Kaźde miasteczko”, w którym poetka nawiązuje do wartości rodziny i ludzkich więzi:

Kaźde miasteczko i kaźde miasto może być wesołe. Wystarczy mama, wystarczy tata,
i stół, i my za stołem... (Drygas, Hamerski, 2008, ss. 80-81).

Artystka przedstawia niejako swoją metodę na odnalezienie radości w otaczających nas zwyczajnych sytuacjach i przedmiotach. Wspomina o „świeżym chlebie”, „książce”, „wiernych rękach”, „marzeniach” (Drygas, Hamerski, 2008, s. 80). Tekst jest jak gdyby literacką lekcją szacunku do tego, czego doświadczamy każdego dnia, co często nam umyka, jednak jest bardzo ważne, bowiem stanowi o człowieczeństwie.

Muzykę ułożył M. Matuszewski, nadając tym razem tekstowi trójdzielne metrum walczyka, utrzymując melodię w tonacji e-moll, która kontrastuje niejako z pozorną radością i wesołością tekstu, bowiem jest tonacją sugerującą smutek lub zadumę. Zabieg kompozytora nadaje piosence refleksyjny charakter.

W opisywanym piosenniku „Łejery” prezentują także rozdział o tytule: „Emilka z Bogiem” (Drygas, Hamerski, 2008, ss. 82-87). We fragmencie tym zamieszczone są: „Lulaj, synku, lulaj” oraz „Miriam” – obie skomponowane przez M. Matuszewskiego.

„Lulaj, synku...” jest piękną kołysanką w metrum trójdzielnym, która w warstwie słownej i muzycznej doskonale ze sobą koresponduje. E. Waśniowska uchwyciła w tekście odczucia matki, która pragnie chronić swoje dziecko przez złem. Muzyka i tekst zwrotki mają charakter narracyjny – matka opowiada dziecku co czuje, czego się obawia i prosi dziecko o zachowanie spokoju. Muzyka i tekst w refrenie utrzymane są w nastroju kołysanki, zaś powtórzenia melodyczno-rytmiczne i tekstowe: „lulaj, synku, lulaj, lulaj, lulaj, lulaj” dodają utworowi niezwykłych emocji i przypominają modlitwę lub swoisty rodzaj zaklęcia. Waśniowska tworząc „Lulaj, synku...” podzieliła się z czytelnikami tekstem będącym dialogiem wewnętrznym matki z dzieckiem. M. Matuszewski „ubrał” słowa w niezwykłą, wzruszającą muzykę o nietypowej harmonii, zawierającą progresje, które dodają dramatyzmu i napawają refleksją.

Utwór „Miriam” także opowiada o matce dzieciątka Jezus. Historię Marii z Nazaretu Waśniowska przyodziewa w narrację o treści:

biegła z lękiem poza miasto, poza ludzkie domy, by Dzieciątku nie groziły Herody – demony (Drygas, Hamerski, 2008, ss. 86-87).

Zwrotka ma charakter opowieści, a refren ukazuje dialog matki z dzieckiem, która tłumaczy mu, że jest kochany, a zło zawsze przegrywa.

Muzyka stylizowana jest na żydowską. Zwrotce kompozytor nadał tonację d-moll, jednak ze względu na wspomnianą stylizację „zwrotkowa” d-moll w refrenie występuje w jednej z odmian (dźwięk „b” zamieniony zostaje na dźwięk „h”). Ponieważ zwrotka ma charakter narracyjny, opisana została w metrum dwudzielnym, refren zaś – stanowiący kołysankę – sięga do charakterystycznego dla kołysanek metrum trójdzielnego w tempie andante – umiarkowanym.

W kolejnym rozdziale śpiewnika, zatytułowanym: „Emilka druhna” (Drygas, Hamerski, 2008, ss. 88-91) odnajdujemy kompozycję napisaną dla J. Hamerskiego w związku z jego działalnością harcerską. Utwór nosi tytuł „Teleharce”.

Słowa opowiadają o „duszy rogatej, duszy skrzydlatej”, która posiada „milion pomysłów...” i „rogatywkę ma” (Drygas, Hamerski, 2008, ss. 90-91).

Muzyka M. Matuszewskiego jest radosna, zwrotka – jednogłosowa – napisana w tonacji d-moll, refren – wielogłosowy – przechodzi w pokrewną jednoimiennie tonację D-dur. Metrum piosenki jest parzyste.

W „Emilkowym piosenniku” „Łejery” prezentują także piosenki stworzone przez poetkę dla teatrzyku „Zielona Goś” oraz dla chóru kościelnego „Serduszka”.

Jak wyjaśniają autorzy publikacji:

Wiosną 2002 roku w Murowanej Goślinie na Zielonych Wzgórzach pojawili się dwaj panowie: Jerzy Hamerski i Marcin Matuszewski. Postanowili sprawdzić, czy potrafią zacząrować miejscowe dzieciaki muzyką, śpiewaniem, poezją. I tak powstał Teatrzyk „Zielona Goś...lina”, nawiązujący do poezji Gałczyńskiego. Ponieważ teatr miał być poważną artystyczną instytucją, potrzebna była piosenka programowa teatru. Po znajomości tekst napisała Emilia Waśniowska, a muzykę skomponował Mariusz Matuszewski (Drygas, Hamerski, 2008, s. 92).

Waśniowska rozpoczęła tekst od wspomnienia murowanej piwnicy, by przejść do Murowanej Gośliny, a od Murowej Gośliny do Zielonej Goś...liny. W ten sposób, w wyniku swoistej zabawy poetyckiej, powstała „Zielona Goś” (Drygas, Hamerski, 2008, s. 93).

Muzyka, w tonacji F-dur, utrzymana jest w rytmie walczyka i metrum trójdzielnym.

Piosenka prezentowana na dodanym do śpiewnika nagraniu i zaśpiewana przez „Łejery”, jednak napisana przez Emilię Waśniowską dla szczęśliwych „Serduszek”, nosi tytuł: „Pozwólcie dzieciom” (Drygas, Hamerski, 2008, ss. 96-97):

Mura jest Cyganką, Iczan Japończykiem, Hanka jest Słowaczką, Karol Hans Duńczykiem,
Kismet mieszka w Turcji, Carmen na Majorce, a Natasza z Moskwy jest malutkim brzdącem.
Pozwólcie dzieciom przyjść do Jezusa, pozwólcie dzieciom pokochać Go,
Bo Pana szuka dziecięca dusza, bo z Bogiem łatwiej odrzucić zło... (Drygas, Hamerski, 2008, s. 96).

Piosenka ma charakter nie tylko religijny, ale przede wszystkim międzykulturowy. Kompozycja utrzymana jest w tempie, metrum i charakterze kawiarskim zapisanego w tonacji F-dur.

W opisywanym zbiorze zamieszczono także utwór „Dom”, bowiem jak pisał J. Hamerski i E. Drygas, „Mila” w swojej poezji „upominała się” o dom „normalny, bezpieczny, otaczający miłością, uczący akceptacji dla siebie i świata” (Drygas, Hamerski, 2008, s. 29).

M. Matuszewski skomponował muzykę w tonacji E-dur, w formie prze-komponowanej, w metrum 6/8 i tempie moderato.

W śpiewniku zaprezentowane są ponadto dwie piosenki napisane dla Emilii Waśniowskiej. Pierwsza, nosząca tytuł „Beskidami błdzi uśmiech”, została stworzona przez Wiesława Buchcica (przyjaciela poetki) do muzyki M. Matuszewskiego, druga natomiast „Żal jest, że nie ma z nami Emilii” powstała do tekstu Grzegorza Tomczaka i muzyki Matuszewskiego (Drygas, Hamerski, 2008, ss. 102-108). Utwór ten powstał na prośbę Jerzego Hamerskiego i Elżbiety Drygas, skierowaną do Grzegorza Tomczaka, który dobrze znał zmarłą poetkę. W wyniku owej prośby:

Bardzo szybko powstała muzyka skomponowana przez kolejnego przyjaciela Emilki, Mariusza Matuszewskiego. Do zespołu twórców dołączyli znakomici muzycy: gitarzysta – Taras Mazur z Ukrainy, Wojciech Hoffmann oraz flecista Roman Szczepaniak (Drygas, Hamerski, 2008, s. 105):

Sowy się patrzą, jakby zgłupiały, widać brakuje im słowa,
Którego zawsze w nadmiarze miały – gdzież ono mogło się schować?
Słowo, jak zawsze, chowa się w wierszach, które na szczęście spisane.
Więc zostawiła nam coś Emilka, do poczytania nad ranem.
Była poetką, matką i mężą, naszej lejerskiej familii;
Szkoda, naprawdę szkoda i żal jest, że nie ma z nami Emilii.
Nie zaśpiewamy z Ukraińcami w jurcie mongolskiej po polsku,
Nie przierzucimy się dowcipami o politykach i wojsku.
No a w niedzielę, już po kościele, ciastko nie będzie tak słodkie,
Nie wypijemy kawy zbyt wiele w tej filiżance ze spodkiem.
Ci, co ją znali i pokochali złożą swój podpis pod wnioskiem:
Szkoda, naprawdę szkoda... (Drygas, Hamerski, 2008, ss. 106-107).

W „Emilkowym piosenniku” odnajdujemy szereg utworów, które dla „Lejatorów” pisała E. Waśniowska oraz komponował M. Matuszewski. Wszystkie te piosenki są w stałym repertuarze uczniów Szkoły Podstawowej nr 83 w Poznaniu.

W przypadku każdej piosenki proponowanej w omawianych śpiewnikach, ambitus melodii oscyluje w ramach dziecięcych możliwości wykonawczych (mieści się w ramach seksty, septymy lub oktawy). Opracowanie instrumentalne (akompaniament), dołączone na płytach do obu śpiewników, zawiera szereg ciekawych rozwiązań harmoniczných i pozwala dziecku na zapoznanie się z szeroką gamą instrumentów muzycznych, różnorodną barwą dźwięków oraz odzwierciedla (na zasadzie ilustracji muzycznej) tekst piosenki.

Podsumowanie

Piosenka „łejerska” nie tylko ma wyjątkową wartość artystyczną, ale stanowi także środek wszechstronnej edukacji dziecka. Każda piosenka proponowana uczniom Szkoły Podstawowej nr 83 w Poznaniu jest starannie przygotowaną propozycją repertuarową. Każdy z omówionych w opracowaniu utworów stanowi dzieło przemyślane i inspirujące do refleksji, zabawy, poszukiwania piękna w codzienności, zwrócenia uwagi na takie wartości, jak między innymi wolność, godność człowieka, przyjaźń, rodzina.

W pedagogice „łejerskiej” muzyka jest nieodzownym narzędziem edukacji. Jak zaznacza Druh J. Hamerski:

Wychowanie oparte na obcowaniu ze sztuką, wszelkimi działaniami artystycznymi, plastycznymi, muzycznymi czy teatralnymi, z pięknem poezji to najprostszy sposób na głębokie poznawanie siebie, drugiego człowieka i otaczającego nas świata. Sztuka budowała cywilizację, dzięki niej jesteśmy kim jesteśmy. Wśród niej szczególne miejsce ma muzyka. Zapewne najstarsza sztuka człowieka inspiruje nas, uwrażliwia na piękno, rozwija i kieruje nasz umysł ku wyższym rzeczom. Trudno wyobrazić sobie edukację młodego człowieka bez sztuki, a zwłaszcza bez muzyki. Dzieci powinny mieć kontakt z muzyką codziennie (Hamerski, 2017).

O wartości tekstów literackich przekonuje fakt, iż sporządzone zostały przez wybitnych artystów, wśród których na czoło wysuwa się Wanda Chotomska i Emila Waśniowska. Muzykę dla „Łejerów” od wielu lat komponują najznamienitsi kompozytorzy muzyki dziecięcej, wśród których na czoło wysuwa się przede wszystkim Mariusz Matuszewski.

Piosenki „łejerskie” są doskonałe zarówno pod względem muzycznym, jak i literackim. Wszystkie osadzone w ambitusie odpowiadającym możliwościom wykonawczym dzieci w wieku szkolnym, mają doskonałe opracowania muzyczne, znakomitą instrumentację, a każdy utwór w warstwie literackiej opowiada o sprawach dziecku bliskich i dla dziecka ważnych.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Bełkot, A. (2018). *Odzwierciedlenie tekstu piosenki literackiej w jej warstwie wokalnoinstrumentalnej na przykładzie wybranych utworów grupy Pod Budą*. *Kwartalnik Młodych Muzykologów* UJ, 38, 103-121
- Białkowski, A., Grusiewicz, M., Michalak, M. (2010). *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*. Warszawa: Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”
- Chotomska, W. (2021). *Kolędy i pastorałki oraz Gwiazdorek Emilii Waśniowskiej*. Łódź: Literatura
- Ciesielski, R. (2023). „Piosenka jest dobra na wszystko” czy „Nie wierzę piosence”? *Powszechna edukacja muzyczna jako „edukacja piosenkowa”*. *Roczniki Humanistyczne*, 71(12), 135-149
- Czekała, F. (2016). *Historie warte Poznania. Od PeWuKi i Baltony do kapitana Wrony*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie
- Cztery pory roku. *Śpiewnik dla dzieci do słów Marii Konopnickiej*. (1905). Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta
- Drygas, E., Hamerski, J. (2008). *Emilkowy piosennik*. Poznań: Wydawnictwo Miła
- Drygas, E., Hamerski, J. (brak daty). *Gdy dzwoneczek się odezwie. Śpiewnik wczesnoszkolny*. Leszno: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie, Instytut Nauk Edukacyjnych w Lesznie
- Hamerski, J. (2011). *Historia Łejerów do śpiewania*. Poznań: Stowarzyszenie Łejery!
- Knapowska-Niziołek, M. (2013). *Poznańmy się! Przewodnik bimbojerski dla ciotkiej famuły*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie
- Kołodziejski, M. (2012). *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*. Częstochowa: Wyższa Szkoła Lingwistyczna w Częstochowie
- Majzner, R. (2014). *Praktyka edukacji muzycznej w klasach początkowych w opiniach studentów pedagogiki – kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, 143-154
- 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
- Suświłło, M. (2018). *Podstawy rozwijania muzykalności dziecka – implikacje dla edukacji*. *Aspekty Muzyki*, 8, 39-65
- Więckowski, R., (1993). *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Winnicka, M. (2018). „Pory roku” Noskowskiego jako materiał dydaktyczny dla młodych odbiorców. *Walory artystyczne. Muzyka. Historia. Teoria. Edukacja*, 8, 11-35
- Wojnar, I. (2000). *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak
- Wolański, A. (2000). *Słownik terminów muzyki rozrywkowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Źródła internetowe

- Hamerski, J. (2017). *Komu piosenkę, komu piosenkę, a komu teatr?* Tekst z 4 kwietnia, <https://elementarz.org/jerzy-hamerski-komu-piosenke-komu-piosenke-a-komu-teatr/>, [dostęp: 25.11.2024]

- <https://www.prezydent.pl/kancelaria/archiwum/archiwum-aleksandra-kwasniewskiego/aktualnosci/rok-2003/ii-edycja-nagrody-prezydenta-rp-za-tworczosc-dla-dzieci-i-mlodziezy-sztuka-mlodym,30603,archive>, [dostęp: 01.11.2024]
- Inspiracje muzyczne – Ośrodek Rozwoju Edukacji; <https://ore.edu.pl/2018/01/inspiracje-muzyczne/>, [dostęp: 25.11.2024]
- Kołodziejski, M. (2014). *Piosenka jako materiał dydaktyczny służący rozwijaniu audiacji muzycznej u małego dziecka*. W: L. Fridman (red.), *Hudobná edukácia v priestore nových komunikačných technológií*. Podnázov: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, elektronická webová konferencia. Banská Bystrica: 1. 9. – 20. 10. 2014, Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, https://www.researchgate.net/publication/281522295_Piosenka_jako_material_dydaktyczny_sluzacy_rozwijaniu_audiacji_muzycznej_u_malego_dziecka, [dostęp: 20.11.2024]
- Naprawiacze świata – My i nasz elementarz*; <https://elementarz.org/naprawiacze-swiatea/>, [dostęp: 04.11.2024]
- ZESPÓŁ FASOLKI (mdk.waw.pl); <https://www.mdk.waw.pl/index.php/fasolki/92-zespol-fasolki-agnieszka-szymanska-kierlandczyk-natalia-ostrowska>, [dostęp: 01.11.2024]

ALICJA MIRONIUK

ORCID 0000-0002-6587-4337

Uniwersytet Wrocławski

DLACZEGO NAUKA KRYTYCZNEGO KORZYSTANIA Z INFORMACJI JEST RÓWNIE WAŻNA JAK NAUKA CZYTANIA I PISANIA – PRZEMIANY ALFABETYZACJI W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

ABSTRACT. Mironiuk Alicja, *Dlaczego nauka krytycznego korzystania z informacji jest równie ważna jak nauka czytania i pisanie – przemiany alfabetyzacji w edukacji wczesnoszkolnej* [Why Learning to Use Information Critically is as Important as Learning to Read and Write – Literacy Changes in Early School Education] *Studia Edukacyjne* no. 75, 2024, Poznań 2024, pp. 65-80. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 09.12.2024. Accepted: 07.01.2025. DOI: 10.14746/se.2024.75.4

According to a popular belief, students of early childhood education “only read, write and count”, continuing the literacy process that began in kindergarten. In my article, I emphasize the importance of another dimension of literacy. i.e. digital literacy, and more precisely, information literacy, which is an important part of it. Identifying sources of information; recognizing the mechanisms governing the distribution of information on the Internet (social media); distinguishing facts from fake news and opinions; safe use of digital media; awareness and respect for copyright are some of the major aspects of information literacy. Consequently, information literacy and media education constitute the proverbial ABC of modern students.

Key words: literacy, digital literacy, national curriculum, new media, information and communications technology (ICT)

Alfabetyzacja 1.0 – nauka czytania i pisania w języku ojczystym

Zgodnie z popularnym przekonaniem, uczniowie w edukacji wczesnoszkolnej wyłącznie „czytają, piszą i liczą”. Tym samym, alfabetyzacja rozumiana najpierw jako przygotowanie, a następnie właściwa nauka czytania znajduje się w centrum zainteresowania nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. Choć zapisy *Podstawy programowej wychowa-*

nia przedszkolnego (...) ¹ wskazują, że dzieci w wieku przedszkolnym „nie uczą się czynności złożonych z udziałem całej grupy, lecz przygotowuje się do nauki czytania i pisania oraz uczestniczą w procesie alfabetyzacji” (DzU 2017, poz. 356, ss. 8-9), to zarówno rodzice, jak i większość nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej przejawiają oczekiwanie, że uczniowie dopiero rozpoczynający pierwszą klasę szkoły podstawowej będą umieli czytać. Oprócz korzyści bezpośrednio związanych z uczestnictwem w zajęciach (odszukiwaniem tekstu w podręczniku, odczytywaniem poleceń a także uczeniem się przez czytanie), umiejętność czytania jawi się jako kluczowa dla funkcjonowania we współczesnym świecie.

Czytanie, jako umiejętność złożona, umyka jednoznacznym definicjom. Ponadto, ich kształt jest w znaczącym stopniu uwarunkowany historycznie, a także uwikłany pojęciowo – w zależności od dyscypliny naukowej, na potrzeby której definicję czytania tworzone. Nakreślając punkty wspólne, należy stwierdzić, że definicje popularne w II połowie XX wieku skupiały się przede wszystkim na kontakcie ze słowem pisany, z książką rozumianą jako obiekt centralny (zob. Żbikowska-Migoń, Łuszpak, 2011). Zważając na wspomnianą różnorodność, na potrzeby pedagogicznych rozważań niniejszego opracowania przyjęto definicję Anny Brzezińskiej, według której

czytanie jest (...) procesem wymagającym współdziałania szeregu właściwości człowieka: współdziałania analizatorów (wzrokowego, słuchowego, kinestetycznego), sprawnego przebiegu wielu procesów myślowych odpowiedzialnych za prawidłową analizę i syntezę informacji, ich przetwarzanie, skojarzenie z posiadanym doświadczeniem. Zatem, kształtowanie umiejętności czytania polega na kształtowaniu szeregu umiejętności częściowych, takich jak: rozpoznawanie znaków, jakimi są litery, umiejętności kojarzenia obrazu graficznego z jego odpowiednikiem dźwiękowym, umiejętności rozumienia znaczenia słowa w zależności od kontekstu, w jakim się pojawia (Brzezińska, 1987, s. 103)

Podniosłe znaczenie nauki czytania (i pisania) w edukacji przekłada się także na znaczące zróżnicowanie praktyki i teorii metodyki nauki czytania – do podstawowych grup zaliczamy metody analityczne (alfabetyczną, fonetyczną i sylabową) oraz syntetyczne (wyrazową, zdaniową), także – najpopularniejsze w praktyce – metody analityczno-syntetyczne (łącznie zapoznanie z literami i ich wyodrębnianie z wyrazów – analizę oraz budowanie nowych wyrazów z już poznanych liter – syntezę). Wśród metod alternatywnych lub autorskich wyróżniamy między innymi metodę czytania globalnego Domańna, odimieną metodę nauki czytania I. Majchrzak, Metodę Dobrego Startu M. Bogdanowicz, czy metodę fonetyczno-literowo-barwną B. Roślowskiego

¹ W pełnym brzmieniu: *Podstawy programowe wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego.*

(Waszczuk, 2019, ss. 88-90). Pomimo wspomnianej różnorodności praktyk, cel jest jeden – wspierać dziecko w nauce czytania tekstu pisanego, zarówno w aspekcie technicznym, jak i znaczeniowym (czytania ze zrozumieniem). Niemniej, tak rozumiana umiejętność czytania jest kompetencją kluczową w świecie narracji linearnej, opartej na tekście drukowanym. Analiza obszernej objętościowo treści wymaga cierpliwości i systematyczności, charakterystycznej dla cyfrowych imigrantów (Hojnacki, 2013, s. 48). Cyfrowi imigranci, do których nadal należy większość aktywnych nauczycieli, stanowią pokolenie, dla którego język nowych technologii, wraz z typową dla tej przestrzeni komunikacją, jest językiem drugim lub obcym. Chociaż się nim posługują, to mało prawdopodobne, że dojdą w nim do wprawy. Jak wskazuje twórca koncepcji cyfrowych tubylców i imigrantów Marc Prensky, preferowanie przez nauczycieli – cyfrowych imigrantów alfabetyzacji 1.0 (opartej na tekście tradycyjnym) implikuje poważny kryzys edukacyjny, ponieważ „posługując się przestarzałym językiem (ery przed-cyfrowej) zmagają się z uczeniem populacji, która posługuje się językiem zupełnie nowym” (Prensky, 2001, s. 2). Ów cyfrowy język dotyczy przestrzeni urządzeń mobilnych, gier, mediów społecznościowych i Internetu, a nowym pokoleniem, o którym wspomina Prensky, są cyfrowi tubylcy. Co więcej, nie jest to grupa jednorodna – wręcz przeciwnie, a ze względu na zróżnicowane praktyki korzystania z międzynarodowej kultury cyfrowej Internetu, Ian Watson (2013, s. 107) sugeruje rozszerzenie koncepcji *cyfrowego tubylca* o zjawisko *cyfrowych plemion*, czyli grup korzystających z podobnych praktyk eksplorowania zasobów Sieci (ale różnych w skali globalnej).

Praktyki przetwarzania informacji przez pokolenie cyfrowych tubylców, a mianowicie szybki dostęp do treści („na żądanie”), multizadaniowość, przedkładanie obrazu nad tekstem (i trudności w zrozumieniu tekstu w formule preferowanej przez cyfrowych imigrantów), swobodny dostęp (hipertekst) oraz swoboda w korzystaniu z (małego) ekranu (Prensky, 2001, s. 2) kreują nie tylko przestrzeń mediów cyfrowych, ale tworzą nowy obraz czytelnictwa. Jak wskazują w swoich badaniach Magdalena Paul i Małgorzata Kisilowska (2017, s. 22), jedną z częściej wymienianych obecnie praktyk czytelniczych jest czytanie „rozsypane”, niezaplanowane, związane z koniecznością czekania lub chwilą przerwy, którego naturalnym narzędziem jest telefon, tablet (czytnik) lub komputer. Ponadto, oprócz skojarzeń związanych z czytaniem tekstu papierowego, w wypowiedziach badanych wyraźnie zaznacza się odniesienie się do e-czytelnictwa, co przejawia się w poniższym katalogu określeń:

czytać e-booki – trafiać na prasę elektroniczną – czytać audiobooki – czytać książkę w audiobooku – czytanie internetu – czytać internetowo – w internecie – net – w necie

- czytanie informacji w sieci – czytać na portalach – wchodzić na strony – poczytywać na blogach – przeczytać coś *na Facebooku* – czytać z komputera – na komputerze – na laptopie – na tablecie – na komórkach – na większych telefonach – na elektronicznych telefonach – w telefonie – na telefonie – poczytajki na telefonie – czytać na czytniku – z e-czytnika – na e-czytniku – przejść na czytnik – używać czytnika do czytania – czytać na Kindle’u – czytać z ekranu – na dużym ekranie – na większym ekranie – na małym ekranie – ślęczyć przed monitorem – czytanie na różnych nośnikach – na innych urządzeniach elektronicznych (Paul, Kisilowska, 2017, ss. 22-23).

Alfabetyzacja 2.0 **- nauka rozumienia informacji cyfrowych**

Wspomniana koncepcja cyfrowych imigrantów i cyfrowych tubylców nie była w zamierzeniu Prensky’ego modelem jedynie teoretycznym, ale impulsem rozpoczynającym debatę o nowoczesnej edukacji, bowiem według Autora rozwój potencjału młodego pokolenia cyfrowych tubylców jest wstrzymywany przez przestarzały system szkolny (Bennett, 2012, s. 219). W konsekwencji, Prensky postuluje zmiany społecznych relacji – z „analogowych” na „strukturę” chmury – demokratycznej, włączającej, partycypacyjnej i partnerskiej (za: Bougsiaa, Kopciewicz, 2016, s. 143). Jak wskazuje Prensky, współcześni uczniowie:

- nie chcą być pouczani,
- pragną być szanowani, obdarzani zaufaniem oraz by ich opinie były cenione i brane pod uwagę,
- chcą rozwijać swoje zainteresowania i pasje,
- chcą tworzyć za pomocą nowoczesnych narzędzi,
- są zainteresowani projektową pracą grupową,
- chcą podejmować decyzje i przejmować kontrolę,
- pragną komunikować się z rówieśnikami – zarówno tymi w klasie, jak i na całym świecie,
- chcą współpracować i rywalizować,
- nie potrzebują edukacji odpowiedniej, ale *prawdziwej* (Prensky, 2010, ss. 3-4)².

Przedstawione w powyższym katalogu potrzeby współczesnych uczniów niekoniecznie zorientowane są na rozwijanie kompetencji cyfrowych, ale poszanowanie ich podmiotowości. Tym samym, w nowocześnie rozumianej edukacji zadaniem nauczycieli niekoniecznie jest uczyć się samej technologii (ponieważ to mało prawdopodobne, aby stali się w niej tak biegli, jak cyfrowi tubylcy), ale motywować i przewodzić uczniom w efektywnym edukacyjnym wykorzystaniu urządzeń mobilnych i mediów cyfrowych, zorientowanym na

² Podkreślenie kursywą za autorem.

zaspokojenie ich podmiotowych potrzeb. Działania w tym zakresie dotyczą rozwijania świadomości praktyk korzystania z technologii, jej wpływu na codzienność uczniów, a przede wszystkim sposobów, w jaki informacja jest przetwarzana w cyfrowym świecie. W konsekwencji, kompetencje informatyczne – korzystania z technologii – mają potencjał cyfrowego (współczesnego) narzędzia podnoszącego lub obniżającego podmiotowy dobrostan ucznia.

Uzupełnienie powyższych rozważań stanowi swoista ewolucja pojęcia alfabetyzacji, która w tradycyjnej definicji oznacza naukę czytania i pisanie. Jednakże, analiza międzynarodowej narracji edukacyjnej wskazuje, że odpowiadający alfabetyzacji termin *literacy* jest coraz częściej używany jako określenie „biegłości w posługiwaniu się konkretnym narzędziem (...) jak i znajomości specyficznych zasad oraz konwencji określających całą dziedzinę mediów” (Dylak, 2012, s. 128). W tym ujęciu alfabetyzacja cyfrowa oznacza nie tylko sprawne korzystanie z nowych technologii, ale także rozumienie zasad współczesnej komunikacji w Sieci oraz uwarunkowań praktyk tworzenia, publikowania i odczytywania informacji za pośrednictwem mediów (zwłaszcza społecznościowych).

To, co łączy wąskie i szerokie rozumienie alfabetyzacji (*literacy*), to pozy-skiwanie kompetencji z nimi związanych w procesach inkultu-racji i socjalizacji, opartych na mechanizmie modelowania. Wspomniane uwarunkowanie tworzy doskonałą przestrzeń do interakcji cyfrowych imigrantów i tubylców, ponieważ jak wskazuje Stanisław Dylak (2012, s. 129), młodsze pokolenie użytkowników mediów cyfrowych ucząc się od siebie nawzajem, skupia się przede wszystkim na aspekcie technicznym, natomiast brak im niezbędnej refleksyjności. Ów brak refleksyjności powoduje, że kompetencje związane z alfabetyzacją cyfrową postrzegane są jako przezroczyste, automatyczne i rozwijające się niejako przy okazji. Pokolenie cyfrowych imigrantów i pokolenie wchodzących w dorosłość cyfrowych tubylców staje przed wyzwaniem opracowania narzędzi heurystycznych i krytycznych, które umożliwiają refleksyjną analizę praktyk cyfrowych oraz działanie zmierzające do osiągnięcia racjonalności humanistycznej. W tak nakreślonym okresie przejściowym, w którym konstytuuje się refleksja nad katalogiem kompetencji z zakresie przetwarzania informacji i kompetencji cyfrowych, które *można przekazać komuś*, obydwa pokolenia mają istotny wkład w dobre praktyki edukacyjne. Cyfrowi tubylcy doskonale rozumieją nowe technologie i ich specyficzny język (wizualny, rwany, często pozbawiony kontekstu), natomiast cyfrowi imigranci dysponują kompetencjami myślenia krytycznego i refleksyjnego. Powyższe rozważania budzą pytania o to, jak kształtuje się edukacja na styku tych pokoleń, choć sam Prensky (2011) wskazuje, że poszukiwanie edukacyjnej płaszczyzny współpracy dwóch generacji użytkowników nowych technologii stopniowo ewoluuje w kierunku poszukiwania cyfrowej mądrości (*digital wisdom*).

Co zrozumiałe, aktualna *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, w tym dla pierwszego etapu edukacyjnego (klas I-III) (DzU 2017, poz. 356) obejmuje edukację informatyczną. Jak wskazują Maciej Sysło i Wanda Jochemczyk (2009), jej bieżący kształt jest wynikiem swoistej „ewolucji” – technologii, a także praktyk z nią związanych. Punkt wyjścia dla właściwej edukacji informatycznej stanowiła alfabetyzacja informatyczna (*computer literacy*), polegająca na zapoznaniu uczniów z podstawowymi funkcjami komputera. Należy tutaj dodać, że tak rozumiana alfabetyzacja dotyczyła pracy z urządzeniem „kompletnym” – zarówno w sferze *hardware* jak i *software*. Na tym etapie to uczeń *dostosowywał się* do możliwości urządzenia. Natomiast informatyka (*computer science*), to

dziedzina wiedzy zajmująca się różnymi aspektami komputerów, algorytmiki, procesów automatyzacji obliczeń i ich zastosowań, włączając w to podstawy teoretyczne, projektowanie i implementacje rozwiązań, zastosowania i ich wpływy w społeczeństwie, włączając w to m.in. wartości, zagrożenia i postawy (Sysło, Jochemczyk, 2009, s. 5).

Powyższa definicja wskazuje na informatykę jako przestrzeń twórczości (myślenia komputacyjnego) i społeczne znaczenie jej dorobku. To właśnie przemiany technologiczne i towarzyszące im zmiany społeczne ukonstytuowały kolejny krok milowy, rozwijając praktykę informatyki w technologie informacyjno-komunikacyjne i związaną z nimi biegłość w korzystaniu z nowych mediów i urządzeń (mobilnych). W tej perspektywie nie tyle technologia staje się obiektem centralnym, ale działania jednostki z jej wykorzystaniem – komunikacja, praca z informacją, twórczość. W tym sensie kompetencje związane ze zrozumieniem podstawowych pojęć i idei informatycznych uzupełnia zdolność do myślenia abstrakcyjnego opartego na nowych technologiach, myśleniu krytycznym i problemowym, umiejętnościach pracy w grupach i podejmowaniu działań projektowych. To

posługiwanie się gotowymi produktami informatycznymi w pracy z informacją, różnorodną i w różnej formie (...) może i powinno mieć charakter działań oryginalnych i twórczych (Sysło, Jochemczyk, 2009, s. 5).

Analizując zapisy podstawy programowej, doskonale widać ową „skróconą historię ewolucji informatyki”, w formule przejścia od szczególnego (abstrakcyjnego, matematycznego) sposobu myślenia i aktywności *unplugged*, przez alfabetyzację informatyczną (korzystanie z komputera) po alfabetyzację informacyjną i cyfrową (dotyczących rozumienia znaczenia informacji w Sieci oraz zdolności ich odczytywania i przekształcania). Dotyczy ich obszar VII – „edukacja informatyczna”, w którym wyróżniono następujące grupy umiejętności (DzU 2017, poz. 356, s. 44):

VII.1. Osiągnięcia w dziedzinie rozumienia, analizowania i rozwiązywania problemów.

VII.2. Osiągnięcia w dziedzinie programowania i rozwiązywania problemów z wykorzystaniem komputera i innych urządzeń cyfrowych.

VII.3. Osiągnięcia w dziedzinie posługiwania się komputerem, urządzeniami cyfrowymi i sieciami komputerowymi.

VII.4. Osiągnięcia w dziedzinie rozwijania kompetencji społecznych. Uczeń: 1) współpracuje z uczniami, wymienia się z nimi pomysłami i doświadczeniami, wykorzystując technologię; 2) wykorzystuje możliwości technologii do komunikowania się w procesie uczenia się.

VII.5. Osiągnięcia w dziedzinie przestrzegania prawa i zasad bezpieczeństwa. Uczeń: 1) posługuje się udostępnioną mu technologią zgodnie z ustalonymi zasadami; 2) rozróżnia pożądane i niepożądane zachowania innych osób (również uczniów) korzystających z technologii, zwłaszcza w Sieci (Internet); 3) przestrzega zasad dotyczących korzystania z efektów pracy innych osób i związanych z bezpieczeństwem w Internecie.

W świetle powyższych zapisów, alfabetyzacja informatyczna rozpoczyna się od rozwijania szczególnego sposobu myślenia (zorientowanego na rozwiązywanie problemów) i dopiero na tej bazie rozwija się korzystanie z urządzeń. Szczególnie interesujące są zapisy punktów VII.4 i VII.5 (przytoczone powyżej w całości), które wskazują na społeczny kontekst wykorzystania technologii oraz potrzebę budowania świadomości zasad obowiązujących w świecie cyfrowym – wpisujących się w alfabetyzację informacyjną (cyfrową).

Podstawa programowa jako stały wyznacznik treści edukacyjnych w Polsce jest systematycznie uzupełniana jest przez „Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa” na dany rok szkolny. Od lat w zapisach priorytetów edukacyjnych wskazuje się na wspieranie rozwoju kompetencji informacyjnych oraz na kompetencje związane z korzystaniem z nowych technologii. Postulaty te dotyczą zarówno nauczycieli („rozwijanie umiejętności metodycznych w zakresie edukacji informatycznej i medialnej” – rok szkolny 2022/2023), jak i uczniów („bezpiecznego korzystania z technologii cyfrowych” – rok szkolny 2020/2021). W roku szkolnym 2024/2025 wskazano na:

wspieranie rozwoju umiejętności cyfrowych uczniów i nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem bezpiecznego poruszania się w Sieci oraz krytycznej analizy informacji dostępnych w Internecie. Poprawne metodycznie wykorzystywanie przez nauczycieli narzędzi i materiałów dostępnych w Sieci, w szczególności opartych na sztucznej inteligencji, korzystanie z zasobów Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej (MEN, 2024).

Postulowanie rosnącego znaczenia oraz praktycznej implementacji alfabetyzacji cyfrowej (w tym informacyjnej) dotyczy nie tylko krajowej dyskusji oświatowej, wręcz przeciwnie, już od 2018 roku stanowi część Zaleceń Rady Unii Europejskiej (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2018/C 189/01) w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Wśród katalogu ośmiu kompetencji warto wyróżnić kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji oraz kompetencje cyfrowe.

Zgodnie ze wspomnianymi zaleceniami, kompetencje informacyjne dotyczą rozumienia i tworzenia informacji – zarówno tych ujętych w tradycyjnej linearnej narracji tekstu pisanego, jak również języka obrazów, dźwięków, czy materiałów cyfrowych. W świetle rekomendacji informacja staje się narzędziem efektywnej komunikacji z innymi, a jej umiejętne zarządzanie – kompetencją niezbędną w procesie całościowego uczenia się. Ponadto,

w ich zakres wchodzi krytyczne myślenie oraz zdolność oceny informacji i pracy z nimi. Pozytywna postawa odnośnie do rozumienia i tworzenia informacji obejmuje gotowość do krytycznego i konstruktywnego dialogu, wrażliwość na walory etyczne oraz zainteresowanie interakcją z innymi ludźmi (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2018/C, s. 8).

W zapisach charakteryzujących kompetencje cyfrowe związane z korzystaniem z nowych technologii i mediów wyróżniają się szczególnie trzy grupy postulatów, które dotyczą:

- bezpieczeństwa – związanego z odpowiedzialnością i krytycznym myśleniem w kontakcie z informacją; komfort cyfrowy, cyberbezpieczeństwo i poszanowanie własności intelektualnej;
- współpracy – mocno uwarunkowanej komunikacją między użytkownikami;
- krytycznego myślenia oraz kreatywności – wyrażających się przez umiejętne korzystanie z informacji, a także przez tworzenie treści cyfrowych, w tym programowanie.

Chociaż kompetencje cyfrowe dotyczą korzystania z nowych technologii, to rekomendacje wskazują na ich użytkowe znaczenie; tym samym stale zmieniając się (ewoluując), stają się narzędziem zmiany – w skali mikro (krytycznego sposobu myślenia) oraz makro (wspierając aktywną postawę obywatelską). Zgodnie z rekomendacjami Rady Unii Europejskiej w procesie całościowego uczenia się

niezbędna jest zdolność do zarządzania informacjami, treściami, danymi i tożsamościami cyfrowymi oraz do ich ochrony, a także do rozpoznawania i skutecznego wykorzystywania oprogramowania, urządzeń, sztucznej inteligencji lub robotów. Korzystanie z technologii i treści cyfrowych wymaga refleksyjnego i krytycznego, a zarazem pełnego ciekawości, otwartego

i perspektywicznego nastawienia do ich rozwoju. Wymaga również etycznego, bezpiecznego i odpowiedzialnego podejścia do stosowania tych narzędzi (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2018/C, s. 9).

Abc społeczeństwa informacyjnego

Kluczowa rola kompetencji cyfrowych związanych z rozumieniem i tworzeniem informacji wynika ze znaczącego wpływu nowych technologii i mediów cyfrowych na codzienność współczesnych społeczeństw. Korzystanie z nich przestaje być przywilejem czy aktywnością incydentalną, ale staje się niezbędnym warunkiem pełnego uczestnictwa w społeczności – w skali lokalnej i globalnej.

Przed nakreśleniem dalszych rozważań związanych z alfabetyzacją cyfrową i informacyjną warto zidentyfikować różnice między umiejętnościami informacyjnymi, kompetencjami informacyjnymi a kulturą informacyjną. Aktywności z zakresu pierwszej grupy dotyczą zarządzania informacją. Umiejętności informacyjne umożliwiają działanie na podstawie pozyskanych danych, dotycząc także świadomości potrzeb informacyjnych, sprawności w wyszukiwaniu, pozyskiwaniu, ocenie i korzystaniu z informacji. Wszystkie te działania kształtują doświadczenie informacyjne jednostki, na bazie którego stopniowo rozwijają się kompetencje informacyjne. Dotyczą one zarządzania wiedzą osobistą (której część stanowią gromadzone informacje) i polegają na rozwiązywaniu problemów informacyjnych zgodnie z zasadami etycznego posługiwania się informacją, a także zdolnością do wartościowania treści. Kompetencje informacyjne warunkują kulturę informacyjną, czyli kierowanie się zasadami i wartościami w działaniach informacyjnych, podejmowaniu decyzji oraz procesie generowania nowych informacji. Kultura informacyjna uosabia rozagę w indywidualnych praktykach informacyjnych, opierającą się na informacji rozumianej jako podstawa i efekt procesów decyzyjnych, wartościujących i motywacyjnych (Kwiatkowska, Majewska, Skibińska, 2015, s. 197).

Konieczność rozwijania kompetencji rozumienia i tworzenia informacji oraz kompetencji cyfrowych jest nieuniknioną konsekwencją zmian społecznych, a dokładniej – kształtowania się społeczeństwa informacyjnego. Alfabetyzacja rozumiana jako nauka czytania i pisanie w języku ojczystym, związana z wprowadzeniem obowiązku szkolnego jako kulturowego i społecznego narzędzia wspierającego proces ukonstytuowania się państw narodowych, stanowiła ważne osiągnięcie społeczeństwa przemysłowego. Jednakże, wskazując na emancypacyjną funkcję edukacji, często zapominamy, że nawet współczesny system oświatowy jest skonstruowany w sposób przygotowujący (utrwalający) praktyki przyszłych pracowników – od

poziomu kształtowanych umiejętności (do najbardziej podstawowych zaliczamy właśnie czytanie, pisanie i rachowanie), po styl życia kontrolowany dzwonkiem lub budzikiem. Natomiast w społeczeństwie informacyjnym doszło do znaczącej zmiany, polegającej na przełamaniu edukacyjnego monopolu oświaty zinstytucjonalizowanej organizowanej przez państwo na rzecz całościowej edukacji rozproszonej w codzienności, a także tej realizowanej w formie online (e-learning). Zmiany te niewątpliwie przyspieszyła konieczność organizowania edukacji zdalnej w czasie pandemii COVID-19, przy jednoczesnym obnażeniu przepaści między deklarowanymi kompetencjami cyfrowymi nauczycieli i zasobami materialnymi (technologicznymi) szkół a ich praktycznym wykorzystaniem. Ponadto, charakterystyczne dla społeczeństwa informacyjnego deskolaryzacja i szybka dynamika zmian utrudnia wskazywanie kierunku zmian edukacyjnych. Poszukując odpowiedzi na pytanie, jak będzie wyglądać edukacja jutra, Roman Leppert (2023, ss. 13-14) wskazuje na cztery możliwe scenariusze:

- pierwszy – dotyczy szkolnictwa rozszerzonego, w którym instytucje edukacji formalnej nadal będą dzierżyć monopol na wydawanie dyplomów czy certyfikowanie uprawnień, choć zmieni się rola nauczyciela i wzrośnie znaczenie umiędzynarodowienia edukacji;

- drugi – polega na outsourcingu edukacji szkolnej, która stanie się bardziej otwarta na potrzeby uczących się. System edukacji ma być bardziej elastyczny, nastawiony na wybór oraz zdywersyfikowany, a biurokracja zostać ograniczona do niezbędnego minimum;

- trzeci – w którym szkoły stają się ośrodkami wspierającymi indywidualny proces uczenia się – elastycznymi i zdeformalizowanymi. Osią ich aktywności jest tworzenie i wspieranie grup uczących się, angażujących nie tylko wykwalifikowanych nauczycieli, ale także zewnętrznych ekspertów;

- czwarty – polegający na uczeniu się w dowolnej przestrzeni dzięki digitalizacji zasobów edukacyjnych i działalności szkoły w chmurze. Scenariusz ten jest uwarunkowany cyfryzacją edukacji i związanej z nią certyfikacji kompetencji. Przez powszechny dostęp do edukacji czas na naukę, odpoczynek, czy pracę zaciera się. Co znamienne, nauczyciel traci swoją tradycyjną rolę na rzecz rosnącego znaczenia sztucznej inteligencji i dominacji wspólnot uczenia się.

Wskazane modele mają charakter teoretyczny i prognostyczny, dlatego co najbardziej prawdopodobne, że w praktyce edukacyjnej zaobserwujemy hybrydy powyższych scenariuszy, a przemiany niekoniecznie będą postępować w stopniowym tempie (na rzecz zmian skokowych i chaotycznych). W polskiej dyskusji o kształcie edukacji cyfrowej perspektywę postulatów czterech scenariuszy zmian edukacyjnych Lepperta uzupełnia aktualny „Program Rozwoju Kompetencji Cyfrowych”, wydany przez Kancelarię

Rady Ministrów (2023). Oprócz perspektywy jednostkowej, w tymże „Programie Rozwoju Kompetencji Cyfrowych” mocno wybrzmiewają korzyści w skali społeczeństwa i zgodne z interesami państwa. Stosownie z tradycją ery industrialnej, wskazuje się na znaczenie kompetencji cyfrowych i informacyjnych w nowoczesnym przemyśle, ale i także w obronności. Krytyczne i świadome korzystanie z nowych mediów, oraz informacji z nich pochodzących, rozumienie mechanizmów dezinformacji i odporność na cyberzagrożenia dzięki kształtowym postawom funkcjonowania w Sieci wraz z

odpowiedzialnym i świadomym korzystaniem z technologii informacyjno-komunikacyjnych nabiera szczególnego znaczenia w sytuacji trwających konfliktów zbrojnych, w kontekście zachowania bezpieczeństwa narodowego. Z jednej strony należy zwrócić szczególną uwagę na budowanie odporności społeczeństwa na dezinformację, a z drugiej przygotować specjalistów do ochrony cyberprzestrzeni (Program Rozwoju Kompetencji Cyfrowych, 2023, s. 14).

Powracając do rozważań związanych z ewolucją technologii informacyjno-komunikacyjnych i ich znaczeniem w edukacji, warto odnieść się do typowego dla środowiska mediów cyfrowych rozmycia między rolą odbiorcy a (współ)twórcy. Uczący się nie jest tylko odbiorcą treści, ale aktywnie – przez komentarze, propozycje tematyki postów, sesje q&a, publikowanie wprawek swojej twórczości – wpływa na działalność twórcy. Uczniowie są aktywni w poszukiwaniu informacji, ich przetwarzaniu – zwłaszcza w procesie rozwiązywania problemów. Do innych cech nowej kultury e-learningu zaliczyć można przemiany:

- od planowania edukacji dla ucznia przez planowanie edukacji przez uczącego się – realizujące się przez ocenianie kształtujące i rozwijanie autonomii ucznia; to działania, w których uczeń współtworzy (wraz z nauczycielem) plan rozwoju swoich kompetencji;

- od kontroli do refleksji – polegające na włączeniu tekstów nowych mediów do działań edukacyjnych; to ich krytyczna ocena;

- od orientacji na produkcie do orientacji na procesie – sam dostęp do nowoczesnych pomocy dydaktycznych nie gwarantuje sukcesu – wynika on z kompetencji ucznia do ich konstruktywnego używania. Umiejętności te nie kształtują się incydentalnie i natychmiastowo, ale w trakcie procesu uczenia się opartego na motywacji i zaangażowaniu ucznia polegającym na podejmowaniu decyzji i ponoszeniu za nie odpowiedzialności;

- od kursów e-learningowych skierowanych dla wąskiej grupy odbiorców po korzystanie z Internetu jako dominującej przestrzeni uczenia się – opierających się nie tylko na platformach e-learningowych (w tym rządowej Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej), ale także forach dyskusyjnych czy mediach społecznościowych. Publikacje internetowe stają się pełnoprawnym źródłem wiedzy, ale także przestrzenią do krytycznej analizy informacji;

– od testowej oceny osiągnięć uczniów, po analizę postępów w uczeniu się w formule działań projektowych – dotyczy to odejścia od oceny indywidualnych postępów ucznia na podstawie wykonania jednego zadania (uzupełnienia testu), po obserwację sposobu w jaki współpracuje z innymi (także online) oraz jak tworzy i korzysta z zasobów zespołu w procesie rozwiązywania problemów (Kwiatkowska, Majewska, Skibińska, 2015, ss. 202-203).

Jednym z najnowszych trendów edukacyjnych, a jednocześnie przestrzeni, w których alfabetyzacja cyfrowa nabiera szczególnego znaczenia jest rosnąca rola sztucznej inteligencji (AI) w edukacji. Wynika to z faktu, że grupa najmłodszych uczniów jest szczególnie narażona na manipulacje z wykorzystaniem narzędzi AI – jeżeli bowiem dorośli mają często trudność w odróżnieniu obrazu realnego od tego wygenerowanego przez sztuczną inteligencję, to dla dzieci – które stale uczą się różnic między światem realnym i fantastycznym, traktują to co widzą (lub czego doświadczają) jako realne i prawdziwe, a także stale gromadzą doświadczenia o otaczającym ich świecie – kontakt z AI stanowi szczególne wyzwanie.

Chociaż narzędzi sztucznej inteligencji nie należy traktować bezkrytycznie, to jest ona niezwykle interesującym narzędziem edukacyjnym. Coraz częściej postuluje się konieczność kształcenia umiejętności rozumienia AI i zdolności do komunikowania się z aplikacjami bazującymi na jej metodach/algorytmach (Sysło, 2022, s. 83). Nieufność do niej, mocno uwarunkowana popkulturowymi reprezentacjami science-fiction, przeplata się z jej pełnym niezrozumieniem – uczniowie często interpretują działanie czujników ruchu jako efekt działania algorytmu. Co więcej, z perspektywy „zwykłego” użytkownika procesy informatyczne warunkujące działanie sztucznej inteligencji są mniej istotne niż kwestie etyczne (związane z inwigilacją i przetwarzaniem danych osobowych użytkowników) i społeczne (wpływ algorytmów na treści sugerowane w mediach społecznościowych, zamykanie użytkowników w cyfrowych bańkach informacyjnych, używanie wizerunków znanych osób i polityków w materiałach *deep fake*). Jednakże, zamknięcie edukacji na narzędzia AI jest obecnie nie tylko nierealne, ale byłoby szkodliwe. Co ciekawe, debata związana z oceną znaczenia sztucznej inteligencji w szkole do pewnego stopnia przypomina pierwsze rozważania dotyczące upowszechnienia Internetu i nowych mediów jako nowej przestrzeni (narzędzi) w edukacji – choć w przypadku AI wspomniane już wątpliwości natury etycznej mają znacznie silniejszy wydźwięk. Niemniej, Jan Fazlagić (2022, ss. 33-35) postuluje kilka grup możliwości zastosowania sztucznej inteligencji w edukacji:

– jako narzędzie wspomagające proces uczenia się: AI jako pomocnik – a nawet zastępstwo – nauczyciela; jako bezpieczna przestrzeń testowania swoich umiejętności przez ucznia, bez konieczności ich prezentowania na fo-

rum grupy; jako forma personalizowania procesu uczenia się; jako narzędzie udzielania informacji zwrotnej;

- jako wsparcie nauczyciela w procesach administracyjnych – w dziedzinie oceniania uczniów; monitorowania ich obecności i aktywności; jako wsparcie metodyczne nakreślające kierunki działań naprawczych; jako medium komunikacji – z innymi edukatorami, jak i rodzicami uczniów;

- jako wsparcie w zarządzaniu systemem oświaty na różnych jego poziomach – w dziedzinie oceny nauczycieli; analizy dużych zbiorów danych w systemie edukacji, a także analizy danych na poziomie organu prowadzącego oraz regionalnym.

Agnieszka Zalewska-Bochenko (2024, ss. 201-202) uzupełnia powyższą klasyfikację ogólną przykładami konkretnych narzędzi AI, które mają znaczący potencjał edukacyjny. Autorka zalicza do nich personalizowane platformy edukacyjne, inteligentnych asystentów i chat boty, systemy oceny i analizy, gry edukacyjne i stymulacje, narzędzia do przetwarzania języka naturalnego (NLP), systemy rekomendacji zasobów edukacyjnych, analizę emocji i zaangażowania, rozpoznawanie mowy i asystentów głosowych, a także wirtualną i rozszerzoną rzeczywistość (VR/AR). Jak wspomniano, wykorzystanie AI w edukacji oprócz entuzjazmu i innowacyjności budzi także wiele wątpliwości i kontrowersji, dotyczących ryzyka uzależnienia od technologii (i porzucenia samodzielnego myślenia), braku empatii i zrozumienia ze strony chatów AI (algorytm nie jest bowiem zdolny do prawdziwego, głębokiego zrozumienia człowieka), przy jednoczesnym ograniczeniu kontaktów społecznych (lub porzuceniu interakcji z ludźmi na rzecz interakcji z algorytmem). To także obawa przed nadmiernym zaufaniem do AI i brakiem krytycznego myślenia (Zalewska-Bochenko, 2024, s. 204), co skutkuje bezrefleksyjnym przyjmowaniem informacji (jako faktów, a nie efektu algorytmizacji) i osłabieniem kompetencji związanych z oceną źródeł informacji. Jednocześnie, wszystkie powyższe argumenty dotyczące zagrożeń związanych z rolą AI w edukacji wskazują, jak niezbędnym działaniem jest rozwijanie alfabetyzacji cyfrowej (w tym informacyjnej) i związanego z nimi myślenia krytycznego i kreatywnego.

Podsumowanie

Nawet zachowując dystans do optymistycznej wizji edukacji Prensky'ego, postulującej wykorzystanie języka mediów cyfrowych w codziennej praktyce szkolnej, nie sposób nie zgodzić się z Autorem, że jest to najbardziej aktualny język edukacji. Porzucając go, jako edukatorzy, nie tylko pogłębijmy lukę pokoleniową między nami a naszymi uczniami, ale stworzymy przestrzeń

„milczenia” i wykluczenia naturalnego języka ekspresji cyfrowych tubylców. Nie jest to nawet kwestia różnicowania alfabetyzacji 1.0 i 2.0, ale ryzyko odrzucenia doświadczeń mających dla uczniów znaczenie, przy jednoczesnym wystawieniu ich na zagrożenia związane z byciem, paradoksalnie, cyfrowymi analfabetami.

Współczesne wyzwania dotyczące alfabetyzacji cyfrowej wynikają przede wszystkim z jej wąskiego rozumienia. Jak wspomniano, nie jest to wyłącznie umiejętność korzystania z nowych technologii – uczniowie od lat są w tym obszarze biegli. Niestety, działania władz oświatowych wydają się wskazywać, że rozwijanie kompetencji cyfrowych w magiczny sposób dzieje się automatycznie, kiedy tylko placówka zostanie wyposażona w nowoczesny sprzęt. Takie działanie nie tylko stanowi kolejny dowód na spłykanie alfabetyzacji cyfrowej do podążania za instrukcją użytkownika (urządzenia lub oprogramowania), ale jest kolejnym potwierdzeniem przekonania o jej przezroczystości. Chociaż wyposażanie sal polskich szkół w nową technologię jest strategią korzystną z perspektywy wizerunkowej i politycznej, nie oznacza jednak, że placówki takiej modernizacji nie potrzebują. Jednakże, korzystanie z tablicy interaktywnej jako formy wyświetlania podręcznika niewiele różni się od realiów XIX-wiecznej szkoły. Natomiast, rozwijanie alfabetyzacji cyfrowej jako kształtowanie mądrości cyfrowej (Prensky, 2011) jawi się nadal jako terra incognita polskiej edukacji. Nie jest to zaskakujące o tyle, że edukacja świadomości używania informacji, ich krytycznej recepcji i refleksyjnego użytkowania jest specyficznym połączeniem umiejętności praktycznych i postaw z nimi związanych. Prensky (2011, s. 3) sprowadza te praktyki do wniosku jednego z zaprzyjaźnionych nauczycieli: „kiedyś uczyłem swojego przedmiotu, teraz uczę moich uczniów”. Dlatego, punktem wyjścia zmiany myślenia uczniów jest zrozumienie nowych celów edukacyjnych przez dorosłych – rodziców, nauczycieli, edukatorów – opierających się na relacji partnerstwa, a nie dominacji. Zwłaszcza, w związku z koniecznością rozwijania myślenia krytycznego w obliczu mających na horyzoncie zmian związanych z intensywnym przenikaniem narzędzi AI do praktyki edukacji.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Bennet, S. (2012). *Digital Natives*. W: Z. Yan (red.), *Encyclopedia of Cyber Behavior*. Hershey: Information Science Reference
- Bougsiaa, H., Kopciwicz, L. (2016). *Dzieci w kulturze mobilnej. Partycypacja, uczenie się i emancypacja pokolenia „cyfrowych tubylców”*. Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 1(73)
- Brzezińska, A. (1985). *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Dylak, S. (2012). *Alfabetyzacja wizualna jako kompetencja współczesnego człowieka*. W: W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.), *Media. Edukacja. Kultura. W stronę edukacji medialnej*. Poznań – Rzeszów: Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych
- Fazlagić, J. (2022). *Rozwój sztucznej inteligencji jako wyzwanie dla systemu edukacji*. W: J. Fazlagić (red.), *Sztuczna inteligencja (AI) jako megatrend kształtujący edukację. Jak przygotować się na szanse i wyzwania społeczno-gospodarcze związane ze sztuczną inteligencją?* Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- Hojnacki, L. (2013). *Cyfrowych tubylców trzeba uczyć inaczej. Dlaczego i jak – wprowadzenie*. W: P. Plichta, J. Pyżalski (red.), *Wychowanie i kształcenie w erze cyfrowej*. Łódź: Regionalne Centrum Polityki Społecznej w Łodzi
- Kwiatkowska, W., Majewska, K., Skibińska, M. (2015). *Umiejętności informacyjne w kontekście nowej kultury uczenia się*. W: H. Batorowska (red.), *Kultura informacyjna w ujęciu interdyscyplinarnym. Teoria i praktyka*. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej
- Leppert, R. (2023). *Co dalej z edukacją?* W: K. Hernandez (red.), *Szkola jutra zaczyna się dziś. Jak Lekcja:Enter wsparła polskie szkoły w edukacji cyfrowej*. Warszawa: Fundacja Orange
- Paul, M., Kisilowska, M. (2017). *Czym jest czytanie?* Kultura Popularna, 4(50)
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon, 9(5)
- Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. Corwin: Thousand Oaks
- Prensky, M. (2012). *From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Education*. Corwin: Thousand Oaks
- Sysło, M., Jochemczyk, W. (2009). *Edukacja informatyczna w nowej podstawie programowej*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
- Sysło, M. (2022). *Sztuczna inteligencja wkracza do szkół: jak uczyć się o AI i z pomocą AI*. W: J. Fazlagić (red.), *Sztuczna inteligencja (AI) jako megatrend kształtujący edukację. Jak przygotowywać się na szanse i wyzwania społeczno-gospodarcze związane ze sztuczną inteligencją?* Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- Waszczuk, J. (2019). *Alternatywne metody nauki czytania dzieci w wieku przedszkolnym*. Rozprawy Społeczne, 3(13).
- Watson, I. (2013). *Digital Natives or Digital Tribes?* Universal Journal of Educational Research, 1(2)
- Zalewska-Bochenko, A. (2024). *Sztuczna inteligencja w procesie edukacji*. Optimim. Economic Studies, 2(116)
- Żbikowska-Migoń, A., Łuszek, A. (red.). (2011). *Czytanie, czytelnictwo, czytelnik*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Źródło: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf> [dostęp: 14.10.2024]

Zalecenie Rady Unii Europejskiej z 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG)(2018/C 189/01). Źródło: <https://education.ec.europa.eu/pl/focus-topics/improving-quality/key-competences> [dostęp: 14.10.2024]

Źródła internetowe

Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2024/2025*. Źródło: <https://www.gov.pl/web/edukacja/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20242025> [dostęp: 14.10.2024]

Program Rozwoju Kompetencji Cyfrowych, Uchwała nr 24 Rady Ministrów z 21 lutego 2023 r. w sprawie ustanowienia programu rządowego pod nazwą „Program Rozwoju Kompetencji Cyfrowych”. Źródło: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WMP20230000318> [dostęp: 01.11.2024]

ANNA ŁUKASZEWSKA
ORCID 0009-0004-9957-8650

Uniwersytet WSB Merito w Toruniu

ZINTEGROWANIE SPOŁECZNOŚCI PRZEDSZKOLNEJ WOKÓŁ PATRONA

ABSTRACT. Łukaszevska Anna, *Zintegrowanie społeczności przedszkolnej wokół patrona* [Integrating the Preschool Community Around the Patron] *Studia Edukacyjne* no. 75, 2024, Poznań 2024, pp. 81-96. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 31.12.2024. Accepted: 25.02.2025. DOI: 10.14746/se.2024.75.5

Polish educational law provides the opportunity for the preschool community to choose a patron. This is usually a deceased person, who is an inspiration in pedagogical work and a role model. Recurring events and ceremonies related to the patron create preschool traditions, which integrate the preschool community. These events are an excellent way to foster social skills and strengthen intergenerational bonds. This article reviews the best practices based on selected municipal preschools in Toruń, demonstrating the importance of the patron in the life of the preschool. The author emphasizes the cooperation between the preschool and the child's family environment, crucial for the social development of the preschool child. The final conclusions and recommendations help outline the development path of preschool education.

Key words: patron, cooperation, social skills, preschool education

Wprowadzenie

W polskim prawie oświatowym przedszkole nie ma obowiązku posiadania imienia, jednak placówki te często przyjmują patrona, którego postać wykorzystywana jest do pracy wychowawczej, a także kreowania jego indywidualnego wizerunku. Pomaga to w tworzeniu tożsamości organizacyjnej i wzmacnianiu więzi międzypokoleniowej, z uwagi na uczestniczenie w wydarzeniach przedszkolnych rodziców/opiekunów prawnych, babć, dziadków oraz innych członków rodziny. Partycypacja wszystkich członków społeczności przedszkolnej w budowaniu tradycji i wspólnym jej kultywowaniu integruje społeczność, jak również umożliwia refleksje wynikające z doświadczenia tych osób.

Przepisy oświatowe stwarzają możliwość wyboru przez przedszkole patrona, a jego życie i działalność inspirowane w pracy wychowawczo-dydaktycznej. Mimo że w prawie nie ma zapisu o patronie, to jest mowa o organie prowadzącym (inaczej organie założycielskim), który nadaje imię placówce w drodze uchwały na wniosek rady przedszkola (kiedy nie ma rady przedszkola kompetencje przejmuje rada pedagogiczna i rada rodziców)¹. Oznacza to, że imię dla placówki oświatowej może oznaczać postać, wydarzenie, zbiorowość, organizację. Autorka w niniejszym artykule odnosi się do wybranych postaci-patronów przedszkoli.

Cytowane rozporządzenie nie wskazuje kryteriów wyboru patrona, jednak z uwagi na realizację celów i zadań przedszkola powszechnie wiadomo, że patron powinien wyróżniać się pozytywną sylwetką, odnosić sukcesy, cieszyć się autorytetem. Niekiedy organy prowadzące dokonują ustaleń wyboru patrona, jak na przykład niepowielanie tego samego patrona przez placówki tego samego typu, czy sugerowanie wyboru patrona spośród zaśluzonych lokalnych postaci.

Obecnie procedury i sposób wyboru patrona określa przedszkole. Należy podkreślić, że w praktyce w procedurze uczestniczy cała społeczność przedszkolna, nauczyciele, rodzice, jak również dzieci. Partycypacja oraz współdecydowanie o ważnych dla przedszkola kwestiach zwiększa efektywność pracy pedagogicznej i współpracy z rodzicami.

Współpraca przedszkola z rodzicami

Współpraca ta stanowi warunek *sine qua non* we wspieraniu rozwoju dziecka. Skuteczności pracy pedagogicznej zdecydowanie sprzyja integracja społeczności przedszkolnej, którą gwarantuje już sama definicja (łac. *integrare* – „scalać”, integracja – wspólny czas, a według *Słownika języka polskiego PWN* jest to proces scalania się zachodzący na różnych szczeblach społecznych). Jednakże, aby mówić o efektach wychowania i wspierania dziecka w rozwoju, aktywni muszą być zarówno nauczyciele, jak i rodzice, to znaczy – konieczna jest ich współpraca, co wynika z obowiązków jednych i drugich, choć praktyka życia przedszkolnego czasami bywa inna. Jak pisze Marzenna Magda-Adamowicz:

¹ Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z 4 grudnia 2023 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli, DzU z 2023 r. (sejm.gov.pl), [dostęp: 29.12.2024].

przedszkole i rodzina to dwa podstawowe środowiska wychowawcze, dlatego powinno istnieć pomiędzy nimi świadome i celowo zorganizowane współdziałanie (Magda-Adamowicz, 2017, ss. 133-134).

