

STUDIA
EDUKA *77 / 2025*
CYJNE

WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
WYDZIAŁ STUDIÓW EDUKACYJNYCH

STUDIA EDUKACYJNE

NR 77/2025



POZNAŃ 2025

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 Krzyško

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 2025

ISSN (Online) 2719-6984 ISSN (Print) 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

AGNIESZKA OGOŃSKA, <i>Rodzicielska membrana i domowa kultura cyfrowa. Przypadek pokolenia Alfa</i>	7
ANNA JAKONIUK-DIALLO, MARTYNA BĄCZYK, <i>Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka z uszkodzonym słuchem jako jeden z warunków jego edukacji włączającej</i>	25
ANNA CWOJZIŃSKA, JOANNA SZAFRAN, <i>Percepcja życzliwości w środowisku szkolnym z perspektywy uczniów o różnej tożsamości płciowej</i>	37
MARZENA BUCHNAT, ANETA WOJCIECHOWSKA, <i>Uczeń, uczennica z FAS/FASD w przestrzeni szkolnej</i>	55
KATARZYNA SADOWSKA, <i>Wczesnoszkolna edukacja „z duszą” w Szkole Podstawowej nr 83 „Łejery” w Poznaniu</i>	71
KRZYSZTOF SNADNY, <i>Efektywność wykorzystania klocków LEGO w terapii dzieci z ASD – perspektywa nauczycieli i terapeutów</i>	93
KONRAD NOWAK-KLUCZYŃSKI, <i>Graffiti sztuką dialogu i przejawem dezorganizacji przestrzennej</i>	111
MONIKA HAJKOWSKA, <i>Nauczyciel w perspektywie czasopisma „Kościół i Szkoła” (1846-1848)</i>	131
STANISŁAWA KATARZYNA NAZARUK, ANNA RYBKA, JULIA MOŚCIBRODZKA, BARBARA SOKOŁOWSKA, <i>Postrzeganie przez rodziców możliwości wykorzystania sztucznej inteligencji w edukacji i wychowaniu dzieci. Wyniki badań własnych</i>	153
ANNA LANGWIŃSKA, <i>Ogródki rozrywkowe w Poznaniu w dziewiętnastym i dwudziestym wieku</i>	169

II. RECENZJE I NOTY

Babette Rothschild, (2024). <i>Wsparcie dla wspierających. Jak zapobiegać zmęczeniu współczuciem i traumie zastępczej</i> . Przekł. Maria Moskal. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, ss. 334 (GRAŻYNA TEUSZ).....	187
Ferenčík Milan – Bednárová-Gibová Klaudia, (2024). <i>A Handbook of Research Methods in Linguistics and Translation Studies</i> . Prešov: University Press, pp. 96 (SOŇA HALKOVÁ)	192

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z jubileuszowego koncertu z okazji 50-lecia „Łejerów” i 35-lecia Szkoły Podstawowej nr 83 w Poznaniu „Łejery”, pt. „Łejery. Poznańmy się!”, Poznań, Scena Wspólna, 5 października 2025 roku (KATARZYNA SADOWSKA)	195
Sprawozdanie z III Wydziałowego Dnia Komisji Edukacji Narodowej. Seminarium naukowe (14.10. 2025 r.) (ANNA WOJEWODA)	203
Informacje o autorach.....	207
Informacje dla autorów	209

CONTENTS

I. STUDIES AND DISSERTATIONS

AGNIESZKA OGONOWSKA, <i>Parental Membrane and Domestic Digital Culture. The Case of Generation Alpha</i>	7
ANNA JAKONIUK-DIALLO, MARTYNA BĄCZYK, <i>Early Support For the Development of Children with Hearing Impairments as a Precondition for Their Inclusive Education</i>	25
ANNA CWOJZDIŃSKA, JOANNA SZAFRAN, <i>Perception of Kindness In the School Environment From the Perspective of Students of Different Gender Identities</i>	37
MARZENA BUCHNAT, ANETA WOJCIECHOWSKA, <i>Students with FAS/FASD in the School Environment</i>	55
KATARZYNA SADOWSKA, <i>Early School Education "With a Soul" at "Łejery" Primary School No. 83 in Poznań</i>	71
KRZYSZTOF SNADNY, <i>The Effectiveness of Using LEGO Bricks In Therapy for Children With ASD – the Perspective of Teachers and Therapists</i>	93
KONRAD NOWAK-KLUCZYŃSKI, <i>Graffiti: Between Artistic Dialogue and Urban Disorder</i>	111
MONIKA HAJKOWSKA, <i>The Teacher in the Perspective of the Kościół i Szkoła [Church and School] Journal (1846-1848)</i>	131
STANISŁAWA KATARZYNA NAZARUK, ANNA RYBKA, JULIA MOŚCIBRODZKA, BARBARA SOKOŁOWSKA, <i>Parents' Perceptions of the Potential Use of Artificial Intelligence in the Education and Upbringing of Children. Results of Own Research</i>	153
ANNA LANGWIŃSKA, <i>Concert Gardens in 19th- and 20th-Century Poznań</i>	169

II. REVIEWS AND NOTES

Babette Rothschild, (2024). <i>Wsparcie dla wspierających. Jak zapobiegać zmęczeniu współczuciem i traumie zastępczej</i> . Przekł. Maria Moskal. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, ss. 334 (GRAŻYNA TEUSZ)	187
Ferenčík Milan – Bednárová-Gibová Klaudia, (2024). <i>A Handbook of Research Methods in Linguistics and Translation Studies</i> . Prešov: University Press, pp. 96 (SOŇA HALKOVÁ)	192

III. SCIENTIFIC LIFE

Report on the Jubilee Concert Celebrating the 50th Anniversary of Łejery and the 35th Anniversary of Łejery Primary School No. 83 in Poznań: " <i>Łejery. Let's Get to Know Each Other!</i> ", Poznań, Scena Wspólna, 5 October 2025 (KATARZYNA SADOWSKA).....	195
Report from the 3rd Faculty Day of the Commission on National Education. Scientific Seminar (October 14, 2025) (ANNA WOJEWODA).....	203
Information of Authors.....	207
Information for Authors.....	209

I. STUDIA I ROZPRAWY

AGNIESZKA OGWONOWSKA

ORCID 0000-0001-6469-9242

*Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie*

RODZICIELSKA MEMBRANA I DOMOWA KULTURA CYFROWA. PRZYPADEK POKOLENIA ALFA

ABSTRACT. Ogonowska Agnieszka, *Rodzicielska membrana i domowa kultura cyfrowa. Przypadek pokolenia Alfa* [Parental Membrane and Domestic Digital Culture. The Case of Generation Alpha] *Studia Edukacyjne* no. 77, 2025, Poznań 2025, pp. 7-24. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 26.09.2025. Accepted: 10.10.2025. DOI: 10.14746/se.2025.77.1

Comparative studies on Generation Alpha and Generation Z in Poland reveal both intergenerational differences in the use of digital technologies and the influence of the family environment on the formation of domestic digital culture. The structured interviews carried out as a part of original research focusing on representatives of Generation Alpha uncovered diverse models of digital socialization within families, ranging from restrictive to participatory models. The findings indicate that domestic media practices vary significantly depending on socio-economic factors and the level of parents' digital competence. In the context of glocalization, these studies show how global technological trends are adapted to local family conditions, leading to heterogeneous patterns of digital media usage among representatives of Generation Alpha.

Key words: Generation Alpha, domestic digital culture, impact of the family environment, globalization

Pokolenie Alfa, określane jako pierwsza generacja w pełni zanurzona w technologii cyfrowej, charakteryzuje się nabywaniem umiejętności technologicznych w sposób intuicyjny, często metodą prób i błędów, na zasadzie obserwacji – *online i offline* – zachowań rówieśników i domowników. Jak wskazują badania McCrindle'a, dzieci urodzone po 2010 roku wychowują się w świecie, w którym technologia jest wszechobecna i traktowana przez nie jako naturalne przedłużenie rzeczywistości fizycznej, a zatem w pewnym stopniu „przeźroczysta” (McCrindle, 2020). Z kolei, z badań EU Kids Online

wynika, że dzieci coraz wcześniej uzyskują dostęp do mobilnych technologii sieciowych (Smahel, Machackova, Mascheroni, Dedkova, Staksrud, Ólafsson, Hasebrink, 2020), a zatem mamy do czynienia z systematycznym obniżaniem wieku tak zwanej inicjacji medialnej, nawet do kilku miesięcy (Bąk, 2015). Zarazem jednak, tak zwana aktywność cyfrowa nieletnich staje się bardziej zróżnicowana w ramach pokolenia nastolatków¹. O ile postawy i zachowania cyfrowe małych dzieci w okresie niemowlęcym, poniemowlęcym i przedszkolnym są silnie uwarunkowane przez ich opiekunów, o tyle wejście w wiek szkolny uaktywnia inne źródła wpływu, na przykład grupy rówieśnicze i preferencje cyfrowo-medialne osób spoza środowiska domowego (Livingstone, Blum-Ross, 2020, s. 21).

Postępująca demokratyzacja i proliferacja mediów sprawiają, iż w ponowoczesnej cywilizacji medialnej – obok cyfrowych kompetencji wykonawczych – wzrasta znaczenie kompetencji informacyjnych i umiejętności oceny treści, wiarygodności źródeł informacji i nadawców. Stawia to przed rodzicami nowe wyzwania wychowawcze związane z systematyczną edukacją i samoedukacją cyfrową w środowisku domowym. Choć przedstawiciele pokolenia Alfa są bardziej sceptyczni wobec treści medialnych aniżeli „zetki”, to często manifestują brak zainteresowania ich rzeczywistym statusem ontologicznym, o ile komunikat nie dotyczy spraw dla nich istotnych, aktualnych i omawianych w ich grupie znajomych. Nieprzywiązywanie wagi do oceny większości informacji jest o tyle niepokojące, iż rodzi i utrwała nawyk bezkrytycznego korzystania z mediów, co w perspektywie może przekładać się na uogólnione złudzenie odporności własnej na dezinformację i manipulację (Ogonowska, Walecka-Rynduch, 2024).

Pojawiają się także badania dotyczące wspólnych i charakterystycznych zachowań medialnych osób należących do generacji Alfa, co mogłoby świadczyć o realnym istnieniu figury tak zwanego globalnego nastolatka. Termin ten w Polsce, systematycznie i twórczo rozwijany przez Zbyszko Melosika (2013, s. 34), pojawia się także w kontekście pojęcia globalizacji u autorów analizujących przemiany w cyfrowej komunikacji (Castells, 2009, s. 78; Giddens, 1999). Odnosi się on do młodych ludzi, których doświadczenia kulturowe, konsumpcyjne i medialne są do siebie zbliżone, niezależnie od szerokości geograficznej, a globalna popkultura czy cyberkultura kształtuje ich gusta

¹ Badania przedmiotowe przeprowadzone w ramach projektu: *Cyfrowy uczeń – cyfrowy użytkownik. Kompetencje cyfrowe i medialne pokolenia Alfa*. WPBU/2024/03/00031.

Wywiady pogłębione z przedstawicielami pokolenia Alfa zostały przeprowadzone w ramach projektu zespołowego, zatytułowanego *Pokolenie alfa: strategie medialne i preferencje medialne*, w ramach działalności badawczej Ośrodka Badań nad Mediami IFP UKEN w Krakowie; <https://badania-media.uken.krakow.pl/projekty-badawcze/strefa-badawcza-edukacja-medialna-4-0/projekt-pokolenie-alfa-strategie-medialne-i-preferencje-cyfrowe-oraz-nowe-kolaboracyjne-metody-badania-2024>.

i preferencje medialne. Współczesne badania wskazują, że generacja Alfa przejawia wyjątkową biegłość technologiczną (Twenge, 2017), co wyróżnia ją spośród wcześniejszych pokoleń, w tym pokolenia Z (Ogonowska, Walecka-Rynduch, 2024). Analizy rzeczywistych zachowań medialnych młodych użytkowników wskazują, że generacja Alfa nie tylko w pełni korzysta z nowych technologii, ale także integruje je w sposób niemal organiczny z codziennym funkcjonowaniem. Badania polskich i międzynarodowych ośrodków akademickich (Livingstone, 2019; Karpowicz, 2022) wykazują ponadto, że aktywność medialna Alf charakteryzuje się płynnością przechodzenia między różnymi platformami, aplikacjami, mediami, aktywnościami (inter- i intramedialny multitasking), a także większą skłonnością do interaktywnej prosumpcji treści, niż jedynie biernego odbioru tego co zastane oraz powszechnym wykorzystaniem mediów towarzyszących (mediów tła) podczas wykonywania innych aktywności.

Ponadto, analiza porównawcza w odniesieniu do pokolenia Z ukazuje znaczące różnice międzygeneracyjne w podejściu do nowych mediów (Ogonowska, Walecka-Rynduch, 2024). O ile pokolenie Z było pierwszą generacją dorastającą w erze smartfonów i mediów społecznościowych, o tyle pokolenie Alfa wychowuje się już w ekosystemie w pełni zintegrowanym z inteligentnymi technologiami, sztuczną inteligencją i rozszerzoną rzeczywistością. Mimo jednak wspomnianej i obserwowalnej integracji technologicznej, Alfy są bardziej sceptyczne wobec cyfrowych autorytetów, influencerów, a nawet wobec wykorzystania mediów do własnej autopromocji czy przyszłego biznesu (por. Smahel, Machackova, Mascheroni, Dedkova, Staksrud, Ólafsson, Hasebrink, 2020).

Celem niniejszego artykułu jest nie tylko ukazanie globalnej specyfiki generacji Alfa, lecz także podkreślenie jej wewnętrznej heterogeniczności, wynikającej z różnych kontekstów kulturowych i społecznych, a zwłaszcza uwarunkowań i czynników (glo)kalnych związanych ze środowiskiem domowym. Pomimo globalnych trendów technologicznych i cyber - i (pop) kulturowych kształtujących ich codzienność, widoczne są również istotne różnice w preferencjach dotyczących konsumpcji treści cyfrowych, interakcji w mediach społecznościowych oraz w sposobach przetwarzania informacji. Różnice te mogą wynikać z poziomu edukacji cyfrowej, dostępności technologii oraz różnic w strategiach wychowawczych wdrażanych przez rodziców i opiekunów (Holloway, Green, Livingstone, 2013). Artykuł ten, bazując na interdyscyplinarnych badaniach z dziedziny socjologii i antropologii mediów, psychologii rozwojowej oraz studiów nad komunikacją, ma na celu przybliżenie, w jaki sposób globalny nastolatek funkcjonuje w cyfrowej rzeczywistości oraz jakie wyzwania stoją przed badaczami analizującymi przyszłe zachowania medialne młodszych i nowych generacji (Ogonowska, 2024,

ss. 437-456). W artykule wskazuje się także na możliwości wykorzystania jakościowych i komparatystycznych metod badawczych w odniesieniu do tytułowego zagadnienia.

Domowa kultura cyfrowa i transfer wartości

Domowa kultura cyfrowa to zbiór norm, wartości i praktyk związanych z wykorzystaniem technologii cyfrowych w środowisku rodzinnym. Obejmuje zarówno rzeczywiste sposoby korzystania z mediów, jak i jawne oraz ukryte strategie regulowania dostępu do treści, a dodatkowo formy interakcji rodzinnych w kontekście cyfrowym w środowiskach *online* i *offline*. Kultura cyfrowa jest kształtowana przez kapitał kulturowy rodziców, ich własne kompetencje czy preferencje medialne oraz stosowane, a często i „odziedziczone” style wychowania medialnego. Domowa kultura cyfrowa wpływa zatem na sposób, w jaki dzieci przyswajają wiedzę przedmiotową i społeczną, rozwijają kompetencje cyfrowe i kształtują relacje społeczne w erze nowych mediów. W ujęciu pedagogiki personalistycznej (Mounier, 2016; Wojtyła, 1994), ale także w świetle krytycznej socjologii mediów – domowa kultura cyfrowa nie jest jedynie narzędziem technologicznej adaptacji, lecz przestrzenią formowania podmiotowości dziecka, kreowania jego tożsamości (Melosik, 2002, ss. 10-25) oraz sieci relacji społecznych (Maffesoli, 2008).

Kultura każdej grupy społecznej, w tym rodziny, stanowi dynamiczny układ norm, wartości oraz wzorców zachowań, które są transmitowane w procesie socjalizacji. Współczesne dzieci należące do pokolenia Alfa dorastają w środowisku głęboko z informatyzowanym i zcyfryzowanym, co redefiniuje sposób przekazywania kapitału kulturowego i wymaga zastosowania nowych modeli wychowawczych, w tym stylów wychowania medialnego (Livingstone, Blum-Ross, 2020, s. 21). W tym kontekście kluczowe staje się pojęcie rodzicielskiej membrany – konceptu ochronnego filtra, który umożliwia selekcję treści i elastyczną regulację dostępu dzieci do technologii cyfrowych.

Kapitał kulturowy w kontekście rodzicielskiej membrany

Odnosząc się do teorii kapitału kulturowego Pierre’a Bourdieu, można wyróżnić jego trzy podstawowe formy: wcieloną, zobiektywizowaną i instytucjonalną. Kapitał wcielony przejawia się w postaci kompetencji i nawyków medialnych, kształtowanych głównie w środowisku domowym. Kapitał zo-

biektywizowany dotyczy dostępu do technologii i infrastruktury cyfrowej, natomiast instytucjonalny odnosi się do edukacyjnego i zawodowego znaczenia posiadanych umiejętności cyfrowych. Rodzicielska membrana pełni funkcję regulatora w transmisji kapitału kulturowego w kontekście cyfrowym. Jej skuteczność zależy od umiejętności rodziców w zakresie selekcji treści oraz formowania czy ukierunkowania kompetencji medialnych dzieci, co prowadzi do wewnętrznego zróżnicowania cyfrowego kapitału kulturowego w rodzinach. To z kolei wpływa na zróżnicowanie w ramach jednej rodziny w odniesieniu do dzieci z różnych generacji, ale także między rodzinami, które wychowują dzieci przynależące formalnie do jednej kohorty (Bourdieu, 2005; Bourdieu, Passeron, 2006; Bourdieu, 2001).

Rodzicielska membrana odnosi się do mechanizmu filtracji i regulacji treści oraz doświadczeń (bodźców, mediów) cyfrowych, które docierają do dziecka, są przez nie użytkowane i kształtują jego nawyki kulturowe oraz wzorce komunikacji społecznej. Kluczowe pola semantyczne tej metafory koncentrują się na aspektach funkcjonalnych, obejmując takie elementy jak:

- filtrację – rodzice pełnią funkcję selektonera treści, decydując, które informacje i doświadczenia cyfrowe są odpowiednie dla dziecka;

- przepuszczalność – membrana nie jest strukturą sztywną, lecz dynamiczną; może być mniej lub bardziej przepuszczalna w zależności od wieku dziecka, jego kompetencji cyfrowych oraz wartości rodzinnych;

- ochronę – membrana działa jako warstwa ochronna, zabezpieczająca przed nieodpowiednimi treściami, uzależnieniem cyfrowym czy cyberprzemocą;

- regulację – odnosi się ona do procesów negocjacyjnych i edukacyjnych w rodzinie, które kształtują umiejętności dziecka w zakresie świadomego korzystania z technologii;

- adaptację – membrana ewoluuje w czasie, dostosowując się do zmieniającego się środowiska technologicznego i rozwoju dziecka oraz innych czynników istotnych z punktu widzenia dynamiki systemu rodzinnego (np. pojawienie się lub utrata członka rodziny).

Domeny semantyczne tej metafory obejmują między innymi: biologię (membrana jako struktura organiczna, regulująca przepływ substancji), technologię (firewall i systemy kontroli dostępu) oraz pedagogikę (selektywna transmisja wiedzy i wartości). W świetle kognitywnej teorii metafory Lakoffa i Johnsona (1988) rodzicielska membrana może być postrzegana jako konceptualne odwzorowanie mechanizmu kontroli i selekcji bodźców w środowisku życia, a następnie w umyśle dziecka. To z kolei wpisuje się w szerszy kontekst badań nad kształtowaniem poznawczym jednostki (Bjorklund, 2022) oraz badaniami nad twórczymi metaforami medialnymi (Ogonowska, 2010).

Style wychowania medialnego w rodzinie

W badaniach nad stylami wychowania medialnego (Livingstone, Blum-Ross, 2020, s. 21) wyróżnia się cztery podstawowe modele regulacji dostępu dzieci do mediów cyfrowych. Styl restrykcyjny charakteryzuje się tym, że rodzice stosują ściśle ograniczenia dotyczące korzystania z technologii, co może prowadzić do deficytu kompetencji cyfrowych w późniejszym wieku. Styl towarzyszący cechuje się wspólnym uczestnictwem rodziców i dzieci w korzystaniu z mediów, co sprzyja rozwijaniu umiejętności krytycznej analizy treści, ale także pogłębianiu się relacji i więzi w ramach systemu rodzinnego. Styl umożliwiający opiera się na samodzielnym eksplorowaniu technologii przez dziecko przy minimalnej ingerencji rodziców, co sprzyja rozwijaniu autonomii, ale może skutkować narażeniem na niepożądane treści i kontakty społeczne. Z kolei, styl negocjacyjny stanowi kompromis między restrykcyjnością a umożliwianiem, polega na dialogu i współtworzeniu norm korzystania z mediów. Każdy z tych modeli może wpływać na kapitał cyfrowy dzieci i finalnie na ich kompetencje medialne, a wybór odpowiedniego stylu zależy nie tylko od kompetencji medialnych rodziców oraz ich świadomości zagrożeń cyfrowych, ale także od umiejętności komunikacyjnych, wrażliwości, empatii oraz poziomu kompetencji wychowawczych.

Metodologia badań

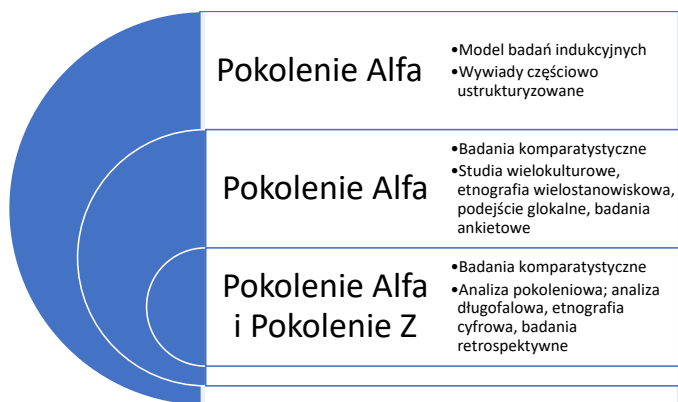
Badania własne dotyczące pokolenia Alfa mają charakter kilkuetapowy. Pierwsza część została przeprowadzona z wykorzystaniem metod jakościowych, w tym wywiadu częściowo ustrukturyzowanego. Pytania do wywiadu dotyczyły takich kluczowych zagadnień, jak: a) rodzaje mediów – preferowane media, gry, komunikatory, wirtualne przestrzenie; b) czas i sposób korzystania z mediów w kontekście temporalnym; c) relacje społeczne w mediach – podtrzymywanie, rozwijanie i samoinicjowanie relacji; d) preferencje indywidualne – samotne *vs* wspólne korzystanie z mediów, na przykład z członkami rodziny; e) ulubieni twórcy i autorytety medialne; f) aktywność w mediach – tworzenie treści; g) strategie kreowania tożsamości w mediach; h) zachowania konsumpcyjne w Sieci; i) zagrożenia sieciowe i świadomość tych zagrożeń; j) obserwacje dotyczące strategii korzystania z mediów przez rówieśników i osoby dorosłe, w tym członków rodziny. Wskazane zagadnienia kluczowe odzwierciedlają główne problemy badawcze, istotne dla tego badania².

Pozwoliło to na uzyskanie pogłębionych odpowiedzi oraz identyfikację kluczowych wzorców w zachowaniach medialnych respondentów. Metodolo-

² Szczegółowe informacje odnośnie do celów, zastosowanych metod i etapów tego badania osób badanych zostały przedstawione na stronie internetowej tego projektu badawczego, por.

gicznie oparto się na modelu badań indukcyjnych, w którym analiza danych empirycznych prowadzi do formułowania uogólnień teoretycznych, co wpisuje się w podejście interpretatywne do badań nad mediami i komunikacją. Uczestnicy badania nie byli dobrani według wymogu reprezentatywności próby (co charakteryzuje m.in. badania dedukcyjne), lecz według przynależności do właściwej kohorty oraz zgodnie z zasadami teorii ugruntowanej³. Warto podkreślić, iż dobór osób do badania w teorii ugruntowanej (ang. *Grounded Theory*), szczególnie z wykorzystaniem wywiadu pogłębionego, wygląda inaczej niż w klasycznych badaniach ilościowych. Zamiast losowego lub reprezentatywnego doboru próby, stosuje się dobór celowy, a następnie dobór teoretyczny – obydwa podporządkowane są celowi budowy teorii, a nie testowania hipotez.

W dalszej analizie (kolejny etap badania) zostanie wykorzystana także grupa metod porównawczych. Pozwalają one uchwycić zarówno aktualne globalne trendy medialne, jak i lokalne uwarunkowania kulturowe w ramach dwóch generacji: pokolenia Alfa i generacji Zet. Wskazane porównania międzypokoleniowe ukazują zmiany w podejściu do mediów i technologii pomiędzy pokoleniami zaliczanymi do cyfrowych tubylców (Prensky, 2001, ss. 1-6). Włączenie metod porównawczych do badań nad generacją Alfa pozwala na pełniejsze zrozumienie zarówno globalnego charakteru ich preferencji medialnych, jak i specyfiki zachowań poszczególnych badanych związanej z cyfrową kulturą domową. Poszczególne etapy badań zostały przedstawione na rycinie 1.



Ryc. 1. Etapy badań
(źródło: opracowanie własne)

<https://badania-media.uken.krakow.pl/projekty-badawcze/strefa-badawcza-edukacja-medialna-4-0/projekt-pokolenie-alfa-strategie-medialne-i-preferencje-cyfrowe-oraz-nowe-kolaboratywne-metody-badania-2024/> (26.09.2025) i będą sukcesywnie uzupełnione w finalnej części projektu (1.10.25-1.03.2026) oraz przedstawione w formie całościowej monografii dotyczącej zachowań medialnych i kompetencji cyfrowo-medialnych pokolenia Alfa.

³ Istotny jest w tym kontekście tzw. stan nasycenia teoretycznego – kluczowy termin w teorii ugruntowanej (*grounded theory*) i innych indukcyjnych modelach badań jakościowych.

Podstawy teoretyczne

Podstawą teoretyczną projektowania wywiadu były założenia antropologii codzienności (Highmore, 2002), podkreślającej znaczenie rutynowych praktyk medialnych w kontekście społeczno-kulturowym. Umożliwia ona analizę mikroskalowych interakcji zachodzących w przestrzeni domowej, które kształtują nawyki korzystania z mediów cyfrowych i współtworzą tożsamość cyfrową najmłodszych użytkowników technologii. Pozwala to zrozumieć zarówno instytucjonalne, jak i indywidualne mechanizmy internalizacji norm medialnych oraz technologicznych. Istotnym aspektem tego podejścia jest badanie codziennych, często automatycznych praktyk medialnych, co pozwala uchwycić sposoby, w jakie domowa kultura cyfrowa kształtuje wartości i wzorce uczestnictwa w świecie cyfrowym (Pink, Horst, Postill, Hjorth, Lewis, Tacchi, 2016).

Drugim kluczowym źródłem metodologicznym była antropologia kolaboratywna (Lassiter, 2005), zakładająca aktywny udział badanych w procesie tworzenia wiedzy. W przeciwieństwie do tradycyjnej antropologii, w której badacz pełni rolę głównego interpretatora danych, antropologia kolaboratywna podkreśla znaczenie dialogu, współpracy oraz zaangażowania uczestników na wszystkich etapach badania. Taki model minimalizuje asymetrię między badaczem a badanymi, umożliwiając uchwycenie złożonych, często niedostrzegalnych wcześniej aspektów kultury cyfrowej w środowisku domowym (Ogonowska, 2024, ss. 437-456).

W kontekście analizy pokolenia Alfa oraz jego relacji z domową kulturą cyfrową istotna jest również koncepcja kultury prefiguratywnej (Mead, 1970). Margaret Mead wprowadziła to pojęcie do opisu modeli socjokulturowych, w których młodsze pokolenie staje się głównym nośnikiem zmian technologicznych i społecznych, a starsze generacje adaptują się do nowej rzeczywistości, ucząc się od swoich dzieci. W przeciwieństwie do kultur postfiguratywnych, w których starsze pokolenia przekazują wiedzę młodszemu, oraz kultur konfiguracywnych, gdzie dochodzi do współdzielenia wiedzy między generacjami, kultura prefiguratywna odwraca tradycyjne relacje edukacyjne (Mead, 1970). Czyni to dzieci i młodzież głównymi kreatorami zmian i trendów w obszarze technologii cyfrowych oraz komunikacji medialnej, ale także „edukatorami” rodziców i dziadków w odniesieniu do mediów i technologii cyfrowych.

Analiza pokolenia Alfa przez pryzmat kultury prefiguratywnej pozwala lepiej uchwycić dynamikę relacji międzypokoleniowych w kontekście nowych

Oznacza moment w procesie analizy danych, w którym dalsze zbieranie danych nie wnosi już nowych istotnych informacji ani kategorii teoretycznych – czyli wszystkie istotne koncepcje zostały już zidentyfikowane i dobrze opisane.

technologii. Młodsze generacje medialne dorastają w rzeczywistości socjokulturowej, w której kompetencje cyfrowe stają się fundamentem codziennego funkcjonowania, a ich rola w kształtowaniu wzorców korzystania z mediów cyfrowych oraz w edukacji starszych pokoleń nabiera szczególnego znaczenia. Podejście to umożliwia zrozumienie, w jaki sposób dzieci internalizują technologie, stając się nie tylko ich użytkownikami, ale również aktywnymi twórcami i edukatorami w obrębie rodziny i lokalnej społeczności.

Wykorzystanie powyższych podejść teoretycznych stanowi kluczowy fundament badań nad współczesnym pokoleniem Alfa. Pozwalają one nie tylko na uchwycenie mechanizmów współtworzenia wiedzy w środowisku cyfrowym, ale także na głębszą analizę roli młodego pokolenia w kształtowaniu przyszłych trendów technologicznych i kulturowych. Jednocześnie, wyniki tak prowadzonych badań umożliwiają refleksję nad transformacją ról edukacyjnych oraz w jaki sposób technologie cyfrowe redefiniują relacje międzypokoleniowe, podkreślając znaczenie najmłodszych użytkowników jako aktywnych uczestników i współtwórców przestrzeni cyfrowej.

Dyskusja wyników badań cząstkowych⁴

Przedmiotem dyskusji w tym artykule są wyniki badań cząstkowych z pierwszego etapu badań własnych⁵. Wskazane wcześniej funkcje rodzicielskiej membrany dają o sobie znać w wypowiedziach respondentów z pokolenia Alfa. Alfy odnoszą się do praktyk wychowawczych dorosłych ze zrozumieniem, zaś głosy krytyczne odnośnie narzucanych im wzorów korzystania z mediów dotyczą przede wszystkim sytuacji, kiedy:

- opiekunowie nie są konsekwentni w swoich działaniach restrykcyjnych, zwłaszcza w odniesieniu do braku spójności między własnym rodzicielskim stylem korzystania z mediów a stylem wymaganym od podopiecznych;
- u rodziców lub opiekunów obserwuje się brak konsekwencji w egzekwowaniu przyjętych zasad w odniesieniu do dziecka (np. ojciec jest mniej restrykcyjny od matki);
- dorośli nie nowelizują ustalonych zasad, na przykład proporcjonalnie do wzrostu poziomu kompetencji cyfrowych dziecka⁶; oraz

⁴ W artykule przywołano fragment badań własnych, z uwagi na jego tematykę.

⁵ Z wykorzystaniem wywiadów częściowo pogłębionych z przedstawicielami pokolenia Alfa. Opis poszczególnych etapów badania oraz szczegółowy wykaz wszystkich obszarów strategicznych dla badania zachowań i preferencji medialnych osób badanych znajduje się na stronie projektu. Por. przypis 1.

⁶ Należy przyznać, iż opiekunowie nie mogą liczyć na informacje odnośnie poziomu kompetencji medialnych czy cyfrowych własnego dziecka, np. ze szkoły, ponieważ nie są przeprowadzane żadne testy przesiewowe, które dotyczyłyby tej kwestii, zaś oznaczanie tzw. profili kompetencji odbywa się incydentalnie, np. gdy są prowadzone w szkole badania zewnętrzne.

- rodzice sami nie potrafią efektywnie limitować swoich zachowań medialnie, pomimo wcześniejszej deklaracji, bądź
- dorośli nie przedstawiają alternatywnych, czyli pozamedialnych sposobów wspólnego spędzania czasu, na przykład w weekendy „na łonie natury” w kontekście całej rodziny, bądź też:
- w ogóle nie wykazują zainteresowania wobec swoich dzieci.

Jak pokazała analiza danych z wywiadu, brak alternatywy wobec mediów cyfrowych i społecznościowych wywołuje nudę i motywuje dzieci do większego zakresu korzystania z technologii, także w odniesieniu do sfery regulacji emocji i radzenia sobie z trudnymi doświadczeniami. Sytuacja ta jest dominująca, choć zdarzają się rodziny, około 5% w grupie badanych, gdzie wspólne spędzanie czasu jest istotnym elementem rutyny, co zwykle przekłada się także na wspólne aktywności w odniesieniu do mediów.

Alfy chętnie uczestniczą w grupowych aktywnościach sieciowych zarówno z osobami znanymi (np. z klasy), jak i sieciowymi znajomymi. Jak wynika z deklaracji, chętnie również reagują na propozycje dorosłych domowników, jeśli chodzi o część takich działań (np. wspólne granie, oglądanie seriali). Same Alfy deklarują, iż styl restrykcyjny nie jest konieczny w odniesieniu do cyberbezpieczeństwa, ponieważ są oni świadomi zagrożeń, zaś wiedzę na ten temat czerpią z mediów oraz z tak zwanej wiedzy szkolnej. W odniesieniu do incydentalnych znajomości sieciowych, ograniczając się jednak do aktywności komunikacyjnych ściśle związanych z tematyką działań, na przykład gry, fandomu. Dorośli nie są „elementem strategicznej sieci ich kontaktów sieciowych”, opiekunowie nie orientują się w medialnych preferencjach swoich podopiecznych, wykorzystują jedynie technologię do codziennej komunikacji, czyli czysto instrumentalnie i zadaniowo. Jedną z motywacji posiadania kilku kont na mediach społecznościowych jest między innymi to, że są one adresowane do różnych grup odbiorców (w tym rodziców).

Częstą tendencją, zwłaszcza w odniesieniu do relacji Alf z dziadkami, jest wspólne oglądanie telewizji czy filmów w środowisku domowym, jako powtarzalny element rodzinnych rytuałów. W tych relacjach widoczny jest transfer praktycznej wiedzy technicznej odnośnie kompetencji wykonawczych związanych z obsługą różnych technologii (aplikacji, sprzętu).

Jak deklarują Alfy, brakuje miejsc wspólnych między zachowaniami medialnymi dorosłych i ich podopiecznych, co nie sprzyja pogłębianiu wiedzy rodziców i dziadków odnośnie do zachowań cyfrowych małoletnich. Zagadnienie to jest często związane z szerszym problemem rodzinnym: braku umiejętności budowania więzi w ogóle.

Powtarzalnym kontekstem, w którym mogą taką wiedzę zdobyć (fragmentarycznie) są problemy dziecka w szkole, np. w odniesieniu do cyfrowej przemocy rówieśniczej.

Perspektywy dalszych badań nad globalnością i heterogenicznością pokolenia Alfa: etap drugi

Porównawcza analiza pokolenia Alfa i pokolenia Z w Polsce umożliwia z kolei szczegółową eksplorację zarówno różnic międzygeneracyjnych, jak i wewnętrznej heterogeniczności samego pokolenia Alfa. Heterogeniczność ta odnosi się do zróżnicowanych doświadczeń i praktyk cyfrowych młodych użytkowników technologii, wynikających z odmiennych uwarunkowań społeczno-ekonomicznych, kulturowych oraz rodzinnych. Z kolei, koncepcja globalności (Robertson, 1995, ss. 25-44) określa proces jednoczesnego przenikania trendów globalnych i lokalnych adaptacji, co w przypadku pokolenia Alfa oznacza różnice w użytkowaniu technologii cyfrowych w zależności od specyfiki domowych kultur cyfrowych i lokalnych wzorców socjalizacji technologicznej.

W celu uchwycenia tej złożoności stosuje się szereg metod badawczych. Będą one wykorzystywane na drugim etapie badania, z tak zwanym wykorzystaniem metod komparatystycznych (por. ryc. 1). Analiza porównawcza oparta na studiach wielokulturowych (*cross-cultural studies*) umożliwi zestawienie danych empirycznych dotyczących użytkowania mediów cyfrowych przez adolescentów w różnych regionach Polski. Dzięki wykorzystaniu badań zastanych można identyfikować uniwersalne wzorce oraz ich lokalne „adaptacje”, na przykład różnice w czasie spędzonym w mediach społecznościowych między dziećmi z dużych miast a tymi z mniejszych miejscowości, uwzględniając jednocześnie wpływ domowych kultur cyfrowych. Analiza ta pozwala również na ocenę ich wpływu na codzienne praktyki medialne małych oraz wzorce edukacji cyfrowej dorosłych.

Etnografia wielostanowiskowa (*multi-sited ethnography*) umożliwia z kolei badanie podobnych zjawisk, na przykład wspólnych zachowań medialnych w środowisku domowym, w różnych kontekstach społeczno-kulturowych, co pozwala na głębsze zrozumienie wewnętrznej różnorodności pokolenia Alfa. Przykładem może być analiza korzystania z mediów cyfrowych w rodzinach o zróżnicowanym poziomie dochodów i stopniu technologicznego czy medialnego zaawansowania opiekunów. Tego rodzaju badania pozwalają także określić wpływ strategii wychowawczych rodziców na cyfrowe nawyki dzieci.

Podejście globalne (*glocalization approach*) stanowi kluczowe narzędzie analityczne w badaniu, w jaki sposób globalne technologie i media są przekształcane pod wpływem lokalnych uwarunkowań kulturowych i społecznych. W kontekście pokolenia Alfa w Polsce oznacza to między innymi różnice w sposobach korzystania z platform streamingowych oraz w zasięgu i wpływie lokalnych influencerów na dzieci i młodzież. Badania te pozwalają również na szczegółową analizę domowych kultur cyfrowych, w których

dzieci funkcjonują, i określenie, jak te mikrośrodowiska kształtują ich relacje z technologią oraz jak – w jej kontekście i za jej pośrednictwem – z innymi członkami rodziny.

Badania ankietowe z wykorzystaniem technik standaryzowanych (*cross-national surveys*), takie jak polskie edycje projektów EU Kids Online czy Global Kids Online, dostarczają ilościowych danych dotyczących wzorców użytkowania Internetu przez dzieci w Polsce. Analiza tych danych umożliwi porównanie praktyk cyfrowych w różnych regionach kraju oraz identyfikację grup bardziej narażonych na zagrożenia w środowisku cyfrowym, takie jak cyberprzemoc czy podejmowanie ryzykownych zachowań w Sieci. Zestawiając te dane z wynikami badań własnych (np. z wywiadów jakościowych), można uwzględnić w tych analizach style wychowawcze stosowane przez rodziców w odniesieniu do wychowania medialnego oraz domowej kultury cyfrowej, na przykład w odniesieniu do kwestii cyberbezpieczeństwa oraz zarządzania sieciowym wizerunkiem.

Badania porównawcze między pokoleniami Alfa i Z w Polsce

Analiza różnic międzypokoleniowych między pokoleniem Alfa a pokoleniem Z w Polsce pozwala uchwycić zarówno zmieniające się wzorce korzystania z technologii, jak też ich wpływ na codzienne praktyki społeczne. W celu dogłębnej eksploracji tych zagadnień warto zastosować następujące metody badawcze.

Po pierwsze, analizę pokoleniową (*generational analysis*), która umożliwia porównanie doświadczeń społecznych obydwu pokoleń, uwzględniając kontekst historyczno-technologiczny (Berry, Poortinga, Segall, Dasen, 2002). Pokolenie Z dorastało w okresie stopniowej cyfryzacji i transformacji technologicznej – od komputerów stacjonarnych do urządzeń mobilnych. Z kolei, pokolenie Alfa od najmłodszych lat funkcjonuje w świecie zaawansowanych technologii, takich jak sztuczna inteligencja, interfejsy głosowe czy zautomatyzowane systemy rekomendacji treści. Analiza ta pozwala również badać zmiany w podejściu do prywatności w Sieci oraz różnice w postrzeganiu autorytetów w przestrzeni cyfrowej, na przykład w odniesieniu do influencerów czy instytucji medialnych.

Po drugie, analiza długofalowa (*longitudinal studies*) pozwala na śledzenie zmian w stylach życia oraz nawykach medialnych poszczególnych generacji. Długoterminowe badania nad mediami cyfrowymi w Polsce wskazują, że pokolenie Alfa od wczesnego dzieciństwa wykazuje większą skłonność do interakcji z technologiami opartymi na sztucznej inteligencji niż pokolenie Z.

Ponadto, analiza ta ujawnia różnice w podejściu do edukacji cyfrowej – pokolenie Alfa traktuje naukę *online* jako integralną część procesu kształcenia, podczas gdy dla pokolenia Z przejście na edukację zdalną było często związane z adaptacją do nowych warunków, na przykład w czasie pandemii COVID-19.

Po trzecie, etnografia cyfrowa (*digital ethnography*) pozwala na analizę interakcji społecznych w środowisku *online*, ujawniając zmieniające się sposoby komunikacji i budowania relacji w przestrzeni wirtualnej (Marcus, 1995, ss. 95-117). Badania w Polsce pokazują, że pokolenie Alfa i pokolenie Z w odmienny sposób wykorzystują media społecznościowe oraz cyfrowe formy komunikacji (Ogonowska, Walecka-Rynduch, 2024). Młodsze generacje kształtują nowe normy językowe i wizualne, między innymi poprzez upowszechnianie komunikacji za pomocą emoji, memów, czy skrótów⁷.

Istotnym aspektem badań jest również analiza tak zwanej kultury prefiguratywnej (Mead, 1970), w której starsze pokolenia uczą się nowych form komunikacji i korzystania z technologii od młodszych użytkowników.

Z kolei, badania retrospektywne (*retrospective studies*) umożliwiają porównanie doświadczeń cyfrowych pokolenia Z i pokolenia Alfa, uwzględniając ewolucję technologii i platform społecznościowych. Przykładem jest analiza pierwszych kontaktów z mediami społecznościowymi – pokolenie Z w Polsce korzystało początkowo z takich serwisów, jak Nasza Klasa czy Facebook, natomiast dla pokolenia Alfa głównymi platformami interakcji stały się TikTok, Snapchat i YouTube. Badania retrospektywne pozwalają również określić strategie adaptacyjne obu generacji w kontekście zmieniających się algorytmów platform oraz ich polityki prywatności.

Wnioski

W kontekście pokolenia Alfa analiza roli rodzicielskiej membrany, rozumianej jako mechanizm selekcji i regulacji treści cyfrowych, nabiera szczególnego znaczenia, zwłaszcza w obliczu szybko ewoluującego środowiska cyfrowego, w którym dzieci się wychowują. Z jednej strony, rodzice nadal pełnią rolę selekcyonerów treści, co jest niezbędne dla zapewnienia odpowiednich doświadczeń cyfrowych. Z drugiej strony, wspomniana membrana winna przejść proces ewolucji w odpowiedzi na współczesne wyzwania, związane z rozwojem technologii, zmieniającymi się normami społecznymi, a także wzrastającymi kompetencjami cyfrowymi dzieci. W odniesieniu do pokolenia Alfa, filtracja treści pozostaje kluczowym zadaniem rodziców. W obliczu

⁷ Nowe Lapidarności, Kultura Współczesna, Teoria, Interpretacje, Praktyka, nr 2(127)/2024 <https://nck.pl/wydawnictwo/kultura-wspolczesna/archiwum/nowe-lapidarnosci> (8.3.2025)

wciąż rosnącej liczby platform, aplikacji oraz narzędzi cyfrowych, rodzice są zobligowani do pełnienia roli aktywnych selekjonerów, kierując dzieci ku odpowiednim i wartościowym źródłom informacji. Postępujące zmiany technologiczne sprawiają, że proces filtracji nabiera bardziej zaawansowanego charakteru, na przykład poprzez stosowanie narzędzi monitorujących treści *online*, jak również wdrażanie technologii opartych na inteligentnych algorytmach do selekcjonowania treści na poziomie platform (np. filtrów wiekowych). Jednak w kontekście pokolenia Alfa, które od wczesnych lat ma dostęp do sztucznej inteligencji, rola rodziców w procesie filtracji może wymagać nowego podejścia. Zamiast pełnej blokady treści, może pojawić się potrzeba nauczania dzieci, jak selekcjonować treści zgodne z ich wiekiem oraz wartościami rodzinnymi, z jakich aplikacji korzystać, w jakim zakresie i tym podobne, co stawia nacisk na edukację cyfrową w ramach rodziny.

Rodzicielska membrana nie jest zatem strukturą statyczną, lecz dynamiczną. W przypadku pokolenia Alfa, które od najmłodszych lat styka się z zaawansowanymi technologiami i wykazuje naturalne predyspozycje do interakcji z nimi, membrana powinna stawać się coraz bardziej przepuszczalna w miarę wzrostu dziecka oraz rozwoju jego kompetencji cyfrowych. Jej przepuszczalność oznacza, że rodzice muszą dostosować swoje strategie do indywidualnych potrzeb dziecka, umożliwiając mu większą autonomię w korzystaniu z technologii, ale tylko pod warunkiem, że posiada ono odpowiednie umiejętności oraz rozwiniętą zdolność do samoregulacji w zakresie korzystania z mediów (np. w odniesieniu do kwestii cyberbezpieczeństwa, kontrolowania czasu). W tym kontekście, rodzice powinni nie tylko wykorzystywać „gotowe” narzędzia monitorujące, ale także aktywnie i systematycznie angażować się w procesy (samo)edukacyjne, które rozwijają zdolność dziecka do świadomego selekcjonowania informacji, oceny wiarygodności źródeł i nadawców, czy krytycznego korzystania z mediów i ich funkcjonalności.

Nie ulega wątpliwości, iż rodzicielskie mechanizmy ochrony pozostają niezbędne w kontekście pokolenia Alfa, które dorasta w środowisku intensywnie nasyconym treściami cyfrowymi. Rola ochrony w ramach membrany pozostaje kluczowa, jednak konieczne staje się wprowadzenie nowych form profilaktyki, które uwzględniają zapobieganie uzależnieniu cyfrowemu, sieciowym zachowaniom ryzykownym, czy zagrożeniom związanym z cyberprzemocą. Realna obecność opiekunów w życiu dziecka wydaje się warunkiem podstawowym, pomimo wcześniejszych doniesień, iż Alfę są relatywnie bardziej krytyczne i uważne w odniesieniu do Sieci, niż przedstawiciele pokolenia Z. Dynamiczny rozwój technologii cyfrowych i mediów społecznościowych sprawia, iż rodzice będą musieli posługiwać się bardziej zaawansowanymi metodami monitorowania aktywności ich podopiecznych, przy wykorzystaniu takich narzędzi, jak aplikacje umożliwiające kontrolo-

wanie czasu spędzanego *online*, czy służące do analizy rodzajów interakcji dziecka w Sieci. Ochrona staje się zatem procesem coraz bardziej złożonym, obejmującym nie tylko kwestie dostępu do treści i aplikacji, ale także monitorowanie stylów funkcjonowania dziecka w cyfrowym świecie.

Technologia nie zastąpi, oczywiście, ciągłej troski o pogłębianie relacji oraz empatycznej komunikacji w całym systemie rodzinnym. Regulacja, stanowiąca część negocyjnego procesu wewnątrz rodziny, w kontekście pokolenia Alfa powinna opierać się na bardziej otwartej komunikacji dotyczącej korzystania z technologii. W ramach rodziny, rodzice mogą kształtować nawyki dziecka poprzez omawianie zasad korzystania z mediów cyfrowych, wprowadzanie limitów czasowych oraz rozwijanie umiejętności samoregulacji w korzystaniu z technologii. Zgodnie z podejściem opartym na negocjacji, rodzice mają możliwość tworzenia przestrzeni do dialogu na temat wyzwań oraz zagrożeń cyfrowych, w tym kwestii dotyczących prywatności, odpowiedzialności za treści, czy interakcji z innymi użytkownikami Internetu. W tym sensie, regulacja staje się procesem wzajemnego uczenia się, w którym dziecko rozwija umiejętności korzystania z technologii, a rodzic pełni rolę mentora, a nie tylko kontrolera. W odniesieniu zaś do założeń kultury prefiguratywnej, transfer wiedzy i umiejętności w drugą stronę – to jest od dzieci do dorosłych – staje się sprawą oczywistą.

Rodzicielska membrana w kontekście pokolenia Alfa musi być również elastyczna i zdolna do szybkiej adaptacji do zmieniającego się środowiska technologicznego oraz dynamiki rodzinnej. W miarę jak dziecko rośnie, powinna dostosowywać się do jego potrzeb, kompetencji oraz zmieniających się norm społecznych i technologicznych. Oznacza to, że rodzicielska membrana powinna stawać się coraz bardziej elastyczna w obliczu pojawiających się nowych technologii oraz platform cyfrowych, które dzieci zaczynają wykorzystywać. Przykładem może być dostosowanie zasad korzystania z mediów społecznościowych, które zmieniają się w zależności od wieku dziecka, jego potrzeb edukacyjnych oraz jak technologie i normy społeczne wokół nich ewoluują. Adaptacja membrany w tym kontekście oznacza również reagowanie na zmiany w rodzinie, takie jak pojawienie się nowego członka rodziny, zmiany w strukturze społecznej czy ekonomicznej rodziny, co może wpływać na sposób, w jaki technologie wkraczają do domu i kształtują domową kulturę cyfrową.

Podsumowanie

Rola rodzicielskiej membrany w kontekście pokolenia Alfa musi ewoluować w odpowiedzi na zmieniające się technologie, potrzeby dzieci oraz dynamikę społeczną i rodzinną. Współczesne dzieci, dorastające w zaawan-

sowanym cyfrowym środowisku, wymagają od rodziców większej elastyczności, a także umiejętności balansowania pomiędzy ochroną, regulacją a elastycznym umożliwieniem rozwoju cyfrowych kompetencji. W tym kontekście, rodzicielska membrana powinna stać się bardziej przepuszczalna, adaptacyjna, a zarazem bardziej skoncentrowana na edukacji i wspólnym rozwoju umiejętności cyfrowych w rodzinie. Te ostatnie są często powiązane z innymi kluczowymi kompetencjami rodzicielskimi i wychowawczymi.

Zastosowanie metod porównawczych umożliwia zarówno analizę różnic między pokoleniami Alfa i Z w Polsce, jak też uchwycenie wewnętrznej heterogeniczności pokolenia Alfa w zależności od kontekstu społeczno-ekonomicznego i kulturowego. Kluczowym aspektem tych badań jest uwzględnienie procesu glocalizacji, czyli adaptacji globalnych trendów technologicznych do lokalnych warunków. W Polsce przekłada się to na zróżnicowane wzorce korzystania z technologii, na przykład w zależności od poziomu cyfryzacji środowiska rodzinnego czy dostępności infrastruktury internetowej w różnych regionach kraju. Dostępne wyniki badań długoterminowych wskazują, że pokolenie Alfa wykazuje silniejszą tendencję do integracji technologii z codziennym życiem niż pokolenie Z, co rodzi nowe wyzwania w obszarze edukacji i socjalizacji. Zastosowanie szerokiego wachlarza metod badawczych pozwala nie tylko uchwycić ogólne trendy, ale także uwzględnić subtelne różnice wynikające z lokalnego i rodzimego kontekstu społecznego, rodzinnego i ekonomicznego. Dalsze badania powinny koncentrować się na analizie wpływu cyfrowego stylu życia na procesy poznawcze, kompetencje społeczne oraz przyszłe trajektorie zawodowe pokolenia Alfa w Polsce, zaś rekomendacje płynące z badań w sposób bardziej precyzyjny i celowy wpisywać się w potrzeby edukacyjne, wychowawcze i zdrowotne nowych pokoleń cyfrowych.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H., Dasen, P.R. (2002). *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bjorklund, D.F. (2022). *Children's Thinking: Cognitive Development and Individual Differences* (7th ed.). Kalifornia: SAGE Publications
- Bourdieu, P. (2001). *Reguły sztuki: Geneza i struktura pola literackiego*, przekł. A. Zawadzki. Kraków: Wydawnictwo Universitas
- Bourdieu, P. (2005). *Dystynkcja: Społeczna krytyka władzy sądzania*, przekł. A. Sawisz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (2006). *Reprodukcja: Elementy teorii systemu nauczania*, przekł. E. Neyman. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar
- Castells, M. (2009). *Communication Power*. Oxford: Oxford University Press
- Giddens, A. (1999). *Runaway World: How Globalisation is Reshaping Our Lives*. London: Profile Books
- Highmore, B. (2002). *Everyday Life and Cultural Theory: An Introduction*. London: Routledge
- Holloway, Green, D.L., Livingstone, S. (2013). *Zero to Eight: Young Children and Their Internet Use*. London: London School of Economics and EU Kids Online
- Karpowicz, K. (2022). *Nowe pokolenia w cyfrowym świecie: analiza zachowań medialnych Generacji Alfa i Z*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego
- Lakoff, G., Johnson, M. (1988). *Metafory w naszym życiu*, przekł. T.P. Krzeszowski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy
- Lassiter, L.E. (2005). *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press
- Livingstone, S. (2019). *Audiences in an Age of Datafication: Critical Perspectives on Digital Consumption*. London: SAGE Publications
- Livingstone, S., Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a Digital Future: How Hopes and Fears about Technology Shape Children's Lives*. Oxford: Oxford University Press
- Livingstone, S., Helsper, E.J. (2008). "Parental Mediation of Children's Internet Use". *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581-599
- Maffesoli, M. (2008). *Czas plemion*, przekł. M. Bucholc. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Marcus, G.E. (1995). "Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography". *Annual Review of Anthropology*, 24, 95-117
- Mead, M. (1970). *Culture and Commitment: A Study of the Generation Gap*. New York: Natural History Press
- Melosik, Z. (2000). *Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości*. W: M. Cyłkowska-Nowak (red.), *Edukacja, Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości* (ss. 245-265). Poznań: Wydawnictwo Wolumin
- Melosik, Z. (2002). *Globalny nastolatek. (Re)konstrukcje tożsamości w ponowoczesnym świecie*. *Horyzonty Wychowania*, 3, 10-25
- Melosik, Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży: w niewoli władzy i wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mounier, E. (2016). *Personalizm*, przekł. A. Tatarkiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Pax
- Ogonowska, A. (2010). *Twórcze metafory medialne. Baudrillard – McLuhan – Goffman*. Kraków: Wydawnictwo Universitas

- Ogonowska, A. (2024). *Informatorzy, tłumacze i obserwatorzy: zbieranie (meta)danych i wdrażanie badań w cyfrowej ponowoczesności. W stronę metod opartych na współpracy*. Załącznik Kulturoznawczy, 11, 437-456
- Ogonowska, A., Walecka-Rynduch, A. (2024). *Młodzi dorośli wobec dezinformacji: Katalogi i rzeczywiste profile kompetencji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., Tacchi, J. (2016). *Digital Ethnography: Principles and Practice*. London: SAGE Publications
- Prensky, M. (2001). "Digital Natives, Digital Immigrants". *On the Horizon*, 9(5), 1-6
- Robertson, R. (1995). "Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity." W: M. Featherstone, S. Lash, R. Robertson (red.), *Global Modernities* (ss. 25-44). London: SAGE Publications
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. European Commission, 97
- Twenge, J.M. (2017). *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy – and Completely Unprepared for Adulthood*. New York: Atria Books
- Wojtyła, K. (1994). *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego
- Zarycki, T. (2009). *Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowań teorii Pierre'a Bourdieu*. *Psychologia Społeczna*, 4, 12-25

Źródła internetowe

- Bąk, A. (2015). „*Jak małe dzieci korzystają z urządzeń mobilnych? Raport na podstawie danych zebranych od rodziców*”, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Warszawa, <https://fdds.pl/co-robimy/raporty-z-badan/2015.html> [dostęp: 1 kwietnia 2025]
- McCrindle, M. (2020). *Generation Alpha: Understanding Our Children and Helping Them Thrive*, Hachette, dostępny: <https://www.hachette.com> [dostęp: 01.04.2025]
- Nowe Lapidarności, *Kultura Współczesna, Teoria, Interpretacje, Praktyka*, nr 2(127)/2024 <https://nck.pl/wydawnictwo/kultura-wspolczesna/archiwum/nowe-lapidarnosci> [dostęp: 8.3.2025]

ANNA JAKONIUK-DIALLO

ORCID 0000-0003-3973-8160

MARTYNA BĄCZYK

ORCID 0000-0002-2342-5584

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

WCZESNE WSPOMAGANIE ROZWOJU DZIECKA Z USZKODZONYM SŁUCHEM JAKO JEDEN Z WARUNKÓW JEGO EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ

ABSTRACT. Jakoniuk-Diallo Anna, Bączyk Martyna, *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka z uszkodzonym słuchem jako jeden z warunków jego edukacji włączającej* [Early Support For the Development of Children with Hearing Impairments as a Precondition for Their Inclusive Education] *Studia Edukacyjne* no. 77, 2025, Poznań 2025, pp. 25-36. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 25.09.2025. Accepted: 10.10.2025. DOI: 10.14746/se.2025.77.2

Children with a hearing impairment are a group of persons with disabilities who are often included in the mass education system. For most of them, inclusive education means multiple challenges to overcome. From the early years of development, such students require assistance, which stimulates the development of their psycho-social competences needed to cope with inclusive education. Help may come in the form of early development assistance, focused on helping children and their caretakers, who actively participate in the process.

Key words: disability, inclusive education, impaired hearing, development, caretaker, coping, assistance

Wprowadzenie

Każde dziecko ma prawo do pobierania nauki, a wskaźnikiem respektowania tego wymogu jest umożliwienie dzieciom z utrudnieniami w rozwoju edukacji w warunkach tożsamyh z tymi, jakie stwarza się osobom pełnosprawnym (Speck, 2013). Orędownikiem wspomnianego prawa, rozumianego jako uczestnictwo dzieci z uszkodzonym słuchem w edukacji włączającej, był niemiecki surdopedagog, autor książki *Każde dziecko może nauczyć się sły-*

szeć i mówić, prof. Armin Löwe. Za jeden z kluczowych warunków powodzenia edukacji inkluzyjnej osób z niepełnosprawnością słuchową uznał on wczesne wspomaganie ich rozwoju (Löwe, 1999). Z tego względu, w niniejszym tekście charakteryzujemy wspomniany proces, przybliżając jego cele oraz dokonując charakterystyki wieloprofilowego wsparcia, potrzebnego dziecku z uszkodzonym słuchem i jego opiekunom. Czynimy to, odwołując się do kluczowego paradygmatu pedagogiki specjalnej, opisanego przez prof. Irenę Obuchowską, „pomocy pomagającemu” (Obuchowska, 1987), wskazując zakres wsparcia, niezbędny rodzicom w kontekście aktywnego wspomagania rozwoju dziecka. Nasze refleksje, w tym obszarze, ilustrujemy narracjami terapeutów, którzy na co dzień przygotowują dzieci z uszkodzonym słuchem do edukacji w gronie pełnosprawnych rówieśników oraz udzielają pomocy ich opiekunom, uczestniczącym w tym procesie.

Znaczenie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka z uszkodzonym słuchem dla jego edukacji włączającej

Edukacja włączająca ma zapewnić dzieciom z niepełnosprawnościami, zaburzeniami rozwoju, przewlekłe chorym warunki kształcenia tożsame z tymi, jakie tworzone są z myślą o ich pełnosprawnych rówieśnikach. Tym samym, wydaje się sprzyjać wyrównywaniu szans edukacyjnych i przeciwdziałać wykluczeniu społecznemu (Sander, 2004). W rzeczywistości, dla wielu dzieci z utrudnieniami rozwoju kształcenie w placówkach ogólnodostępnych stanowi swoiste wyzwanie. Nie wynika ono bynajmniej jedynie z ograniczeń po stronie samego dziecka. Część barier dotyczy środowiska, w jakim ma się ono kształcić. Najtrudniejsze do pokonania wydają się te o charakterze mentalnym. To one stanowią źródło stygmatyzacji dziecka „Innego” w środowisku osób pełnosprawnych. Kolejna kategoria trudności, z jaką musi mierzyć się dziecko z niepełnosprawnością, to brak zaspokojenia jego specjalnych potrzeb rozwojowych ze strony wychowawcy przedszkola lub nauczyciela szkoły ogólnodostępnej. Tego typu bariera może być wynikiem braku należytego przygotowania merytorycznego wspomnianych osób. Bywa jednak skutkiem niewystarczającej wrażliwości na dziecięce potrzeby. W tym wymiarze, powodzenie inkluzji zależy, z jednej strony, od jakości kształcenia pedagogów, z drugiej – od ich selekcji do zawodu. Z kolei, za czynnik istotny, dla powodzenia procesu edukacji włączającej, po stronie dziecka winniśmy uznać poziom jego kompetencji psychospołecznych, ułatwiający *vs* utrudniający kształcenie w warunkach ogólnodostępnych. Jest on, w pewnej mierze, warunkowany naturą samej niepełnosprawności. W przypadku dzieci z uszkodzeniem słuchu dotyczy ona zakłóceń recepcji i percepcji dźwięków.

Skutkują one trudnościami w zakresie słyszenia i rozumienia komunikatu w języku fonicznym. Zatem, uszkodzenie słuchu determinuje wyjściowo ograniczenia w procesie porozumiewania się ze słyszającym otoczeniem. Te, z kolei, stają się źródłem problemów w pozyskiwaniu wiedzy o otaczającym świecie oraz źródłem deficytów w obszarze funkcjonowania społeczno-emojonalnego dziecka (Jakoniuk-Diallo, Rozek, 2021). Ponadto, dzieci z uszkodzonym słuchem mierzą się także z konsekwencjami zaburzeń koordynacji słuchowo-wzrokowo-ruchowej, ujawniającymi się w zakresie ich uwagi dowolnej, sferze umiejętności matematycznych i motorycznych. Tym samym, doświadczają szeroko rozumianych trudności w uczeniu się. Zapobieganie pogłębianiu się wspomnianych deficytów staje się możliwe dzięki odpowiedniemu wsparciu dziecka (Tańska, 2017). Możliwości takie stwarza program wczesnego wspomaganie rozwoju, adresowany do wszystkich dzieci posiadających opinię o potrzebie wspomaganie, wydaną przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Może być on realizowany od momentu stwierdzenia zaburzeń rozwoju, aż po rozpoczęcie przez dziecko edukacji szkolnej, zarówno w placówkach oświatowych publicznych, jak i niepublicznych. W szczególnych wypadkach dziecko może zostać nim objęte także na terenie domu. Zajęcia wspomagające rozwój mogą być prowadzone w formie indywidualnej lub w małych grupach, w zależności od potrzeb.

Idea wczesnego wspomaganie rozwoju zakłada zaangażowanie się w ten proces osób najbliższych dziecku, które swe działania w tym obszarze winny niejako wplatać w codzienne czynności opiekuńczo-wychowawcze. Jak podkreśla A. Twardowski:

wczesne wspomaganie rozwoju jest procesem planowych i systematycznych oddziaływań, mających na celu ukształtowanie takich wzorców interakcji między opiekunami a dzieckiem, które najbardziej sprzyjają usprawnianiu jego funkcjonowania fizycznego, psychicznego i społecznego. Oddziaływania prowadzone są przez zespół specjalistów, w ścisłej współpracy z rodziną i obejmują dzieci zagrożone niepełnosprawnością oraz niepełnosprawne od chwili wykrycia zagrożenia lub stwierdzenia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole (Twardowski, 2012, s. 13).

Warto zauważyć, jak istotne miejsce, w wyżej wymienionym procesie, zajmuje diagnoza pozytywna, skupiająca uwagę terapeutów i rodziców na mocnych stronach dziecka. Działania, odwołujące się do dziecięcego potencjału, mogą przynosić widoczne rezultaty, w czasie krótszym, niż te, skoncentrowane na deficytach. Tym samym, zapewniają opiekunom poczucie sukcesu. Odwołanie się do mocnych stron dziecka pozwala też określić sferę jego najbliższego rozwoju, którą L. Wygotski określa jako:

różnicę między poziomem rozwiązywania zadań, dostępnych pod kierunkiem i przy pomocy dorosłych a poziomem rozwiązywania zadań, dostępnych w samodzielnym działaniu (Filipiak, 2011, s. 16).

Dopiero takie podejście do stymulowania rozwoju umożliwia dziecku osiągnięcie sukcesów, które mogą pełnić funkcję autoterapeutyczną i tym samym sprzyjają radzeniu sobie z trudnościami, także tymi, które towarzyszą edukacji inkluzyjnej.

Należy w tym miejscu zaznaczyć, że szeroko rozumiane wsparcie potrzebne jest także rodzicom, którzy w związku ze sprawowaniem opieki nad dzieckiem z niepełnosprawnością doświadczają na co dzień stresu, związanego z trudnościami w dopasowaniu się do osoby im najbliższej, która funkcjonuje nietypowo. Źródłem ich lęku bywa też brak wiedzy, jak pomóc dziecku. Tymczasem, to właśnie oni muszą stać się najważniejszymi terapeutami, wdrażającymi zalecenia specjalistów w środowisku domowym. Właściwy poziom rodzicielskiego zaangażowania w ten proces staje się możliwy dzięki wsparciu społecznemu, jeśli takiego doświadczają, i wdrożeniu, przygotowanego przez specjalistów, wieloprofilowego planu terapeutycznego, uwzględniającego indywidualnie dobrane formy i metody dziecięcej terapii. To właśnie wieloaspektowe spojrzenie na rodzinę z dzieckiem z niepełnosprawnością przekłada się na cztery najważniejsze funkcje, jakie spełnia wczesne wspomaganie rozwoju (Piotrowicz, 2017). Pierwsza z nich, to ta, o charakterze informacyjnym, zapewniająca opiekunom dostarczanie informacji o rozwoju dziecka i przebiegu terapii. Kolejną stanowi funkcja diagnostyczna, obejmująca rozpoznanie zaburzeń i określenie poziomu funkcjonowania dziecka w obszarach deficytów oraz potencjału. Trzecia jest funkcją stymulującą, zapewniającą dziecku zajęcia terapeutyczne, mające na celu wyrównywanie szans edukacyjnych, poprzez wspomaganie rozwoju kompetencji psychospołecznych. Czwarta, to funkcja wspierająca, odnosząca się do stymulacji wszystkich sfer dziecięcego rozwoju, to jest fizycznej, emocjonalnej, społecznej i poznawczej. Wczesne wsparcie rozwoju, w wyżej wymienionych sferach, jest niezbędne, aby przygotować dziecko do funkcjonowania w środowisku rówieśniczym oraz uczestnictwa w edukacji włączającej. Na co więc należy położyć nacisk w procesie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka z uszkodzonym słuchem, by ułatwić mu uczestnictwo w tego typu edukacji?

Wymiary wsparcia, szczególnie istotne dla edukacji włączającej dziecka z uszkodzonym słuchem, w narracjach terapeutów

W badaniach jakościowych, przeprowadzonych w jednym z poznańskich ośrodków wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, wzięło udział dziesięciu terapeutów, pracujących na co dzień z dziećmi z uszkodzonym słuchem i ich rodzicami. Celem badań było uzyskanie od nich informacji o wymiarach

wsparcia, które w ocenie wspomnianych terapeutów są istotne w zakresie umożliwienia dzieciom z niepełnosprawnością słuchową edukacji włączającej. Wywiady narracyjne ze specjalistami wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, w których odnieśli się oni w swej subiektywnej ocenie do wspomnianych już wymiarów wsparcia, nie pozwalają na wysuwanie daleko idących wniosków, jednak skłaniają do dalszych poszukiwań badawczych w tym obszarze oraz refleksji nad czynnikami ułatwiającymi małym dzieciom z uszkodzonym słuchem adaptację instytucjonalną, w placówkach ogólnodostępnych.

Terapeuci zapytani, na jakie aspekty procesu wspomaganie rozwoju należy zwrócić szczególną uwagę, aby ułatwić dziecku z uszkodzonym słuchem edukację w przedszkolach i szkołach masowych, wskazali trzy najważniejsze, ich zdaniem, wymiary wsparcia (powtarzające się w narracjach pola problemowe). Pierwszym z nich jest konieczność zwiększenia liczby zajęć w małej grupie, które pozwalałyby na rozwijanie u dzieci z uszkodzonym słuchem, w interakcji z rówieśnikami, kompetencji psychospołecznych, niezbędnych do uczestnictwa edukacji integracyjnej:

... Dzieci, przed rozpoczęciem przedszkola lub szkoły, w placówce integracyjnej, czy ogólnodostępnej, potrzebują wsparcia rozwoju na wielu płaszczyznach. Jedną z nich jest rozwijanie umiejętności społecznych, takich jak: skuteczne porozumiewanie się z innymi, umiejętność współdziałania z rówieśnikami, rozwiązywania konfliktów w grupie, w relacjach bardziej symetrycznych, niż ma to miejsce w przypadku kontaktów z osobą dorosłą. Sprzyjać temu mogą zajęcia, realizowane w formie zabawy z rówieśnikami słyszącymi i niesłyszącymi. Mała oferta tego typu zajęć grupowych lub całkowity jej brak, dla dzieci w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym, organizowanych w poradniach i ośrodkach wczesnego wspomaganie rozwoju, jest istotną barierą integracji i inkluzji dzieci z uszkodzonym słuchem...

... Sądzę, że w ramach kompleksowej pomocy dla dziecka i jego rodziny należy, poza zajęciami indywidualnymi, wdrożyć zajęcia grupowe. Oczywiście, te indywidualne pozwalają rozwijać niektóre umiejętności, jednak współpracy z rówieśnikami, rozumienia jej reguł, odczytywania cudzych intencji, dziecko z uszkodzonym słuchem powinno uczyć się przynajmniej w diadzie z kolegą lub w małej grupie. Są to umiejętności, które ułatwiają integrację. Brak zajęć w małych grupach, poprzedzających edukację formalną, jest moim zdaniem jednym z najbardziej zaniedbanych obszarów wspomaganie rozwoju dzieci, a organizowanie zajęć grupowych, w ramach wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci z uszkodzonym słuchem, jednym z najważniejszych wymiarów wsparcia dziecięcego rozwoju...

... Dzieci z uszkodzonym słuchem poddane są często tylko terapii jednostronnej, na przykład logopedycznej lub pedagogicznej. Należy pamiętać o wspomaganiu ich rozwoju na każdej płaszczyźnie, więc jest nią też funkcjonowanie społeczne, w relacji

z rówieśnikami, gdzie dziecko uczy się skutecznej komunikacji, asertywności, podporządkowania zasadom, nim rozpocznie edukację przedszkolną...

Nawiązywanie kontaktów społecznych z rówieśnikami, tworzenie z nimi więzi, poznawanie zasad i obyczajów panujących w grupie sprzyja nabywaniu przez dziecko z niepełnosprawnością tych umiejętności, które są mu niezbędne do edukacji przedszkolnej i szkolnej. Specjaliści z zakresu wczesnego wspomaganie rozwoju podkreślają zatem rolę takich zajęć, jak: trening umiejętności społecznych, zajęcia realizowane metodą Weroniki Sherborne, czy zajęcia z wykorzystaniem piłek Eduball, które sprzyjają rozwijaniu samodzielności, wiary we własne możliwości, ale też umiejętności podporządkowania się regułom zabawy, umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych i skutecznego porozumiewania się z rówieśnikami. Poza stymulowaniem rozwoju koordynacji słuchowo-wzrokowo-ruchowej stwarzają one dziecku z uszkodzonym słuchem możliwość zdobywania pozytywnych doświadczeń, sukcesów komunikacyjnych, uczą współpracy, a niekiedy rywalizacji w warunkach dla dzieci bezpiecznych i kontrolowanych.

Terapeuci w swych narracjach nie pominęli również znaczenia wsparcia, udzielanego opiekunom dziecka z uszkodzonym słuchem. Uznali, że jest ono bardzo ważnym aspektem wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka z uszkodzonym słuchem, wymagającym intensyfikacji działań specjalistycznych w zakresie przeciwdziałania wypaleniu rodzicielskiemu. Badani wskazali na konieczność większej współpracy terapeutów z rodzicami, konieczność udzielenia im rzetelnego wsparcia merytorycznego i wsparcia emocjonalnego oraz potrzebę budowania wśród opiekunów świadomości co do warunków edukacji włączającej.

