

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
WYDZIAŁ STUDIÓW EDUKACYJNYCH

STUDIA EDUKACYJNE

NR 63/2021



POZNAŃ 2021

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)

Sekretarz – Katarzyna Kabacińska-Łuczak (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),
Aleksander Zandecki (Adam Mickiewicz University)

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)
Aleksander Zandecki (pedagogika szkoły wyższej)

Redaktorzy językowi

Karolina Kuryś-Szyncel (język polski)
Chris Whyatt (język angielski)

Redaktor statystyczny

Mirosław Krzyśko

Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2021



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

SPIS TREŚCI

I. STUDIA I ROZPRAWY

| | |
|---|-----|
| ANNA JAKONIUK-DIALLO, MARTYNA BĄCZYK, <i>Dwujęzyczność a opóźnienie poznawczych objawów demencji</i> | 7 |
| PIOTR PRÓŚINOWSKI, <i>Tworząc kreatywne zajęcia popkulturowe dla młodzieży: intencje – doświadczenia – refleksje</i> | 21 |
| ADAM WRONKOWSKI, <i>Poznańska Akademia Przestrzeni jako przykład studenckiego projektu edukacji przestrzennej</i> | 33 |
| DAWID ABRAMOWICZ, MARZENA KĘDRA, IZABELA GROBORZ, <i>Model wirtualny nauczania zdalnego w edukacji wczesnoszkolnej w nurcie pedagogiki Celestyna Freineta – perspektywa uczniów i nauczycieli</i> | 49 |
| WERONIKA JELEŃSKA, <i>Marina Aromsztam – rosyjski pedagog innowator</i> | 65 |
| MAKI HIRAYAMA, ALICE PACHER, WERONIKA KLON, KATARZYNA WASZYŃSKA, <i>Selected Aspects of Couple Functioning in Poland and Japan During COVID-19 Pandemic</i> | 81 |
| KAROLINA PUDEŁKO, JOANNA PŁONKA, <i>Nauczanie zdalne w dobie pandemii koronawirusa SARS-CoV-19 a doznania stresowe w grupie nauczycieli</i> | 101 |
| MIROSLAW MIELCAREK, <i>Humor w walce z pandemią koronawirusa</i> | 121 |
| MAGDALENA JUSZCZAK, <i>Social media jako płaszczyzna dyskusji nad samobójstwem. Analiza przypadku</i> | 133 |
| EWA BARNAŚ-BARAN, <i>Przez oświatę do wolności. Inicjatywy oświatowo-kulturalne Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej w Czerniowcach w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku</i> | 149 |
| MAGDALENA WÓJCIK, <i>Strategies for Supporting the Development of Manual Skills in Preschool and Early School Age Children</i> | 169 |

II. RECENZJE I NOTY

| | |
|--|-----|
| Dagmara Moskwa, <i>„Matka Ojczyzna wzywa!“. Wielka wojna ojczyźniana w edukacji i polityce historycznej putinowskiej Rosji</i> , Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 2020, ss. 364 (EDYTA GŁOWACKA-SOBIECH)..... | 179 |
|--|-----|

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

| | |
|---|-----|
| Sprawozdanie z IV Laboratorium Kobiet Zespołu „Gdy Nauka jest Kobietą”, Sala Lubrańskiego Collegium Maius UAM w Poznaniu, 25 listopada 2021 roku (EDYTA GŁOWACKA-SOBIECH) | 183 |
| Sprawozdanie z VI konferencji naukowo-szkoleniowej i XV Konferencji Wielkopolskiej Sieci Szkół Promujących Zdrowie „O różnych drogach doskonalenia zdrowia w różnych środowiskach życia i rozwoju człowieka”, konferencja online 26 listopada 2021 roku (ANNA GULCZYŃSKA, EWA KASPEREK-GOLIMOWSKA)..... | 186 |
| Sprawozdanie z Seminarium z serii Odbiorcy Instytucji Kultury: HERSTORIE, Poznańskie Centrum Dziedzictwa (Brama Poznania)/Galeria Śluza w Poznaniu, 29-30 listopada 2021 roku (EDYTA GŁOWACKA-SOBIECH)..... | 190 |
| Informacje o autorach..... | 193 |
| Lista Recenzentów | 195 |
| Informacje dla autorów | 197 |

CONTENTS

I. STUDIES AND DISSERTATIONS

| | |
|--|-----|
| ANNA JAKONIUK-DIALLO, MARTYNA BĄCZYK, <i>Bilingualism vs. Delayed Cognitive Symptoms of Dementia</i> | 7 |
| PIOTR PRÓŚNIEWSKI, <i>Constructing Creative Popcultural Workshops for Youth: Intentions – Experience – Reflections</i> | 21 |
| ADAM WRONKOWSKI, <i>Poznań Academy of Space as an Example of a Student Spatial Education Project</i> | 33 |
| DAWID ABRAMOWICZ, MARZENA KĘDRA, IZABELA GROBORZ, <i>Virtual Model of Distant Learning in Early School Education in Pedagogy of Célestin Freinet – a Students’ and Teachers’ Perspective</i> | 49 |
| WERONIKA JELEŃSKA, <i>Marina Aromshtam – Russian Educator Innovator</i> | 65 |
| MAKI HIRAYAMA, ALICE PACHER, WERONIKA KLON, KATARZYNA WASZYŃSKA, <i>Selected Aspects of Couple Functioning in Poland and Japan During COVID-19 Pandemic</i> | 81 |
| KAROLINA PUDEŁKO, JOANNA PŁONKA, <i>Remote Teaching in the Era of SARS-CoV-19 Coronavirus Pandemic and Stressful Experiences in a Group of Teachers</i> | 101 |
| MIROSLAW MIELCAREK, <i>Humour in the Fight Against the Coronavirus Pandemic</i> | 121 |
| MAGDALENA JUSZCZAK, <i>Social Media as a Discussing Suicide. A Case Study</i> | 133 |
| EWA BARNAŚ-BARAN, <i>Through Education to Freedom. Educational and Cultural Initiatives of the Polish Brotherly Aid Society and the Polish Reading Room in Chervivtsi in the Second Half of the 19th Century and in the Early 20th Century</i> | 149 |
| MAGDALENA WÓJCIK, <i>Strategies for Supporting the Development of Manual Skills in Preschool and Early School Age Children</i> | 169 |

II. REVIEWES AND NOTES

| | |
|--|-----|
| Dagmara Moskwa, <i>„Matka Ojczyzna wzywa!“. Wielka wojna ojczyźniana w edukacji i polityce historycznej putinowskiej Rosji</i> , Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 2020, ss. 364 (EDYTA GŁOWACKA-SOBIECH)..... | 179 |
|--|-----|

III. SCIENTIFIC LIFE

| | |
|---|-----|
| Report on the 4th Women's Laboratory of the Team „When Science is a Woman” Lubrański Hall, AMU Collegium Maius, Poznań 25 November 2021 (EDYTA GŁOWACKA-SOBIECH)..... | 183 |
| Report on the 6th Science and Training Conference and the 15th Conference of the Wielkopolska Network of Health Promoting Schools „On different ways of improving health in different environments of human life and development”, online conference 26 November 2021 (ANNA GULCZYŃSKA, EWA KASPEREK-GOLIMOWSKA)..... | 186 |
| Report from the Seminar from the series Recipients of Cultural Institutions: HERSTORIES, Poznań Heritage Centre (Porta Posnania)/Śluza Gallery in Poznań, 29-30 November 2021 (EDYTA GŁOWACKA-SOBIECH) | 190 |
| Information of Authors | 193 |
| List of Reviewers | 195 |
| Information for Authors..... | 197 |

I. STUDIA I ROZPRAWY

ANNA JAKONIUK-DIALLO

ORCID 0000-0003-3973-8160

MARTYNA BĄCZYK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

DWUJĘZYCZNOŚĆ A OPÓŹNIENIE POZNAWCZYCH OBJAWÓW DEMENCJI

ABSTRACT. Jakoniuk-Diallo Anna, Bączyk Martyna, *Dwujęzyczność a opóźnienie poznawczych objawów demencji* [Bilingualism vs. Delayed Cognitive Symptoms of Dementia]. *Studia Edukacyjne* no. 63, 2021, Poznań 2021, pp. 7-19. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.63.1

Bilingualism is a topic that is most often discussed in the context of raising and working with children. However, the role that bilingualism plays in adulthood and late adulthood is underestimated in the literature. At this stage of life, some people may develop the first symptoms of neurodegenerative diseases, mainly associated with memory and communication disorders. The article briefly introduces the most common causes of dementia symptoms and then discusses bilingualism in several, closely related aspects. The publication contains information on the impact of bilingualism on delaying the symptoms of dementia and triggers of this phenomenon. The creativity of bilinguals and the unique impact of bilingualism on working memory and executive control are addressed.

Key words: bilingualism, dementia, lifelong learning, memory

Wstęp

W krajach europejskich obecność osób wielojęzycznych, wynikająca w coraz większym stopniu z intensywnych ruchów migracyjnych, widoczna jest coraz bardziej. Z tego względu na gruncie współczesnej pedagogiki i pedagogiki specjalnej problematyka edukacji wielokulturowej oraz wychowania i kształcenia dwujęzycznego zajmuje coraz więcej miejsca. Badaczy interesuje między innymi wpływ bilingwizmu na procesy poznawcze, czy szerzej rozwój człowieka, w szczególności dzieci, a także sposoby nabywania drugiego języka. Bilingwizm znajduje swoje miejsce także we wspomaganiu osób

niesłyszących. Jednoczesne opanowywanie języka migowego i fonicznego umożliwi bowiem sprawniejszą komunikację, edukację oraz życie na styku kultur. Do tej pory poza obszarem zainteresowań pedagogicznych pozostawał jednak problem wpływu dwujęzyczności na procesy poznawcze u osób starszych. Pewnie dlatego, że uczenie się osób w wieku senioralnym jest tematem zdecydowanie mniej popularnym, niż uczenie się dzieci i młodzieży. Tematyka dwujęzyczności, w kontekście uczenia się w okresie dorosłości oraz późnej dorosłości, jest zdecydowanie mniej rozpowszechniona w publikacjach naukowych. W niniejszym tekście podjęto próbę wskazania związku pomiędzy dwujęzycznością a procesami związanymi ze starzeniem się człowieka, w szczególności demencją. Na zagadnienie to warto spojrzeć z perspektywy całościowego uczenia się. Wspomina o tym w swoich publikacjach Anna Brzezińska, odwołując się do potrzeby uczenia się osób w okresie późnej dorosłości. Autorka pisze:

Kontynuowanie edukacji w okresie późnej dorosłości jest jednym z kluczowych czynników, pozwalających zachować zarówno sprawność umysłową, jak i fizyczną, ale także aktywność społeczną¹.

Edukacja pozwala osobom starszym na budowanie nowych połączeń synaptycznych w mózgu, wspiera je w utrzymywaniu znajomości, a także nawiązywaniu nowych. Język obcy jest tym, który pozwala wszystkim, w tym osobom w wieku senioralnym, na poszerzanie wiedzy. W poniższym tekście skupiono się na nabywaniu wiedzy z zakresu drugiego języka, jako elemencie procesu uczenia się przez całe życie. W przypadku osób starszych, u których częstą przyczyną zaburzeń w sferze funkcjonowania poznawczego bywa demencja, nabywanie i korzystanie z języka obcego może stanowić czynnik o charakterze zapobiegającym degradacji układu nerwowego.

Przyczyny demencji

Jedną z chorób, która odpowiedzialna jest za demencję w wieku senioralnym jest choroba Alzheimera². Polega ona na odkładaniu się w strukturach mózgu białka amyloidowego. Wśród objawów tej jednostki chorobowej wyróżnić można szereg zaburzeń. Degradacji ulegają bowiem obszary mózgu odpowiedzialne za wszelkie funkcje poznawcze, to jest pamięć, język, koncentracja uwagi, czy orientacja przestrzenna. Jednym z pierwszych objawów są problemy z pamięcią krótkotrwałą. Osoba chora zapomina, co robiła

¹ A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańsk 2005, s. 650-654.

² M. Gawel, A. Potulska-Chromik, *Choroby neurodegeneracyjne: choroba Alzheimera i Parkinsona*, *Postępy Nauk Medycznych*, 2015, XXVIII, 7, s. 468-473.

przed chwilą lub co miała zrobić w chwili obecnej. Pamięta natomiast wydarzenia z dalekiej przeszłości, na przykład z okresu dorastania. W obszarze komunikacji i języka pierwszym objawem jest pomijanie niektórych słów w wypowiedzi, a następnie stopniowe ubywanie słów ze słownika czynnego. Odnośnie zaburzenia orientacji przestrzennej, należy wymienić problemy związane z posługiwaniem się na przykład mapą oraz zaburzenia poruszania się i orientacji, najpierw w nieznanym przestrzeni, a następnie w znanym obszarze, na przykład okolicach zamieszkania lub we własnym mieszkaniu. Osoba cierpiąca na tę chorobę nie potrafi skupić się na aktualnie podejmowanym zadaniu. Objawom, związanym z codziennym funkcjonowaniem poznawczym, z czasem towarzyszą coraz bardziej niepokojące symptomy, takie jak na przykład urojenia i omamy oraz zaburzenia rytmu snu. Możliwe jest również wystąpienie napadów o charakterze padaczkowym. Warto przytoczyć w tym miejscu etapy występowania poszczególnych objawów według Skali Reisberga (GDS – ang. Global Deterioration Scale for Assessment of Primary Degenerative Dementia, pol. Skala Ogólna Deterioracji). W pierwszym etapie osoba chora nie zdaje sobie z tego sprawy oraz nie występują żadne niepokojące objawy. Jako pierwsze mogą, ale nie muszą, wystąpić zaburzenia rytmu snu. Drugi etap związany jest z zapominaniem poszczególnych słów oraz gubieniem przedmiotów. W tym czasie ani chory, ani rodzina nie rozpoznają w tych objawach nic dziwnego, co mogłoby się wiązać z chorobą, lecz uważają, że poszczególne zachowania mogą być związane z naturalnym sposobem starzenia się. Etap trzeci (ang. MCI – Mild Cognitive Impairment), czyli łagodne zaburzenia poznawcze, objawiają się coraz większymi zaburzeniami koncentracji uwagi oraz pamięci, przez które społeczność otaczająca chorą osobę zaczyna zauważać istniejący problem. Okres ten może trwać nawet do siedmiu lat. Kolejny etap charakteryzuje się postępującymi zaburzeniami pamięci. Chory zapomina o coraz większej ilości wydarzeń, a codzienne czynności, takie jak na przykład branie tabletek o stałej porze, stanowią dla niego wyzwanie. Ponadto, symptomy mogą ograniczyć możliwości lub uniemożliwić wykonywanie pracy zawodowej. Jest to inaczej wczesna faza choroby Alzheimera. Średniozaawansowany etap choroby zaczyna uniemożliwiać osobie chorej samodzielne funkcjonowanie, ponieważ wiąże się z zachowaniami niebezpiecznymi dla samej osoby chorej, a także dla jej otoczenia. Chory może zapomnieć o wyłączeniu żelazka lub wyjść z domu i zapomnieć drogi powrotnej. Wówczas konieczne staje się zapewnienie stałej opieki dla tej osoby. Szósty etap, czyli zaawansowany moment choroby, to czas, w którym chory nie może już pozostawać bez opieki. Zaburzona jest kontrola czynności fizjologicznych. Występuje również brak możliwości samodzielnego wykonania czynności samoobsługowych. U chorego mogą pojawić się halucynacje oraz urojenia, a także „objaw lustra” – chory nie jest w stanie rozpoznać siebie

w lustrzanym odbiciu. Mogą występować również kompulsje oraz zachowania agresywne.

Choroba Alzheimera jest jedną z najczęstszych przyczyn występowania demencji, jednak otępienie może mieć różną etiologię. Może współwystępować również na przykład w chorobie Parkinsona lub towarzyszyć chorobom zwyrodnieniowym mózgu, na przykład płata czołowo-skroniowego. Otępienie może mieć pochodzenie naczyniowe. Jest to częste w przypadku osób starszych. Demencja, inaczej zespół otępienny (opisywany wg Klasyfikacji ICD-10, International Statistical Classification of Diseases and Health Related Problems 10th Revision)

jest zespołem spowodowanym chorobą mózgu, zwykle o charakterze przewlekłym lub postępującym, w którym zaburzone są takie wyższe funkcje korowe (funkcje poznawcze), jak: pamięć, myślenie, orientacja, rozumienie, liczenie, zdolność uczenia się, język i ocena³.

Według klasyfikacji ICD-10, aby możliwe było rozpoznanie demencji, osoba powinna wykazywać poniżej wymienione symptomy (w tym dwa pierwsze powinny występować przynajmniej od sześciu miesięcy do momentu rozpoznania):

- zaburzenia pamięci;
- zaburzenie pozostałych funkcji poznawczych, takich jak: ocena, myślenie, zdolność do planowania i organizowania, analiza informacji – w tych obszarach musi nastąpić obniżenie zdolności w stosunku do ich wcześniejszego poziomu funkcjonowania;
- problemy z kontrolą emocji i motywacji, a także zmiana zachowania danej osoby w społeczności. Wśród takich objawów można wymienić: apatię, chwiejność emocjonalną, uwstecznienie zachowań społecznych i drażliwość emocjonalną;
- obecna „świadomość otoczenia”.

Pojęcie dwujęzyczności w odniesieniu do zespołu otępiennego

Co wspólnego ma pojęcie dwujęzyczności z zespołem otępiennym? Dwujęzyczność jest niezwykle ciekawym zjawiskiem, angażującym wszystkie zmysły oraz procesy poznawcze osoby bilingwalnej. Co ciekawe, może być jedną z przyczyn mogących opóźnić wystąpienie niepokojących symp-

³ R. Motyl, *Otępienie – kryteria diagnostyczne*, Polski Przegląd Neurologiczny, 2007, 3, 2, s. 43-60.

tomów demencji, a co za tym idzie – ułatwić i przedłużyć samodzielne funkcjonowanie osoby starszej lub osoby chorującej na Zespół Alzheimera. W swoich publikacjach wspomina o tym Ellen Bialystok⁴ oraz Fergus I.M. Craik i Gigi Luk w artykule zatytułowanym *Bilingualism: consequences for mind and brain*. W jednym z fragmentów tekstu autorka opisuje zależność pomiędzy dwujęzycznością a wystąpieniem demencji u osób starszych. Jej zdaniem, dwujęzyczność wpływa korzystnie na kontrolę poznawczą i może również chronić osobę przed pogorszeniem funkcji poznawczych, co związane jest z wiekiem. Dwujęzyczność jest w tym miejscu czynnikiem środowiskowym, dzięki któremu osoba dwujęzyczna dysponuje większą rezerwą poznawczą oraz mózgową. Bilingwizm może mieć pozytywny wpływ na powstanie wyżej wymienionej rezerwy, czyli stanu, w którym obecny patologiczny stan kliniczny mózgu (np. związany z procesem chorobowym lub procesem starzenia) nie zgadza się z prezentowanymi przez człowieka objawami, które albo nie występują, albo są niemal niezauważalne. Rezerwa poznawcza⁵ stanowi swego rodzaju magazyn zasobów oraz zdolności kompensacyjnych, potrzebnych w momencie, w którym mózg ulega pewnej degeneracji, szczególnie w przypadku występowania demencji lub w procesie naturalnego jego starzenia się. Omawiana rezerwa istnieje w ścisłym związku z rezerwą mózgową, na którą składają się między innymi gęstość i liczba synaps, rozmiar mózgu, a także możliwości funkcjonalne mózgu oraz procesy w nim zachodzące. Jeśli rezerwa mózgową jest duża, umożliwia wtedy kompensację braków wywołanych procesami patologicznymi. Jeżeli wyższą rezerwę poznawczą oraz mózgową będzie posiadać osoba odcytana i lepiej wykształcona, niż człowiek niewykwalifikowany i niepodjęjący wielu aktywności intelektualnych, to osoba wielojęzyczna będzie mieć większe rezerwy, niż osoba jednojęzyczna. Badacze Staff, Muray, Deary i Whalley⁶ w swoich rozważaniach doszli do wniosku, że lepsze wykształcenie i bardziej złożony kognitywnie zawód przepowiadają wyższe zdolności poznawcze w starszym wieku, niż można by spodziewać się w przypadku zdolności z dzieciństwa oraz skumulowanego obciążenia mózgu u danej osoby. Dzięki rezerwom wyższa jest sprawność poznawcza, co skutecznie maskuje symptomy zespołu otępiennego. Warto jednak wspomnieć, że dane objawy są jedynie zahamowane i odroczone w czasie, co nie oznacza, że nie wystąpią one w przyszłości.

⁴ E. Bialystok, F.I.M. Craik, G. Luk, *Bilingualism: Consequences for Mind and Brain*, Trends Cogn Sci., 2012 April, 16(4), s. 240-250.

⁵ E.M. Szepietowska, *Rezerwa poznawcza: jak się starzeć pomyślnie?*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, 2018, 31, 3.

⁶ R.T. Staff i in., *What provides cerebral reserve?*, Brain, 2004, 127, s. 1191-1199.

Dwujęzyczność w świetle badań naukowych

Aby potwierdzić tezę, że dwujęzyczność ma tak pozytywny wpływ na odroczenie negatywnych skutków starzenia, Bialystok, Craik oraz Freedman⁷ przeanalizowali szpitalną dokumentację pacjentów jedno- oraz dwujęzycznych ze zdiagnozowaną demencją. Badacze zauważyli, że początkowe jej objawy wystąpiły u osób dwujęzycznych średnio 3-4 lata później niż jednojęzycznych. Kiedy u osób jednojęzycznych pierwsze objawy pojawiały się średnio około 75,4 roku życia, u osób dwujęzycznych występowały one w wieku 78,6 lat. Podobne wyniki zaobserwowano w rozwoju choroby Alzheimera. Tutaj również pierwsze objawy występowały później u osób dwujęzycznych. Podobne badania przeprowadził Gollan. Grupę badaną stanowiły osoby dwujęzyczne, posługujące się językiem hiszpańskim oraz angielskim. Tutaj również dwujęzyczność wpływała korzystnie na opóźnienie objawów demencji, lecz jedynie u mniej wykształconych pacjentów. To wskazuje jednak na konieczność wzięcia pod uwagę również innych zmiennych, niż jedynie dwujęzyczność badanych. Dalsze analizy, z wykorzystaniem tomografii komputerowej, wykazały, że osoby dwujęzyczne z takimi samymi zmianami demencyjnymi lub nawet z większymi zmianami patologicznymi, niż u badanych osób jednojęzycznych, były bardziej sprawne poznawczo i później wykazywały objawy. Badane osoby dopasowano w tym badaniu pod względem wieku, poziomu poznawczego oraz innych czynników. Badacze brali również pod uwagę kwestię tak zwanego „dobrego mózgu”. Przypuszczali, że skoro osoba jednocześnie później wykazuje objawy demencji i była w stanie nauczyć się drugiego języka, to posiada „lepszy mózg”. Uznano jednak tę teorię za mało prawdopodobną, ponieważ wiele osób, które lepiej uczyły się i chciały znać wiele języków, czyniły to nie ze względu na swój talent i „dobry mózg”, lecz na przykład dlatego, że były do tego zmuszone z uwagi na migrację lub urodziły się w rodzinie wielojęzycznej.

Podczas rozważań na temat opóźnień w występowaniu objawów chorób neurodegeneracyjnych u dwujęzycznych osób starszych, warto wspomnieć o badaniach wykorzystujących zadanie Simona⁸. Jest to zadanie, w którym uczestnikom zostają przedstawione bodźce, które mogą różnić się w dwóch wymiarach. Odpowiedzi są natomiast oparte na tylko jednym z tych wymiarów. Na dwóch monitorach prezentowane są 2 kwadraty, jeden zielony i jeden czerwony. Na środku każdego z kwadratów napisana jest nazwa koloru.

⁷ E. Bialystok, F.I.M. Craik, M. Freedman, *Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia*, *Neuropsychologia*, 45, 2007, s. 459-464.

⁸ E. Bialystok, F.I.M. Craik, G. Luk, *Cognitive Control and Lexical Access in Younger and Older Bilinguals*, *Journal of Experimental Psychology*, American Psychological Association Learning, Memory, and Cognition, 2008, 34, 4, s. 859-873.

Badanym zjawiskiem jest tak zwany efekt Simona. Im dłuższy czas reakcji osoby badanej, im dłużej czekamy na kliknięcie w odpowiednie pole, tym silniejszy jest efekt Simona. U badanych osób dwujęzycznych zauważono krótszy czas reakcji, niż u osób jednojęzycznych, co oznacza, że dwujęzyczność wpływa na osłabienie tego zjawiska.

Rozważania na temat funkcji kontrolnych u osób dwujęzycznych

Helen Bialystok wraz ze swoimi współpracownikami porusza w swoich publikacjach wątek kontroli wykonawczej. Według autorki, dwujęzyczność wywiera systematyczny wpływ na wydajność poznaczą oraz przyspiesza rozwój kontroli wykonawczej u dzieci, a powstałe efekty utrzymują się w dorosłości. Ponadto, zahamowany zostaje spadek kontroli wykonawczej, następujący normalnie w procesie starzenia się. Wysoka sprawność tej kontroli została zanotowana podczas wykonywania przez osoby dwujęzyczne zadań niewerbalnych, które nie były związane z przetwarzaniem językowym. Oprócz kontroli wykonawczej, osoby dwujęzyczne przewyższają osoby jednojęzyczne w zadaniach wymagających wykorzystania uwagi selektywnej. Naukowcy Bialystok, Craik, Klein i Viswanathan⁹ badali konsekwencje dwujęzyczności wykorzystując zadanie Simona. Wykazali, iż spadek kontroli wykonawczej występujący wraz z wiekiem jest mniejszy w przypadku osób dwujęzycznych, niż u osób jednojęzycznych. Ze względu na to, że osoby dwujęzyczne muszą skoncentrować się na docelowym języku, rozwija się u nich większa zdolność kontroli nad koncentracją uwagi. Istnieje hipoteza, iż funkcje kontrolne osób dwujęzycznych są bardziej trwałe, wydajne oraz odporne. Osoby dwujęzyczne radzą sobie lepiej z zadaniami wymagającymi kontroli uwagi, takimi jak zadanie Stroopa, wiążące się z rozpoznaniem kolorów słów. Opiera się na zadaniu, w którym nazwa koloru nie zgadza się z barwą tuszu, którym je wydrukowano. Selektywna uwaga pozwala bilingwistom szybko i sprawnie rozwiązywać to ćwiczenie.

Dwujęzyczna kreatywność

Helen Bialystok wspomina w swoich pracach, jak dwujęzyczność oddziałuje na kreatywność, która również jest czynnikiem wpływającym pozytywnie na budowanie rezerwy poznawczej. Badań w tym zakresie podjął

⁹ E. Bialystok i in., *Bilingualism, Aging, and Cognitive Control: Evidence From the Simon Task*, American Psychological Association, 2004, 19, 2, s. 290-303.

się A.V. Kharkhurin w 2007 roku¹⁰. Grupą badaną byli dwujęzyczni imigranci przebywający w Stanach Zjednoczonych Ameryki, którzy posługiwali się językami: rosyjskim oraz angielskim. W grupie kontrolnej znajdowały się osoby jednojęzyczne posługujące się językiem angielskim, obywatele USA. Badacz skupił się na trzech istotnych komponentach, to znaczy wieku, w którym osoby poddane badaniu rozpoczęły naukę drugiego języka, uczestnictwo tych osób w życiu kulturowym, a także ich kompetencję językową. Badano umiejętność osób w zakresie tworzenia rozwiązań przedstawionych problemów. Z rezultatów wynika, że bilingwizm może wpływać na tak zwane myślenie dywergencyjne (badanie oparto na testach badających ten komponent poznawczy). Jest ono częścią wyżej wspomnianego myślenia kreatywnego. A.V. Kharkhurin wspomniał jednak, że kreatywność opiera się także na innych czynnikach charakterystycznych dla różnych osób, to jest na przykład na poziomie inteligencji, czy personalnych doświadczeniach. Do kreatywności w związku z dwujęzycznością odniósł się również zespół badaczy Dyrekcji Edukacji i Kultury z Komisji Europejskiej, który przeprowadził badania w 27 krajach UE, a także w Turcji oraz Norwegii. Zespół, pod przewodnictwem Davida Marsha z fińskiego Uniwersytetu Jyväskylä, składał się z naukowców pochodzących z wielu krajów. Badanie polegało na zebraniu wiedzy ludności oraz przeanalizowaniu literatury na temat wpływu dwujęzyczności na kreatywność. Przeprowadzono je w latach 2008-2009 i na jego podstawie powstało pięć hipotez badawczych¹¹:

1. Istnieje związek między wielojęzycznością a kreatywnością.
2. Wielojęzyczność poszerza dostęp do informacji.
3. Wielojęzyczność oferuje alternatywne sposoby organizowania myśli.
4. Wielojęzyczność oferuje alternatywne sposoby postrzegania otaczającego świata.
5. Uczenie się nowego języka zwiększa możliwości kreatywnego myślenia.

Raport z przeprowadzonego badania przedstawia wniosek, że dopiero zaczynamy zbierać informacje na temat wpływu dwujęzyczności, lecz faktycznie wielojęzyczność i nauka nowego języka wpływają na aktywność neuronów w mózgu. Badacze, będący wówczas pod tym samym kierownictwem, stworzyli sześć tez, według których osoby dwujęzyczne wykazują w konkretnych obszarach lepsze zdolności od osób jednojęzycznych. Według nich, myślenie osób bilingwalnych jest bardziej giętkie, co oznacza, że osoby takie mogą spojrzeć na pewne problemy z wielu perspektyw. Ponadto, sprawniej rozwiązują problemy, dzięki możliwości ich głębszej analizy oraz rozważeniu wielu

¹⁰ A.V. Kharkhurin, *The role of cross-linguistic and cross-cultural experiences in bilingual's divergent thinking abilities*, [w:] *Cognitive Aspects of Bilingualism*, Dordrecht 2007, s. 175-210.

¹¹ L. Bertelle, *Dwujęzyczność w świetle najnowszych badań naukowych*, Uniwersytet Warszawski, Lingwistyka Stosowana, 2011, 4.

rozwiązań. Osoby dwujęzyczne mogą lepiej rozumieć otoczenie i potrafić się z nim komunikować, dzięki swoim dobrze rozwiniętym umiejętnościom metajęzykowym. Również przez to dwujęzyczni z większą łatwością nawiązują relacje międzyludzkie. Ostatnim i najważniejszym dla tej pracy wnioskiem jest zaznaczenie przez badaczy, iż nabycie więcej niż jednego języka może opóźnić proces umysłowego starzenia się od dwóch do czterech lat.

Dwujęzyczność a pamięć robocza

Bardzo istotna w kontekście dwujęzyczności jest pamięć robocza – komponent o znaczącym wpływie na pozostałe funkcje poznawcze. Umożliwia ona rozwinięcie umiejętności w zakresie pisania, czytania, a także przyswojenia informacji dotyczących gramatyki, czy słownictwa i fonetyki. Jeśli pamięć robocza nie funkcjonuje prawidłowo, uczenie się języka obcego jest bardzo utrudnione. Stanowi ona istotny, podręczny magazyn informacji, a ponadto służy również kontroli skupienia uwagi na przekazywanej lub odbieranej informacji, a także na manipulowaniu nią. Na przykład, podczas rozmowy osoby uczącej się drugiego języka z osobą, dla której dany język jest językiem pierwszym, u pierwszej wspomnianej osoby owa podręczna pamięć jest bardzo zaangażowana. Rozmówca ten skupia się na doborze słów oraz zastosowaniu odpowiednich reguł gramatycznych. Według Helen Białystok¹² oraz jej współpracowników, osoby dwujęzyczne posiadają bardziej efektywną pamięć roboczą, ponieważ muszą zarządzać dwoma językami jednocześnie, wykorzystując zarazem zdolność do hamowania jednego ze znanych systemów językowych. Jednakże, badacze Bajo, Padilla i Padilla¹³ w swoich badaniach dowiedli, że bardziej efektywna pamięć robocza jest jednak zjawiskiem występującym głównie u osób dwujęzycznych zajmujących się tłumaczeniem symultanicznym, natomiast nie ma dużej różnicy w funkcjonowaniu pamięci roboczej u osoby dwujęzycznej niezajmującej się zawodowo tłumaczeniem symultanicznym, aniżeli u osoby jednojęzycznej.

Rola nabywania umiejętności językowych przez osoby w okresie późnej dorosłości

Demencja oraz choroby ją wywołujące rozpoczynają się najczęściej u osób w wieku sениорalnym. Również w tym okresie dochodzi do kryzysu tożsa-

¹² E. Białystok, F.I.M. Craik, G. Luk, *Cognitive Control and Lexical Access*, s. 859-873.

¹³ M.T. Bajo, F. Padilla, P. Padilla, *Comprehension processes insimultaneous interpreting*, [w:] *Translation in context*, red. A. Chesterman, N. Gallardo San Salvador, Y. Gambier, Amsterdam 2000, s. 127-142,

mości opisywanego przez Erika Eriksona, w którym poczucie integralności wchodzi w konflikt z rozpaczą i niedostrzeganiem sensu życia. Osoby starsze wraz z wiekiem rezygnują z wielu aktywności, które były korzystne dla rozwoju ich połączeń synaptycznych, takich jak na przykład praca umysłowa, spotkania z przyjaciółmi. Może to kierować je ku negatywnemu rozstrzygnięciu wspomnianego konfliktu. Należy zatem wprowadzać do życia osób starszych różnorakie aktywności, wspierające motywację do działania, samorealizację, podtrzymywanie i nawiązywanie kontaktów społecznych oraz rozwijanie zdolności poznawczych. Aby zapobiec starzeniu się mózgu, niezbędne jest nieustanne tworzenie rezerwy kognitywnej, co staje się coraz trudniejsze w okresie późnej dorosłości. Niezwykle istotnym zagadnieniem w kontekście podejmowanych działań, przeciwdziałającym demencji oraz negatywnym skutkom starzenia się, jest wielokrotnie wspomnianą w artykule dwujęzyczność.

Dwujęzyczność rozpoczęta w dzieciństwie zapewnia osobie starszej większą rezerwę poznawczą i pozwala na trening umysłowy. Dzieje się to dzięki aktywnemu korzystaniu z umiejętności językowych w zakresie znanych języków. Warto jednak zastanowić się nad nabywaniem języka obcego dopiero w okresie późnej dorosłości. Jest to pozytywna sytuacja, wspierająca budowanie nowych połączeń neuronalnych i pozwalająca na zwiększenie aktywności społecznej seniora. Takie działanie podtrzymuje zarówno rozwój poznawczy, jak i społeczny danego człowieka. Rozwój poznawczy polega tu głównie na ćwiczeniu pamięci, zarówno krótko, jak i długotrwałej. Ponadto, kwestią jest rozmowa w nowym języku, podczas której uczeń musi odwoływać się do swojej pamięci, przywołując niezbędne słowa, pojęcia i definicje. Ćwiczona jest również umiejętność skupienia uwagi na zadaniu. Starszy uczeń wzbogaca swoją wiedzę o nowe struktury gramatyczne oraz leksykę, które wymagają następnie odpowiedniego użycia. Osoba podejmująca naukę języka obcego trafia zwykle do małej grupy, w której prowadzone są zajęcia, bądź rozwija swoje umiejętności w zakresie języka obcego wykorzystując nowoczesne środki technologii. Obie opcje wykazują korzyści dla umysłu. Pierwsza wspiera zdolności komunikacyjne w grupie, pozwala poznać strategię komunikacyjną oraz prowadzić konwersacje. Taka forma ma też istotne znaczenie w kontekście społecznym, ponieważ w zespole uczącym się języka obcego osoby poznają się wzajemnie, nawiązują nowe znajomości, co może prowadzić do wzmożenia motywacji do nauki oraz spotkań poza domem. Nauczanie języka obcego często organizowane jest na przykład w klubach dla seniorów bądź na Uniwersytetach Trzeciego Wieku, w których uczestnictwo wzmacnia w seniorach poczucie autonomii oraz przynależności do grupy. Nauka języka obcego przez Internet jest korzystna ze względu na budowanie językowych oraz technologicznych

umiejętności. Osoby starsze często nie radzą sobie z obsługą komputera, czy smartfona. Wzbogacenie o taką wiedzę jest bardzo cenne i przydatne. Obsługa telefonu komórkowego często wymaga od osób starszych koncentracji uwagi oraz ćwiczenia pamięci. Niezwykle ważne jest w tym przypadku również ćwiczenie analizy i syntezy wzrokowej. Wiele aplikacji do nauki języków obcych jest wyposażonych w możliwość korzystania z metody fiszek, bardzo przystępnej dla osób rozpoczynających uczenie się drugiego bądź kolejnego języka. Kluczowym pojęciem w opisanych sytuacjach jest samorealizacja¹⁴. Samorealizacja, czyli stały rozwój, korzystanie z własnego potencjału, rozwijanie swoich zainteresowań i możliwości, a także dążenie do wewnętrznej spójności, powoduje, że człowiek czuje się dobrze gdzie jest i z kim jest. Jeśli osoba starsza zainteresuje się nabywaniem języka, a w samym sobie odnajdzie motywację do nauki, znajduje się na dobrej drodze do samorealizacji, sama sobie poprawiającą samopoczucie. Może ona również prowadzić do wygrania konfliktu tożsamości i osiągnięcia integralności. Akceptacja samego siebie jest dla seniorów niezwykle ważna i dzięki niej możliwe jest też podejmowanie przez nich kolejnych aktywności. Nauka języka obcego może być dla osoby starszej źródłem ogromnej satysfakcji. Emeryci znający więcej niż jeden język zyskują większą swobodę podczas podróży zagranicznych, które rozwijają ich wiedzę kulturową oraz językową. Ponadto, znajomość na przykład języka angielskiego umożliwi oglądanie filmów lub seriali bez napisów bądź polskiego lektora. Często chęć nabycia języka wynika z sentymentu do poznanego wcześniej języka oraz chęci przypomnienia sobie jego podstaw. L2 może posłużyć również do nawiązania zagranicznych znajomości, rozumienia tekstów słuchanych pieśni bądź czytania ulubionych książek w ich oryginalnym języku. Samorealizacja poprzez naukę języka obcego pozwala na efektywne rozbudowanie rezerwy poznawczej oraz wzmacnianie umiejętności poznawczych osób w okresie późnej dorosłości i starości.

Zakończenie

Z przytoczonych powyżej wyników badań oraz wniosków badaczy można stwierdzić, iż dwujęzyczność jest faktycznie istniejącym czynnikiem, sprzyjającym zachowaniu sprawności umysłowej w okresie późnej dorosłości. Wiąże się to z późniejszym wystąpieniem możliwych objawów chorób neurodegeneracyjnych oraz objawów związanych ze starzeniem się mózgu. Bilingwizm pozwala na budowanie rezerwy poznawczej, tak niezbędnej

¹⁴ A. Jaroszewska, *Uczenie się języków obcych jako jedna z form samorealizacji ludzi starszych*, *Lingwistyka Stosowana. Przegląd*, 2009, 1, s. 115-124.

w utrzymaniu dobrej kondycji poznawczej. Budowanie nowych połączeń synaptycznych dzięki poszerzaniu wiedzy, w tym przypadku wiedzy językowej, jest korzystne dla kondycji ludzkiego mózgu. Reasumując, dwujęzyczność może opóźnić wystąpienie niepożądanych symptomów, związanych z opóźnieniem poznawczym. Uważam, że jest to wskazówka do śmiałego wykorzystywania edukacji dwujęzycznej oraz nabywania nowych umiejętności językowych w zakresie drugiego języka. Można również stwierdzić, że uczenie się języków przez osoby dorosłe oraz seniorów jest korzystne dla ich zdrowia zarówno fizycznego, jak i psychicznego. Język obcy może być przedmiotem nauki osób w okresie późnej dorosłości.

BIBLIOGRAFIA

- Bajo M.T., Padilla F., Padilla P., *Comprehension processes insimultaneous interpreting*, [w:] *Translation in context*, red. A. Chesterman, N. Gallardo San Salvador, Y. Gambier, Benjamins, Amsterdam 2000.
- Bellegarda M., *Cognitive Control and Bilingualism: The Bilingual Advantage Through the Lens of Dimensional Overlap*, Department of Experimental Psychology, University of Granada, Granada, Spain and Pedro Macizo, Mind, Brain and Behavior Research Center (CIMCYC), University of Granada, Granada, Spain, 2021 10.3389/fpsyg.2021.614849
- Bertelle L., *Dwujęzyczność w świetle najnowszych badań naukowych*, Uniwersytet Warszawski, Lingwistyka Stosowana, 2011, 4.
- Bialystok E., Craik F.I.M., Freedman M., *Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia*, *Neuropsychologia*, 45, 2007.
- Bialystok E., Craik F.I.M., Klein R., Viswanathan M., *Bilingualism, Aging, and Cognitive Control: Evidence From the Simon Task*, *American Psychological Association*, 2004, 19, 2.
- Bialystok E., Craik F.I.M., Luk G., *Cognitive Control and Lexical Access in Younger and Older Bilinguals*, *Journal of Experimental Psychology, American Psychological Association Learning, Memory, and Cognition*, 2008, 34, 4.
- Bialystok E., Craik F.I.M., Luk G., *Bilingualism: Consequences for Mind and Brain*, *Trends Cogn Sci.*, 2012 April, 16(4).
- Biedroń A., *Rola pamięci roboczej w nauce języka polskiego i wielojęzyczności*, Akademia Pomorska w Słupsku, Słupsk 2016.
- Brzezińska A. (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Gawel M., Potulska-Chromik A., *Choroby neurodegeneracyjne: choroba Alzheimera i Parkinsona*, *Postępy Nauk Medycznych*, 2015, XXVIII, 7.
- Jaroszewska A., *Uczenie się języków obcych jako jedna z form samorealizacji ludzi starszych*, *Lingwistyka Stosowana. Przegląd*, 2009, 1.
- Khrkhourin A.V., *The role of cross-linguistic and cross-cultural experiences in bilingual's divergent thinking abilities*, [w:] *Cognitive Aspects of Bilingualism*, Springer, Dordrecht 2007.
- Kousaie S., Phillips N.A., *Ageing and bilingualism: Absence of a "bilingual advantage" in Stroop interference in a nonimmigrant sample*, *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, (2006), 2011 July.

- Kousaie S., Phillips N.A., *A behavioural and electrophysiological investigation of the effect of bilingualism on aging and cognitive control*, *Neuropsychologia*, 2017, 94.
- Kousaie S., Sheppard Ch., Lemieux M., Monetta L., Taler V., *Executive function and bilingualism in young and older Adults*, 2014, 10.3389/fnbeh.2014.00250
- Motył R., *Otępienie – kryteria diagnostyczne*, *Polski Przegląd Neurologiczny* 2007, 3, 2.
- Staff R.T., Murray A.D., Deary I.J., Whalley L.J., *What provides cerebral reserve?*, *Brain*, 2004, 127.
- Szepietowska E.M., *Rezerwa poznawcza: jak się starzeć pomyślnie?*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 2018, 31, 3.

PIOTR PRÓŚINOWSKI
ORCID 0000-0002-0725-3065

Uniwersytet Gdański

TWORZĄC KREATYWNE ZAJĘCIA POPKULTUROWE DLA MŁODZIEŻY: INTENCJE - DOŚWIADCZENIA - REFLEKSJE

ABSTRACT. Prósiniowski Piotr, *Tworząc kreatywne zajęcia popkulturowe dla młodzieży: intencje – doświadczenia – refleksje* [Constructing Creative Popcultural Workshops for Youth: Intentions – Experience – Reflections]. *Studia Edukacyjne* no. 63, 2021, Poznań 2021, pp. 21-31. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.63.2

Pop culture has its significant place in education. It is also a space within which social processes take place and experiences, beliefs and cultural archetypes are presented and discussed. This text is a kind of revisiting of thoughts collected during workshops for young people focusing on various creative processes, particularly writing texts, expression through words and body, introducing elements of theatrical exercises, discussions of popular culture and everyday experiences of workshop participants. The purpose of the text is not just to offer conclusions and reflections after conducting such workshops, but also to critically look at processes like socialization, education and upbringing.

Key words: education, upbringing, socialization, popular culture, creative activities

Mianem wstępu: myśląc popkulturowo i przekraczając granice

O człowieku w XXI wieku można powiedzieć, że jest „istotą popkulturową”. Kultura popularna bowiem nierozzerwalnie zespoliła się z codziennością. Na dobre i na złe połączyła się z tym co współczesne, medialne i obecne w dyskursach politycznych czy technologicznych. Chociaż można by to rozpatrywać zarówno jako nową symbiozę, jak i relację, która trwa już od lat (będąc jedynie w cieniu pewnej niedostrzegalności), to nie zmienia to faktu, że żyjąc tu i teraz zanurzeni jesteśmy w kulturze popularnej po sam czubek głowy. Jej inkarnacje wypełniły również te przestrzenie naszego codziennego życia, które do niedawna mniej bądź bardziej wymykały się władzy po-

popularności. To sprawia, że jeszcze bardziej ciekawa staje się możliwość występowania prób odcinania nauki od kultury popularnej. Bo próby takie nie są abstrakcją, a czymś co faktycznie ma miejsce. Pisał o tym między innymi Zbyszko Melosik:

Kultura popularna stanowi więc potencjalnie bardzo konstruktywną płaszczyznę działania pedagogicznego. Trudno zrozumieć, czemu tak rzadko się to dostrzega. Może ze względu na – aby użyć określeń Grossberga – jej „natychmiastowość” i „radość”, jej rzeczywistą popularność? Kultura popularna jest miejscem odpoczynku, prywatności, źródłem przyjemności, namiętności i emocji. Może właśnie (paradoksalnie) dlatego uznawana jest za „niepoważną” i w punkcie wyjścia niepedagogiczną?¹

Domniemywać można, że za odgradzaniem kultury popularnej od edukacji stoi przypisywanie roli socjalizacyjnej, edukacyjnej, wychowawczej i wspierającej rozwój tylko tak zwanej sztuce (czy kulturze) wysokiej. To taką kulturę częściej uznaje się za wartościową, bardziej „estetyczną” i godną uwagi². Jednak nasza codzienność to nie tylko literatura klasyczna, teatr, czy malarstwo docenione przez najważniejszych krytyków sztuki. Są ważne, potrafią przybliżyć uczucie *katharsis*, ale nie można zapominać, że wzruszeń i inspiracji można szukać nie tylko z ich strony, ale także ze strony naszych sposobów życia³ i popkulturowych zainteresowań.

Dość ciekawe jest, że to co przyjemne i związane z rozrywką, w myśleniu potocznym musi tracić na powadze i istotności. Czy serial komediowy nie może bowiem pomiędzy skeczami (lub nawet w jego trakcie) opowiedzieć całkiem rzeczowo o poważnych kwestiach społecznych, czy politycznych? Może. Tak i gra (zarówno wideo, jak i taka pozawirtualna) może nawiązywać do spraw powszechnie uznawanych za palące lub drażliwe. Zabawa nie jest bowiem zerem pedagogicznym⁴. Także Johan Huizinga pisał, że „każda zabawa coś oznacza”⁵. Wspomnianym „czymś” może być właśnie swoiste nadawanie sensów kwestiom nieobojętnym wychowaniu.

Będąc, żyjąc, pracując, ucząc się zanurzamy się w (pop)kulturze. W fikcji, którą sami współtworzymy:

¹ Z. Melosik, *Kultura popularna, walka o znaczenia i pedagogika*, [w:] *Kultura popularna: konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*, red. A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik, Kraków 2010, s. 22.

² W. Jakubowski, *Pedagogika popkultury – prolegomena*, [w:] *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*, red. W. Jakubowski, Kraków 2017, s. 15-16.

³ Tamże, s. 15.

⁴ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1997, s. 132.

⁵ J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 1967, s. 12.

Jesteśmy więc tworzeni przez fikcje. Opowieści przekazywane ustnie, teksty literackie, gazety i telewizja – wszystkie te narracje tworzą świat naszego doświadczenia niemal nierozróżnialny od świata „realnego” (...)⁶.

Oczywiście, powyższy cytat można z czystym sumieniem uzupełniać dalej – chociażby o Internet, gry wideo, aplikacje... To nasza codzienność. Obszary naszego „bycia”, które w pewnym sensie nie odbywa się już tylko w fizycznym „tutaj”, ale cyfrowych uniwersach, serwerach rozsianych po całym świecie. Codziennie przekraczamy granice czegoś, co jeszcze kilkanaście lat temu było jedynie fantazją. Obecnie zaś stanowi codzienność. Naturalne środowisko cyfrowych tubylców⁷.

Skoro uczyliśmy się i rozwijaliśmy w środowisku tak bogatym w to co popularne, to idealne byłoby projektowanie edukacji, która na to odpowiada. Pedagogiki, która zna produkcje Marvela. Która poważnie traktować będzie filmy towarzyszące takim filmom, jak *Narodziny Gwiazdy*⁸, czy seriale młodzieżowe, jak *Chilling Adventures of Sabrina*⁹, *Riverdale*¹⁰, czy *Sex Education*¹¹. Której nie są obce produkcje takich deweloperów, jak Blizzard Entertainment oraz BioWare. Która uznaje takich autorów, jak Neil Gaiman czy Terry Pratchett oraz wykonawców, jak na przykład Miley Cyrus. Pedagogiki, wrażliwej popkulturowo i uczącej poruszania się po wielowątkowej i transmedialnej codzienności. Bo pedagogika taka nie jest tylko atrakcyjna, a zwyczajnie potrzebna.

Niniejszy tekst powstał na podstawie doświadczenia kilkuletniego tworzenia i prowadzenia zajęć z młodzieżą. Zajęć, podczas których wspólnie tworzyliśmy teksty, odgrywaliśmy sceny, ale także właśnie rozmawialiśmy o filmach, grach, muzyce, literaturze i innych sferach codzienności w budującej konteksty doświadczenia, rozwijania się oraz budowania opinii.

Intencje: o potrzebie stwarzania okazji do rozmowy o popkulturze i pracy z nią

O kontekstach naszej ludzkiej działalności powinniśmy rozmawiać. Powinniśmy tworzyć przestrzeń, która będzie otwarta na interpretacje naszej

⁶ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2010, s. 116-117.

⁷ M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, On the Horizon, 2001, 5.

⁸ *Narodziny Gwiazdy*, reż. Bradley Cooper, 2018.

⁹ *Chilling Adventures of Sabrina*, twór. Roberto Aguirre-Sacasa, sezon 1 - 2018.

¹⁰ *Riverdale*, twór. Netflix, sezon 1 - 2017.

¹¹ *Sex Education*, twór. Laurie Nunn, sezon 1 - 2019.

codziennosci. Jednocześnie nie chodzi o to, by rozmawiać tylko o „dziełach wielkich” – co sugerowałem już w poprzedniej części tekstu – ale także o tych, które powszechnie nie są kojarzone z aspirowaniem do rewolucjonizowania świata kultury i sztuki. Innymi słowy, ważne jest rozmawianie nie tylko o na przykład ekranizacji epepei narodowej, lecz także o najnowszych produkcjach Netflixu, gdyż to one trafiają do szerokiej rzeszy fanów. To o niej pisze się w mediach, opowiada w środkach komunikacji, czy w trakcie spotkań ze znajomymi. To często one wchodzą w relacje z naszymi emocjami, kiedy po ciężkim dniu pracy zasiadamy przed komputerem, telewizorem, czy tabletem. To samo będzie dotyczyć literatury, gier wideo, muzyki. Są to produkcje, do których odnosimy się i które towarzyszą nam w naszych codziennych narracjach, w naszych łzach, lękach, chwilach radości. To one intrygują i kuszą, zadziwiają, obrzydają i podniecają. Stymulują nas swoimi opowieściami i odniesieniami, i to właśnie w tych procesach można odszukać edukację i wychowanie. Tak mówi się o filmie:

Filmy przyciągają uwagę widzów i obrazują określone zagadnienia, ale możliwe jest również badawcze podejście do filmu, tak jak do tekstu, w którym osadzone są wyjaśnienia zdarzeń i proponowane ramy odniesienia dla interpretacji działań bohaterów. Filmy fabularne pomagają w dostrzeganiu uwarunkowań, kontekstu, otoczenia, co z kolei umożliwia uczenie się krytycznego myślenia bardziej niż na podstawie podręczników¹².

Co jeśli jednak zamienimy teraz słowo „film” na słowo „kultura”? Co jeśli zamiast niego umieścimy tam „gry wideo” lub „seriale”? Czy stwierdzenia te staną się fałszywe? Jestem skłonny odpowiedzieć dość prosto: nie. Przyjmując tę odpowiedź za prawdziwą podążamy wprost ku stwierdzeniom, że tego, czego tak pragniemy dla siebie i swoich podopiecznych – krytycznego myślenia, umiejętności analizowania, parafrazowania, odnoszenia się, dostrzegania nawiązań kulturowych – nie leży daleko od materiałów, z którymi dobrowolnie i my, i nasi bliscy spędzamy godziny naszego życia. W myśleniu takowym kultura popularna staje się przestrzenią analiz, otwartą nie tylko na działania badaczy, ale wszystkich aktorów społecznych.

Właśnie to skłoniło mnie do stworzenia zajęć dla młodzieży, które nie tylko będą pozwalały na odnoszenie się do ich doświadczeń, ale także do produkcji, z którymi na co dzień obcuje.

Na zajęciach uczestnicy rozmawiali o wszelkich inkarnacjach kultury – zarówno ze mną (prowadzącym), jak i beze mnie, między sobą – przed zajęciami, po nich, lub w przerwach pomiędzy różnymi aktywnościami oraz w trakcie samych spotkań. Wymieniali się przemyśleniami, opiniami (zarów-

¹² M. Brol, A. Skorupa, *Film jako narzędzie edukacji – perspektywa psychologiczna*, [w:] *Pedagogika kultury popularnej*, s. 177.

no tymi pochlebnymi, jak i bardziej korespondującymi z pewnym rozczarowaniem), tym samym zmierzając w stronę ekspresji. Na poszczególnych zajęciach pomysły, przemyślenia i interpretacje uczestników zajęć były przekuwane w nowe formy: teksty, etiudy, rysunki... Nie tylko bezpośrednio, ale także w formie nawiązań i inspiracji twórczych. To nie tylko pozwalało zdystansować się i spojrzeć z zewnątrz na zjawisko, bądź myśl, ale także uczyć się krytycznego myślenia. Można porównać to do rozbioru zdania na zajęciach z języka polskiego, tylko że w tym przypadku nie rozbijamy zdania, a sytuacje i dzieła kulturowe. Dochodzi nie do analizy tekstu literackiego, a tekstu kultury, co oczywiście zmienia proces, wciąż jednak opiera się on na umiejętnościach, cenionych i potrzebnych – wspomnianych już analizy, krytycznego myślenia, czy odczytywania kultury (wraz z jej symbolami). Co więcej, takie otwarcie zajęć na nowe, współczesne formy poszerza pewien wachlarz edukacyjny. Analizując bowiem człowieczeństwo, uczestnicy nie sięgają już tylko do takich dzieł literackich, jak *Zbrodnia i kara* Dostojewskiego¹³ czy *Nowy wspaniały świat* Huxleya¹⁴, ale mogą zapoznać się z nowymi popkulturowymi inkarnacjami tego pytania. Bo pytania te (np. właśnie o człowieczeństwo) pojawiają się w granicach parku rozrywki *Westworld*¹⁵. Do zbliżonych kwestii nawiązuje już nawet sam tytuł gry wideo *Detroit: Become Human*¹⁶. Okazuje się, że pytania zazwyczaj pojawiające się w kontekście wybranych lektur czy zajęć z etyki, rozbrzmiewają także w okolicznościach innych produkcji, które trafiają do szerokiej grupy odbiorców.

Podobnie można potraktować także inne zagadnienia edukacyjne i wychowawcze: chociażby wykluczenie (rozumiane w wielu kontekstach, np. ekonomicznym, edukacyjnym, wyznaniowym, kulturowym) i wyobcowanie. Również tutaj nie trzeba bazować jedynie na lekturach, a wyjść od dzieł popularnych: *Osobliwego domu Pani Peregrine* (zarówno książki¹⁷, jak i filmu¹⁸), *Księga cmentarnej* Neila Gaimana¹⁹, czy gry wideo *Fragments of Him*²⁰, która porusza nie tylko kwestię akceptacji własnej odmienności, ale także poczucia wyobcowania po stracie bliskiej osoby.

Myśląc w taki sposób o opisywanych zajęciach, można je nazwać swoim rodzajem autoetnografii kulturowej, w której to uczestnicy zajęć (w gruncie rzeczy wraz z prowadzącym) dokonują autorefleksji oraz eksploatacji własnych opinii, procesów myślowych i postrzegania kulturowych zna-

¹³ *Zbrodnia i kara*, Fiodor Dostojewski, 1866.

¹⁴ *Nowy wspaniały świat*, Aldous Huxley, 1932.

¹⁵ *Westworld*, twór. Jonathan Nolan, Lisa Joy, sezon 1 – 2016.

¹⁶ *Detroit: Become Human*, Quantic Dream, 2018.

¹⁷ *Osobliwy dom Pani Peregrine*, Ransom Riggs, 2012.

¹⁸ *Osobliwy dom Pani Peregrine*, reż. Tim Burton, 2016.

¹⁹ *Księga cmentarna*, Neil Gaiman, 2008.

²⁰ *Fragments of Him*, Sassybot, 2016.

czeń. W ciekawy sposób splata się ona – autoetnografia – z aktywnościami z obszaru kreatywnego pisania, które były jedną z dominujących form wykorzystywanych podczas zajęć, tuż obok zadań teatralnych i dyskusji. Ma to szczególne znaczenie, jeśli myślimy o kreatywnym pisaniu jako formie bazującej na wolności, co porusza w swojej pracy Nicole Anae:

Kreatywne pisanie w obszarze autoetnografii ukazuje kwestię sprawczości wyobraźni. Twórczy pisarz ma swobodę określania, w jaki sposób i z jakiego punktu widzenia opowiadane są historie i jak oraz z jakiego punktu widzenia narracje ukazują treści subiektywne²¹.

Kreatywne pisanie staje się więc okazją dla autorów do tworzenia dynamicznych światów uczenia się i nauczania, która obfituje w okazję do autorefleksji, autonarracji, autotworzenia wykorzystującego środki literackie i wizualne²². Biorąc więc pod uwagę ludzkie zanurzenie w popkulturze, wszystkie te czynności także odbywają się z włączeniem jej kontekstu. To co można (a wręcz powinno się) robić, to stworzyć okazję do tego, by procesy kreatywne pojawiały się oraz by nadarzały się okazje do twórczej pracy i zaistnienia wymienionych powyżej procesów.

Twórcze procesy to jednak nie tylko kreatywne pisanie, a także wszystko co wokół niego i wokół analiz oraz dyskusji o procesach inter- i intrapersonalnych. To także zmierzanie ku tworzeniu pewnych syntez myśli. Podczas zajęć niejednokrotnie pracowaliśmy nad pokazami teatralnymi, które w gruncie rzeczy można nazwać zobrazowaniem myśli, popkultury, analiz, które nie pozostają już tylko na papierze, czy pośród uczestników zajęć, a stają się komunikatem, który zostaje bezpośrednio przekazany dalej, kolejnym odbiorcom, którzy mogą na niego zareagować – czy to wewnętrznie, przez myśli, czy przez dalsze dyskusje. To także sugeruje, że popkulturowe i twórcze inicjatywy w postaci sztuki – jak pisała to Romana Miller²³ – zachynają służyć ludzkiemu komunikowaniu się między sobą, a także tworzeniu sytuacji społecznych i rozwojowych. Chociaż autorka pisała o tym procesie w kontekście dzieci, to warto zauważyć, że funkcja ta może zostać oderwana od konkretnego wieku i przedstawiona jako coś wymykającego się ramom czasu.

²¹ N. Anae, *“Creative Writing as Freedom, Education as Exploration”*: creative writing as literary and visual arts pedagogy in the first year teacher-education experience, *Australian Journal of Teacher Education*, 2014, 39, 8, s. 134-135.