Środowisko rodzinne stanowi pierwsze i najważniejsze środowisko rozwoju dziecka, jak też kształtowania jego wartości i postaw, a następnym jest przedszkole, w którym dokonuje się dalszy rozwój społeczny dziecka w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami.

Krystyna Lubowiecka podkreśla znaczenie rodziny w rozwoju społecznym dziecka.

W rodzinie dziecko uczy się przywiązania i rozwijania więzi emocjonalnych, uczy się pierwszych norm i zachowań społecznych, obyczajowych, kulturowych, poznaje złożoność związków wewnątrzrodzinnych. Każda rodzina jest inna, niepowtarzalny jej klimat kształtowany jest przez wszystkich jej członków i interakcje między nimi (...). Pierwotna socjalizacja dziecka dokonuje się w rodzinie, to z niej wynosi wzory zachowań, które wykorzystuje w innym środowisku społecznym. Im bogatsze i trwalsze są więzi emocjonalne i społeczne w rodzinie, tym lepiej dziecko będzie sobie radziło w nowym środowisku (Lubowiecka, 2011, s. 367).

Danuta Waloszek uważa, że

współcześnie nie mamy już wątpliwości, że najgłębszy wpływ na człowieka w jego dzieciństwie ma rodzina, niezależnie od jej wartości koduje w nim wszystko, co się w tym środowisku (osobowym, przedmiotowym) pojawia i zdarza. Następnie kształtuje dziecko środowisko poza rodziną, a w nim co najmniej od czwartego roku życia człowieka – rówieśnicy i koledzy (Waloszek, 2006, s. 219).

Współpraca przedszkola z rodzicami może być realizowana na różne sposoby, w których czynnie uczestniczą rodzice. Barbara Surma zauważa, iż

każde przedszkole wypracowuje swój system współpracy z rodzicami. We wzajemnych kontaktach ważne jest podmiotowe traktowanie wszystkich uczestników procesu edukacyjnego (Surma, 2011, s. 182)

i niezwykle cenne dla skuteczności celów jest współdecydowanie rodziców w ważnych sprawach tej placówki.

Działania przedszkola związane z jego patronem, podejmowane we współpracy z rodzicami, pozwalają na wzmacnianie więzi międzypokoleniowej, rozwijanie poczucia przynależności do społeczności przedszkolnej, kultywowanie tradycji przedszkolnych, kształtowanie postaw obywatelskich i patriotycznych oraz rozwijanie kompetencji społecznych dzieci.

Obowiązek współpracy przedszkola z rodzicami wynikający z przepisów prawnych

Należy zacytować akty prawne, krajowe i międzynarodowe, z których wynika obowiązek współpracy dwóch środowisk wychowawczych, to jest przedszkola i rodziców. Posłużę się tylko kilkoma wybranymi przykładami.

Konwencja o Prawach Dziecka² w art. 18 stanowi, że:

1. Państwa-Strony podejmą wszelkie możliwe starania dla pełnego uznania zasady, że oboje rodzice ponoszą wspólną odpowiedzialność za wychowanie i rozwój dziecka. Rodzice lub w określonych przypadkach opiekunowie prawni ponoszą główną odpowiedzialność za wychowanie i rozwój dziecka. Jak najlepsze zabezpieczenie interesów dziecka ma być przedmiotem ich największej troski.

2. W celu zagwarantowania i popierania praw zawartych w niniejszej konwencji Państwa-Strony będą okazywały odpowiednią pomoc rodzicom oraz opiekunom prawnym w wykonywaniu przez nich obowiązków związanych z wychowywaniem dzieci oraz zapewnią rozwój instytucji, zakładów i usług w zakresie opieki nad dziećmi.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej³ wskazuje art. 48, który brzmi:

Rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem. Wychowanie to powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, a także wolność jego sumienia i wyznania oraz jego przekonania.

Natomiast, Ustawa z 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe⁴ podkreśla w art. 1. ust. 1 i 2, że

system oświaty zapewnia w szczególności: wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny;

wychowanie rozumiane jako wspieranie dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości w sferze fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej, wzmacnianie i uzupełnianie przez działania z zakresu profilaktyki problemów dzieci i młodzieży.

Jak wynika z powyższych cytatów, realizacja celu edukacji przedszkolnej, który artykułuje „wsparcie całościowego rozwoju dziecka”⁵ (proces opieki,

² Konwencja o Prawach Dziecka (DzU z 1991 r., nr 120, poz. 526).

³ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r. (DzU z 1997 r., nr 78 poz. 483 z późn. zm.).

⁴ Ustawa z 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (tj. DzU z 2023 r., poz. 900 z późn. zm.).

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (DzU z 2017 r., poz. 356, z późn. zm.).

wychowania i nauczania) jest efektywna przy bieżącej współpracy dwóch środowisk wychowawczych: przedszkola i domu rodzinnego. Ponadto, nauczyciele wychowania przedszkolnego, jako specjaliści i kompetentni realizatorzy edukacji, wspierają rodziców poprzez między innymi „informowanie rodziców o postępach w rozwoju ich dziecka, zachęcają do współpracy w realizacji programu wychowania przedszkolnego”.

Przegląd definicji: patron, kompetencje społeczne i obywatelskie, więź międzypokoleniowa

Jak rozumieć pojęcie patron? *Słownik języka polskiego PWN* podaje, że patron to: „zasłużona i zwykle nieżyjąca już osoba, której imię nadawane jest jakiejś instytucji lub jakiemuś miejscu”. Podobną definicję odnajdujemy w Wikipedii: „patron to osoba (zwykle nieżyjąca) darzona wielkim szacunkiem, której imię jest nadawane jakiejś instytucji (szkole, jednostce wojskowej) lub jakiemuś miejscu”.

Patron przedszkola stanowi zatem wzór do naśladowania.

Dlaczego warto dokonać wyboru patrona przedszkola? Wybór patrona i działania z nim związane budują jego tożsamość, hierarchizują wartości oraz wyznaczają kierunek pracy wychowawczo-dydaktycznej tej placówki. Uroczystości przedszkolne związane z patronem tworzą także ceremonial i tradycje przedszkolne ujęte w kalendarzu uroczystości. Celem pracy z patronem jest uzyskanie indywidualności przedszkola, zintegrowanie środowiska, promocja przedszkola, a to z kolei wytycza kierunki pracy placówki.

Działalność edukacyjna przedszkola inspirowana postacią patrona przynosi także korzyści w budowaniu relacji międzypokoleniowej, kształtowaniu kompetencji społecznych i obywatelskich. Dokonam przeglądu definicji kompetencji społecznych, obywatelskich i więzi międzypokoleniowej.

Kompetencje społeczne według Małgorzaty Karwowskiej-Struczyk, to

złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonych typu sytuacjach społecznych, nabywane przez dziecko w kontaktach z rówieśnikami i dorosłymi zarówno w domu rodzinnym, jak i w innych środowiskach socjalizacyjnych (Karwowska-Struczyk, 2009, s. 370).

Halina Sowińska uważa natomiast, że

w literaturze pedagogicznej i psychologicznej sprowadzenie kompetencji społecznych do umiejętności współdziałania w relacjach interpersonalnych i grupowych jest zbyt dużym uproszczeniem i nie pozwala wyjaśniać, jak i dlaczego kształtują się w człowieku wewnętrzne struktury psychiczne odpowiedzialne za sposób jego funkcyjono-

wania w różnych układach społecznych: interpersonalnych, grupowych i międzygrupowych (Sowińska, 2011, s. 271).

Autorka ta ukazuje wieloaspektowe ujęcie kompetencji społecznych, przez co następuje ścisły związek oraz współzależność między rozwojem różnych funkcji i procesów psychicznych, jak też między ich rozwojem a funkcjonowaniem jednostki w relacjach interpersonalnych i grupowych.

Do kompetencji społecznych Halina Sowińska zalicza:

postrzeganie społeczne, świadomość oczekiwań, wymagań ze strony otoczenia społecznego i umiejętność ich wyjaśniania i uzasadniania; świadomość pełnionych ról społecznych; własnych możliwości i swojej roli w relacjach z otoczeniem; zdolność do przeżywania uczuć społecznych, umiejętność kontrolowania uczuć i sposobów ich ujawniania w relacjach społecznych; nawiązywania i podtrzymywania relacji i więzi społecznych, zarówno osobistych, jak i grupowych; umiejętność współdziałania w realizacji celów grupowych, przewidywania skutków własnych zachowań społecznych i planowania działań w zmieniających się sytuacjach; gotowość do aktualizowania przeżywania motywacji społecznych w toku relacji z innymi; gotowość i umiejętność oceniania zdarzeń i zachowań w kategoriach moralnych, rozróżnianie dobra i zła; umiejętność zachowania własnej autonomii, odrzucenia żądań otoczenia niezgodnych z celami własnymi lub dobrem ogółu, umiejętność nieulegania pokusom wynikającym z nacisków innych (Sowińska, 2011, ss. 273-275).

Jadwiga Lubowiecka podkreśla, iż

od jakości relacji dziecka z najbliższymi, a także innymi ludźmi zależy jego rozwój społeczny. W rodzinie i tych pierwszych kręgach społecznych dokonuje się proces rozwoju społecznego i socjalizacji dziecka. Doświadczenia zdobywane w pierwszej w życiu placówce edukacyjnej mają ogromne znaczenie dla kształtowania się postawy, kompetencji i umiejętności społecznych dziecka oraz odczuwanej jakości życia. Dobre relacje społeczne zawsze dają dziecku dużo satysfakcji, poczucie emocjonalnego bezpieczeństwa, zaufania, podnoszą samoocenę, rozwijają kreatywność i zdolności poznawcze (Lubowiecka, 2011, s. 367).

Ponadto uważa, że

problematyka rozwoju społecznego dzieci powinna się znaleźć w centrum uwagi wszystkich instytucji edukacyjnych zajmujących się małym dzieckiem z wielu powodów. Jeden z nich to doniesienia psychologii o fundamentalnym znaczeniu wczesnych doświadczeń społecznych dziecka dla jego późniejszego funkcjonowania i dokonujących się przemian w ich rozwoju, które mają charakter trwały i nieodwracalny (Schaffer, 2006, ss. 1-3). Dzieciństwo to czas opanowywania osobistych i społecznych funkcji zachowania (Lubowiecka, 2011, s. 371).

Kompetencje społeczne według Jadwigi Lubowieckiej, to

złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, skuteczne komunikowanie się, zachowania nabywane przez

jednostkę w toku treningu społecznego (Maczak, 2001). Kompetencjami społecznymi nazywa się też konkretne umiejętności interpersonalne, nazywane też społecznymi (...) Terminy: umiejętności społeczne, interpersonalne, komunikacyjne, interakcyjne w naukach społecznych są traktowane synonimicznie, ale coraz częściej podejmuje się próby ich określenia w danym kontekście sytuacyjnym, społecznym, efektywności porozumiewania się, zdolności interakcyjnych jednostki (...) (Lubowiecka, 2011, ss. 376-377).

Badania przeprowadzone przez Jadwigę Lubowiecką na próbie 1411 pięcioletnich dzieci pokazują, że znają one zachowania społeczne, lecz potrzebują czasu na ich utrwalenie, a także nie należy oczekiwać, że do rozwoju społecznego wystarczą spontaniczne kontakty z rówieśnikami.

Dzieciom w wieku przedszkolnym potrzebna jest pomoc i mądry rozważny dorosły w edukacji. Umiejętności społeczne pomagają dziecku w nauce, w pełnieniu ról społecznych, mają wpływ na jego samoocenę, pozycję społeczną w grupie, są niezwykle ważne dla funkcjonowania w społeczeństwie i niezbędne w karierze ucznia i dorosłego (Lubowiecka, 2011, s. 395).

Katarzyna A. Knopp zauważa, że

w literaturze przedmiotu kompetencje społeczne nie zostały zdefiniowane w sposób jasny i ogólnie przyjęty. Chyba niewiele jest w psychologii pojęć, co do których istniałyby aż tak duża rozbieżność w podawanych definicjach (...) (Knopp, 2024, ss. 1-2).

Katarzyna A. Knopp, za Maczak (2005, 2009), stwierdza, że

kompetencje społeczno-emocjonalne to złożone umiejętności warunkujące efektywność regulacji emocjonalnej i radzenia sobie w różnego rodzaju sytuacjach społecznych, co wskazuje na wiele kompetencji (percepcja społeczna, wrażliwość społeczna, znajomość reguł społecznych i odpowiednie zachowanie w sytuacjach społecznych. Umiejętność rozwiązywania konkretnych problemów interpersonalnych i sterowania sytuacjami społecznymi, radzenie sobie w sytuacjach konfliktowych i wymagających asertywności. Efektywna autoprezentacja i umiejętność wpływania na innych, umiejętności komunikacyjne i kooperacyjne) (Knopp, 2024, ss. 1-2).

Jednoznaczne zdefiniowanie pojęcia kompetencji społecznych jest trudne z uwagi na posługiwanie się przez badaczy różnymi zamiennymi pojęciami, jak: kompetencja społeczna, inteligencja społeczna, emocjonalna, społeczne zdolności, umiejętności. Wymienione pojęcia odnoszą się do skutecznego, efektywnego funkcjonowania w kontaktach z innymi. W wielu koncepcjach inteligencji znajdujemy aspekt zdolności społecznych, rozumiany jako efektywne przystosowanie do środowiska społecznego (Zawadzka, Stalmach, 2017, s. 3).

Katarzyna Koszewska definiuje kompetencję jako

połączenie: a. opanowanej wiedzy z danego zakresu (wiem co), b. umiejętności (wiedza proceduralna – wiem jak i potrafię), c. postaw (chcę i jestem gotów wykorzystać swą wiedzę), a niektórzy dodają jeszcze cechy osobowości (Koszewska, 2014, ss. 2-3).

Katarzyna Koszewska podkreśla, że

według Zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych (wspólnych, najważniejszych dla wszystkich) w procesie uczenia się przez całe życie kompetencje społeczne to kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe oraz wszelkie formy zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym. Jest to związane z dobrem osobistym i społecznym. Ważne jest zrozumienie zasad postępowania i zwyczajów w różnych społeczeństwach i środowiskach, w których funkcjonują dane osoby. Zatem kształtowanie (nie – rozwijanie) kompetencji społecznych w szkole dotyczy tworzenia takiego środowiska uczenia się i nauczania, aby zdobycie wiedzy w tym zakresie było możliwe, uczniowie mogli nabywać i doskonalić umiejętności społeczne oraz kształtować postawy sprzyjające satysfakcjonującemu funkcjonowaniu w relacjach indywidualnych, grupowych i międzyludzkich (Koszewska, 2014, ss. 2-3).

Reasumując powyższe definicje, autorka zauważa, że mimo braku jednoznacznej definicji kompetencji społecznych należy podkreślić, że do ich kształtowania u dzieci w wieku przedszkolnym potrzebny jest kontakt z innymi ludźmi oraz dorosły – animujący sytuacje społeczne i wspierający dzieci w tworzeniu pozytywnych relacji społecznych.

Wśród ośmiu kompetencji Rady Europy wymieniona jest kompetencja obywatelska, definiowana jako (...)

zdolność działania jako odpowiedzialni obywatele oraz pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim i społecznym, w oparciu o rozumienie pojęć i struktur społecznych, gospodarczych, prawnych i politycznych, a także wydarzeń globalnych i zrównoważonego rozwoju.

W Zaleceniach Rady Europy z 22 maja 2018 roku zapisano między innymi zalecenie dla państw członkowskich o brzmieniu (...)

wspomaganie rozwijania kompetencji obywatelskich, tak by sprzyjać rozumieniu, czym są wspólne wartości, o których mowa w art. 2 Traktatu o Unii Europejskiej oraz w Karcie praw podstawowych Unii Europejskiej. Kompetencje obywatelskie opierają się na znajomości podstawowych pojęć i zjawisk dotyczących osób, grup, organizacji zawodowych, społeczeństwa, gospodarki i kultury. (...) Umiejętności składające się na kompetencje obywatelskie odnoszą się do zdolności skutecznego angażowania się, wraz z innymi ludźmi, na rzecz wspólnego lub publicznego interesu, w tym na rzecz zrównoważonego rozwoju społeczeństwa⁶.

Emilia Jakubowska i Elżbieta Jaszczyszyn twierdzą, że

⁶ Zalecenie Rady z 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (2018/C 189/01), Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 4.6.2018.

prawidłowo funkcjonująca rodzina przekazuje dzieciom wartościowe postawy obywatelskie, stwarza warunki do wszechstronnego rozwoju i działania, ułatwia im też wejście w dorosłe życie społeczne, stanowi bowiem mocne oparcie w chwilach trudnych i niebezpiecznych. Świadomość, wiedza, kultura, stanowczość oraz miłość rodziców to elementy wychowawcze, które umiejętnie stosowane w kształtowaniu osobowości dziecka stanowić będą o jego przyszłym losie (Jakubowska, Jaszczyszyn, 2017, ss. 147-155).

W budowaniu relacji międzyludzkich istotny wpływ mają dwa środowiska dziecka: rodzina i grupa rówieśnicza, a w tym wzmacnianie więzi międzypokoleniowej.

Relacje międzypokoleniowe to więzi nawiązywane między ludźmi należącymi do różnych pokoleń. W nie tak odległej przeszłości, zwłaszcza na obszarach wiejskich, powszechne było życie w małych społecznościach i mieszkanie z członkami dalszej rodziny lub teściami. Ułatwiała to wymianę opinii i doświadczeń, a także pozwalało na wspólne spędzanie czasu z osobami w skrajnie różnym wieku. Dzisiejsze społeczeństwa zachodnie opierają się na modelu indywidualistycznym, w którym rodzina nuklearna żyje we względnej izolacji. Pojęcie „wychowania plemiennego” już nie istnieje. W związku z tym dzieci i młodzież rzadziej spędzają czas z dorosłymi innymi niż ich rodzice; a jeszcze rzadziej z osobami starszymi, nawet jeśli należą do ich rodziny. Różnorodność naszych relacji jest jednak naprawdę korzystna i wzbogacająca, a wręcz niezbędna⁷.

Relacje międzypokoleniowe mają fundamentalne znaczenie dla społecznego i emocjonalnego rozwoju zarówno seniorów, jak i osób młodych. Wymiana doświadczeń, wsparcie emocjonalne oraz nauka wartości kulturowych są kluczowymi elementami, które sprawiają, że te więzi są tak istotne⁸.

Aldona Małyńska zauważa, że

w literaturze gerontologicznej termin „międzypokoleniowy” częściej odnosi się do relacji między jednostkami różnych generacji na poziomie mikrospołecznym (np. między członkami rodziny). Relacje społeczne w ramach różnych generacji oraz między generacjami są zarówno środkiem, jak również efektem procesu szeroko rozumianej socjalizacji. Za Winiarskim stwierdza, że interakcje międzyludzkie sprzyjają uspołecznieniu człowieka, rozwinięciu takich cech osobowości, które gwarantują harmonijny rozwój różnych wspólnot, społeczeństw, narodów, a także całej ludzkości, nie można natomiast opierać istnienia świata na współzawodnictwie, rywalizacji (Małyńska, 2015).

Aldona Małyńska, za Piotrem Szukalskim, definiuje więź międzypokoleniową

⁷ <https://pieknoumyslu.com/relacje-miedzypokoleniowe-i-plynace-z-nich-korzystaci/> [dostęp: 17.09.2024]

⁸ <https://krdo.pl/znaczenie-relacji-miedzypokoleniowych-jak-wspierac-relacje-miedzy-seniorami-a-dzieci-i-mlodzieza/> [dostęp: 17.09.2024]

jako poczucie łączności biologicznej, kulturowej, ekonomicznej z jednostkami wchodzącymi w skład innego pokolenia. Poczucie takie prowadzi do pozytywnego nastawienia wobec przedstawicieli tych innych grup pokoleniowych, zawiera się w stwierdzeniu „powinniśmy coś dla innych pokoleń zrobić, a przynajmniej liczyć się z ich interesem (Małyska, 2015).

Jak wynika z powyższych definicji, rozwój społeczny dzieci zdeterminowany jest budowaniem relacji i uczestnictwem w różnych grupach społecznych – od środowiska rodzinnego do zewnętrznego: rówieśniczego i instytucjonalnego.

Omówione definicje znajdują odzwierciedlenie w treści *Podstawy programowej wychowania przedszkolnego*⁹, która wskazuje, że głównym celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka i przygotowanie go do nauki w szkole. Zgodnie z *Podstawą*, dziecko przygotowane do podjęcia nauki w szkole przejawia między innymi poczucie własnej wartości jako osoby, wyraża szacunek wobec innych osób i przestrzegając tych wartości, nawiązuje relacje rówieśnicze, odczuwa i wyjaśnia swoją przynależność do rodziny, narodu, grupy przedszkolnej, grupy chłopców, grupy dziewczynek oraz innych grup, na przykład grupy teatralnej, grupy sportowej, ocenia swoje zachowanie w kontekście podjętych czynności i zadań oraz przyjętych norm grupowych, nazywa i rozpoznaje wartości związane z umiejętnościami i zachowaniami społecznymi, na przykład szacunek do dzieci i dorosłych, szacunek do ojczyzny, życzliwość okazywana dzieciom i dorosłym – obowiązkowość, przyjaźń, radość, respektuje prawa i obowiązki swoje oraz innych osób, zwracając uwagę na ich indywidualne potrzeby.

Współpraca nauczycieli z rodzicami umożliwia budowanie relacji, wspólne decydowanie o sprawach dzieci i codziennego życia przedszkolnego. Cytując Wincentego Okonia:

współpraca to współdziałanie ze sobą jednostek lub grup ludzi wykonujących swoje częściowe zadania, aby osiągnąć jakiś wspólny cel; współpraca opiera się na wzajemnym zaufaniu i lojalności oraz na podporządkowaniu się celowi, należycie uświadomionemu sobie przez wszystkie jednostki lub grupy (Okoń, 1992, s. 232).

Udział rodziców w działalności przedszkola przyczynia się do lepszego zrozumienia specyfiki przedszkola, zasad jego funkcjonowania oraz wszelkich problemów związanych z opieką i wychowaniem dzieci. Podstawą dobrej współpracy przedszkola z rodzicami jest traktowanie siebie nawzajem jako współpartnerów w wychowaniu (Surma, 2011, s. 177).

⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (DzU z 2017 r., poz. 356, z późn. zm.).

Kultywowanie tradycji przedszkolnych związanych z patronem - przykłady dobrych praktyk

Doskonałym sposobem na kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich, wzmacnianie więzi międzypokoleniowej oraz integrowanie społeczności przedszkolnej są uroczystości i tradycje przedszkolne, w których dzieci uczestniczą wspólnie z rodzicami, babciami, dziadkami i innymi gośćmi.

Przykładem uroczystości i tradycji związanych z patronem przedszkola są: konkursy, akcje i festyny, twórczość plastyczna, językowa, muzyczna, filmowa, spektakle teatralne, kącik patrona, wycieczki, czy redagowanie gazetki przedszkolnej, które na stałe wpisują się w kalendarz rocznej pracy przedszkola.

Podając za Karbowniczek

nadrzędnym celem uroczystości w edukacji przedszkolnej jest radosne przeżywanie wszelkich doświadczeń związanych z ich przebiegiem; uroczystości kształtują i rozwijają dziecięce zainteresowania (...) (Karbowniczek, 2011, ss. 278-279).

Uroczystości są wpisane w metodykę wychowania przedszkolnego i zajmują w niej istotne miejsce ze względu na: kształtowanie postaw patriotycznych, obywatelskich, uczenia zasad postępowania, szacunku dla drugiej osoby, wspólnego podejmowania decyzji.

Decyzja społeczności przedszkolnej o wyborze postaci na patrona wiąże się ze złożeniem wniosku do organu prowadzącego, wraz z uzasadnieniem o jego wyborze oraz określeniem planu działań związanych z nadaniem imienia przedszkolu i przewidywany termin uroczystości. Przed złożeniem wniosku o nadanie imienia przedszkole opracowuje procedurę i plan przygotowania do uroczystości nadania imienia.

Dokonując przeglądu stron internetowych przedszkoli, daje się zauważyć, że najczęściej ich patronami są Polacy zasłużeni dla społeczeństwa, historii, nauki, czy literatury. W przedszkolach można także spotkać imiona fikcyjnych bohaterów literatury dla dzieci, jak na przykład Misia Uszatka, Misia Colargola, Śmiałka Umiałka, czy Króla Maciusia I.

Zatem, patronów przedszkoli można podzielić następująco:

1) pisarze i poeci (Maria Kownacka, Jan Brzechwa, Czesław Janczarski, Julian Tuwim, Kornel Makuszyński, Dorota Gellner, Janina Awgulowa, Wanda Chotomska);

2) sławni i znani Polacy w różnych dziedzinach (Fryderyk Chopin, Tony Halik, Mikołaj Kopernik, Władysław Szafer);

3) autorytety w dziedzinie wychowania i nauczania dzieci (Janusz Korczak, Maria Montessori, Wanda Szuman);

4) osoby związane ze światem duchowym, święci i błogosławieni (Jan Paweł II, Stefan Wyszyński, bł. Ojciec Gwidon, św. Stanisław Kostka);

5) bohaterowie literatury dla dzieci (Miś Uszatek, Jaś i Małgosia, Pinokio).

Na podstawie rozmów z dyrektorkami toruńskich przedszkoli: Przedszkola Miejskiego nr 2 im. Jana Brzechwy, Przedszkola Miejskiego nr 13 im. Mikołaja Kopernika, Przedszkola Miejskiego nr 14 im. Janusza Korczaka, Przedszkola Miejskiego nr 16 im. Kornela Makuszyńskiego, Przedszkola Miejskiego nr 17 im. Fryderyka Chopina oraz analizy planów dokumentacji przedszkolnej (planów współpracy, programów) i kronik przedszkolnych, istnieje możliwość przedstawienia przykładów dobrych praktyk.

Przedszkola wyróżniają logotypy nawiązujące do jego patrona, oddziały przedszkolne posiadają nazwy związane z patronem, zorganizowane są kąciki patrona oraz organizowane wydarzenia wpisane w plan/harmonogram uroczystości i imprez, w tym jubileusze podkreślające imię przedszkola.

W wydarzeniach tych (święto patrona, urodziny patrona, konkursy rodzinne związane z patronem i inne) uczestniczą rodzice, którzy wspierają je organizacyjnie i finansowo z funduszy Rady Rodziców.

W badanych przedszkolach praca pedagogiczna z wykorzystaniem sylwetki patrona odbywała się poprzez planowanie rocznego kierunku pracy, realizacji planów miesięcznych uwzględniających plan uroczystości przedszkolnych. Badane przedszkola prowadziły liczne działania związane z patronem, potwierdzone wpisami do dziennika zajęć, kronik przedszkolnych, czy poprzez galerię zdjęć.

Przedszkolu Miejskiemu nr 2 imię Jana Brzechwy nadano 27 maja 1998 roku. Nazwy grup dziecięcych – Kaczuszki, Biedronki, Jeżyki, Mrówki, Wiewiórki, Pantery, Tygryski, Misie – zaczerpnięto ze znanych utworów tego autora. W ten sposób ulubieni bohaterowie mogą towarzyszyć dzieciom każdego dnia. W przedszkolu organizowane są liczne wydarzenia związane z patronem, które na stałe wpisały się do kalendarza uroczystości oraz imprez, jak na przykład:

- Piknik rodzinny: „W bajkowej krainie Jana Brzechwy”;
- Wieczór dla rodziców poświęcony życiu i twórczości Jana Brzechwy: „Jan Brzechwa – Czarodziej Słowa”;
- Spotkania z twórczością Jana Brzechwy: „Witamy w naszej bajce” – prezentacja wierszy w wykonaniu dzieci;
- Konkursy plastyczne dla dzieci niepełnosprawnych z Torunia i powiatu toruńskiego: „Świat bajek w utworach Jana Brzechwy widziany oczami dziecka”;
- Bal karnawałowy przygotowany przez nauczycieli przedszkola „Bal u Kaczki Dziwaczki”;
- Realizacja ośrodków tematycznych związanych z książkami i patronem przedszkola;

- Nawiązanie współpracy i korespondencji z przedszkolami w całej Polsce mających tego samego patrona.

Przedszkole Miejskie nr 13 w Toruniu otrzymało imię Mikołaja Kopernika na podstawie uchwały Rady Miasta Torunia nr 417/2000 z 30 marca 2000 roku. Koncepcja pracy tej placówki uwzględnia kierunki działań związane z patronem, a w roku szkolnym 2023/2024 główny kierunek pracy pedagogicznej brzmiał: „Kształtowanie postawy otwartości na samodzielne zdobywanie wiedzy, ukierunkowanej na prawdę, dobro i piękno na przykładzie życiorysu Mikołaja Kopernika i jego dorobku zawodowego”. Nazwy poszczególnych grup są związane z kosmosem: Słoneczka, Gwiazdeczki, Marsjanie, Ufoludki, Kosmonauci i Meteorki. Współpraca ze środowiskiem lokalnym także nawiązuje do patrona, czyli z: Muzeum Dom Kopernika, Planetarium, Muzeum Okręgowym, Muzeum Etnograficznym. Przykładami zorganizowanych uroczystości są: Mikołajki z Mikołajem Kopernikiem, Kosmiczny koncert dla Babci i Dziadka, Bal wśród gwiazd. W przedszkolu szczególnie uroczystości obchodzono 550. rocznicę urodzin Mikołaja Kopernika, organizując w 2023 roku ogólnopolskie wydarzenia.

Przedszkole Miejskie nr 16 otrzymało imię Kornela Makuszyńskiego na podstawie uchwały nr 706/2001 Rady Miasta Torunia z 1 marca 2001 roku. Nazwy oddziałów przedszkolnych to: Żuczki, Biedronki, Mrówki, Świerszcze, Pszczółki i Motyle. Wśród licznych wydarzeń związanych z patronem są organizowane corocznie międzyprzedszkolne konkursy plastyczne związane z bohaterami bajek Kornela Makuszyńskiego, między innymi: „Z Koziółkiem Matołkiem zwiedzamy Polskę”, „Koziółek Matołek na sportowo”, organizowanie Dnia Sportu pod hasłem „Olimpiada z Koziółkiem Matołkiem”, „Dzień latawca” – przygotowywanie latawców z wizerunkami postaci z bajek Kornela Makuszyńskiego, czytanie bajek przez rodziców i nauczycieli w ramach akcji czytelniczej „Cała Polska czyta dzieciom”.

Przedszkole Miejskie nr 14 otrzymało imię Janusza Korczaka 14 grudnia 2002 roku. Od roku 2002 do 2012 odbywały się cyklicznie (raz w roku) Happeningi Korczakowskie. Fragmenty happeningów towarzyszyły także zewnętrznym wydarzeniom, jak: sympozja, konferencje, Festiwale Edukacji Przedszkolnej i tym podobne. Szczególnie obchodzono rok 2012, ogłoszony Rokiem Janusza Korczaka. Corocznie celebrowano Święto Patrona, obfitujące w liczne aktywności dzieci i rodziców. Należy podkreślić funkcjonowanie w przedszkolu „Dziecięcej Rady”, opartej na koncepcji wychowawczej Janusza Korczaka.

Przedszkolu Miejskiemu nr 17 Rada Miasta Torunia, uchwałą 728/2014 z 20 marca 2014 roku nadała imię Fryderyka Chopina. Poszczególne grupy noszą nazwy: Biedronki, Krasnale, Misie, Żabki, Smerfy, Elfy, Skrzaty, Zuchy Niebieskie, a programy autorskie inspirowane patronem, to: „Zintegrowana Edukacja Twórcza”, „Podróże w Zaczarowany Świat Muzy-

ki” – czyli jak rozwijać zdolności artystyczne i naturalną aktywność twórczą u dzieci w wieku przedszkolnym z wykorzystaniem muzyki. A oto fragment uzasadnienia wyboru patrona przez społeczność Przedszkola Miejskiego nr 17 w Toruniu:

decydując się na wybór Fryderyka Chopina na patrona naszego przedszkola, braliśmy pod uwagę jego fenomenalną twórczość, ogromną wrażliwość i poczucie piękna, które zaszczepiamy w naszych dzieciach, ale również by był wzorem dla dzieci, że można rozwijać swoje zainteresowania i talenty już od najmłodszych lat i odnosić sukcesy w różnych dziedzinach.

Jak wynika z powyższych przykładów, tradycje związane z patronem zajmują istotne miejsce w działalności przedszkola i tworzą ich indywidualny wizerunek.

Wnioski i rekomendacje

1. Edukacja przedszkolna powinna kształtować kompetencje społeczne i obywatelskie dzieci z wykorzystaniem działalności patrona.

2. Kulturowanie tradycji przedszkolnych związanych z patronem integruje jego społeczność, pozwala budować indywidualny wizerunek, tworzący kulturę przedszkola i „stwarza podstawę istnienia tożsamości (...)” (Nowosad, 2018).

3. Tworzenie strategii/koncepcji/programów pracy przedszkola uwzględniających partycypację całej społeczności zwiększa efektywność działań upowszechniających sylwetkę patrona.

4. Budowanie nowoczesnego społeczeństwa wymaga współpracy, partnerstwa i partycypacji wszystkich podmiotów społeczności przedszkolnej w tworzeniu codziennego życia przedszkolnego.

5. Za istotne w pracy wychowawczo-dydaktycznej należy uznać wzmacnianie więzi międzypokoleniowej, kształtującej nowoczesną współodpowiedzialność społeczną przez różne pokolenia.

Wkład autorów

Autorka deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Jakubowska, E., Jaszczyszyn, E. (2017). *Rola nauczycieli i rodziców w wychowaniu obywatelskim uczniów klas I-III szkoły podstawowej*. Lubelski Rocznik Pedagogiczny, XXXVI, 1, 147-155
- Karbowniczek, J. (2011). *Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu*. W: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 156
- Karwowska-Struczyk, M. (2009). *Dziecko i rówieśnicy w społecznym świecie wczesnej edukacji*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, 370
- Koszeńska, K. (2014). *Co to są kompetencje społeczne?* Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum 2(33), 2-3
- Lubowiecka, J. (2011). *Kompetencje społeczne dzieci w sytuacjach edukacyjnych w przedszkolu*. W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Seria Psychologia i Pedagogika, 156, 367
- Magda-Adamowicz, M. (2017). *Przemiany edukacji przedszkolnej w Polsce i Czechach okresu transformacji ustrojowej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 133-134
- Nowosad, I. (2018). *Kultura szkoły w rozumieniu deskryptywnymi normatywnym*. Wybrane egzemplifikacje. Rocznik Pedagogiczny 41, 46
- Okoń, W. (1992). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 232
- Sowińska, H. (2011). *Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej*. W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Seria Psychologia i Pedagogika, 156, 271, 273-275
- Surma, B. (2011). *Uczestnicy (podmioty) procesu edukacyjnego w przedszkolu*. W: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 177
- Surma, B. (2011). *Udział rodziców w edukacji małych dzieci*. W: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 182
- Waloszek, D. (2006). *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 219
- Zawadzka, D., Stalmach, M. (2017). *Kompetencje społeczne*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka

Akty prawne

- Konwencja o Prawach Dziecka (DzU z 1991 r., nr 120, poz. 526)
- Zalecenie Rady z 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (2018/C 189/01), Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 4.6.2018
- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z 21 marca 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy Prawo oświatowe (DzU z 2024 r., poz. 737)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia

ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z nie pełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (DzU poz. 356, z późn. zm.)

Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z 4 grudnia 2023 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (DzU z 2023 r., poz. 2736)

Uchwały Rady Miasta Torunia z: 7 maja 1998 r.; 30 marca 2000 r.; 1 marca 2001 r.; 14 grudnia 2002 r.; 20 marca 2014 r.

Źródła internetowe

<https://krdo.pl/znaczenie-relacji-miedzypokoleniowych-jak-wspierac-relacje-miedzy-seniorami-a-dziecmi-i-mlodzieza/> [dostęp: 17.09.2024 r.]

<https://pieknoumyslu.com/relacje-miedzypokoleniowe-i-plynace-z-nich-korzysci/> [dostęp: 17.09.2024]

<https://sjp.pwn.pl/slowniki/patron.html>, [dostęp: 25.11.2024]

<https://pl.wikipedia.org/wiki/Patron>, [dostęp: 18.09.2024]

Małyńska, A. *Integracja pokoleń – o znaczeniu inicjatyw propagujących spotkania międzypokoleniowe*, <https://crealdi.pl/aldona-malyska-integracja-pokolen-o-znaczeniu-inicjatyw-propagujacych-spotkania-miedzypokoleniowe/> [dostęp: 17.09.2024]

strony internetowe omawianych przedszkoli

www.ore.edu.pl, Knopp, K.A., *Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna*. Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna – Ośrodek Rozwoju Edukacji [dostęp: 23.12.2024], 1-2

Zawadzka, D., Stalmach, M. *Kompetencje społeczne*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2017 r., 2.1.1.ZDROWA JA kompetencje społeczne.pdf [dostęp: 26.12.2024], 3

ŁUKASZ P. RATAJCZAK

ORCID 0000-0001-7889-1200

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

PRAKTYKA SKUTECZNEJ POMOCY RODZICOM (RODZINIE) W WYBRANYCH PLACÓWKACH SYSTEMU OŚWIATY

ABSTRACT. Ratajczak Łukasz P., *Praktyka skutecznej pomocy rodzicom (rodzinie) w wybranych placówkach systemu oświaty* [Practice of Effective Support to Parents (Families) in Selected Educational Institutions] *Studia Edukacyjne* no. 75, 2024, Poznań 2024, pp. 97-116. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 24.11.2024. Accepted: 25.01.2025. DOI: 10.14746/se.2024.75.6

The analyses presented in the article are based on theoretical considerations related to helping the family/parents/guardians of the wards of selected institutions of the educational system, as well as on the results of a pilot study on the experiences of the employees of these institutions in the practice of effectively helping the family to overcome the problems experienced.

Key words: effective assistance to the family, institutions of the educational system, school, kindergarten, boarding school, cooperation with parents

Wprowadzenie

Zagadnienia odnoszące się do działań ukierunkowanych na niesienie pomocy współczesnej rodzinie, w tym poszczególnym jej członkom w zmaganiu się z różnorodnymi problemami, są przedmiotem analiz badawczych, rozważań teoretycznych, jak i pragmatycznych rozwiązań, będących nierzadko elementem szeroko pojętej polityki prorodzinnej (Kromolicka, 2023; Taranowicz, 2022). Wielowątkowe rozprawy wokół pomocy rodzinie, w tym rzecz jasna rodzicom, mają służyć, w najbardziej ogólnym rozumieniu, utrzymaniu jej/ich w jak najlepszej kondycji, a więc zachowaniu określonej sprawności w obrębie wypełniania właściwych funkcji. Należy bowiem przyjąć, że prawidłowo funkcjonująca rodzina jest w stanie zapewnić

dziecku poczucie bezpieczeństwa i harmonijny rozwój (Podbilska, 2012). Troska o dobrą jakość rodziny jest od zawsze troską o wysoką jakość każdego społeczeństwa, stąd na poziomie ustawodawczym określa się działania różnorodnych służb społecznych, których zadaniem, w bardzo ogólnym wymiarze, czyni się wsparcie rodziny, szczególnie tej w kryzysie (Ustawa z 9 czerwca 2011 r. z późn. zm.). Wykorzystuje się w tym celu szereg różnorodnych narzędzi, takich jak poradnictwo, terapia, mediacje, czy wsparcie asystenta rodziny. Mają one wspierać rodzinę w jej funkcjonowaniu oraz wypełnianiu przez rodziców kompetencji opiekuńczo-wychowawczych (Dybowska, Wojtanowicz, 2020).

Wielość działań wspierających rodzinę w dziedzinie zmagania się z różnorodnymi utrudnieniami i zarazem ich złożoność stanowią często odpowiedź na rosnącą liczbę problemów, jakie stają się udziałem polskich rodzin, jak też na słabnącą ich gotowość do proaktywnego i zaangażowanego mierzenia się z nimi. Nie ulega wątpliwości, że zmiany na poziomie makrostruktur, w obszarze życia społecznego, gospodarczego oraz kulturalnego, generują występowanie w przestrzeni rodziny licznych utrudnień i problemów. Podkreśla się w ostatnich latach wzrastający odsetek rodzin doświadczających różnorodnych problemów, będących bezpośrednią konsekwencją pojawiających się w jej obrębie uzależnień, przemocy, bezrobocia, biedy, ale także bezradności w zakresie działań wychowawczych, będących niejednokrotnie przyczyną trudności w realizacji ról rodzicielskich (Zellma, 2023). Znaczącą, a w zasadzie nasilającą się kategorią problemów występujących w rodzinie są te, które wynikają w sposób pośredni lub bezpośredni z kondycji psychicznej członków całej rodziny. Zła kondycja psychiczna rodziców w wielu sytuacjach prowadzi do zaniedbań dzieci i młodzieży. Z dostępnych danych wynika, że wśród uwarunkowań krzywdzenia młodych ludzi w środowisku rodzinnym choroby psychiczne domowników wyprzedzają dominujące przez wiele lat problemy związane z nadużywaniem alkoholu (Makaruk i in., 2023). Należy też wreszcie dodać, że niekorzystne zmiany w rodzinie i wszelkie jej dysfunkcje znajdują swoje odzwierciedlenie w jakości dobrostanu psychicznego dzieci i młodzieży. Podkreśla się w piśmiennictwie związek pomiędzy problemami ze zdrowiem psychicznym młodych ludzi a jakością funkcjonowania ich rodzin (Słopeń, 2022).

Nie ulega więc wątpliwości, że działania ukierunkowane na niesienie pomocy, skierowane wobec rodziny, w tym poszczególnych jej członków, są konieczne. Utrzymanie rodziny w jak najlepszej sprawności w zakresie pełnionych przez nią funkcji należałoby uczynić zatem działaniem priorytetowym, realizowanym przez szereg różnorodnych podmiotów oraz z wykorzystaniem zróżnicowanych narzędzi i środków. Obok rozwiązań systemowych kreowanych w zakresie polityki rodzinnej państwa, które mają na

celu zapewnianie właściwych warunków dla funkcjonowania rodziny, w tym szczególnie rodziny wychowującej dzieci (Grzeško-Nyczka, 2021), a więc pracy specjalistów i instytucji celowo powołanych do udzielania pomocy, warto włączać także i inne placówki, pozostające w bezpośrednim związku z rodziną. Przykładem takiego rozwiązania, dopełniającego system pomocy rodzinie, a nawet poprzedzającego objęcie rodziny działaniami z zakresu pomocy społecznej, jest szkoła bądź szerzej – system instytucji oświatowych.

Wspieranie rodziny, w tym także jej kompetencji opiekuńczo-wychowawczych, a więc i wspomaganie jej wychowawczej roli, jest jednym z zadań, przewidzianych do realizacji w obrębie różnorodnych placówek, zgodnie z art. 1 ust. 2 Ustawy z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (DzU z 1991 r., nr 95, poz. 425). Ponadto, pracownicy szkół oraz innych instytucji edukacyjnych zobowiązani są do współpracy z rodziną, kiedy zaobserwują, że zagrożone jest dobro dziecka. W tym zakresie podejmują szereg działań włączających do pomocy dziecku i rodzinie różnorodne instytucje; współuczestniczą także w pracach interdyscyplinarnych zespołów do spraw przeciwdziałania przemocy. Rola pracowników sektora oświaty w procesie wspierania rodziny i jej poszczególnych członków, szczególnie w kontekście wdrażanych w ostatnim czasie standardów ochrony małoletnich, jest więc znacząca, nie tylko w zakresie indywidualnych działań, ukierunkowanych na pomoc konkretnym jednostkom, ale także jako element szerszego systemu wsparcia współczesnej rodziny.

Podstawą analiz prezentowanych w artykule są więc rozważania teoretyczne obejmujące zagadnienia związane z pomocą rodzinie/rodzicom/opiekunom podopiecznych wybranych placówek systemu oświaty oraz wyniki badań pilotażowych dotyczące doświadczeń pracowników tych instytucji w zakresie praktyki skutecznego pomagania rodzinie w przewyżnianiu doświadczanych przez nią problemów¹.

Warto już na wstępie dodać, że podjęta w artykule problematyka prezentowana jest w piśmiennictwie polskim w dość wąskim zakresie. Obecne w niewielkiej liczbie publikacje dotyczą przede wszystkim wsparcia rodziny uczniów w dziedzinie działalności szkół, nieco rzadziej przedszkoli i niemal

¹ Badania pilotażowe zrealizowane zostały w maju 2023 roku przez zespół pracowników Zakładu Podstaw Wychowania i Opieki na potrzeby organizowanego rokrocznie Seminarium Naukowego z cyklu „Współpraca instytucji opiekuńczo-wychowawczych i edukacyjnych z rodziną” pod tytułem: „Praktyka skutecznego pomagania dzieciom, młodzieży i rodzinie”. W wydarzeniu tym udział wzięli przedstawiciele współpracujących od wielu lat z Zakładem Podstaw Wychowania i Opieki WSE UAM instytucji edukacyjnych i opiekuńczo-wychowawczych. Badania swym zasięgiem obejmowały zagadnienia praktyki skutecznej pomocy dzieciom, młodzieży i rodzinie, niemniej z uwagi na ograniczone ramy tego artykułu zaprezentowane i omówione zostaną wyłącznie wyniki badań odnoszące się do rodziny. Wyniki dotyczące praktyki skutecznej pomocy dzieciom i młodzieży zostały przedstawione w odrębnym opracowaniu.

w ogóle w obrębie instytucji zapewniających opiekę i wychowanie dzieciom i młodzieży pobierającej naukę poza miejscem zamieszkania. Wydaje się, że niniejsze opracowanie stanowić więc może cenne dopełnienie podjętych dotychczas w literaturze rozważań.

Pomoc rodzinie w przestrzeni placówek systemu oświatowego

Współpraca z rodziną w obszarze funkcjonowania szeroko pojętego systemu oświaty jest nieodłącznym jego elementem i w praktyce codziennej pracy szkół, przedszkoli, poradni psychologiczno-pedagogicznych, burs i internatów przyjmuje bardzo zróżnicowany charakter, zakres i częstotliwość podejmowanych działań. Zasadniczym celem współpracy środowiska edukacyjnego i rodzinnego jest wielowymiarowe wsparcie dzieci i młodzieży – uczniów/podopiecznych (Gwiazdowska, 2014; Gwiazdowska-Stańczak, 2021). Niemniej, w każdej z tych instytucjonalnych przestrzeni równie kluczowym elementem wspomnianej współpracy czyni się pomoc i wsparcie rodziny oraz jej poszczególnych członków, w tym także rodziców/opiekunów dzieci i młodzieży. W tym kontekście, instytucje systemu oświaty, z uwagi na znaczący potencjał osób występujących w określonych rolach pomocodawców, w tym nauczycieli, dyrektorów i specjalistów z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, stanowią wyjątkowy zasób środowiskowego wsparcia współczesnej rodziny.

Rozważania podjęte w tym opracowaniu odnoszą się zatem do swoistej sytuacji, w której ujawnia się potrzeba rodziców/opiekunów korzystania z pomocy oferowanej przez pracowników instytucji oświatowych. Dostrzega się w zasadzie dwa znaczące obszary, w których podejmowane są działania ukierunkowane na niesienie pomocy rodzinom podopiecznych instytucji.

Pierwszy z nich zakłada pomoc rodzicom i opiekunom w przewyżczeniu różnorodnych sytuacji trudnych, w tym wszelkiego rodzaju kryzysów i dysfunkcji. Drugi natomiast obejmuje te działania pomocowe w zakresie działalności instytucji systemu oświaty, w których rodzice i opiekunowie dzieci i młodzieży otrzymują wsparcie w optymalizowaniu ich rodzicielskich kompetencji opiekuńczych, wychowawczych, socjalizacyjnych, czy edukacyjnych.

W pierwszym z wyróżnionych obszarów uruchamia się działania pomocowe w osobliwych warunkach funkcjonowania rodziny w sytuacji trudnej, problemowej, przełomowej, stresogennej, której okoliczności komplikują lub uniemożliwiają przewyżczanie napotkanych trudności (Winiarski, 1999). Rodzice/opiekunowie pozostając w relacji z instytucją bezpośrednio związa-

ną z ich dzieckiem, uzyskują pomoc i wsparcie w zakresie nieprawidłowości w obrębie jego psychospołecznego funkcjonowania tak, aby byli zdolni do wspierania własnego dziecka w zmaganiu się z doświadczanymi przez nie utrudnieniami. W tym aspekcie działania pomocowe skierowane wobec rodziców/opiekunów i podejmowane przez specjalistów zatrudnianych w placówkach systemu oświaty, szczególnie w szkołach, przedszkolach czy też internatach i bursach (pedagogów i psychologów, logopedów), polegać mogą na pomocy udzielanej w sposób bezpośredni. W sytuacji natomiast, kiedy problemy dzieci i młodzieży są złożone i wymagają poszerzonej diagnostyki i specjalistycznego wsparcia, rodzice/opiekunowie kierowani są do wyspecjalizowanej w danym zakresie placówki, wspierającej działalność edukacyjną i profilaktyczną szkoły, przedszkola oraz innych instytucji oświatowych (Joniec, 2016).

Bardziej złożonym aspektem pomocy udzielanej rodzinie w placówkach systemu oświaty są działania, które w zasadzie stają się odpowiedzią na wszelkie nieprawidłowości zachodzące w obrębie systemu rodzinnego. Mają one bezpośrednie, negatywne konsekwencje dla prawidłowego funkcjonowania dzieci i młodzieży. W tym kontekście pomoc ma miejsce wówczas, kiedy dziecko wzrasta w środowisku rodziny z doświadczeniem różnorodnych kryzysów (bezrobocia, ubóstwa, zdrowia psychicznego, rozstania i rozwodu oraz innych), także w środowisku rodziny dysfunkcyjnej. Ze względu na dominujące w tych rodzinach problemy w zakresie prawidłowego wypełniania funkcji opiekuńczo-wychowawczej, szkoła i inne placówki oświatowe, z uwagi na nałożony na nie ustawą obowiązek wspierania wychowawczej roli rodziny, są szczególnie predysponowane do udzielania pomocy. Dostępne w literaturze wyniki badań potwierdzają, że w obrębie rodzin dysfunkcyjnych kumulacja problemów, różnego rodzaju, sprzyja powstawaniu negatywnych i zarazem społecznych zachowań ich potomków (Tyluś, 2019). Prymarnym więc działaniem, rzecz jasna, staje się pomoc dziecku; szkoła (oraz inne instytucje systemu oświaty) może bowiem spełniać kluczową rolę we wspieraniu młodej jednostki w procesie radzenia sobie z wyzwaniem wynikającym z rodzinnej dysfunkcji i zapewnianiu jej odpowiedniego wsparcia emocjonalnego oraz edukacyjnego (Ryś, 2024). Niemniej, bez odpowiedniej i równoległej pomocy rodzinie działania skierowane jedynie wobec podopiecznych mogą okazać się niewystarczające. Zadania szkoły i innych placówek oświatowych, podejmowane wobec tych środowisk rodzinnych, należy uznać za szczególnie istotne, bowiem wieloaspektowe (kompleksowe) wsparcie (także z włączaniem instytucji pomocy społecznej) może okazać się jednym z bardziej znaczących czynników chroniących rodzinę przed dezintegracją w obrębie jej struktury (np. poprzez zabezpieczenie dziecka i umieszczenie go w środowisku pozarodzinnym), z jednej strony,

z drugiej natomiast – chronić wzrastającą jednostkę przed licznymi skutkami wadliwie funkcjonującej rodziny pochodzenia.

W nakreślonym obszarze pomocy udzielanej rodzinie w instytucjach systemu oświaty, w tym w szkole, ujawniają się zadania z zakresu pomocy społecznej. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że wśród zadań wymienionych w ustawie (DzU 2004, nr 64 poz. 593)

znajdują się takie, które w ramach swojej działalności już realizuje bądź ich realizowanie mogłaby zapewnić szkoła, a mianowicie praca socjalna, rozumiana jako działalność zawodowa mająca na celu pomoc osobom i rodzinom we wzmacnianiu lub odzyskiwaniu zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie poprzez pełnienie odpowiednich ról społecznych oraz tworzenie warunków sprzyjających temu celowi, analiza i ocena zjawisk rodzących zapotrzebowanie na świadczenia z pomocy społecznej, rozwijanie nowych form pomocy społecznej i samopomocy w ramach zidentyfikowanych potrzeb (Joniec, 2016).

Szkoła i inne instytucje systemu oświaty wspierając zatem rodziców/opiekunów w zmaganiu się ze skutkami sytuacji trudnych, poprzez dostępne im niematerialne instrumenty pomocy, stanowi swoiste dopełnienie działań właściwych dla polityki społecznej państwa. Praca z rodziną doświadczającą różnego rodzaju kryzysów w środowisku instytucji edukacyjnych, realizowana przez osoby z odpowiednim przygotowaniem psychologicznym i pedagogicznym i przy ich ścisłej współpracy z takimi instytucjami, jak policja, ośrodki interwencji kryzysowej, sądy rodzinne i opiekuńcze, ośrodki terapii uzależnień, ośrodki dla rodzin dotkniętych przemocą, uwzględnia nie tylko deficyty w jej funkcjonowaniu, ale przede wszystkim jej mocne strony i potencjał, który pozwala jej na stopniowe powracanie do równowagi, stabilizacji oraz przejmowanie kontroli nad swoim życiem (Bejger, 2019).

Drugi obszar pomocy rodzicom/opiekunom w warunkach instytucji oświatowych występować może w kontekście funkcjonowania rodziny w sytuacji normalnej, w której pojawia się motywacja do jej zmiany, ulepszenia, czy zoptymalizowania. Rodzina otrzymuje wsparcie w zakresie wiedzy oraz umiejętności związanych z opieką i wychowaniem. Wskazuje się wówczas na działania edukacyjne, skierowane do rodziców i opiekunów, które przyjmują różnorodną postać – nie tylko indywidualnych, ale także grupowych spotkań, w tym szkoleń dla rodziców, które odbywają się w wielu placówkach edukacyjnych (Kędra, 2011). Proces ten, określany w piśmiennictwie i praktyce działań oświatowych pedagogizacją rodziców, jest więc swoistym rodzajem działalności wspierającej, prowadzącej do ubogacania posiadanej przez rodziców potocznej wiedzy pedagogicznej o elementy wiedzy naukowej, dotyczącej zagadnień nie tylko związanych z działalnością wychowawczą, ale też zdrowotnych, społecznych oraz prawnych (Musiał, 2016). Celem więc tego typu działań skierowanych do rodziców/opiekunów jest bezpośrednia

i pośrednia pomoc im w ich oddziaływaniach wychowawczych, dzięki między innymi podwyższeniu stopnia rodzicielskiej refleksyjności, wzbogaceniu świadomości pedagogicznej (Musiał, 2016).

Działania takie wspomagające rodziców/opiekunów w zakresie poszerzenia wiedzy i umiejętności obejmujących kwestie rozwoju dziecka i jego wychowania stanowią także element szeroko rozumianej współpracy środowiska edukacyjnego i rodzinnego (Bielecka, 2022). Dla obu zresztą, jak podkreśla Magdalena Goetz (2024), działania takie dostarczają znaczących korzyści. Otóż, okazuje się, że ta forma wsparcia rodziców/opiekunów podopiecznych instytucji edukacyjnych (ale także burs i internatów) pozwala im przede wszystkim na zdobywanie wiedzy i zarazem umiejętności niezbędnych w radzeniu sobie z problemami wychowawczymi i kształtowaniu relacji z dzieckiem, wyeliminowaniu nieefektywnych i często krzywdzących stereotypów oraz potocznych informacji związanych z wychowaniem, pełniejsze poznanie szkoły i jej pracowników, poprawa pewności siebie jako osoby kompetentnej, przekonanie o podmiotowym traktowaniu dziecka w szkole, możliwość poznania innych rodziców czy wymiany doświadczeń i integracji.

Osiąganie takich efektów możliwe jest wyłącznie w kontekście spełnienia kilku ważnych warunków. Wśród nich znaczące miejsce przypisuje się relacji pomiędzy rodzicami a przedstawicielami instytucji edukacyjnych, opartej na wzajemnym szacunku, jak również świadomości roli, jaką odgrywa rodzic wobec swojego dziecka oraz roli nauczyciela, który sprawuje nad nim opiekę. Niemniej ważne w obrębie tej swoistej relacji jest zaufanie, wzajemna życzliwość, tolerancja, szczerść oraz partnerskie traktowanie się rodziców i nauczycieli/wychowawców (Musiał, 2016; Piotrowska, 2023).

Praktyka codziennej pracy instytucji edukacyjnych oraz dostępne informacje w literaturze przedmiotu pokazują, że ten obszar współpracy, w tym działań związanych ze wsparciem rodziców/opiekunów, nie jest łatwy w zakresie realizacji. Podkreśla się, że współpraca pomiędzy nauczycielami a rodzicami w placówkach podlegających systemowi oświaty nie układa się pomyślnie. Dzieje się tak za sprawą nastawienia obydwu grup. Zaangażowani rodzice są odbierani przez nauczycieli jako zbyt natarciwi, co zniechęca ich do współpracy. Z kolei, gotowość nauczycieli do współdziałania spotyka się często z wszechobecną niechęcią i wycofaniem ze strony rodzica (Błasiak, 2017). Teresa Lewandowska-Kidoń (2009) podkreśla, że nauczyciele często traktują współpracę z rodzicami jako przykry obowiązek, który odrywa ich od zadań związanych z dydaktyką. Uważają nadto, że rodzice nie chcą angażować się w sprawy szkolne i negatywnie nastawiają dzieci do szkoły i nauki, podważając przy tym ich autorytet. W przypadku niektórych rodziców obserwuje się z jednej strony postawy roszczeniowe oraz nadmierną ingerencję w działania szkoły i nauczycieli, z drugiej natomiast niewydolność

wychowawczą, która utrudnia, a niekiedy nawet uniemożliwia dialog ze szkołą. Wśród kluczowych więc czynników utrudniających relacje nauczyciele – rodzice wymienia się między innymi brak otwartej postawy z obydwu stron, jak pisze Sonia Dzierżyńska-Breś (2023). W wielu przypadkach rodzice nie chcą się angażować (Pomianowski, 2011), zwłaszcza ci, którzy w zasadzie najbardziej potrzebują wsparcia. Zdarza się, że korzystają z niego najrzadziej i najtrudniej daje się ich zaprosić do współpracy (Goetz, 2024). Zauważyć więc można, że utrudnienia w relacji pomiędzy rodzicami/opiekunami a nauczycielami/wychowawcami w zasadzie występują po każdej stronie. Wymienia się, między innymi, brak odpowiedniego przygotowania nauczycieli (np. z zakresu mediacji, rozwiązywania konfliktów, prowadzenia rozmów pomocowych), ich opór przed współpracą, trudne do spełnienia wymagania i oczekiwania obu stron, obawy nauczycieli przed obwinianiem za kłopoty ucznia i nieprzyjemnymi zachowaniami rodziców, strach rodziców przed krytyką ich samych lub dziecka (Goetz, 2024).

Konieczne zatem jest wypracowywanie nowych standardów relacji, jaka powinna kształtować się między rodzicami/opiekunami a kadrą instytucji oświatowych. Przekonani o słuszności i zarazem randze współpracy oraz związanej z nią pomocy rodzice i wychowawcy, nauczyciele, dyrektorzy znacząco przecież oddziałują na jakość funkcjonowania i rozwoju dzieci i młodzieży.

Material i metody

Wyniki badań pilotażowych dotyczące praktyki skutecznej pomocy rodzinie podopiecznych (uczniów/wychowanków) w placówkach systemu oświaty obejmują dane, których podstawę stanowią odpowiedzi pracowników różnych instytucji oświatowych, a więc szkół (podstawowych i ponadpodstawowych), przedszkoli oraz burs i internatów². Zdecydowana większość tych placówek zlokalizowana jest na terenie miasta Poznania. W badaniach udział wzięło 30 osób, z czego zdecydowaną większość respondentów stanowiły kobiety. Uczestniczyli w nich dyrektorzy instytucji oraz osoby zatrudnione w nich na stanowiskach pedagoga szkolnego i psychologa, a także nauczyciela/wychowawcy, kierownika bursy. Największą grupę stanowili badani, których staż pracy mieścił się w przedziale 11-15 lat, 16-20 lat oraz powyżej 35 lat.

² Wielowątkowość i złożoność podjętej problematyki skłaniają do koncentracji uwagi badaczy i autora tekstu na uchwyceniu istoty działań pomocowych realizowanych wobec rodziców/opiekunów dzieci i młodzieży – podopiecznych wybranych instytucji systemu oświaty, będących odpowiedzią na przeżywane przez nich trudności i powodowane nimi kryzysy. Na tej podstawie zdecydowano się na łączną prezentację wyników badań obejmujących doświadczenia pracowników różnorodnych instytucji oświatowych w zakresie skutecznego pomagania rodzicom/opiekunom podopiecznych w rozwiązywaniu ich problemów.

W prezentowanych w tym opracowaniu badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Technika badań była ankieta. W celu zgromadzenia danych empirycznych posłużono się kwestionariuszem ankiety on-line, który został podzielony na trzy części; pierwsza odnosiła się do ogólnych informacji o badanych, druga obejmowała pytania dotyczące pomocy udzielanej dzieciom i młodzieży, a trzecia część dotyczyła pomocy udzielanej rodzinie³. Przed badanymi postawiono pytania odnośnie rodzaju rozpoznawanych wśród podopiecznych danej instytucji problemów, źródeł wiedzy na ten temat, rodzaju działań pomocowych, okoliczności ich podejmowania, sposobu realizacji oraz oceny skuteczności. W prezentowanych badaniach sformułowano następujące cele badawcze:

- 1) zbadać, jakiego rodzaju problemy doświadczają rodzice/opiekunowie podopiecznych instytucji systemu oświaty;
- 2) ustalić, jakie są źródła wiedzy o problemach, które przeżywają rodzice/opiekunowie podopiecznych instytucji systemu oświaty;
- 3) zbadać, jaki jest rodzaj działań pomocowych podejmowanych przez pracowników instytucji edukacyjnych (oświatowych) wobec rodziców/opiekunów podopiecznych;
- 4) opisać trudności pracowników instytucji edukacyjnych związane z pomaganiem rodzicom/opiekunom podopiecznych;
- 5) zbadać niepowodzenia i sukcesy pracowników pracujących z rodziną podopiecznych związane z pomaganiem.

Z uwagi na niewielką próbę badawczą, zrezygnowano z analizy statystycznej, ograniczając się tylko do statystyk podstawowych. W opracowaniu zaprezentowano wyniki badań pilotażowych, które wymagają poszerzenia i uzupełnienia, niemniej dają podstawę dla budowania narracji w dziedzinie problematyki skutecznego pomagania rodzinie w obszarze placówek systemu oświaty.

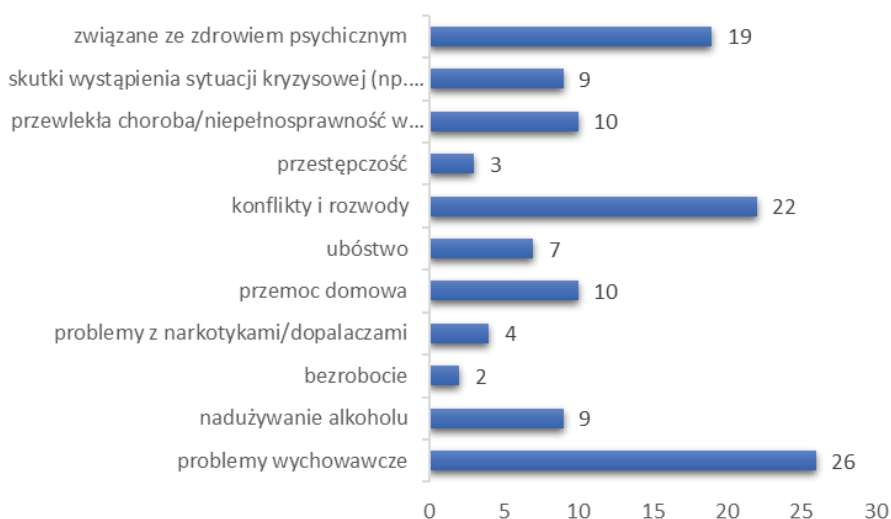
Wyniki badań empirycznych

W prezentowanych w artykule badaniach ważne było poznanie doświadczeń respondentów dotyczących działań ukierunkowanych na niesienie pomocy i wsparcia rodzicom/opiekunom podopiecznych instytucji, w których pracują, w kontekście przeżywanych przez nich problemów. Pytania ankietowe obejmowały zatem rodzaj problemów doświadczanych przez rodziców dzieci i młodzieży, źródeł wiedzy o tych problemach, podejmowanych przez respondentów działaniach pomocowych, oceny ich

³ Wyniki badań dotyczące praktyki skutecznego pomagania dzieciom i młodzieży zostały zaprezentowane w innym opracowaniu.

skuteczności oraz przeżywanych trudnościach i sukcesach w zakresie ich rozwiązywania.