... Myślę, że warto zwrócić uwagę na podniesienie świadomości rodziców co do idei edukacji włączającej. Pomocne mogą okazać się spotkania integracyjne opiekunów dzieci z uszkodzonym słuchem, objętych wczesnym wspomaganie, z rodzicami dzieci, które już uczestniczą w tej formie kształcenia. Takie spotkania integracyjne wzmacniają więzi, sprzyjają wzajemnemu wsparciu i redukcji lęków. Ludzie boją się najbardziej tego, co jest im nieznanne, zatem dobrze, by ideę edukacji włączającej przybliżyli rodzicom – rodzice...

... Sądzę, że w procesie wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci z uszkodzonym słuchem rodzice nie uzyskują wystarczającego wsparcia w zakresie wyjaśniania większości wątpliwości, z którymi muszą się mierzyć. Myślę, że o wiele bardziej jesteśmy skoncentrowani na samym dziecku, niż jego opiekunach. Tymczasem, to ich kondycja psychiczna wpływa bezpośrednio na sytuację dziecka. Oczywiście, zdarza się, że pewne problemy dotyczące rodziców wychodzą dopiero w toku terapii samego dziecka.

Może opiekunowie nie mają do nas zaufania? Czasem zdarza mi się polecać grupy wsparcia, jako bezpieczne miejsce, gdzie mogą uzyskać pomoc w różnych sprawach od innych osób, zmagających się z podobnymi problemami. Myślę, że rodzice potrzebują w pierwszej kolejności wsparcia emocjonalnego w radzeniu sobie z akceptacją innego statusu słyszenia dziecka. Jeśli go nie zaakceptują, ich decyzja o edukacji włączającej dziecka ma jedynie wymiar zaprzeczenia jego niepełnosprawności, a przecież to droga do porażki...

... W naszej poradni rodzice mogą dowiedzieć się o walorach edukacji integracyjnej. Rozmawiamy z nimi na ten temat, nim dziecko zacznie uczęszczać do przedszkola lub szkoły, pokazując także plusy i minusy kształcenia specjalnego. Jestem jednak przekonana, że więcej na ten temat mogliby dowiedzieć się od innych rodziców i ta wiedza byłaby dla nich, być może, bardziej wiarygodnym świadectwem tego, jak dziecko z uszkodzonym słuchem radzi sobie w przedszkolu masowym lub szkole ogólnodostępnej. Wiem, że czasem szukają takich informacji w Internecie, na różnych portalach. Ta sytuacja pokazuje jednak, że jest tu jakaś luka w tym systemie wsparcia, który my oferujemy opiekunom dziecka z uszkodzonym słuchem...

Specjaliści wczesnego wspomagania rozwoju w swych narracjach zwracają uwagę na własne miejsce w tym procesie. Sygnalizują zaniedbania w pewnych obszarach wsparcia, jakie oferują. Większość z nich podkreśla zbyt małe możliwości współpracy pomiędzy specjalistami, terapeutami, nauczycielami, co w założeniach jest przecież fundamentem procesu wczesnego wspomagania. Brak takiej współpracy przekłada się na brak wielopłaszczyznowego wsparcia dziecka i jego rodziny, jakie jest niezbędne przed rozpoczęciem przez osobę z uszkodzonym słuchem edukacji włączającej. Terapeuci mają w pracy zbyt mało czasu, aby skutecznie wymieniać się informacjami na temat prowadzonych działań, dlatego brakuje im zsynchronizowania podejmowanych kroków i wzajemnego utwierdzenia się, że pracują w sposób właściwy. Ich zdaniem, o trudnościach dzieci z uszkodzeniem słuchu w edukacji włączającej przesądzają więc pewne bariery, dotyczące organizacji procesu wczesnego wspomagania rozwoju.

... Myślę, że o powodzeniu procesu wspomagania rozwoju dzieci z uszkodzonym słuchem, a w konsekwencji powodzeniu ich edukacji w gronie osób pełnosprawnych, przesądza przede wszystkim wykształcenie terapeutów. Ci, którzy pracują w poradniach nie zawsze mają odpowiednią wiedzę i umiejętności. Nie potrafią więc skutecznie pomagać, zarówno dziecku, jak i rodzicom. W konsekwencji, ich pomoc przyjmuje formę terapii, która nie zawsze jest dostosowana do potrzeb dziecka i rodziny. W dalszej konsekwencji, dziecko nie osiąga dojrzałości do rozpoczęcia edukacji przedszkolnej lub szkolnej i jest odraczane. Kiedy już zdarzy się, że trafia w końcu do placówki

masowej, to zazwyczaj doświadczają poważnych trudności adaptacyjnych. Ich następstwem jest wówczas przeniesienie go na przykład do ośrodka szkolno-wychowawczego. W ten sposób kształcenie specjalne jest nie tyle świadomym wyborem, co skutkiem niepowodzeń procesu integracji.

... Uważam, że są takie bariery natury organizacyjnej, które utrudniają dzieciom z uszkodzonym słuchem, ze środowiska wiejskiego, korzystanie z wczesnego wspomaganie rozwoju. Objęcie ich tego typu wsparciem często wiąże się z koniecznością dojazdu do placówki oferującej zajęcia. Rodzice nie zawsze znajdują czas, by regularnie dojeżdżać i uczęszczać na takie zajęcia. Jeżeli w placówce jest niewielka liczba specjalistów, to utrudniony staje się częsty dojazd do domu dziecka. W ten sposób opiekunowie mogą liczyć jedynie na niewielką liczbę zajęć. Mogą okazać się one niewystarczające, by w sposób adekwatny do potrzeb wesprzeć dziecko i jego opiekunów...

... Brak dobrej, profesjonalnej diagnozy, bardzo często tej o charakterze medycznym, która stanowi punkt wyjścia do dalszej pracy, może stanowić poważną barierę w zakresie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka. Zdarza się, że rodzice przynoszą nam, specjalistom z zakresu wczesnego wspomagania, całkowicie rozbieżne diagnozy lekarskie i wówczas musimy czekać na kolejną, która zweryfikuje dwie poprzednie lub sami próbujemy, z pomocą opiekunów, stwierdzić, co dzieje się z dzieckiem. To wszystko trwa jednak w czasie i wskazuje na brak współpracy między specjalistami oraz ich niedostateczną wiedzę. W konsekwencji, wspomniane braki w zakresie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka skutkują opóźnieniem w nabywaniu przez nie umiejętności, niezbędnych do rozpoczęcia edukacji, szczególnie tej włączającej.

... My, terapeuci, rzadko otrzymujemy pomoc od państwa, związaną z możliwością dokształcania się w zakresie nowych metod wsparcia dziecka i rodziny. Tymczasem, wiedza na ten temat zmienia się bardzo szybko, chociażby ta o charakterze medycznym. Jeśli więc sami nie opłacimy szkolenia, to pozostaje nam poszukiwać informacji w poradnikach, informatorach, źródłach internetowych. Brak ścisłej współpracy pomiędzy naszą poradnią, przedszkolami i szkołami skutkuje tym, że jeśli gdzieś realizowane są jakieś szkolenia na temat wczesnego wspomagania rozwoju, to inni niekoniecznie o tym wiedzą. Te luki w naszej wiedzy zawsze przekładają się bardziej lub mniej bezpośrednio na sytuację dziecka i jego rodziny. Jestem tego świadoma...

... Nauczyciele, podobnie jak my terapeuci, zazwyczaj zostają zostawieni sami sobie, z dostosowaniem programu nauczania tak, by był on realizowany zgodnie z wytycznymi MEN i jednocześnie dostosowany do poziomu funkcjonowania dziecka z uszkodzonym słuchem. Nasza ewentualna współpraca polega na tym, że dajemy pewne wskazówki, jednak ciężar ich wdrożenia spada na nauczycieli i rodziców. Na tym polu też nie zawsze istnieje porozumienie pomiędzy pedagogiem i opiekunami.

Niektórym rodzicom dzieci z uszkodzonym słuchem wydaje się, że jeśli dziecko ma protezę, system FM, nauczyło się trochę mówić, to reszta odpowiedzialności za jego powodzenie w integracji lub niepowodzenie spada na nauczyciela. Tak nie jest, od nich samych zależy bardzo dużo w procesie adaptacji szkolnej dziecka, szczególnie gdy jest to szkoła masowa. Jednak opiekunowie nie zawsze są tego świadomi. Na ich lepszą współpracę z nauczycielem może on liczyć wówczas, gdy zostaną objęci szerokim wsparciem.

Z narracji specjalistów wynika, że w procesie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka należy skierować uwagę na szerokie wsparcie społeczne rodziny z niepełnosprawnym dzieckiem. Powinno mieć ono charakter: informacyjny, materialny, emocjonalny, a także edukacyjny i duchowy.

Wsparcie informacyjne jest kluczowe w kontekście przekazania rodzicom niezbędnej, rzetelnej i aktualnej wiedzy na temat poziomu rozwoju dziecka, odnośnie jego niepełnosprawności oraz dostępnych i jak najbardziej nowoczesnych metod terapii. Wiedza na temat funkcjonowania dziecka powinna obejmować wszystkie informacje z zakresu diagnozy, to jest właściwe rozpoznanie zaburzeń, możliwości i ograniczenia dziecka oraz jego specjalne potrzeby rozwojowe, w tym edukacyjne. Na bazie wspomnianej diagnozy opiekun powinien zostać poinformowany o dostępnych metodach terapii, ich celach i przebiegu oraz potencjalnych efektach. Terapeuci powinni mieć na uwadze zawsze tworzenie warunków dla rozwijania kompetencji rodzicielskich. Mogą pomóc rodzicom w nabywaniu wielu przydatnych umiejętności, takich jak budowanie relacji z dzieckiem, budowanie relacji dziecka z niepełnosprawnością z rodzeństwem, motywowanie dziecka do rozwijania samodzielności, komunikowania się, kontrolowania własnych emocji, a także rozwiązywania sytuacji trudnych. Niemniej istotne w działaniach na rzecz wsparcia opiekunów jest przekazanie im informacji o dostępnych instytucjach pomocowych, źródłach dofinansowania zakupu protez, na przykład nowych aparatów słuchowych, a także o możliwości uczestnictwa w grupach wsparcia. Opieka, jaką powinni zostać objęci rodzice dziecka z uszkodzonym słuchem powinna uwzględniać, wskazaną w narracjach terapeutów, konieczność uświadomienia rodzicom możliwości i trudności związanych z edukacją włączającą. Ostatni z podkreślonych elementów wsparcia informacyjnego możemy określić mianem edukacyjnego, ponieważ ma pomóc rodzicom i dziecku w wyborze drogi edukacyjnej oraz przejściu przez proces kształcenia w wybranej placówce. Rola specjalistów wczesnego wspomagania jest tu istotna, ponieważ znając dziecko mogą wskazać placówkę „przyjazną”, adekwatną do dziecięcych możliwości i potrzeb. Specjaliści powinni także wskazać miejsce i sposób, gdzie dziecko z uszkodzonym słuchem może rozwijać swoje zainteresowania i pasje. Nie zawsze bowiem miejscem takim

jest przedszkole czy szkoła. W ramach wsparcia edukacyjnego dla rodziców mogą także zorganizować warsztaty, pomagające opiekunom rozwijać umiejętność godzenia działań w zakresie wspomaganie rozwoju dziecka z pracą zawodową. Umiejętność ta okaże się przydatna w kontekście uczestnictwa dziecka z uszkodzonym słuchem w edukacji włączającej, które nakłada na opiekunów długotrwały obowiązek bezpośredniego zaangażowania się w proces jego kształcenia.

Z narracji terapeutów wynika również konieczność udzielenia opiekunom dziecka z uszkodzonym słuchem formalnego i nieformalnego wsparcia emocjonalnego. W poradniach, placówkach edukacyjnych specjaliści w znacznie mniejszym stopniu skupiają się na potrzebach emocjonalnych opiekunów, niż samych dzieci z uszkodzonym słuchem. W swych narracjach, terapeuci zasygnalizowali konieczność objęcia znacznie większym wsparciem psychospołecznym rodziców. Z badań wynika, iż jedynie 50% matek dzieci z ubytkiem słuchu uznaje, iż otrzymuje wystarczające wsparcie emocjonalne w procesie wspomaganie rozwoju dziecka (Baran, 2012; Kobosko, 2016). Z tego względu, rozważając możliwy zakres wsparcia emocjonalnego opiekunów dziecka z niepełnosprawnością słuchową, warto skupić się także na pomocy nieinstytucjonalnej, jaką stanowią grupy wsparcia. Ich rola jest niezwykle istotna w kontekście dzielenia się przez rodziców doświadczeniami w zakresie opieki nad dzieckiem oraz udzielania sobie przez nich wzajemnego wsparcia, związanego z zaangażowaniem w proces wspomaganie dziecięcego rozwoju. Warto wspomnieć, że grupy wsparcia mogą obejmować również terapeutów lub działać na zasadzie superwizji, a ponieważ zawiązują się również w instytucjach religijnych, tym samym mogą stanowić dla rodziców dzieci z uszkodzonym słuchem formę wsparcia duchowego.

Podsumowanie

Podsumowując rolę wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka z uszkodzonym słuchem w jego drodze ku edukacji włączającej, można stwierdzić, iż wpisuje się ona w paradygmaty opisane przez prof. Irenę Obuchowską (1987). Pierwszym ze wspomnianych jest pomoc pomagającemu. Paradygmat ten wskazuje, iż właściwe wsparcie dziecięcego rozwoju wymaga udzielenia pomocy terapeutie i rodzicowi, zaangażowanym w ten proces równolegle. Otwarty dostęp do szkoleń i warsztatów oraz wymiana informacji pomiędzy specjalistami i opiekunami dziecka z uszkodzonym słuchem, partnerski model relacji między wyżej wymienionymi, to zasygnalizowane przez samych specjalistów warunki konieczne do wsparcia rozwoju dziecka, zaś w dalszej perspektywie także jego edukacji włączającej.

Kolejnym paradygmatem, który również znajduje swoje odbicie w procesie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka z uszkodzonym słuchem jest paradygmat profilaktyki i integracji w rodzinie. Skłania on specjalistów do wyjścia, kiedy to tylko możliwe, z instytucji, gabinetów w kierunku domu, w którym mieszka dziecko wraz z rodziną. Celem takiego działania jest zapewnienie jemu i jego opiekunom pomocy w naturalnym środowisku życia, aby zarówno rodzic, jak i dziecko mogli przebywać w warunkach dla siebie bezpiecznych, komfortowych, które sprzyjają skutecznej komunikacji, dbaniu o wzajemne relacje oraz poczuciu autonomii. Wsparcie dziecka i rodzica w warunkach domowych to fundament rodziny, żyjącej w atmosferze zrozumienia i wzajemnej akceptacji. Dzięki temu rodzicielski stres, związany z diagnozą uszkodzenia słuchu i trudnościami rozwojowymi występującymi u dziecka, może być minimalizowany, podobnie jak stres towarzyszący dziecięcej adaptacji przedszkolnej i szkolnej.

Spośród paradygmatów, opisanych przez prof. I. Obuchowską, znajdujących swe odbicie na gruncie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, jeden akcentuje wprost prawo osób z niepełnosprawnościami do pełnego i równego osobom pełnosprawnym życia w społeczeństwie. Paradygmat egzystencjalny podkreśla, iż osoby z niepełnosprawnością nie powinny być traktowane wyłącznie przez pryzmat zaburzeń i potrzeb terapeutycznych, ale jako pełnoprawni członkowie społeczeństwa, korzystający z życia edukacyjnego, kulturowego i zawodowego. W procesie wspomagania rozwoju paradygmat ten zakłada umożliwienie dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi korzystania z wszelkich form kształcenia, przewidzianych dla osób pełnosprawnych, oraz położenie nacisku na wsparcie ich potencjału. Tym samym, edukacja włączająca staje się jednym ze sposobów dostosowania wspólnej przestrzeni do potrzeb osób z niepełnosprawnością i pełnosprawnych. Jest to przestrzeń dla dzieci o różnych możliwościach, przestrzeń, która powinna sprzyjać ich wzajemnemu poznaniu się, budowania pozytywnych relacji, przestrzeń bez separacji dziecka z utrudnieniami w rozwoju od środowiska rówieśniczego. Wczesne wspomaganie rozwoju wydaje się istotnym warunkiem urzeczywistnienia tej wspólnej, pozbawionej barier, przestrzeni dla dzieci z uszkodzeniem słuchu i słyszących.

Wkład autorów

Autorzy deklarują równy wkład w organizację badań i powstanie pracy.

REFERENCES

- Baran, J. (2012). *Problemy i konteksty wychowania dzieci z uszkodzonym słuchem w przekazach ich słyszających matek*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP
- Filipiak, E. (2011). *Z Wygotkim i Brunerem w tle: słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego
- Jakoniuk-Diallo, A., Rożek, A. (2021). *Polski język migowy w doświadczeniach osób niesłyszących, ich rodziców i rehabilitantów*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Kobosko, J. (2016). *Wsparcie emocjonalne dla rodziców dzieci głuchych i słabosłyszących w ramach terapii surdologopedycznej*. *Nowa Audiofonologia*, 5(1), 64-76
- Obuchowska, I. (1987). *Obecne i nieobecne paradygmaty w pedagogice specjalnej*. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4
- Piotrowicz, R. (2017). *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka – kompleksowe wsparcie terapeutyczne dziecka i rodziny. Diagnoza a program*. Warszawa: Wydawnictwo Ośrodka Rozwoju Edukacji
- Sander, A. (2004). *Konzepte einer Inklusiven Pädagogik*. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55, 5, 240-244
- Speck, O. (2013). *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*. Gdańsk: Harmonia Universalis
- Tańska, A. (2017). *Działania rodziców i specjalistów wczesnego wspomagania rozwoju w procesie osiągania gotowości szkolnej przez dziecko z wadą słuchu*. W: A. Jakoniuk-Diallo (red.), *Dziecko z wadą słuchu u progu szkoły*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Twardowski, A. (2012). *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM

ANNA CWOJDZIŃSKA – NIEZALEŻNA BADACZKA
ORCID 0000-0003-4877-6134

JOANNA SZAFRAN
ORCID 0000-0001-5646-7118

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

PERCEPCJA ŻYCZLIWOŚCI W ŚRODOWISKU SZKOLNYM Z PERSPEKTYWY UCZNIÓW O RÓŻNEJ TOŻSAMOŚCI PŁCIOWEJ

ABSTRACT. Cwojdzńska Anna, Szafran Joanna, *Percepcja życzliwości w środowisku szkolnym z perspektywy uczniów o różnej tożsamości płciowej* [Perception of Kindness In the School Environment From the Perspective of Students of Different Gender Identities] *Studia Edukacyjne* no. 77, 2025, Poznań 2025, pp. 37-53. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 10.05.2025. Accepted: 02.06.2025. DOI: 10.14746/se.2025.77.3

The analyses presented were to verify whether students' experiences of kindness at school differ depending on their gender identity. The key findings indicate significant differences in the perception of kindness. Students who do not identify within binary gender categories are more likely than their peers to perceive the school environment as uncaring. The study suggests that current school environments may not sufficiently recognize and address the emotional and social needs of all students, particularly those at risk of exclusion. The article emphasizes the importance of kindness as a means of promoting inclusion and preventing gender-based inequalities in the school environment. The findings underscore the necessity of implementing targeted, kindness-based interventions and providing teacher training to foster more supportive educational communities.

Key words: Kindness at school, gender, School Kidnes Scale (SKS), discrimination, non-binary students

Wprowadzenie

Szkoła stanowi miejsce, w którym dzieci i młodzież spędzają znaczną część swojego życia. To nie tylko sfera nauki akademickiej, ale także przestrzeń, w której młodzi ludzie nawiązują pierwsze przyjaźnie, testują role społeczne oraz konfrontują zasady obowiązujące w relacjach międzyludzkich.

kich. Obok domu rodzinnego, szkoła jest najważniejszym środowiskiem wpływającym na kształtowanie postaw, wartości i tożsamość młodych ludzi. Relacje w niej pozwalają młodzieży nie tylko określać podobieństwa i różnice wobec innych, lecz także podejmować refleksje nad tym, kim chcą, a kim nie chcą być. To właśnie poprzez interakcje z rówieśnikami i dorosłymi pracownikami szkoły uczniowie otrzymują istotną informację zwrotną na temat tego, jak są postrzegani przez innych, co staje się kluczowe dla procesu budowania samooceny oraz osiągnięcia celów rozwojowych powiązanych z self.

Relacje rówieśnicze pełnią rolę poligonu doświadczalnego dla przyszłych dorosłych interakcji społecznych, natomiast kontakty z nauczycielami oraz innymi dorosłymi w szkole kształtują stosunek do autorytetu i obowiązujących zasad. To, w jaki sposób dorośli reprezentują wartości i stosują zasady wpływa na to, czy uczniowie je zinternalizują czy odrzucą. W rezultacie, klimat szkoły i jego inkluzywność decydują nie tylko o poczuciu przynależności, lecz także o możliwościach eksploracji samego siebie oraz twórczego poszukiwania własnej tożsamości.

Choć przyjazny, otwarty i prorozwojowy klimat szkoły zależy od wielu czynników, w opracowaniu tym skoncentrujemy się na życzliwości, czyniąc z niej ważne narzędzie codziennej, świadomej i odpowiedzialnej pracy pedagogicznej oraz fundament inkluzywnej szkoły.

Definicja życzliwości, opracowana na podstawie naszych badań (Szafran, Cwojdzńska, 2024), odnosi się do dobra jako wartości samej w sobie, ale jednocześnie do praktyk międzyludzkich – do szacunku, tolerancji, empatii, gotowości niesienia wsparcia oraz pielęgnowania uprzejmości w codziennych interakcjach. Inni badacze podkreślają, że życzliwość to szczególna forma zachowań prospołecznych, charakteryzujących się działaniami podejmowanymi na rzecz innych bez oczekiwania nagrody (Binfet i in., 2016). W ten sposób życzliwość staje się kluczowym elementem kompetencji społeczno-emocjonalnych (SEL), które obecnie uznawane są za niezbędne w procesie kształcenia młodych ludzi. Życzliwość wpisuje się w szersze ramy SEL, które rozwija takie kompetencje, jak samoświadomość, umiejętności relacyjne, czy odpowiedzialne podejmowanie decyzji (Min i in., 2024).

Efekty programów zorientowanych na SEL pokazują, że promowanie postaw życzliwości znacząco poprawia klimat szkoły, obniża poziom nękania, zwiększa poczucie bezpieczeństwa i przynależności, a także poprawia wyniki w nauce oraz sprzyja dobrostanowi (Flook i in., 2015; Binfet i in., 2016; Cipriano i in., 2023; Liu, 2024). Dzięki takiemu podejściu szkoła staje się przestrzenią, która realnie wspiera wszystkich uczniów – z uwzględnieniem tych, których tożsamość odbiega od dominujących norm. Wydaje się to szczególnie ważne w kontekście osób niebinarnych, gdyż jak pokazują badania, uczniowie ci napotykają liczne bariery, wynikające choćby z samej struktury i or-

ganizacji przestrzeni szkolnej, zasadniczo opartej na binarnych założeniach dotyczących płci¹.

Promowanie życzliwości okazuje się jednym z najbardziej obiecujących kierunków działań – może sprzyjać inkluzyjności, przeciwdziałać nierównościom i przybliżyć nas do stworzenia szkoły jako miejsca, w którym każdy uczeń, niezależnie od swojej tożsamości, będzie doświadczał akceptacji, tro-

¹ Badania pokazują, że dobrostan tej grupy jest ściśle zależny od uznania i afirmacji ich tożsamości płciowej. Dominacja struktur cisnormatywnych tworzy klimat wykluczenia i nieprzyjazną atmosferę, w której brakuje wiedzy i wrażliwości na temat różnorodności płciowej, zarówno wśród uczniów, jak i personelu szkoły (Kelley i in., 2022). Szczególnym obszarem dyskryminacji są przestrzenie podzielone według płci, takie jak toalety czy szatnie, które wymuszają wybór sprzeczny z tożsamością ucznia. W przypadku tworzenia udogodnień, najczęściej brakuje konsultacji z osobami zainteresowanymi, co prowadzi do rozwiązań stygmatyzujących i niewygodnych. Niebinarni uczniowie często zmuszeni są do wyboru między obiektami nieodpasowanymi do ich tożsamości a specjalnie wyznaczonymi przestrzeniami, które pogłębiają poczucie stygmatyzacji, izolacji i wykluczenia (Kelley i in., 2022). Cisnormatywna organizacja zajęć, oparta na segregacji ze względu na płeć, systematycznie wyklucza uczniów niebinarnych z aktywnego uczestnictwa w życiu szkolnym. Takie praktyki odzwierciedlają szersze zjawisko oporu instytucjonalnego wobec edukacji uwzględniającej różnorodność płciową oraz równość (Kelley i in., 2022). Badania pokazują, że uczniowie transpłciowi i niebinarni znacznie częściej doświadczają przemocy rówieśniczej. Prawdopodobieństwo zgłoszenia przypadków znęcania się w szkole jest w tej grupie ponad ośmiokrotnie wyższe niż wśród uczniów cispłciowych (Pampati i in., 2020). Skutkiem jest narastający problem absencji szkolnej, bezpośrednio związany z doświadczeniami prześladowania. Uczniowie ci znacznie rzadziej deklarują poczucie bezpieczeństwa w szkole (39,7% w porównaniu z 20,1% wśród uczniów cispłciowych) oraz oceniają swoje relacje z personelem w sposób wyraźnie negatywny. Dane empiryczne wskazują, że uczniowie transpłciowi i niebinarni rzadziej zgłaszają pozytywne doświadczenia we wszystkich kluczowych wymiarach poczucia przynależności do szkoły, m.in. w zakresie bliskości z rówieśnikami, poczucia akceptacji, szczęścia, sprawiedliwego traktowania przez kadrę pedagogiczną oraz przekonania, że personel troszczy się o ich dobro. Łączny wynik w zakresie przynależności szkolnej pozostaje w tej grupie znacząco niższy, wskazując na głęboką rozbieżność między potrzebami uczniów a funkcjonującym systemem edukacyjnym (Pampati i in., 2020). Niedostosowane programy nauczania niosą za sobą ryzyko pogłębiania wykluczenia poprzez przemilczanie tematów związanych z różnorodnością płciową i seksualną (Ullman i in., 2023). Negatywny klimat szkolny, jaki odczuwają uczniowie niebinarni, ma namacalny wpływ na ich zaangażowanie w proces nauki. Badania wykazały, że młodzież transpłciowa i niebinarna, będąca jednocześnie częścią społeczności LGBTQ+, cechuje się niższym zaangażowaniem w zajęcia oraz osiąga gorsze wyniki w nauce w porównaniu z rówieśnikami cispłciowymi. Jednak część prac wskazuje, że młodzież niebinarna pod względem niektórych wskaźników edukacyjnych nie odstaje niekorzystnie od młodzieży cispłciowej, co sugeruje skomplikowaną relację między tożsamością płciową, klimatem szkolnym a osiągnięciami edukacyjnymi (Potat, Watson, Fish, 2021; Wilkinson, Shifrer, Pearson, 2021). Tym samym, podstawowym czynnikiem różnicującym okazuje się klimat szkoły i związana z nim postrzegana życzliwość. Brak życzliwości i negatywna atmosfera w szkole mają bezpośredni wpływ na wskaźniki absencji uczniów niebinarnych. Uczniowie transpłciowi byli 1,5 razy bardziej skłonni do opuszczenia zajęć przez co najmniej trzy dni w ciągu miesiąca, co wiąże się z wysokim ryzykiem chronicznej absencji. Analizy wskazują, że związek między prześladowaniem a nieobecnością szkolną jest szczególnie silny u uczniów transpłciowych i niebinarnych – silniejszy niż u ich rówieśników cispłciowych (Pampati i in., 2020).

ski i szacunku. Życzliwość w tym kontekście nie jest więc jedynie wartością moralną, ale praktycznym narzędziem zmiany klimatu szkolnego na bardziej sprawiedliwy, empatyczny i wspierający.

Życzliwa szkoła (?)

Poniższa analiza, oparta na autorskim badaniu polskich uczniów przeprowadzonym w 2023 roku (Szafran, Cwojdzńska, 2024), stanowi pogłębione ujęcie zagadnienia życzliwości w szkole, w perspektywie różnic związanych z tożsamością płciową. Opracowując dane, chcieliśmy zweryfikować założenie, że doświadczenia uczniów w dziedzinie postrzegania życzliwości w szkole różnią się w zależności od poziomu ich zgodności z normą binarną płci, oraz sprawdzić wcześniejsze doniesienia innych badaczy, świadczące, że uczniowie identyfikujący się poza kategoriami binarnymi postrzegają środowisko szkolne jako mniej życzliwe i przyjazne, a tym samym mniej tolerancyjne i inkluzywne.

W badaniu naszym wzięły udział łącznie 904 osoby. Z uwagi jednak na fakt wypełnienia ankiety także przez osoby spoza zakładanej grupy wiekowej, z dalszej analizy wykluczono 20 osób (powyżej 25. roku życia) i w poniższym zestawieniu zaprezentowano wyniki opracowane na podstawie odpowiedzi pozostałych 884 respondentów².

W analizowanej próbie znalazły się 432 kobiety/dziewczęta (średni wiek $M = 14,970$; $SD = 3,159$), 425 mężczyzn/chłopców (średni wiek $M = 14,066$; $SD = 2,217$) i 25 osób inaczej określających swoją tożsamość płciową (średni wiek $M = 14,560$; $SD = 2,142$)³. Wśród badanych 585 osób stanowili uczniowie szkół podstawowych, 177 – uczniowie szkół średnich, a 122 – studenci uczelni wyższych. Badani w większości zamieszkiwali na obszarach wiejskich (484 osoby), 377 osób – na obszarach mniejszych (279 osób) lub większych miast (98 osób), a 23 osoby – na przedmieściach dużego miasta.

Zbieranie danych przeprowadzono zgodnie z wytycznymi etycznymi dotyczącymi badań z udziałem nieletnich⁴.

² Z uwagi na dodatkowe ograniczenia dotyczące jakości udzielanych odpowiedzi (np. seria losowych znaków zamiast odpowiedzi), w dalszej części rozdziału niektóre analizy zostały przeprowadzone na dalej umniejszonej próbie. Liczebność, na której zostały przeprowadzone opisywane analizy została każdorazowo opisana i raportowana w tabeli wyników.

³ Grupa osób inaczej określających swoją tożsamość płciową została uwzględniona w dalszej analizie, pomimo niewielkiej liczebności oraz znaczącej różnicy liczby osób badanych w porównaniu z osobami określającymi się w binarnych kategoriach płci z uwagi na fakt, że częstość ich występowania wśród osób badanych odzwierciedla w przybliżeniu poziom populacyjny. Należy jednak wziąć pod uwagę, że obliczenia dotyczące istotności różnic między tą grupą a pozostałymi mogą być obciążone błędem.

⁴ Procedura uzyskała pozytywną opinię Komisji Etyki (opinia numer WSE-KEdsPB-07b/2022/2023).

Szkolna Skala Życzliwości

Szkolna Skala Życzliwości (School Kindness Scale – SKS; Binfet, Gadermann, Schonert-Reichl, 2016) została wykorzystana do oceny postrzegania przez uczniów życzliwości w środowisku szkolnym. SKS stanowiło 5 pytań, z 5-punktową miarą oceniania na skali Likerta („Zdecydowanie tak”, „Raczej tak”, „Trudno powiedzieć”, „Raczej nie” i „Zdecydowanie nie”). Poprzednie oceny psychometryczne wykazały, że SKS ma jednowymiarową strukturę czynnikową i odpowiednią spójność wewnętrzną (Binfet, Gadermann, Schonert-Reichl, 2016; Szafran, Cwojdzńska, 2021). W badaniu wykorzystano polską adaptację SKS, która wykazała zadowalającą rzetelność ($\alpha = 0,792$) (Szafran, Cwojdzńska, 2021).

Wyniki i wnioski

Badani różnili się znacząco między sobą w zakresie udzielanych odpowiedzi ze względu na deklarowaną płeć. Istotne statystycznie różnice były obecne na wszystkich wymiarach Szkolnej Skali Życzliwości – szczegóły zaprezentowano w tabeli 1.

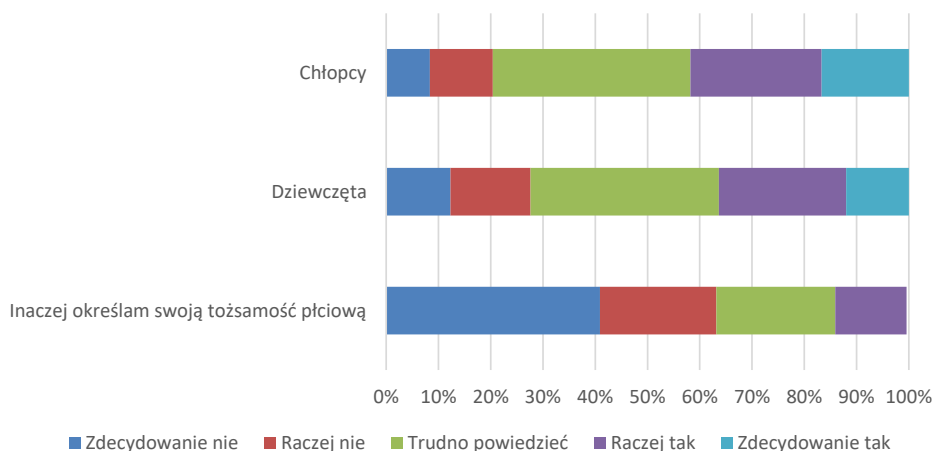
Tabela 1
Szkolna Skala Życzliwości – różnice międzygrupowe – płeć

Kruskal-Wallis	χ^2	Df	P	ϵ^2
Dorośli w mojej szkole pokazują mi, jak być życzliwym	22,2	2	<,001	0,0292
Życzliwość często zdarza się w mojej klasie	13,4	2	0,001	0,0176
Życzliwość często zdarza się w mojej szkole	20,0	2	<,001	0,0262
Mój wychowawca/moja wychowawczyni jest życzliwy/a	137	2	0,001	0,0180
W mojej szkole zachęca się mnie, żebym był/a życzliwy/a	11,9	2	0,003	0,0156

Źródło: opracowanie własne.

Analizując szczegółowo różnice między poszczególnymi grupami, odnotowaliśmy, że w reakcji na twierdzenie: *Dorośli w mojej szkole pokazują mi, jak być życzliwym* najczęstszą odpowiedzią udzielaną przez dziewczęta (36,036%) i chłopców (37,838%) było „Trudno powiedzieć” (na poziomie całej próby odpowiedź ta była także najczęstsza i wskazywana przez 36,614% badanych). Natomiast, osoby nieokreślające się w kategoriach binarnej płci najczęściej wskazywały „Zdecydowanie nie” (40,909%; por. ryc. 1). Warto zaznaczyć jednak, że większość uczniów zgadzała się z twierdzeniem, że dorośli stanowią pozytywny przykład na terenie szkoły (38,582% wybrało odpowiedź „Raczej lub Zdecydowanie tak”). Różnice w zakresie udzielanych odpowiedzi między grupą osób nieokreślających się w kategoriach binarnej płci oraz dziewczętami ($p < 0,001$) i grupą chłopców ($p < 0,001$) były istotne statystycznie (por. tab. 2).

Dorośli w mojej szkole pokazują mi, jak być życzliwym



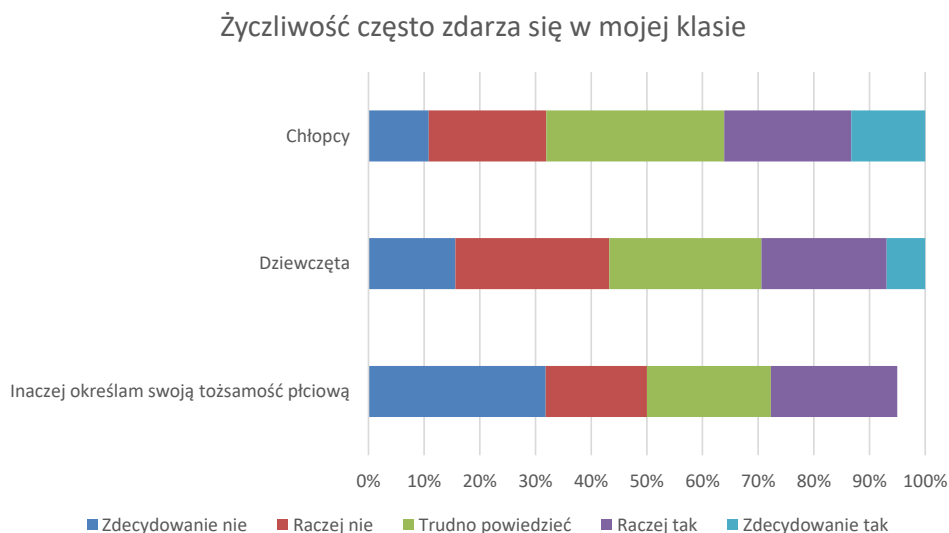
Ryc. 1. Dorośli w mojej szkole pokazują mi, jak być życzliwym – częstości udzielanych odpowiedzi ze względu na płeć (źródło: opracowanie własne)

Tabela 2
Dorośli w mojej szkole pokazują mi, jak być życzliwym – porównania parami

		W	P
Inaczej określam swoją tożsamość płciową	dziewczeta	05,11	<,001
Inaczej określam swoją tożsamość płciową	chłopcy	6,14	<,001
Dziewczeta	chłopcy	3,37	0,045

Źródło: opracowanie własne.

W odpowiedzi na twierdzenie: *Życzliwość często zdarza się w mojej klasie*, najczęstszą odpowiedzią wśród dziewcząt było „Raczej nie” (27,628%), a wśród chłopców „Trudno powiedzieć” (31,941%; odpowiedź ta była także najczęstsza na poziomie całej próby i wskazywana przez 29,659% badanych). Różnice w zakresie udzielanych odpowiedzi w wymienionych grupach były istotne statystycznie ($p = 0,003$). Odpowiedzią najczęściej wskazywaną przez osoby inaczej określające swoją tożsamość płciową było „Zdecydowanie nie” (31,818%). Co należy podkreślić, ani jedna osoba z tej grupy nie odpowiedziała „Zdecydowanie tak”. Ogólnie, jedynie około jednej trzeciej badanych wskazywało na występowanie w klasie życzliwości (32,940%). Szczegóły prezentują rycina 2 i tabela 3.



Ryc. 2. Życzliwość często zdarza się w mojej klasie – częstości udzielanych odpowiedzi ze względu na płeć (źródło: opracowanie własne)

Tabela 3

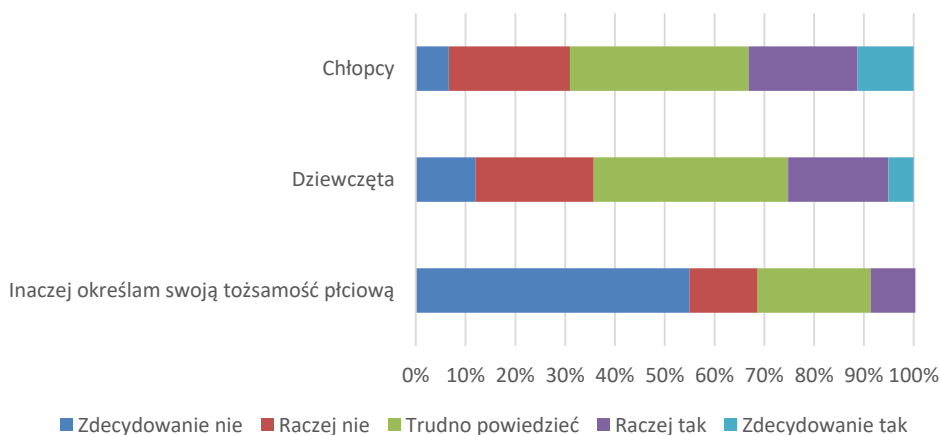
Życzliwość często zdarza się w mojej klasie – porównania parami

		W	P
Inaczej określam swoją tożsamość płciową	dziewczęta	1,58	0,503
Inaczej określam swoją tożsamość płciową	chłopcy	2,98	0,088
Dziewczęta	chłopcy	4,60	0,003

Źródło: opracowanie własne.

W reakcji na twierdzenie: *Życzliwość często zdarza się w mojej szkole*, dziewczęta oraz chłopcy najczęściej odpowiadali „Trudno powiedzieć” (odpowiednio 39,039% i 35,872%); była to także najczęściej wybierana odpowiedź na poziomie całej próby (36,877%). Połowa osób nieokreślających siebie w kategoriach binarnej płci udzieliła odpowiedzi „Zdecydowanie nie” (ryc. 3, tab. 4). Różnice między grupami w zakresie udzielanych odpowiedzi były istotne statystycznie – porównaj tabela 4.

Życzliwość często zdarza się w mojej szkole



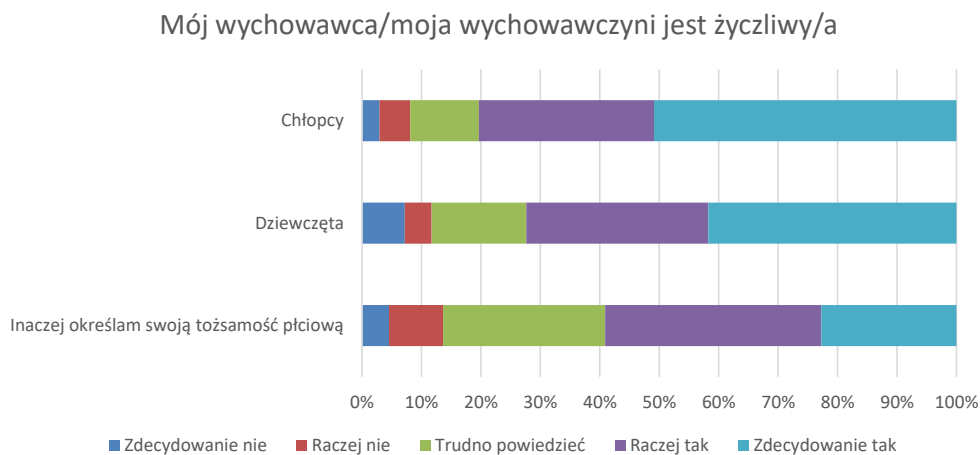
Ryc. 3. Życzliwość często zdarza się w mojej szkole – częstości udzielanych odpowiedzi ze względu na płeć (źródło: opracowanie własne)

Tabela 4
Życzliwość często zdarza się w mojej szkole – porównania parami

		W	P
Inaczej określam swoją tożsamość płciową	dziewczęta	4,41	0,005
Inaczej określam swoją tożsamość płciową	chłopcy	5,40	<,001
Dziewczęta	chłopcy	3,86	0,018

Źródło: opracowanie własne.

Proszeni o ustosunkowanie się to stwierdzenia: *Mój wychowawca/moja wychowawczyni jest życzliwy/a*, chłopcy najczęściej wskazywali „Zdecydowanie tak” (50,860%), podobnie jak i dziewczęta (41,742%), natomiast osoby inaczej określające swoją płeć najczęściej wskazywały „Raczej tak” (36,364%). Pozytywną obserwacją jest, że w przypadku całej próby większość badanych zgadzała się, że ich wychowawca/wychowawczyni jest osobą życzliwą (76,247% – 30,184% osób odpowiedziało „Raczej tak” i aż 46,063% – „Zdecydowanie tak”). Różnice odpowiedzi na to pytanie wyodrębniło istotnie statystycznie między chłopcami a osobami nieokreślającymi się w kategoriach binarnej płci ($p = 0,015$) oraz chłopcami i dziewczętami ($p = 0,010$). Szczegóły przedstawia rycina 4 i tabela 5.



Ryc. 4. Mój wychowawca/moja wychowawczyni jest życzliwy/a – częstości udzielanych odpowiedzi ze względu na płeć (źródło: opracowanie własne)

Tabela 5

Mój wychowawca/moja wychowawczyni jest życzliwy/a – porównania parami

		W	P
Inaczej określam swoją tożsamość płciową	dziewczęta	2,35	0,221
Inaczej określam swoją tożsamość płciową	chłopcy	3,92	0,015
Dziewczęta	chłopcy	04,10	0,010

Źródło: opracowanie własne.

Natomiast, po raz kolejny odpowiedź: *Trudno powiedzieć* było najczęstszą reakcją chłopców (30,713%) i dziewcząt (27,928%) na stwierdzenie: *W mojej szkole zachęca się mnie, żebym był/a życzliwy/a*. Takie samo wskazanie było najczęstsze na poziomie całej próby (29,003%). Osoby nieokreślające się w kategoriach binarnej płci odpowiadały tu „Raczej nie” (40,909%). Jednakże, ogólnie rzecz ujmując, nadal blisko połowa badanych (47,638%) uznawała, że w szkole zachęca się ich do okazywania życzliwości. Różnice w odpowiedzi na to pytanie ukazywało istotnie statystycznie między chłopcami a osobami nieokreślającymi się w kategoriach binarnej płci ($p = 0,002$) oraz osobami nieokreślającymi się w kategoriach binarnej płci a dziewczętami ($p = 0,004$). Szczegóły ukazuje rycina 5 i tabela 6.



Ryc. 5. W mojej szkole zachęca się mnie, żebym był/a życzliwy/a – częstości udzielanych odpowiedzi ze względu na płeć (źródło: opracowanie własne)

Tabela 6

W mojej szkole zachęca się mnie, żebym był/a życzliwy/a – porównania parami

		W	P
Inaczej określam swoją tożsamość płciową	dziewczęta	4,51	0,004
Inaczej określam swoją tożsamość płciową	chłopcy	4,83	0,002
Dziewczęta	chłopcy	01,08	0,727

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki naszego badania podkreślają istotne różnice związane z płcią w tym, jak uczniowie postrzegają życzliwość w środowisku szkolnym. Szczególnie niepokojący jest trend, który pokazuje, że uczniowie identyfikujący się poza binarnymi kategoriami płci, mają tendencję do postrzegania swoich środowisk szkolnych jako mniej życzliwych w porównaniu ze swoimi cispłciowymi rówieśnikami. Chociaż wynik ten należy interpretować ostrożnie, biorąc pod uwagę niewielki rozmiar próby, jest on zgodny z badaniami sugerującymi, że uczniowie niebinarni często napotykają większe wyzwania w środowisku szkolnym, uzyskują wyższe wskaźniki wiktylizacji i niższy poziom przynależności do społeczności szkolnej (Stamp, Bosacki, Talwar, 2024; przypis 1).

W świetle prezentowanych wyników zasadne wydaje się twierdzenie, że tożsamość płciowa może być nie tylko czynnikiem różnicującym percepcję klimatu szkolnego, ale także powiązana ze szczególnym podejściem nauczycieli do określonych uczniów, warunkując obraz ich szkolnych doświadczeń. Zwłaszcza w przypadku uczniów niebinarnych, można przypuszczać, że ich emocjonalne i społeczne potrzeby nadal nie są w dostateczny sposób identyfikowane i zaspokajane. Prowadzi nas to w stronę krytycznej oceny świadomości zawodowej i przygotowania kadry oraz deficytów szkolnej społeczności. W szerszej perspektywie nie chodzi tu bowiem o indywidualne przekonania, kulturowe stereotypy, czy określony światopogląd poszczególnych pedagogów, ale o zawodowy profesjonalizm, troskę i odpowiedzialność za drugiego człowieka. Wyniki wcześniejszych badań wskazują, że tworzenie poczucia przynależności (Brezicha, Miranda, 2022) i przyjaznych środowisk wymaga zarówno symbolicznego uznania, jak i konkretnych praktyk integracyjnych – wydaje się, że może to mieć znaczenie w przełamywaniu stereotypów płci, jak również w przypadku uczniów spoza kategorii binarnych płci. Wprowadzając optymistyczny akcent do naszych rozważań, warto podkreślić rolę wychowawców, których życzliwość została przez naszych badanych dostrzeżona i oceniona pozytywnie. Można założyć, że relacja wychowawca - uczeń ma w opinii badanych charakter specyficzny. Doświadczenie szkolne podpowiada, że więź z wychowawcą jest z reguły mocniejsza, a relacja bliższa, bardziej indywidualna i silniej skupiona na dobrostanie ucznia, niż ma to miejsce w przypadku pozostałych nauczycieli („przedmiotowców”). Warto więc ten życzliwy potencjał szerzej wykorzystywać i generalizować. Wydaje się, że przeniesienie życzliwego wzorca realizowanego względem „ucznia mojej klasy” na „ucznia mojej szkoły” oraz zinternalizowanie go przez szkolną społeczność, mogłoby w sposób znaczący poprawić ocenę całego klimatu placówki i sprawić, że życzliwość stanie się naturalną, powszechną i immamentną cechą szkolnej codzienności.

Ujawniona w naszym badaniach trudność, jaką sprawiała części badanych jednoznaczna ocena na SKS, z jednej strony może być efektem braku wystarczającej motywacji do wypełnienia ankiety, ale także wynikać z nieumiejętności analizy zjawisk, dokonywania ocen i podejmowania decyzji lub też być przejawem ignorancji względem kluczowych kompetencji emocjonalnych i społecznych (których fundament stanowi właśnie życzliwość, troska i wrażliwość na drugiego człowieka). Wysoka częstość występowania odpowiedzi „Trudno powiedzieć” w całej próbie rodzi kilka potencjalnych interpretacji. Po pierwsze, może to wskazywać, że uczniowie mają trudności z identyfikowaniem i wyrażaniem doświadczeń życzliwości w środowisku szkolnym, co z kolei może być efektem zbyt małej uwagi poświęcanej życzliwości w szkolnym programie nauczania i codziennej praktyce szkolnej. Po drugie, może sugerować ambiwalencję co do spójności życzliwych postaw w środowisku szkolnym, gdzie życzliwość może być doświadczana w niektórych kontekstach, podczas gdy brakuje jej w innych. Po trzecie, może to wskazywać na ogólną niepewność wśród nastolatków co do definiowania i rozpoznawania poziomu szkolnej życzliwości (Stamp, Bosacki, Talwar, 2024; Szafran, Cwojdzńska, 2024).

Jednocześnie, interpretując uzyskane wyniki, należy pamiętać o ograniczeniach związanych z rozumieniem samego pojęcia życzliwości. Z uwagi, że życzliwość jest terminem niejednoznacznym i wielowymiarowym, a jego interpretacja zależy od wielu czynników, należy zachować ostrożność wyciągając wnioski. Jest to istotne, gdyż jak sugerują wspomniane wyżej zakresy semantyczne, ale także słownikowe definicje i szczegółowe analizy jakościowe wypowiedzi naszych badanych (Szafran, Cwojdzńska, 2024), dla jednych życzliwość oznacza dobroć, pomoc i serdeczność (bycie miłym), dla innych – kulturę osobistą i uprzejmość. Oczywiście, każde z tych znaczeń wskazuje zadania wychowawcze, które szkoła powinna realizować, jednak mają one inny gatunkowy ciężar. Jest bowiem zasadnicza różnica w kształtowaniu postaw służących akceptowanemu, zgodnemu z normami grzecznościowymi współzyciu społecznemu, a zainteresowaniem, gotowością wsparcia, empatią i bezinteresowną troską o drugiego człowieka. Zatem, nadane przez badanych znaczenie w sposób nierozzerwalny wyznacza oś percepcji i interpretacji życzliwego oblicza polskiej szkoły. Wśród ograniczeń należy także wskazać, że obecny plan badawczy z definicji wyklucza wnioski przyczynowe dotyczące związków między tożsamością płciową a postrzeganiem życzliwości, oraz że stosunkowo niewielka próba uczniów identyfikujących się poza binarnymi kategoriami płci, choć potencjalnie odzwierciedla proporcje populacyjne, ogranicza moc statystyczną do szczegółowych analiz tej grupy.

Mając na uwadze powyższe ograniczenia, ujawnione w badaniu różnice generują kolejne pytania: jakie są i jak silnie funkcjonują stereotypy płci, czy

określona mentalność, ewentualne obawy i uprzedzenia znajdują odzwierciedlenie w szkolnej codzienności, wpływając na postawy nauczycieli i ich pracę wychowawczą? Czy mogą one niekorzystnie wpływać na cały klimat szkolny, zaburzając relacje, blokując inkluzję, sprawiedliwe traktowanie uczniów, ich poczucie przynależności, zrozumienia, wartości i tym podobne? Ustalenie odpowiedzi na powyższe pytania oraz ewentualna indywidualna i systemowa refleksja nad szkolną rzeczywistością wydają się konieczne, gdyż jak sugerują wyniki naszych badań, obecna sytuacja polskiej szkoły nie wygląda w tym względzie optymistycznie.

Przyszłe projekty mogłyby także wykorzystywać badania podłużne, aby zbadać, w jaki sposób postrzeganie życzliwości rozwija się w czasie i jak mogą na nie wpływać ukierunkowane interwencje. Poszerzenie planu badawczego o elementy jakościowe mogłoby zapewnić głębszy wgląd w to, jak uczniowie z różnych środowisk płciowych doświadczają i okazują życzliwość w środowisku szkolnym. Ponadto, cenne byłyby badania identyfikujące skuteczność konkretnych interwencji opartych na życzliwości w celu przeciwdziałania nierównościami płci.

Podsumowanie

Przedstawione w opracowaniu analizy dostarczają istotnych informacji na temat różnic między płciami w postrzeganiu życzliwości w szkole, ze szczególnie niepokojącymi wynikami dotyczącymi uczniów, którzy identyfikują się poza binarnymi kategoriami płci. Wyniki sugerują, że obecne środowiska szkolne mogą w niewystarczającym stopniu rozpoznawać i/lub zaspokajać emocjonalne oraz społeczne potrzeby wszystkich uczniów, szczególnie tych, którzy mogą być bardziej narażeni na wykluczenie. W świetle dokonanych przez nas ustaleń, konieczne stają się działania promujące i wzmacniające życzliwy klimat szkoły, praktyczne stosowanie interwencji opartych na życzliwości i dalsze badania, aby lepiej zrozumieć, w jaki sposób tego typu praktyki mogą służyć rozwojowi i stanowić narzędzie inkluzji. Promocja i praktykowanie życzliwości wydaje się kierunkiem słusznym, gdyż jak pokazują wcześniejsze badania, interwencje, które wykorzystują życzliwość i aktywnie kształtują życzliwe postawy wśród pracowników i uczniów, obiecują tworzenie bardziej przyjaznych oraz otwartych przestrzeni szkolnych. Strategie ukierunkowane na promowanie życzliwości i integracji, traktowane nie jako element dodatkowy, lecz jako fundament praktyki edukacyjnej, mogą stać się kluczowym narzędziem w przeciwdziałaniu nierównościami i budowaniu sprawiedliwych środowisk edukacyjnych.

Rola nauczycieli w kształtowaniu klimatu szkoły pozostaje kluczowa, jednak szereg badań wskazuje na istotne braki w przygotowaniu kadry do pracy z uczniami zróżnicowanymi pod względem identyfikacji płciowej. Prowadzi to do niewłaściwych reakcji i utraty potencjału wsparcia (Kelley i in., 2022; Omercajic, Martino, 2020). Tego rodzaju luki edukacyjne w szkoleniu nauczycieli ujawniają deficyty zawodowe, które przekładają się na niewystarczające kompetencje w obszarze inkluzywnej edukacji. Część pedagogów posiada ograniczoną wiedzę w dziedzinie różnorodności płciowej, a niektórzy wymagają od uczniów dodatkowego uzasadnienia ich tożsamości płciowej, aby mogła ona zostać uznana (Omercajic, Martino, 2020; Kelley i in., 2022; Arnaiz-Sánchez i in., 2023). Część uczniów transpłciowych ma poczucie, że nauczyciele się o nich nie troszczą (Pampati i in., 2020; Po-teat, Watson, Fish, 2021). Podobne odczucia towarzyszą uczniom doświadczającym homofobii, którym brakuje stanowczej reakcji nauczycieli (Ullman i in., 2023). Powyższe wnioski pozwalają przypuszczać, że zjawisko niewystarczającego zrozumienia, empatii i wsparcia może dotyczyć także innych uczniów, którzy z jakiegokolwiek powodu (etniczności, narodowości, trudności w adaptacji, zaburzeń psychicznych, niepełnosprawności, niedostosowania itd.) mogą wymagać większego zaopiekowania i wrażliwości, a tym samym być także bardziej czuli na wszelkie subtelności klimatu szkoły i jego fluktuacje. Z drugiej strony, należy podkreślić, że tam gdzie nauczyciele udzielają wsparcia, pełni ono funkcję czynnika ochronnego – ogranicza negatywne skutki doświadczania wiktyimizacji i wzmacnia poczucie bezpieczeństwa, a także sprzyja budowaniu więzi uczniów ze społecznością szkolną (Allen i in., 2020). Wdrażając oparte na dowodach podejścia do wspierania życzliwości i radzenia sobie z nierównościami płci, szkoły mogą lepiej zaspokajać potrzeby wszystkich uczniów i przyczyniać się do rozwoju bardziej sprawiedliwych oraz wspierających społeczności edukacyjnych.

W świetle powyższych rozważań i rozpoznanych deficytów, budowanie życzliwego klimatu polskiej szkoły wydaje się kierunkiem słusznym, służącym zarówno rozwojowi jednostek, jak i całej szkolnej społeczności. Warte rozważania w przyszłych badaniach jest poznanie, jak odbywa się praktykowanie uczniowskiej życzliwości, a także jak polscy nauczyciele ją postrzegają i jak ją realizują w ramach swoich obowiązków zawodowych. Czy posiadany przez nich obraz życzliwości i ocena własnej postawy są spójne z codzienną praktyką oraz czy ich uczniowie „czują” podobnie? Zarówno zgodność wyników, jak i ewentualny dysonans może wskazać obszary wymagające głębszej autorefleksji grona nauczycielskiego, otworzyć też przestrzeń do szerszej dyskusji na temat znaczenia i miejsca życzliwości w przygotowaniu zawodowym nauczycieli oraz ich praktyce pedagogicznej. Integracja perspektyw społeczności wydaje się szczególnie cenna dla

tworzenia środowisk szkolnych, które autentycznie odzwierciedlają potrzeby uczniów i odpowiadają na nie. Kiedy członkowie społeczności uczestniczą w definiowaniu tego, jak powinna wyglądać życzliwość oraz integracja w ich konkretnym kontekście, wynikające z tego praktyki są zwykle bardziej zrównoważone i skuteczne.

Powyższe ustalenia mają kilka ważnych implikacji dla praktyki szkolnej. Po pierwsze, podkreślają potrzebę ukierunkowanych interwencji w celu stworzenia bardziej otwartego, tolerancyjnego, integracyjnego i przyjaznego środowiska szkolnego, szczególnie dla uczniów, którzy identyfikują się poza binarnymi kategoriami płci. Po drugie, wskazują wartość interwencji opartych na życzliwości jako części szerszych inicjatyw uczenia się społeczno-emocjonalnego. Programy, które wyraźnie uczą i wzmacniają życzliwość okazały się obiecujące w poprawie klimatu szkolnego i dobrostanu uczniów. Wdrożenie kompleksowych programów nauczania SEL, które obejmują elementy dotyczące życzliwości, empatii i integracji, może pomóc w rozwiązaniu różnic między płciami, zaobserwowanych także w naszym badaniu (por. Liu, 2024; Min i in., 2024). Po trzecie, niepewność wyrażana przez uczniów w odniesieniu do życzliwości w szkołach może odzwierciedlać brak wyraźnego modelowania i wzmacniania życzliwych zachowań przez dorosłych w środowisku szkolnym, co z kolei skłania nas w kierunku określonych (nie) kompetencji nauczycieli. Programy szkoleniowe, które pomagają nauczycielom rozwijać własne umiejętności społeczno-emocjonalne i uczą strategii wspierania ich u uczniów, mogą zwiększyć życzliwość w szkole, a tym samym sprzyjać umacnianiu życzliwego klimatu, integracji społecznej i inkluzji grup zagrożonych wykluczeniem.

Życzliwość – rozumiana jako empatia, troska, uznanie podmiotowości drugiej osoby i gotowość niesienia wsparcia – powinna być nie tylko cechą pożądaną, lecz także nieodzownym elementem kultury współczesnej szkoły. Tylko wówczas środowisko edukacyjne stanie się przestrzenią autentycznej równości, inkluzji i rozwoju dla wszystkich uczniów.

Wkład autorów

Autorzy deklarują równy wkład w organizację badań i powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Allen, B.J., Andert, B., Botsford, J., Budge, S.L., Rehm, J.L. (2020). *At the Margins: Comparing School Experiences of Nonbinary and Binary-Identified Transgender Youth*. J Sch Health. May, 90(5), 358-367. DOI: 10.1111/josh.12882. Epub 2020 Feb 27. PMID: 32105347; PMCID: PMC7771707
- Arnaiz-Sánchez, P., De Haro-Rodríguez, R., Caballero, C. M., Martínez-Abellán, R. (2023). *Barriers to Educational Inclusion in Initial Teacher Training*. Societies, 13(2), 31. [https://DOI.org/10.3390/soc13020031](https://doi.org/10.3390/soc13020031)
- Binfet, J., Gadermann, A.M., Schonert-Reichl, K.A. (2016). *Measuring Kindness at School: Psychometric Properties of a School Kindness Scale for Children and Adolescents*. Psychology in the Schools, 53, 111-126
- Brezicha, K.F., Miranda, C.P. (2022). *Actions Speak Louder Than Words: Examining School Practices That Support Immigrant Students' Feelings of Belonging*. Equity and Excellence in Education, 55, 133-147
- Cipriano, C., Strambler, M.J., Naples, L.H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A.K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J.C., Durlak, J. (2023). *The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions*. Child Dev. 2023 Sep-Oct; 94(5), 1181-1204. DOI: 10.1111/cdev.13968. Epub Jul 13. PMID: 37448158
- Flook, L., Goldberg, S.B., Pinger, L., Davidson, R.J. (2015). *Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based Kindness Curriculum*. Dev Psychol. Jan; 51(1), 44-51. DOI: 10.1037/a0038256. Epub Nov 10. PMID: 25383689; PMCID: PMC4485612
- Kelley, J., Pullen Sansfaçon, A., Gelly, M.A., Chiniara, L., Chadi, N. (2022). *School Factors Strongly Impact Transgender and Non-Binary Youths' Well-Being*. Children (Basel). Oct 4; 9(10), 1520. DOI: 10.3390/children9101520. PMID: 36291456; PMCID: PMC9599998
- Liu, Y. (2024). *Implementation Methods of Social Emotional Learning: A Systematic Review*. Journal of Education, Humanities and Social Sciences
- Min, H.J., Park, S.H., Lee, S.H., Lee, B.H., Kang, M., Kwon, M.J., Chang, M.J., Negi, L.T., Samphel, T., Won, S. (2024). *Building Resilience and Social-Emotional Competencies in Elementary School Students through a Short-Term Intervention Program Based on the SEE Learning Curriculum*. Behav Sci (Basel). May 29; 14(6), 458. DOI: 10.3390/bs14060458. PMID: 38920790; PMCID: PMC11200739
- Omercajic, K., Martino, W. (2020). *Supporting Transgender Inclusion and Gender Diversity in Schools: A Critical Policy Analysis*. Front Sociol. Apr 23; 5, 27. doi: 10.3389/fsoc.2020.00027. Erratum in: Front Sociol. 2020 Jul 28; 5, 56. DOI: 10.3389/fsoc.2020.00056. PMID: 33869435; PMCID: PMC8022556
- Pampati, S., Andrzejewski, J., Sheremenko, G., Johns, M., Lesesne, C.A., Rasberry, C.N. (2020). *School Climate Among Transgender High School Students: An Exploration of School Connectedness, Perceived Safety, Bullying, and Absenteeism*. J Sch Nurs. Aug; 36(4), 293-303. DOI: 10.1177/1059840518818259. Epub 2018 Dec 13. PMID: 32662358; PMCID: PMC8106508
- Poteat, V.P., Watson, R.J., Fish, J.N. (2021). *Teacher Support Moderates Associations among Sexual Orientation Identity Outness, Victimization, and Academic Performance among LGBTQ+Youth*. J Youth Adolesc. Aug; 50(8), 1634-1648. DOI: 10.1007/s10964-021-01455-7. Epub 2021 May 27. PMID: 34046840; PMCID: PMC8350887

- Stamp, P., Bosacki, S., Talwar, V. (2024). *Kindness Is the Language That the Deaf Can Hear and the Blind Can See: Kindness, Theory of Mind and Well-Being in Adolescents*. *Children* (Basel). Dec 21; 11(12), 1555. DOI: 10.3390/children11121555. PMID: 39767984; PMCID: PMC11726870
- Szafran, J., Cwojdzńska, A. (2021). *Kindness as an important element of social emotional education at school: translation and initial validation of the Polish version of the „School Kindness Scale” – a preliminary study*. *Wychowanie w Rodzinie*, 25, 2, 219-237, DOI:10.34616/wwr.2021.2.219.237
- Szafran, J., Cwojdzńska, A., (2024). *The Meaning of Kindness*, V&R unipress
- Ullman, J., Hobby, L., Magson, N.R., Zhong, H.F. (2023). *Students' perceptions of the rules and restrictions of gender at school: A psychometric evaluation of the Gender Climate Scale (GCS)*. *Front. Psychol.*, 14, 1095255. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1095255
- Wilkinson, L., Shifrer, D., Pearson, J. (2021). *Educational outcomes of gender-diverse youth: A National Population-Based Study*. *GenD Soc.* Oct; 35(5), 806-837. DOI: 10.1177/08912432211038689. Epub 2021 Aug 16. PMID: 34602743; PMCID: PMC8483182

MARZENA BUCHNAT

ORCID 0000-0002-7579-6715

ANETA WOJCIECHOWSKA

ORCID 0000-0003-2716-3507

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

UCZEŃ, UCZENNICA Z FAS/FASD W PRZESTRZENI SZKOLNEJ

ABSTRACT. Buchnat Marzena, Wojciechowska Aneta, *Uczeń, uczennica z FAS/FASD w przestrzeni szkolnej* [Students with FAS/FASD in the School Environment] *Studia Edukacyjne* no. 77, 2025, Poznań 2025, pp. 55-70. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 25.07.2025. Accepted: 10.09.2025. DOI: 10.14746/se.2025.77.4

Fetal Alcohol Spectrum Disorders (FASD) are a range of developmental and neurological impairments caused by prenatal alcohol exposure. The article outlines the characteristics of FASD and FAS, emphasizing the importance of comprehensive diagnosis and educational support for affected children. It highlights the need for adapting the school environment to reduce sensory hypersensitivity and learning difficulties, thereby promoting better integration of students with FAS/FASD and supporting their educational and social development.

Key words: FASD/FAS, education, educational support, modification of the school environment

Wstęp

Dzieci i młodzież z FAS (Fetal Alcohol Syndrome) oraz FASD (Fetal Alcohol Spectrum Disorder) często napotykać na liczne trudności w środowisku szkolnym, wynikające z uszkodzeń mózgu spowodowanych prenatalną ekspozycją na alkohol. Uczniowie ci mogą mieć problemy z uwagą, pamięcią, regulacją emocji oraz przetwarzaniem bodźców sensorycznych, co znacząco utrudnia im naukę i funkcjonowanie w grupie rówieśniczej. W klasie często przejawiają zachowania impulsywne, trudności z rozumieniem poleceń oraz skłonności do bycia wykluczonymi lub nieodpowiednio zrozumianymi. Aby wspierać uczniów z FAS i FASD, konieczne jest świadome i indywidualne

podejście ze strony nauczycieli oraz dostosowanie metod nauczania, a także stworzenie stabilnego i przewidywalnego środowiska szkolnego, które pomoże im osiągnąć sukces edukacyjny i społeczny.

Alkoholowy Zespół Płodowy (FAS) i Spektrum Płodowych Zaburzeń Alkoholowych (FASD) - definicje

Spektrum Płodowych Zaburzeń Alkoholowych (Fetal Alcohol Spectrum Disorders, FASD) jest terminem parasolowym, obejmującym szereg zaburzeń rozwojowych i neurologicznych, będących skutkiem prenatalnej ekspozycji na alkohol etylowy. FASD nie stanowi pojedynczej jednostki chorobowej, lecz zbiór różnorodnych objawów, które mogą występować z różnym nasileniem, zarówno w aspekcie fizycznym, poznawczym, jak i behawioralnym (Riley, Infante, Warren, 2011).

Najczęściej i najlepiej udokumentowaną formą FASD jest Fetal Alcohol Syndrome (FAS), czyli pełnoobjawowy płodowy zespół alkoholowy. Charakteryzuje się on triadą objawów: opóźnieniem wzrostu, charakterystycznymi dysmorfizmami twarzy (m.in. krótkie szpary powiekowe, wygładzona rynienka podnosowa, cienka górna warga) oraz uszkodzeniem ośrodkowego układu nerwowego, co przekłada się na deficyty poznawcze, trudności w regulacji emocji oraz zaburzenia zachowania (Chudley i in., 2005; Hoyme i in., 2016).

W ramach FASD wyróżnia się także inne jednostki diagnostyczne:

- Partial FAS (pFAS) - częściowy zespół alkoholowy płodu, w którym występują niektóre cechy fenotypowe FAS oraz dysfunkcje ośrodkowego układu nerwowego, ale bez pełnego zestawu objawów somatycznych (May i in., 2009).

- ARND (Alcohol-Related Neurodevelopmental Disorder) - neurobehawioralne zaburzenia związane z ekspozycją na alkohol, które objawiają się deficytami funkcji poznawczych, uwagi, pamięci roboczej, czy zachowań społecznych, przy braku widocznych cech dysmorficznych (Chudley i in., 2005).

- ARBD (Alcohol-Related Birth Defects) - wrodzone wady fizyczne obejmujące między innymi wady serca, anomalia szkieletowe oraz zaburzenia słuchu i wzroku, wynikające z działania alkoholu w życiu płodowym (Szczupał, 2013).

Niektóre klasyfikacje uwzględniają również pojęcie FAE (Fetal Alcohol Effects) oraz PFAE (Possible Fetal Alcohol Effects), jako kategorii pomocniczych, odnoszących się do możliwych skutków działania alkoholu prenatalnego, które nie spełniają wszystkich kryteriów diagnostycznych głównych jednostek FASD, ale wiążą się z występowaniem typowych wzorców zaburzeń rozwojowych (Szczupał, 2013).

Zgodnie z definicją A. Palickiej, FASD to

całościowy obraz dysfunkcji dziecka, które w wyniku ekspozycji prenatalnej na alkohol wykazuje różnorodne deficyty rozwojowe, w tym upośledzenia funkcji poznawczych, emocjonalnych i społecznych, często przy braku wyraźnych cech dysmorficznych (Palicka, 2016).

Autorka podkreśla, że FASD stanowi wyzwanie dla systemu edukacji i opieki społecznej ze względu na szeroki zakres objawów i różnorodność przebiegu. M. Klecka (2004) zwraca natomiast uwagę, że FAS jest schorzeniem o podłożu neurobiologicznym, a jego diagnoza wymaga kompleksowej oceny medycznej, psychologicznej i pedagogicznej, aby adekwatnie wspierać rozwój dziecka i minimalizować wtórne skutki zaburzeń.

Do rozwoju FAS i innych form FASD dochodzi na skutek działania alkoholu etylowego w okresie prenatalnym. Przenika on przez łożysko i działa teratogennie na rozwijający się płód, szczególnie w pierwszym tryestrze ciąży, kiedy formują się struktury mózgu i twarzy. Uszkodzenia OUN mogą jednak powstawać także w późniejszych okresach ciąży, ponieważ neurogeneza, migracja neuronów i mielinizacja przebiegają przez cały okres prenatalny (Guerra i in., 2009; Jadczyk-Szumilo, 2024). Neurotoksyczne działanie etanolu jest wielokierunkowe – obejmuje zaburzenia migracji komórek, apoptozę neuronalną, stres oksydacyjny oraz zmiany epigenetyczne (Guerra i in., 2009). Wpływ alkoholu zależy od dawki, częstotliwości, okresu ciąży, w którym dochodzi do ekspozycji, a także czynników indywidualnych, takich jak genotyp matki i dziecka, stan odżywienia, współistniejące używki oraz kontekst socjoekonomiczny (Wozniak, Riley, Charness, 2019).

Częstość występowania FASD w populacji ogólnej waha się, zależnie od metody diagnostycznej i kraju, od 2 do 5% wśród dzieci w wieku szkolnym, natomiast pełnoobjawowy FAS rozpoznaje się u około 0,1-0,3% noworodków (May i in., 2018; Popova i in., 2017). W Polsce brakuje precyzyjnych danych epidemiologicznych ze względu na ograniczoną diagnostykę i niską świadomość problemu, jednak szacuje się, że odsetek dzieci z FASD może wynosić około 1-3% populacji dziecięcej, a pełnoobjawowy FAS dotyczy około 0,1% noworodków (Palicka, 2016; Brzęk i in., 2018). Zwraca się uwagę na potrzebę rozszerzenia badań przesiewowych oraz edukacji zdrowotnej w Polsce, aby zwiększyć wykrywalność i poprawić opiekę nad dziećmi z tymi zaburzeniami. Należy zaznaczyć, że w populacjach wysokiego ryzyka, na przykład w rodzinach dotkniętych uzależnieniem, odsetki te są znacznie wyższe.