²² Tamże, s. 135.

²³ R. Miller, *Wychowanie przez świat fikcyjny dla świata rzeczywistego we wczesnym dzieciństwie*, [w:] *Sztuka dla najmłodszych*, Warszawa – Poznań 1977, s. 53.

Doświadczenia: pracując na codzienności i (pop)kulturze

Otwierając książkę Zbyszko Melosika i Tomasza Szkudlarka, już na samym początku witają nas bardzo trudne, acz ważne słowa. Na wstępie do pierwszej części dzieła możemy przeczytać:

Tekst mnie wybiera, mając do dyspozycji niewidzialne ekrany i cały tor przeszkód: słownictwo, odniesienia, własną czytelność itd. (...) Jak uzewnętrznic (umieścić na zewnątrz) języki świata, nie wpadając w sidła języka ostatecznego, do którego po prostu będą się odnosiły i recytowały go inne sposoby mówienia? Odkąd nazywam, jestem nazywany; zostaję wciągnięty w wojnę nazw²⁴.

Cytat ten doskonale opisuje relację współczesnych tekstów i kultury względem niekończących się transformacji, reinterpretacji, posthumanistycznych procesów zacierania się granic oraz pozycji autorów, których status i rola także doświadczają swojego rodzaju reformacji. Jak dalej, piszą autorzy:

Tekst – w swojej społecznej cyrkulacji – wchodzi w „cykl intertekstualności”. Nieustannie, w interakcji w milionami innych tekstów i kontekstów, staje się na nowo. Jest zawsze „niezdecydowany” (dobrą metaforą wydają się być tutaj fale w morzu – każda z nich może być potraktowana jako tekst, który jednak nie jest możliwy do wyizolowania – zlewa się z innymi falami/tekstami tworząc niekończącą się intertekstualność)²⁵.

Myśląc o współczesnym człowieku jako o aktorze społecznym budującym to co wypowiedane społecznie oraz przekazywane do współczesnej dyskusji i rekonstrukcji, można powiedzieć, że staje się nie tylko autorem, ale także – wykorzystując metaforę Zbyszko Melosika i Tomasza Szkudlarka – prądem morskim, który efektywnie kształtuje ekosystem danego akwenu. Posiada on możliwość nie tylko odczytywania pojawiających się tekstów oraz towarzyszących im konsekwencji, ale także potencjał twórczy, który wchodzi w relacje z istniejącymi trendami oraz społecznymi procesami. Potencjał ten nie jest jednak oderwany od tego, co już istnieje – od obecnych (pop)kulturowych wpływów. Pracując z materia popkulturową, mogą to zauważyć nie tylko uniwersyteccy badacze, ale także młodszy ludzie, nastoletni odbiorcy i twórcy kultury.

Zajęcia uwzględniające treści popkulturowe dają możliwość odnoszenia się uczestników do tego co powszechne – na przykład do archetypów tak bardzo obecnych we wszelkich tekstach kultury. Obserwacja literatury, kinema-

²⁴ R. Barthes, *Przyjemność tekstu*, Warszawa 1997, s. 32. Za: Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja*, s. 7.

²⁵ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja*, s. 10.

tografii, gier, seriali oraz wielu innych rodzajów produkcji pozwala zauważyć ludzką tendencję do operowania powtórzeniami oraz reinterpretacjami tych samych myśli i idei. Co więcej, teksty te „są częścią kulturowej rzeczywistości współczesnego świata”²⁶ – spajają go swoimi wieloma formami. Analizując wraz z młodzieżą to co popularne, stwarzamy możliwość odniesienia się do powtarzających się – praktycznie w sposób hermeneutyczny – myśli, jednocześnie korzystając z procesu nauki krytycznego myślenia.

Warto tutaj przytoczyć przykłady. Podczas zajęć zastanawialiśmy się nad tym, w jaki sposób postrzegana jest chęć odczuwania, przeżywania emocji. Sięgając do doświadczeń korespondujących z tym tematem, nie tylko sięgaliśmy do nauki i wiedzy poznanej na zajęciach (szkolnych, uniwersyteckich), ale także przyglądaliśmy się poszczególnym produkcjom popularnym, w tym animacjom (np. *W głowie się nie mieści*) czy grom wideo (np. *Planescape: Torment*²⁷). Jednocześnie przyglądaliśmy się fenomenom społecznym, jak na przykład wzrastającej obecności seriali quasi-dokumentalnych, w której także można dopatrywać się ciągłego stymulowania coraz to nowymi historiami przepełnionymi intrygami, złamanymi sercami, czy sensacyjnymi obwieszczeniami.

Innym razem, rozpatrując procesy związane z podejmowaniem decyzji, sumieniem, żalem poddecyzyjnym oraz konsekwencjami podejmowanych działań, także sięgaliśmy do znanych dzieł popkultury – tutaj były to filmy (np. *Thelma i Louise*, *Bonny i Clyde*), gry wideo (np. *Life is Strange*, *Life is Strange: Before the Storm*).

Trzecim przykładem może być tematyka wspomnień, echa i doświadczenia, które rozpatrywane były przy okazji omawiania produkcji *What Remains of Edith Finch*²⁸ – gry wideo, która zdobyła między innymi Nagrodę Brytyjskiej Akademii Gier Wideo (2018) oraz Nagrodę Games for Change (2018).

Odwołując się do wspomnianych produkcji, uczestnicy zajęć budowali osobiste odniesienia, na których mogli przeprowadzać kolejne operacje i które mogli analizować, spisywać w wolnej formie. Ich praca stała się pewną inspiracją do prowadzenia dalszych działań, twórczych i transformacyjnych, bowiem z popkulturowo obecnych myśli i interpretacji zaczęły powstawać nowe inkarnacje analiz, w postaci jeszcze kolejnych tekstów (opowiadań, wierszy), czy etud. Można powiedzieć, że dochodziło do eksternalizacji wiedzy, opinii i spostrzeżeń, z jednoczesnym udostępnieniem innym (ludziom, czytelnikom, obserwatorom) tychże. Otwiera to natomiast nowe możliwości edukacyjne.

²⁶ W. Jakubowski, *Popular culture as an educational space – depictions of utopia in pop culture texts*, *Studia Edukacyjne*, 2018, 49, s. 22.

²⁷ *Planescape: Torment*, Black Isle Studios, 1999.

²⁸ *What Remains of Edith Finch*, Giant Sparrow, 2017.

Edukacja może bowiem dotyczyć tego co kulturowo obecne i wykorzystywać omawiane fenomeny i wycinki codzienności, tym samym wyposażając ludzi w narzędzia do obcowania z rzeczywistością XXI wieku. Ze światem, który pełen jest nowych form kulturowych działalności, inicjatyw, procesów. Będzie to edukacja nastawiona na zwiększanie kompetencji oraz umiejętności autodydaktycznych, które w czasach zmieniających się granic rozumienia codzienności mogą okazać się nieocenione w odnajdywaniu się w sytuacjach społecznych, edukacyjnych, czy ekonomicznych. Edukacja nastawiona na rozwój umiejętności analityczno-kulturowych może stać się wymogiem, jeśli chcemy – jako społeczeństwo – wychowywać ludzi wrażliwych na niuanse panującego *zeitgeistu*. Czemu jest to ważne? Bo trudno powiedzieć na ile – jako pedagodzy, nauczyciele, wychowawcy – jesteśmy w stanie „nauczyć o świecie” w erze tak szybkich zmian społecznych. Nierzadko zdarza się, że kiedy sami dobrze poznamy jakieś zjawisko, to zanim zdążymy zrobić coś z tą wiedzą, to co dowiedzieliśmy się i nauczyliśmy nie będzie już aktualne. Ma to znaczenie zwłaszcza przy kulturze popularnej, bo nie można jej odmówić dynamizmu w transformacjach. Rozwijając jednak zdolności autodydaktyczne i krytyczne myślenie u podopiecznych, bliskich oraz nas samych, wręczamy pewien instrument, który zezwoli korzystającym z niego na łatwiejsze orientowanie się w otaczającej nas przestrzeni.

Refleksje: konieczność pedagogiki popkulturowo wrażliwej

Trudno powiedzieć, czy (pop)kultura i codzienność kiedykolwiek zmieniły się szybciej, niż dzieje się to obecnie. Co kilka dni pojawiają się nowe produkcje – nowe emanacje kultury i panujących dyskursów. Tak samo dynamiczne wydają się ekonomia i polityka. Nawet sposoby komunikacji i przekazywania wiedzy wydają się działać w zupełnie inny sposób. Jeśli więc pedagogika ma działać, być aktualną i odpowiadającą na obecne dziś potrzeby i wyzwania, także i ona musi przejść zmiany. Musi się otworzyć na zadania, które kilka lat temu nie wybrzmiewały w taki sposób jak dziś.

To między innymi dlatego należy apelować o pedagogikę popkulturowo wrażliwą. To samo będzie dotyczyć się współczesnych wychowawców, którzy jako aktorzy codzienności muszą być widoczni i miast tabuizować, lub spychać na margines to co pozornie „niepoważne” lub „nowomodne”, traktować mogą współczesne inkarnacje kultury jako materiał posiadający potencjał edukacyjny i wychowawczy; jako źródła dyskusji i indykatory społecznych dyskursów, które nie pojawiają się znikąd, a raczej sygnalizują pewne tendencje oraz zainteresowania.

Czy zapewnienie takiej pedagogiki to zadanie proste? Niekoniecznie. Wymaga bowiem od pedagogów otwarcia na kwestie, które mogą okazać się obce klasycznej i „poważnej” pedagogice. Ponadto, wymaga także oddania pewnej odpowiedzialności osobom, z którymi się pracuje, bowiem w dużej mierze to oni będą określać obszary kultury, z którymi się utożsamiają lub mają dużą styczność, co natomiast oznacza, że nauczyciele, wychowawcy i prowadzący zajęcia muszą być gotowi do uczestnictwa w dyskusjach orientujących się wobec obszarów naprawdę skomplikowanych, a niekiedy drażliwych. Jak w przypadku zajęć prowadzonych przeze mnie: kwestie decydowania oraz odpowiedzialności są bardzo szerokie i dotyczą nie tylko na przykład wyborów zorientowanych na szkołę, kierunek studiów. Decydowanie to także etyczność, moralność, mówienie o swoich pragnieniach, marzeniach, wolności człowieka.

Pedagogikę wrażliwą popkulturowo można nazwać zarówno wyzwaniem, jak i celem. Między innymi dlatego, że jej otwartość to zarówno wielki potencjał, jak i pewna nieprzewidywalność, także otwarcie na duży subiektywizm oraz zgoda na współtworzenie zajęć z podopiecznymi. Co należy jednak dodać, ta zgoda na współtworzenie zajęć z pozostałymi otwiera możliwości na stworzenie takich sytuacji edukacyjnych i wychowawczych, których w pojedynkę nigdy nie udało się nam zbudować.

Podziękowania. Zajęcia, podczas których zebrano całe opisane doświadczenie oraz przemyślenia, to nie tylko moja praca, ale inicjatywa, pomysły i potencjał wszystkich uczestników. Niektórzy z nich budowali ze mną zajęcia przez lata – to między innymi dlatego uznałem za ważne, by za to podziękować. Zajęcia stworzyliśmy wspólnie i należy to podkreślić. Nasze warsztaty kreatywne zbudowali wszyscy ci, którzy uczestniczyli w spotkaniach, którzy pisali z nami swoje teksty, dyskutowali, odgrywali etiudy, a nawet budowali całe spektakle. Bez Waszych chęci i pracy zajęć tych nigdy by nie było.

BIBLIOGRAFIA

- Anae N., *“Creative Writing as Freedom, Education as Exploration”: creative writing as literary and visual arts pedagogy in the first year teacher-education experience*, przekł. P. Prósiniowski, Australian Journal of Teacher Education, 2014, 39, 8.
- Barthes R., *Przyjemność tekstu*, Warszawa 1997.
- Brol M., Skorupa A., *Film jako narzędzie edukacji – perspektywa psychologiczna*, [w:] *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*, red. W. Jakubowski, Kraków 2017.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1997.
- Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 1967.
- Jakubowski W., *Pedagogika popkultury – prolegomena*, [w:] *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*, red. W. Jakubowski, Kraków 2017.

- Jakubowski W., *Popular culture as an educational space – depictions of utopia in pop culture texts*, Studia Edukacyjne, 2018, 49.
- Melosik Z., *Kultura popularna, walka o znaczenia i pedagogika*, [w:] *Kultura popularna: konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*, red. A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik, Kraków 2010.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2010.
- Miller R., *Wychowanie przez świat fikcyjny dla świata rzeczywistego we wczesnym dzieciństwie*, [w:] *Sztuka dla najmłodszych*, Warszawa – Poznań 1977.
- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants, On the Horizon*, 2001, 5.

Odniesienia do literatury pięknej/popularnej

- Księga cmentarna*, Neil Gaiman, 2008.
- Nowy wspaniały świat*, Aldous Huxley, 1932.
- Osobliwy dom Pani Peregrine*, Ransom Riggs, 2012.
- Zbrodnia i kara*, Fiodor Dostojewski, 1866.

Odniesienia do filmów i seriali

- Bonny i Clyde*, reż. Arthur Penn, 1967.
- Chilling Adventures of Sabrina*, twór. Roberto Aguirre-Sacasa, sezon 1 - 2018.
- Narodziny Gwiazdy*, reż. Bradley Cooper, 2018.
- Osobliwy dom Pani Peregrine*, reż. Tim Burton, 2016.
- Riverdale*, twór. Netflix, sezon 1 - 2017.
- Sex Education*, twór. Laurie Nunn, sezon 1 - 2019.
- Thelma i Louise*, reż. Ridley Scott, 1991.
- W głowie się nie mieści*, reż. Pete Docter, 2015.
- Westworld*, twór. Jonathan Nolan, Lisa Joy, sezon 1 - 2016.

Odniesienia do gier wideo

- Detroit: Become Human*, Quantic Dream, 2018.
- Fragments of Him*, Sassybot, 2016.
- Life is Strange*, Dontnod, 2015.
- Life is Strange: Before the Storm*, Deck Nine, 2017.
- Planescape: Torment*, Black Isle Studios, 1999.
- What Remains of Edith Finch*, Giant Sparrow, 2017.

ADAM WRONKOWSKI
ORCID 0000-0001-8364-4554

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

POZNAŃSKA AKADEMIA PRZESTRZENI JAKO PRZYKŁAD STUDENCKIEGO PROJEKTU EDUKACJI PRZESTRZENNEJ

ABSTRACT. Wronkowski Adam, *Poznańska Akademia Przestrzeni jako przykład studenckiego projektu edukacji przestrzennej* [Poznań Academy of Space as an Example of a Student Spatial Education Project]. *Studia Edukacyjne* no. 63, 2021, Poznań 2021, pp. 33-48. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.63.3

Activities aimed at impacting the social space for preschool children are increasingly common. The need to start this type of education from an early age is recognized. In the world and in Poland, many joint actions are being created to familiarize children with the issues related to urban planning, elements of spatial development and the needs of city users. One such program is the Poznań Academy of Space project, implemented since 2016 by the Academic Scientific Association of Spatial Management.

The aim of the paper is to present the above project as an example of student activities to increase spatial awareness among the youngest city users. The article presents the theoretical foundations of the project, current activities and plans for the project development in the upcoming years.

Key words: spatial education, spatial awareness, urban workshops, urban design, universal design

Wstęp

Edukacja, którą odbywa każdy z nas, w ogromnym stopniu wpływa na nasze życie. Rozumiana jako doświadczenie społeczne, pozwalające człowiekowi na sprawne i skuteczne działanie w otaczającym go świecie, w dużej mierze wpływa na to, czym zajmujemy się w życiu, jaką wiedzę o świecie posiadamy oraz jak w nim funkcjonujemy¹. Podstawowe wykształcenie jest niezbędne każdemu człowiekowi, jednocześnie rozwijającemu się w różnych

¹ A. Basińska, *Aktywność poznawcza dziecka w przestrzeni edukacyjnej środowiska*, Poznań 2010.

kierunkach ze względu na swoje zainteresowania, predyspozycje oraz styczność z zajęciami o różnorodnej tematyce, które mogą wzbudzić zainteresowanie ucznia.

Jednym z nieco pominiętych, a w opinii autora niezwykle istotnych, obszarów jest edukacja przestrzenna. Przeprowadzone badania na jej temat pokazują, iż stanowi bardzo ważny aspekt rozwoju dzieci, który ustępuje jedynie nauce poprawnego mówienia, rozwojowi ruchowemu, poczuciu rytmu i kształtowaniu umiejętności interpersonalnych². Jednocześnie, istnieje duża potrzeba wprowadzenia tego typu zajęć do cyklu kształcenia już od najmłodszych lat, to jest podczas zajęć w przedszkolach. Mając świadomość potrzeby rozpowszechnienia zajęć z dziedziny edukacji przestrzennej, jednym z pomysłów na ich wdrożenie jest realizacja projektów wykorzystujących cenne zasoby drzemiące w studentach takich kierunków, jak gospodarka przestrzenna, urbanistyka i architektura, czy architektura krajobrazu, posiadających odpowiednią wiedzę w tym zakresie. Jednym z takich projektów jest Poznańska Akademia Przestrzeni, stanowiąca przedmiot zainteresowania niniejszego artykułu.

Jego celem jest przybliżenie projektu określanego nazwą Poznańska Akademia Przestrzeni, realizowanego przez Akademickie Koło Naukowe Gospodarki Przestrzennej na Wydziale Geografii Społeczno-Ekonomicznej i Gospodarki Przestrzennej. W tekście przedstawione zostaną cele projektu oraz jego podstawy teoretyczne, jak również omówione przykładowe zajęcia, a także dokonamy podsumowania dotychczas podejmowanych działań. Na koniec nakreślone zostaną plany rozwoju projektu, uwzględniające zdobyte doświadczenie i zidentyfikowane potrzeby odnośnie edukacji przestrzennej.

Geneza i cele projektu

Poznańska Akademia Przestrzeni jest projektem studenckim o charakterze naukowo-edukacyjnym, realizowanym przez Akademickie Koło Naukowe Gospodarki Przestrzennej UAM (AKNGP) od 2016 roku³. Jego powstanie było wynikiem dostrzeżenia potrzeby promocji i rozwoju zajęć z zakresu edukacji przestrzennej, zwłaszcza wśród dzieci w wieku przedszkolnym. Warsztaty miały być wydarzeniem jednorazowym, jednak po ich przeprowadzeniu okazało się, że wśród poznańskich przedszkoli istnieje chęć i potrzeba

² A. Wronkowski, *Kształtowanie świadomości przestrzennej u dzieci w wieku przedszkolnym*, Acta Scientiarum Polonorum Administratio Locorum, 2018, 17(3), s. 273-284.

³ P. Ciesiołka i in., *Działalność Akademickiego Koła Naukowego Gospodarki Przestrzennej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, Komitet Przestrzennego Zagospodarowania Kraju, Polska Akademia Nauk, 2017, 266, s. 179-195.

wprowadzenia regularnie odbywających się zajęć tego typu. Postanowiono więc stworzyć projekt, który umożliwiłby realizację cyklicznych warsztatów wykorzystujących potencjał drzemiący w studentach kierunku gospodarka przestrzenna, prowadzonych na Wydziale Geografii Społeczno-Ekonomicznej i Gospodarki Przestrzennej, podczas których dzieliliby się oni swoją wiedzą i pasją z najmłodszymi. Projekt można więc określić jako studencką odpowiedź na niedobory związane z zajęciami kształtującymi świadomość przestrzenną dzieci. Rozszerzona formuła działań, już w formie projektu Poznańskiej Akademii Przestrzeni, zakładała pierwotnie przeprowadzenie warsztatów we wszystkich chętnych przedszkolach na terenie miasta Poznania, lecz z czasem obszar działania został rozszerzony i obecnie obejmuje całe województwo wielkopolskie.

Wyznaczono cel główny oraz trzy cele szczegółowe projektu. Celem nadrzędnym Poznańskiej Akademii Przestrzeni jest popularyzacja wiedzy z dziedziny urbanistyki i planowania przestrzennego oraz zwiększanie świadomości przestrzennej uczestników projektu. Celami szczegółowymi projektu są:

- a) dążenie do wprowadzenia uczestników w świat planowania przestrzennego oraz urbanistyki, co ma pomóc w budowaniu świadomości społecznej oraz przestrzennej, a także wrażliwości na otoczenie;
- b) pomoc w zrozumieniu zachowań społecznych oraz wzajemnych relacji między człowiekiem a przestrzenią;
- c) aktywizacja uczestników w każdym wieku oraz rozwijanie interdyscyplinarnych metod projektowania przestrzeni miejskiej.

Wyżej wspomniany naukowo-edukacyjny charakter projektu pozwala z jednej strony na realizację celów i szerzenie wiedzy wśród uczestników projektu, a z drugiej – umożliwia przeprowadzanie obserwacji, wywiadów i ankiet zarówno wśród nauczycieli, jak i uczniów w odwiedzanych placówkach. Jest to ważna część projektu, która umożliwia lepsze zorientowanie się w stanie edukacji przestrzennej placówek oświatowych. Dzięki temu istnieje także możliwość przygotowania bardziej efektywnych zajęć dla uczestników.

Podstawy teoretyczne projektu

Podstawy teoretyczne Poznańskiej Akademii Przestrzeni jako projektu naukowo-edukacyjnego stanowią dwie koncepcje związane z projektowaniem urbanistycznym oraz planowaniem przestrzennym – *urban design* oraz projektowanie uniwersalne. Niniejsza część ma za zadanie przybliżyć ich treści oraz przedstawić motywy ich wyboru na wiodące koncepcje stanowiące fundament teoretyczny projektu.

Pojęcie *urban design* jest trudne do jednoznacznego zdefiniowania, ze względu na swój rozległy charakter. Ma wiele definicji, których część wspólną stanowi propozycja określenia tej dziedziny jako skupiającej się wokół zbioru aktywności możliwych do zrealizowania za pomocą pewnego sposobu myślenia o mieście jako całości⁴. Najprościej jednak *urban design* można określić jako dziedzinę, której zadaniem jest promowanie celów projektowania urbanistycznego, kształtowania, a także usprawniania miejskich otwartych przestrzeni publicznych, ich efektywnego wykorzystania czy funkcjonowania. Jest to jednak bardzo ogólne podejście do tego zagadnienia, które nie pozwala na uchwycenie natury koncepcji *urban design sensu stricto*, a jedynie jej ogólny kierunek działań. Wiele definicji przedstawia tę koncepcję zarówno jako dyscyplinę związaną z fizycznym kształtowaniem przestrzeni publicznej, jak i działania kształtujące jakość miejskiego życia⁵. Na uwagę w tym zakresie zasługują szczególnie definicje Llewellyn-Davisa, Urban Design Associates, a także Matthew Carmony'ego wraz z zespołem. Każda z nich przedstawia koncepcję *urban design* w różnej skali.

Llewellyn-Davies twierdzi, że *urban design* łączy w sobie wiele elementów, które razem tworzą piękne i unikalne miejsca⁶. Według autora, koncepcja wywodzi się z polityki planistycznej oraz transportowej, projektowania architektonicznego, projektowania krajobrazu, a także inżynierii oraz gospodarki nieruchomościami i polega na „tworzeniu wizji dla obszaru oraz na stosowaniu umiejętności i zasobów umożliwiających realizację tej wizji”⁷. Jak tenże autor uważa, jest to zatem pewna idea przyświecająca projektantom różnych dziedzin, a na jej podstawie mogą być podejmowane dalsze działania związane z kształtowaniem przestrzeni miejskiej w taki sposób, aby wizję tę spełniała. Stanowi to bardzo ogólne podejście do zagadnienia *urban design*, kładące nacisk raczej na stworzenie wyobrażenia o pewnym obszarze, możliwe do zrealizowania w istniejących warunkach.

W podobnym tonie, lecz nieco bardziej szczegółowo, na temat definicji tej wypowiedzieli się przedstawiciele organizacji Urban Design Associates⁸. Koncepcja projektowania urbanistycznego przedstawiona jest jako ogólne budowanie miast za pomocą połączenia rozmaitych części środowiska. Centralny punkt tego procesu stanowi twórcze projektowanie, z użyciem technik

⁴ A. Krieger, *Where and how does urban design happen?* The Urban Design Reader, 2013, s. 605-614.

⁵ B. Modrzewski, *Urban Design. Pojęcie i metody*, [w:] *Kształtowanie przestrzeni miejskiej. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, red. J.J. Parysek, Poznań - Kalisz 2012, s. 58-79.

⁶ M. Llewellyn-Davies, *Urban Design Compendium, English Patnrnership*, The Housing Corporation, London 2007.

⁷ Tamże.

⁸ Urban Design Associates, R. Gindroz, K. Levine (red.), *The Urban Design Handbook: Techniques and Working Method*, 2002.

z wielu dziedzin, w celu kreacji pięknego oraz udanego otoczenia. Upoważnia to projektantów urbanistycznych do generalnego podejścia do tematu i łączenia umiejętności różnych specjalistów po to, aby stworzyć zunifikowaną wizję miejsca. Podkreślona zostaje zatem interdyscyplinarność całego procesu, polegająca na wykorzystywaniu wiedzy specjalistów różnych dziedzin. Mowa jednak już o procesie projektowania konkretnych obszarów i ich budowie, czego wynikiem mają być przestrzenie dostosowane do potrzeb użytkowników.

Carmona i zespół przedstawiają *urban design* jako

tworzenie miejsc, przy czym nie oznaczają one konkretnej przestrzeni, ale raczej wszelkie aktywności i wydarzenia, które umożliwiają jego zaistnienie⁹.

Autorzy skupiają się na wszelkiego rodzaju wzajemnych powiązaniach międzyludzkich oraz na linii człowiek – przestrzeń publiczna, które skutkują określoną aktywnością przyciągającą kolejnych uczestników, którzy razem tworzą miejsce i zdarzenia w nim zachodzące. Oddzielenie miejsca od konkretnej przestrzeni pozwala autorom definicji skupić się na interakcjach międzyludzkich, stanowiących istotę funkcjonowania miejskich otwartych przestrzeni publicznych.

Każda z przedstawionych definicji ukazuje *urban design* w nieco innym świetle i zwraca uwagę na różne kwestie związane z tą koncepcją. Warto podkreślić, że wyżej zaprezentowane definicje łącznie obrazują w pewnym stopniu proces, który towarzyszy temu zagadnieniu – zaczynając od wizji i pewnego wyobrażenia obszaru, przez interdyscyplinarne prace projektowe, aż po aktywności, wydarzenia i interakcje międzyludzkie będące ich skutkiem. Efekt finalny powinien spełniać wcześniej wyznaczone cele i wpasowywać się w główne założenie *urban design*. Na tym według Halla zasadza się ustalenie, iż takie aspekty życia, jak poczucie bezpieczeństwa czy społeczna akceptacja miejsca zależą między innymi od jakości oraz konfiguracji miejsc¹⁰. Jest to słuszne podejście, ponieważ nawiązuje zarówno do potrzeb człowieka związanych z bezpieczeństwem, wskazanych przez Abrahama Masłowa jako drugie najważniejsze w słynnej „piramidzie potrzeb”, oraz do społecznego zrozumienia zmian w przestrzeni, wiążących się z ich akceptacją oraz dbałością o tę przestrzeń w przyszłości¹¹. Jak twierdzi Lang, celem *urban design* jest stworzenie sieci powiązań, które wzajemnie na siebie oddziałują, tworząc

⁹ M. Carmona i in., *Public Places, Urban Spaces: The Dimensions of Urban Design*, Hudson 2010.

¹⁰ E.T. Hall, *Turning a town around. A proactive approach to urban design*, Oxford 2007.

¹¹ A.H. Masłowa, *Teoria motywacji człowieka*, [w:] *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*, wybór i oprac. J. Reykowski, Warszawa 1964.

atrakcyjne miejsce użytkowane przez ludzi¹². Ogólny, szeroko rozumiany cel *urban design* można określić jako tworzenie możliwości oraz szans dla mieszkańców miast lub ich części, do kreacji miejsc bezpiecznych, funkcjonalnych i współtworzących między innymi wartości społeczne o zrównoważonym charakterze.

Drugą koncepcją stanowiącą podstawę teoretyczną projektu Poznańskiej Akademii Przestrzeni jest projektowanie uniwersalne (ang. *universal design*), znane również pod nazwą „projektowania dla wszystkich” czy „projektowania włączającego” (ang. *include design*). Treffers i Bougie określają tę dyscyplinę jako

projektowanie, rozwój oraz marketing produktów, usług, środowisk i systemów w taki sposób, aby były dostępne i możliwe do wykorzystania przez jak największą grupę użytkowników¹³.

W podobnym tonie wypowiadają się Bettye i inni, którzy projektowanie uniwersalne zdefiniowali jako

tworzenie projektów i środowiska, które może być użytkowane przez wszystkich ludzi, w możliwie jak największym stopniu, bez potrzeby adaptacji lub specjalistycznego projektowania¹⁴.

Obydwie definicje wyraźnie akcentują tworzenie przestrzeni, która ze względu na swoje właściwości fizyczne jest dostępna dla jak największej liczby użytkowników. W kontekście projektowania uniwersalnego wyraźnie zaakcentowane są jej aspekty praktyczne¹⁵. Istotne jest także – z dwóch względów – aby były one tworzone z takim zamysłem od podstaw. Po pierwsze, projektowanie przestrzeni służące jak największej liczbie grup społecznych od samego początku nie wyklucza tych grup z użytkowania. Po drugie, jeśli w procesie tworzenia przestrzeni nie zostaną przewidziane jej funkcje i zagospodarowanie służące osobom z trudnościami z poruszaniem się (np. niewidomym, starszym, czy rodzicom z małymi dziećmi, którzy do swobodnego przemieszczania się po mieście potrzebują wózka dziecięcego), koszty jej późniejszej modernizacji do stanu akceptowalnego

¹² J. Lang, *Urban Design. A Typology of procedures and products*, Oxford 2005.

¹³ B. Treffers, T. Bougie, *The logical Chain of Technology and Accessibility*, Auckland 1996.

¹⁴ R. Bettye i in., *The Principles of Universal Design*, U.S. Department of Education 1997.

¹⁵ A. Sirel, O.Ü. Sirel, „*Universal Design*” Approach for the Participation of the Disabled in Urban Life, *Journal of Civil Engineering and Architecture*, 2018, 12, s. 11-21; E. Steinfeld, J. Maisel, *Universal Design: Creating inclusive environments*, 2012; A. Hamraie, *Building access: Universal design and the politics of disability*, 2017; A. Kopeva, O. Ivanova, T. Zaitseva, *Application of Universal Design principles for the adaptation of urban green recreational facilities for low-mobility groups (Vladivostok case-study)*, IOP Conference Series: Materials Science and Engineering (MSE), 2018, 463, 1.

zwiększają tylko sumę wszystkich poniesionych kosztów wykonania tejsze. Są to podstawowe i najbardziej ogólne założenia projektowania uniwersalnego. Wsparte zostały siedmioma zasadami stworzonymi przez kilku autorów w 1997 roku¹⁶:

- a) użyteczność dla osób o różnej sprawności (*Equitable use*);
- b) elastyczność w użytkowaniu (*Flexibility in use*);
- c) proste i intuicyjne użytkowanie (*Simple and intuitive*);
- d) czytelna informacja (*Perceptible information*);
- e) tolerancja na błędy (*Tolerance for error*);
- f) wygodne użytkowanie bez wysiłku (*Low physical effort*);
- g) wymiary i przestrzeń sprzyjające napływowi i użytkowaniu (*Size and space for approach and use*).

Powyższe zasady zostały uzupełnione przez Konrada Kaletscha o percepcję równości (*Perception of equality*). Autor rozumie przez to stwierdzenie: „minimalizację możliwości postrzegania indywidualnego jako dyskryminującego”¹⁷. Projektowanie uniwersalne stanowi zatem zbiór pomysłów mających służyć tworzeniu między innymi budynków i przestrzeni publicznych, które powinny być zaprojektowane w sposób zapewniający swobodne ich użytkowanie jak największej liczbie grup społecznych. Warto wspomnieć, iż z założenia koncepcja ma służyć zarówno do edukacji konsumentów przestrzeni, jak i jej projektantów¹⁸.

Analizując powyższe zasady, należy zauważyć, że projektowanie uniwersalne opiera się na dwóch zasadniczych grupach. Pierwszą można określić jako „grupę elastyczności i modyfikowalności”. Należy przez to rozumieć możliwość korzystania z przestrzeni według swoich własnych potrzeb, co osiągalne jest poprzez odpowiednie zaprojektowanie struktury fizycznej tej przestrzeni. Mówią o tym wyżej wymienione zasady „użyteczności dla osób o różnej sprawności”, „elastyczności w użytkowaniu”, „wygodnego użytkowania bez wysiłku” oraz „wymiarów i przestrzeni sprzyjające napływowi i użytkowaniu”. Drugą grupę stanowią zasady odnoszące się do intuicyjności postrzegania i wykorzystywania przestrzeni – „proste i intuicyjne użytkowanie”, „czytelna informacja” oraz „percepcja równości”. Sprawiają one, że przestrzeń zachęca do aktywności w swoich granicach oraz nie powoduje trudności z odnalezieniem się w niej i użytkowaniem jej poszczególnych elementów. Zasada tolerancji na błędy podkreśla rolę ciągłego dostosowywania przestrzeni do potrzeb użytkowników i zaakceptowanie

¹⁶ R. Bettye i in., *The Principles of Universal Design*.

¹⁷ K. Kaletsch, *The Eight Principle of Universal Design*, New York 2009.

¹⁸ S. Burgstahler, *Universal Design of Instruction (UDI): Definition, Principles, Guidelines, and Examples*, DO-IT, 2009; I.M. Lid, *Universal design and disability: An interdisciplinary perspective*. *Disability and Rehabilitation*, 2014, 36(16), s. 1344-1349.

faktu, iż ciągle trzeba mierzyć się z pewnymi niedogodnościami, które należy wyeliminować. Można też odnieść ją do kwestii prototypowania w przestrzeni publicznej, dzięki której możliwe jest testowanie rozwiązań niskim kosztem, w celu zbadania, czy są to zmiany niezbędne i pożądane. Może to ułatwić wybór ścieżki, jaką powinny podążać zmiany w przestrzeni.

Podstawa teoretyczna projektu daje prowadzącym zajęcia możliwość rzetelnego przekazania informacji bazującej na sformułowanych przez wielu uczonych oraz praktyków zasad projektowania przestrzeni. Teorie *urban design* oraz projektowania uniwersalnego stanowią punkt wyjścia wszelkich działań podejmowanych w projekcie. Podczas zajęć uczestnicy mają okazję zapoznać się z zasadami i celami powyższych teorii, a także odnoszą do nich swoje dotychczasowe poglądy. Dzięki temu projekt, oprócz szerzenia wśród uczestników wiedzy z dziedziny urbanistyki, skłania ich także do refleksji na tematy związane z funkcjonowaniem miasta. Ponadto, obie teorie posiadają bardzo cenną wartość społeczną, którą należy promować już od najmłodszych lat, co także stanowi jeden z motywów ich wyboru przy tworzeniu podstaw teoretycznych projektu Poznańskiej Akademii Przestrzeni.

Działania w ramach Poznańskiej Akademii Przestrzeni

Projekt zatytułowany Poznańska Akademia Przestrzeni opiera się głównie na zajęciach warsztatowych wykorzystujących kreatywność uczestników. Można podzielić je na dwa zasadnicze typy: (1) warsztaty polegające na grupowym zagospodarowaniu konkretnej przestrzeni, dzielnicy lub miasta oraz (2) tworzenie map wyobrażeniowych wybranych przestrzeni miejskich w różnej skali. Ponadto, w ramach projektu prowadzone są pogadanki i krótkie wykłady z zakresu planowania przestrzennego dla odbiorców w różnym wieku, które łączone są z dwoma powyższymi formami zajęć i zwykle stanowią wprowadzenie do każdej z nich.

Jak już wspomniano, typ zajęć uzależniony jest od wcześniejszych ustaleń z nauczycielami przedszkolnymi, którzy określają stopień zaawansowania grupy, jej zainteresowania i potrzeby związane z zajęciami z dziedziny edukacji przestrzennej, a także od wieku uczestników. Na podstawie zebranych informacji możliwe jest określenie typu warsztatów, zwłaszcza w zakresie skali, w której pracować będą uczestnicy. Zaczynając od najmniejszej, są to warsztaty odnośnie zagospodarowania: placu zabaw, konkretnej przestrzeni publicznej, dzielnicy oraz całego miasta. Podobnie sprawa dotyczy zajęć tworzenia map wyobrażeniowych.

Warsztaty - zagospodarowanie wybranej przestrzeni lub miasta

Celem warsztatów jest uświadomienie uczestnikom złożoności budowy miast lub przestrzeni publicznych oraz ogólnego sposobu ich funkcjonowania. Informacje przekazywane są dzięki krótkiemu wprowadzeniu uczestników do tematu, bieżącym wskazówkom prowadzących oraz podczas podsumowania warsztatów. Po przystąpieniu do prac, dzieci wspólnie budują miasto lub projektują przestrzeń publiczną, które według nich będą spełniały potrzeby i oczekiwania wszystkich użytkowników. Uczestnicy mają do dyspozycji piankowe plansze, które stanowią granice ich pracy, a także drewniane, malowane klocki, symbolizujące między innymi budynki. Podczas każdego warsztatu dostępne są także drogi wycięte z pianki oraz kolorowe kartki, które dzieci wykorzystują jako zieleni oraz rzeki i jeziora w mieście.

W trakcie zajęć uczestnicy mają za zadanie określić motywację lokalizacji konkretnych obiektów, ich funkcję oraz wpływ na cały obszar opracowania. Po zakończeniu prac grupy prezentują efekty swoich działań pozostałym koleżankom i kolegom, opowiadając o swoim mieście.



Ryc. 1. Prezentacja prac podczas zajęć warsztatowych
zatytułowanych „Tworzymy wymarzone miasto”

(źródło: archiwum zdjęć projektu)

Zajęcia mają charakter grupowy, z uwzględnieniem obopólnej współpracy dzieci. Warsztaty łączy formy pracy indywidualnej (każde dziecko buduje

swoją część miasta, ma własny pomysł), zespołową (konieczna współpraca w grupie, w celu wspólnego stworzenia miasta idealnego), a także zbiorową, pozwalającą na wymianę materiału i wzajemną pomoc wszystkich uczestników warsztatów.

Podczas zajęć dzieci zdobywają informacje dotyczące budowy i funkcjonowania miasta, a także uczą się współpracy. Dowiadują się również o wpływie lokalizacji różnego rodzaju obiektów (np. przemysłowych, mieszkaniowych, terenów zieleni) na miasto jako całość. Uczą się zarazem, że każda decyzja wpływa na obecną oraz przyszłą sytuację w mieście, dlatego ważne są przemyślane inwestycje i planowanie rozwoju miasta. Zajęcia przybliżają uczestnikom podstawy wykonywania prostych modeli miasta, a także ćwiczą ich wyobraźnię przestrzenną i rozwijają umiejętności manualne. Dzieci uczą się także pracy w grupie oraz sposobów wyrażania swojej opinii odnośnie podjętych działań.

Warsztaty – mapy wyobrażeniowe

Mapy wyobrażeniowe stanowią unikalne, osobiste obrazy odzwierciedlające rzeczywistość w sposób selektywny, na podstawie każdorazowego doświadczenia danej przestrzeni¹⁹. Stosowane są między innymi przez psychologów, behawiorystów, czy geografów, wśród których pionierem był Kevin Lynch ze swoją pracą „Obraz miasta”²⁰. Drugi typ zajęć prowadzonych w ramach Poznańskiej Akademii Przestrzeni polega na stworzeniu przez uczestników map tego rodzaju, obrazujących drogę z domu do przedszkola lub okolic – tych dwóch bardzo ważnych miejsc w życiu każdego przedszkolaka. Zajęcia poruszają temat podróży po mieście różnymi środkami transportu: samochodem, rowerem, autobusem lub pieszo. Duży nacisk położony jest także na ważną rolę obserwacji otoczenia podczas przemieszczania się po obszarze miasta.

Cel zajęć polega na zwróceniu uwagi uczestników na doznawane emocje podczas podróży oraz zapamiętywane elementy. Ukazana zostaje istotna rola obserwacji i integracji z otaczającą przestrzenią podczas podróży, a także orientacji przestrzennej. Ponieważ większość dzieci mieszka niedaleko przedszkola, podczas zajęć poruszany jest temat znajomości ich własnej okolicy i umiejętności określenia drogi powrotnej. Zwrócona zostaje również uwaga na współzależności między człowiekiem a jego środowiskiem zarówno podczas podróży, jak i w przerwach między nią. Omawiane zostają także podstawowe zasady bezpieczeństwa w drodze do przedszkola.

¹⁹ W.A. Sulsters, *Mental mapping, viewing the urban landscapes of the mind*, Delft 2005.

²⁰ K. Lynch, *The image of the city*, Vol. 11, Cambridge, 1960.



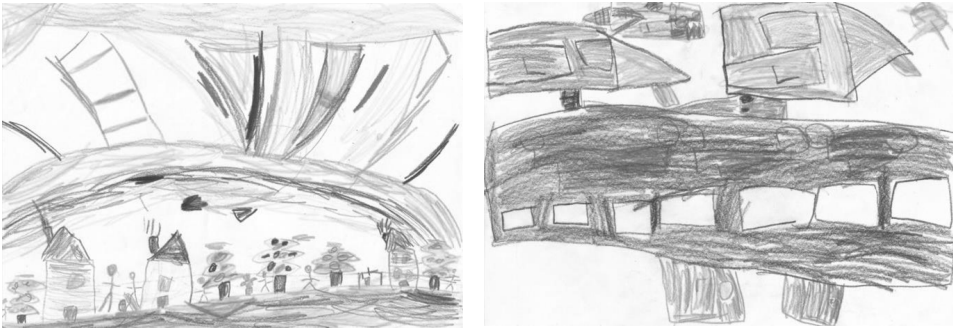
Ryc. 2. Dzieci sporządzające mapę okolic przedszkola podczas warsztatów
(źródło: archiwum zdjęć projektu)

Dzieci mają do dyspozycji kartki formatu A4 lub A3, na których sporządzają mapy wyobrażeniowe. Rysunki wykonują ołówkami, kolorowymi kredkami, bądź flamastrami. Praca ma charakter indywidualny, a ochotnicy – możliwość jej zaprezentowania pozostałym członkom grupy.

Uczestnicy wykonując powierzone im zadanie, uświadamiają sobie, jak ważna jest codzienna obserwacja otaczającego je świata. Prowadzący podkreślają, iż odpowiednią prędkością poruszania się po mieście, która jednocześnie sprzyja bacznej obserwacji, jest 5 km/h²¹. Dzieci zostają zachęcane do odbywania częstych podróży pieszo bądź rowerem zarówno w drodze do przedszkola, jak i po całym mieście.

Ciekawym przykładem obrazującym różnice w postrzeganiu najbliższego otoczenia podczas drogi z domu do przedszkola są rysunki wykonane przez dzieci poruszające się pieszo oraz dowożone samochodami. Widać na nich duże rozbieżności w umiejętności dostrzegania szczegółów podczas drogi i ich przedstawiania na tworzonych pracach. Rysunki dzieci docierających do przedszkola pieszo bądź rowerem są zdecydowanie bardziej dokładne i kolorowe. Zawierają nieraz zdumiewające detale, w których znajdują się ludzie, obiekty małej architektury (np. ławki, kosze na śmieci, fontanny), owoce na

²¹ J. Gehl, *Miasta dla ludzi*, Kraków 2010.



Ryc. 3. Mapa drogi z domu do przedszkola wykonana przez 5-latka pokonującego drogę pieszo (z lewej) oraz samochodem (z prawej)

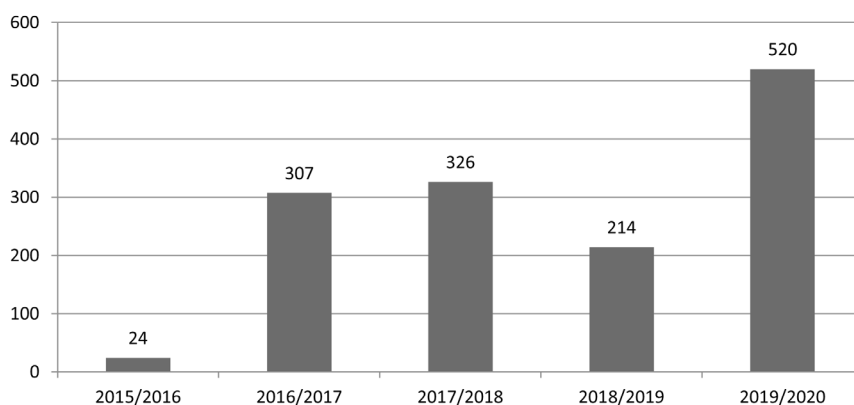
(źródło: archiwum zdjęć projektu)

drzewach, kwiaty i trawniki oraz zwierzęta i nieraz owady. Prace dzieci przewożonych samochodami są często zdecydowanie bardziej ubogie w szczegóły i zazwyczaj ograniczają się jedynie do charakterystycznych budynków wzdłuż ulicy, parkingów oraz innych samochodów. Często dominującym elementem rysunku jest szeroka ulica. Na podanym przykładzie można dostrzec także plac zabaw przy przedszkolu, wykonany w dużo większym stopniu szczegółowości, ponieważ po tym obszarze dzieci poruszają się już piechotą i mają okazję obserwować swoje otoczenie z większą dokładnością.

Projekt w liczbach i plany na przyszłość

Projekt Poznańskiej Akademii Przestrzeni funkcjonuje od 2016 roku. Dane dotyczące uczestników zbierane są w podziale na lata akademickie, traktowane jako edycje projektu (trwające od października do września). W zestawieniu uwzględnione zostały zarówno warsztaty przeprowadzone w przedszkolach, jak i zajęcia zorganizowane na Wydziale Geografii Społeczno-Ekonomicznej i Gospodarki Przestrzennej. Za początek Poznańskiej Akademii Przestrzeni uznaje się rok akademicki 2015/2016. Ponieważ pierwsze warsztaty zorganizowano w maju 2016 roku, w ich ówczesnej edycji wzięło udział 24 dzieci i były to jedyne warsztaty wówczas przeprowadzone. W kolejnym roku wzięło w nich udział ponad 300 dzieci, z trzech różnych placówek – dwie znajdowały się w Poznaniu, natomiast jedna w Koninie. Podczas trzeciej edycji warsztaty zorganizowano dla 326 dzieci – z przedszkoli w Poznaniu, Murowanej Goślinie, Koninie, Kostrzynie oraz Kowanówku, gdzie w tym ostatnim uczestniczyli uczniowie Zespołu Szkół Specjalnych, we współpracy i z dużym wsparciem Fundacji Zielony

Jamnik²². Ponadto, w projekcie wzięli udział uczniowie kilku przedszkoli i szkół podstawowych, podczas wizyty na Wydziale Geografii Społeczno-Ekonomicznej i Gospodarki Przestrzennej UAM. Duże zainteresowanie projektem Poznańskiej Akademii Przestrzeni zaowocowało decyzją o aplikowaniu go do programu szkoleniowego KOLaboratorium UAM²³ – programu rozwijającego zainteresowania mieszkańców Poznania i Wielkopolski. Opiera się on głównie na zasobach dostępnych w ramach Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.



Ryc. 4. Liczba uczestników w projekcie Poznańskiej Akademii Przestrzeni w latach 2016-2020

(źródło: opracowanie własne na podstawie danych Poznańskiej Akademii Przestrzeni)

Uczestnictwo w projekcie KOLaboratorium umożliwiło organizację dodatkowych zajęć w wielkopolskich przedszkolach, co przyczyniło się do wzrostu liczby uczestników warsztatów. Prognozuje się, iż w roku akademickim 2019/2020 liczba dzieci uczestniczących w warsztatach Poznańskiej Akademii Przestrzeni wyniesie około 650. Jest to znaczący wzrost w porównaniu z poprzednimi edycjami projektu, który pozwoli przekroczyć liczbę 1500 uczestników warsztatów od początku trwania projektu.

Mając na uwadze nieustanny rozwój, planowane jest podjęcie działań poszerzających jego zakres. Na zmiany kształtu projektu oraz jego kierunki rozwoju wpływają między innymi opinie nauczycieli i uczestników warsztatów, uzyskiwane podczas badań ankietowych. Respondenci mają okazję

²² https://amu.edu.pl/__data/assets/pdf_file/0025/74716/Uniwersytet_Zaangazowany_2018_19.pdf; <http://zielonyjamnik.pl/uploads/files/program-dzielimy-sie-wiedza-ii-20190321.pdf>

²³ Strona projektu dostępna pod adresem: <http://kolaboratorium.amu.edu.pl/>

do wypowiedzenia się na temat jakości i przebiegu warsztatów, w których uczestniczyli, użytych materiałów, wykorzystania dostępnego czasu, czy pracy osób prowadzących grupy. Przede wszystkim, ważne jest rozszerzenie zajęć warsztatowych o nowe grupy wiekowe, na przykład uczniów szkół podstawowych, młodzież licealną, studentów, a w dalszej perspektywie także osoby w wieku średnim i seniorów. Opracowanie warsztatów, w których uczestniczyliby przedstawiciele różnych grup wiekowych jest kolejnym krokiem w rozwoju projektu. Międzypokoleniowe warsztaty, podczas których uczestnicy mają możliwość przedstawienia swojego punktu widzenia na poruszane tematy, mogłyby okazać się bardzo cenne i prowadzić do daleko idących wniosków dotyczących poprawnego kształtowania przestrzeni miejskiej, uwzględniającej potrzeby wszystkich użytkowników.

Innym pomysłem na rozwój projektu jest stworzenie gry miejskiej, łączącej wątki o charakterze urbanistyczno-architektoniczno-historycznym. Zakres przestrzenny obejmować ma obszar Starego Miasta w Poznaniu, bogaty w zabytkowe i cenne miejsca, które mogą zostać wykorzystane w grze. Podczas wykonywania zadań w określonej kolejności uczestnicy będą mieli więc okazję poznać rzadko odwiedzane budynki i zakątki, poznając przy tym historię Poznania, Starego Miasta, czy pojedynczych obiektów. Lokalizacja wielu muzeów, jednostek miejskich czy prywatnych przedsiębiorstw umożliwia zaangażowanie tych podmiotów w realizację gry.

Podsumowanie

Poznańska Akademia Przestrzeni to projekt będący owocem pracy około 20 osób każdego roku. Realizowany w różnych miastach na obszarze województwa wielkopolskiego, co roku obejmuje swym zasięgiem średnio około 220 uczestników, a przewiduje się, że wartość ta będzie wzrastała. Projekt stale zyskuje na popularności wśród nauczycieli, rodziców i dzieci, także poprzez jego prezentacje na takich krajowych konferencjach, jak Strefa Projektów Edukacyjnych i Społecznych²⁴, czy Festiwal Innowacji Społecznych²⁵. Projekt dostrzeżony został także jako część działań określonych mianem „społecznej odpowiedzialności uczelni” i znalazł się w Katalogu dobrych praktyk SOU, w publikacji *Społeczna odpowiedzialność – znaczenie dla uczelni i sposoby wdrażania*²⁶, stworzonej przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

²⁴ <http://strefaprojektow.amu.edu.pl/>

²⁵ <http://fis.amu.edu.pl/>

²⁶ Publikacja dostępna pod adresem: http://odpowiedzialnybiznes.pl/wp-content/uploads/2019/09/SOU_publicacja.pdf?fbclid=IwAR3--_hPwepMKyxTPFeOVS3ZkVvKA-WyaedXSSEAcI3hV-s0KCsl40ZwUxQ

Realizacja projektu, z założenia o charakterze naukowo-edukacyjnym, niesie szereg korzyści i możliwości w obu tych obszarach. W pierwszym należy zdecydowanie wyróżnić możliwość prowadzenia badań przy okazji przeprowadzania warsztatów. Średnia liczba uczestników przypadających na jedną edycję projektu pozwala na przeprowadzenie wśród nich badań, dzięki którym można wyciągać wnioski, obserwować prawidłowości i rozwijać narzędzia w edukacji przestrzennej. Reprezentatywność próby i jakość wykonywanych prac oraz badań może pozwolić na odniesienie płynących z nich wniosków do realnej przestrzeni i próbę jej zmiany zgodnie z obserwowanymi zależnościami dotyczącymi postrzegania przez dzieci przestrzeni ich codziennych aktywności lub szerzej – przestrzeni publicznych oraz miejskiej. Charakter edukacyjny projektu pozwala z kolei na zwiększanie świadomości przestrzennej wśród uczestników poprzez szerzenie założeń takich idei, jak *urban design* czy projektowanie uniwersalne. Znajomość podstawowych zagadnień związanych z relacją człowiek-przestrzeń i zwiększanie świadomości dzieci w tym zakresie już od etapu nauki przedszkolnej kształtuje bowiem stosunek najmłodszych do otaczającego ich świata.

W obydwu powyższych obszarach kluczowa wydaje się ciągłość i konsekwencja działań, które pozwolą edukacji przestrzennej stać się trwałym elementem wychowania przedszkolnego. Wiedza, z jaką dzieci wchodzi w kolejne etapy edukacji ma bardzo duże znaczenie, toteż należy zadbać, aby obok fundamentalnych umiejętności porozumiewania się z innymi, rozwoju ruchowego, poczucia rytmu oraz umiejętności interpersonalnych znalazła się także wiedza dotycząca podstawowych zagadnień związanych z funkcjonowaniem w otaczającej dziecko przestrzeni.

BIBLIOGRAFIA

- Basińska A., *Aktywność poznawcza dziecka w przestrzeni edukacyjnej środowiska* – praca doktorska, UAM, Poznań 2010.
- Bettye R. i in., *The Principles of Universal Design*, National Institute on Disability and Rehabilitation Research, U.S. Department of Education 1997.
- Burgstahler S., *Universal Design of Instruction (UDI): Definition, Principles, Guidelines, and Examples*, DO-IT 2009.
- Carmona M. i in., *Public Places, Urban Spaces: The Dimensions of Urban Design*, Architectural Press, Hudson 2010.
- Ciesiółka P. i in., *Działalność Akademickiego Koła Naukowego Gospodarki Przestrzennej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, Komitet Przestrzennego Zagospodarowania Kraju, Polska Akademia Nauk, 2017, 266.
- Gehl J., *Miasta dla ludzi*, Wydawnictwo RAM, Kraków 2010.
- Hall E.T., *Turning a town around. A proactive approach to urban design*, Oxford Blackwell Publishing, Oxford 2007.

- Hamraie A., *Building access: Universal design and the politics of disability*, University of Minnesota Press, Mennnesota 2017.
- Kaletsch K., *The Eight Principle of Universal Design*, CAPS, New York 2009.
- Kopeva A., Ivanova O., Zaitseva T., *Application of Universal Design principles for the adaptation of urban green recreational facilities for low-mobility groups (Vladivostok case-study)*, IOP Conference Series: Materials Science and Engineering (MSE), 2018, 463, 1.
- Krieger A., *Where and how does urban design happen?* The Urban Design Reader, Routledge, 2013.
- Lang J., *Urban Design. A Typology of procedures and products*, Architectural Press, Oxford 2005.
- Lid I.M., *Universal design and disability: An interdisciplinary perspective*, Disability and Rehabilitation, 2014, 36(16).
- Llewelyn-Davies M., *Urban Design Compendium, English Patnership*, The Housing Corporation, London 2007.
- Lynch K., *The image of the city*, Vol. 11, MIT Press, Cambridge 1960.
- Maslow A.H., *Teoria motywacji człowieka*, [w:] *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*, wybór i oprac. J. Reykowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1964.
- Modrzewski B., *Urban Design. Pojęcie i metody*, [w:] *Kształtowanie przestrzeni miejskiej. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, red. J.J. Parysek, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań – Kalisz 2012.
- Sirel A., Sirel O.Ü., *“Universal Design” Approach for the Participation of the Disabled in Urban Life*, Journal of Civil Engineering and Architecture, 2018, 12.
- Steinfeld E., Maisel J., *Universal Design: Creating inclusive environments*, John Wiley & Sons, New Jersey 2012.
- Sulsters W.A., *Mental mapping, viewing the urban landscapes of the mind*, Delft University of Technology, Delft 2005.
- Treffers B., Bougie T., *The logical Chain of Technology and Accessibility*, Congress Proceedings of the 18th World Congress of Rehabilitation International in Auckland, Auckland 1996.
- Urban Design Associates, Gindroz R., Levine K. (red.), *The Urban Design Handbook: Techniques and Working Methods*, WW Norton & Company, 2002.
- Wronkowski A., *Kształtowanie świadomości przestrzennej u dzieci w wieku przedszkolnym*, Acta Scientiarum Polonorum Administratio Locorum, 2018, 17(3).

DAWID ABRAMOWICZ
ORCID 0000-0003-0523-8379

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

MARZENA KĘDRA, IZABELA GROBORZ
*Publiczna Szkoła Podstawowa Cogito
w Poznaniu*

MODEL WIRTUALNY NAUCZANIA ZDALNEGO W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ W NURCIE PEDAGOGIKI CELESTYNA FREINETA - PERSPEKTYWA UCZNIÓW I MAUCZYCIELI

ABSTRACT. Abramowicz Dawid, Kędra Marzena, Groborz Izabela, *Model wirtualny nauczania zdalnego w edukacji wczesnoszkolnej w nurcie pedagogiki Celestyna Freineta – perspektywa uczniów i mauczycieli* [Virtual Model of Distant Learning in Early School Education in Pedagogy of Célestin Freinet – a Students' and Teachers' Perspective]. *Studia Edukacyjne* no. 63, 2021, Poznań 2021, pp. 49-64. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.63.4

Remote education is not a new issue discussed in the literature, but in the face of the restrictions introduced by the COVID-19 pandemic, this type of education has developed dynamically. In the conditions of technological progress, it seems that the virtual model is particularly interesting in remote education. It was applied in March-June 2020 at the level of early childhood education at the Cogito Public Primary School in Poznań. In order to identify and evaluate remote education in the virtual model from the perspective of students and teachers, surveys with the use of an on-line questionnaire and focused group interviews were carried out.

Key words: distant education, virtual model, early childhood education, Célestin Freinet's pedagogy

Wprowadzenie

Zagadnienia związane z nauczaniem zdalnym obecne są w literaturze od wielu lat¹, jednak wyraźny rozwój technik zdalnego nauczania i ich wyko-

¹ J. Lysek, *E-learning w szkole*, Nauczyciel i Szkoła, 2005, 3-4, s. 38.

rzystanie spowodowane zostało w warunkach wprowadzonych ograniczeń społecznych związanych z pandemią koronawirusa Sars-2 COVID-19². Zapewnienie ciągłości możliwości edukacji oraz stworzenie bezpiecznego środowiska do zdobywania wiedzy stanowi wyzwanie nie tylko dla rządzących państwami oraz specjalistycznych organizacji zajmujących się edukacją, lecz przede wszystkim dla jednostek prowadzących szkoły, nauczycieli i rodziców³. O ważności edukacji zdalnej świadczy chociażby fakt, że w sytuacji, która nastąpiła na początku roku 2020 stała się ona „jedynym dostępnym sposobem prowadzenia działań edukacyjnych”⁴.

Opracowania naukowe i specjalistyczne odnośnie nauczania zdalnego w edukacji wczesnoszkolnej nie należą do częstych, a ich występowanie najczęściej wiąże się z publikacjami organizacji edukacyjnych lub działaniem jednostek rządowych⁵. Jak informuje ministerialne opracowanie *Kształcenie na odległość*⁶ (2020), proces kształcenia prowadzony w domu powinien umożliwiać dzieciom „odkrywanie własnych możliwości i sensu działania”, przy zaangażowaniu nauczycieli i rodziców. W tym kontekście M. Plebańska⁷ (2020) zwraca uwagę na to, że w procesie nauczania zdalnego należy pamiętać o potrzebie uczniów związanej z czerpaniem satysfakcji z tworzenia nowych rzeczy oraz wykonywaniem kreatywnych zadań. Z kolei, wśród najczęściej pojawiających się źródeł popularno-naukowych powszechnie rozprzestrzenia się materiały prezentujące doświadczenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, poruszające problematykę wpływu izolacji na potrzeby emocjonalne uczniów⁸. Na dużą uwagę zasługują również opracowania autorskie nauczycieli, publikowane najczęściej na stronach internetowych szkół. Warto jednak zwrócić uwagę, że odpowiedzialne prowadzenie edukacji wczesnoszkolnej w formie zdalnej wymaga odpowiedniego wyposażenia

² L. Sun, Y. Tang, W. Zuo, *Coronavirus pushes education online*, *Nature Materials*, 2020, 19, s. 687.