W badaniach nad praktyką skutecznego pomagania rodzicom podopiecznych instytucji systemu oświaty ważne było ustalenie rodzaju problemów, które najczęściej przeżywają rodzice, rodziny, z którymi pracują na co dzień ich przedstawiciele (ryc. 1). Badani mogli zaznaczać więcej aniżeli jedną odpowiedź spośród możliwych; mogli także wskazać na problem nie ujęty w kwestionariuszu ankiety.

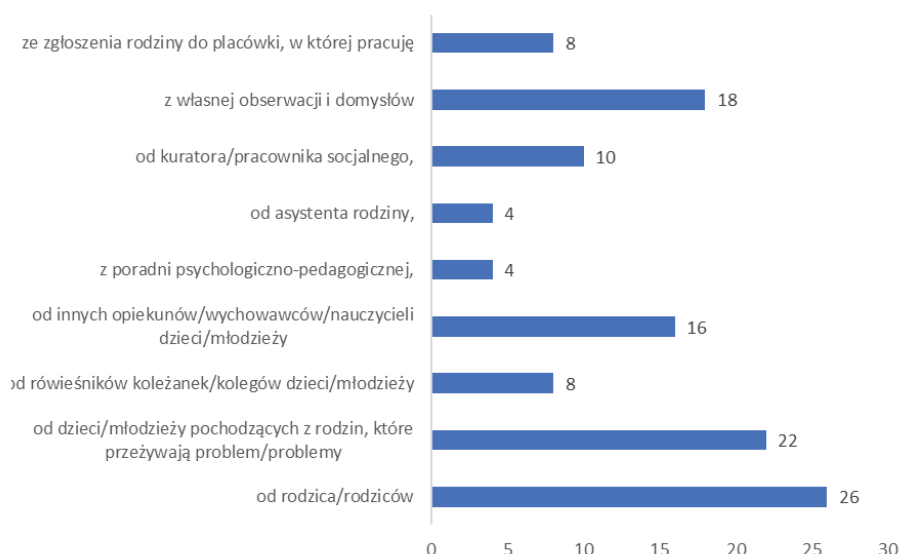


Ryc. 1. Problemy rodziców/opiekunów podopiecznych instytucji

Z doświadczeń osób pracujących w placówkach systemu oświaty, udzielających pomocy rodzicom/opiekunom podopiecznych, wynika, że najczęściej przeżywają oni problemy wychowawcze. Respondenci równie często wskazywali na konflikty i rozwody oraz problemy związane ze zdrowiem psychicznym.

Ciekawe z poznawczego punktu widzenia było rozpoznanie źródeł wiedzy o problemach, z jakimi mierzą się rodzice/opiekunowie podopiecznych instytucji oświatowych (ryc. 2). W tym przypadku respondenci mogli zaznaczać więcej aniżeli jedną odpowiedź.

Dane z prezentowanych badań pozwalają stwierdzić, że pracownicy przedszkoli, szkół oraz burs i internatów dowiadują się o doświadczanych przez rodziców/opiekunów problemach przede wszystkim bezpośrednio od nich samych, co oznacza, że w sytuacji, w której przeżywają oni trudności, szukają pomocy w zmaganiu się z nimi. Sytuacja ta może cieszyć, bowiem po-



Ryc. 2. Źródła wiedzy o problemach, których doświadczają rodzice/opiekunowie dzieci i/lub młodzieży

dejmowanie działań związanych z próbą uzyskania pomocy otwiera różnorodne możliwości rozwiązywania problemów, a tym samym pozyskiwania odpowiedniego wsparcia. Problemy swoich rodzin komunikują także dzieci i młodzież. Wynik ten z kolei może świadczyć o zaufaniu, jakim obdarzane są osoby badane. One też pozostają czujne wobec problemów rodzin dzieci i młodzieży, bowiem o ich występowaniu wnioskuje na podstawie własnej obserwacji oraz domysłów. Cennym wsparciem, jak się okazuje, są także pozostali pracownicy instytucji, jak wychowawcy, nauczyciele, kuratorzy, pracownicy socjalni, informujący respondentów o problemach, których doświadczają rodzice/rodziny dzieci i młodzieży – podopieczni instytucji.

W prezentowanych badaniach rozpoznaniu podlegały także działania podejmowane przez pracowników instytucji w sytuacji, w której dowiadują się (z różnych źródeł) o problemach przeżywanych przez rodziny/rodziców swoich podopiecznych (dzieci i młodzież). Pytanie obejmujące ten aspekt miało charakter otwarty, a zatem respondenci mogli wpisywać swoje propozycje działań wobec problemów przeżywanych przez rodziców/opiekunów dzieci i młodzieży.

Z wypowiedzi badanych osób wynika, że przede wszystkim odbywają oni rozmowę, której celem jest szczegółowe rozpoznanie sytuacji rodziców/opiekunów doświadczających problemów, ich dookreślenie, pozyskiwanie jak największej liczby informacji odnoszących się do sytuacji, w której znajduje się rodzina. Rozmowa, zdaniem badanych, jest także niezbędna do

poszukiwania rozwiązań (wspólnie z rodziną) oraz omówienia możliwości wsparcia. Badani podkreślali, że rozmowa o problemach powinna odbywać się w szczególnych okolicznościach – w atmosferze poczucia bezpieczeństwa, wzajemnego zaufania, otwartego dialogu, bez obwiniania i oceniania. Równie ważnym działaniem wskazanym przez respondentów jest udzielanie wsparcia informacyjnego, w tym przekazywanie wiadomości o możliwych instytucjach i specjalistach udzielających pomocy w rozwiązywaniu konkretnych problemów; wskazują nadto na różnorodne źródła, pozwalające rodzinie na pozyskiwanie informacji o możliwościach zmagania się z problemem, którego doświadczają.

Respondenci podejmując działania ukierunkowane na niesienie pomocy rodzicom/opiekunom dzieci i młodzieży, wysyłają także do specjalistów, współpracują z rodziną; nawiązują także kontakt z nauczycielami, wychowawcami oraz specjalistami. W swoich działaniach na rzecz rodziny dbają o pozyskiwanie jak największej liczby informacji z możliwie różnych źródeł.

Oto przykłady wypowiedzi badanych na pytanie kwestionariusza ankiety: „Co Pani/Pan zwykle robi, kiedy dowiaduje się, że rodzina przeżywa jakiś problem?”

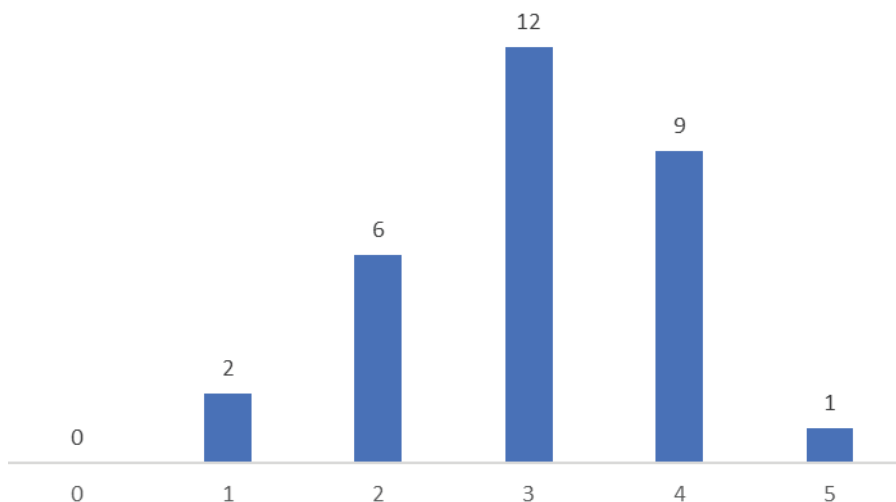
Działania w tym zakresie wymagają spotkania z rodzicami, dookreślenia problemu, uzyskania informacji, czy: rodzina oczekuje wsparcia, wskazanie instytucji, które mogą w danej sytuacji udzielić pomocy [dyrektor przedszkola, 30 lat stażu pracy].

Staram się zapytać, czy sama mogę być jakoś pomocna i mówię, w jakim zakresie mogę pomóc lub jaką pomoc mogą uzyskać i gdzie na zewnątrz, poza szkołą [psycholog szkolny, szkoła ponadpodstawowa, 21 lat stażu pracy].

Podczas konsultacji informuję rodziców o możliwości uzyskania wsparcia – przekazuję kontakt do instytucji, w których rodzina może otrzymać pomoc [psycholog szkolny, szkoła podstawowa, 12 lat stażu pracy].

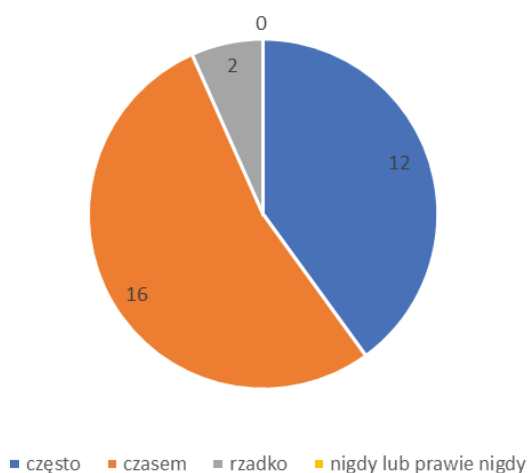
W badaniach poproszono respondentów o ocenę poziomu skuteczności ich własnych działań pomocowych podejmowanych wobec rodziców/opiekunów dzieci i młodzieży (ryc. 3), przyjmując, że wysoka ocena skuteczności własnych działań może okazać się ważnym czynnikiem motywującym do działania o charakterze pomocowym. Respondenci na podstawie 5-stopniowej skali, gdzie 0 oznaczało pomoc nieskuteczną, a 5 bardzo skuteczną, ocenili poziom efektywności swoich działań wspierających rodziców/opiekunów dzieci i młodzież – podopiecznych instytucji.

Badani skuteczność swoich działań szacują na trzecim (12 respondentów) oraz czwartym (9 respondentów) poziomie w zaproponowanej skali; zaledwie



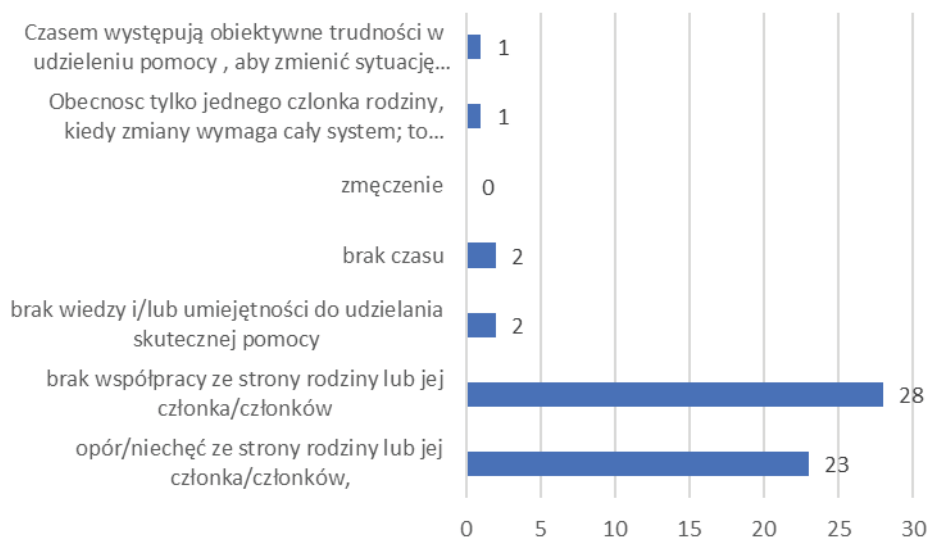
Ryc. 3. Ocena skuteczności działań pomocowych podejmowanych przez badanych wobec rodziny

1 osoba wskazała na najwyższy poziom skuteczności własnych działań pomocowych. Przedstawione w tym zakresie wyniki mogą mieć związek z niepowodzeniami lub trudnościami, których osoby udzielające wsparcia doświadczają w swojej codziennej praktyce pomagania w ramach instytucji, w których pracują. Jak się bowiem okazuje, wszyscy badani doświadczyli trudności w działaniach pomocowych skierowanych wobec rodziców/opiekunów dzieci i młodzieży. Różna jest jedynie częstotliwość ich przeżywania (ryc. 4).



Ryc. 4. Częstotliwość doświadczania przez nauczycieli/wychowawców trudności w udzielaniu pomocy rodzicom/opiekunom dzieci i/lub młodzieży

Istotne więc było rozpoznanie trudności związanych z pomaganiem rodzicom/opiekunom dzieci i młodzieży, których doświadczają pracownicy instytucji oświatowych, zaangażowani w działalność o charakterze pomocowym (ryc. 5). Badani mogli dokonać wielokrotnego wyboru spośród podanych propozycji odpowiedzi, jak również wskazać inny rodzaj trudności.



Ryc. 5. Rodzaj trudności opiekunów, nauczycieli, wychowawców w udzielaniu pomocy rodzicom/opiekunom dzieci i młodzieży

Respondenci wskazali, że trudności te dotyczą przede wszystkim braku współpracy ze strony rodziny oraz oporu jej członków. Należy tu podkreślić, że występowanie tych dwóch czynników, będących podstawą trudności w pomaganiu rodzicom i opiekunom, wymaga uruchomienia określonych działań, w tym wykorzystania często specjalistycznych umiejętności. Wyeliminowanie ich można uznać za warunek konieczny wszelkich działań wspierających ludzi w przezwyciężaniu doświadczanych przez nich problemów.

Badając działalność pracowników wybranych instytucji systemu oświaty, ukierunkowaną na wsparcie i pomoc rodzicom/opiekunom podopiecznych, kognitywnie cenne wydawało się poznanie ich niepowodzeń oraz sukcesów w tym zakresie. Osoby uczestniczące w badaniach pilotażowych zapytano o rodzaje problemów rodziców, w obrębie których najczęściej doświadczają niepowodzeń oraz tych, z którymi radzą sobie najlepiej. Pytania te miały charakter otwarty; odpowiedzi poddano kategoryzacji.

Badani najczęściej doświadczają niepowodzeń w pomaganiu rodzicom/opiekunom dzieci i młodzieży w takich obszarach problemowych, jak: pro-

blemy zdrowotne, związane z ubóstwem, konflikty rodzinne, problemy materialne, uzależnienia, przemoc, nieporadność życiowa wynikająca z niepełnosprawności intelektualnej bądź zaburzeń psychicznych, brak akceptacji „inności dziecka”, na przykład jego wycofania społecznego, rozwody, brak zaangażowania ze strony rodziny, brak współpracy, opór, przekonanie do skorzystania z pomocy innych instytucji, specjalistów, czy też odrzucanie informacji, zaprzeczanie.

Przedstawiciele różnorodnych instytucji systemu oświaty, pracujący z rodziną/rodzicami dzieci i młodzieży, wskazywali także na te rodzaje problemów, w obrębie których ich działania związane z pomaganiem przynoszą im zadowolenie. Są to te problemy, z którymi radzą sobie najlepiej. Respondenci najczęściej wskazywali na trudności wychowawcze, poprawę relacji z dzieckiem, wygórowane wymagania edukacyjne wobec dzieci, niezrozumienie przez rodziców problemów danego etapu rozwoju ich dziecka, szczególnie dojrzwania.

Konkluzje i zakończenie

Zaprezentowane wyniki badań wstępnych, odnoszących się do praktyki skutecznego pomagania rodzicom/opiekunom w przestrzeni wybranych instytucji systemu oświaty, w tym przedszkoli, szkół oraz burs i internatów, pozwalają stwierdzić (jednak z dużą ostrożnością), że działalność pomocowa skierowana wobec rodziców podopiecznych stanowi kluczowy element funkcjonowania tych instytucji i wiąże się z obszarem współpracy środowiska edukacyjnego i rodzinnego. Pomoc rodzicom/opiekunom uruchamiana jest w kontekście problemów, których doświadczają w związku z wychowaniem swoich dzieci. W tym aspekcie udzielana pomoc, w odpowiedzi na tego rodzaju utrudnienia, spełnia przede wszystkim formalne zobowiązanie instytucji systemu oświaty, odnoszące się do wspierania rodziców i opiekunów w zakresie realizacji pełnionej przez nich roli wychowawczej. Nadto, wspomaganie rodziny w tym obszarze, w przestrzeni instytucji oświatowych, jest w pełni uzasadnione z uwagi na obecność w placówkach edukacyjnych i wychowawczych specjalistów z zakresu pracy psychologicznej i pedagogicznej. Zgodnie z wynikami badań, zatytułowanych „Poziom kompetencji wychowawczych polskich rodziców” (2013), zrealizowanych na ogólnopolskiej losowej grupie dorosłych Polaków (powyżej 18. r.ż.), rodziców dzieci do 18. roku życia, poziom kompetencji wychowawczych rodziców nie jest na wysokim poziomie. Stąd wszelkie działania usprawniające ten element rodzicielskiej działalności w placówkach systemu oświaty jest nie tylko w pełni uzasadniony, ale przede wszystkim bardzo potrzebny.

Wśród problemów rodziców/opiekunów, na które wskazywali respondenci, istotne miejsce zajmują utrudnienia związane z konfliktami w rodzinie, mające swój finał często w postaci rozwodów i rozstań. Takie okoliczności są trudne dla całego systemu rodzinnego, w tym szczególnie dla dzieci i młodzieży. Przyjmując dane za 2023 rok (Cierniak-Piotrowska i in., 2024), w którym rozwód orzeczono w przypadku 57 tysięcy par, należy uznać, że działania wspierające rodziny w kontekście mierzenia się z tym problemem będą obecne także w przestrzeni polskich placówek edukacyjnych przede wszystkim z uwagi na doświadczenia dzieci i młodzieży. Niemniej kluczowe wydaje się także wspieranie rodziców, szczególnie w kontekście dbałości o własne dziecko w sytuacji rozstania. Tu potrzebne są szczególne kompetencje kadry psychologiczno-pedagogicznej.

Znaczącym problemem, którego doświadczają rodzice/opiekunowie podopiecznych placówek oświatowych jest pogarszająca się kondycja zdrowia psychicznego. Światowe dane i opracowywane na ich podstawie prognozy w zakresie tej problematyki pokazują, że zaburzenia psychiczne są bardzo poważnym i wciąż narastającym problemem (Tracz-Drał, 2019). W tym kontekście działania podejmowane wobec osób doświadczających utrudnień ze zdrowiem psychicznym są konieczne, z uwagi na bezpośrednie i pośrednie implikacje dla bezpieczeństwa oraz zdrowia dzieci i młodzieży. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że działania ukierunkowane na pomoc i wsparcie osobom doświadczającym kryzysu psychicznego jest zadaniem interdyscyplinarnym (Bronowski, Kaszyński, Maciejewska, 2019). Kompleksowa jego realizacja powinna angażować specjalistów różnorodnych dziedzin, w tym przynajmniej medycznej, niemedycznej (wsparcie środowiskowe) oraz pomocy społecznej (Bronowski i in., 2019; Leszto, Witusik, Pietras, 2013). Placówki sektora oświaty wpisują się zatem w obszar działań wspierających rodzinę z doświadczeniem kryzysu zdrowia psychicznego, przede wszystkim ze względu na stały i bezpośredni dostęp do tych rodzin i posiadaną wiedzę z zakresu instytucjonalnych możliwości ich wspierania.

Szczególnie interesujące wydają się informacje odnoszące się do źródeł danych o problemach rodziców/opiekunów podopiecznych tych instytucji. Z badań prezentowanych w tym opracowaniu wynika, że sami rodzice komunikują o przeżywanych przez nich trudnościach i braku możliwości ich rozwiązania; czynią to także sami podopieczni, z których rekrutowali się respondenci. Dane te są ważne i zarazem napawają optymizmem, szczególnie w kontekście niepokojących informacji odnoszących się do współpracy pomiędzy środowiskiem rodzinnym a edukacyjnym. Cieszy fakt, że zarówno rodzice, jak i ich dzieci decydują się w wybranych placówkach systemu oświaty komunikować o problemach i tym samym poszukiwać pomocy oraz wsparcia. Bezpośredni sposób sygnalizowania wszelkich utrudnień, będących doświadczeniem rodziny,

pozwała na szybkie i kompleksowe zainicjowanie działań prowadzących do podjęcia próby ich rozwiązania bądź minimalizowania ich skutków. Ponadto, doświadczenie zawodowe badanych pracowników pozwala na wnikliwą obserwację, w konsekwencji której dostrzegają problemy rodziny swoich podopiecznych i na podstawie takiego rozpoznania podejmują działania zmierzające do poprawy sytuacji rodziców/opiekunów dzieci i młodzieży.

W kontekście różnorodnych problemów rodziców/opiekunów podopiecznych wybranych instytucji systemu oświaty podejmowane są działania zmierzające w sposób bezpośredni lub pośredni do ich rozwiązania. Przede wszystkim, pracownicy szkół, przedszkoli, burs i internatów inicjują rozmowy z rodzicami/opiekunami podopiecznych. W trakcie trwania rozmowy możliwe staje się poszukiwanie rozwiązań swoistych problemów, będących udziałem rodziny, rozpoznanie dotychczas podjętych działań, ocena ich skuteczności i projektowanie kolejnych inicjatyw służących wsparciu i pomocy. Potencjał badanych pracowników obejmuje także wiedzę odnoszącą się do możliwości wsparcia informacyjnego, w tym wskazania instytucji, których włączenie do pomocy sprzyja pomyślności w rozwiązywaniu problemów, z którymi zgłaszają się rodzice/opiekunowie. Tworzenie sieci wsparcia wydaje się szczególnie istotne w kontekście tych utrudnień, których doświadczają rodzice dzieci i młodzieży.

W dyskusji na temat pomocy udzielanej rodzicom/opiekunom podopiecznych wybranych instytucji istotna pozostaje kwestia oceny skuteczności działań, podejmowanych przez pracowników włączających się w tę działalność. Należy tu podkreślić, że pedagodzy wskazujący na wysokie poczucie skuteczności, w miejscu pracy lepiej funkcjonują zawodowo, co zwiększa ich inicjatywę, wzmacnia zaangażowanie, lepsze zmaganie się z utrudnieniami i zarazem osiąganie bardziej znaczących sukcesów w pracy (Wierzejska, 2018). Badani ocenili skuteczność własnych działań pomocowych skierowanych wobec rodziny dzieci i młodzieży na średnim poziomie. Wynik ten można wiązać z doświadczanymi przez nich trudnościami w zakresie udzielanej pomocy oraz osobliwymi niepowodzeniami, które pojawiają się w obrębie wybranych problemów. Swoistym wyzwaniem stają się te sytuacje, w których rodzice, pomimo doświadczanych utrudnień, nie wyrażają chęci współpracy. Jakkolwiek pojawiający się w takich okolicznościach opór należy uznać za dość oczywisty mechanizm, towarzyszący rodzicom, którzy przeżywają problemy, to jednak jego obecność blokuje możliwość poszukiwania konstruktywnych rozwiązań.

Praktyka skutecznego pomagania rodzicom/opiekunom w przestrzeni wybranych placówek systemu oświaty oznacza zatem podejmowanie przez różnych przedstawicieli tych placówek zróżnicowanych działań prowadzących do minimalizowania skutków występujących w życiu rodzin i poszcze-

gólnych jej członków sytuacji trudnych. Realizowana jest więc przede wszystkim w odpowiedzi na pojawiające się problemy nie tylko samych rodziców/rodziny, ale także dzieci i młodzieży, za pomocą dostępnych narzędzi i w warunkach zapewniających poczucie bezpieczeństwa i zaufania.

Z uwagi na występujące w obrębie działań pomocowych, skierowanych do rodziców, trudności i niepowodzeń, szczególnie w kontekście coraz bardziej złożonych problemów, jak również dostępnych danych o utrudnieniach w zakresie współpracy środowisk placówek edukacyjnych i rodzinnych, konieczne jest odpowiednie przygotowanie kadry szkół, przedszkoli i innych instytucji systemu oświaty do mierzenia się z tymi przeciwnościami. Wydaje się to możliwe poprzez projektowanie konstruktywnych rozwiązań, odpowiadających bieżącym potrzebom rodzin i ich poszczególnych członków.

W pełni uzasadnione staje się zatem wzmacnianie przygotowania do udzielania pomocy i wsparcia zatrudnionej w szkołach, przedszkolach, internatach i innych instytucjach systemu oświaty kadry. Cenne byłoby kształtowanie umiejętności mediacyjnych, zdolności do budowania sieci współpracy ze specjalistami instytucji szeroko rozumianej pomocy społecznej, różnorodnych organizacji pozarządowych, specjalizujących się w działalności profilaktycznej i interwencyjnej. Należy dostrzegać konieczność rozwijania kompetencji kadry pedagogicznej, psychologicznej, nauczycieli, wychowawców w zakresie realnej współpracy z rodzicami, z uwzględnieniem umiejętności radzenia sobie z ich niechęcią do współdziałania oraz pojawiającym się oporem.

Ponadto, dostrzega się konieczność odpowiedniego przygotowania przyszłych kadr, zatrudnianych w obszarze działalności instytucji sektora oświatowego. Przykładem mogą być tu zmiany wprowadzone w ramach pedagogicznych studiów magisterskich na specjalności: Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza i praca z rodziną, jak też w zakresie studiów licencjackich na specjalności: Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, realizowanych na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W efekcie bowiem przywoływanych w niniejszym opracowaniu wyników badań pilotażowych oraz współpracy Zakładu Podstaw Wychowania i Opieki, który zajmuje się prowadzeniem wskazanych specjalności, z licznymi przedstawicielami instytucji edukacyjnych, ale nie tylko, wprowadzono przedmioty: „Prowadzenie rozmów pomocowych” (studia magisterskie) oraz „Współpraca z rodzicami i placówkami opieki i wychowania” (studia licencjackie).

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Bejger, H. (2019). *Praca z rodziną dysfunkcyjną w systemie pomocy społecznej w Polsce*. Гірська школа Українських Карпат, 21, 30-33
- Bielecka, G. (2022). *Oczekiwania rodziców wobec przedszkola – analiza badań własnych*. Edukacja. Terapia. Opieka, 4, 33-42
- Błasiak, A. (2017). *Współpraca szkoły i rodziny jako istotny czynnik optymalizacji procesów wychowania i kształcenia najmłodszego pokolenia*. Horyzonty Wychowania, 16(38), 11-26
- Bronowski, P., Kaszyński, H., Maciejewska, O. (2019). *Kryzys psychiczny. Odzyskiwanie zdrowia, wsparcie społeczne, praca socjalna*. Warszawa: Wydawnictwo Difin
- Cierniak-Piotrowska, M., Dąbrowska, A., Potocka, M., Stelmach, K. (2024). *Ludność. Stan i struktura oraz ruch naturalny w przekroju terytorialnym w 2023 r. Stan w dniu 31 grudnia*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny (GUS)
- Dybowska, E., Wojtanowicz, K. (2020). *Wspieranie rodziny z perspektywy asystenta rodziny*. Praca Socjalna, 5(35), 45-58
- Dzierżyńska-Breś, S. (2023). *Rodzic jako uczestnik profilaktyki uzależnień w szkole*. W: M. Muskała, H. Karaszewska (red.), *Profilaktyka zachowań ryzykownych – dobre praktyki i dowody naukowe*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Grzeško-Nyczka, M. (2021). *Rodzina – problem społeczny. Socjopedagogiczne studium przeobrażeń rodziny w latach 1989-2019*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Gwiazdowska, S. (2014). *Cooperation between school and family as a key to student success*. Polish Journal of Social Science, IX, 1, 225-234
- Gwiazdowska-Stańczak, S. (2021). *Zaangażowanie w naukę i klimat w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Difin
- Joniec, K. (2016). *Szkoła instytucją pomocy społecznej?* W: M. Piorunek, J. Kozielska, A. Skowrońska-Pućka (red.), *Rodzina – młodzież – dziecko. Szkice z teorii i praktyki pomocy psychopedagogicznej i socjalnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Kędra, M. (2011). *Włączanie rodziców w edukację dzieci*. Gniezno: Wydawnictwo PSAPCF
- Kromolicka, B. (2023). *Wsparcie rodziny w centrum usług społecznych – propozycje działań*. Polityka Społeczna, 11-12, 8-14
- Leszto, S., Witusik, A., Pietras, T. (2013). *Terapia pedagogiczna dorosłych w psychiatrii i w medycynie somatycznej. Ujęcie psychologiczne, biomedyczne i aksjologiczne*. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie
- Lewandowska-Kidoń, T. (2009). *Nauczyciel wobec wyzwań współczesnej szkoły*. W: S. Popek, A., Winiarz (red.), *Nauczyciel. Zawód – Powołanie – Pasja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS
- Makaruk, K., Drabarek, K., Popyk, A., Wójcik, S. (2023). *Diagnoza przemocy wobec dzieci w Polsce 2023*. Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę
- Musiał, E. (2016). *Pedagogizacja rodziców dzieci w wieku przedszkolnym jako przestrzeń profesjonalnej działalności nauczycieli*. Konteksty Pedagogiczne 2(7), 173-182
- Piotrowska, M.S. (2023). *Różnorodność metod i technik wykorzystywanych w pracy z dziećmi i młodzieżą oraz ich rodzicami w poradnictwie rodzinnym*. Wychowanie w Rodzinie, 30(3), 255-269
- Podbiłska, A. (2012). *Rodzina jako czynnik warunkujący szczęśliwe dzieciństwo*. W: J. Krukowski (red.), *Rzeczywistość dziecka*. Tarnów: Wydawnictwo Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej
- Pomianowski, R. (2011). *Dopalacze jako czkawka*. Psychologia w Szkole, 1(29), 5-16

- Ryś, M. (2024). *Czy szkoła może wspierać dziecko, nie wspierając rodziców i rodziny?* W: Z.B. Gaś (red.), *Psycholog w szkole. Koncepcje*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe Lubelskiej Akademii WSEI
- Słopeń, A. (2022). *Kondycja psychiczna dzieci i młodzieży – wyzwania, prognozy i rekomendacje*. W: M.A. Michalski (red.), *Rodzina – wyzwania na XXI wiek*. Warszawa: Rządowa Rada Ludnościowa
- Taranowicz, I. (2022). *Życie rodzinne w czasach niepewności – wyzwania i dylematy*. Przegląd Socjologii Jakościowej, 18(1), 6-13
- Tracz-Drał, J. (2019). *Zdrowie psychiczne w Unii Europejskiej. Opracowanie tematyczne OT-674*. Warszawa: Kancelaria Senatu
- Tyłuś, U. (2019). *Szkoła wobec uczniów z rodzin dysfunkcyjnych – problemy i wyzwania*. Przegląd Pedagogiczny, 2, 190-206
- Wierzejska, J. (2018). *Poczucie własnej skuteczności pedagogów szkolnych a ich stres zawodowy*. Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J – Paedagogia-Psychologia, 31(1), 23-40
- Winiarski, M. (1999). *Wspomaganie rozwoju*. W: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Warszawa: Żak. Wydawnictwo Akademickie
- Zellma, A. (2023). *Współpraca nauczyciela religii z asystentem rodziny na rzecz dziecka*. Studia Warmińskie, 60, 313-325

Źródła internetowe

- Goetz, M. (2024). *Działania szkoły nakierowane na wspomaganie rodziców w wychowaniu dzieci*, strona internetowa czasopisma Życie szkoły, <https://www.zycieszkoly.com.pl/artykul/dzialania-szkoly-nakierowane-na-wspomaganie-rodzicow-w-wychowaniu-dzieci>, [dostęp: 8.11. 2024]
- Poziom kompetencji wychowawczych polskich rodziców*, raport z badań Millward Brown SMG/KRC, (2013); http://serwer1423016.home.pl/autoinstalator/wordpress1/wp-content/uploads/2013/01/M%C4%85drzy_Rodzice.pdf, [dostęp: 8.11.2024]
- Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty, DzU 1991, nr 95, poz. 425, (2024) (Polska) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19910950425/U/D19910425Lj.pdf>
- Ustawa z 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, DzU 2011, nr 149, poz. 887, (2024) (Polska) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20111490887/U/D20110887Lj.pdf>
- Ustawa z 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, DzU z 2024, poz. 1283, 1572, (2024) (Polska) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20240001283/U/D20241283Lj.pdf>

MAŁGORZATA RĘKOSIEWICZ

ORCID 0000-0002-3950-0649

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

CECHA LĘKU I NADZIEJA NA SUKCES JAKO KORELATY PARTYCYPACJI SPOŁECZNEJ STUDENTÓW

ABSTRACT. Rękosiewicz Małgorzata, *Cecha lęku i nadzieja na sukces jako korelaty partycypacji społecznej studentów* [Trait Anxiety and Hope for Success as Correlates of Students' Social Participation] *Studia Edukacyjne* no. 75, 2024, Poznań 2024, pp. 117-133. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 20.11.2024. Accepted: 28.02.2025. DOI: 10.14746/se.2024.75.7

The aim of the study was to verify the hypothesis about the trait of anxiety and hope for success as correlates of students' social participation. The *Social Participation Questionnaire*, the Hope for Success Questionnaire and the STAI State-Trait Anxiety Inventory were used. The study participants were 209 students aged 19-25. It was shown that a higher level of trait anxiety was associated with a lower level of moratorium and transitive orientation, and a higher level of hope for success was associated with a higher level of transitive orientation.

Key words: anxiety, hope for success, life orientation, social participation

Problem

Partycypację społeczną definiuje się jako zaangażowanie w realizację wspólnych celów danej grupy społecznej, do której się przynależy (Surdej, 2000; por. Misztal, 1977). Realizacja ta stanowi działanie podejmowane przez różnych członków danej grupy kolektywnie bądź indywidualnie. Partycypacja społeczna jest traktowana jako zjawisko adaptacyjne, pożądane, przynoszące korzyści tak jednostce, jak i grupie społecznej. Wyróżnia się trzy jej rodzaje: partycypację wspólnotową (tj. działalność w życiu swojego najbliższego otoczenia), partycypację publiczną (zaangażowanie w sprawy państwa) oraz partycypację indywidualną (decyzje jednostki związane z jej osobistym

życiem w danej zbiorowości) (Kozioł, 2015). Psychologię rozwoju człowieka w największym stopniu interesuje partycypacja indywidualna.

Heinz Reinders i współpracownicy (Reinders, 2006; Reinders i in., 2001; Reinders, Butz, 2001) zdefiniowali partycypację społeczną jako strategię udziału w życiu społecznym młodzieży i postawę młodzieży wobec młodości. Zwrócili uwagę, że wyraża się ona na dwóch niewykluczających się wymiarach, określanych mianem orientacji życiowych: orientacji tranzytywnej i orientacji moratoryjnej. Orientację tranzytywną zdefiniowali jako zespół postaw wobec działań i podejmowanie działań, których skutki będą widoczne w dorosłości (można ją więc rozpatrywać jako rodzaj orientacji prorozwojowej – por. Zysk, 1990). Orientacja tranzytywna obejmuje przygotowanie do przejścia (tranzycji) do dorosłości w rozumieniu podejmowania nowych zadań rozwojowych oraz nabywania nowych kompetencji niezbędnych do podjęcia dorosłych ról społecznych. Orientacja ta wyznaczana jest społecznymi oczekiwaniami i wymaganiami, głównie ze strony znaczących dorosłych – rodziców, nauczycieli, ale także osób będących w podobnym wieku, jednak posiadających większą wiedzę czy doświadczenie. Koncepcja orientacji tranzytywnej odnosi się wprost do koncepcji zadań rozwojowych Roberta Havighursta (1981) – zarówno tych charakterystycznych dla adolescencji, jak i wczesnej dorosłości. Osoba o silnym zorientowaniu tranzytywnym realizuje zarówno zadania rozwojowe z okresu adolescencji (przygotowując się tym samym, zdaniem Reindersa i in. (2001), do kolejnego etapu rozwojowego), jak i rozpoczyna realizację zadań rozwojowych okresu wczesnej dorosłości. Orientacja tranzytywna odnosi się więc ściśle do obiektywnych wskaźników dorosłości. Przygotowanie do dorosłości ma, w tym rozumieniu, zarówno charakter instrumentalny – chodzi tu o zdobycie umiejętności i nabycie wiedzy, jak i kierunkowy – to jest kształtowanie postaw, wartości, celów życiowych.

Orientacja moratoryjna inaczej jest orientacją na teraźniejsze możliwości rozwojowe. Została zdefiniowana jako postawy wobec działań i podejmowanie działań, których cele i gratyfikacje nie są odroczone w czasie, a dostępne natychmiast. Orientacja ta związana jest więc z wartościowaniem aktywności samej w sobie. Jak piszą autorzy koncepcji (Reinders, Butz, 2001), działania w jej ramach odnoszą się do samodzielnego kształtowania okresu młodzieńczego. Możliwości działań są mniej ustrukturalizowane, niż zadania rozwojowe związane z orientacją tranzytywną; w zakresie orientacji moratoryjnej młodzież ma większy wybór działań. Jeśli w społeczności młodych ludzi koncepcja młodości jako moratorium jest popierana, to młodzież ma dość dużą swobodę wyboru działań – podlegają one mniejszym ograniczeniom niż działania w ramach orientacji tranzytywnej. O ile działania w ramach orientacji tranzytywnej podporządkowane są wspólnemu wyobrażeniu społecznemu dorosłości, jej zadań i ról, o tyle w zakresie orientacji moratoryjnej młodzież indywidualnie kształ-

tuje swoje cele, działania i wartości. Działania podejmowane w ramach orientacji moratoryjnej mają służyć przyjemności (zdobywanie nowych umiejętności nie wynika z potrzeby nauczania się czegoś, co przyda się w dorosłości). Poza samymi działaniami w ramach poszczególnych orientacji istotne dla ich różnienia są więc cele działań. Znaczącymi osobami są tutaj rówieśnicy, a więc osoby znajdujące się w tym samym okresie rozwojowym.

Nasilenie obydwu orientacji wyznacza cztery typy partycypacji społecznej – integracyjny, asymilacyjny, marginalizacyjny i separacyjny. O typie integracyjnym jest mowa wówczas, kiedy osoba cechuje się zarówno wysokim poziomem orientacji tranzytywnej, jak i moratoryjnej. Typ marginalizacyjny dotyczy osób o niskim natężeniu obydwu orientacji. Typ asymilacyjny określa osoby o wysokiej orientacji tranzytywnej oraz niskiej moratoryjnej. Typ segregacyjny przeciwnie – określa osoby o niskiej orientacji tranzytywnej i wysokiej moratoryjnej.

Zgodnie z koncepcją Reindersa (2001), przewagę orientacji tranzytywnej nad moratoryjną można traktować jako wskaźnik przechodzenia do dorosłości. Badania poprzeczne (np. Rękosiewicz, 2013b; 2014; Turska, Stasiła-Sieradzka, 2016; 2018) wskazują na zależność nasilenia orientacji od wieku (od wczesnej adolescencji do wyłaniającej się dorosłości). Obserwuje się także różnice w natężeniu orientacji między uczniami różnych typów szkół, mimo znajdowania się w tej samej fazie rozwojowej (Brzezińska i in., 2013; Rękosiewicz, 2013b). Empirycznie dowiedziono także inne społeczne uwarunkowania obydwu orientacji życiowych. Wykazano wpływ rówieśników, nauczycieli i rodziców młodzieży na kształtowanie się orientacji moratoryjnej i tranzytywnej (Mianowska, 2008). Orientacja tranzytywna wiąże się także z subiektywnym wskaźnikiem dorosłości, a mianowicie z tożsamością osobistą (Rękosiewicz, 2013b; 2016). Im wyższy poziom orientacji tranzytywnej, tym wyższe natężenie tak zwanych pozytywnych wymiarów tożsamości w ujęciu Koena Luyckxa i innych (2008), to jest eksploracji wszerek, eksploracji w głąb, podejmowania zobowiązania i identyfikacji ze zobowiązaniem. Są to wymiary, których wysokie natężenie cechuje osoby o statusie tożsamości osiągniętej. W niemieckich badaniach młodzież o typie integracyjnym odczuwała niski poziom pesymizmu związanego z przyszłością – zarówno własną, jak i przyszłością ludzi w ogóle (Reinders, Butz, 2001), co stanowi niewątpliwą motywator do snucia planów o własnej przyszłości i poszukiwania tożsamości osobistej.

W innych badaniach (Turska, Stasiła-Sieradzka, 2018) orientacja tranzytywna wiązała się z dbaniem o dobro bliskich osób, rozumieniem, szacunkiem i tolerancją wobec innych (tj. przekraczaniem siebie), z niezależnością myślenia w kształtowaniu własnego światopoglądu, niezależnością w działaniu i realizacji własnych celów. Z kolei, orientacja moratoryjna wiązała się z umacnianiem, to jest wartością wiążącą się z osiągnięciami i władzą,

wskazującą na ważność statusu i prestiżu społecznego. Wykazano także, że osoby wkraczające w dorosłość o silnej orientacji tranzytywnej cechują się dobrą regulacją emocji (Jankowski, Rękosiewicz, 2013).

Biorąc pod uwagę, że z wiekiem następuje zwiększenie przewagi orientacji tranzytywnej nad moratoryjną, oczekiwane jest formowanie typu asymilacyjnego oraz integracyjnego, z silnym natężeniem orientacji tranzytywnej. Wyniki badania (Rękosiewicz, 2013b) ujawniły, że typy te wiążą się ze zwiększonym nasileniem podejmowania zobowiązań oraz identyfikacji ze zobowiązaniami. Typ asymilacyjny współwystępuje też z dobrą umiejętnością regulacji emocji (największe trudności w tym obszarze manifestowały osoby o typie segregacyjnym) (Jankowski, Rękosiewicz, 2013). Podobne wyniki uzyskano w badaniu osób z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej (Rękosiewicz, 2016; Rękosiewicz, Budzicz, 2018).

W badaniu ograniczonym do stającego przed wkraczającymi w dorosłość osobami zadania rozwojowego, jakim jest podjęcie pracy zawodowej (Turska i Stasiła-Sieradzka, 2018), wykazano, że z wyższym poziomem orientacji tranzytywnej wiązała się bardziej pozytywna uogólniona postawa wobec wejścia na rynek pracy (podczas gdy z orientacją moratoryjną – negatywną). Przełożyło się to na typy partycypacji – osoby o typie asymilacyjnym przejawiały bardziej pozytywną, a osoby o typie segregacyjnym bardziej negatywną postawę wobec przejścia ze ścieżki edukacyjnej na rynek pracy. W innym badaniu (Paszowska-Rogacz, Znajmiecka-Sikora, 2019), przeprowadzonym wśród osób w wyłaniającej się dorosłości, wykazano, że typ integracyjny (o wysokim natężeniu obydwu orientacji życiowych) wiązał się z wysokim natężeniem przystosowania związanego z własną karierą zawodową (i wyższym niż wśród innych typów partycypacji społecznej).

Osoby w wieku 18-25 lat są formalnie dorosłe, ale mają poczucie, że znajdują się pomiędzy dzieciństwem a dorosłością; mówią o sobie, że nie są już dziećmi, ale też jeszcze nie dorosłymi (np. Arnett, 1997). Wyniki badań pokazują jednak pewne zróżnicowanie wewnątrz tej grupy wiekowej, na przykład, że osoby studiujące różnią się od osób niestudiujących w analogicznym wieku pod względem wkraczania w dorosłość. Generalnie, doświadczenie studiowania wpływa na odraczanie dorosłości (Murray, Arnett, 2018; Piotrowski i in., 2013). Nie do końca wiadomo, dlaczego tak się dzieje. Hipotetycznie, trwające dłużej pozostawanie w roli osoby uczącej się, może tworzyć warunki do opóźniania ról okresu dorosłości – podjęcia pracy zawodowej czy założenia rodziny. Daje też więcej możliwości eksplorowania, a osoby studiujące nie słyszą tak często ponagleń ze strony otoczenia o podjęcie tych ról. Studiowanie staje się nadrzędnym obowiązkiem wobec innych ról. Obecnie trwają jednak także poszukiwania innych niż społeczne korelatów wyznaczników dorosłości. Poszerzana jest mapa wpływów na przy-

gotowanie do dorosłości – poszukiwane są zarówno czynniki społeczne, jak i podmiotowe, w tym osobowościowe. Zgodnie z bardzo ogólną definicją słownikową, osobowość to „całkowita suma charakterystyk behawioralnych i psychicznych wyróżniających daną jednostkę” (Colman, 2009, s. 481). Możliwa jest analiza trzech poziomów osobowości: jej cech, charakterystycznych adaptacji oraz narracji (McAdams, Pals, 2006). W odniesieniu do wkraczania w dorosłość, szczególnie cechy osobowości (a więc różnice indywidualne w zachowaniach, myślach i uczuciach, które są czasowo oraz sytuacyjnie spójne i stałe, jak też wyznaczają typowy wzorzec zachowania człowieka) cieszą się zainteresowaniem badaczy. W niniejszym artykule skupiam się na cesze lęku oraz nadziei na sukces.

Lęk analizuje się w dwojaki sposób: albo jako stan emocjonalny, albo jako cechę osobowości. Odnośnie cechy definiowany jest jako

motyw lub nabyta dyspozycja behawioralna, która czyni jednostkę podatną na postrzeganie szerokiego zakresu obiektywnie niegroźnych sytuacji jako zagrażających i reagowanie na nie stanami lęku, nieproporcjonalnie silnymi w stosunku do wielkości obiektywnego niebezpieczeństwa (Spielberger, 1966; za: Wrześniewski i in., 2011, s. 6).

Lęk stanowi cechę z zakresu różnic indywidualnych, która jest ściśle powiązana z funkcjonowaniem społecznym. Im silniejszy lęk jako cecha, tym słabsza potrzeba osiągnięć i niższe zaufanie do siebie, co wprost przekłada się na podejmowanie (bądź nie) aktywności.

Wykazano, że cecha lęku koreluje silnie ujemnie z nadzieją na sukces (Rękosiewicz i in., 2020). Nadzieja na sukces to siła oczekiwania pozytywnych efektów własnych działań (Snyder i in., 1997). Jej dwie, silnie ze sobą powiązane, składowe to: 1) przekonanie o umiejętności znajdowania rozwiązań, czyli świadomość własnej wiedzy i kompetencji, która ujawnia się w sytuacjach wymagających nowych sposobów osiągnięcia celów oraz 2) siła woli, uwiadamiająca się w inicjowaniu dążenia do celu i trwaniu w tym dążeniu. Nadzieja na sukces stanowi więc pewien wzorzec myślenia obecny w sytuacji decyzyjnej i motywujący do określonych działań.

Celem zaprojektowanego badania była analiza związków między cechą lęku i nadzieją na sukces a orientacjami moratoryjną oraz tranzytywną, a także ocena różnic pomiędzy typami partycypacji społecznej w zakresie lęku jako cechy i nadziei na sukces. Podstawą do postawienia problemu badawczego: czy lęk (jako cecha) i nadzieja na sukces są związane z partycypacją społeczną studentów? były ciekawe wyniki innych badań, dające ogólny obraz znaczenia tych dwóch cech dla rozwoju w procesie tranzytacji do dorosłości. Wykazano na przykład, że osoby wkraczające w dorosłość o silniejszym lęku charakteryzują się mniejszym natężeniem podejmowania zobowiązań tożsamościowych (Brzezińska i in., 2010), a ponadto nieustająco od nowa rozważają podjęte już

zobowiązania, zastanawiając się nad ich sensem (Crocetti i in., 2009). Choć podwyższony lęk współwystępuje generalnie z nasiloną eksploracją, to szczególnie związek ten jest silny z jej dezaadaptacyjną formą, to jest eksploracją ruminacyjną (wymiarem tożsamości wiążącym się z trudnościami w podejmowaniu zobowiązań oraz obawami związanymi z własną przyszłością) (np. Brzezińska i in., 2010; Luyckx i in., 2008). Cecha lęku osłabiając przetwarzanie informacji, utrudnia także podejmowanie decyzji, w tym w obszarze zawodowym (Saka i in., 2008). Lęk wydaje się więc „hamulcowym” progresu rozwojowego, ale także samej aktywności w sobie. Studiowanie stanowi okres przygotowania do dorosłości, przynajmniej pod względem zawodowym, ale także tożsamościowym. Jest niejako naturalnym czasem zastanawiania się nad własną przyszłością i podejmowania aktywności w celu urzeczywistnienia tych wyobrażeń. Nasilony lęk może te procesy hamować. Wydaje się więc zasadne postawienie hipotezy, że nasilony lęk będzie utrudniał tak orientację moratoryjną (hamując aktywność), jak i tranzytywną (utrudniając planowanie przyszłości). Z kolei, niskie natężenie cechy lęku będzie sprzyjać wyższemu nasileniu orientacji tranzytywnej. Przełoży się to także na różnice w natężeniu cechy lęku oraz nadziei na sukces pomiędzy typami partycypacji społecznej.

Wydaje się, że także nadzieja na sukces może mieć duże znaczenie dla orientacji tranzytywnej, choć takie badania empiryczne, zgodnie z moją wiedzą, nie zostały dotąd przeprowadzone. Wiadomo natomiast, że u osób wkraczających w dorosłość słabsza nadzieja na sukces wiąże się z trudnościami w podejmowaniu decyzji zawodowych (Zaleszczyk, Kot, 2015). Z kolei, wyższy poziom nadziei na sukces wiąże się u nich z wyższą oceną własnej wartości, a także większą zdolnością do obrony własnych praw (Grabowski, 2019). Silna nadzieja studentów stanowi także predyktor ich osiągnięć akademickich (Snyder i in., 2002) oraz poczucia własnej skuteczności w działaniach związanych ze studiowaniem (Feldman, Kubota, 2015). Studenci postawieni w sytuacji porażki, jeśli cechowali się silną nadzieją na sukces, mieli mniejszą tendencję do wycofywania się (Trzebiński, 2008). Dlatego, w referowanym badaniu postawiono hipotezę, że wyższy poziom nadziei na sukces wiąże się z wyższym poziomem orientacji tranzytywnej (co przekłada się na różnice w natężeniu nadziei na sukces pomiędzy typami partycypacji społecznej). Osoby o silnej nadziei są bowiem niejako wyposażone w umiejętność elastycznego podchodzenia do własnych planów na dorosłość, potencjalnie łatwiej znoszą porażki związane z przygotowywaniem się do podjęcia zadań rozwojowych dorosłości, czy zmiany planów. Wydaje się, że są zdolne do poszukiwania alternatywnych celów i dążenia do nich. Porażki w mniejszym stopniu zachęcają je do wycofania się z danego działania.

Podsumowując, postawiono dwie hipotezy:

1) wyższy poziom cechy lęku wiąże się z niższym poziomem orientacji moratoryjnej i tranzytywnej, a wyższy poziom nadziei na sukces wiąże się z wyższym poziomem orientacji tranzytywnej;

2) typy partycypacji społecznej będą różnić się między sobą pod względem lęku i nadziei na sukces.

Metoda

Celem przeprowadzonego korelacyjnego badania była eksploracja potencjalnych związków między cechą lęku i nadzieją na sukces a orientacjami moratoryjną oraz tranzytywną, jak również ocena różnic pomiędzy typami partycypacji społecznej w zakresie lęku jako cechy i nadziei na sukces. Ogólne pytanie badawcze można sprowadzić do następującego: *czy lęk (jako cecha) i nadzieja na sukces są związane z partycypacją społeczną studentów?*

Uczestnicy

W badaniu wzięło udział 209 studentów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w wieku 19-25 lat. Rok akademicki, w którym przeprowadzono badanie, był dla jego uczestników pierwszym do siódmego roku studiowania w sumie (tab. 1). Zdecydowaną większość osób badanych stanowiły kobiety, natomiast 2,9% osób określiło swoją płć jako inną niż kobieta czy mężczyzna.

Tabela 1

Charakterystyka uczestników (N = 209)

Zmienne	
Wiek	$M = 21,80$ ($sd = 1,52$)
Płć	
Kobieta	$n = 175$ (83,7%)
Mężczyzna	$n = 28$ (13,4%)
Inna	$n = 6$ (2,9%)
Rok studiów	
Pierwszy	$n = 42$ (20,1%)
Drugi	$n = 34$ (16,3%)
Trzeci	$n = 58$ (27,8%)
Czwarty	$n = 43$ (20,6%)
Piąty	$n = 24$ (11,5%)
Szósty	$n = 7$ (3,3%)
Siódmy	$n = 1$ (0,5%)

Narzędzia

Zastosowano trzy narzędzia badawcze w wersji elektronicznej w następującej kolejności: *Kwestionariusz Nadziei na Sukces* (Łaguna i in., 2005), *Inwentarz Stanu i Cechy Lęku STAI* w polskiej adaptacji (Wrześniewski i in., 2011), *Kwestionariusz Partycypacji Społecznej* (KPS-S2) autorstwa Anny I. Brzezińskiej, Szymona Hejmanowskiego i Małgorzaty Rękosiewicz (Rękosiewicz, 2013a) oraz metryczkę.

Kwestionariusz Nadziei na Sukces (Łaguna i in., 2005) posłużył do obliczenia poziomu nadziei na sukces, to jest siły oczekiwania pozytywnych efektów własnych działań. Kwestionariusz składa się z 12 twierdzeń (w tym 8 diagnostycznych). Odpowiedzi przygotowano w formacie skali Likerta – każdemu zdaniu przyporządkowano osiem odpowiedzi: 1 – *zdecydowanie nieprawdziwe*; 2 – *w większości przypadków nieprawdziwe*; 3 – *raczej nieprawdziwe*; 4 – *trochę nieprawdziwe*; 5 – *trochę prawdziwe*; 6 – *raczej prawdziwe*; 7 – *w większości przypadków prawdziwe*; 8 – *zdecydowanie prawdziwe*.

Przykładowe zdania brzmią następująco:

- *Jest wiele sposobów rozwiązania każdego problemu.*
- *Moje życiowe doświadczenie dobrze przygotowało mnie do wyzwań przyszłości.*

Wynik oblicza się poprzez zsumowanie punktów. Minimalnie można uzyskać 8 punktów, maksymalnie – 64 punkty. Im wyższy wynik, tym wyższe natężenie nadziei na sukces. Rzetelność mierzona *alfa*-Cronbacha wyniosła 0,89.

Z *Inwentarza Stanu i Cechy Lęku STAI* w polskiej adaptacji (Wrześniewski i in., 2011) zastosowano jedną skalę, służącą do pomiaru lęku rozumianego jako cecha osobowości. Skala ta składa się z 20 twierdzeń, względem których badana osoba ustosunkowuje się na czterostopniowej skali: 1 – *prawie nigdy*; 2 – *czasem*; 3 – *często*; 4 – *prawie zawsze*, oceniając, jak zazwyczaj się czuje.

Przykładowe zdania brzmią następująco:

- *Jestem skłonny/skłonna brać wszystko zbyt poważnie.*
- *Przeżywam rozczarowania tak dotkliwie, że nie mogę przestać o nich myśleć.*

Wyniki oblicza się sumując punkty (można uzyskać od 20 do 80 punktów). Następnie dokonuje się normalizacji do skali stenowej. Wyższy wynik oznacza wyższe natężenie cechy lęku. Rzetelność skali mierzona *alfa*-Cronbacha wyniosła 0,92.

Konstrukcja *Kwestionariusza Partycypacji Społecznej* (KPS) oparta została na teoretycznym ujęciu partycypacji społecznej Reindersa i innych (Reinders i in., 2001; Reinders, Butz, 2001). Dostępne są dwie wersje wiekowe kwestionariusza: KPS-1: 13-17 lat oraz KPS-2: 18-30 lat, a także wersja podstawowa (KPS) oraz skrócona (KPS-S). W związku z tym, że drugi zastosowany test (NEO-FFI) jest dość długi, w badaniu wykorzystano skróconą wersję narzędzia (KPS-S2), aby nie zwiększać potencjalnego zmęczenia osób badanych. Skrócona wersja KPS składa z 20 pozycji, w formie zdań oznajmujących two-

rzających dwie skale: orientacji tranzytywnej oraz orientacji moratoryjnej (po 10 pozycji w każdej skali). Odpowiedzi przygotowano w formacie skali Likerta – każdemu zdaniu przyporządkowano po pięć odpowiedzi: 1 – *nie*; 2 – *raczej nie*; 3 – *trudno powiedzieć*; 4 – *raczej tak*; 5 – *tak*. Przykładowe zdania brzmią następująco:

- orientacja moratoryjna: *Korzystam z życia, póki jestem młoda/y;*
- orientacja tranzytywna: *Wkładam dużo wysiłku w naukę, aby zdobyć w przyszłości dobrą pracę.*

Wynikiem jest średnia punktów uzyskana w każdej z dwóch skal – minimalnie można uzyskać więc 1, a maksymalnie 5 punktów w każdej skali. Im wyższy wynik, tym wyższe natężenie danej orientacji. Rzetelność mierzona *alfa*-Cronbacha wynosiła w skali orientacji tranzytywnej 0,90, a w skali orientacji moratoryjnej 0,80.

Metryczka pozwoliła na uzyskanie informacji dotyczących płci, wieku oraz przebytych lat studiów osób badanych.

Procedura i analiza danych

Badanie przeprowadzono drogą internetową. Informacja o badaniu została przesłana studentom Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu za pomocą uczelnianej poczty elektronicznej oraz uniwersyteckich mediów społecznościowych. Uczestnicy otrzymywali list przewodni z instrukcją oraz linkiem do badania. Uzyskane dane zostały opracowane w pakiecie IBM SPSS Statistics, wersja 27.0.

Plan analiz

Przeprowadzenie testu *t* dla prób zależnych, wskazującego różnice w natężeniu orientacji moratoryjnej i tranzytywnej uczestników badania, pomogło ocenić, na ile typowa dla okresu rozwojowego jest próba badania. Właściwa analiza danych obejmowała dwa kroki. Pierwszy – analiza korelacji między orientacją moratoryjną, tranzytywną, lękiem i nadzieją na sukces umożliwiła weryfikację hipotezy o związkach między tymi zmiennymi. W drugim kroku, w celu weryfikacji hipotezy drugiej, przeprowadzono analizę skupień metodą *k*-średnich, obejmującą obydwie orientacje życiowe, a następnie wykonano wielozmiennową analizę wariancji z typem partycypacji społecznej jako czynnikiem oraz lękiem i nadzieją na sukces jako zmiennymi zależnymi.

Wyniki

Test *t* dla prób zależnych ujawnił istotną statystycznie różnicę w natężeniu orientacji tranzytywnej i moratoryjnej [$t(208) = 10,80; p < 0,001; d \text{ Cohena} = 1,18$].

Badani studenci cechowali się wyższym natężeniem orientacji tranzytywnej ($M = 3,49$; $sd = 0,80$) niż moratoryjnej ($M = 2,61$; $sd = 0,71$).

W celu weryfikacji pierwszej hipotezy przeprowadzono analizę korelacji pomiędzy orientacjami życiowymi, lękiem i nadzieją na sukces (tab. 2). Pomiedzy dwiema orientacjami życiowymi występuje słaba ujemna korelacja. Orientacja moratoryjna koreluje ujemnie (także słabo) z cechą lęku. Nie zaobserwowano, z kolei, związku między orientacją moratoryjną a nadzieją na sukces. Orientacja tranzytywna koreluje umiarkowanie silnie ujemnie z lękiem oraz silnie dodatnio z nadzieją na sukces. Pomiedzy lękiem a nadzieją na sukces ujawniła się silna korelacja ujemna.

Tabela 2

Parametry zbadanych zmiennych i korelacje (r-Pearsona) między orientacjami życiowymi, lękiem i nadzieją na sukces

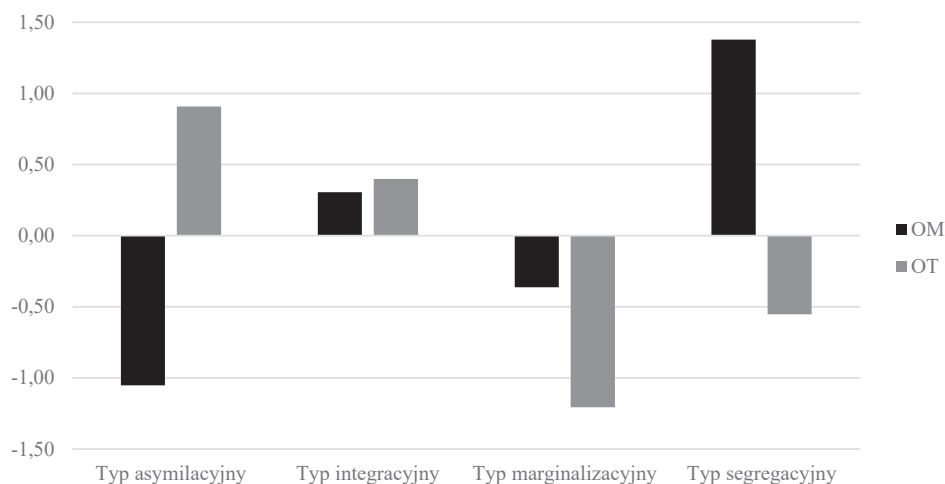
Zmienna	Zakres wyniku	<i>M</i>	<i>Sd</i>	1	2	3	4
1. OM	1-5	2,61	0,71	-			
2. OT	1-5	3,49	0,80	-0,22**	-		
3. Lęk	1-10	7,54	2,55	-0,16*	0,41**	-	
4. Nadzieja na sukces	20-80	43,32	10,26	0,11	0,67**	-0,61**	-

Uwaga: OM – orientacja moratoryjna, OT – orientacja tranzytywna.

* $p < 0,05$, ** $p < 0,001$.

W celu weryfikacji hipotezy drugiej najpierw przeprowadzono analizę skupień metodą *k*-średnich. Wyodrębniono cztery skupienia, odpowiadające czterem typom partycypacji społecznej: typ asymilacyjny – o bardzo niskim natężeniu orientacji moratoryjnej i bardzo wysokim natężeniu orientacji tranzytywnej ($n = 56$; 26,8%), typ integracyjny – o umiarkowanie silnym natężeniu obydwu orientacji ($n = 67$; 32,1%), typ marginalizacyjny – o umiarkowanie niskim natężeniu orientacji moratoryjnej i bardzo niskim natężeniu orientacji tranzytywnej ($n = 46$; 22,0%) oraz typ segregacyjny – o bardzo wysokim natężeniu orientacji moratoryjnej i niskim tranzytywnej ($n = 40$; 19,1%) – rycina 1.

Następnie przeprowadzono wielozmiennową analizę wariancji z typem partycypacji społecznej jako czynnikiem oraz lękiem i nadzieją na sukces jako zmiennymi zależnymi. Analiza ujawniła istotny efekt główny [λ Wilksa = 0,75; $F(6; 396) = 10,39$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,14$]. Testy *post hoc* Tukeya wykazały różnice pomiędzy osobami o określonych typach partycypacji społecznej w odniesieniu zarówno do cechy lęku, jak i nadziei na sukces (tab. 3). Osoby



Ryc. 1. Typy partycypacji społecznej

(Uwaga: OM – orientacja moratoryjna, OT – orientacja tranzytywna)

o typie marginalizacyjnym cechowały się silniejszym lękiem i słabszą nadzieją na sukces niż osoby przynależące do pozostałych typów partycypacji społecznej.

Tabela 3

Porównanie średnich wymiarów tożsamości w typach partycypacji społecznej na podstawie analizy wariancji i testów *post hoc* Tukeya

	Typ asymilacyjny	Typ integracyjny	Typ marginalizacyjny	Typ segregacyjny	F (η^2)
Lęk	M = 7,24 ^a sd = 2,73	M = 6,86 ^a sd = 2,67	M = 9,00 ^b sd = 1,37	M = 7,41 ^a sd = 2,52	21,37 (0,24) p < 0,001
Nadzieja na sukces	M = 47,31 ^b sd = 9,02	M = 46,02 ^b sd = 8,28	M = 34,18 ^a sd = 10,11	M = 44,54 ^b sd = 8,57	7,40 (0,10) p < 0,001

Uwaga. Różne indeksy obok wartości oznaczają istotne różnice pomiędzy grupami: a – niższa średnia, b – wyższa średnia.