A. Palicka (2016) podkreśla również, że rozpoznanie FASD w Polsce jest utrudnione przez społeczny stygmatyzujący stosunek do problemu picia alkoholu w ciąży oraz brak wystarczających zasobów specjalistycznych w systemie opieki zdrowotnej i edukacyjnej.

Dziecko z FAS/FASD w szkole – zaburzenia pierwotne i wtórne

Dzieci z Fetal Alcohol Spectrum Disorders (FASD) wykazują charakterystyczne zaburzenia neurobehawioralne, będące następstwem prenatalnej ekspozycji na alkohol. Zaburzenia te dzieli się na pierwotne – wynikające bezpośrednio z uszkodzenia ośrodkowego układu nerwowego – oraz wtórne, stanowiące konsekwencję braku adekwatnego wsparcia w środowisku społecznym i edukacyjnym (Klecka, 2004; Streissguth i in., 1996).

Do zaburzeń pierwotnych należą liczne trudności poznawcze, emocjonalne i behawioralne, które ujawniają się już we wczesnym dzieciństwie. Jednym z najczęstszych deficytów są trudności w zakresie funkcji wykonawczych: dzieci mają problemy z organizacją, planowaniem, przewidywaniem oraz oceną skutków własnych działań (Mattson i in., 2019). Brakuje im umiejętności ustalania priorytetów i utrzymywania rytmu działań, co często prowadzi do dezorganizacji funkcjonowania szkolnego i społecznego (Palicka, 2016; Guerri, Bazinet, Riley, 2009; Liszcz, 2011). Dostrzegalna jest niemożność generalizacji wiedzy i konieczność wielokrotnego uczenia się tych samych treści. Uczniowie z FASD mogą poprawnie reagować tylko w znanych, powtarzalnych sytuacjach, co znacząco ogranicza ich zdolność do adaptacji (Klecka, 2004).

Ważnym i powszechnie występującym objawem są deficyty komunikacyjne, które obejmują opóźnienia w rozwoju mowy, trudności artykulacyjne oraz problemy ze zrozumieniem i użyciem języka – występują one u 50-90% dzieci z FASD (Streissguth i in., 1996; Riley i in., 2011). Komunikacja bywa powierzchowna, dosłowna, z obecnością tak zwanej pseudoelokwencji – poprawnych gramatycznie wypowiedzi pozbawionych znaczenia kontekstowego. Występują deficyty w rozumieniu pojęć abstrakcyjnych, w tym pojęcia czasu, przestrzeni, wartości pieniądza, czy liczby. Konsekwencją są między innymi problemy z punktualnością, gubienie się w przestrzeni i trudności w codziennych sytuacjach wymagających operowania symbolami (Szczupał, 2013).

Zaburzenia uwagi występują u około 80% dzieci z FASD i manifestują się trudnością w utrzymaniu koncentracji, częstym „odpływaniem myśli”, zapomnianiem oraz brakiem konsekwencji w działaniu (Mattson i in., 2011; Streissguth i in., 1996). Zaburzenia te często współlistnieją z nadpobudliwością (ok. 72%) i słabą kontrolą impulsów, co skutkuje działaniem impulsywnym, bez refleksji nad skutkami (Wozniak i in., 2019).

Równie znaczące są deficyty pamięci – u 73% dzieci obserwuje się trudności z zapamiętywaniem, przywoływaniem i integrowaniem informacji (Guerri i in., 2009). Młodzi uczą się informacji bez możliwości ich generalizacji i przenoszenia na nowe sytuacje, co skutkuje koniecznością ciągłego „uczenia się na nowo” i prowadzi do frustracji (Streissguth i in., 1996).

Ważnym, choć rzadziej omawianym aspektem funkcjonowania dzieci z FASD są objawy specyficzne: wyrażanie nielogicznych myśli (38%), stereotypie ruchowe (33%), nieświadomość otoczenia (27%), dziwaczne maniery i nawyki (20%), tiki i grymasy twarzy (15%) oraz zachowania kompulsywne (15%). U niektórych dzieci występują samookaleczenia (15%) i epizody agresji lub napadów szału (15%) (Streissguth i in., 1996). Objawy te często są mylnie interpretowane jako cechy zaburzeń ze spektrum autyzmu lub ADHD.

Zaburzenia sensoryczne, takie jak nadwrażliwość na dotyk czy niewłaściwy ubiór do warunków pogodowych, również są typowe dla dzieci z FASD i wpływają na ich codzienne funkcjonowanie (Jadczak-Szumiało, 2008).

Należy także zwrócić uwagę, że FASD często współwystępuje z innymi zaburzeniami neurorozwojowymi, jak na przykład:

- niepełnosprawność intelektualna - diagnozowana u 25-43% dzieci z FASD (May i in., 2018);

- zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD) - występująca u 60-80% osób z FASD i objawiająca się trudnością w koncentracji, rozkojarzeniem, impulsywnością oraz niemożnością ukończenia rozpoczętych zadań (Peadon, Elliott, 2008);

- zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD) - mogące współwystępować u 20-40% dzieci z FASD, zwłaszcza w zakresie deficytów społecznych i stereotypii (Stevens i in., 2013).

Ważnym, choć rzadziej omawianym aspektem funkcjonowania dzieci z FASD są objawy specyficzne: wyrażanie nielogicznych myśli (38%), stereotypie ruchowe (33%), nieświadomość otoczenia (27%), dziwaczne maniery i nawyki (20%), tiki i grymasy twarzy (15%) oraz zachowania kompulsywne (15%). U niektórych młodych występują samookaleczenia (15%) i epizody agresji lub napadów szału (15%) (Streissguth i in., 1996).

Równie istotnym aspektem klinicznym FASD są tak zwane zaburzenia wtórne, stanowiące efekt nieodpowiedniego reagowania środowiska na pierwotne deficyty dziecka. A. Streissguth i współpracownicy (1996) podkreślają, że brak trafnej diagnozy i adekwatnego wsparcia prowadzi do szeregu negatywnych konsekwencji rozwojowych, takich jak izolacja społeczna, niskie osiągnięcia edukacyjne, depresja, uzależnienia, czy konflikty z prawem. Wtórne trudności mogą być szczególnie nasilone u dzieci, które nie otrzymały odpowiedniego wsparcia w szkole, mimo normy intelektualnej (Palicka, 2016).

Zaburzenia wtórne mają charakter adaptacyjny i są efektem chronicznego stresu, porażek oraz braku adekwatnego wsparcia. Obejmują one między innymi zachowania opozycyjno-buntownicze, trudności w relacjach interpersonalnych, problemy emocjonalne (lęki, depresja), niską samoocenę, impulsywność, a w późniejszym wieku także konflikty z prawem czy uzależnienia (Streissguth i in., 1997). Badania przeprowadzone przez A. Streissguth

i współpracowników wykazały, że u ponad 60% nastolatków i młodych dorosłych z FASD rozwijają się wtórne problemy psychiczne, behawioralne lub społeczne, jeśli nie otrzymają odpowiedniego wsparcia we wczesnym dzieciństwie (Streissguth i in., 1997).

W kontekście edukacyjnym zaburzenia wtórne znacząco utrudniają funkcjonowanie szkolne. Uczniowie z FASD są często niezrozumiani przez nauczycieli i rówieśników, co skutkuje wykluczeniem społecznym i eskalacją trudnych zachowań. Często nie radzą sobie z codziennymi wymaganiami edukacyjnymi – nie ze względu na brak motywacji, ale z powodu deficytów neuropsychologicznych, takich jak fragmentaryczna pamięć robocza, trudności w myśleniu abstrakcyjnym i planowaniu działań (Janas-Kozik, Klecka, 2009). Występują niepowodzenia szkolne i zniechęcenie mimo normy intelektualnej, często wynikające z nierozpoznanych deficytów funkcji wykonawczych i pamięci. Ich zachowania bywają interpretowane jako nieposłuszeństwo lub brak wychowania, co prowadzi do systemowego niezrozumienia potrzeb tych uczniów i stosowania niewłaściwych strategii wychowawczych, opartych na karaniu.

Niezaspokojone potrzeby emocjonalne i poznawcze dzieci z FASD skutkują wzrostem ryzyka rozwoju wtórnych zaburzeń zachowania, które mogą przyjmować formę autoagresji, zachowań ryzykownych, izolacji społecznej lub całkowitego wycofania się z aktywności edukacyjnej. Ujawniają zachowania ryzykowne, jak: uzależnienia, konflikty z prawem, zachowania autoagresywne, samookaleczenia oraz depresja (Klecka, 2004; Streissguth, 1996). W wielu przypadkach uczniowie z FASD doświadczają powtarzających się zawiesznień w prawach ucznia, zmian szkół lub przedwczesnego zakończenia edukacji (Malbin, 2002). Badania A. Streissguth i współpracowników (1996) wykazały, że ponad 60% młodych osób z FASD wykazywało trudności w nauce, porzucało szkołę lub miało doświadczenia z systemem wymiaru sprawiedliwości.

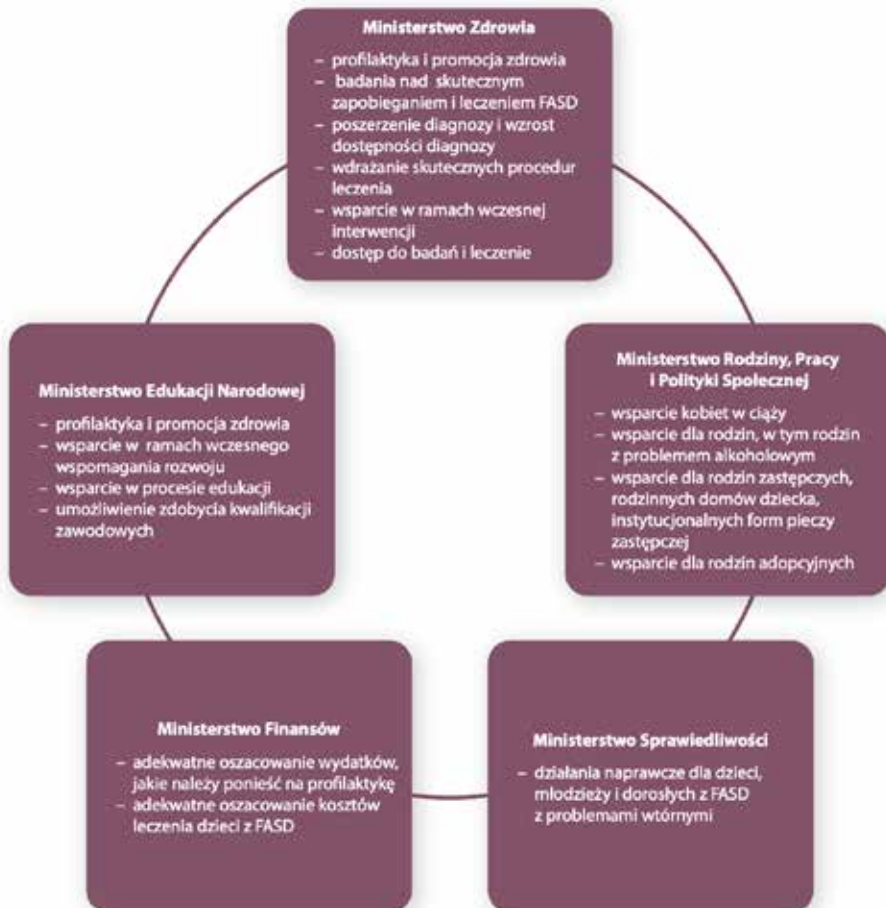
W literaturze podkreśla się, że zaburzeniom wtórnym można w znacznej mierze zapobiegać poprzez wczesne rozpoznanie pierwotnych objawów FASD i odpowiednie dostosowanie środowiska szkolnego (Watson i in., 2013). Należy do tego przede wszystkim indywidualizacja procesu nauczania, stosowanie strategii wsparcia emocjonalnego, wprowadzenie przewidywalnej struktury dnia oraz szkolenie kadry pedagogicznej w dziedzinie neuropsychologicznych konsekwencji FASD.

Wdrożenie odpowiednio wczesnej diagnozy i systemowego wsparcia pozwala ograniczyć ryzyko rozwoju zaburzeń wtórnych i zwiększyć szanse dzieci z FASD na pełniejsze uczestnictwo w życiu społecznym i edukacyjnym (Chudley i in., 2005; May i in., 2018).

Edukacja uczniów/uczennic z FAS/FASD

Dzieci i nastolatki z FAS oraz FASD doświadczają wielu trudności rozwojowych, co może przekładać się na trudności edukacyjne na każdym etapie, poczynając od etapu przedszkola, a kończąc na edukacji wyższej. Trudności w funkcjonowaniu wykraczają często poza obszar edukacyjny i dotyczą życia rodzinnego, a także społecznego.

Wsparcie osób z FAS/FASD oraz ich rodzin, jak wskazuje T. Jadczyk-Szumilo (2024), powinno dotyczyć wszystkich obszarów życia. Wielowymiarowość trudności, jakich doświadczają sama osoba z FAS/FASD oraz rodzina, wskazuje, według Autorki, na potrzebę interdyscyplinarnego zorganizowanego wsparcia, które prezentuje poniższa rycina.



Ryc. 1. Systemowe zaangażowanie w rozwiązywanie problemów dzieci z FAS/FASD i ich rodzin (Jadczyk-Szumilo, 2024, s. 14)

W tej części artykułu podjęta zostanie analiza możliwości wspierania ucznia/uczennicy z FAS/FASD w systemie oświaty.

W pierwszej kolejności należy podkreślić, że uszkodzenia mózgu u dzieci z FASD są rozległe, ale indywidualne różnice występują znaczne. U części dzieci funkcjonowanie pamięci roboczej, rozumowania, czy przetwarzania informacji pozostaje na poziomie umożliwiającym efektywną naukę, zwłaszcza kiedy zadania nie wymagają wysokiego poziomu elastyczności poznawczej czy złożonej kontroli wykonawczej (Mattson i in., 2019). Przeglądy neurobehawioralne i neuropsychologiczne również wskazują, że nie u wszystkich dzieci występują jednakowe deficyty. Profil funkcjonowania może być nierównomierny, a niektóre kompetencje – zwłaszcza te nabyte i trenowane – mogą być względnie zachowane lub kompensowane. Oznacza to, że przy odpowiednim wsparciu edukacyjnym część dzieci z FASD ma realne szanse na powodzenie w nauce (Bernes i in. 2020; Okulicz-Kozaryn, Borkowska, 2015). Należy zatem pamiętać, że odpowiednie wsparcie – nie tylko edukacyjne, ale i w obszarze rodzinnym – zwiększa powodzenie na dobre efekty edukacyjne dzieci i młodzieży z FAS/FASD.

Aby wsparcie to miało realny wymiar i było podejmowane adekwatnie do potrzeb i możliwości dziecka oraz jego rodziny, pierwszym niezbędnym elementem jest dokonanie na każdym etapie edukacyjnym rzetelnej oceny funkcjonalnej.

Ocena funkcjonalna ucznia z FAS/FASD odnosi się do wieloaspektowej analizy jego aktualnego poziomu rozwojowego i zdolności adaptacyjnych w codziennym życiu oraz nauce. Odnosi się do opisu potencjału, możliwości i ograniczeń rozwojowych dziecka oraz analizowania barier w jego codziennym funkcjonowaniu. W praktyce oznacza to ocenę wielu obszarów, takich jak: funkcje poznawcze (uwaga, pamięć, funkcje wykonawcze), rozwój mowy i języka, motoryka, rozwój społeczno-emocjonalny, a także umiejętności samoobsługowe, czy reakcja na bodźce sensoryczne. Ocena taka opiera się na wielodyscyplinarnym podejściu, obejmującym analizę zachowania dziecka, możliwości adaptacyjnych w środowisku szkolnym, a także uwzględnia środowisko rodzinne i wsparcie społeczne, co jest zgodne z klasyfikacją ICF (Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia). Istotą jest zatem nie tylko stwierdzenie faktu istnienia FASD, ale również precyzyjne wskazanie mocnych i słabych stron oraz rekomendowanie adekwatnych form wsparcia edukacyjnego i terapeutycznego. Ocena funkcjonalna ma również wymiar praktyczny – pozwala na stworzenie indywidualnego planu wsparcia edukacyjnego i terapeutycznego, a także na kwalifikację dziecka do odpowiednich form pomocy (Domagała-Zyśk, Knopik, Oszwa, 2018; Okulicz-Kozaryn, Borkowska 2015; Gajdzica i in., 2024). Zalecany obecnie w polskim systemie oświaty narzędziem do oceny funkcjonalnej ucznia jest

Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (KSzoF) (zob. Gajdzica i in., 20224). Podejście to wpisuje się w model biopsychospołeczny, który oprócz komponentów biologicznych (medycznych) i osobowych, akcentuje znaczenie czynników środowiskowych w aktualizowaniu (lub blokowaniu) potencjału osoby (Domagała-Zyśk, Knopik, Oszwa, 2018). Podkreśla więc ważną rolę otoczenia społecznego w procesie wspierania rozwoju dziecka z FAS/FASD, na które składa się nie tylko rodzina/opiekunowie prawni, ale także środowisko szkolne nauczycieli i rówieśników. Podejście takie stanowi drogę do zwiększenia odpowiedniego wsparcia dzieciom z trudnościami rozwojowymi, pozwala także podjąć działania zanim dziecko trafi pod opiekę poradni psychologiczno-pedagogicznej i uzyska specjalistyczne zalecenia.

Specjalistyczne wsparcie ucznia/uczennicy z diagnozą FAS bądź FASD w polskim systemie oświatowym nie odbywa się bezpośrednio na podstawie tej diagnozy. Często dzieci czy nastolatki mają inne trudności edukacyjne zanim trafią do procesu diagnostycznego pod kątem omawianych zaburzeń. A czasami nie trafiają w ogóle i wsparcie odbywa się na podstawie współwystępujących zaburzeń, które wysuwają się na plan pierwszy. Nie jest to jednak dobra droga, ponieważ świadomość odnośnie podstawowego zaburzenia u dziecka ma ogromne znaczenie dla planowania oddziaływań terapeutycznych, a także – co szczególnie ważne w tym przypadku – w ocenie postępów, rokowań i możliwości poszukiwania odpowiednich oddziaływań oraz sposobności rozwoju ucznia/uczennicy z FAS/FASD.

Wielu uczniów z FAS/FASD otrzymuje wsparcie na podstawie różnych form przydzielanej pomocy w systemie edukacji. Zależy to od trudności, jakie obserwuje się u dzieci i młodzieży. Jedną z form wsparcia stanowi pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (DzU 2023, poz. 1798, ze zm.). Na podstawie tego dokumentu, uczeń doświadczający między innymi niepowodzeń szkolnych, jest zagrożony niedostosowaniem społecznym, ma specyficzne trudności w uczeniu się, obserwuje się u niego zaburzenia emocjonalne czy trudności w zachowaniu, doznaje kryzysowej sytuacji społecznej, rodzinnej czy adaptacyjnej, może liczyć na wsparcie między innymi w formie zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, zajęć specjalistycznych na przykład z pedagogiem, psychologiem; zindywidualizowanej ścieżki kształcenia, porad i konsultacji czy warsztatów.

Inną formą wsparcia, w przypadku dzieci przed rozpoczęciem edukacji szkolnej, jest wczesne wspomaganie rozwoju (WWR). Forma ta przydzielana jest dzieciom z niepełnosprawnością od momentu wykrycia problemów rozwojowych do rozpoczęcia nauki w szkole (DzU 2017, poz. 1635). Należy

podkreślić w tym miejscu, że rozpoznanie FAS czy FASD u dziecka w okresie wczesnego rozwoju nie kwalifikuje go do otrzymania opinii o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju. Niepełnosprawność rozumiana jest bowiem w tym ujęciu jako między innymi niepełnosprawność intelektualna (w różnych stopniach), ruchowa, wzrokowa, słuchowa, autyzm i niepełnosprawność sprzężona. Istotne, że niepełnosprawność w tym kontekście to nie tylko trwałe ograniczenia, ale także ryzyko niepełnosprawności lub zaburzenia rozwojowe, które wymagają wczesnej, specjalistycznej interwencji, w celu pobudzenia i stymulowania rozwoju dziecka. W przypadku dziecka z rozpoznaniem FAS bądź FASD współwystępujące trudności rozwojowe, wynikające z poważnych uszkodzeń mózgu wskutek ekspozycji na alkohol w trakcie życia płodowego, mogą doprowadzić do nieodwracalnej niepełnosprawności, na przykład niepełnosprawności intelektualnej, niepełnosprawności ruchowej, zaburzeń rozwoju mowy i języka, a te do rozpoznania u dziecka afazji mowy bądź do sprzężonej niepełnosprawności. W takich sytuacjach FAS czy FASD stanowi przyczynę trudności, które kwalifikują dziecko do objęcia go wsparciem w ramach WWR. Działania te obejmują oddziaływania terapeutyczne skierowane na dziecko, a także wsparciem obejmuje się rodziców/opiekunów w celu zwiększenia ich kompetencji rodzicielskich w podejmowaniu opieki nad niepełnosprawnym dzieckiem, a także poprawy ich kondycji psychofizycznej.

Dziecko z FAS bądź FASD, które na wczesnym etapie otrzymało współwystępującą diagnozę niepełnosprawności, na etapie edukacji zarówno przedszkolnej jak i szkolnej może otrzymać także wsparcie w ramach orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Wydawane jest dla dzieci i uczniów: 1) z niepełnosprawnościami, takimi jak: niesłyszący i słabosłyszący; niewidomi i słabowidzący; z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją; z niepełnosprawnością intelektualną (w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym); z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera; z niepełnosprawnościami sprzężonymi; 2) niedostosowanych społecznie lub zagrożonych niedostosowaniem społecznym (DzU 2025, poz. 115). W sytuacji, kiedy dziecko z FAS/FASD nie miało rozpoznanej niepełnosprawności na etapie edukacji przedszkolnej, zdarza się, że wydawane jest ono na etapie szkolnym ze względu na zagrożenie niedostosowaniem społecznym bądź już stwierdzone niedostosowanie społeczne. Wynika to z braku formalnego uwzględnienia FASD jako kategorii orzecznicznej, co może wpływać na dostęp do adekwatnych form wsparcia. Stąd, w sytuacji narastających trudności w zachowaniu, kontroli emocji, trudności z podejmowaniem prawidłowych ról społecznych w grupie rówieśniczej i poza nią, specjaliści z poradni psychologiczno-pedagogicznych wraz z nauczycielami podejmują decyzję o potrzebie wydania takiego orzeczenia. Ma to przede wszystkim zwiększyć liczbę godzin udzielanego wsparcia i poszerzyć jego zakres na terenie szkoły.

Niezależnie, na jakiej podstawie udzielane jest wsparcie uczniowi/uczennicy z FAS/FASD, należy przede wszystkim pamiętać, że trudności rozwojowe wynikają z nieodwracalnych uszkodzeń mózgu, a ich zakres może być różny u każdego dziecka.

W procesie wspierania na etapie przedszkolnym bądź szkolnym najważniejsze jest zapoznanie się z charakterystyką zaburzenia, poznanie zasobów i ograniczeń dziecka z tymi trudnościami, a także zastanowienie się, jakie działania można podjąć na terenie klasy szkolnej, aby jak najlepiej wspierać ucznia.

Do najważniejszych implikacji praktycznych należą, według zasady „8 kroków”:

- Konkretność: używanie jasnych, prostych, krótkich i zwięzłych słów oraz instrukcji. Unikanie synonimów, homonimów, aluzji, ironii, metafor i skrótów myślowych. Warto także w procesie komunikacji obniżyć się do poziomu oczu dziecka tak, aby budować dobrą relację i dobre porozumienie (Gołębiowska, 2022).

- Stałość i Rutyna: dzieci z FASD najlepiej funkcjonują w środowisku o niskiej zmienności i wyraźnie ustalonych zasadach. Regularne czynności i przewidywalny plan dnia zmniejszają lęk oraz ułatwiają uczenie się (Banach, Matejek, 2019).

- Powtarzanie: dzieci z FASD mają trudności z pamięcią, dlatego informacje muszą być regularnie i wielokrotnie powtarzane, aby zostały utrwalone (Banach, Matejek, 2019).

- Prostota: komunikaty powinny być krótkie i zwięzłe, ponieważ dzieci z FASD łatwo ulegają przeciążeniom i dekoncentracji (Trzaskalik, Pyttel, 2017).

- Szczegółowość: mówienie dokładnie tego, co ma się na myśli, krok po kroku, rozkładając wypowiedzi na proste komunikaty, aby rozwijać właściwe nawyki (Trzaskalik, Pyttel, 2017).

- Zasady: uporządkowany i stały świat z jasno ustalonymi zasadami nadaje sens rzeczywistości dla dziecka z FASD (Baranowska, 2016).

- Nadzór: ze względu na naiwność, brak odczuwania zagrożenia i problemy z analizowaniem rzeczywistości, dzieci z FASD wymagają stałego nadzoru (Baranowska, 2016).

- Modyfikacja środowiska fizycznego: zmniejszenie stymulacji wzrokowej, słuchowej i fizycznej w klasie (np. stonowane kolory, uporządkowana przestrzeń, parawany, słuchawki, naturalne światło) jest niezbędne, ponieważ dzieci z FASD łatwo się rozpraszają i są nadwrażliwe na bodźce sensoryczne. Warto pozwolić na żucie gumy lub używanie zabawek sensorycznych w celu samoregulacji. Dzieci z FASD szybciej się męczą i potrzebują częstszych przerw (Baranowska, 2016; Banach, Matejek, 2019; Milewska, Szmigielski, 2023).

Dostosowanie metod nauczania i wsparcie edukacyjne dla uczniów z FAS/FASD dotyczy przede wszystkim dostosowania programu, stylu, metod oraz form nauczania do mocnych i słabych stron ucznia, z uwzględnieniem jego unikalnego profilu neurorozwojowego, a także zapewnienie zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych – w zależności od potrzeb i możliwości dziecka. Istotne jest także uczenie wielozmysłowe (multisensoryczne), z wykorzystywaniem różnych zmysłów do przyswajania informacji, na przykład poprzez dotyk i obserwację, wykorzystywanie pomocy wizualnych, na przykład planse, rysunki, zdjęcia, symbole, wizualne harmonogramy, a także uczenie na podstawie doświadczenia i konkretów. Dzieci z FASD mają trudności z myśleniem abstrakcyjnym, uogólnianiem i uczeniem się na błędach. Konieczne jest osadzanie treści w konkretnych, życiowych sytuacjach (Piaskowska, 2023; Jadczyk-Szumilo, 2024; Trzaskalik, Pyttel, 2017). W działaniach edukacyjnych konieczna jest także refleksja nad doбором metod i dokonanie odpowiedniego doboru metod nauczania czytania, pisania, liczenia, bądź metodyki nauczania języków obcych.

W procesie wspierania dziecka z FAS/FASD nie można zapomnieć o rodzinie i najbliższym otoczeniu. Niezmiernie istotna jest więc także psychoedukacja rodziców i nauczycieli. Niezbędna jest ona do zrozumienia specyfiki zaburzeń i uniknięcia błędnych interpretacji zachowań dziecka, jako celowych lub złośliwych. Programy szkoleniowe dla rodziców/opiekunów są także skuteczne w poprawie ich wiedzy i zachowania dzieci (Trzaskalik, Pyttel, 2017; Kowalska, 2023).

Należy dużo uwagi poświęcić także na budowanie bezpiecznej relacji z dorosłym: akceptacja, zrozumienie, cierpliwość i bezwarunkowe zaspokajanie podstawowych potrzeb są fundamentem dla rozwoju dziecka z FASD, szczególnie w kontekście zaburzeń przywiązania i traumy rozwojowej (Kłeczka, 2023).

Z uwagi na trwałe i nieodwracalny charakter uszkodzeń, FAS oraz inne zaburzenia ze spektrum FASD stanowią poważne wyzwanie dla systemów medycznych, społecznych i edukacyjnych. Współczesna diagnostyka FASD opiera się na kryteriach uwzględniających wielowymiarową ocenę funkcjonowania dziecka, z naciskiem na rozpoznanie neuropsychologiczne i interdyscyplinarne podejście. Wczesne zidentyfikowanie FASD ma istotne znaczenie dla planowania adekwatnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej i edukacyjnej oraz minimalizowania wtórnych skutków zaburzeń, która powinna się przełożyć na minimalizowanie negatywnych skutków dla funkcjonowania osób dotkniętych FASD oraz wsparcie rodziny.

Podsumowanie

Edukacja inkluzyjna/włączająca dla ucznia z FAS/FASD, to jak próba nawigowania statkiem po nieznanym, ciągle zmieniającym się morzu – każdy statek (uczeń) ma swoje unikalne właściwości (deficyty i mocne strony), a warunki pogodowe (środowisko szkolne i wsparcie) są nieprzewidywalne. Aby bezpiecznie dotrzeć do portu (sukces edukacyjny i życiowy), potrzebna jest nie tylko precyzyjna mapa (diagnoza), ale także elastyczna nawigacja (indywidualne strategie), stała komunikacja z załogą (współpraca specjalistów i rodziny) oraz świadomość, że podróż może wymagać więcej czasu oraz innego sprzętu (dostosowane metody i przerwy) niż dla innych statków.

Wkład autorów

Autorzy deklarują równy wkład w organizację badań i powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Banach, M., Matejek, J. (2019). *Edukacja dziecka z FASD w szkole – propozycje metodycznego działania – ograniczenia i możliwości*. Szkoła – Zawód – Praca, 18. <https://doi.org/10.34767/SZP.2019.02.07>
- Baranowska, A. (2016). *Łódzki zespół alkoholowy (FAS) jako zagrożenie dla rozwoju dziecka*. Journal of Education, Health and Sport, 6(3), 148-158. <https://doi.org/10.5281/zenodo.47947>
- Bernes, G., O'Brien, J., Mattson, S.N. (2020). *Neurobehavioural profiles of individuals with fetal alcohol spectrum disorders*. W: *Encyclopedia of Neuroscience*. Elsevier
- Brzęk, A., Jakubowski, M., Idzik, A., Krzystanek, M. (2018). *Fetal alcohol spectrum disorders in Poland – preliminary epidemiological data*. Medycyna Pracy, 69(1), 45-53
- Chudley, A.E., Conry, J., Cook, J.L., Looock, C., Rosales, T., LeBlanc, N. (2005). *Fetal alcohol spectrum disorder: Canadian guidelines for diagnosis*. CMAJ, 172(Suppl 5), S1-S21
- Domagała-Zyśk, E., Knopik, T., Oszwa, U. (2018). *Znaczenie diagnozy funkcjonalnej w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Roczniki Pedagogiczne, 10(3). <http://dx.doi.org/10.18290/rped.2018.10.3-5>
- Gajdzica, Z., Widawska, E., Byra, S., Domagała-Zyśk, E., Jachimczak, B., Piotrowicz, R., Neroj, E. (2024). *Ocena funkcjonalna w szkole dla każdego – założenia, pomiar, zastosowanie*. Kraków: AT Wydawnictwo. <https://doi.org/10.59862/ANjrYKfU41gk>
- Gołębiowska, K. (2022). *Wsparcie dziecka z zaburzeniami FASD – przegląd metod terapeutycznych*. W: K. Gołębiowska, M. Guzicka (red.), *Dziecko z Łódzkim Zespołem Alkoholowym. Podstawy teoretyczne i doświadczenia własne*. Szczecin: Zachodniopomorska Fundacja Pomocy Rodzinie „Tęcza Serc”.
- Guerri, C., Bazinet, A., Riley, E.P. (2009). *Foetal alcohol spectrum disorders and alterations in brain and behavior*. Alcohol and Alcoholism, 44(2), 108-114. <https://doi.org/10.1093/alcalc/agn105>
- Hoyme, H.E., Kalberg, W.O., Elliott, A.J., Blankenship, J., Buckley, D., Marais, A.S., Manning, M.A., Robinson, L.K., Adam, M.P., Abdul-Rahman, O., Jewett, T., May, P.A. (2016). *Updated clinical guidelines for diagnosing fetal alcohol spectrum disorders*. Pediatrics, 138(2), e20154256. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-4256>
- Jadczak-Szumiało, T. (2008). *Dlaczego jest potrzebna wczesna diagnoza dzieci z FAS*. Świat Problemów, 12, 124-127
- Jadczak-Szumiało, T. (2024). *Wsparcie dzieci i młodzieży z FASD oraz ich rodzin*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji
- Janas-Kozik, M., Klecka, A. (2009). *Spektrum Łódzkich Zaburzeń Alkoholowych – aspekty kliniczne i psychologiczne*. Psychiatria i Psychologia Kliniczna, 9(2), 87-94
- Klecka, M. (2004). *Zaburzenia pierwotne i wtórne u dzieci z FAS*. Psychiatria Polska, 38(2), 251-259
- Klecka, M. (2023). *Trauma dziecięca w kontekście FASD*. W: K.A. Dyląg, M. Klecka, I. Palicka (red.), *FASD. Podręcznik dla pracowników oświaty* (ss. 159-161). Warszawa: Minister Zdrowia, Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom
- Kowalska, K. (2023). *Programy terapeutyczne*. W: K.A. Dyląg, M. Klecka, I. Palicka (red.), *FASD. Podręcznik dla pracowników oświaty* (ss. 207-2015). Warszawa: Minister Zdrowia, Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom
- Liszczyk, K. (2011). *Dziecko z FAS w szkole i w domu*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon
- Malbin, D.V. (2002). *Trying differently rather than harder*. Portland: FASCETS

- Mattson, S.N., Bernes, G.A., Doyle, L.R. (2019). *Fetal Alcohol Spectrum Disorders: A review of the neurobehavioral deficits associated with prenatal alcohol exposure*. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 43(6), 1046-1062. <https://doi.org/10.1111/acer.14040>
- May, P.A., Fiorentino, D., Phillip, G., Gossage, J.P., Kalberg, W.O., Hoyme, H.E., Robinson, L.K. (2009). *Prevalence and characteristics of fetal alcohol spectrum disorders*. *Drug and Alcohol Dependence*, 104(1-2), 34-41. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2009.02.009>
- May, P.A., Chambers, C.D., Kalberg, W.O., Zellner, J., Feldman, H., Buckley, D., Kopald, D., Hasken, J.M., Xu, R., Honerkamp-Smith, G., Taras, H., Manning, M.A., Robinson, L.K., Adam, M.P., Abdul-Rahman, O., Vaux, K., Jewett, T., Elliott, A.J., Kable, J.A., Hoyme, H.E. (2018). *Prevalence of fetal alcohol spectrum disorders among US children*. *JAMA*, 319(5), 474-482. <https://doi.org/10.1001/jama.2017.21896>
- Milewska, B., Szmigiel, K. (2023). *Terapia pedagogiczna*. W: K.A. Dyląg, M. Klecka, I. Palicka (red.), *FASD. Podręcznik dla pracowników oświaty* (ss. 196-203). Warszawa: Minister Zdrowia, Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom
- Mukherjee, R., Layton, M., Yacoub, E., Turk, J. (2015). *Knowledge and opinions of professional groups concerning Fetal Alcohol Spectrum Disorders (FASD)*. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 20(2), 255-267
- Okulicz-Kozaryn, K., Borkowska, M. (2015). *Diagnoza FASD dla celów edukacyjnych i wychowawczych*. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 168-183. <https://doi.org/10.34767/PP.2015.01.14>
- Palicka, A. (2016). *Uczeń z FASD w szkole. Diagnoza i strategie wsparcia*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji
- Piaskowska, M. (2023). *Problemy szkolne dzieci z FASD – możliwości wsparcia w edukacji*. W: K.A. Dyląg, M. Klecka, I. Palicka (red.), *FASD. Podręcznik dla pracowników oświaty*. Warszawa: Minister Zdrowia, Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom
- Popova, S., Lange, S., Probst, C., Gmel, G., Rehm, J. (2017). *Estimation of national, regional, and global prevalence of alcohol use during pregnancy and fetal alcohol syndrome: A systematic review and meta-analysis*. *The Lancet Global Health*, 5(3), e290-e299. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(17\)30021-9](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(17)30021-9)
- Riley, E.P., Infante, M.A., Warren, K.R. (2011). *Fetal alcohol spectrum disorders: An overview*. *Neuropsychology Review*, 21(2), 73-80. <https://doi.org/10.1007/s11065-011-9166-x>
- Streissguth, A.P., Barr, H.M., Kogan, J., Bookstein, F.L. (1996). *Understanding the occurrence of secondary disabilities in clients with Fetal Alcohol Syndrome (FAS) and Fetal Alcohol Effects (FAE): Final report to the Centers for Disease Control and Prevention*. Waszyngton: University of Washington
- Szczupał, B. (2013). *Dziecko z FASD w szkole – diagnoza i strategie wsparcia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Trzaskalik, J., Pyttel, J. (2017). *Dziecko z FAS (Płodowy Zespół Alkoholowy) w edukacji*. *Rozprawy i Artykuły Naukowe*, 61, 11-25
- Watson, S.L., Hayes, S.A., Coons, K.D., Radford-Paz, E. (2013). *Autism spectrum disorder and fetal alcohol spectrum disorder*. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 11(2), 220-235
- Wozniak, J.R., Riley, E.P., Charness, M.E. (2019). *Clinical presentation, diagnosis, and management of fetal alcohol spectrum disorder*. *The Lancet Neurology*, 18(8), 760-770. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(19\)30150-4](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(19)30150-4)

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dziennik Ustaw 2023, poz. 1798, ze zm.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci. Dziennik Ustaw 2017, poz. 1635
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z 23 stycznia 2025 r. w sprawie organizacji kształcenia oraz warunków i form realizowania specjalnych działań opiekuńczo-wychowawczych w przedszkolach i szkołach specjalnych oraz w oddziałach specjalnych. Dziennik Ustaw z 2025 r., poz. 115

KATARZYNA SADOWSKA

ORCID 0000-0002-3150-8304

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

WCZESNOSZKOLNA EDUKACJA „Z DUSZĄ” W SZKOLE PODSTAWOWEJ NR 83 „ŁEJERY” W POZNANIU

ABSTRACT. Sadowska Katarzyna, *Wczesnoszkolna edukacja „z duszą” w Szkole Podstawowej nr 83 „Łejery” w Poznaniu* [Early School Education “With a Soul” at “Łejery” Primary School No. 83 in Poznań] *Studia Edukacyjne* no. 77, 2025, Poznań 2025, pp. 71-91. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 01.09.2025. Accepted: 29.09.2025. DOI: 10.14746/se.2025.77.5

The study aims to show the beginnings of the essence and specificity of early school education implemented in the Emilia Waśniowska Primary School No. 83 in Poznań, where children learn through art, democratic education and a child-centered education. The research problem is contained in the question: How did early school education come into being and what are its characteristics at Primary School No. 83 in Poznań?

The author analyses (existing and elicited) sources such as studies, magazine articles, archival films posted on websites related to “Łejery”, press releases and information from the school website, documents received from “Łejery” teachers in electronic form, “Łejery” own publications and occasional publications related to the school. The elicited sources include the author’s interviews conducted in the school year 2024/2025 with Elżbieta Drygas and Jerzy Hamerski. The analysis concerns primarily the content of the sources.

The study focuses on presenting the history of the creation of the “theatre school” and characterizing the concept of child education as particularly valuable in the context of Polish educational practice. The author’s analysis leads to the conclusion that the education of a child in Primary School No. 83 fosters the development of autonomy and creativity, supports the student’s resources in the area of knowledge and school skills, and enables effective social and emotional functioning.

Key words: early school education, child, Emilia Waśniowska Primary School No. 83 in Poznań, Jerzy Hamerski, Elżbieta Drygas

Wprowadzenie

Tytuł opracowania nawiązuje do wielokrotnie wyrażanej przez Elżbietę Drygas i Jerzego Hamerskiego potrzeby powołania do życia szkoły „z du-

szą”, której im samym w dzieciństwie zabrakło (Hamerski, Drygas, 2024; Hamerski, 2020a, Hamerski, 2020b; Sadowska, 2024, s. 45). Szkoła powołana do życia w 1990 roku przez poznańskich, wspomnianych wyżej, pedagogów jest placówką funkcjonującą, opartą na eksperymencie pedagogicznym o nazwie: „Teatr jako środek wszechstronnego rozwoju uczniów – nauka przedsiębiorczości”¹, który realizowany jest obecnie według koncepcji zarówno Jerzego i Eli, jak i nauczycielki zajęć teatralnych – Anny Zawadzkiej oraz (wychowanki Jerzego Hamerskiego) dyrektora placówki – Karola Sarny.

Celem opracowania jest ukazanie początków istnienia i specyfiki edukacji wczesnoszkolnej realizowanej w Szkole Podstawowej nr 83 im. Emilii Waśniowskiej w Poznaniu, w której dzieci uczą się w oparciu o wychowanie przez sztukę, wychowanie demokratyczne oraz wychowanie oparte na zasadzie „dziecko w centrum”. Autorka dokonuje analizy takich źródeł (zastanych i wywołanych), jak: opracowania, artykuły z czasopism, zamieszczonych na stronach powiązanych z „Łejjerami” filmów archiwalnych, notatek prasowych oraz informacji ze strony szkoły, dokumentów otrzymanych od nauczycieli „łejjerskich” w formie elektronicznej, publikacji wydanych przez „Łejjery” oraz publikacji okolicznościowych powiązanych z „Łejjerami”. Wśród źródeł wywołanych należy wskazać wywiady realizowane przez autorkę w roku szkolnym 2024/2025 z Elżbietą Drygas i Jerzym Hamerskim.

W opracowaniu skoncentrowano się na ukazaniu historii powstania „zerówki teatralnej” oraz scharakteryzowaniu koncepcji edukacji dziecka jako szczególnie wartościowej, w kontekście realizowanych w Polsce praktyk oświatowych.

Początki pedagogiki „łejjerskiej”

Początki te sięgają późnych lat 60. XX wieku, kiedy to Jerzy Hamerski, zaproszony do Poznania przez Profesora Heliodora Muszyńskiego, nadającego szczególną rolę pracy grupowej w procesie szeroko pojętej edukacji (Kujawiński, 2010, s. 76), poprowadził wraz z Barbarą Śreniowską drużynę „Otwartych” w Szkole Podstawowej nr 76 przy ul. Sierakowskiej w Poznaniu (Czekala, s. 318). „Wspólnie z Barbarą Jerzy zbudował koncepcję «Cztery klucze do jednego człowieka»” (Kamińska, Hamerski, 2015). O swoich doświadczeniach w „Otwartych” pisze między innymi Mariusz Winkler (Winkler,

¹ Program autorski/eksperyment pedagogiczny realizowany w Szkole Podstawowej nr 83 im. Emilii Waśniowskiej w Poznaniu, autorzy: Anna Zawadzka, Karol Sarna, Elżbieta Drygas, Jerzy Hamerski, „Teatr jako środek wszechstronnego rozwoju uczniów – nauka przedsiębiorczości”, realizowany od 01.09.2019 r. do 31.08.2038 r.; źródło w formie elektronicznej (pdf) uzyskane przez autorkę od Anny Zawadzkiej.

2016), – podopieczny Jerzego i jednocześnie „Czerwony” – bohater książki Marcina Przewoźniaka, w której można zapoznać się z historią „Otwartych” i powstania teatralnej zerówki „Łejerskiej” (Przewoźniak, 2015). M. Winkler wspomina:

Byliśmy bardzo młodzi i nie zwracaliśmy uwagi na pastelowe szarości naszej codzienności. Pięknie odważni i niepoważni szukaliśmy sposobu, aby spełniać błąkające się w naszych głowach marzenia. Stał się cud, bo w naszej budzie (szkole) wylądowali hipisi w mundurkach! Szaleńcy, którzy nie bacząc na nic, chcieli dzieciakom, czyli nam, stworzyć troszkę bardziej kolorowy świat. Ci Szaleńcy, używając różnych „kluczy”, przemieniali nas z marzycieli w wesołych i otwartych na świat ludzi. Pryśkały kompleksy, niemożliwe stawało się osiągalne, a wszelkie przeszkody stawały się jedynie kolejnymi schodkami do pokonania. Tak było kiedy sala gimnastyczna naszej szkoły zmieniała się w amfiteatr, czy kiedy w teatralnym taborze zmierzaliśmy na rowerach z Poznania do Kielc (Winkler, 2016).

W roku 1975 Hamerski założył, oparty na ideach „Otwartych” oraz koncepcji Zbigniewa Czarnucha – założyciela lubuskich „Makusynów” (Sadowska, 2024), dziecięcy teatr gromadny „Łejery”, któremu nadał nazwę, aby nawiązać od pochodzącego z gwary poznańskiej zawołania dziecka zachwyconego i zadziwionego odkrywaniem piękna świata.

Jerzy przekonuje, że szkoła nie musi być „sztampowa” (Hamerski, Drygas, 2024), lecz może być tak „wymyślona i zagospodarowana, że staje się miejscem przyjaznym tym, którzy tam przychodzą” (Hamerski, Drygas, 2024, s. 3). Zdaniem poznańskich pedagogów „Łejerskich”,

szkoła tworzy mikrokulturę – bez przypadkowych sprzętów, mebli, bez niepotrzebnych rekwizytów. To co znajduje się w szkole, powinno mieć swoje historie, żeby uczniowie mogli te historie poznać i poczuć się częścią wielkiej – małej historii swojej szkoły (Hamerski, Drygas, 2024, s. 3).

Dla Elżbiety Drygas od początku jej pracy pedagogicznej ważna była „wolność działań dydaktycznych i wychowawczych” (Hamerski, Drygas, 2024, s. 3), którą można byłoby zaszcześcić w całej szkole (Hamerski, Drygas, 2024, s. 3).

Atmosferę panującą w placówce, w nawiązaniu do początków jej istnienia Hamerski opisuje w następujący sposób:

zintegrowany program, likwidacja dzwonek, opisowa ocena. Ale wtedy pracowaliśmy w dużej konspiracji nowatorskimi metodami. Wkrótce okazało się, że inni też chcą tak uczyć. (...) (Kamińska, Hamerski, 2015).

W szkole Podstawowej nr 83 im. Emilii Waśniowskiej w Poznaniu, zwanej „Łejerami”, teatr w sposób naturalny przenika do niemalże wszystkich

obszarów edukacji dziecka, wartość stanowi sztuka, która pomaga w procesie integralnej edukacji dzieci i młodzieży, pielęgnowany jest dziecięcy wolontariat, tutoring dziecięcy, rodzice współdziałają z nauczycielami, a ponadto zwraca się uwagę na indywidualność dziecka oraz przestrzega demokracji.

Teatralna zerówka jako źródło koncepcji edukacji dziecka Elżbiety Drygas i Jerzego Hamerskiego

O początkach koncepcji teatralnej zerówki Jerzy Hamerski pisze w następujący sposób: „Nadszedł historyczny rok 1989, wybory 4 czerwca otworzyły drogę do wolności. Otworzyły też nowe drogi szkołom” (Hamerski, 2020c).

Jak wspominają założyciele szkoły, Elżbieta „od lat” (Hamerski, 2020c) opowiadała,

że przy Jurku marzyć jest niebezpiecznie. Któregoś razu, wymyknęło jej się: „Jurek, a może byśmy szkołę założyli?” Następnego dnia już biegaliśmy z „taczkami”. Zaczęliśmy wymyślać szkołę naszych marzeń, szkołę mądrą, przyjazną, twórczą i tolerancyjną. Szkołę, w której przez zabawę w teatr uczy się dzieci najpiękniejszych umiejętności. Odpowiedzialności, odwagi, sprytu, radzenia sobie z każdą trudnością. Szkołę z własnym obliczem, programowym pomysłem, czyli „szkołą autorską” (Hamerski, 2020c).

Początki koncepcji szkoły, w której wychowanie opiera się na sztuce, wiążą się z pomysłem Elżbiety i Jerzego, którzy w 1990 roku, mając już wieloletnie doświadczenie w prowadzeniu teatrów dziecięcych i młodzieżowych, a także wiele sukcesów w tej dziedzinie, powołali do życia pierwszą w Polsce teatralną zerówkę. Jej siedziba mieściła się wówczas w Młodzieżowym Domu Kultury nr 2 na Cytadeli w Poznaniu. Pedagodzy „lejerscy” „umówili się” (Hamerski, 2020a) z rodzicami zapisanych do zerówki dzieci, „że jeśli po roku nic z tego nie wyjdzie” (Lehmann, 2015), rozstaną się i ich dzieci „pójdą do innych szkół” (Lehmann, 2015). Przygotowując się do realizacji pomysłu, Hamerski i Drygas w drugim semestrze roku szkolnego 1989/1990 „wędrawali” (Hamerski, 2020b) „od zerówki do zerówki, by prowadzić zajęcia z sześciolatkami, by sprawdzić, czy dzieci «kupują» (...) teatralne metody” (Hamerski, 2020b) i czy są w stanie skomunikować się z dziećmi, wdrażając w życie przyjęte założenia:

Sprawdzaliśmy, czy nasze pedagogiczne doświadczenie da się „przełożyć” na sześćoletniego człowieka. Z każdą wizytą nabieraliśmy pewności, że możemy podjąć próbę powołania do życia naszej „teatralnej zerówki” (Hamerski, 2020b).

Jerzy wspomina także sposoby, w jaki przyjmowano ich wizyty w odwiedzanych placówkach:

W większości przypadków z zaciekawieniem, z aprobatą. Mieliśmy jednak w jednej ze szkół taką reakcję: nauczycielka przywitała nas tekstem: „No, to róbcie sobie te swoje pierdoły, a ja pójdę napić się kawy”. Nie zrażeni, robiliśmy te nasze „pierdoły”, ku uciesze i wielkiemu zainteresowaniu sześciolatków (Hamerski, 2020b).

Początki sformalizowane działalności oświatowej Jerzy Hamerski wspomina w następujący sposób:

W czerwcu 1990 roku mieliśmy zezwolenie na założenie „Teatralnej zerówki”, osiemnaścioro dzieci, wieloletnie doświadczenie pedagogiczne i artystyczne, zarys koncepcji, pomieszczenie w stanie surowym w MDK nr 2 w Poznaniu, a przede wszystkim wielką chęć do pracy. Nie mieliśmy: stołów, krzeseł, tablicy... i pieniędzy (Hamerski, 2020a).

Jerzy przypomina także, iż kolejny już raz w jego życiu okazało się, że „dla chcącego nie ma nic trudnego” (Hamerski, 2020). Aby „zerówka” mogła wystartować 1 września 1990 roku, krzesła oraz stoły zalegające na strychu w dotychczasowym miejscu podarowało Hamerskiemu i Drygas przedszkole na „Teatralce” (Hamerski, 2020a), a wykładzina trafiła do MDK z Targów Poznańskich (Hamerski, 2020). Farby do odświeżenia wnętrza oraz tablicę zapewniła dyrekcja MDK (Hamerski, 2020a). Jak wspomina założyciel „Łejerów”:

Przed przystąpieniem do urządzania naszej pierwszej sali, pamiętaliśmy o tym, aby jej wygląd był zgodny z marzeniami, które zawarliśmy w naszej koncepcji, czyli z łamaniem stereotypów. W sierpniu zakasaliśmy rękawy i z entuzjazmem przystąpiliśmy do pracy. Ku naszej radości dołączyli do nas niektórzy rodzice, a wśród nich tata znający się na elektryce. Poszły w ruch majsle i młotki, zawarczały wiertarki, zapachniało gipsem i farbami (Hamerski, 2020a).

„Łejerscy” pedagodzy wspominają ponadto, że fakt pozyskania rodziców do współdziałania na rzecz przygotowania przestrzeni edukacyjnej dzieci umożliwił dorosłym nawiązanie bliskich relacji, które zaowocowały powstaniem tak zwanej „spuły” (Hamerski 2020), czyli „spółki dzieci, nauczycieli i rodziców – jednego z najważniejszych filarów koncepcji programowej szkoły” (Hamerski, 2020a).

Kiedy pod koniec wakacji „Pomarańczarnia” – pierwsza sala przeznaczona dla dzieci podejmujących roczne przygotowanie do edukacji szkolnej – była gotowa,

na dzieci czekało pięć kwadratowych stolików z malutkimi krzeselkami w kolorze pomarańczowym i z dużymi lampami nad nimi. Na podłodze wykładzina, a w oknach piękne firany uszyte przez łejerskie mamy (Hamerski, 2020a).

Na stole nauczycielskim rodzice postawili „wielki bukiet astrów” (Hamerski, 2020a), a „żeberka kaloryferów pomalowane zostały w kolory tęczy” (Hamerski, 2020a).

Hamerski opisuje także dzień inauguracji działalności „teatralnej zerówki”² – 1 września 1990 roku, który, jak twierdzi, był pięknym słonecznym dniem (Hamerski, 2020a):

Zegar na zamkowej wieży wskazywał 11.30. Staliśmy na schodach, oczekując naszych pierwszych uczniów. W najbardziej zaprzyjaźnionym i magicznym dla nas miejscu, poznańskim zamku wszystko było przygotowane na ostatni guzik. W samo południe otoczył nas tłumek rodziców ze swymi, odświętnie ubranymi i podekscytowanymi, sześciolatkami. Udaliśmy się na podwórzec z tyłu zamku. Tam ogłosiliśmy dzieciom, że przejdą próbę odwagi i zawiązaliśmy im oczy chustami jak w zabawie w ciuciubabkę (Hamerski, 2020a; <https://youtu.be/Gdi16IsJ2o0>).

Wówczas to w górę, po spiralnych schodach, ruszył

sznurek trzymających się za ręce przejętych maluchów, by dotrzeć na scenę Teatru Animacji. Zabrział gong, kurtyna poszła w górę, zapłonęły reflektory, dzieci zdjęły chusty, a na widowni rozległy się gromkie brawa rodziców i zaproszonych gości. Na scenie niezapomniany widok: gromadka przytulonych do siebie dzieci, a w tle, w kształcie tarczy szkolnej, teatralna maska. Pierwszym zadaniem aktorskim był ukłon (Hamerski, 2020a).

Z dziećmi na scenie stała uśmiechnięta Elżbieta Drygas, a uczniowie zerówki przeszli swoją pierwszą, jak o określił wówczas Jerzy, „próbę odwagi” (<https://youtu.be/Gdi16IsJ2o0>). Jerzy, życzliwym i spokojnym głosem opowiadał swoim podopiecznym o miejscu, w którym przebywają oraz jakie przygody będą razem z nauczycielami i rodzicami przeżywać podczas edukacji (<https://youtu.be/Gdi16IsJ2o0>). Dzieci otrzymały następnie tarcze szkolne wyglądem przypominające teatralne maski i odbyły się przemówienia:

Pani Katarzyna Grajewska – kierownik literacki teatru, wręczyła nam teatralną kure z życzeniami, by znosiła nam tylko złote jaja. Na zakończenie uroczystości zabrział gong, a my ogłosiliśmy historyczną formułkę: „Teatralną zerówkę u Łejerów uważamy za otwartą!” (Hamerski, 2020a).

Kura ta, nazwana „Kwoką”, była pierwszą lalką sceniczną, jaka towarzyszyła „łejejskim” uczniom (Zawadzka, Sypniewski, 2019/2020).

Jerzy wspomina także, że od tego momentu rozpoczęło się to, co było najważniejsze, za które uważa pracę z dziećmi (Hamerski, 2020a). 2 września przychodzących do szkoły dzieci z rodzicami witała „rozdzwoniona dzwo-

² Inauguracja odbyła się w Teatrze Animacji, mieszczącym się w Centrum Kultury Zamek w Poznaniu.

neczkami” (Hamerski, 2020a) wierzba rosnąca przed MDK na Cytadeli, a nad drzwiami widniał szyld: „Teatralna Zerówka u Łejerów” (Hamerski, 2020a). W drzwiach budynku stali, jak moment ten wspominają Jerzy oraz Elżbieta, „bardzo przejęci założyciele”³:

W drzwiach my, bardzo przejęci zapraszaliśmy dzieci wraz z rodzicami do „Pomarańczarni”, gdzie odbyła się uczta pomarańczowa i wspólna nauka piosenki na dobry początek „No to co” do słów Marii Szypowskiej i muzyki Hamerskiego. Dzieci śpiewały przy akompaniamencie akordeonu, na którym grał Jerzy:

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, no to co, no to co.
Komu nie brak jest ochoty ten nie boi się roboty.
Choćby nawet z trudem szło, no to co, no to co (<https://youtu.be/cy4r3ffshbA?t=4>).

3 września

do przytulnej, funkcjonalnie i estetycznie urządzonej „Pomarańczarni” wtargnęło 18 rozwrzeszczanych istotek, zagłuszając delikatny dźwięk dzwoneczka i nasze powitanie: „Dzieńdoberek”. Przypominały rozbity termometr, z którego rozsypała się rtęć i trzeba ją pozbierać. Trudne! Spojrzeliśmy na siebie bezradnie i jednocześnie powiedzieliśmy: „nikt nie obiecywał, że będzie łatwo”. Trzeba było to towarzystwo szybko spacyfikować, ale tak, by zaczęło nas słuchać i się nas nie wystraszyło. Na początku pomogła nam zabawa w „Pająka i muchy” i zawołanie: My: Uwaga! Dzieci: Już! ... następowała cisza (Hamerski, 2020a).

Hamerski wspomina, że przez wiele lat tak zwanym, wypróbowanym przez niego „sposobem na organizowanie dziecięcego zespołu” (Hamerski, 2020a) były zabawy i gry teatralne (Hamerski, 2020a):

Nam sprawdzał się przez lata „Teatrzyk na zielonej trawce”, czyli zbiór ćwiczeń rytmicznych i ruchowych, zabaw, prostych piosenek, wierszyków, które mogą istnieć oddzielnie, a można też zbudować z nich dziesięciminutowy program artystyczny, będący pointą półrocznej lub całorocznej pracy. Efektem wychowawczo-artystycznym przedstawionego programu jest integracja gromady, „rozkreślenie” artystyczne, tzn. nabranie gotowości scenicznej, umiejętności zagospodarowania przestrzeni, usprawnienie ruchów, ćwiczenie pamięci, rytmu itp., bez zatracania dziecięcej spontaniczności, mimo że wykonanie programu wymaga zbiorowej i indywidualnej dyscypliny (Hamerski, 2020a).

Założyciel opisuje ponadto, iż w pierwszym roku istnienia

³ Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego i Elżbiety Drygas w roku szkolnym 2024/2025, podczas wywiadów autorki z interlokutorami realizowanymi na terenie Szkoły Podstawowej nr 83 w Poznaniu.

szkoły, a właściwie „teatralnej zerówki” staraliśmy się na wszystkie sposoby łamać szkolne stereotypy. Między innymi postanowiliśmy zlikwidować chodzenie w parach. Wymyśliliśmy „niewidzialne linki”, które rozciągały się między nami i dziećmi. Spacerowaliśmy po parku, wydając polecenia: „linka ma 5 metrów”, „linka ma 2 metry” i do takiej odległości dzieci mogły się od nas oddalać. Kiedy wyruszyliśmy na wycieczki do miasta, nie byliśmy kojarzeni ze szkołą czy przedszkolem – mężczyzna i kobieta, ściśle otoczeni gromadką osiemnaściorga dzieci (Hamerski, 2020a).

Elżbieta i Jerzy od początku uczyli swoich podopiecznych samodzielności:

Pewnego razu postanowiliśmy sprawdzić samodzielność i zaradność naszych dzieci. Wyprowadziliśmy je do parku na Cytadeli na odległość około 1 kilometra od Domu Kultury, gdzie wtedy mieściła się nasza szkoła, i postawiliśmy im zadanie samodzielnego powrotu do niej. Po pokonaniu pierwszego zakrętu powróciliśmy skradając się w krzakach i doznaliśmy szoku. Dzieci, po krótkiej naradzie, ustawiły się w pary i z różnym śpiewem ruszyły w kierunku szkoły. Obrazek był kompletnie surrealistyczny. Przypadkowi przechodnie przecierali oczy, myśląc, że zwariowali. A nasze dzieci z pieśnią na ustach, w szyku, którego nigdy ich nie uczyliśmy, dotarły do szkoły (Hamerski, 2020a).

Kiedy inicjatywa Elżbiety i Jerzego zaczęła się rozrastać, i w 1996 roku przy ul. Brandstattera stanął budynek przywiezionej z Mierlo holenderskiej szkoły, do której uczniowie „lejerscy” mieli odtąd uczęszczać, jej przestrzeń zagospodarowana została także w nietuzinkowy sposób: „architekci myśleli w kategoriach nam bliskich. Nie ma korytarzy, schodów, piwnic. Nie słyszy się szkolnego wrzasku” (Kamińska, Hamerski, 2015).

Edukacja wczesnoszkolna z teatrem i „duszą”

Aby ukazać koncepcję edukacji wczesnoszkolnej, należy zwrócić się najpierw w stronę analiz Elżbiety Drygas, która pragnąc efektywnie pracować z dziećmi, studiowała wiele publikacji oraz przyglądała się różnorodnym koncepcjom edukacyjnym jeszcze przed rozpoczęciem pracy w charakterze nauczyciela dziecka w klasach 1 - 3. Elżbieta jest także między innymi autorką publikacji, zatytułowanej *Gotowe scenariusze lekcji aktywizujących, czyli jak odkleić dziecko do krzesła i przywrócić mu wyobraźnię* (Drygas, 2014). Książka powstała po wdrożeniu reformy oświaty w 1999 roku. W opracowaniu tym odnajdujemy apel o to, aby umiejętność pisania, znajomość ortografii, gramatyki oraz umiejętność pisania uczniowie klas najniższych szkoły podstawowej nabywali poprzez zabawę i oparcie na swoich naturalnych potrzebach. W „Prologu” Elżbieta zaznacza:

Naturalną potrzebą dziecka w wieku wczesnoszkolnym jest fizyczna aktywność, ruch działanie. Tymczasem w szkole spędza ono większość czasu na pupie, „przyswajając wiedzę” poprzez słuchanie i pracowite wypełnianie zeszytów ćwiczeń. Wydawało się, że lekarstwem na to będzie idea nauczania zintegrowanego, wychodząca z założenia, że „świat nie jest podzielony na przedmioty” i likwidująca następujące po sobie 45-minutowe lekcje języka polskiego, matematyki, środowiska itp. Z moich obserwacji wynika jednak, że nauczanie to często sprowadza się po prostu do stosowania podręczników zintegrowanych. Na dodatek konkurujące ze sobą wydawnictwa prześcigają się w wyręczaniu nauczyciela w jakimkolwiek twórczym wysiłku, produkując dla każdej klasy nawet po kilkanaście „książek dla ucznia”. Większość z nich każe dziecku siedzieć na krzeselku i wymusza mechaniczne wypełnianie zestawów ćwiczeń. Biada nauczycielowi, który poddałby te zeszyty krytycznej ocenie i zrezygnował na przykład z realizacji jednej trzeciej tych wysiadawanych zadań (Drygas, 2014, s. 4).

Postulaty te, wyrażone przez „łejerską” pedagogikę w prologu, są niezwykle istotne w świetle problemów sygnalizowanych przez badaczy pedagogiki wczesnej edukacji w Polsce, której między innymi zarzuca się, iż nadal koncentruje się nie na dziecku, a na realizacji założeń programowych (Bałachowicz, 2017; Klus-Stańska, 2007; Klus-Stańska, 2019; Sowińska 2011; Tatar, 2016). Jak zauważa Józefa Bałachowicz, na etapie edukacji wczesnoszkolnej

należy wyposażyć każdą jednostkę w „paszport do życia”, który pozwoli jej lepiej pojąć swoje potrzeby egzystencjalne i rozwojowe, zrozumieć innych i w ten sposób uczestniczyć we wspólnym dziele i życiu w społeczeństwie (Bałachowicz, 2017, s. 17).

Badaczka przekonuje, że w procesie edukacji dziecka

nie chodzi tylko o elementarne umiejętności szkolne, jak czytanie, pisanie, liczenie, ale o miejsce podstawy socjalizacji dziecka w społeczeństwie demokratycznym, uczenia się trudnej sztuki wyboru wartości wyznaczających kierunek „układania się” ze światem i samym sobą (Bałachowicz, 2017, s. 17).

Tymczasem, polski system oświaty, jak wskazuje za Dorotą Klus-Stańską Ewa Filipiak, już na etapie edukacji dziecka

w klasach początkowych stosuje (...) model edukacji niezgodny z wiedzą psychologiczną. Kilkuletnie przebywanie i uczestniczenie w takiej kulturze uczenia prowadzi do zmian w umyśle ucznia i niestety nie zawsze są to zmiany korzystne (Filipak, s. 23).

Współczesna szkoła oferuje dzieciom niejednokrotnie

warunki uczenia się niezgodne z ich specyfiką rozwojową i mechanizmami uczenia się. Wskutek takich działań szkoła jest nieczytelna rozwojowo, wsteczna (zatrzymuje dzieci w rozwoju, nie tworzy wyzwania) lub nawet deformacyjna (za: Klus-Stańska, Filipiak, 2020, s. 23).

Marzena Żylińska poszukując odpowiedzi dotyczącej funkcjonowania współczesnej szkoły, stwierdza nawet, iż trudno zrozumieć, dlaczego dziewiętnastowieczny model szkoły nie jest kwestionowany w XXI wieku (Żylińska, 2013). Autorka zauważa, iż

w tradycyjnej kulturze nauczania to nauczyciel wyznacza uczniom drogę rozwoju, jedną dla wszystkich. Uczniom w tym teatrze przypada rola wykonawców poleceń. Ich zadaniem jest działanie zgodne z planem nauczyciela, opartym na podstawie programowej (Żylińska, 2020, s. 55).

Wspomniana książka Elżbiety Drygas oraz stosowany przez nią sposób pracy z dzieckiem są propozycjami nasyconymi niestandardowymi rozwiązaniami. Ponieważ „lejerska” pedagożka apeluje: „odklejmy dziecko od krzeselka! Przywróćmy mu wyobraźnię!” (Drygas, 2014, s. 4), w publikacji odnajdujemy inspiracje opierające się na metodach aktywizujących – pojawiają się propozycje praktycznych implikacji opartych na technikach teatralnych, edukacji muzycznej i literaturze dziecięcej. Elżbieta Drygas rekomenduje szereg pomysłów umożliwiających wspieranie procesu edukacji w dziedzinie umiejętności pisania, znajomości ortografii, gramatyki oraz umiejętności czytania, a także kształtowania się pojęć matematycznych opartych na zabawie i naturalnych potrzebach uczniów w okresie późnego dzieciństwa. Zwraca nadto uwagę, iż niepokój budzi „amputowanie dziecięcej wyobraźni” (Drygas, 2014, s. 4).

Konstruując ramy eksperymentu pedagogicznego, Elżbieta i Jerzy mieli świadomość, że ponieważ „nauczanie (...) to podstawowa funkcja szkoły” (Hamerski, 2020b), realizacja tej funkcji w nietypowej szkole „może budzić największy niepokój władz oświatowych i rodziców” (Hamerski, 2020b). Jerzy zauważa, iż „już po roku działalności «teatralnej zerówki» przypinano nam łatki szkoły bezstresowej, miejsca, w którym się uczy marzyć, śpiewać i tańczyć...” (Hamerski, 2020b). Autorzy wyjaśniają zatem, jaką koncepcję edukacji dziecka przyjęli tworząc ramy programowe „Łejerów” (Hamerski, 2020b):

Głównym motywem uczenia się powinno być (...) uczenie się dla siebie, dlatego, że chcę coś wiedzieć, umieć, a także by przy pomocy nauki zdobyć kwalifikacje do pracy, którą będę z radością wykonywać (Hamerski, 2020b).

Intencją założycieli było wpieranie motywacji, która będzie wynikać z potrzeby „bogacenia się”⁴ dziecka. Autorzy eksperymentu przyjęli, iż nie będą popierać „uczenia się dla zaspokojenia czyichś oczekiwań, czy dla zdobywania za wszelką cenę najlepszych ocen” (Hamerski, 2020b), odrzucając rywa-

⁴ Informacje uzyskane od Elżbiety Drygas i Jerzego Hamerskiego podczas wywiadów w roku szkolnym 2024/2025.

lizację jako motywację uczenia się dziecka (Hamerski, 2020b). Jak zaznacza założyciel placówki:

Nie chcemy chować sfrustrowanych egoistów, którzy dla poczucia swojej wartości potrzebują świadomości, że ktoś jest od nich gorszy i nie pomagają nikomu, bo mógłby ich prześcignąć (Hamerski, 2020b).

Pedagodzy „łejerscy” pragnęli także, aby dzieci w nabywały przede wszystkim umiejętności i nie koncentrowały się na wiedzy, której nie można zastosować w praktyce:

Jazdy na nartach nie można się nauczyć w trzy dni, natomiast doskonale można opanować teorię narciarstwa. Tylko, jeśli ktoś opanuje tę umiejętność, to po dziesięciu latach przerwy stanie na stoku i... po krótkiej chwili pojedzie. Natomiast po zdobytej w trzy dni teorii już po miesiącu nie ma ani śladu. Takie refleksje budzi w nas obserwacja uczniów, zdających pod koniec roku szkolnego „rzutem na taśmę” teorię różnych przedmiotów, aby uzyskać lepsze oceny (Hamerski, 2020b).

Pedagog zaznacza ponadto, iż intencją twórców Szkoły Podstawowej nr 83 w Poznaniu była potrzeba zdobywania przez uczniów umiejętności, „które są trwałe i będą im pomocne w życiu” (Hamerski, 2020b):

Chcemy uczyć dzieci umiejętności mądrego i krytycznego czytania, umiejętności obserwacji, wyciągania wniosków, logicznego myślenia, wiązania faktów w logiczne ciągi itp. Chcieliśmy uczyć je przez działanie, bezpośredni kontakt z rzeczywistością. Chociażby czasami musiało się to odbywać kosztem rezygnacji z pewnej części encyklopedycznych wiadomości, których uczeń nie zapamięta, ale wie, gdzie ich szukać, gdy są mu potrzebne (Hamerski, 2020b).

Kolejnym założeniem edukacji w „Łejerach” jest „uczenie uczenia się” (Hamerski, 2020b):

Odpowiedzialność za zdobywanie wiedzy chcieliśmy w jak największym stopniu przesunąć z nauczyciela na ucznia. Rolą nauczyciela powinno być stworzenie warunków do aktywnego zdobywania wiedzy przez dziecko, konsultacje w miarę potrzeb i wspólna z uczniem ocena efektów jego pracy. Natomiast to uczeń powinien czuć się odpowiedzialny za swoją naukę i w jak największym stopniu samodzielnie się uczyć. Obecnie, uczeń najczęściej oczekuje, aby nauczyciel „wbil mu do głowy” wymagane wiadomości i dał za nie jak najlepszą ocenę (niekoniecznie odpowiadającą poziomowi wiedzy). Rola ucznia sprowadza się jedynie do „dobrego zachowania” na lekcji, ale i do tego powinien go zmusić nauczyciel. Oczywiście za to, że w praktyce powyższy model nauczania jest najczęściej realizowany, nie są odpowiedzialne dzieci, ale sposób organizacji systemu nauczania. I to właśnie chcieliśmy zdecydowanie zmienić w naszej szkole (Hamerski, 2020b).

Łejerscy pedagodzy pragnęli, by szkołę, którą założyli opuszczali dzieci wrażliwe na sztukę, przyrodę i drugiego człowieka, dzieci znające i lubiące siebie, radzące sobie

ze sobą i światem, dążące do własnego rozwoju, 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 (Hamerski, 2020b).

Jerzy oraz Elżbieta mieli od początku ich działalności pedagogicznej świadomość, że im wcześniej dzieci „nasiąkną” motywacją do doskonalenia się i im wcześniej doświadczą w dziedzinie edukacji autonomii, tym ważniejsze będą dla nich poczucie sprawstwa i potrzeba ustawicznej edukacji w przyszłości.

Obecnie w placówce nie ma wprawdzie „zerówki”, ale ogromną wagę przywiązuje się do edukacji wczesnoszkolnej w klasach 1 - 3, w których dzieci od początku czują się, jakby znalazły się w „Akademii Pana Kleksa”⁵.