³ OECD, *Policy Responses to Coronavirus (COVID-19): Embracing digital learning and online collaboration*, 2020, w: <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-responses-to-covid-19-embracing-digital-learning-and-online-collaboration-d75eb0e8/> [dostęp: 14 sierpnia 2020].

⁴ J. Pyżalski, *Wstęp*, [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Warszawa 2020, s. 2.

⁵ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Kształcenie na odległość. Poradnik dla szkół*, Warszawa 2020, s. 1-52.

⁶ Tamże, s. 20.

⁷ M. Plebańska, *Cyfrowa edukacja – potencjał, procesy, modele*, [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19*, s. 38.

⁸ I. Samuelsson, J. Wagner, E. Ødegaard, *The Coronavirus Pandemic and Lessons Learned in Preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP Policy Forum*, *International Journal of Early Childhood*, 2020, 52, s. 129.

szkoły oraz przygotowania kadry pedagogicznej⁹, a następnie przemyślane-go i kierunkowego działania nauczycieli¹⁰.

Obecnie ocenia się, że ważną sprawą związaną z efektywnym prowadzeniem edukacji zdalnej jest przyjęcie przez placówkę edukacyjną określonej formy organizacji kształcenia¹¹. Biorąc pod uwagę kryterium czasu, w którym odbywa się nauczanie wyróżnia się edukację synchroniczną (jednoczesne interakcje zachodzące pomiędzy uczniami i nauczycielem), asynchroniczną (działania uczniów i nauczyciela nie odbywają się na zasadzie interakcji w tym samym czasie) oraz mieszaną (zajęcia w czasie rzeczywistym przeplatają się z własną pracą uczniów poza lekcją on-line)¹². Wśród kilku podziałów narzędzi organizujących kształcenie zdalne, na szczególną uwagę zasługuje ten, informujący o modelach związanych z postępem technologicznym: a) korespondencyjnym (podstawę pracy stanowi wymiana materiałów papierowych), b) teleedukacyjnym (podstawę pracy stanowi korzystanie z transmisji radiowych, telewizyjnych, audio i telekonferencji), c) multimedialnym (podstawę stanowią nośniki audio, wideo, komputery), d) wirtualnym (podstawę pracy stanowi wykorzystanie usługi i narzędzi Internetu)¹³. Zaletą nauczania zdalnego w modelu wirtualnym jest niewątpliwie możliwość korzystania z najnowszych osiągnięć technologii tak, aby nie tylko dostarczyć uczniom dostęp do nauki w środowisku cyfrowym, lecz przede wszystkim wielotorowo oddziaływać na ich zmysły i w sposób atrakcyjny zorganizować proces kształcenia¹⁴.

Analiza literatury pozwala wykazać, że brakuje badań nad modelem wirtualnym nauczania zdalnego w edukacji wczesnoszkolnej, które nie tylko uwzględniałyby zdanie nauczycieli, lecz przede wszystkim uczniów. Celem opracowania jest przedstawienie wyników badań obejmujących uczniowską ocenę nauczania zdalnego w modelu wirtualnym, w tym przy-

⁹ J. García, *La educación a distancia: perspectivas y experiencias*, Florida, USA 2014, s. 53.

¹⁰ M. Corrales, D. Navarrete, *Pedagogías invisibles: Una posibilidad de la prevención del maltrato infantil en las diferentes instituciones educativas*, [w:] *Investigación e innovación en educación infantil*, red. P. Martínez, M. González, R. Rodríguez, Murcia 2014, s. 235.

¹¹ M. Frasunkiewicz, *Przewodnik po e-szkole*, Dyrektor Szkoły 2020, 5, s. 39; M. Nowak, *Edukacja zdalna w praktyce*, Dyrektor Szkoły, 2020, 5, s. 43.

¹² M. Nowak, *Edukacja zdalna w praktyce*, s. 43; N. Walter, *Mamy (za) duży wybór – jak nie zgubić się wśród narzędzi cyfrowych?* [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19*, s. 52.

¹³ D. Korzan, *Ewolucja kształcenia zdalnego*, [w:] *Kształcenie ustawiczne: idee i doświadczenia*, red. Z.P. Kruszewski, J. Pólturzycki, E.A. Wesołowska, Płock 2003, dostęp: <http://www.korzan.edu.pl/pdf/zdalne.pdf> [dostęp: 15 sierpnia 2020]; A. Bozkurt, *From Distant Education to Open and Distance Learning: A Holistic Evaluation of History, Definitions and Theories*, [w:] *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism*, red. S. Sisman-Ugur, G. Kurubacak, Hershey 2019, s. 253; M. Nowak, *Edukacja zdalna w praktyce*, s. 43-44; N. Walter, *Mamy (za) duży wybór*, s. 57.

¹⁴ J. Pyżalski, *Co jest obecnie ważne, a co mniej w działaniach szkół i nauczycieli?*, [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19*, s. 27.

padku zorganizowanego w ramach platformy MS Teams. Artykuł przedstawia również perspektywę nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie możliwości realizowania treści kształcenia oraz stosowania technik kształcenia charakterystycznych dla nurtu pedagogiki Celestyna Freineta w nauczaniu zdalnym.

Organizacja nauczania zdalnego w Szkole Podstawowej Cogito w Poznaniu w edukacji wczesnoszkolnej

Filozofia szkoły Cogito czerpie z bogatej myśli pedagogicznej Celestyna Freineta. We freinetowskim podejściu do edukacji, gdzie wspólne uczenie się oraz budowanie wspólnoty są szczególnie ważne, również założenia programu profilaktyczno-wychowawczego i programu szkoły *Kreatorzy Świata*¹⁵ w szkole Cogito kładą silny nacisk na podtrzymywanie i budowanie relacji. W nauczaniu zdalnym wszystkie zajęcia prowadzone były w formie lekcji wideo, w trakcie których, działając na platformie Teams, uczniowie mogli nie tylko obserwować przedstawiane treści przez nauczyciela, lecz także wykonywać zadania oparte na zróżnicowanych multimediami i źródłach internetowych. Uznano, że każde zajęcia powinny być podzielone na część poświęconą wprowadzeniu wiedzy oraz część ćwiczeniową, pozwalającą na utrwalenie wiedzy oraz wykształcenie umiejętności. Jednocześnie, istotnym założeniem było zagospodarowanie czasu na pracę własną ucznia oraz stworzenie sytuacji, w których uczniowie będą mieli szansę wzajemnej współpracy. Kontynuując praktykę pedagogiczną typową dla szkoły, w nauczaniu zdalnym kontynuowano stosowanie technik freinetowskich¹⁶, wśród których podstawową było planowanie pracy, stanowiące podstawę pracy własnej ucznia¹⁷. Zarówno uczniowie, jak i rodzice mieli możliwość skorzystania z konsultacji wideo z nauczycielem.

¹⁵ M. Kędra, EduNews.pl, *Szkoła Kreatorów Świata*, <https://edunews.pl/system-edukacji/szkoly/3407-szkola-kreatorow-swiata>, [dostęp: 28.11.2020].

¹⁶ M. Kędra, *Jak latać bez skrzydeł. Sprawdzone pomysły na udane zajęcia edukacyjne*, Kraków 2004, s. 32; także, *Mojej szkole na urodziny*, Gniezno 2010, s. 60; M. Kędra, A. Kopik, *Umysły przyszłości. Edukacja wczesnoszkolna. Program nauczania dla I etapu kształcenia*, Kielce 2013, s. 43; M. Kędra, *Razem z dzieckiem. Poradnik dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2014, s. 11.

¹⁷ H. Semenowicz, *Freinet w Polsce*, Warszawa 1980, s. 21; także, *Nowoczesna Szkoła Francuska technik Freineta*, Warszawa 1996, s. 49; E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygot-skim i Brunerem w tle*, Sopot 2012, s. 36; M. Kędra, A. Kopik, *Umysły przyszłości*, s. 65; M. Kędra, *Opis działań realizowanych w Publicznej Szkole Podstawowej Cogito w Poznaniu zbieżnych z koncepcją szkoły ćwiczeń*, Warszawa 2017, s. 6; także, *Warsztatownia freinetowska w Cogito*, Poznań 2018, s. 98.

Metody badań

Zastosowano dwie metody badań: badania sondażowe oraz pogłębiony wywiad grupowy. Badania sondażowe zostały przeprowadzone wśród uczniów klas 1-3 w Szkole Podstawowej Cogito w Poznaniu 8-19 czerwca 2020 roku, za pośrednictwem oprogramowania MS Teams. Wzięło w nim udział 131 chętnych uczniów podczas zajęć z wychowawczynią – 62 dziewczynki i 69 chłopców. Kwestionariusz ankiety składał się z 6 pytań dotyczących oceny kształcenia zdalnego i dostosowany był do możliwości uczniów. Uczniowie w okresie nauczania zdalnego odbywali lekcje w modelu wirtualnym, na platformie MS Teams.

Z kolei, pogłębiony wywiad grupowy został przeprowadzony 1 lipca 2020 roku, przy udziale dziewięciu wychowawczyń oraz asystentek klas 1-3 i dotyczył możliwości realizacji treści kształcenia, jak również technik freinetowskich w nauczaniu zdalnym na Teams. Wywiad odbył się w Publicznej Szkole Podstawowej Cogito w Poznaniu, trwał 1,5 godziny, a poprzedzony był sondą o podobnej tematyce, rozesłaną w poprzednim miesiącu do nauczycielek.

Wyniki badań

Analizując odpowiedzi uczniów w zakresie preferowanych działań nauczyciela (ryc. 1), niemal co drugi respondent (46,6%) zadeklarował, że bardzo lubi kiedy nauczyciel wprowadza nowy materiał w formie prezentacji ze zdjęciami i tekstem. Warto zwrócić uwagę na stosunkowo duży udział odpowiedzi doceniający takie działania nauczyciela w zakresie nauczania na Teams, jak udostępnianie filmu podczas lekcji (37,4%). Wyniki te zwracają uwagę na to, że uczniowie szczególnie potrzebują usystematyzowania treści oraz ich możliwie prostego przedstawienia, w tym przypadku z wykorzystaniem prezentacji multimedialnej lub filmu. W tym kontekście Walter¹⁸ podkreśla, że punktem wyjścia do prowadzenia edukacji zdalnej jest gruntowne przemyślenie potrzeb uczniów i zamierzeń dydaktycznych w taki sposób, aby uwzględniały one możliwości poznawcze uczniów.

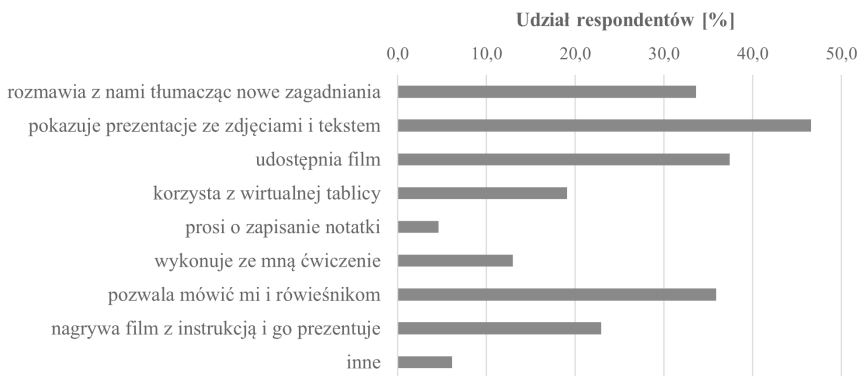
Ponadto, co trzeci uczeń pozytywnie ocenił takie działania nauczyciela, polegające na wprowadzaniu nowej wiedzy i ćwiczeniu umiejętności, jak oddawanie głosu uczniom (nauczyciel pozwala mówić mi i moim kolegom – 35,9%) oraz tłumaczenie nowego materiału w formie pogadanki (33,6%). Wyniki te potwierdza Nowak¹⁹, wskazując, że warunkiem skutecznej edukacji zdalnej jest

¹⁸ N. Walter, *Mamy (za) duży wybór*, s. 53.

¹⁹ M. Nowak, *Edukacja zdalna w praktyce*, s. 45.

wejście w interakcję mówioną z uczniami. Wąskie zrozumienie i interpretacja kształcenia na odległość przez nauczycieli poprzez stosowanie wyłącznie metod podających powoduje, że skuteczność takiego nauczania jest ograniczona²⁰.

Mniej chętnie uczniowie oceniali działania nauczyciela polegające na nagrywaniu filmu z instruktażem (22,9%), korzystaniu z wirtualnej tablicy (19,1%), wykonywaniu ćwiczeń razem z uczniami podczas lekcji zdalnej (13%), czy zapisywaniu notatki (4,6%). Zatem, przed nauczycielem pojawiło się bardzo odpowiedzialne zadanie, polegające na takim dobraniu technologii komunikacyjno-informacyjnych, aby proces kształcenia w formie zdalnej był skuteczny²¹.



Ryc. 1. Uczniowska ocena działań podejmowanych przez nauczyciela na platformie MS Teams

(źródło: opracowanie własne)

Uczniowie zostali również zapytani, co najbardziej lubią robić na Teams wraz z nauczycielem (ryc. 2). Najczęściej deklarowana odpowiedź odnosiła się do omawiania zadań w ramach stosowanej techniki freinetowskiej, polegającej na planowaniu pracy (tzw. Dziennik Badacza – 47,3%). Zdanie uczniów w tym zakresie potwierdza założenia techniki planowania pracy, która zgodnie z pedagogiką alternatywną Celestyna Freineta jest najbardziej naturalną i najlepiej umotywowaną formą pobudzania aktywności uczniów²². Może ona mieć duże znaczenie w edukacji zdalnej, w której osiągnięcie założonych celów edukacyjnych jest uzależnione od pobudzania aktywności uczniów i wspierania

²⁰ Tamże.

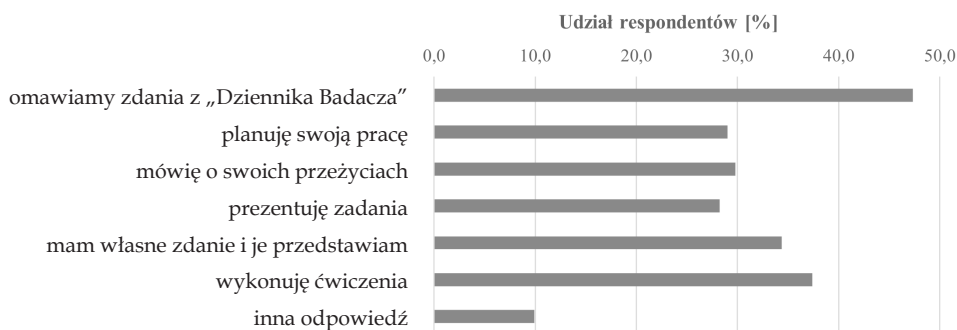
²¹ M. Frasunkiewicz, *Przewodnik po e-szkole*, s. 41.

²² H. Semenowicz, *Freinet w Polsce*, s. 21.

ich samodzielności²³. Warto zwrócić również uwagę na to, że uczestniczenie przez ucznia w procesie nadawania znaczeń czynnościom i działaniom, które wykonuje, niewątpliwie sprzyja rozwojowi dziecka²⁴.

Z kolei, co trzeci uczeń deklaruje, że dobrze ocenia takie wspólne działania z nauczycielem, jak wykonywanie ćwiczeń (37,4%), możliwość prezentowania swojego zdania na Teams (34,4%). Warto zwrócić uwagę, że potrzeba wykonywania zadań przez uczniów, zwłaszcza na etapie edukacji wczesnoszkolnej, wynika z naturalnej potrzeby działania²⁵. Jak zaznacza Frasunkiewicz²⁶, edukacja oparta na samodzielności uczniów jest tym skuteczniejsza, im poziom motywacji do wykonania przez uczniów jest wyższy. Odnoszenie sukcesów edukacyjnych w wieku wczesnoszkolnym uzależnione jest od motywacji wewnętrznej ucznia (warunkowanej ciekawością) oraz motywacji zewnętrznej (związanej z systemem nagród)²⁷.

Nieco gorzej uczniowie oceniali czynności dotyczące wykonywania zaplanowanych ćwiczeń w ramach planowania pracy (29%), mówienia o swoich przeżyciach na forum grupy (29,8%), czy prezentacji zadania na forum grupy (28,2%). Wśród innych ich odpowiedzi były takie, które odnosiły się do luźnych rozmów z nauczycielem i rówieśnikami. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na konieczność wyznaczania uczniom takich zadań w kształceniu zdalnym, które możliwe są do zrealizowania bez pomocy komputera oraz w warunkach nieznacznej pomocy osób dorosłych²⁸. Uczniowie edukacji wczesnoszkolnej



Ryc. 2. Uczniowska ocena podejmowanych działań wspólnie z nauczycielem na platformie MS Teams

(źródło: opracowanie własne)

²³ J. Pyżalski, *Co jest obecnie ważne*, s. 26.

²⁴ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Kształcenie na odległość*, s. 21.

²⁵ Tamże.

²⁶ M. Frasunkiewicz, *Przewodnik po e-szkole*, s. 41.

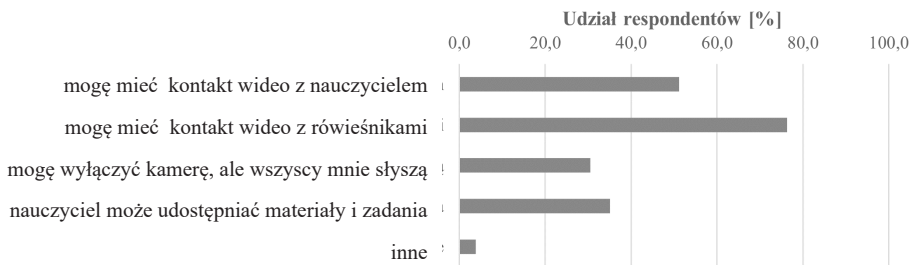
²⁷ N. Walter, *Mamy (za) duży wybór*, s. 53.

²⁸ J. Witkowski, *Organizacja zdalnego nauczania*, [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19*, s. 88.

doceniają przede wszystkim działania nauczycieli wspierające aktywność poznawczą uczniów, która jednocześnie wypada w warunkach częstego wskazywania obowiązkowych zadań i ćwiczeń do wykonania²⁹.

Dokonując oceny funkcji platformy MS Teams (ryc. 3), uczniowie najczęściej doceniali działanie funkcji wideo, umożliwiającej kontakt z rówieśnikami (76,3%) oraz nauczycielem (51,1%). Co trzeci uczeń pozytywnie ocenił funkcje polegające na udostępnieniu materiałów i zadań przez nauczyciela (35,1%), jak również umożliwiającej wyłączenie kamery, aby był słyszany tylko głos (30,5%). Wśród innych odpowiedzi badani najczęściej doceniali funkcję odnośnie możliwości pisania do rówieśników.

Wyniki te potwierdzają, że zasadniczy aspekt wspierający bezpieczeństwo psychiczne uczniów w czasie zdalnego nauczania polega na utrzymywaniu stałego kontaktu zarówno pomiędzy uczniami, a także uczniami i nauczycielem³⁰. Rolą nauczyciela jest dbałość o utrzymanie dobrostanu psychicznego uczniów, które może ujawniać się poprzez zadawanie pytań o samopoczucie i sposoby spędzania wolnego czasu przez uczniów tak, aby nie ograniczać kontaktu do sprawdzania wiedzy i wydawania poleceń³¹. Zdaniem Pieńkowskiego³², duże znaczenie w kształtowaniu dobrego samopoczucia uczniów ma również prezentowanie pozytywnego podejścia nauczycieli opartego na stosowaniu zachęt do nauki, uwzględniając założenia personalizacji kształcenia.



Ryc. 3. Funkcjonalność platformy MS Teams – ocena uczniów

(źródło: opracowanie własne)

Główna refleksja uczniów odnośnie edukacji zdalnej przejawia się w chęci powrotu do szkoły. Ponadto, wśród opinii uczniów pojawiały się zdania aprobujące MS Teams, z uwagi na możliwość połączeń wideo, pozwalających

²⁹ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Kształcenie na odległość*, s. 41.

³⁰ M. Nowak, *Edukacja zdalna w praktyce*, s. 42.

³¹ M. Frasunkiewicz, *Przewodnik po e-szkole*, s. 41.

³² A. Pieńkowski, *Nauczanie na odległość*, Dyrektor Szkoły, 2020, 5, s. 47.

na rozmowy z kolegami, koleżankami i nauczycielami. Uczniowie wskazywali, że lubią kiedy podczas lekcji nauczyciel z nimi rozmawia oraz odtwarza krótkie filmy edukacyjne. Opinie negatywne dotyczyły sporadycznych problemów z łączem internetowym (gorsza jakość połączenia).

Treści kształcenia i techniki freinetowskie w nauczaniu zdalnym – perspektywa nauczycieli

W trakcie grupowego wywiadu pogłębionego rozważono zagadnienie realizacji treści nauczania edukacji wczesnoszkolnej w formie edukacji zdalnej, a także możliwość stosowania technik freinetowskich. Wśród treści nauczania edukacji wczesnoszkolnej, których realizacja nie sprawiała większych trudności, były edukacja polonistyczna, plastyczna, techniczna (realizacja treści opierała się przede wszystkim na kreatywności, swobodzie oraz ekspresji pobudzanych technikami freinetowskimi, prace łatwe do oceny pod kątem samodzielności wykonania przez uczniów), a także edukacja informatyczna (bazująca na zastosowaniu aplikacji Teams jako nowego narzędzia pracy i współpracy, a także kilku innych aplikacji, m.in. Forms, Yammer, oraz aplikacji umożliwiających rozwijanie umiejętności matematycznych, ćwiczenie ortografii) oraz edukacja językowa. Odnośnie edukacji językowej, nauczycielki zwróciły uwagę na wykorzystywanie multimediów znanych dotychczas uczniom z wcześniejszych lekcji (jak np. quizy, internetowe gry dydaktyczne), co powodowało, że mieli oni szansę efektywnie uczestniczyć w zajęciach, bez konieczności uczenia się na nowo obsługi multimediów.

Umiarkowaną trudność stanowiło realizowanie treści w ramach edukacji matematycznej (trudność zweryfikowania poziomu opanowania materiału przez uczniów, trudność w bieżącej poprawie popełnianych błędów), przyrodniczej (brak możliwości realnej interakcji z przyrodą, zwłaszcza w pierwszym okresie prowadzenia edukacji w formie zdalnej), muzycznej (brak możliwości wspólnego śpiewania, reagowania na dźwięki, naśladowictwa). Podobnie umiarkowaną trudność stanowiło prowadzenie edukacji społecznej i etyki, które często realizowane były jednocześnie, na zasadzie wzajemnego uzupełniania się. W nauczaniu w modelu wirtualnym treści edukacji społecznej zostały zastąpione wybranymi formami pracy oraz poleceniami dla uczniów. Jako przykład zadania sprzyjającego realizacji edukacji społecznej nauczycielki przywołały zachęcanie dzieci do uczestnictwa w przygotowaniu wspólnych posiłków (np. śniadania lub podwieczorku dla domowników), a także integracji z rówieśnikami (np. wykonanie telefonu do rówieśników, napisanie opowiadania w grupach poprzez aplikację Teams, napisanie listu lub nagranie krótkiego filmu dla korespondentów z innych szkół). Ponad-

to, edukacja społeczna i etyka realizowane były przez zadania polegające na budowaniu wrażliwości wśród uczniów (np. przygotowanie w trakcie spotkań on-line i przesyłanie serdecznych listów do osób starszych), a także podkreślaniu wartości członków zespołu klasowego (np. wspólne celebrowanie imienin lub urodzin uczniów). Kilka klas zaangażowało się w stworzenie nagrań do internetowej akcji społecznej zatytułowanej Hot16challenge, które udostępniano szkolnej społeczności. Była to okazja do podjęcia współpracy przez zespoły klasowe, ale także możliwość wyrażenia swego wsparcia i wdzięczności dla pracowników służby zdrowia podczas pandemii koronawirusa oraz nazwania swojego samopoczucia w czasie izolacji.

W trakcie wywiadu stwierdzono, że największe trudności w pracy w modelu wirtualnym wiązały się z realizacją treści nauczania wychowania fizycznego. Nauczycielki zadeklarowały, że realizując treści związane z wychowaniem fizycznym, głównym celem pracy z uczniami było kształtowanie wśród nich świadomości prozdrowotnej. Brak możliwości fizycznego spędzenia czasu w aktywnej formie powodowało, że nauczycielki przyjęły strategię przekazywania propozycji zabaw ruchowych na cały tydzień (np. nagrywania filmów przez dzieci, które dokumentowały ich aktywność ruchową i sportową). Warto jednak zwrócić uwagę, że nauczycielki oceniły, że takie działania w dłuższej perspektywie nie odnoszą oczekiwanych rezultatów. Oceniono, że duża odpowiedzialność w tym zakresie koncentrowała się na inicjatywie rodziców, którzy w najbardziej efektywny sposób mogli aktywizować dzieci, na przykład poprzez wspólne uprawianie sportu, odbywanie spacerów.

Podczas konstruowania materiałów dla uczniów, nauczycielki powzięły sobie za cel, aby wszystko co potrzebne dzieciom do zgłębienia tematu i wykonania zadań znajdowało się możliwie w jednym miejscu oraz dawało im szansę na samodzielne korzystanie z przygotowanych zasobów. Uznały więc, że najlepszym rozwiązaniem będzie przygotowywanie interaktywnych prezentacji multimedialnych.

W badaniu rozważano również stosowanie technik freinetowskich w modelu wirtualnym (planowanie pracy, swobodny tekst, fiszki autokorektywne, kompleks zainteresowań, korespondencja międzyszkolna i szkolna, doświadczenia poszukujące, sprawności, gazetka wychowawcza). Nauczycielki zgodnie oceniły, że stosowanie technik freinetowskich wpłynęło na uporządkowanie treści i zachowanie ciągłości nauczania w momencie przejścia z nauczania tradycyjnego do modelu wirtualnego. Odnalezienie się uczniów w nowej sytuacji odbyło się zaskakująco dobrze, dzięki zastosowaniu techniki planowania pracy, która powszechnie występuje w praktyce dydaktycznej w Publicznej Szkole Podstawowej Cogito w Poznaniu. Zdaniem nauczycielek, znaczna większość dzieci w naturalny sposób przystą-

piła do planowania swojej pracy w domu, o czym były również informowane przez rodziców. Zwłaszcza uczniowie klas trzecich wykazywali się dużą samodzielnością. Największą zaletą zastosowania tej techniki w nauczaniu zdalnym było duże zdyscyplinowanie dzieci przy wyborze zadań do wykonania. Dokładnie tak, jak działo się to w szkole, uczniowie zapoznawali się z zadaniami, rozdzielali swoją pracę na poszczególne dni tygodnia, a po jej wykonaniu dokonywali samooceny. Inną znaną uczniom techniką, która znalazła swoje zastosowanie w nauczaniu zdalnym, było pisanie swobodnych tekstów, które w tym przypadku prezentowane były w formie nagrań tworzonych przez dzieci lub przepisywanych komputerowo tekstów, następnie przesyłanych nauczycielce. Według relacji nauczycielek, dzieci miały dużą potrzebę pisania tekstów i dzielenia się swoimi spostrzeżeniami, zwłaszcza dotyczącymi doświadczenia izolacji podczas pandemii koronawirusa. Jak zwrócono uwagę, trudnością w realizacji tej techniki były sporadycznie występujące ingerencje rodziców w pracę dzieci, co w gruncie rzeczy uniemożliwiło wyeliminowanie u uczniów zaistniałych błędów i trudności pisarskich. Technika ta sprzyjała realizowaniu w szczególności treści edukacji polonistycznej, społecznej i etyki. Swobodne teksty stały się podstawą do ćwiczeń ortograficznych i gramatycznych, do czego uczniowie byli już przyzwyczajeni. Co więcej, w trakcie nauczania w formie zdalnej, w ramach techniki swobodnych tekstów zaistniała możliwość, aby po uzyskaniu wskazówek od nauczyciela każde dziecko mogło pracować na własnym materiale. W warunkach klasowych praca na swobodnych tekstach skupiała się głównie na poprawie tego wybranego niezależnego tekstu.

Dużym sukcesem w modelu wirtualnym nauczania zdalnego okazało się stosowanie techniki kompleksu zainteresowań, która najczęściej związana była z realizacją edukacji przyrodniczej, na przykład w formie prostych doświadczeń, szukania informacji na temat zwierząt i miejsc ich występowania. Kompleksy zainteresowań sprzyjały działaniom plastycznym i technicznym. Możliwe było także skorelowanie treści z edukacją matematyczną w pewnym wymiarze. Zdaniem nauczycielek, skuteczność zastosowania tej techniki była podobna jak w warunkach klasowych, a uczniowie chętnie brali udział w rozbudowywaniu kompleksu zainteresowań. Chętnie proponowali zadania, ponieważ temat kompleksu był związany z ich aktualnymi zainteresowaniami. W porównaniu ze stosowaniem tej techniki w warunkach klasowych, gdzie uczniowie pracowali w kilkuosobowych grupach, w nauczaniu zdalnym wykonywali zadania najczęściej samodzielnie. Z czasem można było u nich zaobserwować spadek motywacji do podejmowania działań. Dzieci tęskniły za możliwością podejmowania wspólnej pracy. Według relacji rodziców, „pobudzająca” dla nich była okazja do oglądania prac wykonanych przez kolegów, dlatego że mogli czerpać od siebie wzajemnie inspiracje.

Techniką, która cieszyła się dużym powodzeniem w trakcie nauczania zdalnego były sprawności. Niektóre punkty w regulaminach musiały zostać zmienione, ze względu na brak możliwości odwiedzenia specjalistycznych miejsc, na przykład muzeum. Pozostałe mogły z powodzeniem zostać zrealizowane. Prezentowanie zadań w ramach sprawności dało okazję do zastosowania w jednej z klas pisemnej oceny koleżeńskiej.

Uczestniczki wywiadu zadeklarowały, że technikę doświadczeń poszukujących, fiszek autokorektywnych oraz korespondencji szkolnej i międzyszkolnej stosowano najrzadziej, jednak oceniono, że byłyby one możliwe do zastosowania w dłuższej perspektywie czasu. Warto jednak zwrócić uwagę, że zarówno fiszki poszukujące i autokorektywne w nauczaniu zdalnym powinny odpowiadać zasobom dydaktycznym i źródłom, do których uczniowie mają dogodny dostęp.

W ocenie nauczycielek, nauczanie zdalne spowodowało rzadsze stosowanie techniki gazetki wychowawczej. Jak informowały, słabsze powodzenie tej techniki wynika z mniejszej ilości spraw klasowych zwykle powodowanych sytuacjami w szkole; problemy wychowawcze w warunkach nauczania zdalnego nie są tak częste, jak w nauczaniu tradycyjnym. Co ciekawe, pojawiające się głosy w ramach gazetki wychowawczej odzwierciedlały tęsknotę uczniów za relacjami szkolnymi z kontaktem z rówieśnikami.

Podczas wywiadu nauczycielki zwracały uwagę na konieczność współpracy z rodzicami. Przedstawiły rekomendacje odnośnie działań rodziców w pracę edukacyjną swoich dzieci. Pozytywnie oceniono działania polegające na zachęcaniu dzieci do samodzielnej pracy, motywowaniu ich oraz pomaganiu, kiedy zaistniała taka potrzeba. Nauczycielki zwróciły uwagę, że częściej chciałyby być informowane przez rodziców o trudnościach, jakie zauważają oni u swoich dzieci, a także odnośnie pomocy przy wykonywanych zadaniach. Zwróciły również uwagę, aby rodzice zrezygnowali z zastępowania działań uczniów – wykonując za nich prace, a także, aby ich pomoc była zgodna z zaleceniami.

W tym kontekście warto zwrócić uwagę na zalecenia Ministerstwa Edukacji Narodowej³³ w zakresie udziału rodziców w edukacji zdalnej. Według opracowanego dokumentu, udział rodziców powinien skupiać się na pobudzaniu zaangażowania uczniów, tworzeniu warunków do niezależnej pracy i nawiązywania interakcji kluczowych do uczestniczenia w procesie kształcenia³⁴. Poza wspieraniem uczniów w edukacji zdalnej, przygotowany dokument stanowi zachętę dla rodziców do pobudzania ich aktywności edukacyjnej w trakcie codziennych czynności, takich jak ocena jakości i cen produktów podczas zakupów, śpiewanie piosenek w gronie rodziny, nazywanie i wska-

³³ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Kształcenie na odległość*, s. 16.

³⁴ Tamże, s. 17.

zywanie miejsc podczas jazdy samochodem, wymyślanie opowiadań na tematy związane z zainteresowaniami dzieci, opowiadania bajek na dobranoc domownikom³⁵.

Podczas wywiadu nauczycielki zwróciły uwagę, że część uczniów w trakcie zajęć on-line, które odbywały się trzy razy w tygodniu po 30 minut z wychowawcą oraz dwukrotnie po 15 minut z anglistkami, stała się bardziej nieśmiała w porównaniu z nauką w szkole, co mogło wynikać ze świadomości bycia słuchanym i obserwowanym nie tylko przez uczniów i nauczyciela, ale również przez rodziców. Pojawiły się jednak i takie przypadki, kiedy przeważnie nieśmiali uczniowie w trakcie nauczania zdalnego otworzyli się i przełamali swoje lęki, co mogło wynikać ze zwiększonego poczucia bezpieczeństwa spowodowanego uczeniem się w swoim pokoju, niekiedy w towarzystwie najbliższych osób. Było to dostrzegalne zwłaszcza w klasach najmłodszych. Co więcej, zauważono, że wbrew pozorom uczniowie prędko nauczyli się obsługiwać aplikację Teams. Zdarzało się, że niektórzy zaczęli z czasem samodzielnie wysyłać wykonane zadania bez pomocy, a niekiedy nawet wiedzy, rodziców. W jednej klasie podczas zebrania rodzice podzielili się pewną obserwacją. Zauważali mianowicie u swoich dzieci wzrost motywacji do podejmowania działań w ramach planowania pracy w dni, kiedy odbywały się zajęcia on-line z wychowawcą. Dzieci miały silną i często niezaspokojoną potrzebę kontaktu ze sobą. Chętnie korzystały z propozycji spotkań 10 minut wcześniej przed zaplanowanymi zajęciami, które zostały przez nich nazwane „przerwami”. Ciekawą obserwacją było również, że powszechnie wypełniane przez uczniów w szkole odpowiedzialności klasowe i szkolne, w warunkach nauczania zdalnego zostały zastąpione odpowiedzialnościami domowymi, co w jednej klasie stało się inicjatywą samych uczniów.

Podsumowanie

Wyniki badań dowodzą, że uczniowie w edukacji wczesnoszkolnej uczą się zdalnie w modelu wirtualnym oczekują od nauczyciela jasnego przedstawienia nowego materiału, jego uporządkowania, a także wejścia w interakcję mówioną. Ponadto, doceniają takie środowisko pracy, w którym mają szansę podejmowania twórczych działań, aktywizowania się, przy uwzględnieniu pracy samodzielnej i grupowej. Jak ocenia Ministerstwo Edukacji Narodowej³⁶, wynika to z naturalnej potrzeby uczniów do działania i aktywnej pracy. Szczególnie wysoko oceniają znane sobie z nauczania tradycyjnego techniki freinetowskie, dające im poczucie bezpieczeństwa w samodzielnym

³⁵ Tamże, s. 28.

³⁶ Tamże, s. 21.

planowaniu pracy. Co więcej, uczniowie edukacji wczesnoszkolnej uczący się w warunkach zdalnego nauczania w modelu wirtualnym podkreślają, że ich potrzeby związane są z utrzymywaniem kontaktu z rówieśnikami oraz nauczycielami. W tym kontekście Pyżalski wskazuje, że „młodzi ludzie będą gotowi do nauki dopiero wtedy, gdy znajdą się w sieci pozytywnych relacji i czuli się relatywnie bezpiecznie”³⁷.

Z punktu widzenia nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej pracujących w modelu wirtualnym nauczania zdalnego, największe możliwości są związane z realizacją takich treści kształcenia, które najbardziej pobudzają kreatywność dzieci, uwzględniając przede wszystkim prace twórcze i manualne (edukacja polonistyczna, plastyczna, techniczna) oraz kiedy da się zastosować takie same techniki kształcenia i technologii, jak w nauczaniu tradycyjnym (np. edukacja językowa). Bardziej problematycznymi treściami edukacji wczesnoszkolnej są te, których wprowadzenie jest możliwe przede wszystkim przez bezpośredni kontakt z nauczycielem, gdzie istotne założenie polega na pobudzaniu motoryki i innych zmysłów (np. wychowanie fizyczne, muzyka). Jednakże, jak informuje Ministerstwo Edukacji Narodowej, pomimo prowadzonej edukacji zdalnej, uczniowie potrzebują takiej organizacji swojego dnia, aby „zachować równowagę pomiędzy nauką, rozrywką i wypoczynkiem”³⁸.

Co więcej, warto zwrócić uwagę na istotę właściwego udziału rodziców w nauczaniu zdalnym, który powinien być oparty na aktywnej współpracy z nauczycielem, poszanowaniem jego zaleceń, a jednocześnie wspieraniu samodzielności w obowiązkach szkolnych.

Przeprowadzone badania dowodzą, że nauczanie zdalne prowadzone w formie wirtualnej sprawdza się wówczas, kiedy działania nauczyciela i ucznia odbywają się synchronicznie. Bieżący kontakt w czasie rzeczywistym umożliwia spełnienie potrzeb bezpieczeństwa uczniów (potrzeba utrzymywania relacji, współpracy), jednocześnie motywując ich do pracy samodzielnej. Dostarczone wyniki obejmują jedynie część problematyki nauczania zdalnego w formie wirtualnej, stanowiąc niewątpliwie interesującą podstawę do kontynuacji podobnych badań pedagogicznych.

BIBLIOGRAFIA

Bozkurt A., *From Distant Education to Open and Distance Learning: A Holistic Evaluation of History, Definitions and Theories*, [w:] *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism*, red. S. Sisman-Ugur, G. Kurubacak, IGI Global, Hershey 2019.

³⁷ J. Pyżalski, *Co jest obecnie ważne*, s. 26-27.

³⁸ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Kształcenie na odległość*, s. 9.

- Corrales M., Navarrete D., *Pedagogías invisibles: Una posibilidad de la prevención del maltrato infantil en las diferentes instituciones educativas*, [w:] *Investigación e innovación en educación infantil*, red. P. Martínez, M. González, R. Rodríguez, Ediciones de la Universidad de Murcia, Agencia de Ciencia y Tecnología, Murcia 2014.
- Filipiak E., *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012.
- Frasunkiewicz M., *Przewodnik po e-szkole*, Dyrektor Szkoły, 2020, 5.
- Freinet C., *O szkołę ludową*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków 1976.
- García J., *La educación a distancia: perspectivas y experiencias*, Humboldt International University, Florida, USA 2014.
- Kędra M., *Jak latać bez skrzydeł. Sprawdzone pomysły na udane zajęcia edukacyjne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.
- Kędra M., *Mojej szkole na urodziny*, Wydawnictwo PSAPCF, Gniezno 2010.
- Kędra M., *Razem z dzieckiem. Poradnik dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo ORE, Warszawa 2014.
- Kędra M., *Opis działań realizowanych w Publicznej Szkole Podstawowej Cogito w Poznaniu zbieżnych z koncepcją szkoły ćwiczeń*, Wydawnictwo ORE, Warszawa 2017.
- Kędra M., *Warsztatownia freinetowska w Cogito*, Publiczna Szkoła Podstawowa Cogito w Poznaniu, Poznań 2018.
- Kędra M., EduNews.pl, *Szkoła Kreatorów Świata*, <https://edunews.pl/system-edukacji/szkoly/3407-szkola-kreatorow-swiata>, [dostęp: 28.11.2020]
- Kędra M., Kopik A., *Umysły przyszłości. Edukacja wczesnoszkolna. Program nauczania dla I etapu kształcenia*, Agencja Rozwoju Edukacji, Kielce 2013.
- Korzan D., *Ewolucja kształcenia zdalnego*, [w:] *Kształcenie ustawiczne: idee i doświadczenia*, red. Z.P. Kruszewski, J. Półturzycki, E.A. Wesołowska, Biblioteka Edukacji Dorosłych, Płock 2003, dostęp: <http://www.korzan.edu.pl/pdf/zdalne.pdf> [dostęp: 15 sierpnia 2020].
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Kształcenie na odległość. Poradnik dla szkół*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2020.
- Nowak M., *Edukacja zdalna w praktyce*, Dyrektor Szkoły, 2020, 5.
- Łysek J., *E-learning w szkole*, Nauczyciel i Szkoła, 2005, 3-4.
- OECD, *Policy Responses to Coronavirus (COVID-19): Embracing digital learning and online collaboration*, 2020, w: <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-responses-to-covid-19-embracing-digital-learning-and-online-collaboration-d75eb0e8/> [dostęp: 14 sierpnia 2020].
- Pieńkowski A., *Nauczanie na odległość*, Dyrektor Szkoły, 2020, 5.
- Plebańska M., *Cyfrowa edukacja – potencjał, procesy, modele*, [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Warszawa 2020.
- Pyżalski J., *Co jest obecnie ważne, a co mniej w działaniach szkół i nauczycieli?*, [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Warszawa 2020.
- Pyżalski J., *Wstęp*, [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Warszawa 2020.
- Samuelsson I., Wagner J., Ødegaard E., *The Coronavirus Pandemic and Lessons Learned in Preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP Policy Forum*, International Journal of Early Childhood, 2020, 52.
- Semenowicz H., *Freinet w Polsce*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980.

- Semenowicz H., *Nowoczesna Szkoła Francuska technik Freineta*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1996.
- Sun L., Tang Y., Zuo W., *Coronavirus pushes education online*, *Nature Materials*, 2020, 19.
- Walter N., *Mamy (za) duży wybór – jak nie zgubić się wśród narzędzi cyfrowych?* [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Warszawa 2020.
- Witkowski J., *Organizacja zdalnego nauczania*, [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Warszawa 2020.

WERONIKA JELEŃSKA

ORCID 0000-0003-2438-6852

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

MARINA AROMSHTAM - ROSYJSKI PEDAGOG INNOWATOR

ABSTRACT. Jeleńska Weronika, *Marina Aromshtam – rosyjski pedagog innowator* [Marina Aromshtam – Russian Educator Innovator]. *Studia Edukacyjne* no. 63, 2021, Poznań 2021, pp. 65-79. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.63.5

The article introduces the Russian pedagogue Marina Aromshtam, whose contribution to modern, post-Soviet pedagogy gives her a special significance in contemporary science. Her activity at school has been illustrated by examples of two outstanding works *Like a Diary. Teachers' Stories* and *When Angels Rest*. The writer's detailed biography helps to show in detail a number of changes and innovations which, thanks to her numerous articles and books, have influenced many people. Importantly, it has revived the practice of family reading, strongly involved parents in the education of their children, and has disseminated knowledge about the world among readers large and small. As a strong woman, she made significant changes in contemporary pedagogy and became a true patron of children's education.

Key words: pedagogy, Russian school, education, school, Marina Aromshtam

W Rosji, w której zawsze panował patriarchat, do głównych zadań kobiet, oprócz zajmowania się domem, należało również wychowanie potomstwa. To w przeważającej mierze kobiety, zarówno w domach, jak i szkołach, zajmowały się kształceniem i wychowywaniem dzieci. Tradycyjny model rodziny narzucał kobietom rolę „strażniczek domowego ogniska” i wymuszał na nich kształcenie nowego, młodego pokolenia. Jednym z głównych wyzwań dla kobiety była zdolność do wychowywania dzieci w taki sposób, aby były one pomocne, cierpliwe, pracowite i godne kontynuowania tradycji swojej rodziny¹. Musiała ona dać dzieciom podwaliny do wejścia w dorosłe życie oraz

¹ С.Н. Гавров, *Историческое изменение институтов семьи и брака. Учебное пособие*, Москва 2009, s. 134.

pokazać wzór do naśladowania. Sytuacja ekonomiczna kraju, liczne wojny, konflikty zbrojne, a co za tym idzie – nieobecność mężczyzn w domu spowodowały, że ciężar utrzymania nie tylko rodziny, ale i całego kraju spadł na barki kobiet. Zajmowały się one domostwem i gospodarstwem, a liczne obowiązki nie ograniczały się tylko do kręgu rodzinnego, a przerzucały również na wypełnianie męskich zadań w społeczeństwie. Kobiety zaczęły handlować towarami, zajmować się drobnymi przedsiębiorstwami, ale przede wszystkim wzięły odpowiedzialność za proces nauczania dzieci.

Jeszcze w przedrewolucyjnej Rosji kobiety kształciły dzieci bogatych szlachciców, pracując jako guwernantki. Moment pojawienia się guwernerów i guwernantek w rosyjskich domach szlacheckich jest związany ze wstąpieniem na tron Piotra I. W tym czasie nastąpiły radykalne zmiany w kraju na wielu płaszczyznach: w sposobie myślenia i życia, ale także w ustroju państwowym. Zachód coraz mocniej przyciągał Rosję, więc nic dziwnego, że również w wychowywaniu dzieci szlachta postanowiła trzymać się zachodnich manier². Europeizacja i szerzące się reformy cara stały się przełomowym momentem dla kobiet, ponieważ ich sytuacja społeczna zaczęła się bardzo zmieniać. Po prawie dwustu latach życia wyłącznie za murami teremów otrzymały możliwość kształcenia się i organizowania własnych kręgów towarzyskich³. Pierwsza żeńska placówka edukacyjna – Instytut Smolny – została utworzona w Rosji za panowania Katarzyny II. Wzorując się na Instytucie Francuskim Saint-Cyr, caryca wdrożyła w system nauczania Smolnego europejski model kształcenia kobiet⁴. Z czasem zaczęło również przybywać znacząco prywatnych żeńskich ośrodków edukacyjnych, w których nauczały Francuzki i Niemki. Wykształcenie kobiet w tych czasach było jednak cały czas nakierowane na ukształtowanie młodych Rosjank do bycia dobrą żoną i matką, która może zatroszczyć się o dom i potomstwo. Dlatego też młode kobiety uczone przede wszystkim języków obcych, tańca i podstaw arytmetyki, która pomagała w obliczaniu rodzinnych wydatków⁵.

Przełomowym momentem w „wyzwoleniu” kobiet staje rok 1917 i próba wprowadzenia w życie nowego, bolszewickiego „eksperymentu”, który dotyczył nadania nowej roli kobiecie w strukturach państwa. Zwolennicy oswo-bodzenia kobiet odrzucili tradycyjny model rodziny chłopskiej, oparty na hierarchii jej członków, ale także zachodni, czyli burżuazyjny. Rodzina, jako

² *История губернерства в России*, <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-gubernstva-v-rossii/viewer>, [dostęp: 19.12.2020].

³ K. Utrio, *Córki Ewy. Historia kobiety europejskiej*, przekł. M. Gąsiorowska-Siudzińska, Warszawa 1998, s. 176-178.

⁴ K. Kosowska, *Obraz życia szlachcianek w literaturze. Od Piotra Wielkiego do Mikołaja I*, Kraków 2012, s. 113.

⁵ J. Łotman, *Rosja i znaki. Kultura szlachecka w wieku XVIII i na początku XIX*, przekł. B. Żylko, Gdańsk 1998, s. 94-96.

instytucja, w państwie komunistycznym przestała już być potrzebna, ponieważ okazała się mało produktywna, a co więcej – odciągała jej członków od wykonywania pracy, psując tym samym wydajność⁶. Bolszewicy próbowali także zmienić podejście do wychowania dzieci, rozpowszechniając idee tworzenia „nowego człowieka”, który będzie kształtowany przez państwo. Warto również w tym miejscu wspomnieć, że charakterystyczną cechą sytuacji społeczno-kulturowej u schyłku XIX i na początku XX wieku była feminizacja pracy nauczyciela. Wyparcie mężczyzn ze sfery edukacyjnej odbywało się nie tylko w stolicach, w szkołach ziemskich, ale także w gimnazjach żeńskich miast wojewódzkich. Proces ten nie był szybki; w małych miastach toczył się wolniej, jednak zjawisko to stało się wszechobecne⁷.

W 1991 roku, po upadku ZSSR, a co za tym idzie „żelaznej kurtyny”, rola kobiet w Rosji zaczęła się zmieniać. W latach dziewięćdziesiątych, wraz z rozpadem radzieckiej gospodarki i potrzebą przetrwania, dostosowując się do zmiennych warunków, to kobiety często kroczyły w czołówce zmian. Handlowały towaram zagranicznym, które same przywoziły, a także otwierały różnego rodzaju małe biznesy. Nie pełniły już tylko roli czuwających nad domem i dziećmi opiekunek, a zostały wprowadzone na rynek pracy⁸. Upadek Związku Radzieckiego niewątpliwie przyczynił się także do konieczności zmiany w dyskursie dydaktycznym. Przed nauczycielami pojawiło się nowe zadanie wychowania i kształcenia młodego pokolenia, które uwolnione zostało od komunistycznej i politycznej indoktrynacji. Zmiany te były zauważalne, ale zaczęły wchodzić w życie bardzo powoli i stopniowo.

Zwracając uwagę na obecne w latach 90. XX wieku w Rosji fale reform na gruncie edukacyjnym i próby dostosowania szkoły do nowej poradzieckiej rzeczywistości, w niniejszym artykule zostanie przybliżona sylwetka rosyjskiego pedagoga – Mariny Aromsztam (ur. 1960 r.), która swoją pracą wniosła ogromny wkład w nowoczesne podejście do kształcenia dzieci. Na samym początku warto podkreślić, że Aromsztam jest nie tylko wykształconym pedagogiem, ale również pisarką, dziennikarką, tłumaczem, oraz redaktorką naczelną strony internetowej „Pampambuk” («Папмамбук»). Jej rodzina należała do dynastii rodowitych pedagogów i tradycje te przekazywane były od zawsze, z pokolenia na pokolenie⁹. Jej babcia była nauczycielką, ojciec – Siemion Józefowicz – dyrektorem szkoły, a mama pracowała jako nauczycielka

⁶ J. Sadowski, *Rewolucja i kontrrewolucja obyczajów: rodzina, prokreacja i przestrzeń życia w rosyjskim dyskursie utopijnym lat 20. i 30. XX wieku*, Łódź 2005, s. 55.

⁷ Т.Б. Котлова, *Учительницы в Российской провинции сто лет назад*, <https://cyberleninka.ru/article/n/uchitelnitsy-v-rossiyskoj-provintsii-sto-let-nazad/viewer> [dostęp: 17.12.2020].

⁸ I.A. Курганов, *Женщины и коммунизм*, Нью-Йорк 1968, s. 57.

⁹ Аромштам Марина Семеновна, https://prodetlit.ru/index.php/%D0%90%D1%80%D0%BE%D0%BC%D1%88%D1%82%D0%B0%D0%BC_%D0%9C%D0%B0%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B0_%D0%A1%D0%B5%D0%BC%D1%91%D0%BD%D0%BE%D0%B2%

w przedszkolu. Po ukończeniu szkoły młoda Aromsztam postanowiła kontynuować tradycję nauczycielską swojej rodziny i wstąpiła do Moskiewskiego Państwowego Instytutu Pedagogicznego im. Lenina (obecnie Moskiewski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny – MGPU).

W latach studenckich przyszła nauczycielka brała czynny udział w pracy nieformalnych stowarzyszeń pedagogicznych, w których pojawiły się pomysły na stworzenie nowej szkoły oraz nowego podejścia do nauczania i wychowywania dzieci. Już podczas praktyki zdała sobie sprawę, że metody edukacji, panujące w szkołach państwowych, są sprzeczne z jej pomysłami na rozwój indywidualnej osobowości dziecka, „Многое я делала по принципу «от противного». Не было другого выхода: не могу передать, как мне была противна официальная педагогика”¹⁰. Warto w tym miejscu podkreślić, że początki kariery nauczycielskiej Aromsztam przypadają na lata 80. – czasy, w których w szkołach panował silny reżim; dzieciom dużo rzeczy nie wolno było robić, więcej zabraniano, niż pozwalano. Powszechnie wiadome jest, że uczniowie musieli chodzić w mundurkach. Dziewczyńkom nakazywano nosić krótkie włosy, zabraniano zakładać kolczyki, a spódnice mierzono, ponieważ nie mogły być ani zbyt długie, ani zbyt krótkie (18 cm nad kolanem). Chłopcy nie mogli zapuszczać długich włosów. Panowała surowa dyscyplina i kontrola, z czym młoda nauczycielka nie zgadzała się i chciała walczyć. Widziała, jak wygląda system szkolny, w którym pomimo prawnych zmian było odczuwalne funkcjonowanie starego reżimu, co potwierdzają jej słowa: „Очень было сложно выбиваться из этой кондовой советскости, она была ужасна. Тяжело было в отношении реального ребенка и реальной личности”¹¹.

W 1981 roku Aromsztam ukończyła z wyróżnieniem kierunek: nauczanie początkowe, na wydziale pedagogicznym Moskiewskiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego. Wstępując w mury szkoły, aby zacząć pracować jako nauczycielka, wybrała (według siebie) najmniej „owładnięty komunistyczną ideologią” przedmiot, jakim była technika w klasach początkowych (труд в начальных классах). Na tych zajęciach, jak wspomina, dzieci miały możliwość „отдыхать от постоянного прессинга”¹². Aby urozmaicić

D0%BD%D0%B0#.D0.9F.D0.B5.D1.80.D0.B5.D0.B2.D0.BE.D0.B4.D1.8B_.D0.9C._.D0.A1._.D0.90.D1.80.D0.BE.D0.BC.D1.88.D1.82.D0.B0.D0.BC, [dostęp: 19.12.2020].

¹⁰ *Человек – индивидуальное и сложное существо*, Wywiad z Mariną Aromsztam, przeprowadzony przez Afansija Mamiedowa, https://www.labyrinth.ru/now/aromshtam-mamedov/?fbclid=IwAR2FhpnxVz8nrdFyT0h4t1Kllk-AZI_5gR2EPp5807ebwtQWwbZVZ-DZYIA, [dostęp: 18.12.2020].

¹¹ *Марина Аромштам о книге «Когда отдыхают ангелы»*, Wywiad z Mariną Aromsztam, przeprowadzony przez Marię Bolotową, <https://www.youtube.com/watch?v=syhRdmYcJ-Kw>, [dostęp: 19.12.2020].

¹² М.С. Аромштам, *Как дневник. Рассказы учительницы*, Москва 2012, s. 2.

zajęcia i dodatkowo zaktywizować potencjał swoich uczniów, a co za tym idzie dać im możliwość do samowyraźania się, Marina Aromsztam zajęła się z dziećmi rysowaniem. Żeby jeszcze lepiej przeprowadzać zaplanowane przez siebie lekcje i być dobrze przygotowaną do wprowadzenia tej innowacji w szkole, ukończyła w 1983 roku kursy podwyższenia kwalifikacji, według programu Borysa Niemińskiego „Sztuka artystyczna i prace plastyczne”. Warto dodać, że Borys Niemiński stanął na czele pierwszej w Rosji grupy naukowców, która zaangażowała się w rozwój koncepcji edukacji artystycznej w kraju¹³. Kształcenie dzieci z pomocą edukacji artystycznej było tylko pierwszym krokiem Aromsztam na długiej ścieżce wprowadzania zmian w rosyjską pedagogikę i nowoczesny styl nauczania. Jednakże, już w tym czasie, w rezultacie jej wspólnej pracy z dziećmi powstała szkolna wystawa prac plastycznych¹⁴.

Po sześciu latach od wzięcia udziału w kursach sztuki artystycznej młoda nauczycielka zdecydowała się na udział w eksperymencie edukacyjnym, dotyczącym tak zwanej nieprzerwanej edukacji dzieci od czterech do dziesięciu lat. Na czele tego eksperymentu stanął Jewgienij Aleksandrowicz Jamburg – w latach 80. dyrektor Moskiewskiej Szkoły numer 109, obecnie zasłużony nauczyciel Federacji Rosyjskiej, doktor nauk pedagogicznych oraz dyrektor Centrum Edukacji numer 109 w Moskwie. Aromsztam wzięła pod swoją opiekę klasę dzieci czteroletnich i rozwijała z nimi silnie edukację artystyczną. Rok 1990 rozpoczyna w życiu nauczycielki tak zwany „okres waldorfski”. To właśnie wtedy zainicjowała kursy pedagogiki waldorfskiej, aby z jeszcze większym sukcesem rozwijać indywidualne zdolności swoich uczniów. Ważnym momentem w tym czasie był wyjazd nauczycielki, z innymi pedagogami, na praktyki do Szwecji, gdzie wspólnie poznawali doświadczenia nauczycieli jednej ze szkół waldorfskich¹⁵.

Wspomnienia z tego okresu zostały spisane, między innymi, w książce *Kiedy odpoczywają anioły* («Когда отдыхают ангелы»), o czym w wywiadzie z 2019 roku, mówi sama autorka:

Это абсолютно реальные ситуации. Вот то, что там написано – это смешно, но – это действительно реальные ситуации. Я действительно ездила в Швецию, жила там в смешной очень школе, такой вальдорфской школе¹⁶.

¹³ М.Т. Ломоносова, *Из истории становления эксперимента по программе «Изобразительное искусство и художественный труд»*, разработанной под руководством Б.М. Неменского, http://cnho.ru/?page_id=67, [dostęp: 17.12.2020].

¹⁴ Аромштам Марина Семеновна, <https://prodetlit.ru/index.php>

¹⁵ Тамże.

¹⁶ Марина Аромштам о книге «Когда отдыхают ангелы», Wywiad z Mariną Aromsztam, przeprowadzony przez Marię Bolotową.

Realne sytuacje ze swojego życia Aromsztam umieściła w książce w rozdziałach „Dziennik Marsjom” («Дневник Марсѐм»), w których poprzez autobiograficzną postać – nauczycielkę Marsjom (Марсѐм) – możemy dowiedzieć się faktów z życia autorki. Szkoła waldorfska, do której trafiła – w książce Marsjom, a w realnym życiu autorka – znajdowała się w lesie. Był to stylizowany na czasy średniowieczne zamek, w którym trzeba było palić drewnem i nie było prądu, a jedyne oświetlenie stanowiły zapalone świeczki „Нас возили мыться куда-то в другое, более цивилизованное место”¹⁷. Surowe warunki miały pozwolić nauczycielom zbliżyć się do natury. Zajęcia praktyczne odbywały się w lesie, praktykanci, przede wszystkim, mieli ścisły kontakt z przyrodą, czyścili drzewa lub sadzili kwiaty, kopiąc w ziemi nie łopatami, a rękoma. Tłumaczą to naczelnice filary edukacji szkoły waldorfskiej, u podstaw których leży antropozofia, mówiąca o pełnym poznaniu człowieka i Boga nie poprzez zmysły i rozum, a poprzez szczególną intuicję tajemną¹⁸. Nauczanie w tego typu szkołach różni się od znanego, państwowego kanonu. Założyciel waldorfskiej szkoły – Robert Steiner – uważał, że jako pierwsze dzieci powinny rozwijać „emocje i uczucia, następnie wolę (ukierunkowaną na działanie), a na samym końcu dopiero myślenie i intelekt”¹⁹. Uczniowie w takiej szkole mają większą swobodę, mogą wspinać się po linach, siedzieć na drzewach i medytować lub skakać po dachach.