Dyskusja

Uczestnicy badania cechowali się wyższym natężeniem orientacji tranzytywnej niż moratoryjnej, co jest typowe dla tej grupy wiekowej (por. Rękosiewicz, 2013b; 2014). Projektując badanie, postawiono dwie hipotezy. Pierw-

sza zakładała, że wyższy poziom cechy lęku wiąże się z niższym poziomem orientacji moratoryjnej i tranzytywnej, a wyższy poziom nadziei na sukces z wyższym poziomem orientacji tranzytywnej. Hipoteza ta potwierdziła się w całości. Przy czym, należy zauważyć, korelacja między orientacją moratoryjną a lękiem okazała się słaba. Dużo silniejszy był związek orientacji tranzytywnej z lękiem i nadzieją na sukces. Podobnie jak w innych badaniach (Rękosiewicz i in., 2020), cecha lęku korelowała ujemnie z nadzieją na sukces.

Udało się odtworzyć cztery typy partycypacji społecznej, zgodne z koncepcją teoretyczną (Reinders i in., 2001). Dalsza analiza potwierdziła hipotezę drugą, że poszczególne typy partycypacji społecznej różnią się pod względem natężenia cechy lęku i nadziei na sukces. Na tle pozostałych typów wyróżnia się typ marginalizacyjny, a więc o niskim natężeniu obydwu orientacji życiowych (umiarkowanie niskim natężeniu orientacji moratoryjnej i bardzo niskim tranzytywnej). Osoby o tym typie cechowały się silnym lękiem (znacznie silniejszym niż osoby o pozostałych typach), a także słabą nadzieją na sukces (również słabszą od wszystkich pozostałych typów).

Uzyskane wyniki wskazują, że wysoki poziom lęku może stanowić czynnik ryzyka rozwoju partycypacji społecznej w wyłaniającej się dorosłości. Szczególne znaczenie lęku należy przypisać jego oddziaływaniu na orientację tranzytywną. Osoby o silnym lęku okazały się w słabym stopniu wykorzystywać okres studiów jako czas przygotowania do dorosłości, podjęcia nowych zadań rozwojowych, przygotowania do objęcia nowych ról społecznych. Podobne wyniki w odniesieniu do innego subiektywnego wskaźnika dorosłości – tożsamości osobistej, uzyskano w innym badaniu (Brzezińska i in., 2010), w którym im silniejszy lęk, tym silniejsza eksploracja ruminacyjna, a słabsze eksploracja wszerz, w głąb, podejmowanie zobowiązania i identyfikacja z nim. Lęk wydaje się demotywować do przygotowywania do dorosłości, planowania własnej przyszłości, co jest spójne z wynikami innych badań (np. Saka i in., 2008).

O ile nasilona cecha lęku stanowi czynnik ryzyka rozwoju partycypacji społecznej, o tyle odwrotna okazała się rola nadziei na sukces. Nadzieja na sukces składa się z przekonania o osobistej umiejętności znajdowania rozwiązań oraz z siły woli. Wydają się to cechy niezbędne nie tylko do tworzenia planów swojej przyszłości, ale także wytrwania w przygotowywaniu do niej. Nadzieja okazała się sprzyjać osobistemu przygotowaniu do dorosłości, co jest spójne z wynikami innych badań (np. Zaleszczyk, Kot, 2015).

Szczególnym wyzwaniem dla praktyki psychologicznej wydają się osoby o marginalizacyjnym typie partycypacji społecznej (stanowiły 22% wszystkich badanych). W niewielkim stopniu podejmują się one aktywności równieśniczej, ale też w bardzo słabym stopniu podejmują działania przygotowujące do tranzycji do dorosłości. Są to osoby wycofane, cechujące się wysokim lę-

kiem, słabą siłą woli, słabą wiarą we własne możliwości, we własną skuteczność. Zdecydowanie potrzeba dalszych badań tej specyficznej grupy, w celu odnalezienia zasobów mogących potencjalnie wesprzeć jej rozwój.

Mocną stroną tego badania jest wyłonienie typu marginalizacyjnego i uchwycenie jego specyfiki. Jest to nowa wiedza wskazująca wprost znaczenie cech osobowości dla partycypacji społecznej we wkraczaniu w dorosłość. Przeprowadzone badanie umożliwiło wychwycenie czynników osobowościowych mających znaczenie dla partycypacji społecznej u osób w wyłaniającej się dorosłości. Czynnikiem ryzyka okazała się cecha lęku – im większe jej nasilenie, tym większe wycofanie z działań nakierowanych na tranzycję. Szczególnie silne konsekwencje może to mieć w badanym okresie życia, to jest okresie studiowania. Z jednej strony, osoby w tym wieku są formalnie (prawnie) dorosłe, z drugiej, jak wiadomo z doniesień empirycznych, znajdują się bardziej pomiędzy dzieciństwem a dorosłością i same tak o sobie mówią (Arnett, 1997). Niemniej, znajdują się w fazie poprzedzającej bezpośrednio dorosłość. O ile istnieje aprobata społeczna odraczania dorosłości, przedłużania czasu silnego zorientowania maturalnego na poziomie szkół średnich, czy na początku studiów, o tyle im bliżej końca studiów, tym bardziej społecznie oczekuje się zwiększania orientacji tranzytywnej. Samo ukończenie studiów wymusza podjęcie kolejnego zadania rozwojowego przynajmniej w obszarze zawodowym. Nasilony lęk może stać się czynnikiem przedłużającym moratorium, odraczającym dorosłość w stopniu większym, niż jest to społecznie aprobowane.

Z przeprowadzonego badania wyłonił się także czynnik wspierający partycypację społeczną studentów – nadzieja na sukces. Wiązała się ona z nasileniem orientacji tranzytywnej, a więc orientacji wspierającej rozwój we wkraczaniu w dorosłość i której poziom wzrasta wraz z wiekiem od adolescencji do wyłaniającej się dorosłości.

Mimo niewątpliwiej wartości dla poszerzenia ogólnej wiedzy o wkraczaniu w dorosłość, przedstawione badania mają także swoje słabe strony. Warto byłoby zreplikować te badania w grupach innych niż studenckie, ale znajdujących się w tej samej fazie rozwojowej. Ponadto, słabą stroną badania była znaczna przewaga liczebna kobiet nad mężczyznami, co nie odzwierciedla populacji ogólnej studentów. Dalsze badania empiryczne dotyczące partycypacji społecznej powinny ponadto uwzględniać następujące rekomendacje:

1. Poszerzenie grup uczestników badań o osoby niestudiujące. Uczestnikami omówionych badań byli studenci, co sprawia, że generalizowanie wyników tych badań byłoby nadinterpretacją. Doświadczenie studiowania wpływa bowiem na odraczanie dorosłości (Murray, Arnett, 2018; Piotrowski i in., 2013). Konieczne jest obecnie zapraszanie do badań osób w wieku 18-25 lat, ale niepodejmujących studiów, a na przykład podejmujących już pracę

zawodową lub edukację w innej formie niż studiowanie oraz tych, którzy nie podejmują w tym wieku ani edukacji, ani pracy zawodowej.

2. Badanie biologicznych podstaw zachowań moratoryjnych i tranzytywnych – na przykład cech temperamentu. Nasz ogólny poziom aktywności warunkowany jest w dużej mierze biologicznie, w tym temperamentalnie. Brakuje dotąd wiedzy, w jakim stopniu temperament zachęca (bądź zniechęca) do podejmowania działań zorientowanych moratoryjnie i tranzytywnie.

3. Badanie historii życiowych zmierzających do określonego rozwoju orientacji życiowych. Przeprowadzone dotąd badania wskazują, że określona orientacja życiowa lub specyficzny typ partycypacji społecznej wiąże się ze specyficznymi relacjami z dorosłymi i rówieśnikami.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Brzezińska, A.I., Piotrowski, K., Garbarek-Sawicka, E., Karowska, K., Muszyńska, K. (2010). *Wymiary tożsamości a ich podmiotowe i kontekstowe korelaty*. *Studia Psychologiczne*, 49, 81-93
- Colman, A.M. (2009). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Havighurst, R.J. (1981). *Developmental tasks and education*. New York: Longman
- Kozioł, R. (2015). *Partycypacja publiczna i społeczna we współczesnej Polsce: pojęcie, formy, podmioty i uwarunkowania*. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Politologica*, XV, 25
- Łaguna, M., Trzebiński, J., Zięba, M. (2005). *KNS – Kwestionariusz Nadziei na Sukces*. Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP
- Mianowska, E. (2008). *Strategie społecznego uczestnictwa młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Misztal, B. (1977). *Zagadnienia społecznego uczestnictwa i współdziałania. Analiza w świetle teorii i badań socjologicznych*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich
- Murray, J.L., Arnett, J.J. (red.). (2018). *Emerging adulthood and higher education: A new student development paradigm*. Nowy Jork: Routledge
- Paszkowska-Rogacz, A., Znajmiecka-Sikora, M. (2019). *The role of life orientation and type of social participation on career adaptability in emerging adulthood*. W: S. Grajcar, T. Šprlák (red.), *Conference Proceedings from the 2019 Conference of the International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG)* (ss. 337-342). Bratysława: Združenie pre kariérové poradenstvo a rozvoj kariéry
- Reinders, H. (2006). *Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit. Theoretische Präzisierung und empirische Prüfung einer differenziellen Theorie der Adoleszenz*. Münster – New York – München – Berlin: Waxmann
- Reinders, H., Bergs-Winkels, D., Butz, P., Claßen, G. (2001). *Typologische Entwicklungswege Jugendlicher. Die horizontale Dimension sozialräumlicher Entfaltung*. W: J. Mansel, W. Schweins, M. Ulbrich-Herrmann (red.), *Zukunftsperspektiven Jugendlicher. Wirtschaftliche und soziale Entwicklungen als Herausforderung und Bedrohung für die Lebensplanung* (ss. 200-216). München: Juventa Verlag
- Reinders, H., Butz, P. (2001). *Entwicklungswege Jugendlicher zwischen Transition und Moratorium*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 913-928
- Rękosiewicz, M. (2013a). *Kwestionariusz Partycypacji Społecznej (KPS): konstrukcja i analiza właściwości psychometrycznych*. *Studia Psychologiczne*, 5, 35-52
- Rękosiewicz, M. (2016). *Społeczny kontekst kształtowania się tożsamości osób z niepełnosprawnością intelektualną w okresie późnej adolescencji i wylaniającej się dorosłości*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Rękosiewicz, M., Choina, E., Chojnacka, M., Hoffman, M., Izbaner, M., Izydorczyk, K., Kluczyk, K., Kulesa, J., Łazarów, N., Rusnak, D., Sakrajda, M., Walkowiak, M., Wiczór, M., Żelichowska, D. (2020). *Psychologiczne uwarunkowania podejmowania edukacji domowej*. *Kultura i Edukacja*, 1, 86-103
- Surdej, A. (2000). *Partycypacja*. W: H. Domański, W. Morawski, J. Mucha, M. Ofierska, J. Szacki, M. Ziółkowski (red.), *Encyklopedia socjologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa
- Trzebiński, J. (2008). *Dwie nadzieje*. W: M. Plopa, M. Błazek (red.), *Współczesny człowiek w świetle dylematów i wyzwań: perspektywa psychologiczna* (ss. 19-27). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

- Turska, E., Stasiła-Sieradzka, M. (2016). *Orientacja życiowa i typ partycypacji społecznej a gotowość do aktywności przedsiębiorczej w okresie wchodzącej dorosłości*. *Spółeczeństwo i Edukacja*, 21, 89-102
- Wrześniewski, K., Sosnowski, T., Jaworowska, A., Fecenec, D. (2011). *Inwentarz Stanu i Cechy Lęku*. STAI. Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP
- Zaleszczyk, A.K., Kot, P. (2015). *Nadzieja na sukces a trudności w podejmowaniu decyzji zawodowych*. *Roczniki Psychologiczne*, 18, 599-609
- Zysk, T. (1990). *Orientacja prorozwojowa*. W: J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski (red.), *Orientacje społeczne jako element mentalności* (s. 199). Poznań: Wydawnictwo Naukom

Źródła internetowe

- Arnett, J.J. (1997). *Young people's conceptions of the transition to adulthood*. *Youth and Society*, 29, 1-23. <https://doi.org/10.1177/0044118X97029001001>
- Brzezińska, A.I., Kaczan, R., Wojciechowska, J. (2013). *Social participation, identity style and identity dimensions in late adolescence among students of three types of vocational schools*. *Polish Psychological Bulletin*, 44, 310-321. <https://doi.org/10.2478/ppb-2013-0034>
- Crocetti, E., Hale, W.W., Meeus, W., Klimstra, T., Keijsers, L. (2009). *Anxiety trajectories and identity development in adolescence: A five-wave longitudinal study*. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 839-849. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9302-y>
- Feldman, D.B., Kubota, M. (2015). *Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average*. *Learning & Individual Differences*, 37, 210-216. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.022>
- Grabowski, A. (2019). *Poczucie własnej wartości a nadzieja na sukces u młodych dorosłych*. *Fides et ratio*, 37, 83-94. <https://doi.org/10.34766/fetr.v1i37.38>
- Jankowski, P., Rękosiewicz, M. (2013). *Type of social participation and emotion regulation among upper secondary school students*. *Polish Psychological Bulletin*, 44, 322-330. <https://doi.org/10.2478/ppb-2013-0035>
- Luyckx, K., Schwartz, S.J., Berzonsky, M.D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., Goossens, L. (2008). *Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence*. *Journal of Research in Personality*, 42, 58-82. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.04.004>
- Luyckx, K., Schwartz, S.J., Goossens, L., Pollock, S. (2008). *Employment, sense of coherence and identity formation: Contextual and psychological processes on the pathway to sense of adulthood*. *Journal of Adolescent Research*, 23, 566 - 591. <https://doi.org/10.1177/0743558408322146>
- McAdams, D.P., Pals, J.L. (2006). *A new Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality*. *American Psychologist*, 61, 204-217. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.3.204>
- Piotrowski, K., Kaczan, R., Rękosiewicz, M. (2013). *Off-time higher education as a risk factor in identity formation*. *Polish Psychological Bulletin*, 44, 299-309. <https://doi.org/10.2478/ppb-2013-0033>
- Rękosiewicz, M. (2013b). *Type of social participation and identity formation in adolescence and emerging adulthood*. *Polish Psychological Bulletin*, 44, 277-287. <https://doi.org/10.2478/ppb-2013-0031>
- Rękosiewicz, M. (2014). *Orientacja życiowa i typ partycypacji społecznej w okresie wczesnej i późnej adolescencji i wylaniającej się dorosłości: kontekst edukacyjny*. *Psychologia Rozwojowa*, 19, 73-85. <https://doi.org/10.4467/20843879PR.14.025.2964>

- Rękosiewicz, M., Budzicz, Ł. (2018). *The role of social participation in the formation of identity in young people with mild intellectual disability and in intellectual norm: A comparative study*. *Roczniki Psychologiczne*, 21, 309-326. <https://doi.org/10.18290/rpsych.2018.21.4-2>
- Saka, N., Gati, I., Kelly, K.R. (2008). *Emotional and personality-related aspects of career-decision-making difficulties*. *Journal of Career Assessment*, 16, 403-424. <https://doi.org/10.1177/1069072708318900>
- Snyder, C.R., Shorey, H.S., Cheavens, J., Pulvers, K.M., Adams III, V.H., Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*. 94, 820-827. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.820>
- Turska, E., Stasiła-Sieradzka, M. (2018). *Orientacje życiowe a postawy wobec rynku pracy ludzi młodych. Mediująca rola wartości*. *Czasopismo Psychologiczne*, 24, 143-150. <https://doi.org/10.14691/CPPJ.24.1.143>

JUSTYNA KONOPELKO

ORCID 0000-0002-6800-9584

Uniwersytet w Białymstoku

NASTĘPSTWA DORASTANIA W RODZINIE Z PROBLEMEM ALKOHOLOWYM OJCA W NARRACJI DOROSŁYCH DZIECI ALKOHOLIKÓW

ABSTRACT. Konopelko Justyna, *Następstwa dorastania w rodzinie z problemem alkoholowym ojca w narracji dorosłych dzieci alkoholików* [Consequences of Growing Up in a Family with an Alcoholic Father in the Narratives of Adult Children of Alcoholics] Studia Edukacyjne no. 75, 2024, Poznań 2024, pp. 135-147. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 14.02.2025. Accepted: 04.03.2025. DOI: 10.14746/se.2024.75.8

A child growing up in an alcoholic family experiences the consequences of having an addicted parent throughout childhood, adolescence, and adulthood. The article explores how individuals who grew up in families affected by a father's alcohol addiction perceive the long-term consequences of this experience in their adult lives. The article presents an analysis of qualitative research conducted using a multiple case study method based on in-depth interviews. The interpretation of the results indicates a wide range of experiences in adulthood that, according to the respondents, stem from growing up in a family with an alcoholic father. Four categories of consequences as described by the participants were identified: internal (intrapersonal) consequences, consequences for relationships (interpersonal), self-expectations, and one's unique life decisions.

Key words: alcohol, alcoholism, addiction, dysfunctional family

Wprowadzenie

Rodzina alkoholowa stanowi środowisko o charakterze dysfunkcyjnym, które nie jest w stanie zapewnić dziecku odpowiednich warunków do rozwoju. Uzależnienie, jako choroba nie tylko jednostki, ale całego systemu rodzinnego, oddziałuje na każdego członka, z którym osoba z problemem alkoholowym jest związana. Tematyka uzależnienia od alkoholu, zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym, choć jest od wielu lat podnoszona przez badaczy, nieustannie wymaga eksploracji i poszukiwania rozwiązań trudności osób pochodzących z rodzin z problemem alkoholowym.

Niniejszy artykuł ma na celu ukazanie, jak osoby dorastające w rodzinie z problemem alkoholowym ojca postrzegają następstwa doświadczania tego uzależnienia.

Podstawy teoretyczne

Rodzina w ujęciu Mirosławy Marody i Anny Gیزی-Poleszczuk (2004) jest procesem, który opiera się na codziennym bytowaniu małżonków, rodzeniu się dzieci, a następnie ich odchodzeniu. Jej fundament stanowią czynniki ekonomiczne, polegające na dbaniu o wspólny majątek, materialne utrzymanie i inwestowanie w dzieci. Historyczne ujęcie podkreśla wspólną genealogię, nazwisko i dziedzictwo. Wewnętrzna złożoność i przeplatanie interakcji w przestrzeni społecznej rodziny dyktuje rozumienie jej jako grupy, która zamieszkuje pod jednym dachem, prowadzi wspólne gospodarstwo domowe i stosuje określony sposób podejmowania decyzji dotyczących wszystkich jej członków. Istotnym aspektem funkcjonowania rodziny jest połączenie członków więzami biologicznymi, emocjonalnymi, z akcentem na wspólnotę kultury duchowej (Adamski, 2002).

Rodzinę cechuje system powiązań osób będących jej członkami, zasób ich cech psychicznych i fizycznych, które komponują tę podstawową grupę społeczną, pośredniczącą między jednostką a całym społeczeństwem. Posiada ona strukturę określającą sposób jej funkcjonowania. Jest fundamentem społecznych ideałów jednostki i społecznego charakteru zachowań, przede wszystkim dzieci. Powoduje określone sposoby wyrażania swojej osobowości, determinuje aktywność członków rodziny, oddziałując na nich oraz eskalując zacieśnianie lub osłabianie więzi i uczuć. Uczucia i przywiązanie jednostek tworzących rodzinę, które zmierzają do wyrównywania różnic osobowościowych, dążenie do wspólnoty w działaniu, budowania jedności stanowi bazę do zakładania zdrowej rodziny (Rembowski, 1978).

Mira Praisner (2002) zaznaczyła, że rodzina nie jest zsumowaniem jej członków, ale systemem interakcji między nimi, systemem aktywności i komunikowania się społecznego. Wszystkie osoby w rodzinie wypracowują sposoby działania służące zaspokajaniu potrzeb każdej z nich. Konstruują oni wspólną historię i więzy uczuciowe.

Podjęty temat badań eskaluje konieczność oznaczenia roli ojca w rodzinie. Stanisław Dubisz (2003) określił, że ojcem jest mężczyzna posiadający dziecko, który pełni role wynikające z utworzenia rodziny. Tomasz Sosnowski (2004) sprecyzował, że w zbiorze czynności związanych z pełnieniem roli ojca zawiera się zapewnienie warunków materialno-bytowych oraz zorganizowanie możliwości do rozwoju dziecka w każdej sferze: społecznej, intelektual-

nej oraz kulturalnej. Jak nazywa to Maria Braun-Gałkowska (2018), ojciec ma przydzielać dziecku zadania, ale też umożliwiać ich zrealizowanie poprzez swoją życzliwą bliskość. Osoba ojca poprzez podejmowaną aktywność w życiu rodzinnym pozwala rozwijać umiejętności dziecka. Już pół wieku temu podjęty temat roli ojca zaznaczył jego wkład w powodzeniu przystosowania społecznego dziecka, redukcji lęków, hamowania agresji oraz umiejętności odraczania zaspokajania potrzeb (Witczak, 1987). Męskie zrównoważenie uczuć ojca sprzyja rozwojowi moralnemu dziecka, uczy konsekwencji oraz zapewnia równowagę emocjonalną potomstwu. Męskie cechy osobowości są niezastąpione w oddziaływaniu na obie płci dziecka. Dziewczynka dzięki ojcu i jego obecności kształtuje stosunek do przyszłego męża. Chłopiec ma okazję do identyfikowania się z ojcem, swoją płcią i nabywa zgodnych z nią możliwości zachowań (Augustyn, 1999). Brak ojca lub zaburzenie w pełnieniu jego roli jest przyczyną dezorganizacji rodziny, jej mocy i stabilności w relacjach (Berlińska, 2017). Stały kontakt ojca, obecność i aktywność w życiu własnego dziecka pozwala zapewnić poczucie bezpieczeństwa, prowadzi do redukcji poczucia zagrożenia. Dziecko dzięki ojcu nabiera samodzielności. Pozbawienie jego obecności powoduje bezradność i poczucie bezbronności (Ruszkiewicz, 2005). Zaangażowana postawa ojcowska wobec wychowania dziecka ma ogromny wpływ na rozwój potomstwa, oddziałuje na postrzeganie przez nie świata (Pospiszyl, 2007).

Rodzina jako integralna całość jest systemem o wysokim stopniu dynamiczności i wzajemnych zależności (Kalus, 2002). Wszystkie zmiany lub nieprawidłowości zaistniałe w tej kompozycji stanowią czynniki oddziałujące na system rodzinny, a także powodują zmiany w całej tej społeczności, wywierając wyraźny wpływ na wszystkich jej członków (Braun-Gałkowska, 1992). Jeśli zasady kształtujące rodzinę i jej wewnętrzny system zostaną zachwiane, zaczyna on być dysfunkcyjny (Badorska i in., 2001). Pojęcie rodziny dysfunkcyjnej oznacza cały szereg zaburzeń życia rodzinnego, wśród których wiodące znaczenie posiadają takie zjawiska, jak: niejasność reguł porządkujących sposób życia rodzinnego, sztywność ról, wysoki poziom niepokoju, brak jednoznacznego wyodrębnienia granic wewnętrznych i zewnętrznych systemu rodzinnego wyróżniających rodzinę jako całość oraz jej poszczególnych członków (Czarnota, 2001).

Bryan E. Robinson oraz Lyn J. Rhoden podkreślają, że alkoholizm nie jest chorobą jednostkową. Jest to choroba całej rodziny, ponieważ dotyczy każdego jej członka. Perspektywa ta podkreśla, że nie powinno wyodrębniać się osoby uzależnionej od pozostałych jednostek w rodzinie (Robinson, Rhoden, 2017). Ponadto, literatura ujmuje współuzależnienie członków rodziny alkoholowej jako chorobę analogiczną do zniewolenia od alkoholu. Osoba cierpiąca na alkoholizm uzależniona jest od napojów alkoholowych.

Z kolei osoba współzależniona okazuje się uzależnioną od drugiego człowieka (Woititz, 1981).

Doświadczenie problemu alkoholowego ojca jest wielowymiarowe. Następstwa tego rodzaju doświadczeń jawią się nie tylko w relacji z ojcem, ale również w życiu osobistym dziecka osoby uzależnionej, między innymi w sferze relacji interpersonalnych, zdrowia psychicznego, światopoglądu, samooceny, edukacji, a nawet funkcjonowania w życiu codziennym. DDA, czyli Dorosłe Dzieci Alkoholików to osoby, w których rodzinie pochodzenia występują dysfunkcje spowodowane uzależnieniem co najmniej jednego z rodziców. Syndrom ten występuje zwykle u osób, w rodzinie których alkoholizm stanowił główny, centralny problem. Dzieciństwo DDA toczyło się pod znakiem przetrwania, przez co w dorosłości osoba ta może mieć poczucie, że nigdy nie była dzieckiem (Widera-Wysoczańska, 2001).

Wsparcie dziecka, którego rodzic jest uzależniony stanowi kluczowy czynnik chroniący, który pomaga niwelować skutki doświadczania alkoholizmu ojca lub matki. Im więcej właściwego wsparcia, na przykład od drugiego rodzica, dostaje dziecko, tym większa jest szansa na łagodniejsze doświadczanie tego uzależnienia w różnych sferach życia, jak i w dorosłości (Chodkiewicz, 2008). Marzenna Kucińska wyjaśniając pojęcie DDA, pisze, że

Dorosłe Dzieci Alkoholików to ludzie, którzy wychowali się w rodzinach nadużywających alkoholu. Gdy byli dziećmi, musieli zbyt szybko dorosnąć, są dorośli, choć nadal w głębi siebie pozostają dziećmi (Kucińska, 2006, ss. 72-73)

Może wynikać to z wystąpienia w takiej rodzinie zamiany ról między dziećmi a rodzicami. Dziecko wchodzi wtedy w rolę rodzica, przejmując takie jego obowiązki, jak zajmowanie się uzależnionym rodzicem, opieka nad rodzeństwem, czy też troska o drugiego, współzależnionego rodzica. Dzieci w takiej sytuacji przejmują niekiedy również inne obowiązki domowe, jak sprzątanie czy gotowanie, nawet jeżeli ich wiek jest na to zbyt wczesny. Przejęcie takich obowiązków wiąże się z bagatelizowaniem własnych potrzeb oraz dziecięcych pragnień. Co więcej, dzieci z rodzin alkoholowych czują niekiedy na sobie odpowiedzialność oraz presję, aby utrzymać rodzinę i uniknąć jej rozpadu. Konsekwencją całokształtu sytuacji jest wymuszenie na dziecku odpowiedzialnych zachowań oraz postępowania jak dorosła zaradna osoba (Grządziel, 2012). Osoby DDA są jednocześnie osobami dorosłymi i dziećmi, ponieważ mimo dorosłości i przyjętych już w dzieciństwie zachowań osoby dojrzałej, pozostają w nich nierozwiązane problemy z czasów dzieciństwa. Jak pisze Ilona Jona,

nieodreagowane i wyparte urazy stanowią element z przeszłości współwyznaczający funkcjonowanie w życiu dorosłym o cechach niedojrzałości emocjonalno-społecznej (Jona, 1996).

Empiryczny charakter prezentowanej pracy opiera się na wynikach badań przeprowadzonych w orientacji jakościowej, których analiza została zamieszczona poniżej.

Metodologia

Przedmiot badań stanowią następstwa dorastania w rodzinie z problemem alkoholowym ojca doświadczane w dorosłości, a celem jest określenie następstw dorastania w rodzinie z problemem alkoholowym ojca. Głównym zadaniem badawczym uczyniono pytanie: Jak osoby dorastające w rodzinie z problemem alkoholowym ojca postrzegają następstwa doświadczane w dorosłości?

Metodą zastosowaną w toku badawczym jest wielokrotne studium przypadku, które zrealizowano przez technikę wywiadu częściowo ustrukturyzowanego, przeprowadzonego na podstawie dyspozycji do wywiadu. Badania zostały przeprowadzone w lutym oraz marcu 2021 roku. Ze względu na ówczesne warunki pandemiczne, wywiady odbyły się za pośrednictwem internetowej platformy ZOOM, która umożliwia interakcję audiowizualną poprzez kamerkę internetową.

W badaniu wzięło udział sześć osób w wieku od 23 do 55 lat – cztery kobiety oraz dwóch mężczyzn. Każda badana osoba dorastała w rodzinie z problemem alkoholowym ojca.

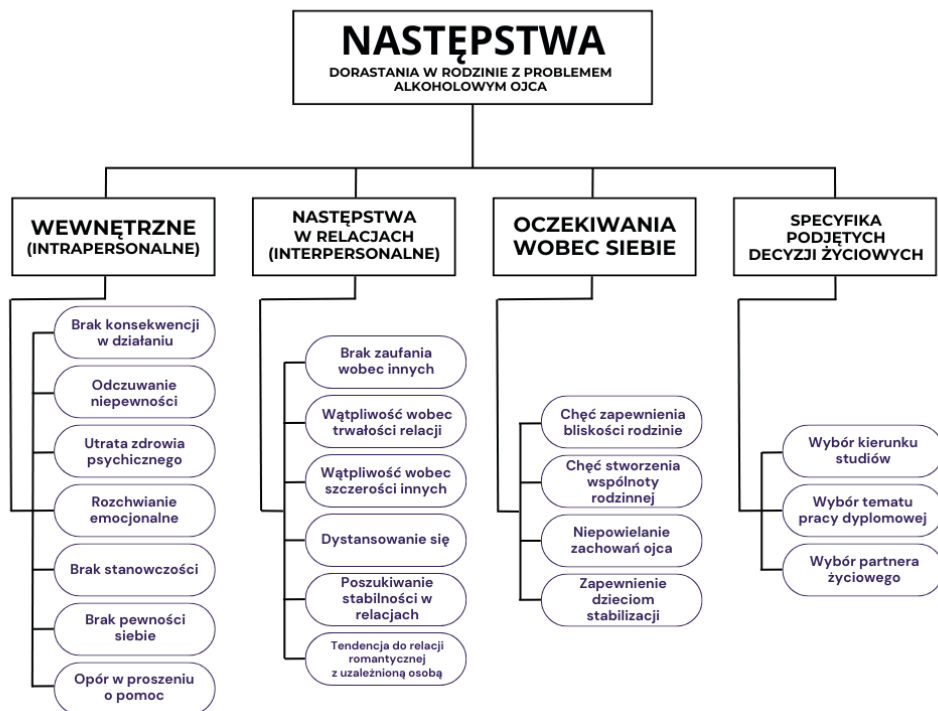
Imiona rozmówców zostały zmienione w celu zachowania etyki badawczej i tym samym uniemożliwienia identyfikacji tożsamości badanych.

Analiza badań

Podczas analizy zebranego materiału badawczego wyodrębniono cztery kategorie następstw dorastania w rodzinie z problemem alkoholowym ojca, doświadczanych w dorosłości: następstwa wewnętrzne, następstwa w relacjach, oczekiwania wobec siebie oraz podjęte życiowe decyzje. Każda z poszczególnych, wyodrębnionych konsekwencji została uznana przez co najmniej jednego z narratorów jako następstwo doświadczenia choroby alkoholowej ojca.

Następstwa wewnętrzne stanowią doświadczane przez badane osoby stany, doświadczenia emocjonalne oraz konsekwencje w postaci zachowań. Są to doświadczenia o charakterze intrapersonalnym, co jasno oddziela je od drugiej kategorii – następstw doświadczanych w relacjach. Te zaś stanowią odczucia (bądź świadomość braku odczuć) lub zachowania wobec innych

Analiza badań



Ryc. 1. Następstwa dorastania w rodzinie z problemem alkoholowym ojca doświadczane w dorosłości

(źródło: opracowanie własne)

osób. Nie ulega jednak wątpliwości, że dwie z wymienionych kategorii pozostają ze sobą powiązane, co wynika ze specyfiki poszczególnych następstw. Mianowicie, badani formułowali konsekwencje dostrzegane w relacjach w postaci trudności w stosunkach międzyludzkich lub w postaci emocji wobec innych, co wpisuje się w następstwa o charakterze wewnętrznym. Jednakże, ze względu na istotę sfery, jaką są relacje interpersonalne, zachowano odrębność tej kategorii. Trzecia kategoria, nazwana oczekiwaniami wobec siebie, ujmuje w sobie wartości, które badane osoby wyraziły jako pożądane lub pielęgnowane w rodzinie, których są lub będą założycielami bądź założycielkami. Podjęte życiowe decyzje stanowią ostatnią wyodrębnioną kategorię, zawierającą w sobie postanowienia podjęte przez narratorów na skutek doświadczenia problemu alkoholowego ojca w okresie dorastania.

Następstwa dostrzegane w sobie

Pan Michał opisuje następstwo w postaci doświadczenia braku wzorca w konsekwentnym działaniu: (...) *być może brak wzorca ojca w działaniu konsekwentnym mógł mieć wpływ, może mieć wpływ na moje życie* (Michał, 28 lat). Uszczegóławia on myśl w następujący sposób: *Po prostu w określonych sytuacjach... W jakichś trudnych, trudniejszych (zamyślenie) nie jestem w stanie w sposób (zamyślenie) konsekwentny jakoś postępować tak, żeby doprowadzić do rozwiązania jakiegoś problemu* (Michał, 28 lat). Wspomina on także o doznawaniu stanów niepewności, które upatruje jako następstwo doświadczenia alkoholizmu ojca: *Stany emocjonalne, niepewności w pewnych trudniejszych momentach, też tam z tego wynikają* (Michał, 28 lat). Badany wspomina również o braku poczucia bezpieczeństwa, jednak podkreśla, że nie ma pewności, czy fakt problemu alkoholowego jego ojca ma w tym kontekście znaczenie: (...) *momentami jakiś brak... brak poczucia bezpieczeństwa się pojawia, ale nie wiem, czy to jest z tym związane (zamyślenie), z tym... Z tym, co spotkało mnie w dzieciństwie* (Michał, 28 lat).

Jedna z badanych osób podczas rozmowy o następstwach doświadczenia choroby alkoholowej ojca skoncentrowała się na konsekwencjach zdrowotnych w postaci zdiagnozowanej nerwicy lękowej: *Mając 17 lat zachorowałem na nerwicę lękową. Zacząłem mieć problemy psychiczne, zbiegło się na to wiele problemów, aczkolwiek właśnie ta utrata (zamyślenie) poczucia bezpieczeństwa między innymi, przez tutaj... przez długi i przez alkohol, tutaj, miało to swoje piętno na mojej psychice* (Michał 28 lat). Badany podkreśla, że doświadczenie uzależnienia rodzica stanowiło element, który, jako jeden z kilku, przyczynił się do rozwoju jego problemów psychicznych: (...) *jakby cegła do... (zamyślenie) (śmiech) nie wiem, do zbudowania zaburzenia? Nie wiem, jak się wyrazić, nie wiem. Jakiś z elementów do tego, abym (zamyślenie), abym w przyszłości miał pewne problemy tutaj, z lękiem, ze swoją... może nie z osobowością, ale z depresją (...)* (Michał, 28 lat). Badany jako następstwa wymienienia zdiagnozowane u siebie jednostki chorobowe: (...) *się lecę bodajże dziesięć, jedenaście lat, no, na lęki, depresję, lęki, fobię społeczną też miałem, jedną przynajmniej przez psychologa zdiagnozowaną, ale ogólnie cierpię na lęki, ale do dziś przyjmuję leki farmakologiczne na to* (Michał, 28 lat). Analizuje również objawy będące wynikiem zaburzeń psychicznych jako stany, których, zgodnie z narracją, doświadczył przez dorastanie przy uzależnionym od alkoholu ojcu: (...) *miałem ataki paniki, miałem kilka, może kilkanaście w życiu, z różnym nasileniem. Bo takich naprawdę poważnych ataków, gdzie (zamyślenie), które były naprawdę straszne to miałem kilka w swoim życiu, ale też jeśli chodzi o objawy takie (zamyślenie) typowe objawy nerwicowe, stały lęk (zamyślenie), fachowo to się nazywa depersonalizacja, derealizacja, to były takie specyficzne objawy takiego zmęczenia... W pewnym momencie, kiedy rozwijała mi się depresja,*

z tej nerwicy, z tych zaburzeń lękowych, to nie mogłem na przykład jeść, miałem taki spadek zainteresowania jedzeniem, że co bym do ust nie wziął, to się czułem jakbym jedzenia w ustach nie miał, tylko piasek... albo... taki stosunek do tego miałem, taki spadek libido to chyba się nazywa. Spadek libido tutaj właśnie ten, sfera seksualna podobnie, tak? No szereg, szereg objawów, no ciężko mi sobie przypomnieć, miałem typowy dla nerwicy strach przed zachodzącym słońcem, na przykład. Oczywiście stały, obniżony nastrój, no to w depresji, no to podstawa (Michał, 28 lat).

Na temat poczucia rozchwiania emocjonalnego wskutek doświadczenia nadużywania przez ojca alkoholu mówi Pani Anna: (...) *gdyby pewnie nie ta sytuacja, to bym nie była taka rozchwiana emocjonalnie, że nagle jeden dzień chce się gdzieś iść, a później wielki dół* (...) (Anna, 23 lata). Wspomina także o tym, że dostrzega u siebie brak stanowczości: (...) *brak mi takiej stanowczości. Ciężko mi (zamyślenie) postawić jakby na swoim?* (Anna, 23 lata). Zauważa również niską pewność siebie. Opowiada, że znaczną trudność sprawiało jej rozmawianie z innymi: (...) *jestem bardziej niepewną siebie osobą. Że bardzo długo walczyłam nad tym, żeby potrafić normalnie z obcymi ludźmi rozmawiać, bo kiedyś nie potrafiłam, byłam bardzo skryta, nie mówiłam o swoich problemach i myślę, że dopiero od jakiegoś czasu potrafię z kimś tak szczerze porozmawiać, powiedzieć, wyrzucić* (Anna, 23 lata). Badana wyjaśnia, że zwracanie się do innych z prośbą o pomoc również stanowiło dla niej trudność: *Nie potrafiłam kogoś prosić też kiedyś o pomoc* (Anna, 23 lata).

Jako podsumowanie wewnętrznych następstw dorastania w rodzinie z uzależnionym od alkoholu ojcem trafne są słowa Pani Krystyny, która, choć dość ogólnie, wypowiada się, że nie pozostało to wobec niej bez znaczenia. Twierdzi, że gdyby w jej rodzinie nie występował alkoholizm, jej osobowość byłaby inna: *Może ja bym była inna* (...) (Krystyna, 55 lat).

Następstwa obserwowane w relacjach interpersonalnych

Odczuwanie trudności w budowaniu bliskich relacji z innymi osobami opisuje Pani Klaudia, precyzując, że trudno jest jej zaufać drugiej osobie: (...) *właśnie w okresie, nie wiem, licealnym zaczęło się coś takiego, że osobiście zaczęłam w sobie zauważać, że jest mi bardzo trudno (zamyślenie) zbudować bliskie relacje z drugą osobą. Jest mi bardzo trudno zaufać komuś* (Klaudia, 23 lata). Rozmówczyni opowiada, że doświadczane przez nią trudności dotyczą również relacji romantycznych, czego przyczyną jest nieufność i wątpliwości w szczerość drugiej osoby: (...) *jest mi trudno zaufać komuś, jak kogoś poznać i trudno jest mi zaangażować się bardzo w relacje, głównie, jeśli chodzi o takie relacje (zamyślenie) jakieś romantyczne, czyli (zamyślenie) jeżeli poznać nową osobę, to jest wszystko*

w porządku, a później zaczynają we mnie po prostu pojawiać się takie (zamyślenie) wątpliwości, czy ta osoba jest szczerą, czy, czy ja mogę tej osobie zaufać? Czy ta relacja na pewno będzie w porządku? (Klaudia, 23 lata). Wspomina również o obawach wobec trwałości relacji, co z kolei powoduje, że dystansuje się wobec innych osób: *Po prostu czuję taki niepokój, że coś zaraz się znowu zniszczy, że coś będzie nie tak, więc bywam też bardzo taka (zamyślenie) zdystansowana momentami do drugih osób* (Klaudia, 23 lata).

Pani Anna jako następstwo dorastania w rodzinie z alkoholizmem ojca wymienia również strach wobec zachowań czy relacji. Choć nie precyzuje tej wypowiedzi, podkreśla, że doświadcza tej konsekwencji do dziś: (...) *do tej pory to się tak odciska na psychice, że jednak człowiek (zamyślenie) boi się pewnych zachowań i pewnych relacji* (Anna, 23 lata). Narratorka zaznacza również, że dostrzega u siebie brak stałości w relacjach, jednocześnie poszukując stabilności, której brakowało jej w okresie dorastania: (...) *brakowało mi takiej stabilności w życiu... To teraz jej poszukuję. I chciałabym móc na kimś... polegać?* (zamyślenie) *No, ale jednocześnie nie jestem jakaś taka... stała w relacjach* (Anna, 23 lata). Co istotne, rozmówczyni twierdzi, że łatwiej przychodzi jej nawiązywanie relacji z osobami, które mają podobne doświadczenia. Nazywa siebie „Matką Teresą”, mając na myśli, że widzi u siebie tendencje do nawiązywania bliższych relacji z osobami, którym może w pewien sposób pomóc: (...) *bardziej ciągnie mnie do ludzi z problemami. Jakbym była jakąś taką matką Teresą i wszystkich chciała zbawić z, wiesz... pomóc im i to... I właśnie ciągnie mnie do takich ludzi. Że jak ktoś ma jakiś problem, to nagle wiesz, łatwiej mi się nim zainteresować i z nim pogłębić więź* (Anna, 23 lata).

Analiza badań wskazuje, że jednym z następstw dorastania w rodzinie z problemem alkoholowym ojca może być nawiązywanie relacji romantycznych o problematycznym charakterze. Mówi o tym Pani Anna: (...) *zawsze sobie znajdę jakichś problemowych facetów... Którzy potrzebują jakiegoś wsparcia i oparcia, a nie potrafią nim być* (Anna, 23 lata). Rozmówczyni twierdzi, że będąc w relacji romantycznej z osobą uzależnioną czuła się potrzebna, bo była powodem, dla którego jej partner kontrolował swoje spożywanie alkoholu: (...) *mi się wydaje, że to jest właśnie takie następstwo tego mojego dzieciństwa, że... Że stwierdziłam, że skoro może i mój ojciec z tego wyszedł, to może i on wyjdzie, że w końcu się zmieni. I tak cały czas w to brnęłam, brnęłam, za każdym razem wybaczalam, no, bo jednak człowiek... Bo będąc z nim czułam się bardziej potrzebna może, tak powiem. Bo jednak zawsze jak tylko się pokłóciliśmy, czy jakiś czas ze sobą nie mieszkaliśmy, mówił, że on sobie beze mnie nie poradzi, że tylko dzięki mnie się kontrolował z alkoholem* (zamyślenie). *No, ale bardziej się czułam w tej relacji jak matka, niż jak partnerka* (Anna, 23 lata).

Rozmówczyni opowiada o odczuwaniu strachu przed osobami, które są według niej „idealne”. Wyjaśnia, że nie chce z takimi osobami utrzymywać

relacji, bo czuje się przy nich – jak to nazywa – gorsza: *Boję się takich ludzi (śmiech) takich idealnych, nie? (...) jak mam jakichś fajnych znajomych, ale wydają mi się zbyt idealni, to nie chcę z nimi utrzymywać kontaktu, bo czuję się po prostu gorsza* (Anna, 23 lata).

Następstwa w postaci oczekiwania wobec siebie

Oczekiwania wobec siebie stanowią kategorię wyodrębnioną na podstawie wypowiedzi badanych, którzy opowiadali, na czym im zależy w kontekście rodziny, którą sami założyli lub założą. Wśród wypowiedzi pojawia się kontekst stabilności i pewnego rodzaju przewidywalności w rodzinie: *Chyba po prostu, żeby wiedzieć na czym stoisz. Że jak wracam na przykład z pracy, to wiem, co zastanę w domu. Że na przykład wiem, że... Mój partner będzie na mnie czekał, już nie mówię o jakiejś kolacji, czy czymś tam, tylko po prostu, że będzie czekał w takim stanie, w jakim był rano (śmiech). I że wiem, czego się spodziewać. A nie, że nagle... Że będzie leżał pijany, czy tam... Czy w ogóle go w domu nie będzie. Że po prostu chciałabym mieć takie wsparcie, oparcie, że jak coś będzie mi potrzebna, to on pomoże. Oczywiście, żeby to działało w dwie strony. Ale żeby to nie było tylko, że jedna strona daje, a druga bierze. Chciałabym po prostu móc wrócić do domu (zamyślenie) bez myśli w głowie i zastanawiania się, co tam jest (śmiech). Żeby po prostu nie musiała się zastanawiać, jak to dzisiaj będzie. Tylko żebym po prostu wiedziała, że będzie dobrze, że wracam do domu. I będzie tak jak zwykle, że nie będzie żadnego, żadnej awantury, ani nic z tych rzeczy* (Anna, 23 lata).

Jeden rozmówca mówiąc o swojej rodzinie, w której jest ojcem, podkreśla, że chce być blisko niej (jej członków). Zaznacza istotę bliskości, nazywając wspólnotą rodzinną to, do czego dąży: (...) *człowiek mając to doświadczenie, wynikające z tamtego okresu, chce swojej (zamyślenie) chce być bliżej swojej własnej rodziny. Jednocześnie zapewnić dla niej jakieś... Jakieś... (zamyślenie) poczucie bliskości, wspólnoty rodzinnej* (Michał, 55 lat). Inaczej do kwestii swojej przyszłej rodziny podszedł pan Krystian, który ujął oczekiwania wobec samego siebie jako elementy, których chce uniknąć – wrzasków, wyzwisk, awantur: (...) *nie chciałbym popełniać tego samego błędu i tutaj żeby moje dzieci też to odczuwały i się zachowywać tak jak mój ojciec i też pić, zwłaszcza, (zamyślenie) zwłaszcza w domu, w ten sposób, albo też robić awantury, to też bardziej, wrzaski, wyzwiska, no nie chciałbym być wobec swoich dzieci, tak?* (Krystian, 28 lat). Zapewnienie dzieciom stabilizacji i tym samym poczucia bezpieczeństwa to oczekiwanie wobec samej siebie pani Anny: (...) *ja bym chciała, żeby czuły się bezpiecznie w domu, żeby się nie zastanawiały, wracając ze szkoły, czy będzie awantura, czy ojciec będzie leżał pijany, czy... żeby po prostu miały taką stabilizację taką w życiu, że wiesz, na czym stoisz, że masz na kim się oprzeć* (Anna, 23 lata).

Specyfika podjętych decyzji życiowych

Wybór partnera życiowego jest jedną z decyzji podjętych przez rozmówczynię wskutek doświadczenia przez nią uzależnienia jej ojca. Tłumaczy, że nie byłaby w stanie zbudować relacji romantycznej z osobą, która pije alkohol: *Na pewno bym nie mogła być z osobą, która lubi czasami sobie wypić. Dlatego mnie tak się... śmiesznie może, ale dlatego mam narzeczonego abstynenta* (śmiejąc) (Izabela, 24 lata).

Drugą decyzją życiową, która została przedstawiona przez narratorkę jako następstwo problemu alkoholowego jej ojca jest wybór kierunku studiów: (...) *poszłam na studia* (zamyślenie), *na pedagogikę* (Izabela, 24 lata).

Wypowiedź pani Izabeli wskazuje, że decyzją życiową uwarunkowaną dorastaniem w rodzinie alkoholowej jest wybór tematu pracy dyplomowej podczas studiów. Rozmówczyni wyjaśnia, że podjęła temat, w którym porusza problematykę alkoholizmu i dostrzega w tym aspekt terapeutyczny: (...) *piszę właśnie pracę licencjacką* (zamyślenie), *gdzie poruszam w dużej mierze alkoholizm. I to też jest w jakimś stopniu dla mnie terapeutyczne* (Izabela, 24 lata).

Podsumowanie

Następstwa dorastania w rodzinie z problemem alkoholowym ojca, dostrzegane przez osoby badane w dorosłości, zostały podzielone na cztery następujące kategorie: następstwa wewnętrzne (intrapersonalne), następstwa w relacjach (interpersonalne), oczekiwania wobec siebie oraz specyfika podejmowanych decyzji życiowych. Pierwsze wymienione – następstwa wewnętrzne stanowią spostrzeżenia osób badanych wobec samych siebie. Opisują to, co zauważyli na temat własnej osobowości, snując refleksje na temat doświadczeń z przeszłości. Uszeregowane klasyfikacje stanowią wynik autorefleksji badanych na temat związku ich sytuacji rodzinnej z okresu dorastania z ich dzisiejszą osobowością. Wśród wewnętrznych następstw wyodrębnione zostały: brak konsekwencji w działaniu, odczuwanie niepewności, utrata zdrowia psychicznego, rozchwianie emocjonalne, brak stanowczości, brak pewności siebie, opór w proszeniu o pomoc. Następstwa te stanowią najliczniejszą grupę kategorii.

Pośród następstw skategoryzowanych jako interpersonalne znajdują się te, które zostały wskazane przez osoby badane jako następstwa obserwowane przez nich w relacjach międzyludzkich. Mimo że są powiązane z cechami osobowościowymi, wyodrębniono je w celu podkreślenia istoty tych następstw. Wymieniono wśród nich: brak zaufania wobec innych, wątpliwość wobec trwałości relacji, wątpliwość wobec szczerości innych, dystansowanie

się, poszukiwanie stabilności w relacjach, tendencję do relacji romantycznej z uzależnioną osobą.

Oczekiwania wobec siebie, ujęte w formie trzeciej kategorii następstw, stanowią wartości i odczucia, na których zapewnieniu dla swojej rodziny im zależy. Trzy z czterech wymienionych kategorii: chęć zapewnienia bliskości rodzinie, chęć stworzenia wspólnoty rodzinnej oraz zapewnienie dzieciom stabilizacji wskazują na świadomość badanych o braku tych doświadczeń w ich dzieciństwie. Ostatnią kategorię stanowi niepowielanie zachowań ojca, co jest świadectwem świadomości badanej osoby na temat tego, co wystąpiło w okresie jego dorastania z tytułu problemu ojca, a czego chciałby uniknąć w życiu swoich dzieci.

Następstwa w formie specyfiki podjętych decyzji życiowych stanowią konsekwencje w postaci dokonanych przez daną osobę wyborów o znaczeniu dla jej życia. Wymienione w tej kategorii zostały: wybór kierunku studiów, wybór tematu pracy dyplomowej, wybór partnera życiowego.

Ograniczenia badań własnych. Podstawowym ograniczeniem badawczym była forma „spotkania” badacza z osobami badanymi. Ówczesna sytuacja na świecie – pandemia koronawirusa SARS-CoV-2 uniemożliwiła przeprowadzenie rozmowy w warunkach bezpiecznych oraz komfortowych, w celu dokonania efektywnych rozmów. Forma spotkania ustalona została z każdym badanym indywidualnie, w efekcie czego wszystkie rozmowy odbyły się zdalnie. Mimo zadowalającego zebranego materiału badawczego, w trakcie przeprowadzania wywiadów można było obserwować dyskomfort badanych – prawdopodobnie z powodu bycia przed kamerką internetową, do czego większość badanych osób nie była przyzwyczajona, a co mogło znacząco wpłynąć na ich otwartość na rozmowę. Możliwość spotkania indywidualnego przyniosłaby, z pewnością, efekty jeszcze lepsze.

Podczas badań nie została przewidziana kategoria ostatnia, czyli specyfika podejmowanych decyzji życiowych. W rezultacie, zebrane dane odnośnie tej kategorii są niewielkie i pochodzą z wypowiedzi jednej uczestniczki badań. W sytuacji ponawiania badań warto uszczegółowić kwestię tej kategorii w dyspozycjach do wywiadu.

Niewielka liczba badanych osób, w ramach wielokrotnego studium przypadku, również stanowi ograniczenie procesu badawczego. W opisywanych badaniach wynikało to zarówno z sytuacji pandemicznej, jak i specyfiki podejmowanego tematu. Wskutek ograniczeń dotyczących spotkania badaczki z osobą badaną w neutralnym i bezpiecznym miejscu, część osób zdecydowała się zrezygnować z uczestnictwa w badaniu, aby nie podejmować rozmowy z badaczem we własnym domu.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

- Adamski, F. (2002). *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Augustyn, J. (1999). *Ojcostwo. Aspekty pedagogiczne i duchowe*. Kraków: Wydawnictwo WAM
- Badorska, S., Czeredrecka, B., Marzec, D. (2001). *Rodzina i formy jej wspomagania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Berlińska, J. (2017). *Rodzina alkoholowa jako przykład rodziny dysfunkcyjnej*. W: J. Dziedzic, J. Klimek (red.), *Wspomóc uzależnionych od alkoholu. Refleksja psychologiczno-filozoficzna*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II
- Braun-Gałkowska, M. (1992). *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego
- Braun-Gałkowska, M. (2018). *Psychologia domowa*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum
- Chodkiewicz, J., Wilska, A. (2008). *Stan zdrowia, wsparcie społeczne i zadowolenie z życia Dorosłych Dzieci Alkoholików (DDA) korzystających z pomocy terapeutycznej*. *Alkoholizm i Narkomania*, 21, 2.
- Czarnota, E.A. (2001). *Przyczyny uzależnień i współuzależnienia*. W: Cz. Cekiera, I. Niewiadomska (red.), *Profilaktyka uzależnień drogą do wolności*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego
- Dubisz, S. (2003). *Uniwersalny słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Grządziel, G. (2012). *Funkcjonowanie w dorosłym życiu kobiet DDA*. W: K. Linowski, M. Jędrzejko (red.), *Trzeźwość i uzależnienia jako wyzwanie duszpasterskie i pedagogiczne*. Radom: Wydawnictwo Diecezji Radomskiej Ave
- Jona, I., (2006). *Zespół stresu pourazowego u DDA*. *Świat Problemów*, 1
- Kalus, A. (2002). *Bezdzietność w małżeństwie*. Opole: Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego
- Kucińska, M. (2006). *Dzieci dorosłe od nowa*. *Charaktery*, 6
- Marody, M., Giza-Poleszczuk, A. (2004). *Przemiany więzi społecznych. Zarys teorii zmiany społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar
- Pospiszyl, K. (2007). *Ojciec a wychowanie dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak
- Prajsner, M. (2002). *Rodzina dysfunkcyjna*. *Remedium*, 5
- Rembowski, J. (1978). *Rodzina w świetle psychologii*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Robinson, B.E., Rhoden, J.L. (2017). *Pomoc psychologiczna dzieciom z rodzin alkoholowych. Praktyczny przewodnik*. Warszawa: PARPA
- Ruszkiewicz, D. (2005). *Realizacja funkcji opiekuńczo-wychowawczej w rodzinie samotnego ojca*. Toruń: Wydawnictwo CED
- Sosnowski, T. (2004). *Pedagogiczny model ojcostwa – konstrukt teoretyczny*. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 13
- Widera-Wysoczańska, A. (2001). *Gdzie się podziato moje dzieciństwo*. *Dorosłe Dzieci Alkoholików*. *Charaktery*, 3
- Witczak, J. (1987). *Ojcostwo bez tajemnic*. Warszawa: Towarzystwo Rozwoju Rodziny
- Woititz, J. (1989). *Małżeństwo na lodzie. Psychologiczne problemy żon alkoholików*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne

KLÁRA ELIÁŠKOVÁ

ORCID 0000-0003-0799-5939

EVA HÁJKOVÁ

ORCID 0000-0003-4949-1368

Charles University

CZECH LANGUAGE INSTRUCTION FOR STUDENTS WITH A DIFFERENT MOTHER TONGUE IN CZECHIA

ABSTRACT. Eliášková Klára, Hájková Eva, *Czech Language Instruction for Students with a Different Mother Tongue in Czechia* [Nauka języka czeskiego w Czechach dla uczniów posługujących się innym językiem ojczystym] *Studia Edukacyjne* no. 75, 2024, Poznań 2024, pp. 149-163. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 20.01.2025. Accepted: 06.03.2025. DOI: 10.14746/se.2024.75.9

The aim of our study is to examine the instruction of the Czech language for students with a different mother tongue (DMT students). We provide a brief overview of how language instruction is implemented in Czechia and, based on a research probe into teaching practices, identify the specific aspects and critical challenges. Through a case study, we focus on illustrating suitable methodological approaches for Czech language classes for DMT students, using practical examples to underscore the critical need for enhanced support within communication-oriented language instruction.

Key words: students with a different mother tongue; communicative model of language instruction; support measures for DMT students; methodological approaches to language instruction

Terminology

Students with a different mother tongue can now be found in nearly every Czech primary school classroom. To begin, let us first discuss the use of terminology. Twenty years ago, the term ‘foreign student’ was commonly used. But who exactly qualifies as a foreigner? For instance, children born in Czechia to Vietnamese parents who are legally and permanently settled in Czechia are officially registered as Czech citizens under Czech law, even if they may not speak Czech. In Vietnamese community practice, children are often sent to rel-

atives in Vietnam around the age of three to immerse in Vietnamese culture, lifestyle, and language. After the age of five, they return to Czechia, rejoin their parents, and enrol in Czech school at six. By this time, any Czech they may have known is often forgotten during their stay in Vietnam. Officially, they are not considered foreigners, yet they do not speak Czech. That is just one example. Today, Czech school classrooms include many children whose mother tongue is not Czech but a variety of other languages: Slavic, Germanic, Romance, and, besides Vietnamese, other Asian languages as well. This situation seems fully comparable to those found in other countries. Among experts involved in the education of these children, discussions continue about the best term to be used to describe this group. It is obvious that the term *foreign student* is entirely inadequate, as it is factually incorrect. There are also objections to the use of the term *mother tongue* (Adam, 2006-2007, pp. 244-246), since in many cases we might equally refer to the father tongue. References to national language are also problematic, especially given the complexities of defining the term 'nation'. Increasingly, there is support for the term 'first language', meaning the language into which one is born. However, this language may be a unique family microsocioclect, which may either align with or differ significantly from the microsocioclects of other families within the same social or national community. The term mother tongue is used largely out of habit, even though we understand, or at least suspect, that it is not entirely accurate. While *student with a different mother tongue* (DMT student) has been used in the discussed context for some time and is widely accepted by educators, it may soon need reconsideration. Increasingly, terms like *student from a multilingual/plurilingual background* (and, by extension, *plurilingual student*, etc.) are appearing in various materials. However, even this term faces challenges, particularly in defining and understanding bilingualism. Any negative categorisation of this group of students, or emphasis on their otherness or difference (e.g., as students with insufficient language knowledge, a different language, etc.), is considered inappropriate. Nonetheless, it is widely acknowledged that this group requires definition and designation, at least for legislative purposes, as they are recipients of support within the educational system, as outlined in official documents from the Czech Ministry of Education. In materials from key organisations that support these students and their educators, the term 'multilingual student' is most frequently used. Meanwhile, on the website of the Czech Ministry of Education, Youth, and Sports, nearly all of the previously mentioned terms describing this group are used interchangeably, including 'foreign student' and 'DMT student'. Since 2021¹, the term 'children/

¹ Collective of authors, *Sbírka zákonů ČR – Vyhláška č. 271/2021, kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 48/2005 Sb., o základ-*

students with insufficient knowledge of the Czech language' has also been introduced. This term, however, extends to students outside the categories of multilingualism or plurilingualism, as it encompasses monolingual students who may experience communication challenges for various reasons. This is undoubtedly an unsustainable, perhaps even alarming, situation. While we recognise that the term 'DMT student' is problematic (see above), we will use it in our case study, as it remains the established terminology in Czech language instruction (with application in other European countries as well).

Students with a Different Mother Tongue in the Context of Special Language Education

It should be noted that the current foundational document guiding schools and teachers in their instructional activities, the Framework Educational Programme for Primary Education², outlines expected outcomes within the educational area of Language and Language Communication, specifically in the subject Czech Language and Literature, that students are expected to achieve within a set timeframe. For students facing certain disadvantages, including DMT students, a more flexible set of expectations applies. This is specifically outlined as the Minimum Recommended Level for adjusting expected outcomes as part of support measures.

In our study, we focus on a group of students whose mother tongue is not Czech but who must learn the language to successfully participate in Czech primary education. Teachers often identify limited proficiency in the language of instruction as the most significant challenge in language instruction for DMT students (Nowosielski et al., 2021). According to S. 16 of the Education Act³, students in the Czech Republic who lack or have insufficient knowledge of Czech as the language of instruction may be granted support measures at Levels 1 to 3⁴. Support measures provide assistance

ním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů [Collection of Laws of the Czech Republic – Decree No. 271/2021, which amends Decree No. 14/2005 Coll., on pre-school education, as amended, and Decree No. 48/2005 Coll., on primary education and certain requirements for the fulfilment of compulsory school attendance, as amended]. Tiskárna Ministerstva vnitra ČR. Prague 2021, pp. 2818-2820.

² Collective of authors, *Rámcové vzdělávací program pro základní vzdělávání* [Framework Educational Programme for Basic Education]. Ministry of Education, Youth, and Sports of the Czech Republic, Prague 2023.

³ Act No. 561/2004 Coll., on Pre-school, Primary, Secondary, Tertiary Professional and Other Education (the Education Act), as amended. Online. 2004. Available at: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>; [cited: 2024-10-24].

⁴ The full range of support measures encompasses Levels 1 through 5.

for teachers working with students whose education requires varying degrees of modification to the instructional process. The primary goal of these adjustments is to create equitable educational conditions for students who may face mild challenges or significant difficulties due to factors such as lack of school readiness, diverse life circumstances, or distinct cultural backgrounds from which they enter the educational system⁵. For DMT students, Level 1 support measures primarily include the development of a pedagogical support plan, the adaptation of teaching methods (in this case, for Czech language instruction), and effective pedagogical intervention. These support measures can be implemented in teaching without requiring a special assessment from a specialised institution, such as a school counselling centre. At Level 2, students are entitled to three additional hours of Czech language instruction per week (up to 120 hours per school year), the option to establish an individual educational plan, adjustments to assessment methods, modifications to the curriculum, and adaptations to the organisation and methods of instruction. Students are also entitled to special textbooks and other didactic or specially adapted teaching aids (e.g., dictionaries, etc.). At Level 3, the additional hours increase to a maximum of 200 per school year. Beyond the provisions of Level 2 support, students may receive pedagogical assistance or, in some cases, have their primary education extended by one year⁶. Students eligible for support measures at any level (1 through 5) are classified in Czechia as students with special educational needs (SEN students). The classification implies that DMT students may be considered SEN students within the Czech education system. They fall into the category of students from different cultural backgrounds (a total of 6,212 students in the 2023/2024 academic year) and different life circumstances (a total of 10,337 students in 2023/2024), including those who meet both criteria (a total of 3,000 students in 2023/2024)⁷. In the 2023/2024 academic year, a total

⁵ Ministry of Education, Youth, and Sports of the Czech Republic, *Podpůrná opatření [Support measures]*, online. Available at: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni#o-tazka1>; [cited: 2024-10-14].

⁶ This measure is suitable for DMT students who began their education in the Czech Republic only in the 9th grade, by which the primary education in the Czech Republic concludes. These students lack sufficient knowledge of the Czech language to participate functionally in the instructional process. META INCLUSIVE SCHOOL. *Jazyková podpora na ZŠ (dle § 16 ŠZ) [Language support at primary school, according to S. 16 of the Education Act]*. Online. Available at: <https://inkluzivniskola.cz/jazykova-podpora-dle-paragrafu-16/>; [cited: 2024-10-14].

⁷ STATIS – Statistical Information System of the Ministry of Education, Youth, and Sports. *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2023/2024 – Základní vzdělávání [Education Statistical Yearbook – Performance Indicators for the 2023/2024 Academic Year – Primary Education]*. Online. Available at: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>; [cited: 2024-10-14].

of 19,549 students in this category were enrolled in primary schools in the Czech Republic⁸.

In the language instruction for DMT students, challenges are particularly evident in mastering Czech spelling and grammar. These students frequently struggle with lexical spelling – such as the use of “ú”, “ů”, and spelling after hard, soft, and ambiguous consonants – which in Czech has historical origins and is regulated by numerous rules, more so than in other languages. Additionally, morphological and syntactic spelling is governed by multiple rules that students must memorise and learn to apply. Significant challenges also arise in the phonetic-phonological domain (such as understanding the relationship between sounds/phonemes and letters/graphemes) and in the lexical-semantic domain (including identifying word boundaries in writing, maintaining vowel length, and classifying phonemes and vowels). Students face further difficulties in lexicology (word structure, related words, vocabulary expansion methods, prefixes, prepositions, and shifts in word or phrase meanings), morphology (parts of speech, grammatical categories, and forming word structures through declension and conjugation), and syntax (especially punctuation in simple sentences and complex sentences, word order, sentence components, and subordinate clauses). There is indeed a considerable amount to learn, as Czech language instruction in Czech schools places a strong emphasis on descriptive grammar.