„Królestwo maluchów”⁶ - jak mówią o przestrzeni przeznaczonej dla dzieci z klas 1 - 3 „łejerscy” pedagodzy - mieści się w lewym skrzydle parterowej szkoły, za tak zwaną „harmonijką” (dużymi rozsuwanymi drzwiami, którą dzieci z klas trzecich przekazują symbolicznie w ostatni dzień roku szkolnego, przechodząc oficjalnie w strefę dla „młodzieży” szkolnej). W miejscu tym znajduje się duży, przestronny hol wyłożony dywanem, który spełnia funkcję przestrzeni bawialnej oraz świetlicy. Klasy szkolne umieszczone są po każdej stronie kwadratowego holu i przy każdej z nich znajduje się toaleta (każda klasa ma własną toaletę), przed klasą są szafki oraz wieszaki, na których dzieci pozostawiają odzież wierzchnią. Przestrzeń klas jest na tyle duża, że swobodnie mieści ławki, krzesła, nauczycielskie biurko, szafki, a także dywan, na którym dzieci siadają „w kręgu” każdego dnia w godzinach porannych, aby wraz z nauczycielem przeczytać wiodącą w danym roku szkolnym lekturę, z którą powiązana jest towarzysząca uczniom przez cały rok szkolny lalka teatralna. Czytanie książek przez nauczycieli klas najniższych jest wieloletnią tradycją „łejerską” (Zawadzka, Sypniewski, 2019/2020). Po nim następuje śniadanie spożywane w klasie, a dopiero po śniadaniu dzieci rozpoczynają zajęcia wymagające od nich szczególnej koncentracji na czynnościach charakterystycznych dla umiejętności szkolnych.

„Łejerski” eksperyment pedagogiczny na etapie edukacji wczesnoszkolnej

Ponieważ eksperyment pedagogiczny rozpoczyna się wraz z przekroczeniem przez ucznia progu szkoły, w klasach 1 - 3 dzieci oprócz edukacji wcze-

⁵ Sformułowanie „Akademia Pana Kleksa” jest autentycznym cytatem dzieci uczęszczających do klasy pierwszej i drugiej SP nr 83 w Poznaniu, usłyszonym przez autorkę w roku szkolnym 2024/2025.

⁶ Informacja uzyskana od Jerzego Hamerskiego w roku szkolnym 2024/2025.

snoszkolnej uczęszczają dwa razy w tygodniu na zajęcia teatralne, na których przygotowują przedstawienia prezentowane rodzicom podczas szkolnego „Dnia Rodziny”, odbywającego się z reguły w maju lub czerwcu. Ponieważ w szkole nie ma dzwonek, ani innych sygnałów charakterystycznych dla tradycyjnej placówki, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej z najwyższą starannością dopasowuje czas trwania zajęć do możliwości i potrzeb swoich podopiecznych. Choć takie zajęcia, jak: język angielski, zajęcia teatralne, religia, etyka prowadzone są przez innych nauczycieli, oni także zachowują najwyższe standardy pracy z dziećmi, a do lekcji przez nich prowadzonych przenika wiele elementów „lejerskich”, jak na przykład zabawy dramatowe, praca z piosenką, twórcze pisanie, czy zabawy ruchowe.

Jakkolwiek w edukacji wczesnoszkolnej obowiązują podręczniki i karty pracy, stanowią one wyłącznie inspirację dla nauczyciela, który w dużej mierze przygotowuje dla uczniów szereg własnych propozycji, pozostających ściśle w związku z obserwacją dziecięcych potrzeb i umiejętności. Dzieci mają własne zeszyty, w których nauczyciele indywidualnie zapraszają swoich wychowanków do pracy nad obszarami, które wymagają dodatkowej pracy. Zdarza się więc, że nauczyciel w każdym z zeszytów dwudziestu pięciu uczniów kreśli inne zadanie, bowiem praca nauczyciela opiera się na obserwacji bieżących postępów dziecka, a ocena zostaje wyrażona w formule drobiazgowej informacji zwrotnej. Nauczyciele klas najniższych zachęcają dzieci do swobodnych wypowiedzi, zarówno werbalnych, jak i pisemnych, tworząc klasowe zeszyty „spraw ważnych”, klasowe „pamiętniki”, a dzieci redagują szereg tekstów dotyczących tak zwanej „życia klasy”, „życia szkoły”, „życia lalki teatralnej”, która pozostaje z nimi w roku szkolnym.

Wśród założeń realizowanych także na etapie klas najniższych istotne są wybrane założenia pedagogiki fińskiej,

zakładającej radość, przejmowanie inicjatywy przez uczniów i spontaniczność w realizacji działań lekcyjnych, współodpowiedzialność za naukę (samodzielność w procesie zdobywania wiedzy), koncentrację na własnych możliwościach i osiągnięciu zespołowych celów, kształtowanie takich umiejętności, jak: uważność, relacje międzyludzkie, samoświadomość, wiara we własne siły i możliwości (<https://lejery.pl/eksperyment-pedagogiczny/>).

Istotne jest ponadto: „ograniczenie ilości sprawdzianów i testów i zamiana «czerwonego długopisu na zielony ołówek»” (<https://lejery.pl/eksperyment-pedagogiczny/>).

Każdy „pierwszak” ma własnego „Aniołka” – ucznia klasy siódmej – który wspiera go przez cały rok szkolny i towarzyszy maluchowi także w drugim roku szkoły. Projekt „Aniołki” określony jest jako „działania kształtujące przyjazne, ufnie relacje między najmłodszymi i najstarszymi uczniami” (<https://lejery.pl/eksperyment-pedagogiczny/>).

W ramach eksperymentu pedagogicznego proponuje się uczniom także edukację w terenie, rozwiązywanie konfliktów między uczniami za pomocą tak zwanej „listy spraw”, która koresponduje wyraźnie z koncepcją „sądów dziecięcych” Janusza Korczaka.

Założeniem eksperymentu jest, jak już wspomniano, kształtowanie autonomii oraz kreatywności dzieci, jak też kształtowanie umiejętności funkcjonowania w zespole ludzkim, stąd czas zajęć świetlicowych dzieci spędzają „przede wszystkim w formie swobodnych i samodzielnych zabaw” (<https://lejery.pl/eksperyment-pedagogiczny/>).

W ramach edukacji w klasach 1 - 3 na terenie szkoły pojawiają się często tak zwane „wzbogacacze” – osoby zaprzyjaźnione ze środowiskiem „Lejerów”, które uczestniczą w lekcjach i tworzą okoliczności do poszerzania kompetencji szkolnych dzieci. Jerzy Hamerski zaznacza, że „wzbogacacze” to „ludzie, którzy lubią dzieci, a dzieci lubią ich” (Hamerski, Drygas, 2024, s. 20). Wśród „wzbogaczy” wyróżnić można wielu rodziców, którzy odkrywają przed dziećmi kulisy swoich zawodów, ale także artystów: muzyków, poetów, pisarzy, aktorów, reżyserów, ilustratorów, ponadto przyrodników oraz innych „przyjaciół” szkoły mających wolę wzbogacenia edukacji dzieci o własne doświadczenia. Jak zaznacza Jerzy:

Oni wnoszą w życie szkoły swoje najróżniejsze profesje, które nam, a zwłaszcza dzieciom się przydają. Wnoszą energię. Dają przykład. Dzielią się mądrością i doświadczeniem (Hamerski, Drygas, 2024, s. 20).

Również na etapie klas najniższych dzieci już aktywnie uczestniczą w wolontariacie, który wpisany jest w realizowany w szkole eksperyment. W jego ramach zakłada się bowiem

wykształcenie konieczności niesienia pomocy innym, rozwój empatii, tolerancji, szacunku dla odmienności poprzez spotkania z osobami aktywnie zaangażowanymi w akcje humanitarne i wolontaryjne oraz włączanie się w akcje humanitarne oraz działania na rzecz innych (<https://lejery.pl/eksperyment-pedagogiczny/>).

Każda klasa zaangażowana jest w „adopcję na odległość dzieci z Madagaskaru” (<https://lejery.pl/eksperyment-pedagogiczny/>), polegającą na zapewnieniu dziecku środków finansowych do nauki. Zbiórki organizowane są także w celu pomocy dzieciom w Tanzanii (przy wsparciu specjalnie powołanej do tego zadania „Wayair Foundation”); na terenie placówki organizowane są częste akcje zbiórek pieniężnych i rzeczowych na rzecz potrzebujących, dostrzeżonych przez „lejerską” społeczność. Dzieci organizują kiermasze, podczas których sprzedają własne, nieużywane już zabawki, książeczki, jak również organizują kiermasze ciast, uczestniczą w charytatywnych wydarzeniach kulturalnych.

W ramach programu teatralnego, uczniowie klas 1 - 3 przygotowywani są i zachęceni do zdobywania

umiejętności warsztatowych dotyczących teatru oraz tworzenia spektaklu. Istotą tego etapu jest stworzenie uczniom możliwości świadomej zabawy słowem czy gestem i uświadomienie, że ich zdanie się liczy i ma wpływ na wspólną pracę (<https://lejery.pl/eksperyment-pedagogiczny/>).

Na etapie edukacji wczesnoszkolnej następuje zatem „inspiracja” (<https://lejery.pl/eksperyment-pedagogiczny/>) do podejmowania działań teatralnych; dzieci, poprzez zachętę do kreatywności oraz prezentacji własnych pomysłów, potrafią w przestrzeni społecznej wyrażać własne opinie w sposób kulturalny, nie odczuwają lęku w sytuacji ekspozycji społecznej, odczuwają za to radość z własnej aktywności scenicznej, a zabawa w teatr dodaje im nie tylko pewności siebie, ale także umożliwia harmonijny rozwój emocjonalny i stanowi profilaktykę ewentualnych lęków społecznych.

Na pierwszym etapie edukacyjnym, czyli w klasach 1 - 3, istotna jest także praca z lalką sceniczną, opisana jako

projekt działań wychowawczych klasy wokół wybranego na dany rok szkolny bohatera, który towarzyszy uczniom w każdej sytuacji szkolnej z wykorzystaniem elementów planu daltońskiego (<https://lejery.pl/eksperyment-pedagogiczny/>).

W praktyce oznacza to, iż dzieci konstruują wokół swojej lalki scenicznej nie tylko zabawy dramatyczne czy wydarzenia artystyczne, ale lalka ta „towarzyszy” im w codziennej pracy, a także w domu, w którym przebywa z każdym uczniem (w określonej przez wychowawcę kolejności) podczas weekendów.

Każda klasa dba także o tzw. kącik lalki scenicznej – specjalnie zaprojektowane i wyeksponowane miejsce w sali, w którym dzieci gromadzą różnorodne historie, książki, rekwizyty oraz ciekawostki związane z postacią lalki (Zawadzka, Sypniewski, 2019/2020, s. 14).

Zastosowanie lalki scenicznej w edukacji wynika między innymi z przekonania pedagogów „łejerskich”, iż „lalka jest dziecku wyjątkowo bliska, wzbudza jego zaufanie, potrafi wysłuchać i dotrzymać tajemnicę” (Król, 2017, s. 25). Jak zaznacza między innymi Katarzyna Król:

Takie podejście do lalki teatralnej wskazuje na jej właściwości, nie tylko estetyczne, artystyczne czy ludyczne, ale pobudzające wyobraźnię dzieci, kształtujące ich wrażliwość emocjonalną, wskazujące prawidłowe zachowania i normy społeczne, a także wzbudzające chęć poznawania otaczającej rzeczywistości. Lalka teatralna może okazać się skutecznym sposobem dotarcia do dzieci najbardziej zamkniętych w sobie, wpływać na ich emocje, a przy tym przełamywać dziecięce lęki i bariery. Ponadto można użyć lalki, aby wyposażać dzieci w wiedzę, która nie jest tak łatwo przyswajalna za pomocą tradycyjnych metod podczas zajęć lekcyjnych (...) (Król, 2017, s. 25).

Anna Zawadzka i Jakub Sypniewski – „Łejerscy” nauczyciele przekonują, iż:

Lalka sceniczna jest częścią klasy, zajmując ważne miejsce w życiu i codziennej przestrzeni. Jej losy po zakończeniu szkoły przez uczniów są różne – niektóre z nich zostają w salach i na korytarzach, inne trafiają do rekwizytorni, a inne jeszcze żyją swoim życiem poza Łejerami (Zawadzka, Sypniewski, 2019/2020, s. 14).

Lalka sceniczna w „Łejerach” sięga tradycją do zerówki teatralnej, bowiem „wszystko zaczęło się od Kwoki” (Zawadzka, Sypniewski 2019/2020, s. 14). Inspiracją była więc owa wspomniana już w opracowaniu Kwoka

wręczona w czasie inauguracji pierwszej zerówki teatralnej przez Katarzynę Grajewską, zastępcę dyrektora Teatru Animacji w Poznaniu, ówczesną kierowniczką literacką tej sceny. Zadaniem Kwoki było, co oczywiste – znoszenie złotych jaj Łejerom, ale symbolizowała także nauczyciela-opiekuna, trzymającego pod skrzydłami swoje dzieci (Zawadzka, Sypniewski, 2019/2020, s. 14).

Anna Zawadzka i Jakub Sypniewski wyjaśniają, iż:

Pierwsze lalki (Kwoka, Indianin, Bajarka) były podarunkami od Teatru Animacji w Poznaniu, jednak na przestrzeni lat nauczyciele zmienili ten zwyczaj, decydując się na samodzielne przygotowywanie lalek, dla których inspiracją coraz częściej stawali się bohaterowie literatury dziecięcej. Obecnie wspólne wykonanie lalki scenicznej przez uczniów i rodziców jest ważnym elementem pracy klasy, a jej znaczenie podkreślono w eksperymencie pedagogicznym (Zawadzka, Sypniewski, 2019/2020, s. 14).

Wspomniani autorzy zaznaczają także wyraźnie, iż wybór postaci lalki jest decyzją wychowawcy klasy (Zawadzka, Sypniewski, 2019/2020, s. 15). W klasach edukacji wczesnoszkolnej wybór ten podyktowany bywa „wcześniejszymi doświadczeniami pracy z grupą” (Zawadzka, Sypniewski, 2019/2020, s. 15).

Opisując ów wybór, Zawadzka i Sypniewski spostrzegają także, iż wychowawcy dzieci

coraz częściej sięgają po lektury, których bohaterem lub bohaterką jest wybrana na dany rok lalka sceniczna. Postać ta towarzyszy uczniom także w ich czasie pozaszkolnym. Po raz pierwszy lalka przeniosła się do prywatnej przestrzeni uczniów i ich rodzin za sprawą pomysłu Anny Zawadzkiej. Celem tego typu działań jest kształtowanie ważnej dla społeczności szkolnej postawy odpowiedzialności za inne osoby. Co weekend wybrana uczennica lub uczeń zabiera klasową lalkę do domu. Ich zadaniem jest wówczas prowadzenie pamiętnika przygód podczas wspólnie spędzonych dni (Zawadzka, Sypniewski, 2019/2020, s. 15).

Jeśli lalka nie jest wytworzona przez rodziców i dzieci, często przybywa ona do klasy w formie niespodzianki czy wyjątkowej, atrakcyjnej przesyłki

pocztowej, na przykład w pudełku oklejonym wieloma znaczkami, w którym lalce towarzyszy list do dzieci. W treści listu znajduje się na przykład prośba, aby dzieci zaopiekowały się „ciekawym świata podróżnikiem, który pragnie zadomowić się w nowym miejscu i poznać jego zwyczaje, szkołę, życie domowe” (Zawadzka, Sypniewski, 2019/2020, s. 15).

Odnosząc się do koncepcji edukacji wczesnoszkolnej w Szkole „Łejery”, warto także wspomnieć, iż edukacji tej towarzyszy muzyka, którą realizuje przygotowany do tej formy aktywności dziecka nauczyciel z muzycznym wykształceniem. Nauczyciel ten pozostaje w ścisłym kontakcie z wychowawcami klasy (gdyż w „Łejerach” każdą klasą opiekuje się dwóch wychowawców). Szczególna dbałość o edukację muzyczną najmłodszych wynika z przekonania Jerzego Hamerskiego o potrzebie dziecięcego muzykowania.

Kiedy w 2014 roku pojawił się „Nasz elementarz” Marii Lorek i Lidii Wollman, a po objęciu władzy przez PiS miał pojawić się w nowej odsłonie (Jarmuż, 2017), Hamerski zwrócił się do MEN z wnioskiem o dodanie do publikacji edukacji muzycznej, bowiem „(...) niestety pewnie ze względu na pośpiech, był zlecony autorkom bez edukacji muzycznej” (<https://elementarz.org/naprawiacze-swiate/>). Jerzy, po uzyskaniu akredytacji,

skupił wokół siebie zespół ludzi, który stworzył około 20 nowych piosenek pedagogicznych. Po tym sukcesie twórcy szkoły postanowili podzielić się kolejnymi swoimi doświadczeniami i do piosenek powstał dziecięcy spektakl „Lekcje z piosenkami” (<https://elementarz.org/naprawiacze-swiate/>).

Hamerski zwrócił uwagę, że inicjatywa jest bardzo wartościowa, ponieważ:

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 szczególnie miejsce ma muzyka. Zapewne najstarsza sztuka człowieka, inspirowała nas, uwarściwia 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. Słuchanie muzyki można połączyć z działaniami plastycznymi, relaksacją, zabawami, czy ćwiczeniami koordynacji. Muzyka może również stanowić tło recytacji, czy małych form teatralnych (Czekała, 2017).

Jerzy odniósł się także sceptycznie do edukacji muzycznej w szkołach powszechnych, przekonując, iż realizacja tej edukacji przedstawia się „różnie, zasadniczo im dalej w szkole, tym gorzej – mało godzin, czasem brak materiałów” (Czekała, 2017) oraz zwrócił także uwagę na funkcjonujący w Polsce od czasów PRL-u stereotyp, „że muzyka w szkole to tylko śpiew” (Czekała, 2017) i wyjaśnił, iż „z tego powodu zajęcia tego przedmiotu są często marginalizowane” (Czekała, 2017).

Hamerski od początku swojej kariery pedagogicznej wskazywał liczne zalety płynące z zastosowania sztuki w edukacji. Przekonywał między innymi, że jest ona sposobem na „rozwijanie umiejętności twórczego myślenia i funkcjonowania w grupie” (Czekała, 2017). W 2016 roku założyciel „Łejerów” zaproponował, aby do elementarza włączyć elementy dramy. Ponieważ ORE i MEN wyraziły aprobatę, „zrodził się kolejny łejerki projekt «Lekcji z piosenką», czyli inscenizacja piosenek elementarzowych” (Czekała, 2017). Na stronie ORE (https://issuu.com/ore.edu.pl/docs/inspiracje-muzyczne-do-podr_cznika/61) czytamy, że propozycja „Łejerów”:

stanowi obudowę metodyczną z zakresu edukacji muzycznej darmowego podręcznika MEN „Nasza klasa” i jest przeznaczony dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (...). Zadaniem tego poradnika jest inspirowanie nauczycieli do różnorodnych działań muzycznych z dziećmi. Zawiera on: nuty i teksty piosenek przeznaczonych do nauki w poszczególnych miesiącach oraz związane z nimi zabawy; praktyczne porady i wskazówki dotyczące nauki i wykorzystania piosenek; zabawy do realizacji przez cały rok szkolny; pomysły na wprowadzanie dzieci w świat muzyki. W materiałach dodatkowych znajdują się propozycje utworów do słuchania oraz różne formy wizualizacji muzyki. Częścią poradnika jest również kompendium metodyczne, szczególnie przydatne dla nauczycieli, którzy nie mają przygotowania muzycznego, i tych, którzy są na początku swojej drogi zawodowej (https://issuu.com/ore.edu.pl/docs/inspiracje-muzyczne-do-podr_cznika/61).

Uczniowie klas 1 - 3 w Szkole Podstawowej nr 83 korzystają zatem nie tylko z bogatego repertuaru piosenek stworzonych dla „Łejerów” z uwagi na eksperyment pedagogiczny, ale także z piosenek dedykowanych najmłodszym w korelacji z edukacją wczesnoszkolną.

Zamiast zakończenia

Jak zaznaczał Jerzy, wyjaśniając pomysł powołania do życia „teatralnej zerówki”:

Z dotychczasowych, wieloletnich doświadczeń pedagogicznych wiedzieliśmy, że każde dziecko to odrębna historia, że są dzieci takie jak inne, ale ich struny odbioru świata są jakieś czulsze, wrażliwsze. Łatwiej u nich o zachwyty, ale też i znacznie łatwiej o cierpienie, czasami zbyt duże. Więc „uciekają”, stają się „inne”. Inne to znaczy nieznośne, histeryczne, przemądrzałe, dziwne, jakieś nienormalne. Nienormalne? A co rozumiemy przez normalność? Najczęściej przeciętność, średnią normę, niesprawianie kłopotów. Co robią więc dzieci „inne”? Przede wszystkim boją się swojej „inności”, przystosowują się do przeciętnej, bronią agresją, ucieczką w dziecinność, w świat marzeń, w który tak łatwo się przenieść i gdzie bez trudu zdobywa się poczucie bezpieczeństwa, uznanie, poczucie swojej wartości. Po co więc wysilać się w świecie rzeczywistym, tak trudnym? (Hamerski, 2020c).

W opinii założyciela SP nr 83, energia dzieci znajdujących się w sytuacji niezrozumienia zużywana jest niepotrzebnie

na obronę, ucieczkę, przystosowanie, a nie na to, by rozwijać w sobie to, czym się zostało przez los obdarzonym. I te dary jakże często giną bezpowrotnie” (Hamerski, 2020c).

Poznańscy pedagodzy postanowili stworzyć koncepcję szkoły opartej na tak zwanym „moszczeniu dzieciom swojskich gniazdek” (Hamerski, 2020c), by dzieci

czuły się bezpiecznie, by znalazły w nich miejsce, gwarantujące swobodny, twórczy rozwój, miejsce, gdzie się głęboko przeżywa, doświadcza, rozumie (Hamerski, 2020c).

W efekcie ich doświadczeń pedagogicznych w edukacji wczesnoszkolnej realizowany jest program „zarażania” potrzebą czytania (Hamerski, 2020c), „bywania wśród zwierząt i roślin, śpiewania pieśni i codziennego słuchania Chopina czy Mozarta w czasie relaksu” (Hamerski, 2020c). To „zarażanie” (Hamerski, 2020c) „przybiera też formy wyższego wtajemniczenia – kreacji, a więc wyrażania siebie piórem, pędzlem, słowem i gestem” (Hamerski, 2020c).

Założyciele „teatralnej zerówki” pragnęli nauczyć dzieci

po prostu żyć: niezależności od opinii innych ludzi, wyrażania uczuć żalu, złości, mówienia „nie”, obrony własnych praw, sposobów rozwiązywania konfliktów. Wyrażania uczuć pozytywnych, poznawania siebie, tworzenia własnego pozytywnego portretu, lubienia siebie. A gdy to nie pomaga, to wyładowania złości na poduszce, uspokojenia przez jogę i relaks (Hamerski, 2020c).

Praca założycieli przynosi do dziś doskonale rezultaty, a „łejerskie” dzieci zdobywają wiele nagród podczas ogólnopolskich konkursów przedmiotowych, są laureatami „Odysei Umysłu”, a także absolwentami prestiżowych liceów oraz studentami prestiżowych kierunków studiów. Pierwsi „łejerscy” absolwenci piastują ważne urzędy i cieszą się społecznym zaufaniem⁷.

Edukacja wczesnoszkolna w Szkole Podstawowej im. Emilii Waśniowskiej w Poznaniu to edukacja umożliwiająca dziecku codzienny kontakt ze sztuką, który, jak pisała niegdyś Irena Wojnar, „zwielokrotniając estetyczne przeżycia odbiorcy, pogłębia jego wiedzę o świecie i rozszerza zakres jego doświadczeń” (Wojnar, 1965, s. 152).

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

⁷ Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego i Elżbiety Drygas w roku szkolnym 2024/2025.

REFERENCES

Opracowania

- Balachowicz, J. (2017). *Edukacja wczesnoszkolna w procesie zmiany. Dyskurs standardów czy dyskurs wartości? Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, XXXVI, 1, 11-27
- Czekała, F. (2016). *Historie warte Poznania. Od PeWuKi i Baltony do kapitana Wrony*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie
- Drygas, E. (2014). *Gotowe scenariusze lekcji aktywizujących, czyli jak odkleić dziecko do krzeselka i przywrócić mu wyobraźnię*. Poznań: Wydawnictwo Publicat
- Filipiak, E. (2020). *Spółeczne podstawy poznania i rozwoju – konstruktywizm społeczno-kulturowy Lwa S. Wygotskiego. Nowe odczytania, rekonstrukcje, tropy epistemologiczno-metodologiczne. Problemy Wczesnej Edukacji*, 4 (51), 21-31
- Hamerski, J., Drygas, E. (2024). *50 lat Łejerowania. Wywiad rzeka*. Poznań: Stowarzyszenie Łejerzy
- Klus-Stańska, D. (2007). *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*. W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych* (ss. 15-28). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
- Klus-Stańska, D. (2019), *Pedagogika wczesnej edukacji*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (ss. 267-286). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Król, K. (2017). *Lalka teatralna w komunikacji z dziećmi w wieku przedszkolnym*. *Kwartalnik Edukacyjny*, 1(88), 23-34
- Kujawiński, J. (2010). *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Przewoźniak, M. (2015). *Trzy przystanki do teatru*. Poznań: Wydawnictwo Papilon
- Sadowska, K., (2024). *Elżbieta Drygas – poznańska pedagożka, „teatralniczka” i działaczka społeczna – refleksja u progu 50-lecia pedagogiki „łejejskiej”*. *Studia Edukacyjne*, 74, 43-66
- Sadowska, K., (2024). *Zbigniew Czarnuch – pedagog, działacz społeczny, regionalista i mistrz poznańskich „Łejerów”*. *Wychowanie w Rodzinie*, XXXI, 4, 51-69
- Sowińska, H. (red.) (2011). *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Tatara, A. (2016). *Edukacja wczesnoszkolna wokół problemów i nowych rozwiązań*. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 10, 11-28
- Winkler, M. (2016). *Hippiści w mundurkach*. W: *U Łejerów*. Poznań: Publikacja okolicznościowa z okazji 40-lecia Łejerów, strony nienumerowane
- Wojnar, I. (1965). *Drogi rozwoju nowoczesnej koncepcji wychowania przez sztukę*. W: I. Wojnar (red.), *Wychowanie przez sztukę* (ss. 147-160). Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych
- Zawadzka, A., Sypniewski, J. (2019/2020). *Praca z lalką sceniczną w Łejerach*. *Uczyć Lepiej*, 2, 14-15
- Żylińska, M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika
- Żylińska, M. (2020). *Metodyka dyskretna, czyli dlaczego powinniśmy odejść od kultury nauczania i stworzyć kulturę uczenia się*. *Kwartalnik Edukacyjny*, 1(100), 53-64

Źródła internetowe

- Czekała, P. (2017). *Jerzy Hamerski: Komu piosenkę, komu piosenkę, a komu teatr? – My i nasz elementarz*, <https://elementarz.org/jerzy-hamerski-komu-piosenke-komu-piosenke-a-komu-teatr/> [dostęp: 02.05.2025]
- Hamerski, J. (2020a), *Teatralna zerówka u Łejerów*, <https://lejery.pl/2020/10/19/przepis-na-lejerskie-harcerstwo-teatr-i-szkole-czyli-moja-ksiazka-kucharska-czesc-7/> [dostęp: 02.05.2025]
- Hamerski, J. (2020b). *Wizja szkoły Łejery (od pomysłu do koncepcji i realizacji)*, <https://lejery.pl/2020/10/12/przepis-na-lejerskie-harcerstwo-teatr-i-szkole-czyli-moja-ksiazka-kucharska-czesc-6/> [dostęp: 03.05.2025]
- Hamerski, J. (2020c). *Szkoła z marzeń*, <https://lejery.pl/2020/10/05/przepis-na-lejerskie-harcerstwo-teatr-i-szkole-czyli-moja-ksiazka-kucharska-czesc-5/> [dostęp: 26.04.2025]
- <https://elementarz.org/naprawiacze-swiata/> [dostęp: 28.04.2025]
- https://issuu.com/ore.edu.pl/docs/inspiracje-muzyczne-do-podr__cznika/61 [dostęp: 28.04.2025]
- <https://lejery.pl/eksperyment-pedagogiczny/> [dostęp: 27.04.2025]
- [https://youtu.be/Gdi16ls\]2o0](https://youtu.be/Gdi16ls]2o0) [dostęp: 28.04.2025]
- Jarmuż, A. (2017). *Nasz elementarz doczekał się nowej odsłony*, <https://gloswielkopolski.pl/nasz-elementarz-doczekał-sie-nowej-odslony/gh/12072209> [dostęp: 20.04.2025]
- Kamińska, K., Hamerski, J. (2015). *U nas jest kolorowo*, <https://kultura.poznan.pl/mim/kultura/news/u-nas-jest-kolorowo,86019.html> [dostęp: 21.04.2025]
- Lehmann, A. (2015). *Szkoła Łejerów, czyli eksperyment z teatrem. Wiadomości z Poznania*. <https://poznan.wyborcza.pl/poznan/7,36001,17743303,szkola-lejerow-czyli-eksperyment-z-teatrem.html> [dostęp: 28.04.2025]
- Program autorski/eksperyment pedagogiczny realizowany w Szkole Podstawowej nr 83 im. Emilii Waśniowskiej w Poznaniu, autorzy: Anna Zawadzka, Karol Sarna, Elżbieta Drygas, Jerzy Hamerski, „Teatr jako środek wszechstronnego rozwoju uczniów – nauka przedsiębiorczości”, realizowany od 01.09.2019 r. do 31.08.2038 r., źródło w formie elektronicznej (pdf) uzyskane przez autorkę od Anny Zawadzkiej

Źródła wywołane

Informacje uzyskane od Jerzego Hamerskiego i Elżbiety Drygas w roku szkolnym 2024/2025, podczas wywiadów autorki z interlokutorami, realizowanych na terenie Szkoły Podstawowej nr 83 w Poznaniu

KRZYSZTOF SNADNY

ORCID 0009-0005-5508-2909

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

EFEKTYWNOŚĆ WYKORZYSTANIA KLOCKÓW LEGO W TERAPII DZIECI Z ASD – PERSPEKTYWA NAUCZYCIELI I TERAPEUTÓW

ABSTRACT. Snadny Krzysztof, *Efektywność wykorzystania klocków LEGO w terapii dzieci z ASD – perspektywa nauczycieli i terapeutów* [The Effectiveness of Using LEGO Bricks In Therapy for Children With ASD – the Perspective of Teachers and Therapists] *Studia Edukacyjne* no. 77, 2025, Poznań 2025, pp. 93-110. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 02.08.2025. Accepted: 10.09.2025. DOI: 10.14746/se.2025.77.6

The article aims to assess the effectiveness of using LEGO bricks as a therapeutic tool in working with children on the autism spectrum (ASD) from the perspective of practitioners. The article presents the results of a survey conducted among 50 teachers and therapists working with children with ASD. A diagnostic survey method (an online questionnaire) was employed to investigate the frequency of LEGO use, the perceived (social, emotional, educational) therapeutic benefits, and the barriers to implementing this form of therapy.

The findings suggest a positive impact of LEGO therapy, as the respondents most frequently observed the development of creativity, fine motor skills, as well as increased motivation and concentration in children. Stress reduction and some improvement in social and communication skills were also reported. At the same time, the use of LEGO bricks is not widespread; only about one-third of the respondents reported employing them, primarily due to a lack of resources and training.

In the discussion, the results are generalized to the broader context of the literature: LEGO therapy emerges as a promising approach supporting the social and emotional development of children with ASD, though its wider application requires increased awareness, institutional support, and integration with other evidence-based methods.

The conclusions indicate that LEGO bricks may constitute an attractive and effective tool for the therapy and education of children with ASD, provided adequate conditions for implementation (materials, training) are ensured and their use is thoughtfully combined with other therapy forms. The article contributes a new analysis of original research data, indicating practical implications and recommendations for specialists.

Key words: Lego blocks, AZS, therapy

Wprowadzenie

Zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD) charakteryzują się istotnymi trudnościami w komunikacji społecznej oraz występowaniem sztywnych, powtarzalnych wzorców zachowań. Dzieci z ASD mają często kłopoty z odczytywaniem sygnałów społecznych, nawiązywaniem interakcji, wspólną zabawą, czy rozumieniem perspektywy innych. Szacuje się, że rozpowszechnienie ASD ciągle rośnie. Według najnowszych danych Centers for Disease Control and Prevention z 2022 roku, zaburzenie to dotyczy około 1 na 31 dzieci. Trudności społeczne i komunikacyjne przekładają się na problemy dotyczące funkcjonowania w środowisku szkolnym i rówieśniczym, a często towarzyszą im także wyzwania emocjonalne (np. lęk, problemy z regulacją zachowania). W konsekwencji, istnieje pilna potrzeba skutecznych interwencji wspierających rozwój umiejętności społecznych i emocjonalnych u dzieci z ASD.

Wśród różnorodnych form terapii i wsparcia dla tych osób coraz większą uwagę przyciągają metody wykorzystujące zainteresowania i zabawę dziecka w celu kształtowania pożądanych zachowań. Jednym z innowacyjnych podejść tego typu jest terapia z wykorzystaniem klocków LEGO. Ta forma interwencji, zapoczątkowana przez Daniela B. LeGoffa na początku XXI wieku, polega na organizowaniu zajęć, podczas których dzieci wspólnie budują z klocków, pełniąc określone role i ucząc się współpracy. LeGoff jako pierwszy dostrzegł terapeutyczne właściwości takiej zabawy. Zaobserwował, że konstrukcje LEGO silnie angażują dzieci z ASD i mogą służyć jako narzędzie motywujące do interakcji społecznych, komunikacji i rozwijania różnych umiejętności. W kolejnych latach terapia LEGO zyskała popularność na świecie, a jej protokół (zwany także *LEGO®-Based Therapy*) został usystematyzowany, między innymi w formie klubów LEGO wspierających kompetencje społeczne dzieci z ASD (LeGoff i in., 2014/2019).

Badania empiryczne dotyczące terapii LEGO sugerują, że może ona przynosić istotne korzyści w zakresie rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci z ASD. W pionierskim badaniu LeGoffa (2004) z udziałem 47 dzieci wykazano, że po trzech miesiącach regularnych sesji LEGO nastąpiła znacząca poprawa w inicjowaniu kontaktów społecznych i wydłużeniu czasu interakcji rówieśniczych, a także redukcja sztywnych, powtarzalnych zachowań. Po kolejnych trzech miesiącach efekty te jeszcze się nasiliły – dzieci uczestniczące w terapii LEGO prezentowały wyższe kompetencje społeczne zarówno według ocen skal, jak i obserwacji ich codziennego funkcjonowania. Podobnie Owens i współpracownicy (2008) zaobserwowali u dzieci z ASD znaczącą poprawę umiejętności społecznych i komunikacyjnych oraz redukcję zachowań nieadaptacyjnych po udziale w grupowych zajęciach LEGO. Przegląd

systematyczny badań nad terapią LEGO potwierdza, że stwierdzono poprawę przynajmniej w jednym z kluczowych obszarów: interakcjach społecznych (zawieranie przyjaźni, współpraca), komunikacji, zachowaniach specyficznych dla autyzmu, poczuciu przynależności, relacjach rodzinnych, czy radzeniu sobie ze stresem. Co ważne, odnotowano także zmniejszenie skłonności do izolowania się i samotnej zabawy. Terapia oparta na klockach LEGO wykorzystuje naturalną motywację dzieci do zabawy konstrukcyjnej, aby uczyć je współdziałania, komunikacji i rozwiązywania problemów, stąd rośnie zainteresowanie jej wdrażaniem w szkołach i placówkach terapeutycznych. Współcześnie prowadzone są również bardziej rygorystyczne badania nad skutecznością tej metody, na przykład randomizowane próby kliniczne w szkołach (projekt I-SOCIALISE) oraz eksperymenty z udziałem rówieśników jako mediatorów. W jednym z nowszych badań Angelis i współpracowników (2024), po 14 sesjach LEGO zaobserwowali istotną poprawę zachowań społecznych u dzieci z ASD – zarówno przy interwencji prowadzonej przez terapeutę, jak i przez przeszkolonych rówieśników, a także spadek zachowań problemowych. Efekty te utrzymały się w pomiarach po 30 i 90 dniach. Również analiza jakościowa akceptowalności programu LEGO®-Based Therapy w brytyjskich szkołach wykazała, że jest on oceniany bardzo pozytywnie przez nauczycieli i rodziców, którzy dostrzegają poprawę komunikacji i umiejętności społecznych u uczestniczących dzieci. Co prawda, wskazano pewne bariery wdrożenia (m.in. ograniczone zasoby, czas personelu), ale uznano, iż korzyści przeważają nad wyzwaniem.

Podsumowując, dotychczasowe badania dowodzą, że wykorzystanie klocków LEGO w terapii osób z ASD ma duży potencjał: sprzyja budowaniu umiejętności społecznych, komunikacyjnych, łagodzi problemy z zachowaniem oraz zwiększa motywację do interakcji. Jednocześnie, autorzy podkreślają potrzebę dalszych badań. Wiele dotychczasowych prac miało charakter pilotażowy lub opisowy, ale brakuje danych na temat długofalowych efektów. Na gruncie polskim terapia LEGO wciąż nie jest rozpowszechniona, a literatury empirycznej w tej dziedzinie jest niewiele (por. Łaba-Hornecka, 2020). Wydaje się, że istnieje luka badawcza dotycząca stopnia wykorzystania tej metody przez praktyków oraz barier mogących ograniczać jej stosowanie w szkołach i ośrodkach terapeutycznych.

Celem niniejszego badania było zatem przeanalizowanie, w jakim stopniu i z jakim efektem klocki LEGO są wykorzystywane w terapii i edukacji dzieci z ASD przez polskich specjalistów, a także jakie istnieją korzyści i trudności związane z tą metodą. Badanie ma charakter eksploracyjno-opisowy, jako że skoncentrowano się na doświadczeniach i opiniach nauczycieli oraz terapeutów pracujących z dziećmi ze spektrum autyzmu. Podjęto próbę odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jakie doświadczenie mają nauczyciele i terapeuci w korzystaniu z klocków LEGO w pracy z osobami z ASD?

2. W jakim stopniu klocki LEGO są obecnie stosowane w szkołach i placówkach terapeutycznych do zajęć z dziećmi z ASD?

3. Jakie korzyści – zwłaszcza w obszarze umiejętności społecznych, komunikacyjnych, emocjonalnych (np. radzenie sobie ze stresem) oraz rozwoju poznawczo-motorycznego – przypisują respondenci terapii z użyciem klocków LEGO?

4. Jakie zmiany w zachowaniu i funkcjonowaniu dzieci z ASD są obserwowane po zastosowaniu klocków LEGO w zajęciach (np. motywacja do pracy, koncentracja, interakcje z rówieśnikami)?

5. Jakie trudności napotykają nauczyciele i terapeuci w prowadzeniu terapii z osobami z ASD i czy widzą szczególne bariery we wdrażaniu zajęć z wykorzystaniem klocków LEGO?

6. W jakim stopniu, zdaniem praktyków, zajęcia z klockami LEGO pomagają w integracji dzieci z ASD z rówieśnikami (np. poprawa relacji, rozwiązywanie konfliktów)?

7. Jakie inne narzędzia terapeutyczne uważane są za skuteczne w pracy z dziećmi z ASD i jakie usprawnienia lub warunki mogłyby zwiększyć efektywność wykorzystania klocków LEGO w terapii?

Odpowiedzi na powyższe pytania pozwolą ocenić zarówno efektywność i potencjał terapii LEGO, jak też zidentyfikować ograniczenia praktyczne utrudniające jej szersze zastosowanie. W dalszej części artykułu przedstawiono zastosowane metody badawcze, następnie zaprezentowano wyniki badań własnych, a na koniec omówiono ich implikacje w kontekście literatury przedmiotu.

Metody

Badanie miało charakter sondażu diagnostycznego i zostało zrealizowane w formie ankiety online. Kwestionariusz dystrybuowano wśród potencjalnych respondentów od grudnia roku 2024 do marca 2025, korzystając z mediów społecznościowych oraz sieci kontaktów zawodowych. Do udziału zaproszono nauczycieli oraz specjalistów pracujących z dziećmi i młodzieżą z ASD. Kryterium włączenia stanowiła praktyka zawodowa obejmująca kontakt z osobami ze spektrum autyzmu (np. nauczyciele wspomagający, pedagodzy specjaliści, terapeuci zajęciowi, psychologowie). Próba badawcza objęła 50 osób o zróżnicowanym stażu pracy. Większość respondentów miała stosunkowo krótki staż zawodowy – poniżej 5 lat (42% badanych) – choć w ankiecie uczestniczyli również specjaliści z dłuższym doświadczeniem. Ba-

dani wykonywali pracę w różnych środowiskach: 50% pracowało w dużych miastach wojewódzkich, 46% w miastach powiatowych lub mniejszych miejscowościach, a tylko 4% na wsi. Taki rozkład wskazuje na przewagę perspektywy placówek miejskich, ale zapewnia też głos pedagogów z terenów mniej zurbanizowanych.

Kwestionariusz ankiety został opracowany na potrzeby badania i zawierał pytania zamknięte oraz otwarte, odnoszące się do kluczowych zagadnień badawczych. Pytania zamknięte (w większości jednokrotnego lub wielokrotnego wyboru) dotyczyły między innymi: stosowania klocków LEGO w miejscu pracy (tak/nie), częstotliwości ich wykorzystywania (skala od „nigdy” do „codziennie”), obserwowanych korzyści dla rozwoju dzieci (lista możliwych pozytywnych efektów, np. rozwój kreatywności, motoryki, umiejętności społecznych, obniżenie stresu – z opcją wielokrotnego wyboru), zmian w zachowaniu uczniów z ASD po wprowadzeniu klocków (pozytywne/brak/negatywne, z prośbą o doprecyzowanie), najczęstszych trudności w pracy z dziećmi z ASD, oceny skuteczności LEGO w integracji z rówieśnikami oraz w rozwiązywaniu konfliktów, wpływu obecności klocków na motywację i zaangażowanie dzieci w zajęcia, a także stosowania klocków LEGO jako nagrody w terapii. Pytania otwarte pozwalały respondentom dopisać własne korzyści lub trudności (jeśli nie zostały ujęte w zamkniętych opcjach) oraz podać propozycje usprawnień zwiększających efektywność terapii z LEGO. Ponadto, w jednym pytaniu poproszono o wskazanie innych narzędzi terapeutycznych uważanych za skuteczne w pracy z ASD, co miało na celu osadzenie znaczenia klocków LEGO na tle alternatywnych metod.

Udział w badaniu był dobrowolny i anonimowy. Respondenci przed rozpoczęciem ankiety zostali poinformowani o celu badania oraz że ich odpowiedzi zostaną wykorzystane w zbiorczej analizie naukowej. Ankieta była dostępna online, co umożliwiło dotarcie do szerokiego grona praktyków z różnych regionów. Po zebraniu danych, odpowiedzi zostały zanonimizowane i poddane analizie ilościowej (statystyka opisowa) oraz jakościowej w przypadku pytań otwartych. Ze względu na charakter badania (brak interwencji w życie uczestników, ankieta opinii dorosłych) nie było konieczne uzyskanie odrębnej zgody komisji etycznej, jednak zadbano o zgodność procedury z ogólnymi standardami etyki badań (poufność danych, prawo do wycofania się z udziału na każdym etapie).

Wyniki zamkniętych pytań ankietowych opracowano, obliczając rozkłady częstości i odsetki odpowiedzi dla poszczególnych opcji. Ze względu na stosunkowo niewielką próbę, skupiono się na analizie trendów ogólnych (bez testowania zależności statystycznych). Odpowiedzi na pytania otwarte skategoryzowano tematycznie – zidentyfikowano powtarzające się motywy w zgłoszonych korzyściach, trudnościach, czy sugestjach usprawnień. Podej-

ście takie pozwoliło zilustrować wyniki ilościowe za pomocą konkretnych przykładów z praktyki respondentów. Triangulacja danych liczbowych z jakościowymi komentarzami zwiększyła wiarygodność wniosków. Badanie cechuje się replikowalnością na tyle, na ile powtórzenie ankiety wśród podobnej grupy specjalistów mogłoby przynieść zbliżone dane – kwestionariusz może zostać ponownie wykorzystany bądź zaadaptowany w kolejnych badaniach porównawczych.

Wyniki

Spośród 50 ankietowanych nauczycieli i specjalistów tylko jedna trzecia (34%) zadeklarowała, że w ich miejscu pracy wykorzystuje się klocki LEGO w terapii lub edukacji osób z ASD, podczas gdy nieco więcej (38%) stwierdziło, że taka metoda nie jest u nich stosowana. Pozostali respondenci (28%) nie mieli pewności lub nie udzielili jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie, co sugeruje, że w części placówek temat nie jest znany lub praktykowany. Wśród osób używających klocków LEGO z dziećmi z ASD, sposób ich wdrożenia był różny: niektórzy korzystali z nich okazjonalnie na zajęciach integracyjnych lub jako przerywnik aktywizujący, inni próbowali prowadzić zajęcia naśladujące elementy „oficjalnej” terapii LEGO.

Zapytano także o częstotliwość prowadzenia zajęć z wykorzystaniem klocków wśród tych, którzy je stosują. Najczęstsza odpowiedź to „rzadziej niż raz w tygodniu” (34% ogółu badanych), co oznacza sporadyczne wykorzystywanie tej metody. Regularne, cotygodniowe zajęcia z LEGO deklaroowało 24% respondentów, a codzienne użycie było rzadkością (tylko 3 osoby, 6% badanych, wskazały na codzienne wykorzystywanie klocków). Niektórzy respondenci (ok. 20%) przyznali, że nigdy nie korzystali z LEGO w swojej pracy z osobami z ASD (mimo że wiedzą o takiej możliwości), co wynikało z braku odpowiednich warunków lub braku przekonania do skuteczności tej metody.

Wyniki jasno pokazują, że praktycy dostrzegają wiele potencjalnych korzyści płynących z włączenia klocków LEGO do zajęć terapeutycznych z dziećmi ze spektrum autyzmu. Na pytanie wielokrotnego wyboru o możliwe pozytywne efekty tej formy aktywności, najwięcej osób wskazało na rozwijanie kreatywności (72% odpowiedzi) oraz doskonalenie umiejętności motorycznych (70%). Rzeczywiście, układanie klocków pobudza wyobraźnię i twórcze myślenie dziecka, a jednocześnie angażuje sprawność manualną dłoni i palców, co potwierdza zgodna opinia badanych. Ponad połowa respondentów (52%) zauważyła także redukcję poziomu stresu i napięcia u dzieci podczas zabawy klockami. Zdaniem wielu nauczycieli, budowanie

z LEGO ma działanie uspokajające i wyciszające – dzieci koncentrują się na zadaniu, przez co obniża się ich lęk i frustracja. Nieco mniej osób zaznaczyło opcje dotyczące rozwoju umiejętności społecznych (44%) oraz komunikacyjnych (42%). Nadal są to jednak znaczące odsetki – prawie połowa badanych widzi w klockach LEGO narzędzie sprzyjające nawiązywaniu interakcji między dziećmi i poprawie komunikacji (np. zachęcające do mówienia, proszenia o elementy, dzielenia się pomysłami). Jeden respondent dopisał ponadto, że dzięki klockom można kształtować umiejętność pracy według planu – dziecko uczy się podążać za instrukcją i sekwencją działań.

Weryfikacja, na ile deklarowane wyżej korzyści przekładają się na realne zmiany w zachowaniu dzieci wymagała postawienia w ankiecie pytania: „Czy zaobserwował(a) Pan/Pani jakieś zmiany w zachowaniu uczniów z ASD po zastosowaniu klocków LEGO w terapii?” Większość ankietowanych (60%) odpowiedziała, że zauważyła pozytywne zmiany. Wśród doprecyzowanych opisów tych zmian najczęściej wymieniano: zwiększenie motywacji do pracy oraz lepsze skupienie uwagi na zadaniach. Nauczyciele pisali, że dzieci „ożywiały się” na wieść o zajęciach z klockami, częściej podejmowały inicjatywę, były bardziej zaangażowane i potrafiły dłużej utrzymać uwagę niż zazwyczaj. Kilka osób wspomniało też o pozytywnych zmianach w zachowaniach społecznych: niektóre dzieci zaczynały częściej wchodzić w interakcje z rówieśnikami w trakcie zajęć, dzielić się klockami, czy komunikować swoje potrzeby. Mała grupa respondentów (12%) stwierdziła brak jakichkolwiek zmian w zachowaniu uczestników terapii LEGO, zaś pozostałe 28% nie miało jednoznacznej opinii. Nikt z badanych nie odnotował skutków negatywnych – co najwyżej brak efektu u części dzieci. Warto zaznaczyć, że pozytywne zmiany dotyczyły przede wszystkim sfery motywacji i uwagi: respondenci podkreślali, że wprowadzenie klocków LEGO zwiększyło chęć dzieci do udziału w zajęciach, „były bardziej zmotywowane i skupione, bo lubią LEGO” – jak ujął to jeden z nauczycieli. Obserwacje te są spójne z deklarowanymi korzyściami: zabawa klockami jest atrakcyjna, przez co dzieci chętniej się uczą i ćwiczą różne umiejętności.

Jedno z pytań dotyczyło oceny stwierdzenia: „Klocki LEGO jako pomoc terapeutyczna skutecznie pomagają integrować uczniów z ASD z ich rówieśnikami”. Odpowiedzi udzielano na pięciostopniowej skali od „całkowicie się nie zgadzam” do „całkowicie się zgadzam”. Rozkład opinii był zróżnicowany. Największa grupa respondentów wyraziła umiarkowaną zgodę z tym stwierdzeniem (38%, odpowiedź „zgadzam się”), co sugeruje, że dostrzegają oni pewien pozytywny wpływ LEGO na integrację społeczną dzieci z autyzmem. Stosunkowo wielu było jednak niezdecydowanych – 30% badanych wybrało opcję neutralną („ani się zgadzam, ani nie”), wskazując na brak wyrobionego zdania lub niewystarczające doświadczenia w tym zakresie. Co czwarty an-

kietowany odniósł się do tezy sceptycznie: łącznie 24% osób jej zaprzeczyło (12%, „nie zgadzam się” oraz 12%, „zdecydowanie się nie zgadzam”). Nie-wielki odsetek (8%) stanowczo potwierdził skuteczność LEGO w integracji („całkowicie się zgadzam”). Ogólnie więc opinie są podzielone: około po-łowa (46%) respondentów dostrzega integracyjny potencjał klocków LEGO (w różnym stopniu), podczas gdy reszta jest nieprzekonana lub wątpi w taką ich rolę. W komentarzach otwartych część nauczycieli wskazywała, że klocki ułatwiają rozpoczęcie wspólnej zabawy – są atrakcyjnym, neutralnym tema-tem, wokół którego dzieci mogą nawiązać kontakt. Jednak zaznaczano też, iż same klocki nie rozwiązują automatycznie problemów w relacjach. Warto dodać, że prawie 2/3 badanych (64%) zaobserwowało częste zaangażowanie uczniów z ASD w zajęcia, jeśli pojawiają się na nich klocki LEGO, co pośred-nio świadczy o większej gotowości do udziału w aktywnościach grupowych z elementem LEGO. Żaden inny rodzaj zajęć (według relacji nauczycieli) nie przyciągał tak uwagi i udziału tych dzieci, co sugeruje, że LEGO mogą sta-nović pomost do włączenia dziecka z ASD w grupę rówieśniczą, choć efekt integracji zależy od dodatkowej pracy nad umiejętnościami społecznymi.

Poruszono również szczegółowy aspekt rozwiązywania konfliktów mię-dzy uczniami z ASD a ich neurotypowymi rówieśnikami. Pytanie brzmiało: *„Czy Pana/Pani zdaniem wykorzystywanie klocków LEGO pomaga rozwiązywać konflikty między dziećmi z ASD a ich rówieśnikami?”* – również oceniane na skali od zdecydowanej nieskuteczności do zdecydowanej skuteczności. W tym przypadku większość odpowiedzi była wyważona: 46% responden-tów pozostało neutralnych, nie stwierdzając ani poprawy, ani pogorszenia sytuacji konfliktowych dzięki LEGO. Spośród tych, którzy mieli zdanie, przeważał sceptycyzm: 30% uznało, że klocki LEGO raczej nie pomagają w rozwiązywaniu konfliktów, podczas gdy 24% widziało pewną ich sku-teczność. Można to interpretować tak, że zabawa klockami sama w sobie nie rozwiąże istniejących sporów między dziećmi (zwłaszcza jeśli konflikty mają inne podłoże), choć może stwarzać okazję do współpracy. Kilku pe-dagogów zaznaczyło, że *„wspólne budowanie uczy dzielenia się i czekania na swoją kolej, ale jeśli konflikt wynika z innych przyczyn, same klocki nie wystarczą”*. Podsumowując, respondenci ostrożnie podchodzą do twierdzenia, jakoby LEGO były panaceum na problemy społeczne – uznają ich wartość integra-cyjną, lecz widzą potrzebę łączenia z innymi strategiami (mediacją, trenin-giem umiejętności społecznych itp.).

W kontekście pracy z dziećmi z ASD, poproszono badanych o wskazanie, z jakimi trudnościami najczęściej się mierzą w codziennej praktyce. Do naj-częściej wymienianych należą problemy z koncentracją uwagi u dzieci (66%) oraz brak zainteresowania proponowanymi tematami/zabawami (50%). Wskazania te pokrywają się z literaturą – dzieci autystyczne często mają de-

ficyty uwagi i trudno je zmotywować do aktywności, które nie leżą w kręgu ich zainteresowań. Wielu nauczycieli dopisało także inne wyzwania, z jakimi się spotykają: gwałtowne zmiany nastroju i skrajne reakcje emocjonalne dzieci (huśtawki emocjonalne, napady złości lub lęku) – ten motyw pojawiał się w licznych wypowiedziach własnych. Inne wymieniane trudności, to między innymi problemy z komunikacją (dzieci niewerbalne lub słabo komunikujące potrzeby), zachowania trudne (autoagresja, agresja, stereotypie ruchowe) oraz brak wsparcia ze strony rodziców. Te ogólne wyzwania stanowią tło, na którym oceniano możliwość wprowadzenia klocków LEGO do pracy z dzieckiem z ASD.

Kluczowe pytanie dotyczyło jednak barier wdrażania samej terapii LEGO. Skoro tylko 34% badanych deklaruje wykorzystywanie klocków w praktyce, to dlaczego pozostali tego nie robią? Z odpowiedzi wyłania się wyraźny obraz – główną barierą są ograniczenia organizacyjne i zasobowe. Wielu nauczycieli wskazało, że ich placówki nie dysponują odpowiednią liczbą klocków ani specjalistycznych zestawów, a nie ma środków na ich zakup – terapia LEGO bywa więc kosztowna. W pytaniu otwartym o sugestie usprawnień tylko 28% respondentów zamieściło swoje pomysły, reszta (72%) pozostawiła to pole puste. Jednakże, wśród zgłoszonych odpowiedzi najczęściej pojawiał się postulat dofinansowania: nauczyciele sugerują, że zakup większej liczby klocków, w tym specjalnych zestawów edukacyjnych LEGO, ułatwiłby znacznie prowadzenie zajęć. Drugą powtarzającą się sugestią było dostosowanie i wyposażenie przestrzeni do zajęć. Wskazywano na potrzebę posiadania wydzielonej sali lub kącika do zabawy klockami, odpowiednich mebli (stoły, pojemniki) i zapewnienia porządku oraz organizacji materiału. Kilku respondentów podkreśliło, że terapia LEGO wymaga przygotowania logistycznego: posegregowania klocków, opracowania systemu pracy w grupach, co bywa trudne w dużej, zatłoczonej klasie szkolnej.

Kolejną barierę stanowi brak przeszkolenia kadry. Z badania wynika, że większość ankietowanych nie uczestniczy regularnie w szkoleniach dotyczących terapii osób z ASD – 44% deklaruje tylko sporadyczny udział w warsztatach, a 36% nigdy nie brało udziału w takich formach doskonalenia zawodowego. Tylko 20% określiło się jako regularnie szkolący. Oznacza to, że wielu nauczycieli może nie mieć okazji poznania nowych metod, takich jak właśnie terapia LEGO. Co więcej, nawet ci świadomi istnienia tej metody często nie czują się kompetentni do jej prowadzenia. W uwagach wskazywano na brak dostępu do instruktażu czy materiałów w języku polskim, opisujących, jak krok po kroku zorganizować zajęcia LEGO®-Based Therapy. Stąd też, połowa badanych przyznaje, że stosowanie klocków LEGO w ich praktyce jest niewystarczające – często ogranicza się do spontanicznej zabawy, a nie zaplanowanego działania.

Wyniki potwierdzają więc, że choć korzyści terapii LEGO są dostrzegane, to jej szersze zastosowanie blokują bariery instytucjonalne. Zasoby materialne (klocki) oraz merytoryczne (szkolenia) zostały wymienione jako kluczowe czynniki warunkujące powodzenie wdrożenia tej innowacji. Nic dziwnego, że tylko 34% respondentów faktycznie pracuje z LEGO, mimo że świadomość ich potencjału wydaje się większa. Co ważne, brak ugruntowanego miejsca terapii LEGO w systemie edukacji specjalnej znajduje też odbicie w opiniach respondentów o jej roli – dla części z nich to wciąż ciekawostka lub pomoc drugorzędna. W kolejnym podrozdziale zostaną szczegółowo omówione implikacje tych wyników.

Zanim przejdziemy do dyskusji, warto jeszcze przytoczyć odpowiedzi na pytanie o inne narzędzia terapeutyczne stosowane przez specjalistów. Pozwala to umieścić klocki LEGO w szerszym kontekście arsenału metod pracy z ASD. Respondenci najczęściej wymieniali: różnego rodzaju karty pracy (obrazkowe, historyjki społeczne, karty komunikacyjne), elementy arteterapii (rysowanie, malowanie, prace plastyczne) oraz narzędzia stymulacji polisensorycznej (zabawy angażujące różne zmysły, np. kąciki sensoryczne). Niektórzy wspominali też o metodzie TEACCH, terapii ręki, treningu umiejętności społecznych, czy wykorzystywaniu gier planszowych. Świadczy to o bogactwie i różnorodności metod używanych w praktyce – klocki LEGO są zaledwie jednym z elementów tej układanki. Wskazuje to również, że specjaliści starają się dobierać narzędzia do indywidualnych potrzeb dzieci. Jeśli LEGO nie są dostępne lub skuteczne u danego dziecka, sięgają po inne formy terapii.

Dyskusja

Wyniki przeprowadzonego badania potwierdzają wysoki potencjał terapeutyczny klocków LEGO w pracy z dziećmi ze spektrum autyzmu, a równocześnie ujawniają luki między tym potencjałem a jego praktyczną realizacją. Respondenci najczęściej wskazywali, że terapia z użyciem klocków przyczynia się do poprawy różnych aspektów funkcjonowania dzieci: rozwija motorykę małą i kreatywność, zwiększa motywację do udziału w zajęciach oraz pomaga obniżyć stres u dzieci. Efekty w sferze społecznej i komunikacyjnej zostały dostrzeżone (ok. 40-45% wskazań na poprawę tych umiejętności) w omówionym badaniu. Co prawda zauważono mniejszy odsetek niż w przypadku kreatywności czy motoryki, jednak wciąż znaczący – niemal połowa ankietowanych zwróciła uwagę, że dzieci lepiej wchodzi w interakcje i komunikują się, kiedy terapię wzbogaci się o klocki LEGO. Jest to spójne z doniesieniami LeGoffa (2004) i współpracowników, którzy wykazali, że udział w klubach LEGO znacząco poprawia kompetencje społeczne

dzieci z ASD (np. częstsze inicjowanie kontaktu, dłuższe rozmowy, lepsza współpraca). Również późniejsze badania (LeGoff, Sherman, 2006; Legoff i in., 2014) oraz przeglądy (Lindsay i in., 2017; Narzisi i in., 2021) potwierdzają, że terapia LEGO przynosi mierzalne korzyści w dziedzinie interakcji społecznych i komunikacji. Zatem, wyniki wpisują się w ten obraz, choć respondenci niekoniecznie jednogłośnie, to jednak w dużej części przypisują tej metodzie poprawę funkcjonowania społecznego dzieci. Co więcej, 60% z nich zaobserwowało ogólne pozytywne zmiany w zachowaniu dzieci po wprowadzeniu klocków (głównie wzrost koncentracji i motywacji). To bardzo ważny praktyczny wskaźnik skuteczności: nauczyciele widzą, że dzieci *chcą* uczestniczyć w zajęciach z LEGO, przez co aktywniej się uczą i ćwiczą pożądane umiejętności.

Warto zwrócić uwagę na aspekt emocjonalny: wielu respondentów podkreśliło rolę klocków LEGO w redukcji stresu i poprawie zachowania emocjonalnego dzieci (poprzez wyciszenie, skupienie, ograniczenie wybuchów frustracji). Takie obserwacje są poparte literaturą – Lindsay i współpracownicy (2017) w swoim przeglądzie wskazali, że część badań odnotowała zmniejszenie zachowań problemowych oraz lepsze radzenie sobie dzieci podczas terapii z klockami. LeGoff (2004) również zauważył osłabienie sztywnych, powtarzalnych zachowań u dzieci po cyklu zajęć LEGO. Mechanizm może polegać na tym, że konstrukcyjna zabawa angażuje dziecko w sposób pochłaniający, dostarczając jednocześnie struktury i przewidywalności, co dla wielu osób z ASD jest komfortowe. W literaturze dotyczącej autyzmu często podkreśla się, że zajęcia bazujące na *specjalnych zainteresowaniach* dziecka (tu: zamiłowanie do klocków) mogą skutecznie zmniejszyć lęk i opór przed uczestnictwem w terapii. Bernier i współpracownicy (2022) wskazują, że kreatywne interwencje (np. plastyczne) pomagają dzieciom z ASD lepiej radzić sobie z emocjami, zwiększają elastyczność zachowań i poprawiają umiejętności uczenia się. Nasze wyniki zdają się potwierdzać, że LEGO mogą pełnić podobną funkcję terapeutyczną – dając dzieciom z autyzmem bezpieczną, interesującą przestrzeń do ekspresji i nauki. Co istotne, ponad 60% nauczycieli stwierdziło, że dzieci z ASD są często zaangażowane w zajęcia, kiedy pojawiają się na nich klocki. Jest to sygnał, że metoda trafia do tych dzieci – co ma ogromne znaczenie, bo bez zaangażowania nawet najlepsze programy terapeutyczne nie przyniosą efektu.

Niemniej jednak, dyskusyjny pozostaje zakres wpływu terapii LEGO na takie aspekty stricte społeczne, jak integracja z rówieśnikami i rozwiązywanie konfliktów. Tutaj opinie respondentów były podzielone. Wydaje się, że sama obecność klocków nie wystarczy, aby przełamać wszystkie bariery społeczne u dzieci z ASD. Owszem, klocki LEGO mogą stać się platformą do interakcji – co potwierdziła niemal połowa badanych, zgadzając się, że pomagają

w integracji, ale druga połowa nie jest o tym przekonana. Być może decydujące są czynniki kontekstowe: rola terapeuty/facilitatora jest kluczowa, aby faktycznie stymulować współpracę między dziećmi w trakcie budowania. Literatura wskazuje, że najbardziej efektywne są zajęcia LEGO w formie strukturalnych klubów prowadzonych przez przeszkolone osoby, gdzie dzieci mają przydzielone role, a interakcje są celowo modelowane (LeGoff i in., 2014). Jeżeli nauczyciele jedynie udostępniali dzieciom klocki, bez takiego strukturyzowania, efekt integracyjny mógł być słabszy, stąd 30% neutralnych odpowiedzi. Z kolei, tam, gdzie starano się stosować formalne zasady terapii LEGO, respondenci częściej dostrzegali poprawę. Wyniki w tym zakresie dobrze współgrają z konkluzjami Narzisi i współpracowników (2021), którzy w systematycznym przeglądzie stwierdzili, że choć terapia LEGO generalnie poprawia umiejętności społeczne, to do pełnego potwierdzenia jej wpływu na inkluzyjne środowisko szkolne potrzebne są dalsze badania. Inaczej mówiąc, LEGO to obiecujące narzędzie, ale nie magiczne rozwiązanie. Aby skutecznie integrować dzieci z ASD, należy je łączyć z innymi podejściami i dbać o odpowiednie prowadzenie zajęć. Respondenci intuicyjnie to wyrażali: „klocki pomagają w integracji, lecz nie mogą stanowić jedyne narzędzia terapeutycznego”. Wskazywali, że najlepsze efekty daje łączenie atrakcyjnej zabawy klockami ze sprawdzonymi metodami treningu umiejętności społecznych czy arteterapii. Takie holistyczne podejście jest zgodne z aktualnymi trendami w terapii ASD.

Badanie ma charakter przekrojowego sondażu, opartego na samoopisach nauczycieli i terapeutów, co niesie ze sobą pewne ograniczenia. Po pierwsze, zaprezentowana próba (N = 50) jest stosunkowo niewielka i nie-losowa, co ogranicza możliwości uogólnienia wyników na całą populację specjalistów pracujących z ASD. Respondenci rekrutowali się między innymi z grup na portalach społecznościowych – można przypuszczać, że były to osoby bardziej zainteresowane tematyką terapii (co mogło wpływać na ich znajomość lub opinie o metodzie LEGO). Po drugie, dane opierają się na subiektywnych ocenach i obserwacjach pedagogów, nie zaś na obiektywnym pomiarze zachowań dzieci. Istnieje możliwość wystąpienia pewnych błędów atrybucji – np. nauczyciel przekonany do zalet klocków może bardziej dostrzegać pozytywne zmiany u dzieci („efekt entuzjazmu”). Choć łączenie wyników ankiety z konkretnymi opisami od respondentów zwiększa wiarygodność, to nie zastępuje wciąż twardych danych (np. z obserwacji klinicznej przed i po terapii).

Kolejne ograniczenie wiąże się z zakresem informacji zbieranych w ankiecie. Pytania, choć dość szczegółowe, nie wnikały we wszystkie możliwe czynniki różnicujące – na przykład nie zbadano, czy doświadczenia różnią się w zależności od typu placówki (szkoła specjalna a integracyjna a terapia

prywatna) ani od wieku dzieci, z którymi pracowali respondenci. Możliwe na przykład, że w szkołach specjalnych klocki LEGO są inaczej wykorzystywane niż w integracyjnych. Ograniczenie stanowi również brak możliwości przypisania efektów bezpośrednio samym klockom LEGO – nauczyciele oceniali całościowo swoją praktykę, więc jeśli jednocześnie stosowali inne metody, mogło to wpływać na ich percepcję skuteczności.

Mimo powyższych ograniczeń, uzyskane wyniki dostarczają cennych wskazówek praktycznych i wniosków aplikacyjnych. Po pierwsze, wyniki wskazują na realne bariery instytucjonalne, które należy adresować, aby terapia LEGO mogła się upowszechnić. Najczęściej wspomniano braki materiałowe i finansowe, co sugeruje, że dyrektorzy szkół i decydenci powinni rozważyć inwestycje w zestawy klocków oraz tworzenie specjalnych przestrzeni do terapii. Istnieją już programy grantowe (np. fundacje) wspierające takie inicjatywy; rozpowszechnienie informacji o skuteczności terapii LEGO może pomóc w pozyskaniu środków. Po drugie, wyraźnie zarysowała się potrzeba szkoleń i materiałów dydaktycznych dla kadry. Instytucje doskonalenia nauczycieli i uczelnie mogłyby włączyć elementy terapii zabawą (w tym LEGO) do programów szkoleń z zakresu autyzmu. Paradoksalnie, połowa respondentów uważa, że LEGO pomagają integrować dzieci z ASD z grupą, a równocześnie tylko 34% faktycznie ich używa. Wskazuje to na lukę między wiedzą a praktyką, którą można zmniejszyć poprzez szkolenia pokazujące, *jak* efektywnie stosować klocki w klasie. Co więcej, aż 50% badanych zgodziło się ze stwierdzeniem, że można używać klocków LEGO jako formy nagrody dla dziecka podczas terapii. Taka praktyka budzi pewne kontrowersje – wielu terapeutów zaleca, aby unikać nadmiernego nagradzania zabawą, która sama w sobie powinna być motywująca. Fakt, że połowa respondentów postrzega LEGO raczej jako *narzędzie wzmacniające* dobre zachowanie, może wskazywać na nie w pełni właściwe rozumienie metody. Zamiast integrować LEGO w przebieg zajęć, traktują je jako przerywnik lub nagrodę po wykonaniu „prawdziwego” zadania. Być może wynika to z braku wiedzy, jak wpleść klocki w cel terapeutyczny, co ponownie prowadzi do postulatu zwiększenia świadomości metodycznej.

Implikacje teoretyczne badania dotyczą potwierdzenia i rozszerzenia wiedzy na temat terapeutycznej roli klocków LEGO. Poprzez zebranie opinii praktyków, uzyskano wgląd w to, które obszary rozwojowe dzieci z ASD są najbardziej podatne na tę formę interwencji. Okazało się, że największe efekty są dostrzegane w zakresie motoryki, kreatywności, uwagi i motywacji, co zgadza się z poglądem, że LEGO idealnie nadają się do stymulowania zdolności konstrukcyjno-poznawczych i twórczych. Jednocześnie umiarkowane oceny wpływu na integrację społeczną sugerują, że aspekt społeczny wymaga dodatkowego wsparcia (np. facylitacji przez terapeutę, łączenia z trenin-

giem umiejętności społecznych). Spostrzeżenia te poszerzają perspektywę badań klinicznych: pokazują, że w praktyce szkolnej korzyści „wewnętrzne” (motywacja, koncentracja) pojawiają się równie wyraźnie co „zewnętrzne” (kompetencje społeczne). Stanowi to ważny punkt, jako że często skuteczność terapii ocenia się głównie miarą zmian społecznych, a praca podkreśla, że dla nauczycieli istotne są także zmiany w zaangażowaniu i zachowaniu ogólnym dziecka, co w efekcie ułatwia mu uczenie się.

Zarówno na podstawie literatury, jak i badania, można sformułować kilka praktycznych rekomendacji. Po pierwsze, łączenie klocków LEGO z innymi metodami wydaje się podejściem najbardziej obiecującym. Respondenci sugerowali, aby wykorzystywać LEGO jako atrakcyjny dodatek do już sprawdzonych technik – na przykład element treningu umiejętności społecznych, terapii behawioralnej, czy edukacji przedmiotowej. Choćby, budowanie scenek z klocków może wzbogacić zajęcia z odgrywania ról społecznych, a użycie instrukcji obrazkowych LEGO – wesprzeć naukę planowania i myślenia przyczynowo-skutkowego. Taka integracja metod pozwoli maksymalnie wykorzystać zalety klocków, przy jednoczesnym zachowaniu struktury terapeutycznej. Po drugie, konieczne jest zapewnienie odpowiedniego przygotowania otoczenia i materiałów. Wyniki badania pokazały, że brak organizacji przestrzeni bywa barierą, dlatego zaleca się, aby przed rozpoczęciem zajęć z LEGO zadbać o uporządkowanie klocków, posegregowanie ich kształtami i kolorami, przygotowanie komfortowego miejsca do budowania. Według literatury (LeGoff i in., 2014), uporządkowane otoczenie zwiększa poczucie bezpieczeństwa dziecka z ASD i pozwala uniknąć przebodźcowania, co również podkreślali nasi respondenci. Po trzecie, warto wprowadzać elementy roli i narracji podczas zabawy klockami. Tworzenie historyjek z figurkami LEGO może pomóc ćwiczyć rozumienie emocji i perspektyw (dzieci mogą budować scenki przedstawiające określone emocje i wspólnie je omawiać). Badanie sugeruje, że nauczyciele, którzy stosowali choć część takich technik, widzieli lepsze efekty społeczne, dlatego upowszechnienie tych strategii jest wskazane.

Odnosnie dalszych badań naukowych, zalecony jest rozwój projektów przewyższających ograniczenia przytoczonego sondażu. Wskazane byłyby badania o charakterze quasi-eksperymentalnym w warunkach szkolnych, porównujące na przykład grupy klas/świeclic, które wprowadziły regularne zajęcia LEGO, z grupami bez tej innowacji, mierząc zmiany w funkcjonowaniu dzieci (kompetencje społeczne, zachowania trudne, zaangażowanie w naukę). Interesującym kierunkiem byłoby też zbadanie długoterminowych efektów: czy dzieci, które przez rok uczestniczą w terapii LEGO, utrzymują zdobyte umiejętności i przenoszą je na inne sytuacje (np. czy częściej bawią się z rówieśnikami również poza klubem LEGO). Po-

nadto, warto eksplorować optymalne warunki wdrożenia – na przykład jak duża powinna być grupa, jak często powinny odbywać się spotkania, jakie szkolenie dla prowadzących daje najlepsze rezultaty. Równie istotne byłoby uwzględnienie perspektywy samych dzieci oraz ich rodziców: jakościowe wywiady mogłyby ujawnić, co dzieci z ASD myślą o zajęciach z LEGO, co im się podoba, a co jest trudne. Zebranie materiału z wielu źródeł (nauczyciele, rodzice, dzieci) pozwoliłoby lepiej dopasować programy terapii LEGO do potrzeb. Opisane wcześniej badanie stanowi punkt wyjścia, pokazując, że istnieje zainteresowanie tematem oraz dostarczając pierwszych danych z polskiego środowiska. Kolejne prace powinny zagadnienia te pogłębić, korzystając z bardziej kontrolowanych metodologii.