У меня прямо сердце зашлось. Ужас-то, ужас! Сейчас как начнут падать! Как начнут руки-ноги ломать. Я (как продукт отечественного производства) бросилась за помощью: взрослые, где вы? Вмешайтесь!²⁰,

w taki sposób, pierwszego dnia pobytu w Szwecji, nauczycielka reagowała na zabawy wychowanków. Każdy poranek w szkole zaczynał się od wspólnego śpiewania, następnie rozpoczynały się różnorodne zajęcia. Nie wszystkie dzieci uczestniczyły w tych samych lekcjach, gdyż system dawał im pełną wolność wyboru. Szkoła waldorfska pozwala dzieciom kreować indywidualny, zgodny z ich potrzebami, plan nauczania²¹. Ta miesięczna podróż stanowiła ogromny przełom w rozumieniu nauczania przez młodą nauczycielkę, gdyż odwróciła wszystkie dotychczas jej znane koncepcje wolności i samorozwoju dzieci. Pedagog przyswoiła i zrozumiała lekcje swobodnego wychowania dzieci i młodzieży, i zaczęła wprowadzać je do swojej nauczycielskiej praktyki. Warto zwrócić uwagę na fakt, iż jej klasa stała się jedną z pierw-

¹⁷ M.C. Аромштам, *Когда отдыхают ангелы*, Москва 2011, s. 24.

¹⁸ M. Stach-Hejosz, *Wolna szkoła waldorfska: wokół różnic światopoglądowych i dydaktyczno-metodycznych*, Forum Teologiczne, 2013, 14, s. 167-181.

¹⁹ Tamże, s. 177.

²⁰ M.C. Аромштам, *Как дневник*, s. 12.

²¹ M. Stach-Hejosz, *Wolna szkoła waldorfska*, s. 179.

szych w Moskwie, w której waldorfski sposób nauczania został dostosowany do warunków rosyjskich. Nauczycielka starała się rozwijać zdolności twórcze każdego dziecka, ale także rozwiązywać ich problemy emocjonalne i osobiste, ponieważ jak sama podkreśla, w Rosji nadal odczuwa się autorytarny stosunek do dziecka²². Ten okres w jej karierze nauczycielskiej trwał aż siedem lat²³.

Okres aktywnej pracy w szkole i wdrażania nowatorskich rozwiązań w szarą i szampową edukację nie zakończył się na „etapie waldorfskim”. Dalsze innowacje pedagog zostały spisane w książce-dzienniku: *Jak dziennik. Opowiadania nauczycielki* («Как дневник. Рассказы учительницы»), w której autobiograficzna, główna bohaterka opisuje, przede wszystkim, swoje wspomnienia z okresu praktyk pedagogicznych, początków kariery zawodowej i rozwijania swoich pomysłów na nowoczesną edukację w szkole. Dziennik jest przepełniony realnymi historiami i stanowi solidną podstawę do opisu zmian, których dokonywała w latach 90. Aromsztam na gruncie pedagogicznym. W tym miejscu posłużymy się cytataми z jej dziennika, ograniczając się do ukazania fragmentów wyłącznie z okresu aktywnej pracy zawodowej. Na samym początku warto podkreślić, że chcąc zaciekać uczniów, oraz ograniczyć ich znużenie typowymi szkolnymi lekcjami, pełna pomysłów nauczycielka, wraz z gronem pedagogicznym, organizowała dzieciom niezwykle święta, komponowała dla nich bajki, wymyślała gry edukacyjne, ale przede wszystkim starała się zaangażować rodziców w pracę nad ich kształceniem. Pierwszym, przełomowym pomysłem, który miał na celu zaangażowanie rodziców w edukację dzieci, było wystawienie spektaklu przez teatr dorosłych. Rodzice mieli wcielić się w wymyślone przez nauczycielkę role i odegrać wspaniałe świąteczne widowisko dla swoich pociech. Pedagog wiedziała, że dorośli nie od razu przyjmą ten pomysł z pełnym entuzjazmem, dlatego namawiała ich do tego, silnie przekonując o magicznej mocy zaplanowanego przedsięwzięcia:

Хорошо бы показать нашим детям спектакль. Силами взрослых. Это, знаете, такой наглядный пример обращения невозможного в возможное. Образец культурного поведения. Очень действенный. Заразительный... А спектакль — он просто не может получиться плохим. Поверьте: спектакль, который мы с вами поставим, обречен на успех²⁴.

Widzimy, że młoda nauczycielka szczerze wierzyła w to, że spektakl zorganizowany przez rodziców to wręcz magiczne widowisko, które tylko

²² Марина Аромштам: «Мы странно относимся к детям», Wywiad z Mariną Aromsztam, przeprowadzony przez Annę Gruzdiewą, <https://newslab.ru/article/482177?fbclid=IwAR-1fQqdcUmCSbEHcfwpAn0mIV04Qtr6Ju9jcR1Torho2pnxLdza66rLwBw>, [dostęp: 17.12.2020].

²³ Аромштам Марина Семеновна, <https://prodeflit.ru/index.php>

²⁴ М.С. Аромштам, *Как дневник*, s. 9.

pozwoli uwierzyć dzieciom w „niemożliwe”. Rodzice, jej zdaniem, muszą wyjść ze swojej strefy komfortu, porzucić dotychczasowe „ważne sprawy”, aby sprawić, by dzieci zobaczyły cuda, ponieważ to właśnie najczęściej dzięki nim cuda się naprawdę wydarzają. Dzieje się tak za sprawą tego, że dzieci, jeszcze nieprzesiąknięte problemami i trudami dorosłości, wierzą we wszystko prawdziwie i to w ich oczach doświadczamy magii. Przedstawienie miało być wspaniałym prezentem dla wychowanków, podarowanym przez rodziców – w innej, może nawet niestandardowej formie. Jednakże, również dla rodziców powinien to być moment pauzy oraz krótkiej refleksji, zaangażowania się w pracę nauczycieli i sprawienia radości swoim pociechom. Pierwszy, zorganizowany z okazji Świąt Bożego Narodzenia, spektakl teatru dorosłych nie był doskonały, „полагаю, это было странное зрелище. От волнения все актеры двигались по сцене, как роботы из фантастических фильмов первого поколения”²⁵. Koniec końców i ten pomysł zakończył się sukcesem, a rodzice sami zaczęli zgłaszać się do nauczycielki, aby zapisać się do teatru. Tak rozpoczęła się tradycja wystawiania spektakli dla dzieci, która była prawdziwym przełomem w szkole.

Nie można pominąć faktu, że Aromsztam nabierając dużego doświadczenia i umiejętności nauczycielskich, rozwinęła własne techniki pedagogiczne. Kreatywność w pracy oraz chęć urozmaicenia życia dzieci skłaniały nauczycielkę do ciągłego zdobywania nowej wiedzy. Dlatego, kolejnym krokiem jej samodoskonalenia było jednoczesne ukończenie studiów magisterskich na Uniwersytecie Kultury oraz kursów języka rosyjskiego i kultury w klasach piątych i szóstych. Marina Aromsztam kontynuowała pracę w szkole i ciągle eksperymentowała²⁶. Warto również podkreślić, że podczas swojej edukacyjnej działalności pedagog dość szybko zwróciła uwagę na problem braku dostosowania metod edukacyjnych do różnic płciowych. Opisała go w swojej książce *Jak dziennik. Opowiadania nauczycielki*, pokazując w niej scenę, w której główna bohaterka – nauczycielka – porusza problem kształcenia dzieci wyłącznie przez kobiety na jednym z zebrań z rodzicami:

Не секрет, что современная школа навязывает детям парадигму женского воспитания и не покрывает их психологические запросы – прежде всего запросы мальчиков²⁷.

Nie jest tajemnicą, że w szkołach w przeważającej większości to kobiety pełnią rolę nauczycielek i według wychowawczyni nie są one w stanie (ze względu na swoje uwarunkowania płciowe) w pełni dostosować lekcji

²⁵ Tamże.

²⁶ Аромштам Марина Семеновна, <https://prodetlit.ru/index.php>

²⁷ М.С. Аромштам, *Как дневник*, s. 11.

do potrzeb chłopców. Poprosiła więc ojców o zastanowienie się, jak mogą praktycznie przekazać dzieciom swoją wiedzę i poprowadzić choć raz w tygodniu zajęcia dodatkowe dla uczniów. Chętni ojcowie, wykorzystując swoje umiejętności i talenty, wraz z nauczycielką „составили план родительских пятниц и приступили к его осуществлению”²⁸. Lekcje były bardzo ciekawe, a dzięki ojcowskim umiejętnościom dzieci mogły nauczyć się między innymi: wiązać węzły ratownicze, poznać pracę elektromontera, czy stanąć w roli dziennikarza przed kamerą. Zorganizowane wspólnie z ojcami „rodzicielskie piątki” wskazują nam, bezsprzecznie, na próbę rozwiązania problemów płci kulturowej (gender), które we współczesnej pedagogice zajmują szczególne miejsce, gdyż placówki edukacyjne bardzo często lekceważą potrzebę innego kształcenia dziewczynek i chłopców. Władimir Wdowiuk i Sergiej Rykow w swoim artykule poświęconym badaniom genderowym w pedagogice, już na samym początku podkreślają, że

Женщина и мужчина – два основных человеческих типа, и отношения между ними необходимо рассматривать как базовую модель общественных отношений, которую призваны исследовать психология и педагогика²⁹.

Wynika z tego, iż to właśnie pedagogika jest jedną z nauk, która powinna skupiać się wokół różnic płci i starać dostosowywać do nich proces edukacji w szkole. Poruszenie tego problemu przez Marinę Aromsztam pod koniec XX wieku wskazuje na jej ogromną świadomość w obrębie psychologii dziecięcej i znajomość najnowszych, europejskich badań nad teorią wychowania, ponieważ kategoria gender w tym okresie w Rosji nie otrzymała odpowiedniego rozpowszechnienia. Wdowiuk i Rykow jeszcze w 2001 roku podkreślali, że niestety w Rosji pedagogiczne badania genderowe nie są szerokim obszarem badawczym, kiedy w tym czasie zagraniczne nauki humanistyczne zdążyły już rozwinąć całe systemy badawcze w nurcie genderowym. Badacze piszą, że w ostatnim wydaniu rosyjskiej encyklopedii pedagogicznej pojęcie „gender” jest opisane jako kompleks wychowawczych i oświatowych nacisków na dziecko, które mają przystosować go do przyjętego w społeczeństwie systemu ról społecznych³⁰. Jak widać, wschodnia pedagogika nie dopuszcza do siebie aktualnych problemów kształcenia przez pryzmat płci kulturowej i odrzuca indywidualny rozwój dziecka, uwzględniający jego osobiste umiejętności. Zauważalne jest również istniejące wciąż przekonanie, że wychowanie to proces formowania jednostki poprzez naciśki oraz system zakazów i nakazów.

²⁸ Там же.

²⁹ В.И. Вдовюк, С.Л. Рыков, *Гендерные исследования в педагогике (обзор литературы)*, Высшее образование в России, 2001, 4, s. 111.

³⁰ Там же, s. 113-114.

Warto podkreślić, iż Aromsztam widząc, że zarówno rodzice jak i nauczyciele chcą widzieć w szkole zdyscyplinowane dziecko, co przeczyło jej podejściu do kształcenia, walczyła o indywidualny rozwój każdej osobowości. Mówiła i pokazywała, jak można kierować indywidualnym rozwojem dziecka, jak pomóc mu odnaleźć własne talenty i pasje. Chciała zaprzeczyć procesowi surowego wychowywania kolektywnego, które nie dość że wzbu-
dzało bunt i agresję, to jeszcze niweczyło rozwój indywidualności dziecka:

Было время, когда детей очень долго водили строем, по линейке. Они по сигналу поднимали руку, по сигналу садились, по сигналу вставали, и поэтому та агрессивность, которая в них жила, — она, конечно же, является человеческим качеством и всегда присутствует в обществе, это по многим психологическим исследованиям известно, — она вытеснялась за рамки школы, которая была предельно дисциплинирована и была дисциплинарным институтом...³¹.

Nauczycielka nie zgadzała się z tak surową dyscypliną w szkole, która została wprowadzona do szkół w czasach „pedagogiki sowieckiej”. Walczyła ze szkołą, która nie pozwala dzieciom rozwijać się w swoim indywidualnym tempie i kierunku. Dlatego, wprowadziła do procesu kształcenia pedagogicznego między innymi: teatr paluszkowy, spacery ekologiczne, gry na podstawie wydarzeń historycznych oraz bajki teatralne. Otworzyła klasową bibliotekę, wprowadziła tradycję czytania na głos, starała się zaangażować rodziców w proces wychowywania dzieci oraz ożywiła praktykę czytania rodzinnego. Warto w tym miejscu dopowiedzieć, że podczas sowieckich rządów w Rosji wszystkie placówki dla dzieci były całkowicie zamknięte dla rodziców. Prawny opiekun nie powinien był wiedzieć, co dzieje się z dzieckiem za murami szkoły. Rodzina była postrzegana tylko i wyłącznie jako instytucja pomocnicza. Najważniejsza była pedagogika państwowa. Dlatego, pedagogika rodzinna wraz z jej eksperymentami była zjawiskiem undergroundowym. Pokazała, że każde dziecko rozwija się we własnym tempie i często może o wiele więcej, niż pozwala mu szkoła³². Dlatego, Aromsztam starała się pokazywać rodzicom, jak mogą współuczestniczyć w indywidualnym rozwoju swojego dziecka. Nauczycielka pracowała w szkole prawie 20 lat, zajmując się nie tylko kształceniem, ale także wychowaniem uczniów i edukowaniem ich rodziców, a jak sama wspomina: „Вам могу сказать только одно: наломала я, конечно, в своей педагогической деятельности дров”³³.

³¹ *Неуправляемый ребенок в классе. Что делать?*, Wywiad dla Echa Moskwy z Mariną Aromsztam, Dmitriem Lubowskim i Wierą Mogilewską, przeprowadzony przez Ksenię Larinę, <https://echo.msk.ru/programs/assembly/502456-echo/>, [dostęp: 18.12.2020].

³² *Человек – индивидуальное и сложное существо*, Wywiad z Mariną Aromsztam, przeprowadzony przez Afanasija Mamiedowa.

³³ Tamże.

Jednakże, bogata działalność szkolna i wprowadzanie nowoczesnych metod nauki to nie jedyne obszary działań znakomitego pedagoga. Zapisywane przez nią spostrzeżenia i przeżycia podczas pracy w szkole zaowocowały wydaniem licznych książek i artykułów o tematyce pedagogicznej. Pierwszy jej artykuł ukazał się w 1996 roku w „Gazecie nauczycielskiej” («Учительская газета») i tak też rozpoczęła się przygoda Aromsztam z dziennikarstwem. Nauczycielka-eksperymentatorka zaczęła dzielić się swoim doświadczeniem oraz wiedzą na łamach renomowanej i profesjonalnej gazety. Rok później wzięła udział w konkursie „Nauczyciel Roku” i awansowała do finału. Została nagrodzona nagrodą specjalną „Gazety nauczycielskiej”, a w 1999 roku otrzymała nagrodę „Gazety nauczycielskiej” – „Srebrne pióro” za artykuły dotyczące problemów współczesnej rzeczywistości pedagogicznej³⁴. Artykuły na temat problemów wychowania dzieci, edukacji szkolnej, czytania dzieciom, recenzje książek, materiały metodyczne i scenariusze świąt zaczęły pojawiać się regularnie w różnych periodykach. Publikowała w takich gazetach jak: „Nowinki edukacyjne” («Вести образования»), „Przedszkole ze wszystkich stron” («Детский сад со всех сторон»), „Wychowanie przedszkolne” («Дошкольное образование»), „Ogoniok” («Огонёк»), czy „Pedologia XXI wiek” («Педагогика XXI век»). Jednakże, artykuły pisane do czasopism to nie jedyne sposoby szerzenia nowoczesnej wiedzy pedagogicznej przez nauczycielkę. Od końca lat 90. zaczęły ukazywać się w światowym obiegu książki Mariny Aromsztam na temat wychowania dzieci. W 1998 roku w Moskwie została wydana jej pierwsza książka *Dziecko i dorosły w „pedagogice przeżyć”* («Ребёнок и взрослый в “педагогике переживаний”»), a z czasem ukazywało się ich coraz więcej – na temat wychowania dzieci, poruszających również zagadnienia z psychologii dziecięcej³⁵. Widzimy więc, że Aromsztam swoim bogatym nauczycielskim doświadczeniem, a co za tym idzie – obserwacjami nad wychowaniem dziecka, dzieliła się również z szerszą publiką, co wniosło w obszar edukacji dziecka cenną wiedzę. Trzeba również zauważyć, że jej pisarska działalność nie pozostała niezauważona, gdyż już w 2000 roku pedagog została wyróżniona odznaką „Honorowy pracownik edukacji powszechnej”. Zaczęła publikować karty pracy, bajki ortograficzne do sprawniejszej nauki dla dzieci młodszych, a nawet pomoce dydaktyczne z dziedziny geometrii.

Od 2008 roku Marina Aromsztam zaczęła pisać nie tylko o wychowaniu dziecka dla rodziców i nauczycieli, ale również wydawać książki dla dzieci. Jej pierwsza powieść *Kudłate dziecko* («Мохнатый ребенок») opowiada o wzajemnych stosunkach świata ludzkiego i zwierzęcego. Powieść ta, po-

³⁴ Аромштам Марина Семеновна, <https://prodetlit.ru/index.php>

³⁵ Tamże.

dobnie jak późniejsze dzieła pisarki, jest pod wieloma względami autobiograficzna, o czym już wspomniano w niniejszym artykule³⁶. Aromsztam w swoich książkach dla dzieci kładzie przede wszystkim duży nacisk na opowiadanie o rzeczywistości, aby dzieci miały możliwość poznania prawdy o świecie. Uważa, że rodzice mało dzieciom opowiadają i nie dyskutują z nimi o przeżywanych sytuacjach, dlatego książki mają im w tym pomóc. Pisarka silnie wierzy, że czytanie ma wartość psychoterapeutyczną, a dzieje się tak poprzez utożsamienie się dziecka z bohaterem, który przeżywa takie same, realne sytuacje³⁷.

Znaczącym owocem pracy nad literaturą dla dzieci stała się jej druga powieść *Kiedy odpoczywają anioły* («Когда отдыхают ангелы»), w której zostały opisane relacje nauczycielki z jej uczniami. Książka mówi o doświadczeniach nauczyciela oraz jego wewnętrznym świecie. Prototypami wielu postaci są uczniowie Aromsztam. W 2008 roku powieść ta otrzymała krajową nagrodę literacką „Najdroższe marzenie” («Заветная мечта») w wyniku głosowania młodych czytelników. Nie można również pominąć faktu, że ważnym, dla zrozumienia głównego tematu dzieła, jest obraz Janusza Korczaka (1878-1942) i jego książki *Król Maciuś Pierwszy*, opowiadającej o chłopcu, który po śmierci ojca-króla musiał zająć się tak trudną sprawą dla dziecka, jaką jest zarządzanie królestwem. Nauczycielka zdecydowała czytać dzieciom: „...«Короля Матиуша» вслух, каждый день понемножку – пять минут в конце второго урока и десять минут на большой перемене”³⁸. Dla Marsjom ten wielki pedagog jest ideałem nauczyciela, wychowawcy i człowieka, nieosiągalnym, ale stale przypominającym prawdziwy cel, przed którym stoi prawdziwy nauczyciel. W tej wspaniałej, szkolnej powieści zawarte są osobiste refleksje Aromsztam na temat osobowości wybitnego pedagoga, jego książek i filozofii życiowej, które stały się dla pisarki ideałem do naśladowania. Czytanie dzieciom na głos „Króla Maciusia Pierwszego” to realne wydarzenie, któremu, jak sama wspomina, nadała wręcz mistyczne znaczenie³⁹. Aromsztam nie ukrywa również, że już od czasów studenckich inspirowała się sukcesami Korczaka i starała się realizować jego zasady pedagogiczne w swojej pracy. Był w jej życiu tak ważny, że kiedy rozpoczęła pracę w przedszkolu, powiesiła zdjęcie tego wybitnego pedagoga nad swoim biurkiem⁴⁰. Uważała, że jego życie to swego rodzaju „Ewangelia pedagogiczna”, a także głoszenie dobrej wieści o dzieciach. Pisarka zwraca szczególną uwagę na to,

³⁶ Tamże.

³⁷ Марина Аромштам: «Мы странно относимся к детям», Wywiad z Mariną Aromsztam, przeprowadzony przez Annę Gruzdiewą.

³⁸ М.С. Аромштам, *Когда отдыхают ангелы*, s. 32.

³⁹ М.С. Аромштам, *Благая весть Януша Корчака*, Дошкольное образование, 2003, 23, s. 2.

⁴⁰ Tamże, s. 1.

że ponad pół wieku przed wprowadzeniem Konwencji o prawach dziecka, Korczak napisał: „Dziecko ma prawo do szacunku”. Na długo przed jej ratyfikacją przez państwa europejskie, na powierzony mu przestrzeni realizował prawa dzieci do mieszkania, opieki, pielęgnacji i edukacji. W Domu Sierot do ostatniej chwili (przed wysłaniem do obozu) uczył młodych podopiecznych czytać, pisać i liczyć. Organizował również zajęcia w kołach zainteresowań i spotkania z ciekawymi ludźmi. Życie dziecka miało dla Korczaka szczególne znaczenie – każdy jego dzień, każda minuta, pobyt tu i teraz, cały jego los stał się przykładem, „jak kochać dzieci”⁴¹.

Z czasem dorobek artystyczny pisarki zaczął znacznie się powiększać. Nawiązała owocną współpracę z wydawnictwem „KompasGid” («КомпасГид») i zaczęła pisać książki dla młodzieży oraz dorosłych. W 2014 roku Aromsztam została redaktorem naczelnym czasopisma internetowego „Papmambuk” («Папмамбук») – nowej przestrzeni dla niezależnego dziennikarstwa w Internecie. Internetowy magazyn jest przeznaczony dla tych, którzy lubią czytać, a jednocześnie stanowi swoisty „plac zabaw” dla pedagogiki alternatywnej. Oprócz publikacji dziennikarskich na stronie w rubryce „czytam dzieciom” zamieszczono artykuły rodziców, którzy dzielą się doświadczeniami z czytania książek dzieciom. Później, rubryka ta została poszerzona o działalność młodych mam-pisarek propagujących czytanie na głos. W 2012 roku zespół portalu internetowego „Papmambuk” powołał dla czytających nastolatków konkurs „Ekspert Książki XXI wieku”, tworząc w ten sposób poważną szkołę dziennikarstwa dziecięcego⁴². Cała idea utworzenia magazynu internetowego została opracowana przez Aromsztam, gdyż po około 15 latach pracy dziennikarskiej zauważyła, że niezależne dziennikarstwo związane ze szkołą umiera. Było to również silnie połączone ze zmianą polityki edukacyjnej państwa. Nauczycielka zaczęła zdawać sobie sprawę, że nic już od nauczycieli nie zależy i jeśli chcemy stawiać na rozwój myśli i praktyki pedagogicznej, to powinna to być zdecydowanie pedagogika rodzinna⁴³. Być może obecnie słowa „pedagogika rodzinna” brzmią banalnie, ale w latach 90. XX wieku było to swoiste *know-how*, ponieważ w pedagogice radzieckiej, jak wiadomo, istniał prymat wychowania zbiorowego. Uważano, że konieczne jest jak najszybsze usunięcie dziecka z rodziny i umieszczenie go w miejscu, w którym zostanie wychowany zgodnie z ideami pedagogiki radzieckiej⁴⁴.

Działalność pisarska Aromsztam nie ogranicza się jedynie do samego pisanie, gdyż owocna współpraca z wydawnictwem „KompasGid”, o której

⁴¹ Tamże.

⁴² Аромштам Марина Семеновна, <https://prodetlit.ru/index.php>

⁴³ Человек – индивидуальное и сложное существо, Wywiad z Mariną Aromsztam, przeprowadzony przez Afanasija Mamiedowa.

⁴⁴ Tamże.

wspomniano już wyżej, umożliwiła jej odbycie edukacyjnej podróży do USA, podczas której mogła rozwinąć swoje umiejętności językowe i dzięki nim zając się tłumaczeniem książek z języka angielskiego. Wśród pierwszych prac przetłumaczonych przez pisarkę były opowiadania obrazkowe dla dzieci znanej brytyjskiej pisarki i ilustratorki Judith Kerr (1923-2019). Obecnie Marina Aromsztam pracuje jako redaktor naczelny strony „Pampambuk”, zajmuje się twórczością literacką, aktywnie uczestniczy w festiwalach książki i konkursach literackich⁴⁵.

Podsumowując wszystko, co napisano powyżej o działalności Mariny Aromsztam w dziedzinie nauczania i rozwoju nowoczesnych technik edukacji oraz psychorozwoju dziecka, nie można nie zauważyć jej ogromnego wkładu, jaki wniosła we współczesną pedagogikę. Znalazła się w gronie najbardziej aktywnych rosyjskich pedagogów, którzy potrzebowali i chcieli zmian w postkomunistycznym systemie edukacji. Aktywna, dwudziestoletnia działalność szkolna pozwoliła, faktycznie, na ukazanie nowej drogi rozwoju szkolnictwa wśród rodaków, gdyż została pokazana w sposób praktyczny. Jednakże, dodatkowe obszary jej aktywności, jak między innymi pisarstwo, pozwalają szerszemu gronu na zaznajomienie się z jej cenną wiedzą pedagogiczną. Marina Aromsztam wprowadziła szereg zmian i innowacji, które dzięki jej licznym artykułom i książkom wpłynęły na wielu ludzi i mogły zostać docenione już nie tylko w jej ojczyźnie. Nie możemy zapominać, że jest ona wybitną nauczycielką, dziennikarką, a obecnie przede wszystkim pisarką, która płynnie potrafi przechodzić od pisania opowiadań dla dzieci do filozoficznych powieści dla dorosłych. Warto podkreślić, że ożywiła praktykę czytania rodzinnego, silnie zaangażowała rodziców w edukację dzieci i stała się propagatorką szerzenia wiedzy o świecie dla małych i dużych czytelników. Jako silna kobieta dokonała znaczących zmian we współczesnej pedagogice i stała się prawdziwą patronką edukacji dziecięcej.

BIBLIOGRAFIA

- Kosowska K., *Obraz życia szlachcianek w literaturze. Od Piotra Wielkiego do Mikołaja I*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Łotman J., *Rosja i znaki. Kultura szlachecka w wieku XVIII i na początku XIX*, przekł. B. Żyłko, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 1998.
- Sadowski J., *Rewolucja i kontrrewolucja obyczajów: rodzina, prokreacja i przestrzeń życia w rosyjskim dyskursie utopijnym lat 20. i 30. XX wieku*, Wydawnictwo Ibidem, Łódź 2005.
- Stach-Hejnosz M., *Wolna szkoła waldorfska: wokół różnic światopoglądowych i dydaktyczno-metodycznych*, Forum Teologiczne, 2013, 14.
- Utrio K., *Córki Ewy. Historia kobiety europejskiej*, przekł. M. Gąsiorowska-Siudzińska, Wydawnictwo 69, Warszawa 1998.

⁴⁵ *Аромштан Марина Семеновна*, <https://prodetlit.ru/index.php>

- Аромштам, М.С., *Благая весть Януша Корчака*, Дошкольное образование, 2003, 23.
- Аромштам, М.С., *Когда отдыхают ангелы*, Издательство КомпасГид, Москва 2011.
- Аромштам, М.С., *Как дневник. Рассказы учительницы*, Издательство КомпасГид, Москва 2012.
- Аромштам Мария Семеновна, https://prodetlit.ru/index.php/%D0%90%D1%80%D0%BE%D0%BC%D1%88%D1%82%D0%B0%D0%BC_%D0%9C%D0%B0%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B0_%D0%A1%D0%B5%D0%BC%D1%91%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0#.D0.9F.D0.B5.D1.80.D0.B5.D0.B2.D0.BE.D0.B4.D1.8B_.D0.9C_.D0.A1_.D0.90.D1.80.D0.BE.D0.BC.D1.88.D1.82.D0.B0.D0.BC, [dostęp: 19.12.2020].
- Вдовюк В.И., Рыков С.Л., *Гендерные исследования в педагогике (обзор литературы)*, Высшее образование в России, 2001, 4.
- Гавров С.Н., *Историческое изменение институтов семьи и брака. Учебное пособие*, Издательство Московский государственный университет дизайна и технологий, Москва 2009.
- История губернерства в России*, <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-guvernerstva-v-rossii/viewer>, [dostęp: 19.12.2020].
- Котлова Т.Б., *Учительницы в Российской провинции сто лет назад*, <https://cyberleninka.ru/article/n/uchitelnitsy-v-rossiyskoy-provintsii-sto-let-nazad/viewer> [dostęp: 17.12.2020].
- Курганов И.А., *Женщины и коммунизм*, Издательство русской литературы, Нью-Йорк 1968.
- Ломоносова М.Т., *Из истории становления эксперимента по программе «Изобразительное искусство и художественный труд»*, разработанной под руководством Б.М. Неменского, http://cnho.ru/?page_id=67, [dostęp: 17.12.2020].
- Марина Аромштам: «Мы странно относимся к детям», Wywiad z Mariną Aromsztam, przeprowadzony przez Annę Gruzdiewą, <https://newslab.ru/article/482177?fbclid=IwAR1fQqdcUmCSbEHcfwpAn0mIV04Qtr6Ju9jcR1Torho2pnxILdza66rLwBw>, [dostęp: 17.12.2020].
- Марина Аромштам о книге «Когда отдыхают ангелы», Wywiad z Mariną Aromsztam, przeprowadzony przez Marię Bolotową, <https://www.youtube.com/watch?v=syhR-dmYcjKw>, [dostęp: 19.12.2020].
- Неуправляемый ребенок в классе. Что делать?*, Wywiad dla Echa Moskwy z Mariną Aromsztam, Dmitriem Lubowskim i Wierą Mogilewską, przeprowadzony przez Ksenię Larinę, <https://echo.msk.ru/programs/assembly/502456-echo/>, [dostęp: 18.12.2020].
- Человек – индивидуальное и сложное существо*, Wywiad z Mariną Aromsztam, przeprowadzony przez Afanasija Mamiedowa, https://www.labirint.ru/nov/aromshtam-mamedov/?fbclid=IwAR2FhpnxVz8nrdFyT0h4t1Kllk-AZI_5gR2EPp5807ebwtQWwbZVZ-DZYIA, [dostęp: 19.12.2020].

MAKI HIRAYAMA

ORCID 0000-0003-3766-3302

ALICE PACHER

ORCID 0000-0002-1048-5617

Meiji University, Tokyo

WERONIKA KLON

ORCID 0000-0001-8657-0597

KATARZYNA WASZYŃSKA

ORCID 0000-0003-1495-4537

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

SELECTED ASPECTS OF COUPLE FUNCTIONING IN POLAND AND JAPAN DURING COVID-19 PANDEMIC

ABSTRACT. Hirayama Maki, Pacher Alice, Klon Weronika, Waszyńska Katarzyna, *Selected Aspects of Couple Functioning in Poland and Japan During COVID-19 Pandemic* [Wybrane aspekty funkcjonowania par w Polsce i w Japonii w czasie pandemii wirusa COVID-19]. *Studia Edukacyjne* no. 63, 2021, Poznań 2021, pp. 81-99. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.63.6

The COVID-19 pandemic is a global one, but the effect is different for each country and society and has different dimensions. The study investigated couple relationships during the first lockdown (also called emergency state) in Poland (N = 235) and Japan (N = 420). Based on a quantitative survey, it focuses on socio-economic issues and related concerns. The survey inquired opinions about changes in the depth of the relationships, attitude to the partner, and frequency of arguments during the lockdown.

From among Polish and Japanese respondents, more than 60% declared that their current partner is the best one for the isolation. Both Japanese and Polish males seem to be more satisfied with their spouses than the female partners. The results indicate that there is a need to make more detailed cross-country comparisons in terms of the functioning of relationships during lockdown and isolation. The observations made imply that there are areas to investigate more in-depth. A follow-up survey is needed to understand whether the issues in intimate relationships will be long-term ones or whether we see them only during the pandemic.

The questionnaire domains: changes in the depth of relationships, attitude to the partner and frequency of arguments during the lockdown.

Method: quantitative research, survey, online questionnaire, voluntary participants collected by social media.

Key words: relationship functions, COVID-19 pandemic, first lockdown, socio-cultural comparison, Japan, Poland

Introduction and Overview

The COVID-19 pandemic has brought changes in people's lives, affecting the entire population of each country. The COVID-19 pandemic began in late 2019, being first documented in China and spreading rapidly around the world. Ways of dealing with the restrictions have differed among societies.

In Japan, the first cases of COVID-19 were confirmed by January 2020. In response to the large escalation of infections, restrictions on social activities started with a sudden order to close elementary, junior high, and high schools from March 2nd nationwide (until the beginning of June). Especially mothers faced a struggle to combine their daily routine and include caring for and educating their children at home. The first state of emergency was issued from April 7th (seven prefectures, and on April 16th nationwide) to May 25th. In some countries, the lockdown was enforced with penalties, whereas in Japan, the government "requested" self-restraint and social distancing from people. Citizens have not been penalized, but repeatedly asked to wear masks and keep social distance in the public. As an infection control measure, especially during 2020, the officials tried to identify the infection route of newly infected people, so their actions and whom they had met were investigated in detail. Because of this measure, secret activities such as meeting extramarital partners were supposed to have been greatly suppressed. In July 2020 when the number of new cases was minor for a while, the government launched a major traveling and eating out campaign to revitalize the economy. As a result, the number of new cases increased drastically, so that the second state of emergency was to be issued from January 8th to March 21st 2021. The state of emergency was quite effective in the first round, with most of the shops and restaurants closed, but it gradually became ineffective in the second and third rounds. The government has provided various financial support to individuals and companies, however many people were still in need and even lacked food. Prime Minister Suga decided to resign in September 2020 being strongly criticized for not being able to lead in pandemic measures of the country.

Furthermore, the first case of COVID-19 in Poland was registered on March 4, 2020, and the first death as a result of this disease was recorded on March 12 this year. On March 10 the first restrictions in Poland related to the cancellation of major mass events were introduced. From March 15, 2020 to the be-

ginning of April, the “Flight home”¹ campaign was carried out, as a result of which about 54 thousand² citizens who were abroad returned to Poland. On March 20³, the Prime Minister, Mateusz Morawiecki, declared the pandemic in Poland. Four days later, restrictions were tightened: travel restrictions in the country, restrictions on leaving home. In the following days, hairdressing and beauty salons, shops, and restaurants were closed, and a distance learning system was introduced at the beginning of April.

The pandemic has triggered professional problems for some Poles: (loss of job, financial liquidity, change of the mode and conditions of work: home office). The changes also concerned social life: social distancing and social isolation were imposed. Limited access to healthcare (“non-covid”) has also become a problem. Changing the mode of stationary education to remote education forced the children, but also their parents/ guardians, to adjust their home conditions to the requirements of school activities. Combining work done now at home with childcare and education has become a challenge for many Poles.

The restrictions in the country in the following months were alternately gradually loosened and tightened depending on the epidemiological situation. It all influenced the mental functioning of people, their well-being, and their relationships.

Research on couples functioning during Covid-19 pandemic

Covid-19 lockdown has radically changed the way we lived. The lockdown or state of emergency (in Japan) forced the population to stay more at home, home office and online schooling were introduced. The reduced physical and social contact with people and limitation of people’s freedom can also affect intimate couple relationships. Previous research has shown that in times of crisis, stress impacts the relationship quality (Randall and Bodenmann 2009, Williamson 2020). Although the global pandemic generates stress in many life areas and also in social interaction, previous research on how the Covid-19 pandemic affects intimate couple relationships shows two-sided results, namely positive and negative changes.

¹ Biuletyn Informacji Publicznej RPO, *KPRM: 55 tys. Polaków wróciło do kraju w ramach akcji “Lot do domu”*, <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/kprm-do-rpo-55-tys-osob-wrcilo-do-kraju-w-ramach-lot-do-domu> [accessed: August 2021].

² Wikipedia Wolna Encyklopedia, *Polskie Linie Lotnicze LOT*, https://pl.wikipedia.org/wiki/Polskie_Linie_Lotnicze_LOT [accessed: October 2021].

³ Medicover, *Pandemia koronawirusa na świecie i w Polsce – kalendarium*, <https://www.medicover.pl/o-zdrowiu/pandemia-koronawirusa-na-swiecie-i-w-polsce-kalendarium,7252,n,192> [accessed: October 2021].

A survey conducted in Australia⁴ shows that a majority of people (52%) spent more time together during Covid-19 lockdown. 42% of people experienced a negative change in their relationship with their partner. Especially, people who reported feeling very lonely were more likely to experience negative relationship changes throughout COVID-19 (Relationships Australia 2021). Another survey conducted by Pew Research Center⁵ shows 33% of Americans experienced positive impact on their relationships. The reasons for that include spending more time with children and enjoying lack of social obligations. A survey conducted in German-speaking countries⁶ (N=4900) shows that people who are in stable committed relationships (44%) were more satisfied. According to 54% of people in the same household, the conflict rate did not increase. 24.9% of the people mentioned having more conflicts while for 21.1% the number of conflicts decreased. Another characteristic shows that people who required family support tend to have more conflicts. As for Japan, many institutions and researchers have conducted surveys on the physical and mental health of people or the changes in their lives. Below are major findings related to changes in relationships.

1. In September 2020, the Ministry of Health, Labor, and Welfare conducted a survey on the mental health status of people in the previous months of the same year⁷ (People over 15 years old, n = 10981). From April to May, 60% of people were found to have felt some kind of anxiety while at other times it was about 50%. The biggest reason for anxiety was 'Fear of infection of myself and my family'. The second and subsequent reasons differed depending on the time of year, including 'shortages of daily necessities' in February 2020 and 'changes in life due to self-restraint' after April. About 40% of the people answered that the volume of physical exercise decreased while for about 20% of the people the computer gaming time increased.

2. OECD global research on mental health during pandemic⁸ shows that the prevalence of mental health conditions which stayed broadly the same

⁴ Relationships Australia, *Covid-19 and its Effect on Relationships*, <https://relationships.org.au/what-we-do/research/online-survey/MaySurveyResults.pdf> [accessed: September 2021].

⁵ Pew Research Center, *In their own words, Americans describe the struggles and silver linings of the Covid-19 pandemic*, <https://www.pewresearch.org/2021/03/05/in-their-own-words-americans-describe-the-struggles-and-silver-linings-of-the-covid-19-pandemic/> [accessed: September 2021].

⁶ B. Rothmüller, *Intimität und soziale Beziehungen in der Zeitphysischer Distanzierung. Ausgewählte Zwischenergebnisse der Pilotstudie zur COVID-19 Pandemie*, Wien 2020.

⁷ Ministry of Health, Labor, and Welfare, *Shingata Koronakansensyo ni kakaru mentaru herusu ni kansuru tyosa gaiyou ni tsuite*, <https://www.mhlw.go.jp/content/12200000/syousai.pdf> [accessed: October 2021].

⁸ OECD, *Tackling the Mental Health Impact of the Covid-19 Crisis-An Integrated Whole of Society Response*, <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/tackling-the-mental-health-im->

for decades changed in 2020 with the outbreak of the pandemic. In Japan, the level of depression was 7.9% in 2019, however it reaped to 17.3% in early 2020. In 2020 it was more than double that in 2019, which was a similar tendency as in many other countries.

3. According to Marital Relationship Survey⁹ (20s- 60s, n = 2060) conducted by the Recruit Bridal Research Institute from February to March 2021, 67.2% of the respondents were satisfied with the marital relationship. 10.7% of overall participants (11.3% of male and 10.2% of female participants) reported they were more satisfied than before the pandemic, while 10.1% (8.8% of male and 11.2% of female) reported less satisfaction. In couples with a working husband and a housewife, more husbands reported increased satisfaction than wives (13.7%, 9.3%) and more wives reported decreased satisfaction than husbands (7.0%, 12.0%). In couples with a working husband and a part-time working wife, both rates of husbands and wives who reported increased satisfaction (8.8%, 7.2%) were lower than the rates who reported decreased satisfaction (10.2%, 11.6%). For couples where both the husband and wife work full-time, both rates of husbands and wives who reported increased satisfaction (11.8%, 14.7%) became higher than the rates of decreased satisfaction (9.9%, 9.6%).

In terms of Japan, the impact of Covid-19 pandemic on intimate couple relationships has not been strongly highlighted as other topics such as economic crises and increased suicide rates. Only a few topics and more negative aspects have been emphasized in the media, such as the increase of domestic violence and a possible increase in the divorce rate (*koronarikon*). According to Suga,¹⁰ a spate of suicides due to financial difficulties as well as domestic violence (DV) incidents triggered by Covid-19 pandemic has been reported. An expectation that domestic violence will increase was emphasized. The number of domestic violence consultations increased significantly after the pandemic started, which may be because the Japanese government was suggested by WHO to take measures against the increase of domestic violence, and launched consultation hotlines. Suga¹¹ argued that, especially in April 2020, the Spousal Violence Counseling and Support Centers conducted 13,272 DV consultations, which was 1.3 times higher than the number in April 2019. Yamada¹² mentioned the possibility of increasing inequalities between families.

pact-of-the-covid-19-crisis-an-integrated-whole-of-society-response-0ccafa0b/ [accessed: October 2021].

⁹ Recruit Bridal Research Institute, *Fufu kankei chosa 2021*, https://www.recruit.co.jp/newsroom/pressrelease/assets/20210803_marriage_01.pdf [accessed: October 2021].

¹⁰ T. Suga, *Protecting women: new domestic violence countermeasures for COVID-19 in Japan*, *Sexual and Reproductive Health Matters*, 2021, 29(1).

¹¹ *Ibidem*.

¹² M. Yamada, *Shingatakakusashakai* 34(40), Tokyo 2021.

As for Poland, scientists and researchers responded to the emergence of the pandemic and the related changes by conducting scientific analyzes of the situation in various areas of social life.

Some of them, related to the subject area of this article, are mentioned below:

1. From March to June 2020, a research entitled: "Health, relationships and sexual life of Polish women and men during the Covid -19 pandemic" was conducted under the supervision of prof. Z. Izdebski. 3,000 people participated in the survey. people in the age group of 18+. The respondents completed the questionnaire independently via the Internet (Computer Assisted Web Interview, CAWI¹³).

22% of respondents indicated that their relationship had strengthened during the pandemic. 66% of respondents assessed that nothing had changed in their relationship during the isolation. However, 8 percent believe their relationship has worsened, and 5 percent believe that they thought of divorcing for the first time during the pandemic. In the surveyed group, 21% of Poles declared that they would like to have children in the future. Under the influence of lockdown, 14% decided to postpone their procreation plans.

39% of people aged 18 to 29 believe that during the pandemic, their feelings of chronic fatigue, weakness, drowsiness, and difficulty in concentrating have increased. Respondents from this age group also indicated that they experienced bouts of anger, aggression, or frustration more often. The young people also felt loneliness the most, but it should be remembered that this study covered the first three months of the pandemic in Poland, i.e. only the period of the first wave. From the speech of prof. Izdebski, in an interview with PAP, you can also learn that: "During the pandemic, interest in online pornography has increased, and there are more conflicts and domestic violence in Polish relationships, including sexual violence. Social isolation is often a test of survival in a relationship".¹⁴

2. Another study examined the severity and determinants of depression and generalized anxiety symptoms in adult Poles during the COVID-19 pandemic. A nationwide sample of adults was surveyed online four times (in May, June, July, and December 2020). 1,179 people took part in the first wave of the study and it was a representative sample of adult Polish residents in terms of age, gender, and size of the place of residence. In the second wave,

¹³ Z. Izdebski, *Zdrowie, relacje w związkach i życie seksualne Polaków*, <https://www.uw.edu.pl/zdrowie-relacje-w-zwiazkach-i-zycie-seksualne-polakow/> [accessed: September 2021].

¹⁴ Z. Wojtasiński, *Prof. Izdebski o związkach i życiu seksualnym Polaków w czasie pandemii*, *Nauka w Polsce* <https://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C82292%2Cprof-izdebski-o-zwiazkach-i-zyciu-seksualnym-polakow-w-czasie-pandemii.html> [accessed: September 2021].

1,014 people were examined, in the third 857 people, and the last fourth 688 people. It turned out that:

– Polish women and men showed the highest intensity of symptoms of depression and generalized anxiety in May and December, while the lowest intensity in July 2020

– Symptoms of depression and generalized anxiety were most strongly associated with the difficulties experienced at home (difficult relationships with relatives, a sense of lack of privacy, fatigue with excessive duties) as well as anxiety and uncertainty related to the spread of the epidemic. Parents of children up to the age of 18 had greater severity of depression symptoms in December 2020 than those who did not have children at that age. In this group of parents, symptoms of depression and anxiety were more strongly associated with the difficulties experienced at home, as well as the perceived health and life risk of COVID-19, than in those who did not have children at that age.

– Better financial situation of the family and ensured continuity of remuneration was associated with a distance relationship lower intensity of symptoms of depression and generalized anxiety in May, June, July, and December 2020.¹⁵

3. “Everyday life in times of pandemic” is a research project carried out by members of the Department of Theory and Research of Social Practices at the Faculty of Social Sciences of Adam Mickiewicz University in Poznań.¹⁶ The first stage of the research was carried out between March 19 and 24, 2020 using an online survey created on the Google Forms platform. The second stage was carried out between March 31 and April 8, 2020. 1,294 people took part in the second stage. The respondents were asked, inter alia, to provide three words that, according to them, best describe the current situation. Among almost 4,000 expressions of this type left by the respondents in the questionnaire, the majority of those referring to uncertainty and emotional states it entails: fear, nervousness, anger, helplessness. “Almost 1/3 of respondents indicating the occurrence of significant transformations in everyday life during a pandemic describe changes in well-being, mood, and mental health, or an increase in anxiety, stress, and deterioration of the general psychophysical condition”.¹⁷

4. According to CBOS research – during the pandemic period, the mental well-being of Poles deteriorated and they rated 2020 not only as much wor-

¹⁵ M. Gambit et. al., *Objawy depresji i lęku wśród Polaków w trakcie pandemii COVID-19. Raport z badań podłużnych*, http://psych.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/98/2021/01/Raport_objawy_depresji_leku_IV_fale.pdf [accessed: October 2021].

¹⁶ R. Drozdowski et. al., *Życie codzienne w czasach pandemii. Raport z drugiego etapu badań*. Wersja skrócona, http://socjologia.amu.edu.pl/images/pliki/dokumenty/Do_pobrania/Zycie_codzienne_w_czasach_pandemii._Raport_z_drugiego_etapu_badan_wersja_skrcona.pdf [accessed: September 2021] p. 50.

¹⁷ Ibidem, p. 50, 52.

se than the previous year in private and public terms but also the worst for Poland, since 1984 (then CBOS research in this area was monitored) CBOS survey No 5/2021 on life satisfaction.

However, despite the research that has emerged in response to the new social reality, there is still a gap in portraying the cultural context. We hope that the research carried out in Poland and Japan, although to some extent, will fit into this gap.

Material and methods

Considering the limited number of studies published on couple relationships during the Covid-19-pandemic, the authors conducted survey with the aim to address how the lockdown (the physical distance in everyday life) affected couple relationships. The results show how areas under investigation differ between Japan and Poland, male and female of both countries, and Polish, and Japanese participants in different types of the relationships.

Tables No 1 and 2 show socio- demographic characteristics of the groups of the Japanese and Polish respondents. They include the abundance of subgroups of gender identity which are male, female, and other. Also they describe age categories: under 19 years old, 20-29, 30-39, 40-49, and 50 or more years old.

Table 1
Demographic characteristic (Japanese survey)

| | N | % |
|---------------------|-----|----|
| Gender | | |
| Male | 171 | 41 |
| Female | 243 | 58 |
| Other | 6 | 1 |
| Age category | | |
| <19 | 34 | 6 |
| 20-29 | 183 | 32 |
| 30-39 | 135 | 24 |
| 40-49 | 143 | 26 |
| >50 | 68 | 12 |

| | | |
|--|-----|-----|
| Relationship status | | |
| In a committed relationship and living together | 262 | 47 |
| In a committed relationship but living apart from each other (it is still possible to meet each other regularly) | 127 | 23 |
| Long-distance relationship | 26 | 4,6 |

Demographic characteristic (Poland survey)

Table 2

| | N | % |
|--|-----|-------|
| Gender | | |
| Male | 72 | 30,64 |
| Female | 162 | 68,94 |
| Other | 1 | 0,42 |
| No answer | 0 | 0 |
| Age category | | |
| <19 | 3 | 1,3 |
| 20-29 | 105 | 44,7 |
| 30-39 | 41 | 17,4 |
| 40-49 | 63 | 26,8 |
| >50 | 23 | 9,8 |
| Relationship status | | |
| In a committed relationship and living together | 164 | 72,9 |
| In a committed relationship but living apart from each other (it is still possible to meet each other regularly) | 49 | 21,8 |
| Long-distance relationship | 12 | 5,3 |

The survey covered 420 (F-243, M-171, Other-6) respondents from Japan, and 235 respondents from Poland living in intimate relationships (F-162, M-72, Other-1). Analysis focused on male and female groups because of the abundance of the gender subgroups. The participants were recruited through social media. The whole questionnaire contains 52 questions about features

of relationships and sexual life during the pandemic lockdown in 2020. The first version of the questionnaire was used in the German study (Rothmueller 2021), but was modified for current research requirements. This analysis contains a description of the results of questions correlated with concerns about social, economic, and private life, and with the condition of the intimate relationship during the pandemic lockdown and social isolation.

Results

The article compares results from the Polish and the Japanese surveys. There are comparisons including division between Polish and Japanese participants, male and female from both countries, and participants in different types of relationships. There are subgroups of people living together with their spouses, living apart, and long distance relationships. Some of the scales used in the research were ordinal and some of them were nominal. Thus part of the results is shown as percentages (nominal scales), and others as median values (ordinal scales).

Concerns

Tables No 3, 4 and 5 present the comparisons of the topics of chosen concerns expressed by people during the pandemic lockdown. The scale used in this type of questions was the ordinal one and had 4 steps corresponding with different intensity of the anxiety about included topics.

Table 3

Median values of the concerned topics in the respondents' group

| OBJECT OF CONCERN | ALL PARTICIPANTS JAPAN | ALL PARTICIPANTS POLAND |
|---|------------------------|-------------------------|
| FINANCIAL PROBLEM | 3 | 2 |
| DAILY LIFE DISRUPTION | 2 | 2 |
| RELATIONSHIP DISRUPTION | 2 | 3 |
| DISRUPTION IN FAMILY LIFE | 2 | 3 |
| HEALTH CONDITION OF THE PERSONS TO CARE ABOUT | 3 | 2 |
| OWNHEALTHCONDITION | 3 | 2 |

| | | |
|---|---|---|
| WORK DISRUPTION (NEGATIVE EFFECT ON WORK/ BUSINESS RESULT, UNEMPLOYMENT, BANKRUPTCY) | 3 | 3 |
| NEGATIVE CHANGES IN THE WORK CONDITION (OVERWORK, CHANGE TO TELEWORK) | 2 | 3 |
| MORE FAMILY BURDENS | 2 | 3 |
| RESTRICTION ON ACTIVITIES OTHER THAN WORK | 3 | 2 |
| LACK OF ACCESS TO DAILY NECESSITIES | 2 | 2 |
| DISRUPTION IN CHILDREN EDUCATION | 3 | 2 |

Table 4
Median values of the concerned topics in the respondents' gender subgroups

| OBJECT OF CONCERN | FEMALE JAPAN | FEMALE POLAND | MALE JAPAN | MALE POLAND |
|---|--------------|---------------|------------|-------------|
| FINANCIAL PROBLEM | 3 | 2 | 3 | 2 |
| DAILY LIFE DISRUPTION | 2 | 2 | 2 | 2 |
| RELATIONSHIP DISRUPTION | 2 | 3 | 2 | 3 |
| DISRUPTION IN FAMILY LIFE | 2 | 3 | 2 | 3 |
| HEALTH CONDITION OF THE PERSONS TO CARE ABOUT | 3 | 2 | 3 | 2 |
| OWN HEALTH CONDITION | 3 | 2 | 3 | 3 |
| WORK DISRUPTION (NEGATIVE EFFECT ON WORK/ BUSINESS RESULT, UNEMPLOYMENT, BANKRUPTCY) | 3 | 2 | 3 | 3 |
| NEGATIVE CHANGES IN THE WORK CONDITION (OVERWORK, CHANGE TO TELEWORK) | 2 | 3 | 3 | 3 |
| MORE FAMILY BURDENS | 2 | 3 | 2 | 3 |
| RESTRICTION ON ACTIVITIES OTHER THAN WORK | 3 | 2 | 3 | 2 |
| LACK OF ACCESS TO DAILY NECESSITIES | 2 | 2 | 2 | 2 |
| DISRUPTION IN CHILDREN EDUCATION | 3 | 2 | 3 | 3 |

Table 5

Median values of the concerned topics in the respondents' relationship status subgroups

| OBJECT OF CONCERN | LIVING APART JAPAN | LIVING APART POLAND | LIVING TO-GETHER JAPAN | LIVING TO-GETHER POLAND | LONG-DISTANCE RELATIONSHIPS JAPAN | LONG-DISTANCE RELATIONSHIPS POLAND |
|---|--------------------|---------------------|------------------------|-------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| | FINANCIAL PROBLEM | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| DAILY LIFE DISRUPTION | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| RELATIONSHIP DISRUPTION | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 |
| DISRUPTION IN FAMILY LIFE | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2&3 |
| HEALTH CONDITION OF THE PERSONS TO CARE ABOUT | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| OWN HEALTH CONDITION | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| WORK DISRUPTION (NEGATIVE EFFECT ON WORK/ BUSINESS RESULT, UNEMPLOYMENT, BANKRUPTCY) | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 |
| NEGATIVE CHANGES IN THE WORK CONDITION (CHANGE TO TELEWORK, OVERWORK) | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3&4 |
| MORE FAMILY BURDENS | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2&3 |
| RESTRICTIONS ON ACTIVITIES OTHER THAN WORK | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3&4 |
| LACK OF ACCESS TO DAILY NECESSITIES | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3&4 |
| DISRUPTION IN CHILDREN EDUCATION | 3 | 3 | 3 | 3 | 1&2 | 3&4 |

Table No3 shows the comparison between Polish and Japanese respondents, No4 contains results in female and male subgroups both Polish and Japanese, and No5 presents subgroups of people living together, living apart and in long- distance relationships in both countries. Most of the medians vary between 2 and 3 which corresponds with the medium intensity of anxiety. In table No5 there is one score “1” (the lowest intensity) in the “Disruption of daily life” point in Japanese participants living apart from their partners. Also the same score is in the point “More family burdens” among Japanese respondents living in long distance relationships. There are also some scores of “4” (the highest intensity of anxiety) in the long distance relationships group of Polish participants, which is also a less numerous subgroup.

Condition of the relationship

Results of the questions about changes in depth of the relationship, attitude to the partner, and amount of the arguments during the lockdown are shown in the tables No 6, 7, and 8. The division for the subgroups is similar to the previous part of the result. Scales in these questions were ordinal for the changes in depth of the relationship, and amount of the arguments, and nominal for the question about attitude to the partner.

Table 6
Condition of the couple relationship in the respondents’ groups

| | | ALL PARTICIPANTS JAPAN | ALL PARTICIPANTS POLAND |
|--|---|---------------------------|----------------------------|
| RELATIONSHIP DEPTH (MEDIAN) | | 3 | 3 |
| ATTITUDE TO THE PARTNER (PERCENTAGES) | The best partner for the isolation | 65,3% | 66,2% |
| | No. I do not think so. | 12,5% | 15,8% |
| | I do not know because we do not live together | 19,4% | 18,0% |
| RELATIONSHIP ARGUMENTS AMOUNT (MEDIAN) | | 3 | 3 |

Table 7

Condition of the couple relationship in the gender status subgroups

| | | FEMALE JAPAN | FEMALE POLAND | MALE JAPAN | MALE POLAND |
|--|---|-----------------|------------------|---------------|----------------|
| RELATIONSHIP DEPTH (MEDIAN) | | 3 | 3 | 3 | 3 |
| ATTITUDE TO THE PARTNER (PERCENTAGES) | The best partner for the isolation | 59,7% | 61,6% | 73,0% | 77,1% |
| | No, I do not think so | 11,5% | 15,2% | 13,8% | 17,1% |
| | I do not know because we do not live together | 24,7% | 23,2% | 12,0% | 5,8% |
| RELATIONSHIP ARGUMENTS AMOUNT (MEDIAN) | | 3 | 3 | 3 | 3 |

Table 8

Condition of the couple relationship in the respondents' relationship status subgroups

| | | LIVING APART JAPAN | LIVING APART POLAND | LIVING TO- GETHER JAPAN | LIVING TO- GETHER POLAND | LONG- DISTANCE RELATION- SHIPS JAPAN | LONG- DISTANCE RELATION- SHIPS POLAND |
|---------------------------------------|---|--------------------------|---------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|--|---|
| RELATIONSHIP DEPTH (MEDIAN) | | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3&4 |
| ATTITUDE TO THE PARTNER (PERCENTAGES) | The best partner for the isolation | 50.0% | 36,7% | 82.6% | 78,9% | 22,2% | 16,7% |
| | No I do not think so. | 4.0% | 6,1% | 17.0% | 19,9% | 3,7% | 0% |
| | I do not know because we do not live together | 46.0% | 57,2% | 0.3% | 1,2% | 74,0% | 83,3% |

| | | | | | | | |
|--|--|---|---|---|---|---|---|
| RELATIONSHIP ARGUMENTS AMOUNT (MEDIAN) | | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 |
|--|--|---|---|---|---|---|---|

In the question about opinions about relationship depth in almost every subgroup the score is “3” which corresponds with the middle answer associated with no changes in the relational closeness during lockdown. The only one median of “4” is in the group of Poles living in long distance relationships. Attitudes to the partner are very similar in groups of Polish and Japanese respondents and more than 60% percent of both of them declared that their current partner is the best one for the isolation. In the subgroups divided by gender both Japanese and Polish male seem to have a higher percent of participants satisfied with their spouses. The last division is about the type of the relationship. In both countries respondents living together most often declared that their partner is the best one for lockdown. Subgroups living apart were in second place, although the Japanese group characterised higher percent of satisfied individuals. Long- distance relationship subgroups most often declare that they don’t know if their partner is the best one because of living apart. Almost all groups got a score of “3” with the question about changes in argument in the relationship amount. This is a median rate which is associated with no changes in the questioning area. The group of respondents living in long distance relationships in Poland got a score of “2” which is correlated with a bit lower number of arguments.

Relationships violence

The last described area is the one about emotional and physical violence in the relationships during the pandemic lockdown. The used scale was nominal and answers are represented in percentages. Respondents could indicate how often they experienced violence in the relationship.

Table 9

Violence in the couple relationship in the respondents’ groups

| | | ALL PARTICIPANTS JAPAN | ALL PARTICIPANTS POLAND |
|--------------------|-----------|------------------------|-------------------------|
| EMOTIONAL VIOLENCE | Never | 91% | 85,6% |
| | One time | 2% | 6,3% |
| | Few times | 7% | 8,1% |

| | | | |
|-------------------|-----------|-----|-------|
| PHYSICAL VIOLENCE | Never | 99% | 98,2% |
| | One time | 0% | 1,3% |
| | Few times | 1% | 0,5% |

Table 10

Violence in the couple relationship in the respondents' gender subgroups

| | | FEMALE JAPAN | FEMALE POLAND | MALE JAPAN | MALE POLAND |
|--------------------|-----------|--------------|---------------|------------|-------------|
| EMOTIONAL VIOLENCE | Never | 89% | 86,2% | 95% | 84,3% |
| | One time | 3% | 6,2% | 0% | 4,3% |
| | Few times | 8% | 6,6% | 5% | 11,4% |
| PHYSICAL VIOLENCE | Never | 98% | 99,3% | 99% | 95,7% |
| | One time | 0% | 0,7% | 0% | 2,9% |
| | Few times | 2% | 0% | 1% | 1,4% |

Table 11

Violence in the couple relationship in the respondents' relationship status subgroups

| | | LIVING APART JAPAN | LIVING APART POLAND | LIVING TO-GETHER JAPAN | LIVING TO-GETHER POLAND | LONG-DISTANCE RELATIONSHIPS JAPAN | LONG-DISTANCE RELATIONSHIPS POLAND |
|--------------------|-----------|--------------------|---------------------|------------------------|-------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| EMOTIONAL VIOLENCE | Never | 93,1% | 89,8% | 89,0% | 84,5% | 100% | 83,4% |
| | One time | 1,5% | 6,1% | 2,6% | 6,2% | 0% | 8,3% |
| | Few times | 4,6% | 4,1% | 8,3% | 9,3% | 0% | 8,3% |
| PHYSICAL VIOLENCE | Never | 99,2% | 97,9% | 98,1% | 98,2% | 100% | 100% |
| | One time | 0,8% | 2,1% | 0,4% | 1,2% | 0% | 0% |
| | Few times | 0% | 0% | 1,5% | 0,6% | 0% | 0% |

In all divisions the obtained results seem to be quite similar. The vast majority of the respondents declared that they were never the victim of the violence. The lowest result in this type of answer is 83,4% and it is correlated with emotional violence in long- distance relationships in Polish subgroup. There are also three cases when 100% of the participants had chosen that they were never the victim of the violence. All of them are the groups in long- distance relationship. Japanese respondents had chosen this type of answer due to both emotional and physical violence, when the Polish ones had made that choice only about the physical type.