Recent research in modern didactics of native language instruction reveals that a pronounced emphasis on teaching descriptive grammar (Awramiuk, 2019, pp. 88-100) persists, not only in Czech primary schools but also in other European educational systems (Štěpáník et al., 2019), often at the expense of developing communication skills. Within this, let us say, traditional approach to language teaching, the list of language instruction areas that are challenging for DMT students (see above) represents nearly two-thirds of the curriculum. In these areas, DMT students often struggle to perform adequate-

⁸ However, the largest group of SEN students in Czechia consists of students with specific developmental learning disorders (LD). *“Learning disorders are an umbrella term for a diverse group of disorders that manifest in marked difficulties in acquiring and using skills such as speaking, understanding spoken language, reading, writing, mathematical reasoning, or counting. These disorders are inherent to the affected individual and are assumed to involve dysfunction of the central nervous system. Although a learning disorder may occur concurrently with other forms of disability (such as sensory impairments, intellectual disabilities, social and emotional disorders), or alongside other environmental factors (such as cultural differences, inadequate or inappropriate instruction, psychogenic factors), it is not a direct result of such disabilities or adverse factors”* (Washington, National Institute of Health, 1980, in Z. Matějček, *Dyslexie: specifické poruchy čtení [Dyslexia: Specific Reading Disorders]*, H&H, Jinočany, 1995, p. 24). For statistical comparison, we note that in the 2023/2024 academic year, a total of 50,982 students with learning disorders (LD) were registered in mainstream primary schools, and 745 students in special primary schools, amounting to a total of 51,727 students with LD across the Czech Republic.

ly, whether temporarily or over an extended period. It is also worth noting that the curriculum described above often poses challenges even for native Czech speaking students, i.e., those without special educational needs, and for students with specific learning disorders. These classes are attended by DMT students who, despite having a different mother tongue, are expected to learn, alongside native Czech-speaking peers, to linguistically analyse the Czech language in language lessons – even without foundational knowledge of Czech language structure or broader semantic understanding. Even though native Czech-speaking students have acquired the language naturally, even they encounter situations where they face considerable difficulty in mastering the rules, algorithms, or thematic blocks of language instruction.

An insufficient command of the language of instruction naturally limits DMT students in this linguistic analysis as well. Since descriptive grammar and its mastery are central components in assessing student performance, as previously noted, the resulting evaluation of DMT students is often problematic, unfavourable, and ultimately demotivating.

Communication-oriented Instruction as a Functional Solution

In light of the above observations and recent validated findings in language instruction research, it is important to note that the inefficacy of traditional grammar instruction has prompted changes and led many countries to explore new approaches to language instruction. The situation is particularly concerning because a significant proportion of DMT students are eligible only for Level 1 support measures (see above), meaning they use standard didactic resources designed for native Czech-speaking primary school students (primarily a language textbook and workbook). If these didactic materials continue to predominantly contain tasks that focus on acquiring grammatical knowledge without applying it in communicative practice, students will experience setbacks, and their progress will be slow. To illustrate, we provide an example from a Czech language textbook:

Exercise 4 provides an example of the types of activities offered by a Czech language textbook used in schools. We see a typical example of completely unsuitable exercises, which not only fail to meet the needs of DMT students but are also problematic for native Czech-speaking students, as they entirely disregard the requirement for a communicative approach to Czech language instruction. The mere fact that exercises of this type always prioritise grammatical aspects first, completely detached from the meaning of the text, and that the task often only vaguely points toward communication – frequently

4. Přečtete si, jak své první školní ráno prožíval Olda. Doplněte chybějící písmena ve slovech, pravopis zdůvodněte.

Záříjové ráno

Prvn_ školn_ den volal do oken: „Vstávat, d__ti, hola, konec prázdn__n, škola volá!“ Olda, zvaný „B__stré očko“, náčeln__k kmene Medv__dí tlapa, zaboř__l hlavu hloub__ji do polštáře a přes uš__ si přetáhl deku, ab__ ho n__c neruš__lo v boj__ s vetřelc__ z Kraj__ny zapadajíc__ho slunce.

Oldova starš__ sestra J__tka __plně přeruš__la vřavu indiánského boje pron__kavým hlasem. „Tak d__lej, hošánku, máš čtvrt na osm a ještě ses neum__l a nenasn__dal.“ A tak náčelník B__stré očko musel přeruš__t boj.

V osm hod__n v__tal na schodech do školy v__m__dleného žáka Oldř__cha Kadavého známý hlas zvonku a školn__k Vopršálek se káravě pod__val na hodink___. Co on m__že v__dět o starostech indiánského náčelníka...

(Václav Fischer, časopis Sluníčko; upraveno)

a) Vysvětlíte význam slov *vetřelec*, *vřava*, *káravě*.
 b) Vyhledejte slova příbuzná ke slovu *škola*.
 c) Vyprávějte, jak probíhalo vaše první ráno tohoto školního roku.
 d) Uvažujte, jak asi trávil Olda prázdniny.
 e) Zazpívejte si písničku Září (HV 4, str. 9).



Fig. 1. Sample exercises from a 4th grade Czech language textbook (Doležalová, 2015, p. 5)

Přepis zadání úkolu z učebnice českého jazyka viz Fig. 1 (See the transcription of the assignment of the language exercise from the mother tongue textbook – see Fig. 1:

4. Read about Olda's first morning at school. Fill in the missing letters and explain the spelling.

September morning

The first day of school called through the window: "Wake up, children, hey, summer's over, school is calling!" Olda, nicknamed Sharp Eye, the chief of the Bear Paw tribe, buried his head deeper into the pillow and pulled a blanket over his ears so that nothing would disturb him in his fight with the intruders from the Land of the Setting Sun.

Olda's older sister Jitka cut through the turmoil of the Indian fight with her piercing voice. "Come on, little man, it's already a quarter past seven, and you still haven't washed up or had breakfast!" And so Chief Sharp Eye had to stop the fight.

At eight o'clock the familiar voice of the bell greeted the freshly washed pupil Oldřich Kadavý on the school steps and the schoolmaster Vopršálek glanced reproachfully at his watch. What would he know about the troubles of an Indian chief...

(Václav Fischer, Sluníčko magazine; adapted)

- Explain the meaning of the words *intruder*, *turmoil*, *reproachfully*.
- Find related words for the word *school*.
- Tell us how was your first morning of this school year.
- Imagine how Olda might have spent his summer vacation.
- Sing the song *September* (Music textbook, p. 9).

limiting itself to commenting on factual information even when the topic could allow for more meaningful discussion – is problematic. Due to its visual layout – missing letters and the way spaces are marked – the main text for exercises (a–e) can be challenging even for native Czech-speaking students, making reading considerably more difficult. For DMT students, this layout can render the text almost unreadable. A DMT student will get completely lost in this exercise. The text of the exercise is disproportionately long, making it difficult for the student to stay focused and understand its meaning. Additionally, the student's reading experience is repeatedly interrupted by the need to justify missing spelling in incomplete words, whose meanings are often unclear. The core issue with this exercise for DMT students lies in the instructions, which require them to handle two tasks simultaneously: understanding the text (i.e., reading comprehension) and applying spelling rules. In addition, below the exercise are several questions and tasks that a DMT student must first assess to determine whether they relate to the main exercise text. All of this also requires a certain amount of time – certainly more than a native Czech-speaking student would need. As a result, a DMT student often not only struggles to understand exactly what they are supposed to do but also frequently falls behind the pace of the class. Explaining the meaning of less common words in Task (a) is manageable only for a student who has already achieved a very strong command of Czech, and the same is true for identifying related words in Task (b). A DMT student gets the first real opportunity to succeed only in Task (c), provided the teacher allows enough time for spoken expression.

A fundamental requirement of the communicative approach in teaching is that instructional content be presented in a genuinely communicative way; for a DMT student, this primarily consists in focusing on achieving communicative effectiveness. Simply put, the assessment should consider not only what is correct or incorrect but also what is effective or ineffective in interpersonal communication.

An opportunity for a DMT student lies in capturing their spontaneous expression. Practising written expression is also advisable, even if the student's proficiency in the language of instruction is not yet fully developed. However, it is essential for students to practise expressing themselves in writing so that they do not develop a reluctance towards writing in the language they are learning.

To illustrate, we present a communication-oriented methodological approach to a language exercise for a DMT student, enabling students to experience success in language learning. Unlike the example from the textbook above, this approach focuses on developing communication skills instead of grammar spelling skills.

At the beginning of the school year, the student's proficiency in written expression should be assessed, including letter formation, vocabulary development, declension and conjugation, as well as the ability to form sentences and compound sentences. This essentially involves reviewing subject matter covered in the previous year. The needed information can be gathered through a variety of language and composition tasks (e.g. transcribing a poem, answering questions about a specific text, or creating questions related to the text, etc.). In our illustrative example, we present a cohesive written piece on the topic: *What I Did Over the Summer Holidays*, created by a DMT student based on the assigned topic. The key is that the student can draw from their own authentic experience (i.e. summer holiday memories). To guide students in creating their own written piece, we use a three-step methodological approach:

Phase 1: Creation – The student writes spontaneously on the topic, based on their personal experience. The focus is primarily on content, so there is no need to check correct grammar spelling at this stage.

Phase 2: Teacher Review – A joint review of the student's output, providing explanations for the correct form of various linguistic or spelling elements, with particular attention to sentence and compound sentence structure.

Phase 3: Rewriting – The student rewrites the corrected piece, eliminating errors.

In each phase, the teacher has ample opportunity to assess the level of written expression, observing progress in vocabulary development, the ability to form grammatical structures through declension and conjugation, and so forth. Through this type of writing, the student has a chance to develop their communication skills in everyday contexts based on real-life experiences, such as the holiday theme, rather than using words whose meanings are contextually and communicatively distant, as in the previous example (Task 4 and the exercise above).

As an example, we present the final written piece of a student from Ukraine, who has been residing in the Czech Republic for two years, dated 9 September, 2024⁹.

This short composition exercise, written according to the steps outlined above, fully confirms the communicative success of the DMT student. Certainly, there are a number of shortcomings in the text – excessive use of pronominal subjects, unclear word order, lack of thematic cohesion (e.g., the park theme is repeated four times, each time interrupted by unrelated information), illogical sequencing, and so on. The teacher also added a formal comment: the text lacks a title but has a very well-crafted ending, both linguistically and

⁹ In the Czech Republic, the school year starts on 1 September.

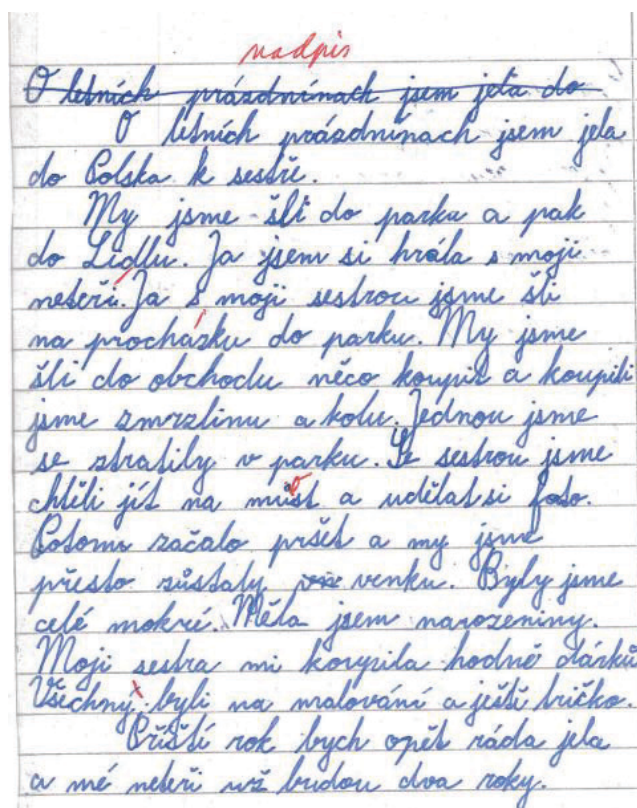


Fig. 2. Example of written composition by a student from Ukraine

Prepis textu z ukázky – See the transcription of the sample – see fig. 2: (errors have been corrected in the transcript): The word ‘title’ is written in red by the teacher.

During the summer holidays, I went to Poland to visit my sister.

We went to the park and then to Lidl. I played with my niece. My sister and I went for a walk in the park. We went to the shop to buy something and bought ice cream and a coke. Once, we got lost in the park. My sister and I wanted to go to the bridge and take a photo. Then it started to rain and we stayed outside anyway. We were all wet. I had my birthday. My sister bought me a lot of presents. All of them were for painting and also a T-shirt. I’d like to go again next year, and my niece will be two years old.

argumentatively sound. Overall, the text is quite successful, and the student effectively accomplished the assigned communicative task of reporting on a holiday trip. Additionally, the student respects the formal structure of the composition by organising the text into paragraphs, which she also marks formally. From the perspective of mother tongue instruction, it is worth noting that the composition contains several errors, primarily in morphological and

lexical spelling. However, the teacher deliberately chose not to mark these errors in red (such as incorrect forms of personal pronouns and subject-verb agreement errors) to avoid discouraging the student. An approach that prioritises content in evaluation can be considered highly appropriate.

Nonetheless, the assessed output will also include spoken expression. For this to be evaluated as successful, it must be clear what the student intended to convey and why they wished to convey it. This will involve not only shorter, situationally anchored utterances but also a coherent, logically ordered narrative with an uninterrupted storyline. The teacher could assign this on the same topic – a holiday experience.

The methodological approach outlined above clearly emphasizes the fundamental principles of communication-oriented Czech language instruction¹⁰: students work with an authentic communicative task based on their own experience, which is thus semantically comprehensible to them. Students create their own communication piece, which the teacher can then use as didactic material and a tool for language exploration, supporting the development of communication skills for students (including those with DMT) in a way that aligns with their needs, current skills, and cognitive level.

The selection of a communication piece for use in the cognitive-communication model of instruction does not necessarily have to rely on students' own work; any didactically suitable written or spoken piece can be chosen. Texts in textbooks are often rich in indirect expressions and artistic language devices, which can be semantically challenging for DMT students. This is characteristic of communication pieces in the artistic (*belles-lettres*) functional style, but even these can be effectively used in language classes. The key, however, is to choose an appropriate and functional piece that supports communicative practice and aids in developing communication skills in DMT students. We present an example of a methodological approach for making communication pieces in the artistic functional style accessible and functional for DMT students.

Example of an appropriate methodological approach for working with artistic language devices

DMT students often face significant challenges when reading fairy tales or other texts well known in the Czech context, as well as when attempting to reproduce them. The common perception of fairy tales as suitable material for children and young students to retell or reproduce can be misleading, as

¹⁰ For a detailed discussion see e.g. S. Štěpáník (2015). *Konstruktivismus a jeho didaktické implikace ve vyučování českého jazyka* [Constructivism and Its Didactic Implications in Czech Language Instruction], in *Čeština doma a ve světě*, 2(2), pp. 11-22.

many fairy tales are linguistically demanding, at the very least due to frequent doubling of narrative lines and the complexity of vocabulary required for storytelling. Stories with repeated passages, such as the fairy tale *The Giantic Turnip*, are therefore ideal. (A grandfather planted a turnip, and the turnip grew big, very big. When it was ripe, the grandfather wanted to pull it out. He pulls and pulls but can't pull it out. The grandfather called the grandmother. The grandmother grabs the grandfather, the grandfather grabs the turnip, they pull and pull but still can't pull it out. The grandmother called the granddaughter. The granddaughter grabs the grandmother, the grandmother grabs the grandfather, the grandfather grabs the turnip, they pull and pull but still can't pull it out, and so on.) Similarly, *Cook, Little Pot!* fairy tale is communicatively straightforward but significantly richer in content. It remains a simple story to retell, and a lack of familiarity with the Czech context is not an obstacle. Verified methodological procedure:

The teacher reads the fairy tale aloud while the students listen. *The reading may be repeated.*

1. The students are then shown pictures and asked the following questions:

What do you see in the pictures? Does it remind you of anything?

(Items from the fairy tale: pot, strawberries, porridge in the pot, porridge spilling onto the road; to check understanding)

2. Answer the questions.

(The questions are intentionally simple, with repeated wording to support comprehension. If students respond quickly and show a tendency to narrate the story, we may skip some questions. The questions again serve to check comprehension.)

- a) Why did Little Mary go to the forest?
- b) Who did Little Mary meet there?
- c) What did the old woman ask for? Why?
- d) What did Little Mary do?
- e) How did the old woman reward Little Mary?
- f) What could the pot do?
- g) What did Little Mary have to say to make the pot start cooking?
- h) What did Little Mary have to say to make the pot stop cooking?
- i) What happened when Little Mary went to town?
- j) What did her mother do?
- k) What did her mother forget?
- l) What happened then?
- m) Who stopped the cup?
- n) How much porridge did the pot cook?

3. Try telling the fairy tale yourself. Maybe these sentences will help you:

Little Mary got a pot from the old woman.
She said, *Cook, little pot!* and the pot started cooking sweet porridge.
Her mother soon got hungry.
She just couldn't remember how to stop the pot.
The porridge spilled all the way to the village square.

4. If your retelling didn't go well, try putting the sentences in the correct order:

(First, we read all the sentences together with the students. We offer this task even if the students successfully retold the story on their own. By arranging the sentences, students practise not only expression but also abstract thinking. To make the text easier to work with, we cut it into strips, each containing a single sentence. Students can physically arrange the sentences, making it easier to correct any misplacement.)

- A. One day, Little Mary went out to pick strawberries.
 - B. There was already plenty of porridge, but her mother forgot how to stop the pot.
 - C. When she got hungry, she sat down on a tree stump in the forest and took out her bread and butter.
 - D. Luckily, Little Mary returned from town and said: "Stop, little pot!"
 - E. The porridge had already spilled out of the house, onto the street, and all the way to the village square.
 - F. Suddenly, an old woman appeared and asked Little Mary for something to eat.
 - G. One day, when her mother was home alone, she said: "Cook, little pot!"
 - H. Little Mary shared her bread with the old woman, and in return, the old woman gave her a little pot.
 - I. All you had to say was "Cook, little pot!" and, when the porridge was ready, "Stop, little pot!"
 - J. There was so much porridge that when the neighbours came home, they had to eat their way through it.
5. The students retell the fairy tale on their own. (Each student might retell just a small part.)

Conclusions

The growing number of DMT students in Czech and other European primary schools is increasing the need to effectively address native language instruction in multicultural classrooms. Within the Czech educational system, DMT students receive structured support based on specific support measures, which must be implemented in instruction. In the context of language

instruction, it has become clear that DMT students, like native Czech-speaking students, benefit significantly from a communication-oriented approach to language instruction. When language instruction is grounded in students' personal experiences, memories, and backgrounds – constructed around models of natural communicative situations, connecting learning with experience, and addressing communicative needs in classroom activities – it enables DMT students to learn Czech in a natural way that aligns with the objectives of language instruction.

The approaches outlined in response to DMT students' needs also raise questions about teachers' preparedness for this type of work. A typically trained Czech language teacher is prepared to address the instructional content for the majority of students, meaning teaching Czech as a native or first language. However, with the increasing number of DMT students in the classroom, the teacher must also master the instruction of Czech as a second language and, above all, manage instruction for all students in the class. This is certainly a different issue from those we addressed in our study. Nonetheless, it is a highly important topic, which we plan to address in a future article.

Authors contributions

The authors confirm being the sole contributor of this work.

REFERENCES

- Adam, R. (2006-2007). *O nejvlastnější mateřštině [On the Most Intrinsic Mother Tongue]*. Český jazyk a literatura, 57/2, 244-246
- Awramiuk, E. (2019). *Argumenty pro mluvnici ve škole – víra, nebo důkazy? [Arguments for Grammar in Schools – Belief or Evidence?]* (pp. 88-100). In: S. Štěpáník et al. (Eds.), *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi [The Relationship of Language and Communication in the Czech-Slovak-Polish Didactic Reflections]*. Prague: Karolinum
- Doležalová, A.B. (2015). *Český jazyk 4, učebnice pro 4.ročník [Czech language 4, textbook for the 4th grade]*. Brno: Nová škola, 5
- Nowosielski, M. et al. (2021). *Edukacja elementarna uczniów z doświadczeniem migracji w Polsce i Czechach. Doświadczenia – Wnioski – Rekomendacje – Zasoby*. Płock: Wydawnictwo Naukowe Mazowieckiej Uczelni Publicznej w Płocku
- Štěpáník, S. (2015). *Konstruktivismus a jeho didaktické implikace ve vyučování českého jazyka [Constructivism and Its Didactic Implications in Czech Language Instruction]*. Čeština doma a ve světě, 2(2), 11-22
- Štěpáník, S. et al. (2019). *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi [The Relationship of Language and Communication in the Czech-Slovak-Polish Didactic Reflections]*. Prague: Karolinum
- Tiskárna Ministerstva vnitra ČR. (2021). Prague, 2818-2820

MARTYNA BĄCZYK

ORCID 0000-0002-2342-5584

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

ĞŁUSI JAKO SPOŁECZNOŚĆ POSIADAJĄCA WŁASNĄ TOŻSAMOŚĆ KULTUROWĄ: PRZEGLĄD LITERATURY

ABSTRACT. Bączyk Martyna, *Ğłusi jako społeczność posiadająca własną tożsamość kulturową: przegląd literatury* [Deaf People as a Community with their Own Cultural Identity: a Literature Review] *Studia Edukacyjne* no. 75, 2024, Poznań 2024, pp. 165-176. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. 24.11.2024. Accepted: 06.02.2025. DOI: 10.14746/se.2024.75.10

The Deaf Community is a distinct and unique linguistic minority. The article describes this group as collectivist and with its own cultural identity, based on Polish and international literature. Indicating the characteristics of this group and its members, the text shows how it works in Poland and Germany. It points to the many interesting initiatives and associations run by members of the Deaf Community.

Key words: deafhood, Deaf culture, hearing impairment, Deaf culture in Germany, Deaf culture in Poland

Wstęp

Międzynarodowy Dzień Głuchych i Języka Migowego, obchodzony corocznie w ostatnią niedzielę września, stanowi istotny punkt w kalendarzu wydarzeń poświęconych różnorodności kulturowej. Ustanowione w 1958 roku przez Światową Federację Głuchych święto ma na celu zwrócenie uwagi na specyfikę doświadczeń osób z niepełnosprawnością słuchu oraz na znaczenie języka migowego jako nośnika ich tożsamości kulturowej. Biorąc pod uwagę, że na świecie żyje około 70 milionów osób głuchych, jak wnioskujemy z danych z 2020 roku udostępnionych przez Biuro Pełnomocnika Rządu do Spraw Osób Niepełnosprawnych, zagadnienie to nabiera szczególnej wagi. Celem niniejszego opracowania jest pochylenie się nad

kwestią tożsamości kulturowej osób Głuchych oraz próba odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób osoby te postrzegają swoje miejsce w społeczeństwie.

Tożsamość kulturowa

Pojęcie tożsamości, które od wieków jest przedmiotem fascynacji filozofów, psychologów i socjologów, stanowi kluczowy element w badaniach nad człowiekiem i społeczeństwem. Eric Erickson w swoim klasycznym dziele *Tożsamość a cykl życia* (1959) wskazuje na istnienie tożsamości osobistej oraz grupowej, które są jednocześnie świadomymi uczuciami człowieka. Autor skupia się na pierwszej z nich, w której niezwykle istotny jest element rozpoznawania przez jednostkę własnej ciągłości oraz niezmienności i nazywa ją tożsamością ego. Z kolei Zygmunt Bauman, w bardziej współczesnej perspektywie, uważa tożsamość jako element, który jest nieustannie konstruowany i podlega zmianom. W jednym z dzieł twierdzi, iż:

Tożsamości nie dostaje się ani w prezencie, ani z wyroku bezapelacyjnego; jest ona czymś, co się konstruuje i co można (przynajmniej w zasadzie) konstruować na różne sposoby, i co nie zaistnieje w ogóle, jeśli się jej na któryś ze sposobów nie skonstruuje. Tożsamość jest zatem zadaniem do wykonania i zadaniem, przed jakim nie ma ucieczki (Bauman, 1994, s. 9).

Nikitorowicz (2003) wyróżnia natomiast trzy zakresy tożsamości: tożsamość dziedziczną, to znaczy społeczno-kulturową, jednostkową, to znaczy osobową oraz ustawicznie kształtowaną, to znaczy kulturową, wielokulturową i międzykulturową. W tym miejscu niezbędne jest odniesienie do wyróżnionej przez autora tożsamości kulturowej, której częścią niewątpliwie jest pojęcie kultury.

Kultura, czyli cywilizacja jest to złożona całość, która obejmuje wiedzę, wierzenia, sztukę, moralność, prawa, obyczaje oraz inne zdolności i nawyki nabyte przez człowieka (ludzi) jako członka (członków) społeczeństwa (za: Gajda, 2009).

Powyższe twierdzenie, głoszone przez Tylora (1871), jednego z pierwszych antropologów, wskazuje kluczowe elementy związane z tożsamością kulturową. Natomiast, w *Słowniku etnologicznym* pojęcie tożsamości kulturowej opisano jako:

najważniejszy rodzaj tożsamości zbiorowej, który polega na historycznie uwarunkowanym, kulturowym sposobie zachowania przez daną zbiorowość ludzką istnienia i ciągłości gatunku oraz równowagi biopsychicznej (Kwaśniewski, 1987, ss. 351-353).

Tożsamość kulturowa traktowana jest jako główny czynnik świadczący o odrębności danej grupy i bywa rozpatrywana na dwóch płaszczyznach, którymi są: obiektywne cechy kulturowe oraz subiektywnie odczuwana odrębność. Tożsamość kulturowa osób Głuchych stanowi wyraz ich wspólnych doświadczeń, obyczajów, języka oraz wartości. Jest dziedziczona i nieustannie kształtowana w interakcji z innymi członkami społeczności. Język migowy jako pierwszy język tej społeczności pełni fundamentalną rolę w budowaniu i utrzymaniu tożsamości kulturowej Głuchych.

Společność i Kultura Głuchych

Posiadając wiedzę na temat tożsamości kulturowej i jej komponentów, przeanalizowano Społeczność Głuchych w tym kontekście. Według informacji podanych przez Rząd Rzeczypospolitej Polskiej odnośnie działań podejmowanych w 2021 roku na rzecz realizacji postanowień uchwały Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z 1 sierpnia 1997 roku, Karta Praw Osób Niepełnosprawnych (Warszawa 2022) w systemie EKSMOoN (Elektroniczny Krajowy System Monitoringu Orzekania o Niepełnosprawności), w IV kwartale roku 2021 było zarejestrowanych 217 234 osób niepełnosprawnych przed 16 r.ż. oraz 2 880 726 osób niepełnosprawnych, które ukończyły 16 r.ż. Około 5,7% tych osób wykazuje zaburzenia głosu, mowy i choroby słuchu.

Badaczki A. Jakoniuk-Diallo i A. Rożek (2021) definiują Kulturę Głuchych w następujący sposób:

Kultura Głuchych to termin definiujący ruch społeczny, którego wyznacznikiem jest doświadczenie głuchoty w kontekście kulturowym. Bycie członkiem tej kultury oznacza odmienne spojrzenie na fakt uszkodzenia słuchu (Jakoniuk-Diallo, Rożek, 2021, s. 11).

Podstawą łączącą społeczność Głuchych, pisanych wielką literą [G], jest Polski Język Migowy (PJM), na którego rolę kulturotwórczą wskazują wyżej wymienione badaczki. Pełni on rolę zarówno języka komunikacji, jak i nośnika kultury. Według Fundacji Rozwoju Integracji Społecznej, do Kultury Głuchych należą osoby niesłyszące, dla których PJM jest pierwszym językiem, ale również osoby słyszące posiadające Głuchych rodziców, którzy nauczyli ich języka migowego, tak zwanego CODA (ang. *Child of Deaf Adult*). Należy zaznaczyć, że osoby Głuche mogą posługiwać się również mową werbalną, a także korzystać z protez słuchowych, to znaczy aparatów słuchowych oraz implantów ślimakowych, jednak pod warunkiem, że posługują się językiem wizualnym. Kultura Głuchych stanowi unikalny system wartości, norm i zwyczajów, kształtowany przez wspólne doświadczenia i historię. Jej człon-

kowie identyfikują się z językiem migowym i postrzegają głuchotę nie jako niepełnosprawność, ale jako różnicę kulturową. Krzywdzące jest również nazywanie osób Głuchych głuchoniemymi, ponieważ słowo [niema] według *Słownika języka polskiego* (Wydawnictwo PWN) oznacza osobę niemówiącą na skutek kalectwa.

Osoby Głuche komunikują się za pomocą Polskiego Języka Migowego (PJM), lecz żyją w społeczeństwie, w którym dominującą większość stanowią osoby słyszące. Z tego względu niezwykle istotna jest dwumodalna edukacja dwujęzyczna, która wykorzystuje zarówno język polski, jak i PJM, traktując je jako równorzędne systemy językowe. Warunkiem wdrożenia takiego modelu edukacji jest wczesne wprowadzenie dziecka w świat języka migowego przez rodziców oraz zapewnienie dziecku i jego rodzinie uczestnictwa w programie Wczesnego Wspomagania Rozwoju Dziecka, z uwzględnieniem edukacji dwujęzycznej. Ważne jest wsparcie dziecka od pierwszych chwil od diagnozy, ponieważ właśnie w młodym wieku neuroplastyczność mózgu pozwala na najbardziej efektywne przyswajanie wiedzy – tu: systemu komunikacji. Według Kotowicz (2018), migowe gaworzenie podobne jest do tego, które zauważamy w języku fonicznym, natomiast u Jakoniuk-Diallo i Rożek (2021) czytamy, iż dzieci około pierwszego roku życia zaczynają wykorzystywać pierwsze znaki z języka migowego wówczas, kiedy dzieci słyszące wypowiadają pierwsze słowa w języku fonicznym. Decyzja o wyborze ścieżki edukacyjnej w postaci dwumodalnej edukacji dwujęzycznej oznacza uznanie PJM za pełnoprawny język dziecka, podczas gdy język polski traktowany jest jako język obcy, niezbędny do komunikacji ze środowiskiem słyszącym. Badania wskazują, że dzieci od urodzenia są zdolne do przyswajania dwóch języków jednocześnie, w tym języka migowego jako języka naturalnego.

Poczucie wspólnoty oraz podobieństwo między jej członkami stanowi fundament grupy społecznej. W przypadku osób Głuchych, jak wyżej wspomniano, kluczową rolę odgrywa znajomość Polskiego Języka Migowego (PJM) oraz identyfikacja z kulturą Głuchych. Jednakże, nie każda osoba z uszkodzonym słuchem czuje się częścią tej społeczności. O przynależności do kultury Głuchych decyduje głębokie poczucie przynależności, które często kształtuje się poprzez wczesny kontakt z językiem migowym i kulturą Głuchych. Silna tożsamość kulturowa Głuchych prowadzi do powstawania wyraźnych różnic w postrzeganiu świata między osobami słyszącymi a Głuchymi. Pieniążek i Dankiewicz (2018) opisują sytuację, w której osoba z prawidłowym słuchem pyta osobę kulturowo Głuchą czy jej zmysł słuchu może ulec poprawie (naprawie), na przykład za pośrednictwem implantu ślimakowego. W tym momencie osoba Głucha może odebrać pytanie to jako nie na miejscu oraz uznać daną osobę za opresyjną wobec jej kultury. Również wewnątrz grupy zaprotezowanie osoby niesłyszącej może zostać uznane

za krok przeciw społeczności, a Głuchy może zostać z niej wykluczony. Nie stanowi to jednak reguły. Przynależność do społeczności Głuchych nie jest jednorodna ze względu na to, że oprócz znajomości PJM, istotne są również indywidualne doświadczenia, wartości i przekonania jej członków.

Według Szczepanowskiego (1999), głuchota istotnie łączy się z tożsamością środowiskową. Natomiast Podgórska-Jachnik (2007) wskazuje na element wsparcia społecznego, a jej obserwacje wykazały, że osoby z niepełnosprawnością słuchu chcą często znaleźć wsparcie wśród innych zmagających się z tym samym problemem. Padden (2000) opisuje Głuchych jako:

grupę ludzi, którzy żyją w określonym miejscu, podzielają wspólne cele jako jej członkowie, i na różne sposoby dążą do ich osiągnięcia. Do społeczności głuchych mogą należeć osoby, które nie są Głuche, ale które aktywnie wspierają cele społeczności i pracują z ludźmi Głuchymi w celu ich osiągnięcia (Padden, 2000, s. 345).

Nie istnieje jednolita i uniwersalna kultura Głuchych. Jest natomiast charakterystyczna wśród różnych narodowości, w związku z czym występuje wiele Głuchych kultur. Dunaj (2015) pisze, że badania w tym zakresie opierają się na historycznym i kulturowym wymiarze funkcjonowania głuchych wspólnot, z uwzględnieniem innych czynników, takich jak wiek czy płeć. Podejście to wskazuje, że niezwykle istotna jest jednostka jako członek społeczności. Ladd (2003) w kontekście społeczności Głuchych użył terminu *Deafhood*, które miało na celu wyzbycie się przez słyszących uprzedzeń wobec głuchoty w kontekście niepełnosprawności. Koncepcję *Deafhood* ilustruje wypowiedź Kusters:

[d]eafhood jest koncepcją otwartą, mającą swój esencjalistyczny rdzeń, którym jest przekonanie, że nauka języka migowego i związana z tym wiedza pochodząca od głuchych i socjalizacja pośród głuchych powinny być dostępne i pożądane przez każdą głuchą osobę (Kusters, 2013, s. 157).

Wewnątrz społeczności Głuchych w Polsce i za granicą istnieje pojęcie „ŚWIAT-GŁUCHY”. Termin ten funkcjonuje w języku migowym i odnosi się do unikalnej kultury oraz doświadczenia osób niesłyszących, w przeciwieństwie do terminu „kultura”, pochodzącego z języka fonicznego. Znak słowa „świat”, w tym pojęciu „ŚWIAT-GŁUCHY” ma według Bahan (1994) aspekt jakościowy i świadczy o sposobie działania oraz funkcjonowania społeczności. „ŚWIAT-GŁUCHY” stanowi przestrzeń, w której najważniejsze jest doświadczenie bycia Głuchym, uznawane jako element wspólny dla wszystkich jego członków – to wspólnota, w której osoby Głuche czują się akceptowane i zrozumiane.

W związku z tym, że wspólnota Głuchych skupiona jest na języku opartym na zmyśle wzroku, można stwierdzić, że jest to społeczność translokalna.

Wspólnoty Głuchych z różnych krajów posiadają wspólny mianownik, jakim jest przewaga wzroku, ruchu rąk oraz mimiki w komunikacji. Zdaniem Hauland (2008):

Wspólnotę Głuchych charakteryzuje rozproszona translokalność, jej członkowie mogą żyć geograficznie bardzo oddaleni od siebie (...). Wielu myli współdzielenie kultury ze współdzieleniem miejsca i to może wyjaśniać, dlaczego ludzie nieobeznani ze wspólnotami Głuchych mają trudności z uwierzeniem w to, że ludzie Głusi tworzą kulturę i wspólnoty (Hauland, 2008, s. 119).

Vogel (2002) natomiast wymienił cechy charakterystyczne dla Kultury Głuchych, stanowiące wspólny mianownik dla jej członków, którymi są:

- płynna komunikacja pomiędzy jej członkami w języku migowym;
- wspólne przeżycia i doświadczenia Głuchych w szkołach, rodzinach i społeczeństwie;
- przekazywanie tożsamości Głuchych z pokolenia na pokolenie;
- historyczny rozwój społeczności Głuchych;
- zwyczaje i dowcipy opowiadające o życiu niesłyszących osób;
- międzynarodowe doświadczenia i przeżycia Głuchych.

W dalszej części artykułu skupiono się na dwóch grupach Głuchych: społeczności kulturowej Głuchych w Polsce oraz w Niemczech.

Głusi w Polsce

Badania Dunaj (2015) ukazują, że w Polsce społeczność Głuchych wykazuje tendencje urbanizacyjne, a model funkcjonowania tej społeczności odpowiada społeczeństwu zindustrializowanemu. Wskazuje na to fakt, że nawet Głusi członkowie pochodzący z obszarów wiejskich spotykają się w miastach. Badaczka podaje, że to właśnie w dużym mieście istnieje większe prawdopodobieństwo spotkania Głuchego. Koncentracja życia społecznego w społeczności tej w miastach może być związana z dostępem do edukacji, zatrudnienia oraz specjalistycznych usług. Wynika to również między innymi z faktu, iż większość klubów i stowarzyszeń zrzeszających osoby Głuche znajduje się w centralnych ośrodkach w województwach. Takie kluby to na przykład Klub Głuchych Mam, czy Wielkopolski Klub Sportowy Głuchych.

W Polsce prężnie funkcjonuje Polski Związek Głuchych, będący członkiem Światowej Federacji Głuchych oraz Europejskiej Unii Głuchych. Związek ten prowadzi wiele akcji promujących między innymi dostępność dla osób z uszkodzonym słuchem, a także wiele działań pomocowych, ankietyzacji i projektów, jak na przykład Zrzutka na Pomoc Głuchym Ukraińcom, czy projekt „Strażnicy Dostępności”, którego celem było wzmocnienie potencjału

instytucjonalnego oraz eksperckiego 12 organizacji pozarządowych działających na rzecz osób z niepełnosprawnościami, do prowadzenia monitoringu w zakresie tworzenia i stosowania przepisów prawa regulującego obowiązki związane ze stosowaniem zasad dostępności. Ponadto, obecnie realizowane są projekty: „Włączenie wyłączonej – aktywne instrumenty wsparcia osób niepełnosprawnych na rynku pracy”, „Cicha kultura – edukacja, nauka i rozwój”, „FE dla dostępności” oraz „Głucha młodzież solidarna w działaniu”. Inicjatywą kierowaną przez tę organizację jest czasopismo „Świat Ciszy”, którym zajmują się głównie osoby Głuche, którego są też odbiorcami. Portal prowadzony przez PZG jest również miejscem w Sieci, gdzie członkowie społeczności mogą szukać ciekawych ofert pracy dla osób z orzeczeniem o niepełnosprawności, a także znaleźć miejsca w swojej okolicy, w jakich otrzymają pomoc, to jest poradnie logopedyczne, czy ośrodki rehabilitacyjne. Polski Związek Głuchych i Placówka Kształcenia Ustawicznego Migaj Naturalnie prowadzą działalność na terenie całej Polski, organizując kursy PJM.

Kolejnym miejscem zrzeszającym osoby Głuche, ale również głuche, słabosłyszące i słyszące jest Fundacja Świat Głuchych. Organizuje wiele ciekawych spotkań, zarówno stacjonarnych, jak i prowadzonych w formie on-line, a także za pośrednictwem Centrum Rozwoju Głuchych pomaga osobom z uszkodzonym słuchem zdobyć zawód lub poszerzać kwalifikacje. Za pośrednictwem portalu internetowego, na którym zamieszczone jest wiele interesujących artykułów, wywiadów i webinarów, można rozwijać swoją wiedzę związaną z funkcjonowaniem Głuchego Świata.

Towarzystwa i stowarzyszenia Głuchych mają w Polsce bardzo długą historię, sięgającą II połowy XIX wieku. Mówi o tym w swoim wykładzie prof. dr hab. Bogdan Szczepankowski, w którym wyróżnia wiele organizacji działających na przestrzeni minionych lat. Wymienia wśród nich: Warszawski Klub Sportowy Głuchoniemych, Związek Żydowskich Głuchoniemych Rzeczypospolitej Polskiej, Polsko-Katolickie Towarzystwo Głuchoniemych w Poznaniu, czy Polski Związek Towarzystw Głuchoniemych.

Głusi w Niemczech

Prowadząc rozważania na temat społeczności Głuchych, warto wyjść poza granicę własnego kraju i zająć się również Kulturą Głuchych za granicą, a w przypadku tego artykułu – Głuchymi w Niemczech. Według statystyk opublikowanych przez Radtke w 2022 roku, liczba osób głuchych w Niemczech w roku 2021 wynosiła 29 780. Sercem kulturowo-językowej mniejszości w krajach niemieckojęzycznych, takich jak Szwajcaria czy Niemcy, jest dla Głuchych obywateli wizualny język migowy. W niemieckojęzycznej części

Szwajcarii stosuje się niemiecko-szwajcarski język migowy (DSGS, ger. die *Deutschschweizerische Gebärdensprache*), który podzielony jest na 5 dialektów, to znaczy zuryski, bazylejski, berneński, lucerński oraz dialekt ST. Galler. Są one używane w zależności od regionu oraz szkoły dla Głuchych. Szwajcaria posiada również dwa kolejne warianty języka migowego, czyli francuski oraz włoski język migowy. W Niemczech dominuje natomiast Niemiecki Język Migowy (DGS), który został uznany językiem w 2002 roku.

W Niemczech Głusi uczęszczają zazwyczaj do szkół dla niesłyszących, gdzie wzajemnie się poznają, nawiązują relacje i zawierają znajomości na całe życie. Jednakże, pomimo integracji społeczności Głuchych, jej członkowie, podobnie jak w innych krajach, czują się dyskryminowani. Głusi aktywiści w Niemczech walczą z audytyzmem, będącym postawą uprzywilejowującą osoby słyszące i dewaluującą kulturę Głuchych. Zjawisko audytyzmu widoczne jest między innymi właśnie w niektórych szkołach, gdzie dzieci Głuche zmuszane są do nauki języka mówionego. Brak dostępu do tłumaczy języka migowego w szkołach jest często rzeczywistością osób niesłyszących, wychowujących się w słyszących rodzinach. Ponadto, niewiele wydarzeń kulturalnych jest tłumaczonych na język migowy, co wyklucza z życia kulturalnego osoby Głuche, nieposługujące się pisaniem językiem niemieckim lub nieczytające z ruchu warg. Z wymienionych względów społeczność Głuchych w Niemczech samodzielnie podejmuje inicjatywy mające na celu zrzeszanie swoich członków, a także ułatwienie ich życia w słyszącym społeczeństwie, poprzez ułatwienie dostępu do wiedzy czy wydarzeń kulturalnych. Takimi wydarzeniami są między innymi Niemieckie Dni Kultury dla Głuchych, Miśtrzostwa Sportowe Głuchych lub ViFest, czyli festiwal dla mówców migowych. W Niemczech powstaje wiele ciekawych inicjatyw, jak na przykład grupa „Shut Up and Sign_Speak”, która stworzyła pokaz łączący słyszących i Głuchych artystów, a także inicjatywa „Deaf Performance Now”, krytykująca trend tłumaczenia wydarzeń muzycznych, w którym nie uwzględnia się Głuchych tłumaczy i artystów. Organizatorzy wzywają do częstszej obecności artystów z uszkodzonym słuchem w wydarzeniach muzycznych. Jedną ze znanych postaci walczących z audytyzmem jest Silvia Gegenfurtner, która prowadzi warsztaty krytyczne wobec kultury dominacji słuchu. Niemiecka społeczność Głuchych wydaje własne czasopismo „Deutsche Gehörlosenzeitung”, przeznaczone dla osób niesłyszących. Autorzy magazynu podkreślają międzypokoleniowość przedstawianych treści, a także zaznaczają, że ich publikacje nie są przeznaczone jedynie dla Głuchych, ale również dla tłumaczy, nauczycieli i pracowników socjalnych, którzy na co dzień wspierają osoby z zaburzeniem słuchu. Czasopismo opisywane jest jako lustro społeczności języka migowego. Kultura Głuchych w Polsce oraz u zachodnich sąsiadów ma wiele wspólnych mianowników. Również w Niemczech działa Niemiec-

kie Stowarzyszenie Głuchych (Deutsche Gehörlosen-Bund E.V.), którego polskim odpowiednikiem jest wyżej wspomniany Polski Związek Głuchych. Stowarzyszenie organizuje wiele akcji charytatywnych, szkoleń i wydarzeń, jak na przykład wsparcie dla niesłyszących uchodźców z Ukrainy, czy działania mające na celu organizację większej dostępności komunikacyjnej między innymi w miejscach użyteczności publicznej.

Głusi jako społeczność kolektywistyczna

Z powyższej analizy literatury wyraźnie wyłania się obraz grupy osób identyfikujących się z własnym językiem i własnymi przekonaniami. Głusi tworzą społeczność zupełnie odrębną od słyszącej części społeczeństwa. Hofstede (2011) wskazał 6 wymiarów kultur, a wśród nich indywidualizm oraz kolektywizm. O kolektywizmie kultury świadczy to, że najważniejsze w społeczności jest poczucie przynależności, a jej członek dba o dobro wszystkich. Członkowie społeczności kolektywistycznych od momentu urodzenia należą do ścisłych i silnych grup. Osoby czujące przynależność do społeczności są lojalne, a w zamian zapewniana jest im opieka. Indywidualizm natomiast cechują luźne relacje między członkami grupy, którzy przedkładają dobro własne nad dobro wspólne. O wymiarze danej kultury świadczy wskaźnik indywidualizmu. Jeśli jest on niski, można powiedzieć o danej kulturze jako o kolektywnej. O niskim stopniu indywidualizmu świadczą między innymi:

- wielopokoleniowość;
- rozumowanie oparte na wspólnotcie, „MY”;
- skupienie na relacjach międzyludzkich;
- przedkładanie interesu społeczności nad interes jednostki;
- prowadzenie życia towarzyskiego w miejscach publicznych;
- pozyskiwanie informacji od znajomych i rodziny, zamiast z ogólnodostępnych mediów;
- konsekwencje związane z wykroczeniem przeciwko społeczności, objawiające się wstydem na tle grupy.

Wszystkie wymienione cechy kolektywistyczne odnoszą się do opisywanej powyżej Kultury Głuchych. Zarówno w Polsce, jak i w Niemczech Głuchych cechuje przekazywanie tożsamości z pokolenia na pokolenie, niezależnie od stopnia niepełnosprawności słuchu, tak jak u słyszących dzieci niesłyszących rodziców. Osoby Głuche dbają o dobro wszystkich członków, szerząc świadomość na temat funkcjonowania Głuchych oraz ich potrzeb, zarówno wewnątrz, jak i poza zamkniętą społecznością, aby zapewnić swoim członkom lepsze życie i opiekę. To grupa jest tutaj najważniejsza, a świadczy o tym liczba stowarzyszeń zrzeszających Głuchych, stworzonych po to, aby nie

czuli się osamotnieni. Osoby Głuche często spotykają się w miastach, w miejscach pozwalających im na swobodną komunikację oraz takich, w których mogą poczuć się, jak „wśród swoich”. Ze względu na ograniczony dostęp do kultury masowej, osoby Głuche nie zawsze mogą liczyć na możliwość pozyskania informacji o świecie z ogólnodostępnych mediów. Wiedza dotycząca codziennych wydarzeń jest im przekazywana dzięki kontaktom rodzinnym i towarzyskim, a także dzięki mediom przystosowanym do ich potrzeb, jak portale społecznościowe oraz czasopisma dla Głuchych. Kolejnym aspektem świadczącym o kolektywizmie Głuchych jest fakt, że osoby o innych poglądach na niepełnosprawność słuchu nie są akceptowane jako członkowie społeczności, nawet jeżeli same nie słyszą. To samo dotyczy części osób głuchych nieposługujących się językiem migowym. Stowarzyszenia i organizacje Głuchych oferują szkolenia i kursy, pozwalając na nabycie niezbędnych umiejętności. Wszystkie powyższe cechy świadczą nie tylko o kolektywizmie, ale również o posiadaniu przez Głuchych własnej, odrębnej i niezwykle interesującej tożsamości.

Zakończenie

Społeczności Głuchych na całym świecie charakteryzują się bogactwem pod względem językowym (w szczególności w kontekście liczby języków wizualnych) i kulturowym. Z pomocą języka migowego Głusi tworzą silne więzi i rozwijają swoją społeczność. W różnych krajach, w ramach działalności społeczności Głuchych, powstają liczne inicjatywy, których celem jest wspieranie członków oraz przeciwdziałanie dyskryminacji. Głusi nie zgadzają się na postrzeganie ich jako niepełnosprawnych nie tylko w Polsce, ale i w większości państw świata. Wyraźnie zaznaczają swoją wyjątkowość oraz odrębność językową i kulturową, dzięki czemu tworzą własną przestrzeń do życia i rozwoju. Osoby Głuche w Polsce postrzegają siebie jako członków mniejszości językowej. Ich społeczność jest odrębna i kolektywistyczna. Co najważniejsze – Głusi posiadają własną tożsamość kulturową.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Bahan, B. (1994). *Comment on Turner*. Sign Language Studies, 84(3), 241-249
- Bauman, Z. (1994). *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa: Instytut Kultury
- Czajkowska-Kisil, M. (2006). *Dwujęzyczne nauczanie głuchych w Polsce*. Warszawa: Instytut Głuchoniemych, Instytut Polskiego Języka Migowego, Szkoła specjalna 4
- Dunaj, M. (2015). *GŁUCHY-ŚWIAT. Głuchota w perspektywie antropologii zaangażowanej*. Łódź: Wydział Filozoficzno-Historyczny Uniwersytetu Łódzkiego
- Dunaj, M. (2016). *W stronę edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych w Polsce. Co wiemy? Czego nie wiemy? Co należy zrobić?* Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki
- Gajda, J. (2003). *Antropologia kulturowa. Cz. 1: Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek
- Hauland, H. (2008). *Sound and Belonging: What is a Community?* W: H-D.L. Bauman (red.), *Open your eyes: deaf studies talking* (ss. 11-123). Minneapolis: University of Minnesota Press
- Hofstede, G. (2011). *Kultury i organizacje: zaprogramowanie umysłu*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne
- Imiołczyk, B. (2020). *Osoby głuche w Polsce 2020. Wyzwania i rekomendacje. Raport komisji ekspertów ds. osób głuchych*. Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich
- Jakoniuk-Diallo, A., Rożek, A. (2021). *Polski język migowy w doświadczeniach osób niesłyszących, ich rodziców i rehabilitantów*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Kotowicz, J. (2018). *Dwujęzyczność migowo-pisana dzieci głuchych. Komunikacja i procesy poznawcze*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego
- Kusters, A., Meulder, M. De (2013). *Understanding Deafhood: in search of its meanings*. American Annals of Deaf, 157(5), 428-438
- Kwaśniewski, K. (1987). *Tożsamość kulturowa*. W: Z. Staszczak (red.), *Słownik etnologiczny: terminy ogólne* (ss. 351-353). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Ladd, Paddy (2003). *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. Clevdon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd.
- Ladd, Paddy (2005). *Deafhood: A concept stressing possibilities, not deficits*. Scandinavian Journal of Public Health, 33, 12-17
- Nikitorowicz, J. 2003, *Typy tożsamości człowieka w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo*. Chowanna 1, 50-66
- Padden, C. (2000/1991). *The Deaf community and the Culture of Deaf people*. W: M. Adams, W. Blumenfeld, C. Castaneda, H.W. Hackman, M.L. Peters (red.), *Readings for diversity and social justice* (ss. 343-351). New York
- Podgórska-Jachnik, D. (2007). *Głusi wśród słyszących – głusi wśród Głuchych. Problemy integracji społecznej osób z uszkodzonym słuchem w aspekcie tożsamościowym*. W: E. Woźnicka (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych* (ss. 11-22). Łódź: Polski Związek Głuchych, Oddział Łódzki
- Szczepankowski, B. (1999). *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Tomaszewski, P. (2005). *Mówić czy migać? Prawo dziecka głuchego do wychowania dwujęzycznego*. W: D. Gorajewska (red.), *Spółczesność równych szans. Tendencje i kierunki zmian* (ss. 113-124). Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji
- Tomaszewski, P. (2005). *Rola wychowania dwujęzycznego w procesie depatologizacji głuchoty*. Polskie Forum Psychologiczne, 10, 2, 174-190

- Tomaszewski, P., Krzysztofiak, P., Moroń, E. (2019). *From Sign Language to Spoken Language? A New Discourse of Language Development in Deaf Children*. *Psychology of Language and Communication*, 23(1), 48-84
- Tylor, E.B. (1871). *Primitive Culture*. Cambridge: Cambridge University Press

Źródła internetowe

- Deutscher Gehörlosen-Bund e.V. [online], Deutscher Gehörlosen-Bund e.V. [dostęp: 4.05.2023]. Dostępny w: <https://www.gehoerlosen-bund.de/>
- Gehörlos, taub, schwerhörig: Hörbehinderungen [online], EnableMe Schweiz, [dostęp: 4.05.2023]. Dostępny w: https://www.enableme.ch/de/behinderungen/horbehinderungen-686?gclid=CjwKCAjwjMiiBhA4EiwAZe6jQzyy9H-jEcx_z6_c2jMGpjP45L-WxFNFfJJ--fnL2wK2e2ltPAHxqjxoCRyQQAvD_BwE
- Historia stowarzyszeń głuchych w Polsce – Świat Głuchych [online], Świat Głuchych, [dostęp: 4.05.2023]. Dostępny w: <https://swiatgluchych.pl/video/historia-stowarzyszen-gluchych-w-polsce/>
- Irasiak, A. (2015). *Edukacja dwujęzyczna dla rozwoju językowego dzieci Głuchych w kontekście założeń edukacji międzykulturowej*. *Forum Oświatowe*, 27(1), 29-42, Pobrane z: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/284>
- Pieniążek, S., Dankiewicz, M. (2018). *Analiza tożsamości kulturowej Głuchych*. *Kwartalnik Naukowy Fides Et Ratio*, 34(2), 429-448. Pobrano z <https://fidesetratio.com.pl/ojs/index.php/FetR/article/view/566>
- Schwerhörige und Menschen mit Sprach – oder Sprechstörungen – Anzahl in Deutschland bis 2021 | Statista [online], (bez daty). Statista, [dostęp: 4.05.2023]. Dostępny w: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/247950/umfrage/anzahl-der-schwerhoerigen-in-deutschland-nach-art-der-behinderung/>
- Strażnicy dostępności – Polski Związek Głuchych Zarząd Główny [online], Polski Związek Głuchych Zarząd Główny, [dostęp: 4.05.2023]. Dostępny w: <https://www.pzg.org.pl/straznicy-dostepnosci-2/>
- Taub [online], Diversity Arts Culture, [dostęp: 4.05.2023]. Dostępny w: <https://diversity-arts-culture.berlin/woerterbuch/taub>
- Vogel, H. (2002). *Kultur und Soziologie der Gehörlosen: Die umgebende Kultur und die Gehörlosenkultur*, Hamburg, Quelle: www.kugg.de (Website der KuGG e.V.)
- Wprowadzenie do Kultury Głuchych [online] (bez daty), [dostęp: 4.05.2023]. Dostępny w: <http://fris.sektor3.wroclaw.pl/index.php/wprowadzenie-do-kultury-gluchych/>

MAŁGORZATA DZIENDZIURA

ORCID 0009-0005-8934-3329

Poradnia Logopedyczna GPSK im. H. Święcickiego
Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego
w Poznaniu

STAROŚĆ JAKO ETAP ŻYCIA I JEGO POTRZEBY

ABSTRACT. Dziendziura Małgorzata, *Starość jako etap życia i jego potrzeby* [Old Age as a Stage of Life and its Needs] Studia Edukacyjne no. 75, 2024, Poznań 2024, pp. 177-193. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 05.02.2025. Accepted: 06.03.2025. DOI: 10.14746/se.2024.75.11

Globally, we have witnessed a trend of increasing human lifespan, and the rate at which societies are aging is much faster now than in the past. Old age, as a new phase of human life, brings with it new challenges, needs, and opportunities. Meeting the needs of the elderly requires support from family, local communities, and the state. Looking at old age through the lens of its many dimensions (biological, psychological, and social), identifying and understanding the needs that arise from it, and implementing appropriate solutions is crucial to changing our perception of aging and building a society that can support the elderly.

Key words: aging, old age, old people, population aging, needs of old people, meeting needs

Wprowadzenie

Przedmiotem rozważań w niniejszym artykule będzie okres starości oraz związane z nią i wynikające z niej potrzeby osób starszych. Obecnie coraz więcej mówi się o zmianach demograficznych zachodzących w rozwijających się społeczeństwach. Transformacje te zostały zauważone i opisane już wcześniej (Susułowska, 1989; Piotrowski, 1973; Zych, 1995; Tokaj, 2000; Czekanowski, 2012). Postępujące zmiany demograficzne niosą konieczność tworzenia nowych rozwiązań, uwzględniających potrzeby i oczekiwania osób w wieku podeszłym. Za główne przyczyny starzenia się społeczeństw krajów rozwiniętych uznaje się niską śmiertelność dzieci, wydłużenie cza-

su życia oraz niski wskaźnik dzietności (Fabiś, Wawrzyniak, Chabior, 2015, s. 40).

Do zjawisk wpływających na zmiany zachodzące w życiu społecznym możemy też zaliczyć: świadome opóźnienie czasu prokreacji, wzrastające tendencje do tworzenia związków niesformalizowanych, nasilenie migracji (od emigracji do imigracji), a także dbałość o wysoki poziom i jakość życia oraz wzrost aspiracji edukacyjnych przekładający się na dłuższy czas zdobywania wiedzy (Kijak, Szarota, 2013, s. 6). Postępujące procesy starzenia się społeczeństwa dostrzegane są również w Polsce. W sierpniu 2023 roku Główny Urząd Statystyczny przedstawił najnowsze prognozy dotyczące ludności na lata 2023-2060 (GUS, 2023). Przewidywania te opierają się na trzech potencjalnych scenariuszach: wysokim, średnim i niskim, w których każdy wskazuje na przyrost osób w wieku 65 lat i więcej: w scenariuszu wysokim – o połowę, w scenariuszu średnim – o blisko 37%, a w niskim – o 22%. Przewiduje się, że wzrośnie liczba osób w wieku emerytalnym, co z kolei będzie miało przełożenie na gospodarkę narodową i sytuację ekonomiczną, związaną z potrzebą wsparcia tej grupy społeczeństwa (Błędowski i in., 2021, s. 22). Jedną z ważniejszych kwestii jest więc kształcenie specjalistów udzielających pomocy osobom w wieku podeszłym oraz stworzenie odpowiedniego systemu polityki społecznej nakierowanej na tę grupę osób. Niemniej istotna jest obserwacja i analiza osób starszych, zmian jakim podlegają, występującego wśród nich zróżnicowania oraz określenia cech wspólnych charakteryzujących tę grupę osób, znajomość procesów starzenia, identyfikacji ich problemów oraz ustalenie możliwości wsparcia na tym etapie życia. Postępujący proces starzenia demograficznego staje się obecnie najważniejszym zadaniem społecznym. Wyzwania, wobec których staje współczesny świat w obliczu nieustannie zwiększającej się liczby osób starszych są więc jeszcze bardziej aktualne i nagłe. Zgodnie z tym, co powiedział Tom Kirkwood, największe wśród nich pozostaje „zestarzeć się tak dobrze, jak to tylko możliwe” (Kirkwood, 2005, s. 27).

Poniżej zaprezentowano różne aspekty starości, stanowiącej kontynuację życia człowieka oraz wynikające z niej potrzeby.

Starość i starzenie się jako etap rozwoju człowieka

Rozwój człowieka przebiega w czterech kluczowych fazach: dzieciństwo, adolescencja/młodość, wiek średni/dojrzałość oraz starość. Każdy, poszczególny etap charakteryzuje się odrębnymi cechami fizycznymi i psychicznymi oraz pełnionymi w tym czasie rolami. Dzieciństwo stanowi czas niemal cał-

kowej zależności od najbliższych – począwszy od pielęgnacji i karmienia, po naukę podstawowych umiejętności: samodzielne poruszanie się, jedzenie, artykułowanie swych potrzeb, wyrażanie myśli, naukę poszczególnych sprawności. Młodość znamionuje czas przemiany pod względem biologicznym (dojrzewanie narządów płciowych) oraz psychicznym (kontrola emocji, odnalezienie swojego miejsca w przestrzeni rodzinnej, rówieśniczej, transformacja przekonań, podejmowane aktywności społeczne) (Obuchowska, 2000, s. 166). Wiek dojrzały przejawia się odpowiedzialnością braną za siebie samego oraz innych ludzi, to czas decyzji obejmujący bliższą i dalszą przyszłość. Ten etap przesiąknięty jest troską o zbudowanie ważnych relacji społecznych – małżeństwa, rodziny i przyjaźni. Młodzi dorośli wyznaczają swoją ścieżkę zawodową i dbają o rozwój kariery. Jest to czas wzlotów i upadków, chęci utrzymania tego, co już udało się osiągnąć, dbałości o dom i najbliższe osoby, a także doskonalenia nabytych umiejętności (Nawrocka, 2013, s. 32).

Postęp medycyny, wprowadzenie podstawowych zasad higieny, obowiązkowe szczepienia, zmiana nawyków żywieniowych oraz aktywności człowieka, a także rozwój gospodarki i poprawa warunków bytowych stały się przyczynkiem upragnionego wydłużenia życia człowieka. Społeczne oczekiwania dotyczące długości życia przejawiają się jednak najczęściej w chęci „przedłużenia czasu młodości, nie starości” (Tokaj, 2016, s. 185). Sama perspektywa starzenia się i starości nie zawsze jawi się jako coś pozytywnego, a znane powiedzenia (*starość się Panu Bogu nie udała; starość nie radość, młodość nie wieczność*) potwierdzają nieufny stosunek człowieka do tego etapu życia. Dowodzą tego dostępne opracowania, sugerujące, że „starość przestaje być powodem do dumy, a budzi raczej odczucie zakłopotania i zawstyżenia. Przestaje być źródłem godności, zaś staje się źródłem lęku” (Małyska, 2020). Sam proces przemian zachodzących podczas starzenia, zwany inwolucją (łac. *involutio*), oznacza „wsteczne zmiany w budowie i funkcji tkanek lub narządów” (internetowy *Słownik języka polskiego*). A. Zych opisuje inwolucję starczą jako zanik starczy, który „nie jest spowodowany czynnikami chorobotwórczymi, jest po prostu wynikiem starzenia się – procesu obejmującego cały organizm” (Zych, 2001, s. 92). Przebieg tych zmian możemy rozpatrywać z kilku perspektyw: biologicznej, psychicznej, społecznej, wzajemnie się nakładających i ze sobą powiązanych.

Biologiczny aspekt starzenia

Proces starzenia rozpoczyna się już około trzydziestego roku życia, postępuje powoli, ale w sposób nieodwracalny. Stanowi naturalny proces w życiu każdego człowieka, kiedy po okresie wzrostu następuje transformacja, która

jest uniwersalna, stopniowa, spontaniczna i nieodwracalna, a niekiedy uznawana także za niekorzystną (Marchewka i in., 2012, s. 2).

Zachodzące w tym czasie przemiany mają charakter indywidualny, co oznacza, że każdy starzeje się we własnym tempie, a przejście z czasu dojrzałości w okres starości objawia się na sposób zewnętrzny w wyglądzie fizycznym (najbardziej charakterystyczne są siwe włosy, zmarszczki, zmiany w uzębieniu) oraz działaniu (spadek napędu, motywacji, spowolnienie), a wewnętrzny na poziomie zmian komórkowych zachodzących w poszczególnych narządach. Światowa Organizacja Zdrowia dzieli starość na kilka etapów: wiek przedstarczy (od 45. do 59. roku życia), wczesną starość (od 60. do 74. roku życia), późną starość (od 75. do 89. roku życia) oraz długowieczność (powyżej 90. roku życia). Coraz częściej różnicowanie postępów starości jest rozgraniczane na „wiek kalendarzowy” i „wiek biologiczny”. Wiek kalendarzowy oznacza upływ czasu od momentu narodzin i mówi nam więc, ile lat ma dana osoba. Na wiek biologiczny wpływa dieta, sposób życia, temperament – osoba taka „dobrze się trzyma jak na swój wiek”, w przeciwieństwie do kogoś, kto „szybko się zestarzał”.

Patrząc na starość z tych dwóch perspektyw, możemy wysnuć wniosek, że tempo starzenia się może być różne jakościowo: lepsze lub gorsze. Niektórzy autorzy wyróżniają trzy możliwe drogi starzenia się: zdrowe (wcześniej określane jako korzystne, jednak z uwagi na różnice w definiowaniu nazwę zmieniono na zdrowe), zwykłe i chorobowe (Steuden, 2017, s. 301).