Wnioski

Przeprowadzone badanie dostarczyło odpowiedzi na postawione pytania badawcze, umożliwiając sformułowanie następujących wniosków:

- Obecnie klocki LEGO są niedostatecznie wykorzystywane w praktyce terapii i edukacji dzieci z ASD w Polsce – tylko około 1/3 ankietowanych specjalistów deklaruje ich stosowanie. Zajęcia z LEGO odbywają się na ogół sporadycznie (rzadziej niż raz w tygodniu), a codzienne korzystanie z tej metody stanowi rzadkość. Wskazuje to, że terapia LEGO nie przeniknęła jeszcze do głównego nurtu działań pedagogicznych w ASD w Polsce.

- Wielu praktyków ma ograniczone doświadczenie z omawianą metodą. Znają ją z literatury lub szkoleń, ale nie wszyscy mieli okazję wdrożyć ją realnie. Korzystający z LEGO robią to w różnych formach (od luźnej zabawy, po zorganizowane kluby), jednak brakuje standaryzacji podejścia. Regularne doszkalanie się w tematyce ASD jest umiarkowanie częste (tylko 20% badanych czyni to regularnie), co przekłada się na różny poziom kompetencji w nowych metodach pracy.

- Respondenci potwierdzają, że terapia z użyciem klocków LEGO przynosi wielowymiarowe korzyści dla dzieci z ASD. Najsilniej zaznaczają się efekty w sferze edukacyjno-poznawczej (rozwój kreatywności, zdolności konstrukcyjnych, koncentracji, planowania) oraz emocjonalno-motywacyjnej (wzrost motywacji do działania, redukcja stresu, wyciszenie). Umiejętności społeczne i komunikacyjne również ulegają poprawie, choć wskazywane nieco rzadziej – około połowa badanych zaobserwowała lepszą interakcję z rówieśnikami i komunikowanie się podczas zabawy klockami. Dzieci chętniej podejmują współpracę, uczą się dzielić rolami i materiałami, a także trenują komunikaty (prośbienie, nazywanie elementów). Generalnie pozytywne zmiany w zachowaniu po wprowadzeniu LEGO dostrzegło 60% badanych, co przejawiało

się głównie zwiększonym zaangażowaniem i wydłużeniem czasu skupienia uwagi u dzieci. Wyniki te pokazują, że z perspektywy praktyków klocki LEGO są wartościowym narzędziem wspomagającym wszechstronny rozwój dzieci z ASD.

- W obszarze integracji społecznej odnotowano umiarkowanie pozytywne efekty – około połowa specjalistów uważa, że klocki LEGO pomagają w integrowaniu uczniów z ASD z grupą (poprzez wspólną zabawę, łatwiejsze nawiązywanie kontaktu), jednak znaczna część nie jest przekonana. Terapia LEGO może zwiększać gotowość dziecka z ASD do uczestnictwa w zajęciach grupowych (co potwierdza 64%, wskazując częste zaangażowanie), ale pełne włączenie w grupę rówieśniczą wymaga dodatkowych działań. W kwestii rozwiązywania konfliktów zdania są podzielone – większość badanych nie zauważyła wyraźnego wpływu LEGO na redukcję konfliktowości, utrzymując postawę neutralną lub sceptyczną. Podsumowując, klocki LEGO sprzyjają interakcjom społecznym, lecz nie zastąpią kompleksowej interwencji ukierunkowanej na kompetencje społeczne, natomiast mogą być ważnym elementem takiej interwencji.

- Główne trudności w pracy z dziećmi z ASD, zgłaszane przez respondentów, stanowią problemy z koncentracją i utrzymaniem uwagi u dzieci, jak również brak zainteresowania proponowanymi aktywnościami. Wyzwania te terapia LEGO w pewnym stopniu pomaga przezwyciężyć (poprzez angażującą, ciekawą formę zajęć). Jednak na drodze szerszego stosowania LEGO stoją istotne bariery organizacyjne: brak wystarczającej liczby klocków i środków na ich zakup, niedobór przeszkolonej kadry, a także ograniczenia przestrzenne i logistyczne (brak miejsca, duże grupy dzieci utrudniające prowadzenie złożonych zajęć). Ponadto, niektóre placówki nie wdrażają nowatorskich metod z powodu niskiej świadomości i braku wsparcia instytucjonalnego – terapia LEGO nie jest ujęta w oficjalnych programach, więc zależy od oddolnej inicjatywy nauczyciela. W efekcie, tylko 34% badanych stosuje klocki LEGO w praktyce, pomimo że większość dostrzega ich potencjał. Do głównych barier zaliczono: ograniczone zasoby materialne, niedostateczne przygotowanie merytoryczne oraz trudności logistyczne w organizacji zajęć.

- Respondenci wskazali, że dla szerszego i efektywniejszego wykorzystania klocków LEGO potrzebne byłoby dofinansowanie zakupu zestawów (w tym specjalistycznych, dopasowanych do terapii) oraz lepsze dostosowanie przestrzeni do tego typu zajęć (miejsce do przechowywania i segregacji klocków, spokojna sala). Zwrócili też uwagę na konieczność szkoleń i materiałów – wielu czuje potrzebę zdobycia wiedzy, jak prowadzić zajęcia LEGO krok po kroku. Wskazano również, że wartościowe jest łączenie klocków z innymi metodami tak, aby klocki nie były celem samym w sobie (nagrodą), lecz narzędziem do osiągnięcia celów terapeutycznych. Wreszcie, sugerowano

promocję i popularyzację tej metody wśród szerszego grona pedagogów i de-
cydentów, w celu uzyskania wsparcia dla jej wdrażania.

Reasumując, klocki LEGO jako narzędzie terapeutyczne dla dzieci z ASD wykazują wysoką akceptowalność i szereg pozytywnych efektów, szczególnie w dziedzinie wzrostu motywacji, koncentracji oraz rozwijania kreatywności i umiejętności społecznych. Jednakże, aby w pełni wykorzystać ich potencjał, konieczne jest pokonanie barier praktycznych: zapewnienie zasobów, szkoleń i odpowiednich warunków do prowadzenia zajęć. Przytoczone badanie (Snadny, 2025) uogólnia wyniki badań własnych i wpisuje je w kontekst aktualnej literatury. Wskazano, że terapia LEGO nie powinna być traktowana jako ciekawostka czy tylko nagroda, lecz może stać się integralną częścią programu edukacyjno-terapeutycznego dla osób z ASD, jeżeli zostanie właściwie zaadaptowana. Ostatecznie, włączenie tej metody do praktyki może przyczynić się do urozmaicenia i uatrakcyjnienia zajęć, co z kolei sprzyja lepszemu zaangażowaniu i postępom dzieci ze spektrum autyzmu w sferze społecznej, emocjonalnej i poznawczej. Odpowiadając na pytania badawcze: terapia z klockami LEGO okazała się efektywna głównie w podnoszeniu motywacji i koncentracji dzieci z ASD, przynosi korzyści w rozwoju ich kreatywności, umiejętności motorycznych oraz – w umiarkowanym stopniu – społecznych, natomiast jej szersze wykorzystanie jest ograniczone przez czynniki zewnętrzne (brak sprzętu, szkoleń, wsparcia). Integracja z rówieśnikami dzięki LEGO jest możliwa, ale wymaga świadomego prowadzenia zajęć i łączenia metod. Inne narzędzia (jak arteterapia czy pomoce wizualne) nadal odgrywają ważną rolę, ale LEGO mogą je skutecznie uzupełniać. Tym samym, artykuł podkreśla, że klocki LEGO – choć często postrzegane jako zwykła zabawka – cechują się znaczącym potencjałem terapeutycznym w pracy z dziećmi ze spektrum autyzmu, który warto rozwijać i wspierać poprzez dalsze badania oraz działania wdrożeniowe.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

- Angelis, L.O., Orsati, F.T., Teixeira, M.C.T.V. (2024). *LEGO®-Based Therapy in School Settings for Social Behavior Stimulation in Children with Autism Spectrum Disorder: Comparing Peer-Mediated and Expert Intervention*. *Brain Sciences*, 14(1), 1-15
- Bernier, A., Ratcliff, K., Hilton, C., Fingerhut, P., Li, C. (2022). *Art Interventions for Children With Autism Spectrum Disorder: A Scoping Review*. *American Journal of Occupational Therapy*, 76(5)
- Durrani, H. (2019). *A Case for Art Therapy as a Treatment for Autism Spectrum Disorder*. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 36(2), 103-106
- LeGoff, D.B. (2004). *Use of LEGO® as a therapeutic medium for improving social competence*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(5), 557-571
- LeGoff, D.B., Sherman, M. (2006). *Long-term outcome of social skills intervention based on interactive LEGO® play*. *Autism*, 10(4), 317-329
- LeGoff David, B., de la Cuesta Gina, G., Krauss, G.W., Simon, B.C. (2019). *LEGO® w terapii autyzmu*, przekł. K. Sapeta-Czajka. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Lindsay, S., Hounsell, K., Cassiani, C. (2017). *A scoping review of the role of LEGO® therapy for improving inclusion and social skills among children and youth with autism*. *Disability and Health Journal*, 10(2), 173-182
- Narzisi, A., Sesso, G., Berloffo, S., Fantozzi, P., Muccio, R., Valente, E., ... Masi, G. (2021). *"Could You Give Me the Blue Brick?" LEGO®-Based Therapy as a Social Development Program for Children with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review*. *Brain Sciences*, 11(6), 702
- Owens, G., Granader, Y., Humphrey, A., Baron-Cohen, S. (2008). *LEGO® therapy and the Social Use of Language Programme: An evaluation of two social skills interventions for children with high functioning autism and Asperger syndrome*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(10), 1944-1957
- Snadny, K. (2025). *Klocki LEGO jako narzędzie terapeutyczne dla osób z ASD (praca magisterska)*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

KONRAD NOWAK-KLUCZYŃSKI

ORCID 0000-0002-7814-1650

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

GRAFFITI SZTUKĄ DIALOGU I PRZEJAWEM DEZORGANIZACJI PRZESTRZENNEJ

ABSTRACT. Nowak-Kluczyński Konrad, *Graffiti sztuką dialogu i przejawem dezorganizacji przestrzennej* [Graffiti: Between Artistic Dialogue and Urban Disorder] *Studia Edukacyjne* no. 77, 2025, Poznań 2025, pp. 111-130. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 01.08.2025. Accepted: 10.09.2025. DOI: 10.14746/se.2025.77.7

The article addresses the phenomenon of graffiti as a multidimensional practice at the intersection of art, subculture, and social protest. The author presents graffiti as a form of visual communication and emotional-ideological expression, as well as a manifestation of spatial disorganization within the urban context. Particular attention is given to the relationship between graffiti and the hip-hop subculture, as well as its evolution toward a tool of symbolic contestation and a carrier of social dialogue. The study also explores the origins and functions of graffiti, including its historical and contemporary forms, with examples of graffiti found on the walls of Polish cities. The author attempts to characterize the graffiti artist as an urban actor – an artist, activist, or outsider – operating within informal, often illegal street art. This article contributes to broader discussions on youth subcultures, social communication, and urban art, offering an interpretation of graffiti as a form of dialogue with significant social and cultural potential.

Key words: graffiti, art, youth subcultures, social communication

Wstęp

Graffiti od lat budzi skrajne emocje – dla jednych to akt wandalizmu, dla innych forma miejskiej ekspresji i sztuki. W przestrzeni publicznej staje się głosem anonimowych artystów, komentarzem społecznym, a czasem po prostu prowokacją. Aktualnym przykładem zderzenia tych perspektyw było pojawienie się graffiti na elewacji otwartego 25 października 2024 roku Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie. Ten akt na nowo wywołał dyskusję nie

tylko o granicach wolności artystycznej, ale i o tym, czym obecnie jest sztuka w przestrzeni publicznej.

Współczesne graffiti poddawane jest wieloaspektowej analizie. Uznawane za sztukę, bądź wandalizm, wykorzystywane coraz częściej w arteterapii, metodzie streetworkingu, w resocjalizacji i terapii. Problematykę graffiti ocenia się przeważnie w aspekcie urbanistycznym, pomijając aspekty socjologiczny oraz psychospołeczny. O złożoności problematyki graffiti świadczy fakt, iż „sztuka ulicy” przedstawiona jest jako subkulturowy nurt (Rowiński, 2004), a jej definicja znajduje się w słowniku nowych gatunków i zjawisk literackich (Potrykus-Woźniak, 2010). Stanisław Kozak (2007) do subkultur młodzieżowych zalicza takie grupy, jak: heavymetalowcy (najliczniejsza subkultura młodzieżowa w Polsce), depechowcy (fani zespołu Depeche Mode), szalikowcy, sprejowcy, sataniści, subkultura punków, raperzy, anarchiści, grunge (Lenin), rockersi (miłośnicy motocykli), rastafarianie, rolkarze, killersi, skinheadzi, dresiarze. Przemysław Piotrowski (2003) do subkultur zalicza także takie grupy, jak: bikiniarze, hipisi, git-ludzie, chuligani, squatersi, technomani, hakerzy i freekerzy. Obecnie subkultury młodzieżowe są kontynuacją nurtów z przełomu XX/XXI wieku, lecz nieustannie powstają nowe, często pod wpływem mediów społecznościowych czy zachodzących zmian społecznych, na przykład E-girls/E-boys, VSCO girls, gamerzy, czy K-pop stans. Subkultura graffitiarzy nadal zaliczana jest do subkultury muzycznej hip-hopowców/rapowców, zorientowanych na te muzyczne nurty, modę streetwear, breakdance i właśnie graffiti.

Współcześnie graffiti przybiera nowe formy. Najpowszechniejsze są krótkie tagi – czyli podpisy („bombowanie” przestrzeni swoim pseudonimem), a także throw-upy wykonane techniką „bubble letters” – szybkie, dwu-trzykolorowe kompozycje pełniące funkcję podpisu artysty. Dominują hasła polityczne (szczególnie wulgarne akronimy), odświeżone memy miejskie oraz anglojęzyczne slogany społeczne – wszystko w towarzystwie typowych tagów i throw-upów. Graffiti obecnie stanowią intensywny miks protestu, próby dialogu z jednoczesną kontestacją rzeczywistości, są aktem nostalgii i kreatywności. To także element reklamy, co uwidoczniło się w przypadku serwisu streamingowego Netflix. Platforma ta wykorzystuje murale w kampaniach lokalnych i globalnych jako swoiste punkty doświadczenia – angażujące estetycznie, instalacyjnie i społecznie. Murale stają się miejscem konwersji offline-to-online według schematu „oglądasz je w realu – wrzucasz do sieci – i tak buduje się rozgłos”. Murale są postrzegane jako sztuka, nienachalna reklama. Przyciągają uwagę, angażują lokalną społeczność i zachęcają do dzielenia się w Sieci, generując tym samym zasięg.

Graffiti jako subkultura, kontrkultura, podkultura

Graffiti stanowi integralny element kultury hip-hopowej, pełniąc funkcję swojego języka wizualnego tej subkultury. W interpretacji Ryszarda Kapuścińskiego, zjawisko to jest symptomem deficytu efektywnej komunikacji we współczesnych społeczeństwach. Zauważa, iż graffiti są formą graficznego krzyku. Ktoś chce, aby jego racje zostały dostrzeżone. Ponieważ kryzys komunikacji będzie trwał wiecznie, graffiti będą jak ogień, grad, żywioł powodzi. Będą też istnieć z tego względu, że komunikacja ludzka staje się komunikacją wizualną, a graffiti to kolor, to uderzenie, to próba zagrania na emocjach. W pewnym sensie jako sygnał, jako znak komunikacyjny, graffiti mogą być bardzo użyteczne. Myśl R. Kapuścińskiego stała się inspiracją dla licznych opracowań dotyczących zjawiska graffiti i tożsamości jego twórców. Bywa interpretowane jako forma społecznego buntu, akt kontestacji wobec norm dominującej kultury, a także jako narzędzie wyrażania opinii, emocji, czy sprzeciwu. Nierzadko przybiera formę manifestu lub alternatywnego dialogu z otoczeniem – zarówno fizycznym, jak i symbolicznym.

Dialog jako najbardziej dojrzała forma kontaktu międzyludzkiego jest pojęciem wielowymiarowym, otwartym, które charakteryzuje się różnorodnością znaczeń. To

rozmowa zmierzająca do uzgodnienia stanowisk, poglądów, opinii toczona przez przywódców różnych grup ludzi (...) to rozmowa dotycząca rzeczy istotnych (*Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, 2003, s. 688).

W zależności od przyjętych kryteriów oraz celów wyodrębnia się różne typy i odmiany dialogu, jak na przykład społeczny i publiczny (dominuje w nich postać mowy aniżeli rozmowy), edukacyjny (uwzględnia szeroki krąg podmiotów mownych bezpośrednio i pośrednio związanych z procesami edukacyjnymi), terapeutyczny, negocjacyjny (w przypadkach rozwiązywania konfliktów), wychowawczy, interpersonalny (wewnętrzny i międzyosobowy), naukowy, pokoleniowy bądź międzypokoleniowy, egzystencjalny, między cywilizacjami (*Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, 2003, s. 689). W dialogu pedagogicznym wyróżnia się trzy typy (zakresy występowania): dialog jako metodę, sposób, w którym podmioty dążą do wzajemnego rozumienia, zbliżenia się i współdziałania; dialog jako proces, który zachodzi wówczas, kiedy któryś z elementów metody został urzeczywistniony, gdy nastąpi choćby pewne zbliżenie emocjonalne, pewna świadomość wspólnych zadań; dialog jako postawę, czyli gotowość otwierania się na rozumienie, zbliżenie się i współdziałanie w stosunku do otoczenia (*Encyklopedia pedagogiczna XXI*

wieku, 2003). Kontestacja stanowi z kolei wyrażanie protestu, kwestionowanie czegoś, podawanie w wątpliwość, demonstrowanie, manifestowanie sprzeciwu, zwłaszcza w ruchach politycznych, kwestiach religijnych, twórczości artystycznej (*Encyklopedia powszechna PWN*, 2005), to

postawa sprzeciwu, niezgody, zakwestionowanie słuszności lub prawomocności (...) przybiera niekiedy formę ruchu społecznego; ruchu sprzeciwu wobec istniejącego typu porządku społecznego, politycznego lub systemu oficjalnej kultury (Pacholski, Słaboń, 2001, s. 88).

Według A. Jawłowskiej (1975), kontestacja jest odmową uczestnictwa w zastanej rzeczywistości. Kontestacja to

poddanie pod wątpliwość przyjętych poglądów lub zasad, zwykle okazywane w sposób manifestacyjny (...) zjawiska kontestacji pojawiają się w ruchach religijnych, politycznych, w twórczości artystycznej lub w ruchach młodzieżowych (Okoń, 1981, s. 138).

Jest zjawiskiem uniwersalnym, skierowanym na zmianę kultury, oraz wyrażającym protest przeciw zastanym normom i wartościom. Kontestacja lokowana bywa w tym samym obszarze znaczeniowym co patologia, anomia i nieprzystosowanie. Z natury rzeczy bywa więc także negatywnie sankcjonowana przez kulturę globalną jako czynnik dysfunkcyjny wobec ładu społecznego i wewnętrznej integracji systemu aksjonormatywnego. Dlatego kontestacja bywa represjonowana (Paleczny, 1993, s. 183).

Przybiera ona różne formy, do których T. Paleczny zalicza: kontestację bierną i czynną, indywidualną i grupową, innowacyjną i konserwatywną, spontaniczną i celową, radykalną i umiarkowaną, częściową i totalną, o charakterze psychologicznym i społecznym. Ponadto, przyjmuje się, iż kontestacja może mieć wymiar polityczny i kulturowy (Filipiak, 1999).

Na „kulturę hiphopową” składają się kolejno rap, graffiti oraz break dance (Jawłowski, 2002), a także w zależności od źródła DJ (Prejs, 2004). Graffiti jako jedno z części składowej „kultury hiphopowej” uznawane jest powszechnie za formę hiphopowej ekspresji (Jawłowski, 2002). „Kultura hiphopowa” stanowi przejaw subkultury, którą postrzega się jako

względnie spójną grupę społeczną pozostającą na marginesie dominujących w danym systemie tendencji życia społecznego, wyrażającą swoją odrębność poprzez zanegowanie lub podważanie utrwalonych i powszechnie akceptowanych wzorów kulturowych (Pęczak, 1992, s. 4).

To kultura grupy społecznej lub zbiorowości, różniąca się w podstawowych społeczno-kulturowych aspektach od kultury szerszego środowiska (Olechnicki, Załęcki, 2000). Różnice te dotyczą wartości i norm społecznych,

zwyczajów, tradycji, religii i języka. W szerszym ujęciu Jerzy Wertenstein-Żuławski (1993) określa subkulturę jako

specyficzne zachowania, ruchy społeczne, religijne i kulturowe, muzykę, teksty piosenek, teksty z pism tworzonych przez młodzież, pewne obyczaje, ubrania, przedmioty symboliczne i codziennego użytku. Słowem te wszystkie elementy, które decydują o odmienności młodego pokolenia, wywołując wiele niekończących się kontrowersji i dyskusji o „dzisiejszej młodzieży” (Wertenstein-Żuławski, 1993, s. 8).

Ryszard Dyoniziak scharakteryzuje subkulturę w następujący sposób:

Gdy wiele jednostek ma podobne problemy i gdy na gruncie wspólnych zainteresowań i dążeń powstają dość trwale więzy między rówieśnikami, którzy tworzą im tylko odpowiadające i ich tylko obowiązujące normy, wartości i wzory, to pewna całość tych normy wartości i wzorów stanowi podkulturę określonej zbiorowości (Dyoniziak, 1972, s. 34).

Z biegiem czasu termin „subkultura” zaczął być wykorzystywany w znaczeniu wartościującym, nierzadko pejoratywnym. Wpływ na taki sposób jego rozumienia miała etymologia – przedrostek „sub” sugeruje coś „pod” kulturą dominującą, a więc coś gorszego lub mniej wartościowego. W takim ujęciu subkultury zaczęto postrzegać jako przejaw społecznej dysfunkcji, prymitywizmu lub „niskiej jakości uczestnictwa w kulturze” (Filipiak, 1999). Szczególnie wyraźnie uwidoczniło się to w latach 60. XX wieku, kiedy termin ten zastosowano po raz pierwszy do opisu zjawisk młodzieżowej kontestacji.

Jednakże, z czasem pojawiły się trudności związane z przypisywaniem tej kategorii określonym grupom. Niektóre z nich – jak na przykład hipisi – nie mieściły się w ramach obrazu młodocianych przestępców, ani też nie spełniały klasycznych kryteriów przynależności do sformalizowanej grupy społecznej (takiej, jak np. zawody czy klasy społeczne). W związku z tym wprowadzono pojęcie „kontrkultury” – w Polsce popularyzowane przez T. Roszaka – które miało lepiej oddawać istotę młodzieżowego sprzeciwu wobec norm kultury dominującej (Olechnicki, Załęcki, 2000).

Kontrkultura rozumiana jest jako forma zakwestionowania kultury zastanej oraz równoczesne tworzenie nowych wartości, norm i wzorców zachowań, często przeciwstawnych wobec dotychczasowych. Jest to spontaniczny ruch społeczno-kulturowy, wyrażający się poprzez alternatywne style życia, systemy wartości i cele egzystencjalne, konstruowane w opozycji do oficjalnego porządku społecznego (Olechnicki, Załęcki, 2000). W literaturze przedmiotu podkreśla się, że kontrkultura mieści się w szerszym pojęciu subkultury, a także koresponduje z terminem „kontestacja”. W obrębie kontrkultury pojawiły się również grupy o bardziej radykalnym charakterze, które ograniczały się wyłącznie do negacji kultury zastanej, bez próby jej twórczej rekonstruk-

cji. Dla ich opisu wprowadzono pojęcie „antykultury”, rozumianej jako nurt, który „zatrzymuje się na samej negacji, wyczerpuje się w akcie odrzucenia” (Filipiak, 1999, s. 547). Proces ten można zatem ująć w trzystopniowy schemat rozwoju: subkultura → kontrkultura → kultura alternatywna. Subkultura stanowi tu fazę początkową, wyrażającą dystans wobec dominujących wzorców; kontrkultura to etap pośredni, w którym dochodzi do świadomego zakwestionowania tych wzorców oraz próby ich przewyciężenia; natomiast kultura alternatywna jest efektem finalnym – próbą ustanowienia nowych, pozytywnych treści kulturowych.

W literaturze przedmiotu obok terminu „subkultura” zaczęto używać terminu „podkultura”, co wynika z faktu, iż zarówno ich pojemności jako i treści mają znaczenie identyczne (Rowiński, 2004). Badacze częściej interesują się młodzieżowymi subkulturami o charakterze dewiacyjnym. Pojęcie podkultury nie jest na ogół zdefiniowane i funkcjonuje raczej jako synonim gangu czy młodzieżowej grupy nieformalnej, niż jako termin ściśle naukowy (Siemaszko, 1993). Jednakże charakteryzuje się podkulturę jako wartości, wzory zachowań, postawy, język, styl życia, które są elementami szeroko pojętej narodowej kultury. Powiązane ze sobą, stanowią oddzielną, charakterystyczną całość, która jest podstawą odmienności wyodrębnionych w rozmaitych płaszczyznach grup i kategorii społecznych wchodzących w skład społeczeństwa narodowego. Subkultura to podkultura określana jako

wartości, wzory zachowań, postawy, język, styl życia – będące elementami szerszej kultury narodowej – powiązane ze sobą i stanowiące oddzielną, charakterystyczną całość, która jest podstawą odmienności wyodrębnionych w rozmaitych płaszczyznach (Pacholski, Słaboń, 2001, ss. 137-138).

Termin „subkultura” sam w sobie zawiera to samo znaczenie, co słowo „podkultura”, pozostaje jednak na gruncie języka polskiego neutralne emocjonalnie oraz wolne od wartościowania. Opowiadając się za tym właśnie terminem „subkultura”, unika się w ten sposób wielości i niejednoznaczności terminów: „podkultura”, „antykultura”, „kultura spontaniczna”, „grupy rówieśnicze” (Pacholski, Słaboń, 2001).

W znaczeniu potocznym pojęcie „subkultura” jest stawiane obok takich pojęć, jak: „nieprzystosowanie społeczne” tudzież „patologia społeczna”, ściśle powiązanych z negacją obowiązujących wzorów kulturowych, rewoltą oraz buntem (Filipiak, 2001). Niedostosowanie społeczne staje się wizytówką niemożności zdefiniowania miejsca jednostki w społeczeństwie. Przyczyn owej niemożności dopatrywać się winno w braku należytej socjalizacji, szeroko pojętej akulturacji lub nagłym powstaniem nowych warunków społecznych, społecznych ról, do których jednostka lub grupa nie potrafi bądź też nie chce się zaadaptować. Patologia jako zjawisko występuje w różnych grupach

ludzkich i jest powiązane z rozwojem danej społeczności (Świętochowska, 2001). Mnogość definiowania pojęcia „subkultury” uwidacznia pewne charakterystyczne elementy: to względnie spójna grupa społeczna, w której na gruncie wspólnych zainteresowań i dążeń, a nieraz również norm, wartości i wzorów odpowiadających członkom grupy, i ich obowiązujących, wytworzą się dość trwałe więzi między jej członkami; grupa wyrażająca swoją odrębność poprzez zanegowanie całego systemu kulturowego bądź niektórych jego elementów, to jest wartości stanowiących podstawę tej kultury oraz całego zespołu instytucji na nich opartych, lub też poprzez zanegowanie oraz propozycje kultury alternatywnej, które sytuują się równolegle obok kultury dominującej, której podzbiorem jest właśnie subkultura (Muggleton, 2004); grupa subkulturowa z racji swojej odrębności pozostająca na marginesie dominujących w danym systemie tendencji życia społecznego.

Do podstawowych cech charakteryzujących subkulturę młodzieżową, w tym również subkulturę hip-hopową, zalicza się między innymi spójny system ideologiczny, określoną obyczajowość, kreowanie specyficznego wizerunku oraz działalność twórczą (Kozak, 2007). Subkultura może być rozumiana jako zespół norm, wartości oraz wzorów zachowań obowiązujących wewnątrz danej grupy społecznej, która stanowi część szerszej zbiorowości, lecz jednocześnie odznacza się odmiennością wobec kultury dominującej.

Funkcjonowanie subkultur młodzieżowych pozostaje w dużym stopniu zależne od sytuacji politycznej i gospodarczej danego kraju, a także od poziomu zaspokajania potrzeb psychospołecznych młodzieży (Kozak, 2007). Przynależność do subkultur bywa społecznie stygmatyzowana, co przejawia się w negatywnych stereotypach, często łączących ich członków z przestępczością, brutalnością, wandalizmem, czy chuligaństwem. W literaturze podkreśla się jednak, że identyfikacja młodzieży z grupą subkulturową ma zarówno wymiar ideowy, jak i zewnętrzny. Ideowy przejawia się w przyjęciu określonego światopoglądu oraz w krytycznym stosunku do instytucji społecznych, takich jak rodzina czy szkoła. Z kolei wymiar zewnętrzny obejmuje takie elementy, jak ubiór, nietypowe zachowania, czy preferencje muzyczne (Kozak, 2007). Subkultura hip-hopowa wyłoniła się w połowie lat 70. XX wieku w afroamerykańskich dzielnicach wielkich miast Stanów Zjednoczonych. Jej trzon stanowiły cztery podstawowe elementy: rap (melodeklamacja, wykonywana przez tzw. MC's – „mistrzów ceremonii”), DJ-ing, breakdance oraz graffiti (Prejs, 2004). W Polsce subkultura ta zaczęła zdobywać popularność na początku lat 90.

Geneza hip-hopu związana jest z amerykańską tradycją „walki słów” (z ang. *spoken word*), rozwijającą się w środowiskach społecznie marginalizowanych. Była to tak zwana „muzyka ulicy”, która w swoich początkach wyrażała frustrację, problemy i nadzieje afroamerykańskich mieszkańców ubogich

dzielnic śródmiejskich. Rap stanowił głos sprzeciwu wobec nierówności rasowych, przemocy instytucjonalnej, biedy, bezdomności, narkomanii i nadmiernej represji policyjnej (Melosik, 1995). Teksty utworów były nasycone emocjami, prezentowały skrajny realizm i opisywały codzienność młodzieży funkcjonującej na marginesie społeczeństwa.

Hip-hop stanowił nie tylko formę ekspresji artystycznej, ale także istotny komponent tożsamości kulturowej, wyrażający się między innymi w charakterystycznym slangu (często opartym na celowej deformacji języka), sposobie ubierania się, gestykulacji, czy zachowaniach społecznych. Obrońcy tej subkultury podkreślali, że agresywny charakter tekstów hip-hopowych należy postrzegać jako formę artystycznej ekspresji, a nie bezpośrednio nawoływanie do przemocy – był to raczej „język emocji”, odzwierciedlający realia życia w trudnych warunkach społeczno-ekonomicznych (Melosik, 1995).

Od prehistorii do protestu - sztuka ulicy jako zjawisko społeczne i kulturowe

Graffiti, określane jako „spray art.”, sztuka szablonu czy sztuka ulicy, to nie tylko technika artystyczna, lecz także złożone zjawisko socjologiczne. Przejawia się w postaci napisów, symboli i haseł nanoszonych na ściany budynków, mury oraz inne publiczne przestrzenie, z użyciem farb w sprayu lub pędzla i szablonu. Aby zrozumieć genezę graffiti, należy cofnąć się 15 tysięcy lat – do czasów prehistorycznych. Już wtedy pierwsi „grafficiarze” zostawiali swoje malunki na ścianach jaskiń, takich jak te w Lascaux. Podobne przykłady sztuki naskalnej odkryto także w starożytnym Egipcie oraz Pompejach (Piotrowski, 2003). Graffiti zaczęło rozwijać się na szeroką skalę w latach 60. XX wieku, w odpowiedzi na falę młodzieżowych ruchów kontestacyjnych. Ich centrum stanowiły Stany Zjednoczone, a konkretnie – Nowy Jork. To właśnie tam, w przestrzeni nowojorskiego metra, rozgrywały się symboliczne „bitwy” między zbuntowaną młodzieżą a policją, która starała się zwalczać działalność grafficiarzy. Graffiti stało się wówczas narzędziem dyskusji z oficjalną propagandą (Prejs, 2004). Na początku lat 70. XX wieku pojawiły się farby w sprayu, co znacząco wpłynęło na rozwój tej formy ekspresji – malunki stały się większe, bardziej kolorowe i wyraźniejsze. Wcześniej twórcy używali głównie wodoodpornych markerów. Szczególną postacią, której poświęcono wiele miejsca w literaturze, był nastoletni chłopak greckiego pochodzenia – Demetrius. W 1971 roku w „The New York Timesie” ukazał się artykuł, w którym młody artysta stwierdził, że nie istnieje w nowojorskim metrze miejsce, którego nie oznaczyłby swoim podpisem – „Taki 183”. Wydarzenie to zapoczątkowało trend zaznaczania obecności w przestrzeni pu-

blicznej i uczyniło z Demetriusa ikonę młodego pokolenia (Rowiński, 2004). Jego działania uznaje się za pierwszy przejaw nowoczesnego graffiti (Golka, 2002). W latach 80. XX wieku graffiti przeniknęło do krajów Europy Środkowo-Wschodniej, gdzie stało się integralną częścią młodzieżowych subkultur. W tym kontekście funkcjonowało jako forma sprzeciwu wobec władzy totalitarnej i jako narzędzie wyrażania niezależności oraz wolności (Potrykus-Woźniak, 2010).

W Polsce powstanie subkultury graffitiarzy datuje się na lata 1980-1981 XX wieku, w okresie powstawania „Solidarności” i w stanie wojennym (Rowiński, 2004). Jednakże, graffiti dostrzec można w okresie II wojny światowej na ziemiach okupowanej Polski. Znak „Polski Walczącej” miał formę kotwicy. Jej człon, w kształcie litery „P” symbolizował Polskę, a ramiona, w kształcie litery „W”, walkę bądź „kotwicę” jako symbol nadziei odzyskania niepodległości. Napis, w formie graffiti, umieszczany był na chodnikach, murach, tablicach ogłoszeniowych, czy przystankach kolejowych okupowanego kraju. Znak malowano, trudną do usunięcia, farbą smołową. Było to zadaniem młodego pokolenia harcerzy. Malowanie kotwic stanowiło część składową akcji „Mały Sabotaż” w Warszawie (Nowak-Kluczyński, 2011).

Mianem graffiti określa się rysunki, portrety, napisy, znaki umieszczone w większości przypadków na murach w miejscach publicznych. W młodzieżowym slangu jest to „wrzuta”. Dla większości ludzi graffitiarze są wandalami. Oni sami określają swoją działalność „sztuką ulicy”, „ozdobnikiem swojej muzyki” (hip-hop). Niektórych graffitiarzy zwie się writersami. Nazwa pochodzi od angielskiego słowa „write”, czyli pisać. W początkowej fazie graffiti było napisem, pewnym ciągiem liter. Z czasem, kiedy zaczęto dodawać do nich kontury i wypełnienia, stwierdzono, że bardziej nadają się one do oglądania niż czytania. Od tamtej pory zaczęto używać nazwy „graffiti”. Graffiti może mieć formę rysunków, haseł umieszczanych na ścianach domów, blaszanych garażach, starych budynkach, betonowych ogrodzeniach, mostach, wiaduktach kolejowych, wagonach pociągów. Na tych ostatnich cieszy się dużym poważaniem. Ma to związek przede wszystkim z trudnością wykonania takiego malunku: dotarciem do pociągu, a także uniknięciem kontaktu z funkcjonariuszami SOK-u (Staż Ochrony Kolei), a zwłaszcza wykonaniem dzieła w krótkim czasie. Taki namalowany na pociągu „wrzut” przemierza całą Polskę, niosąc przesłanie jego autora, a także sławiąc jego sztukę. Obecnie tworzenie graffiti dzieli się na malowanie „z ręki”, a więc za pomocą samych farb oraz na malowanie „z szablonów”, polegające na przykładaniu do ściany wcześniej wykonanych szablonów i pokrywaniu wolnych obszarów farbą. Graffiti uliczne wykonywane jest też czasem za pomocą innych technik – na przykład pędzla i wodnej farby akrylowej, jednak naśladuje się tutaj zawsze efekty uzyskiwane za pomocą „klasycznej” metody z farba-

mi w sprayu. Techniki graffiti są, coraz częściej, adaptowane przez „poważnych” malarzy do tworzenia „pełnoprawnych” dzieł sztuki. Wyróżnia się kilka form subkulturowej działalności grafficiarzy. Najbardziej skomplikowaną stanowią wielkie kompozycje o bogatej kolorystyce, tak zwane murale, które nie zawsze są utożsamiane z graffiti. Równie dobrze mogą one mieć charakter własnych przemyśleń, szkiców. Inspiracją stają się różnorakie motywy, na przykład z gier komputerowych, czy symbolika ulubionego zespołu muzycznego. Forma druga przybiera postać napisów, różnego rodzaju haseł. Mogą one mieć charakter polityczny, szyderczy, prześmiewczy, ekologiczny, dotyczący sfery seksu. Owe hasła, w zamyśle ich autorów, mają niejednokrotnie głębsze znaczenie. Ich zadaniem jest zmuszenie postronnego obserwatora do przemyśleń, refleksji. Służą wywołaniu społecznej dyskusji, nawiązaniu dialogu.

W latach 90. XX wieku graffiti opierało się przeważnie na satyrze i dekonstruowaniu języka poprzez zabawę. W tym okresie wyróżnia się graffiti: reklamowe („Łupież i łysina w jednym”), erotyczne („Czerwony kapturek sypia ze śpiącą królową”), szkolne („Szkoła óczy”), kościelne („Księża na księżyc”, „Bóg i tak był kosmitą”), egzystencjalne („Chce mi się wyć”, „Ludzie myślcie - to nie boli”) oraz polityczne („Magister elekt”) (Gwozda, Krawczak, 1996). Jednym z bardziej znanych politycznych graffiti był napis „Ziemniaki do ziemi, księża na księżyc”. Graffiti to zostało oparte na wydarzeniach Marca’ 68, a dokładniej tyczyło ówczesnego sloganu „Studenci do nauki, pasta do butów”, będących szyderczym rozwinięciem hasła „Studenci do nauki”, wymierzonego w uczestników ówczesnej manifestacji (Prejs, 2004). Do najbardziej charakterystycznych „walków”, jakie pojawiały się na ulicach polskich miast zaliczano graffiti: egzystencjalne: „Śmierć samobójcom”, „Nie mam nic do stracenia. Kat”, religijne (kościelne): „Chrzęszcz brzmi w trzcinie, ksiądz brzmi w gminie”, „Lepiej przepić całą płacę, niż księdzu dać na tacę”, „Nie módlcie się ludzie - forsa decyduje o cudzie”, prześmiewcze: „Ależ mnie zażył. Tabletki”, „Jestem przegrana. Kasetka”, „Świat ponury, maluj mury”, „Chcesz mieć sny kolorowe, pijaj wina owocowe”, „Uśmiechnij się, jutro możesz nie mieć zębów”, „Strażak leje na wszystko”, „Gdy dopadła cię niedola, skocz do sklepu kup jabola”, erotyczne: „Gdy jedno ciało drugie gniecie, to powstaje ciało trzecie”, „Jej drabina do kariery ma cztery litery” (Rowiński, 2004).

Współczesne graffiti w Polsce przybiera różnorodne formy - od indywidualnych tagów po złożone murale, a także krótkie hasła o charakterze politycznym, społecznym lub tożsamościowym. Stanowią one ważny element miejskiej semiotyki, często pełniąc funkcję komunikatu, manifestu lub interwencji w przestrzeni publicznej. Na murach wielu polskich miast pojawiają się napisy o charakterze antysystemowym, na przykład „Państwo to

fikcja", „Władza kłamie", czy „Zabierzcie polityków z mojego życia". Hasła te świadczą o krytycznym nastawieniu części młodego pokolenia wobec instytucji państwowych i tradycyjnych struktur władzy. Z kolei, takie napisy, jak „ACAB" (akronim od ang. *All Cops Are Bastards* – „wszyscy gliniarze to dranie") czy „Nie ma sprawiedliwości – jest policja" (często stylizowane jako „1312"), odzwierciedlają napięcia społeczne związane z funkcjonowaniem służb i rosnącą nieufnością wobec organów przymusu państwowego. Obecne są również hasła nacechowane ideologicznie lub światopoglądowo, na przykład „Wolność dla kobiet", „Aborcja jest OK", czy „Nie będziesz szła sama", które zyskały szczególną popularność w czasie protestów Ogólnopolskiego Strajku Kobiet. Takie graffiti pełnią funkcję mobilizacyjną i integracyjną, umożliwiając spontaniczne wyrażenie sprzeciwu wobec obowiązujących norm prawnych i społecznych. W niektórych przestrzeniach miejskich pojawiają się również hasła antywojenne, na przykład „No war", „Solidarni z Ukrainą", jak i napisy związane z prawami mniejszości, na przykład „Miłość to miłość", „Trans rights are human rights", czy „Jesteśmy wszędzie" – hasła te są często powiązane z ruchem LGBTQ+ i mają na celu zaznaczenie obecności grup marginalizowanych w przestrzeni publicznej. Tego rodzaju inskrypcje stanowią formę nieformalnej komunikacji społecznej – są nie tylko przejawem indywidualnej ekspresji, ale także świadectwem szerszych nastrojów społecznych oraz dynamiki konfliktów kulturowych. Graffiti staje się w tym kontekście narzędziem symbolicznego zawłaszczania przestrzeni, w której głos jednostek i grup pozbawionych reprezentacji instytucjonalnej znajduje swoje ujście.

Grafficiarz jako twórca, obywatel i kontestator

Portret polskiego grafficiarza nie został sprecyzowany. Uproszczeniem w literaturze przedmiotu stają się stwierdzenia, przywoływane jako przykłady także w tym artykule, przypisujące grafficiarzy jedynie do środowisk marginalnych, kierując się wyłącznie stereotypami, rozumianymi jako

konstrukcja myślowa, zazwyczaj powszechna wśród członków danej grupy społecznej, oparta na schematycznym i uproszczonym postrzeganiu rzeczywistości (zjawisk społecznych, kulturowych lub pewnej kategorii osób), zabarwionym wartościująco, często bazującym na uprzedzeniach i niepełnej wiedzy (Olechnicki, Załęcki, 2000, s. 204).

Subkulturę grafficiarzy stanowią nastolatki, będący uczniami szkół podstawowych, ponadpodstawowych, czy szkół branżowych. Należą do niej

również studenci, dorosłe osoby aktywne zawodowo, traktujące graffiti jako formę pasji i hobby. Graffitiarze z reguły mają swój teren działania, nazwę oraz znak firmowy (Kwak, 2009). Znak ten może pełnić rolę symbolu, którym zaznacza się teren, jak też obszar działalności danej grupy. Może być równie dobrze znakiem rozpoznawczym, służącym jak podpis rysunku. Każdy graffitiarz posiada własny pseudonim (tag), którym podpisuje swoją twórczość. Pseudonim służy rozpoznaniu, jest anonimowy dla policji. W przypadku grupy, na czele stoi „king” (król), który na swym koncie ma najwięcej i najlepiej wykonanych „wrzut”. Większość graffitiarzy nie zna się osobiście, ale każdy zna niepisane prawo, dzięki któremu lepsi mogą zamalowywać dzieła gorszych. Istnieją przesłanki pozwalające traktować graffitiarzy jako odrębną subkulturę. Pierwszą z nich jest szeroko rozumiana więź środowiskowa, z kolei drugą cechą wygląd malujących – bluzy z kapturem oraz plecaki służące do przechowywania puszek z farbą czy gotowych do użycia szablonów (Piotrowski, 2003). W uproszeniu do ich ubioru zalicza się dzinsowe spodnie z szerokimi nogawkami, buty sportowe z wielkimi „jęzorami”, czapki bejsbolówki zakładane daszkiem do tyłu (Prejs, 2004). Inne źródła charakteryzują postać graffitiarza jako: szerokie spodnie, czapki bejsbolówki, muzyka hip-hopowa. Ponadto, „popijają piwo, a czasem luzują się «trawką»” (Rowiński, 2004). Graffitiarze, którzy nie umieszczają swoich dzieł na specjalnie do tego wyznaczonych przez miasta miejscach (np. w Poznaniu pod wiaduktem kolejowym przy ul. Hetmańskiej) działają głównie nocą, gdyż jak sami twierdzą „wasza jest moc, ale nasza jest noc” (odezwa dla policji) (Wyka, 1991). Inne źródła stwierdzają, iż w ich skład najczęściej wchodzi

uczestnicy i sympatycy najróżniejszych subkultur, głównie nieletni („wytrobieni artystycznie”) malujący farbami aerozolowymi kolorowe obrazy (graffiti) w młodzieżowym slangu nazywane „wrzutami” lub hasła tzw. „walki” o bardzo różnej treści, w tym i politycznej (Rowiński, 2004, s. 61).

Należy jednak zaznaczyć, że współczesny graffitiarz w Polsce stanowi zróżnicowaną i trudną do jednoznacznego zdefiniowania postać, co wynika z wielości motywacji, form wyrazu i kontekstów działania. Mogą być zarówno anonimowymi twórcami nielegalnych tagów i hasłowych inskrypcji, jak też artystami zaangażowanymi w realizację legalnych murali o charakterze społecznym, politycznym, czy estetycznym. Cechą wspólną większości z nich jest potrzeba wyrażenia tożsamości, poglądów lub emocji w przestrzeni publicznej oraz chęć symbolicznego „zaznaczenia obecności” w mieście. Wizerunek graffitiarza często oscyluje między figurą outsidera a miejskiego aktywisty – osoby działającej na granicy sztuki, buntu i komunikatu społecznego. Wielu graffitiarzy utożsamia się z wartościami subkultury hip-hopowej, zwłaszcza z jej elementem wizualnym (writingiem), choć równie często

inspirują się kulturą anarchistyczną, lewicową, feministyczną lub queerową. W związku z tym, współczesny grafficiarz nie stanowi jednolitego typu społecznego, lecz raczej reprezentuje szerokie spektrum postaw – od czysto estetycznych, po jawnie polityczne.

Sztuka czy wandalizm?

Graffiti mogą pojawiać się praktycznie wszędzie, co wynika z agresywnej obecności napisów, jednakże wybór miejsca, na którym rysunki zostają wykonane uzgadnia jego kontekst i utrwalenie. Zagadnieniem nigdy nie tracącym na aktualności dotyczącym grafficiarzy jest to, czy ich twórczość jest sztuką czy wandalizmem. Zdaniem artysty malarza Edwarda Dwurnika, jest to zdecydowanie sztuka – sztuka ulicy i sztuka ludzi biednych, sztuka ludzi młodych. Graffiti można uznać za sztukę, gdyż to właśnie tą formą artystycznego wyrazu posługiwało się wielu wybitnych malarzy i rzeźbiarzy. Dostrzegali oni w tej młodzieżowej twórczości cechy antysztuki, która podważa dotychczasowe kanony, w warstwie estetycznej i użytkowej (Jędrzejewski, 1999, s. 210). Sztuka to dziedzina ludzkiej działalności (twórczości) artystycznej, wyróżniana ze względu na związane z nią wartości estetyczne (zwłaszcza piękno – stąd nazwa „sztuki piękne”), której wytwory (dzieła) stanowią trwały dorobek kultury; termin sztuka zmieniał historycznie swe znaczenie (*Encyklopedia powszechna PWN*, 2005). O tym, że graffiti jest sztuką, może świadczyć spontaniczny charakter w wyrażaniu poglądów i emocji. Jean Dubuffet, znany francuski malarz, fenomenem graffiti zainteresował się już w latach 60. XX wieku (Jędrzejewski, 1999). W „bazgrołach” na murach i płotach dostrzegł walory estetyczne i właśnie on jest autorem pierwszego albumu z ich reprodukcjami. Uczynił to w sposób oczywisty, w imię odwracania porządku wartości. O zmianie statusu graffiti świadczą wydawane albumy z fotografiami, oficjalne wystawy oraz liczne publikacje na ten temat. Polskie graffiti zaczęło stawać się sztuką, kiedy z ulicy trafiło do galerii sztuki (Gwozda, Krawczak, 1996). To właśnie Sir i Ash, czyli weterani polskiego graffiti, są autorami etykiet kultowego w latach 90. XX wieku napoju Frugo (Rowiński, 2004). Frugo było utożsamiane z buntem i młodzieżową kulturą konsumpcyjną. Już w ciągu roku od debiutu hasło „No to Frugo”, szklane butelki i charakterystyczne kapsle przyczyniły się do osiągnięcia przez markę około 90% rozpoznawalności.

Graffiti stało jest inspiracją dla Ryszarda Klimczaka, poety, który w swym tomiku wierszy, zatytułowanym *Graffiti na tynku pamięci*, obok swej twórczości poetyckiej umieścił własnoręcznie wykonane rysunki, w formie tej sztuki ulicznej. Każdy egzemplarz autor dopracowywał oddzielnie, w wyniku cze-

go każdy tomik jest inny, wyjątkowy. Do tego, że graffiti klasyfikowane jest jako przejaw nowoczesnej sztuki, przyczynił się Jean Michel Basquiat, artysta, który swoim talentem zwrócił uwagę społeczności. Uważany za prekursora graffiti, malował w stylu ekspresjonistycznym, był uznawany za przedstawiciela malarskiego nurtu zwanego Nową Falą, najbardziej znanego twórcę nowojorskiego graffiti. Jego twórczość to powiązanie „sztuki ulicy”, czyli graffiti z prymitywną sztuką afrykańską. Po tym, jak w latach 80. XX wieku został wypatrzony przez czujnych krytyków, swoją twórczość przeniósł na płótno i błyskawicznie stał się gwiazdą rynku sztuki. Wymiar artystyczny graffiti wiąże się z ekspresją, a także istotną potrzebą tworzenia, obecną w wielu młodych ludziach. Graffiti to sztuka miasta, która znana jest na całym świecie. Wyznacza wszędzie takie same kanony tworzenia, obrazowania (Leśniewska-Głowacka, 2002). Może być uznane za sztukę, jeżeli jego twórcy wiedzą, w jakich miejscach je umieścić. Zdaniem Alicji Wahl (artysta malarz, właścicielka galerii), graffiti jest tęsknotą za sztuką, a ich autorów nazywa niespełnionymi artystami, którzy na murach czasem fantastycznie się spełniają, a poziom niektórych prac jest niemal profesjonalny.

Powszechnie przyjmuje się, że przynależność do subkultury stanowi czynnik sprzyjający przestępczości i demoralizacji nieletnich. Należy jednak podkreślić, że zjawisko subkultur w pierwszej kolejności powinno być postrzegane jako zjawisko społeczne, a dopiero w dalszej jako potencjalny czynnik kryminogeny. Alicja Wahl wskazuje, że graffiti należy rozumieć najpierw jako zjawisko społeczne, następnie socjologiczne, a dopiero na końcu – jako artystyczne. Z punktu widzenia kryminologicznego warto zwrócić uwagę na to, że wśród graffitiarzy obowiązywał swoisty etos, w którym wartość jednostki oceniano między innymi na podstawie wielkości zamalowanej powierzchni, liczby starć z policją oraz wysokości kar nałożonych przez władze (Górski, 1996). Tego rodzaju zachowania świadczą o przenikaniu się subkulturowej rywalizacji z elementami łamania prawa. W przestrzeni publicznej spotkać można wiele przykładów graffiti – od politycznych haseł po przypadkowe napisy i symbole. W licznych przypadkach trudno dopatrzeć się głębszego przesłania czy wartości artystycznej. Wiele z nich przytłacza brzydotą, nieudolnością i prymitywizmem wykonania, co prowadzi do utożsamienia ich z „bazgraniem” po murach. Taka „bazgranina” staje się synonimem wandalizmu, definiowanego jako „rozmyślne niszczenie, dewastację, uszkodzanie dóbr kulturalnych” (Kopaliński, 1989, s. 542). W opinii publicznej, sztuka graffiti – ze względu na swój półlegalny charakter – często uznawana jest za przejaw przestępczości. Twórcy wykonujący swoje dzieła w niedozwolonych miejscach narażają się na konsekwencje prawne. W tym kontekście graffiti bywa utożsamiane z bezmyślnym lub celowym niszczeniem, na przykład urządzeń użyteczności publicznej. Jednakże, nie sposób

jednoznacznie zaklasyfikować graffiti do jednej, konkretnej odmiany wandalizmu – jest to zjawisko złożone, rozciągające się na różnych płaszczyznach: od artystycznej i społecznej, po kryminalną. Właśnie ta wielowymiarowość czyni graffiti tak trudnym do jednoznacznej oceny. Zwłaszcza nielegalne może być postrzegane jako przejaw dezorganizacji przestrzennej, ponieważ wprowadza chaos wizualny i zakłóca estetyczny ład przestrzeni publicznej. Naniesione bez zgody właścicieli na elewacje budynków, mury, przystanki, czy obiekty infrastruktury miejskiej, często narusza spójność architektoniczną i urbanistyczną otoczenia. Tego typu działania społecznie postrzegane są jako brak poszanowania dla wspólnej przestrzeni oraz świadczą o niedostatecznej kontroli ze strony instytucji odpowiedzialnych za jej zarządzanie. W efekcie, graffiti może przyczyniać się do pogorszenia wizerunku dzielnicy i nasilenia innych form dewastacji. To właśnie w aspekcie urbanistycznym graffiti, oprócz wandalizmu, zaliczane jest do przejawów dezorganizacji przestrzennej (Hauziński, 2003). Owe przejawy wpływają na wzmocnienie lęku przed potencjalnym zagrożeniem, a także wytwarzają klimat strachu na danym obszarze. Szczególną uwagę w tej kwestii zwraca się na graffiti, które utożsamiane z wypisanymi na murach wulgaryzmami, uważane są przez mieszkańców za miejsca niebezpieczne. Wzmagają one poczucie lęku wśród mieszkańców, natomiast ludzie spoza tego obszaru czują się nieswojo i niebezpiecznie. Jednakże, dezorganizację przestrzenną niekoniecznie utożsamia się wyłącznie z zagrożeniem bezpośrednim. Jest to przekaz ogólny, obrazujący, iż dany obszar ma prawdopodobnie niebezpieczny charakter (Hauziński, 2003).

Grafficiarz często określa się mianem pseudoartystów, zwłaszcza kiedy ich działania przybierają formę zuchwałej ekspresji twórczej, polegającej na umieszczaniu prac na obiektach sakralnych, zabytkach, czy nowo wybudowanych budynkach. W literaturze można również spotkać stanowisko, według którego graffiti traktowane jest jako „zjawisko patologiczne”, wywołujące negatywne wrażenia estetyczne oraz niosące szkodliwe skutki społeczne i ekonomiczne (Rowiński, 2004). Sami grafficiarze postrzegają się jako członkowie miejskiej partyzantki artystycznej, co wynika z faktu, że działają wbrew obowiązującym zakazom, w ukryciu, narażając się na interwencje policji i Służby Ochrony Kolei. Opinie społeczne na temat graffiti są podzielone – najczęściej jednak wskazuje się na szkody materialne będące efektem działalności tej subkultury oraz potrzebę zdecydowanego przeciwdziałania aktom wandalizmu.

Według Tomasza Szmagiera, graffiti jest i sztuką, i wandalizmem. Sztuką jest w odbiorze indywidualnym, natomiast wandalizmem jako zjawisko. Subkultury młodzieżowe w pewnym stopniu są zjawiskiem autentycznym, choćby dlatego, że zaspokajają niektóre potrzeby młodych ludzi, nie mogących sobie znaleźć miejsca w normalnym życiu. Są zatem miejscem

wyzwalania się frustracji, ale również uzewnętrzniania szerszych problemów współczesnego świata. Młodzież intensywnie poszukuje własnej tożsamości i autentycznego stylu życia. Według samych twórców, graffiti ma sens, gdyż rozjaśnia i ubarwia szarą rzeczywistość. Poprzez hasła mogą oni nie tyle zwrócić uwagę na siebie, co ukazać opinii publicznej swoje poglądy. To właśnie zademonstrowanie swojego istnienia, wnoszenia w dorosłość własnych koncepcji budowy i organizacji życia społecznego należy do głównych zachowań ludzi młodych (Hołyst, 2001). Graffiti jest sztuką, która woła o zauważenie ich twórców. Bez manipulacji, zakłamania i cenzury. Jest buntem, autentycznym głosem młodego pokolenia (i nie tylko). Jest formą wypowiedzi, a przynajmniej tej części młodzieży, która w inny sposób wypowiedzieć się nie potrafi, nie może, lub po prostu nie chce (Gregrowicz, Waloch, 1991). Napis w postaci graffiti to nic innego, jak sposób nawiązania kontaktu z publicznością, którą w tym przypadku staje się każdy. Jednak i w tej kwestii odczucia są różne. Agnieszka Osiecka twierdziła, iż graffiti wynika z poczucia słabości młodego pokolenia. Człowiek, który chce zaznaczyć swoją obecność poprzez wrzask i agresywność kolorów jest człowiekiem słabym. Może być to związane z tym, że młodzi coraz częściej nie znajdują dla siebie miejsca w świecie ludzi dorosłych. Graffiti to bunt przeciwko dorosłym, zrobienie czegoś wbrew prawu, wbrew obowiązującym zasadom, normom obyczajowym czy prawnym.

Coraz częściej graffiti przestaje być jednak wyłącznie formą buntu – staje się wyrazem potrzeby. Potrzeby człowieka rozumiane są jako stan braku, który domaga się zaspokojenia. Powszechnie przyjmuje się, że potrzeba jest siłą porządkującą ludzką percepcję, myślenie oraz działania w sposób umożliwiający osiągnięcie satysfakcji – zarówno w wymiarze biologicznym, psychicznym, jak i duchowym. Pojęcie potrzeby stanowi więc kluczowy czynnik motywujący ludzką aktywność i odgrywa istotną rolę w opisie rozwoju osobowości. Potrzeby nie są dane raz na zawsze – kształtują się w procesie interakcji jednostki ze środowiskiem, będąc również wynikiem indywidualnej aktywności (Lalak, 1999). W tym kontekście nocne malowanie na murach może być postrzegane jako próba zaspokojenia potrzeby ryzyka, wolności, czy potrzeby bycia zauważonym. Działania te często niosą ze sobą ładunek emocjonalny – ekscytację, poczucie przekraczania granic, adrenaliny, a także poczucie odwagi: „czy zostanie złapany, czy nie?”. Bywa, że sama możliwość złamania prawa staje się silniejsza niż potrzeba tworzenia – dominuje nad aspektem artystycznym. Tego rodzaju zachowania mogą przyjmować charakter kompulsywny, niemal uzależniający – jest to nałóg ekspresji, nałóg wyrażania siebie i swoich poglądów.

W kontekście psychologii, graffiti uznaje się za sztukę ludową. Dzięki niej istnieje nie tylko możliwość wyrażania swobodnej ekspresji, ale także wypo-

wiedzi na każdy temat (Piotrowski, 2003). Najistotniejszym aspektem zjawiska graffiti jest komunikat. Twórczość uliczna daje możliwość dotarcia z informacją do szerokiego odbiorcy. W ten sposób graffiti staje się elementem komunikacji międzyludzkiej. To wolność słowa i obrazu pozwalają na nieskrępowane komentowanie rzeczywistości. Jest to indywidualna wypowiedź płynąca z wewnętrznej potrzeby, akt samorealizacji i w tym zawiera się jako aspekt psychologiczny (Gwozda, Krawczak, 1996). „Współczesne graffiti można przyrównać do języka dziecka, które uczy się formułowania swych pragnień, przekładania ich na konwencjonalne gesty i słowa” (Leśniewska-Głowacka, 2002, s. 103). Wbrew błędnej opinii, graffiti to nie tylko komunikat między członkami subkultury hiphopowej, to apel do ogółu społeczeństwa, który służyć ma „celom wyższym”. Fakt ten uwidocznił się po śmierci papieża Jana Pawła II w 2005 roku, kiedy na murach pojawiły się Jego portrety. Autorzy graffiti poprzez swoje dzieła dokonują aktu samorealizacji. Jest to w głównej mierze wynikiem ich wewnętrznej potrzeby, co ukazuje ich anonimowość. Jednakże, potrzeby te są tak różne, jak różni są ludzie (Gregrowicz, Waloch, 1991). Wiąże się to ściśle z ich osobowością, z ich charakterem. Osobowość, która staje się wieloczynnikową strukturą dynamiczną, która integruje i reguluje zachowania człowieka oraz jego relacje ze światem. Znaczenie odgrywa podatny klimat okresu dorastania, to znaczy buntowniczość, impulsywność, wrażliwość, dramatyzm. Wspólnoty subkulturowe stanowią ekspresję potrzeb ludzkich. Wywodzi się ona z inicjatywy poszczególnych jednostek i grup, usiłujących na własną rękę szukać prawdy, piękna, miłości, godności oraz akceptacji (Jędrzejewski, 1999).

Zakończenie

Zjawisko graffiti, mimo że często pozostaje kontrowersyjne, zasługuje na ujęcie interdyscyplinarne – zarówno jako forma ekspresji artystycznej, element subkultury młodzieżowej, jak też istotny komunikat społeczny. Nie sposób jednoznacznie sklasyfikować graffiti wyłącznie jako akt wandalizmu czy wyłącznie przejaw sztuki. Współczesne graffiti funkcjonuje na styku tych dwóch przestrzeni: legalności i nielegalności, indywidualizmu i wspólnotowości, dialogu i kontestacji. Jako zjawisko zakorzenione głęboko w kulturze hip-hopowej, ale wychodzące poza jej ramy, staje się coraz częściej narzędziem symbolicznej walki o widzialność i głos w przestrzeni społecznej.

Grafficiarz w polskich realiach nie jest już tylko anonimowym „bazgrołkarzem” – to często świadomy twórca, który operując kodem wizualnym, prowadzi dialog z otoczeniem, niekiedy brutalny, lecz szczery i przepełniony emocjami. Współczesne graffiti pełni różnorodne funkcje: informacyjne, es-

tetyczne, symboliczne, terapeutyczne, a także protestacyjne. Dla jednych jest to akt „krzyku o zauważenie”, dla innych – manifest wartości, stylu życia lub sprzeciwu wobec norm kultury dominującej.

Niezależnie od oceny moralno-prawnej tego zjawiska, nie można ignorować jego siły oddziaływania oraz znaczenia kulturowego i społecznego. Graffiti pozostaje trwałym elementem miejskiego krajobrazu i współczesnej kultury młodzieżowej – dynamicznie zmieniającej się, niejednorodnej i wciąż poszukującej nowych form wyrazu. Jest to sztuka dialogu – nie zawsze łatwego, lecz potrzebnego – między jednostką a zbiorowością, marginesem a centrum, prywatnym doświadczeniem a publiczną przestrzenią.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

- Dyoniziak, R. (1972). *Młodzież epoki przemian*. Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom 1. (2003). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak
- Encyklopedia powszechna PWN*. (2005). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Filipiak, M. (1999). *Od subkultury do kultury alternatywnej. Wprowadzenie do subkultur młodzieżowych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS
- Filipiak, M. (red.). (2001). *Subkultury młodzieżowe wczoraj i dziś*. Tyczyn: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Społeczno-Gospodarczej
- Golka, M. (red.). (2002). *Od kontrkultury do popkultury*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora
- Gregrowicz, R., Waloch, J. (1991). *Polskie mury: [graffiti – sztuka czy wandalizm]*. Toruń: Wydawnictwo Comer
- Górski, A. (1996). *Sztalugi z cegieł*. „Wprost”, 4
- Gwozda, M., Krawczak, E. (1996). *Subkultury młodzieżowe. Pomiędzy spontanicznością a uniwersalizmem*. W: M. Filipiak (red.), *Socjologia kultury. Zarys zagadnień*. Lublin: Wydawnictwo UMCS
- Hauziński, A. (2003). *Mapy poznawcze środowiska zamieszkania zagrożonego przestępczością*. Poznań: Wydawnictwo Stowarzyszenie Psychologia i Architektura
- Hołyst, B. (2001). *Kryminologia*. Warszawa: LexisNexis
- Jawłowska, A. (1975). *Drogi kontrkultury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy
- Jawłowski, A. (2002). *Gry i zabawy hiphopowe. Subkultura młodzieżowa jak wspólnota ludyczna*. W: W. Godzic (red.), *Kultura popularna. Graffiti na ekr@nie*, Kraków: Wydawnictwo Rabid
- Jędrzejewski, M. (1999). *Młodzież a subkultury*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak
- Kopaliński, W. (1989). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: Wiedza Powszechna
- Kozak, S. (2007). *Patologie wśród dzieci i młodzieży. Leczenie i profilaktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Difin
- Lalak, D., Pilch, T. (1999). *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak
- Leśniewska-Głowacka A. (2002). *Definiowanie świata (szkic do współczesnego graffiti)*. W: W. Godzic (red.), *Kultura popularna. Graffiti na ekr@nie*. Kraków: Wydawnictwo Rabid
- Melosik, Z. (1995). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń – Poznań: Wydawnictwo Edytor
- Muggleton, D. (2004). *Wewnątrz subkultury. Ponowoczesne znaczenie stylu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Nowak-Kluczyński, K. (2011). *Od znaku „Polski Walczącej” po hasło „FaceBóg” – rola polskiego graffiti w latach 1942-2011*. *Biuletyn Historii Wychowania*, 27, 127-139
- Okoń, W. (1981). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Olechowski, K., Załęcki, P. (1999). *Słownik socjologiczny*. Toruń: Wydawnictwo Graffiti
- Pacholski, M., Słaboń, A. (2001). *Słownik pojęć socjologicznych*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie
- Palczyński, T. (1993). *Grupy subkultury młodzieżowej: próba analizy – propozycje teoretyczne*. *Kultura i Społeczeństwo*, 37(3), 69-84
- Pawlak, R. (2004). *Polska kultura hip-hopowa*. Warszawa: Karga
- Pęczak, M. (1992). *Mały słownik subkultur młodzieżowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper

- Piotrowski, P. (2003). *Subkultury młodzieżowe: aspekty psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak
- Potrykus-Woźniak, P. (2010). *Słownik nowych gatunków i zjawisk literackich*. Warszawa – Bielsko-Biała: Wydawnictwo Szkolne PWN
- Prejs, B. (2004). *Bunt nie przemija. Bardzo podręczny słownik subkultur młodzieżowych*. Katowice – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Śląsk
- Rowiński, G. (2004). *Socjologiczno-psychologiczna analiza grup wyznaniowych i subkultur w Polsce. Podkultury i nowe ruchy religijne w Polsce*. Warszawa: Oficyna MM Wydawnictwo Prawnicze
- Siciński, A. (1991). *Alternatywność jako element współczesnej kultury*. W: J. Wertenstein-Żuławski, M. Pęczak (red.), *Spontaniczna kultura młodzieżowa. Wybrane zjawiska*. Wrocław: Wydawnictwo Wiedza o Kulturze
- Siemaszko, A. (1993). *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Świętochowska, U. (2001). *Patologie cywilizacji współczesnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek
- Wertenstein-Żuławski, J. (1993). *Między nadzieją a rozpaczą*. Warszawa: Wydawnictwo Instytut Kultury
- Wyka, A. (1991). *Alternatywny światopogląd i praktyka społeczna*. W: J. Wertenstein-Żuławski, M. Pęczak (red.), *Spontaniczna kultura młodzieżowa. Wybrane zjawiska*. Wrocław: Wydawnictwo Wiedza o Kulturze

MONIKA HAJKOWSKA

ORCID 0000-0001-5524-4246

*Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
w Lublinie*

NAUCZYCIEL W PERSPEKTYWIE CZASOPISMA „KOŚCIÓŁ I SZKOŁA” (1846-1848)

ABSTRACT. Hajkowska Monika, *Nauczyciel w perspektywie czasopisma „Kościół i Szkoła” (1846-1848)* [The Teacher in the Perspective of the *Kościół i Szkoła* [Church and School] Journal (1846-1848)] *Studia Edukacyjne* no. 77, 2025, Poznań 2025, pp. 131-151. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 02.06.2025. Accepted: 22.07.2025. DOI: 10.14746/se.2025.77.8

The *Kościół i Szkoła* [Church and School] magazine published in Wielkopolska (1846-1848) was addressed to lower clergy and elementary school teachers. The periodical was to strengthen the relationship between church and school and by extension, between the members of these communities. The periodical was believed to help improve elementary education and draw the attention of especially landed gentry to it. It published texts on science and upbringing, information on important educational events and school laws, lists of school works, poems and letters from teachers. The editors also constantly encouraged teachers to send in not only their own articles but also comments and observations which were often critical to didactic and methodological issues. Thus, the periodical provided an important space for the exchange of experiences among the teachers as well. In the last year of the journal's publication, special attention was paid to the activities of the Polish Pedagogical Society, which was established in Poznań.

Key words: *Kościół i Szkoła* periodical, Grand Duchy of Poznań, elementary school, elementary teacher

Wprowadzenie

Sytuacja szkolnictwa w Wielkim Księstwie Poznańskim ulegała przeobrażeniom pod wpływem rządów kolejnych władców Prus, którzy przyjmowali liberalny lub restrykcyjny program polityki. Rozbudowie sektora szkolnictwa elementarnego niewątpliwie tylko pozornie sprzyjała polityka przyjęta w rozporządzeniu z 1822 roku przez ówczesnego ministra oświaty Karola Altensteina. Był on przeciwny próbom germanizacji Polaków i dopuszczał możliwość kształcenia w ich rodzimym języku, odsuwał wpływy ducho-

wieństwa. Kolejne wprowadzone przez niego regulacje dotyczące obowiązku szkolnego, karności szkolnej oraz egzaminów nauczycieli szkół elementarnych w dużym stopniu nawiązywały do polityki realizowanej w Prusach (Truchim, 1967, ss. 26-32; Paprocki, 1973, ss. 150-151; Kozłowski, 2004, ss. 67-69). Upadek powstania listopadowego przyniósł kolejne zmiany w polityce oświatowej, tym razem już bardziej restrykcyjne, z naciskiem na proces germanizacyjny. Powołanie w 1830 roku na namiestnika Edwarda Flottwella, reprezentanta antypolskiego kierunku działań, rozpoczęło nowy, trudniejszy okres w dziejach edukacji na ziemiach Wielkiego Księstwa Poznańskiego. Wykrycie spisku i kolejnych posunięć zmierzających do ponownego powstania i prób odzyskania niepodległości w 1839 roku zmusiło władze pruskie do chwilowych karnych rozporządzeń i represji, które nie ominęły szkolnictwa (Truchim, 1967, ss. 66-67, 110-133; Zieliński, 1973, ss. 49-53; Paprocki, 1973, ss. 163-165, 186-202; Kozłowski, 2004, ss. 79-109). Z 1840 rokiem, wraz z wstąpieniem na tron Fryderyka Wilhelma IV, zwolennika ustępstw na rzecz społeczeństwa polskiego, sytuacja w szkolnictwie uległa poprawie. Jednak po roku 1846, wskutek wykrycia ruchu konspiracyjnego, ponownie się pogorszyła (Kozłowski, 2004, ss. 110-124). Oprócz polityki na sytuację w oświacie wpływały zmiany gospodarcze, które wynikały z rodzącego się wówczas kapitalizmu w Europie. Dostrzegalny kryzys ekonomiczny był szczególnie dotkliwy dla najbiedniejszej warstwy społeczeństwa i rzutował na jej poziom zainteresowania edukacją w szkole (Truchim, 1967, ss. 123-124).

W Wielkim Księstwie Poznańskim, podobnie jak w pozostałych zaborach, podejmowano różne działania zmierzające do poprawy sytuacji szkolnictwa elementarnego. Ważną rolę odgrywała prasa, na łamach której reagowano na aktualne problemy szkolnictwa, w tym także elementarnego. Duże utrudnienie w funkcjonowaniu wielu czasopism Wielkopolski przyniósł edykt królewski z 1819 roku, wprowadzający cenzurę prewencyjną druków. Paradoksalnie, zgodnie z instrukcją kanclerza Hardenberga z 1820 roku, popierano oświatę ludu, ale jednocześnie zabraniano publikacji niebezpiecznych politycznie treści i dyskusji religijnych, poddawano kontroli i szczegółowej cenzurze ukazujące się w nich teksty. Z pism informacyjnych wydawanych na ziemiach Wielkiego Księstwa Poznańskiego warto wymienić „Gazetę Wielkiego Księstwa Poznańskiego”, „Gazetę Polską”, „Gońca Polskiego”, „Dziennik Polski”. Z kolei, pisma literackie i kulturalno-oświatowe reprezentowały między innymi: „Przyjaciół Ludu”, „Tygodnik Literacki”, „Orędownik Naukowy”, „Przegląd Poznański”, „Pismo dla Nauczycieli Ludu”, „Pismo dla Ludu Polskiego” (Jakubczyk, 1976, ss. 247-248). Część z nich wydawanych było przez organizacje i stowarzyszenia religijne czy osoby duchowne. Należały do nich: „Przyjaciół Chrześcijańskiej Prawdy”, „Archiwum Teologiczne”, „Gazeta Kościelna”, „Tygodnik Kościelny”, „Obrona Prawdy”, „Kościół

i Szkoła” (Lechicki, 1983, s. 19; Trzeciakowski, 1973, ss. 22-26; Karwowski, 1918, ss. 244-257; Nodzyński, 2004, ss. 63-69).