Discussion

This aim of the study was to examine the similarities and differences in relationship functioning in Japan and Poland during the COVID-19 pandemic. Previous researches^{18,19,20} suggest that the reduced physical and social contact with people and the limitation of people's freedom due to the COVID-19 pandemic can also affect intimate couple relationships in a negative way. It has shown that in times of crisis, stress impacts relationship quality.

Polish previous research shows that more than half of the respondents declared no changes in their relationship during pandemic. But there is also a noticeable difference between number of the participants perceiving their relationship as stronger than before lockdown and those who think the opposite, where the first group is definitely more numerous.

However, a deeper analysis of the correlation between the concerns and the relationship status is needed for further studies. A follow up survey is also needed to understand whether the changes in intimate relationships will be long-term changes or whether we see these changes only during the pandemic. Additionally a further investigation on how couple relationships might change after the pandemic is needed.

Limitations

The present research has few limitations that need to be addressed. To understand the influence among different kinds of relationship functions, further investigation should be done to estimate the influence of Covid-19 pandemic in a broader frame of relationship function.

Among both Polish and Japanese respondents, more than 60% declared that their current partner is the best one for the isolation. Both Japanese and Polish male seem to have a higher percent of participants satisfied with their

¹⁸ T. Suga, *Protecting women: new domestic violence countermeasures*.

¹⁹ M. Yamada *Shingatakakusashakai*.

²⁰ Recruit Bridal Research Institute, *Fufu kankei chosa 2021*, https://www.recruit.co.jp/newsroom/pressrelease/assets/20210803_marriage_01.pdf [accessed: October 2021].

spouses than female. Results indicate that there is a need to make more detailed cross-countries comparisons in the area of functioning of the relationship during lockdown and isolation.

This paper represents obtained results in a descriptive manner. As a result, it is impossible to draw unambiguous conclusions. Also this paper shows some directions for further investigations but doesn't lead to any formal statements. Furthermore, the effect of the described research shows the need of deeper investigation in the areas included in this work

Acknowledgements. We would like to thank Dr. Barbara Rothmüller for providing the original online questionnaire in German.

Ethics statement. This study was approved by the Ethics Committee of Faculty of Arts and Letters, Meiji University. The participants provided their online consent to be part of this study.

BIBLIOGRAPHY

- Biuletyn Informacji Publicznej RPO, *KPRM: 55 tys. Polaków wróciło do kraju w ramach akcji "Lot do domu"*, <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/kprm-do-rpo-55-tys-osob-wrcilo-do-kraju-w-ramach-lot-do-domu> [accessed: August 2021].
- Drozdowski R. et. al., *Życie codzienne w czasach pandemii. Raport z drugiego etapu badań*. Wersja skrócona, http://socjologia.amu.edu.pl/images/pliki/dokumenty/Do_pobrania/Zycie_codzienne_w_czasach_pandemii._Raport_z_drugiego_etapu_badan_wersja_s_krocona.pdf [accessed: September 2021].
- Gambit M. et. al., *Objawy depresji i lęku wśród Polaków w trakcie pandemii COVID-19. Raport z badań podłużnych*, http://psych.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/98/2021/01/Raport_objawy_depresji_leku_IV_fale.pdf [accessed: October 2021].
- Izdebski Z., *Zdrowie, relacje w związkach i życie seksualne Polaków*, <https://www.uw.edu.pl/zdrowie-relacje-w-zwiazkach-i-zycie-seksualne-polakow/> [accessed: September 2021].
- Medicover, *Pandemia koronawirusa na świecie i w Polsce – kalendarium*, <https://www.medicover.pl/o-zdrowiu/pandemia-koronawirusa-na-swiecie-i-w-polsce-kalendarium,7252,n,192> [accessed: October 2021].
- Ministry of Health, Labor, and Welfare, *Shingata Koronakansensyo ni kakaru mentaru herusu ni kansuru tyosa gaiyou ni tsuite*, <https://www.mhlw.go.jp/content/12200000/syousai.pdf> [accessed: October 2021].
- Nikkei Business, *Go gatsuwasanwari gen, degakoronarikon ha korekarafueru*, <https://business.nikkei.com/atcl/gen/19/00002/081101240/> [accessed: September 2021].
- OECD, *Tackling the Mental Health Impact of the Covid-19 Crisis-An Integrated Whole of Society Response*, <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/tackling-the-mental-health-impact-of-the-covid-19-crisis-an-integrated-whole-of-society-response-0ccaaf0b/> [accessed: October 2021].
- Pew Research Center, *In their own words, Americans describe the struggles and silver linings of the Covid-19 pandemic*, <https://www.pewresearch.org/2021/03/05/in-their-own->

- words-americans-describe-the-struggles-and-silver-linings-of-the-covid-19-pandemic/ [accessed: September 2021].
- Randall A.K., Bodenmann G., *The role of stress on close relationships and marital satisfaction*, *Clinical Psychology Review*, 29(2), p.105-115. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2008.10.004>.
- Recruit Bridal Research Institute, *Fufu kankei chosa 2021*, https://www.recruit.co.jp/newsroom/pressrelease/assets/20210803_marriage_01.pdf [accessed: October 2021].
- Relationships Australia, *Covid-19 and its Effect on Relationships*, <https://relationships.org.au/what-we-do/research/online-survey/MaySurveyResults.pdf> [accessed: September 2021].
- Rothmüller B., *Intimität und soziale Beziehungen in der Zeitphysischer Distanzierung. Ausgewählte Zwischenergebnisse der Pilotstudie zur COVID-19 Pandemie*. Sigmund Freud Universität, Wien 2020.
- Suga T., *Protecting women: new domestic violence countermeasures for COVID-19 in Japan*, *Sexual and Reproductive Health Matters*, 29(1), DOI:10.1080/26410397.2021.1874601
- Wikipedia Wolna Encyklopedia, *Polskie Linie Lotnicze LOT*, https://pl.wikipedia.org/wiki/Polskie_Linie_Lotnicze_LOT [accessed: October 2021].
- Williamson H.C., *Early Effects of the Covid-19 Pandemic on Relationship Satisfaction and Attributions*, *Association for Psychological Science*, 31(12), p. 1479-1487 DOI: <https://doi.org/10.1177/0956797620972688>
- Wojtasiński Z., *Prof. Izdebski o związkach i życiu seksualnym Polaków w czasie pandemii*, *Nauka w Polsce* <https://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C82292%2Cprof-izdebski-o-zwiazkach-i-zyciu-seksualnym-polakow-w-czasie-pandemii.html> [accessed: September 2021].
- Yamada M. *Shingatakakusashukai* 34(40), Asahi shinsho, Tokyo 2021.

KAROLINA PUDEŁKO
ORCID 0000-0003-4135-5783

Fundacja Akceptacja

JOANNA PŁONKA
ORCID 0000-0003-1318-696X

*Szkoła Mistrzostwa Sportowego Junior,
Wrocław*

NAUCZANIE ZDALNE W DOBIE PANDEMII KORONAWIRUSA SARS-COV-19 A DOZNANIA STRESOWE W GRUPIE NAUCZYCIELI

ABSTRACT. Pudelko Karolina, Płonka Joanna, *Nauczanie zdalne w dobie pandemii koronawirusa SARS-CoV-19 a doznania stresowe w grupie nauczycieli* [Remote Teaching in the Era of SARS-CoV-19 Coronavirus Pandemic and Stressful Experiences in a Group of Teachers]. *Studia Edukacyjne* no. 63, 2021, Poznań 2021, pp. 101-120. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.63.7

Remote education in the era of the coronavirus pandemic was a challenge many teachers were not prepared for. The challenge and a number of changes that the transition to remote education has triggered may have resulted in additional stressful experiences for the teaching profession. This article is a theoretical and research paper and its purpose is to draw a picture of these experiences, to identify the stressors in the remote teaching situation and to examine the general level of stress currently experienced by teachers. The study involved 66 teachers working at different levels of education. A diagnostic survey (online questionnaire) and Plopa and Makarowski's PSQ (Perceived Stress Questionnaire) examining emotional tension, external stress, intrapsychic stress and general level of perceived stress were used as the research method. The study outcomes show that some teachers may experience emotional tension, an increased feeling of fatigue, irritability or an accompanying lack of energy. However, it seems that the situation of transitioning to remote teaching did not outweigh the ability, resources or capacity of the teachers surveyed to meet the demands placed on them under the circumstances.

Key words: pandemic, coronavirus, teachers, remote teaching, stress, stressful experience

Wstęp

Zjawisko stresu zawodowego jest obszarem dosyć dobrze poznanym, również w odniesieniu do nauczycieli. Obecnie jednak, zważając na okoliczności,

wydaje się istotne, by pochylić się nad nim ponownie. Pandemia koronawirusa SARS-CoV-19 stworzyła zupełnie nową sytuację, w której każda jednostka w jakiś sposób musi się odnaleźć. Nauczyciele, dotychczas przyzwyczajeni do bezpośredniego kontaktu z uczniem, zmuszeni zostali do rozpoczęcia pracy w systemie zdalnym, co dla wielu osób zdaje się doświadczeniem nowym i trudnym. Wydawać by się mogło, że nowe wyzwania związane ze zdalnym systemem nauczania mogą być odczuwane subiektywnie jako przekraczające możliwości i zasoby niektórych jednostek. Celem ustalenia związku pomiędzy nauczaniem zdalnym a poziomem stresu wśród nauczycieli, spowodowanym nagłą, nową sytuacją, w jakiej ta grupa społeczności szkolnej się znalazła, zostało przeprowadzone badanie metodą sondażu diagnostycznego, którego wyniki pozwolą przybliżyć zagadnienie i odpowiedzieć na pytanie: jakie przeżycia i stany emocjonalne były obecne w doświadczeniach nauczycieli uczących na różnych szczeblach edukacji w czasie nauczania zdalnego w dobie pandemii koronawirusa COVID-19. W poniższym tekście „nauczanie zdalne” jest wymiennie nazywane: nauczaniem na odległość, nauczaniem przez Internet, e-learningiem.

Przegląd dotychczasowych badań nad zjawiskiem stresu w zawodzie nauczyciela

Stres jest zjawiskiem cieszącym się zainteresowaniem badaczy od wielu lat i to, co może być tego powodem, to jego uniwersalność. Stresujące sytuacje dotyczą każdego, niezależnie od płci, wieku, statusu materialnego, czy zawodu. Każdy człowiek na różnych etapach swojego życia znajduje się w sytuacjach trudnych, powodujących stres, ale też na różne sposoby sobie z tymi sytuacjami radzi. Aby zdefiniować pojęcie stresu, można posłużyć się na wstępie definicją stworzoną przez R.C. Lazarusa i S. Folkmana¹, iż stres to określona relacja między osobą a otoczeniem, która oceniana jest przez osobę jako obciążająca lub przekraczająca jej zasoby i zagrażająca jej dobrostanowi.

Nie jest to jednak jedyna definicja dotycząca stresu. Wręcz przeciwnie – istnieje ich bardzo wiele. Pochylić należałoby się nad stworzoną przez J. Strelaua², który uważa, że stres to stan, którego elementami składowymi są silne negatywne emocje oraz towarzyszące im zmiany fizjologiczne i biochemiczne, przekraczające normalny (podstawowy) poziom pobudzenia. Źródłem stresu staje się zakłócenie równowagi pomiędzy wymaganiami i możliwościami ich

¹ R.C. Lazarus, *Paradygmat stresu i radzenia sobie*, Nowiny Psychologiczne, 1986, 3-4, s. 2-39.

² J. Strelau, *Temperament a stres: temperament jako czynnik moderujący stresory, stan stresu, skutki stresu oraz radzenie sobie ze stresem*, [w:] *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Katowice 1996, s. 88-132.

spełnienia³. Należy zwrócić tutaj szczególną uwagę na rozróżnienie obiektywnych i subiektywnych wymagań oraz obiektywnych i subiektywnych możliwości, co implikuje tezę, że powodem stresu mogą być zarówno czynniki uważane za uniwersalne stresory ze względu na swoje obiektywne właściwości, jak i wymagania będące rezultatem indywidualnej oceny jednostki.

Stres w zawodzie nauczyciela jest zjawiskiem niezaprzeczalnym. Prowadzi on do odczuwania przez osobę nieprzyjemnych emocji, którym towarzyszą zmiany fizjologiczne oraz biochemiczne organizmu. Zmiany owe, jak uważa M.K. Grzegorzewska⁴, uwarunkowane są postrzeganiem stawianych im wymagań jako zagrażających. Zawód nauczyciela w pewnym sensie jest zawodem wyjątkowym, o czym pisze H. Sęk⁵, wskazując, iż w tej profesji nadrzędnym celem jest działanie na rzecz dobra drugiej osoby lub grupy osób z pomocą empatii, troski, pozytywnego wpływu na innych. Wymagania stawiane nauczycielom okazują się częstokroć nad wyraz duże, a próby sprostania im mogą prowadzić do odczuwania stresu. Nauczyciele mogą odczuwać dużą presję społeczną dotyczącą realizacji swoich obowiązków, co samo w sobie stanowi sytuację stresogenną. Rozumienie stresu nauczycielskiego można odnosić do definicji stworzonych przez C. Kyriacou i J. Sutcliffe⁶, którzy stres nauczycielski uważali za zespół nieprzyjemnych emocji, będących efektem wykonywanego zawodu. Tematyka stresu w zawodzie nauczyciela podczas lat trwania rozmaitych badań pojawiała się wielokrotnie, często nie będąc głównym zagadnieniem poruszonym w danym badaniu czy pracy. Pochylenie się nad wybranymi badaniami odnośnie stresu nauczycielskiego pozwoli przybliżyć tę tematykę i zobaczyć rozwój wiedzy na ten temat. Warto zwrócić tutaj uwagę na pracę B. Jodłowskiej⁷, dotyczącą warunków i okoliczności startu zawodowego nauczyciela. Pojawił się w niej temat tak zwanego „szoku zawodowego”, tyczącego się stanu powiązanego z uczuciem strachu, stresu, frustracji, czemu towarzyszyć może bezsilność, frustracja, a niekiedy agresja i autoagresja. Stan ten, nazywany „szokiem zawodowym”, mógł być konsekwencją na przykład braku wiedzy i umiejętności dotyczących zachowania w nowej sytuacji, co doskonale można odnieść do zjawiska stresu opisywanego w tej pracy. Również warte uwagi, a nie dotyczące wprost zjawiska stresu, wydaje się badanie B. Karolczak-Biernackiej⁸ na temat kondycji psychicz-

³ Tamże.

⁴ M.K. Grzegorzewska, *Stres w zawodzie nauczyciela: specyfika, uwarunkowania, następstwa*, Kraków 2006.

⁵ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*, Poznań 1996.

⁶ C. Kyriacou, J. Sutcliffe, *Teacher Stress, Prevalence, Sources and Symptoms*, *Journal of Educational Psychology*, 1978, 48, s. 323-365.

⁷ B. Jodłowska, *Start, szok zawodowy, twórcza praca nauczyciela*, Warszawa 1991.

⁸ B. Karolczak-Biernacka, *Kondycja psychiczna nauczycieli*, *Dyrektor Szkoły*, 1994, 3-5 i 3, s. 13-16.

nej nauczycieli. Okazało się, że na 420 przebadanych, ponad połowa z nich przyznała, że łatwo się denerwuje, czują zniechęcenie, brakuje im poczucia bezpieczeństwa, brak im radości życia oraz trudno planować sprawy bieżące, jak i przyszłe. Owe wyniki badań również można odnieść do zjawiska stresu wśród nauczycieli. W 1995 roku CBOS⁹ przeprowadził badanie nauczycieli dotyczące czynników obniżających prestiż tego zawodu. Wskazano wówczas na niskie zarobki, zły dobór pracowników, zły system kształcenia czy promowania oraz wiele innych czynników, które jednocześnie zakwalifikować można do stresorów związanych *stricte* z zawodem nauczyciela. Badania te niejako „pogłębiła” H. Sęk¹⁰, która sprawdzała subiektywne poczucie obciążenia stresem zawodowym u nauczycieli. W wyniku tych badań ustalono, iż największy stres odczuwają badani z powodu niskich zarobków – niewspółmiernych do wkładanej pracy oraz niskiego prestiżu społecznego. Jako dodatkowe obciążenie wskazali także zachowania uczniów, częste zmiany programowe, nadmierne i sprzeczne wymagania przełożonych, zbyt liczebne klasy i inne stresory, nadal aktualne w pracy nauczycielskiej.

Również źródła stresu nauczycielskiego, jak można się domyślić, są bardzo liczne. Badacze wielokrotnie z uwagą podchodzili do tego tematu, co pozwoliło nieco usystematyzować ten obszar wiedzy. Źródła stresu nauczycielskiego badała H. Sęk¹¹, według której lokować je można w zbyt niskim wynagrodzeniu w stosunku do wykonywanej pracy i odpowiedzialności, opinii społecznej na temat zawodu nauczyciela, obniżającym się prestiżu tej profesji oraz trudności w sprostaniu wymaganiom programowym. Badaczka ta wskazała także, jako na istotne źródła napięć w zawodzie nauczyciela, interakcje z uczniami oraz ich opiekunami, często niejasne wymagania przełożonych oraz dużą grupę fizycznych niedogodności związanych z zawodem, takich jak hałas czy zbyt liczebne klasy. Nadal aktualna wydaje się możliwość odczuwania stresu w wyniku pojawienia się w nauczycielu konfliktu, polegającego na tym, iż dydaktyk pragnie jednocześnie realizować swój zawodowy ideał, a ograniczają go specyficzne wymagania i oczekiwania, jak również własne kompetencje czy możliwości (lub ich całkowity bądź częściowy brak)¹². Nad źródłami stresu pochylał się też S. Korczyński¹³, któremu na podstawie badań udało się ustalić, iż najbardziej wyraźnym źródłem stresu w zawodzie nauczyciela jest brak subiektywnie postrzeganych nagród, rozumianych jako przyjemne odczucia pojawiające się w konsekwencji wykony-

⁹ *Prestiż zawodów. Komunikat z badań*, Warszawa 1995.

¹⁰ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe. Psychologiczne mechanizmy*.

¹¹ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości, zapobiegania*, [w:] *Wypalenie zawodowe, przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, red. H. Sęk, Warszawa 2004.

¹² Tamże.

¹³ S. Korczyński, *Stres w pracy zawodowej nauczyciela*, Kraków 2014.

wania obowiązków zawodowych. Łączy się to z przekonaniem wielu osób, że praca nauczyciela kończy się wraz z dzwonkiem. Pomija się natomiast ogrom obowiązków wykonywanych przez nauczycieli poza szkołą, związanych z ich profesją, które mogą doprowadzać do sytuacji, gdzie zaciera się granica między życiem zawodowym a prywatnym. Należy dodać, że obecnie w sytuacji pandemicznej związanej ze zdalnym nauczaniem granice te zacierają się jeszcze bardziej. Ten stresogeny czynnik w dużej mierze wpływa nie tylko na życie zawodowe nauczyciela, ale także jego życie osobiste i domowe.

Metodologia badań własnych

Przeprowadzone badanie dotyczyło doznań stresowych, na jakie została narażona grupa zawodowa nauczycieli z powodu przejścia na nauczanie zdalne w dobie pandemii koronawirusa COVID-19, a co za tym idzie – przeżywaniem nowych doświadczeń związanych z prowadzeniem lekcji online i poznawaniem edukacji zdalnej. Celem badania było nakreślenie obrazu doznań stresowych, próba określenia czynników stresogennych w sytuacji nauczania zdalnego, a także zbadanie poziomu stresu doświadczanego w obecnej sytuacji przez nauczycieli. Przedmiotem badań były między innymi przeszłe doświadczenia z edukacją zdalną, obawy z nią związane, emocje i przeżycia, jakie wywołało nagłe przejście na nauczanie zdalne oraz problemy i trudności z tym związane, czy warunki pracy w domu. Ponieważ temat pandemii koronawirusa jest wciąż tematem bieżącym, zajmującym uwagę całego społeczeństwa, a mało jeszcze istnieje poszukiwań w obszarze stresu nauczycielskiego w okresie pandemicznym, badanie to wydaje się szczególnie zasadne i ważne. Kolejnym zaś celem, jaki wyłaniał się podczas badania, to ewaluacja odczuć osób badanych i próba wyznaczenia kroków możliwych do podjęcia, mogących negatywne odczucia zmniejszać bądź niwelować. Badanie to miało na celu także przyczynienie się do uzupełniania wiedzy i istniejących już doniesień z tego obszaru.

Sformułowany problem badawczy brzmiał następująco: Jakie przeżycia i stany emocjonalne były obecne w doświadczeniach nauczycieli uczących na różnych szczeblach edukacji w czasie nauczania zdalnego w dobie pandemii koronawirusa COVID-19 oraz jaki był poziom doświadczanego przez badanych stresu? Badanie zostało przeprowadzone online, metodą sondażu diagnostycznego i miało charakter anonimowy. Dobór próby badawczej odbywał się częściowo losowo – osoby badane pozyskiwano za pomocą grup dla nauczycieli na portalu społecznościowym. Ponadto, prośba o wypełnienie ankiety została przesłana do Szkoły Mistrzostwa Sportowego we Wrocławiu, w skład której wchodzi zarówno szkoła podstawowa jak i liceum. Badanie

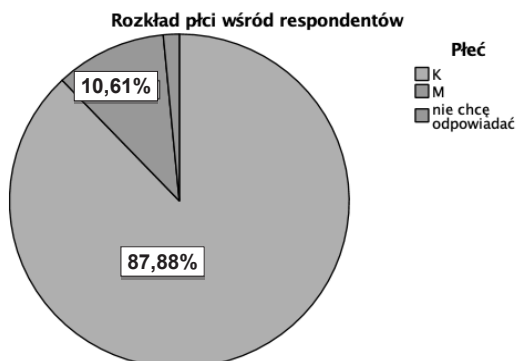
składało się z dwóch części: ankiety oraz KPS (Kwestionariusza Poczucia Stresu) Plopy i Makarowskiego. Odpowiedzi od respondentów zbierane były za pomocą formularza elektronicznego Google Forms. Analiza zebranych danych została zaś przeprowadzona w programie SPSS Statistics. Analizie poddano zarówno wyniki ankiety, jak i kwestionariusza KPS, którego wyniki odnosiły się do trzech wymiarów: napięcia emocjonalnego, stresu zewnętrznego, a także stresu intrapsychicznego. Napięcie emocjonalne odnosiło się między innymi do poczucia niepokoju, nadmiernej nerwowości, trudności w odprężaniu się, czy braku energii do działania. Jako stres zewnętrzny rozumiano natomiast między innymi poczucie frustracji spowodowane stawianymi przez innych wymaganiami przewyższającymi posiadane zasoby, możliwości bądź zdolności, poczucie bezradności, wyczerpania w obronie swojego punktu widzenia w związku z różnymi sprawami. Stres intrapsychiczny obejmował zaś różnego rodzaju obawy, zamartwianie się, obniżone poczucie sensu życia, poczucie utraty czegoś/kogoś ważnego wzbudzające niepokój czy wzbudzające niepokój myślenie o przyszłości. Badanie zostało przeprowadzone w grudniu 2020 roku.

Analiza wyników badań własnych

Analiza ankiety

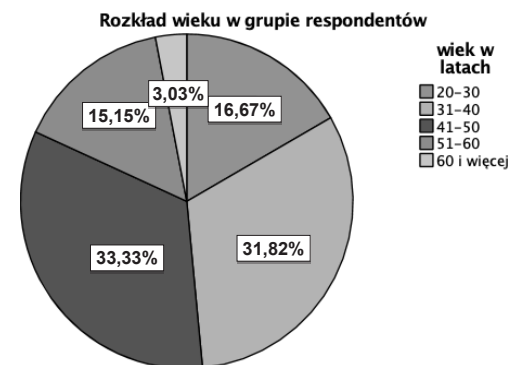
W badaniu wzięło udział 66 osób. Charakterystyka socjodemograficzna badanej grupy obejmowała kilka zmiennych: płeć, wiek, miejsce zamieszkania, a także stopień awansu zawodowego. Ponadto, dokonano analizy pod względem charakteru pracy nauczyciela w aspekcie placówki w jakiej respondent uczy, a także nauczanego przedmiotu. 58 osób (87,88%) z grupy badanych stanowiły kobiety, 7 osób (10,61%) byli to mężczyźni, natomiast 1 osoba swojej płci nie ujawniła. Większość badanych mieściła się w przedziale 41-50 lat.

Dokonując analizy pod względem miejsca zamieszkania, w 65,15% dominowali nauczyciele miast powyżej 50 tys. mieszkańców, natomiast pozostałe 34,85% zamieszkiwało na wsi lub w mieście liczącym maksymalnie do 50 tys. mieszkańców. 53,3% nauczycieli udzielających odpowiedzi to nauczyciele dyplomowani, 18,18% – kontraktowi, 12,12% – stażyści, a 9,09% – nauczyciele mianowani. Pośród nauczanych przedmiotów, respondenci reprezentowali przedmioty zarówno humanistyczne, ścisłe, artystyczne, wf, religię, jak i zawodowo-techniczne, edukację wczesnoszkolną, czy oligofrenopedagogikę (wychowywanie i nauczanie osób z niepełnosprawnością intelektualną). Pytanie odnośnie szkół, w jakich nauczają respondenci dotyczyło zarówno szkół



Ryc. 1. Rozkład płci wśród respondentów

(źródło: opracowanie własne)



Ryc. 2. Rozkład wieku w grupie respondentów

(źródło: opracowanie własne)

państwowych, jak i prywatnych. Zatem, 45,05% osób pracuje jako nauczyciele liceum ogólnokształcącego, 37,36% – szkoły podstawowej, 8,79% naucza w technikum, zaś pozostałe 8,80% to nauczyciele w zespole szkół, przedszkolu bądź uniwersytecie. Z danych o miejscu pracy wynika, że wielu respondentów uczy w kilku placówkach, a zatem ma kontakt z uczniami w różnym wieku rozwojowym. Daje to z pewnością szerszy wachlarz doświadczeń i stosunku odnośnie pracy zdalnej.

Dla zdecydowanej większości badanych nauczanie na odległość okazało się zupełnie nowym doświadczeniem. 83,3% respondentów podało bowiem, że nigdy wcześniej, przed okresem pandemii, nie mieli styczności z nauczaniem zdalnym za pomocą technologii. Co napawa optymizmem, ponad połowa z nich (65,2%) podaje, że ma odpowiednie warunki do pracy zdalnej

w domu. Jednak około 1/3 deklaruje wciąż, że z różnych powodów nie dysponuje odpowiednimi warunkami.

Tabela 1
Wcześniejsza styczność z nauczaniem zdalnym wśród respondentów

| | | Liczebność | Wartość procentowa |
|--|-----|------------|--------------------|
| Czy kiedykolwiek wcześniej, przed okresem pandemii, miał(a) Pan/Pani styczność z nauczaniem zdalnym za pomocą technologii? | Tak | 11 | 16.7% |
| | Nie | 55 | 83.3% |

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2
Odpowiednie warunki do pracy zdalnej w domu

| | | Liczebność | Wartość procentowa |
|---|-------------|------------|--------------------|
| Czy uważam, że mam odpowiednie warunki do pracy w domu? | Brak danych | 2 | 3.0% |
| | Tak | 43 | 65.2% |
| | Nie | 21 | 31.8% |

Źródło: opracowanie własne.

Główne uczucia, emocje pojawiające się u respondentów w momencie decyzji o przejściu na nauczanie zdalne to: niepewność (66,7%), odpowiedzialność (54,5%), stres (53%), niepokój (50%), bądź presja (48,5%). Znacznie mniej było odczuć pozytywnych, jak ulga (9,1%), radość (4,5%), czy zadowolenie (7,6%), co przedstawia tabela 3.

Tabela 3
Uczucia towarzyszące respondentom w sytuacji przejścia na nauczanie zdalne

| | | Liczebność | Wartość procentowa |
|--|--------------------|------------|--------------------|
| Jakie uczucia towarzyszyły respondentom w momencie przechodzenia na edukację zdalną? | Niepokój | 33 | 50.0% |
| | Stres | 35 | 53.0% |
| | Ulga | 6 | 9.1% |
| | Presja | 32 | 48.5% |
| | Niepewność | 44 | 66.7% |
| | Odpowiedzialność | 36 | 54.5% |
| | Radość | 3 | 4.5% |
| | Zadowolenie | 5 | 7.6% |
| | Żadne z powyższych | 0 | 0.0% |
| | Inne | 3 | 4.5% |

Źródło: opracowanie własne.

Główne obawy respondentów związane były z ograniczonym kontaktem z uczniami i mniejszą kontrolą ich pracy (84,8%). Wynik ten ma swoje potwierdzenie w tym, o czym pisała A.I. Brzezińska i inni¹⁴ na temat obaw formułowanych pod adresem edukacji zapośredniczonej w Internecie. Jedną z nich był właśnie brak bezpośredniego kontaktu nauczyciela z uczniem, a także zaufania dotyczącego samodzielności pracy uczniów, problem plagiatów, czy ograniczenia twórczego rozwiązywania problemów. Drugą największą obawą okazała się możliwość nagłego przerwania pracy, na przykład przez innego domownika lub z powodów technicznych (51,5%). Następnie wśród obaw znalazło się też używanie technologii i programów, z których do tej pory respondenci nie korzystali (45,5%), a także brak odpowiednich warunków czy swobody do pracy w domu (31,8%). W ramach odpowiedzi „inne” respondenci wskazywali na problemy zdrowotne, które z powodu ciągłej pracy przy komputerze mogłyby się pogłębić, odbiór i ocenę ich pracy przez innych domowników czy rodziców uczniów, a także brak jasnych wytycznych czy wskazówek, w jaki sposób pracować.

Tabela 4

Obawy towarzyszące respondentom
w momencie przechodzenia na nauczanie zdalne

| | | Liczebność | Wartość procentowa |
|---|---|------------|--------------------|
| Jakie obawy towarzyszyły respondentom w momencie przechodzenia na nauczanie zdalne? | Używaniem technologii i programów, z których do tej pory się nie korzystało. | 30 | 45.5% |
| | Brakiem swobody pracy w domu/Brakiem odpowiednich do pracy warunków. | 21 | 31.8% |
| | Ograniczonym kontaktem z uczniami i mniejszą kontrolą ich pracy. | 56 | 84.8% |
| | Możliwością nagłego przerwania pracy (np. przez domownika, lub z powodów technicznych). | 34 | 51.5% |
| | Żadne z powyższych | 2 | 3.0% |
| | Inne | 8 | 12.1% |

Źródło: opracowanie własne.

¹⁴ A.I. Brzezińska i in., *E-learning jako wyzwanie dla systemu edukacji*, Kultura i Edukacja, 2012, 1(87), s. 7-31.

W pytaniach odnośnie sposobu pracy, 81,8% respondentów przyznało, że nie nagrywa swoim uczniom filmików, w których występują, podczas gdy 16,7% takie filmiki nagrywa. Osoby, które na to pytanie odpowiedziały przecząco, jako główne przyczyny podały: obawę, że ich wizerunek zostanie przez ucznia wykorzystany lub utrwalony (50%), uczucie stresu, które wywołuje nagrywanie siebie (38,9%) oraz zbyt dużą czasochłonność takiego działania (25,9%). 18,5% respondentów nie utożsało się z żadną z podanych w tym pytaniu odpowiedzi. Za inne przyczyny podawano natomiast: brak potrzeby nagrywania filmików ze względu na szeroki wachlarz innych działań, prowadzenie zajęć online z kamerką, brak akceptacji swojego wizerunku, czy też brak warunków, bądź sprzętu do nagrywania.

Tabela 5

Nagrywanie przez respondentów swoim uczniom filmików video

| | | Liczebność | Liczby w procentach |
|---|-------------|------------|---------------------|
| Czy respondent nagrywa swoim uczniom filmiki video? | Nie | 54 | 81.8% |
| | Tak | 11 | 16.7% |
| | Brak danych | 1 | 1.5% |

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 6

Powody nienagrywania przez respondentów filmików video swoim uczniom

| | | Liczebność | Liczby w procentach |
|--|---|------------|---------------------|
| Dlaczego respondenci nie nagrywają filmików video swoim uczniom? | Jest to zbyt czasochłonne. | 14 | 25.9% |
| | Wymaga użycia technologii, na której nie do końca się znam. | 6 | 11.1% |
| | Mam obawy, że mój wizerunek mógłby zostać przez uczniów utrwalony i wykorzystany. | 27 | 50.0% |
| | Wywołuje to we mnie uczucie stresu. | 21 | 38.9% |
| | Żadne z powyższych | 10 | 18.5% |
| | Inne | 6 | 11.1% |

Źródło: opracowanie własne.

Niewątpliwie, ważnym elementem nauczania zdalnego jest zachowanie i podtrzymywanie relacji z uczniem, mimo braku realnego spotkania. Szansę na powodzenie w tym zakresie zwiększa pokazywanie się uczniom na kamercie podczas zajęć. 56,1% spośród respondentów odpowiedziało, że po-

kazują się uczniom podczas prowadzenia lekcji, natomiast 43,9% z różnych powodów wybiera niepokazywanie swojego wizerunku. Wśród powodów przemawiających za tym drugim postępowaniem, podobnie jak w przypadku nagrywania filmików, podano, że: występuje obawa przed utwaleniem i wykorzystaniem wizerunku (57,1%), brak kamerki zwiększa poczucie swobody (46,4%), używanie kamerki zbyt obciąża łącze i przez to powoduje słabszą jakość połączenia (28,6%), bądź też widzenie swojego wizerunku w rogu ekranu przeszkadza czy rozprasza w prowadzeniu zajęć (14,3%). Ponadto, 14,3% respondentów wskazało również na powody techniczne, związane na przykład z brakiem posiadania kamerki. Pośród innych wymienianych powodów pojawiały się takie przyczyny, jak brak włączania kamer również przez uczniów, co może wywoływać u nauczyciela poczucie pewnego rodzaju nierówności „uczniowie mnie widzą, a ja ich nie”, czy obecność innych domowników, którzy mogliby zostać zauważeni na kamerze.

Tabela 7

Włączanie kamery podczas zajęć przez respondentów

| | | Liczebność | Liczby w procentach |
|--|-----|------------|---------------------|
| Czy respondenci pokazują się swoim uczniom na kamerce podczas zajęć? | Tak | 52 | 78.8% |
| | Nie | 14 | 21.2% |

Źródło: opracowanie własne.

Za największy problem nauczania zdalnego, mogący powodować uczucie stresu bądź frustracji, podano brak bezpośredniej kontroli nad uczniem (69,2%), a następnie niemożność sprawdzenia, czy rzeczywiście pracuje on w domu bądź wykonuje podczas lekcji inne czynności, którymi nie powinien się w jej czasie zajmować (61,5%). Również niemożność sprawdzenia samodzielności wykonywania przez ucznia prac, a więc także potencjalnego plagiatu i ich oryginalności jawi się jako coś, co wywołuje wiele stresu lub frustracji wśród respondentów (53,8%). Wymieniane dalej problemy to: czasochłonność tego rodzaju edukacji (49,2%), problemy techniczne ze sprzętem (44,6%), problemy związane z dostępem do Internetu oraz jego jakością (40%), a także brak przygotowania kadry nauczycielskiej do pracy zdalnej (38,5%). Inne odpowiedzi (9,2%) obejmowały takie problemy jak: odpowiednie warunki do pracy w domu; zamiast pracy w diadzie uczeń-nauczyciel praca w triadzie uczeń-rodzic-nauczyciel; problemy związane z brakiem możliwości odczytania mimiki uczniów, zobaczenia ich reakcji na to, co podaje nauczyciel, kiedy uczniowie mają wyłączone kamery, czy też trudności z zaangażowaniem uwagi ucznia, a więc problemy związane *stricte* z brakiem indywidualnego kontaktu z uczniem.

Tabela 8

Powody niepokazywania się swoim uczniom przez respondentów na kamercie podczas prowadzenia zajęć

| | | Liczebność | Liczy w procentach |
|--|--|------------|--------------------|
| Z jakich powodów respondenci nie pokazują się swoim uczniom na kamercie podczas prowadzenia zajęć? | Z powodów technicznych (np. nieposiadanie kamery). | 4 | 14.3% |
| | Obawiam się, że mój wizerunek może zostać utrwalony i wykorzystany przez uczniów. | 16 | 57.1% |
| | Bez kamery mam większe poczucie swobody. | 13 | 46.4% |
| | Używanie kamery video zbyt obciąża moje łącze. | 8 | 28.6% |
| | Przeszkadza mi mój wizerunek w rogu ekranu (np. rozprasza mnie podczas prowadzenia zajęć). | 4 | 14.3% |
| | Żadne z powyższych. | 2 | 7.1% |
| | Inne. | 4 | 14.3% |

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 9

Największe problemy nauczania zdalnego według respondentów

| | | Liczebność | Liczy w procentach |
|---|---|------------|--------------------|
| Co według respondentów jest największym problemem nauczania zdalnego? | Brak przygotowania kadry nauczycielskiej do pracy zdalnej. | 25 | 38.5% |
| | Czasochłonność. | 32 | 49.2% |
| | Problemy techniczne ze sprzętem. | 29 | 44.6% |
| | Dostęp do Internetu i jego jakość. | 26 | 40.0% |
| | Brak bezpośredniej kontroli nad uczniem. | 45 | 69.2% |
| | Niemожność sprawdzenia samodzielności wykonywania przez ucznia prac. | 35 | 53.8% |
| | Niemожność sprawdzenia, czy uczeń rzeczywiście pracuje w domu, czy wykonuje w czasie lekcji inne czynności. | 40 | 61.5% |
| | Żadne z powyższych. | 2 | 3.1% |
| | Inne. | 6 | 9.2% |

Źródło: opracowanie własne.

W pytaniach dotyczących samopoczucia i odczuć związanych z nauczaniem na odległość, ponad połowa respondentów (56%) przyznała, że odkąd rozpoczęła się pandemia, każdego dnia, lub więcej niż połowę dni w tygodniu, odczuwała zmęczenie. 25,8% uznało zaś, że zmęczenie odczuwało kilka dni w tygodniu. Zaledwie 9,1% zadeklarowało natomiast, że nie doznało zmęczenia wcale. Inna częstotliwość pojawiająca się tutaj w odpowiedziach obejmowała jeden dzień w tygodniu bądź jeden na dwa tygodnie, a część respondentów (4,5%) nie utożsamiała się z żadną odpowiedzią.

Tabela 10

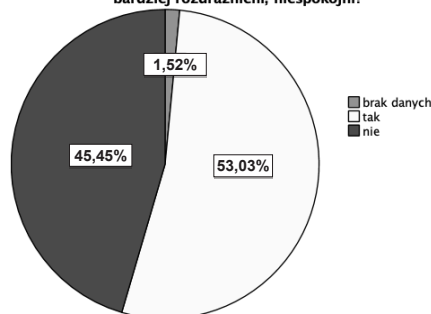
Częstotliwość pojawiania się zmęczenia u respondentów od momentu rozpoczęcia pandemii

| | | Liczebność | Liczby w procentach |
|--|-----------------------------------|------------|---------------------|
| Jak często czułem się przemęczony od momentu rozpoczęcia pandemii? | Wcale. | 6 | 9.1% |
| | Kilka dni w tygodniu. | 17 | 25.8% |
| | Więcej niż połowę dni w tygodniu. | 14 | 21.2% |
| | Każdego dnia. | 23 | 34.8% |
| | Żadne z powyższych. | 3 | 4.5% |
| | Inna. | 3 | 4.5% |

Źródło: opracowanie własne.

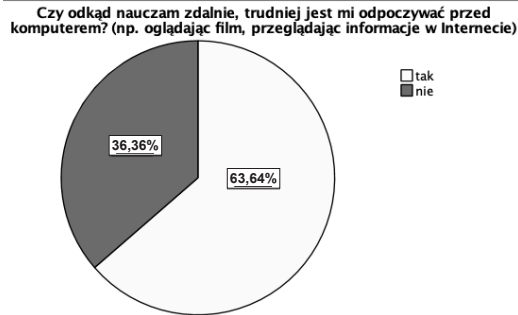
Ponad połowa badanych (53,03%) uznała również, że od momentu przejścia na nauczanie zdalne stała się bardziej drażliwa bądź niespokojna. Nie wiele mniej (45,45%) respondentów natomiast uznało, że ich drażliwość czy poczucie niepokoju nie uległo zwiększeniu. Zdecydowana grupa (63,6%) uznała zaś, że odkąd rozpoczęła pracę zdalną, trudniejsze stało się odpoczywanie przed komputerem, na przykład oglądając film, serial, czytając informacje w Internecie.

Czy respondenci od momentu przejścia na nauczanie zdalne czuli, że stali się bardziej rozdrażnieni, niespokojni?



Ryc. 3. Pojawienie się u respondentów większego rozdrażnienia i niepokoju od czasu rozpoczęcia zdalnego nauczania

(źródło: opracowanie własne)



Ryc. 4. Pojawienie się wzrostu trudności odpoczynku przed komputerem od czasu rozpoczęcia zdalnego nauczania u respondentów

(źródło: opracowanie własne)

Analiza wyników KPS – Kwestionariusza Poczucia Stresu

Wyniki KPS analizowano w kilku wymiarach: napięcia emocjonalnego, stresu zewnętrznego, stresu intrapsychnicznego oraz ogólnego poczucia stresu. Wyniki zostały podzielone na przedziały stenowe: 1 - 4 wskazywał wynik niski, 5 - 6 - wynik przeciętny, a więc typowy dla większości ludzi, oraz 7 - 10 stenów - wynik wysoki. Wymiar napięcia emocjonalnego opisywał doświadczanie poczucia niepokoju, nadmierną nerwowość, czy trudności w relaksowaniu się i odprężaniu. Jako towarzyszące tym uczuciom obejmował brak energii do działania i tendencję do rezygnacji z realizacji swoich planów i działań. Wskazywał również na poczucie zwiększonej drażliwości w relacjach interpersonalnych oraz zmęczenia bez widocznej przyczyny. Niski wynik (1 - 4 steny) w tej skali oznacza więc brak doświadczania przeżyć i napięć wyżej opisanych, 5 - 6 stenów - przeciętne nasilenie napięcia emocjonalnego, a wysoki (7 - 10 stenów) - doświadczanie wyżej wymienionych stanów i napięć emocjonalnych.

Wymiar stresu zewnętrznego wskazywał na doświadczanie poczucia frustracji, męczliwości, wynikającej z przekonania, że różnego rodzaju wymagania stawiane jednostce przez innych przewyższają jej posiadane zasoby, zdolności, czy możliwości ich spełnienia. Wymiar ten wskazywał także na poczucie niepokoju, wynikające z przekonania, że jest się niesprawiedliwie traktowanym bądź wykorzystywanym w różnych kontekstach społecznych (np. w życiu zawodowym, w społeczności, do której się przynależy, w domu i środowisku rodzinnym, wśród przyjaciół). Niski wynik (1 - 4 steny) w tej skali świadczył o braku doświadczania stresorów wynikających z relacji ze światem zewnętrznym, wynik średni (5 - 6 stenów) - o przeciętnym ich doświadczaniu, zaś wysoki (7 - 10) wskazywał na obecność w życiu badanego przeżyć opisanych w tym wymiarze.

Ostatni wymiar – stresu intrapsychoicznego wskazywał na obawy, różnego rodzaju zmartwienia, poczucie trudności w realizacji celów oraz wyzwania dnia codziennego, które wynikają z przekonań na temat własnej osoby – poczucia bycia słabym psychicznie, bycia kimś mało zdolnym albo posiadającym niewystarczające zasoby. Dotykał także przeżywania osamotnienia oraz niepokoju wynikającego z trudności w zaakceptowaniu swoich problemów. Skala ta dotyczyła również trudności w konfrontacji z samym sobą, niepokoju wzbudzanego myśleniem na temat przyszłości, czy pesymizmu w ocenie siebie i świata. Tutaj wynik niski (1 - 4 steny) świadczył o braku doświadczania stresorów wynikających z relacji z samym sobą, wynik przeciętny (5 - 6 stenów) – o typowym dla większości osób doświadczaniu stresu intrapsychoicznego, wynik wysoki natomiast (7 - 10) wskazywał na częste pojawianie się doświadczeń opisanych w tym wymiarze¹⁵.

Wynik ogólny, który również został poddany analizie, rozumiany jest jako zmienna ujawniająca się poprzez wszystkie trzy wyżej wymienione czynniki, a więc: napięcie emocjonalne, stres zewnętrzny oraz stres intrapsychoiczny. Stanowi więc on konfigurację owych trzech wymiarów i w ten sposób był rozpatrywany w interpretacji wyników. Dla poszczególnych skal zostały one przedstawione w tabelach poniżej. Ważne oznaczają wyniki niskie, przeciętne oraz wysokie danego wymiaru i podane są w odpowiadających im przedziałach stenowych. Kolumna w tabeli dotycząca częstości wskazuje na liczbę osób mieszczących się w danym przedziale, zaś kolumna „procent” – na wynik procentowy tych osób.

Tabela 11

Częstość oraz procent występowania napięcia emocjonalnego w grupie osób badanych, podany w stenach na poziomie niskim <1 - 4>, średnim <5 - 6> oraz wysokim <7 - 10>

| | | Napięcie emocjonalne | | | |
|--------------|------------------------|-----------------------------|---------|-----------------|---------------------|
| | | Częstość | Procent | Procent ważnych | Procent skumulowany |
| Ważne | <1-4> | 20 | 30,3 | 30,8 | 30,8 |
| | <5-6> | 18 | 27,3 | 27,7 | 58,5 |
| | <7-10> | 27 | 40,9 | 41,5 | 100,0 |
| | Ogółem | 65 | 98,5 | 100,0 | |
| Braki danych | Systemowe braki danych | 1 | 1,5 | | |
| Ogółem | | 66 | 100,0 | | |

Źródło: opracowanie własne.

¹⁵ M. Płopa, R. Makarowski, *Kwestionariusz Poczucia Stresu*. Podręcznik, Warszawa 2010.

Z danych zawartych w tabeli 11 wynika, że spora grupa badanych osób w zakresie wymiaru napięcie emocjonalne mieściła się w przedziale wysokim (40,9%). Wynik ten częściowo koresponduje z wynikami pytań z ankiety, badającymi odczuwane zmęczenie, poczucie drażliwości, bycia niespokojnym, czy umiejętności odpoczywania przed komputerem po przejściu na nauczanie zdalne, gdzie w każdym z tych pytań ponad połowa respondentów wskazywała na wzmożenie odczuwanych stanów. Ponieważ materiał empiryczny uzyskano od grupy 66 nauczycieli (w przypadku ankiety) i 65 (w przypadku KPS) nie daje to jeszcze podstaw do uogólnień, o czym należy pamiętać. Niemniej, materiał taki może stanowić podstawę do kolejnych poszukiwań i rozważań w tym zakresie przedmiotowym, a także daje choćby wycinek obrazu przeżywanych doznań stresowych w grupie nauczycieli związanych z prowadzeniem lekcji online i poznawaniem edukacji zdalnej. Wynik taki może sugerować, że sytuacja w jakiej znaleźli się badani nauczyciele w związku z pandemią COVID-19 i nauczaniem zdalnym mogła powodować nasilone doświadczanie napięć emocjonalnych w tej grupie zawodowej, wyrażonych w trudnościach w relaksowaniu i odprężaniu się, poczuciu braku energii, większego zmęczenia i poczuciu zwiększonej drażliwości. Należy jednak dodać, że łącznie 57,6% osób badanych znalazło się na poziomie niskim i przeciętnym, co wskazuje, że większość badanych takie stany przeżywa na normalnym dla większości osób poziomie. By podjąć się bardziej dokładnej i wiarygodnej diagnozy w tym zakresie, należałoby dotrzeć do rozszerzonego obrazu uwarunkowań tego poziomu doznań stresowych wśród osób badanych, a więc zastosować kolejne, jeszcze inne metody badawcze.

Wyniki w zakresie stresu zewnętrznego oraz stresu intrapsychicznego pokazały, że większość osób badanych doświadcza stanów związanych z tymi wymiarami na poziomie niskim (kolejno 56,1% i 65,2%) lub przeciętnym (30,3% i 22,7%), a więc typowym dla większości ludzi. Można więc stwierdzić, że w tej grupie badanych nauczanie zdalne, które było pewnego rodzaju nowym wymogiem postawionym przed nauczycielami, nie przewyższyło ich posiadanych zdolności, zasobów, czy możliwości do spełnienia owych wymogów oraz nie powodowało męczliwości wynikającej z przekonania o braku posiadania możliwości. Być może, wynik taki spowodowany jest tym, że w momencie badania, które odbyło się w grudniu 2020 roku, a więc po kilku miesiącach trwania edukacji zdalnej, nauczyciele nabyli już pewnej biegłości w możliwościach jakie stwarza praca online, nauczyli się pracy z różnymi programami i aplikacjami, a dzięki temu nie odczuwali, by taki rodzaj pracy miał przekraczać ich możliwości. Niewielka część badanych miała także wcześniejszy kontakt z nauką zdalną, co również mogło się przyczynić do posiadanych umiejętności w tym zakresie, a co za tym idzie – brakiem poczucia, jakoby przekraczało to ich możliwości czy

zasoby. Ponadto, na tego rodzaju wynik mogło wpłynąć zarówno wsparcie emocjonalne (np. okazywanie zainteresowania ze strony dyrekcji, wsparcie wzajemne w zespole), materialne (np. zakupiony przez placówkę sprzęt do użytku nauczycieli), jak też instrumentalne (np. przekazywanie wiedzy na temat działania różnych platform używanych przy edukacji zdalnej, zapewnienie szkoleń z zakresu pracy zdalnej), zapewnione ze strony zatrudniającej placówki. Wynik wysoki w tych skalach, co mogłoby wskazywać z kolei na przeciwstawne do wymienionych odczucia, miało zaledwie 10,6% w wymiarze stresu intrapsychoicznego oraz 12,1% w wymiarze stresu zewnętrznego. Biorąc zaś pod uwagę wynik ogólny poczucia stresu, a więc konstelację wszystkich trzech wymiarów, zdecydowana większość badanych, bo aż 81,8% posiadała wynik niski (54,5%) lub przeciętny (27,3%). Ogólne poczucie stresu w tej grupie badanych nauczycieli okazało się niewysokie.

Tabela 12

Częstość oraz procent występowania stresu zewnętrznego w grupie osób badanych, podany w stenach na poziomie niskim <1 - 4>, średnim <5 - 6> oraz wysokim <7 - 10>

Stres zewnętrzny

| | | Częstość | Procent | Procent ważnych | Procent skumulowany |
|--------------|------------------------|----------|---------|-----------------|---------------------|
| Ważne | <1-4> | 37 | 56,1 | 56,9 | 56,9 |
| | <5-6> | 20 | 30,3 | 30,8 | 87,7 |
| | <7-10> | 8 | 12,1 | 12,3 | 100,0 |
| | Ogółem | 65 | 98,5 | 100,0 | |
| Braki danych | Systemowe braki danych | 1 | 1,5 | | |
| Ogółem | | 66 | 100,0 | | |

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 13

Częstość oraz procent występowania stresu intrapsychoicznego w grupie osób badanych, podany w stenach na poziomie niskim <1 - 4>, średnim <5 - 6> oraz wysokim <7 - 10>

Stres intrapsychoiczny

| | | Częstość | Procent | Procent ważnych | Procent skumulowany |
|--------------|------------------------|----------|---------|-----------------|---------------------|
| Ważne | <1-4> | 43 | 65,2 | 66,2 | 66,2 |
| | <5-6> | 15 | 22,7 | 23,1 | 89,2 |
| | <7-10> | 7 | 10,6 | 10,8 | 100,0 |
| | Ogółem | 65 | 98,5 | 100,0 | |
| Braki danych | Systemowe braki danych | 1 | 1,5 | | |
| Ogółem | | 66 | 100,0 | | |

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 14

Częstość oraz procent występowania stresu uogólnionego w grupie osób badanych, podany w stenach na poziomie niskim <1 - 4>, średnim <5 - 6> oraz wysokim <7 - 10>

Skala ogólna

| | | Częstość | Procent | Procent ważnych | Procent skumulowany |
|--------------|------------------------|----------|---------|-----------------|---------------------|
| Ważne | <1-4> | 36 | 54,5 | 55,4 | 55,4 |
| | <5-6> | 18 | 27,3 | 27,7 | 83,1 |
| | <7-10> | 11 | 16,7 | 16,9 | 100,0 |
| | Ogółem | 65 | 98,5 | 100,0 | |
| Braki danych | Systemowe braki danych | 1 | 1,5 | | |
| Ogółem | | 66 | 100,0 | | |

Źródło: opracowanie własne.

Dyskusja

Jak wspomniano wcześniej, materiał empiryczny został zebrany od 66 nauczycieli, co nie daje fundamentów do tworzenia uogólnień i generalizowania na temat sytuacji nauczycieli w Polsce. Dzieje się tak zarówno z uwagi na reprezentatywność grupy badawczej, jak i jej ograniczony zasięg. Niemniej jednak, wnioski wyciągnięte na podstawie przeprowadzonej metodą sondażu diagnostycznego (ankiety) oraz kwestionariusza KPS można skoncentrować wokół pewnych myśli i uwag. Ważne wydaje się zadbanie o BHP pracy – na miarę możliwości oddzielenie miejsca wyznaczonego do pracy od przestrzeni, w której się odpoczywa, wstawanie od ekranu w czasie przerw, czy podejmowanie relaksu po pracy w inny sposób niż przed komputerem. Być może, dbanie o granicę czas pracy – czas wolny, które jest tak trudne, kiedy miejsce pracy znajduje się w domu, spowodowałoby zmniejszenie napięć emocjonalnych, poczucia zmęczenia czy towarzyszącego im braku energii do działania. Ważne wydaje się także okazywanie różnego rodzaju wsparcia ze strony placówki zatrudniającej, w celu zminimalizowania stresu zewnętrznego, którego może doświadczać ta grupa zawodowa. Wsparcie takie mogłoby polegać na intensyfikacji działań związanych z wyposażeniem placówki w sprzęt technologiczny, umożliwiający nauczycielom pracę na szkolnym sprzęcie w domu, czy zapewnieniu nauczycielom dostępu do szkoleń z zakresu kompetencji cyfrowych i pracy z nowoczesnymi technologiami. W celu zmniejszenia obaw i stresu związanego z brakiem bezpośredniego kontaktu z uczniami, a także związanego z brakiem zaufania wobec uczniów co do samodzielności ich prac, warto pamiętać, iż nauczanie na odległość wymaga

zmiany myślenia na temat edukacji i relacji, jaka tworzy się w tym procesie pomiędzy nauczycielem a uczniem. Nauczanie zdalne nie jest tym samym co nauczanie stacjonarne, toteż wymaga przekształcenia pewnych przyzwyczajeń i metodyki stosowanej w ramach nauczania standardowego w szkole. Ponadto, aby niwelować takie odczucia, zasadne wydaje się korzystanie z jak najszerzego wachlarza możliwości, jakie oferuje edukacja zdalna i pełne wykorzystywanie jej potencjału, na przykład poprzez korzystanie z kamerki i zachęcanie do tego również uczniów, używanie technologii „uczciwy rozwiązujący” oraz stałe poszerzanie repertuaru posiadanych już umiejętności. Warto także, aby nauczyciele podejmowali refleksję na temat roli, jaką chcą pełnić w edukacji zdalnej oraz czy chcą traktować ją jako doraźne zastępstwo edukacji stacjonarnej na czas pandemii, czy też myśleć o niej w dłuższej perspektywie jako o jednym z elementów pozostającym w integralności z nauką standardową. Być może, kiedy ta rola zostanie jasno sprecyzowana, edukacja zdalna będzie wywoływać większe poczucie sensu, mniejsze zaś frustracji czy rozdrażnienia.

BIBLIOGRAFIA

- Brzezińska A.I., Hornowska E., Kaliszewska-Czeremska K., Matejczuk J., *E-learning jako wyzwanie dla systemu edukacji*, Kultura i Edukacja, 2012, 1(87).
- Freudenberger H.J., *Staff burnout*, Journal of Social Issues, 1974, 30(1).
- Garbacik Ż., *Stres w pracy nauczyciela*, Szkoła – Zawód – Praca, 2018, 16.
- Grzegorzewska M.K., *Stres w zawodzie nauczyciela: specyfika, uwarunkowania, następstwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Hobfoll S., *Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress*, American Psychologist, 1989, 44(3).
- Hobfoll S., *Stres, kultura i społeczność: psychologia i filozofia stresu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Holahan C.J., Moos R.H., Schaefer J.A., *Coping, Stress Resistance, and Growth: Conceptualizing Adaptive Functioning* [w:] *Handbook of Coping: Theory, Research, Applications*, red. M. Zeider, N. Endler, John Wiley and Sons, Nowy Jork 1996.
- Jodłowska B., *Start, szok zawodowy, twórcza praca nauczyciela*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
- Karolczak-Biemacka B., *Kondycja psychiczna nauczycieli*, Dyrektor Szkoły, 1994, 3-5 i 3.
- Korczyński S., *Stres w pracy zawodowej nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
- Kyriacou C., Sutcliffe J., *Teacher Stress, Prevalence, Sources and Symptoms*, Journal of Educational Psychology, 1978, 48.
- Lazarus R.C., *Stress and coping: an anthology*, Columbia University Press, New York 1977.
- Lazarus R.C., *Paradygmat stresu i radzenia sobie*, Nowiny Psychologiczne, 1986, 3-4.
- Molek-Winiarska D., *Stres w procesach innowacyjnych – źródła, skutki, sposoby redukcji*, Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, 2007.
- Mullen B., Suls J., *The effectiveness of attention and rejection as coping styles: a meta-analysis of temporal differences*, The Journal of Psychosomatic Research, 1982, 26(1).

- Ogińska-Bulik N., *Stres w zawodach usług społecznych. Źródła, konsekwencje, zapobiegania*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2006.
- Płopa M., Makarowski R., *Kwestionariusz Poczucia Stresu. Podręcznik*, VIZJA PRESS & IT, Warszawa 2010.
- Prestiż zawodów. Komunikat z badań*, Centrum Badań Opinii Społecznej, Warszawa 1995.
- Rylke H., *W zgodzie z sobą i z uczniem*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993.
- Schulz R., *Antropologiczne podstawy wychowania*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996.
- Selye H., *Stres życia*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 1960.
- Sęk H., *Wypalenie zawodowe. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*, Zakład Wydawniczy K. Domke, Poznań 1996.
- Sęk H., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości, zapobiegania*, [w:] *Wypalenie zawodowe, przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, red. H. Sęk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Smak M., Walczak D., *Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.
- Strelau J., *Temperament a stres: temperament jako czynnik moderujący stresory, stan stresu, skutki stresu oraz radzenie sobie ze stresem*, [w:] *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Wydawnictwo Uniwersyteckie, Katowice 1996.
- Strelau J. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom I, II, III, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.