Pierwszy typ starzenia obejmuje osoby starzejące się w „zdrowy” sposób, które nie przejawiają w okresie starości osłabienia funkcji poznawczych, nie chorują przewlekłe, są optymistycznie nastawione do innych ludzi, chętnie nawiązują relacje z młodszym pokoleniem, aktywnie uczestniczą w życiu społecznym. Występuje u nich zmniejszenie rezerw narządów zmysłów, to jest wzrok, słuch, czy utrzymanie równowagi, możliwości adaptacyjnych organizmu i zwiększenie chorobowości w porównaniu z poprzednim etapem życia, jednak zmiany te nie wpływają znacząco na funkcjonowanie człowieka. Grupa osób starzejących się w sposób zdrowy jest statystycznie najmniejsza, niemniej ważna z uwagi na odniesienie do innych grup (Duda, 2013, s. 4).

Druga droga starzenia, zwanego zwykłym, dotyczy osób, u których pojawiają się choroby, na przykład: płuc, serca, nowotworowe, endokrynne lub incydenty neurologiczne o dyskretnym przebiegu. W ten sposób ulegają pogorszeniu funkcje poznawcze i możliwości wykonawcze człowieka. Ograniczane zostają kontakty społeczne, okresowo może pojawiać się u nich obniżenie nastroju (Duda, 2013, s. 4).

Trzeci typ starzenia dotknięty jest chorobą, która naznacza życie seniora. Chorobowe starzenie się oznacza pogorszenie zdrowia i funkcjonowania,

któremu mogą towarzyszyć zaburzenia funkcji poznawczych, osłabienie odporności, pogorszenie funkcji motorycznych, ograniczenie aktywności w życiu społecznym, trudności w wykonywaniu codziennych czynności oraz depresja (Duda, 2013, ss. 4-5). Najczęściej występujące choroby u osób starszych nazwano wielkimi zespołami geriatrycznymi, które jako przewlekłe zaburzenia stopniowo prowadzą do niesprawności funkcjonalnej i istotnie pogarszają jakość życia starszych osób. Wśród nich wyróżniamy: upośledzenie lokomocji (zaburzenia równowagi, upadki), zespoły otępienne, depresję, delirium, zaburzenia funkcji zwieraczy, zaburzenia narządów wzroku i słuchu, zespół kruchości, niedożywienie (Wieczorowska-Tobis, 2011, s. 25).

Starzenie się naznaczone jest nie tylko widocznymi zmianami fizycznymi, ale także zmianami w funkcjonowaniu poznawczym. Wpływa na to zmniejszająca się masa mózgowia, której współtowarzyszy wzrost ilości płynu mózgowo-rdzeniowego, poszerzenie bruzd i układu komorowego, spadek liczby neuronów, połączeń synaptycznych i dendrytów. Z uwagi na indywidualny proces zmian zachodzących w mózgu podczas starzenia, trudno ustalić jednolity profil starzenia poznawczego. Występujące w zaawansowanej starości osłabienie procesów wykonawczych jest częściej zauważalne niż zaburzenia sprawności poznawczej, które występują wybiórczo. Pogorszenie funkcji poznawczych może objawiać się jako zaburzenie orientacji i/lub trudności obserwowane w zapamiętywaniu, ocenianiu, rozumieniu i podejmowaniu decyzji (Roller-Wirnsberger i in., 2021, s. 76). Podczas procesu fizjologicznego starzenia częściej występuje zjawisko rozpraszania się, wolniejsze tempo pracy, większe trudności z realizacją nowych zadań, następuje spowolnienie tempa myślenia, mogą wystąpić kłopoty z planowaniem, trudności z zadaniami wymagającymi podzielności uwagi. Skutkiem zachodzących zmian, w połączeniu z procesami patologicznymi (tj. chorobą niedokrwienną mózgu, chorobą Alzheimera), mogą być występujące zaburzenia pamięci krótkotrwałej (pamiętanie i przypominanie sobie sytuacji z czasów dzieciństwa, ale problem z zapamiętaniem tego, co dana osoba robiła na początku dnia), trudności z tworzeniem nowych śladów pamięciowych (zapamiętywanie zdarzeń bieżących), spowolnienie reakcji (najczęściej pod postacią wydłużenia czasu potrzebnego na udzielenie odpowiedzi), spowolnienie mowy, upraszczanie języka (najczęściej do krótkich odpowiedzi „tak”, „nie”), syndrom „poszukiwania brakujących wyrazów” („mam to na końcu języka”), trudności w przyswajaniu nowych pojęć i słów. Podobne problemy można zauważyć w obwodowym układzie nerwowym. Zachodzące w organizmie zmiany mają wpływ na jakość kontaktu układu nerwowego z układem mięśniowym oraz narządami zmysłów. Na skutek zmiany jakości przekazu informacji dochodzi do pogorszenia kontroli nad właściwą pracą mięśni bezpośrednio uczestniczących w mowie,

zmiany sposobu wypowiedzania słów i brzmienia głosu (Witkowski, 2018, ss. 36-58).

Psychologiczny wymiar starości

Z punktu widzenia kondycji psychicznej

podczas starzenia się i w starości szczególnego znaczenia nabierają postawy wobec własnego życia. Nasila się wówczas tendencja do oglądania się wstecz i dokonywania bilansu życiowego, który zależy od stopnia realizacji celów, dojrzałości emocjonalnej i społecznej jednostki, i jej aktualnej sytuacji życiowej (Małyńska, 2020).

Kluczowe znaczenie będzie miało postrzeganie starości przez seniorów i ich nastawienie do samego procesu starzenia, które może być wyrażone w sposób konstruktywny, zależny, obronny, wrogi wobec innych i wrogi wobec siebie (Bromley, 1969, ss. 132-139). Postawa konstruktywna nacechowana jest pozytywnym spojrzeniem na życie i możliwości, jakie daje w obecnym czasie. Charakteryzuje ją akceptacja, zrozumienie, samodzielność, pozytywne nastawienie do otaczającej rzeczywistości i chęć bycia potrzebnym. Postawa zależna prześlągnięta jest podejrzliwością, brakiem ufności wobec osób i sytuacji nieznanych. Taka postawa pozwala na przyjęcie pomocy i wsparcia od najbliższych, występuje w niej zadowolenie ze swojego życia wśród najbliższych, ale też brak życiowej zaradności w sprawach osobistych. Postawa obronna cechuje osoby znerwicowane, zamknięte w sobie, widzące swe życie w ciemnych barwach, często przerażone i pesymistycznie nastawione do zachodzących w ich życiu zmian. Postawa wrogości bliska jest osobom osamotnionym i wyobcowanym. Tacy ludzie często są agresywni, podejrzliwi i niezadowoleni ze stanu, w jakim się znaleźli. Brak pogodzenia się ze starością będą manifestowali wyrażaną wrogością i zazdrością, skierowaną zwłaszcza wobec osób młodszych. W postawie wrogości wobec samego siebie pozostaną osoby nie mogące odnaleźć się w przestrzeni ludzi starszych, uważając się za osoby niezdolne do niczego. Myślenie o starości jest u nich wyłącznie pesymistyczne i jawi się jako życiowa udręka (Blecharz, Siekańska, 2013, ss. 53-54).

Starość jako szczególny czas przemian wymaga odpowiedniego przystosowania się do zmian zachodzących w tym czasie. S. Steuden przywołuje trzy klasyczne teorie mówiące o adaptacji do starości. Są to: teoria wycofania się (*disengagement theory*), teoria stresu starości (*age-stress theory*) oraz teoria aktywności (*activity theory*). Teoria wycofania mówi nam, że rezygnacja z życia społecznego jest naturalną i ważną potrzebą rozwojową człowieka starszego, a samo wycofanie może być podjęte z zupełnie różnych pobudek. Starszy

człowiek sam podejmuje decyzję o rezygnacji z życia społecznego, zmniejsza swą aktywność i usuwa się w cień. Teoria ta budzi wiele kontrowersji z uwagi na stereotypowe i negatywne spojrzenie na starość (Halicki, 2006, s. 268). Teza mówiąca o stresie starości wskazuje na pojawiającą się konieczność dostosowania się do swoich nowych możliwości oraz wywołujących reakcje stresowe zmieniających się warunków społecznych, kulturowych, ekonomicznych i cywilizacyjnych. W teorii aktywności mówimy zaś o potencjale i chęci seniora do utrzymania różnych aktywności w wybranych obszarach życia (Steuden, 2020).

Inne teorie mówiące o przystosowaniu się do życia w starości to między innymi teoria selektywnej optymalizacji z kompensacją, teoria oscylacji między asymilacją a akomodacją, teoria społeczno-emocjonalnej aktywności oraz teoria gerotranscendencji.

Teoria selektywnej optymalizacji z kompensacją polega na próbie utrzymywania jakości swojego życia, czyli umiejętności dostrzegania pozytywnych stron starzenia i minimalizowania jej negatywnych aspektów. W starości istotne będą trzy mechanizmy: selekcja, optymalizacja i kompensacja. Proces selekcji polega na świadomej ocenie własnych możliwości oraz dostosowania ich do posiadanych zasobów i ograniczeń (mierzymy siły na zamiary). Zjawisko optymalizacji jest związane z umiejętnością modyfikacji środowiska w celu uzyskania pożądaných lub korzystnych warunków. Optymalizacja obejmuje obszar społeczny, psychologiczny i fizyczny. Optymalizacja społeczna polega na znalezieniu takich form aktywności, które zapewnią seniorowi poczucie niezależności i autonomii w życiu codziennym. Optymalizacja psychologiczna polega na poszukiwaniu obszarów zapewniających komfort i poczucie sprawczości, jednocześnie chroniąc przed stresem i niezadowoleniem. Optymalizacja fizyczna polega na trosce, aby nie tracić nadmiernie sił poprzez odpowiednie dobieranie aktywności fizycznych do aktualnych możliwości organizmu (Cybulski i in., 2022, s. 328). Występujące ograniczenia oraz proces utraty zasobów wymagają zastosowania mechanizmu kompensacji, który wykorzystując istniejące zasoby, prowadzi do zmniejszenia nasilenia istniejących braków (Jarosz, 2023, s. 10). Gwarancją dobrej starości, według tej koncepcji, będzie skupienie się na najważniejszych aspektach życia, a pomijanie tych nieistotnych (Kijak, Szarota, 2013, s. 101).

Teoria oscylacji pomiędzy asymilacją a akomodacją mówi o pojawiającym się wraz z wiekiem zjawisku sprzeczności pomiędzy oczekiwaniami a możliwościami starego człowieka. Kluczowe stają się tu dwa procesy: asymilacja i akomodacja. Asymilacja stanowi sposób dostosowania się do środowiska zgodnie z własnymi oczekiwaniami i celami. Zjawisko akomodacji polega na zmianie oczekiwań, dostosowaniu ich do aktualnych możliwości, w celu lepszego dopasowania się do środowiska (Cybulski i in., 2022, s. 328).

Teoria społeczno-emocjonalnej aktywności wyjaśnia przyczynę zmniejszenia liczby kontaktów społecznych, które na tym etapie życia ograniczają się do najbardziej zażyłych i wspierających. Jedną z podstawowych przyczyn ograniczenia liczby bliskich osób oraz istniejących na stare lata znajomości jest śmierć zaawansowanych już wiekiem przyjaciół czy współmałżonka (Jarosz, 2023, s. 11). Problem ten narasta z wiekiem, dlatego grupa najstarszych seniorów doświadcza największych braków w tym zakresie (Jarosz, 2023, s. 11). Preferowany zakres kontaktów społecznych zostaje ograniczony do potrzeb osoby starszej dotyczących kwestii zdrowia czy sposobu odżywiania. W tym czasie dochodzi też do zmiany pełnionych ról społecznych, a co za tym idzie – do kształtowania nowego typu relacji (wejście w rolę dziadka/babci, pradziadka/prababci) (Cybulski, 2022, s. 328).

Teoria gerotranscendentna przejawia się w zdolności przekraczania własnych ograniczeń i nieustannym rozwoju poprzez zrozumienie samego siebie, wychodzenie poza strefę własnego komfortu, zwrócenie się ku innym ludziom i zaangażowanie w pomoc innym (Cybulski, 2022, s. 328). Koncepcja ta wskazuje na trzy możliwe wymiary gerotranscendencji: kosmiczny, własnego ja oraz relacje społeczne i indywidualne. Aspekt kosmiczny dotyczy zacierania się granic między tym, co tu i teraz a przeszłością, wzrastania więzi z wcześniejszymi generacjami, akceptacji tajemniczego wymiaru życia (Halicki, 2006, s. 272). Wymiar własnego ja jest wyjściem poza sferę materialną – starzy ludzie deklarują, że nie potrzebują nowych rzeczy/przedmiotów, że wystarczy im to, co mają (Jarosz, 2023, ss. 11-12). Wymiar relacji społecznych i indywidualnych obejmuje rezygnację z tych kontaktów, które są niepotrzebne, a skupia się na pogłębieniu relacji z ważnymi osobami (Jarosz, 2023, ss. 11-12). J. Halicki zauważa, że teoria gerotranscendentna przypomina klasyczną koncepcję o wycofaniu z życia społecznego, ale w przeciwieństwie do niej jest to teoria bardziej ofensywna, obejmująca „większy zakres społecznej aktywności (z występującą jednocześnie potrzebą samotnego filozofowania)” (Halicki, 2006, s. 272).

Kolejne teorie przystosowania się do procesu starzenia opisują następujące wzory adaptacji: regresja, ucieczka, dobrowolna izolacja od otoczenia, przewrotne postępowanie, integracja i dostosowanie (Błędowski, 2006, s. 59). Regresja dotyczy sytuacji, w której następuje wymuszanie pomocy w życiu codziennym, pomimo zachowania zdrowia i samodzielności. Ucieczka związana jest ze zmianą miejsca zamieszkania, które ma być uwolnieniem od stresu związanego ze starzeniem się. Dobrowolna izolacja obejmuje postawę bierności i dotyczy ograniczania kontaktów ze środowiskiem społecznym. Celem przewrotnego postępowania jest chęć uzyskania wyższej pozycji społecznej i wzbudzenie zainteresowania swoją osobą. Integracja i dostosowanie jest postawą opartą na zaangażowaniu w życie społeczne, otaczaniu zyczli-

wością innych ludzi, dbaniem o swoje zdrowie, bez chęci obarczania innych osób (Błędowski, 2006, s. 59).

Najbardziej pożądane koncepcje starości dzielą się na dwie podstawowe grupy: starzenie pomyślne (ang. *successful ageing*) oraz starzenie pozytywne (ang. *positive ageing*) (Grodzicki i in., 2021, s. 835). Z. Woźniak, opierając się na dorobku badań gerontologicznych oraz własnych refleksjach, zaproponował własną koncepcję dobrego starzenia się, obejmującą dziesięć głównych zasad (Woźniak, 2006, s. 152):

1. Bądźmy ostrożni w wyborze rodziców.
2. Zaopiekujmy się wcześniej własnym zdrowiem i czynmy to przez całe życie.
3. Partnera życiowego niekoniecznie poszukujmy w kręgu rówieśników.
4. Starajmy się jak najlepiej poznać rodziców, rodzinę potencjalnego partnera życiowego.
5. Ćwiczmy stale intelekt.
6. Nauczmy się czerpać satysfakcję z każdej fazy życiowej.
7. Wcześnie rozwijajmy różne formy aktywności, zwłaszcza aktywność fizyczną i zainteresowania pozazawodowe.
8. Bądźmy otwarci na świat i ludzi.
9. Bądźmy dobrzy dla bliźnich.
10. Generujmy i pielęgnujmy relacje międzypokoleniowe.

Spółeczny aspekt starzenia

W tym kontekście starość postrzegana będzie nie tylko przez pryzmat jednostki, ale również społeczeństwa, w którym żyje senior. Joanna Nawrocka wyróżnia trzy postawy społeczne wobec ludzi starszych – „wrogie, sprzyjające potencjałowi i realistyczne” (Nawrocka, 2013, ss. 54-55). Według autorki, wrogie nastawienie jest mocno połączone z brakiem zrozumienia zachowań ludzi starszych, którzy często odbierani są jako przewrażliwieni na punkcie swojego zdrowia hipochondrycy, osoby skąpe lub pozbawione potrzeb materialnych, blokujące karierę zawodową młodszym osobom, a także z ograniczeniami w sferze poznawczej z uwagi na dłuższy czas potrzebny do nauki nowych zagadnień. Miejszem, w którym według osób z tym nastawieniem powinni przebywać starzy ludzie jest dom opieki społecznej lub spokojnej starości. Postawa sprzyjająca potencjałowi osób starszych posiada duży zasób pozytywnego spojrzenia na starość, który przejawia się w przekonaniu o ważnym miejscu, jakie zajmują oni w społeczeństwie. Takie podejście docenia kompetencje, wiedzę, doświadczenie i umiejętności seniorów, jest pełne życzliwości i pozytywnych skojarzeń. Realistyczne spojrzenie na kwestię sta-

rości dostrzega wszelkie niedogodności związane z tym czasem życia, realnie ocenia sytuację osoby starszej w społeczeństwie, w którym ona się znajduje, ale potrafi docenić też jej wkład, wiedzę i umiejętności (Nawrocka, 2013, ss. 54-55).

Niezwykle istotny staje się więc sposób, w jaki nie tylko postrzegamy, ale i mówimy o starości. Podkreśla to Barbara Szatur-Jaworska, przekonując, że

język jest zwierciadłem życia społecznego, ale język kształtuje także społeczne postawy i zachowania człowieka (wobec innych osób i wobec siebie samego) (Szatur-Jaworska, 2014, s. 76).

Małgorzata Potent-Ambroziewicz w swej publikacji przywołuje stereotypowy opis starca, który jawi się jako osoba: słaba, schorowana, bezradna, zniechęcona, zarażająca najbliższych smutkiem, przewrażliwiona na punkcie własnej osoby, nieodnajdująca w rzeczywistości żadnego powodu do radości, zapatrzona we własne cierpienie, wyrzucona poza margines społeczny, zaniedbana, nadużywająca alkoholu, niedbająca o higienę, a do tego wszytkowiedząca, przemądrzała, konserwatywna i nieustępliwa (Potent-Ambroziewicz, 2013, ss. 188-189). Na przeciwległym biegunie będzie postrzeganie i mówienie o ludziach starszych jako o mędrcach i patriotach, osobach o mocnym kręgosłupie moralnym, które znają odpowiedzi na trudne pytania, są otwarte na dyskusję, potrafiące słuchać, kochające i czule, troskliwe, które bywają też schorowane, ale nadal ważne i akceptowane w rodzinie (Potent-Ambroziewicz, 2013, ss. 188-189).

Przygotowanie do przejścia z etapu dojrzałości do etapu starości bywa trudne do zaakceptowania z uwagi na zmiany zachodzące w realizacji dotychczasowych działań (przejście na emeryturę, wyprowadzka dzieci z domu, wdowieństwo). Za najważniejsze role społeczne uważane są: rodzinna (małżonek, rodzic, dziadek/babcia, opiekun sędziwych rodziców); zawodowa; towarzyska (ściśle związana z grupą rówieśniczą); członka wspólnoty lokalnej i/lub religijnej; obywatela; użytkownika czasu wolnego (Błędowski i in., 2012, s. 324). Zofia Szarota przedstawiła własną typologię ról społecznych, do których zalicza.

1. Role nieformalne, związane z przynależnością do grupy pierwotnej (tu: role rodzinne wynikające z pokrewieństwa i spowinowacenia oraz role związane z przynależnością do nieformalnych grup społecznych i szerszych społeczności, takich jak role: koleżeńskie, towarzyskie, przyjacielskie; sąsiedzkie, związane z przynależnością i poczuciem tożsamości narodowej/etnicznej, członka wspólnoty wyznaniowej).

2. Role instytucjonalne, związane z przynależnością do grup sformalizowanych/wtórnych (tu rola: społecznika, wolontariusza, członka stowarzyszenia, organizacji itp.; rola obywatela, zaangażowanego obserwatora, członka

społeczeństwa obywatelskiego, związana z aktywnością obywatelską i polityczną; rola uczącego się uczestnika instytucji kulturalnych i edukacyjnych nurtu pozaformalnego, konsumenta dóbr kultury: członka klubu seniora, słuchacza uniwersytetów trzeciego wieku itp.).

3. Role determinowane wiekiem podeszłym: (tu rola: zawodowa – pracownika lub emeryta, podwładnego lub przełożonego, nieaktywnego zawodowo, bezrobotnego, zatrudnionego na etacie lub jego części itp.; użytkownika czasu wolnego, odbiorcy oferty tzw. przemysłu czasu wolnego w wymiarze aktywnym i pasywnym; rola podopiecznego – wraz z utratą sił i decyzyjności senior staje się osobą korzystającą z usług członka rodziny, instytucji służby zdrowia, opieki społecznej) (Kijak, Szarota, 2013, s. 22).

Społeczeństwo, w którym żyją seniorzy wpływa na ich postrzeganie siebie w okresie starości, podejmowane działania, samorealizację i poziom samozadowolenia, bowiem

sposób funkcjonowania ludzi starych wyznaczony jest nie tylko przez zachodzące u nich z wiekiem zmiany biologiczne, ale również przez sytuację, w jakiej się znajdują, i stopień identyfikacji z rolą człowieka starego, której treść wyznaczana jest w znacznej mierze przez przyjęte w społeczeństwie wyobrażenia o starości (Susulowska, 1989, s. 41).

Potrzeby wieku starszego

Realizacja oraz zakres potrzeb osób starszych nie różni się znacząco od doświadczanych na wcześniejszych etapach życia. Jednakże, okres starości może przewartościować kolejność potrzeb w taki sposób, że te uznawane wcześniej za istotne mogą tracić na znaczeniu, natomiast będą nasilać się zupełnie inne (Spyrka-Chlipała, 2014, s. 238). Wśród badaczy problemu najczęściej klasyfikacji potrzeb dokonuje się w odniesieniu do tak zwanej piramidy potrzeb, stworzonej przez A. Masłowa. Przedstawił on hierarchiczny układ potrzeb, w którym potrzeby wyższego rzędu pojawiają się, kiedy zostaną zaspokojone potrzeby niższego rzędu. Masłow wyróżnił pięć podstawowych kategorii potrzeb: fizjologiczne, bezpieczeństwa, przynależności, szacunku oraz samorealizacji. Za najważniejsze w życiu człowieka starszego uznaje się: potrzebę bezpieczeństwa, przynależności społecznej i akceptacji oraz szacunku (Czajka, 2023, s. 23). Helena Hrapkiewicz dodaje do tej listy potrzeby osób starszych wyszczególnione przez C. Trobittsa. Są to: potrzeba wykonywania społecznie użytecznych działań, uznania za część społeczeństwa, społeczności i grupy i odgrywania w nich określonej roli, wypełniania większej ilości czasu w satysfakcjonujący sposób, utrzymywania normalnych stosunków towarzyskich, uznania jako jednostki ludzkiej, stwarzania okazji i sposobności

dla autoekspresji oraz poczucia dokonań, odpowiedniej stymulacji psychicznej i umysłowej, ochrony zdrowia i dostępu do opieki zdrowotnej, odpowiednio ustalonego trybu życia i utrzymywania stosunków z rodziną, duchowej satysfakcji (Hrapkiewicz, 2009, s. 119).

Na zakres potrzeb wpływają indywidualne czynniki, to jest warunki, w których żył/żyje senior, płeć, wiek, poziom wykształcenia, miejsce zamieszkania, stan zdrowia i sytuacja dochodowa oraz sprawność fizyczna (witalność), emocjonalność, radzenie sobie na płaszczyźnie społecznej i intelektualnej, zadowolenie z życia, pasje, racjonalne gospodarowanie czasem wolnym (Pikuła, 2016, s. 30).

Kluczowe w kontekście potrzeb osób starszych są potrzeby psychologiczne, które wraz z wiekiem „uwydatniają się i zaostrzają” (Spyrka-Chlipała, 2014, s. 244). Należy przy tym pamiętać, że potrzeby te mają specyficzny charakter, a ich intensywność wzrasta lub maleje w wyniku zmieniających się możliwości ich zaspokajania (Fabiś i in., 2015, s. 130). Brunon Synak wyróżnia pięć głównych potrzeb psychospołecznych seniorów, a zatem potrzebę:

- przynależności – polegającą na integracji z otoczeniem, a jej zaspokojenie realizowane jest przez intensywność kontaktów (zwłaszcza występujących w rodzinie), relacje i miejsce w rodzinie, podtrzymywanie relacji z dawnym środowiskiem oraz poziom poczucia osamotnienia;
- użyteczności i uznania – realizowaną w dwóch kontekstach: społecznym i rodzinnym;
- niezależności – związaną z samodzielnym funkcjonowaniem starszych osób, która zależy głównie od ich sprawności ruchowej oraz poznawczej;
- bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego;
- satysfakcji życiowej (Fabiś i in., 2015, s. 130).

W zaspokajaniu potrzeb osób starszych bardzo ważną rolę odgrywa rodzina, która staje się głównym centrum życia seniora, a „zjawisko oddzielenia od dzieci mieszkających z dala od rodziców obniża dodatkowo poczucie bezpieczeństwa” (Cybulski i in., 2022, s. 310). Kluczowe wydaje się więc, aby osoby starsze nie były pozostawione same sobie. Píše o tym Jan Paweł II, który zauważa, że

spychanie ludzi starych na margines albo wręcz ich odrzucanie jest niedopuszczalne. Ich obecność w rodzinie ma fundamentalne znaczenie w kształtowaniu klimatu wzajemnej wymiany i wzbogacającego dialogu między różnymi pokoleniami. Konieczne jest zatem zachowanie swoistej „umowy” między pokoleniami – lub jej przywrócenie, jeśli została zarzucona – na mocy której rodzice w podeszłym wieku, bliscy już kresu swojej wędrówki, mogą oczekiwać od dzieci opieki i solidarności, jaką sami okazali dzieciom na początku ich życia (Jan Paweł II, 1995, s. 94).

Staje się to szczególnie ważne w kontekście chorobowości oraz niepełnosprawności występującej wśród osób starszych, która zakłóca i ogranicza możliwość realizacji i zaspokajania potrzeb.

Możliwości zaspokajania potrzeb w środowisku zamieszkania ludzi starszych

Głównym obszarem aktywności i miejscem zaspokajania potrzeb osób starszych jest środowisko lokalne, w którym mieszka konkretny starszy człowiek. Społeczność lokalna, dzięki znajomości swoich słabych i mocnych stron, odgrywa ważną rolę w rozwiązywaniu problemów oraz wglądzie w aktualne potrzeby środowiskowe poprzez możliwości jej zaspokojenia (Błędowski, 2002, s. 25). Główne aktywności podejmowane w okresie starości, według G. Orzechowskiej, obejmują aktywność:

- domowo-rodzinną, rozumianą jako wykonywanie czynności związanych z życiem rodzinnym oraz prowadzeniem domu;
- kulturalną, związaną ze stylem życia, obejmującą udział w spotkaniach klubu seniora, uczestnictwo w wydarzeniach kulturalnych, wyjścia do kina, teatru, słuchanie radia, oglądanie telewizji, czytanie czasopism i książek;
- zawodową, wpływającą na poprawę samopoczucia, podnoszącą samoocenę, zaspokajającą potrzebę uznania, użyteczności i przydatności;
- społeczną, czyli działalność na rzecz lokalnego środowiska;
- edukacyjną, realizowaną poprzez zdobywanie wiedzy, ćwiczenia pamięci, ciągłe doskonalenie siebie oraz poznawanie nowych ludzi;
- religijną, realizowaną poprzez uczestnictwo w obrzędach religijnych;
- rekreacyjną, czyli aktywny wypoczynek, ruch fizyczny oraz ulubione zajęcia wykonywane dla przyjemności (Orzechowska, 1999, ss. 28-29).

Zachodzące zmiany demograficzne, widoczne w strukturach lokalnych, wymuszają zmiany w prowadzonej regionalnie polityce społecznej, organizacji komunikacji publicznej, służbie zdrowia oraz możliwościach zagospodarowania czasu wolnego. Fundamentalną rolę odgrywa więc polityka, realizowana na szczeblu lokalnym poprzez planowe i długookresowe działania, których głównym celem powinna być dbałość o stworzenie odpowiednich warunków dopasowanych do zróżnicowanych kategorii ludzi starych, poprzez umożliwienie im działania dostosowanego do stanu zdrowia oraz stopnia samodzielności, a także umożliwienie osobom starszym integracji społecznej (Błędowski, 2002, s. 21). Polityka społeczna realizowana na szczeblu lokalnym ukierunkowana na ludzi starszych może przyjmować dwa warianty

ty: z jednej strony – mieć działanie interwencyjne w przypadku osób znajdujących się w trudnej sytuacji materialnej, życiowej, zdrowotnej, z drugiej zaś – może polegać na zaspokajaniu potrzeb różnych grup seniorskich i dążeniu do integracji społecznej (Błędowski, 2002, s. 220).

Najważniejsze obszary działań w skali lokalnej, według Piotra Błędowskiego, dzielą się na cztery podstawowe grupy: ochronę zdrowia, pomoc w prowadzeniu gospodarstwa domowego, integrację społeczną oraz system informacji i poradnictwa (Błędowski, 2002, s. 220). Działania w dziedzinie ochrony zdrowia, jako priorytet do zaspokojenia potrzeb zdrowotnych, obejmują zapewnienie usług w zakresie profilaktyki, terapii, rehabilitacji oraz pielęgnacji osób niepełnosprawnych. Zadania te obejmują propagowanie wiedzy na temat starości i związanych z nią problemów zdrowotnych, promocję zdrowia i zdrowego stylu życia, wsparcie w dziedzinie zachowania higieny osobistej, terapię zajęciową, ruchową, opiekę nad chorymi w domu, ale również zapewnianie pobytu w domach pomocy społecznej, opiekę krótko i długoterminową, a także wypożyczenie sprzętu specjalistycznego, czy opiekę nad osobami chorymi. Pomoc w zakresie prowadzenia gospodarstwa domowego dotyczy głównie jednoosobowych gospodarstw domowych prowadzonych przez osoby starsze lub złożonych ze starszych wiekiem współmałżonków. Główne zadania w tym obszarze powinny być realizowane poprzez dostęp do stołówek i jadalni, organizację wypoczynku, dostarczanie gorących posiłków, pomoc przy zakupach, wykonywanie cięższych prac domowych, pranie, czy też naprawę uszkodzonych urządzeń domowych. Usługi obejmujące integrację społeczną mają za zadanie pomoc w utrzymywaniu kontaktów z otoczeniem, transport do wybranych instytucji (np. kościoła, urzędu, klubu), ofertę spędzania czasu wolnego skierowaną do osób starszych, prowadzenie domów dziennego pobytu, klubów seniora, czy Uniwersytetów Trzeciego Wieku, a także dyżur telefoniczny w ramach tak zwanego „telefonu zaufania”. W dziedzinie poradnictwa i systemu informacji główne działania opierają się na tworzeniu poradnictwa dotyczącego ochrony zdrowia, prawa, zdrowego stylu życia, wsparcia psychologicznego, czy też mieszkaniowego (Błędowski, 2002, s. 222).

Dzięki coraz większej liczbie organizacji, stowarzyszeń, grup samopomocowych, działalności na rzecz parafii czy też wolontariatu, seniorzy mogą dobrowolnie wybrać sobie miejsce, w którym aktywnie mogą działać, rozwijać się i uczyć. Podejmowane przez nich działania są wypadkową wielu czynników: cech charakteru, doświadczeń z wcześniejszych etapów, sposobu patrzenia na siebie w starości, postrzegania samej starości, możliwości fizycznych i zdrowotnych, a przede wszystkim dostępności różnorodnych form aktywności w środowisku lokalnym.

Współcześnie obserwuje się istotne zmiany w zakresie aktywności społecznych podejmowanych przez osoby starsze. Staje się to widoczne zwłaszcza w preferowanych grupach działalności: kiedyś najczęściej była to rodzina, obecnie coraz częściej jest to grupa sąsiedzka, lokalna, czy parafialna. Na uwagę zasługuje zainteresowanie grupy seniorskiej powstającymi lokalnie gminnymi i miejskimi radami seniorów, czy też coraz liczniejszy udział w aktywności wolontariatu, Uniwersytetach Trzeciego Wieku, czy grupach nieformalnych (Błędowski, 2002, ss. 24-25).

Podsumowanie

Coraz liczniejsza społeczność ludzi starszych stawia nowe wymagania i potrzebę spojrzenia na tę grupę w sposób uwzględniający występujące wśród nich zróżnicowanie oraz zakres aktualnych potrzeb. Proces starzenia, przebiegający w sposób stały i postępujący, niesie ze sobą utratę wielu zasobów oraz prowadzonych aktywności. Pomimo upływu lat nie zmieniają się podstawowe potrzeby, których zaspokojenie pozwala na dalsze funkcjonowanie w społeczeństwie na miarę własnych możliwości (zdrowotnych czy ekonomicznych), a ich zaspokojenie może wzniewać nowe, związane ze stanem fizjologicznym, psychicznym, czy duchowym. Nowa sytuacja, wobec której staje osoba starzejąca się i starsza, wymaga zmiany dotychczasowego życia i umiejętności przystosowania się do niej. Kluczowe jest więc zrozumienie zachodzących zmian oraz wsparcie najbliższych osób, społeczeństwa oraz państwa poprzez edukację, oferowaną pomoc oraz udostępnienie możliwości samorealizacji i godnego życia.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Blecharz, J., Siekańska, M. (2013). *Psychologiczne aspekty starzenia się i starości*. W: A. Marchewka, Z. Dąbrowski, J.A. Żołądz (red.), *Fizjologia starzenia się. Profilaktyka i rehabilitacja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Błędowski, P. (2002). *Lokalna polityka społeczna wobec ludzi starych*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa
- Błędowski, P., Dzięgielewska, M., Szatur-Jaworska, B. (2006). *Podstawy gerontologii społecznej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR
- Bromley, D.B. (1969). *Psychologia starzenia się*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Cybulski, M., Krajewska-Kułak, E., Kędziora-Kornatowska, K., Waszkiewicz, N. (2022). *Psychogeriatrya*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL
- Duda, K. (2013). *Proces starzenia się*. W: A. Marchewka, Z. Dąbrowski, J.A. Żołądz (red.), *Fizjologia starzenia się. Profilaktyka i rehabilitacja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Fabiś, A., Wawrzyniak, J.K., Chabior, A. (2015). *Ludzka starość*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Główny Urząd Statystyczny. *Prognoza ludności na lata 2023-2060*
- Halicki, J. (2006). *Spoleczne teorie starzenia*. W: M. Halicka, J. Halicki (red.), *Zostawić ślad na ziemi*. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Pędlichowi w 80. rocznicę urodzin i 55. rocznicę pracy naukowej. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku
- Hrapkiewicz, H. (2009). *Uniwersytety trzeciego wieku jako jedna z form kształcenia osób starszych*. *Chowanna*, 2, 119
- Jan Paweł II, (1995). *Encyklika Evangelium Vitae*. Watykan
- Kijak, R., Szarota, Z. (2013). *Starość między diagnozą a działaniem*. Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich
- Kirkwood, T. (2005). *Czas naszego życia. Co wiemy o starzeniu się człowieka*. Kielce: Wydawnictwo Charaktery
- Łukaszewski, W. (1984). *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa: Książka i Wiedza
- Małyńska, A. (2020). *Starość w percepcji społecznej*. Edukacja Ustawiczna Dorosłych, 2
- Marchewka, A., Dąbrowski, Z., Żołądz, J.A. (red.). (2012). *Fizjologia starzenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Nawrocka, J. (2013). *Spoleczne doświadczenie starości: stereotypy, postawy, wybory*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Pikuła, N.G. (2016). *Poczucie sensu życia osób starszych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Potent-Ambroziewicz, M. (2013). *Starość w języku młodzieży współczesnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS
- Roller-Wirnsberger, R., Singler, K., Polidori, M.C. (2021). (red. polska K. Wiczerowska-Tobis, A. Neumann-Podczaska), *Geriatrya. Praktyczny przewodnik*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL
- Spyrka-Chlipała, R. (2014). *Uwarunkowania i struktura potrzeb życiowych seniorów*. *Roczniki Teologiczne*, LXI, 1

- Steuden, S. (2017). *Wybrane psychologiczne aspekty starzenia się i starości*. W: M. Cybulski, N. Waszkiewicz, E. Krajewska-Kulak, K. Kędziora-Kornatowska, (red.), *Psychogeriatrica*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL
- Steuden, S. (2020). *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Susułowka, M. (1989). *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Szatur-Jaworska, B. (2014). *Mówienie i myślenie o starości*. W: B. Szatur-Jaworska (red.), *O sposobach mówienia o starości. Debata, analiza, przykłady*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich
- Tokaj, A. (2016). *Refleksje autobiograficzne w starości. O potrzebie, możliwościach oraz ważności uczenia się z własnego życia i nauczania o nim innych*. W: A. Rzymelka-Frąckiewicz, T. Wilk (red.), *Edukacja, kultura, sztuka – spoistość a integracja*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
- Wieczorowska-Tobis, K. (2011). *Specyfika pacjenta starszego*. W: K. Wieczorowska-Tobis, T. Kostka (red.), *Fizjoterapia w geriatrici*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL
- Witkowski, J.M. (2018). *Zmiany biologiczne zachodzące z wiekiem*. W: W. Tłokiński, S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Gerontologopedia*. Gdańsk: Harmonia Universalis
- Woźniak, Z. (2006). *Dziesięć zasad dobrego starzenia*. W: M. Halicka, J. Halicki (red.), *Zostawić ślad na ziemi*. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Pędlichowi w 80. rocznicę urodzin i 55. rocznicę pracy naukowej. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku
- Zych, A. (2001). *Słownik gerontologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak

Źródła internetowe

- Czajka Z., *Potrzeby ludzi starszych i stopień ich zaspokojenia*, s. 3 (publikacja dostępna online <https://rob.uksw.edu.pl/wp-content/uploads/2023/12/ekspertyza-09-21-12-1.pdf>)
- Jarosz M., *Psychologiczny wymiar starości*, s. 10 (publikacja dostępna online: <https://rob.uksw.edu.pl/wp-content/uploads/2023/12/ekspertyza-11-21-12-1.pdf>)
- Słownik języka polskiego PWN* (dostęp online: <https://sjp.pwn.pl/szukaj/inwolucja.html>)

MARCIN MICHALAK

ORCID 0000-0003-4434-4051

*Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
w Olsztynie*

POPKULTUROWA EDUKACJA MUZYCZNA PO PANDEMII – NOWE PERSPEKTYWY

ABSTRACT. Michalak Marcin, *Popkulturowa edukacja muzyczna po pandemii – nowe perspektywy* [Post-Pandemic Popular Music Education: New Perspectives] Studia Edukacyjne no. 75, 2024, Poznań 2024, pp. 195-209. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 03.12.2024. Accepted: 06.01.2025. DOI: 10.14746/se.2024.75.12

The aim of this article is to present the evolution, emerging trends, and contemporary challenges in the field of popular music education (PME), particularly in the context of changes prompted by the COVID-19 pandemic. The publication adopts a review-based approach. Recent research, publications, and initiatives highlight profound shifts within PME, notably the increasing emphasis on creativity, diversity, and inclusivity, as well as the expanding role of digitalization and, more recently, the integration of artificial intelligence. These transformations remain largely absent in Polish music education. However, a favorable environment for popular music education is emerging due to the growing convergence of music education and socio-cultural animation.

Key words: music education, popular music education, technology, creativity, inclusivity

Wprowadzenie

„Popkulturowa edukacja muzyczna” stanowi polską wersję anglojęzycznego terminu *popular music education* (PME), odnoszącego się do praktyk w dziedzinie formalnej i nieformalnej edukacji muzycznej, wykorzystujących różne gatunki i style muzyki popularnej. Przyjmuje się, że w krajach zachodnich trend ten zaistniał pod koniec lat 60. XX wieku, choć Bryan Powell, Andrew Krikun, Joseph M. Pignato piszą, że zaczątki tego typu działań pojawiły się w USA już w pierwszych dekadach XX wieku w prywatnych szkołach edukujących muzyków na potrzeby hollywoodzkiego przemysłu filmowego (Powell, Krikun, Pignato, 2015, ss. 6-7). PME zainicjowały kraje, które ukształ-

towały współczesne oblicze muzyki popularnej, czyli USA i Wielka Brytania. W pierwszym z nich w 1968 roku odbyło się sympozjum w Tanglewood, podczas którego ustalono, że do programów nauczania zostanie wprowadzona muzyka współczesna w całej swojej różnorodności, z uwzględnieniem aktualnych trendów muzyki młodzieżowej, awangardy, amerykańskiego folku oraz muzyki innych kultur (Choate red., 1968, s. 139). W tym samym roku w Wielkiej Brytanii ukazała się książka Keitha Swanwicka *Popular Music and the Teacher*, podkreślająca znaczenie włączenia muzyki popularnej do programów nauczania, przy zachowaniu równowagi z tradycyjnymi formami edukacji muzycznej. Autor argumentował to w ten sposób, że muzyka popularna może zwiększyć zaangażowanie uczniów, ponieważ jest dla nich bardziej zrozumiała i dostępna (Swanwick, 1968).

Wyżej wspomniane propozycje były pionierskie, ale w praktyce muzyka popularna przenikała do formalnej edukacji muzycznej w krajach Zachodu bardzo wolno, z uwagi na tradycje kształcenia skupione na muzyce poważnej oraz opór nauczycieli, wynikający po części z ich wykształcenia czy też braku odpowiedniego przygotowania (Isbell, 2007, ss. 53-63). Wyjątek stanowiły kraje skandynawskie (Szwecja, Finlandia, Norwegia), które już na początku lat 70. włączyły muzykę popularną do oficjalnych programów nauczania i postawiły przede wszystkim na praktykę (zespoły muzyczne, nauka popularnych piosenek, wykorzystanie rockowego instrumentarium) (Kallio, Väkevä, 2017, ss. 76-77).

W kolejnych dekadach pojawiły się na Zachodzie kolejne nowatorskie propozycje związane z *popular music education*. W latach 80. dotyczyły one wykorzystania podczas lekcji muzyki rockowych wideoklipów, ze względu na popularność muzycznej stacji MTV, która zdominowała wtedy zachodni rynek muzyczny (Cutietta, 1985, ss. 47-49). Na początku kolejnej dekady Robert A. Cutietta i Thomas Brennan podzielili się doświadczeniami z prowadzenia szkolnych zespołów rockowych w formie praktycznych wskazówek dla nauczycieli muzyki, którzy pracują lub chcą pracować z uczniami w taki sposób (Cutietta, Brennan, 1991, ss. 40-45). Prawdziwym przełomem w obszarze PME były jednak prace Lucy Green, które pojawiły się w pierwszej dekadzie XXI wieku, dotyczące nieformalnej edukacji muzycznej – również w zakresie muzyki popularnej. Autorka ujawniła w swoich badaniach powszechne wśród muzyków popularnych oraz fanów (uczniów) praktyki autoedukacyjne, wokół których mogłaby się koncentrować popkulturowa edukacja muzyczna. Polegają one na uczeniu się utworów muzycznych „na ucho”, z pomocą nagrań, całościowo (forma, partie instrumentów, riffy itd.), bezplanowo, metodą prób i błędów oraz ogrywaniu ulubionego repertuaru z przyjaciółmi w domu lub podczas prób zespołów. Green wykazała także, że muzycy i fani opierają się w małym stopniu, a najczęściej wcale, na

notacji muzycznej, która jest znamieną dla tradycyjnej edukacji muzycznej (Green, 2001).

W 2010 roku powstało w USA stowarzyszenie The Association for Popular Music Education (APME). Jego misją jest „promowanie i rozwijanie muzyki popularnej na wszystkich poziomach edukacji, zarówno w klasie szkolnej, jak i poza nią” (<https://www.popularmusiceducation.org>). APME organizuje konferencje na temat muzyki popularnej, odnosząc się zarówno do sfery edukacji formalnej, jak i nieformalnej, promuje innowacyjne metody nauczania w tym zakresie i wydaje czasopismo „The Journal of Popular Music Education” (<https://www.intellectbooks.com/journal-of-popular-music-education>).

W Polsce termin „popkulturowa edukacja muzyczna” zainicjowała konferencja „Codzienność i powszechność muzyki a praktyki popkulturowej edukacji”, która odbyła się w Gorzowie Wielkopolskim 25-27 października 2018 roku¹. Termin ten zaistniał też w autorskiej monografii organizatorów konferencji, Wojciecha J. Burszty i Andrzeja Białkowskiego, dotyczącej Małej Akademii Jazzu – polskiej inicjatywy animacyjnej, która od połowy lat 80. działa przy klubie jazzowym „Pod Filarami” w Gorzowie Wielkopolskim (Białkowski, Burszta, 2019). Debata nad wartościami edukacyjnymi muzyki popularnej i jej miejscem w szkole sięga w Polsce czasów PRL-u, ale miała ona wówczas znaczenie marginalne, przyczynkarskie (Michalak, 2011, ss. 141-168). Treści nauczania dotyczące muzyki popularnej pojawiły się w polskiej podstawie programowej oraz podręcznikach do muzyki dopiero na fali reformy oświatowej z 1998 roku i są obecne w tym obszarze do dzisiaj (Michalak, 2017, ss. 155-170). Popkulturowa edukacja muzyczna w polskim wydaniu pozostaje bardziej dyskursem akademickim, choć nauczyciele przyznają się do wykorzystywania tego rodzaju muzyki na swoich lekcjach, w różnych kontekstach i z użyciem różnych metod (Michalak, 2015, ss. 59-69). W sferze popkulturowej edukacji muzycznej nie pojawiły się, jak dotąd, rozwiązania praktyczne o szerokim zasięgu, obejmującym formalną edukację muzyczną.

Białkowski już ponad dekadę temu wskazał, że we współczesnej edukacji muzycznej na świecie można wyróżnić 4 zasadnicze podejścia: estetyczne (bazujące na tradycji, muzyce poważnej i humanizmie), wielokulturowe (wartościujące różnorodność, etniczność), popkulturowe (włączające do teorii i praktyki wartościowe utwory muzyki popularnej) oraz technologiczno-medialne (skupione na nowych mediach i programach muzycznych) (Białkowski, 2012, ss. 61-66). Autor dodał, że w państwach zachodnich szuka się

¹ Jej pokłosiem jest książka: *Oblicza muzycznej praxis: debaty, terytoria, reduty nadziei i oporu*, pod redakcją A. Białkowskiego i W.J. Burszty, wydana w Gdańsku w 2020 roku.

równowagi między tymi podejściami, zaś w Polsce dominuje, jego zdaniem, estetyczne podejście wzbogacane elementami trzech pozostałych (Białkowski, 2012, ss. 61-66). Kilka lat później Burszta i Białkowski zasugerowali, że w kontekście wyzwań, jakie stawia XXI wiek, lepiej by się sprawdziła edukacja muzyczna bliższa praktykom animacji społeczno-kulturalnej, gdyż

edukacja szkolna, a zwłaszcza ta, która oferowana jest w systemie powszechnym, opiera się w większości na wiedzy pojęciowej, jej sprawnym przekazywaniu, utrwalaniu i egzekwowaniu. Nie docenia się tu fizycznych, psychologicznych i społecznych wymiarów doświadczeń edukacyjnych, a w tym także tych związanych bezpośrednio z muzyką. Zawęża to zakres kompetencji młodzieży, czyni edukację muzyczną niemuzyczną z natury, spłaszcza i deprawuje kulturę obcowania z dźwiękami, a przede wszystkim nie sprzyja samokształceniu, które jest podstawą każdego żarliwego i świadomego stosunku do muzyki (Białkowski, Burszta, 2019, s. 49).

Popular music education po pandemii – technologie w służbie kreatywności, różnorodności oraz inkluzywności

Między rokiem 2020 a 2024 w dziedzinie zachodniej edukacji muzycznej pojawiło się sporo ważnych publikacji i inicjatyw. Globalna pandemia COVID-19 znacząco wpłynęła na formaty nauczania muzyki, kładąc nacisk na edukację zdalną i zastosowanie technologii cyfrowych. W odpowiedzi na te wyzwania wzrosło zainteresowanie praktykami, które promują kreatywność jako narzędzie wyrażania siebie, własnej tożsamości przez uczniów, a także różnorodność oraz inkluzywność, za sprawą których uczniowie o różnym statusie, pochodzeniu etnicznym, zdolnościach i preferencjach kulturowych (muzycznych) mogą bezpiecznie wносить do przestrzeni edukacyjnej własne doświadczenia.

Kanadyjski nauczyciel i coach Steve Giddings, autor publikacji o wykorzystaniu technologii w edukacji muzycznej, w swojej ostatniej książce napisał, że programy muzyczne, a także technologie zdalnego nauczania nie były nowe w momencie, kiedy pandemia uniemożliwiła stacjonarne nauczanie i konieczna stała się edukacja online za pośrednictwem platform typu: Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, czy Skype. Poziom zaawansowania technologicznego tych urządzeń sprawił, że platformy te nie zdały jednak egzaminu, jeśli chodzi o pracę w grupach i zdalne próby zespołów. Głównym problemem stały się ograniczenia techniczne tychże technologii, to jest brak synchronizacji w czasie rzeczywistym (Giddings, 2022, s. 1). Mimo to, jak pisze Giddings, konieczność wykorzystania nowych technologii należy traktować jak

przysłowiowy „kopniak”, którego wszyscy potrzebowaliśmy, aby przenieść nasze nauczanie muzyki i edukację muzyczną do nowoczesnego cyfrowego wieku (Giddings, 2022, s. 1).

Giddings zwrócił również uwagę na ważną rzecz. Podobnie jak instrumenty Orffowskie, które mają zastosowanie prawie wyłącznie w szkole, tak samo szkolne zespoły muzyczne bardzo rzadko wychodzą poza szkołę. Nawet jeśli istnieją dalej, po skończeniu edukacji przez uczniów, są to w większości grupy mające swoje korzenie w placówce szkolnej. Nie świadczy to źle o szkole, ale problemem jest mała liczba tych zespołów w stosunku do wszystkich uczniów uczęszczających na lekcje muzyki. Zdaniem Giddingsa, edukacja muzyczna powinna przygotowywać przede wszystkim do uczestnictwa w muzyce i jej uprawiania poza szkołą, w codziennym życiu, a nie tylko w czasie szkolnej edukacji. Co więcej, ta nieliczna grupa uczniów, która pozostała przy muzyce tworzy ją z pomocą komputerów lub innych analogowych bądź cyfrowych narzędzi, nie korzystając – jak zauważyła już Green – z notacji muzycznej (kluczowej dla europejskich tradycji kształcenia muzycznego). Większość gatunków i stylów muzyki popularnej nie używa zapisu nutowego lub czyni to w minimalnym zakresie, ale wszystkie one posługują się obecnie analogowymi i cyfrowymi technologiami muzycznymi (Giddings, 2022, ss. 2-3). Dlatego, jak twierdzi Giddings, muzyka popularna, a także

technologia i twórcze podejścia do niej mogą być sposobami dotarcia do tych niezaangażowanych w muzykę uczniów i poprowadzenia ich ku aktywnej, twórczej edukacji muzycznej na całe życie (Giddings, 2022, s. 3).

Zdaniem autora, muzyk, który rozwinął umiejętność grania ze słuchu i zdolność improwizacji, będzie mógł zagrać każdą muzykę, z nut lub bez, z kim chce i w dowolnym zespole. Giddings dodaje, że najwyższe umiejętności technologiczne (obsługa sprzętu muzycznego, korzystanie z DAW itp.), aranżacyjne i twórcze – nie umniejszając klasycznego wykształcenia muzycznego – nabył jako członek zespołu The Sidewalks, grającego alternatywnego rocka, który tworzył własną muzykę (Giddings, 2022, s. 5).

Do podobnych wniosków doszedł Brian D. Meyers, stwierdzając, że tradycyjne podejścia do nauczania muzyki nie są wystarczające i wymagają adaptacji do cyfrowych platform, narzędzi technologicznych oraz innowacyjnych metod nauczania zdalnego. Autor sugeruje inkluzywne praktyki edukacyjne, które pozwalają na angażowanie uczniów o różnym poziomie umiejętności, wrażliwości kulturowej i społecznej oraz doświadczeniach muzycznych. Ułatwić to może nie tylko korzystanie z narzędzi do nauki zdalnej, ale także znajomość oprogramowania do tworzenia muzyki, aplikacji do ćwiczeń muzycznych i innych technologii, które pozwolą na rozwój kreatywno-

ści, samodzielności i krytycznego myślenia uczniów. Meyers podkreślił także znaczenie interdyscyplinarnego podejścia w edukacji muzycznej, sugerując integrację muzyki z innymi dziedzinami, takimi jak technologia, historia, psychologia. Według niego, nauczyciele muzyki powinni być aktywnymi uczestnikami procesu badawczego, a nie jedynie odbiorcami wyników badań. Do ich codziennych praktyk edukacyjno-badawczych należałoby analizowanie własnych metod pracy, aby dostosowywać je do potrzeb uczniów oraz ewoluujących standardów edukacyjnych (badania w działaniu) (Meyers, 2024, ss. 11-19).

O kreatywności, różnorodności i inkluzywności w edukacji muzycznej, także z użyciem technologii, traktuje wydana pod koniec 2020 roku praca zbiorowa pod opieką redakcyjną trzech głównych autorów: Johna Finneya, Chrisa Philpotta, Gary'ego Spruce'a, zatytułowana *Creative and Critical Projects in Classroom Music. Fifty Years of Sound and Silence* (Finney, Philpott, Spruce, 2021). Jest to jakby współczesny „remake” i zarazem upamiętnienie przełomowej dla zachodniej edukacji muzycznej książki *Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music* Petera Astona i Johna Payntera, wydanej w 1970 roku i kładącej nacisk na eksplorację oraz indywidualną ekspresję uczniów². Finney, Philpott i Spruce rozbudowali kluczowe idee wspomnianej klasycznej pozycji, takie jak kreatywność, muzyczna wyobraźnia oraz proces tworzenia muzyki, w kontekście współczesnych wyzwań edukacyjnych. Pierwsza część książki stanowi wprowadzenie przypominające idee sprzed 50 lat w zderzeniu z perspektywami współczesnych autorów i praktyków edukacyjnych. W drugiej części zaprezentowano krytyczne eseje. Na szczególną uwagę zasługują tutaj teksty autorstwa Spruce'a, dotyczące kreatywności w edukacji muzycznej jako konstruktu społecznego i ideologicznego. Autor argumentuje, że kreatywność jest często postrzegana jako uniwersalna wartość, jednak jej definicja i zastosowanie są głęboko zakorzenione w kulturze, polityce i ideologii społecznej. Dlatego, idee kreatywności oraz metody jej nauczania w edukacji muzycznej mogą wzmacniać istniejące struktury władzy i hierarchie kulturowe oraz nierówności społeczne, jeśli nie są analizowane krytycznie (Finney, Philpott, Spruce, 2021, ss. 77-91, 108-118)³. Spruce sugeruje, że

² Główna teza tej książki opiera się na założeniu, że uczniowie powinni być traktowani jako twórcy muzyki, a nie jedynie odtwórcy korzystający z nut. Autorzy argumentują, że proces twórczy jest kluczowym narzędziem w rozwoju muzycznym dzieci, pozwalającym im eksplorować dźwięk, ciszę i struktury muzyczne w sposób spontaniczny i odkrywczy. Praca zawiera 36 projektów wykorzystujących w tworzeniu muzyki m.in. ciszę, wzorce natury (np. cykl pór roku, rytmy fal), czy odgłosy otoczenia. Uczniowie inspirowani są także nastrojami różnych historii i legend oraz wzorcami matematycznymi (proporcja, symetria) (Aston, Paynter, 1970).

³ O krytycznych metodach analizy, praktykach dialogicznych i tworzeniu demokratycznego środowiska edukacyjnego traktuje esej Chrisa Philpotta, w którym autor koncentruje się na procesie nadawania znaczenia w muzyce, odwołując się do semiotyki muzycznej (ss. 119-137).

współczesne rozumienie kreatywności jest często kształtowane przez kapitalistyczne potrzeby innowacji i produktywności, co może ograniczać jej potencjał emancypacyjny. Aby temu zapobiec, Spruce podkreśla wartość różnorodności i inkluzywności oraz dialogu i współpracy, pozwalających uczniom na wyrażanie własnych doświadczeń i tożsamości przez muzykę oraz przekraczanie tradycyjnych norm estetycznych. Autor proponuje nauczycielom krytyczną analizę programów nauczania, aby unikać reprodukcji nierówności społecznych, a sferze praktyki – wejście w rolę facylitatorów procesu twórczego, wspierających uczniów w ich eksploracjach z wykorzystaniem nowych technologii (Finney, Philpott, Spruce, 2021, ss. 77-91, 108-118).

Interesujące idee można odnaleźć również w rozdziale autorstwa Ambrose’a Fielda na temat roli społeczności promujących różnorodność kulturową i technologiczne innowacje w nowym pluralistycznym społeczeństwie. Autor przestrzega przed tokenizmem kulturowym, w którym różnorodność kulturowa uczniów jest jedynie egzotycznym dodatkiem do programu nauczania, bez głębszych odniesień do ich własnych doświadczeń i tradycji. W stymulowaniu kreatywności Field proponuje odwołania do takich dziedzin, jak projektowanie oraz inżynieria, na przykład podejście *design-led*, które koncentruje się na procesie twórczym jako okazji do eksploracji, a nie na osiągnięciu z góry ustalonych wyników. Autor podkreśla, że narzędzia technologiczne (np. oprogramowanie do tworzenia muzyki, DAW) mogą być pomostem łączącym różnorodne tradycje muzyczne i nowoczesne formy wyrazu. Postuluje wykorzystanie technologii do tworzenia projektów międzykulturowych, które angażują uczniów w badanie różnych tradycji muzycznych i form współpracy. Dzięki takim technikom, jak sampling czy sekwencjonowanie, uczniowie mogą łączyć elementy tradycyjnych melodii z nowoczesnymi technikami kompozycyjnymi, tworząc własne unikalne utwory (Finney, Philpott, Spruce, 2021, ss. 138-148).

W ostatnim rozdziale publikacji *Creative and Critical Projects in Classroom Music* przedstawiono 16 innowacyjnych pomysłów na lekcje muzyki (na wzór książki z 1970 roku), promujących aktywne zaangażowanie i refleksję uczniów. Odnoszą się one między innymi do eksperymentowania z dźwiękiem, kulturowej różnorodności, analiz współczesnych gatunków, czy integracji nowych technologii w muzyce. Na przykład, projekt *The One-Minute Solo* Tima Palmera koncentruje się na rozwijaniu indywidualnej ekspresji uczniów poprzez krótkie, jednoosobowe wykonania. Inny projekt tego autora dotyczy wykorzystania looperów w edukacji muzycznej i manipulowania dźwiękiem w czasie rzeczywistym. Projekty Rebekki Lewis i Davida Ashwortha traktują o interakcji między muzyką a otoczeniem, ale pierwszy z nich koncentruje się bardziej na akustyce i technicznych aspektach przestrzeni, a drugi podkreśla emocjonalny i kulturowy kontekst miejsc. Z kolei, kom-

pozytorka Nancy Evans w swoim projekcie zachęca uczniów do tworzenia niezwyklej historii muzycznych i myślenia poza konwencjonalnymi regułami muzycznymi oraz eksperymentowania z dźwiękiem, strukturą i ekspresją (Finney, Philpott, Spruce, 2021, ss. 149-256).

Zmiany w polskiej edukacji muzycznej - zwrot w stronę animacji muzycznej

Zwrot w stronę kreatywności i większej aktywizacji uczniów widoczny jest również w polskiej edukacji muzycznej. Urszula Bissinger-Ćwierz, pedagog muzyczny i psycholog, w swojej książce ukazała możliwości wyjścia poza wciąż powszechny w Polsce model tradycyjnej edukacji muzycznej – w stronę animacji muzycznej, bazującej w szerszym niż dotychczas zakresie na psychologii oraz animacji kultury (Bissinger-Ćwierz, 2019). Nowy model edukacji muzycznej wymaga nowych standardów nauczania – dydaktycznych, psychopedagogicznych oraz animacyjnych, a także odpowiadających im standardów kształcenia nauczycieli. Standardy dydaktyczne to rozszerzone i potraktowane bardziej konstruktywistycznie formy aktywności muzycznej, takie jak: ekspresja wokalna, aktywność muzyczno-ruchowa, ekspresja twórcza, słuchanie i przeżywanie muzyki, gra na instrumentach, wiedza o muzyce oraz czynne uczestnictwo w kulturze (Bissinger-Ćwierz, 2019, ss. 22-26). Standardy psychopedagogiczne obejmowałyby rozwój sfer: artystycznej, duchowej i moralnej, psychicznej, fizycznej i społecznej, natomiast komponenty standardów animacyjnych to: uczenie się przez działanie, holistyczne odbieranie muzyki, kształtowanie postaw twórczych oraz stymulacja aktywności (Bissinger-Ćwierz, 2019, ss. 26-36). Od strony praktycznej autorka proponuje metodykę aktywizującą, gdyż metody takie „zwiększają czynny udział uczniów w zajęciach, dzięki czemu przeżywają oni kształcenie jako własny, osobisty proces rozwojowy” (Bissinger-Ćwierz, 2019, s. 20).

Przykład polskiej wzorcowej inicjatywy animacyjnej i edukacyjnej, która budzi uznanie środowiska lokalnego oraz jazzowego (również poza granicami kraju), jest Mała Akademia Jazzu (MAJ), która od połowy lat 80. funkcjonuje przy klubie jazzowym „Pod Filarami” w Gorzowie Wielkopolskim. Od 1986 roku MAJ działała z ramienia Polskiego Stowarzyszenia Jazzowego (PSJ) (<https://www.psjazz.pl>)⁴, a w 1992 roku stała się inicjatywą lokalną wspomnianego klubu, kierowanego przez Bogusława Dziekańskiego, będącego także liderem Akademii. Zajęcia dla dzieci i młodzieży trwają w MAJ 2 lata i są prowadzone w klubie, domach kultury lub okolicznych szkołach

⁴ Organizacja działająca w Polsce od 1957 roku, która zrzesza muzyków jazzowych, kompozytorów, krytyków, organizatorów, producentów nagrań.

województwa lubuskiego. Program Akademii składa się z dwóch bloków. Pierwszy dotyczy jazzu klasycznego i jego korzeni oraz instrumentów akustycznych, a drugi jest poświęcony jazzowi nowoczesnemu, instrumentom elektronicznym, technikom nagraniowym i pojawiają się w nim tematy dotyczące rocka. Z tego względu MAJ to nie tylko przestrzeń edukacji jazzowej, ale także popkulturowej edukacji muzycznej. Prowadzący zajęcia są muzykami jazzowymi (często znanymi w Polsce i na świecie, jak np. Adam Bałdych), ceniącymi wolność artystyczną, więc program Akademii ma formułę otwartą, improwizowaną, która zmienia się w zależności od potrzeb, oczekiwań i zainteresowań uczniów, a także wizji nauczycieli (Białkowski, 2020, ss. 139-145). Jak pisze Białkowski, praktyki edukacji muzycznej, które funkcjonują w MAJ pozwalają

nie tylko pogłębiać wiedzę uczestników zajęć na temat jazzu, jego stylów, kierunków, technik itp., ale przede wszystkim „otwierać” ich wyobraźnię na kreatywny potencjał muzyki w dziedzinie „wyrażania siebie” (Białkowski, 2020, s. 146).

Zajęcia w Akademii mają charakter dialogowy, ale chodzi w nich nie tylko o rozmowy, ale wymianę emocji, doświadczeń scenicznych, orientacji we współczesnej kulturze muzycznej. Jest to rodzaj „bawienia się” muzyką, wspólnego muzykowania, improwizowania i tworzenia w duchu autentyczności i szczerości (Białkowski, 2020, ss. 148-150).