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wizerunku nauczyciela kreowanego na łamach periodyku „Kościół i Szkoła”, wydawanego latach 1846-1848 w Wielkim Księstwie Poznańskim, ukazanie, jak przez publikowane teksty starano się wpływać na ten obraz nauczyciela, szczególnie tego elementarnego. W pracy wykorzystano metodę jakościowej analizy prasy.

Wielkopolskie pismo „Kościół i Szkoła” było adresowane do niższego kleru i nauczycieli szkół elementarnych. Redaktorami miesięcznika byli ks. Ludwik Urbanowicz, a następnie dr Karol Ney, nauczyciel gimnazjum w Trzemesznie (Jakubczyk, 1976, s. 253; Wędzki, ss. 510-511). Pismo drukowano w Lesznie, w oficynie Ernesta Gunthera (Słowiński, 1995, s. 42). Redakcja czasopisma zakładała, że celem periodyku będzie wzmocnienie związku między Kościołem, szkołą, nauczycielem, księdzem, rodzicami a dziećmi. Ponadto, zadaniem pisma było podniesienie poziomu oświaty w szkołach elementarnych. Pisano: „nadużycia uprzątnąć, pomyłki sprostować, dobrego ducha ukrzepić, i coby gdzieindziej okazywało się użytecznym, to i na ziemi naszej przyswoić”¹ (*Przedmowa*, 1846, s. II). Apelowano nie tylko do czytelników z zachętą do lektury, a tym samym nadzieją na utrzymanie pisma, ale również do autorów o nadsyłanie tekstów naukowych wpisujących się w ramy tematyczne periodyku. Redakcja planowała wydawać pismo z końcem każdego miesiąca. Jego układ tematyczny obejmować miał cztery działy: artykuły poświęcone nauce i wychowaniu; ważne wydarzenia oraz ustawy szkolne; wykaz dzieł szkolnych; różności (*Przedmowa*, 1846, s. III).

Z periodykiem współpracowało wielu autorów, między innymi: Jan Bolewski, Antoni Cohn, Teodor Dyniewicz, Ewaryst Estkowski, Hieronim Feldmanowski, Józef Gdeczyk, Antoni Kotschula, Tomasz Wieczorkiewicz, Tomasz Wiśniewski. W ósmym numerze w 1846 roku Redakcja kolejny raz informowała o możliwości publikacji tekstów, jednak zastrzegła przyjmowanie tylko tych podpisanych nazwiskiem. Jednocześnie zobowiązywała się do chronienia danych autorów i umieszczania nazwisk w drukowanych egzemplarzach pisma tylko wówczas, jeżeli wyrażą oni takie życzenie (*Od redakcji*, 1846b, s. 428). W związku z tym wiele tekstów jest anonimowych, niektóre podpisane zostały tylko inicjałami lub kryptonimami. W wielu przypadkach nie udało się w pełni rozszyfrować imion i nazwisk publikujących w piśmie autorów.

W krótkim trzyletnim okresie wydawania periodyku jego profil, zakres treści nie ulegał znaczącym zmianom. Zapis i układ działów delikatnie mo-

¹ Zachowano oryginalny zapis tekstów publikowanych w periodyku, a cytowane fragmenty zostały ujęte w artykule w niezmienionej postaci. Zachowano również oryginalny zapis tytułu artykułów.

dyfikowano. W pierwszym roku pojawiały się zamiennie: Wykaz dzieł, Literatura, Przegląd dzieł naukowych, Kronika literacka, Recenzje. W drugim roku powrócono do stałych nazw działów planowanych w 1846 roku. Ponadto pojawiły się nowe: dział piąty – Wiersze różne, dział szósty – Korespondencja. W 1847 roku, od numeru drugiego począwszy, do niektórych numerów pisma dołączano „Dodatek Literacki”. Zawierał on informacje na temat książek i pomocy naukowych oferowanych przez wydawcę Ernesta Gunthera, dostępnych w księgarniach w Lesznie i Gnieźnie.

Cena za sześć numerów wynosiła sześć złotych, to jest jeden talar. Rozważano w przyszłości jej zmniejszenie, ale uzależniano to od wzrostu liczby czytelników. Zachęcano do prenumeraty pisma nie tylko w księgarniach w Lesznie i Gnieźnie (*Przedmowa*, 1846, ss. III-IV). 30 czerwca 1846 roku Redakcja otrzymała koncesję na wydawanie pisma, a o tym fakcie poinformowano czytelników w numerze czwartym tego roku. Tym samym, wyjaśniono opóźnienie w dotychczasowym druku i kolportażu pisma. W numerze tym Redakcja nadmieniła, że periodyk w szczególności ma za zadanie wspomóc nauczyciela w jego pracy, a przede wszystkim ma na uwadze „dobro szkół, a przez to i ludu” (*Od redakcji*, 1846a, s. 172). Liczono, że pismo będzie rozpropagowane wśród nauczycieli, a oni sami zechcą publikować na jego łamach. Wszystkim zainteresowanym Redakcja deklarowała wypłacenie stosownego honorarium (*Od redakcji*, 1846a, ss. 172-173). W 1847 roku nie kryła zadowolenia, że zachęciła nauczycieli do współpracy. Współtworzyli oni pismo, publikując na jego łamach teksty, w których dzielili się z czytelnikami swoimi refleksjami i doświadczeniem. Zauważano, że nie tylko wśród autorów, ale również i czytelników stanowili oni mocną grupę, a tym samym przyczyniali się przez regularną prenumeratę do utrzymania periodyku. Jednocześnie, nie brakowało stałych sugestii i próśb, aby na kartach pisma pojawiały się wartościowe teksty o wysokim poziomie merytorycznym (M., 1847, ss. 230-231; *O kształceniu ludu wiejskiego, szczególnie przez stosowne udzielanie nauk po szkołkach elementarnych*, 1847, ss. 420-421). Do prenumeraty pisma zachęcali również sami nauczyciele, uznając wręcz jego lekturę za konieczny obowiązek każdego pedagoga (-g., 1848d, ss. 188-189). Apelowano stale o włączenie się osób duchownych i przesyłanie przez nich tekstów do Redakcji. Apele te były w pełni uzasadnione, ponieważ Kościół i jego przedstawiciele uczestniczyli w organizacji szkolnictwa na ziemiach Wielkopolski. Należy podkreślić, że Kościół odgrywał znaczącą rolę, szczególnie w procesie nadzorowania szkolnictwa elementarnego. Proboszczowie w dużej mierze mieli głos decyzyjny w kwestii obsady stanowisk nauczycielskich. Narzucano im obowiązek odbywania z nauczycielami konferencji w celu podnoszenia kwalifikacji. Ponadto, sporządzali oni opinie o nauczycielach i przekazywali je dziekanom; tym samym na tej podstawie inspektorzy szkolni wystawiali tak zwane listy

konduity. Szczególnie ważnym zadaniem, za które byli odpowiedzialni, było czuwanie nad realizacją obowiązku szkolnego przez dzieci z ich parafii (Matusik, 2011, s. 60).

Periodyk stanowił przykład pisma reprezentującego określoną wizję Kościoła jako instytucji, której bezwzględnie należał się prymat i pełne podporządkowanie w sprawach szkolnictwa elementarnego (Pieśniarski, 1962, s. 98). Format tej zależności sugerowany był już w tytule pisma, jak również wybrzmiewał w wielu tekstach publikowanych na jego stronach (A.G., 1847a, ss. 482-484, 489-492; A.G., 1847b, ss. 543-555).

Nauczyciele publikujący na łamach „Kościoła i Szkoły” szczególnie doceniali znaczenie pisma, ponieważ brakowało periodyków adresowanych głównie do nich. Pisali:

Bądźcie dla nas seminaryą, w którejbyśmy się kształcić mogli. Zakwitło u was pismo peryodyczne: Kościół i Szkoła, do tego ślechetnego zamiaru dążące. Zjawilo się w pośród was, to nowo urodzone dziecię. Pielęgnujcie je, zasilajcie je, aby nie osłabło i nie odumarło, i my je do piersi naszych przycisnąć pragniemy (Kotschula, 1846b, s. 551).

Ponadto, wyrażali żywe nadzieje w dobór właściwych artykułów ukazujących się na łamach periodyku. Pojawiały się apele, czy życzenia, żeby były to również przekłady autorów zagranicznych, z nowoczesnymi zapatrywaniami na proces nauczania i kształcenia. Nauczyciele sygnalizowali tym samym, że pokładają wielkie nadzieje odnośnie jakości i wartości pisma (-g, 1846b, ss. 608-610). W drugim roku jego wydawania podobnie apelowano o nadsyłanie tekstów i wspieranie nie tylko przez grupę zawodową nauczycieli, ale również przedstawicieli Kościoła (Redakcja Kościoła i Szkoły, 1847, s. 1). W trzecim roku istnienia periodyku Redakcja szczególnym tematem uczyniła działania Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, które funkcjonowało w Poznaniu i podejmowało się poprawy szkolnictwa elementarnego. Wszelkie inicjatywy realizowane przez organ, zjazdy poszczególnych prowincjonalnych kół, tematy obrad były żywo dyskutowane na łamach czasopisma (*Sprawozdanie komisji, do ostatecznego wypracowania ustaw Towarzystwa pedagogicznego polskiego wybranej*, ss. 556-560; Słowiński, 1995, s. 42).

Apelowano o stały rozwój pisma, zamieszczanie tekstów, które zawierałyby praktyczne wskazówki dla nauczyciela dotyczące zarówno wychowania, jak i nauczania. Orędownikiem tych zmian był publikujący na łamach periodyku Ewaryst Estkowski. Doceniał on czasopismo, ale zalecał konieczne jego modyfikacje. Proponował publikacje spostrzeżeń, doświadczeń nauczycieli, prezentację przykładów wypróbowanych działań, a także konkretne przepisy pedagogiczne i dydaktyczne (E.E. [Estkowski Ewaryst], 1848, 549-556; Estkowski, 1848, ss. 234-243; Słowiński, 1982, s. 283). Wierzył w praktyczny obszar działalności pisma. Pisał „może to pismo stać się najpraktyczniejszym,

kosztowną skrzynią, w którą co najlepszego chować będziemy, aby w każdej potrzebie wydobyć” (Estkowski, 1848, s. 243).

Publicyści „Kościoła i Szkoły” byli przekonani, że powodzenie w wychowaniu i edukacji dzieci zależy przede wszystkim od wspólnego celu działania i dobrej współpracy Kościoła i szkoły. Pisano: „Kościół i szkoła, szkoła i kościół, powinno brzmieć zawsze; nie zaś: kościół sam, i szkoła sama, gdy o kształceniu i wychowaniu dziecka jest mowa” (W.K., 1846, s. 177). Stale podkreślano szczególne znaczenie nauczycieli w działalności szkoły (W.K., 1846, ss. 175-176). Uważano, że ze względu na potrzeby ludności wiejskiej jest to zawód niezwykle ważny, ale też wymagający i trudny. Osoba, która się go podejmowała musiała być świadoma, że jest odpowiedzialna za dzieci, ich wychowanie oraz kształcenie (A.K. [Antoni Kotschula?], 1847a, s. 622). Pisano o powołaniu nauczyciela elementarnego: „Nauczyciel ma być tym kanałem, przez który ów gaz oświecający z wyższych sfer przepływa, i ciemny pomrok rozpręda” (A.K. [Antoni Kotschula?], 1847a, s. 623).

W związku z rosnącymi potrzebami stojącymi przed szkołą elementarną, wskazywano na zadania i cele pracy nauczyciela, od których uzależniano jej wizerunek. Ewaryst Estkowski podkreślał szczególnie trzy ważne, to jest: wychowanie religijne i kształtowanie świadomości uczniów w dziedzinie wiary, kształcenie umysłu przez naukę oraz przygotowanie zawodowe. Jego zdaniem, współczesna szkoła elementarna nie przyczyniała się ani do rozwoju miast, ani do rozwoju wsi. Problem widział w ograniczonym programie szkolnym i nieumiejętnych metodach nauczania. Najwięcej miejsca w swoich rozważaniach poświęcił wskazanemu przez siebie ostatniemu zadaniu. We właściwie prowadzonym rolnictwie, przemyśle i handlu widział szansę na poprawę sytuacji gospodarczej. Podejmował nie tylko problem doboru teoretycznych treści kształcenia, ale przede wszystkim rozwiązań praktycznej nauki zawodu. Wśród zaleceń akcentował własny przykład pracy nauczyciela, jego zdaniem niezwykle pomocny w realizacji zadań szkolnych (Estkowski, 1846, s. 568-573).

W określeniu charakterystyki i zadań nauczyciela w „Kościele i Szkole” wykorzystano dość często postulowany wzorzec przyrównujący go do ojca i matki ucznia. W pierwszym zwracano na dyscyplinę i karność, zaś w drugim na miłość i łagodność charakteru (T.W., [Tomasz Wiśniewski?], 1847c, s. 304). Stale przypomniano o odpowiedzialności, jaka ciąży na nauczycielu, kształcenia i wychowania w duchu chrześcijańskim zarówno swoich uczniów, jak również ich rodziców, potrzebie modlitwy (*Wpływ szkoły na życie towarzyskie*, 1846, ss. 128-129; ..eg.[Sieg Albin], 1846, ss. 253-259; *O potrzebie modlitwy w szkole!* 1846, ss. 265-276). Wyrażano oczekiwania i nadzieje, że aby wypełnić to zadanie, potrzeba mądrych, wykształconych i przede wszystkim oddanych Kościołowi nauczycieli, którzy gorliwie będą wypełniali powierzone im obowiązki (*Rodzina i szkoła*, 1846, s. 18).

Na łamach „Kościoła i Szkoły” nie brakowało krytycznych uwag pod adresem nauczyciela i jakości wykonywanych przez niego obowiązków. Pojawiały się zdania, że nie zaspokajają oni potrzeb dziecka i jego rodziców, nierzadko wykazują brak szacunku do nauki Kościoła oraz w sposób niewłaściwy prowadzą zajęcia z religii i dają zły przykład chrześcijanom (*Rodzina i szkoła*, 1846, ss. 13-14). Dopelnieniem tego były krytyczne głosy na temat ich umiejętności, wiedzy i kompetencji (*Zasady nauczyciela chrześcijańskiego*, 1847, s. 145). Niektórzy z autorów słusznie zauważali, że za stan edukacji elementarnej nie należy winić wyłącznie nauczycieli i szkoły. Pisano:

gdzie życie rodzinne i kościelne razem choruje, tam naturalnie i szkoła, choćby najlepiej uorganizowana i dojrzała, nie wiele co lepszego zdziałała, tam i jej siły zwątleją nareszcie, nie zdoławszy wydać owoców dla wzniesienia oświaty i religii (*Mają też szkoły elementarne udział w przyczynach upadku moralności i osłabienia religijnego życia?*, 1847a, s. 701).

W prezentowanym na łamach „Kościoła i Szkoły” wizerunku nauczyciela podkreślano jego doskonale wykształcenie. Zalecano, aby w programie seminarium poznał między innymi pedagogikę i religię, historię, logikę. Doskonałym potwierdzeniem jego wiedzy miał być egzamin na zakończenie seminarium (A.C. [Albin Cohn], 1846a, s. 398). Apelowano:

... a jeśli w seminariach tego się uczyć po części nie mogą, gdzież się ich mają uczyć, jeśli nie będąc już na posadach? Że to są rzeczy najpotrzebniejsze dla nauczyciela już sami nieprzyjaciele stanu nauczycielskiego zaprzeczać nie mogą (A.C. [Albin Cohn], 1846b, s. 512).

W dyskusji nad regulacjami dotyczącymi zawodu nauczycielskiego znajdziemy kwestie istotne, dotyczące modyfikacji w programie seminarium (Dr. N., 1847c, s. 310). Publicyści byli przekonani, że ukończenie przez niego seminarium nauczycielskiego nie stanowiło końca jego drogi ku pełnemu zdobyciu wiedzy i doświadczenia, niezbędnego do działalności pedagogicznej (W.K., 1846, z. 4, ss. 179-180). Wielokrotnie podejmowano zagadnienie jego przygotowania do pracy, wiedzy i stałego jej poszerzania (A.C. [Albin Cohn], 1846a, ss. 392-393).

Nie szczędzono słów krytyki na temat stagnacji w rozwoju nauczycieli już praktykujących w zawodzie. Ciągłe podnoszenie kwalifikacji, umiejętności i wiedzy chociażby poprzez lekturę miało być nieodłącznym elementem ich pracy (A.K. [Antoni Kotschula?], 1847a, ss. 624-625). W odpowiedzi na te karcące uwagi w „Kościele i Szkole” pojawiały się nierzadko szczegółowe wskazówki dotyczące przygotowania do prowadzenia lekcji czy postępowania z uczniami (A.K. [Antoni Kotschula?], 1847b, ss. 429-430). Zauważano, że olbrzymią barierą utrudniającą dalszy jego rozwój były finanse potrzeb-

ne do zakupu książek czy innych pomocy naukowych (W.K., 1846, s. 180). W procesie stałego kształcenia nauczyciela zalecano mu sięganie po dzieła pedagogiczne, ich uważną analizę, refleksję (A.C. [Albin Cohn], 1848c, ss. 80-82). Niektórzy autorzy twierdzili, że nauczyciele nie otrzymywali stosownego wsparcia i zachęty do kontynuacji własnego procesu kształcenia, co ich zdaniem wymagało naprawy (W.K., 1846, s. 180).

Wielu publicystów zauważało, że doskonałą przestrzenią dla rozwoju nauczyciela są konferencje. Albin Cohn podkreślał ich szczególne znaczenie

powinny mieć konferencje największy wpływ kształcący na nauczyciela, ponieważ jego bezpośrednio do postępowania na polu pedagogicznym spowodują, jego uwagę na to skierują, co do urzędu jego należy; jego rozum ćwiczą, chęć ożywiają, i ochotę i miłość ku szkole wpajają (A.C. [Albin Cohn], 1848c, s. 78).

Głęboko wierzył, że dzięki uczestnictwu w nich nauczyciele zdobędą przekonanie, że stosowane przez nich metody nauczania i wychowania są właściwe (A.C. [Albin Cohn], 1848c, z. 2, s. 78). Z kolei Teodor Dyniewicz radził omawiać sprawy dydaktyczne i wychowawcze podczas konferencji nauczycielskich organizowanych przez proboszcza parafii. Były one również okazją do wymiany doświadczeń i dzielenia się wiedzą (Dyniewicz, 1846, s. 82). Propagatorami konferencji byli również nauczyciele, dlatego na łamach pisma informowali o organizowanych wydarzeniach i ich przebiegu oraz zachęcali innych do rozpowszechniania podobnych informacji (-g., 1848b, ss. 190-191). Wraz z powstaniem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, założonego przez Ewarysta Estkowskiego, pismo stało się organem wspierającym jego działalność i popularyzującym jego rolę i znaczenie. Zachęcano nauczycieli do współpracy, informowano o inicjatywach oświatowych, przedstawiano relacje z posiedzeń i zebrań, zamieszczano uchwały i rozporządzenia (E.E. [Estkowski Ewaryst], 1848, 549-556).

Autorzy „Kościoła i Szkoły” byli zgodni co do zdolności pedagogicznych nauczyciela, uznając je za szczególnie cenne w procesie nauczania. Pisano „jeśli nie ma daru i zdolności nauczania, jakże się spodziewać może owoców swojej pracy?” (L. F., 1846, s. 66). Wśród pożądanых cech nauczyciela wymieniano prawdziwą religijność (*Zasady nauczyciela chrześcijańskiego*, 1847, s. 145; Jankowski, 1847, ss. 146-147). Publicyści uznawali ją za podstawę życia pedagoga. Jej brak lub niska wartość mogły stanowić przeszkodę w wypełnianiu obowiązków i wpajaniu wiary, a przede wszystkim w dawaniu dobrego przykładu czy wzoru uczniom (G.J., 1846a, s. 336). Zdaniem autorów, stanowiła ona również gwarancję jego rzetelności w pracy nauczycielskiej (Jankowski, 1848, s. 146). Wśród cech niezbędnych dla nauczyciela pojawiały się prawdomówność, uczciwość oraz oddanie dla własnych wartości i zasad (T.W. [Tomasz Wiśniewski], 1847, ss. 370-371). Kolejnymi były

powołanie i miłość do zawodu, uznawane jako jedne z ważniejszych. Publicyści byli przekonani, że osoba podejmująca się tych obowiązków bez nich popełnia grzech „przeciw Bogu, zwierzchności, dzieciom, rodzicom i sobie samemu” (G.J., 1846a, s. 339). Oprócz tych cech wskazywano na cierpliwość, jako niezbędną w pracy z uczniami, szacunek i poważanie wśród dzieci i ich rodziców. Ceniono pokorę, spokojny charakter, łagodność i dobroć, ale jednocześnie podkreślano znaczenie temperamentu nauczyciela, dzięki któremu będzie stale podtrzymywał uwagę uczniów i pobudzał ich do zajęć (G.J., 1846a, ss. 340-341; -g., 1848c, ss. 296-300). Szczególnie zwracano uwagę na jego wiedzę, umiejętności dydaktyczne i pedagogiczne oraz stałe podnoszenie kwalifikacji poprzez samodzielne studia i lekturę (G.J., 1846a, ss. 340-341). Autorzy przekonywali czytelników, że zawód nauczyciela jest trudny i niewdzięczny, ale niezbędny. W charakterystyce osób wykonujących ten zawód podkreślano odpowiedzialność, sumienność, znajomość swojego przedmiotu (..eg. [Sieg Albin], 1846, ss. 253-258). Pisano: „Czysta miłość kształcenia innych powinna człowieka do własnego kształcenia się pobudzać” (Kotschula, 1846b, s. 561).

Na wizerunek nauczyciela miało wpływ również jego życie prywatne – w jaki sposób wypełniał rolę męża i ojca (Jankowski, 1847, s. 151). Tym początkującym w zawodzie proponowano odłożenie decyzji o małżeństwie na właściwy moment (Klarowski, 1848, ss. 183-184). Radzono, aby zyskał zaufanie mieszkańców gminy, utrzymywał z nimi poprawne relacje. Za znaczące wskazywano patriotyczną postawę wobec własnej ojczyzny (Jankowski, 1847, s. 152).

„Kościół i Szkoła” stanowił płaszczyznę do wymiany doświadczeń w samym procesie nauczania. Z uwagi na elementarny program szkolny przede wszystkim udzielano rad nauczycielowi w prowadzeniu nauki czytania. Podkreślano, że proces ten powinien być rozłożony w odpowiednim czasie oraz tempie dla każdego dziecka, w zależności od jego wieku i zdolności. Krytykowano czytanie mechaniczne pozbawione analizy myślowej (*Rozprawa o nauce czytania i książkach do tego*, 1846, ss. 181-194). Uwrażliwiano nauczyciela na właściwe akcentowanie wyrazów w zdaniu, melodyjność i ton głosu dostosowany do rodzaju zdania. Tym samym, naśladowający go uczniowie mieli odpowiedni przykład i wzór (Wieczorkiewicz, 1848b, ss. 287-296). Zwracano uwagę na różny wiek uczniów zgromadzonych w klasie szkolnej, częste zmiany szkoły przez uczniów oraz brak odpowiednich elementarzy i książek w biblioteczce szkolnej, pomocnych w prowadzeniu nauki czytania (*Rozprawa o nauce czytania i książkach do tego*, 1846, ss. 181-194). Z kolei, w realizacji lekcji z dziedziny rachunków uwrażliwiano na liczenie w pamięci, szczególnie pomocne w pracy zawodowej dojrzałych już uczniów. Z uwagi na wyjątkowe znaczenie tej umiejętności, wśród uczniów apelowano do

nauczycieli, aby lekcje te przeprowadzali z niezwykłą starannością, proponowali zadania nawiązujące do praktyki, a także wprowadzali element rywalizacji, pobudzający i zachęcający dzieci do aktywnego udziału w zajęciach. Nie pomijano podstaw nauki liczenia, umiejętności przedstawiania liczby, jej rozbioru na jednostki, dziesiątki oraz czterech działań dodawania, odejmowania, mnożenia i dzielenia (-g., 1848b, ss. 182-183). Ponadto, uwrażliwiano na naukę muzyki i śpiewu, podkreślając ich znaczenie dla rozwoju ucznia i jego charakteru (*Wyjątki o śpiewie i muzyce. Z dzieła Łukasza Górnickiego: Dworzanin Polski, wydrukowany w Krakowie 1566r.*, 1848, ss. 595-596). W wielu tekstach podejmowano zagadnienie prowadzenia zajęć z religii. W ten sposób wyrażano podporządkowanie szkoły Kościołowi. Przedmiotu tego należało uczyć przez opowiadania i dyskusję (L.F., 1846, s. 67; *O kształceniu ludu wiejskiego, szczególnie przez stosowne udzielanie nauk po szkółkach elementarnych*, 1847, ss. 424-425). Oprócz nauki szkolnej uznawano, aby treści z dziedziny religii uzupełniane były w Kościele, dla najmłodszych w postaci historii biblijnej, a dla starszych w formie katechizmu (L.F., 1846, s. 68). Zdaniem niektórych autorów, nauczyciel elementarny powinien również uczyć chłopców ministrantury, nawet w czasie wolnym, poza godzinami szkolnymi (G., 1848, ss. 101-102) oraz przygotować dzieci do spowiedzi i przyjęcia Sakramentu Komunii św. (X.S.T. [Symforian Tomicki], 1848, ss. 146-153; *Mają też szkoły elementarne udział w przyczynach upadku moralności i osłabienia religijnego życia?*, 1847b, ss. 792-808) Szczególnym zadaniem nauczyciela było wychowanie w duchu chrześcijańskim (*O potrzebie modlitwy w szkole!*, 1846, s. 270; G.J., 1846, ss. 342-345). Pisano: „bez ducha moralno-religijnego, bez bojaźni bożej, nic nie jest człowiekowi świętem. Jaki umysł taki czyn” (A.**., 1846, s. 89).

W dyskusji nad metodyką nauczania pojawiły się głosy o konieczności rozwijania myślenia uczniów. W tej kwestii autorzy byli przekonani, że nauczyciel powinien posiadać wiedzę i umiejętności, w jaki sposób prawidłowo postępować z dziećmi, aby proces ten przyniósł pozytywne rezultaty. Ponadto, ważne było kształcenie umiejętności obserwacji, wyobraźni, pamięci. W doborze właściwych metod nauczania sugerowano zwracanie uwagi na wiek i stopień zdolności ucznia oraz potrzebę stałych ćwiczeń, które wspomagałyby jego rozwój (Dr. N., 1847, ss. 88-97). Odradzano naukę mechaniczną, nużącą i zniechęcającą dzieci do dalszej pracy i wysiłku (*Kilka słów o ćwiczeniach mowy i rozumu*, 1846, ss. 385-391; Dr. N., 1847a, s. 121). Uwrażliwiano na stosowny układ przedmiotów i treści, który powinien wynikać z poziomu myślenia ucznia i jego wieku. Według autorów, realizacja niektórych treści programowych nie przynosiła oczekiwanego rezultatu, bo następowała zbyt wcześnie, kiedy mózg dziecka nie był należycie rozwinięty (Dr. N., 1847b, s. 90). Zdaniem niektórych, korzystną metodą nauczania, również pobudzają-

cą proces myślenia uczniów, było prowadzenie lekcji przez zadawanie pytań (Bolewski [Bolewski Jan] 1848, ss. 283-287).

Publicyści uważali, że nauczyciel powinien w umiejętny sposób podsuwać uczniom lekturę książek, dokonując ich selekcji. Czytamy „papugowate odczytywanie stronic od początku do końca sprzeciwia się całkiem pedagogice” (*Praktyczne uwagi nauczyciela F. S.* 1846, ss. 103-106). Zachęcano do analizy tekstów, dyskusji i refleksji na podstawie przeczytanego tekstu. Radzono nauczycielowi, aby nie obarczał uczniów pracą, starał się być dokładny, wyjaśniał i tłumaczył (*Praktyczne uwagi nauczyciela F. S.*, 1846, ss. 105-106).

Nierzadko autorzy podnosili zagadnienie niewłaściwych tłumaczeń z literatury obcej na język polski. Pojawiały się apele o wartościowe publikacje polskie, które przynosiłyby dziecko świat powiastek, legend i historii polskich. Autorzy byli zgodni co do kwestii, że dział literatury dla najmłodszych był niezwykle ubogi i wymagał koniecznych uzupełnień (A.S., 1847, ss. 98-99). W czasopiśmie „Kościół i Szkoła” publikowali również sami nauczyciele, wymieniali się poglądami, jakie książki czytać i proponować uczniom (Wiśniewski, 1846a, ss. 194-197). W rubryce poświęconej przeglądowi dzieł znalazły się uwagi na temat książek, podręczników dla nich. Znalazły się w niej szczegółowe recenzje dotyczące podręczników szkolnych, w tym sugestie, które są zalecane i ważne, a które zawierają błędy i wymagają korekty. Tym samym, zwracano uwagę nauczycielom, jakich pozycji unikać, bo przekaz treści i formuła ich jest niewłaściwa (A.C. [Albin Cohn], 1846c, ss. 591-607). Pismo było również płaszczyzną wymiany doświadczeń między samymi nauczycielami. Znajdziemy w nim materiały do zajęć, przykłady prowadzenia dyskusji na tematy religijne (-g., 1846a, ss. 665-668). Znajdziemy również wiersze autorstwa nauczycieli (Feldmanowski, 1846, ss. 670-671; Podlaski [Podlaski A.], 1846, ss. 671-672; A.C. [Albin Cohn] 1846d, ss. 674-675).

Program szkół elementarnych, a właściwie jego modernizacja był zagadnieniem poruszonym przez wielu autorów. Ewaryst Estkowski zauważał, że przedmioty w szkołach elementarnych są realizowane „sucho i bez zastosowania”, tym samym zalecał tego zmianę, w szczególności odnosił się do przedmiotów przygotowujących do wykonywania zawodów (Estkowski, 1846, s. 573).

Nie pomijano tematu uczestnictwa nauczycieli na uroczystości egzaminów uczniów, tak zwanych popisach. Przekonywano, że są one niejako potwierdzeniem wysiłku i zaangażowania pedagogów w proces nauczania, stanowią ocenę nie tylko umiejętności i wiedzy uczniów, ale także nauczycieli. Tym samym, ich obecność na uroczystości właśnie z tych względów była wskazana (Gdeczyk [Gdeczyk Józef], 1847, ss. 305-307).

Istotnym problem poruszonym przez autorów „Kościoła i Szkoły” było stosowanie kar. Wyrażali oni stanowisko, że kara cielesna powinna być ostat-

nią, po którą sięga nauczyciel. Według nich, przynosiła odwrotny efekt od zamierzonego – nie tylko poniżała ucznia, ale sprawiała, że tracił on szacunek do nauczyciela. Ponadto, nierzadko jej stosowanie niosło za sobą trwałe uszkodzenie ciała, cierpienie i ból fizyczny. Oddziaływanie groźbą, strachem, stosowanie kija czy trzcinki w pracy nauczyciela uznawane było za niedopuszczalne (*O karach szkolnych*, 1846, ss. 633-643). Uważano, że kara cielesna nierzadko była stosowana przez osoby niekompetentne, nie potrafiące wprowadzić właściwie dyscypliny na lekcji, kierować uwagą ucznia, zainteresować tematem, a przy tym gwałtowne i porywcze (*Zasady i ustawy karne dla szkół. Wydane przez król. Rejencję w Królewcu, z dnia 2 lipca 1845*, 1847, ss. 161-162). Nie szczędzono ostrych słów krytyki odnośnie praktykowania kary, jaką było klęczenie (T.W., [Tomasz Wiśniewski?], 1847, s. 10). Apelowano, aby w uczniu widzieć człowieka i szanować jego godność. Proponowano inne formy oddziaływań wychowawczych, w tym niewerbalnych. Jeżeli to okazałoby się nieskuteczne, radzono sięgać po upomnienia i nagany słowne. Proponowano rozpoczynać od indywidualnych rozmów z uczniem lub ostatecznie przy braku efektów artykułować je na forum klasy (*O karach szkolnych*, 1846, ss. 645-652; -g., 1848c, s. 300). W kwestii wykorzystania nagany należało stosować się do określonych zasad. Przede wszystkim, zawsze mieć pewność, że jest ona słuszna i konieczna. Nie bez znaczenia była jej forma – konkretna, zwięzła. Szyderczy, prześmiewczy charakter wypowiedzi upominającego nauczyciela był kategorię krytykowany (T.W. [Tomasz Wiśniewski?], 1847c, ss. 296-304). W pracy nad uczniem roztargnionym, leniwym, czy lekceważącym naukę nauczyciel miał zawsze udzielać zachęty poprzez własny przykład i pracowitą postawę. Przekonujący był ten o radosnej i pogodnej naturze, prezentujący dzieciom materiał z właściwą sobie energią (Wieczorkiewicz, 1847c, s. 10).

W przeciwieństwie do kary, doskonałym środkiem wychowawczym była pochwała, zachęta. Uważano, że dobry nauczyciel powinien żywo reagować na pozytywne zmiany w zachowaniu uczniów, budować atmosferę wsparcia i motywacji do dalszej pracy (*O karach szkolnych*, 1846, s. 647).

Kwestię kar i nagród poruszał w swoich tekstach publikujący w „Kościele i Szkole” nauczyciel elementarny Antoni Kotschula. Prezentował on swoisty kodeks zasad czy rad dla nauczyciela elementarnego. Jako praktyk przekonany o konieczności użycia kar, w tym również tych fizycznych, był jednak przeciwnikiem wymierzania ich w gniewie. Podejmował ważny problem rozpatrywania kary jako porażki nauczyciela oraz zwracał uwagę na jego umiejętność reagowania na niepożądane zachowania ucznia i wykazanie się opanowaniem oraz cierpliwością (Kotschula, 1847, ss. 438-439).

W piśmie zamieszczano dokładne wytyczne ustawowe o zasadach stosowania kar. Znalazły się w nich uwagi o narzędziach kar, czasie ich wymie-

rzania, sporządzania dokumentacji, sposobach w karceniu dziewcząt oraz charakterystyka zakazów obowiązująca pedagoga w kwestii kary cielesnej. Ponadto, w celu zapobiegania nadużyciom w stosowaniu kar przez nauczycieli omawiano zasady, które ich obowiązywały. Uwagi te kierowano również do inspektorów powiatowych i dozorów szkolnych, aby były przedstawiane nauczycielom (*Zasady i ustawy karne dla szkół. Wydane przez król. Rejencyą w Królewcu, z dnia 2 lipca 1845, 1847, ss. 167-168*). Zamieszczano również propozycje rozwiązań wspomagających dyscyplinę w szkole, między innymi poprzez wyznaczanie wśród uczniów dozorców, zastosowanie czarnej tablicy, na której umieszczane były nazwiska dzieci za niewłaściwe zachowanie oraz system nagród w postaci karteczek, obrazków lub drobnych upominków (X. J...k, 1848, ss. 341-345).

Niezwykle trudnym problemem, z którym borykali się nauczyciele, był brak porozumienia z rodzicami oraz odmienny system wartości i zasad panujący w rodzinach. Publicyści zwracali uwagę, że wówczas trudno wpłynąć nauczycielowi na dziecko i wyegzekwować właściwe zachowanie (A.**, 1846, s. 89; Wieczorkiewicz, 1847a, ss. 366-369). Podobnie wyrażano żal na negowanie tego, co wpoił i przekazał nauczyciel w szkole. Pisano:

Jeżeli wychowanie przewrotne w domu zatraci to, co szkoła zaszczerpiła, cóż zepsuje to, co szkoła naprawi, jakież będą owoce w takim dziecku? Jeżeli w domu zakazują, co szkoła przykazuje, cóż tedy owo dziecko ma czynić? (-g., 1848a, s. 121).

Dlatego, apelowano o sprzężenie działań domu rodzinnego i szkoły w wychowaniu oraz edukacji dzieci i młodzieży (A.**, 1846, s. 89). Na łamach czasopisma nauczyciele skarżyli się na niewłaściwe zachowanie rodziców, ograniczających uczęszczanie dziecka do szkoły (Nauczyciel Rutkowski, 1846, ss. 94-96). Zdaniem publicystów, nauczyciel powinien być pomocny w takich sytuacjach, zorientowany w sytuacji domowej uczniów, dużej odległości do szkoły, trudnej do pokonania drogi do niej wiodącej i jeśli zaistnieje taka potrzeba, miał zwalniać z zajęć szkolnych. Ponadto, publicyści uważali, że wysoka frekwencja uczniów w dużej mierze zależy od organizacji i sposobu nauczania oraz atrakcyjności zajęć szkolnych. Nauczyciel miał być również pomocny w przekonywaniu rodziców odpowiedzialnych za obecność ucznia na lekcji, argumentując pozytywnymi efektami edukacji szkolnej (...g., 1846, ss. 229-232).

„Kościół i Szkoła” rekomendował, jako niezwykłą, formę relacji wychowawczej między uczniem a nauczycielem/wychowawcą. Nauczyciele w tej misji pełnili szczególną rolę. Wierzono, że wychowawca podejmuje świadomie trud, z którym wiąże się wiele wyrzeczeń i poświęceń dla dobra procesu wychowawczego. Pedagodzy skarżyli się, że poznanie ucznia niekiedy może okazać się trudne. W klasie szkolnej, na przykład, kreuje się na skromną i ci-

chę osobę, a tymczasem poza nią pokazuje się jako ktoś o odmiennej naturze. Dlatego, w ramach wymiany doświadczeń uwrażliwiano na wnikliwą jego obserwację. W tym celu zalecano organizację zabaw na świeżym powietrzu, podczas których dzieci najczęściej ukazywały swój prawdziwy charakter (P...ski, 1847, s. 9). W nawiązaniu relacji z dzieckiem podkreślano pogodność, wesołe usposobienie nauczyciela. Dzięki niemu pedagog mógł nie tylko łatwiej dotrzeć do ucznia, ale również go zrozumieć (Jankowski, 1847, ss. 148-149).

Stale podkreślano, że nauczyciel jest ważnym ogniwem instytucji szkolnej, od którego zależna jest dobra atmosfera w niej i powodzenie: „duch prawdziwej szkoły zasadzać i urzeczywistniać się wreszcie powinien i musi na dobrych przymiotach nauczyciela” (G.J., 1846c, s. 279). Autorzy czasopiśma byli przekonani, że osoba wykonująca ten zawód ma wpływ nie tylko na ucznia i jego rodziców, całą społeczność gminy, ale niejako na cały rodzaj ludzki. Pisano:

zaprzyjaźnia człeka z niedokładnościami życia, czyni go spokojniejszym, zachęca do czynów, uczy go godnych czerpać przyjemności ze swego położenia (Wiśniewski, 1846b, s. 321; N. K., 1846, ss. 595-596).

Na problem właściwych relacji między nauczycielem a rodzicami ucznia uwrażliwiano również w kontekście edukacji domowej, w której pedagogowie spotykali się z brakiem szacunku czy złym traktowaniem ze strony swoich pracodawców (K.O., 1848, ss. 604-605).

Podkreślano współpracę Kościoła i szkoły. W tym celu sprawujące dozór nad placówką osoby duchowne powinny poddać kontroli rozkład nauk oraz pracę i obowiązki nauczycieli. W programie nauczania szkoły parafialnej, zdaniem Teodora Dyniewicza, powinny znaleźć się treści przydatne i pożyteczne dla ucznia, które może on wykorzystać w codziennych sytuacjach. Szczególną uwagę należało otoczyć nauczyciela i jego metody nauczania oraz relacje z dziećmi (Dyniewicz, 1846, ss. 73-74). Cenzurze podlegało również życie nauczyciela poza szkołą, szczególnie jeżeli obracał się w niewłaściwym towarzystwie, nadużywał alkoholu, grał w karty, tym samym wyrabiając sobie złą opinię, a nawet wywołując zgorszenie społeczne. W takich sytuacjach osoba duchowna powinna pomóc, dać wsparcie, zaprosić na rozmowę. Dyniewicz radził: „upadającego podniesie, nieumiejętnego nauczy, od złego odstręczy i na drogę dobrą zaprowadzi” (Dyniewicz, 1846, s. 79). W piśmie krytykowano takie niewłaściwe zachowania osób praktykujących w zawodzie nauczycielskim (Wieczorkiewicz, 1848a, ss. 304-306). Uświadamiano, że takie demoralizujące postępowanie nauczyciela wymaga nie tyle upomnień, co bezwzględnej kary w postaci wykluczenia go z zawodu (Wiecki P., 1847a, ss. 565-575; Wiecki P., 1847b, ss. 662-672).

Zdaniem publicystów, osoba nauczyciela powinna być przekonana o swoich obowiązkach i wielkiej odpowiedzialności za uczniów, dlatego tak ważny miał być dobry przykład oraz znajomość zasad moralnych nie tylko w teorii, ale również stosowania w praktyce (Wiśniewski, 1846c, ss. 199-203).

Przypominano, że nie należy ograniczać kontroli tylko do zatrudnienia nauczyciela, ale rozszerzać ją do stałego monitoringu wykonywanej przez nich pracy. W opinii Tomasza Wieczorkiewicza, nauczyciela elementarnego, będzie to stanowić swoistą mobilizację do wykonywanych obowiązków, motywację do większych starań w procesie dydaktycznym (Wieczorkiewicz, 1847b, ss. 293-295). Wskazywano na rolę inspektora szkolnego, który również mógł okazać się pomocny w rozwiązaniu problemów i z którym nauczyciel mógł skonsultować swoje propozycje zmian zarówno dotyczących programu, jak i metodyki nauczania (Kotschula, 1847, s. 434).

Publikujący na łamach pisma nauczyciele wyrażali nierzadko krytykę osób duchownych sprawujących nadzór nad szkołami elementarnymi. Zwracano uwagę na niewielkie zainteresowanie szkołą z ich strony, pobieżne wizyty w placówkach, brak wsparcia i obojętność na problemy szkolne. Jako przeciwwagę do podanych przykładów wymieniano działania osób duchownych angażujących się w życie szkoły (A.P. [A. Podlaski?], 1848, ss. 386-389). Sięgano do przykładów szlacheckich dozorców szkolnych – osób duchownych, które szczególnie wyróżniały się na tle innych i dawały tym samym doskonały przykład. Należał do nich ks. Boinski, który nie tylko sprawował nadzór nad młodzieżą, ale organizował bibliotekę, proponował ciekawe formy spędzania czasu wolnego przez dzieci, dbał o podnoszenie kwalifikacji nauczycieli (*Rozmaitości. Z dekanatu czarnkowskiego*, 1846, ss. 142-143).

Pojawiały się głosy, aby inspektor stanu duchownego mógł wspierać się pomocą wyznaczonego w ramach dozoru nauczyciela, posiadającego właściwe kwalifikacje i cieszącego się szacunkiem w swojej grupie zawodowej (*Do kolegów z powodu nadchodzącego zebrania prowinc. nauczycieli*, 1848, ss. 377-378).

Troska o godne wynagrodzenie nauczyciela była jednym ze stałych tematów podejmowanych na łamach czasopisma. Zauważano, że jego sytuacja materialna była wyśmiewana, stając się niekiedy tematem żartów i drwin (W.K., 1846, ss. 178-179). Zdaniem publicystów, pensja nauczycielska powinna być na tyle wysoka, aby umożliwić każdemu pedagogowi realizować się w zawodzie (*Praktyczne uwagi nauczyciela F. S.*, 1846, ss. 106-107). Tymczasem, w opinii autorów, wynagrodzenie nauczyciela było bardzo niskie i nie pozwalało na godne życie oraz utrzymanie rodziny (*Kilka słów o biedzie nauczycielskiej*, 1847, ss. 362-365). Dlatego, proponowano prace dodatkowe, które wzbogacałyby budżet domowy, a nie wymagały stałego oraz ciągłego zaangażowania i czasu (*Pomnożenie dochodów nauczycieli szkół elementarnych*, 1846, s. 151-163). Ciekawą propozycję stanowiło zapewnienie nauczycielom

wi dodatkowych źródeł zarobku. Jeżeli posiadał umiejętność gry na instrumencie, mógł swoją wiedzę w czasie wolnym również dzielić się z uczniami. Do pracy na rzecz szkoły i uczniów włączano także żonę nauczyciela, która mogłaby uczyć dziewczęta robót kobiecych. Teodor Dyniewicz proponował nie tylko stałą pensję nauczycielowi, ale również działkę rolną do uprawy, ogrodu i sadu. Jego zdaniem, byłby to dobry początek do nauki młodzieży sadownictwa (Dyniewicz, 1846, s. 79-81).

Autorzy „Kościoła i Szkoły” byli przekonani, że nauczyciel wychowując i ucząc dzieci, pracuje również dla przyszłych pokoleń. W uznaniu jego zasług, należy zapewnić mu właściwe środki po odejściu na emeryturę (Wiśniewski, 1846b, s. 322). Uważano, że wynagrodzenie nauczyciela było niesprawiedliwie niskie w porównaniu z nauczycielami wyższych stopni czy osobami z innych grup zawodowych. Jako niepokojące uznawano nie tylko kwestie związane z jego zabezpieczeniem emerytalnym, ale także jego rodziny (A.C. [Albin Cohn], 1848a, ss. 423-432; A.C. [Albin Cohn], 1848b, ss. 465-475). Na łamach pisma pojawił się projekt utworzenia instytutu, który gromadziłby składki od nauczyciela elementarnego w okresie jego aktywności zawodowej, a po jego przejściu na emeryturę sprawowałby opiekę nad nim i jego rodziną, wykorzystując zgromadzony przez lata kapitał (J.G. z J. pod Kościanem, 1848, ss. 243-245). Oprócz tego proponowano również założenie kasy pogrzebowej, niezwykle pomocnej w sfinansowaniu pochówku pedagoga (A.C. [Albin Cohn], 1848b, ss. 474-475).

„Kościół i Szkoła” prezentował również niechlubny temat przyjmowania prezentów i upominków od uczniów i ich rodziców. Nauczyciel Antoni Kotschula potępiał takie praktyki, a szczególnie związane z próbami przekupstwa pedagoga (Kotschula, 1847, s. 435).

Nauczyciele publikujący na łamach pisma w kwestii wynagrodzenia podejmowali również zagadnienie kształtowania umiejętności odpowiedniego zarządzania finansami przez nauczycieli. Radzono im kontrolować i planować wydatki oraz wypracować nawyk oszczędzania, aby tym samym odkładać środki finansowe na przyszłość (Heinrychowski. nauczyciel, 1848, ss. 301-304).

Podsumowanie

Pismo reprezentowało stanowisko ruchu konserwatywno-religijnego. Reagowało na wpływy liberalne, mające na celu osłabienie pozycji Kościoła i jego przedstawicieli, widoczne już przed okresem poprzedzającym Wiosnę Ludów. Starano się promować idee, że szkoła nie może być oderwana od Kościoła. Pojawiały się również dyskusje na temat ograniczenia nadzoru osób

duchownych nad szkołą. Redakcja publikowała doniesienia z obrad zjazdów, konferencji nauczycielskich, gdzie był to temat palący i wzbudzający duże zainteresowanie. Tym samym, starano się godzić interesy nauczycieli niemieckich i polskich, którzy mieli odmienne zdanie w kwestii znaczenia i roli Kościoła. Polacy stawali w obronie tradycyjnych wartości, zasad chrześcijańskich i uznawali katolicyzm jako fundament narodowej siły oraz jedności, a odchylenia uznawali za zagrożenie dla bytu narodowego (*Uwagi nad sprawą szkolną*, 1848, ss. 494-508; H.F., 1848, ss. 541-548). W podobnym duchu promovano wizerunek nauczyciela – osoby postrzeganej jako moralny autorytet, posiadającej określone cechy charakteru, tożsame z wzorcami chrześcijańskimi. Nauczyciel na łamach pisma przedstawiany jest jako postać kluczowa w procesie wychowania religijnego i narodowego oraz szczególnie w obliczu polityki germanizacyjnej jako strażnik polskości i katolicyzmu.

Redakcja pisma czyniła je przestrzenią do komunikacji między samymi nauczycielami. Programy, materiały do metodyki nauczania, które zamieszczano na kartach periodyku stanowiły dużą pomoc dla nich, umożliwiały im właściwą organizację procesu dydaktycznego, zapoznawały z tym, jak uczyć i pracować z uczniem szkoły elementarnej. Ponadto, na łamach pisma zamieszczano również aktualne informacje na temat niektórych szkół w Wielkim Księstwie Poznańskim, liczbie uczniów, opłatach, planie nauk, w tym również na temat kadry pedagogicznej, publikując spisy imienne nauczycieli, którzy zostali przesiedleni, w tym także informacje na temat śmierci pedagogów. Pojawiały się informacje dotyczące powołań nowych osób w tym zawodzie, a także wolnych wakatów na stanowiska nauczycieli. Niezwykle ważne były regulacje i rozporządzenia obowiązujące nauczycieli elementarnych wprowadzone na ziemiach Wielkiego Księstwa Poznańskiego. Ponadto, pismo przyczyniało się do integracji środowiska nauczycielskiego, nie tylko za pomocą publikacji tekstów nauczycieli, popularyzację konferencji, ale także poprzez promocję działalności Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Jakóbczyk, W. (1976). *Prasa polska w Wielkopolsce w latach 1832-1858*. W: J. Łojek (red.), *Prasa polska w latach 1661-1864* (ss. 247-248). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Karwowski, S. (1918). *Historia Wielkiego Księstwa Poznańskiego*. Tom 1. 1815-1852. Poznań: Drukarnia Nakładowa Braci Winiewiczów
- Kozłowski, J. (2006). *Wielkopolska pod zaborem pruskim w latach 1815-1918*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie
- Lechicki, C. (1983). *Polskie czasopiśmiennictwo katolickie 1833-1914*. *Kwartalnik Historii Prasy Polskiej*, 22/1, 19-42
- Matusik, P. (2011). „Nadeszła epoka przejścia...”. *Nowoczesność w piśmiennictwie katolickim Poznańskiego 1836-1871*. Poznań: Wydawnictwo Instytutu Historii UAM
- Nodzyński, T. (2004). *Naród i jego przyszłość w poglądach Polaków w Wielkim Księstwie Poznańskim 1815-1850*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego
- Paprocki, F. (1973). *Kurs umiarkowany w polityce pruskiej wobec Wielkopolski w latach 1815-1830*. W: W. Jakubczyk (red.), *Dzieje Wielkopolski*. Tom II. Lata 1793-1918 (ss. 141-151). Poznań: Wydawnictwo Poznańskie
- Pleśniarski, B. (1962). *Poglądy Wielkopolan na sprawy wychowawcze i oświatowe w świetle prasy Wielkiego Księstwa Poznańskiego 1815-1847*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich
- Słowiński, L. (1982). ... *Nie damy pogrześć mowy*. *Wizerunki pedagogów poznańskich w XIX wieku*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie
- Słowiński, L. (1995). *Będziem Polakami*. *Studia z dziejów edukacji narodowej w Wielkim Księstwie Poznańskim*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk
- Truchim, S. (1967). *Historia szkolnictwa i oświaty polskiej w Wielkim Księstwie Poznańskim 1815-1915*. Tom I. 1815-1862. Łódź: Łódzkie Towarzystwo Naukowe. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich
- Trzeciakowski, L. (1973). *Pod pruskim zaborem 1850-1918*. Warszawa: Wiedza Powszechna
- Wędzki, A. (1983). *Ney Karol Ferdynand (1809-1850)*. W: *Wielkopolski słownik biograficzny* (ss. 510-511). Warszawa - Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Zieliński, Z. (1973). *Kościół katolicki w Wielkim Księstwie Poznańskim w latach 1848-1865*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego

Prasa

- ..eg. [Albin Sieg]. (1846). *Kilka słów o urzędzie nauczycielskim*. *Kościół i Szkoła*, 5, 253-258
- ...g. (1846). *Jakie są przyczyny opuszczania szkoły i sposoby zaradzenia temu?* *Kościół i Szkoła*, 5, 229-232
- A.** (1846). *Dla czego opieszłość naszej młodzieży szkolnej w ucześnieści do kościoła tak się wzmacnia i jakby temu złemu zapobiedz?* *Kościół i Szkoła*, 2, 88-94
- A.C. [Albin Cohn]. (1848b). *Ach wieleżto nam jeszcze pozostaje do czynienia, aby się dostać na równię z urzędnikami stanu*. *Kościół i Szkoła*, 8, 465-475
- A.C. [Albin Cohn]. (1848c). *Kształcenie nauczyciela*. *Kościół i Szkoła*, 2, 76-82
- A.C. [Albin Cohn]. (1846a). *Jakie nauki nauczyciel pielęgnować powinien*. *Wotanie głosu pojedynczego na puszczy*. *Kościół i Szkoła*, 8, 391-403

- A.C. [Albin Cohn]. (1846b). *Jakie nauki nauczyciel pielęgnować powinien. Wotanie głosu pojedynczego na puszczy*. Kościół i Szkoła, 10, 509-514
- A.C. [Albin Cohn]. (1846c). *Przegląd dzieł*. Kościół i Szkoła, 11, 591-607
- A.C. [Albin Cohn]. (1846d). *Prawdziwa nagroda nauczyciela*. Kościół i Szkoła, 12, 674-675
- A.C. [Albin Cohn]. (1848a). *Ach wieleżto nam jeszcze pozostaje do czynienia, aby się dostać na równię z urzędnikami stanu*. Kościół i Szkoła, 7, 423-432
- A.G. (1847a). *O emancypacji szkoły z pod macierzyńskiej opieki Kościoła*. Kościół i Szkoła, 8, 477-492
- A.G. (1847b). *O emancypacji szkoły z pod macierzyńskiej opieki Kościoła*. Kościół i Szkoła, 9, 543-555
- A.K. [Antoni Kotschula?]. (1847a). *O powołaniu nauczyciela*. Kościół i Szkoła, 10, 621-631
- A.K. [Antoni Kotschula?]. (1847b). *Rady, jakie nauczyciel przy nauczaniu w szkole zachować powinien, o ile przez to do własnego ukształcenia dojść może*. Kościół i Szkoła, 7, 429-433
- A.P. [A. Podlaski?]. (1848). *Jakie skutki wy wpływają z niedokładnego dozoru nad Duchownych Inspektorów powierzonych im szkół i nauczycieli, i jakby temu zaradzić*. Kościół i Szkoła, 6, 386-389
- A.S. (1847). *O książkach do czytania dla dzieci*. Kościół i Szkoła, 2, 98-100
- Bolewski [Bolewski Jan]. (1848). *Wykładanie przedmiotów naukowych w szkołach elementarnych, w sposób katechizacyjny*. Kościół i Szkoła, 5, 283-287
- Do kolegów z powodu nadchodzącego zebrania prowinc. nauczycieli*. (1848). Kościół i Szkoła, 6, 371-378
- Dr. N. (1847a). *Metoda*. Kościół i Szkoła, 2, 120-121
- Dr. N. (1847b). *Nauki szkolne powinny być zastosowane do rozwijania się umysłowości*. Kościół i Szkoła, 2, 88-97
- Dr. N. (1847c). *Wyjątki z odpraw sejmowych*. Kościół i Szkoła, 5, 310-315
- Dyniewicz T. X. (1846). *Jakie powinno być przykładanie się duchownego do dobra podrzędnych szkółek parafialnych, aby kształcąca się w nich młodzież postępując w oświacie, stawała się zarazem coraz religijniejszą?* Kościół i Szkoła, 2, 71- 85
- E.E. [Estkowski Ewaryst]. (1848). *Czego nam Polakom gwałtownie potrzeba?* Kościół i Szkoła, 9, 549-556
- Estkowski E. (1846). *Ważna, zaniedbana, lub lekce uważana nauka, czyli: Uwagi nad elementarną nauką o rolnictwie, ogrodnictwie, przemyśle i handlu*. Kościół i Szkoła, 11, 566-584
- Estkowski E. (1848). *Słowo do Szanownych Współpracowników*. Kościół i Szkoła, 4, 234-243
- Feldmanowski H. (1846). *Do Boga rano*. Kościół i Szkoła, 12, 670-671
- g. (1846a). *O rozmowie katechetycznej z uczniami*. Kościół i Szkoła, 1846, 12, 665-668
- g. (1846b). *Odpowiedź na artykuł umieszczony w zeszycie wrześniowym na stronie 489*. Kościół i Szkoła, 11, 608-610
- G. (1848). *Czy nauczyciel elementarny powinien uczyć starszych chłopców szkolnych służenia do mszy ś., czyli ministrantury?* Kościół i Szkoła, 2, 98-102
- g. (1848a). *Konieczna potrzeba spółdziałania rodziców z nauczycielem*. Kościół i Szkoła, 2, 120-121
- g. (1848b). *Korzyści z rachunków pamięciowych*. Kościół i Szkoła, 3, 182-183
- g. (1848c). *O namiętnościach dziecińskich i rada ku poskromieniu takowych*. Kościół i Szkoła, 5, 296-300
- g. (1848d). *Słowo o piśmie „Kościół i Szkoła”, i o konferencjach nauczycielskich*. Kościół i Szkoła, 3, 188-191
- G.J. (1846a). *Jakie przymioty powinien posiadać nauczyciel*. Kościół i Szkoła, 7, 336-342
- G.J. (1846b). *Kto ma prawo i obowiązek udzielać ś. religii w szkole elementarnej?* Kościół i Szkoła, 7, 342-345

- G.J. (1846c). *Na czym zasadza się prawdziwy duch szkoły?* Kościół i Szkoła, 6, s. 276-279
- Gdeczyk [Gdeczyk Józef]. (1847). *Kilka słów o publicznych popisach w szkołach elementarnych.* Kościół i Szkoła, 5, 305-309
- H.F. (1848). *Kilka uwag nad żądaniem niektórych nauczycieli, wyswobodzenia się z pod władzy duchowieństwa.* Kościół i Szkoła, 9, 541-548
- Heinrychowski. nauczyciel. (1848). *Nieco o biedzie niektórych nauczycieli.* Kościół i Szkoła, 5, 301-304
- J.G. z J. pod Kościanem (1848). *Projekt pierwszy.* Kościół i Szkoła, 4, 243-245
- Jankowski X. (1847). *Przymioty uczciwego i chrześcijańskiego nauczyciela.* Kościół i Szkoła, 3, 146-153
- K.O. (1848). *O wyborze nauczyciela domowego.* Kościół i Szkoła, 1848, 10, 602-607
- Kilka słów o biedzie nauczycielskiej.* (1847). Kościół i Szkoła, 6, 362-365
- Kilka słów o ćwiczeniach mowy i rozumu.* (1846). Kościół i Szkoła, 8, 385-391
- Klarowski W. (1848). *Czyli urzędnik w ogólności, a nauczyciel w szczególności, wychodząc na posadę o żonie zaraz pomyśleć powinien?* Kościół i Szkoła, 3, 183-184
- Kotschula A. (1846a). *Przeznaczenie i zadanie życia ludzkiego i nauczycielskiego.* Kościół i Szkoła, 11, 553-566
- Kotschula A. (1846b). *Szanowny Redaktorze.* Kościół i Szkoła, 11, 549-552
- Kotschula A. (1847). *Moje doświadczenia i ztąd wynikłe rady dla innych nauczycieli.* Kościół i Szkoła, 7, 433-441
- L.F. (1846). *O nauce religii w szkołach elementarnych.* Kościół i Szkoła, 1846, 2, 61-70
- M. (1847). *Odezwa do nauczycieli ludu wiejskiego.* Kościół i Szkoła, 4, 230-231
- Mają też szkoły elementarne udział w przyczynach upadku moralności i osłabienia religijnego życia?* (1847a). Kościół i Szkoła, 11, 701-713
- Mają też szkoły elementarne udział w przyczynach upadku moralności i osłabienia religijnego życia?* (1847b). Kościół i Szkoła, 112, 792-808
- N. K. (1846). *Prośba nauczyciela wiejskiego do swoich współkolegów.* Kościół i Szkoła, 9, 595-596
- Nauczyciel Rutkowski. (1846). *O wykazach kar za zaniedbanie szkoły.* Kościół i Szkoła, 2, 94-96
- O karach szkolnych.* (1846). Kościół i Szkoła, 12, 625-652
- O kształceniu ludu wiejskiego, szczególnie przez stosowne udzielanie nauk po szkołkach elementarnych.* (1847). Kościół i Szkoła, 1847, 7, 420-426
- O opieszłości między dziećmi szkółkami i jej środkach zaradczych* (1847). Kościół i Szkoła, 1, 12-16
- O potrzebie modlitwy w szkole!* (1846). Kościół i Szkoła 1846, 5, 265-276
- Od redakcji,* (1846b), Kościół i Szkoła, 8, 428
- Od redakcji.* (1846a). Kościół i Szkoła, 4, 171-173
- P...ski (1847). *Jak praktycznie potrzeba środków, aby lud wykształcić praktycznie do jego powołania i zamiast licznych wiadomości rozwinać w nim pojęcie moralnej i społecznej godności.* Kościół i Szkoła, 1, 3-9
- Podlaski. [Podlaski A.]. (1846). *Powinszowanie dla Nauczycieli na rok 1847.* Kościół i Szkoła, 12, 671-672
- Pomnożenie dochodów nauczycieli szkół elementarnych.* (1846). Kościół i Szkoła, 3, 151-163
- Praktyczne uwagi nauczyciela F. S.* (1846). Kościół i Szkoła, 2, 103-107
- Przedmowa* (1846). Kościół i Szkoła, 1, I-IV
- Redakcja Kościoła i Szkoły. (1847). *Od Redakcji.* Kościół i Szkoła, 1, s. 1-2
- Rodzina i szkoła* (1846). Kościół i Szkoła, 1, 1-21
- Rozmaitości. Z dekanatu czarnkowskiego.* (1846). Kościół i Szkoła, 3, 141-145
- Rozprawa o nauce czytania i książkach do tego.* (1846). Kościół i Szkoła, 4, 181-194

- Sprawozdanie komisji, do ostatecznego wypracowania ustaw Towarzystwa pedagogicznego polskiego wybranej.* (1848). *Kościół i Szkoła*, 3, 556-560
- T.W. (1848). *Pierwsze początki rysunków w stopniowo – łatwych ćwiczeniach, do szkolnego i prywatnego użycia.* Poszyt I. i II. Leszno i Gniezno. Księgarnia Ernesta Guntera. *Kościół i Szkoła*, 4, 255-257
- T.W. [Tomasz Wiśniewski?]. (1847a). *Kilka słów o kłęczaniu używanem jako karę szkolną i innych nadużyciach.* *Kościół i Szkoła*, 1, 9-11
- T.W. [Tomasz Wiśniewski?]. (1847b). *Miłość prawdy jest jednym z najważniejszych przymiotów nauczyciela.* *Kościół i Szkoła*, 6, 369-371
- T.W. [Tomasz Wiśniewski?]. (1847c). *O naganie, jako środka wychowawczym.* *Kościół i Szkoła*, 5, 296-304
- Uwagi nad sprawą szkolną.* (1848). *Kościół i Szkoła*, 8, 494-508
- W.K. (1846). *Kilka słów do przyjaciół i dobroczyńców elementarnych szkół katolickich.* *Kościół i Szkoła*, 4, 173-181
- Wiecki P., *O nałogu pijaństwa we względzie na osobę nauczyciela.* (1847a). *Kościół i Szkoła*, 9, 565-575
- Wiecki P., *O nałogu pijaństwa we względzie na osobę nauczyciela.* (1847b). *Kościół i Szkoła*, 10, 662-672
- Wieczorkiewicz T. (1847a). *Co jest istotną nagrodą dobrego nauczyciela za jego usiłowania?* *Kościół i Szkoła*, 6, s. 366-369
- Wieczorkiewicz T. (1847b). *Inspektorowie szkół powinni dojrzeć do tego, jeżeli nauczyciele dobrze ćwiczą dzieci w naukach i cnocie; a nauczycielom urażać się ztąd nie należy. Rzecz oparta na przykładzie z dawnych wieków.* *Kościół i Szkoła*, 5, 293-295
- Wieczorkiewicz T. (1847c). *O opieszłości między dziećmi szkolnymi i jej środkach zaradczych.* *Kościół i Szkoła*, 1, 12-16
- Wieczorkiewicz T. (1848a). *Jak nikomu, tak najbardziej nauczycielom nie przystoi lekkomyślność.* *Kościół i Szkoła*, 5, 304-306
- Wieczorkiewicz T. (1848b). *Jakim sposobem nauczyciel czytanie wykształcić, i jaki wpływ na czytanie uczeni jego wywierać może.* *Kościół i Szkoła*, 1848, 5, 287-296
- Wiśniewski T. (1846a). *Niektóre uwagi nad czytelnictwem pism pedagogicznych i uświadomienie literackie.* *Kościół i Szkoła*, 1846, 4, 194-197
- Wiśniewski T. (1846b). *O stosunkach nauczyciela do innych stanów,* *Kościół i Szkoła*, 7, 321-336
- Wiśniewski T. (1846c). *Życie publiczne i prywatne każdego nauczyciela powinno się opierać na zasadach moralności.* *Kościół i Szkoła*, 4, 199-203
- Wpływ szkoły na życie towarzyskie.* (1846). *Kościół i Szkoła*, 3, 126-129
- Wyjątki o śpiewie i muzyce. Z dzieła Łukasza Górnickiego: Dworzanin Polski, wydrukowany w Krakowie 1566r.* (1848). *Kościół i Szkoła*, 10, 589-599
- X. J...k. (1848). *O sposobie ożywienia i obudzenia w dzieciach chęci do pilności i dobrego sprawowania się w szkole.* *Kościół i Szkoła*, 6, 341-345
- X.S.T. [Symforian Tomicki]. (1848). *O przygotowaniu dzieci do spowiedzi i komunii ś.* *Kościół i Szkoła*, 3, 146-153
- Zasady i ustawy karne dla szkół.* Wydane przez król. Rejencję w Królewcu, z dnia 2 lipca 1845. (1847). *Kościół i Szkoła*, 3, 161-169
- Zasady nauczyciela chrześcijańskiego.* (1847). *Kościół i Szkoła*, 3, 145

STANISŁAWA KATARZYNA NAZARUK

ORCID 0000-0001-5620-3980

ANNA RYBKA

ORCID 0009-0005-4945-2301

JULIA MOŚCIBRODZKA

ORCID 0009-0007-6728-2232

BARBARA SOKOŁOWSKA

ORCID 0000-0002-9711-122X

*Akademia Białska im. Jana Pawła II
w Białej Podlaskiej*

POSTRZEGANIE PRZEZ RODZICÓW MOŻLIWOŚCI WYKORZYSTANIA SZTUCZNEJ INTELIGENCJI W EDUKACJI I WYCHOWANIU DZIECI. WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH

ABSTRACT. Nazaruk Stanisława Katarzyna, Rybka Anna, Mościbrodzka Julia, Sokołowska Barbara, *Postrzeżanie przez rodziców możliwości wykorzystania sztucznej inteligencji w edukacji i wychowaniu dzieci. Wyniki badań własnych* [Parents' Perceptions of the Potential Use of Artificial Intelligence in the Education and Upbringing of Children. Results of Own Research] Studia Edukacyjne no. 77, 2025, Poznań 2025, pp. 153-167 Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 02.09.2025. Accepted: 10.10.2025. DOI: 10.14746/se.2025.77.9

In the era of a dynamic development of technology, artificial intelligence has ceased to be solely a subject of research and has become a major factor impacting social, economic and educational reality. Therefore, a study was undertaken to examine parents' attitudes towards the use of artificial intelligence in the education and upbringing of children. A survey-type research was conducted among 162 parents raising children attending grades 1-3 from several primary schools in Lubelskie Voivodeship. The main research problem was formulated as the question: How do parents perceive the use of artificial intelligence in the education and upbringing of children? The results of the study showed that respondents perceive both benefits and dangers related to the use of artificial intelligence in education. In contrast, they leave the area of parenting outside the influence of AI algorithms.

Key words: artificial intelligence, pupil, teacher, parents, primary school

Wprowadzenie

W dobie nieustannego postępu technologicznego sztuczna inteligencja (ang. *artificial intelligence* – AI) przestała być wyłącznie przedmiotem badań, a stała się kluczowym czynnikiem kształtującym przyszłość nie tylko jednostek, ale także całych społeczeństw w wielu obszarach rzeczywistości. Jej dynamiczny rozwój w ostatnich latach w istotny sposób wpływa na różne dziedziny życia i nie omija edukacji. Sztuczna inteligencja staje się coraz bardziej wpływowym narzędziem dydaktycznym, które ma potencjał gruntownie zmienić sposoby nauczania i uczenia się. W czasach, kiedy nowoczesne technologie nieustannie redefiniują otaczającą nas rzeczywistość, niezbędne jest, aby edukacja podążała za tymi zmianami. Obecnie sztuczna inteligencja jest wszechobecna i można ją znaleźć w wielu dziedzinach życia – od aparatów w smartfonach, przez gry komputerowe, handel internetowy, edukację, medycynę, bezpieczeństwo w Sieci, aż po systemy rekomendacji, wyszukiwarki i reklamy (Nowicka, 2024; Zalewska-Bochenko, 2024; Callaway, 2023; Fintech Portal, 2022).

AI stanowi gałąź informatyki, której celem jest tworzenie i rozwijanie systemów komputerowych zdolnych do wykonywania zadań, które dotychczas były domeną ludzkiej inteligencji. Chodzi tu o identyfikację i analizę zasad rządzących ludzkim zachowaniem oraz ich odwzorowanie w programach i algorytmach (Stylec-Szromek, 2018; Luan, Tsai, 2021). Dzięki nim komputery są w stanie dorównać, a niekiedy nawet przewyższyć człowieka w wykonywaniu określonych zadań. Dobrym przykładem są programy komputerowe bazujące na takich algorytmach (Rasztyd i in., 2024). Oznacza to, że maszyny, a zwłaszcza komputery wykazują cechy inteligencji, realizując automatycznie działania, które kiedyś były zarezerwowane wyłącznie dla ludzkiego umysłu (Walsh, 2019). Rozwój sztucznej inteligencji jest możliwy dzięki większej dostępności danych (*big data*), wzrostowi mocy obliczeniowej oraz nowoczesnym metodom modelowania, takim jak sieci neuronowe (Jaskula, 2023).

Pojęcie „sztucznej inteligencji” jest niejednoznaczne – jej znaczenie zmienia się w zależności od kontekstu, a samo zagadnienie stanowi przedmiot wielu badań i interpretacji. Definicji sztucznej inteligencji jest wiele, tak jak różnorodne są jej zastosowania. Według Sławomiara Kozieja:

AI to zdolność do rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji, uczenia się na podstawie danych, rozumienia języka naturalnego, a także analizowania obrazów i dźwięków, czyli realizowania zadań, które dotąd przypisywano wyłącznie ludzkiemu umysłowi (Koziej, 2023, s. 12).

Natomiast, zespół współpracowników naukowych profesora Toby Walsh pojęcie sztucznej inteligencji odnosi do zespołu powiązanych technolo-

gii, które służą rozwiązywaniu problemów wymagających zwykle ludzkich zdolności poznawczych (Walsh i in., 2019). Stuart Russell i Peter Norvig definiują zaś AI jako dziedzinę informatyki, skupiającą się na tworzeniu programów komputerowych zdolnych do wykonywania zadań, które realizowane przez człowieka wymagałyby inteligencji (Russell, Norvig, 2023, s. 19). Wymienione definicje łączy podejście celu, którym jest opracowanie systemów zdolnych do odwzorowywania elementów ludzkiej inteligencji.

W innych wyjaśnieniach pojęcia AI można dostrzec opisy traktujące sztuczną inteligencję jako dział informatyki zajmujący się projektowaniem systemów komputerowych potrafiących samodzielnie podejmować decyzje oraz rozwiązywać skomplikowane problemy poprzez analizę, jeszcze w innych jako proces, który pozwala maszynom myśleć, odczuwać, rozumieć język naturalny, uczyć się oraz adaptować do nowych sytuacji albo jako system zdolny do działania ukierunkowanego na określone cele (Kuruliszwili, 2020; Tegmark, 2019).