MIROŚLAW MIELCAREK

ORCID 0000-0001-9096-0715

Dolnośląska Szkoła Wyższa

HUMOR W WALCE Z PANDEMIĄ KORONAWIRUSA

ABSTRACT. Mielcarek Mirosław, *Humor w walce z pandemią koronawirusa* [Humour in the Fight Against the Coronavirus Pandemic]. *Studia Edukacyjne* no. 63, 2021, Poznań 2021, pp. 121-132. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.63.8

The aim of the article was to analyze humorous content that relates to the COVID-19 pandemic of SARS-CoV-2. The main part of the text was preceded by an analysis of the literature on the subject of the meaning of humor in human life, including coping with it in difficult situations. When proceeding to the implementation of the presented article, the slogan “# stay at home” was followed. Therefore, to achieve this goal, online resources were used. The literature on the subject was searched using the popular scientific search engine Google Scholar, while humorous content related to the coronavirus was obtained through social and information portals. The subject matter is close to its author because he himself struggled with coronavirus infection and humor no doubt helped survive the hard moments.

Key words: coronavirus, COVID-19, humor, laugh, memes

Wprowadzenie

Rok 2020 na długo przejdzie do historii. Zapewne dla wielu będzie to skutek zdarzeń natury osobistej. Jednakże, globalnie okres ten zostanie zapamiętany jako czas, w którym wybuchła niespotykana od dziesiątek lat epidemia koronawirusa, wywołująca chorobę COVID-19. Jak podawały agencje informacyjne, wirus początkowo pojawił się ubiegłej jesieni na targu w chińskim miasteczku Wuhan. Pod koniec stycznia potwierdzono jego przypadki we Francji. W Polsce pierwszych zakażonych zdiagnozowano w marcu. Wirus bardzo szybko rozprzestrzenił się, także poza kontynenty azjatycki i europejski, czego następstwem było ogłoszenie pandemii w skali światowej.

Rozpowszechnianie się wirusa doprowadziło do wewnątrz krajowego i ogólnonarodowego zamykania poszczególnych sektorów gospodarki, co przełożyło się na wzrost bezrobocia. Większość państw wraz z przyrostem liczby zakażonych zaczęło wprowadzać coraz bardziej rygorystyczne obostrzenia i sankcje za ich nieprzestrzeganie. Osoby, u których zdiagnozowano koronawirusa lub z jego podejrzeniem były kierowane na przymusową kilkunastodniową kwarantannę domową. W obiegu publicznym pojawiło się hasło „zostań w domu”. Przez długie tygodnie jakiegokolwiek opuszczenia zamieszkania było możliwe tylko pod warunkiem zasłonięcia ust i nosa, a w niektórych państwach w uzasadnionych okolicznościach.

Izolacja domowa niejako wymusiła inne niż dotychczas zagospodarowanie czasu wolnego. Dla niektórych od dawna była to szansa na dłuższe spędzenie czasu z własną rodziną. Inni natomiast oddawali się swoim pasjom w warunkach domowych, robili porządki, serfowali po Internecie, oglądali telewizję, czy po prostu się nudzili. Z czasem jednak zamknięcie zaczęło doskwierać. Zanikły kontakty społeczne poza najbliższymi osobami, pojawiała się depresja. W walce z koronawirusem pomocne były przede wszystkim służby medyczne. Niemniej dla wielu zakażonych i tych zmuszonych do przebywania w zamknięciu sprzymierzeńcem okazał się humor.

Rola humoru w życiu człowieka

Humor jest zjawiskiem wielowymiarowym, bez jednoznacznej definicji. Z perspektywy socjologicznej może być rozpatrywany jako element komunikacji międzyludzkiej. Psychologicznie z kolei jest utożsamiany z mechanizmami obronnymi i procesami fizjologicznymi, który reguluje lub normalizuje przejawy zachowania powstałe w naszym organizmie pod wpływem stresu¹. Humor bywa określany jako pewien dobrostan jednostki bądź atmosfery grupowej. Wpływa na jakość funkcjonowania interpersonalnego i interpsychicznego człowieka, a także na stopień jego przystosowania społecznego². Stanowi uniwersalny oraz integralny element sprzyjający relacjom międzyludzkim. Poczucie humoru znacznie ułatwia radzenie sobie w różnych sytuacjach społecznych³. Humor buduje i wzmacnia emocjonalną więź pomiędzy ludźmi, a pozytywna atmosfera, która jemu towarzyszy, przyczynia się do zmniejszenia poczucia lęku⁴.

¹ A. Rusek, *Wielowymiarowość humoru*, Innowacje Psychologiczne, 2012, 1, s. 117-127.

² R.A. Martin, *Sense of Humor*, [w:] *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures* red. S.J. Lopez, C.R. Snyder, Washington 2003.

³ G. Matthias, *The Relationship Between Principals Humor Style and School Climate in Wisconsin's Public Middle Schools*, Wisconsin – Milwaukee 2014.

⁴ G. Corey, *Teoria i praktyka poradnictwa i psychoterapii*, Warszawa 2005, s. 61-62; N.G. Ribner, *Terapia nastolatków*, Gdańsk 2005, s. 98.

Od dawna ludzie intuicyjnie przewidywali pozytywne oddziaływanie humoru na utrzymanie lub przywrócenie zdrowia. Poświęcone temu zapiski można dostrzec już w liczącej ponad trzy tysiące lat *Księdze Przysłów* wchodzącej w skład *Starego Testamentu*, gdzie widnieje stwierdzenie: „Radość serca wychodzi na zdrowie, duch przygnębiony wysusza kości”⁵. Medycyna ludowa Indian, a także lekarze starożytnej Grecji zalecali śmiech w procesie zdrowienia. Terapię śmiechem polecał francuski lekarz de Mondeville w celu zwalczania bólu pooperacyjnego. Z kolei, brytyjski humanista Robert Barton propagował wykorzystanie humoru w leczeniu chorób o podłożu psychicznym⁶. Jednakże, dopiero w drugiej połowie XX wieku podjęto pierwsze badania naukowe nad wykorzystaniem humoru w leczeniu ludzi. Pojawił się wówczas termin „gelotologia”, czyli nauka o śmiechu.

Społeczne znaczenie humoru i jego rolę w kształtowaniu indywidualnej oraz grupowej atmosfery podkreślili twórcy *Konceptji stylów humoru* (Rod Martin, Patricia Puhlik-Doris, Gwen Larsen, Jeanette Gray, Kelly Weir). Wykazali, że humor wpływa na jakość interpersonalnego i intrapsychnicznego funkcjonowania jednostki, a także na stopień jej przystosowania społecznego⁷. Humor można postrzegać jako indywidualne cechy osobowości, czyli skłonności do przyjmowania lub wysyłania komunikatów wzbudzających radość. Ponadto, istotne są tutaj takie umiejętności, jak wyszukiwanie zabawnych sytuacji, ich zapamiętywanie oraz zdolność takiego przekazywania ich innym, aby wywołać zadowolenie.

Jedną ze składowych humoru jest śmiech. Bywa on opisywany jako sygnał dźwiękowo-wizualny i ekspresyjno-komunikacyjny. Powstaje w wyniku początkowego wymuszonego wydechu, a po chwili następuje sekwencja bardziej lub mniej ciągłych powtarzających się wydechów o wysokiej częstotliwości i niewielkiej amplitudzie. Proces ten może, ale nie musi, być fonowany poprzez wydobycie z aparatu mowy „ha-ha-ha”⁸. Śmiech określany jest jako zjawisko kompleksowe – posiada w różnej intensywności i proporcjach aspekty fizjologiczne, społeczne, emocjonalne oraz intelektualne. Zawsze odzwierciedla stosunek człowieka do różnych zjawisk odnoszących się do własnej osoby, drugiego człowieka, grup społecznych, czy świata rzeczy i symboli⁹. Śmiech

⁵ *Księga Przysłów, Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, Biblia Tysiąclecia*, Pallottinum, Poznań 2017, 17, s. 22.

⁶ E.J. Kucharz, *Humor i śmiech jako metody terapeutyczne*, Forum Reumatologiczne, 2019, 5, 2, s. 74.

⁷ A. Karłyk-Ćwik, *Style humoru wychowanków i wychowawców a klimat społeczny placówek resocjalizacyjnych dla nieletnich*, Resocjalizacja Polska, 2016, 12, s. 178.

⁸ S.S. Gogolova i in., *Explosive vocal activity for attracting human attention is related to domestication in silver fox*, Behavioural Processes, 2011, 86(2), s. 216-221.

⁹ M. Dudzikowa, *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, Kraków 1996, s. 15.

wyraża środowiskowe poczucie humoru, jest źródłem informacji o normach i mechanizmach wymuszających podporządkowanie, posiada zdolności humanizowania życia, odnawiania zbiorowej podmiotowości i przypisywania tożsamości indywidualnej. Pełni także inne ważne funkcje i zróżnicowane zadania emancypacyjne: oporu kulturowego i krytyki¹⁰.

Występuje nie tylko u ludzi, ale również wśród innych gatunków. Filogenetycznie rozwija się jeszcze przed mową i prawdopodobnie ma inne pochodzenie niż uśmiech¹¹. U ludzi śmiech stanowi ważny sygnał w funkcjonowaniu społecznym. Pełni także rolę ekspresyjną i emocjonalną. Jest to wrodzone zachowanie, które zwykle pojawia się około czwartego miesiąca rozwoju dziecka¹². Często wywołują go emocje, a ten o tematyce rozrywkowej jest przedmiotem większości opracowań naukowych.

Humor w okresie pandemii koronawirusa

Wypowiadanie się w sposób humorystyczny o tragicznych wydarzeniach jest znaną formą samoobrony przed paniką i depresją. Wiedział o tym chociażby Stanisław Bareja, polski reżyser, scenarzysta filmowy i aktor, który w prześmiewczy sposób ukazywał w swoich komediach rzeczywistość Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (PRL). Podobnie postąpili rysownicy, którzy niemal natychmiast po wybuchu epidemii zaczęli publikować żartobliwe dzieła, które rozprzestrzeniały się na portalach społecznościowych w zawrotnym tempie. W jeszcze większej skali Internet zaczęły obiegać tak zwane „memy”, przybierające różne formy. Najczęściej są nimi zdjęcia z humorystycznym komentarzem, krótkie filmiki, bądź przekazy tekstowe.

Poświęcone koronawirusowi memy towarzyszyły od samego początku epidemii nie tylko innym narodowościom, ale również Polakom. Co ciekawe, w polskim Internecie memy były obecne już od początku wybuchu epidemii, podczas gdy wirus był jedynie obecny w chińskim miasteczku Wuhan. Pierwszym obiektem żartów uczyniono nietoperza, jako rzekomego roznosiciela zarazy. Następnie na „celowniku” internautów znalazł się sam koronawirus. Naśmiewając się z niego, twórcy memów jednocześnie promowali podstawowe środki bezpieczeństwa, mające uchronić ludzi przed zakażeniem. Po potwierdzeniu pierwszego przypadku wirusa w Polsce (4 marca 2020 roku), internauci skupili się na opisywaniu sytuacji, z jaką nie tylko władze państwowe, ale

¹⁰ A. Karłyk-Ćwik, *Humor w pracy pedagoga resocjalizacyjnego*, Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej, 2015, 18, s. 61.

¹¹ K. Simonyan, B. Horwitz, *Laryngeal motor cortex and contro log speech in humans*, *Neuroscientis*, 2011, 17, s. 197-208.

¹² J. Neter, *Śmiech – skąd pochodzi, czym jest i czemu służy?*, *Studia Krytyczne*, 2018, 6, s. 16.

każdy musiał się zmierzyć. Na samym początku epidemii zauważalna stała się panika. Społeczeństwo samo zaczęło się izolować, momentami wyprzedzając oficjalne zalecenia rządowe. Sklepy z żywnością spotkały się z prawdziwym natarciem kupujących. Polacy masowo wyruszyli po produkty w celu zrobienia zapasów, z obawy, że także ten sektor gospodarki zostanie wyłączony. Jako pierwsze ze sklepowych półek zaczęły znikać środki higieniczne oraz artykuły żywnościowe z dłuższą datą ważności (ryż, makaron, mąka, kasza, olej). Momentami dochodziło do absurdalnych sytuacji, czego nie omieszkali przeoczyć twórcy prześmiewczych treści z wirusem w tle.

Dużo prawdy zawiera powiedzenie „śmiech to zdrowie”. W czasie pandemii koronawirusa bardzo ważne było poczucie humoru i umiejętność zachowania zdrowego dystansu od sytuacji. Spontaniczny śmiech pomaga złagodzić stres i frustrację. W naturalny sposób może rozładować napięcie, co nie jest trudne do osiągnięcia chociażby podczas trwania pandemii. Dlatego, podczas obowiązkowej kwarantanny oglądanie komedii jest o wiele lepsze niż mrocznych horrorów i filmów katastroficznych. Tak właśnie postąpił Norman Cousins – amerykański dziennikarz polityczny, profesor i działacz na rzecz pokoju na świecie. To on zapoczątkował terapię śmiechem, zwaną gelotologią. Kiedy zdiagnozowano u niego poważną chorobę, postanowił zamknąć się w domu. Następnie całymi dniami oglądał komedie i programy rozrywkowe. Codzienna dawka śmiechu przyniosła pozytywne efekty w jego leczeniu¹³. Umiejętność obrócenia w żart nawet najtrudniejszej sytuacji jest domeną satyryków. Niektórzy z nich nie tylko potrafią potraktować problem z dozą humoru, ale także przedstawić go w formie rysunku. Tym samym, nie trzeba być wcale komikiem, aby do poważnych spraw, w tym również zdrowotnych, wprowadzić humor.

W krajach poddanych kwarantannie termin „okno na świat” zyskał nowe znaczenie. Zamknięci w mieszkaniu ludzie zaczęli spontanicznie wychodzić na balkony, aby śpiewać, grać na instrumentach lub wykonywać utwory muzyczne, by wzajemnie podtrzymywać się na duchu w czasie zarazy. Prekursorem takich zachowań były Włochy, gdzie początkowo pojawiła się największa liczba zakażeń. Z tego kraju pochodzi też najwięcej filmów ukazujących humorystyczne podejście do pandemii. Na jednym z nich jest fragment opery „Turandot” w wykonaniu florenckiego tenora Maurizio Marchiniego. Warto też obejrzeć film, w którym samoloty miejscowych sił zbrojnych rozpylają przy dźwiękach opery kolory włoskiej flagi. W tym samym mieście nauczyciele ze szkoły muzycznej zagrali na instrumentach dla swoich sąsiadów przebywających na kwarantannie¹⁴.

¹³ <https://zwierciadlo.pl/lifestyle/zabij-go-smiechem-czyli-satyra-w-koronawirusa>

¹⁴ <https://www.gazetaprawna.pl/artykuly/1460876,koronawirus-na-swiece-dobry-humor-w-walce-z-pandemia.html>

W Internecie można odnaleźć nagranie, które pojawiło się w irańskich mediach społecznościowych. Mieszkańcy jednego z blokowisk, usytuowanych w stolicy kraju – Teheranie, odśpiewali przez otwarte okna hymn narodowy. W żartobliwy sposób wykonali również repertuar rozrywkowy. Na filmach z tamtejszych wydarzeń widoczni są też uliczni grajkowie zwracający się do społeczności, by nie szczędzić artystom środków na utrzymanie, ponieważ to dzięki ich humorystycznemu podejściu przetrwanie w czasach zarazy będzie łatwiejsze. W społeczeństwie polskim aspekt artystyczny związany z koronawirusem pojawił się również. Grono znanych raperów, wokalistów, osobistości świata kultury, mediów i polityki, zaczęło nagrywać 16-wersowe zwrotki w ramach akcji „Hot 16 Challenge”. Celem przedsięwzięcia było wpłacanie pieniędzy na rzecz służb medycznych i szpitali, wspomagając tym samym walkę z pandemią.

W okresie trwania pandemii rządzący i lekarze podnosili apele o zachowywanie dystansu społecznego. Zamknięcie miejsc rozrywki i użyteczności publicznej miało na celu zminimalizować ryzyko rozprzestrzeniania się wirusa. Dla wielu jedynym powodem opuszczenia domu i zacerpnięcia świeżego powietrza było wyrzucenie śmieci, zrobienie zakupów lub pójście z psem na spacer. Element wyrzucania śmieci nie umknął grupie 25 Australijczyków, którzy postanowili uhonorować tę czynność w pewien prześmiewczy sposób. Wszystko zaczęło się od pewnej kobiety, która zaproponowała swojej przyjaciółce, aby ta dokonując wskazanego obowiązku, przebrała się w swoje najbardziej fantazyjne ubrania. Wyzwanie zostało przyjęte i szturmem rozeszło się po Internecie, kiedy utworzono w tym celu specjalną grupę na jednym z bardziej popularnych portali społecznościowych. Po krótkim czasie grupa liczyła ponad 220 000 fanów, publikujących swoje wyszukane kreacje podczas wyrzucania śmieci. Jak przyznała sama autorka:

Stworzyłam stronę, aby rozśmieszyć moich przyjaciół, a ja żyję po to, aby rozśmieszać ludzi! (...) Jestem zdumiona tym, jak stało się to popularne. Wydaje mi się, że ludzie potrzebują tylko powodu do uśmiechu i cieszenia się z każdego dnia (...) Pandemia bardzo zmieniła moje życie towarzyskie – brak spotkań towarzyskich w kawiarni, brak jedzenia w fantastycznych lokalnych restauracjach, brak wychodzenia na urodziny w tygodniu!¹⁵.

W najpopularniejszych social mediach, takich jak Facebook, Instagram, czy Snapchat, po wybuchu pandemii grono osób zaczęło urządzać sobie śmieszne sesje zdjęciowe z maseczkami na twarzach, tagując je hasłem „#coronavirus”. Wybuch zakażeń w skali światowej zbiegł się w czasie z tradycją *prima aprilis*, przypadającą zawsze 1 kwietnia. Zatem, można było się

¹⁵ <https://filing.pl/25-australijczykow-ktorzy-postanowili-poprawic-wszystkim-humor-podczas-epidemii-koronawirusa/>

spodziewać, że tego dnia głównym bohaterem żartów będzie koronawirus i w rzeczywistości tak się stało. W Sieci zaroilo się od żartów z pandemii, memów ukazujących jak obejść pewne obostrzenia wynikające z wprowadzenia stanu epidemiologicznego, a także humorystycznych sposobów przetrwania izolacji domowej. Wielu popularnych youtuberów, satyryków i kabareciarzy swoją aktywność w Sieci ukierunkowało na koronawirusowe dowcipy, skecze oraz filmiki.

Dochodziło do sytuacji, w których internauci tytułem żartów informowali, że wykazują swoją gotowość do „wyprowadzania nastoletnich dziewcząt i chłopców na krótki, niezobowiązujący spacer”. Było to nawiązanie do sytuacji, gdzie przemieszczanie się i opuszczanie domu poza pracą oraz innymi uzasadnionymi wyjątkami było niejako zakazane, czemu *de facto* nie podlegało wychodzenie z psem na spacer. Był przypadek, gdzie jeden z internautów zrobił zdjęcie termometru wskazującego wysoką gorączkę, po czym zamieścił je w Sieci z podpisem, że właśnie wrócił z supermarketu, a po drodze zahaczył o kościół. Jego bliscy natychmiast podnieśli alarm, zawiadamiając odpowiednie służby. Okazało się jednak, że niepotrzebnie, bowiem, jak stwierdził nastolatek, był to żart, a termometr w rzeczywistości został specjalnie podgrzany, aby wskazać wysoką temperaturę. Pojawił się również dowcip polegający na stworzeniu fałszywego pisma od urzędnika Kancelarii Prezesa Rady Ministrów (KPRM), a następnie jego wysłaniu do dyrektorów Miejskich Ośrodków Pomocy Społecznej (MOPS). Dokument wyglądał bardzo wiarygodnie, jako że zawierał sygnaturę i pieczętkę, a informował o tym, że niezwłocznie należy zaprzestać wypłacania zasiłków dla najuboższych z uwagi na pogarszającą się sytuację finansową państwa w dobie pandemii, co miało skutkować zaprzestaniem przesyłania płatności na konta MOPS¹⁶. Nim cała sprawa uległa wyjaśnieniu, pojawiły się głosy, że pomysł wcale nie jest zły i wart wdrożenia. Niestety, wielu ludziom korzystającym z pomocy społecznej wcale do śmiechu nie było. Nieodpowiednie żarty spotykały się z konsekwencjami w postaci mandatów, a nawet spraw sądowych. Taki los spotkał jednego z mieszkańców Polski, który pod wpływem alkoholu straszyl w sklepie innych klientów, że jest zarażony koronawirusem¹⁷. Niestety, zdarzały się również sytuacje, gdzie dowcipkowano sobie z ludźmi, urzędów, instytucji. Niejednokrotnie kończyło się to pozwami do sądu, w których wskazywano, że dany żart narusza godność osobistą, powagę urzędu bądź piastowanego stanowiska.

¹⁶ <https://www.tvp.info/47389779/prima-aprillis-bez-taryfy-ulgowej-zarty-mimo-koronawirusa-byly-okrutne>

¹⁷ <https://www.rp.pl/Koronawirus-SARS-CoV-2/303299974-Za-zart-o-koronawirusie-moze-traffic-na-lata-do-wiezienia.html>

Na szczęście, spora większość dowcipów nie narażała bezpieczeństwa ludzi, a jedynie miała na celu wprowadzenie w dobry humor. Takim przykładem jest mem odnoszący się do kultowej komedii „Miś” w reżyserii wspomnianego wcześniej Stanisława Barei. Jedna z bardziej znanych scen ukazuje, jak pewna pracownica poczty upiera się, że nie ma takiego miasta jak Londyn, a jedynie jest Łądek Zdrój. W nowej – pandemicznej – wersji pani z ogromnym zdziwieniem reaguje na hasło „koronawirus”. Odpowiada, że zna wyłącznie serial „Korona królów” i ewentualnie klub piłkarski Korona Kielce. Kolejny mem odnosi się do realnej postaci. Twarz najsłynniejszego polskiego świadka koronnego o pseudonimie „Masa” została podpisana „Koronawirus dotarł do Polski już kilka lat temu”¹⁸. W Sieci nie brakowało również prześmiewczych sposobów na zabezpieczenie się przed zakażeniem. Przedstawiano na przykład naczynia zakładane na głowę albo maseczki osłaniające nie tylko usta i nos, ale całą twarz.

W Polsce popularnym humorystycznym podejściem do koronawirusa wykazała się dwójka policjantów. Na nagraniu, które obiegło Internet, widać, jak mundurowi uatrakcyjniają kontrolę osób przebywających w izolacji domowej poprzez taniec. Nietypowa kontrola miała miejsce w Nowym Dworze Gdańskim, w województwie pomorskim. Do zdarzenia doszło w chwili, kiedy policjanci sprawdzali przebywanie w domu dwójki małych dzieci. Postanowili wówczas zaprezentować specjalny układ taneczny¹⁹. Funkcjonariusze zatańczyli do najbardziej znanego hitu grupy Village People „YMCA”. Okoliczni przechodnie uwiecznili występ na filmie, który został następnie umieszczony w Sieci, stając się hitem. Jak stwierdzili policjanci, pomysł był wspólny, a swoim wyczynem chcieli podtrzymać na duchu przebywające na kwarantannie dzieci i pozostałych Polaków. Nie żalowali swojego występu, ponieważ ich celem było nadanie przyjaznego, śmiesznego akcentu sytuacji pandemii.

Sytuacja pandemiczna na świecie spowodowała nie tylko zamrożenie wielu sektorów gospodarki, ale także wygaszenie szkolnictwa na każdym poziomie edukacji w tradycyjnej, bezpośredniej formie. Uczniowie i studenci przeszli na tryb nauki zdalnej. W wirtualnej rzeczywistości pojawił się nowy trend w postaci memów obnażających system edukacji w wielu krajach. W Polsce postanowiono wspomóc naukę zdalną, organizując za pomocą telewizji publicznej lekcje pod nazwą „Szkoła z TVP”. Nie wdając się w polemikę na temat przywołanego programu edukacyjnego i jego słuszności, warto zaznaczyć, że na naszym rodzimym podwórku, w postaci memów i złośliwych komentarzy, „wylała się” fala hejtu na pomysłodawców całego projektu, jak

¹⁸ <https://biznes.wprost.pl/technologie/internet/10308479/dzien-koronaswirusa.html>

¹⁹ <https://www.rmfm24.pl/raporty/raport-koronawirus-z-chin/polska/news-polscy-policjanci-tanca-w-czasie-kontroli-osob-w-kwarantann,nId,4406597>

i na nauczycieli biorących udział w nagrywanych lekcjach. Dlatego, nie wznawiono, być może, emisji programu z rozpoczęciem nowego roku szkolnego 2020/2021.

Jak stwierdziła prowadząca audycję „Kwadrat kultury” w Polskim Radiu 24:

śmiech może być dobrą szczepionką na pandemię koronawirusa. W najgorszych sytuacjach, w czasach grozy, wojen, totalitaryzmów, zawsze ratował nas humor. To on pomaga rozładowywać dziejowe kryzysy i dramaty. W czasie wojen działały kabarety – a nawet miały wtedy największe wzięcie; śpiewano uliczne kpiarskie piosenki, przedstawiające wroga w komicznych sytuacjach, a jednocześnie dodające animuszu walczącym o „słuszną sprawę”²⁰.

Ze stwierdzeniem tym trudno polemizować, zwłaszcza że potwierdzają to różne dokumenty i nagrania z czasów wojny. Polska jako naród w swojej historii doświadczyła wiele złego ze strony innych mocarstw. Naród jednak nie tracił zapału do walki, a przeciwności losu nie pozbawiły Polaków poczucia humoru. Można również dostrzec go w niemieckich obozach zagłady, do których masowo przewożono ludzi, dokonując na nich niewyobrażalnych zbrodni. Warto sięgnąć do publikacji Wicka Warszawiaka *Humor w czasie okupacji 1939-1945*²¹, w której została przedstawiona obozowa rzeczywistość pełna egzekucji, łapanek i rewizji. Mogłoby się wydawać, iż takie okoliczności nie sprzyjają dobremu humorowi, a jednak, jak opisuje autor, w obozie krążyła niezliczona ilość żartów oraz zabawnych sytuacji. Śmieszne historie podawane z „ust do ust” dodawały otuchy i pomagały przetrwać. Jedynie tylko część dowcipów z tamtego okresu została opublikowana tuż po drugiej wojnie światowej, jako że pamięć okupacji niemieckiej była wciąż żywa. Ówczesna cenzura także konsekwentnie wycofywała je z bibliotek.

Pandemia ma swoje przełożenie na cały szereg obszarów ludzkiego życia. W wielu polskich i zagranicznych czasopismach, nie tylko z dziedziny medycyny, zaczęły pojawiać się publikacje poświęcone koronawirusowi. Na gruncie polskim można odnaleźć artykuły naukowe podejmujące głównie kwestię zdalnej edukacji i pracy. Tematyka humorystycznego podejścia do pandemii również odcisnęła swe piętno. Takimi opracowaniami są artykuły autorstwa Magdaleny Hodalskiej²². Z badań autorki wynika, że przebywające na kwarantannie polskie społeczeństwo dość często w trudnych chwilach sięgało po

²⁰ <https://www.polskieradio24.pl/130/5646/Artykul/2505118,Humor-jako-niezawodna-szczepionka-na-zle-czasy>

²¹ W. Warszawiak, *Humor w czasie okupacji*, Wydawnictwo Nowy Świat, Warszawa 2009.

²² M. Hodalska, *Internetowe żarty z pandemii koronawirusa w „zbiorowej pamięci zarazy”*, *Kultura – Media – Teologia*, 2020, 41; także, *Korona – humor jako forma komunikacji i „tarcza antydepresyjna”*, [w:] *Od modernizacji do mediosfery. Meandry transformacji w komunikowaniu*, red. A.J. Cieślakowa, P. Płaneta, Kraków 2020.

internetowe prześmiewcze materiały poświęcone koronawirusowi. Najczęściej przedmiotem dowcipów w okresie pandemii okazały się: maseczki, papier toaletowy, policjanci i mandaty, politycy, dezynfekcja, masowe zakupy.

Zakończenie

Postępująca na świecie pandemia postawiła ludziom wyzwanie. Globalnie, był to czas ogromnego stresu. Poczucie humoru w pewnym stopniu przełożyło się zapewne na jego obniżenie. W warunkach przymusowej izolacji domowej czy szpitalnej nietrudno o obniżone poczucie nastroju, lęk, a nawet depresję. Popularna akcja „#zostań w domu” przyczyniła się do kreatywności ludzi, którzy prześmiewczo postanowili radzić sobie z nieznaną dotąd im zarazą i przymusową kwarantanną. Efektem tego w skali światowej było pojawienie się wielu humorystycznych treści, niejako szydzących z koronawirusa i ogólnonarodowej paniki. Należy jednak podkreślić, że w wielu internetowych memach występowały pożądane sposoby postępowania przed uniknięciem zarażenia i dalszego rozprzestrzeniania wirusa.

W ostatnich latach „internetowy humor” stał się bardziej ironiczny, a momentami wręcz czarny. Społeczeństwo, a w szczególności młodzi ludzie podchodzą do życia z dużym dystansem, czemu dają upust w postaci żartobliwych memów, którymi zwalczają spory natłok negatywnych wydarzeń i informacji. Posiłkując się badaniami przeprowadzonymi w 2019 roku przez Ypulse, warto wskazać, że aż 79% nastolatków między 13. a 17. rokiem życia na co dzień posługuje się memami. Spośród tej grupy 74% nie tylko je ogląda, ale także tworzy i udostępnia w celach rozrywkowych. Już nieco ponad połowa młodych ludzi memy traktuje jako język do wyrażania emocji i swoich poglądów²³. Od czasu wprowadzenia tak zwanego lockdownu, w skali globalnej wzrosła liczba użytkowników nie tylko YouTube’a, Netflix’a, czy Instagrama, ale bardzo popularną aplikacją stał się Tik Tok, umożliwiający wrzucanie krótkich filmików, pod które można podkładać ulubione utwory muzyczne i wypowiedzi.

Memy poświęcone koronawirusowi podbiły świat. W wielu przypadkach trafnie opisywały rzeczywistość i sytuację, w jakiej wszyscy się znaleźliśmy. Zachowanie dobrego humoru podczas pandemii lub przymusowej izolacji jest dobrym sposobem. W tym jakże trudnym okresie można było poprawić sobie nastrój, sięgając do zasobów Internetu i pośmiać się z treści poświęconych wirusowi. Jednakże, w owym czasie nie należało bagatelizować sytuacji epidemiologicznej i jedynie żartobliwie podchodzić do problemu. Tym sa-

²³ <https://www.labber.pl/memy-i-zarty-z-wirusa-czyli-jak-bronic-sie-przed-tym-co-przeraza/>

mym, gdyby w przyszłości wystąpiła podobna pandemia, warto zaszczepić w sobie dobry humor, który pomoże nam przetrwać ten trudny czas. Humor bowiem stanowi jedną z najlepszych, najstarszych i bezobjawowych szczepionek na wszelkiego rodzaju trudne chwile.

BIBLIOGRAFIA

- Corey G., *Teoria i praktyka poradnictwa i psychoterapii*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Warszawa 2005.
- Dudzikowa M., *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996.
- Gogolova S.S., Volodina I.A., Volodina E.V., Kharlamova A.V., Trut L.N., *Explosive vocal activity for attracting human attention is related to domestication in silver fox*, Behavioural Processes, 2011, 86(2).
- Hodalska M., *Internetowe żarty z pandemii koronawirusa w „zbiorowej pamięci zarazy”*, Kultura – Media – Teologia, 2020, 41.
- Hodalska M., *Korona – humor jako forma komunikacji i „tarcza antydepresyjna”*, [w:] *Od modernizacji do mediosfery. Meandry transformacji w komunikowaniu*, red. A.J. Cieślakowa, P. Planeta, Instytut Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2020.
- Karłyk-Ćwik A., *Humor w pracy pedagoga resocjalizacyjnego*, Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej, 2015, 18.
- Karłyk-Ćwik A., *Style humoru wychowanków i wychowawców a klimat społeczny placówek resocjalizacyjnych dla nieletnich*, Resocjalizacja Polska, 2016, 12.
- Kucharz E.J., *Humor i śmiech jako metody terapeutyczne*, Forum Reumatologiczne, 2019, 5, 2.
- Martin R.A., *Sense of Humor*, [w:] *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures* red. S.J. Lopez, C.R. Snyder, DC:APA, Washington 2003.
- Matthias G., *The Relationship Between Principals Humor Style and School Climate in Wisconsin's Public Middle Schools*, Theses and Dissertations, Wisconsin – Milwaukee 2014.
- Neter J., *Śmiech – skąd pochodzi, czym jest i czemu służy?*, Studia Krytyczne, 2018, 6.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Biblia Tysiąclecia, Księga Przysłów*, Pallottinum, Poznań 2017, 17.
- Ribner N.G., *Terapia nastolatków*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Rusek A., *Wielowymiarowość humoru*, Innowacje Psychologiczne, 2012, 1.
- Simonyan K., Horwitz B., *Laryngeal motor cortex and control of speech in humans*, Neuroscientis, 2011, 17.
- Warszawiak W., *Humor w czasie okupacji*, Wydawnictwo Nowy Świat, Warszawa 2009.

Artykuły i źródła internetowe

- <https://biznes.wprost.pl/technologie/internet/10308479/dzien-koronawirusa.html>, [dostęp: 2020.12.07].
- <https://filing.pl/25-australijczykow-ktorzy-postanowili-poprawic-wszystkim-humor-podczas-epidemii-koronawirusa/>, [dostęp: 2020.24.09].
- <https://www.bankier.pl/smart/koronawirus-memy-w-walce-z-epidemia-takze-ta-finansowa>, [dostęp: 2020.24.09].

<https://www.gazetaprawna.pl/artykuly/1460876,koronawirus-na-swiece-dobry-humor-w-walce-z-pandemia.html>, [dostęp: 2020.24.09].

<https://www.labber.pl/memy-i-zarty-z-wirusa-czyli-jak-bronic-sie-przed-tym-co-prze-raza/>, [dostęp: 2020.26.10].

<https://www.polskieradio24.pl/130/5646/Artykul/2505118,Humor-jako-niezawodna-szczepionka-na-zle-czasy>, [dostęp: 2020.14.09].

<https://www.rmfm24.pl/raporty/raport-koronawirus-z-chin/polska/news-polscy-policjanci-tan-cza-w-czasie-kontroli-osob-w-kwarantann,nId,4406597>, [dostęp: 2020.24.09].

<https://www.rp.pl/Koronawirus-SARS-CoV-2/303299974-Za-zart-o-koronawirusie-moze-trafic-na-lata-do-wiezienia.html>, [dostęp: 2020.12.09].

<https://www.tvp.info/47389779/prima-aprillis-bez-taryfy-ulgowej-zarty-mimo-koronawirusa-byly-okrutne>, [dostęp: 2020.25.09].

<https://wyborcza.pl/51,75410,25793696.html?i=0>, [dostęp: 2020.14.09].

<https://zwierciadlo.pl/lifestyle/zabij-go-smiechem-czyli-satyra-w-koronawirusa>, [dostęp: 2020.24.09].

MAGDALENA JUSZCZAK

ORCID 0000-0002-7668-8011

*Wyższa Szkoła Kadr Menedżerskich
w Koninie*

SOCIAL MEDIA JAKO PŁASZCZYŻNA DYSKUSJI NAD SAMOBÓJSTWEM. ANALIZA PRZYPADKU

ABSTRACT. Juszcak Magdalena, *Social media jako płaszczyżna dyskusji nad samobójstwem. Analiza przypadku* [Social Media as a Discussing Suicide. A Case Study]. *Studia Edukacyjne* no. 63, 2021, Poznań 2021, pp. 133-147. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.63.9

Social media is an area of social expression. Internet users like to publish their views online, often remaining anonymous. Virtual discussions often concern controversial topics, suicide included. The anonymity enables people to present their views bluntly. The aim of this study was to analyze Internet users' comments on a teenager's suicide. The content was examined in terms of categories of comments, ways of expression of Internet users and division into types of comments.

The study was conducted using the content analysis method. The author analyzed 144 comments and 507 reactions following a post on one social network.

The study helped identify two sections of comments. One included opinions on suicide (divided into categories: empathic, informative, condolence, interpretative, other). Users posting comments in this section expressed empathy and sympathy for the victim's family. The other group of Internet users published negative and hurtful content in relation to this particular case and to suicides in general.

The second section of comments concerned the responses of Internet users to one controversial entry that provoked a heated discussion. One user's opinion indicated a negative attitude, lacking in empathy for the teenager's suicide. The response focused on the dispute referring to the above attitude of the Internet user, ignoring the substance of the entry.

The study justifies a conclusion that Internet users express their opinions on topics that are considered socially taboo. They are not afraid to air their feelings and take part in difficult conversations.

Key words: suicide, social media, adolescence, public opinion, case study

Celem niniejszego artykułu jest zbadanie opinii internautów portalu społecznościowego na temat młodocianego samobójcy, jak również samobójstwa w ujęciu ogólnym. Omówione zostało zjawisko aktu suicydalnego wraz z danymi statystycznymi występowania zjawiska w Polsce. W kolejnej

części przedstawiono metodę analizy treści, a następnie badania własne wraz z wnioskami na podstawie wybranego aktu samobójczego adolescenta.

Samobójstwo wśród młodzieży

Zjawisko samobójstwa towarzyszy ludziom od zarania dziejów. Temat ten był, i nadal jest, obszarem zainteresowania wielu subdyscyplin naukowych. Rozważania nad zachowaniami suicydalnymi poruszali psychiatrzy, psychologowie, kryminolodzy, socjologowie, jak również poeci czy filozofowie. Dokonywano prób opisu zjawiska, typologizacji, motywów i uwarunkowań, w tym psychospołecznych.

W zależności od subdyscypliny naukowej, powstało wiele definicji omawianego zjawiska. W potocznym rozumieniu samobójstwo to „celowe zachowanie samodestrukcyjne prowadzące do śmierci biologicznej”¹. Inaczej mówiąc, jest to świadome odebranie swojego życia.

W przypadku definicji naukowych, należy przytoczyć kilka z nich. Przede wszystkim tę, którą zaproponował francuski socjolog i pionier z zakresu zachowań suicydalnych w swojej dziedzinie – Emile Durkheim. Wskazał on, iż samobójstwem nazywa się

każdy przypadek śmierci, który bezpośrednio lub pośrednio wynika z pozytywnego działania ofiary, która wiedziała, że da ono taki rezultat².

Analizując powyższe wyjaśnienie zjawiska, można stwierdzić, iż akt samobójczy pojawia się wówczas, gdy jednostka dokonuje targnięcia na własne życie ze świadomością osiągnięcia skutecznego rezultatu, czyli śmierci.

Durkheim w swych rozważaniach uwzględnił również klasyfikację samobójstw i wyodrębnił cztery kategorie: altruistyczną (odnoszącą się do silnej więzi ze społeczeństwem), fatalistyczną (odnoszącą się do niemożności wpływania na własne życie i otoczenie), anomiczną (odnoszącą się do braku wszelkich regulacji w społeczeństwie) oraz egoistyczną (odnoszącą się do zerwania relacji z bliskimi)³.

Kolejną definicję stanowi zaproponowana przez polską socjolożkę – Marię Jarosz. Według niej, samobójstwo

jest rodzajem agresji – szczególnej, bo skierowanej przeciw jej sprawcy⁴.

¹ Encyklopedia PWN: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/samobojstwo;3971663.html> [dostęp: 21.06.2020].

² E. Durkheim, *Samobójstwo*, Warszawa 2006.

³ Tamże.

⁴ M. Jarosz, *Samozniszczenie. Samobójstwo. Alkoholizm. Narkomania*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1980.

Jarosz wskazuje również, iż motywem popełnienia zbrodni wobec siebie samego nie jest raczej jeden powód, a określony łańcuch przyczynowy, którego każde ogniwo nie jest w pełni uświadomione⁵. Uczona ta w swojej książce *Samoniszczenie. Samobójstwo. Alkoholizm. Narkomania* omawia własną koncepcję zjawiska, odwołując się do durkheimowskiej teorii naukowej.

Erwin Stengel, austriacko-brytyjski neurolog, psychiatra oraz psychoanalityk, stwierdził, iż

zamachem samobójczym jest taki rozmyślny akt samouszkodzenia, który przed popełnieniem wyklucza w świadomości sprawcy pewność przeżycia⁶.

Zdaniem tego uczonego, prawdopodobieństwo ocalenia samobójcy jest ewentualnością, która wpisuje się w podejmowane ryzyko suicydenta. Można zatem uznać, że potencjalny samobójca zazwyczaj jedynie przewiduje własną śmierć i nie wyklucza przy tym możliwości przeżycia. Stengel takie zjawisko nazywa „zamiarem ewentualnym”⁷.

Na podstawie wyżej przytoczonych definicji można jednoznacznie stwierdzić, iż nadrzędnym celem samobójcy jest śmierć, a samobójstwo stanowi akt osiągnięcia tegoż celu. Jako zjawisko wieloczynnikowe podlega ono kategoryzacji.

Samobójstwo nie jest przypisane jedynie osobom dorosłym. Statystyki ukazują, iż zarówno młodzież, jak i dzieci decydują się na „śmierć z wyboru”. Dane dotyczące wieku młodocianych samobójców w Polsce przedstawia poniżej tabela 1.

Tabela 1

Dane dotyczące wieku młodocianych samobójców w Polsce
w latach 2013-2018

| Rok | Grupa wiekowa | | |
|-------|---------------|--------|---------|
| | 0 - 6 | 7 - 12 | 13 - 18 |
| 2013 | 0 | 4 | 144 |
| 2014 | 0 | 3 | 124 |
| 2015 | 0 | 5 | 114 |
| 2016 | 0 | 2 | 101 |
| 2017 | 0 | 1 | 115 |
| 2018 | 0 | 5 | 92 |
| Razem | 0 | 20 | 690 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportów statystycznych policji dotyczących zamachów samobójczych zakończonych zgonem (...) 2013-2016 oraz 2017-2018.

⁵ Tamże.

⁶ B. Hołyst, *Samobójstwo – przypadek czy konieczność*, Warszawa 1983.

⁷ H. Malicka-Gorzelańczyk, *Opinie młodzieży o samobójstwie*, Bydgoszcz 2002.

Analizując wyniki statystyczne, w latach 2013-2018 najczęściej zgonów odnotowano w przedziale wiekowym 13 - 18 lat. Dzieci w wieku lat 0 do 6. lat w ogóle nie przejawiają tendencji samobójczych w badanym okresie. W przedziale wiekowym 7 - 12 odnotowano jedynie sporadyczne przypadki skutecznego popełnienia samobójstwa.

W przypadku grupy wiekowej 13 - 18, od roku 2013 nastąpiła wyraźna tendencja spadkowa liczby samobójstw, by w 2017 roku pojawił się ich wzrost. W 2018 roku liczba zgonów ponownie zmalała.

W grupie wiekowej 7 - 12 największą liczbę samobójstw odnotowano w roku 2015 i 2018 (5 osób), natomiast najmniejszą – w 2017 roku (1 osoba). W roku 2013 liczba młodocianych samobójców, w porównaniu z rokiem 2014, minimalnie zmalała. W 2016 roku można również zaobserwować spadek zgonów w porównaniu z rokiem 2015 (3 osoby).

Reasumując, problem samobójstw pojawia się już w bardzo młodej grupie adolescentów. Niestety, temat ten pozostaje w sferze społecznego tabu, a przypadki młodocianych samobójców nie są wystarczająco nagłaśniane w mediach, o czym będzie mowa w kolejnej części artykułu.

Metodologia

Podczas interpretacji komentarzy wykorzystywana jest technika analizy treści, która może przybrać charakter zarówno badań ilościowych, jak również jakościowych. Na potrzeby niniejszego badania wykorzystano metodę jakościową, która jest

pogłębioną analizą mniejszej liczby przypadków. (...) Badanie przeprowadza się poprzez dogłębne zrozumienie rzeczywistości w oczach aktorów społecznych danej zbiorowości⁸.

Analiza treści dotyczy odstępowania od bezpośredniej obserwacji zachowań jednostek bądź zadawania im pytań. Jest to

technika badawcza służąca obiektywnemu, systematycznemu (...) opisowi jawnej zawartości komunikatów⁹.

Badanie jakościowe prowadzone za pomocą analizy treści odbywa się na wielopłaszczyznowej interakcji pomiędzy:

⁸ R. Podgórski, *Metodologia badań socjologicznych. Kompendium wiedzy metodologicznej dla studentów*, Bydgoszcz – Olsztyn 2007.

⁹ K. Szczepaniak, *Zastosowanie analizy treści w badaniach artykułów prasowych – refleksje metodologiczne*, *Acta Universitatis Lodzianensis, Folia Sociologica*, 2012, 42.

zbiorem wiedzy na dany temat, dotychczasowymi przekonaniami i doświadczeniami autora oraz jego intencjami prowadzącymi do powstania tekstu; wiedzą, doświadczeniami i przekonaniami badacza; silnie wpływającym na proces tworzenia przekazu i jego późniejszej interpretacji kontekstem społecznym¹⁰.

Ponadto, podczas realizacji badania nie jest wymagany bezpośredni kontakt z osobą badaną (w tym przypadku z internautami).

Magdalena Lisowska-Magdziarz rozróżnia analizę treści na model statystyczny, który odnosi się do metody ilościowej oraz model dyskursu wskazujący na metodę jakościową. Jak podaje autorka, w ramach modelu dyskursu

zamiast dokonywać szczegółowej wnikawej analizy każdego z badanych tekstów, można wyjść od obserwacji, że w badanym materiale powtarzają się pewne względnie stałe zespoły i konfiguracje elementów, ideologiczne konstrukcje, dyskursy, opisujące różne aspekty funkcjonowania rzeczywistości¹¹.

Autorka ta wskazuje również na istotne pojęcia towarzyszące analizie treści:

- kategoryzacja – dotyczy łączenia w grupy (klasy, kategorie) obiektów odpowiadających wspólnym dla danej grupy (klasy, kategorii) kryteriom;
- kategoria – pojęcie abstrakcyjne oznaczające zespół (grupę, klasę) elementów, które łączy to, że posiadają pewne wspólne cechy, odróżniające je od innych elementów, które tych cech nie mają,
- klucz kategoryzacyjny – system kategorii, konieczny do dokonania AZ [analizy zawartości]¹².

Podstawowymi pytaniami zaś, stawianymi podczas badania analizy treści, są: **kto, co mówi, do kogo i z jakim skutkiem?** Oznacza to, iż przedmiotem badania są jednostki, treść przez nich wypowiedziana oraz rezultat, który został osiągnięty po zamieszczeniu treści.

Na podstawie powyższych elementów składowych zostało przeprowadzone badanie własne analizy treści.

Wyniki badań empirycznych

Analiza dokonywana jest na podstawie zamieszczonych komentarzy internautów pod wpisem dotyczącym samobójstwa 18-latkę z Konina. Wpis opublikowano 9 maja 2017 roku o godzinie 10:17, a jego treść brzmi następująco: „*Tragedia w Koninie. Na torach kolejowych na wysokości II LO zginął*

¹⁰ Tamże.

¹¹ M. Lisowska-Magdziarz, 2004 w: Tamże.

¹² Tamże.

18-latek. *Jak informuje policja, chłopak najprawdopodobniej popełnił samobójstwo*". Notka została opublikowana przez fanpage lokalnego portalu informacyjnego, lm.pl¹³. Informacje dotyczące popełnionego samobójstwa, oprócz powyższego źródła, można znaleźć w archiwalnych wpisach na: www.lm.pl oraz www.przekladkoninski.pl. Na stronach internetowych została wyłączona opcja dodawania komentarzy. Wobec powyższego, jedynym źródłem analizy opinii społecznej pozostały opinie zamieszczone pod wpisem na portalu społecznościowym.

Obszarem eksplikacji komentarzy (Co mówiono? Jak mówiono? Do kogo mówiono?) był sposób przekazywania opinii oraz postaw dotyczących konkretnego samobójstwa, a także reakcji użytkowników na pozostawione komentarze.

W związku z wydarzeniami sprzed ponad dwóch lat, nie istnieje możliwość podania częstotliwości dodawania komentarzy przez internautów. Data publikowania każdorazowego wpisu została oszacowana przez portal na około 3 lata wstecz.

Opublikowany post udostępniło 148 użytkowników portalu społecznościowego, łącznie wpis skomentowały 144 osoby, natomiast 507 zareagowało tak zwaną emotikoną¹⁴, w tym: 292 osoby pozostawiły „płaczącą ikonkę”, 154 – „kciuk w górę”, 51 – „zdziwioną ikonkę”, 5 – „serce”, 3 – „złość”, 2 – „śmiejącą się ikonkę”.

Pierwsza część analizy dotyczyła reakcji emotikon, tak zwanych „lajków”. Od 2016 roku na portalu społecznościowym Facebook oprócz standardowego „kciuka w górę” oznaczającego „lubię to”, wprowadzono 5 dodatkowych reakcji: serce, śmiech, wow/zdziwienie, smutek, złość. Jest to odpowiedź twórców portalu na potrzeby użytkowników, które związane są z możliwością okazywania emocji w szerszym zakresie. Można zatem zinterpretować poszczególne reakcje jako:

– kciuk w górę – lubię to, podoba się, aprobata zawartych treści, bez emocjonalnego zaangażowania;

– serce – kocham to, uwielbiam, aprobata zawartych treści z emocjonalnym zaangażowaniem; w przypadku przykrych informacji wskazuje na empatię i współczucie;

– śmiech – powód do śmiechu, uśmiechanie się, ale również ironia i cynizm;

– wow/zdziwienie – reakcja na wątpliwe, mało wiarygodne bądź niepotwierdzone treści, sceptyczna postawa wobec zawartych informacji;

¹³ Portal Wielkopolski Wschodniej.

¹⁴ Emotikona, emotka – ideogram złożony ze znaków typograficznych, służący do okazywania nastroju bądź emocji w Internecie.

- przykro mi/płacząca emotikona – podłoże emocjonalne, osobiste przygnębienie wobec publikowanych treści, może mieć również wydźwięk ironiczny;

- złość – gniew, niezadowolenie, wyrażone bez przemocy (polityka.pl 2016)¹⁵.

Analizując reakcję internautów, zdecydowana większość, bo aż 64%, wybrała możliwość kliknięcia emotikony. Jest to jedna z najprostszych form określenia postaw wobec wpisów. Znaczenie poszczególnych znaków jest na tyle wymowne, aby móc określić, jakie internauci przejawiają odczucia względem zjawiska. Z analizy danych wynika, że 58% użytkowników portalu społecznego wybrało emotkę „przykro mi”, 30% – kciuk w górę, 10% – wow, 1% – serce, 0,6% – złość, 0,4% – śmiech.

Odnosząc się do zdefiniowanych znaczeń poszczególnych znaków, można stwierdzić, iż większość komentujących wykazywała wyrazy współczucia, smutku i przygnębienia wobec tragedii. Reakcja „lubię to” w przypadku tym niekoniecznie oznacza aprobowanie aktu samobójczego, a raczej wskazuje na empatię i brak obojętności względem tragedii. Wybór ikony „lubię to” może wynikać również z braku wiedzy dotyczącej znaczenia pozostałych symboli bądź przyzwyczajień sprzed 2016 roku (zanim wprowadzono dodatkowe opcje na portalu społecznościowym Facebook).

Reakcja „wow” może wskazywać na niedowierzanie komentujących na informację o samobójstwie adolescenta.

Marginalne reakcje pojawiające się pod omawianym postem to serce, które również może wskazywać na okazywanie empatii i współczucia, złość jako negatywny stosunek do tragedii bądź bezradność w obliczu tragedii oraz uśmiech, który prawdopodobnie został wybrany przez tak zwanych hejterów¹⁶.

19% internautów udostępniło post na swoich kontaktach społecznościowych. Dzięki takiemu zabiegowi, informacja o młodocianym samobójcy trafia do większej liczby odbiorców. Zwraca to uwagę na problem społeczny, który również występuje w środowisku lokalnym.

Komentarze zostały podzielone na dwie sekcje. Pierwsza dotyczy wyrażania opinii dotyczącej samobójstwa, natomiast druga jest serią odpowiedzi na jeden kontrowersyjny w swej treści komentarz.

Omawiając pierwszą sekcję komentarzy, należy zaznaczyć, iż dotyczą one zarówno konkretnego samobójstwa, jak i aktu ogólnie. Spośród 52 komentarzy (pozostałe komentarze należą do sekcji drugiej), wyodrębniono 5 podgrup

¹⁵ <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/ludzieistyle/1652268,1,nowe-reakcje-na-facebooku--co-tak-naprawde-wyrazaja.read>

¹⁶ Hejter – osoba publikująca w Internecie agresywne, obraźliwe treści, nie pokrywane się z rzeczywistością.

określających postawy internautów wobec zdarzenia. 11 komentarzy z sekcji pierwszej przedstawiało emotikony wyrażające smutek, przygnębienie oraz symbol obrazujący znicz. Komentarze zawierające znaki bądź rysunki nie były brane pod uwagę podczas analizy treści. Pozostałe podkategorie, wraz z cytatami, przedstawiono w tabeli 2, z zachowaniem w tabelach 2 - 6 oryginalnej pisowni.

Tabela 2

Podkategorie komentarzy sekcji pierwszej dotyczące samobójstwa

| Podkategorie komentarzy sekcji pierwszej | Wybrane cytaty internautów (z zachowaną oryginalną pisownią) |
|--|--|
| Empatyczne (zawierające w sobie: współczucie, niedowierzanie, przygnębienie) | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Wyrazy współczucia dla rodziny...</i> • <i>Nie wierze w to :(((</i> • <i>Bardzo przykre. Nikt nie widzi tego, że kogoś coś dręczy za to mnóstwo ludzi do oceniania i pierd****a o człowieki oraz dołowania... a do pomocy? zero. współczucie dla rodziców</i> • <i>to duża tragedia ale może nie widział sensu w tym co mu oferowali w tym życiu najbliżsi, nie pochwalam tego, ale staram się zrozumieć ten świat jest chory ze swoimi fikcyjnymi aspektami, wszystko to jakaś iluzja miraża i karze płacić za to własną godnością to po prostu patologia</i> |
| Informacyjne (pytania i odpowiedzi dotyczące personaliów samobójcy) | <ul style="list-style-type: none"> • <i>A wiadomo jaki to chłopak z Konina</i> • <i>Tak z Konina ;(</i> • <i>Młody chłopak grał w górniku</i> • <i>Imię i nazwisko samobójcy</i> |
| Kondolencyjne | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kondolencje dla rodziny i znajomych</i> • <i>Szczere kondolencje i wyrazy współczucia rodzinie</i> |
| Interpretacyjne (domniemanie przyczyn popełnienia samobójstwa) | <ul style="list-style-type: none"> • <i>(...) Bo chłopak to miał coś z deklek żeby odbierać sobie życie.</i> • <i>wyobraźni że ktoś kto popełnia samobójstwo nie robi tego o tak... coś chłopaka pchnęło przeżycie (w tym wieku młody człowiek jest bardzo wrażliwy hormony zawód miłosny problem rodzinny) lub chorował na depresję</i> |
| Inne | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Jezu już to kilka dni temu było przecież ; o</i> |

N = 41.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wcześniejszych danych.

Analizując treści komentarzy sekcji pierwszej, w większości dotyczyły współczucia i empatii. Internauci składali również kondolencje rodzinie młodocianego samobójcy. Nie występowały prześmiewcze komentarze. Jedynie dwa wpisy odnosiły się do ewentualnych chorób psychicznych młodociane-

go suicydenta, w tym jeden z nich ma negatywny wydźwięk (*miał coś z dekle, żeby odebrać sobie życie*).

Kolejna tabela 3 nawiązuje do wcześniej określonych problemów badawczych i obrazuje treści komentarzy internautów, którzy poruszali kwestie wieku, tragedii samej w sobie, rodziny zmarłego, powodu popełnienia czynu i inne konsekwencje zdarzenia.

Tabela 3

Podkategorie komentarzy sekcji pierwszej
ze względu na zmienne wynikające z postawionych problemów badawczych

| Zmienne wynikające z postawionych problemów badawczych | Wybrane cytaty internautów (z zachowaną oryginalną pisownią) |
|---|---|
| Wiek samobójcy | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Piękny młody człowiek</i> • <i>Młody chłopak grał w gorniku</i> |
| Tragedia – samobójstwo w ogólnym rozumieniu | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Matuchno kolejna osoba ;o ;o</i> • <i>ktoś kto popełnia samobójstwo..nie robi tego o tak</i> • <i>Juz trzeci wypadek na torach od wczoraj</i> |
| Rodzina zmarłego – wyrazy współczucia oraz kondolencje | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kondolencje dla rodziny i znajomych</i> • <i>Tylko wyrazy współczucia dla rodziny</i> • <i>Tragedia dla rodziny</i> |
| Powód popełnienia samobójstwa | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bo chłopak to miał coś z dekle żeby odbierać sobie życie.</i> • <i>wyobraźni że ktoś kto popełnia samobójstwo..nie robi tego o tak... coś chłopaka pchnęło..przeżycie (w tym wieku młody człowiek jest bardzo wrażliwy hormony zawód miłosny problem rodzinny) lub chorował na depresję</i> |
| Inne konsekwencje wydarzenia | - |
| Inne | <ul style="list-style-type: none"> • <i>A wiadomo jaki to chłopak z Konina</i> • <i>Wiadomo jak miał na imię i nazwisko</i> • <i>"Monitoring Osiedlowy" musiał nadejść i wywnioskować swoje teorie</i> |

N = 41.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wcześniejszych danych.

Druga sekcja komentarzy dotyczy jednej opinii, która zapoczątkowała dyskusję wśród internautów. Liczba komentarzy w tej sekcji stanowi zdecydowaną większość, bo aż 89. Komentarz, o którym jest mowa, brzmi następująco: *Kolejny debil przez którego pociągi mają duże opóźnienia ;D hahaha*. Dyskusja w większości nie dotyczyła bezpośrednio zdarzenia, lecz reakcji na wypowiedzi o charakterze dewiacyjnym jednego z członków dyskusji.

Użytkowników kontestujących wypowiedź odnośnie cytowanego komentarza można przyporządkować do trzech podgrup, które są przedstawione w tabeli 4.

Tabela 4

Sposób wypowiedzi internautów sekcji drugiej

| Sposób wypowiedzi | Wybrane cytaty internautów (z zachowaną oryginalną pisownią) |
|---|--|
| Kulturalny (nie naruszający godności współuczestników rozmowy) | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Z Twojej wypowiedzi wynika, że masz pojęcia o tym, że zaburzenia psychiczne mogą dotknąć każdego i nie życzę Ci, żebyś kiedyś musiał się z tym zmierzyć. Twoje komentarze świadczą tylko o tym, że jesteś człowiekiem, któremu brak jakiegokolwiek empatii.</i> • <i>Wiesz co Panie xxx nie każdy ma takie idealnie i super podejście do życia. Niektórzy nie potrafią poradzić sobie ze swoimi problemami bo są słabi ale widzę, że Ty tego nie potrafisz zrozumieć.</i> |
| Quasi-kulturalny (sposób wypowiedzi nosi znamiona wulgaryzmów, lecz nie należy traktować ich jako uwłaczających) | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Powiedz to jego rodzinie w twarz cwaniaczku i oszczędz sobie takie komentarze</i> • <i>Opóźnienie to ty masz umysłowe ;) chłopak ginie na torach, a ty się martwisz o pociągi</i> • <i>Śmieci gadasz człowieku, ciekawa jestem co byś zrobił gdyby dotyczyło to kogoś z Twojej rodziny. Chyba jesteś na tyle chory umysłowo, że nie rozumiesz iż ktoś teraz przeżywa najgorsze chwile w życiu! A strzałę to przydałoby Ci się strzelić w ten łeb, może myślenie by wróciło.</i> |
| Wulgarny (uwłaczający godności współuczestników rozmowy) | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ale ty jesteś pierdolnięty człowieku. Jak bym spotkał twoich starych to powiedział bym im że wychowali debila</i> • <i>Wyobraź sobie że ty jesteś na tym miejscu, ktoś pisze takie pojebane rzeczy jak ty, a twoja rodzina to czyta! Gratulacje! Takich ludzi więcej! Ps. Pierdolnij się człowieku!</i> • <i>Bóg zabiera tych, których nie powinien, a takie kurwy jak ty zostawia. Gdzie tu sens.</i> • <i>Ty naprawdę jesteś debil i sam jesteś na świecie ciekawe jakby to był twój brat i tak jak pisałem wcześniej nigdy nie mów nigdy bo nie wiesz co się wydarzy aja mam w nosie że gdzieś tam nie zdazyles</i> |

N = 89.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wcześniejszych danych.