Media społecznościowe i AI w popular music education

Od nieco innej strony do popkulturowej edukacji muzycznej i technologiczno-medialnej podeszli Williams E. Nwagwu i Ayobola Akintoye. Celem ich badań o charakterze wielokrotnego studium przypadku było zrozumienie, w jaki sposób młodzi muzycy wykorzystują media społecznościowe do promowania swojej muzyki i wydarzeń rozrywkowych, aby zdobyć popularność i dotrzeć do szerszej publiczności. W tym celu przeprowadzili 20 wywiadów z artystami muzycznymi z Nigerii. Analizy transkrypcji pokazały, że młodzi muzycy stosują różnorodne strategie, aby przyciągnąć uwagę odbiorców: organizują wyzwania viralowe⁵, publikują przeróbki popularnych utworów, tworzą treści wideo związane z bieżącymi trendami, co ułatwia im nawiązywanie kontaktu z odbiorcami i budowanie rozpoznawalności. Istot-

⁵ Viralowy – określenie zaczerpnięte z marketingu internetowego, dotyczące treści, które ze względu na swoją atrakcyjność bardzo szybko zdobywa popularność w Sieci i rozprzestrzenia się, jak wirus komputerowy.

na jest również współpraca z influencerami oraz portalami społecznościowymi. Te ostatnie pozwalają artystom na kontrolowanie swojego wizerunku oraz wyrażanie unikalnych cech osobowości, co jest kluczowe w procesie budowania lojalnej bazy fanów. Media społecznościowe oferują przestrzeń dla ekspresji artystycznej, bez konieczności bezpośredniego kontaktu z odbiorcami, co tworzy nowe możliwości dla młodych muzyków, którzy chcą rozwijać swoją karierę, ale nie mają jeszcze szerokiego zaplecza finansowego czy kontaktów w branży (Nwagwu, Akintoye, 2024, ss. 667-692). Badania Nwagwu i Akintoye dostarczają nie tylko istotnych informacji o współczesnej kulturze muzycznej nauczycielom muzyki, ale także uczniom, którzy w przyszłości chcieliby tworzyć własną muzykę i ją promować.

W ostatnich latach, pod wpływem pojawienia się ogólnodostępnego ChatGPT, bazującego na sztucznej inteligencji (AI) oraz pochodnych i alternatywnych chatbotów⁶, ukazało się sporo publikacji na temat wykorzystania sztucznej inteligencji w edukacji muzycznej. Mimo wielu niedoskonałości modeli językowych bazujących na AI, wielu badaczy i edukatorów już na tym etapie rozwoju sztucznej inteligencji widzi w niej ogromny potencjał edukacyjny, który może być wykorzystany również w popkulturowej edukacji muzycznej.

Chińscy naukowcy z Qingdao University są zdania, że AI w edukacji muzycznej pozwala na nowe podejścia w nauczaniu muzyki, łączące technologie cyfrowe z tradycyjnymi metodami, a także umożliwia większą personalizację nauki, interaktywne podejście do nauczania, co zwiększa zaangażowanie uczniów oraz poprawia efektywność kształcenia (Yu, Ma, Zheng, Wang, Wang, 2023, <https://doi.org/10.3390/technologies11020042>). Autorzy artykułu skupili się na kilku zastosowaniach AI w muzyce, takich jak: inteligentne instrumenty muzyczne, inteligentne oprogramowanie muzyczne oraz zdalna pomoc w ćwiczeniach w ramach nauczania online wspierana przez AI. Inteligentne instrumenty muzyczne mogą przechowywać i odtwarzać różne barwy dźwięku oraz ułatwiać kreatywne eksperymenty, pozwalają na bardziej dynamiczne oraz interaktywne doświadczenia edukacyjne. Z kolei, inteligentne oprogramowanie umożliwia tworzenie interaktywnych platform, gdzie nauczyciele i uczniowie mogą dzielić się doświadczeniami oraz komentarzami na temat aspektów techniczno-wykonawczych oraz teoretycznych. AI poprawia także jakość edukacji zdalnej, tworząc bardziej angażujące środowisko nauczania. Systemy oparte na AI umożliwiają analizę i projektowanie kursów muzycznych, które lepiej odpowiadają na indywidualne potrzeby uczniów, a także wykrywają i popra-

⁶ Chatbot – program komputerowy oparty na AI, naśladujący ludzki sposób prowadzenia rozmowy.

wiają błędy w grze na instrumencie. AI daje uczniom możliwość samodzielnego kształcenia się z wykorzystaniem interaktywnych narzędzi i aplikacji, co znacząco poprawia dostępność edukacji muzycznej dla różnych grup, w tym osób z niepełnosprawnościami (Yu, Ma, Zheng, Wang, Wang, 2023, <https://doi.org/10.3390/technologies11020042>).

Jacob Holster z Uniwersytetu Stanowego w Pensylwanii skupił się na zastosowaniach popularnego ChatGPT w edukacji muzycznej jako komponentu holistycznego podejścia do nauczania muzyki. Jego zdaniem, skuteczne użycie chatbota wymaga umiejętnego formułowania pytań, czyli tak zwanych „promptów”. Przemyślane prompty pozwalają uzyskiwać bardziej precyzyjne odpowiedzi dostosowane do konkretnych scenariuszy zajęć. AI może generować różnorodne materiały dydaktyczne, takie jak ćwiczenia kompozycyjne, a także arkusze teoretyczne i plany lekcji. Ułatwia to nauczycielom przygotowanie spersonalizowanych zasobów edukacyjnych. ChatGPT może zwiększyć zaangażowanie uczniów, tworząc listy utworów odpowiadających ich preferencjom muzycznym, dostosowując do nich odpowiednie cele edukacyjne. W ten sposób uczniowie mogą lepiej zrozumieć teoretyczne zagadnienia w muzyce, które są dla nich interesujące. AI może wspierać też nauczanie poprzez gry edukacyjne, które zwiększają atrakcyjność nauki muzyki (np. gra dotycząca skal muzycznych), w także wspomagać ocenę i udzielanie informacji zwrotnej, dostarczając uczniom indywidualnych sugestii poprawy i pomagając w analizie ich postępów (Holster, 2024, ss. 1-7; <https://doi.org/10.1177/00274321241255938>).

Holster poruszył w swoim artykule także kwestie prywatności danych oraz potencjalnych uprzedzeń zakodowanych w modelach AI, co może wpływać na jakość dostarczanych materiałów. Istotne jest, aby nauczyciele monitorowali treści generowane przez AI, w celu zapewnienia ich zgodności z wartościami inkluzywności i rzetelności. Autor konkluduje, że mimo ogromnego potencjału, AI nie może zastąpić relacji międzyludzkich, empatii i intuicji, które są kluczowe w nauczaniu muzyki. Zdaniem autora, ChatGPT powinien być narzędziem wspierającym, a nie zastępującym rolę nauczycieli (Holster, 2024, ss. 1-7; <https://doi.org/10.1177/00274321241255938>).

Podsumowanie

Podsumowując wyżej przedstawione analizy, można wysnuć kilka wniosków. Po pierwsze, w przywołanych w tekście publikacjach podkreślano znaczenie technologii w popkulturowej edukacji muzycznej (*popular music education*), widząc w niej nie tylko środek nauczania, ale także sposób na uaktywnienie potencjału twórczego i społecznego uczniów. Pandemia

przyspieszyła cyfryzację nauczania muzyki, uwypuklając ograniczenia nie tylko tradycyjnych form edukacji muzycznej, ale także platform edukacyjnych, które na obecnym etapie rozwoju nie są przystosowane do prowadzenia zajęć muzycznych. Z drugiej jednak strony, można zauważyć w wielu przytoczonych przykładach z literatury, że praktyki edukacyjne związane z muzyką popularną i technologią są od dawna potężnym narzędziem do angażowania uczniów w muzykę poza szkolnymi murami, gdzie ma miejsce rozwój umiejętności improwizacji, wspólne muzykowanie, czy wykorzystanie aplikacji do tworzenia muzyki. Co więcej, muzyka jest tam traktowana jako pasja, a nie obligatoryjny przedmiot szkolny. Czyni to nadal aktualne propozycje przeniesienia potencjału nieformalnej edukacji muzycznej do klasy szkolnej autorstwa Lucy Green (Green, 2008) oraz takich klasyków edukacji, jak John Dewey, który już na początku XX wieku stwierdził, że sztuka tylko wtedy ma sens, jeśli jest integralną częścią codziennego życia.

Po drugie, w propozycjach z zakresu *popular music education*, które pojawiły się po pandemii, podkreśla się walor interdyscyplinarności. Autorzy poszukują inspiracji nie tylko w psychologii, historii, które już od dawna były obecne w edukacji muzycznej, ale także w inżynierii, projektowaniu, marketingu, czy zaawansowanej informatyce (z uwagi na wykorzystanie technologii AI). Otwiera to nowe pola badawcze oraz możliwości działań praktycznych w klasie szkolnej i poza nią.

Po trzecie, w nowych wizjach *popular music education* szczególne znaczenie przypisuje się inkluzywności oraz kreatywności, które wzajemnie się uzupełniają. Ta pierwsza uwzględnia różnorodność kulturową, społeczną, emocjonalną i indywidualną wśród uczniów. Dzięki temu mogą oni – niezależnie od swojego pochodzenia, stylu życia, zdolności, czy doświadczeń muzycznych – tworzyć w sposób swobodny, gdyż mają możliwość angażowania się w muzykę na własnych warunkach i w sposób, który jest dla nich znaczący. Służyć temu mogą inspirowane klasykami zachodniej edukacji muzycznej (P. Aston i J. Paynter) projekty edukacyjne, łączące różnorodne tradycje muzyczne z nowoczesnymi technologiami. Idee inkluzywności oraz kreatywności nie są nowe, mając na uwadze tradycje wielo- i międzykulturowej edukacji muzycznej (Volk, 1998) czy psychologię twórczości (Nęcka, 2003), ale uderza ich poszerzenie i związek z nowymi technologiami.

Po czwarte, wskutek zawirowań politycznych (wzrost populizmów i nacjonalizmów) oraz dominacji neoliberalizmu gospodarczego, w sferze zachodniej edukacji muzycznej (również popkulturowej) podkreśla się wartość krytycznego myślenia oraz krytycznej analizy treści programowych, które mogą zapobiegać reprodukcji hierarchii kulturowych oraz nierównościom społecznym. Tendencje te w oczywisty sposób są niekorzystne dla demokracji oraz wolności osobistych, które taki model ustroju politycznego gwarantuje.

Po piąte, widać wyraźnie, że popkulturowa edukacja muzyczna w Polsce czerpie inspirację z zachodnich trendów, jednocześnie dostosowując je do lokalnych potrzeb. Przykładem jest tutaj przywołana wyżej Mała Akademia Jazzu, ale także widoczne w ostatnich latach próby łączenia edukacji muzycznej z animacją społeczno-kulturową. Przejście z tradycyjnej edukacji w stronę animacji muzycznej lub edukacji muzycznej z elementami animacji muzycznej to naturalna kolej rzeczy dyktowana wymogami współczesności, rozwojem technologii, potrzebami pokolenia uczniów – cyfrowych tubylców (Bougsiaa, Cackowska, Kopciewicz, Nowicki, 2016, ss. 69-85). Dzięki metodom aktywizującym i procesom nauczania zorientowanym na ucznia, jego doświadczenia, zainteresowania i pasje, nowe modele edukacji muzycznej można integrować zarówno z popkulturową edukacją muzyczną, jak również z nowoczesnymi technologiami muzycznymi. Niosą też duży potencjał aplikacyjny w sferze nieformalnej edukacji muzycznej, z której wyrasta zresztą animacja muzyczna. Są to także koncepcje inkluzywne, otwarte na różnorodność kulturową i związane z nią potrzeby współczesnej młodzieży korzystającej w sposób naturalny z nowych mediów i popkultury.

Na koniec można dodać, że problemy i wyzwania, przed którymi stoi popkulturowa edukacja muzyczna w trzeciej dekadzie XXI wieku dotyczą całej edukacji muzycznej (lub też edukacji jako całości), nie tylko praktyk nauczania, które koncentrują się na jazzie, rocku, popie, czy muzyce elektronicznej. Szybko zachodzące zmiany społeczno-kulturowe i rozwój technologii już w ubiegłych dekadach XX i XXI wieku podkopały „twierdzę” całej edukacji – nie tylko muzycznej – jako agendy mającej monopol na wiedzę. Pandemia COVID-19 z jednej strony jeszcze bardziej wyjaskrawiła anachroniczność wielu konwencjonalnych metod i sposobów kształcenia, z drugiej ujawniła potencjał nowych mediów i zdalnego nauczania, które już od dawna były „w zasięgu ręki”, ale czekały na jakąś bliżej nieokreśloną przyszłość, pełną futurystycznych wizji. Owe wizje stały się rzeczywistością szybciej niż zakładano. Obecnie obserwujemy kolejną rewolucję – szybki rozwój sztucznej inteligencji, która zatrzęsie posadami wszystkich obszarów ludzkiego życia, nie tylko edukacji. Konieczne są jednak dalsze badania i praktyczne wdrożenie nowych modeli nauczania, które będą wspierały rozwój kreatywności i autonomii uczniów, także ich aktywne zaangażowanie w proces tworzenia i przeżywania muzyki.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Aston, P., Paynter, J. (1970). *Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music*. London – New York: Cambridge University Press
- Białkowski, A. (2012). *Edukacja muzyczna w poszukiwaniu nowych znaczeń i obszarów działań*. W: A. Białkowski (red.), *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*. Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca
- Białkowski, A. (2020). *Praktyki jazzowe jako praktyki edukacyjne. Etosowe osławianie muzycznej wyobraźni i majeutyka szczerych dźwięków*. W: A. Białkowski, W.J. Burszta (red.), *Oblicza muzycznej praxis: debaty, terytoria, reduty nadziei i oporu*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra-SWPS
- Białkowski, A., Burszta, W.J. (2019). *Jedzie Pan Jazz. Edukacja jazzowa i popkulturowa w perspektywie antropologicznej*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra-SWPS
- Bissinger-Ćwierz, U. (2019). *Metody aktywizujące w szkolnej i pozaszkolnej edukacji muzycznej. Poradnik dla nauczycieli i animatorów*. Warszawa: Wydawnictwo Difin
- Bougsiaa, H., Cackowska, M., Kopciwicz, L., Nowicki, L. (2016). *Smartfon i tablet w dziecięcych rękach*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra-SWPS
- Cutietta, R.A. (1985). *Using rock videos to your advantage*. *Music Educators Journal*, 71(6), 47-49
- Cutietta, R.A., Brennan, T. (1991). *Coaching a pop/rock ensemble*. *Music Educators Journal*, 77(8), 40-45
- Documentary report of the Tanglewood Symposium*, R. Choate (red.). (1968). Washington: Music Educators National Conference
- Finney, J., Philpott, C., Spruce, G. (2021). *Creative and Critical Projects in Classroom Music. Fifty Years of Sound and Silence*. London – New York: Routledge
- Gidding, S. (2022). *Technology for Unleashing Creativity. Practical Tips and Tools for Music Educators*. New York: Oxford University Press
- Green, L. (2001). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Burlington: Ashgate Publishing Company
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. London: Routledge
- Isbell, D. (2007). *Popular Music and the Public School Music Curriculum. Update: Applications of Research in Music Education*, 26(53), 53-63
- Kallio, A., Väkevä, L. (2024). *Inclusive Popular Music Education?* W: *The Oxford Handbook on Meyers B.D., COLLOQUY: Re-Framing Research for Preservice and Inservice Music Educators*. Contributions to Music Education, 49, 11-19
- Michalak, M. (2011). *Muzyka rockowa w świadomości i edukacji młodzieży gimnazjalnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek
- Michalak, M. (2015). *Walory edukacyjne muzyki młodzieżowej w wypowiedziach nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych*. W: E. Kochanowska, R. Majzner (red.), *Muzyka w dialogu z edukacją: wybrane konteksty aktywności i edukacji muzycznej*. Kraków: Wydawnictwo Libron
- Michalak, M. (2017). *Preferencje muzyczne uczniów – komponent czy suplement polskiej edukacji muzycznej?* W: A. Tupieka-Buszmak (red.), *Problematyka kształcenia muzycznego na poziomie studiów wyższych w zmieniającym się obrazie zjawisk kulturowych*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego
- Nęcka, E. (2003). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne

- Nwagwu, W.E., Akintoye, A. (2024). *Influence of social media on the uptake of emerging musicians and entertainment events*. *Information Development*, 40(4), 667-692
- Oblicza muzycznej praxis: debaty, terytoria, reduty nadziei i oporu, (2020). A. Białkowski, W.J. Burszta (red.). Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra-SWPS
- Popular Music in the Nordic Countries*, (2017). A-V. Kärjä, F. Holt (red.). Oxford: Oxford University Press
- Powell, B., Krikun, A., Pignato, J.M. (2015). „Something’s Happening Here!”: *Popular Music Education in the United States*. *Journal of the International Association for the Study of Popular Music*, 5(1), 6-7
- Swanwick, K. (1968). *Popular Music and the Teacher*. New York – Oxford: Pergamon Press
- Volk, T. (1998). *Music Education, and Multiculturalism. Foundations and Principles*. New York: Oxford University Press

Źródła internetowe

- Holster, J. (2024). *Augmenting Music Education through AI: Practical Applications of ChatGPT*, *Music Educators Journal* 110(4), 1-7; <https://doi.org/10.1177/00274321241255938> [dostęp: 24.11.2024]
- <https://www.popularmusiceducation.org> [dostęp: 24.11.2024]
- <https://www.intellectbooks.com/journal-of-popular-music-education> [dostęp: 24.11.2024]
- <https://www.psjazz.pl> [dostęp: 24.11.2024]
- Yu, X., Ma, N., Zheng, L., Wang, L., Wang, K. (2023). *Developments and Applications of Artificial Intelligence in Music Education*, *Technologies*, 11(42), <https://doi.org/10.3390/technologies11020042> [dostęp: 15.11.24]

OLGA SZCZEPAŃSKA
ORCID 0009-0003-7557-6573

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

„CYFROWA RODZINA”. WSPÓŁCZESNE KORZYŚCI I ZAGROŻENIA W BUDOWANIU RELACJI MIĘDZYLUDZKICH

ABSTRACT. Szczepańska Olga, „Cyfrowa rodzina”. Współczesne korzyści i zagrożenia w budowaniu relacji międzyludzkich [“Digital Family”. Contemporary Benefits and Risks in Building Interpersonal Relationships] Studia Edukacyjne no. 75, 2024, Poznań 2024, pp. 211-222. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 08.12.2024. Accepted: 16.01.2025. DOI: 10.14746/se.2024.75.13

The purpose of this article is to highlight the benefits and risks in building interpersonal relationships in the context of the family. Thus, the text attempts to define the concept of the digital family. The author focuses on selected benefits and risks of family members participating in virtual reality. The concept of the digital family is formulated based on definitions from various fields of social sciences. The author briefly analyses available data on media use by adults, and later discusses the benefits of being part of a digital family in terms of relationships and security, the dangers of excessive participation in virtual reality, as well as the difficulties associated with relationship breakdown and negative use of digital products. The author also presents selected aspects of the changes taking place in modern family relations between generations and develops the topic of exclusion of the oldest generation in terms of information and general awareness of reality.

Key words: digital family, media, Internet, contemporary relationships, modern family

Wprowadzenie

Próba zdefiniowania tak określonej grupy społecznej, jaką jest rodzina była podejmowana dotychczas niejednemu raz, przez wiele dziedzin nauk społecznych, w sposób równie różnorodny. Jak wskazuje Franciszek Adamski (2002, s. 26), socjolog oraz pedagog społeczny, rodzina w społeczeństwie pełni rolę podstawowej komórki. Zapewnia również ciągłość biologiczną społeczeństwa i jest odpowiedzialna za przekazywanie dziedzictwa kulturowego następnym pokoleniom. Odpowiada zatem za pewną ciągłość trwania indywidualnej kul-

tury danej rodziny. W założeniu stanowi grupę złożoną z jednostek, połączonych ze sobą relatywnie w specyficzny sposób jako małżeństwo lub w relacji rodzic-dziecko. Bożena Balcerzak-Paradowska (2004) przedstawia rodzinę w kontekście pierwotnego środowiska, w którym człowiek się rodzi oraz rozwija. W kontekście instytucji społecznej jawi się ona jako fundamentalna. Podczas wielokierunkowej definicji mikrostruktury społecznej, jaką jest rodzina, zostają wyróżnione zmiany, którym nieustannie bywa poddawana. Zmiany te wynikają z oddziaływania wpływów zewnętrznych wobec niej. Nie należy jednak pomijać faktu, że również rodzina wpływa na środowisko zewnętrzne i staje się prekursorem pewnych zmian. Lucyna Bakiera (2006) zwraca uwagę na związki między jednostką a jej najbliższym i pierwszym otoczeniem, jakim staje się dla człowieka rodzina w momencie rozpoczęcia życia. Jednostki będące częścią tej wyjątkowej grupy społecznej są specyficznie wyróżniane, w zależności od kultury. Sformułowano dwa określenia dotyczące rodziny w kontekście grupy społecznej, składające się z konkretnie powiązаныmi ze sobą jednostkami: rodzina nuklearna oraz rodzina rozszerzona. Rodzina nuklearna składa się z małżeństwa i dzieci, natomiast rodzina rozszerzona dotyczy ogółu jednostek spokrewnionych z małżonkami. Mieczysław Polpa (2011, ss. 15-17) zwrócił uwagę na złożoność systemu, jakim jest rodzina, podkreślając również istotność wzajemnych interakcji, kluczowych dla rozwoju dynamiki relacji. Na podstawie wyróżnionych teorii pragnę przedstawić również własną teorię znaczenia rodziny, którą w domyśle posługiwać się będę w dalszych rozważaniach. Rodzinę zaprezentuję jako grupę społeczną, do której przynależą jednostki spokrewnione ze sobą w relacjach: małżeńskiej, rodzic-dziecko oraz pokolenia rodziców należących do pokolenia najstarszego oraz potomstwa dzieci tego właśnie pokolenia najstarszego, czyli relacji wnuczęta-dziadkowie.

Moim celem jest również próba zdefiniowania terminu „cyfrowa rodzina”. Według Mirosławy Ściupider-Młodkowskiej (2020), stanowią ją członkowie kontaktujący się wzajemnie wyłącznie za pośrednictwem mediów społecznościowych. Natomiast, w kontekście definicji własnej, którą posługiwać się będę podczas rozważań, poprzez określenie cyfrowa rodzina rozumiem rodzinę, której członkowie aktywnie korzystają z produktów cyfrowych. Poprzez produkty cyfrowe rozumiem natomiast wszelkie produkty istniejące w formie elektronicznej, osiągalne poprzez dostęp do Internetu, nowoczesnych technologii oraz mediów masowego przekazu.

Produkty cyfrowe a codzienność społeczeństwa

Jak wskazują dane uzyskane w 2020 roku przez Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS), z Internetu korzysta mniej więcej 68% Polaków. Prze-

ciętny Polak przed ekranem w ciągu dnia spędza średnio od 6 do 10 godzin. W raporcie CBOS dotyczącym roku 2023, regularną aktywność online, przypadającą przynajmniej raz na tydzień, deklaruje 77% ogółu dorosłych. Należy zaznaczyć, że najpopularniejszą grupę wiekową wśród dorosłych respondentów stanowią osoby poniżej 45 roku życia, przy czym najliczniejsza, według raportu, z wynikiem stuprocentowym, pozostaje grupa wiekowa od 18 do 24 roku życia. Z kolei, według raportu ElectronicHubs, opublikowanego w kwietniu 2024 roku, Polacy poświęcają około 40% czasu w ciągu doby (wykluczając przy tym czas snu) na tak zwany „czas ekranowy” (ang. *screen time*). Biorąc pod uwagę średnią zalecaną ilość snu dla osoby dorosłej, jaką według WHO jest w ciągu doby od 7 do 9 godzin, czas niepoświęcany na sen wynosi od 15 do 17 godzin. Jeżeli więc spojrzymy ponownie na uzyskane wyniki, możemy zauważyć, że przeciętny Polak na czas poza ekranem przeznaczą od 5 do 11 godzin w ciągu dnia. Potwierdza się przy tym teoria Katarzyny Loreckiej (2016), że człowiek współczesny żyje w rzeczywistości hybrydowej, gdzie świat realny miesza się z tym internetowym. Na początku 2024 roku aktywnymi użytkownikami Internetu było ponad 35 milionów Polaków, z czego prawie 30 milionów stanowili równocześnie użytkownicy mediów społecznościowych. Z zaprezentowanych w raporcie danych wynika, że 11,9% polskiego społeczeństwa nie pozostawało wówczas użytkownikami Internetu (Kemp, 2024). Pomimo stanu badań oraz analiz dotyczących osób dorosłych, najaktywniejsi w dziedzinie korzystania z technologii informatycznej pozostają dzieci oraz młodzież. Jednak umiejętność dysponowania czasem poświęconym na użytkowanie technologii jest w pełni uzależniona od zasad i wzorców, jakie reprezentują dorośli w otoczeniu młodego człowieka. Nowoczesne technologie mogą być wykorzystywane przez rodziców lub opiekunów jako zastępstwo w pełnieniu obowiązków rodzicielskich. Jednakże, częste zachowania reprezentujące takie podejście niosą poważne konsekwencje odnośnie umiejętności dziecka, kształtowanych podczas bezpośredniego kontaktu z dorosłym. Stanowią je przede wszystkim czynniki związane ze wspólnie spędzonym czasem, poświęconą dziecku uwagę, które coraz częściej zastępowane są przez nowoczesną technologię (Lorecka, 2016). Współcześnie media masowe stały się kluczowym sposobem na pozyskiwanie wiadomości, rozrywkę, czy komunikację z innymi. Naturalne więc, że jeżeli są obecne w życiu teraźniejszego społeczeństwa, uprzywilejowanego do korzystania z nowoczesnych rozwiązań technologicznych, będą one obecne w życiu rodziny stanowiącej część takiego społeczeństwa. Co więcej, środki masowego przekazu mogą stać się determinujące w sposobie funkcjonowania danej grupy, jaką jest rodzina. Obecnie najaktywniejszą grupą wiekową w Internecie są nastolatki oraz młodzi dorośli, w wieku od 15 do 25 lat, dla których owa dziejąca się wirtualnie rzeczywistość często bywa dominująca.

Spowodowane jest to głównie tym, iż rozpoczęli oni swoje życie i dorastali już w tej rzeczywistości hybrydowej (Grewiński, 2018). Należy więc ukazać fakt coraz częściej występującego problematycznego sposobu korzystania z Internetu, wpływającego na jakość życia codziennego oraz relacji społecznych. Wśród nastolatków w wieku od 12 do 17 lat prawie 12% zmagają się z problematycznym korzystaniem z Internetu. Oznacza to, że borykają się oni ze zwiększoną potrzebą korzystania z Internetu oraz bezwzględną priorytyzacją korzystania z Sieci każdego dnia, często w celu poprawienia własnego nastroju. Problem ten charakteryzuje również występowanie rozdrażnienia w przypadku ograniczenia możliwości korzystania z niej. Zjawisko to jest również powodem występowania konfliktów w relacjach rodzinnych dziecka (Makaruk, Włodarczyk, Skoneczna, 2019). Równocześnie jednak konflikty te mogą stać się przyczyną potrzeby ucieczki od rzeczywistości realnej, która dla młodego człowieka stanie się krzywdząca czy trudna. Już w 2011 roku wskazano, iż osoby nadużywające Internetu borykają się z poczuciem osamotnienia w rodzinie. W typowy dzień szkolny 60% nastolatków należących do grupy dysfunkcyjnych użytkowników spędza w Internecie od 2 do 4 godzin, przy czym co drugi nastolatek wskazuje, że korzysta z Sieci ponad 4 godziny. W dni wolne od zajęć czas ten znacznie się wydłuża – niemal wszyscy dysfunkcyjni użytkownicy (97,1%) poświęcają wówczas na korzystanie z Internetu co najmniej 2 godziny, z czego połowa spędza w Sieci ponad 4 godziny (Makaruk, Wójcik, 2013). Analizując przedstawione raporty, zarówno osoby dorosłe, jak i młodsze pokolenia przeznaczają znaczną część swojej codzienności na wyłączenie się czynnościom odbywającym się w rzeczywistości wirtualnej. Zjawisko to, niezależnie od wieku, może również przeobrazić się w problematyczne nadużywanie korzystania z Internetu, co może prowadzić do licznych i złożonych problemów natury psychologicznej. Rozszerzając jednak patrzenie na media, również w kontekście mediów internetowych, należy również zaznaczyć popularność mediów telewizyjnych w rodzinach polskich. Rozpoczynając od zyskującej obecnie na popularności telewizji internetowej, cechą charakterystyczną tego rodzaju usługi jest możliwość oglądania treści na szeroką skalę za pośrednictwem różnych urządzeń oraz platform online. Odbiorcy mają dostęp do obszernych katalogów, które umożliwiają wybieranie, zatrzymywanie, przewijanie oraz ponowne odtwarzanie programów zarówno w domu, jak i w sposób mobilny. W takim systemie medialnym, który daje widzom nowe możliwości, człowiek może swobodnie korzystać z telewizji nie tylko w sposób tradycyjny, siadając przed ekranem w zaciszu domowym, ale tak naprawdę poprzez posiadanie jakiegokolwiek urządzenia mobilnego z dostępem do Sieci. Skutkiem tego jest również wzmożony czas przeznaczany na takie treści. Mimo jednak rozwijającego się właśnie tego nowoczesnego wymiaru telewizji, ten

„tradycyjny” czynnie poddawany jest przekształceniom i modernizacji oraz wciąż cieszy się bardzo dużym gronem odbiorców. W roku ubiegłym przed ekranem telewizora przeciętny Polak w ciągu swojego dnia spędził prawie 4 godziny. Według statystyk, jest to równocześnie najpopularniejszy zwyczaj obecny w rodzinach polskich, mający na celu obcowanie z kulturą (Kisielewska, 2024). Zgodnie z raportem dotyczącym drugiego kwartału 2024 roku, statystyczny Polak na oglądanie telewizji przeznaczał ponad 3,5 godziny dziennie. Statystyki te zostały sporządzone na podstawie danych dotyczących widzów już po 4 roku życia (Reisner, 2024). Jak można więc zauważyć, produkty cyfrowe są regularnie obecne w życiu rodziny dla każdego jej elementu. Przedstawiciele rodziny, pomimo różnic pokoleniowych, korzystają z nowoczesnych technologii, lecz w różnym stopniu. Niezależnie jednak od rodzaju używanych mediów, czas spędzany przed ekranem ulega wydłużeniu w miarę postępu cyfryzacji. Ten wzrost ma znaczący wpływ na codzienne funkcjonowanie oraz relacje międzyludzkie w kontekście rodzinnym.

Korzyści oraz zagrożenia w budowaniu relacji międzyludzkich

Mimo niekoniecznie pozytywnych wyników, przytoczonych przeze mnie wcześniej badań, nie sposób nie wyróżnić pewnych korzyści występujących w „cyfrowych rodzinach”. Jedną z największych jest swobodna i ciągła komunikacja. Pozostawanie ze sobą w kontakcie, nie tylko bezpośrednim, ale także tym cyfrowym, umożliwia umacnianie relacji i więzi rodzinnych nawet zaocznie podczas rozłąki bądź przebywania poza gospodarstwem domowym w celu zarobkowym czy naukowym. W czasie niemałej rozłąki – z uwagi na długotrwałe wyjazdy w celu zarobkowym lub regularne, częste i długo trwające wyjazdy w celach naukowych któregoś z członków rodziny – owa „cyfrowość” rodziny może stać się znacząca i determinująca dla utrzymania odpowiedniej dynamiki zachodzącej relacji (Lorecka 2016). W kontekście mediów telewizyjnych można wskazać i wyróżnić zarówno szanse, jak też zagrożenia dla współczesnych relacji rodzinnych. Jednakże, jak wskazują badania, minione traktowanie telewizji jako komponentu spajającego więzi rodzinne nie jest już aktualne. Wręcz przeciwnie, jako zagrożenie wskazuje się wiele czynników, które dla współczesnej rodziny mogą stanowić niebezpieczeństwo i wpłynąć niekorzystnie na więzi między jej członkami. Ze względu na rodzaj treści udostępnianych za pomocą tych mediów, zagrożeni są często przedstawiciele młodego pokolenia. Dotyczy to szczególnie emitowanych materiałów zawierających wszechobecną przemoc, brutalność, czy sceny prezentujące zachowania w ogólnie przyjętym ro-

zumieniu niemoralne. Wspólne oglądanie takich treści przez całą rodzinę nie sprzyja jej integracji ani wzajemnemu poznaniu. Po zakończonym seansie zazwyczaj brakuje wspólnej refleksji na temat przyjętych, często trudnych treści. Brakuje rozmowy dotyczącej na przykład przyczyn agresywnego zachowania bohaterów, jakiego byli świadkami wszyscy oglądający materiał. W rezultacie, członkowie rodziny zamykają się we własnym świecie, co prowadzi do osłabienia więzi i wzajemnego wyobcowania. Przeżycia bohaterów telewizyjnych stają się wówczas substytutem prawdziwych relacji i wspólnego przeżywania emocji z bliskimi. Takie nadmierne, bezrefleksyjne korzystanie z tego rodzaju mediów masowych prowadzi do osłabienia relacji międzyrodzinnych, jest przyczyną wzajemnego zaniedbania czasowego, a problem ten dotyczy przedstawicieli każdej relacji rodzinnej, jaka została dotychczas omówiona. Przedstawiciele każdego pokolenia, nie zważając na wiek, doświadczają ekspozycji na relatywne niebezpieczeństwa, jakich źródłem jest problematyczne korzystanie z telewizji. Wpływa ona negatywnie na życie rodzinne, osłabiając więzi między jej członkami. Zmniejsza ilość czasu poświęcanego rozmowom z dziećmi oraz ogranicza możliwości wspólnego, wartościowego spędzania wolnego czasu. Zastępuje konstruktywne i rozwijające formy zabawy, przyczyniając się do zaniku bardziej angażujących aktywności rodzinnych (Hanyga-Janczak, 2011). Jedno z wielu zagrożeń dla „cyfrowych rodzin” pojawia się w przypadku rozwoju rodziców. Popularnym, występującym obecnie zjawiskiem jest tak zwana triangulacja małżeńska, w której osobą trzecią pozostaje dziecko. Staje się ono wówczas aktywnym uczestnikiem konfliktów czy ewentualnych manipulacji swoich rodziców. Kontakty cyfrowe widnieją w takim przypadku jako przeszkoda bądź utrudnienie lub, jak zaznacza Ściupider-Młodkowska, stanowią jedyną formę komunikacji z dzieckiem. Pojawia się również ryzyko alienacji rodzicielskiej, w której obecna jest manipulacja prowadzona z użyciem nowych mediów. Zagrożeniem obecnym podczas wystąpienia rozvodu w „cyfrowej rodzinie” jest zjawisko izolacji dziecka. Polega ona w takim przypadku przede wszystkim na braku kontaktu w świecie rzeczywistym z jednym z rodziców na rzecz porozumiewania się tylko za pomocą komunikatorów i mediów społecznościowych (Ściupider-Młodkowska, 2020). Jednym z podstawowych obowiązków, jaki rodzic powinien spełnić jest zapewnienie bezpieczeństwa. Nowym, popularnym zjawiskiem w świecie wirtualnym stał się w ostatnich latach „sharenting”. Ten model prowadzenia przez rodziców swoich kont w mediach społecznościowych polega na regularnym zamieszczaniu szczegółowych informacji dotyczących dzieci. Jest to między innymi częste publikowanie zdjęć własnego dziecka, które pozwalają na łatwą identyfikację, a więc często z dokładnie widoczną jego twarzą, jak również treści dotyczących codzienności, prywatnych wydarzeń,

wydarzeń przełomowych w rozwoju dziecka (pierwsze kroki, pierwsze słowo, pierwszy dzień w danej placówce edukacyjnej). Publikowane treści o takim charakterze ułatwiają identyfikację dziecka i pozbawiają młodego człowieka prawa do decyzji, aby w tej przestrzeni internetowej się znajdować. Inni użytkownicy mediów społecznościowych mogą bez trudu obserwować wszelakie treści związane z małoletnim. „Sharenting” jest więc powodem powstania wielu zagrożeń dotyczących całej rodziny. Dziecko to przestaje być anonimowe dla wszystkich użytkowników danej platformy, o ile zechcą odwiedzić profil internetowy danego rodzica. Zdjęcia takiego dziecka, czy całej rodziny, mogą być wykorzystane w celach, nad którymi osoba publikująca nie ma żadnej kontroli. Jednak w kontekście relacji, taki styl dzielenia się swoją codziennością przez rodzica może spowodować przyszłe zaburzenie zaufania oraz poczucia bezpieczeństwa u dziecka. Materiały są publikowane bez świadomej zgody dziecka, często już od pierwszych dni jego życia. Z czasem, kiedy ono rośnie, dojrzewa, niekoniecznie może odczuwać potrzebę istnienia w przestrzeni internetowej i świadomie nie zgadzać się na bezpowrotnie obecne w sieci internetowej swoje zdjęcia w bardzo prywatnych, a nawet intymnych sytuacjach. Należy tutaj wyróżnić ekstremalny rodzaj „sharentingu”, jakim stał się „oversharenting”. Polega on na bardzo skrupulatnym publikowaniu treści przez rodziców i opiekunów. Charakteryzuje się wzmożoną częstotliwością publikacji w Sieci treści nawet dla dziecka intymnych. Jednym z przejawów „oversharentingu” jest również „troll parenting”, cechujący się udostępnianiem kompromitujących i prześmiewczych oraz wywołujących poczucie wstydu nagrań bądź zdjęć dzieci. Takie nadmierne publikowanie pociąga za sobą wiele negatywnych konsekwencji. Jedną z nich jest zaburzenie procesu tworzenia własnego wizerunku przez dzieci w późniejszych latach. Dochodzi więc do utraty zaufania, będącego jednym z podstawowych filarów w budowaniu relacji międzyludzkich (Laskowska, 2020). Istotne niebezpieczeństwo, które w przypadku obydwu zjawisk jest obecne w życiu rodziny, stanowi zagrożenie kradzieży danych osobowych czy wizerunku (Ciućkowska, 2024). Nie można bagatelizować również problemu, jakim pozostaje nieumiejętne korzystanie z produktów cyfrowych. Momentem przełomowym w zwiększeniu ilości czasu poświęcanego na korzystanie z mediów był czas pandemii COVID-19 oraz łączącej się bezpośrednio z obostrzeniami edukacji zdalnej. Kiedy przed tym trudnym okresem zalecany czas ekranowy określony był maksymalnie na dwie godziny dziennie, wraz z pandemią ta ogólnie przyjęta zasada przestała funkcjonować, jako spełniona przez każdego chociażby ucznia uczęszczającego na lekcje prowadzone w trybie zdalnym. Po zakończeniu pandemii faktyczny czas korzystania z produktów cyfrowych nie zmniejszył się, co spowodowało niejedno zagrożenie. Spośród zagrożeń związanych z rozwojem relacji

wyróżnia się zwiększone ryzyko pojawienia się lęków czy wystąpienie izolacji społecznej. Jednym z wielu pozostaje również problem z tworzeniem i podtrzymywaniem więzi, spowodowany brakiem odpowiedniej ilości czasu poświęconego na budowanie relacji rodzinnych, czego skutkiem jest izolacja społeczna oraz upośledzenie tych relacji.

„Rodzina cyfrowa” a dystans pokoleniowy

Fundament istnienia oraz funkcjonowania społeczeństw stanowią relacje zachodzące między ich pokoleniami. Jednak współcześnie pokolenia młodsze coraz mniej czasu i chęci poświęcają na interakcję z trwającymi wspólnie przedstawicielami starszego pokolenia. Dystans pokoleniowy zwiększa się wraz z postępem i rozwojem cyfryzacji. Margaret Mead wyróżniła trzy procesy nabywania kultury: postfiguracywny, kofiguracywny oraz prefiguracywny. Dla autorki, publikującej w 70. latach XX wieku, typ prefiguracywny jawił się jako przyszłość. Jednakże w 20. latach XXI wieku odwołam się do niej w kontekście współczesności. Jak określa Margaret Mead, z jej perspektywy była to kultura przyszłości, należąca do „zagadkowych dzieci”. Sformułowanie to określa czas, w którym właśnie najmłodsze pokolenie pełni rolę przewodnika i tłumacza codzienności dla pokoleń starszych. Wiąże się to z dynamicznym rozwojem również technologicznym i potencjalnym porzuceniem przekonania istotności przeszłości charakterystycznego dla najstarszego pokolenia, przez najmłodszych przedstawicieli społeczeństwa. Dostosowywanie się do tempa rozwoju szczególnie technologicznego jest nieproporcjonalne. Im starsi przedstawiciele społeczeństwa, tym dłużej trwa ich przystosowanie się do nowych rozwiązań czy wartości (Mead, 1978). Starsze pokolenia nie posiadają odpowiednich zasobów, aby z relatywną łatwością samodzielnie nabyć wiedzę dotyczącą nowych technologii, jakie niewątpliwie stanowią nowe media. Można więc zauważyć, że są najbardziej zagrożeni „cyfrowym wykluczeniem”, polegającym na wyłączeniu danej grupy społecznej z uczestniczenia w rozwoju technologicznym, który definiuje rzeczywistość. Również w związku z coraz szybszym rozwojem technologicznym, jakiego doświadczamy obecnie i nieustannie będziemy w przyszłości doświadczać, zaobserwować można zwiększający się dystans międzypokoleniowy. Jak zauważa Irena Hejduk (2016), sprawne posługiwanie się nowymi technologiami wymaga odpowiednich kompetencji. Zakłócenia w procesie ich nabywania mogą przyczyniać się do rosnącego dystansu międzypokoleniowego, jako że wykorzystanie technologii cyfrowych staje się niezbędne w codzienności i często tę codzienność ułatwia. Przykładem może być poruszanie się w przestrzeni miejskiej, proces naby-

wania biletów niezbędnych w planowaniu podróży, szybkie i bezpieczne uregulowanie należności za zakupiony towar czy usługę, a nawet korzystanie z możliwości generowania wirtualnych pism, czy pozyskiwanie i podpisywanie wniosków oraz podań przez Internet. Irena Hejduk wskazuje, że najbardziej narażone na wykluczenie cyfrowe jest pokolenie osób powyżej 65. roku życia. Postępująca izolacja może powiązać się z powstaniem konfliktu oraz dystansu między członkami rodziny należącymi do skrajnie różnych pokoleń (w relacji dziadkowie-wnuczęta). Jednakże, podstawą do jego zapobiegania, jak wskazuje Alicja Kozubska (2011), jest wykorzystanie dialogu w budowaniu relacji. Za wprowadzenie oraz odpowiednią moderację dialogiem w rodzinie odpowiedzialni są dorośli. Dialog w kontekście budowania więzi jest cenny, ponieważ niesie poczucie bezpieczeństwa, przynależności oraz poprzez przekazywanie wartości może zapewnić ciągłość kulturową danej rodzinie. W wielopokoleniowych grupach rodzinnych nierzadko dochodzi do spięć, wynikających z dystansu utworzonego między pokoleniami. W Polsce zaledwie jedna piąta seniorów pozostaje aktywna w mediach społecznościowych. Jednakże, pomimo świadomości, iż dają one szansę na sprawniejszą komunikację, szczególnie z przedstawicielami najmłodszego pokolenia w rodzinie, stosunkowo powoli zapoznają się z możliwościami, jakie daje technologia. To najmłodsi doświadczają najmniejszych trudności w przystosowaniu się do coraz to nowszych konceptów oraz rozwiązań technologicznych, ponieważ zmiany te w kontekście ich pokolenia, urodzonego już w czasach cyfryzacji, są zdecydowanie mniejsze, niż te same zmiany dla pokolenia najstarszego. Jak wskazuje Joanna Sikorska (2024), nieobecność seniorów w wirtualnej rzeczywistości może ograniczać zaspokojenie ich potrzeb, szczególnie związanych z socjalizacją. Ponadto, niewystarczające umiejętności korzystania z mediów cyfrowych mogą prowadzić do ich społecznej marginalizacji oraz wykluczenia. Wskutek powiększającego się dystansu międzypokoleniowego narodził się, coraz bardziej postępujący, konflikt między przedstawicielami różnych pokoleń. Stanowi on również źródło wielu krzywdzących stereotypów dotyczących najstarszych jednostek w społeczeństwie, które mogą być przyczyną bezpośredniej niechęci, co skutkuje trwałym zaburzeniem budowania relacji (Michalska, 2016). Nie należy jednak wyróżniać jedynie dystansu powstającego pomiędzy najmłodszymi a najstarszymi w rodzinie, chociaż jest on nie tyle stereotypowy, co najbardziej zauważalny. Dystans ten powstaje również w relacji rodzic-dziecko, szczególnie kiedy tylko jedna, najmłodsza, strona rozpoczęła swoje życie już w tej rzeczywistości hybrydowej i nie doświadczyła, w przeciwieństwie do swojego rodzica, rzeczywistości sprzed XXI wieku. W obu tych grupach widoczne są więc różnice w postrzeganiu oraz wykorzystywaniu nowoczesnych technologii (Waluś, 2022). Pomimo za-

awansowanej obecności w przestrzeni wirtualnej, do której rodzice współczesnych dzieci są częściowo zmuszeni, na przykład ze względu na funkcjonowanie elektronicznego systemu dokumentacji szkolnej, nie stanowi to wystarczającego czynnika eliminującego dystans oraz różnice w sposobach użytkowania Internetu między najmłodszymi pokoleniami.

Podsumowanie

Wraz z bardzo dynamicznie postępującym rozwojem technologicznym, którego doświadcza część społeczeństwa z dostępem do produktów cyfrowych, tytułem „rodziny cyfrowej” może nazywać się coraz więcej tych specyficznych grup społecznych. Rodziny te mogą skorzystać z wielu możliwości, jakie daje im płynne użytkowanie technologii. Jest to znaczące w kontekście utrzymywania ciągłości relacji pomimo dużej odległości lub zupełnie różnych harmonogramów dnia, jak również szansa na wzmocnienie bezpieczeństwa zarówno starszych, jak i młodszych jednostek będących częścią rodziny. Nie da się jednak ukryć, iż bezrefleksyjne uczestniczenie w świecie wirtualnym, zarówno przez starsze jak i młodsze jednostki, może spowodować pojawienie się pewnych zagrożeń dotyczących rozwoju, budowania relacji, a nawet bezpieczeństwa. Społeczeństwo funkcjonujące zgodnie z wyróżnionym przez Margaret Mead prefiguratywnym procesem nabywania kultury, mierzy się z utrudnieniami budowania relacji między najstarszym a najmłodszym pokoleniem w rodzinie. Świat cyfrowy w rzeczywistości tak dynamicznych zmian, coraz nowszych technologii i rozwiązań stwarza wiele możliwości, lecz niesie także znaczne zagrożenia, których człowiek uprzywilejowany dostępem do tejże technologii będzie zmuszony doświadczyć. To zaś, które czynniki – negatywne czy pozytywne – staną się dominujące, zależy będzie od zasobów wiedzy i umiejętności społecznych. Problematyka poruszona w tym artykule ukazuje szereg różnorodnych wątków pogłębiających swą wielowymiarowość wraz z dynamiką postępu technologicznego, którego nieustannie doświadczamy. Każdy z przedstawionych aspektów jest analizowany oraz rozwijany przez wiele dziedzin naukowych, podejmujących próbę wytłumaczenia zachodzących w kontekście cyfrowości zjawisk, dlatego narracja ta stanowi jedynie część bardzo złożonej i dynamicznie zmieniającej się struktury, w której nauka podejmuje próbę analizy różnorodnych zjawisk i relacji zachodzących w kontekście nieustannie przenikającej w codzienność rzeczywistości wirtualnej.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Adamski, F. (2002). *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Bakiera, L. (2006). *Rodzina z perspektywy socjologicznej i psychologicznej: ciągłość i zmiana. Obrazy życia rodzinnego z perspektywy interdyscyplinarnej*. UAM, Roczniki Socjologii Rodziny, XVII
- Balcerzak-Paradowska, B. (2004). *Rodzina i polityka rodzinna na przełomie wieków, przemiany, zagrożenia, potrzeba działań*. Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych
- Ciućkowska, K. (2024). *Sharenting a prywatność dziecka w świecie cyfrowym. O potrzebie uzupełnienia regulacji dotyczących ochrony prawnej dóbr osobistych dziecka*. Journal of Modern Science, 58(4), 303-319
- Hejduk, I. (2016). *Rozwój technologii cyfrowych a wykluczenie społeczne osób 65 plus*. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 46(1), 64-78
- Kozubska, A. (2011). *Porozumienie między pokoleniami w rodzinie – płaszczyzny rozwoju*. Wychowanie w Rodzinie, 3, 85-95
- Laskowska, M. (2019). *Odpowiedzialność rodziców w erze cyfrowej*. Studia nad Rodziną, 23, 2-4, 33-49
- Makaruk, K., Włodarczyk, J., Skoneczna, P. (2019). *Problematyczne używanie internetu przez młodzież. Raport z badań*. Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę
- Makaruk, K., Wójcik, S. (2013). *Nadużywanie internetu przez młodzież. Wyniki badania EU NET ADB. Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 12(1), 35-48
- Mead, M. (1978). *Culture and commitment: a study of generation gap*, przekł. J. Hołówka. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Plopa, T. (2011). *Psychologia rodziny: teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Reisner, J. (2024). *Informacja o widowni telewizyjnej w Polsce w II kwartale 2024 roku: Zestawienie danych pochodzą z badania firmy AGB Nielsen Media Research (Analiza i opracowanie)*. Warszawa: Departament Monitoringu
- Ściupider-Młodkowska, M. (2020). *Rodziny i więzi międzyludzkie w cyfrowym uwikłaniu*. Wychowanie w Rodzinie, XXII, 1, 241-256

Źródła internetowe

- Grewiński, M. (2018). *Cyfryzacja i innowacje społeczne – perspektywy i zagrożenia dla społeczeństwa*. Kwartalnik Nauk o Przedsiębiorstwie, 46(1), 19-29; <https://doi.org/10.5604/01.3001.0012.0980>
- Hanyga-Janczak, P. (2011). *Wychowanie z telewizorem w tle. O telewizji w codziennym życiu rodziny*. Wychowanie w Rodzinie, 3, 25-38; <https://doi.org/10.23734/www20113.025.038>
- Kemp, S. (2024). *Digital 2024: Poland*. DataReportal. Retrieved from <https://datareportal.com/reports/digital-2024-poland>
- Kisiełewska, A. (2024). *Oglądanie telewizji – nowe kompetencje medialne*. W: A. Kisiełewska, J. Mytnik-Daniluk (red.), *Akademia kompetencji kulturowych mieszkańców województwa podlaskiego. Raport z badań* (ss. 235-251). Białystok; <http://hdl.handle.net/11320/17294>
- Lorecka, K. (2016). *Współczesna rodzina na etapie adaptacji do globalnej ekspansji technologicznej – szanse i zagrożenia*. Kwartalnik Naukowy Fides Et Ratio, 28(4), 232-255; pobrano z https://fidesetratio.com.pl/ojs/index.php/FetR/article/view/735The_Average_Screen

- Michalska, M. (2016). *Starość, nie zawsze radość. Wykluczenie społeczne seniorów jako wyzwanie dla społeczeństw w Polsce i na Zachodzie*. W: K. Wódz, D. Nowalska-Kapuścik, G. Libora (red.), *Peryferie społeczne w teorii i badaniach empirycznych* (ss. 113-124). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego; <http://hdl.handle.net/20.500.12128/21405>
- Sikorska, J. (2024). *Aktywność cyfrowa seniorów i jej znaczenie dla partycypacji osób starszych w życiu online na platformach społecznościowych*. *Pedagogika Społeczna Nova*, 4(8); <https://doi.org/10.14746/psn.2024.4.8.7>
- Time and Usage by Country by Rodrigo Navarro August 26, 2024; <https://www.electronicshub.org/the-average-screen-time-and-usage-by-country/>
- Waluś, S. (2022). *Wybrane aspekty wpływu nowych technologii na rodzinę w świadomości młodzieży pokolenia IGen uczęszczającej do szkół ponadpodstawowych na terenie województwa opolskiego*. *Humanitas. Pedagogika i Psychologia*, 1(25)(null), 241-259. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.0799>.

II. RECENZJE I NOTY

HELENA OSTROWICKA, (2022). *Problematyzacje. Studia nad dyskursem w badaniach edukacyjnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 232

Helena Ostrowicka, profesorka nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, kierowniczka Katedry Metodologii Badań i Studiów nad Dyskursem oraz Dziekanka Wydziału Pedagogiki w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, prowadzi interdyscyplinarne badania dyskursowe, koncentrując się na eksploracji teoretycznej i filozoficznej perspektywy postfoucaultowskiej, relacji wiedzy i władzy w kontekstach: nauki, edukacji, polityki i mediów. Jest autorką około 80 publikacji naukowych, spośród których z pewnością należy wymienić: *Regulating Social Life. Discourses on the Youth and the Dispositif of Age* (Palgrave Macmillan, 2019), *The Dispositif of the University Reform: The Higher Education Policy Discourse in Poland* (z Justyną Spychalską-Stasiak i Łukaszem Stankiewiczem, Routledge, 2020), *Przemysłać z Michelem Foucaultem edukacyjne dyskursy o młodzieży. Dyspozytyw i urządzanie* (Oficyna Wydawnicza Impuls, 2015).

Książka stanowiąca przedmiot niniejszej recenzji, ugruntowuje pozycję Heleny Ostrowickiej jako badaczki w dziedzinie *discourse studies*. Tym razem, Autorka bierze na warsztat PROBLEMATYZACJE, rozumiane zarówno jako przedmiot badań, jak i sposób postępowania naukowego oraz metoda analizy.

We Wprowadzeniu do książki Helena Ostrowicka odwołuje się do kartografii i mapowania jako metafory „ukierunkowanego (od)czytania” (s. 12), która towarzyszyła Jej podczas pisania tej książki. Jednocześnie podkreśla, że nie chodzi Jej o mapę, rozumianą w kategoriach przewodnika, ani też o reprezentację terytorium. Proponuje takie rozumienie zasady kartografii, jakie określiłabym jako intra – i zarazem inter – aktywną mapę: projekt żywy i otwarty, tworzony i współtworzony, dynamiczny i mający potencjał modyfikowania, zmieniania, (do)wolnego (de)montowania. Uznaję tę metaforę za trafną. Książka pozwala z jednej strony uchwycić dynamikę mapy tworzonej przez Autorkę, albo – ujmując to inaczej – podążać z(a) Autorką po szlakach na tej dynamicznej mapie. Z drugiej strony, Helena Ostrowicka cały czas podkreśla, że są to propozycje szlaków, a osoby czytające otrzymują jasny komunikat, który można sparafrazować następująco: możesz się zatrzymać, pójść dalej, wrócić, skrócić, możesz zobaczyć coś, co zachęci Ciebie do wyznaczenia nowego szlaku, a może okazać się, że to

nie szlak jest dla Ciebie najlepszym sposobem organizacji terytorium. Zarówno Wprowadzenie, cała struktura książki, jak i zawartość merytoryczna poszczególnych jej rozdziałów oraz sposób organizowania i prezentowania pokazują, że jest to projekt bardzo przemyślany i nieprzypadkowy.

Książka składa się z trzech rozdziałów. Pierwszy dotyczy studiów nad dyskursem. Rozpoczynając od ogólnego zarysowania szlaków formowania się studiów nad dyskursem, Autorka bierze na warsztat ich „działanie”, sięgając do trzech wymiarów: heurystyki, integracji i stylu myślowego. Analizując ich heurystyczny wymiar, wskazuje na potencjał poszukiwania „na zewnątrz” i „w głąb” problemów dyskursywnych. Przyjmując optykę procesu integracji wiedzy, metodologii, perspektyw i środowiska naukowego, Helena Ostrowicka wskazuje natomiast na różne rozumienia funkcji i celów integracji, których konsekwencją jest rozumienie takich pojęć, jak: interdyscyplinarność, transdyscyplinarność, multidyscyplinarność, a co za tym idzie – różne nastawienia integracyjne. Ciekawa w tym kontekście jest zasygnalizowana przez Autorkę polemika między przedstawicielami różnych nurtów badań nad dyskursem. A zatem, sam proces integrowania nie jest wolny od sporów dotyczących tego, co i jak może być integrowane. Wyrazem integracji jest również organizowanie się środowisk naukowych, skupiających osoby zajmujące się *discourse studies*. Helena Ostrowicka podaje tu dwa przykłady, zdając sobie sprawę, że można je mnożyć. Sądzę, że i na tym poziomie, to znaczy wówczas, kiedy mówimy o organizowaniu się badaczek i badaczy zajmujących się dyskursem, można byłoby zadać pytanie dotyczące funkcji i celów integracji, nakładając na to nie tylko heurystykę poszukiwania, ale zwłaszcza – heurystykę argumentu. To jeden z wielu momentów lektury, który unaoczniał mi jako czytelniczce, że mapa, po której poruszamy się razem z Heleną Ostrowicką, daje duże możliwości włączania się w proces jej (współ) tworzenia i czerpania z niego. Rozdział pierwszy kończy się rozważaniami nad dyskursywnym stylem myślowym, który jest tu definiowany w sposób ramowy jako „ukierunkowane postrzeganie zjawisk społecznych, również w polu praktyk naukowych” (s. 57), coś co pośredniczy „między ogólną wizją nauki a specyfiką poszczególnych ujęć teoretyczno-metodologicznych” (s. 57). „Działanie” studiów nad dyskursem w wymiarze stylu myślowego oznacza związek między ukierunkowanymi zainteresowaniami poznawczymi, aksjologicznymi, predyspozycjami praktycznymi, metodycznymi i osobowościowymi a badaniami dyskursywnymi.

Cały pierwszy rozdział jest autonomiczną częścią książki, w której nie brakuje jednak odniesień do tego, czego można spodziewać się w kolejnych jej rozdziałach. Poza tym, stanowi dobrą podbudowę, żeby pójść w rozważaniach krok dalej i skoncentrować się na rekonstrukcji relacji między badaniami dyskursu a badaniami edukacyjnymi, co Helena Ostrowicka proponuje w drugim rozdziale. Najpierw Autorka omawia związki tematyczne, funkcjonalne i ontologiczne między dyskursem a edukacją. Ten porządek analizy powiązań autorstwa Heleny Ostrowickiej zdążył się już ugruntować w dyskursywnych podejściach do badań nad edukacją. Jest znany i ceniony, bo spełnia nie tylko cele poznawcze, ale pozwala, zwłaszcza badaczkom i badaczom wkraczającym na ścieżkę badań dyskursywnych w dziedzinie edukacji, rozpoznać i nazwać własne drogi, jak również, co

uznać za szczególnie cenne, pomaga w dostrzeżeniu potencjału i pogłębieniu takich badań. Dobrze zatem, że Autorka postanowiła wrócić do wskazanego wyżej omówienia powiązań między dyskursem i edukacją w tej publikacji. W recenzowanej książce ma to znaczenie z dwóch powodów. Po pierwsze dlatego, że wydaje się to nie do pominięcia w kontekście podejmowanego projektu. Po wtóre, że stanowiło to jeden z punktów odniesienia w dalszej części rozdziału drugiego, w którym Autorka poszukuje odpowiedzi na pytanie, jak kategoria dyskursu funkcjonuje w empirycznych badaniach edukacyjnych. Metaanaliza 46 wybranych, z zastosowaniem określonych kryteriów, artykułów naukowych, przedstawiających wyniki badań opublikowanych w polskich czasopismach pedagogicznych w latach 2010-2020, pozwoliła na identyfikację wszystkich trzech typów teoretycznych związków między dyskursem i edukacją. Autorka dostrzegła, na podstawie przeprowadzonych metaanaliz, przypadki, w których dyskurs występuje jako: (a) zjawisko obecne w tekstach dotyczących edukacji; (b) wypowiedzi i praktyki stanowiące „warunki i ramy, które kształtują przebieg i efekty procesów edukacyjnych” (s. 85); (c) zjawisko zintegrowane z edukacją. Zwróciła uwagę na zróżnicowane wykorzystanie perspektyw teoretycznych, metod i materiałów empirycznych, wnioskując na podstawie przeprowadzonej analizy o popularności Krytycznej Analizy Dyskursu oraz sposobu rozumienia dyskursu bieżącego z paradygmatem strukturalnym.

Rozdział trzeci, zatytułowany „Problematyzacje: wybrane tropy”, stanowi zdecydowanie sedno tej książki. To w nim Autorka proponuje cztery ujęcia tytułowej problematyzacji: jako czynności prowadzącej do pytania badawczego, jako retoryki konstruowania znaczenia wkładu naukowego, jako problematyzacji postfoucaultowskiej i jako problematyzacji postfundacyjnej. Każdemu z tych ujęć poświęcony został oddzielny podrozdział. W części ujmującej problematyzację jako czynność prowadzącą do pytania badawczego, Autorka wskazuje nie tylko tę drogę, która polega na wyszukiwaniu luk poznawczych, ale przede wszystkim swoją uwagę koncentruje na: (1) metodzie „identyfikacji i kwestionowania założeń leżących u podstaw istniejących koncepcji teoretycznych” (s. 113), co w rezultacie generuje pytania, które, z kolei, mogą prowadzić do interesujących teorii oraz na (2) heurystyce problematyzacji oczywistości. Ten fragment książki uznaję za kolejny moment w lekturze książki, który zatrzymuje mnie jako czytelniczkę. Zatrzymuje nie po to, by nie kontynuować drogi z Heleną Ostrowicką, ale dlatego, że czuję potrzebę przyjrzenia się, przestudiowania, dostrzegam nowe, możliwe tropy. A zatem, używając wcześniejszej metaforyki, jest to miejsce potencjalnego włączenia się trybu interaktywnego współtworzenia mapy. Dotyczy szczególnie tej części, w której prezentowana jest propozycja kwestionowania założeń, a jako przykład zilustrowania tej metody Autorka wykorzystała stanowisko, którego przedmiotem są same problematyzacje (ss. 112-125). W kolejnym podrozdziale Helena Ostrowicka rozpatruje problematyzację jako retorykę konstruowania znaczenia wkładu naukowego. W tym celu analizuje 48 artykułów naukowych, opublikowanych w latach 2013-2017 w „Przeglądzie Badań Edukacyjnych”, wykorzystując jako kategorie analizy trzy metody konstruowania znaczenia badań własnych dla potencjalnych czytelników: problematyzacji nie-

kompletności, nieadekwatności i niewspółmierności (ss. 135-146). Interesujących danych dostarczają przykłady wraz z towarzyszącymi im analizami, podsumowanymi katalogami zidentyfikowanych praktyk retorycznych. To materiał, który potencjalnie może budzić refleksje nad własną retoryką wkładu naukowego, ale też nad metodami uczenia (się) konstruowania tej retoryki. Dwa następne podrozdziały tej części publikacji dotyczą kolejno problematyzacji postfoucaultowskiej oraz postfundacyjnej. Autorka przedstawia je w sposób zróżnicowany. W przypadku tej pierwszej wykorzystuje własne doświadczenia badawcze z projektu zatytułowanego „Urządzenie uniwersytetu – dyskursywny obraz współczesnej reformy szkolnictwa wyższego”, prezentując trzy strategie analityczne: archeologiczną, aleturgiczną i dyspozytywową. Na przykładach analizuje specyfikę problematyzacji w ramach każdej z tych strategii. Ma to walor praktyczny, ponieważ zdecydowanie ułatwia rozumienie tego ujęcia. Poza tym, pokazuje powiązanie postfoucaultowskiej problematyzacji z badaniami edukacyjnymi. I wreszcie, po trzecie, dostarcza danych do potencjalnej metaanalizy dotyczącej tego, w jaki sposób problematyzacja postfoucaultowska może być przekładana na język konkretnego badania. Inny sposób prezentacji obiera Autorka w przypadku problematyzacji postfundacyjnej. Nie odwołuje się tu do przykładu konkretnych badań. Dość szczegółowo omawia natomiast poszczególne etapy składające się na „logikę wyjaśniania krytycznego”. Takie przedstawienie, z kolei, uruchamia „interakcję”. Jako czytelniczka zastanawiam się, analizuję, stawiam pytania, próbuję „nałożyć” czy „dołożyć” poszczególne etapy do własnych doświadczeń badawczych, uchwycić „działanie” i w ten sposób chociażby wstępnie określić potencjał takiego ujęcia.

Publikację kończy część zatytułowana „Perspektywy pedagogiki dyskursywnej – zamiast zakończenia”, w której Helena Ostrowicka, oprócz próby zmierzenia się z definicją pedagogiki dyskursywnej, określa wkład, jaki problematyzacja może wnieść do teorii w ramach badań pedagogicznych. W ten sposób, na sam koniec, jako czytelniczka mogę kolejny raz włączyć tryb „interaktywnej mapy”, aby zobaczyć, jaka metaproblematyzacja (rozumiana w kategoriach retoryki konstruowania znaczenia naukowego wkładu) została uruchomiona tutaj przez Autorkę.