Z pewnością, nie da się w tym miejscu odwołać do wszystkich już opublikowanych definicji AI i nie stanowi to celu niniejszego artykułu, ale było zamiarem pokazanie jej różnorodności i wielowymiarowości. W zależności od przyjętej perspektywy, akcentowane są inne jej aspekty – od imitowania procesów myślowych człowieka, po konkretne obszary zastosowań. Jednocześnie, pokazuje to, jak dynamicznie rozwija się AI oraz jak rośnie jej znaczenie w różnych dziedzinach życia i pracy (Walczak, Cellary, 2023). Ze względu na szeroki zakres tematyczny sztucznej inteligencji, niniejszy artykuł skupia się na jej zastosowaniach w edukacji i kształtowaniu wartości u uczniów, w którym AI odgrywa coraz ważniejszą rolę. W tym kontekście można ją rozumieć jako wykorzystanie zaawansowanych algorytmów oraz technologii uczenia maszynowego do tworzenia rozwiązań wspierających nauczanie i uczenie się.

Sztuczna inteligencja w edukacji

Sztuczna inteligencja wprowadza do edukacji nowatorskie rozwiązania, które mają realny wpływ na sposób kształcenia i mogą znacząco wpłynąć na rozwój przyszłych pokoleń. Uczące się systemy sztucznej inteligencji mogą stanowić znakomite narzędzie wspomagające proces nauczania i samokształcenia. Algorytmy mogą w edukacji pełnić rozmaite funkcje, będąc cennym wsparciem zarówno dla nauczyciela w procesie nauczania, jak i dla ucznia w procesie uczenia się. Wdrażanie AI pozwoli lepiej dopasować proces nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów, co stanowi ogromną wartość dla całego systemu edukacji. Zastosowanie AI w edukacji przynosi

szereg korzyści – od personalizacji nauczania, przez wsparcie nauczycieli, aż po automatyczne ocenianie, wykrywanie trudności w nauce i udostępnianie interaktywnych form nauki. Dzięki sztucznej inteligencji możliwe jest tworzenie materiałów i metod dydaktycznych dopasowanych do poziomu oraz stylu uczenia się każdego ucznia, co zwiększa efektywność i motywację do nauki. Nauczyciele zyskują narzędzia, które umożliwiają im tworzenie spersonalizowanych planów lekcji, a automatyzacja ocen pozwala zaoszczędzić czas i zapewnia większą bezstronność (Grobelna, 2023; Ali i in., 2023). AI wspiera również wykrywanie problemów w nauce już na wczesnym etapie, co umożliwia szybką reakcję i wdrożenie odpowiedniego wsparcia. Interaktywne samouczki, rozwijanie kompetencji miękkich, wspomaganie nauki języków obcych, ułatwienie dostępu do informacji, pomoc w realizacji zadań, czy symulacje edukacyjne wzbogacają proces kształcenia, czyniąc go bardziej dynamicznym i dopasowanym do współczesnych potrzeb. Mimo wielu korzyści, należy także zwrócić uwagę na możliwe zagrożenia, jakie niesie ze sobą nadmierne poleganie na technologii. Szczególnie ważne jest, aby przy wdrażaniu AI zachować równowagę pomiędzy nowoczesnymi rozwiązaniami a tradycyjnymi formami nauczania, które kształtują ważne kompetencje społeczne, empatię i umiejętność krytycznego myślenia (Pyzalski, Łuczyńska, 2024).

W odniesieniu do tytułu artykułu, istotne wydaje się podjęcie próby przeprowadzenia badań wśród rodziców wychowujących dzieci uczęszczające do klas I - III szkoły podstawowej, w celu zwrócenia uwagi na wykorzystanie i znaczenie AI w edukacji i wychowaniu dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Odniesienie do tego okresu rozwojowego jest o tyle ważne, że w tym czasie dziecko uczy się poprawnych zachowań i norm, kształtuje swój system wartości. Za podjęciem tego tematu badawczego przemawia fakt postępu technologicznego, w którym sztuczna inteligencja (AI) przestała być wyłącznie przedmiotem badań, a stała się kluczowym czynnikiem kształtującym przyszłość, w tym edukacji. Należy również dodać, że pozyskane wyniki badań mogą stanowić przyczynek w planowaniu niektórych praktycznych rozwiązań w nauczaniu i uczeniu się na etapie edukacji początkowej. Główny problem badań sformułowano w formie pytania: Jak rodzice postrzegają wykorzystanie sztucznej inteligencji w edukacji i wychowaniu dzieci, a uszczegółowiono go w kilku kwestiach:

1. Jakie korzyści wynikają z wykorzystania AI w edukacji?
2. W jakich formach najczęściej wykorzystywana jest AI w edukacji?
3. Czy rodzice dostrzegają zagrożenia wynikające z korzystania z AI?
4. Czy istnieją możliwości zastosowania AI w wychowaniu dzieci?

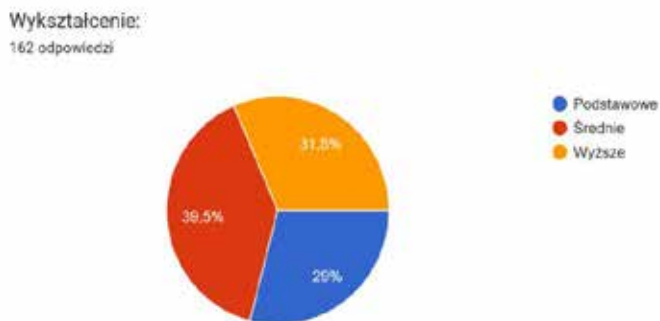
Procedura badań

Badanie zostało przeprowadzone metodą ilościową, z wykorzystaniem sondażu diagnostycznego. Narzędzie badawcze stanowił autorski kwestionariusz ankiety, składający się z pytań zamkniętych. Opracowanie autorskiego narzędzia wynikało z braku standaryzowanych narzędzi pomiaru do wymienionego tematu badań. Badania zrealizowano w terminie od 01.04.2025 do 24.04.2025 roku, wśród rodziców wychowujących dzieci uczęszczające do kilku szkół podstawowych do klas I - III na terenie województwa lubelskiego. Kwestionariusz ankiety wypełniły 162 osoby, w formie elektronicznej. Grupę docelową pozyskano dzięki dotarciu do założonych przez rodziców grup na portalach społecznościowych.

W badanej grupie 64,8% stanowiły kobiety, zaś 35,2% mężczyźni. Dominacja kobiet w próbie badawczej może być istotna w kontekście interpretacji pozostałych wyników. Z punktu widzenia społecznego, kobiety, a szczególnie matki, częściej angażują się w tematykę edukacji i wychowania dzieci, co może tłumaczyć ich większy udział w badaniu.

Ze względu na wiek, wyniki są następujące: osoby w wieku 20-30 lat (48,6%) stanowią największą grupę respondentów, następnie osoby w wieku 31-50 lat (33,4%) oraz osoby poniżej 20. roku życia (11%). Grupa wiekowa osób powyżej 50. roku życia jest najmniejsza (7%). Wydaje się, że taka struktura wiekowa może być korzystna z punktu widzenia tematyki badania, ponieważ osoby młode lub w średnim wieku są aktywnymi zawodowo rodzicami dzieci w wieku wczesnoszkolnym lub szkolnym. To właśnie oni mają największy wpływ na decyzje edukacyjne oraz najczęściej interesują się nowymi rozwiązaniami, które mogą wspierać rozwój dzieci. Obecność młodszych osób w grupie może sugerować zaangażowanie przyszłych rodziców. Mniejszy udział osób starszych w tym badaniu może świadczyć o mniejszym zainteresowaniu tematyką AI w tej grupie lub o trudnościach w dotarciu do niej.

Wskaźniki procentowe charakteryzujące wykształcenie biorących udział w badaniu rodziców zaprezentowano na rycinie 1.



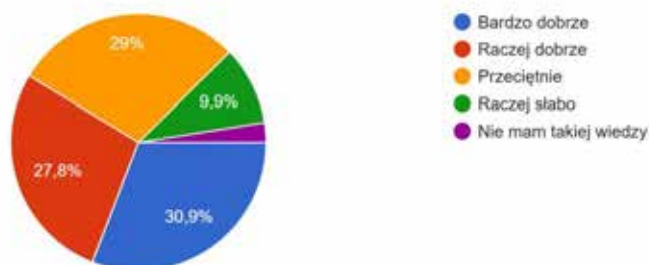
Ryc. 1. Wykształcenie rodziców

Rozkład poziomu wykształcenia pokazuje, że badaniem objęto stosunkowo zróżnicowaną pod tym względem grupę osób, co korzystnie wpływa na wiarygodność wyników. Dominacja osób z wykształceniem średnim może świadczyć, że badaniem objęto szeroką grupę społeczną, a nie tylko jedno środowisko. Równoczesna obecność znacznej liczby osób z wykształceniem wyższym zapewnia reprezentację środowisk, które mogą mieć większy kontakt z nowoczesnymi technologiami. Obecność osób z wykształceniem podstawowym, choć ograniczona, pozwala uwzględnić perspektywę mniej zaawansowanych technologicznie użytkowników.

Wszyscy badani rodzice zadeklarowali, że mają dziecko w wieku wczesnoszkolnym, które uczęszcza do szkoły podstawowej, do jednej z klas I - III. Taki wynik czyni badanie wyjątkowo trafnym do analizy zastosowań sztucznej inteligencji w edukacji. Osoby posiadające dzieci mają bezpośrednie doświadczenia z edukacją, szkołą, nauczycielami i mogą realnie oceniać potencjał oraz zagrożenia płynące z wdrażania nowych technologii.

W odniesieniu do pytań dotyczących sztucznej inteligencji poproszono rodziców o samoocenę swojej wiedzy na jej temat. Pozyskane dane przedstawiono na rycinie 2.

Jak ocenia Pan/i swoją wiedzę na temat sztucznej inteligencji?
162 odpowiedzi

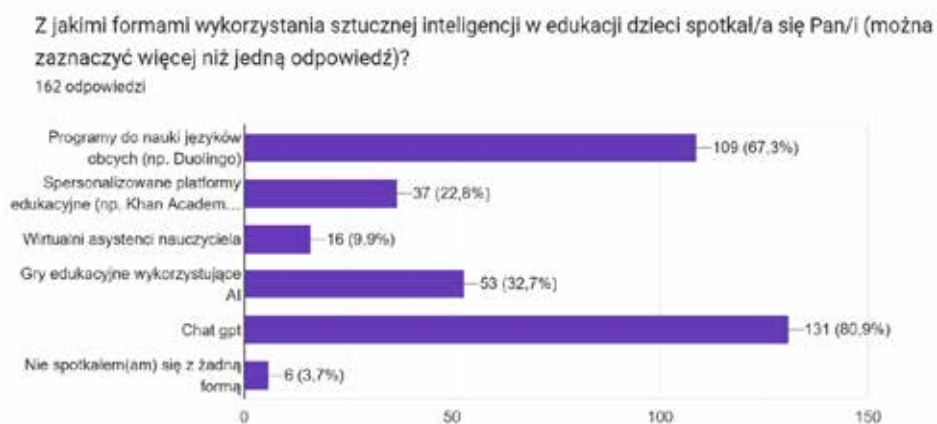


Ryc. 2. Samoocena rodziców na temat wiedzy o AI

Najwięcej osób określiło swoją wiedzę „bardzo dobrze” (30,9%), w dalszej kolejności pojawiają się odpowiedzi „przeciętnie” i „raczej dobrze”. Nieliczna grupa oceniła swoją wiedzę jako „raczej słabo” lub „nie mam takiej wiedzy”. Wyniki pokazały, że większość respondentów ma pozytywną samoocenę wiedzy na temat sztucznej inteligencji. To bardzo ważny sygnał, wskazujący, że temat sztucznej inteligencji nie jest już odbierany jako całkowicie obcy czy hermetyczny. Społeczeństwo, przynajmniej wśród badanej próby, posiada pewien poziom świadomości i wiedzy, który może być punktem wyjścia

do dalszej edukacji lub wdrażania technologii w środowisku edukacyjnym. Co więcej, niski odsetek odpowiedzi mówiący o słabej wiedzy lub jej barku świadczy, że respondenci nie tylko nie słyszeli o sztucznej inteligencji, ale nie potrafią również rozpoznać jej funkcji i zastosowań przynajmniej na poziomie podstawowym lub użytkowym.

Celem kolejnego pytania było pozyskanie informacji na temat form wykorzystania sztucznej inteligencji w edukacji dzieci. To pytanie szczegółowo odnosi się do merytorycznego aspektu zastosowań AI w edukacji, do klas I - III. Opracowane wyniki na to pytanie zobrazowano na rycinie 3.

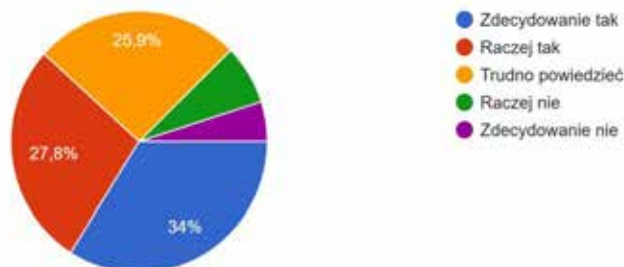


Ryc. 3. Formy wykorzystania sztucznej inteligencji w edukacji.

Odpowiedzi rodziców najczęściej oscylowały wokół dwóch form, są to: Chat Gpt (80,9%) i aplikacje edukacyjne wspierające naukę języków obcych (67,3%). W dalszej kolejności gry edukacyjne i wirtualni asystenci. Te dane pokazują, że respondenci są przede wszystkim zaznajomieni z tymi zastosowaniami sztucznej inteligencji, które mają bezpośrednią, codzienną użyteczność, między innymi aplikacje mobilne czy systemy pomagające w nauce konkretnych przedmiotów. Z kolei bardziej zaawansowane i mniej rozpowszechnione formy wykorzystania, to analiza danych ucznia, czy zautomatyzowane doradztwo edukacyjne, są jeszcze słabo rozpoznawalne, co może wynikać z braku dostępu do takich narzędzi w polskich szkołach lub ze słabego nagłośnienia ich działania.

Zapytano również rodziców o potencjał sztucznej inteligencji w odniesieniu do wspierania rozwoju intelektualnego dzieci. Wyniki zaprezentowano na rycinie 4.

Czy uważa Pan/i, że sztuczna inteligencja może wspierać rozwój intelektualny dzieci?
162 odpowiedzi



Ryc. 4. Opinia rodziców na temat wspierania rozwoju intelektualnego dzieci przez AI

Odpowiedzi większości rodziców są pozytywne. Zdecydowana większość badanych dostrzega potencjał edukacyjny sztucznej inteligencji, co może wynikać z obserwacji działania nowoczesnych narzędzi edukacyjnych, które już teraz potrafią dostosowywać poziom trudności zadań do umiejętności ucznia, oferować interaktywne materiały oraz analizować postępy w nauce. Wskazuje to na rosnącą otwartość społeczną na nowoczesne technologie w nauczaniu.

Wyniki odpowiedzi na pytanie o korzyści wynikające z zastosowania sztucznej inteligencji w edukacji dzieci przedstawiono na rycinie 5. Respondenci wskazali po kilka odpowiedzi.



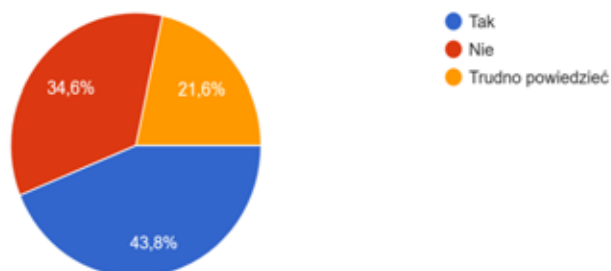
Ryc. 5. Korzyści wynikające z zastosowania AI w edukacji

Najwięcej wskazań rodziców dotyczyło: „dostosowania nauki do tempa dziecka”, „urozmaicenie procesu nauczania” i „zwiększenie dostępu do wiedzy”. Tylko nieliczni wskazali brak korzyści z zastosowania sztucznej inteligencji. Ukazane rodzaje korzyści dobrze oddają najważniejsze atuty sztucznej inteligencji w edukacji. Respondenci dostrzegają, że dzięki sztucznej inteligencji możliwe jest precyzyjniejsze dostosowanie treści do potrzeb uczniów, co w tradycyjnym modelu nauczania często bywa utrudnione ze względu na dużą liczbę dzieci w klasie. Co więcej, podkreślanie roli sztucznej inteligencji w rozwijaniu kompetencji cyfrowych świadczy o zrozumieniu, że edukacja nie powinna ograniczać się do tradycyjnych form, ale przygotowywać dzieci do życia w świecie pełnym technologii.

W zestawie pytań oprócz tych dotyczących uczenia się umieszczono pytanie odnośnie wspierania wychowania i kształtowania wartości, takich jak: empatia, odpowiedzialność i współpraca.

Czy uważa Pan/i, że sztuczna inteligencja może wspierać wychowanie i kształtowanie wartości u dzieci (np. empatia, współpraca, odpowiedzialność)?

162 odpowiedzi



Ryc. 6. Wspieranie wychowania i kształtowania wartości przez AI

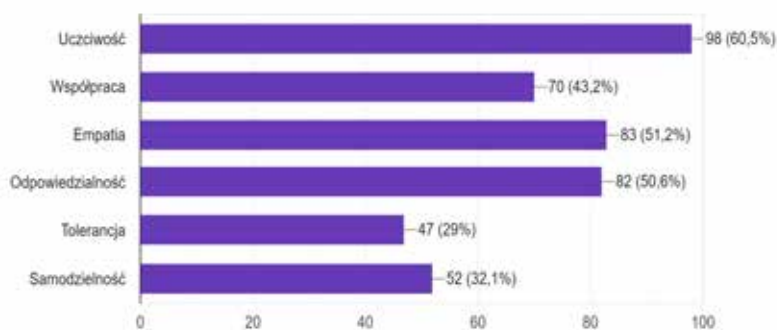
Wskaźniki procentowe odpowiedzi rodziców ukazują różne ich opinie dotyczące wychowania. Część respondentów uważa, że sztuczna inteligencja odgrywa pozytywną rolę w wychowaniu, ale część wyraziła inną opinię – sceptyczną. W odróżnieniu od odpowiedzi na poprzednie pytanie w zakresie zastosowań AI w edukacji, w tym przypadku odpowiedzi są mniej jednoznaczne, które mogą wskazywać na świadomość respondentów w tej kwestii, że rozwój intelektualny i rozwój wychowawczy to dwa różniące się obszary. Podczas gdy sztuczna inteligencja wspiera uczenie się przedmiotów szkolnych, jej wpływ na wartości wychowawcze może być ograniczony lub kontrowersyjny. Kształtowanie empatii czy odpowiedzialności wymaga inter-

akcji społecznych, wzorców ludzkich i emocjonalnych doświadczeń, których sztuczna inteligencja, przynajmniej na obecnym etapie rozwoju dziecka, nie jest w stanie w pełni zapewnić. Odpowiedzi rodziców sugerują zatem potrzebę zachowania ostrożności w przypisywaniu sztucznej inteligencji funkcji wychowawczych, na co zwróciły uwagę pozyskane wyniki badań.

W związku z tak istotnym zagadnieniem, jakim jest wychowanie zapytano rodziców o wskazanie najważniejszych wartości w wychowaniu dzieci, które powinny być wspierane niezależnie od technologii. Pozyskane odpowiedzi na to pytanie przedstawiono na rycinie 7.

Jakie wartości uważa Pan/i za najważniejsze w wychowaniu dzieci, które powinny być wspierane niezależnie od technologii? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

162 odpowiedzi

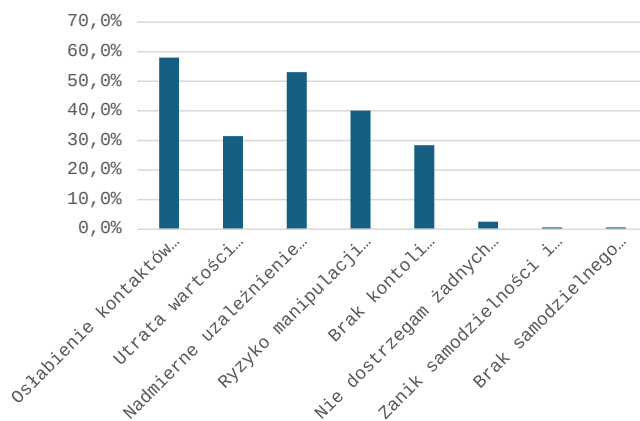


Ryc. 7. Najważniejsze wartości w wychowaniu dzieci

Respondenci wskazali wartości, jakie uważają za najważniejsze w wychowaniu dzieci, niezależnie od obecności nowoczesnych technologii. Najczęściej wymieniano: empatię, odpowiedzialność, uczciwość, szacunek oraz umiejętność współpracy. Wartości te były wielokrotnego wyboru. Mniej wybieranymi odpowiedziami była tolerancja i samodzielność.

Wyniki odnośnie tego pytania stanowią ważną informację zwrotną, ponieważ wskazują, że niezależnie od cyfrowej transformacji w procesie edukacji, społeczeństwo nadal uznaje klasyczne wartości wychowawcze za najważniejsze. Jest to szczególnie ważne w kontekście rozwijania sztucznej inteligencji, która może wspierać naukę, ale nie zastąpi relacji międzyludzkich, ani etycznych wzorców zachowań. Oznacza to, że wdrażanie technologii w edukacji powinno odbywać się z poszanowaniem tych wartości i z uwzględnieniem roli nauczyciela, rodziców oraz wspólnoty wychowawczej jako niezastąpionych osobowości w procesie kształcenia.

Oprócz korzyści, jakie dostrzega się w korzystaniu z AI w edukacji, należy zwrócić uwagę na drugą stronę tego zagadnienia, a mianowicie na zagrożenia. Odpowiedzi rodziców wskazujące zagrożenia wynikające z korzystania z AI przedstawiono na rycinie 8.



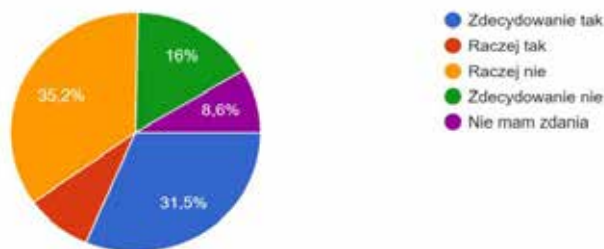
Ryc. 8. Zagrożenia wynikające z korzystania z AI

Respondenci mieli możliwość zaznaczenia kilku odpowiedzi, określających potencjalne zagrożenia wynikające z wykorzystania sztucznej inteligencji w edukacji. Najczęściej wskazywano: uzależnienie od technologii, ograniczenie kontaktów międzyludzkich, utratę wartości wychowawczych, a także ryzyko powierzchownego przyswajania wiedzy. Rzadziej pojawiały się odpowiedzi dotyczące na przykład zagrożeń związanych z prywatnością danych lub brakiem kontroli rodziców/nauczycieli.

Wyniki wskazują na dużą ostrożność społeczną w podejściu do sztucznej inteligencji w edukacji. Respondenci zwrócili uwagę, że chociaż technologie mogą być pomocne, ich nadużywanie może prowadzić do niepożądanych skutków, takich jak ograniczenie kompetencji społecznych, czy uzależnienie od bodźców cyfrowych. Co ważne, pojawia się również refleksja nad jakością nauki, a nawet obawa, że sztuczna inteligencja może promować automatyzm i „powierzchność”, zamiast rozwijać głębokie zrozumienie. Tego rodzaju opinie podkreślają konieczność projektowania narzędzi sztucznej inteligencji w sposób odpowiedzialny, z uwzględnieniem nie tylko efektywności nauczania, ale także dobrostanu psychicznego i społecznego dzieci. Jak wskazywał Howard Callaway, interakcje wytworzone przez AI mogą zaburzać dotychczasowe procesy kształtowania kompetencji społecznych oraz formułowania poczucia godności i tożsamości ludzkiej (Callaway, 2023, s. 142).

Zapytano również rodziców o opinię dotyczącą przygotowania nauczycieli do korzystania ze sztucznej inteligencji w edukacji. Zebrane dane przedstawiono na rycinie 9.

Czy uważa Pan/i, że nauczyciele są przygotowani do korzystania z sztucznej inteligencji w edukacji?
162 odpowiedzi



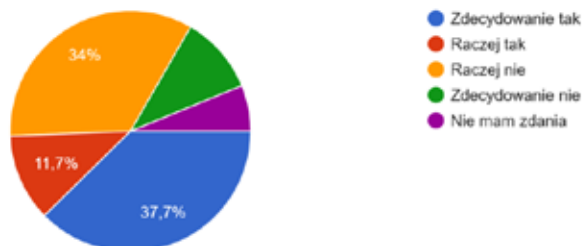
Ryc. 9. Opinia rodziców odnośnie przygotowania nauczycieli w zakresie korzystania z AI

Zdecydowana większość respondentów uważa, że nauczyciele nie są wystarczająco przygotowani do korzystania z narzędzi AI w edukacji. Odpowiedzi „zdecydowanie nie” i „raczej nie” (51,2%) dominują nad odpowiedziami pozytywnymi. Rozważając opinie rodziców, zauważamy, że dostrzegają oni barierę we wdrażaniu sztucznej inteligencji w polskich szkołach, brak kompetencji technologicznych wśród kadry pedagogicznej. Nawet jeśli sztuczna inteligencja oferuje duży potencjał edukacyjny, jego wykorzystanie wymaga wiedzy, umiejętności oraz odpowiedniego podejścia. Respondenci mogą mieć doświadczenia pokazujące, że nauczyciele często nie są szkoleni z nowych technologii lub nie mają do nich dostępu.

W analogicznym pytaniu dotyczącym rodziców pozyskano wiedzę na temat ich własnego przygotowania do wspierania dzieci w korzystaniu z narzędzi sztucznej inteligencji. Przeważają w nim odpowiedzi negatywne – mniej osób zaznaczyło odpowiedzi pozytywne. Podobnie jak w przypadku nauczycieli, również rodzice nie są wystarczająco przygotowani, aby efektywnie wspierać dzieci w korzystaniu z narzędzi sztucznej inteligencji. Może to wynikać z braku wiedzy technologicznej, ale także z niepewności, w jaki sposób kontrolować lub wspierać dziecko w cyfrowym środowisku. Co więcej, nie wszyscy rodzice mają dostęp do tych samych zasobów lub potrafią ocenić wartość merytoryczną aplikacji edukacyjnych.

Czy uważa Pan/i, że rodzice są przygotowani do wspierania dzieci w korzystaniu z narzędzi sztucznej inteligencji?

162 odpowiedzi



Ryc. 10. Opinia rodziców na temat własnego przygotowania w zakresie wspierania dzieci w korzystaniu z AI

Pomimo świadomości zagrożeń i ograniczeń, ogólne nastawienie społeczne badanej grupy rodziców wobec wdrażania sztucznej inteligencji w edukacji pozostaje pozytywne. Można to interpretować jako wyraz zaufania do potencjału nowych technologii i ich roli w unowocześnianiu systemu edukacyjnego. Respondenci widzą korzyści i są otwarci na innowacje, o ile zostaną one odpowiednio wdrożone.

Podsumowanie

Wyniki badań przeprowadzonych w zróżnicowanej pod względem wykształcenia i wieku grupie rodziców wychowujących dzieci uczęszczające do klas I - III szkoły podstawowej pozwoliły na pozyskanie rzetelnych danych, zarówno z perspektywy bardziej ogólnej, jak i specjalistycznej. Jednym z najbardziej znaczących rezultatów badania jest pozytywna samoocena wiedzy rodziców na temat sztucznej inteligencji. Ponad połowa respondentów określiła swój poziom wiedzy bardzo dobrze i raczej dobrze, co prognozuje o ich rosnącej świadomości społecznej w dziedzinie nowych technologii. Można wnioskować zatem, że temat sztucznej inteligencji nie budzi już skojarzeń z technologiczną abstrakcją, lecz zaczyna być postrzegany jako realny element współczesnego świata, także w obszarze edukacyjnym. Większość respondentów dostrzega korzyści związane z AI, w tym w zakresie indywidualizacji nauczania, lepszym dopasowaniem materiału do potrzeb ucznia oraz rozwijaniem kompetencji cyfrowych.

Mimo deklarowanego optymizmu rodziców wobec wiedzy i potencjału AI dostrzegają oni również wyzwania. Wskazali zagrożenia, takie jak uzależnienie od technologii, ograniczenie kontaktów społecznych oraz „powierzchność” w przyswajaniu wiedzy. W przestrzeni edukacyjnej pojawiają się też nowe wątpliwości, ograniczenia i zagrożenia wynikające z nieumiejętnego korzystania ze sztucznej inteligencji. W tym miejscu ważną i nową rolę mają do spełnienia nauczyciele, którzy mogą wyjaśniać oraz prezentować, w jaki sposób należy wykorzystywać w edukacji narzędzia i aplikacje oparte na sztucznej inteligencji. Jednakże, część rodziców krytycznie oceniła przygotowanie nauczycieli do wspierania dzieci w korzystaniu z narzędzi opartych na sztucznej inteligencji, co może budzić pewne wątpliwości w tej dziedzinie.

Rodzice również podobnie ocenili własne przygotowanie w tym zakresie. Może to stanowić istotną barierę w skutecznym i odpowiedzialnym wdrażaniu AI w środowiskach edukacyjnych.

Mimo tych obaw, większość badanych wyraziła chęć i otwartość na wykorzystywanie AI w szkołach w ich otoczeniu. Jednocześnie badani rodzice uznali, że wartości wychowawcze, takie jak empatia, szacunek, czy odpowiedzialność, powinny pozostać niezależne od AI i nie mogą być w pełni zastąpione przez algorytmy. Warto zatem zwrócić uwagę na ten aspekt wyników badań, że o ile wykorzystanie technologii w edukacji spotyka się z coraz większym entuzjazmem, to wciąż trudno zaakceptować fakt włączania w proces wychowawczy AI, która choć coraz bardziej zbliża się pod wieloma względami do człowieka, to wciąż jest odległa od człowieczeństwa. W związku z powyższym, należy podkreślić, że skuteczne wdrażanie sztucznej inteligencji w edukacji wymaga wielowymiarowego podejścia, obejmującego nie tylko dostęp do narzędzi technologicznych, ale również edukację dzieci i rodziców, rozwój kompetencji nauczycieli i aktywne wsparcie rodziny. Tylko w takim modelu możliwe będzie pełne i bezpieczne wykorzystanie potencjału AI w procesie kształcenia dzieci.

Wkład autorów

Autorzy deklarują równy wkład w organizację badań i powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Ali, J.K.M., Shamsan, M.A.A., Hezam, T.A., Mohammed, A.A. (2023). *Impact of ChatGPT on Learning Motivation: Teachers and Students' Voices*. Journal of English Studies in Arabia Felix, 2(1), 41-49
- Callaway, H.G. (2023). *Identity, Dignity and the Politics of Resentment: Limits of Globalization*. Ruch Filozoficzny, 78, 4, 141-163. DOI 10.12775/RF.2022.034
- Grobelna, B. (2023). *Sztuczna inteligencja w nauczaniu języka angielskiego. ChatGPT jako narzędzie wspomagające oraz inteligentna pomoc w edukacji językowej*. Języki Obce w Szkole, 2, 87-93. DOI: 10.47050/jows.2023.2.87-93
- Koziej, S. (2023). *Możliwości wykorzystania sztucznej inteligencji do wspierania edukacji inkluzyjnej*. Student Niepełnosprawny: Szkice i Rozprawy, 23(16), 11-20. <https://doi.org/10.34739/sn.2023.23.01>
- Kuruliszwili, S. (2020). *Sztuczna inteligencja – nowe wyzwanie edukacyjne*. Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 10, 28-40. DOI: 10.5604/01.3001.0015.6653
- Luan, H., Tsai, C.C. (2021). *A review of using machine learning approaches for precision education*. Educational Technology & Society, 24(1), 250-266
- Jaskuła, S. (2023). *Sztuczna inteligencja w edukacji we współczesnej rzeczywistości hybrydalnej*. Perspektywy Kultury, 3(42), 13-26. DOI:10.35765/pk.2023.4203.04
- Nowicka, E. (2024). *Sztuczna inteligencja wyzwaniem dla edukacji medialnej*. Wychowanie w Rodzinie, XXXI, 2, 205-217
- Pyżalski, J., Łuczyńska, A. (red.) (2024). *Sztuczna inteligencja: prawdziwe zmiany w edukacji?* Warszawa: Fundacja Szkoła z Klasą
- Raszyd, J.K., Wesołowska, A., Tomaszewska, K. (2024). *Sztuczna Inteligencja w nauce – jak studenci wykorzystują AI w edukacji wyższej*. Akademia Zarządzania, 8(3), 373-400. DOI: 10.24427/az-2024-0053
- Russell, S., Norvig, P. (2023). *Sztuczna inteligencja. Nowe spojrzenie*, przekł. A. Grażyński. Gliwice: Wydawnictwo Helion
- Stylec-Szromek, P. (2018). *Sztuczna inteligencja – prawo, odpowiedzialność, etyka*. Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, Seria: Organizacja i Zarządzanie, 123, 501-509
- Tegmark, M. (2019). *Życie 3.0. Człowiek w erze sztucznej inteligencji*. Warszawa: Prószyński i S-ka
- Walczak, K., Cellary, W. (2023). *Challenges for higher education in the era of widespread access to generative AI*. Economics and Business Review, 9(2), 71-100. DOI: 10.18559/ebr.2023.2.743.
- Zalewska-Bochenko, A. (2024). *Sztuczna inteligencja w edukacji*. Optimum. Economic Studies, 2 (116), 194-210. DOI: 10.15290/oes.2024.02.116.10

Źródła internetowe

- Fintech Portal, 12 kwietnia 2022; *Sztuczna inteligencja (AI): Zalety, wady i przyszłość*, pobrano z: <https://fintechportal.pl/sztuczna-inteligencja-zalety-wady-i-przyszlosc/>
- Walsh, T., Levy, N., Bell, G., Elliott, A., Maclaurin, J., Mareels, I., Wood, F. (2019). *The effective and ethical development of artificial intelligence: an opportunity to improve our wellbeing*. Publisher: Australian Council of Learned Academia, pobrano z: <https://acola.org/hs4-artificial-intelligence-australia>

ANNA LANGWIŃSKA

ORCID 0009-0002-4359-1560

Autorska Szkoła Podstawowa Navigo Poznań

OGRÓDKI ROZRYWKOWE W POZNANIU W DZIEWIĘTNASTYM I DWUDZIESTYM WIEKU

ABSTRACT. Langwińska Anna, *Ogródki rozrywkowe w Poznaniu w dziewiętnastym i dwudziestym wieku* [Concert Gardens in 19th- and 20th-Century Poznań] Studia Edukacyjne no. 77, 2025, Poznań 2025, pp. 169-185. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 01.06.2025. Accepted: 22.07.2025. DOI: 10.14746/se.2025.77.10

The main subject of this thesis is the entertainment gardens of Poznań in the 19th and 20th centuries. The author aimed to describe the most significant of them to analyze their importance and role within the cultural and social life of the city. The thesis also aimed to present the origins of entertainment gardens, their modes of operation, architectural features related to their functions, as well as the artistic and entertainment events that shaped their public image.

Key words: entertainment gardens, history of Poznań in the 19th and 20th c., daily life of Poznań residents in the 19th and 20th c., history of performances in Poznań

Wprowadzenie

Współcześnie niewiele osób pamięta o ogródkach rozrywkowych, które znajdowały się na terenie Poznania w XIX i XX wieku. Odwiedzając miejsca oferujące atrakcje dla mieszkańców i turystów, nie zdajemy sobie sprawy, że częstokroć znajdujemy się w przestrzeniach, które przechowują w sobie cenne wspomnienia podtrzymujące pamięć miasta. Wystarczy odpowiednio się rozejrzeć, aby je odkryć.

Istnieje wiele artykułów i książek poświęconych opisowi działalności poznańskich *établissements* oraz wpływom, jakie wywarły na ówczesne społeczeństwo, a także na infrastrukturę miejską. Przedstawione zostały w nich przyczyny powstania, etapy rozwoju i zmian zachodzących na przestrzeni czasu, wydarzenia organizowane przez właścicieli przedsiębiorstw, reakcje publiczności na prezentowane atrakcje, jak też problemy, które trzeba było

przewyciężyć, aby ogród mógł dobrze prosperować. W Poznaniu istniało wiele ogrodów rozrywkowych oferujących społeczeństwu to, czego nie mogli znaleźć w swoim codziennym życiu, to jest brak monotonii, różnorodność wrażeń, możliwość zabawy, kontakt z naturą, a co najważniejsze – nowe doznania i doświadczenia. Publiczność uczestnicząca w wydarzeniach ogrodowych miała również styczność z polską, jak i zagraniczną kulturą.

Niniejszy tekst ma na celu zaprezentowanie i przybliżenie obrazu wybranych, najważniejszych ogródków rozrywkowych działających w Poznaniu. Istotne będzie ukazanie ich znaczenia dla rozwoju społeczności miasta oraz ich związku z kulturą miejską.

W opracowaniu starano się odpowiedzieć na następujące pytania badawcze:

- W jaki sposób i z jakich przyczyn powstawały ogródki rozrywkowe na terenie Poznania w XIX i XX wieku?

- Jakie potrzeby społeczności miasta zaspokajały ogródki rozrywkowe funkcjonujące na terenie Poznania w XIX i XX wieku?

W artykule posłużono się metodą analizy i krytyki piśmiennictwa, bowiem metoda ta jest „zarówno procesem, zespołem czynności poznawczych, jak i produktem, wytworem tego procesu” (Cisek, 2010, s. 273). Jak zaznacza Sabina Cisek,

w ujęciu dynamicznym obejmuje systematyczne i uporządkowane badanie wcześniejszych przedsięwzięć naukowych oraz istniejącego zasobu publikacji – w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania o charakterze teoretycznym oraz praktycznym, stosowanym (Cisek, 2010, ss. 273-274).

Wytwór niniejszego opracowania stanowi „analityczno-syntetyczną relację z dotychczasowego stanu wiedzy w jakimś zakresie” (Cisek, 2010, s. 274). Ponieważ „sednem metody analizy i krytyki piśmiennictwa jest odwołanie się do publicznie (...) dostępnej literatury fachowej i naukowej” (Cisek, 2010, s. 274), „materiałem empirycznym” w tym artykule „są zatem gotowe opracowania różnego typu, często reprezentujące odmienne paradygmaty i punkty widzenia” (Cisek, 2010, s. 274).

Powstanie ogródków

Teatry ogródkowe są ściśle powiązane z kulturą miejską, przede wszystkim z miejską kulturą rozrywki i konsumpcji. Jak zaznacza Ewa Partyga:

Teatrzyki ogródkowe, dla których pisał Szober, były jednym z przejawów kultury atrakcji charakterystycznej dla dziewiętnastowiecznego miasta. A sam wodewil zo-

stał skonstruowany tak, by ukazywać całe spektrum rozrywek i uciech, które tę kulturę współtworzyły. (...) Teatryki współtworzyły miejskie życie zamieniając je we wszechogarniający spektakl (Partyga, 2019, s. 269)

W XIX-wiecznym Poznaniu miejscem adresowania sztuki i rozrywki było miasto. Poprzez organizowanie licznych wystaw, koncertów oraz spektakli budowało zbiorowy i demokratyczny model odbioru sztuki, natomiast społeczeństwo, dzięki zakupowi biletów na różnorodne widowiska, otaczało ją opieką – tworzyło swoisty mecenat. Można powiedzieć, że sztuka była bardzo opłacalna, stanowiła dobry towar zarówno dla prywatnych przedsiębiorców, jak i dla społecznych komitetów. Widoczne były dwa prądy: pierwszy z nich to sztuka tak zwana „wysoka”, funkcjonująca w reprezentacyjnych i wytwornych budynkach, takich jak sale koncertowe, teatry, muzea i biblioteki. Drugi, zupełnie odmienny, dostarczał szerokiej grupie mniej wymagających widzów rozrywki, przyjemności i zabawy. W nim zaś odnaleźć możemy początek rozumianej na współczesny sposób kultury masowej (Ostrowska-Kęłowska, 1982, s. 432).

Podobnie jak dzisiaj, w tamtym czasie ludzie poszukiwali atrakcji, z których mogliby korzystać w czasie wolnym. Można wymienić tu: kasyna, sale hotelowe (m.in. Bazar, Saski), a także cukiernie, restauracje, kawiarnie oraz winiarnie. Organizatorami tych form działalności byli zazwyczaj prywatni przedsiębiorcy, ale często też mecenas, organizacje, stowarzyszenia, czy spółki. Jedną z bardzo ważnych form masowej rozrywki, którą warto opisać były *établissements* (z języka francuskiego: zakład, przedsiębiorstwo)¹ – ogródki rozrywkowe. Waldemar Karolczak w swojej pracy tak wyjaśnił ten termin:

Słowo to (...), w interesującym nas kontekście odnosi się zaś do prywatnych przedsięwzięć rozrywkowo-rekreacyjnych, mieszczących się w ogródkach lub obszernych ogrodach koncertowych i restauracyjnych (Karolczak, 2017, s. 20).

Ich początek datuje się na koniec XVIII wieku, jednak większą popularność zyskały po 1840 roku. Przyczyny tej popularności mogły wynikać z dwóch faktów. Pierwszym z nich było powstanie listopadowe, które wybuchło w 1830 roku. Nastąpiła wtedy przerwa w wystawianiu polskich sztuk teatralnych. Wydarzenie to sprawiło, że władze pruskie przez długi czas nie zgadzały się na działalność polskich zgromadzeń, co dotyczyło również publiczności zasiadającej na widowni teatralnej. Wpływ na tę sytuację miał również Ernst Vogt, niemiecki dyrektor teatru, który dbał o dobro swojego interesu (istnienie polskiego teatru stanowiłoby dla niego konkurencję – polska publiczność chętniej kupowałaby bilety na spektakle w swoim rodzimym

¹ <https://ling.pl/sloownik/francusko-polski/%C3%A9tablissement>, [dostęp: 30.05.2025].

języku, przez co zmniejszyłyby się finanse Vogta). Polacy nie rozstawali się jednak z myślą o własnym teatrze. Niestety, nie można było w tamtym momencie utworzyć w Poznaniu instytucji teatralnej. Jednakże, od 1838 roku powróciła zgoda na oglądanie polskich przedstawień, co dało możliwość przybycia do miasta zawodowych teatrów wędrownych. Występy te zależne były od zgody wyrażonej przez Prezydium Policji, istniejącej wówczas cenzury oraz warunków określonych w umowie podpisanej z Vogtem, a także jego następcami – byli to zarządcy budynku Teatru Miejskiego.

Okolo 1840 roku rozpoczął się okres, w którym rozkwitła kultura poznańska, a wraz z nią przebudził teatralny ruch amatorski w mieście oraz na prowincji (Dabertowa, 2015). Ożywiła się również krytyka teatralna i twórczość dramatyczna, a ponadto informacje na temat teatru publikowano w wielu wydawnictwach. Wciąż brakowało jednak miejsca, gdzie można by bez żadnych komplikacji regularnie wystawiać spektakle. Wystawiano je zatem w sali Hotelu Saskiego, następnie w Pałacu Działyńskich, a także w sali mieszczącej się w Bazarze (Witkowski, 1994, ss. 631-652). Jednak bardziej atrakcyjnym i korzystnym miejscem pokazów teatralnych stały się ogrody rozrywkowe, w których wydzielono przestrzenie przeznaczone do tego typu wydarzeń – sceny teatru letniego, zwanego też teatrem ogródkowym.

Drugim, istotnym faktem, który przyczynił się do rozpowszechnienia ogrodów wśród mieszkańców stała się rozbudowa miasta Poznania. Powstały mury, nowe budynki mieszkalne, które spowodowały zmniejszenie ogólnodostępnej przestrzeni, a także likwidowanie miejsc zielonych, między innymi prywatnych ogrodów. Natomiast, wysokie ceny gruntów oraz brak dostępnego terenu uniemożliwiły powstanie publicznych parków. W odpowiedzi na oczekiwania i potrzeby mieszkańców powstały małe skwery umieszczone na placach miejskich. Nie przyniosło to niestety spodziewanych, pozytywnych rezultatów, za to skłoniło ludność zamieszkałą w mieście do częstego odwiedzania ogródków koncertowych (Ostrowska-Kęłowska, 1982, s. 433).

Podłożem funkcjonowania każdego *établissement* był ogród, tworzony według wzoru nieregularnego parku krajobrazowego (Ostrowska-Kęłowska, 1982, s. 434). To, w jaki sposób projektowano te miejsca dokładnie opisuje Zofia Ostrowska-Kęłowska:

Kilka, czasem kilkanaście budynków i pawilonów rozmieszczano swobodnie wśród zieleni, lub łączono w jeden większy, malowniczo zakomponowany zespół. Jak w innych miastach europejskich, altany i pergole były drewniane, natomiast budynki – murowane lub szachulcowe². Ich kształty nawiązywały również do parkowych,

² Szachulcowy – przymiotnik od szachulec: konstrukcja szachulcowa. Ściana szachulcowa – ściana wykonana w drewnianej konstrukcji szkieletowej. <https://sjp.pwn.pl/doroszewski/szachulcowy;5503106.html>, [dostęp: 30.05.2025].

XVIII-wiecznych pawilonów, najczęściej klasycznych, czasem do współczesnego budownictwa zdrojowego. Pojawiały się także formy szwajcarskie, orientalne i in. (...) (Ostrowska-Kęłowska, 1982, s. 434)

Z. Ostrowska-Kęłowska zaznacza, że dobór odpowiedniego stylu zależny był w znacznym stopniu od przeznaczenia, ogólnego charakteru oraz usytuowania kompleksów, ponieważ budowane były zarówno w mieście, jak i poza nim. Te „miejskie” miały styl bardziej oficjalny – zdobione były dużą liczbą portyków i kolumn. Ogródki znajdujące się poza miastem budowano w sposób swobodny, niekiedy rustykalny. Charakterystycznymi budynkami umieszczanymi w ogródkach były: muszle koncertowe, amfiteatry, a także letnie scenki (otwarte). W niektórych pojawiały się również budynki teatralne.

Jeżeli zaś chodzi o funkcje, które pełniły owe kompleksy wymienić możemy konsumpcję (w jej ramach mieściły się restauracje, pijalnie wód, kawiarnie oraz piwiarnie), różnorodne formy zarówno rozrywki (kręgielnie, urządzenia do gry w piłkę, przestrzenie do tańca – kryte i otwarte), jak i wypoczynku (spacerowe hale, pergole, altany), a co najważniejsze – wzbudzanie w społeczeństwie przeżyć estetycznych.

Działo się tam wiele, poczynając od kabaretów, cyrkowych popisów, przechodząc przez farsy, wodewile, a kończąc na koncertach chórowych, symfonicznych, czy przedstawieniach teatralnych (Ostrowska-Kęłowska, 1982, s. 434). Instruktorzy tańca organizowali tam również majówki, w których udział brali uczennice i uczniowie szkół tanecznych. W ten sposób młodzież miała szansę pokazać efekty kształcenia, a dla nauczycieli była to okazja, aby zachęcić nowe osoby do uczestnictwa w prowadzonych przez nich zajęciach. Różnorodne towarzystwa urządzały tam również zabawy taneczne, podczas których nauczyciele tańca pełnili funkcję wodzirejów. Do ich zadań należało wyprowadzanie tańców, udzielanie wskazówek osobom tańczącym, wskazanie orkiestrze utworów, które ma wykonać, a także troszczenie się o to, aby wszyscy tam obecni brali czynny udział we wspólnej zabawie. Ważnymi wydarzeniami dla instruktorów tańca, organizowanymi co roku, a przygotowywanymi przez towarzystwa śpiewacze i przemysłowe były „wielkie wieńce żniwne” (Karolczak, 2017, s. 23). Warto przytoczyć przykład, który podaje Waldemar Karolczak:

23 sierpnia 1903 roku mistrz tańca Piotr Mikołajczyk uczestniczył w charakterze wodzireja w „wielkim wieńcu żniwnym” jeżyckiego Towarzystwa Śpiewu Halka w ogrodzie koncertowym Villa Flora przy ob. ul. Grunwaldzkiej 3, wyprowadzając m.in. mazura i krakowiaka w 16 par, poloneza ze śpiewami, taniec cygański w 10 par, czardasza solo i w parach oraz taniec dzieci (Karolczak, 2017, s. 23).

Właściciele ogrodów stworzyli również wieczorki (tańczące, rodzinne lub towarzyskie), nazywane też *Tanz-Kränzchen* i *Familien-Kränzchen* (Karol-

czak, 2017, s. 22). Ponadto, na scenach ogródkowych występowało wiele tańecznych zespołów wędrownych oraz solistów (Karolczak, 2017, s. 20).

Przestrzeń ta zapewniała poznańskiemu społeczeństwu różnorodne formy spędzania wolnego czasu poza domem, dlatego właśnie ogrody stanowiły bardzo ważny punkt na mapie Poznania.

Wydarzenia teatralne w ogródkach

Zespoły teatralne, które występowały w teatrach ogródkowych przed poznańską publicznością prezentowały różny poziom artystyczny, który był zależny od pracy, jaką artyści włożyli w przygotowanie spektaklu i dostosowanie go do specyficznych warunków prezentacji. Popularnością w Poznaniu cieszyły się zespoły krakowskie, których wykonawcy i repertuar zbierali dużo pochwał od widzów. W tym samym czasie rozwijała się krytyka teatralna, pisano coraz lepsze recenzje, w których zwracano uwagę na jakość przedstawień. Surowo oceniano wystawiane sztuki, krytykowano reżyserię, grę aktorską, scenografię. Ponadto, na przyjezdne zespoły czekały utrudnienia organizacyjne (problemy z przedłużeniem pobytu w Poznaniu) i techniczne, z którymi musieli się zmierzyć.

Zasługi, jakie możemy przypisać teatrom przyjezdnym, to zapoznanie społeczności z polskimi dziełami dramatycznymi, inscenizacjami klasycznymi i współczesnymi dramataми obcymi. Pokazywano farsy, komedie, krotkowile, dramy, w których dominowała tematyka historyczna, choć pojawiała się też sensacyjna. Aby przysporzyć widzom dobrej zabawy, wybierano muzyczne utwory, takie jak melodramaty, operetki i łatwiejsze opery. Starożytna zasada pouczania przez zabawę, wykorzystywana była jako główne zadanie sceny – podtrzymywanie i kształtowanie świadomości narodowej (Witkowski, 1994, ss. 634-635). Wystawiano komedie Fredry, Dmuszewskiego, Kamińskiego, Korzeniowskiego, Skarbka, czy też Wojciecha i Stanisława Bogusławskich. Grano też „Krakowiaków i Górali” – sztukę, która według społeczeństwa miała najbardziej narodowy charakter. Starając się o względy widzów, sięgano również po tematy lokalne. Łoziński wystawił „Oswobodzenie Poznania”, dramę Plichowskiego oraz utwór zatytułowany „Maciuś z Częstochowy”, czyli przypadek na Chwaliszewie. Na scenach ogródkowych występowały zespoły: Bogusławskiego (1800), Raszewskiego (1838), Łozińskiego (1841), Chełchowskiego (1842), krakowski zespół Anczyca (1839) i inni.

W 1848 roku powołano towarzystwo „Harmonia”, w celu połączenia wielu różnorodnych przejawów amatorskiego ruchu aktorskiego. Składało się ono z Wydziału Muzycznego, Wydziału Dramatycznego, Wydziału Plastyczne-

go, a także z Wydziału Przemysłu i Rzemiosł. Kierownikiem towarzystwa był Maksymilian Braun, natomiast za Wydział Dramatyczny odpowiedzialny był Modest Grabowski. Pierwszy pokaz datowany jest na 14 grudnia 1848 roku, jednak w połowie marca kolejnego roku działalność ta została zawieszona, za sprawą władz. Przedstawienia wznowiono po dwóch miesiącach i odbywały się one w teatrze niemieckim oraz teatrze letnim w ogrodzie Zakrzewskiego, a zimą w sali Pałacu Działyńskich. Jeżeli zaś chodzi o wykonawców, to nieznaczną część stanowili profesjonalni aktorzy, natomiast większość była amatorami i pasjonatami teatru: córki mieszkańców, nauczyciele, rzemieślnicy, czy urzędnicy. Wystawiano głównie sztuki polskich autorów, a orkiestra grała patriotyczne melodie, do których śpiewano i tańczono. Starano się przybliżyć twórczość miejscowych pisarzy, to jest Konstantego Zakrzewskiego, Jana Kanty Radeckiego (Witkowski, 1994, s. 637).

Sceny letnie, ogródkowe dawały możliwość zaprezentowania swojej działalności zarówno teatrykom, teatrom miejscowym, jak i przyjezdnym. Dzięki temu publiczność poznańska mogła zobaczyć ich różnorodność, zetknąć się z tym, co niecodzienne, nieznanym, a zarazem im znane. Uczestnictwo w spektaklach dawało możliwość oderwania się od codziennego życia, otaczającej zwyczajności, czy też ponurej rzeczywistości.

Wydarzenia taneczne w ogródkach

Ważnym elementem ogródkowego programu artystycznego był taniec. Budowano sale do tańca, które na początku swojego istnienia posiadały jedynie galerię, gdzie występowała orkiestra, dalej umieszczano lokale restauracyjne. Sale wyposażono w fortepiany lub orkiestrony – muzyczne automaty samogrające. W celu korzystania z tych atrakcji, publiczność musiała uiścić opłatę, obejmującą bilet wstępu oraz honorarium dla muzyków. Formami rozrywki dla uboższych i średniozamożnych warstw społecznych były potańcówki i zabawy taneczne, natomiast dla wyższych warstw organizowano bale, które odbywały się w redutach (salach tanecznych). Z artykułu zatytułowanego *Taniec w poznańskich établissements na przełomie XIX i XX wieku* możemy dowiedzieć się, że:

Tańce były nieodłącznym i zazwyczaj najbardziej pożądanym punktem programu wszystkich zabaw organizowanych przez gospodarzy ogródków rozrywkowych oraz bardzo liczne miejscowe towarzystwa, stowarzyszenia i cechy, które generowany w ten sposób dochód przeznaczały częstokroć na cele dobroczynne. Rozpoczynały się pod koniec zabawy (po nich odbywały się już tylko pokazy fajerwerków) i były poprzedzane uroczystym polonezem prowadzonym przez parę dobrych tancerzy (Karolczak, 2017, s. 20)

Jednak to nie polonez był „ulubieńcem” gości. Tańcami, które wykonywano najczęściej były: walc, kadryl, polka, polka-mazurka, kontredans oraz galopada. Bardzo popularny w tamtym okresie był również kotylion – walc figurowy, który stanowił zbiorową zabawę taneczną, która polegała na tym, by osoby posiadające jednakowe kotyliony odnalazły się na sali i tańczyły w parach. Poznaniacy polskiej narodowości tańczyli dodatkowo mazura oraz krakowiaka, natomiast poznaniacy narodowości niemieckiej wykonywali lendlera i sztajera, do których spopularyzowania przyczyniła się poznańska sekcja Deutsch-Osterreichische Alpenverein (Niemiecko-Austriackie Towarzystwo Aplejskie), założona w 1898 roku. Sekcja ta znana była również z organizacji karnawałowych balów kostiumowych o nazwie *Alpenfest*, czyli Święto Alpejskie. Na taki bal należało przybyć w specjalnych kostiumach. Obowiązywały stroje noszone przez mieszkańców wsi regionów górskich znajdujących się w Górnej Bawarii i Austrii. Można było założyć również strój turystyczny, tenisowy, czy ubrania podróżne. Panie pojawiały się zatem w *dirndlu* – tradycyjnym ludowym stroju, w którego skład wchodziły: gorset, bluzka, długa spódnica i fartuch. Panowie ubrani byli w *lederhosen*, który składał się ze skórzanych spodni z szelkami, podkolanówek, grubej koszuli, kurtki, a także kapelusza z piórkiem. Zgodnie z nakazem ubrana była też orkiestra, która oprócz lendlera grała austriackie i bawarskie tańce ludowe (Karolczak, 2017, s. 21).

W czasie karnawału oprócz bali urządzano także reduty, które przypominały fenomenalnie stworzone widowiska. Okazjonalnie brali w nich udział artyści, którzy razem z gośćmi występowali na scenie. Odbywały się najczęściej w soboty około godziny dwudziestej trzeciej, a kończyły w godzinach porannych. Przed redutami organizatorzy umieszczali w poznańskiej prasie zawiadomienia, w których poszukiwali eleganckich, młodych pań, zainteresowanych udziałem w planowanych wydarzeniach, a były to między innymi korowody i przedstawienia. Podczas przeprowadzanego „castingu”, na który trzeba było pojawić się osobiście, sprawdzano sylwetkę, a wybrane panie otrzymywały kostiumy. Jeżeli uczestnicy balu wyrażali taką chęć, mogli wypożyczyć szykowny kostium w biurze teatralnym. Były tam również dostępne maski i kwiaty (Karolczak, 2017, s. 30).

Zabawy taneczne odbywały się zazwyczaj raz w tygodniu. Tak pisze Waldemar Karolczak:

Jak donosiła miejscowa prasa, w 1903 roku kilku właścicieli ogródków restauracyjnych złożyło do urzędu policyjnego wnioski o wydanie pozwolenia na urządzenie tańców przy muzyce z tzw. automatów wraz z prośbą o zwolnienie z podatku od zabaw. Dość ostra policyjna kontrola roztaczana nad mnożącymi się na poznańskich przedmieściach lokalami tanecznymi sięga już 1891 roku, gdy ich właścicielom wydano pozwolenie na urządzenie tańców publicznych tylko raz w tygodniu, a czas ograniczono do godz. 22.00, z wyjątkiem przypadków nadzwyczajnych (Karolczak, 2017, s. 24)

Dowiadujemy się, że właścicielom lokali tanecznych narzucono ograniczenia dotyczące organizowania tańców publicznych. Określony został czas ich trwania, a także wyznaczono ich liczbę. Częściej niż raz w tygodniu spotkania taneczne mogli organizować członkowie kręgów towarzyskich i rodzinnych. Działo się to podczas wieczorków towarzyskich, czy też rodzinnych. Oczywiście, istniały zakazy urządzania zabaw w poznańskim obwodzie rencyjnym i działo się to na przykład w okresie Wielkiego Tygodnia.

W wielu przedsiębiorstwach ogródkowych występowały wędrownie zespoły, prezentując przeróżne tańce: bałkańskie, cygańskie, ukraińskie, węgierskie i tym podobne. Zespoły zmieniały się co dwa tygodnie, toteż publiczność miała możliwość poznania przykładów zarówno nowych gatunków tanecznych, jak też nowych tradycji oraz kultur (Karolczak, 2017, s. 29).

Ogródki w Poznaniu i ich znaczenie

Zapowiedzią XIX-wiecznych poznańskich ogródków była ujeżdżalnia, dobrze znana ówczesnym mieszkańcom, a założona przez Jana Geislera prawdopodobnie w 1785 roku na terenach położonych za Bramą Wroniecką (na terenie obecnego placu zabaw przy ul. Solnej, niedaleko klasztoru Karmelitów) (Kurek, 2008, ss. 44-45). Wykonano ją z pruskiego muru. Mieściła się w przestronnym ogrodzie udostępnionym dla gości, w którym początkowo urządzone były majówki, koncerty, bale i przyjęcia okolicznościowe. Po pewnym czasie pełniła dodatkowo funkcję oberży. Społeczność korzystać mogła też z kręgielni oraz sali bilardowej. Od 1793 roku, po otrzymaniu przez Geislera pozwolenia od władz, organizowano również spektakle teatralne. Jednakże, sala do tego przeznaczona nie była odpowiednio przystosowana: niewygodne ławki, brak łóż, kulisowe wyposażenie teatralne, jak i słabe ogrzewanie budynku, które uniemożliwiało wystawianie sztuk zimową porą. Przykładem niech będzie fakt, iż w maju 1800 roku Wojciech Bogusławski musiał przyjechać przed przybyciem zespołu aktorskiego, aby odpowiednio przygotować salę do zaplanowanych przedstawień (Kurek, 2008, s. 60). Fundamentalnym problemem okazał się dojazd – złe oświetlenie, wyboista i błotnista droga. Warto jednak zwrócić uwagę na bardzo ważne zjawisko, zachodzące w trakcie działalności oberży/ujeżdżalni. Dotyczy zmiany sposobu organizowania rozrywki, która nabiera publicznego charakteru, przez co mogą w niej uczestniczyć wszyscy mieszkańcy (Ostrowska-Kęłbowska, 1984, s. 85).

Jednym z najstarszych ogrodów (otwartym w 1846 roku), znajdującym się przy Piekarach (miejsce pasażu Apollo) był „Odeon” (Odeum), nazywany także Ogrodem Lamberta lub teatrem Apollo (od 1898 roku), czynny przez

cały rok. Założony został przez Conrada i Jeana Lambertów. Początkowo była to piwiarnia, która sukcesywnie przekształcała się w wielofunkcyjny kompleks, a realizowany przez niego program satysfakcjonował najbardziej wymagających widzów. Można było zobaczyć i uczestniczyć w różnorodnych koncertach, balach, spektaklach teatralnych, operetkach, komediach, sztukach sensacyjnych oraz ludowych. Ogród przyciągał głównie społeczeństwo niemieckie i żydowskie. W środku znajdowała się murowana, monumentalna sala, otoczona galeriami. Obok niej wybudowano dwie mniejsze (murowane) z „podwyższonymi podiami” (Ostrowska-Kęłowska, 1982, s. 436). Jedna przeznaczona była do koncertów, druga do przedstawień teatralnych. Oprócz sal powstała również kręgielnia, a także dwa pawilony. Ponadto wybudowano też altany – dziewięć drewnianych o różnorodnym kształcie. W 1859 roku postawiono muszlę koncertową oraz otwartą scenę letnią, a w roku 1874 nową wielką salę, która w 1898 roku przebudowana została na teatr i restaurację (dzisiejsze kino Apollo) (Ostrowska-Kęłowska, 1982, s. 436).

Ogród Kaisergarten (Ogród Cesarski) usytuowano za Bramą Berlińską, na placu Bohna. Jego właścicielem był browar akcyjny Bavaria, który w 1897 roku wydzierżawił plac na 10 lat, następnie wykupił go w roku 1898. Dzięki tak zamożnemu właścicielowi ogród posiadał bogate wyposażenie oraz atrakcyjny wygląd. Na środku wybudowano podłużny budynek teatralny o fachwerkowej, drewnianej, lecz otynkowanej (wewnątrz i na zewnątrz) konstrukcji. Otaczały go dwie wieże, w których znajdowały się wejścia dla publiczności. Gmach mieścił salę o wymiarach 24 × 15 × 10 m (podczas koncertów mogła pomieścić około 1000 widzów), scenę z kurtyną, pełniącą również funkcję podium dla orkiestry, garderoby dla artystów, tunel restauracyjny, bufet, szatnie dla gości oraz barek. Teatr posiadał ponadto centralne ogrzewanie parowe, elektryczne oświetlenie, a także wentylację. W 1898 roku wiosną powstał ogród, okalający teatralny budynek. Na jego terenie zostały wzniesione nowe obiekty, między innymi muszla koncertowa (Karolczak, 2000, s. 173). Otwarcie Kaisergarten nastąpiło 2 września 1897 roku. Na tę okazję przygotowano koncert orkiestry Pułku Królewskich Grenadierów z Legnicy, pod dyrekcją Goldschmidta – dyrektora muzyki i kapelmistrza armii niemieckiej. 18 października 1897 roku odbyło się przedstawienie inauguracyjne teatru *variétés*. Przedsiębiorstwo oferowało wiele atrakcji, do których możemy zaliczyć przedstawienia, koncerty, kuplety, parodie. Popularnością cieszyły się też pokazy siłaczy i atletów oraz pokazy kinematograficzne. W 1900 roku wzniesiona została letnia scena teatralna. Publiczność mogła oglądać tam lekkie komedie i operetki, grane często w towarzystwie baletu. W roku 1905 nastąpiła rozbiórka budynku teatru Kaisergarten (Karolczak, 2000, ss. 172-177).

W obydwu przedsiębiorstwach – Braci Lambert i Kaisergarten – funkcjonowały wysokiej klasy znakomite teatry *variétés*. Ponadto, posiadały pięk-

ne i komfortowe oraz wielofunkcyjne sale. Organizowano w nich również przedstawienia, koncerty, jak też wszelkiego rodzaju okolicznościowe wydarzenia. Poza tym, odbywały się tam największe i najbardziej spektakularne bale w całym mieście (Karolczak, 2017, s. 30).

Ogród Wilhelma Hildebranda mieścił się przy ulicy Królewskiej. Znajdowały się w nim kręgielnia i muszla koncertowa z małym amfiteatrem, a w 1856 roku otworzono tam Letni Teatr, później nazywany Teatrem Wiktorii. W drewnianym budynku umieszczono scenę, garderoby i loże. Widownia na początku przykryta była płóciennym dachem, co zmieniło się w 1865 roku, kiedy do sceny dobudowano wielką salę (również drewnianą), służącą za widownię i restaurację. Wnętrze było ogromne (mogło pomieścić kilkuset widzów), udekorowane malowidłami. Po obu stronach znajdowała się kolumnada utrzymująca galerie i loże oraz dwanaście filarów (podtrzymywały więźbę dachową). Repertuar składał się głównie z komedii, fars i wodewili. Ogród był pierwszym miejscem w Poznaniu, w którym zaprezentowano (w roku 1856) kankana (Ostrowska-Kębowska, 1982, ss. 436-437).

Ogród na Szelażu był rozległym ogrodem, usytuowanym nad Wartą przy dawnej posiadłości Mateusza Willanda. Nowy właściciel, Syndyk miejski Ernest G. Menzel założył tam angielski ogród, natomiast około roku 1840 urządzono w nim ogródek, ogólnodostępny, w którym znajdowała się również restauracja, kręgielnia, a także organizowano koncerty. Istniał do 1939 roku (Ostrowska-Kębowska, 1982, s. 132).

Ogród Taubera, założony w 1865 roku, mieścił się na terenie trzech innych ogrodów. Jeszcze przed jego założeniem w 1849 roku w jednym z nich wybudowano teatr letni, w którym występował polski, półamatorski zespół o nazwie „Harmonia”. Ogród, określany mianem „Ludowy”, był bardzo popularny wśród mieszkańców i zarazem największy z poznańskich *établissements*. Jego wnętrze tak opisuje Zofia Ostrowska-Kębowska:

Istniała tu ogromna, murowana budowla sali (26 × 26 m, wys. 9,5 m) restauracyjno-teatralnej z obiegającymi wewnątrz galeriami, lożami i obszerną sceną. W ogrodzie obok kręgielni, pawilonów, altan, salonów ogródkowych, muszli koncertowych, bufetów, kolumnad itp., urządzono drugą scenę letnią z otwartą widownią (Ostrowska-Kębowska, 1982, s. 437).

Niestety, ogród został zlikwidowany w latach 1883-1886, z powodu założenia ulicy Naumanna. Do roku 1890 działał tylko Teatr Ludowy, znajdujący się po wschodniej stronie nowo powstałej ulicy, a grywano w nim komedie, farsy i opery (Ostrowska-Kębowska, 1982, s. 437).

Ogródki przy Drodze Dębińskiej stanowiły zespół ogródków powstałych przy tej Drodze, wytyczonej około 1820 roku. Bliskość natury: lasów i rzeki Warty oraz jej malownicze położenie spowodowało powstanie prywatnych

posiadłości, z czasem przekształcających się w publiczne, rozrywkowe ogrody. Ich nazwy pochodziły od typu zabudowy, nazwiska właściciela lub związane były z zagranicznymi wydarzeniami politycznymi. Na przykład, zachodnia strona zapraszała gości do: Columbii, Nowej Syberii, Nowej Wenecji oraz Doliny Szwajcarskiej. Strona wschodnia oferowała rozrywkę w: Parku Wolności (Nowa Ameryka), San Domingo, Villi Nowa. Natomiast, na skraju Dębiny na klientów czekała Wiktoria, określana również mianem Parku św. Józefa.

W skład Columbii na początku XX wieku wchodziło około dwudziestu różnorodnych budynków, a były to między innymi: dom z restauracją, zbudowany w 1850 roku, czy kręgielnia z roku 1899. Często gościli tam członkowie rzemiosła rzeźnickiego oraz towarzystwa przemysłowego i śpiewaczego. Organizowano zjazdy i zabawy, na których goście mieli możliwość uczestniczenia w wielu grach, pokazach, koncertach, a także przedstawieniach. Niejednokrotnie występował tu wildecki chór im. Chopina. Jego pierwszy występ datowany jest na 17 listopada 1912 roku. Podczas tego koncertu zostały zaprezentowane utwory polskich autorów i kompozytorów. Ponadto, za sprawą klubu „Elita” w 1925 roku utworzono sekcję krokietową, dzięki czemu Columbia była jednym z pierwszych miejsc w Polsce, gdzie organizowano tego typu rozrywkę. Niestety, ogród podupadł na początku lat trzydziestych XX wieku i w roku 1938 zdecydowano o wybudowaniu na tym terenie ośrodka tenisowego. Z powodu wybuchu II wojny światowej projekt nie został zrealizowany.

Nowa Syberia znana była też jako Nowa Ameryka lub Kalibrok. Pierwszym jej właścicielem był Karol Friebel, następnie Berthol Hensig, a kolejnym Gersternkorn. W centrum ogrodu usytuowano dom z salą restauracyjną, do którego później dobudowano drugą. Za nim stały budynki gospodarcze, a przy drodze postawiono dwie ogrodowe altany i apartament letni. W 1918 roku Gersternkorn zbudował na jego terenie drugi dom. W późniejszych latach przedsiębiorstwo zostało wykupione przez proboszcza Malińskiego, a kierownictwo objęła jego siostra.

San Domingo stanowił pierwszy ogród powstały przy Drodze Dębińskiej. Jego właścicielem był mistrz kominiarski o imieniu Dominik, od którego imienia pochodzi nazwa. Jednak na przestrzeni czasu właściciele zmieniali się, a wraz z nimi ogród. Magdalena Mrugańska-Banaszak w swojej pracy napisała:

W feralnym dla mieszkańców Drogi Dębińskiej roku 1850 właścicielką San Domingo była Petronella Graupe. Podobnie jak jej sąsiedzi zwróciła się do władz o pożyczkę na odbudowę po powodzi swojej posesji i pomoc tę otrzymała. W 1876 r., kiedy San Domingo należało do Wilhelma i Luizy Pletz, przy samej Drodze Dębińskiej stał budynek kręgielni z przylegającą do niego salą i nieco wysuniętą w stronę ogrodu altaną.

W pewnej odległości i na uboczu od nich był dom, w głębi ogrodu dwa apartamenty. W 1885 r., Pletzowie sprzedali San Domingo Richardowi Königowi, od niego z kolei w 1899 r. kupił ogród fabrykant ze Starołęki Wilhelm Roy, który dzierżawił San Domingo restauratorom, najpierw Franciszkowi Przybylskiemu, a od ok. 1913 r. Franciszkowi Kasprzakowi (Mrugalska-Banaszak, 1993, s. 11).

Następstwem popularności letnich ogródków była większa liczba gości, dlatego Wilhelm Roy do mieszkalnego budynku dobudował salę restauracyjną, postawił również trzy altany. W roku 1911 na terenie kompleksu, obok sali restauracyjnej, powstał letni teatrzyk, w którym w latach 1915-1916 grał zespół Teatru Polskiego. W 1913 roku Roy zbudował dodatkowy pawilon. Po jednej stronie znajdowała się scena i garderoby, natomiast po drugiej zaplecze restauracyjne i szatnia. Na środku pawilonu umieszczono salę o powierzchni dwustu metrów kwadratowych, która spełniała dwie funkcje: była miejscem dla publiczności teatralnej (mieściło się tam dwieście osiem miejsc siedzących) lub przestrzenią teatralno-restauracyjną. W San Domingo oprócz spektakli organizowano też koncerty, a w czasach zaboru pruskiego uroczystości o narodowym, politycznym oraz antypruskim charakterze. Były one sposobem walki o odzyskanie długo wyczekiwanej przez społeczeństwo niepodległości.

Villa Nova traktowana była jako zaplecze restauracyjne wyścigów konnych. Na jej terenie przy Drodze Dębińskiej znajdowały się budynki gospodarcze, głębiej stał dom mieszkalny z salą. W 1906 roku dobudowano chlew z szopą.