Większość komentarzy odnosiła się do kontrowersyjnego wpisu, natomiast dotyczących samego aktu samobójstwa czy ofiary było niewiele. Zestawienie typów komentarzy z przykładowymi cytatami przedstawia tabela 5.

Tabela 5

Podkategorie komentarzy sekcji drugiej
ze względu na zmienne wynikające z postawionych problemów badawczych

| Zmienne wynikające z postawionych problemów badawczych | Wybrane cytaty internautów (z zachowaną oryginalną pisownią) |
|---|--|
| Wiek samobójcy | <ul style="list-style-type: none"> o tobie go nie szkoda, ze 18 latek się rzucił pod pociąg; |
| Tragedia – samobójstwo w ogólnym rozumieniu | <ul style="list-style-type: none"> nie życzę Ci żebyś był kiedyś rodzicem takiego dziecka i żebyś nie musiał być w takiej sytuacji. Niektórzy nie potrafią poradzić sobie ze swoimi problemami bo są słabi ale widzę, że Ty tego nie potrafisz zrozumieć Bóg zabiera tych, których nie powinien |
| Rodzina zmarłego – wyrazy współczucia oraz kondolencje | <ul style="list-style-type: none"> Powiedz to jego rodzinie w twarz cwaniaczku i oszczędz sobie takie komentarze. Wyobraź sobie że ty jesteś na tym miejscu, ktoś pisze takie pojebane rzeczy jak ty, a twoja rodzina to czyta ! |
| Powód popełnienia samobójstwa | <ul style="list-style-type: none"> nie każdy ma takie idealnie i super podejście do życia. Niektórzy nie potrafią poradzić sobie ze swoimi problemami bo są słabi ale widzę, że Ty tego nie potrafisz zrozumieć. Z Twojej wypowiedzi wynika, że masz pojęcia o tym, że zaburzenia psychiczne mogą dotknąć każdego i nie życzę Ci, żebyś kiedyś musiał się z tym zmierzyć. |
| Inne konsekwencje wydarzenia | <ul style="list-style-type: none"> To pomyśl sobie że ktoś jechał tym pociągiem na spotkanie o prace, przez to że jeden typek który nie pomyślał o innych tylko o sobie wskoczył pod pociąg i dany człowiek mógł stracić dobrą pracę... Ma rację, tylko trochę ostro ją wypowiedział. Szkoda gościa, ale kuźwa takie rzucanie się pod pociąg to mocno egoistyczne jest. OOOO PATRZCIE JAKI TO JA JESTEM SAMOBÓJCA, RZUCĘ SIĘ POD POCIĄG I OPÓŹNIĘ GO. Co z tego, że można się potem wytłumaczyć na rozmowie o pracę. Ja się na przykład spóźniać nie lubię i bym był, za przeproszeniem, wkurwiony, że przez jakiegoś egoistę mam opóźnienie |
| Inne | <ul style="list-style-type: none"> Jesteście tak płytki i widzicie tylko jedno. O mój boże chłopak umarł na torach to takie straszne jakie to smutne... A spójrzcie na to może z innej strony? Inni ludzie też mają problemy a jakoś się nie zabijają. Zobaczcie też że ten o to „biedny chłopak” przysporzył wielu innym ludziom problemów, ale nie wy jesteście za płytki by to zobaczyć :) Prawdziwy facet nie zabija się bo coś mu nie idzie tylko wstaje i idzie dalej :) Patrzycie tylko w jeden punkt zamiast patrzeć na wiele. (...) Ani razu nie myślałem o samobójstwie, nie mieszkam już z matką, mam jedzenia pod dostatkiem, forsy też nie brakuje. Było wiele problemów ale dałem radę :) I to właśnie pokazuje że ja zostałem nauczony jak sobie w życiu radzić... Jak to mawiają |

| | |
|-------------|--|
| Inne | <i>Silni staną się silniejsi, a słabsi przypadną. Ten chłopak właśnie należał do słabszych i to z własnego wyboru, więc nie wiem o co macie do mnie taki problem bo każdy z was pisze mniej więcej to samo tylko w różnych słowach, a ja tylko siedzę i się z was śmieje</i> |
|-------------|--|

N = 89.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wcześniejszych danych.

Rodzaje komentarzy internautów kierujących swoje wpisy do konkretnego użytkownika dyskusji przedstawia tabela 6.

Tabela 6

Rodzaje komentarzy internautów sekcji drugiej

| Rodzaj komentarzy | Wybrane cytaty internautów (z zachowaną oryginalną pisownią) |
|--|---|
| Moralizatorskie | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Wstyd czytać to co wypisujesz. (...)</i> • <i>(...) chyba nie zdajesz sobie sprawy w jakim stanie psychicznym jest osoba, która decyduje się na ten ostateczny krok, jakim jest samobójstwo. Bardzo mnie cieszy, że ty nigdy nie miałes myśli samobójczych ani problemów na tyle poważnych, że nie na tyle poważnych, że nie mogłbys sobie z nimi poradzić. Ale właśnie dlatego nie masz prawa oceniać ludzi, którzy nie mieli tak kolorowo w życiu</i> |
| Negujące stosunek do samobójcy | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Brak mi słów rodzice stracili jedyne go syna przeżywają tragedię a ty xxx nawet nie pomyślisz ale mało wiesz o życiu</i> • <i>nie mów hop dopóki nieprzeskoczysz jeździ się samochodami jak mówisz że jesteś mężczyzną a nie pociągami i nie mów tak to był mój sąsiad nie oceniaj jak nie wesz co się naprawdę wydarzyło</i> |
| Oceniające poziom inteligencji osoby komentującej | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Wstydź się czkowieku. Zero mózgu. Zero wychowania. Nie znasz ludzi a obrazasz</i> |
| Pogardliwe | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Lepiej być plastik..niż pajacem....oj myślisz że będę się denerować na twoje wypociny...mam zlew...mam nadzieję że dopadnie cię karma.. Trcohe współczucia dla drugiego człowieka...jego rodziny przyjaciół znajomych..którzy to czytają</i> |
| Traktujące jako brak empatii | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Czuje się, jakbym musiała tłumaczyć to matemu dziecku, a zdaje się, że małym dzieckiem już nie jesteś. Troszke więcej empatii. Poczytaj sobie jakieś artykuły o tej chorobie i zobaczysz, o co tu chodzi</i> |
| Inne | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Czy człowiekowi, który umiera na raka lub inną chorobę też powiedziałbys, że jest pizda i lepiej, żeby już zdechl? Bo przecież ty jakos całe życie przeżyłeś niezachorowując na raka, więc można? Można. Jebać wszystkich chorych ludzi. Zamknijmy szpitale, odrzucmy medycynę. Wrocmy do średniowiecza, gdzie faktycznie szanse na przeżycie mieli ci najsilniejsi ;)</i> |

N = 89.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wcześniejszych danych.

Użytkownik publikujący kontrowersyjne treści w opinii publicznej dokonał wpisu o świadomej manipulacji komentarzami. Jego zamiarem była analiza reakcji oraz treści ripost użytkowników wobec przedstawianych negatywnych, wręcz patologicznych postaw.

Dzięki temu teraz widzę, jak duża ilość osób nie ma sobą nic do zaprezentowania, która potrafi tylko obrażać i pokazywać niziny ludzkości! Nie spodziewałem się, że będzie aż tak źle:/ Naprawdę tylko Jedna osoba na tyle użytkowników co pisało umie złożyć inteligentną wypowiedź? (...) Za większość przepraszam, ale w jednym zdaniu nie zmienię... Wy co tacy mądrzy jesteście w głębie i przez neta, ci co tylko obrażają i nie potrafią nawet normalnego zdania napisać.... Gardzę ludźmi takimi jak wy, bo naprawdę reprezentujecie niższą klasę społeczną, tak zwany „plebs”. Spróbujcie następnym razem pokazać się z inteligentnej i elokwentnej strony, a nie ze strony nacinacza i wulgarnego dziecka.

Użytkownik pochwalił jedynie kilku uczestników dyskusji za merytoryczne i kulturalne wypowiedzi. Pozostałej części członków dyskusji zarzucił wulgarne epitety oraz nieadekwatne treści w przestrzeni online.

Po zamieszczeniu komentarza wyjaśniającego pojawiły się odpowiedzi, które w dalszym ciągu podważały zarówno wcześniejsze, skrajnie negatywne, opinie użytkownika, jak również komentarz wyjaśniający. Padły takie stwierdzenia, jak:

– Bardzo nie ładnie z Pana strony. To wielka tragedia.

– Uważam że Twoje sprawdzenie reakcji na taki komentarz jest nie na miejscu. Rozumiem Twoją chęć sprawdzenia tej reakcji, ale mogłeś wybrać trochę mniej delikatną sprawę. Samobójstwo to nie są żarty. Ludzie podejmują taką decyzję z bezsilności i nie z minuty na minutę tylko jak wspomniała Pani xxx miesiącami albo i latami. Popieram Twój pomysł, ale wybrałeś po prostu zły temat. Pozdrawiam :)

W przypadku komentarzy sekcji drugiej, nawet jeśli kontrowersyjne opinie były umieszczone celowo, temat samobójstwa generuje duże pokłady emocji. Użytkownicy nie zgadzają się z negatywnymi opiniami dotyczącymi aktu suicydalnego. Na podstawie analizy można wysunąć wnioski, iż w dużej mierze takie opinie mają wulgarny charakter i często odnoszą się do kwestii niezwiązanych z głównym tematem konwersacji. Można wywnioskować, że sam akt popełnienia samobójstwa przez osobę młodą nie budzi skrajnych odczuć, lecz opinie, które nie są popierane przez ogół społeczeństwa.

Wnioski

Po dokonanej analizie źródła możliwe jest określenie treści, sposobów oraz adresatów komentarzy poruszających temat samobójstwa.

Odnosząc się do „co mówiono” wyodrębniono następujące obszary tematyczne:

- współczucie i okazywanie smutku oraz wsparcia dla rodziny młodocianego samobójcy;
- wyśmiewanie i kierowanie wyzwisk pod adresem samobójcy;
- sprzeciw wobec negatywnych komentarzy, moralizowanie, jak również używanie wulgaryzmów i polemika.

Należy również zwrócić uwagę, że negatywne komentarze zostały opublikowane w wyniku domniemanego eksperymentu społecznego przez jednego z użytkowników dyskusji. Jednakże, po wyeliminowaniu wyżej wspomnianego zabiegu, jedynie jedna osoba przyznała, że samobójca jest egoistą niezwracającym uwagi na konsekwencje swojego czynu. Pozostała część komentarzy wskazywała na wyrazy współczucia, smutku oraz empatii.

W kontekście „jak mówiono” – ponownie można odnieść się do wpisów, które nie zostały opublikowane w wyniku „eksperymentu”. Wobec komentarzy niebiorących udziału w sztucznie wywołanej dyskusji, zdecydowana większość opinii wykazywała duży zasób empatii i współczucia. Użytkownicy posługiwali się zarówno symbolami, takimi jak emotikony, jak również tekstem pisanym.

Odnosząc się „do kogo” – należy wyodrębnić trzy podmioty analizy:

- rodzice ofiary,
- samobójca,
- użytkownik, podjudzający pozostałych internautów do kontrowersyjnej dyskusji.

Internauci objęci sekcją pierwszą komentarzy zwracali największą uwagę na tragedię *sensu stricto* oraz rodzinę zmarłego. Młodociany wiek samobójcy nie wywołał skrajnych emocji, nawet nie był obiektem dyskusji. Internauci również nie doszukiwali się dodatkowych znaczeń i przyczyn czynu.

W odniesieniu do sekcji drugiej komentarzy, osoby skupiły się na negowaniu i swoistym bronieniu aktu samobójczego, podważając skrajnie negatywną opinię jednego z komentujących. Dyskusja opierała się na wymianie poglądów skierowanych do jednego z komentujących, oddalając się w sposób całkowity od sedna tematu.

Na podstawie analizy komentarzy można uznać, iż postawa społeczna internautów wobec aktu samobójstwa jest poprawna. W większości badani okazali właściwe dla tematu odczucia, jakimi są empatia, współczucie i smutek. W skrajnych przypadkach wystąpiły komentarze wskazujące na obronę samobójcy i moralizowanie osób o niewłaściwym, w opinii społecznej, stosunku do śmierci. W tym przypadku sposób komentowania można uznać za niewłaściwy, zwłaszcza w sytuacji, kiedy dotyczy istotnego społecznie tematu, jakim jest śmierć samobójcza. W większości omawianych komentarzy sposób wyrażania opinii był bowiem wulgarny i obciążony niebywałymi pokładami nienawiści, których we współczesnym społeczeństwie nie brakuje.

BIBLIOGRAFIA

- Durkheim E., *Samobójstwo*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2006.
- Frankfort-Nachmias C., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1996.
- Hołyst B., *Samobójstwo – przypadek czy konieczność*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983.
- Jarosz M., *Samozniszczenie. Samobójstwo. Alkoholizm. Narkomania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1980.
- Malicka-Gorzelańczyk H., *Opinie młodzieży o samobójstwie*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002.
- Podgórski R., *Metodologia badań socjologicznych. Kompendium wiedzy metodologicznej dla studentów*, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz – Olsztyn 2007.
- Samobójstwo* w: *Encyklopedia PWN*: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/samobojstwo;3971663.html> [dostęp: 21.06.2020].
- Szczepaniak K., *Zastosowanie analizy treści w badaniach artykułów prasowych – refleksje metodologiczne*, *Acta Universitatis Lodzianis, Folia Sociologica*, 2012, 42.
- Zamachy samobójcze – od 2013 do 2016*: <http://www.statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/zamachy-samobojcze/122324,Zamachy-samobojcze-od-2013-do-2016.html> [dostęp: 21.06.2020].

EWA BARNAŚ-BARAN
ORCID 0000-0001-8084-6150

Uniwersytet Rzeszowski

PRZEZ OŚWIATĘ DO WOLNOŚCI. INICJATYWY OŚWIATOWO-KULTURALNE TOWARZYSTWA POLSKIEGO BRATNIEJ POMOCY I CZYTELNI POLSKIEJ W CZERNIOWCACH W DRUGIEJ POŁOWIE XIX I NA POCZĄTKU XX WIEKU

ABSTRACT. Barnaś-Baran Ewa, *Przez oświatę do wolności. Inicjatywy oświatowo-kulturalne Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej w Czerniowcach w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku* [Through Education to Freedom. Educational and Cultural Initiatives of the Polish Brotherly Aid Society and the Polish Reading Room in Chernivtsi in the Second Half of the 19th Century and in the Early 20th Century]. *Studia Edukacyjne* no. 63, 2021, Poznań 2021, pp. 149-168. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.63.10

The aim of the article was to show examples of the cultural and educational activities of the Polish Brotherly Aid and Polish Reading Society in Chernivtsi. It started its activity in March 1869 and continued it in the following decades. It combined the task of providing material aid to the Poles living there with activities aimed at counteracting their denationalization. The analysis of source materials made it possible to identify those forms of activity which were defined as moral assistance. It played an important role as the first such association, uniting many people in their concern to preserve their national identity and fight against enslavement. The premises of the Society also unite representatives of national minorities nowadays.

Key words: Polish Society of Fraternal Aid and Polish Reading Room, Chernivtsi, Polish House in Chernivtsi, education, culture

Wstęp

Emil Biedrzycki (1890-1975) prowadząc badania nad dziejami Polonii bukowińskiej ustalił, że można je podzielić na trzy okresy¹. Pierwszy objął

¹ Emil Biedrzycki był uczniem gimnazjum i studentem Uniwersytetu w Czerniowcach, nauczycielem akademickim UJ oraz innych uczelni, historykiem Bukowiny.

lata 1350-1772, to jest czas od króla Kazimierza Wielkiego do rozbiorów Polski, drugi stanowiły lata 1775-1918, czyli okres formowania się Polonii bukowińskiej, trzeci okres rozpoczął się przyłączeniem Bukowiny do Rumunii, a zamknął zakończeniem II wojny światowej (1919-1945). Charakterystyczny dla tego ostatniego był ruch reemigracji i repatriacji Polaków mieszkających na Bukowinie. Znaczącym wydarzeniem dla Polaków, którzy w XIX wieku mieszkali w Czerniowcach był rok 1868, w końcu którego podjęto inicjatywę utworzenia Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej (TPBPiCP). Była to kresowa instytucja narodowa, która

postawiła sobie za zadanie pielęgnować ducha polskiego i nie dać go wyziębnić, stać na straży naszej narodowej tradycji i wszelkimi siłami jednoczyć rozprószone po kraju, częstokroć zubożniałe dla rzeczy narodowych jednostki².

W 2019 roku minęło 150 lat od jego powołania, natomiast w roku 2025 będzie miała miejsce 120. rocznica otwarcia Domu Polskiego w Czerniowcach, który od 1905 roku był siedzibą tegoż Towarzystwa oraz wielu innych stowarzyszeń wspomagających bukowińską Polonię.

Bukowina w połowie lat 70. XVIII wieku przeszła pod panowanie Austrii. W 1786 roku utworzono z niej nowy cyrkuł czerniowiecki, który podlegał prawom i administracji Galicji³. Od 1849 do 1860 roku była oddzielną prowincją, a po roku 1860 została wcielona do Galicji⁴. Zmiany, jakie tam zachodziły w XIX wieku nadały tym ziemiom wielonarodowy charakter, podkreślany określeniami „Szwajcaria wschodu”, czy „Europa w miniaturze”⁵. W 1849 roku Bukowina opisywana była przez Hipolita Stupnickiego, dziennikarza i wydawcy pochodzącego ze Lwowa, jako kraj „leśny i górzysty” z nadzwyczaj urodzajnymi gruntami, obfitującymi w plody rolne i prowadzący handel bydłem⁶. Wymienione walory były jednym z ważnych czynników narastającej w XIX wieku fali imigracji. Osiedlający się Polacy stanowili ludność napływową; przybywali tam z różnych powodów, najczęściej w poszukiwaniu pracy, korzystniejszych warunków zamieszkania, aby uchronić

² *Sprawozdanie Dyrekcji Towarzystwa polskiego bratniej pomocy i Czytelni polskiej w Czerniowcach za rok 1888*, Z drukarni R. Eckharda, Czerniowce 1889, s. 11.

³ *Bukowina*, S. Orgelbrand, *Encyklopedia powszechna*, t. 4, Warszawa 1860, s. 597.

⁴ *Tamże*, s. 589.

⁵ K. Feleszko, *Bukowina – „Europa w miniaturze”. Fakty i metody*, [w:] *Bukowina. Tradycje i współczesność*, red. Z. Kowalski, H. Krasowska, J. Makar, W. Strutyński, Piła – Czerniowce – Suczawa 2006, s. 15, 20. Profesor Kazimierz Feleszko urodził się 18.09.1939 r. w Czerniowcach. Jego matka uczestniczyła w aktywności Domu Polskiego w Czerniowcach. Za: H. Krasowska, Z. Kowalski, *Naukowiec rodem z Bukowiny – Profesor Kazimierz Feleszko*, [w:] *Bukowina. Tradycje i współczesność*, s. 25.

⁶ H. Stupnicki, *Galicja pod względem topograficzno-geograficzno-historycznym: z mapą Galicji, łącznie z obwodem krakowskim i Bukowiną*, Lwów 1876, s. 93.

się przed represjami władz zaborczych. Represje te mogły być wynikiem ich zaangażowania w ruch niepodległościowy na ziemiach polskich pod zaborem, działalność patriotyczną, zwłaszcza udziału i wspierania powstania listopadowego 1831 roku oraz styczniowego roku 1863. Na początku XX wieku, zgodnie ze spisem ludności z 1910 roku, Polacy stanowili piątą grupę narodową na Bukowinie. Zamieszkiwana była ona przez Ukraińców, Rumunów, Żydów, Niemców, a poza tym mieszkali tam grupy Słowaków, Czechów, Węgrów, Rosjan (starowierców), jak również Ormian⁷. W związku z tym tworzono tam zróżnicowane szkolnictwo, to jest ukraińskie, rumuńskie, niemieckie, polskie, żydowskie, węgierskie. Współcześnie Bukowina to kraina geograficzna i historyczna, położona na pograniczu Ukrainy, Rumunii i Mołdawii, której północna część należy do Ukrainy, a południowa do Rumunii. Jak stwierdził Jan Bujak:

Obecnie Polacy mieszkający na całej Bukowinie – tzn. północnej i południowej – są podobnie nieliczni, jak w połowie XIX wieku. Nie odgrywają już takiej roli, jak w okresie międzywojennym, w latach 1774-1918 czy w poprzednich wiekach (...)⁸.

Zaznaczył jednak, że kontynuują oni piękne tradycje poprzednich pokoleń. Działalność kulturalno-oświatowa polskiej mniejszości stanowi nadal trzon jej aktywności na terenach obecnie należących do Ukrainy⁹.

Pełniące rolę stolicy Bukowiny miasto Czerniowce, w 1830 roku liczyło 6 800 mieszkańców, natomiast w latach 60. XIX wieku liczba ta przekroczyła 20 000¹⁰. Mieszkało tam największe skupisko Polaków na Bukowinie, a miasto w miarę upływu lat stawało się coraz zamożniejsze, prowadząc między innymi ożywiony handel¹¹. Mieczysław Orłowicz, inicjator Akademickiego Klubu Turystycznego we Lwowie oraz wydania przewodnika turystycznego po Galicji, dzieląc się spostrzeżeniami własnymi oraz uczestników kilkuset wycieczek, między innymi po Bukowinie, charakteryzował na początku XX wieku Czerniowce następująco:

Czerniowce leżą na poziomie 255 m n.p.m., na wzgórku wzniesionym 90 m nad Prutem. Miasto mimo zamieszkania przez cztery narodowości, w którym Niemcy stoją na ostatnim miejscu, ma jednak, przy poparciu rządu z jednej, żydów z drugiej strony,

⁷ H. Krasowska, *Bukowina. Mała ojczyzna – Pietrowce Dolne*, Pruszków 2002, s. 27-28.

⁸ J. Bujak, *Kronika bukowińskich Polaków 1911-1914*, Suczawa 2017, s. 7.

⁹ R. Czyżewski i in., *Placówki oświatowe na Ukrainie. Informator*, Warszawa 2015, s. 2, 21. Zgodnie z ustaleniami realizatorów projektu w latach 2014-2015 pt. „Biało-czerwone ABC. Program wspierania oświaty polskiej na Ukrainie”.

¹⁰ Czerniowce, S. Orgelbrand, *Encyklopedia powszechna*, t. 6, Warszawa 1861, s. 457.

¹¹ Tamże, s. 457-458; E. Biedrzycki, *Historia Polaków na Bukowinie*, Warszawa – Kraków 1973, s. 135.

na zewnątrz charakter niemiecki. Na ulicach napisy niemieckie, ruskie, rumuńskie – po polsku jednak prawie wszędzie rozmówić się można¹².

Zmiany, jakie zachodziły na Bukowinie oddały słowa wygłoszone przez „dziecko Bukowiny”, jak siebie określił Bolesław Adam Baranowski (1844-1916), podczas przemówienia w Domu Polskim, siedzibie TPBPiCP, 28 listopada 1909 roku:

Gdym przed 56 laty uczęszczał do szkoły w Czerniowcach, było imię Słowackiego prawie nieznanie nie tylko w tych stronach, ale i na całym obszarze ziem polskich strzeżonych przed wpływem polskiej literatury emigracyjnej przez policję, żandarmeryę, cenzurę i przez wszystkie władze szkolne. Dzisiejsze pokolenie nie ma wyobrażenia o tem, jak wówczas starano się niedopuszczyć najcenniejszych utworów literatury polskiej do rąk ludności, a przedewszystkiem do rąk młodzieży¹³.

Powyższa wypowiedź wynikała z doświadczeń ucznia kołomyjskiej Kreis-Hauptschule i Gimnazjum w Stanisławowie, następnie nauczyciela Seminarium Nauczycielskiego w Stanisławowie, inspektora szkół ludowych i seminariów nauczycielskich. Jak podkreślił wspomniany już M. Orłowicz, w wydanym w 1919 roku przewodniku turystycznym w Czerniowcach: „Kolonja polska liczy 15 254 głów – jej ogniskiem jest Dom Polski (ul. Pańska l. 40) (...)”. Dodał, że inteligencja polska zbierała się zazwyczaj w cukierni Kucharczykowej przy ul. Pańskiej, a wieczorem w Czytelni Polskiej i na boisku Sokoła. W opinii E. Biedrzyckiego, społeczeństwo polskie Bukowiny było bardzo zaangażowane w walkę o szkołę polską lub przynajmniej o naukę języka polskiego w szkole obcojęzycznej¹⁴. Podejmowane działania miały zapobiec wynarodowieniu Polaków. Inicjatywy zakładania własnych szkół i burs popierały przede wszystkim Koła Towarzystwa Szkoły Ludowej, ale duże znaczenie miało pierwotne wsparcie ze strony organizacji kulturalnych oraz dobroczynnych. Pierwszą z nich było TPBPiCP.

W niniejszym artykule ukazano inicjatywy oświatowe i kulturalne, jakie podejmowało TPBPiCP w Czerniowcach w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku, w celu podtrzymania tożsamości narodowej Polaków. Adresatem tych działań edukacyjnych byli dorośli Polacy oraz dzieci i młodzież zamieszkujący Czerniowce, a także w odleglejsze części Bukowiny. Szczególną uwagę zwrócono na schyłkowy okres tak zwanej ery austriackiej, to jest lata 1869-1914. Był to czas powstania TPBPiCP oraz rozwoju jego działalności

¹² M. Orłowicz, *Ilustrowany przewodnik po Galicyi, Bukowinie, Spiszu, Orawie i Śląsku Cieszyńskim z mapą Galicyi i Tatr, planem Lwowa, Krakowa i 262 ilustracyami*, Lwów 1919, s. 174.

¹³ B.A. Baranowski, *Uczczenie pamięci autora Anhellego. Przemówienie podczas uroczystości odsłonięcia tablicy pamiątkowej, poświęconej Juliuszowi Słowackiemu, w Sali Domu Polskiego w Czerniowcach, Czerniowce 1909*, s. 3.

¹⁴ E. Biedrzycki, *Historia Polaków na Bukowinie*, s. 99, 219.

ukierunkowanej nie tylko na pomoc ubogim, ale także pracy oświatowo-kulturalnej, która była zaczynem do dalszej działalności kolejnych stowarzyszeń i instytucji. Analizowano materiał źródłowy, który stanowiły zbiory Archiwum Narodowego w Krakowie oraz sprawozdania drukowane wydawane przez wymienione Towarzystwo, zgromadzone w zbiorach Biblioteki Jagiellońskiej. Korzystano również z ważnych ustaleń autorów podejmujących problematykę badawczą bukowińskiej Polonii, między innymi E. Biedrzyckiego, Jana Bujaka, Heleny Krasowskiej, Ewy Andrysiak, Marii Radziszewskiej¹⁵.

Cele działalności Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej

W Czerniowcach pod koniec 1868 roku podjęto inicjatywę powołania stowarzyszenia, które miało skupiać osoby chętne do udzielania pomocy Polakom mieszkającym w mieście i na Bukowinie, a uczynili to pochodzący z powiatu tarnowskiego ks. Stefan Dembiński¹⁶ i Antoni Gostkowski. Zaangażowanie Aleksandra Morgensbessera¹⁷, Kajetana Kamila, ks. dra Ignacego Kornickiego oraz Karola Brónarskiego uwieńczone zostało powołaniem Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i zatwierdzeniem go przez władze 22 II 1869 roku. Na czele wydziału stanął patriarcha bukowińskich Polaków A. Morgensbesser, a w skład weszli K. Brónarski, ks. S. Dembiński, dr I. Kornicki, Antoni Gostkowski. Działalność rozpoczęto 16 III 1869 roku¹⁸. Celem działalności była pomoc Polakom mieszkającym na Bukowinie poprzez

¹⁵ W zapisie tytułów sprawozdań oraz w cytatach zachowano oryginalną pisownię. Tytuły opracowań wymienionych Autorów podane zostały w przypisach, w tekście.

¹⁶ J. Sokulski, *Dembiński Stefan ks. (1840-1921)*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. V, Kraków 1939-1946, s. 75-76. J. Sokulski pochodził z powiatu tarnowskiego, był słuchaczem teologii w Rzymie, ukończył teologię we Lwowie. Brał czynny udział w powstaniu styczniowym 1863 r.

¹⁷ R. Leszczyński, *Morgensbesser Aleksander (1816-1893)*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. XXI, Wrocław - Warszawa - Kraków - Gdańsk 1976, s. 769-771. R. Leszczyński urodził się w Jarosławiu, tam rozpoczął naukę, kontynuował ją w gimnazjum przemyskim, a po przeniesieniu służbowym ojca do Lwowa uczył się tam w gimnazjum tzw. dominikańskim. Na Uniwersytecie Lwowskim zapisał się na Wydział Filozoficzny, studiował również prawo. Zaangażowany był w prace tajnego związku „Synów Ojczyzny”, a jako pracownik lwowskiego sądu kryminalnego wspomagał związkowców, ujawniając nazwiska osób, które miały być aresztowane. Został aresztowany w 1841 r., surowe śledztwo trwało do stycznia 1845 r. Po uwolnieniu, nie mogąc wykonywać zawodu, przeniósł się na Bukowinę, do Czerniowiec. Podjąwszy pracę w administracji sądowniczej, wspierał działalność narodową. Zmarł 10 II 1893 r. w Czerniowcach, gdzie został pochowany.

¹⁸ W. Ćwik, *Przeszość Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej w Czerniowcach*, Przedruk z „Gazety Polskiej”, Czerniowce 1885, s. 13.

wsparcie materiale i moralne¹⁹. Pierwotne założenia dotyczące dobroczynnej działalności Towarzystwa²⁰ rozszerzono na zebraniu 26 IX 1869 roku i wzbogacono jego pracę o wymiar kulturalno-oświatowy, zakładając czytelnię. W Czerniowcach 20 XI 1869 roku otwarto uroczyste Czytelnię Polską, która mieściła się w wynajętym budynku „Pod Złotym Jagnięciem” i stanowiła ważne miejsce szerzenia kultury polskiej. Podkreślono w ten sposób również dążenie do propagowania wartości patriotycznych, a jak zaznaczano w analizowanych materiałach źródłowych oraz opracowaniach – idea ta była bliska tysiącom Polaków zamieszkujących Czerniowce²¹. W 1898 roku Klemens Kołakowski, członek TPBPiCP oraz redaktor „Gazety Polskiej”, podczas zebrania zarządu Towarzystwa zaznaczył, że:

Przez długie lata do Czytelni Polskiej należała prawie wyłącznie tylko inteligencja urzędnicza, rękodzielnicy zaś, stanowiący w Czerniowcach właściwi, bo stały żywioł polski i zarazem ogromną w nim większość, trzymali się z daleka od instytucji, tonąc w obcym morzu²².

Od połowy lat 90. XIX wieku sytuacja ulegała zmianie, jako że wzrastała liczba rzemieślników korzystających z Czytelni, a zmniejszała się natomiast liczba urzędników.

26 września 1869 roku wybrany na pierwszego prezesa Towarzystwa Aleksander Morgenbesser, w wygłoszonym przemówieniu otwierającym posiedzenie, na którym zgromadziło się 220 członków, wyznaczył kierunek działalności TPBPiCP mówiąc:

Pielęgnujmy więc mowę ojców naszych, zachowujmy zwyczaje i obyczaje narodowe, postępujmy w narodowej oświacie na równie z braćmi naszymi w ojczyźnie pozostałymi; bo biada nam! gdyby dzieci nasze płakały na nas, żeśmy zaprzepaścili narodowość naszą, tak jak my dziś płaczemy na ojców naszych, że nam zatracili niepodległość naszą!²³.

¹⁹ Archiwum Narodowe w Krakowie, Zespół: Akta różnych uroczystości krakowskich, sygn. 576/43. Statut Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej w Czerniowcach, Czerniowce 1881, paragraf 2 (karta 1958).

²⁰ E. Barnaś-Baran, *Działalność opiekuńcza Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej w Czerniowcach w drugiej połowie XIX wieku i na początku wieku XX*, [w:] *O relacjach polsko-rumuńskich na przestrzeni wieków w Stulecie Odzyskania Niepodległości Polski i Wielkiego Zjednoczenia Rumunii*, red. K. Stempel-Gancarczyk, E. Wieruszewska-Calistru, Suczawa 2019, s. 574-579.

²¹ J. Bujak, *Kronika bukowińskich Polaków*, s. 251; E. Andrysiak, *Biblioteka Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej w Czerniowcach w świetle źródeł*, [w:] *Tamże*, s. 539, 560.

²² *Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej w Czerniowcach za rok 1898*, Czerniowce 1899, s. 6.

²³ *Sprawozdanie z czynności nadzwyczajnego walnego zgromadzenia polskiego towarzystwa bratniej pomocy w Czerniowcach w Sali „pod czarnym orłem” na dniu 26. września 1869 odbytego*, Czerniowce 1869, s. 2.

Kolejne lata działalności Towarzystwa potwierdziły, że dla jego członków istotna była nie tylko troska o zabezpieczenie materialne Polaków i ich rodzin mieszkających w Czerniowcach, a przede wszystkim działania wspierające dążenia edukacyjne Polaków, potrzebę poznania dziejów ojczystego kraju. Jak zaznaczał A. Morgenbesser, działalność Towarzystwa miała wspomóc tych, którzy byli „Polakami i chcieli nimi pozostać”²⁴. Jak zaznaczano w sprawozdaniach z działalności Towarzystwa, zarządowi zależało zwłaszcza na umożliwieniu młodzieży czytania „zdrowej i moralnie patryotycznej lektury”, aby ją chronić przed wynarodowieniem²⁵. Starano się, aby TPBPiCP było instytucją-ogniskiem, wokół którego rozproszeni po całej Bukowinie Polacy mogliby się skupiać, a także czerpać siły²⁶. Należeli do niego mężczyźni oraz kobiety, przedstawiciele różnych profesji: urzędnicy, nauczyciele, księża, adwokaci, notariusze, lekarze, aptekarze, właściciele zakładów, rękodzielnicy, właściciele ziemscy. W 1885 roku około 11% liczby jego członków stanowiły kobiety, dla których instytucje o charakterze dobroczynnym były obszarem, na którym mogły podejmować aktywność społeczną²⁷. Jakkolwiek Towarzystwo wspierały pojedyncze osoby, z pomocą w działalności oświatowej przychodziły jednak także znaczące instytucje, jak: Zakład Narodowy im. Ossolińskich we Lwowie, Akademia Umiejętności w Krakowie, Biblioteka Czartoryskich w Krakowie, Biblioteka hr. Działyńskich w Kórniku, Towarzystwo Historyczno-Literackie w Paryżu. Doświadczano wsparcia również przysłowiowym „wdowim groszem”²⁸. Troska zarządu Towarzystwa obejmowała nie tylko Polaków zamieszkujących Bukowinę. Starano się doraźnie wspomagać rodaków zamieszkujących ziemie polskie pod zaborami, zwłaszcza w czasie trudnych sytuacji związanych z doświadczeniem powodzi, pożaru²⁹. Podejmowanym działaniom, jak wspominał pierwszy prezes Towarzystwa A. Morgenbesser, towarzyszył patriotyczny nastrój, duch polski,

²⁴ *Sprawozdanie Towarzystwa polskiego bratniej pomocy i czytelnii polskiej w Czerniowcach za rok 1882*, Czerniowce 1883, s. 3.

²⁵ *Sprawozdanie Dyrekcji Towarzystwa polskiego bratniej pomocy i Czytelnii polskiej za rok 1889*, Czerniowce 1890, s. 6.

²⁶ *Sprawozdanie Dyrekcji Towarzystwa polskiego bratniej pomocy i czytelnii polskiej w Czerniowcach za rok 1886*, Czerniowce 1886, s. 3.

²⁷ W. Ćwik, *Przeszłość Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelnii Polskiej*, s. 41; W. Jamrozek, *Kobiety polskie w ruchu oświatowym Galicji na przełomie XIX i XX wieku*, [w:] *Działalność kobiet polskich na polu oświaty i nauki*, red. W. Jamrozek, D. Żołądź-Strzelczyk, Poznań 2003, s. 27. Zgodnie z ustaleniem Autora, w wielu towarzystwach kobiety mogły przyjmować jedynie status gości, a nie zwykłych członkiń.

²⁸ *Sprawozdanie Towarzystwa polskiego bratniej pomocy i czytelnii polskiej w Czerniowcach za rok 1884*, Czerniowce 1885, s. 5, 6. W sprawozdaniu podano, że pewien mieszkaniec Galicji przesłał w 1884 r. 1 złr. (złoty reński) na budowę lokalu dla Towarzystwa z adnotacją „czem chata bogata, tem rada”. Szczegółne znaczenie miała w tej sytuacji nie tyle kwota, co chęć poparcia i życzliwość dla działań Towarzystwa.

²⁹ W. Ćwik, *Przeszłość Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelnii Polskiej*, s. 41.

duch tradycji i nadziei, zwłaszcza w początkowym okresie jego istnienia³⁰. Działalność wymienionego Towarzystwa była inspiracją do powstania kolejnego stowarzyszenia w 1903 roku w Suczawie. Jak podała Maria Radziszewska, Towarzystwo Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej w Suczawie było filią placówki w Czerniowcach³¹. W jaki zatem sposób starano się podtrzymać poczucie narodowe Polaków? Jakie inicjowano działania na polu pracy oświatowej i kulturalnej temu celowi służące?

Formy działalności oświatowej i kulturalnej Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej w latach 1869-1914

Inicjatywy oświatowe i kulturalne Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej obejmowały kilka form. Wśród nich największą popularnością cieszyły się spotkania organizowane zarówno w murach Czytelni, jak i poza nią, występy artystyczno-teatralne, patriotyczne obchody i święta, spotkania dedykowane wspólnym obchodom świąt Bożego Narodzenia czy Wielkanocy. Duże znaczenie miało, zwłaszcza dla dzieci i młodzieży, wsparcie materialne i finansowe rodzin, umożliwiające kontynuację edukacji, a także dążenie do rozwoju czytelnictwa polskiej literatury i czasopism (wypożyczalnia książek, czytelnia, biblioteczka popularna)³².

Budowanie wspólnoty Polaków mieszkających w Czerniowcach oraz całej Bukowinie możliwe było dzięki spotkaniom, które inicjował zarząd TPBPiCP, a odbywały się one głównie w lokalu Towarzystwa. Obecni na nich byli nie tylko dorośli, ale także młodzież i dzieci, a również przychodziły całe rodziny. Miały one nie tylko wartość emocjonalną, ale przyczyniały się także do pogłębiania wiedzy historycznej i literackiej uczestników. Wygłaszano podczas nich referaty, świadczone o wiedzy i wykształceniu Polaków przebywających na Bukowinie, prezentowano ich naukowe zainteresowania. Jak zaznaczył Józef Białynia-Chłodecki, uczestnik powstania styczniowego 1863 roku (publikujący pod pseudonimem Walenty Ćwik):

Członkowie Towarzystwa ochoczo dążyli w mury instytucji, młodź rzemieślnicza zgromadzała się licznie dla nauki i zabawy, książki krążyły z rąk do rąk, a tak z same-

³⁰ *Biblioteka Polska w Rumunii (1866-1891). Książka pamiątkowa*, Jassy 1891, s. 76.

³¹ M. Radziszewska, *Towarzystwo Polskie Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej w Suczawie (1903-1953) i jego działalność kulturalno-oświatowa*, [w:] *Bukowina. Wspólne dziedzictwo kulturowe i językowe*, red. H. Krasowska, M. Pokrzyńska, E. Wróblewska-Prochimiuk, Warszawa – Zielona Góra – Piła 2020, s. 178.

³² *Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa polskiego bratniej pomocy i Czytelni polskiej w Czerniowcach za rok 1891*, Czerniowce 1892, s. 18.

go zaraz początku stała się Czytelnia wspólnym ogniskiem, ześrodkowującym wszystko co polskie – co nasze. Gorący duch patriotyzmu wiał w nowym przybytku; ożywczy pokarm duchowy stał się niezbędną potrzebą dla kresowych braci³³.

W jego opinii członkowie Czytelni dokładali starań, aby jej działalność przyczyniła się do upowszechnienia znajomości polskiej literatury wśród Polaków zamieszkujących Czerniowce, Bukowinę. Działania te miały rozwiązać problem, który ujął następująco: „Wielu włada polskim językiem, lecz mało kto go zna, pojmuje – odczuwa”³⁴.

Spotkania uświetniane były występami znanych osób bądź amatorów, którzy wspólnie przygotowywali program. 20 czerwca 1870 roku, na zaproszenie dyrektora TPBPiCP w Czerniowcach, w Sali „Pod Czarnym Orłem” wystąpił Karol Mikuli, artystyczny dyrektor lwowskiego towarzystwa muzycznego³⁵. Mury Czytelni przyciągały organizowane od lat 70. XIX wieku przedstawienia amatorskie. Dokładano zatem starań, aby jej lokal upiększyć, dostosować do potrzeb gości. W tej dziedzinie zasłużyła się, zwłaszcza pod koniec lat 70. XIX wieku, rodzina Nikodema Krzyżanowskiego. W celu sprawnego i systematycznego przygotowywania propozycji atrakcji kulturalnych powołano w 1878 roku specjalny komitet składający się z dziewięciu członków, który przygotowywał projekty i konsultował je z zarządkiem Towarzystwa³⁶. Niejednokrotnie w spektaklach brało udział kilkadziesiąt osób. Przykładem może być przedstawienie zorganizowane w maju 1911 roku w Domu Polskim, ku czci Matki Boskiej Królowej Polski. Brało w nim udział 60 amatorów, przeważnie uczennic i uczniów szkół czerniowieckich. Dochód ze sprzedanych biletów zasilił fundusz gwiazdkowy TPBPiCP, jak również stanowił wsparcie dla uczniów Gimnazjum Polskiego w Czerniowcach³⁷.

Organizowano także spotkania z Polakami przybywającymi do Lwowa. Delegację z Krakowa, Śląska i Wielkopolski witał 13-15 sierpnia 1871 roku we Lwowie prezes Towarzystwa A. Morgenbesser. Obecni na spotkaniu byli również członkowie Brónarski, Maculski, Naganowski, Żyborski. Rangę spotkania podkreślono obecnością chorągwi TPBPiCP – ważnego znaku Towarzystwa – którą niósł Michał Osadczyk³⁸. Należy dodać, że wykazywano wielką troskę o nią – zniszczoną odnawiano. W 1884 roku, dzięki zaangażowaniu Marii Wolańskiej, Marii Chłodeckiej, Marii Krasowskiej, zebrano się

³³ W. Ćwik, *Przeszłość Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej*, s. 15-16.

³⁴ Tamże, s. 32.

³⁵ Tamże, s. 16.

³⁶ Tamże, s. 27.

³⁷ J. Bujak, *Kronika bukowińskich Polaków*, s. 54.

³⁸ W. Ćwik, *Przeszłość Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej*, s. 19.

w Czytelni grono pań, polskim dam, które poniosły koszt i dostarczyły nową chorągiew na miejsce poprzedniej, już zużytej³⁹.

Wspólnotę budowano również podczas spotkań łączących elementy rekreacyjne i wychowawcze. Przykładem mogą być organizowane wiosną majówki, zwłaszcza dla młodzieży szkolnej⁴⁰. Zarząd TPBPiCP również inicjował takie spotkania majówkowe, w których udział brali zarówno dorośli, jak i dzieci. Organizowano je zazwyczaj w plenerze, w jakimś urokliwym miejscu. Spędzano tam czas na łonie natury, a miały one walor wypoczynkowy, umożliwiając zarazem wzajemne poznanie się uczestników. Starano się również, aby nie były one pozbawione elementu wychowawczego. Często łączono je z kolejnym spotkaniem, jakim był wieczorek. Przypominano wówczas ważne dla Polaków wydarzenia, rocznice, podsumowywano pracę członków TPBPiCP, podkreślano osiągnięcia Towarzystwa⁴¹. Z zachowanych materiałów źródłowych wynika, że TPBPiCP organizowało dla swoich członków także wycieczki. Cieszyły się one sporym zainteresowaniem. Jedną z liczniejszych wypraw, w której uczestniczyło ponad 200 osób odbyła się 7 lipca 1878 roku. Celem było miasto Kołomyja, do którego udano się pociągiem z Czerniowiec. Na dworcu w Kołomyi przywitała przybywających delegacja zarządu filii Towarzystwa Tatrzańskiego. Mowę powitalną wygłosił burmistrz miasta Zadębski oraz pan Lewicki w imieniu Towarzystwa Tatrzańskiego. Spotkanie uświetniały orkiestra czerniowiecka i kołomyjska, jak również połączone straże pożarne Czerniowiec i Kołomyi. Wspólny bankiet odbył się w resursie mieszczańskiej, któremu towarzyszyły przemówienia oraz toasty. Wieczne godziny upłynęły na tańcach, a spotkanie zakończono o północy⁴². We wspomnieniach zapisała się wycieczka zorganizowana 20 czerwca 1891 roku. Udano się wówczas do lasku w podmiejskiej Horeczy, a wyprawę zatytułowano „Krakowskie wesele”. Wyprawę tę powtórzono w 1904 roku na prowincję. Program tej imprezy przygotowało Kółko śpiewacze TPBPiCP. Przedstawienie, które towarzyszyło wycieczce, uznane zostało za piękną odsłonę folkloru polskiego.

Szerokim odzewem w Czerniowcach i odleglejszych terenach Bukowiny cieszył się „bal polski”⁴³, organizowany w mieście w czasie karnawału. Uczestniczyli w nim przedstawiciele wszystkich znaczących w życiu społecznym instytucji, urzędów, stowarzyszeń. Na bal przyjeżdżano także z dalszych stron.

³⁹ Tamże, s. 57.

⁴⁰ S. Sobieski, *O majówkach i wycieczkach młodzieży szkolnej*, Szkoła. Dodatek miesięczny poświęcony sprawom szkół średnich, 1869, XII, s. 273.

⁴¹ W. Ćwik, *Przeszłość Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej*, s. 20.

⁴² Tamże, s. 28-29.

⁴³ *Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa polskiego bratniej pomocy i Czytelni Polskiej w Czerniowcach za rok 1892, Czerniowce 1893*, s. 26. Towarzystwo otrzymywało od komitetu organizującego bal dary pamiątkowe, część dekoracji.

Obecni na nim byli nie tylko Polacy, ale również osoby innych narodowości, zajmujące znaczące posady, stanowiska. Zaproszenia kierowano do tych, którzy wspierali bukowińską Polonię. Uczestniczyli w nim duchowni, osoby świeckie, wojskowi z Rumunii, Rosji. Dbano o każdy szczegół, ponieważ bal i towarzysząca mu atmosfera miały podkreślić znaczenie Polaków – rangę narodu. W tym celu wizualnie wzmacniano przekaz na temat dziejowych osiągnięć polskich władców, eksponowano pamiątki uświetniające wydarzenia i miejsca, to jest zwycięskie bitwy (proporce husarskie), eksponowano herby Polski i Litwy, symbol orła białego, widok Wawelu, siedziby królów. W poszczególnych salach prezentowano obrazy, rzeźby polskich artystów, w tym Juliusza Kossaka. Polonezem rozpoczynano bal, a niektórzy z komitetu organizującego to przedsięwzięcie ubierali się w polskie stroje ludowe⁴⁴. W lutym 1911 roku zamiast balu polskiego urządzono „wieczór mazurowy”, a w skład komitetu organizacyjnego wchodził przedstawiciel Towarzystwa Akademików Polskich „Ognisko”⁴⁵.

Różne okazje były przyczynkiem do wspólnego spędzania czasu, poszerzania wiedzy, a przy tym zbierania datków na ubogich. Na przykład, w rocznicę otwarcia czytelnicy w 1870 roku urządzono wieczorek towarzyski z loterią fantową; w ciągu kilku miesięcy, to jest od marca do maja 1878 roku zrealizowano 12 wieczorków, a kolejne kilkanaście odbyło się jesienią tego roku. Program wieczorków obejmował recytację poezji, czytanie utworów dramatycznych, przedstawienia amatorskie, słuchanie utworów muzycznych⁴⁶. Tradycją stało się organizowanie wieczornic w listopadzie w rocznicę zgonu Adama Mickiewicza, obchodów rocznicy uchwalenia Konstytucji 3 maja, uroczyste obchodzone rocznice związane z życiem i twórczością Juliusza Słowackiego. Część tych imprez przygotowywano wspólnie z Towarzystwem akademickim „Ognisko”. W siedzibie Towarzystwa – Domu Polskim odbywały się imprezy organizowane przez inne stowarzyszenia⁴⁷. Na spotkaniach mobilizowano się do dalszej pracy, zachęcano inne osoby do włączenia się w jej nurt. W 1890 roku treściami wygłoszonego odczytu, zatytułowanego „Potrzeby wytrwałości w pracach narodowych” A. Morgenbesser podkreślał doniosłość i potrzebę dalszej aktywności w tej dziedzinie. Wieczór uświetniony został recytacją studenta Alfreda Kaweckiego, śpiewem panny Kunzelmanówny oraz grą na fortepianie panny

⁴⁴ E. Biedrzycki, *Historia Polaków na Bukowinie*, s. 149.

⁴⁵ J. Bujak, *Kronika bukowińskich Polaków*, s. 27.

⁴⁶ W. Ćwik, *Przeszłość Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelnicy Polskiej*, s. 17, 27-28.

⁴⁷ J. Bujak, *Kronika bukowińskich Polaków*, s. 57. W maju 1911 r. w Domu Polskim odbyły się ogólnobukowińskie obchody 120-tej rocznicy uchwalenia Konstytucji 3-Maja. Zofia Krogulska podczas realizowanego wówczas zjazdu TSL wygłosiła referat: „Rola kobiety w pracy narodowej”, który opublikowano w „Gazecie Polskiej”.

Aberle. Przygotowanie spotkania wspomagał dyrektor szkoły muzycznej⁴⁸. W latach 80. XIX wieku o taką formę spotkań dbało Koło miłośników sceny polskiej, pod kierownictwem Wita Mokrzyckiego. Program wieczorków obejmował kilka stałych punktów, to jest referat, recytację poezji, słuchanie muzyki. Podczas wieczorku, który odbył się w rocznicę śmierci Juliusza Słowackiego odczyt wygłosił prof. Emmanuel Dworski oraz wykonywano utwory muzyczne; w rocznicę śmierci Adama Mickiewicza 3 grudnia również w programie był odczyt, recytacje i wykonanie utworów muzycznych. Program wieczornic wypełniony był nie tylko odczytami, muzyką, śpiewem, recytacjami utworów. Istotna dla uczestników była możliwość tańca, który pomagał w nawiązywaniu relacji międzyludzkich, zbliżał ludzi, odrywał od trosk dnia codziennego. Od roku 1882 zintensyfikowano prace ukierunkowane na urządzenie wieczorków, powołując w tym celu odrębny komitet artystyczny, na czele którego stanął Julian Mianowski. Komitet w kolejnych miesiącach urządzał spotkania w czytelni TPBPiCP, uświetniane występami amatorskimi, odgrywanymi „ku moralnej korzyści widzów, zarazem jednak i materialnej Towarzystwa”⁴⁹. Zarówno aktorzy-amatorzy, jak i publiczność poznawali w ten sposób polską literaturę, przy okazji zasilając budżet Towarzystwa. Należy zaznaczyć, że organizując spotkania, starano się łączyć motywy edukacyjne, oświatowe i dobroczynne.

W miarę upływu lat tradycją stawało się, iż dochód z wieczorku przeznaczano na zakup odzieży dla najmłodszych, ubogich uczniów⁵⁰. Wygłaszane podczas wieczorków odczyty również wydawano drukiem i sprzedawano w celu powiększenia kwoty wspierającej edukację zubożałych dzieci. Należy podkreślić, że od początku lat 80. XIX wieku upowszechniano zwyczaj wspierania „ubogiej, a pragnącej oświaty dziatwy”, która w nieodległej przyszłości miała stać się ważnymi członkami polskiej społeczności na Bukowinie⁵¹. Pojmowano bowiem, jak istotny był ruch oświatowo-kulturalny, działania edukacyjne, a zaspokojenie uczniom podstawowych potrzeb materialnych stwarzało szansę na uczęszczanie do szkół. Wyposażenie w niezbędne ubrania i obuwie kilkudziesięciu dzieci nie rozwiązywało problemu zubożenia polskich rodzin na Bukowinie, w Czerniowcach, ale umożliwiała przynajmniej tej grupie udział w lekcjach, zajęciach szkolnych. Możliwość kształcenia się „w języku ojczystym i duchu narodowym” to przede wszystkim zaopatrzenie uczniów w podręczniki napisane w polskim języku⁵². Przekraczano nie-

⁴⁸ *Sprawozdanie Dyrekcji Towarzystwa polskiego bratniej pomocy i Czytelni Polskiej w Czerniowcach za rok 1890*, Czerniowce 1891, s. 25.

⁴⁹ W. Ćwik, *Przeszłość Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej*, s. 30, 39.

⁵⁰ Tamże, s. 7.

⁵¹ *Sprawozdanie Towarzystwa polskiego bratniej pomocy i czytelni polskiej w Czerniowcach za rok 1882*, Czerniowce 1883, s. 8.

⁵² *Sprawozdanie Dyrekcji Towarzystwa polskiego bratniej pomocy i Czytelni Polskiej w Czerniowcach za rok 1889*, Czerniowce 1890, Czerniowce 1890, s. 12.

jednokrotnie planowane kwoty wydatków, aby uzupełnić w szkołach brakujące podręczniki, przybory szkolne, rozprowadzić publikacje wydawane przez „Macierz polską”⁵³. W 1890 roku do szkół w Czerniowcach uczęszczało ponad 1000 dzieci polskiej narodowości, a liczba ta zwiększała się. Członkowie Towarzystwa dążyli, aby uczniowie mogli mieć stałe wsparcie ze strony TPBPiCP. W tym celu utworzono stały fundusz gwiazdkowy, jak również fundusz stypendialny. W 1889 roku wypłacono ubogiemu uczniowi szkoły przemysłowej, oddziału handlowego, 35 złr. stanowiące kwotę ustanowionego stypendium imienia Sobieskiego⁵⁴. W tym samym roku wypłacono stypendium z zapisu śp. Jakuba Orłowicza. W 1890 roku zgłoszono 12 uczniów ubiegających się o stypendium. Stypendium imienia Sobieskiego otrzymał sierota Wojciech Wejdelek, a stypendium imienia Jakuba Orłowicza przyznano w tym samym roku Tomaszowi Filarowi, którego ubogi ojciec z pracy rąk własnych utrzymywał siedmioro dzieci. Uczniom wypłacono po 50 złr⁵⁵.

W sprawozdaniach z działalności Towarzystwa zamieszczano apele, aby podtrzymywać ofiarność dobroczyńców na rzecz ubogich uczniów. Pisano:

Kto wśród głodu i chłodu nie dążył z książkami do ławy szkolnej, kto nie skrapiał lat nauki łzami biedy i niedostatku, niewie jak miłym jest uczucie tych dzieci, gdy się widzą cieplej odziane i zaopatrzone⁵⁶.

W gronie osób zaangażowanych w pomoc dzieciom i młodzieży, organizowanie wsparcia materialnego, a przez to umożliwianie dalszej edukacji szczególnie wyróżniała się Janina Rutkowska. W jej ślady poszła także Emilia Mierzwińska z Kocmania⁵⁷. Należy dodać, że znaczącą rolę w upowszechnianiu edukacyjnej, kulturalno-oświatowej i dobroczynnej działalności TPBPiCP na łamach prasy czerniowieckiej odegrał redaktor „Gazety Polskiej” w Czerniowcach – Klemens Kołakowski⁵⁸.

Okazją do celebrowania ważnych dla Polaków rocznic były spotkania nie tylko w budynku Towarzystwa, ale również w mieście i poza nim. Atrakcją stanowiły na przykład, zrealizowane w 1883 roku, takie wydarzenia, jak festyn, połączony również z bazarem i loterią fantową, przedstawienie amatorskie w teatrze miejskim, a przede wszystkim „koncert telefonowy”.

⁵³ *Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa polskiego bratniej pomocy i Czytelni Polskiej w Czerniowcach za rok 1892, Czerniowce 1893, s. 62.*

⁵⁴ *Sprawozdanie Dyrekcji Towarzystwa polskiego bratniej pomocy i Czytelni Polskiej w Czerniowcach za rok 1890, Czerniowce 1891, s. 22.*

⁵⁵ Tamże, s. 23.

⁵⁶ *Sprawozdanie Towarzystwa polskiego bratniej pomocy i czytelni polskiej w Czerniowcach za rok 1883, Czerniowce 1884, s. 8.*

⁵⁷ W. Ćwik, *Przeszłość Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej*, s. 58.

⁵⁸ *Sprawozdanie Towarzystwa polskiego bratniej pomocy i Czytelni polskiej w Czerniowcach za rok 1884, Czerniowce 1885, s. 9.*

W jego trakcie użyto aparatów umożliwiających odsłuchanie występu muzycznego odbywającego się w sali czytelni Towarzystwa tym, którzy zgromadzili się w oddalonej sali towarzystwa muzycznego⁵⁹. Poprzez takie formy nie tylko przekazywano i upowszechniano wartości kulturalne, ale starano się poprzez poszukiwanie i stosowanie różnorodnych sposobów przekazu zainteresować działaniami Polaków pozostałych mieszkańców miasta i okolic. Mieszkańcy Czerniowiec różnych narodowości mieli także możliwość udziału w festynach, które organizowano w ogrodzie miejskim⁶⁰. Pod koniec XIX i na początku XX wieku liczba imprez kulturalno-oświatowych wzrastała. Organizowały je kolejne stowarzyszenia w Czerniowcach. Nie wszystkie zaplanowane imprezy udawało się zrealizować⁶¹. Tym bardziej należy docenić udane przedsięwzięcia TPBPiCP, które stały się inspiracją dla pozostałych organizacji.

Znaczącym wydarzeniem dla Polaków były obchody w 1883 roku dwusetnej rocznicy zwycięskiej bitwy pod Wiedniem, stoczonej przez wojska polskie dowodzone przez króla Jana III Sobieskiego. Również w Czerniowcach uroczystości zaplanowane zostały na dwa dni. Odbywały się wówczas nabożeństwa, odczyt poświęcony postaci króla Jana III Sobieskiego wygłosił A. Morgenbesser. Starano się nadać odpowiednio uroczystą oprawę temu wydarzeniu, ubogacając je nie tylko nabożeństwami, mszami w kościołach czerniowieckich, synagodze izraelskiej, ale również zaproszeniem wybitnych dobroczyńców Towarzystwa do lokalu Czytelni. W odpowiednio przystrojonej sali wygłaszali oni odczyty. Formą upamiętnienia zwycięstwa polskiego króla miało być także stypendium, w kwocie 50 złr. rocznie, dla najpilniejszego ucznia polskiej narodowości kształcącego się w bukowińskich szkołach⁶². Na uroczyste obchody tej ważnej bitwy dla Polaków do Krakowa została wydelegowana grupa przedstawicieli TPBPiCP. Reprezentowali je Łazarz Passakas i Karol Bronarski, wręczając notę prezydentowi Krakowa Ferdynandowi Weigłowi. W celu umożliwienia Polakom mieszkającym na Bukowinie zapoznanie się z przebiegiem wyprawy wiedeńskiej, zamówiono w krakowskim Towarzystwie Oświaty Ludowej 200 egzemplarzy popular-

⁵⁹ *Sprawozdanie Towarzystwa polskiego bratniej pomocy i czytelni polskiej w Czerniowcach za rok 1882*, Czerniowce 1883, s. 5-6.