Książka Heleny Ostrowickiej *Problematyzacje. Studia nad dyskursem w badaniach edukacyjnych* jest oryginalnym dziełem, stanowiącym wkład do teorii i metodologii *discourse studies*. Nie tylko porządkuje i systematyzuje wiedzę w tym obszarze, ale przede wszystkim, w mojej opinii, rzeczywiście „chwytą” tytułowe wielowymiarowe problematyzacje. Pozwala je zobaczyć z różnych perspektyw, pokazuje jak „działają”, pozwala „przymierzyć” do własnych badań, zachęca do ich studiowania i inspiruje! Zdecydowanie rekomenduję książkę wszystkim zainteresowanym tą problematyką.

Violetta Kopińska

ORCID 0000-0002-5255-9995

MIKOŁAJ BRENK, KONRAD NOWAK-KLUCZYŃSKI, (red.) (2024). *Z prac poznańskich historyków wychowania. Księga poświęcona pamięci Profesora Wiesława Jamrożka w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, ss. 483

Pedagog, akademik, mistrz. Jakie znaczenie mają dziś te pojęcia? Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość nadaje nowy wymiar roli osób odpowiedzialnych za kształcenie i wychowanie. Namysł nad istotą przewodnictwa w edukacji pociąga za sobą refleksję nad wartościami, szczególnie w kontekście będącej na początku własnej drogi życia młodzieży, dla której busola aksjologiczna stanowi podstawę w budowaniu własnej orientacji życiowej (Ćwikliński, 2024, s. 419). Wartości stanowią wiodące kryterium kształtujące cele życiowe adolescentów. Obok takich elementów determinujących cele, jak zainteresowania osobiste, wychowawcze oddziaływanie środowiska zewnętrznego, sytuacja szkolna, panujące trendy, przynależność etniczna lub religijna czy mass media, istotną rolę odgrywają także czynniki społeczne, również najbliższe otoczenie oraz warunki edukacyjne (Ćwikliński, 2024, ss. 428-429), w tym środowisko akademickie. Dlatego tak ważna wydaje się w życiu młodych ludzi obecność pedagogów, mistrzów, akademików, czyli osób, które nie tylko przekazują wiedzę, ale także inspirują, kształtują i pobudzają do myślenia.

Takim autorytetem był śp. Profesor Wiesław Jamrozek, pedagog, historyk edukacji, któremu w siedemdziesiątą rocznicę urodzin poświęcono Księgę pamiątkową. Jak podkreślają Redaktorzy, Mikołaj Brenk i Konrad Nowak-Kluczyński, opracowanie stanowi wyraz Ich „wdzięczności, szacunku i uznania dla naukowych, dydaktycznych i organizatorskich osiągnięć prof. zw. dra hab. Wiesława Jamrożka” (Brenk, Nowak-Kluczyński, 2024, s. 11). W Przedmowie Redaktorzy Księgi wspominają Profesora jako zaangażowanego dydaktyka, promotora i kierownika, wychowawcę wielu pokoleń pedagożek i pedagogów, a także szanowanego członka społeczności akademickiej oraz życzliwego przyjaciela. Autorzy, prezentując rzetelny i dogłębny warsztat badawczy, z pełną szacunku wnikliwością przedstawiają działalność naukową, dydaktyczną i organizacyjną Profesora Wiesława Jamrożka, Jego nagrody i wyróżnienia oraz uczestnictwo w komitetach redakcyjnych, organizacjach i towarzystwach naukowych. Zagadnieniom tym poświęcone zostały dwie biograficzne refleksje Redaktorów, tworzące element rozbudowanego otwarcia do dalszej części Księgi. W tym miejscu zamieszczony jest również tekst córki Profesora, Katarzyny Sadowskiej, stanowiący świadectwo pamięci o ojcu i mistrzu, którego „uskrzydlała radość innych osób, ich sukcesy, ich dobry stan zdrowia, udane związki małżeńskie, cudza satysfakcja z życia” (Sadowska, 2024, s. 51).

Kolejne prace tomu zostały zebrane w czterech częściach, będących, jak piszą Redaktorzy, „wizytówką naukowych zainteresowań Auterek i Autorów” (Brenk, Nowak-Kluczyński, 2024, s. 10). W pierwszej części zostały zebrane analizy władz rektorskich i dziekańskich Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Podjęte przez Zbyszko Melosika, Agnieszkę Cybal-Michalską, Agnieszkę Gromkowaską-Melosik, Kingę Kuszak, Magdalene

Piorunek i Waldemara Segieta wątki nawiązują do fundamentalnych zagadnień związanych z nauką, edukacją oraz społeczeństwem. Autorzy zwrócili uwagę na tradycyjne wartości uniwersytetu w ich konfrontacji ze współczesnością oraz zagadnienie globalizacji i jej kontestację, podkreślając, że „istotą innowacyjnego ujmowania świata globalnego jest wzbogacanie zasobu kontekstów, umiejętność ich porównywania i pogodzenia występujących między nimi konfliktów” (Cybal-Michalska, 2024, s. 131). Omówiono historyczne i teoretyczne perspektywy dostępu kobiet do kariery akademickiej oraz przedstawiono sposoby upośredniania dzieciom wierszy Juliana Tuwima i Jana Brzechwy na łamach czasopisma „Wychowanie w Przedszkolu”. Postawiono również pytania o tożsamość danej dyscypliny, a także możliwość przynależności do subdyscypliny, bez świadomości zakorzenienia w szerszej dziedzinie. Ponadto, Autorzy podjęli rozważania o charakterze analizy dotyczące powiązań między edukacją a rodziną, wskazując na problem nierówności edukacyjnych.

W części drugiej zaprezentowano teksty pracowników Zakładu Historii Wychowania Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, jednostki, którą przez wiele lat kierował Profesor Wiesław Jamrożek. Opracowania poznańskich historyków wychowania, Doroty Żołędź-Strzelczyk, Edyty Głowackiej-Sobiech, Justyny Gulczyńskiej, Katarzyny Kabacińskiej-Łuczak, Krzysztofa Ratajczaka, Mikołaja Brenka, Konrada Nowak-Kluczyńskiego, Michała Nowickiego oraz Anny Wojewody, ukazują kluczowe dla pedagogiki zagadnienia, wpisując się w nurt rozważań na temat dziejów działalności edukacyjnej, kulturowej i społecznej. Zestawienie obejmuje wybrane aspekty z życia znanych osobowości, w tym dzieciństwo i edukację krajową Tomasza Zamoyskiego, syna Jana Zamoyskiego – jednego z „najwybitniejszych ludzi swych czasów” (Żołędź-Strzelczyk, 2024, s. 199) oraz przedstawioną w kontekście wskazówek opiekuna naukowego, Szymona Szymonowicza, podróż edukacyjną potomka kanclerza. Innym tekstem poświęconym tematyce wybitnych postaci są postulaty „księcia humanistów” (Nowicki, 2024, s. 321) – Erazma z Rotterdamu, dotyczące rozwoju metod edukacyjnych. Analizie zostały poddane również konkretne aspekty działalności edukacyjnej i wychowawczej, takie jak poglądy na temat wychowania dziewcząt dwóch poznańskich naukowczyń – harcerek okresu międzywojennego, czy „celebrowanie uroczystości przez uczniów i nauczycieli w szkołach wiejskich w latach 1918-1939 na przykładzie Szkoły Powszechnej w Łopienniu” (Kabacińska-Łuczak, 2024, s. 242). W części drugiej Księgi nie mogło zabraknąć refleksji nad patriotyzmem Wielkopolan – wczorajszym, dzisiejszym i jutrzejszym, gdyż zagadnienia te, jak podkreśla Krzysztof Ratajczak – Autor opracowania na ten temat, „były bliskie zainteresowaniom naukowym prof. Wiesława Jamrożka” (Ratajczak, 2024, s. 263). Podjęto również temat dotyczący stanu i kierunków rozwoju polskiego czasopiśmiennictwa historyczno-pedagogicznego oraz przybliżono kadre dydaktyczną Wyższego Katolickiego Studium Społecznego w Poznaniu, w którym wykładali w latach 1928-1939 „przedstawiciele ówczesnych nauk społecznych oraz cieszących się powszechnym uznaniem praktycy” (Brenk, 2024, s. 292). Nie pominięto też nowoczesnych perspektyw odnoszących się do kreatywno-

ści, zabawy i polskiej obrzędowości, takich jak analiza współczesnej rodziny w kontekście klocków LEGO czy symbolika magiczno-użytkowych zabawek, jak klekotki i terkotki.

Do kolejnej, trzeciej części Księgi „zaproszenie przyjęły doktorantki Profesora – Danuta Apanel, Anna Knocińska oraz Grażyna Gramza” (Brenk, Nowak-Kluczyński, 2024, s. 11), które podjęły zagadnienia związane z rozwojem edukacji w różnych kontekstach społecznych, historycznych i geograficznych, w tym rozwój szkolnictwa w powiecie wrzesińskim, edukacja polonijna w Królestwie Niderlandów oraz proces ustanowienia stanowiska szkolnego psychologa.

Czwartą część tomu stanowią teksty przyjaciół i bliskich współpracowników Profesora Wiesława Jamrożka: Aleksandry Boroń, Andrzeja Ćwiklińskiego, Krzysztofa Jakubiaka, Eugeniusza Piotrowskiego, Kazimierza Przyszczypkowskiego oraz Władysławy Szulakiewicz. Autorki i Autorzy koncentrują się na obszarach tematycznych dotyczących kształcenia i wychowania, tożsamości kulturowej, wartości, dyskursów edukacyjnych oraz pedagogiki w różnych kontekstach historycznych, społecznych i instytucjonalnych. Poddano analizie kwestię języka mniejszości, jako jednego z „najistotniejszych determinantów konstruowania tożsamości kulturowej” (Boroń, 2024, s. 395) oraz istotne czynniki kształtujące systemy wartości, cele życiowe i aspiracje młodzieży. Przybliżono rodowód, kierunki rozwoju oraz tradycję uniwersytecką pedagogiki, a także koncepcję nauczania wychowującego z perspektywy polskich pedagogów, takich jak Konstanty Lech, Heliodor Muszyński, Wincenty Okoń, Marian Śnieżyński. Rozważono kategorię kanonu, różnicy i dialogu w kontekście dyskursów edukacyjnych oraz ukazano program czasopisma „Pedagogium”, autorów i redaktora oraz popularyzację „koncepcji badań nad zawodem nauczyciela w tym czasopiśmie” (Szulakiewicz, 2024, s. 471).

Publikacja *Z prac poznańskich historyków wychowania. Księga poświęcona pamięci Profesora Wiesława Jamrożka w siedemdziesiątą rocznicę urodzin* stanowi wzruszający dowód pamięci o Profesorze Wiesławie Jamrożku, Jego życiu, pasji naukowej, zaangażowanej działalności dydaktycznej oraz nieocenionej roli, jaką odegrał w kształtowaniu kolejnych pokoleń pedagogów i pedagożek. Jest to również zbiór znakomitych opracowań na temat kształcenia, wychowania, nauki i kultury, ukazanych w różnych kontekstach społecznych, historycznych i geograficznych, jak również będących pełną szacunku dedykacją oddającą hołd wkładowi Profesora Wiesława Jamrożka w rozwój polskiej pedagogiki.

Jak pisze Eugeniusz Piotrowski we wstępie do swoich refleksji: „Żyjemy też w naszych dziełach. Tak więc, Drogi Przyjacielu, non omnis moriar, będziesz żył w naszej pamięci poprzez swoje dokonania i dobroć, którą nas obdarzyłeś” (Piotrowski, 2024, s. 441). Po tych słowach trudno dodać coś więcej.

Marta Kędzia

ORCID 0000-0001-5349-6706

REFERENCES

- Boroń, A. (2024). *Polityka językowa i tożsamość kulturowa mniejszości*. W: M. Brenk, K. Nowak-Kluczyński (red.), *Z prac poznańskich historyków wychowania. Księga poświęcona pamięci Profesora Wiesława Jamrożka w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Brenk, M. (2024). *Profesorowie i kadra dydaktyczna Wyższego Katolickiego Studium Społecznego w Poznaniu*. W: M. Brenk, K. Nowak-Kluczyński (red.), *Z prac poznańskich historyków wychowania. Księga poświęcona pamięci Profesora Wiesława Jamrożka w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Brenk, M., Nowak-Kluczyński, K. (2024). *Przedmowa*. W: M. Brenk, K. Nowak-Kluczyński (red.), *Z prac poznańskich historyków wychowania. Księga poświęcona pamięci Profesora Wiesława Jamrożka w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Cybal-Michalska, A. (2024). *Globalizacja i jej kontestacja – o potrzebie zorientowania społeczeństwa na wiedzę, odpowiedzialne uczestnictwo i współdziałanie*. W: M. Brenk, K. Nowak-Kluczyński (red.), *Z prac poznańskich historyków wychowania. Księga poświęcona pamięci Profesora Wiesława Jamrożka w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Ćwikliński, A. (2024). *Czynniki determinujące systemy wartości i cele życiowe młodzieży*. W: M. Brenk, K. Nowak-Kluczyński (red.), *Z prac poznańskich historyków wychowania. Księga poświęcona pamięci Profesora Wiesława Jamrożka w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Kabacińska-Łuczak, K. (2024). *Uroczystości szkolne w Szkole Powszechnej w Łopieniu w latach 1918-1939*. W: M. Brenk, K. Nowak-Kluczyński (red.), *Z prac poznańskich historyków wychowania. Księga poświęcona pamięci Profesora Wiesława Jamrożka w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Nowicki, M. (2024). *Erazma z Rotterdamu zasługi na polu rozwoju metod edukacyjnych*. W: M. Brenk, K. Nowak-Kluczyński (red.), *Z prac poznańskich historyków wychowania. Księga poświęcona pamięci Profesora Wiesława Jamrożka w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Piotrowski, E. (2024). *Koncepcja nauczania wychowującego w ujęciu polskich pedagogów*. W: M. Brenk, K. Nowak-Kluczyński (red.), *Z prac poznańskich historyków wychowania. Księga poświęcona pamięci Profesora Wiesława Jamrożka w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Ratajczak, K. (2024). *Patriotyzm Wielkopolan – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*. W: M. Brenk, K. Nowak-Kluczyński (red.), *Z prac poznańskich historyków wychowania. Księga poświęcona pamięci Profesora Wiesława Jamrożka w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Sadowska, K. (2024). *Pokorne człowieczeństwo ojca i mistrza – o historyku wychowania Wiesławie Jamrożku z perspektywy córki*. W: M. Brenk, K. Nowak-Kluczyński (red.), *Z prac poznańskich historyków wychowania. Księga poświęcona pamięci Profesora Wiesława Jamrożka w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Szulakiewicz, W. (2024). *Popularyzacja badań pedeutologicznych na łamach czasopisma „Pedagogium”. Zarys problemu*. W: M. Brenk, K. Nowak-Kluczyński (red.), *Z prac poznańskich historyków wychowania. Księga poświęcona pamięci Profesora Wiesława Jamrożka w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Żołędz-Strzelczyk, D. (2024). *Szymona Szymonowicza uwagi o podróżowaniu przeznaczone dla Tomasza Zamoyskiego*. W: M. Brenk, K. Nowak-Kluczyński (red.), *Z prac poznańskich historyków wychowania. Księga poświęcona pamięci Profesora Wiesława Jamrożka w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

**Międzynarodowa Konferencja Jubileuszowa
z okazji dziesięciolecia
Rady Oświaty Polonijnej we Włoszech
Rzym, 25-27 października 2024 roku
(Sprawozdanie ze współpracy
Zespołu Konsultacyjno-Szkoleniowego
ds. Edukacji Polonijnej we Włoszech WSE UAM z ROP
we Włoszech)**

26 października 2024 roku Rada Oświaty Polonijnej we Włoszech (ROP) obchodziła jubileusz dziesięciolecia działalności. Uroczystości związane z wydarzeniem odbyły się 25-27 października 2024 roku w Domu Polskim Jana Pawła II oraz w Ambasadzie RP w Rzymie, a uczestniczyli w nim członkini i członkowie Zespołu Konsultacyjno-Szkoleniowego ds. Edukacji Polonijnej we Włoszech, działającego na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – dr Magdalena Barańska z Zakładu Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego, dr Mikołaj Brenk z Zakładu Historii Kultury i Edukacji oraz dr Konrad Nowak-Kluczyński z Zakładu Historii Kultury i Edukacji. W skład Zespołu wchodzi także dr Anna Mańkowska z Pracowni Pedagogiki Porównawczej, która z racji obowiązków służbowych nie uczestniczyła w jubileuszu.

Rada Oświaty Polonijnej we Włoszech (Consiglio dell'Istruzione in Lingua Polacca in Italia) powstała 26 października 2014 roku, w wyniku porozumienia pięciu organizacji – członków założycieli (Polska Ludoteka Rodzinna – Polonijne Centrum Edukacyjno-Integracyjne w Wenecji Euganejskiej, przedstawicielka: Agata Jankowska; Polska Szkoła Eksperymentalna przy Stowarzyszeniu Związek Polaków w Kalabрії, przedstawicielka: Katarzyna Gralińska; Polskie Przedszkole przy Stowarzyszeniu Nauczycieli Języka i Kultury Polskiej w Rzymie, przedstawicielka: Danuta Stryjak; Sobotnia Szkoła Kultury i Języka Polskiego w Lago Patria przy Stowarzyszeniu Instytut dla Polonii w Neapolu, przedstawicielka: Anna

Smolińska; Szkoła Języka i Kultury Polskiej w Padwie przy Stowarzyszeniu Włosko-Polskim w Padwie/ AIPP, przedstawicielka: Joanna Wesołowska.

Rada Oświaty Polonijnej we Włoszech jest organizacją *non profit*. W roku jubileuszowym zrzesza 14 szkół polonijnych¹. Powołanie Rady było odpowiedzią na potrzebę integracji na rzecz edukacji środowiska polonijnego we Włoszech. Priorytetem stowarzyszenia jest wspieranie działających ośrodków edukacyjnych oraz aktywizowanie środowisk polonijnych do zakładania nowych. Oferowana pomoc opiera się między innymi na szkoleniach metodycznych dla nauczycieli i animatorów oświaty, konsultacjach udzielanych przez doświadczonych nauczycieli i ekspertów, realizacji wspólnych projektów edukacyjnych.

Jak można przeczytać w zaproszeniu na jubileuszową konferencję, szkoły zrzeszone w ROP prowadzą działalność edukacyjną i kulturalną. Priorytetem jest nauczanie języka polskiego dzieci i młodzieży. W przeważającej większości są to dzieci z rodzin mieszanych, dwu i wielojęzyczne, dla których język polski nie jest językiem ojczystym. Zajęcia odbywają dwa lub cztery razy w miesiącu. Nauczanie ma charakter uzupełniający i obejmuje nauczanie języka polskiego oraz wiedzy o Polsce. W ramach tych zajęć nauczycielki przekazują uczniom i ich rodzinom polską kulturę oraz polskie tradycje. Ponadto, Rada organizuje liczne konkursy i olimpiadę „Wiedzy o Polsce” dla uczennic i uczniów, konferencje metodyczne, szkolenia i warsztaty dla nauczycielek. W ostatnich latach, pod patronatem placówek dyplomatycznych w Rzymie i Mediolanie, Rada prowadziła kampanię „Mamo, Tato, podarujcie mi język polski”, mającą na celu promocję nauki języka polskiego we Włoszech. Kampania szczególnie widoczna była w mediach społecznościowych i stanowiła mocny element promocyjny szkół polonijnych we Włoszech.

Działalność Rady Oświaty Polonijnej polega przede wszystkim na wspieraniu inicjatyw placówek dyplomatycznych i innych organizacji, dbałości o pozytywny wizerunek Polski i Polaków za granicą, kształtowaniu osobowości młodej Polonii poprzez rozwijanie i umacnianie postaw patriotycznych, podnoszenie kompetencji zawodowych członków stowarzyszenia, wspieranie integracji europejskiej oraz rozwijanie kontaktów i nawiązywanie współpracy międzyregionalnej, realizacja wspólnych projektów, wspomaganie działalności informacyjnej

¹ Sobotnia Szkoła Kultury i Języka Polskiego w Lago Patrii przy Stowarzyszeniu Instytut dla Polonii w Neapolu; Szkoła Języka i Kultury Polskiej w Padwie przy Stowarzyszeniu Włosko-Polskim w Padwie/ AIPP; Przedszkole i Szkoła Polonijna w Veneto przy Stowarzyszeniu „Polska Ludoteka Rodzinna”; Polska Szkoła Eksperymentalna przy Związku Polaków w Kalabrii; Szkoła Kultury i Języka Polskiego w Katanii przy Stowarzyszeniu „Amici dell’Europa”; Polska Ludoteka „Wojtek” w Ascoli Piceno przy Stowarzyszeniu „Ludoteka Wojtek”; Polska Ludoteka „Wojtek” w San Benedetto del Tronto przy Stowarzyszeniu „Ludoteka Wojtek”; Polska Ludoteka w Genui przy Centrum Edukacji i Integracji Społecznej „Bratanki”; Szkoła Polonijna w Perugii „Czerwone Maki” przy Stowarzyszeniu Włosko-Polskim Czerwone Maki; Ludoteka – Szkoła „Polskie Kwiaty” przy Stowarzyszeniu Kulturalnym Polsko-Włoskim w Pontenure; Szkoła Polonijna w Weronie przy Stowarzyszeniu Włosko-Polskim w Weronie; Szkoła Polonijna w Udine przy Stowarzyszeniu „KLARIS”; Polska Szkoła w Turynie przy Stowarzyszeniu „Polonijka”; Szkoła Kultury i Języka Polskiego „ANTOŚ POLAK MAŁY” w Salerno przy Stowarzyszeniu AIPSA.

oraz opracowywanie i rozpowszechnianie materiałów promocyjnych, udzielanie pomocy w sytuacjach kryzysowych oraz w rozwiązywaniu problemów Polonii i Polakom mieszkającym lub czasowo przebywającym we Włoszech, udzielanie porad i wspomaganie działalności innych stowarzyszeń (jak założyć stowarzyszenie, ubezpieczenie, rejestracja itp.), współpraca z placówkami dyplomatycznymi, instytucjami i organizacjami w Polsce oraz innymi organizacjami polonijnymi na świecie.

Otwarcia jubileuszowej konferencji 25 października dokonała Prezes ROP – Joanna Wesołowska, która oprócz przywitania zaproszonych gości zaprezentowała w formie multimedialnej różnorodną działalność wszystkich szkół członkowskich, przytaczając motto przewodnie „Wspólny cel, różne drogi”. Kolejnym punktem był panel dyskusyjny „Nowe wyzwania dla współczesnej Polonii”, moderowany przez Agatę Jankowską z Polskiej Ludoteki Rodzinnej – Polonijnego Centrum Edukacyjno-Integracyjnego w Wenecji Euganejskiej. W panelu wzięli udział: senator RP Bogdan Borusewicz, posłanka na Sejm RP Kinga Gajewska, Joanna Fabisiak (prezeska fundacji „Świat na Tak”), Marcin Górski (wicedyrektor Instytutu Rozwoju Języka Polskiego im. św. Maksymiliana Marii Kolbego) oraz Beata Prądyńska (wicedyrektorka Departamentu Współpracy z Polonią i Polakami za Granicą MSZ). Bogdan Borusewicz w swym wystąpieniu skupił się na zagadnieniach związanych z finansowaniem Polonii przez polski rząd, aktywnością rodaków w sferze społecznej i politycznej, zwrócił uwagę na ważność ośrodków kultury polskiej za granicą oraz wspominał o potrzebie szkoleń w dziedzinie pozyskiwania środków finansowych. Posłanka Kinga Gajewska przedstawiła najnowsze dane statystyczne dotyczące szkół polonijnych za granicą, zwróciła uwagę na problemy związane z ich funkcjonowaniem, np. brak chętnych nauczycieli do pracy, problemy ze znalezieniem środków finansowych, spadającą liczbą osób chcących uczyć się języka polskiego. Prezeska Fundacji „Świat na Tak” zaprosiła do udziału w XVI edycji konkursu „Być Polakiem”, przywołując dotychczasowe edycje, które stały się ważnym czynnikiem integrującym młodzież polonijną, mieszkającą w różnych zakątkach świata. Ponadto, Joanna Fabisiak podzieliła się swymi pomysłami na społeczne kampanie promujące rozwój Polski i jednocześnie budujące tzw. „polską markę” w kontekście historycznym oraz współczesnym. Marcin Górski w swojej wypowiedzi kładł nacisk na powiązania tożsamościowe z krajem nauczycieli, a przede wszystkim rodziców dzieci polonijnych. Z kolei Beata Prądyńska zaakcentowała ważność spotkań dzieci polonijnych z Włoch z rówieśnikami z Polski.

Pierwszy dzień zwieńczyły warsztaty dla nauczycielek polonijnych „Edukacja regionalna w nauczaniu języka polskiego za granicą”, w których wziął udział także Zespół WSE UAM, przygotowane przez Małgorzatę Kamińską oraz Mariolę Przekopiak z Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą (ORPEG). Każdy uczestnik otrzymał książkę *Polskie tradycje i zwyczaje*, będącą zbiorem scenariuszy zając z omawianej tematyki.

Drugiego dnia prezes ROP – Joanna Wesołowska przedstawiła działania i inicjatywy podjęte przez Radę na przestrzeni ostatnich dziesięciu lat. Zaprezentowała szeroką działalność na gruncie edukacyjnym oraz kulturowym, zwraca-

jąc uwagę na zrealizowane projekty oraz współpracę z licznymi organizacjami rządowymi i pozarządowymi, a także szkołami wyższymi. Następnym punktem były wystąpienia gości, wśród których byli: senator Bogdan Borusewicz – przewodniczący Komisji Łączności z Polakami za Granicą, posłanka Barbara Okuła – przewodnicząca Podkomisji ds. promocji polskiej kultury za granicą, posłanka Kinga Gajewska – przewodnicząca Podkomisji ds. kształcenia Polaków mieszkających za granicą, Agnieszka Gloria Kamińska – Konsul Generalna RP w Mediolanie, Bartosz Skwarczyński – Konsul RP w Rzymie, Beata Prądyńska – zastępca dyrektora Departamentu Współpracy z Polonią i Polakami za Granicą MSZ, Marcin Górski – zastępca dyrektora Instytutu Rozwoju Języka Polskiego im. św. Maksymiliana Marii Kolbego, Małgorzata Kamińska – wicedyrektor ORPEG ds. Polonijnego Centrum Nauczycielskiego, Joanna Fabisiak – prezes fundacji „Świat na Tak”, Marek Machała – koordynator generalny konkursu „Być Polakiem”, Małgorzata Tomczak – prezes stowarzyszenia – Klubu Nauczycieli Polskich i Polonijnych GNIAZDO PL oraz adiunkci reprezentujący Wydział Studiów Edukacyjnych UAM: Magdalena Barańska, Mikołaj Brenk oraz Konrad Nowak-Kluczyński.

W swoim wystąpieniu pracownicy Wydziału podkreślili, iż obecność przedstawicieli poznańskiego środowiska akademickiego na uroczystościach jubileuszowych jest efektem dotychczasowej aktywności naukowo-szkoleniowej, jaką w ramach zawartego porozumienia o współpracy (z 1 grudnia 2020 roku) realizują jako zespół konsultacyjno-szkoleniowy ds. edukacji polonijnej we Włoszech ze środowiskiem nauczycielek i szkół polonijnych skupionych wokół Rady Oświaty Polonijnej. Przypomnieli, że początkiem współpracy był udział członków Zespołu (M. Brenka oraz K. Nowaka-Kluczyńskiego), w charakterze ekspertów, w Konferencji Programowej i Walnym Zebraniu Rady Oświaty Polonijnej we Włoszech 15-16 lutego 2020 roku, podczas której przedstawiono projekt współpracy Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM z Radą.

Od ponad czterech lat, jak podkreślił Konrad Nowak-Kluczyński, Zespół przeprowadził cykle szkoleń oraz warsztatów dla nauczycielek polonijnych, które z racji obostrzeń sanitarnych przybrały formę online. Pierwszy cykl szkoleń odbył się w 2021 roku i obejmował cztery spotkania: 22 lutego 2021 roku – „Czym jest program nauczania i jak go stworzyć? (dr Mikołaj Brenk); 22 marca 2021 roku – „Książka jako narzędzie w pracy pedagoga. O edukacyjnych, wychowawczych i terapeutycznych walorach dziecięcej literatury” (dr Konrad Nowak-Kluczyński); 26 kwietnia 2021 roku – „Wykorzystanie coachingu w edukacji” (dr Magdalena Barańska) oraz 17 maja 2021 roku – „Wywoływanie polskich głosek u dzieci dwujęzycznych” (dr Anna Mańkowska). Drugi cykl szkoleń odbył się w 2022 roku i obejmował sześć spotkań: „Projektowanie ćwiczeń i zadań angażujących ucznia – warsztaty” (dr Magdalena Barańska), „Wywoływanie polskich głosek u dzieci dwujęzycznych. Część druga: ćwiczenia ogólnorozwojowe stymulujące rozwój mowy u dzieci” (dr Anna Mańkowska), „Nowinki wychowawcze i ekscentryczne pomysły edukacyjne, czyli warsztat pracy alternatywnego pedagoga” (dr Konrad Nowak-Kluczyński) oraz „Czy historia rzeczywiście jest taka nudna? Nauczanie o dziejach i dzieciństwie narodowym w kontekście wymogów obecnych progra-

mów nauczania” (dr Mikołaj Brenk). Zespół zaprosił także do współpracy pracowniczkę Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM: dr Katarzynę Forecką-Waśko, która przygotowała warsztat „Na polską nutę – twórcze zabawy muzyczne inspirowane polską tradycją i folklorem” oraz dr Michalinę Kasprzak, która zaprezentowała warsztat „Formy teatralne w edukacji dzieci polonijnych”.

8 lutego 2022 roku odbyło się spotkanie Zespołu z Radą, podczas którego został przedstawiony szczegółowy raport (Barańska, Brenk, Mańkowska, Nowak-Kluczyński, maszynopis) z wyników przeprowadzonych badań wśród nauczycielek polonijnych, uwzględniający następujące obszary badawcze: motywy podjęcia pracy w szkole polonijnej; role nauczyciela w systemie edukacyjnym; wskazania dotyczące bycia „dobrą” nauczycielką; przykłady programów, propozycji autorskich czy rozwiązań alternatywnych włączonych przez nauczycielki do swoich zajęć; organizację zajęć pozalekcyjnych oraz wszelakich aktywności i wydarzeń; zagadnienia i formy atrakcyjne dla uczniów; atrakcyjne zagadnienia i formy zajęć związane z historią i dziedzictwem Polski, mocne i słabe strony podstawy programowej; źródła inspiracji prowadzonych zajęć; zaangażowanie rodziców w życie polonijnej szkoły; otrzymane wsparcie w zakresie sposobów nauczania; uczestnictwo w różnych kursach, szkoleniach czy warsztatach, wskazanie umiejętności, których rozwinięcie pomogłoby lepiej wykonywać zadania nauczycielki, potrzeby w zakresie szkoleń. Wymienione obszary, jak zauważył Mikołaj Brenk, stały się fundamentem dla wydania rekomendacji dla szkół polonijnych we Włoszech.

Zespół był także organem doradczym przy tworzeniu projektów programów wychowania oraz nauczania języka i kultury polskiej w przedszkolach oraz społecznych szkołach polonijnych we Włoszech. W latach 2020-2021 jedenaście nauczycielek ze szkół polonijnych we Włoszech stworzyło dwa programy wychowania i nauczania, których głównym celem było ujednolicenie pracy nauczycieli, zarówno pod kątem organizacyjnym, jak i proponowanych treści kształcenia i wychowania. Autorki programu podjęły próbę przygotowania materiałów dostosowanych do wymogów edukacji polonijnej, uwzględniających warunki pracy, potrzeby i możliwości uczniów oraz nauczycieli pracujących w przedszkolach, ludotekach i szkołach polonijnych we Włoszech. W 2022 roku M. Barańska, M. Brenk, A. Mańkowska i K. Nowak-Kluczyński włączyli się w prace konsultacyjne nad programami „Podróż po włoskich drózkach na małych polskich nóżkach – program wychowania i nauczania języka i kultury polskiej dla przedszkoli polonijnych we Włoszech”, których autorkami są Małgorzata Telakowska, Magdalena Taborska, Joanna Wesołowska, Karolina Kowalcze-Franiuk, Agnieszka Kluzek (Jankowska, Kowalcze-Franiuk, Wesołowska (red.), 2024) oraz „Podróż po włoskich drogach na większych polskich nogach – program nauczania języka polskiego i wiedzy o Polsce dla dzieci w wieku szkolnym (6-12+), uczniów polonijnych szkół społecznych we Włoszech”, autorstwa Agnieszki Kluzek, Karoliny Kowalcze-Franiuk, Agaty Szklanny, Doroty Maciejak, Aleksandry Urbanowskiej, Katarzyny Wieszczyńskiej-Tini, Agaty Jankowskiej, Krystyny Renaty Olszewskiej (Jankowska, Kowalcze-Franiuk, Wesołowska (red.), 2024). Programy te stanowią fundament ujednolicenia sposobów pracy nauczycielek zarówno pod

kątem organizacyjnym, jak i proponowanych treści kształcenia oraz wychowania. To bogata propozycja różnorodnych materiałów oraz całościowej obudowy metodycznej – jak napisał Zespół w komentarzu do programów:

Autorki na pierwszym miejscu stawiają dwu – lub wielojęzycznego ucznia, mając świadomość jego edukacyjnych potrzeb (...) Koncepcje oraz podstawy teoretyczne skupiające się na statusie języka polskiego w szkole polonijnej, profilu ucznia polonijnego jako dziecka dwujęzycznego i dwukulturowego czy zagadnieniu bajkoterapii, uzmysławiają czytelnikom potrzebę edukacji polonistycznej dzieci dwujęzycznych. Jasno i klarownie ukazują kolejne przystanki w edukacyjnej podróży, które wymagają większego zaangażowania nie tylko ze strony nauczycielek, ale także rodziców (...) O wartości programów świadczy także wieloletnie zaangażowanie Rady Oświaty Polonijnej we Włoszech w konsultacje i spotkania ze specjalistami w zakresie rozwoju oraz edukacji dzieci, m.in. językoznawstwa, glottodydaktyki, logopedii, psychologii oraz edukacji i terapii pedagogicznej (Barańska, Brenk, Mańkowska, Nowak-Kluczyński, maszynopis).

Od 2020 roku Zespół prowadzi badania naukowe w zakresie szeroko pojętej edukacji polonijnej w perspektywie historycznej oraz społeczno-edukacyjnej, ze szczególnym uwzględnieniem włoskich szkół. Członkinie i członkowie Zespołu są współredaktorami wydanej w 2020 roku książki: *Polonia i Polacy za granicą. Kulturowe i edukacyjne obszary badań i doświadczeń* (Boroń, Gulczyńska, Barańska, Brenk, Mańkowska, Nowak-Kluczyński (red.), 2020), będącej pokłosiem zorganizowanej międzynarodowej konferencji naukowej „Polonia i Polacy za granicą”, która odbyła się 4-5 kwietnia 2019 roku w murach Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Podczas wystąpienia zwrócono uwagę, że dotychczasowe wyniki badań przedstawiane były na wielu konferencjach naukowych zarówno w Polsce, jak i za granicą jako Zespół, ale także indywidualnie, promując tym samym Wydział Studiów Edukacyjnych UAM jako jednostkę zaangażowaną i świadomą nie tylko krajowych, lecz także światowych potrzeb edukacyjnych.

Kończąc wystąpienie, w imieniu Zespołu Konsultacyjno-Szkoleniowego ds. Edukacji Polonijnej we Włoszech, list gratulacyjny odczytała Magdalena Barańska:

Z okazji dziesiątej rocznicy powstania Rady Oświaty Polonijnej składamy Paniom najserdeczniejsze gratulacje i wyrazy uznania za dekadę owocnej działalności na rzecz edukacji środowiska polonijnego we Włoszech.

Wasza praca na rzecz wspierania ośrodków edukacyjnych, zakładania nowych placówek oraz integracji polonijnych środowisk stanowi bezcenny wkład w zachowanie i rozwój polskiej kultury, języka i tradycji poza granicami kraju. Dzięki Pań zaangażowaniu i personalnej sile Rady, polskie dzieci i młodzież z całej Italii mają szansę na edukację w języku ojczystym, a nauczycielki i animatorki oświaty zyskują cenne wsparcie w postaci szkoleń i konsultacji, które umożliwiają im skuteczniejszą pracę. Zasluguje to na podziw i szacunek.

Jubileusz ten potwierdza, że Rada Oświaty Polonijnej skutecznie realizuje swoją misję, budując mosty pomiędzy polskimi szkołami społecznymi oraz rozwijając współpracę na rzecz przyszłych pokoleń. To nie tylko sukces organizacyjny, ale również dowód na to, jak ważna i potrzebna jest Pań działalność dla polskiej społeczności we Włoszech.

Niech ten piękny jubileusz będzie okazją do podsumowania dotychczasowych sukcesów oraz inspiracją do dalszych działań. Życzymy, aby współpraca między Radą a środowiskiem polonijnym przynosiła coraz to nowe owoce. Niech entuzjazm i pasja, które towarzyszyły Paniom przez ostatnie 10 lat, wciąż towarzyszą Wam w codziennych wysiłkach.

Po wystąpieniach gości nastąpiła prezentacja projektów ROP przez Agatę Jankowską, współzałożycielkę i członkinię zarządu ROP oraz Karolinę Kowalcze-Franiuk, współzałożycielkę Centrum Edukacji Bratanki oraz Polskiej Ludoteki w Genui. To m.in. projekt Wędrująca Księga: „Podaj dalej... Droga do Niepodległości”, którego zadaniem było uczczenie 100-lecia Niepodległości Polski (pomysłodawcą jest grupa nauczycielek polonijnych: Anna Smolińska i Dorota Maciejak z Sobotniej Szkoły Kultury i Języka Polskiego w Lago Patria oraz Joanna Wesołowska ze Szkoły Kultury i Języka Polskiego w Padwie) czy Olimpiada Kulturowo-Językowa dla polonijnych uczniów z całych Włoch, której celem było zainteresowanie młodzieży zarówno językiem polskim, jak i szeroko pojętą polską kulturą i historią, sprawdzenie wiedzy zdobytej w szkołach polonijnych, rozszerzenie zakresu i podniesienie poziomu wiedzy uczniów o Polsce, sprawdzenie w rodzinnej atmosferze chwil poświęconych poszukiwaniom ciekawostek o Polsce oraz pogłębieniu wiedzy o Warszawie ze szczególnym uwzględnieniem Zamku Królewskiego. Wspomniano o projekcie „Kompendium nauczyciela – psychologiczne i pedagogiczne aspekty pracy”, który był realizowany w ramach programu Erasmus+ czy kampanii społecznej „Mamo, Tato, podarujcie mi język polski”, który promuje język polski we Włoszech oraz ukazuje korzyści płynące z dwujęzyczności i dwukulturowości, podkreślając rolę rodziców w przekazywaniu dzieciom języka ojczystego oraz znaczenie szkół polonijnych w tym procesie. Zakończeniem tej części programu był uroczysty obiad w Domu Polskim.

Drugi dzień obchodów Jubileuszu zakończyły uroczystości w Ambasadzie RP w Rzymie, gdzie zebranych gości konferencji przyjął ambasador Ryszard Schnepf wraz z rodziną. Podczas spotkania zasłużonym nauczycielkom polonijnym wręczono państwowe odznaczenia przyznane przez Prezydenta RP Andrzeja Dudę (Złoty Krzyż Zasługi) oraz resortowe przyznane przez Ministra Edukacji Narodowej. Od 2021 roku Rada Oświaty Polonijnej we Włoszech organizuje konkurs „Bursztynowa Kreda” dla najlepszego nauczyciela polonijnego we Włoszech. Tym sposobem Rada Oświaty Polonijnej docenia wyjątkowych nauczycieli, którzy z pasją przekazują polską kulturę i język dzieciom mieszkającym we Włoszech. Tegoroczną laureatką została Agnieszka Zaręba – nauczycielka z Polskiej Ludoteki w Genui. Uroczystość ubogaciły występy uczennic i uczniów ze szkół polonijnych oraz zespołu folklorystycznego „Lajkonik Padewski” pod kierownictwem Ireny Ludwika Czopek-Zanovello, który poprzez interpretację tańców narodowych i przyśpiewek ludowych podtrzymuje i krzewi kulturę, tradycję oraz folklor polski.

Trzeciego dnia, w Domu Polskim Jana Pawła II w Rzymie, odbyły się warsztaty dla nauczycielek z tańca ludowego oraz szkolenie „Program nauczania dro-

gowskazem w szkole polonijnej”, które poprowadziły Małgorzata Kamińska oraz Mariola Przekopiak. Zamknięcia jubileuszowej konferencji dokonała Prezes ROP – Joanna Wesołowska, dziękując wszystkim nauczycielkom z całej Italii i zaproszonym gościom za przybycie oraz życząc wszystkim zebranym kolejnego jubileuszowego spotkania.

Udział dr Magdaleny Barańskiej, dra Mikołaja Brenka oraz dra Konrada Nowaka-Kluczyńskiego w Międzynarodowej Jubileuszowej Konferencji z okazji 10. rocznicy powstania Rady Oświaty Polonijnej we Włoszech stanowił możliwość podsumowania dotychczasowych inicjatyw oraz wymiernych efektów współpracy pomiędzy Wydziałem Studiów Edukacyjnych UAM a Radą Oświaty Polonijnej, a także wyznaczeniem kolejnych perspektyw badawczych oraz celów i nowych płaszczyzn aktywności na gruncie kulturowo-edukacyjnym. Wystąpienie oraz głos w dyskusji stanowił cenną wymianę spostrzeżeń i potrzeb oraz doprecyzowanie priorytetów działalności szkół polonijnych we Włoszech składających się na kontynuowanie współpracy, a z kolei czynny udział w warsztatach był poszerzeniem umiejętności dydaktycznych. Ponadto, obecność Zespołu na jubileuszowej międzynarodowej konferencji stanowiła okazję do zdobycia kolejnych kontaktów naukowych o charakterze międzynarodowym.

Magdalena Barańska

ORCID 0000-0003-3615-1321

Mikołaj Brenk

ORCID 0000-0001-6576-7163

Konrad Nowak-Kluczyński

ORCID 0000-0002-7814-1650

REFERENCES

- Barańska, M., Brenk, M., Mańkowska, A., Nowak-Kluczyński, K. *Komentarz do projektów programów wychowania oraz nauczania w przedszkolach i szkołach polonijnych we Włoszech z dnia 12 grudnia 2022 roku* (maszynopis)
- Barańska, M., Brenk, M., Mańkowska, A., Nowak-Kluczyński, K. *Raport z wyników badań przeprowadzonych wśród nauczycielek polonijnych we Włoszech w 2020 roku* (maszynopis)
- Boroń, A., Gulczyńska, J., Barańska, M., Brenk, M., Mańkowska, A., Nowak-Kluczyński, K. (red.) (2020). *Polonia i Polacy za granicą. Kulturowe i edukacyjne obszary badań i doświadczeń*. Poznań
- Jankowska, A., Kowalcze-Franiuk, K., Wesołowska, J. (red.) (2024). *Podróż po włoskich drózkach na małych polskich nóżkach. Program wychowania i nauczania języka i kultury polskiej dla przedszkoli polonijnych we Włoszech*. Warszawa
- Jankowska, A., Kowalcze-Franiuk, K., Wesołowska, J. (red.), *Podróż po włoskich drózkach na większych polskich nogach. Program wychowania i nauczania języka polskiego i wiedzy o Polsce dla dzieci w wieku szkolnym (6-12+), uczniów polonijnych szkół społecznych we Włoszech*. Warszawa

Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej: „Innowacje pedagogiczne w edukacji polonijnej” online, 4 listopada 2024 roku

4 listopada 2024 roku odbyła się Międzynarodowa Konferencja Naukowa, zatytułowana „Innowacje pedagogiczne w edukacji polonijnej”, zorganizowana przez Pracownię Badań nad Procesem Uczenia się Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W skład komitetu naukowego weszli przedstawiciele Wydziału Studiów Edukacyjnych i Wydziału Biologii UAM w Poznaniu: 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 weszli pracownicy i doktoranci Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu: 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 oraz mgr Marianna Racka.

Wydarzenie zostało przeprowadzone online na platformie MS Teams i zgromadziło ponad 300 uczestników: naukowców, dyrektorów oraz nauczycieli instytucji polskich i polonijnych, specjalistów, jak też studentów i praktyków powiązanych z edukacją polonijną oraz innowacjami pedagogicznymi czy nauczaniem przyrody, z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych. Należy podkreślić, że słuchacze byli reprezentantami ponad 180 instytucji z 20 krajów, między innymi z Australii, Białorusi, Hiszpanii, Islandii, Kataru, Kanady, Turcji, Włoch, USA, Uzbekistanu czy Polski.

Spotkanie dotyczyło podsumowania i prezentacji rezultatów projektu „Innowacje pedagogiczne w edukacji polonijnej. Wspieranie kompetencji nauczycieli w środowisku dwu i wielojęzycznym” (ang. *Pedagogical Innovations in Polish diaspora education. Supporting teachers' competences in a bilingual and multilingual environment*), dofinansowanego przez Unię Europejską. Akronim Polish PIE: Pedagogical Innovation in Education, nr projektu 2022-1-PL01-KA220-SCH-000086408. Projektu edukacyjnego realizowanego w latach 2022-2024, prowadzonego we współpracy Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (Polska – koordynator główny) i stowarzyszeń polonijnych (partnerów): Associació Cultural Escuela Polaca (Hiszpania), Polski Skólinn í Reykjavík (Islandia), Polonyahilar Kültür ve Eğitim Derneği (Turcja) i Consiglio dell'Istruzione in lingua Polacca in Italia (Włochy).

Konferencja rozpoczęła się przywitaniem zgromadzonych gości i uroczystym otwarciem wydarzenia przez Prof. UAM dr hab. Sylwję Jaskulską, Panią Prodziekan ds. projektów, ewaluacji, sprawozdawczości naukowej i współpracy międzynarodowej WSE UAM w Poznaniu. Następnie dr Michalina Kasprzak (główna koordynatorka projektu Polish PIE) w prelekcji, zatytułowanej „Projekt Polish PIE: Pedagogical Innovation in Education – główne założenia” podkreśliła kluczowe elementy i cele projektu, którego ideą było wsparcie edukacji polonijnej poprzez innowacyjne metody i narzędzia pedagogiczne. W wystąpieniu dra Mateusza Marciniaka (sekretarza projektu Polish PIE) pod tytułem „Partnerstwo uczelni ze szkołami polonijnymi – doświadczenia projektowe” ukazane zostały korzyści i wyzwania związane z wdrażaniem nowych form współpracy między instytucjami edukacyjnymi. W kolejnej prelekcji, zatytułowanej „Projekt Polish PIE z perspektywy partnerów – realizacja działań projektowych przez szkoły polonijne z Islandii, Hiszpanii, Turcji i Włoch” przygotowanym wspólnie przez koordynatorki krajowe: Ewę Hojną (Associació Cultural Escuela Polaca – Hiszpania), Mariolę Bondarow, Katarzynę Drekę (Pólski Skólinn í Reykjavík – Islandia), Magdalenę Drop-Altıntaş, Monikę Iştin (Polonyalılar Kültür ve Eğitim Derneği – Turcja), Joannę Wesołowską, Agatę Jankowską (Consiglio dell’Istruzione in lingua Polacca in Italia – Włochy) zaprezentowano działalność wszystkich instytucji, ze szczególnym uwzględnieniem aktywności zrealizowanych przez uczniów i kadre szkół polonijnych w trakcie realizacji projektu Polish PIE. W kolejnej części spotkania o innowacjach pedagogicznych w edukacji polonijnej – prezentując główne rezultaty projektu – opowiedziała dr Michalina Kasprzak. Podczas wystąpienia odwołała się do efektów działań oraz wniosków z realizacji projektu na poszczególnych jego etapach. Wystąpienie zakończyła prezentacja książki *Innowacje pedagogiczne w edukacji polonijnej*, napisanej pod redakcją Michaliny Kasprzak i opublikowanej w otwartym dostępie przez Wydawnictwo Naukowe UAM (https://press.amu.edu.pl/pl/innowacje_pedagogiczne_w_edukacji_polonijnej.html), gdzie dostępne są rozdziały teoretyczne i badawczo-empiryczne wprowadzające w tematykę projektu i szkoleń realizowanych w trakcie spotkań międzynarodowych oraz scenariusze zajęć z każdego kraju projektowego (Hiszpania, Islandia, Polska, Turcja i Włochy) dla trzech grup wiekowych (dzieci do lat 3, wychowanie przedszkolne, edukacja wczesnoszkolna). Ostatnim wystąpieniem w trakcie konferencji była prelekcja dr Joanny Sikorskiej, zatytułowana „Polish PIE w świecie wirtualnym – prezentacja materiałów dydaktycznych”, która zaprezentowała stronę www projektu (<https://polishpie.amu.edu.pl/>) i zamieszczone na niej trasy krajoznawcze (edukacyjne ścieżki przyrodnicze) oraz materiały edukacyjne do ścieżek i scenariuszy, dotyczące charakterystyki lokalnej fauny i flory, przygotowane przez zespoły projektowe w każdym kraju. Wszystkie rezultaty wypracowane w trakcie projektu „Innowacje pedagogiczne w edukacji polonijnej. Wspieranie kompetencji nauczycieli w środowisku dwu i wielojęzycznym” (Polish PIE) stanowią rzetelną bazę dla naukowców, nauczycieli, uczniów oraz członków polonijnej i polskiej wspólnoty, zarówno w kształceniu dzieci, jak i inspiracji do dalszych aktywności praktycznych, jak też prac badawczo-naukowych. Wydarzenie stanowiło również okazję do refleksji nad

stanem edukacji polonijnej w wybranych krajach oraz wdrażania innowacyjnych rozwiązań pedagogicznych, które mogą wspierać nauczanie języka i kultury polskiej w różnych częściach świata.

Serdecznie dziękujemy prelegentom za inspirujące wystąpienia, a słuchaczom za liczne przybycie na spotkanie. Jest to dla nas potwierdzenie, że idea i misja projektu Polish PIE stanowi ważny element pedagogicznego dyskursu i mamy nadzieję, że będzie on kontynuowany. Podziękowania kierujemy do Władz Uniwersyteckich i Wydziałowych za merytoryczne i organizacyjne wsparcie tak dużego przedsięwzięcia. Za pomoc i wsparcie na wielu etapach realizacji projektu oraz niniejszej konferencji podziękowania składamy również członkom komitetu naukowego i organizacyjnego. Jesteśmy przekonani, że konferencja stanowiła przestrzeń do promocji działań projektowych, ale przede wszystkim do wymiany doświadczeń nauczycieli polskich i polonijnych oraz poszukiwania nowych dróg współpracy międzynarodowej.

Michalina Kasprzak

ORCID 0000-0003-4106-6391

Marianna Racka

ORCID 0009-0000-3987-9647

I Ogólnopolska Konferencja „Edukacja do mediacji i mediacja w edukacji – droga ku kształtowaniu społeczeństwa obywatelskiego”

**Wydział Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu
5 grudnia 2024 roku**

Kształtowanie społeczeństwa obywatelskiego staje się nadrzędnym celem współczesnej edukacji. Fundamentalne znaczenie ma wspieranie dzieci i młodzieży w budowaniu pozytywnych relacji, zapobieganiu eskalacji konfliktów poprzez skuteczne zarządzanie nimi, a więc umożliwienie rozwoju kluczowych kompetencji społecznych. Z tego powodu ważne jest, aby przestrzeń szkolna promowała kulturę dialogu i wzajemnego zrozumienia. Odpowiedzią na te wymagania mogą być mediacje, polegające na rozwiązywaniu konfliktów drogą dobrowolnych i poufnych rozmów, moderowanych przez neutralnego oraz bezstronnego mediatora, który jako osoba trzecia pomaga stronom osiągnąć porozumienie w sposób pokojowy i satysfakcjonujący. Bazują one na dialogu, współpracy i poszanowaniu potrzeb jej uczestników.

Wprowadzanie mediacji w przestrzeń edukacyjną stanowi obszar zainteresowania dyrektorów szkół, mediatorów szkolnych, opiekunów mediatorów rówieśniczych, specjalistów z dziedziny pomocy psychologiczno-pedagogicznej, nauczycieli akademickich oraz studentów, o czym świadczy ich liczny udział w IOgólnopolskiej Konferencji „Edukacja do mediacji i mediacja w edukacji – droga ku kształtowaniu społeczeństwa obywatelskiego”. Zorganizowana 5 grudnia 2024 roku na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM konferencja była wynikiem współpracy Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, Wielkopolskiego Kuratorium Oświaty oraz Centrum Wsparcia Mediacji przy Wydziale Prawa i Administracji UAM. Głównym celem wydarzenia było pogłębienie wiedzy z zakresu efektywnego wykorzystywania mediacji w środowisku oświatowym, jako istotnego narzędzia w kształtowaniu kluczowych kompetencji uczniów, rozwiązywania konfliktów oraz budowania społeczeństwa obywatelskiego. Konferencja ta stworzyła platformę do wymiany poglądów i dyskusji, dzięki połączeniu perspektywy naukowej z praktyką szkolną – była to bowiem przestrzeń wzajemnej wymiany teoretyków i badaczy, przedstawicieli wymiaru sprawiedliwości, nauczycieli, dyrektorów, wychowawców, pracowników Kuratorium Oświaty oraz specjalistów w dziedzinie pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Konferencję otworzył Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM prof. dr hab. Waldemar Segiet witając prelegentów, a także uczestników i uczestniczki konferencji oraz odczytując list skierowany do uczestników przez Rektorkę UAM prof. dr hab. Bogumiłę Kaniewską, dokonując tym samym krótkiego wprowadzenia do tematyki konferencji. Następnie głos zabrał Wielkopolski Wicekurator Oświaty Wojciech Szulc, zachęcając uczestników do współpracy i życząc owocnej

wymiany doświadczeń. W kolejnym wprowadzającym wystąpieniu prof. zw. dr hab. Tomasz Nieborak Dziekan Wydziału Prawa i Administracji UAM wskazał na wagę mediacji jako ścieżki do budowania porozumienia. Następnie prof. UAM dr hab. Joanna Mucha Kierownik Centrum Wsparcia Mediacji przy Wydziale Prawa i Administracji UAM w Poznaniu, w swoim wystąpieniu zwróciła uwagę na wciąż niewystarczającą świadomość społeczną dotyczącą szerokich możliwości zastosowania mediacji w edukacji. Podkreśliła konieczność popularyzacji tej metody jako narzędzia wspierającego budowanie pozytywnych relacji, rozwiązywanie konfliktów oraz rozwijanie umiejętności komunikacyjnych w środowisku edukacyjnym (także na poziomie szkoły wyższej).

Następnie odbyły się sesje plenarne, w których prelegenci przedstawili szkołę jako miejsce do budowania relacji i wzmacniania kompetencji psychospołecznych, równocześnie też środowisko wysoce konfliktogenne, a zatem przestrzeń do zastosowania mediacji. Jako pierwsza wystąpiła prof. UAM dr hab. Sylwia Jaskulska, wprowadzając w tematykę konferencji podczas wykładu „Szkoła – środowisko budowania kompetencji, wymiany, rywalizacji”. Zdefiniowała ona kompetencje jako dyspozycję tworzącą się na styku wiedzy, umiejętności i postawy oraz podkreśliła rolę umiejętności mediacyjnych, w kontekście charakterystyki ucznia przyszłości, przedstawionej w Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030. Następnie referat, zatytułowany „Mediacje szkolne oczami sądu” wygłosił SSR Kajetan Kosterkiewicz, reprezentujący Sąd Rejonowy w Szamotulach. Sędzia zwrócił uwagę na liczne zastosowania i korzyści płynące z mediacji w rozwiązywaniu sporów w kontekście sądownictwa, dzieląc się przy tym własnymi doświadczeniami z pracy z młodzieżą. Podkreślił tym samym niewielką wiedzę uczniów na temat mediacji, co wskazuje na potrzebę edukacji w zakresie alternatywnych metod rozwiązywania konfliktów. Kolejne wystąpienie, którego autorkami była dr Ewelina Flatow-Kaleta oraz mgr Maria Janeczko-Janicka, pod tytułem „Dziecko, uczeń – (nie)obecny aktor mediacji”, poświęcony był podmiotowości dziecka w procesie mediacji. Prowadząca go Maria Janeczko-Janicka rozpatrzyła to zagadnienie zarówno w aspekcie prawno-organizacyjnym, jak i psychologicznym. Przedstawiła również korzyści wynikające z włączenia dziecka w przebieg mediacji. Wśród szczególnie interesujących prezentacji znalazła się prelekcja prof. UAM dr hab. Łukasza Dominika Kaczmarka, który podczas swojego wystąpienia: „O dzieleniu się sukcesami i reagowaniu na sukcesy w życiu innych ludzi, w tym w środowisku szkolnym” przedstawił perspektywę psychologii pozytywnej. Prelegent wytłumaczył funkcję dzielenia się pozytywnymi emocjami, wskazując na znaczącą rolę reakcji otoczenia w tym zakresie. Podkreślił również zastosowanie tej wiedzy w relacji nauczyciel – uczeń. Kolejny wykład nosił tytuł „Konflikt rówieśniczy a niedostosowanie społeczne nieletniego”. Prezentujący go prof. UAM dr hab. Maciej Muskała skupił się na zdefiniowaniu konfliktu oraz odróżnieniu go od przemocy. Prelegent wskazał również aspekty prawne zagadnienia oraz wprowadził temat strategii rozwiązywania konfliktów, poruszając istotę mediacji rówieśniczych, co rozwinęła Katarzyna Stryjek, Mediatorka Członkini Zarządu Głównego Polskiego Centrum Mediacji, Współtwórczyni Centrum Mediacji Szkolnej i Rówieśniczej w Gdańsku w kolej-

nym wystąpieniu, zatytułowanym „Jak przygotowywać mediatorów szkolnych i rówieśniczych do konstruktywnego wspierania stron konfliktu?” Określiła ona mediatora staropolskim terminem „jednacz”, trafnie oddając jego rolę w procesie rozwiązywania konfliktów. Zwróciła również uwagę na duże zaangażowanie uczniów uczestniczących w mediacjach, co podkreśla potencjał mediacji jako skutecznego narzędzia edukacyjnego i społecznego. Ostatnie wystąpienie podczas sesji plenarnej nosiło tytuł „Mediacje w środowisku akademickim – na przykładzie działania Centrum Wsparcia Mediacji przy WPiA UAM”, a zaprezentowane zostało przez prof. UAM dr hab. Joannę Muchę. Wykład miał charakter informacyjny, ukazał mediację z perspektywy społeczności akademickiej. Skupiał się na przedstawieniu aktywności mediatorów oraz partnerów Centrum Wsparcia Mediacji przy WPiA UAM.

Po sesji plenarnej odbył się, moderowany przez dr Hannę Karaszewską oraz dr Joannę Rajewską de Mezer, panel dyskusyjny, który miał na celu przybliżenie procesu wdrażania mediacji rówieśniczej do szkół. Jako panelistki wystąpiły: Katarzyna Stryjek – dyrektorka Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 4 w Gdańsku, Alina Siudzińska – dyrektorka V LO w Poznaniu, Violetta Rasińska – opiekunka koła mediatorów V LO w Poznaniu, Elżbieta Szaflńska-Gryń – dyrektorka XI LO w Poznaniu, Iga Pawełek-Lisek – psycholożka XI LO w Poznaniu, Katarzyna Szpak – dyrektorka XIV LO w Poznaniu. W trakcie dyskusji poruszono następujące zagadnienia:

- proces wprowadzenia mediacji do szkół,
- uczniowie a uczestnictwo w mediacjach,
- różnice w szkoleniu uczniów i nauczycieli w zakresie mediacji,
- reakcje nauczycieli na wprowadzanie mediacji do szkół,
- proces wyboru mediatorów rówieśniczych.

Po części dyskusyjnej dr Joanna Rajewska de Mezer złożyła podziękowania organizatorom, prelegentom oraz uczestnikom, zapraszając tym samym do udziału w ostatniej części konferencji. Część warsztatowa była kontynuacją wątków zasygnalizowanych przez prelegentów, koncentrowała się na zapoznaniu uczestników z technikami i narzędziami komunikacyjnymi, skupiając się na mediacji w środowisku szkolnym. Warsztaty prowadziły: dr Hanna Karaszewska, dr Joanna Rajewska de Mezer, mgr Joanna Jabłońska, mgr Beata Szkudlarek, mgr Maria Janeczko-Janicka, dr Olga Janyszek oraz mgr Sylwia Adamkiewicz. Ponadto, mgr Agata Dawidowska Rzeczniczka Praw Uczniowskich poprowadziła warsztat, zatytułowany „Działania mediacyjne w praktyce Rzeczniczki Praw Uczniowskich”, skupiając się na analizie przypadków mediacji prowadzonych w środowisku szkolnym, podkreślając, że sytuacje konfliktowe rzadko są jednoznaczne.

Konferencja „Edukacja do mediacji i mediacja w edukacji – droga ku kształtowaniu społeczeństwa obywatelskiego” stanowiła podsumowanie dotychczasowych osiągnięć i wyzwań w zakresie wdrażania mediacji w szkołach. Ponadto, wskazała kierunek, w którym mediacja powinna być rozwijana, podkreślając wagę wprowadzania jej na szerszą skalę w edukacji, ale też w innych dziedzinach życia społecznego. Prelegenci podkreślili, że nadrzędnym wyzwaniem pozosta-

je budowanie świadomości społecznej oraz rozwój programów edukacyjnych, które pozwolą następnym pokoleniom na korzystanie z mediacji jako skutecznej drogi do budowania porozumienia, wzmacniania podmiotowości uczestników konfliktów i budowania społeczeństwa obywatelskiego.

Klaudyna Jungermann

ORCID 0009-0005-7421-2756

INFORMACJE O AUTORACH

I. STUDIA I ROZPRAWY

RENATA NOWAKOWSKA-SIUTA, prof. dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

MARZENA BUCHNAT, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ANETA WOJCIECHOWSKA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KATARZYNA SADOWSKA, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ALICJA MIRONIUK, dr, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski

ANNA ŁUKASZEWSKA, mgr, Uniwersytet WSB Merito w Toruniu

ŁUKASZ P. RATAJCZAK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

REKOSIEWICZ MAŁGORZATA, dr, Wydział Psychologii i Kognitywistyki, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JUSTYNA KONOPELKO, mgr, Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytet w Białymstoku

KLÁRA ELIÁŠKOVÁ, PhDr. Ph.D., Faculty of Education, Department of Czech Language, Charles University

EVA HÁJKOVÁ, Doc. PhDr. CSc., Faculty of Education, Department of Czech Language, Charles University

MARTYNA BĄCZYK, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MAŁGORZATA DZIENDZIURA, mgr, Poradnia Logopedyczna GPSK im. H. Święcickiego, Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu

MARCIN MICHALAK, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

OLGA SZCZEPAŃSKA, studentka, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

II. RECENZJE I NOTY

VIOLETTA KOPIŃSKA, prof. UMK dr hab., Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

MARTA KĘDZIA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

MAGDALENA BARAŃSKA, dr, 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

MICHALINA KASPRZAK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MARIANNA RACKA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KLAUDYNA JUNGGERMANN, Mediacyjne Koło Naukowe "Przejdźmy do Meritum" studentka Uniwersytetu WSB Merito w Poznaniu

LISTA RECENZENTÓW

MAY AGIUS, dr, University of Malta

EWA BIELSKA, prof. UŚ dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

PIOTR BŁAJET, prof. dr hab., Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

MARIA DEPTUŁA, prof. dr hab., Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

BRANISLAV GERAZOV, prof. dr, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje

WITOLD JAKUBOWSKI, prof. UWr dr hab., Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski

EWA JAROSZ, prof. dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

MIROSLAW KOWALSKI, prof. UZ dr hab., Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski

ROMAN LEPPERT, prof. dr hab., Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

KATERINA MAVROU, prof. dr, European University Cyprus

INETTA NOWOSAD, prof. UZ dr hab., Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski

BEATA PRZYBOROWSKA, prof. dr hab., Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI, prof. dr hab., Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ALENA VALIŠOVÁ, prof. PhDr. CSc. Czech Technical University in Prague

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 przesuwać 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 rozstrzeżeń. 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/artikul/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. 17,75 Ark. druk. 15,875

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL SP. Z O.O., SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9

ISSN 1233-6688