Wiktorija, nazywana również Parkiem ks. Józefa, mieściła się na skraju lasu dębińskiego. Pierwszym właścicielem był Hoyer, następnie ogród przejął Emil Taubert, a od 1863 roku teren należał do Maurycego Zienkowicza. Podobnie jak w innych ogrodach, również w Wiktorii wybudowano lokale gospodarcze, dom mieszkalny, trzy altany, a także apartament ogrodowy oraz scenę letnią, na której grały zespoły amatorskie i zawodowe. W ogrodzie odbywały się zarówno koncerty, jak i spektakle teatralne. Pod koniec XIX wieku Wiktorija należała do Bertholda Hamburgerera, następnie zaś do Zygmunta Gąsiorowskiego. Z początkiem XX wieku ogród został przejęty przez miasto (Mrugalska-Banaszak, 1993, ss. 7-14).

Ogród Strzelecki kurkowego Bractwa Strzeleckiego położony był na skarpie po prawej stronie Warty, w pierwszym rejonie fortecznym. Ze względu na swoje usytuowanie – w tymże pierwszym rejonie fortecznym – potrzebna była zgoda Rejonowej Komisji w Berlinie na wzniesienie budynku na tym terenie (Karolczak, 2011). Posiadał on największy lokal, w tym obszarze, o konstrukcji fachwerkowej, wzniesiony w 1894 roku. Główną jego część zajmowała sala, w której znajdowało się podium dla zespołu. Po jej bokach ustawione były krzesła i składane stoły, a po lewej stronie, przy scenie orkiestron.

Ogród Zoologiczny – do roku 1874 był to teren dawnego dworca Kolei Stargardzko-Poznańskiej, wokół którego funkcjonowały: restauracja, aleje spacerowe oraz założenie ogrodowe. 15 maja 1875 roku zarejestrowano stowarzyszenie Ogród Zoologiczny w Poznaniu. W tym samym roku rozpoczęto pierwszy etap przejęcia dzierżawy całego obszaru od Związku Obrony Krajowej, drugi etap nastąpił w 1877 roku. Aby nowa instytucja mogła istnieć, konieczne były zmiany, więc w 1878 roku rozebrano perony, przebudowano również dworcowe budynki, a także zamontowano nowoczesne oświetlenie. Ponadto, odseparowano ogród restauracyjny od miejsc, w których przebywały zwierzęta. Podjęte działania przyczyniły się do wspaniałości i popularności ogrodu. W 1886 roku, za dyrekcji Roberta Jaeckela i Stanisława Zielińskiego, miejsce to zostało wykupione. W tym czasie obiekt został podzielony na mniejszą i większą część. Mniejsza stanowiła park z restauracją, większa zaś zwierzyniec. Następne lata przyniosły kolejne zmiany. Powstały nowe obiekty, takie jak: duży staw z wysepką, drewniana kolumnada, trybuna dla orkiestry, kręgielnia, czy nowy pawilon. Wybudowano też fontannę, znajdującą się przy wejściu do ogrodu, niedaleko której postawiono pawilon widokowy.

Zoo oferowało wiele atrakcji odwiedzającym gościom. Wiodącą były koncerty muzyczne („Dziennik Poznański”, 1883, 1903), na których występowali muzycy poznańskiego garnizonu, a także sławni wykonawcy z ówczesnego okresu, między innymi zespoły pod kierownictwem Edwarda Straussa i Jana Straussa. Ponadto, organizowano pokazy fajerwerków oraz aeronautyczne, podczas których wykorzystywano balony wypełnione gazem. Uczestnicy tej atrakcji mieli możliwość niejednokrotnego obserwowania lotu balonu. Koniec XIX wieku przyniósł do ogrodu Zoo nowe widowisko – tak zwane „wystawy lub wioski etnologiczne”. Było to zjawisko powszechne pośród działalności rozrywkowej, nastawionej na masowość. Prekursorem takich działań był Carl Hagenbeck – między innymi hodowca, treser, przedsiębiorca, a także założyciel ogrodu zoologicznego w Hamburgu. Sprowadzał on do Europy grupy ludzi różnych ras i zbiorowości etnicznych, a pokazy z ich udziałem w ogrodach zoologicznych przyciągały ogromną liczbę widzów (w Berlinie 58 tys., Dreźnie 20 tys. dziennie). Z czasem stały się one niesamowicie popularną formą rozrywki masowej, przynoszącą wielkie korzyści finansowe, dlatego były chętnie przyjmowane w ważnych miastach europejskich, do których należał również Poznań. Władze pragnęły, aby mieszkańcy mogli uczestniczyć w modnej wówczas atrakcji. Pokazy odbywały się w ogrodzie restauracyjnym, w namiotach przygotowanych na tę okazję. Były to widowiska, wcześniej zapowiadane przez prasę, o określonym temacie, po których zaś odbywał się koncert. Podczas prezentacji przedstawiano zwyczaj danej społeczności, przedmioty codziennego użytku, inscenizacje scen z codziennego życia, stworzone rękodzieło. Ponadto, poznański widz mógł zobaczyć

rytualne tańce oraz śpiewy, a także pokazy strzelania z łuku, czy umiejętności jeździeckich. Ogród Zoologiczny odwiedzili między innymi: w 1879 roku – Nubijczycy, w 1883 roku – Samojedzi, w 1884 roku – Indianie z plemienia Siuksów, w 1885 roku – grupa z plemienia Zulusów, w 1892 roku – Amazonki z Dahomeju.

Pod koniec XIX wieku nastąpił spadek atrakcyjności Ogrodu Zoologicznego. Wpłynęło na to wiele czynników – rozbiórka Bramy Berlińskiej i części fortyfikacji, inwestycje cywilne, zmiana przepisów budowlanych oraz włączenie Jeżyc w granice miasta. W obrębie obszaru rekreacyjnego powstawało coraz więcej zabudowań, przez co mieszkańcy wybierali podmiejskie miejscowości wypoczynkowe. Jednak w dalszym ciągu kontynuowana była tradycja koncertowa (Kurek, Meyer, 2017, ss. 45-57).

Ogródki rozrywkowe miały wielkie znaczenie dla miasta i społeczności. Pierwszym i najistotniejszym faktem jest ogromna rola kulturowo-społeczna. Rozrywka służyła zarówno bogatej, mieszczańskiej publiczności, jak i pozostałym, mniej zamożnym. Skupiała na małym fragmencie terenu społeczność różnorodną pod wieloma względami: majątkowym, wyznaniowym, płciowym, etnicznym i wiekowym, natomiast przez swoje działania, jako jedna z nielicznych w tamtym okresie, potrafiła ją połączyć, co było nie lada wyczynem. Faktem, który warto podkreślić jest rozpowszechnianie rodzimych autorów i ich twórczości poprzez wykonywanie dzieł przez nich stworzonych na scenach ogródkowych zarówno w formie muzycznej (występy chórów, solistów, orkiestr), teatralnej (spektakle, komedie, wodewile, operetki), jak i tanecznej (zespoły taneczne, szkoły tańca, soliści). Ponadto, dzięki dostępnym dla całej ludności założeniom w Poznaniu powstały ludowe teatry, które były najstarszymi na polskich ziemiach.

Kolejną, ważną kwestię stanowiła atmosfera panująca pośród publiczności mieszanej. Co ważne, sprzyjała procesom demokratyzacji widowni. Cegielski urządzał tam zabawy dla robotników, odbywały się również pierwsze wiece i zebrania socjalistów (Ostrowska-Kęłowska, 1982, s. 438). Podważała też ówczesne istniejące kulturowe hierarchie, co wiązało się z aktywacją nowych środowisk, dzięki którym zwiększała się liczba widzów teatralnych. Wpływ na odbiór całości kształtu przez mieszkańców miała również lokalizacja i odpowiednie usytuowanie. Ogródki zawierały starannie zaprojektowane, solidne urządzenia i budynki, które znajdowały się z dala od centrum miasta, były niewidoczne od strony ulic. Aby znaleźć się w większości z nich, trzeba było przejść przez bramy domów lub ogrodzenia. To one, można by rzec, stanowiły ostoję miasta, cząstkę natury, w której ludzie chcieli się znaleźć i odpocząć od otaczających i wszechogarniających ich sflamszenia i ciasnoty.

Warto również zwrócić uwagę na rozwijającą się w ekspresowym tempie kulturę konsumpcji, której częścią stały się właśnie teatry ogródkowe.

Komercyjny charakter przedsiębiorstw, właściciele oferujący tanią i, według niektórych osób, mało wartościową rozrywkę dla zdobycia korzyści majątkowych, a także publiczność, łaknąca nieustannie nowych wrażeń, ślepo za nimi podążająca, dzisiaj określana mianem konsumentów. Możliwe, że właśnie ogródki rozrywkowe stanowiły początek kulturowych i ekonomicznych rozwiązań współczesnego miasta Poznania.

Podsumowanie

Établissements stanowiły ważne punkty na kulturowo-społecznej mapie miasta Poznania. „Wędrując” przez XIX-wieczne ogródki rozrywkowe, poznając ich funkcjonowanie, można stwierdzić, że mimo komercyjnego charakteru czy istniejącej tam również kultury konsumpcji, dostrzec możemy wiele cennych wartości. To przecież w tych miejscach występował: teatr polski, kiedy władze pruskie uniemożliwiały stworzenie jego stałej siedziby, teatry wędrowne, pokazujące oraz utrwalające w publiczności polską twórczość, kulturę i język, poprzez wystawianie spektakli, komedii, rozmaitych scenek, czy wodewili. Warto również wspomnieć o zespołach tanecznych. Za pomocą tańca przekazywali z pokolenia na pokolenie rodzimą tradycję, zapoznawali z tradycjami zagranicznymi, jak i również „oswajali” widownię z nowymi gatunkami tanecznymi, ale też, dzięki występom, zachęcali społeczność do wspólnej integracji i zabawy. Ogrody były oazą dla mieszkańców Poznania. Ponadto, mimo wielu atrakcji i hałasów z nimi związanych można by też powiedzieć, że stanowiły miejsce do odpoczynku, relaksu, potrzebnych każdemu człowiekowi niezależnie od wieku czy sytuacji majątkowej. *Établissements* zapoczątkowały swoją działalnością nowy rozdział w życiu ludzi w XIX i XX wieku. Dzięki pamięci miasta i ludzkości możemy zauważyć kontynuację działań ogródkowych, ich rozbudowę oraz tworzenie nowych na wytworzonym fundamencie.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Cisek, S. (2010). *Metoda analizy i krytyki piśmiennictwa w nauce o informacji i bibliotekoznawstwie w XXI wieku*. Przegląd Biblioteczny, 78 (3), 273-284
- Dabertowa, E.R. (2015). *Gry i zabawy w one lata: teatry amatorskie na prowincji Wielkiego Księstwa Poznańskiego w drugiej połowie XIX wieku*. Poznań: Wydawnictwo Eugenia R. Dabertowa
- Dzieje Poznania w latach 1793-1918*. (1994). J. Topolski, L. Trzeciakowski (red.), t. 2. Warszawa – Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Karolczak, W. (2000). *Niezwykłe atrakcje poznańskich teatrów variétés na przełomie XIX i XX wieku*. Kronika Miasta Poznania, 3, 172-177
- Karolczak, W. (2011). *Z dziejów poznańskiego ogrodu rozrywkowego „Wilhelmshöhe” w latach 1896-1914*. Kronika Wielkopolski, 4
- Karolczak, W. (2017). *Taniec w pobliskich établissements na przełomie XIX i XX wieku*. Kronika Miasta Poznania, 2, 20-23, 30
- Kurek, K. (2008). *Teatr i miasto. Historia sceny polskiej w Poznaniu w latach 1782-1849*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 44-45, 60
- Kurek, K., Meyer, M. (2017). *Spacery, koncerty i... „tubylcze wioski”. O (dwuznacznych) przyjemnościach oferowanych w ogrodzie restauracyjnym poznańskiego Zoo w XIX i na początku XX wieku*. W: E. Guderian-Czaplińska, K. Kurek (red.), *Teatralne przyjemności*. Poznań: Wydawnictwo PSP, 45- 57
- Mrugalska-Banaszak, M. (1993). *Uroki Drogi Dębińskiej – zapomniany trakt spacerowy dawnego Poznania*. Kronika Miasta Poznania, 3-4, 11, 7-14
- Ostrowska-Kęmbłowska, Z. (1982). *Architektura i budownictwo w Poznaniu w latach 1780-1880*. Warszawa – Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 85, 132, 432-434, 436-438
- Partya, E. (2016). *Wiek XIX. Przedstawienia*. Warszawa: Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego, Państwowy Instytut Wydawniczy, Instytut Sztuki Polskiej Akademii Nauk, 269
- Witkowski, M. (1994). *Życie teatralne*. W: J. Topolski, L. Trzeciakowski (red.), *Dzieje Poznania w latach 1793-1918*, t. 2.. Warszawa – Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN, 631-652.

Źródła internetowe

- sjp.pwn.pl. (b.d) Szachulcowy [online]. Dostępny w Internecie: <https://sjp.pwn.pl/doroszewski/szachulcowy;5503106.html> [dostęp: 28.04.2019]
- Słobodska, M. (b.d.) , établissement, [online]. Dostępny w Internecie: <https://ling.pl/slownik/francusko-polski/%C3%A9tablissement> [dostęp: 28.04.2019]

Źródła prasowe

- Dziennik Poznański (1883). *Dziennik Poznański*, nr 187, 18 sierpnia. Dostępne na: Wielkopolska Biblioteka Cyfrowa
- Dziennik Poznański (1883). *Dziennik Poznański*, nr 194, 28 sierpnia. Dostępne na: Wielkopolska Biblioteka Cyfrowa
- Dziennik Poznański (1903). *Dziennik Poznański*, nr 185, 15 sierpnia. Dostępne na: Wielkopolska Biblioteka Cyfrowa

II. RECENZJE I NOTY

BABETTE ROTHSCHILD, (2024). *Wsparcie dla wspierających. Jak zapobiegać zmęczeniu współczuciem i traumie zastępczej*. Przekł. Maria Moskal. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, ss. 334

W serii „Psychiatria i Psychoterapia” Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego ukazała się w roku 2024 książka Babette Rothschild, zatytułowana *Wsparcie dla wspierających. Jak zapobiegać zmęczeniu współczuciem i traumie zastępczej*. Jest to, jak pisze autorka, uaktualnienie wydanej przez nią w 2006 roku publikacji. Babette Rothschild, pracująca jako klinicystka, spod której pióra i redakcji ukazało się kilka cenionych publikacji z zakresu teorii i terapii traumy oraz zespołu stresu pourazowego (PTSD), prowadząca liczne międzynarodowe wykłady, szkolenia i konsultacje, zaoferowała tym razem psychoterapeutom, terapeutom oraz wszystkim zajmującym się szeroko pojętym pomaganiem w dziedzinie zdrowia psychicznego, publikację niezwykle cenną. Jej tematem jest opis narastających zagrożeń ze strony różnych sytuacji kryzysowych, traum i stresów w kontekście ich reperkusji dla osób zaangażowanych w niesienie różnorodnych form pomocy, przede wszystkim zaś sposobów zachowania przez pomagających własnego bezpieczeństwa i zdrowia psychicznego. W sposób skondensowany ideę tę wyraziła autorka w dedykacji, pisząc: „Książkę dedykuję wszystkim niosącym pomoc – szczególnie tym z Was, którzy walczą na frontach kryzysów na całym świecie, dźwigają samych siebie, a także swoje rodziny, pacjentów, społeczeństwa i narody” (s. 5).

„Každy z nas (zarówno czytelnicy, jak i autorka tej książki) może doświadczać trudności na wiele sposobów. Mimo to nie ustajemy w staraniach, ponieważ inni szukają u nas wsparcia, nawet wtedy, gdy sami go potrzebujemy. Też jesteśmy ludźmi. Też jesteśmy podatni na zagrożenia. (...) Mam nadzieję, że to zaktualizowane wydanie będzie dla ciebie wsparciem w osiągnięciu spokoju, niezbędnego do utrzymania równowagi fizycznej, emocjonalnej i umysłowej podczas wspierania innych w dążeniu do tego samego celu” (s. 12). Odwołując się do przewijającego się, jak zauważa Rothschild, w czasie pierwszych tygodni pandemii COVID-19 określenia „wszyscy płyniemy na tej samej łódce”, autorka proponuje spersonalizowanie globalnych zagrożeń poprzez użycie metaforycznego pytania: „Jak wygląda twoja łódka?” (s. 13). Tylko bowiem ta indywidualna, oso-

bista perspektywa doświadczeń może odsłonić niepowtarzalny aspekt zmagania z różnymi zagrożeniami dotyczącymi tych, którym pomagamy, jak i nasze własne strategie radzenia sobie z nimi. Chodzi o rozpoznanie tego, że „coś nas rani albo nam pomaga” (s. 16). „Nigdy nie zapominaj o tym, pisze autorka w słowie zamykającym *Wstęp do drugiego wydania*, że jeśli chodzi o znajomość siebie, to ty jesteś największym ekspertem. Ty sam musisz określić, co najbardziej ci pomaga, a co przeszkadza w dbaniu o własny dobrostan, tak samo zresztą jak w czymkolwiek innym” (s. 18).

Zasadniczym celem Rothschild jest teoretyczna konceptualizacja zagrożeń związanych z wykonywaną pracą przez psychoterapeutów i osoby w szerokim znaczeniu tego słowa pomagające, w tym przede wszystkim zmęczenie współczuciem i traumatyzacją zastępczą oraz ukazanie praktycznych strategii, służących opanowaniu tego rodzaju potencjalnych zagrożeń. Pragmatyczny cel, którym jest przeciwdziałanie negatywnym konsekwencjom pracy terapeutycznej, uzyskującym swoje apogeeum w syndromie wypalenia zawodowego, realizuje autorka prezentując odpowiednie przykłady i ćwiczenia oraz techniki i opisy sesji terapeutycznych – spotkań z pacjentami, które, jak jednak zaznacza, należy zawsze, w aspekcie sensu ich użyteczności oraz efektywności, aplikować do swojej, indywidualnej sytuacji osobistej czy zawodowej. „Pamiętaj, gdy dopadną cię wątpliwości, zdaj się na swój zdrowy rozsądek i wiedzę o sobie samym. (...) Do każdej sekcji poświęconej rozwijaniu umiejętności należy podejść jak do eksperymentu. Wypróbuj daną technikę, zanim postanowisz włączyć ją do swojego repertuaru. Zaproponowane tu techniki mają poszerzyć twoje możliwości zabiegania o własny dobrostan, wzbogacić twój zestaw narzędzi, a nie uszczuplić go. Nie porzucaj żadnych narzędzi, które do tej pory uważałeś za użyteczne” (s. 26 i 28).

Rozdział 1. – *Zagrożenia dla psychoterapeutów* stanowi prezentację głównych, negatywnych zagrożeń, w obliczu których stają terapeuci: zmęczenia współczuciem (*compassion fatigue*), traumatyzacji zastępczej (*vicarious traumatization*), traumatyzacji wtórnej (*secondary traumatization*) oraz wypalenia zawodowego (*burnout*). Po omówieniu tych zagadnień charakteryzuje autorka pojęcie przeciwprzeniesienia, skupiając szczególną uwagę na przeciwprzeniesieniu w relacji terapeutycznej. „Zarządzaniu przeciwprzeniesieniem w taki sposób, by przyniosło jak najwięcej korzyści, sprzyja uważna samoświadomość, w tym świadomość ciała” (s. 50). W celu podniesienia i rozwoju samoświadomości proponuje konkretne ćwiczenia.

Tematem rozdziału 2. jest zarządzanie empatią. Po omówieniu teoretycznych kwestii wiążących się z empatią oraz historycznych kontekstów jej rozumienia następuje opis ambiwalentnego charakteru empatii w relacji terapeutycznej. Mająca swoje oczywiste, pozytywne znaczenie empatia stać się jednak może, na poziomie nieświadomej „mechanizmem zarażenia emocjonalnego” (s. 71), przechwytywaniem bolesnych uczuć pacjentów. Autorka omawia zależność między empatią a układem nerwowym, neurologię empatii, empatię somatyczną, zjawiska odzwierciedlania i naśladownictwa. Postuluje mechanizmy kontroli empatii oraz jej dostrajania do konkretnej sytuacji terapeutycznej. Wy-

raza tę ideę za pomocą bardzo obrazowej poetyki: „Empatia nigdy nie jest stała. Są różne stopnie empatii, a ty możesz się nauczyć regulować jej poziom tak, jak regulujesz głośność w radiodbiorniku, telewizorze czy telefonie komórkowym. W opanowaniu tej umiejętności może ci pomóc wyobrazenie sobie, że twoja zdolność do empatii czy do dostrajania się jest wyposażona w mechanizm kontrolny, taki jak gałka do regulacji głośności w starego typu wieży stereo czy radiodbiorniku albo służące do tego samego przyciski w jakimś nowszym urządzeniu, na przykład smartfonie lub komputerze” (s. 113). Zdaniem Rothschild, zdolność do rozpoznawania oraz panowania nad własnym poziomem empatii pomaga uniknąć zagrożeń, które wynikają z nieświadomej lub nadmiarowej empatii, chroni przed przejmowaniem emocji lub objawów stresu od pacjentów. Najwyższą „sztuką” jest utrzymanie przez terapeutę współczucia przy jednoczesnym kontrolowaniu empatii i obniżaniu jej stopnia. Dokonuje autorka subtelnego rozróżnienia: „Empatia = współodczuwanie z kimś, współczucie = troska o kogoś” (s. 115). Zauważa następnie, że „jednym z użytecznych narzędzi do kontrolowania poziomu własnej empatii w dowolnym momencie jest uważność. Uważna świadomość ułatwi ci podjęcie decyzji o tym, czy zwiększyć empatię, czy też ją zmniejszyć. Pomoże ci także ocenić, czy regulacja empatii jest uzasadniona, korzystna czy niepotrzebna” (s. 115) Aby zilustrować teoretyczne założenia mądrego dysponowania empatią oraz kontrolowania wyobrażeń empatycznych przytacza kilka ćwiczeń.

W rozdziale 3., zatytułowanym *Zachować spokój* Babette Rothschild zajmuje się sposobami oraz rozwojem umiejętności monitorowania i regulacji aktywności autonomicznego układu nerwowego u terapeuty. Po omówieniu teoretycznej wiedzy dotyczącej autonomicznego układu nerwowego, wskazaniu, że odpowiada on za regulację organizmu oscylującego między stanami stresu i niepokoju, próbuje ukazać, jak reaguje on na traumę. W tym celu dołącza do książki luźną, rozkładaną wkładkę z barwną, sześciokolumnową tabelą, prezentującą stopnie pobudzenia autonomicznego układu nerwowego. Spełniać ma ona, w intencji autorki, rolę narzędzia pozwalającego na monitorowanie autonomicznego układu nerwowego, a równocześnie szczegółowo prezentować „cechy, których rozpoznanie jest niezbędne do przeprowadzenia regulacji precyzji” (s. 164). Wszystko to ma na celu zadbanie, z wykorzystaniem samoobserwacji i uważnej świadomości, o własny dobrostan i rozwijanie sprzyjających jego osiągnięciu umiejętności. Temu służyć ma także wyróżniona przez autorkę synchronia autonomiczna (*autonomic synchrony*), która jest jednym z podstawowych komponentów empatii somatycznej. Najważniejszym zadaniem jest, jak zauważa, „uświadomienie sobie jej niuansów i ocenienie, kiedy jest ona produktywna, a kiedy może się okazać dla ciebie ryzykowna” (s. 173). Pomocą rozwijającą umiejętności w tym zakresie mogą stać się zaproponowane w dalszej części ćwiczenia.

Opanowaniu przez terapeutów narzędzi do regulacji własnego pobudzenia i tym samym osiągnięciu oraz utrzymywaniu równowagi fizycznej, emocjonalnej psychicznej, duchowej poświęca Rothschild znaczącą uwagę, pokazując konkretne ćwiczenia wzmacniające te sprawności. Opatruje je bardzo atrakcyjnymi „czytelniczo” tytułami: „Ćwiczenie: odkrywanie kotwic sensorycznych”, „Ćwiczenia

związane ze strefą komfortu”, „Ćwiczenie: zyskaj grubszą skórę”, które zachęcają do lektury i ich praktycznej aplikacji w konkretnych sytuacjach.

Rozdział 4., wykorzystujący teorię i narzędzia zaprezentowane w poprzednich rozdziałach, koncentruje się na neurofizjologii jasnego myślenia w sytuacjach silnego wzburzenia i stresu. Autorka odwołuje się do ustaleń wynikających z badań nad mózgiem. Ta solidna i sprawdzona wiedza w tym zakresie, jak zauważa, zwiększa świadomość i „odgrywa kluczową rolę w radzeniu sobie z bardzo stresującymi zdarzeniami i traumatycznymi wspomnieniami oraz w ich integracji” (s. 232). Dodatkowym elementem podnoszącym na wyższy poziom samoświadomość jest, według Rothschild, „znajomość własnej historii życiowej”, ponieważ „im lepiej siebie znasz, tym większa szansa, że zdołasz utrzymać jasność myślenia, gdy będzie ci groziło wytrącenie z równowagi przez pacjenta lub przywoływane przez niego treści” (s. 239). Postulat poznania samego siebie, adresowany do każdego psychoterapeuty, opatruje autorka przywołaniem różnych takich sposobów, które mogą ku temu prowadzić, jak: wywiad na temat własnej historii, wzmacnianie obserwatora w celu zyskiwania podwójnej świadomości, tworzenie opakowania dla treści przynoszonych na terapię przez pacjentów, redukcja utożsamiania się, samokrytycyzm, dialog wewnętrzny, ustrukturyzowana troska o własny dobrostan.

W rozdziale 5., zatytułowanym *Dbanie o siebie w dobie współdzielonych z innymi kryzysów społecznych/globalnych*, Rothschild dzieli się refleksjami odnoszącymi się do sytuacji psychoterapeutów w konfrontacji ze współczesnymi kryzysami, takimi jak: pandemia COVID-19, niestabilność polityczna, niepokoje wywołane skrajnymi nierównościami na skalę krajową i globalną, czy dotyczącymi nierówności rasowych, płciowych i finansowych. W ocenie autorki, konteksty te znacząco zmieniły sposób pracy psychoterapeutów oraz „przydały im dodatkowych wyzwania związanych z dbaniem o własny dobrostan” (s. 267). Owe skrajnie niestabilne, niespokojne i niebezpieczne sytuacje rodzą odczucie, że nie panujemy nad własnym życiem, utraciliśmy nad nim kontrolę i zostaliśmy przytłoczeni dziejącymi się zdarzeniami. „W tak ekstremalnych okolicznościach – pisze Rothschild – nietrudno uwierzyć, że nad niczym nie panujemy. I właśnie w tym tkwi pułapka. *Nie wpadnij w nią*, bo mogłoby cię to doprowadzić do rozpacz i depresji lub je zaostrzyć. Dlatego niezmiernie ważne jest, by zwracać uwagę na te sfery własnego życia, nad którymi jednak mamy kontrolę, niezależnie od tego, jak błahe się one wydają. W rzeczywistości zawsze znajdzie się coś, co jesteśmy w stanie kontrolować, nawet jeśli czasem musimy tego poszukać, zdobywając się na kreatywność, a nawet odrobinę przewrotności” (s. 274). Autorka jest zdania, że nawet kontrola w małych obszarach ma znaczenie, a jednym z symptomów takiego stanu rzeczy są codzienne nawyki czy kontrola czasem. Stanowią one widomy znak tego, że troszczymy się o własny dobrostan.

W *Rozważaniach końcowych* (rozdział 6.), które, w zamyśle autorki, mają spinać i łączyć zaprezentowane wcześniej zagadnienia, formułuje Rothschild następujące twierdzenie: „Jeśli dążysz do złagodzenia swojego zmęczenia współczuciem, traumy zastępczej lub wypalenia, musisz sobie uświadomić, że wcale

nie jesteś bezradny w obliczu narzucanych ci przez pacjentów ich stanów emocjonalnych. Takie przekonanie podważa twoją zdolność do podejmowania decyzji. Terapeuci, którzy wierzą, że są pionkami swoich pacjentów, wystawiają swój własny dobrostan na szwank. Mogą także wyrządzić krzywdę tym, którym starają się pomóc, samym tylko obwinianiem ich za swój własny dyskomfort” (s. 291).

Jak zauważa autorka w końcowych, zamykających książkę refleksjach, „każdy czytelnik – czy to samodzielnie, czy z pomocą kolegów terapeutów lub konsultanta – musi odkryć, jakie kombinacje zasad i strategii, zaczerpnięte z niniejszego tomu oraz innych źródeł, najskuteczniej pomogą mu pozostać w fotelu. Zapewne będziesz musiał wypróbować kilka technik, zanim znajdziesz swój optymalny zestaw” (s. 293).

Wydaje się, że to właśnie zaproszenie do samodzielnego, indywidualnego „kreacjonizmu”, opartego na zaproponowanych w książce rozwiązaniach i strategiach, obok solidnej wiedzy teoretycznej, stanowi największą wartość książki. W tym bowiem spotyka się uniwersalność spojrzenia na „wsparcie dla wspierających” z indywidualnym, osobistym punktem widzenia.

Grażyna Teusz

ORCID 0000-0003-2745-2480

FERENČÍK MILAN – BEDNÁROVÁ-GIBOVÁ KLAUDIA, (2024). *A Handbook of Research Methods in Linguistics and Translation Studies*. Prešov: University Press, pp. 96

In their recent publication *A Handbook of Research Methods in Linguistics and Translation Studies*, Prof. Milan Ferenčík and Assoc. Prof. Klaudia Bednárová-Gibová from the Institute of British and American Studies, Faculty of Arts, University of Prešov drew on their vast pedagogical and scholarly experience in the fields of linguistics and translation studies to create this practical and useful handbook for university students ranging from those seeking to obtain their Bachelor's degree to those working on their Doctoral degree. The aim of this publication is to explain the research process, improve the students' critical thinking skills and inspire them to conduct high-quality and modern research themselves. Since this publication is supported by the projects *KEGA 009PU-4/2023 Increasing critical and analytical thinking skills of students of English studies through innovating the English pragmalinguistics course* and *KEGA 004PU-4/2023 Innovative Translation Theory and Practice Based on Blended Learning*, it describes not only foundational research methods in linguistics and translation studies, but also state-of-the-art approaches and recommendations for students wishing to contribute to the advancement of their respective fields. What sets this handbook apart from other titles with a similar aim is its specific focus on research in linguistics and translation studies, not just humanities research in general; thus it provides specific techniques and approaches which are most suitable for these fields.

The handbook consists of three chapters. The first chapter introduces the topic of research as a whole, delineating the differences between knowing and understanding, casual and scientific research. The link between science and philosophy is briefly explored and some key terms such as ontology and epistemology, methodology and methods are defined and explained. This is followed by an overview of the research process, what it involves and how it is structured. Some important distinctions for students to be aware of are explained in detail, such as the difference between quantitative, qualitative and mixed research, research question and hypothesis, and, crucially, reliability and validity. Finally, the chapter concludes with a discussion on ethical aspects of research. Throughout the chapter, additional resources (websites, tools, videos, literature) are provided in the footnotes and will no doubt be helpful for students wishing to develop a deeper understanding of what it means to be a researcher.

The second chapter is dedicated to research methods in linguistics. While research methods are indeed its main focus, the inclusion of a subchapter dedicated to describing three major research frameworks within linguistics (structuralist, formalist, and functionalist) together with a set of three criteria that aid the student in navigating the wide and diverse landscape of linguistics can be considered one of its highlights. From the perspective of a student choosing their thesis topic, having these frameworks listed side by side and explained in a concise manner is immensely helpful, aiding the student in making an informed decision regarding the path they wish to take in their research. Another subchapter is dedicated to understanding linguistic data, their types, sources and key aspects that need to be considered in their selection. Two subchapters are then dedicated to explaining and providing

examples of research methods for analysing quantitative data (corpus linguistics, content analysis, experimental methods, questionnaires and interviews) and qualitative data (discourse analysis, critical discourse analysis, conversation analysis, and discourse analysis in interdisciplinary research) accompanied by short sections from selected final theses of the students of University of Prešov to aid in understanding how these methods work in practice. The following subchapter details how and why quantitative and qualitative methods can be combined to achieve more reliable results. The conclusion to this chapter features a research quality checklist, which is another helpful tool for aspiring researchers.

The third and final chapter of this handbook comprises research methods in translation studies. From the outset, this chapter highlights the interdisciplinarity of translation studies and openly discusses the higher requirements placed on researchers as a result. The wide array of research topics in translation studies lends itself to a multitude of taxonomies and approaches. Research is thus first divided into conceptual and empirical, with a particular focus on empirical research, some of its commonly addressed topics and specific methods, before turning to Chesterman's thematic sets (textual, cognitive, sociological, and cultural approach) and quantitative versus qualitative research. As researchers know, it is important to ask the right hypothesis or research question, which is why there is an entire subchapter dedicated to discussing how these two concepts sit on a continuum, with four types of research hypotheses and research questions listed and explained in detail with examples. The following two subchapters focus on providing and describing specific examples of research from final theses of students of University of Prešov and explaining in detail what should be avoided in translation studies research. Of particular benefit are the reflection tasks appearing throughout the chapter, which introduce further concepts and ideas, especially relating to contemporary research in translation studies while asking relevant questions, prompting readers to think critically and thus to accustom themselves to their new role as researchers.

In conclusion, this handbook clearly and concisely presents up-to-date information regarding research methods in linguistics and translation studies in a manner that can be easily grasped by university students planning their final theses and academic articles. While this publication is particularly suited to students of English, it may be beneficial to students of other languages as well. With the aid of this handbook, it is hoped that students (and perhaps also scholars) will develop a greater passion for and understanding of their disciplines and research, leading to high-quality results. For the convenience of both students and teachers, this publication can be freely accessed online through the ELDOC catalogue of the University library of Prešov university.

Soňa Hal'ková

ORCID 0009-0000-9230-36

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

**Sprawozdanie z jubileuszowego koncertu
z okazji 50-lecia „Łejerów” i 35-lecia
Szkoły Podstawowej nr 83 w Poznaniu „Łejery”
pt. „Łejery. Poznańmy się!”
Poznań, Scena Wspólna, 5 października 2025 roku**

5 października 2025 roku społeczność Szkoły Podstawowej nr 83 im. Emilii Waśniowskiej „Łejery” w Poznaniu, reprezentowanej przez dyrektora – Karola Sarnę oraz „Stowarzyszenie Łejery”, reprezentowane przez Bogusławę Moszkowicz, zaprosili mieszkańców Poznania na jubileuszowy koncert z okazji 50-lecia powstania dziecięcego teatru gromadnego „Łejery” oraz 35-lecia Szkoły Podstawowej nr 83 im. Emilii Waśniowskiej, będącej systemowym rozwiązaniem koncepcji pedagogicznej Jerzego Hamerskiego oraz Elżbiety Drygas. Reżyserem wydarzenia był wieloletni dyrektor Centrum Sztuki Dziecka i szef festiwalu filmów Ale Kino! – Jerzy Moszkowicz, który wraz z założycielem „Łejerów” – Jerzym Hamerskim oraz ze współzałożycielką SP nr 83 – Elżbietą Drygas „wybudowali” Scenę Wspólną – teatr prowadzony przez Szkołę. Należy jednocześnie zaznaczyć, iż Centrum Sztuki Dziecka jest współgospodarzem Sceny Wspólnej, a Stowarzyszenie Łejery, które wspiera SP nr 83 w działaniach edukacyjnych i artystycznych, odegrało dużą rolę w staraniach o teatr dla „Łejerów”.

Na uroczystość zaproszono Władze Miasta, osoby reprezentujące poznańskie środowisko kulturalne oraz naukowe, a także przedstawiciele Wojewódzkiego Kuratorium Oświaty w Poznaniu. Grafikę plakatu oraz biletów i okolicznościowych koszulek, w których na scenie zaprezentowały się dzieci i młodzież uczęszczająca do SP nr 83 zaprojektowała absolwentka Szkoły – Konstancja Rawecka.

Jerzy Hamerski – kawaler Orderu Uśmiechu, laureat wielu nagród i wyróżnień, w tym przede wszystkim Nagrody im. Ireny Sendlerowej „Za naprawianie świata”, a zasiadający obecnie w Międzynarodowej Kapitułe Orderu Uśmiechu, w roku 1975 w Poznaniu powołał do życia „Łejery” – dziecięcy teatr gromadny wywodzący się z tradycji specjalnościowych (a w tym przypadku artystycznych) drużyn harcerskich. W 1990 roku wraz z pedagogką – Elżbietą Drygas stworzył

pierwszą w kraju teatralną zerówkę, mieszczącą się wówczas w Młodzieżowym Domu Kultury nr 2 na Cytadeli. Od tego czasu „Łejery” kształcą z powodzeniem dzieci i młodzież na bazie edukacji przez teatr, w której ten postrzegany jest jako środek do wszechstronnego rozwoju uczniów, a także opiera się na zasadach demokratycznego życia w gromadzie. Wśród wartości promowanych przez „Łejery” są ponadto takie, jak między innymi: rodzinność, prawa dziecka, patriotyzm, pielęgnowanie odpowiedzialnej indywidualności, tolerancja różnorodnie postrzeganej odmienności, szacunek wobec drugiego człowieka, współdziałanie, wolontariat (Hamerski, Drygas, 2024, ss. 22-23). Szkoła funkcjonuje obecnie na podstawie eksperymentu pedagogicznego: „Teatr jako środek wszechstronnego rozwoju uczniów – nauka przedsiębiorczości”, który stanowi naturalną kontynuację koncepcji Jerzego Hamerskiego i Elżbiety Drygas, a stworzony został przez wybitną pedagogożkę Annę Zawadzka – nauczycielkę zajęć teatralnych SP nr 83 oraz charyzmatycznego dyrektora placówki – Karola Sarnę, związanego z placówką od 2009 roku (Jarmuż, 2016).

„Łejerska” koncepcja edukacyjna i „łejerska” Szkoła są „inne niż wszystkie” (Zwiernik, 2025). Jak o swojej historii wstąpienia w szeregi społeczności Jerzego Hamerskiego mówi Karol Sarna:

Znalazłem się tam przez przypadek. Dopiero później – podczas pierwszego „nocowania” – przekonałem się, że to właśnie to. Zżyłem się z tą szkołą, udało mi się poznać ją od środka. Noce filmowe, koncerty i akcje charytatywne, przedstawienia, którymi wszyscy żyją... Tego się nie da opowiedzieć. To trzeba poczuć na własnej skórze (Jarmuż, 2016).

Dorobek artystyczny „Łejerów” konsekwentnie tworzony przez Jerzego Hamerskiego od początku powstania zespołu, a także współtworzony przez Elżbietę Drygas od lat 80. i 90. XX wieku obejmuje szereg realizacji telewizyjnych o charakterze artystyczno-edukacyjnym, wiele nagrań fonograficznych, w tym także rekomendowane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji „Lekcje z piosenkami” dla klas 1 - 3 szkoły podstawowej. „Łejery” niemalże każdego roku występują na deskach zarówno polskich, jak i zagranicznych teatrów oraz sal widowiskowych, reagując na dokonujące się w kraju i na świecie przemiany społeczne oraz dostosowując repertuar artystyczny do najważniejszych problemów nurtujących dzieci. Teksty piosenek zawsze są starannie przemyślane i tworzone na prośbę Jerzego Hamerskiego i Elżbiety Drygas przez wybitnych literatów, w tym między innymi Wandę Chotomską, Joannę Kulmową, Emilię Waśniowską, Grzegorza Tomczaka i innych. Dorobek „Łejerów” obfituje także w utwory i spektakle upominające się o prawa dziecka, a nagrany w 1995 roku teledysk „Jak to jest”, pochodzący z widowiska „Dzieci też mają głos”, nominowany został do nagrody Emmy. Na kanwie tego przedsięwzięcia:

W Roku Korczakowskim 2012 Łejery wielokrotnie, jako gość specjalny, prezentowały swoje przedstawienie „Masz prawo do swych praw”, w tym m.in. na Festiwalu Korczakowskim, dla Parlamentu RP, w Pałacu Prezydenckim RP dla ambasadorów, na uroczystości odznaczenia Królowej Kataru Orderem Uśmiechu (<https://lejery.love/masz-prawo-do-swych-praw-obejrzyj-kultowe-przedstawienie-lejerow/>).

W koncercie udział wzięli absolwenci Szkoły oraz pierwsi wychowankowie Jerzego Hamerskiego, na scenie przemawiali znaczący przedstawiciele władz miasta, w tym przede wszystkim Przewodniczący Rady Miasta, Grzegorz Ganowicz. Gościem honorowym wydarzenia był prof. dr hab. Heliodor Muszyński – mistrz Jerzego Hamerskiego i jego wieloletni opiekun merytoryczny, który znany jest w społeczności SP nr 83 w Poznaniu jako „ojciec chrzestny” „Łejerów”. Na sali zasiadała ponadto Ewa Chotomska – córka Wandy Chotomskiej – która od lat wspiera działania podejmowane przez społeczność opisywanej gromady. Na widowni obecna była także rodzina zmarłej przed dwudziestoma laty poetki, patronki Szkoły – Emilii Waśniowskiej, która przez szereg lat wspierała „łejejskie” inicjatywy i ściśle współpracowała ze Szkołą. Wśród zaproszonych na uroczystość gości wyszczególnić należy także Marcina Przewoźniaka – autora powieści, zatytułowanej *Trzy przystanki do teatru*, przedstawiającej początki poznańskiej działalności Jerzego Hamerskiego oraz powstanie teatralnej zerówki „U Łejerów”.

Koncert rozpoczął się o godzinie 17.00 na Scenie Wspólnej. Nad przebiegiem uroczystości, zarówno na scenie, jak i w kulisach, czuwał Jerzy Moszkowicz, który jako pierwszy przemówił do zgromadzonych gości. Oprawę muzyczną wydarzenia zapewnili Wojciech Winiarski, Stanisław Pawlak wraz z pozostałymi członkami zespołu muzycznego „Good Staff” oraz Teatrzykiem Piosennym „Łejery” – uczniami i uczennicami klas 3 - 7 SP nr 83, przygotowanymi wokalnie przez prof. dr hab. Katarzynę Sadowską. Wszystkie utwory „łejejskie” prezentowane tego wieczoru zyskały nowe aranżacje, które z okazji jubileuszu przygotowali: Stanisław Pawlak oraz Wojciech Winiarski.

Publiczność miała możliwość zapoznania się z najbardziej charakterystycznymi piosenkami pochodzącymi z dorobku „Łejerów” i anegdotami przedstawianymi przez dorosłych wychowanków Jerzego. Na scenie o swoich doświadczeniach i przygodach „łejejskich” opowiadali między innymi: Julia Szamałek, Karolina Piwosz, Miron Jagniewski, Magdalena Myszkiewicz, Anna Andrzejewska i Piotr Gąsowski. Na deskach teatru pojawili się nadto zaprzyjaźnieni z gromadą artyści – aktorzy, kompozytorzy i wokaliści – w tym Radosław Elis, Tadeusz Falana, Grzegorz Tomczak, Agnieszka Różańska, Marcin Ryl-Krystianowski, Oksana Hamerska, Mariusz Matuszewski, Marcin Matuszewski i inni. Swoją obecnością wydarzenie uświetnił także Andrzej Hamerski – zastępca dyrektora Teatru Muzycznego w Poznaniu, a prywatnie – syn Jerzego Hamerskiego. Piosenki przeplatane były teledyskami i fragmentami nagrań telewizyjnych oraz nagrań pochodzących z „łejejskiego” archiwum. Na prezentowanych filmach można było dostrzec dawne wykonania utworów ukazanych podczas koncertu, co umożliwiała publiczności sięgnięcie do korzeni „łejejskiej” tradycji i swoistą „podróż w czasie”.

Po powitaniach, oficjalnych przemówieniach na scenie pojawili się niezwykle wzruszeni: Jerzy Hamerski i Elżbieta Drygas. Jerzy Hamerski rozpoczął od gawędy opisującej początki jego koncepcji:

Dawno, dawno temu między brzydkimi blokami poznańskiego osiedla Grunwald, między ulicami Świt, Brzask i Sierakowską, była ogromna zaniedbana łąka porośnięta chwastami. W jej narożnikach mieściły się dwie typowe szkoły «osiedłówki». We wrze-

śniowy, słoneczny poranek 1975 roku na placu pojawiły się dwie osoby: ona: 26-letnia pani mgr socjologii niosła plecak z książkami, on: 31-letni mgr pedagogiki targał makuśnyński bęben i gitarę. Oprócz tego nieśli z sobą radość, entuzjazm i wielką chęć zmienienia świata na lepszy. Mieli za sobą bardzo trudny rok «walki z wiatrakami» w jednej ze wspomnianych szkół, która z polecenia profesora – eksperymentatora miała być nowoczesną szkołą – laboratorium. Okazało się, że została zbudowana z tak twardego «betonu», że «Donkiszoci» musieli przegrać.

Szli więc na przelaj, na szagę do drugiego narożnika, gdzie mieściła się Szkoła Podstawowa nr 76. Szli z nadzieją, że tam zostaną przyjęci życzliwie, że będą mogli organizować dzieciaki do wielkiej przygody...

Po wystąpieniu Elżbiety i Jerzego rozpoczęła się część artystyczna wydarzenia.

Jako pierwszą zaprezentowano piosenkę „Nasze klucze”, której treść nawiązuje do idei przyświecającej Jerzemu Hamerskiemu jeszcze w latach 70., kiedy powołał (wraz z Barbarą Sreniowską) do życia szczerp „Otwartych” we wspomnianej przez niego w przemówieniu szkoły, która wówczas była jedną z eksperymentalnych szkół Heliodora Muszyńskiego. Szczerp harcerski „Otwarci” charakteryzował się czterema kierunkami pracy wychowawczej, które założyciele nazwali „kluczami do człowieka” (Hamerski, brak daty, s. 9).

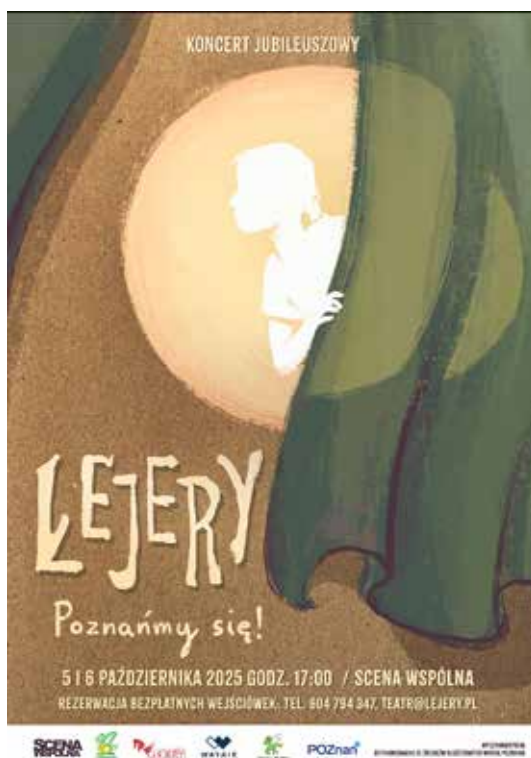
Kolejnym zaprezentowanym na jubileuszu utworem był „Nasz konik”, napisany przez Wandę Chotomską w okresie stanu wojennego w Polsce (Hamerski, 2011, s. 13), który pierwszy raz ukazał się szerszej publiczności w programie „Harcerski Krąg”, realizowanym dla TVP, a zawierający szereg wolnościowych metafor. Utwór zaśpiewały najmłodsze dzieci z Teatryku Piosennego Łejery wraz z charyzmatycznym Radosławem Elisem.

Trzecią piosenką tego wieczoru był utwór do tekstu Joanny Kulmowej, zatytułowany „To jest teatr”, który pojawił się w 1988 roku w „łejerskim” programie telewizyjnym emitowanym pod nazwą „Czym skorupka za młodu”. Uczniom i uczennicom z Teatryku Piosennego towarzyszyła na scenie Katarzyna Sadowska.

Aby podkreślić wartość dzieciństwa, zaprezentowano następnie piosenkę „Czym skorupka za młodu nasiąknie”, do tekstu patronki Szkoły i muzyki Mariusza Matuszewskiego. Utwór zaśpiewała Anna Winiarska – wokalistka zespołu Good Staff wraz z córką Weroniką Winiarską – absolwentką Szkoły „Łejery” przy towarzyszeniu młodszych uczniów Teatryku Piosennego.

Utwór „Dziećmi jesteśmy tylko raz” zaśpiewał wraz z dziećmi z klas trzecich oraz czwartych autor tekstu i wieloletni „łejerski” przyjaciel – Grzegorz Tomczak, a następnie wystąpił Tadeusz Falana, który ponownie – wraz z dziećmi – zaprezentował piosenkę do słów Wandy Chotomskiej i muzyki Mariusza Matuszewskiego pt. „Łejery”, w refrenie której rozbrzmiewa radosne: „Łejery, Łejery, przeskoczą przez wszystkie bariery!” (Hamerski, 2011, s. 17).

Aby ukazać „Łejery” jako „czcicieli pogodnego oblicza” (Hamerski, Drygas, 2024, s. 23), na scenie zaprezentowano także utwór: „Rozwesołek z Rozwesołkiem”, do słów Joanny Papuzińskiej. Utwór wykonały dzieci z Teatryku Piosennego, Marcin Ryl-Krystianowski i Piotr Hamerski – uczeń klasy szóstej.



Ponieważ jednym z postulatów „pedagogiki łejskiej” jest także „poznawczość”, postrzegana jako „kształtowanie postaw patriotyzmu lokalnego poprzez poznawanie historii, kultury, tradycji i współczesności Poznania i Wielkopolski (Małej Ojczyzny)” (Hamerski Drygas, 2024, s. 22), kolejnym utworem opisywanego wieczoru była piosenka pt. „Bimba jedzie”, podczas wykonania której uczniom towarzyszyli Mariusz i Marcin Matuszewscy – artyści od lat 90. ściśle współpracujący z „Łejerami”.

Zmianę nastroju z radosnego na nostalgiczny uzyskano poprzez prezentację „Kołysanki” do tekstu i muzyki Tadeusza Woźniaka, którą wykonała Magdalena Trzeciak – „łejska” nauczycielka muzyki wraz z córką Martą („łejską” absolwentką oraz „łejską” mamą, która wielokrotnie uczestniczyła w realizacjach telewizyjnych, scenicznych oraz fonograficznych gromady Jerzego Hamerskiego) i wnuczką Lilą Jodko (utalentowaną uczennicą klasy czwartej SP nr 83).

W dalszej kolejności wystąpił Piotr Gąsowski w duecie z Magdaleną Myszkiewicz (wychowankowie Jerzego z lat 70.), którzy zagrali Romka i Julię w dialogu (scenie balkonowej) pochodzącym ze sztuki teatralnej pt. „Romeo i żulia – tragisatyra według Szekspira” Wandy Chotomskiej i Wojciecha Bisko. Sztuka ta uznawana jest za sztandardową w repertuarze Teatrzyku Piosennego „Łejerzy” i wystawiana była na wielu scenach w Polsce oraz za granicą od lat 70. do współczesności. Drugą z kolei scenę balkonową – uwspółcześioną przez Marci-

na Przewoźniaka i ukazującą satyrycznie funkcjonowanie młodzieży w mediach społecznościowych – zagrał Piotr Hamerski oraz Julia Worobiej – uczniowie SP nr 83. W finale sceny w rolę „Szekspira” wcielili się odziani we własnoręcznie przygotowane z papieru kryzy uczęszczający do klasy szóstej i siódmej: Ryszard i Cezary Śmigielscy.

Kolejną zmianę nastroju z komicznego na bardziej refleksyjny zapewnił widzom duet dorosłych wykonawców – Andrzeja i Oksany Hamerskiej – którzy zaśpiewali „Czerwoną rutę” – tradycyjny, folklorystyczny utwór ukraiński. „Łejery” z pieśnią tą zapoznali się latem 1979 roku, podczas wędrowki w Bieszczadach (Hamerski, 2011, s. 73) i od tego czasu utwór towarzyszy im podczas wieczornic i „świecznik” organizowanych przez „łejerską” społeczność.

Kolejną niespodzianką muzyczną wieczoru stał się utwór „Pan Mozart”, w którym artystka Teatru Muzycznego w Poznaniu Oksana Hamerska wraz z Heleną Czelustą, Urszulą Andrzejewską i Julią Worobiej (uczennicami klas wyższych SP nr 83) zaprezentowały tekst Wandy Chotomskiej do muzyki Teresy Niewiarowskiej „przenosząc” widownie w osiemnasty wiek.

Ciekawą propozycję stanowiła prezentacja utworu pochodzącego z repertuaru Wojciecha Młynarskiego, zatytułowana „Obiad rodzinny”, do której „Łejery” sięgnęły po raz pierwszy w latach 90., podczas realizacji tworzonych dla TVP. „Obiad rodzinny” odśpiewany został przez Marcina Ryl-Kryszanowskiego, Marcina Matuszewskiego, Alicję Suchanko, Agatę Igiel (w składzie, w którym nagrywany był niegdyś przez TVP).

Propozycją Agnieszki Różańskiej, zaśpiewaną wraz z jej synem Mariuszem Stachowiakiem, była „Wyliczanka” – piosenka napisana dla zespołu Jerzego Hamerskiego przez Wandę Chotomską i Mariusza Matuszewskiego. Jak pisał o utworze Jerzy Hamerski, była to: „...pierwsza piosenka podnosząca trudny problem damsko-męski, który wyłonił się już na początku istnienia szkoły” (Hamerski, brak daty, s. 77).

Szczególnym momentem okazała się prezentacja „łejerskiego” „protest – songu”: „Mam prawo do swych praw”, którego tekst wyszedł spod pióra Emilii Waśniowskiej, a do którego muzykę skomponował Mariusz Matuszewski (Drygas, Hamerski, 2024, ss. 40-42). Piosenka stanowi głos dzieci w ich sprawie i w sposób stosunkowo bezpośredni opisuje dziecięce odczucia związane z łamaniem praw najmłodszych (por. Roik, 2011). Tekst utworu, znakomicie wyrażony przez młodych artystów na scenie, zaznaczył jednocześnie ich sprzeciw wobec wszelkich nadużyć, z którymi borykać mogą się dzieci.

Jak pisał o utworze Jerzy Hamerski:

W pewnym momencie w repertuarze „Łejerów” pojawiły się piosenki poważne, a nawet smutne. Przez kilka lat każdej jesieni powstawały teksty i teledyski związane z prawami dziecka. Złożyły się na zbiór siedmiu utworów nazwany przez Emilię Waśniowską „Siedem Marzeń Głównych” opublikowany pod patronatem Komitetu Ochrony Praw Dziecka w Poznaniu (Hamerski, 2011, ss. 38-39).

Na scenie w utworze wystąpili uczniowie SP nr 83 w składzie: Stanisław Gliszczyński, Cezary Śmigielski, Ryszard Śmigielski, Piotr Hamerski, Urszula

Andrzejewska, Julia Worobiej, Janina Zaleska, Helena Czelusta, Bogumiła Śmięgielska, Urszula Borowczyk, Michalina Laskowska, Ida Oleksiuk, Lila Jodko.

W finale wydarzenia pojawiły się dwa utwory. Pierwszym była piosenka „Teatr musi grać” do słów Wojciecha Młynarskiego i muzyki Jerzego Dyrfla, którą wykonał Radosław Elis wraz z uczennicami i uczniami „Teatryku Piosennego Łejery”. Na deskach pojawili się następnie wszyscy wykonawcy, by pożegnać publiczność utworem „Otwierajmy się na siebie” do słów Grzegorza Tomczaka i muzyki Mariusza Matuszewskiego. Utwór stworzony został przez artystów z okazji jubileuszu 50-lecia „Łejerów”. Piosenka ta, mająca tego wieczoru prapremierę, a nawiązująca do koncepcji „Otwartych” oraz „Łejerskich” wartości propagowanych przez 50 lat funkcjonowania zespołu i 35 lat istnienia Szkoły, spotkała się z ogromnym entuzjazmem ze strony widowni.

Po koncercie w foyer „Sceny Wspólnej” Jerzy Moszkowicz zwrócił się z prośbą do Profesora Heliodora Muszyńskiego oraz Ewy Chotomskiej o wygłoszenie przemówień okolicznościowych, a następnie wręczył obu gościom Nagrodę Konika Łejerskiego według projektu Igora Morskiego „Za całokształt wspierania Łejerów”.

W Teatryku Piosennym „Łejery” poza wymienionymi już wcześniej uczniami i uczennicami zaśpiewali ponadto: Hanna Adamczyk, Marta Borkowska, Maria Kraszewska, Łucja Łyszczak, Urszula Markiewicz, Jozsko Piechocki, Antonina Sadowska, Lukrecja Świtalska, Zuzanna Wojciechowska, Bianka Borkowska-Fennillet, Ava Dixon, Liliana Filipowska, Helena Kosztowny, Helena Krupa, Milada Liubochka i Olga Matuszak.

Wydarzeniu towarzyszyła wystawa artefaktów „łejerskich”, którą w foyer teatru przygotowały: prezeska Stowarzyszenia Łejery – Bogusława Moszkowicz (wspólnie wybierająca z Jerzym Hamerskim najważniejsze rekwizyty), Katarzyna Szwarz – koordynatorka Sceny Wspólnej oraz Grażyna Daniel – nauczycielka i wieloletnia dyrektorka SP nr 83. Wśród prezentowanych pamiątek znalazły się między innymi pierwszy zielony, uskrzydłony konik na długim kijku, kwoka – pierwsza profesjonalna lalka teatralna Łejerów, którą na tak zwaną „dobrą wróżbę” Jerzy Hamerski i Elżbieta Drygas otrzymali w darze z Teatru Animacji w chwili inauguracji teatralnej zerówki, łejerska szafa, która w zależności od potrzeb scenicznych przedstawia na przykład stajenkę betlejemską, stara drewniana ławka szkolna, o której Jerzy Hamerski pisze:

W dużej Łejerni stoi dziwna drewniana, dwuosobowa, szkolna ławka. W takiej historycznej ławce, z dziurką na kałamarz z atramentem i dwoma rowkami na obsadki z piórami, siedziałem w latach pięćdziesiątych XX wieku. Byłem uczniem szkoły podstawowej w Nowej Soli (<https://lejery.love/temat/lalfabet/>).

Na wystawie obejrzyć można było także niebieski bęben, który stał się inspiracją „Trzech przystanków do teatru” Marcina Przewoźniaka, a który Jerzy Hamerski otrzymał w dawnych czasach od przyjaciół z Jugosławii, tron, na którym zasiadają „łejerscy” jubilaci w dniu urodzin, o którym założyciel Szkoły opowiada:

Dwa lata przed założeniem Teatralnej Zerówki Łejerów (1988) w Łejerni w MDK nr 2 pojawił się tron dla „Króla malowanego”, spektaklu granego przez „Stare Łejery”.

Przedtem był elementem scenograficznym spektaklu „Judas z Kariothu” z tytułową rolą Janusza Michałowskiego w reżyserii Izabelli Cywińskiej. Łejery były wtedy z Teatrem Nowym za pan brat. Wiele premier w teatrze odbywało się z udziałem Łejerów, pointujących zabawnymi etiudkami treści spektaklu. Teatr Nowy, jego rekwizytornie, kostiumy, elementy scenograficzne stały przed nami otworem. Tak więc w uznaniu zasług Izabella Cywińska podarowała nam słynny tron, który w łejerskiej szkole jest najważniejszym meblem. Zasiadać na nim mogą jubilaci, solenizanci i ważne osobistości goszczące w Łejerach (<https://lejery.love/lalfabet/tron/>).

Na wystawie można było także obejrzeć charakterystyczną dla teatru „łejerskiego” drewnianą drabinę, szczudła, czy skrzynię, którą Jerzy Hamerski znalazł na przelomie lat 70. i 80. u zbiegu ulic Roosevelta i Krasińskiego w Poznaniu (<https://lejery.love/lalfabet/skrzynia/>), a która od lat towarzyszy „łejerskim” wydarzeniom scenicznym, a na co dzień mieści w sobie rekwizyty i kostiumy dziecięce do „Romea i żulii”.

Koncert jubileuszowy z okazji 50-lecia „Łejerów” i 35-lecia Szkoły Podstawowej nr 83 im. Emilii Waśniowskiej w Poznaniu należy odnotować jako szczególnie istotne wydarzenie w życiu kulturalnym i naukowym Poznania, bowiem „Łejery” stanowią unikatową w skali Polski markę edukacyjną, a ponadto rozpoznawalne są nie tylko w całym kraju, ale także za granicą.

Katarzyna Sadowska

ORCID 0000-0002-3150-8304

REFERENCES

- Drygas, E., Hamerski, J. (2005). *Emilkowy Piosennik*. Poznań: Miła
- Hamerski, J., Drygas, E. (2024). *50 lat łejerowania. Wywiad rzeka*. Poznań: Stowarzyszenie Łejery
- Hamerski, J. (brak daty). *Historia Łejerów do śpiewania*. Nadzwyczajny Rocznik Jubileuszowy. Poznań: Łejery
- Hamerski, J. (2011). *Historia Łejerów do śpiewania*. Poznań: Łejery
<https://lejery.love/temat/lalfabet/> [dostęp: 08.10.2025]
<https://lejery.love/masz-prawo-do-swych-praw-obejrzyj-kultowe-przedstawienie-lejorow/> [dostęp: 10.10.2025]
<https://lejery.love/lalfabet/skrzynia/> [dostęp: 10.10.2025]
<https://lejery.love/lalfabet/tron/> [dostęp: 10.10.2025]
- Jarmuż, A. (2016). *Prezydent Republiki Łejerskiej przywraca w szkole spokój*, <https://gloswielkopolski.pl/prezydent-republiki-lejerskiej-przywraca-w-szkole-spokoj/ar/9780289> [dostęp: 10.10.2025]
- Roik, M. (2011). *Poznań: Spektakl teatru Łejery o prawach dziecka*, <https://gloswielkopolski.pl/poznan-spektakl-teatru-lejery-o-prawach-dziecka/ar/449212> [dostęp: 09.10.2025]
- Zwiernik, J. (2025). *Szkola inna niż wszystkie. 50 lat „Łejerów” w Poznaniu*, <https://www.poznanskielimity.pl/szkola-inna-niz-wszystkie-50-lat-lejorow-w-poznaniu/> [dostęp: 11.10.2025]

Sprawozdanie z III Wydziałowego Dnia Komisji Edukacji Narodowej Seminarium naukowe, 14 października 2025 roku

14 października 2025 roku Zakład Historii Kultury i Edukacji WSE UAM w Poznaniu, w składzie osobowym: prof. dr hab. Dorota Żołądz-Strzelczyk, prof. UAM dr hab. Krzysztof Ratajczak, prof. UAM dr hab. Katarzyna Kabacińska-Łuczak, prof. UAM dr hab. Katarzyna Sadowska, dr Marta Kędzia, dr Michał Nowicki, dr Konrad Nowak-Kluczyński, dr Mikołaj Brenk, dr Anna Wojewoda i doktorantka mgr Sara Taylor-Jaskólska, zorganizował wraz z Kołem Naukowym Historii Kultury i Edukacji III Wydziałowy Dzień Komisji Edukacji Narodowej. W tym roku odbył się on pod hasłem: „O sposobie uczenia czytać i pisać i jaki jest cel, jaki pożytek tej nauki po wsiach i miasteczkach” – podręczniki z czasów KEN. Organizatorom zależało na przybliżeniu społeczności akademickiej faktów związanych z działaniami Komisji Edukacji Narodowej, szczególnie w kontekście przygotowania podręczników. Seminarium odbywało się w auli B Collegium Znanieckiego na Kampusie Ogrody UAM, zaś towarzyszące wydarzeniu warsztaty w budynku D.

Seminarium naukowe otworzyła Pani Prodziekan ds. badań i współpracy międzynarodowej prof. UAM dr hab. Sylwia Jaskulska, która reprezentowała nowe władze dziekańskie i w imieniu Dziekana objęła patronat nad świętem edukacji. Warto dodać, iż dzień wcześniej Pani Prodziekan została wyróżniona Medalem Komisji Edukacji Narodowej, najwyższym resortowym wyróżnieniem przyznawanym za szczególne zasługi dla systemu oświaty oraz wychowania dzieci i młodzieży. Odznaczenie wręczyła Minister Edukacji Pani Barbara Nowacka. Medal ten stanowi wyraz uznania dla wieloletniej, wybitnej działalności naukowej, dydaktycznej i społecznej Pani Profesor, a także dla Jej zaangażowania w prace Zespołu do spraw Praw i Obowiązków Ucznia przy Ministerstwie Edukacji Narodowej. W czasie mowy otwierającej Pani Prodziekan wskazała na ważkość pielęgnowania kultury, historii i tradycji na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu.

W celu usystematyzowania wiedzy z dziedziny Komisji Edukacji Narodowej, prelekcję zatytułowaną: „Komisja Edukacji Narodowej 1773 - 1794 na tle epoki” wygłosił specjalista w zakresie dziejów edukacji średniowiecznej i staropolskiej, znawca Komisji Edukacji Narodowej, współautor dwóch książek na jej temat, jednego z wykonawców projektu badawczego: *Komisji Edukacji Narodowej model szkoły i obywatela – koncepcje, doświadczenia i inspiracje*, realizowanego w latach 2012-2018 przez Instytut Historii Nauki im. Ludwika i Aleksandra Birkenmajerów Polskiej Akademii Nauk – prof. UAM dr hab. Krzysztof Ratajczak z Zakładu Historii Kultury i Edukacji WSE UAM. W swoich rozważaniach wyszedł od przyczyn, które skłoniły polskich polityków i samego króla Stanisława Augusta do podjęcia kroków związanych ze zmianami w edukacji. Do najważniejszych dokonań Komisji Edukacji Narodowej zaliczyć można propagowanie nauczania

po wsiach i miastach, niewykluczanie dzieci chłopskich, nauczanie w języku ojczystym, a także – co istotne w kontekście tematu seminarium – opracowanie podręczników do nauki.

Kolejny referat, zatytułowany „O podręczniku dla nauczycieli KEN – „Powinności nauczyciela” Grzegorza Piramowicza” miał zostać wygłoszony przez mgr Sarę Taylor-Jaskólską, która niestety nie mogła wystąpić tego dnia. Na podstawie przygotowanych przez nią materiałów głos zabrał dr Mikołaj Brenk, który opowiedział o technicznej budowie samego podręcznika dla nauczycieli z czasów Komisji Edukacji Narodowej oraz zagłębił się w jego treść. Opisał po kolei wszystkie cztery części podręcznika oraz przydatek, w którym znalazły się także wskazówki do nauki dziewcząt.

Następnie wystąpiła prof. zw. dr hab. Dorota Żołądź-Strzelczyk, badaczka dziejów edukacji staropolskiej, współautorka książki na temat Komisji Edukacji Narodowej, wykonawczyni projektu badawczego: Komisji Edukacji Narodowej model szkoły i obywatela – koncepcje, doświadczenia i inspiracje realizowanego w latach 2012-2018, z referatem, zatytułowanym „Pierwszy polski podręcznik edukacji elementarnej dla dziewcząt”. Mowa tu o podręczniku pijara Antoniego Maksymiliana Prokopowicza: „Sposób nowy najłatwiejszy pisania i czytania razem dla panienek z przypisami dla nauczycielek”, wydany w 1790 roku. Pani Profesor wskazała, iż omawiane dziełko zasługuje na uwagę przede wszystkim przez samo przeznaczenie – jest dla płci pięknej, wcześniej dyskryminowanej w dziedzinie edukacji. Omówiła także zalecane metody nauczania, uwypuklone w szczególności w części poświęconej nauce pisania. Autor proponuje najpierw ćwiczenia wstępne, dopiero potem przechodzenie do nauki liter. Nauka ma postępować od elementów łatwiejszych do trudniejszych, od prostszych do bardziej skomplikowanych, od jednej litery do następnej. Pani Profesor odniosła to do współczesnej dydaktyki, gdzie również za niezmiernie ważne uznaje się wielokrotne powtarzanie, ćwiczenie i sprawdzanie.

Na koniec uczestnicy wysłuchali referatu: „Nauka czytania w XIX-wiecznej Wielkopolsce” wygłoszonego przez prof. UAM dr hab. Katarzynę Kabacińską-Łuczak. Pani Profesor opowiedziała o najstarszych poznańskich podręcznikach, a następnie skupiła się na metodach nauki czytania i pisania w nich zawartych. Jako przykład podręczników opartych na metodzie syntetycznej sylabowej prelegentka podała elementarze Ewerysta Estkowskiego, Józefa Chociszewskiego oraz Karola Kosińskiego. Jednak uznano, że zastosowanie sylab bez powiązania logicznego jest niewystarczające. Dlatego, „wzorcowe” XIX-wieczne podręczniki do nauki czytania i pisania opracowano na metodzie mieszanej (obrazkowej). Obmyślono w nich układ treści z zastosowaniem stopniowania trudności i przedstawieniem ćwiczeń.

Na zakończenie dr Marta Kędzia i dr Anna Wojewoda podziękowały słuchaczom za udział w seminarium i zaprosiły wszystkich chętnych na warsztaty od godziny 16:45 do 18:15.

O godzinie 16:45 rozpoczęły się warsztaty zaproponowane przez członków Zakładu Historii Kultury i Edukacji. W sali 113 w budynku D dr Michał Nowicki poprowadził warsztaty czytania podręczników z czasów Komisji Edukacji Na-

rodowej. Uczestnicy na początku zapoznali się z przykładami tekstów napisanych po łacinie sprzed czasów Komisji Edukacji Narodowej. Po krótkiej instrukcji odczytywali i podjęli próby tłumaczenia na język polski. Następnie skupiono się na podręcznikach z czasów Komisji Edukacji Narodowej oraz na zapiskach uczniowskich na marginesach. Głównym celem tych warsztatów była interpretacja materiału na podstawie kontekstu historycznego. W czasie analizy starano się między innymi rozszyfrować skróty zawarte w tekście. W tym samym czasie w sali 308 w budynku D dr Marta Kędzia i prof. UAM dr hab. Katarzyna Sadowska zaproponowały: Warsztat badawczy źródeł – podręczniki do muzyki dawniej i współcześnie.

Organizatorzy dziękują wszystkim uczestnikom tegorocznych obchodów i zapraszają na kolejny IV Wydziałowy Dzień Komisji Edukacji Narodowej w przyszłym roku.

Anna Wojewoda

ORCID 0000-0002-8925-0123

INFORMACJE O AUTORACH

I. STUDIA I ROZPRAWY

AGNIESZKA OGONOWSKA, prof. dr hab., Ośrodek Badań nad Mediami IFP, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ANNA JAKONIUK-DIALLO, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MARTYNA BĄCZYK, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ANNA CWOJDZIŃSKA, dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JOANNA SZAFRAN, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MARZENA BUCHNAT, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

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

KRZYSZTOF SNADNY, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KONRAD NOWAK-KLUCZYŃSKI, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MONIKA HAJKOWSKA, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

STANISŁAWA KATARZYNA NAZARUK, dr, Wydział Nauk Społecznych i Humanistycznych, Akademia Bialska im. Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

ANNA RYBKA, studentka, Wydział Nauk Społecznych i Humanistycznych, Akademia Bialska im. Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

JULIA MOŚCIBRODZKA, studentka, Wydział Nauk Społecznych i Humanistycznych, Akademia Bialska im. Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

BARBARA SOKOŁOWSKA, dr, Wydział Nauk Społecznych i Humanistycznych, Akademia Białska im. Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

ANNA LANGWIŃSKA, mgr, Autorska Szkoła Podstawowa Navigo Poznań

II. RECENZJE I NOTY

GRAŻYNA TEUSZ, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

SOŇA HALKOVÁ, mgr, Faculty of Arts, University of Presov, Slovakia

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

KATARZYNA SADOWSKA, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ANNA WOJEWODA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Procedura recenzowania

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie odwołuje się do zaleceń Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Autorzy przysyłając artykuł do publikacji w czasopiśmie, wyrażają zgodę na proces recenzji. Nadesłane artykuły są poddawane ocenie formalnej przez Redakcję, a następnie recenzowane przez dwóch recenzentów niebędących członkami Redakcji pisma, posiadających co najmniej tytuł doktora habilitowanego, którzy nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo. Nadesłanych artykułów nie wysyła się do recenzentów z tej samej placówki, z której pochodzi autor. Prace recenzowane są anonimowo – autor nie zna nazwisk recenzentów, a recenzenci nazwiska autora (tzw. „podwójnie ślepa recenzja”). Artykułowi nadawany jest numer redakcyjny, identyfikujący go na dalszych etapach procesu wydawniczego. Autor jest informowany o wyniku procedury recenzenckiej.

Lista recenzentów publikowana jest w czasopiśmie raz w roku (co cztery numery).

Wskazówki edytorskie

Tekst powinien być napisany w edytorze tekstowym Word i zaopatrzony w przypisy harwardzkie – system podawania źródeł w nawiasach znajdujących się bezpośrednio w tekście i zawierających: nazwisko autora, rok wydania, ewentualnie stronę. Prosimy nie wprowadzać podziału wyrazów, nie 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 Obstetricia 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/artykul/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. 14,50 Ark. druk. 13,25

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL SP. Z O.O., SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9

ISSN 1233-6688