⁶⁰ W. Ćwik, *Przeszłość Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej*, s. 44. 3 czerwca 1885 r. odbył się festyn w ogrodzie miejskim.

⁶¹ J. Bujak, *Kronika bukowińskich Polaków*, s. 13. Interesujący był program koncertu planowanego w 1911 r. pieśni polskich, który miał poprzedzić wykład poświęcony rozwojowi pieśni na przestrzeni dziejów, a wzbogacić go miały wykonywane utwory Fryderyka Chopina, Stanisława Moniuszki, Stanisława Niewidomskiego. Śpiewać miał prof. Stanisław Bursa z Krakowa, akompaniować prof. Sawul z Czerniowiec. Organizatorem koncertu miało być biuro teatralno-koncertowe J. Józefowicza.

⁶² W. Ćwik, *Przeszłość Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej*, s. 47-48.

nej broszury, którą następnie rozprowadzano po przystępnej cenie. Ponadto, prezydent Krakowa odpowiadając na prośbę Towarzystwa, przesłał 200 egzemplarzy broszury, którą bezpłatnie rozdawano wśród polskiej ludności. Jej treść umożliwiła poznanie osiągnięć króla Jana III Sobieskiego. Wymieniona broszura była rozdawana również uczniom szkolnym⁶³. Zaangażowanych w działalność patriotyczną członków i osoby wspierające Towarzystwo starano się nagradzać, zachęcając w ten sposób do aktywnego włączenia się w prace oświatowe i kulturalne⁶⁴. Dobroczyńcą, który wspierał bibliotekę oraz sekcję dobroczynności, jak również niósł pomoc i moralne wsparcie Polakom zamieszkującym południowo-wschodnią część Bukowiny był Antoni Turliński, właściciel restauracji na dworcu kolejowym w Ickanach⁶⁵.

W końcu lat 70. XIX wieku delegacja udała się z życzeniami dla nestora powieściopisarzy polskich Józefa Kraszewskiego, które w jego imieniu w Krakowie przyjął wyznaczony przez niego zastępca. Towarzystwo mianowało powieściopisarza honorowym członkiem⁶⁶. Delegacja członków Towarzystwa uczestniczyła w uroczystościach sprowadzenia zwłok Adama Mickiewicza do Krakowa, na Wawel. Staraniem Towarzystwa równoległe do uroczystości w Krakowie 4 lipca 1890 roku odbyło się nabożeństwo w kościele farnym w Czerniowcach z udziałem wielu Polaków, kazanie głosił wiceprezes TPBPiCP ks. Jan Fischer⁶⁷. Wieczorek mickiewiczowski był również okazją do odsłonięcia portretu postaci uważanej za dobroczyńcę Polaków przebywających na Bukowinie, czyli pierwszego prezesa Towarzystwa Aleksandra Morgenbessera. Towarzystwo otrzymało ten obraz w darze od osób pragnących w ten sposób docenić jego zasługi, a odsłonięcie nastąpiło po odczycie A. Morgenbessera otwierającym spotkanie poświęcone Mickiewiczowi⁶⁸.

Próba rozbudzenia zainteresowań i potrzeby doksztalcania się, wzbogacania wiedzy osób dorosłych i młodzieży w Czerniowcach, miały być organizowane w siedzibie TPBPiCP wykłady popularne. Wprowadzono je już w latach 70. XIX wieku, od początku istnienia Towarzystwa. Wsparcie edukacyjne w takiej formie upowszechniane było w Galicji w drugiej połowie XIX wieku, głównie przez powstające towarzystwa oświatowe, ognia

⁶³ *Sprawozdanie Towarzystwa polskiego bratniej pomocy i czytelnii polskiej w Czerniowcach za rok 1883*, Czerniowce 1883, s. 10-11.

⁶⁴ Tamże, s. 6. Wśród przesłanych darów było m.in 27 książek od Karola Estreichera, ale także „mapa rybną” przygotowana przez Stanisława Bizańskiego z Krakowa.

⁶⁵ *Sprawozdanie Dyrekcji Towarzystwa polskiego bratniej pomocy i Czytelnii Polskiej w Czerniowcach za rok 1890*, Czerniowce 1891, s. 6.

⁶⁶ W. Ćwik, *Przeszłość Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelnii Polskiej*, s. 31.

⁶⁷ *Sprawozdanie rok 1890*, s. 11-12.

⁶⁸ W. Ćwik, *Przeszłość Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelnii Polskiej*, s. 46.

związkowe, partyjne⁶⁹. W siedzibie TPBPiCP bezpłatne wykłady popularne z różnych dziedzin wiedzy realizowano głównie w zimowych miesiącach 1871 roku. Prelegentami byli członkowie zarządu oraz inne zaproszone osoby, między innymi A. Morgenbesser, Naganowski, bracia Bolesław i Władysław Chotomscy. Władysław Chotomski umożliwiając udział w wykładach rzemieślnikom, organizował spotkania w godzinach wieczornych, podejmując tematykę z dziedziny nauk rachunkowych⁷⁰. Starano się również upowszechnić wiedzę wśród innych osób, które chciały skorzystać z wykładu, ale niekoniecznie były członkami Towarzystwa. Wprowadzono więc, pod koniec 1872 roku publiczne odczyty. Ich wartością było także rozbudzanie i pokrzepianie „ducha polskiego”⁷¹. 18 stycznia 1874 roku przyjęto wniosek na posiedzeniu zarządu Towarzystwa o potrzebie organizacji odczytów popularnych również dla młodzieży rzemieślniczej. Niestety, nie zgłosiło się na nie wielu zainteresowanych⁷². Uzupełnieniem tych działań miało być zapraszanie chętnych osób w mury czytelnicy i udostępnianie wartościowych publikacji oraz czasopism. Samodzielne zapoznawanie się z twórczością literacką można było wzbogacić wysłuchaniem odczytów dra Fliegera z polskiej literatury⁷³. „Umysłowe życie rodaków” było przedmiotem troski zarządu TPBPiCP, prezesa Józefa Łukasiewicza, jego zastępcy dra Czerkawskiego. Zgromadzone zbiory służyły członkom Towarzystwa, w miarę możliwości dzielono się nimi z innymi stowarzyszeniami, umożliwiając edukację dorosłych i młodzieży. W 1881 roku wybrano ze zbiorów czytelnicy, zwłaszcza dzieł zgromadzonych w więcej niż jednym, dwóch egzemplarzach, 90 publikacji i przesłano na Śląsk dla powstających tam czytelnicy ludowych, a 208 tomów przekazano Czytelnicy Polskiej w Waszkowcach⁷⁴.

Wspierano edukację dzieci, organizując pomoc materialną w postaci ubrań, obuwia, paczek żywnościowych dla rodzin i ich dzieci, a przede wszystkim umożliwiając im kontynuację nauki dzięki pozyskanym podręcznikom, książkom w języku polskim, czasopismom, umożliwianiu publicznych występów i prezentacji umiejętności aktorskich, muzycznych, literackich i tym podobnych. W 1881 roku wprowadzono zwyczaj obdarowywania ubogich uczniów polskiego pochodzenia ciepłą odzieżą w Wigilię przed Bożym Narodzeniem⁷⁵. Od tej pory dokładano starań, aby zwłaszcza w okresie świąt Bożego Narodzenia dzieci otrzymywały dary rzeczowe (ubrania, buty, książki),

⁶⁹ J. Potoczny, *Oświata dorosłych i popularyzacja wiedzy w plebejskich środowiskach Galicji doby konstytucyjnej (1867-1918)*, [w] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 10, Rzeszów 1998, s. 92, 100.

⁷⁰ W. Ćwik, *Przeszłość Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelnicy Polskiej*, s. 18.

⁷¹ Tamże, s. 20.

⁷² Tamże, s. 21.

⁷³ Tamże, s. 23.

⁷⁴ Tamże, s. 33.

⁷⁵ Tamże, s. 34.

które miały umożliwić im dalsze kształcenie – nie przerywały uczęszczania na zajęcia z braku odpowiednich strojów zimowych. W 1884 roku, staraniem Aleksandra Kłodnickiego, dostarczono także zabawek dla dzieci oraz książek o tematyce „historyczno-narodowo-polskiej”⁷⁶. W krótkim czasie okazało się, że inicjatywa kółka amatorów powołanego w celu przygotowywania przedstawień skierowana do młodszych dzieci, to jest urządzenie wspólnego św. Mikołaja, w całym mieście znalazła uznanie i poparcie, a radość dzieliły dzieci z dorosłymi⁷⁷. W 1890 roku radość dzieci wywołały nie tylko prezenty, ale również św. Mikołaj, przemawiający do nich w języku polskim⁷⁸. Cenną pomocą umożliwiającą kształcenie się w szkole były zapisy i dary finansowe na rzecz uczniów. Stypendiami wspomagano zubożałą młodzież, dobroczyńcy ratowali w ten sposób pojedynczych uczniów, ale też całe rodziny nie mające środków na utrzymanie dziecka w szkole. Na cele stypendialne dla młodzieży przekazał, zapisem testamentowym 1000 złr. m.k., Jakób Orłowicz⁷⁹. Ubogim uczniom uczęszczającym do miejscowych szkół kupowano również książki (np. w 1890 r. były to 104 książki szkolne), zeszyty. W tym samym roku zwrócono się do księgarza Wincentego Leitgebera w Poznaniu z prośbą o sprzedaż 100 egzemplarzy „Małej historii Polski” autorstwa Józefa Chociszewskiego (1837-1914), znanego z patriotycznej postawy oraz pomocy dobroczynnej dorosłym i dzieciom, intensywnej pracy nad szerzeniem oświaty wśród ludu⁸⁰. Książki przysłano „po znacznie zaniżonej cenie” i zostały rozdane starszym uczniom szkół w Czerniowcach razem z innymi upominkami gwiazdkowymi.

Członkowie TPBPiCP potrzebę utrzymania łączności z krajem wyrażali również innymi sposobami. Kupowano dzieła znakomitych malarzy przedstawiające ważne wydarzenia z historii Polski, jak na przykład obraz Jana Matejki „Sobieski pod Wiedniem”. W miarę finansowych możliwości przekazywano datki na budowę pomników upamiętniających ważne postaci dla polskiego narodu i na przykład w 1885 roku przekazano 50 złr. na pomniki A. Mickiewicza, czy Klementyny z Tańskich Hoffmanowej, który miał powstać we Lwowie⁸¹. Wysyłano telegramy, potwierdzając swoją łączność w ważnych momentach dla Polaków. Jako przykład można podać telegram przesłany do Torunia 19 lutego 1873 roku, w dzień 400-letniej rocznicy urodzin Mikołaja Kopernika, przekazane wyrazy współczucia dla rodaków z po-

⁷⁶ Sprawozdanie Towarzystwa polskiego bratniej pomocy i czytelnii polskiej w Czerniowcach za rok 1884, Czerniowce 1885, s. 9.

⁷⁷ Tamże, s. 10.

⁷⁸ Sprawozdanie 1890, s. 27.

⁷⁹ Tamże, s. 16.

⁸⁰ Tamże, s. 19; Śp. Józef Cichoszewski, „Kurier Lwowski” z 12 XII 1914, 476, s. 3.

⁸¹ W. Ćwik, *Przeszłość Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelnii Polskiej*, s. 44; *Sprawozdanie 1899*, s. 13.

wodu śmierci Aleksandra hr. Fredry. Gratulowano także osiągnięć, awansów byłym działaczom i na przykład w czerwcu 1911 roku wysłano telegram do dra Alfreda Halbana, który ponownie został wybrany posłem do Sejmu Wiedeńskiego⁸². Wspierano cele oświatowe organizując składki. Na przykład, w 1872 roku w setną rocznicę pierwszego rozbioru Polski oraz dla uczczenia pamięci zmarłego Wincentego Pola odprawiono w kościele nabożeństwo, a zebraną wówczas kwotę 100 złr. przekazano do Lwowa na cele oświaty ludowej⁸³.

Zakończenie

Znaczenie działalności Polonii na bukowińskiej ziemi podniesione zostało w wypowiedzi Izabelli Krogulskiej, uczestniczki 200-osobowej wycieczki zorganizowanej pod koniec lat 30. XX wieku przez Związek Polaków z Rumunii w Polsce na Bukowinę. Przemierzając te tereny stwierdziła, że liczny udział żołnierzy-ochotników, którzy zgłaszali się do walki o niepodległość z Bukowiny (tzw. kompanii bukowińskiej) do II Brygady Legionów Polskich był efektem „konsekwentnej i wieloletniej pracy organizacyj polskich na Bukowinie, podtrzymujących świadomość narodową wśród polskich wychodźców”⁸⁴. Zasłużoną organizacją na tym polu było powołane pod koniec 1869 roku Towarzystwo Polskie Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej, które rozpoczęło działalność 16 marca 1869 roku. W jego skład wchodziły osoby znane z patriotycznej działalności, zaangażowania w szerzenie oraz podtrzymywanie polskiej kultury i oświaty. Ich troska objęła nie tylko osoby dorosłe, ale również dzieci i młodzież. Wsparcie przybierało formę pomocy materialnej, finansowej zubożałym, byłym powstańcom, ich rodzinom, dzieciom, ubogim wdowom i ich dzieciom, samotnym rodzicom i ludziom, którzy pomimo podejmowanej pracy nie byli w stanie utrzymać siebie i bliskich po opuszczeniu ojczyzno-ego kraju. Bardzo ważne dla zachowania polskiej tożsamości były działania w obszarze kulturalno-oświatowym. Przyjmowały one postać wykładów, referatów, odczytów realizowanych podczas spotkań, manifestowano polskość w czasie uroczystych obchodów rocznic upamiętniających działalność wybitnych Polaków, zwycięskie bitwy, uchwalenie Konstytucji 3 maja i tym podobne. Tematyka narodowa uwidaczniała się w odpowiednim doborze tytułów sztuk amatorskich przedstawień teatralnych, tematów wystąpień, odczytów i wieczornic. Duże znaczenie dla Polaków miała możliwość korzystania z czytelni i biblioteki z dziełami polskiej literatury. Uwagę mieszkańców Czerniowiec, i nie tylko,

⁸² W. Ćwik, *Przeszłość Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej*, s. 2, 24; J. Bujak, *Kronika bukowińskich Polaków*, s. 68.

⁸³ W. Ćwik, *Przeszłość Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej*, s. 20.

⁸⁴ I. Krogulska, *Polacy na Bukowinie: wrażenia i refleksje z wycieczki*, Warszawa 1937, s. 16.

przyciągały pokazy, wycieczki, majówki, tańce, a przede wszystkim bal polski, na którego zaproszenie było wyróżnieniem. Można przyjąć, że podtrzymywany nadal, w obecnych czasach, kontakt z Polską przez mieszkających na terenie obecnej Ukrainy potomków Polaków stanowi kontynuację szeroko pojętych edukacyjnych wysiłków poprzednich pokoleń. Wypada powtórzyć za J. Białynią-Chłodeckim, iż: „przeszłość nauką przyszłości”⁸⁵.

BIBLIOGRAFIA

- Archiwum Narodowe w Krakowie, *Zespół: Akta różnych uroczystości krakowskich*, sygn. 576/43.
- Biblioteka Jagiellońska, sygn. 62047 II.
- Sprawozdanie z czynności nadzwyczajnego walnego zgromadzenia polskiego towarzystwa bratniej pomocy w Czerniowcach w Sali „pod czarnym orłem” w dniu 26. września 1869 odbytego, Czcionkami J. Buchowskiego i Spółki w Czerniowcach, Czerniowce 1869.*
- Sprawozdanie Towarzystwa polskiego bratniej pomocy i czytelnii polskiej w Czerniowcach za rok 1882, Drukiem R. Eckhardta, Czerniowce 1883.*
- Sprawozdanie Towarzystwa polskiego bratniej pomocy i czytelnii polskiej w Czerniowcach za rok 1883, Drukiem R. Eckhardta, Czerniowce 1884.*
- Sprawozdanie Towarzystwa polskiego bratniej pomocy i Czytelnii polskiej w Czerniowcach za rok 1884, Drukiem R. Eckhardta, Czerniowce 1885.*
- Sprawozdanie Dyrekcji Towarzystwa polskiego bratniej pomocy i Czytelnii polskiej w Czerniowcach za rok 1886, Drukiem R. Eckhardta, Czerniowce 1886.*
- Sprawozdanie Dyrekcji Towarzystwa polskiego bratniej pomocy i Czytelnii polskiej w Czerniowcach za rok 1888, Z drukarni R. Eckhardta, Czerniowce 1889.*
- Sprawozdanie Dyrekcji Towarzystwa polskiego bratniej pomocy i Czytelnii polskiej za rok 1889, Z drukarni E. Eckhardta, Czerniowce 1890.*
- Sprawozdanie Dyrekcji Towarzystwa polskiego bratniej pomocy i Czytelnii Polskiej w Czerniowcach za rok 1890, Z drukarni R. Eckhardta, Czerniowce 1891.*
- Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa polskiego bratniej pomocy i Czytelnii polskiej w Czerniowcach za rok 1891, Z Drukarni R. Eckhardta, Czerniowce 1892.*
- Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa polskiego bratniej pomocy i Czytelnii Polskiej w Czerniowcach za rok 1892, Z Drukarni R. Eckhardta, Czerniowce 1893.*
- Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa polskiego Bratniej Pomocy i Czytelnii Polskiej w Czerniowcach za rok 1898, Drukarnia E. Konarskiego, Czerniowce 1899.*
- Andrysiak E., *Biblioteka Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelnii Polskiej w Czerniowcach w świetle źródeł*, [w:] *O relacjach polsko-rumuńskich na przestrzeni wieków w Stulecie Odzyskania Niepodległości Polski i Wielkiego Zjednoczenia Rumunii*, red. K. Stempel-Gancarczyk, E. Wieruszewska-Calistru, Związek Polaków w Rumunii, Suczawa 2019.
- Baranowski B.A., *Uczczenie pamięci autora Anhellego. Przemówienie podczas uroczystości odsłonięcia tablicy pamiątkowej, poświęconej Juliuszowi Słowackiemu, w Sali Domu Polskiego w Czerniowcach*, Drukarnia J. Muncha uniwersytecka, Czerniowce 1909.
- Barnaś-Baran E., *Działalność opiekuńcza Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelnii Polskiej w Czerniowcach w drugiej połowie XIX wieku i na początku wieku XX*, [w:] *O relacjach polsko-rumuńskich na przestrzeni wieków w Stulecie Odzyskania Niepodległości Polski i Wiel-*

⁸⁵ W. Ćwik, *Przeszłość Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelnii Polskiej*, s. 45.

- kiego Zjednoczenia Rumunii, red. K. Stempel-Gancarczyk, E. Wieruszewska-Calistru, Związek Polaków w Rumunii, Suczawa 2019.
- Biblioteka Polska w Rumunii (1866-1891). *Książka pamiątkowa*, Nakładem Biblioteki Polskiej w Rumunii, Jassy 1891.
- Biedrzycki E., *Historia Polaków na Bukowinie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa – Kraków 1973.
- Bujak J., *Kronika bukowińskich Polaków 1911-1914*, Związek Polaków w Rumunii, Suczawa 2017.
- Bukowina, S. Orgelbrand, *Encyklopedia powszechna*, t. 4, Nakład, druk i własność S. Orgelbranda, Warszawa 1860.
- Czerniowce, S. Orgelbrand, *Encyklopedia powszechna*, t. 6, Nakład, druk i własność S. Orgelbranda, Warszawa 1861.
- Czyżewski R. i in., *Placówki oświatowe na Ukrainie. Informator*, Fundacja Wolność i Demokracja, Warszawa 2015.
- Ćwik W., *Przeszłość Towarzystwa Polskiego Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej w Czerniowcach*, Przedruk z „Gazety Polskiej”, Czerniowce 1885.
- Feleszko K., *Bukowina – „Europa w miniaturze”. Fakty i metody*, [w:] *Bukowina. Tradycje i współczesność*, red. Z. Kowalski, H. Krasowska, J. Makar, W. Strutyński, Związek Polaków w Rumunii. Dom Polski, Piła – Czerniowce – Suczawa 2006.
- Jamrożek W., *Kobiety polskie w ruchu oświatowym w Galicji na przełomie XIX i XX wieku*, [w:] *Działalność kobiet polskich na polu oświaty i nauki*, red. W. Jamrożek, D. Żołądź-Strzelczyk, Wydawnictwo Eruditus, Poznań 2003.
- Krasowska H., *Bukowina. Mała ojczyzna – Pietrowce Dolne*, Wydawnictwo Rachocki i S-ka, Pruszków 2002.
- Krasowska H., Kowalski Z., *Naukowiec rodem z Bukowiny – Profesor Kazimierz Feleszko*, [w:] *Bukowina. Tradycje i współczesność*, red. Z. Kowalski, H. Krasowska, J. Makar, W. Strutyński, Związek Polaków w Rumunii. Dom Polski, Piła – Czerniowce – Suczawa 2006.
- Krogulska I., *Polacy na Bukowinie: wrażenia i refleksje z wycieczki*, Związek Polaków z Rumunii w Polsce, Warszawa 1937.
- Leszczyński R., *Morgenbesser Aleksander (1816-1893)*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. XXI, Wydawnictwo Polskiej Akademii Umiejętności, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1976.
- Orłowicz M., *Ilustrowany przewodnik po Galicji, Bukowinie, Spiszu, Orawie i Śląsku Cieszyńskim z mapą Galicji i Tatr, planem Lwowa, Krakowa i 262 ilustracjami*, Książnica Polska Lwów, Lwów 1919.
- Potoczny J., *Oświata dorosłych i popularyzacja wiedzy w plebejskich środowiskach Galicji doby konstytucyjnej (1867-1918)*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 10, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1998.
- Radziszewska M., *Towarzystwo Polskie Bratniej Pomocy i Czytelni Polskiej w Suczawie (1903-1953) i jego działalność kulturalno-oświatowa*, [w:] *Bukowina. Wspólne dziedzictwo kulturowe i językowe*, red. H. Krasowska, M. Pokrzyńska, E. Wróblewska-Prochimiuk, Wydawnictwo Instytutu Sławistyki Polskiej Akademii Nauk, Warszawa – Zielona Góra – Piła 2020.
- Sobieski S., *O majówkach i wycieczkach młodzieży szkolnej*, Szkoła. Dodatek miesięczny poświęcony sprawom szkół średnich, 1869, XII.
- Sokulski J., *Dembiński Stefan ks. (1840-1921)*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. V, Wydawnictwo Polskiej Akademii Umiejętności, Kraków 1939-1946.
- Stupnicki H., *Galicja pod względem topograficzno-geograficzno-historycznym: z mapą Galicji, łącznie z obwodem krakowskim i Bukowiną*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Lwów 1876.
- Śp. Józef Cichoszewski, „Kurier Lwowski”, 12 XII 1914, 476.

MAGDALENA WÓJCIK

ORCID 0000-0001-7959-5526

*Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
w Lublinie*

STRATEGIES FOR SUPPORTING THE DEVELOPMENT OF MANUAL SKILLS IN PRESCHOOL AND EARLY SCHOOL AGE CHILDREN

ABSTRACT. Wójcik Magdalena, *Strategies for Supporting the Development of Manual Skills in Preschool and Early School Age Children* [Strategie wspomagania rozwoju umiejętności manualnych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym]. *Studia Edukacyjne* no. 63, 2021, Poznań 2021, pp. 169-178. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.63.11

The development of fine motor skills in preschool and early school age children is a difficult and long process, and its disturbance may not only lead to serious problems with the process of drawing or writing, but also disrupt the purely academical learning.

That is why it is so important to take into account the overall effects of improving manual skills, the specificity of the child's perceptual and motor functioning at a given stage of development and to respect the key elements of the diagnostic and improvement strategy.

Key words: fine motor abilities and skills, gross motor development, fine motor development, preschool children, early school age children, manual skills

Introduction

Because the human nervous system is immature at the time of birth, children are expected to grow and develop continually throughout their childhood years. A number of factors combine to influence each child's rate and quality of motor development.¹

Mastering sensorimotor skills is based on three laws of motor development:

¹ L. Kurtz, *Understanding motor skills in children with dyspraxia, ADHD, autism, and other learning disabilities. A guide to improving coordination*, London 2008.

1. Cephalocaudal development – the direction of development from the head to the extremities – first the head area develops (eye movements, any head movements are possible), then the torso (hand and torso movements), and then the lower limbs (walking)

2. Proximal-distal development – the direction of motor development from the centre of the body to the circumference – changes occur from the longitudinal axis of the body to the sides, the muscles located near the spine develop faster, and then the muscles of the upper limbs

3. Elbow-radial development – the development of grasping takes place from the elbow side, so the fingers of the hand acquire efficiency from the little fifth finger to the thumb.²

Motor activity is an important and necessary development stimulus. It allows not only to improve movement, but also stimulates the proper development of children, which is the basis of their health. The preschool age is uniform due to the dominant form of the child's activity, the way of learning about the surrounding reality, but also gaining experience and involuntary, occasional learning.³

Motor skills are divided into gross motor skills and fine motor skills. Gross motor skills are mainly controlled by the large muscles or muscle groups. These muscles are essential to produce a series of movements, like walking, running and jumping. Because these skills incorporate larger body parts and movements, the development of gross motor skills is necessary for proprioception, core stabilization, and body control.⁴ Fine motor skills are mainly conducted by the small muscles or muscle groups, usually the movements performed with the hands such as picking up, drawing, sewing, typing, or touch and hold objects are considered as fine motor movements.⁵ Fine motor skills require coordination of smaller movements between the fingers, hands, and feet for actions such as picking up and grasping small objects (e.g., pincer grasp). These actions involve dexterity in order to manipulate smaller movements and objects. Development of various gross and fine motor skills begins in infancy, and throughout childhood, individuals experience tremendous physical and developmental growth that typically progresses in a predictable sequence as such, tracking of developmental milestones allows for assessment of a child's developmental functioning, and monitoring of motor skills

² M. Matyja, A. Gogola, *Edukacja sensomotoryczna niemowląt*, Katowice 2009.

³ I. Momola, *Poziom zdolności motorycznych dzieci w wieku przedszkolnym*, Antropomotoryka, 2005, 31.

⁴ Piek, Dawson, Smith, Gasson, 2008, as cited in: M. Matheis, J. Estabilo, *Assessment of Fine and Gross Motor Skills in Children*, [in:] *Handbook of Childhood Psychopathology and Developmental Disabilities Assessment*, Eds. M. Matheis, J. Estabilo, California 2018.

⁵ M. Rebelo et al., *Child Motor Development: Relationship between Global and Fine Motor Skills and Age*, *Desarrollo Motor del niño: Relación entre Habilidades Motoras Globales, Habilidades Motoras Finas y Edad*, 2019.

development in children is important for identifying children who may be at risk for various developmental delays.⁶

The development of fine motor skills is associated with the development of gross motor skills. The child should become skilled in carrying out certain activities using large muscle groups, e.g. jumping, which are often accompanied by synkinesia, in this case e.g. swinging hands or sticking out the tongue, which are unnecessary when jumping, but the child must develop these movements in order not to support them with unnecessary movements, which takes time, many attempts and work with this child. In the early years of life, large muscle groups, such as the shoulders and back, function much better than small hand movements. When a child draws or paints, he makes large, sweeping movements with the entire forearm, and only then perfect the small movements of his hands and fingers. As a result, the child uses artistic and writing tools more and more efficiently and precisely.⁷

Smooth, targeted, and accurate movements, both gross and fine, require a harmonious functioning of sensory input, central processing of information in the brain, and coordination with the high executive cerebral functions.⁸

When children lack skilled motor skills, they will have difficulty displaying their academic. When a child has fine motor skills difficulties, they may also have difficulties with being able to be verbally very skilled but having difficulty showing this on paper (i.e. writing, drawing or coloring). Improving their ability in, and persistence with, fine motor skills that are required for academic, play and life skills increase school readiness and academic performance of coloring, drawing, writing, cutting and pasting skills.⁹

Motor skills plays an important role not only in the performance of self-service activities or typical school tasks. The hand, as an extremely precise and highly specialized organ, performs many important functions. Thanks to it, a person can not only perform complex movements, manipulate objects, but also learn and explore reality and communicate with other people. Proper functioning in the area of fine motor skills depends on the configuration of several factors – the structure of the upper limbs and adjacent structures, the quality of the nervous system and individual experiences in motor development.¹⁰

⁶ Piek, Dawson, Smith, Gasson, 2008 as cited in: M. Matheis, J. Estabilo, *Assessment of Fine*.

⁷ S. Nazaruk, E. Tokarewicz, *Rozwój motoryki małej u dzieci 5-letnich w aspekcie ich potrzeb edukacyjnych*, Pedagogika, 2018, XXVII, 1.

⁸ R. Muthusamy et al., *Impact of sensory processing dysfunction on fine motor skills in autism spectrum disorders*, Physiotherapy Quarterly, 2021, 29(2), p. 44-48.

⁹ S. Saparahayuningsih, B. Badeni, *Improving Children's Fine Motor Skills*, Cuadernos de Psicología del Deporte, 2018, 20(1), p. 75-85.

¹⁰ M. Brodacka, *Efektywność terapii ręki w pracy z dzieckiem z zespołem Downa – studium przypadku*, [in:] *Terapia osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Eds. A. Pawlak-Kindler, Lublin 2018.

Strategies of diagnostic and therapeutic interactions

The first condition for an effective influence supporting a child's manual development is to conduct an adequate diagnostic procedure. The analysis of a child's manual difficulties cannot be reduced only to the analysis of the child's products – drawings, letter-like signs or graphic images of the script.

The strategy of diagnostic activities in this area should include, first of all, an interview regarding the child's problems, the pace of development and the course of treatment and improvement to date. Obtaining information on problems from the perspective of the child and his parents and taking this aspect into account in the planned therapy is the basis for achieving effects important for the child in a manner acceptable to them, which consequently places the child at the centre of therapy, making it an active participant. Very often it turns out that there are discrepancies in the observations of parents and teachers or therapists, which is why it is so important to collect information about the specificity of the child's sensorimotor functioning from various sources and environments.

The next stage of collecting information should be the analysis of activities during everyday activities (play, learning, self-service) depending on the reported and observed difficulties of the child. In this situation it should be remembered to carry out the assessment in the conditions in which the child performs it normally or as closely as possible. Observing children during play provides educators and therapists with evaluative information regarding children's current skill levels. The type of play in which children engage is, on its own, an indicator of development and is used to evaluate children's developmental progression.¹¹

Assessment of the level of motor functioning in the field of gross and fine motor skills, which is another element of diagnostic interactions, should include the assessment of motor efficiency and strength and endurance of postural muscles, examination of joint mobility of the upper limbs, observation of basic postural tension, bilateral coordination, lateralization and eyeball mobility.¹²

The following should therefore be taken into account during the observation of:

– overall picture of the child (the way the child moves, muscular tension, posture and positions in which the child stays, plays and learns);

¹¹ Morrison, Metzger, 2001, as cited in: D. Marr et al., *The Relationship Between Fine-Motor Play and Fine-Motor Skill*, NHSA Dialog, 2004, 7, 1, p. 85.

¹² K. Piotrowska-Madej, A. Żychowicz, *Smart Hand Model. Diagnoza i terapia ręki u dzieci*, Gdańsk 2018.

- posture and movement patterns (head control, shoulder positioning and torso control, possible asymmetries, contractures and deformities, mobility of the upper limbs, associated reactions (co-movements), unquenched reflexes);
- functions of the upper limbs (supports, elbow extension, way of reaching, type of grip, the ability to loosen the grip, movement habits, the possibility of movement dissociation);
- hand dexterity and manipulation skills (does the child perform precise finger and hand movements, grip quality, dissociation of finger movements)
- graphomotor skills (how a child grasps a tool, analysis of the writing style, graphomotor image of the script).¹³

The diagnostic procedure should also include the assessment of sensory perception in the processing of tactile and proprioceptive stimuli, as well as visual perception and eye-hand coordination.

Only this kind of comprehensive and reliable diagnosis developed in this way provides the basis for determining the challenges and strengths of the child, which may help in solving his problem and overcoming possible difficulties.

The second necessary condition for effective rehabilitation and therapeutic work in the area of manual skills is the correct definition of an action strategy. The basic principle of the used rehabilitation strategy is to base it on dependencies in the child's natural development and abnormalities in motor control. It should be borne in mind that in order to improve the performance of a specific activity, it is necessary to consider at which stage of its performance there is a problem – perceptual, motor or at the stage of central processing, and adjust the interactions in such a way that the improvement of individual perceptual and motor components contributes to the improvement of the performance of activities.

Following the natural perceptual-motor development in the process of improvement is associated with taking into account its features in the form of such elements as:

1. Proper distribution of muscle tone and central stabilization, including the development of the ability to properly distribute muscle tone around the joints (co-contraction – muscle cooperation), development of proper tension, especially in the midline of the body, which allows to maintain stabilization of some parts of the body to be able to move other parts. This also applies to the control of the upper limbs, based on the postural tension of the torso – the more stable the torso, the better the hand. Postural stabilization and stability of the upper limbs includes the stability of: shoulders, elbows, forearms, wrist is the basis for maintaining body posture during precise activities.

¹³ W. Bartkiewicz, A. Giczewska, *Terapia ręki*, unpublished training materials, 2012.

2. Tactile and proprioceptive processing – as a basis for a conscious and controlled grip

3. Integration of primitive tonic and neck reflexes – as the basis for the development of controlled motor skills

4. Development of praxis, that is, generally speaking, the ability to plan traffic, which includes such elements as ideation (ability to mentally create a motor goal and think about how to achieve that goal), motor planning (which is the ability to intentionally plan and sequence the motor actions needed to achieve the goal), motor coordination (which allows to accomplish movements with precision) and feedback (whether it was successful).¹⁴

5. Bilateral coordination – development of bilateral motor coordination, taking into account lateralization, enabling the performance of activities in an economic manner, ensuring optimal quality, the ability of both the right and left hand to coordinate according to their function when the child is writing; for example, the dominant hand is used for writing while the other hand is used to maintain the balance of the body

6. Basic visual functions – as a base for performing movements under eye control and for the development of eye-hand coordination, the child's ability to apply fine motor aspects consistently when doing writing movements

7. Development of sequencing and directionality based on an efficiently functioning and responsive vestibular system.¹⁵

Proper identification of the causes and consequences of disorders and manual difficulties will allow you to determine the direction of action. Finding the cause of abnormalities enables rational decisions to be made as to the planning and method of stimulation, therefore consultations with other specialists (ophthalmologist, physiotherapist, sensory integration therapist, neurologist, psychiatrist) are often an indispensable source of information and should be taken into account when formulating the goals of therapy. Therefore, it is necessary to consider and analyze all the factors that may affect the specific manual functioning of a given child, which will allow to set goals and a specific order of improvement actions.

A correctly formulated target of impacts should be unambiguous, measurable, attractive, realistic and achievable, as well as timely and specified in time.¹⁶

¹⁴ L. Kurtz, *Understanding motor skills in children*.

¹⁵ M. Karga, *Neurobiologiczne podstawy procesów integracji sensorycznej i podstawa ich ocean*, unpublished training materials, 2008; W. Bartkiewicz, A. Giczewska, *Terapia ręki*, unpublished training materials, 2012; H. Gidion, *The Importance of Measuring Fine Motor Skill in Early Children's Education*, *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 2018, 426; K. Piotrowska-Madej, A. Żychowicz, *Smart Hand Model*; A. Giczewska, *Terapia ręki to nie plastyka* – unpublished training materials, 2021.

¹⁶ K. Piotrowska-Madej, A. Żychowicz, *Smart Hand Model*.

It should be remembered that the aim of the improvement work should always be specific skills, within the range of the child's abilities, which, from the point of view of him and those important to him, are achievable. Based on the basic main goals in manual improvement, which are self-service, school skills, play and communication, the child's needs should be detailed by working on a specific skill, a function that is important for the child during classes. Thus, the functional purpose may be, for example, to independently open and close the lock, drink from a cup, play ball, write, rather than generally improving hand-eye coordination or increasing the range of motion of the upper limb.

Since the hand performs its functions when all its components, i.e. bones, joints and muscles, function properly and their multilateral cooperation is maintained, it is important not to improve the individual components of the hand during stimulating interactions, but to perceive it as a whole. All the proposed games and exercises should, however, follow their order and should not be performed randomly. It should also be remembered that the development of fine motor skills is included in the psychomotor development of a child and runs parallel to its overall development. This means that all activities proposed to the child must be properly selected not only to the level of the child's motor and manual development, but also to the cognitive level of functioning – therefore, care should be taken that the activities are attractive, non-infantile, so as not to discourage children from further activity.¹⁷

The scheme of the improvement program is another important aspect of supporting the development of manual skills. The stimulating interactions should include the child's motor-proprioceptive preparation, stimulation of the development of hand skills and the generalization of skills.¹⁸

Before each introduction of manual exercises and games, a series of exercises and games should be introduced that stimulate deep pressure touch and involve the child's entire body. Such exercises allow you to stimulate the normalization of muscle tone, mobilize the shoulder and hip girdles, and increase the range of motion in the shoulder joint. If the scope of the child's problems allows him to move to the next stage, we move on to the next series of exercises – manual, offering games and exercises that improve the mobility of the upper limb within the elbow and wrist joints. Next, in exercises, we use activities that stimulate very precise movements in the joints of the metacarpals and fingers.¹⁹ When preparing exercises and activities, special attention should also be paid to properly adapting them to the level of development and age of the child.

¹⁷ W. Bartkiewicz, A. Giczewska, *Terapia ręki*, Warszawa 2014.

¹⁸ K. Piotrowska-Madej, A. Żychowicz, *Smart Hand Model*.

¹⁹ W. Bartkiewicz, A. Giczewska, *Terapia ręki*.

In the case of preschool children, an irreplaceable form of activity is play, the importance of which is emphasized in all spheres of a preschool child's life, and later, movement games and various forms of gymnastic exercises and physical activities involving large and small motor skills can be successfully introduced. It is the development of general motor skills, including manual skills, that is best reflected in varied forms of activity, in spontaneous and organized motor games. All these situations contribute to the improvement of motor skills.²⁰

Providing environments where children participate in gross and fine-motor play to practice and develop emerging fine-motor skill is a goal for both early childhood educators and occupational therapists. It is assumed that providing motivating play environments encourages children to participate, resulting in skill development. However, the relationship between engaging in play environments and the development of skill has not been fully established.

Educators and therapists must fully understand the relationship between finemotor play and fine-motor skill in order to facilitate development in the preschool environment.²¹

Another problem that often occurs based on the observations of researchers is that children's fine motor skills are not stimulated appropriately according to their age development stage. Often children are immediately given activities to write numbers and letters. Meanwhile, for children to reach the writing stage correctly, their fine motor skills need to be optimized gradually. Children whose fingers are not strong enough, but have been forced to write directly on paper, will often strike down writing.²² For this reason, the importance of strengthening the finger muscles first with the right stimulation to stimulate fine motor skills, only then we can we children to write.

In the entirety of manual improvement activities, it is impossible to ignore the important role of the family and the child's environment. Because motor skills emerge earlier in development, they are typically most noticeable by parents and caregivers.

It is obvious that parents should create favorable conditions for their psychomotor development from the very first days of their child's life. Lack of adequate stimulation, stimulus deprivation and poor sensorimotor environment, a lack of play opportunities in the home and a lack of awareness of the importance of gross and fine-motor experiences are possible contributing factors that can cause delays or inharmonious development of fine motor skills.

²⁰ I. Momola, *Poziom zdolności motorycznych*.

²¹ D. Marr et al., *The Relationship Between Fine-Motor Play*, p. 85.

²² Paramita, 2017, as cited in: J. Asgari, D. Himawanto, E. Legowo, *Identification of fine motor skills in children with intellectual disability*, *Journal Pendidikan Dasar*, Juni 2021, 9(1), p. 118-119.

Moreover, parents are often afraid of taking therapeutic responsibility when developmental difficulties arise. Both teachers and therapists should remember that overloading parents with improvement activities that go beyond the parent's competences and knowledge may lead to increased difficulties, creating inappropriate patterns, discouraging the child and disturbing the parent-child relationship. Therefore, home exercises should be prepared very carefully as a complement to the activities of professionals. These activities should primarily concern the everyday life of the family, take into account the daily schedule and activities most often undertaken at home.

Parents should also be made aware of the child's independence and self-service skills, appropriate to their developmental age, as key skills that have a significant impact on manual development.

It is also important to adapt the physical environment and introduce the necessary adaptations regarding furniture and auxiliary equipment at home, in school, and in kindergarten, which are sometimes necessary to facilitate the child's manual activities. Through the parents, it is possible to influence changes in the environment in which the child resides, but these changes should be thought out and adapted to the actual possibilities of the environment and the child's predispositions, e.g. adjusting the height of benches, chairs, selecting a writing tool, improving lighting. The child's working time, the number of breaks between manual activities, and the type of activity between educational activities may also require adjustment. In addition, cooperation with parents allows for a better understanding of the child's problem, taking into account its difficulties and possibilities while functioning in various conditions, and gives the opportunity to consolidate the effects of the applied interactions.²³

Summary

Knowing the needs and manual abilities of children in preschool and early school age, we can, on the basis of the discussed guidelines and guidelines, develop both individual therapeutic activities, as well as properly implement such stimulating activities in everyday educational work in kindergarten or school.

However, we should be very careful and attentive when designing qualitative games, exercises and activities so that they are adapted to the child's age, focus and persistence, and development opportunities. Understanding the child's motor functioning in various aspects of his life, during free activities, games and guided tasks as well as in various environmental conditions gives a full diagnostic picture and reduces therapeutic errors and failures.

²³ K. Piotrowska-Madej, A. Żychowicz, *Smart Hand Model*.

BIBLIOGRAPHY

- Asgari J., Himawanto D., Legowo E., *Identification of fine motor skills in children with intellectual disability*, *Journal Pendidikan Dasar*, Juni 2021, 9(1).
- Bartkiewicz W., Giczewska A., *Terapia ręki*, unpublished training materials, 2012.
- Bartkiewicz W., Giczewska A., *Terapia ręki*, Wydawnictwo ACentrum, Warszawa 2014.
- Brodacka M., *Efektywność terapii ręki w pracy z dzieckiem z zespołem Downa – studium przypadku*, [in:] *Terapia osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Eds. A. Pawlak-Kindler, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2018.
- Giczewska A., *Terapia ręki to nie plastyka* – unpublished training materials, 2021.
- Gidion H., *The Importance of Measuring Fine Motor Skill in Early Children's Education*, *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 2018, 426, 3rd International Conference on Vocational Higher Education (ICVHE).
- Karga M., *Neurobiologiczne podstawy procesów integracji sensorycznej i podstawa ich ocean*, unpublished training materials, 2008.
- Kurtz L., *Understanding motor skills in children with dyspraxia, ADHD, autism, and other learning disabilities. A guide to improving coordination*, Jessica Kingsley Publishers, London 2008.
- Marr D., Cermak S., Cohn E., Henderson A., *The Relationship Between Fine-Motor Play and Fine-Motor Skill*, *NHSA Dialog*, 2004, 7, I.
- Matheis M., Estabilo J., *Assessment of Fine and Gross Motor Skills in Children*, [in:] *Handbook of Childhood Psychopathology and Developmental Disabilities Assessment*, Eds. M. Matheis, J. Estabilo, Springer, California 2018.
- Matyja M., Gogola A., *Edukacja sensomotoryczna niemowląt*, Wydawnictwo AWF, Katowice 2009.
- Momola I., *Poziom zdolności motorycznych dzieci w wieku przedszkolnym*, *Antropomotoryka*, 2005, 31.
- Muthusamy R., Padmanabhan R., Ninan B., Ganesan S., *Impact of sensory processing dysfunction on fine motor skills in autism spectrum disorders*, *Physiotherapy Quarterly*, 2021, 29(2).
- Nazaruk S., Tokarewicz E., *Rozwój motoryki małej u dzieci 5-letnich w aspekcie ich potrzeb edukacyjnych*, *Pedagogika*, 2018, XXVII, 1.
- Pencil Skills*, *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 2018, 295, 1st International Conference on Educational Sciences and Teacher Profession (ICETeP).
- Piotrowska-Madej K., Żychowicz A., *Smart Hand Model. Diagnoza i terapia ręki u dzieci*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2018.
- Rebelo M., Serrano J., Duarte-Mendes P., Paulo R., Marinho D., *Child Motor Development: Relationship between Global and Fine Motor Skills and Age*, *Desarrollo Motor del niño: Relación entre Habilidades Motoras Globales, Habilidades Motoras Finas y Edad*, 2019.
- Saparahayuningsih S., Badeni B., *Improving Children's Fine Motor Skills*, *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 2018, 20(1).

II. RECENZJE I NOTY

DAGMARA MOSKWA, *„Matka Ojczyzna wzywa!”*. Wielka wojna ojczyźniana w edukacji i polityce historycznej putinowskiej Rosji, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 2020, ss. 364

Recenzowana praca pani Dagmary Moskwy jest pracą interdyscyplinarną (historia, pedagogika, dydaktyka, politologia, socjologia) i już z tego powodu zasługuje na uznanie. Ponadto, co pragnę wyrazić już na początku recenzji, wybrany przez Autorkę temat, metodologia oraz perspektywa badawcza, nie należy do najłatwiejszych.

Celem przeprowadzonych przez panią Dagmarę Moskwę badań była rekonstrukcja oraz krytyczna analiza narracji historycznej dotycząca Wielkiej Wojny Ojczyźnianej w podręcznikach rosyjskich, które wykorzystywane są lub były w szkołach szczebla średniego o profilu ogólnokształcącym, wydawanych w latach 2000-2015. Ponadto, cel dodatkowy stanowiło powiązanie owej narracji z klimatem obecnym we współczesnej Rosji oraz pokazanie jej związków z budowaną polityką historyczną Federacji Rosyjskiej. Należy w tym miejscu nadmienić, że Wielka Wojna Ojczyźniana jest traktowana jako swego rodzaju mit fundacyjny Federacji i element tożsamościowy dla wielu Rosjanek i Rosjan.

Główna uwaga Autorki pracy jest jednak skupiona przede wszystkim na podręczniku. Przyjęła słuszną, w moim mniemaniu, tezę, że to właśnie podręczniki szkolne „stanowią odzwierciedlenie aktualnej sytuacji polityczno-społecznej państwa, która jest przez nie reprodukowana i utrwalana”¹. Innymi słowy, „zwierciadłem duszy” każdego narodu, ukazują rzeczywistość nie tylko minioną, ale także obecną. Stąd, po raz kolejny zasadne jest zacytowanie Autorki pracy, która uważa, że „wnioski płynące z jakościowej analizy treści dotyczą zatem nie tylko samego tekstu. Lecz także rzeczywistości, w której funkcjonują”. Podręczniki szkolne to „pas transmisyjny” między odbiorcami książek (uczestnikami życia szkolnego) a ich autorami (z ich systemami wartości, przekonaniem oraz mniejszym lub większym zaangażowaniem w budowanie mitu o sile własnego państwa, ich dyspozycyjnością i spolegliwością wobec władzy).

¹ D. Moskwa, *„Matka Ojczyzna wzywa!”*. Wielka wojna ojczyźniana w edukacji i polityce historycznej putinowskiej Rosji, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 2020.

Autorka, świadoma ogromu zadań, jakie niesie za sobą podniesiony przez nią problem badawczy, zastosowała jakościową krytyczną analizę treści dokumentów, sygnowanych przez władze odpowiedzialne za rosyjską oświatę oraz jakościową krytyczną analizę treści podręczników do historii ojczyzny dla szkół średniego o profilu ogólnokształcącym. W wybranym przez Autorkę okresie (lata 2000-2015) władza w Rosji była w rzeczywistości w rękach dwóch ludzi: Dmitrija Miedwiediewa i, przede wszystkim, Władimira Putina, faktycznego twórcy współczesnej polityki historycznej państwa oraz kreatora wizji mocarstwowej współczesnej Rosji. Finalnie analiza dotyczyła 28 podręczników. Autorka stworzyła model analizy podręcznikowej, oparty na kluczowych kategoriach, co sprawiło, że była ona bardzo precyzyjna, a przy tym jasna i klarowna, łatwa do skonfrontowania jej z hasłami lansowanymi w przestrzeni publicznej dzisiejszej Rosji.

Recenzowana praca ma przemyślaną i logiczną konstrukcję: składa się z dwóch części, a te z kolei z dwóch rozdziałów.

Taki podział treści dobrze pokazuje, że temat został przez Autorkę przemyślany oraz przepracowany. Ponadto, widać to i świadczy o doskonałej znajomości literatury (czytanej w wielu językach). Autorka „porusza się” po temacie z lekkością i finezją. Jej wiedza dotycząca nie tylko historii ZSRS, ale i Rosji współczesnej, jest imponująca. Bibliografia, podobnie jak i przypisy, zostały prawidłowo zestawione. Ogół metod badawczych zastosowanych przez Autorkę świadczy o Jej znakomitym warsztacie naukowym.

Autorka właściwie interpretuje pojęcie „polityki historycznej” jako idei intencjonalnego wykorzystywania przeszłości przez polityków i wszelkie organy państwowe, co ma na celu kształtowanie i podtrzymywanie z góry określonych jej interpretacji o społeczeństwie, a można ocenić jako „terror (nie-)pamięci”. Autorka nazywa to również dobrze „mechanizmem zarządzania pamięcią”². Opisane i zdemaskowane przez Dagmarę Moskwę sposoby oraz mechanizmy, nie zawsze legalne i prawie zawsze nieetyczne i niemoralne, kontrolowania i manipulowania pamięcią historyczną stanowią swego rodzaju uniwersum: może wydarzyć się w każdej epoce i każdym państwie. Nawet współcześnie, poza Rosją, takich przykładów mamy aż nadto.

Równie słusznie pani Moskwa odnosi się do rozumienia terminu „mit”. Najbardziej przypadła mi, przywołana przez Nią, interpretacja francuskiego „łowcy mitów” – Rolanda Barthesa, który twierdził, że „mit niczego nie ukrywa i niczego nie ujawnia: mit zniekształca. Mit nie jest kłamstwem ani wyznaniem: jest naginaniem”³. Mit Wielkiej Wojny Ojczyźnianej w rosyjskich podręcznikach jest zatem wyjątkowym „nagieniem”. Nie jedynym zresztą, choć jednym z groźniejszych: oto bowiem wojna jako zdecydowanie negatywne zjawisko, jako klęska rodzaju ludzkiego, nie tylko rozumiane historycznie, jest pokazywane młodym pokoleniom jako sukces, jako coś akceptowalnego i pożądanego. Poza tym, jako mit wojna ta łączona jest z silnym i niebezpiecznym kultem jednostki, o czym pani Moskwa również wspomina. Mit oznacza selektywność, a w historii przecież liczy się obiektywizm i dążenie do prawdy, „jak to naprawdę było”.

² Tamże, s. 248.

³ Tamże, s. 27.

Część pierwsza pracy dotyczy edukacji historycznej jako części polityki historycznej państwa i ma charakter teoretyczny. Rozdział otwierający tę część pokazuje niuanse i rozdroża polityki historycznej Rosji po 2000 roku. Znaleźć tu zatem można między innymi: mit założycielski Wielkiej Wojny Ojczyźnianej, rozumienie przez Rosjan pojęcia „prawdy historycznej”, miejsce oraz ocenę postaci Stalina, kluczowej z punktu widzenia idei potęgi państwa sowieckiego, prawdę o rosyjskim Kościele Prawosławnym, model edukacji historycznej, obowiązującej obecnie w Rosji oraz postaci, które wykonują politykę historyczną państwa w dziedzinie oświaty. Rozdział drugi w tej części to obraz unifikacji edukacji historycznej w Rosji. Innymi słowy, analiza dokumentów państwowych, dotyczących edukacji rosyjskiej w obrębie historii, rodzaj polskich „podstaw programowych” oraz obraz dyskusji i kontrowersji, jakie one wzbudziły także w rosyjskim społeczeństwie.

Część druga pracy nosi tytuł: „Obraz Wielkiej Wojny Ojczyźnianej w podręcznikach do historii ojczystej” i to ona stanowi o prawdziwej jakości prezentowanej publikacji. Autorka w obu rozdziałach przybliżyła nowe podręczniki do historii ojczystej oraz obowiązujące po roku 2000. Struktura obydwu rozdziałów jest taka sama: najpierw przedstawiona jest struktura podręcznika, blok metodyczny, materiał ilustracyjny, język narracji, a następnie – analiza jakościowa książek pod kątem wyłuskanych wcześniej kategorii: „sukces-porażka”, „naród sowiecki”, „armia”, „wróg”, „wartości – cerkiew prawosławna”, „Stalin – Żukow”. Wstępne wnioski Autorka także pogrupowała wokół zagadnień: „układ monachijski i Pakt Ribbentrop – Mołotow”, „17 września 1939 i zbrodnia katyńska”, „wojna sowiecko-fińska 1939 - 1940”, „przyłączenie Litwy, Łotwy i Estonii do ZSRS”. Cenna jest pedanteria Dagmary Moskwy, bo dzięki temu udało się Jej uniknąć chaosu, o który łatwo przy tak przyjętej metodologii.

Wnioski Autorki uważam za wyczerpujące i słuszne, jako że z jednej strony trudno porównywać podręczniki nie tylko z uwagi na ich różnych autorów, ale także z powodów i racji politycznych, dla których były pisane. Jedno jednak nie ulega kwestii – mit Wielkiej Wojny Ojczyźnianej w rosyjskiej edukacji szkolnej to „soczewka” potrzeb i kompleksów rosyjskiego społeczeństwa, przede wszystkim jednak to także program polityczny.

Czy dostrzegam jakieś wady lub błędy w publikacji Dagmary Moskwy? W zasadzie nie widzę, co stwierdzam z satysfakcją!

Na zakończenie pragnę jedynie dodać, że lektura książki sprawiła mi ogromną przyjemność, także od strony językowo-stylistycznej. Niemniej jednak zaprowadziła mnie, paradoksalnie, do smutnej konkluzji, że idea stworzenia wspólnego podręcznika do historii Europy nie jest jeszcze możliwa. Może nadzieja istnieje w młodych pokoleniach, bo nie wszyscy, o czym wspomina Autorka, są przecież bezrefleksyjni i naiwni. Mimo oczywistej indoktrynacji szkolnej. Póki co, wszystko jest w rękach polityków i oligarchów. Pamiętać przy tym należy jedną z myśli Michaiła Bachtina, który napisał *nomen omen* w 1943 roku, że kto został oszukany, zmienia się w rzecz⁴.

Edyta Głowacka-Sobiech

ORCID 0000-0003-3958-3859

⁴ Za: T. Snyder, *Droga do niewolności*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2019, s. 207.

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z IV Laboratorium Kobiet Zespołu „Gdy Nauka jest Kobietą” Sala Lubrańskiego Collegium Maius UAM w Poznaniu 25 listopada 2021 roku

W tym roku seminarium, w swojej IV odsłonie, zorganizowane przez część zespołu rektorskiego „Gdy Nauka jest Kobietą ” poświęcone było karierom akademickim kobiet w naukach ścisłych. Badania zrealizowane zostały w ramach grantu Paris-Dauphine Foundation przez zespół z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i zespół z Czerniowieckiego Uniwersytetu Narodowego im. Jurija Fedkowycza w Ukrainie. Celem badań było prześledzenie losów oraz karier badaczek i badaczy, reprezentujących nauki ścisłe, na UAM, na Wydziałach Matematyki i Informatyki oraz Fizyki.

Université Paris Dauphine wraz z przylegającą do niego fundacją od lat promują badania i strategie wdrożeniowe, dotyczące równości i różnorodności na uczelniach wyższych. W tym zakresie realizują programy równościowe UNESCO i Unii Europejskiej. Konkurs dotyczył zbadania przyczyn niskiej reprezentacji kobiet w naukach ścisłych oraz wolniejszego względem mężczyzn tempa awansu zawodowego i skierowany był do szerokiego kręgu społeczności uniwersyteckiej, niezależnie od kraju czy tytułu naukowego. Złożono ponad 60 wniosków, do realizacji zakwalifikowano 5, w tym ten z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Ze strony UAM badania prowadził zespół kierowany przez Grażynę Gajewską. Jego skład tworzyły następujące osoby: Iwona Chmura-Rutkowska, Edyta Głowacka-Sobiech, Maciej Kokociński i Katarzyna Wala. Partnerem UAM jest Czerniowiecki Uniwersytet Narodowy im. Jurija Fedkowycza na Ukrainie (Tatiana Medina, Switlana Szudlo, Tetiana Lisova, Oksana Zabolotna, Liudmyła Zagoruiko). Badania na obu uczelniach prowadzone były równocześnie.

IV Laboratorium Kobiet odbyło się 25 listopada w Auli Lubrańskiego Collegium Minus. W spotkaniu udział wzięła m.in. Pani Rektor prof. Bogumiła Kaniwska oraz Pani Prorektor prof. Katarzyna Dziubalska-Kończak.

Pani Rektor prof. B. Kaniewska otwierając spotkanie, powiedziała, że dzięki projektowi „Gdy Nauka jest Kobieta” będzie można budować przestrzeń przyjazną wszystkim. Stąd, potrzeba rozmów i konsultacji z koleżankami i kolegami z wydziałów ścisłych, eksperymentalnych, przyrodniczych, które mogą służyć wiedzy o tym, jakie jeszcze instytucjonalne ramy będą potrzebne, aby na uniwersytecie było wszystkim łatwiej.

„Gdy Nauka jest Kobieta”, jak przypomniała Pani Rektor, nie jest projektem dla kobiet, ale o kobietach i dla wszystkich tych, którzy chcą budować na uniwersytecie wspólną przyjazną przestrzeń do pracy. I to jest jeden z celów projektu. Innym, o którym wspomniała Pani Rektor, było „ukobiecanie” historii UAM, czyli przywoływanie z niepamięci losów pierwszych kobiet – naukowczyń pracujących na Uniwersytecie Poznańskim.

Pani Prorektor prof. Katarzyna Dziubalska-Kołączyk mówiła z kolei o promowaniu przez UAM logo HR Excellence Research oraz konieczności przygotowania przez uczelnię Gender Equality Plan. Prezentowane na Laboratorium wyniki badań są zatem, zdaniem Prorektor K. Dziubalskiej-Kołączyk, elementem tego szerokiego równościowego projektu.

Główna część spotkania poświęcona była prezentacji wyników badań, prowadzonych w ramach trzech projektów o strukturze szkatułkowej, jak określiła to prof. Grażyna Gajewska – członkini zespołu „Gdy Nauka jest Kobieta”, i jako szefowa polskiego składu zespołu przedstawiła wstępne wyniki. Pierwszy i zarazem najmniejszy projekt: *When Science is a Woman. Factors Determining Women’s Scientific Careers in Poland (AMU) and Ukraine (CHNU)* dotyczył warunków pracy kobiet oraz mężczyzn w naukach ścisłych i został zrealizowany we współpracy polsko-ukraińskiej. Takie same badania, z wykorzystaniem tej samej metody, zostały przeprowadzone na wszystkich wydziałach UAM. I to był drugi, szerszy projekt, wyłącznie realizowany w Poznaniu. Natomiast trzeci projekt równościowy, o którym mówiła G. Gajewska, pokazał najszerszą perspektywę. Uwzględnił on bowiem ankiety z badań przeprowadzonych w 12 uniwersytetach Europy Środkowej: Litwy, Ukrainy, Czech i Polski. Również i te wyniki przedstawiła G. Gajewska. W ankietach, w sumie w skali Europy, udział wzięło 5000 osób, z czego większość stanowiły kobiety. Zauważyły one, że pomimo dobrych warunków pracy, na uczelni istnieje szereg czynników, które sprawiają, że czują się one dyskryminowane. Wskazują one między innymi na nierówny podział obowiązków, niedogodne godziny pracy, często uniemożliwiające łączenie pracy z życiem prywatnym, nierówny dostęp do awansów i tytułów. Kobiety pracujące na wydziałach ścisłych całą tę opisaną wyżej sytuację odczuwają jeszcze dotkliwiej. Z uwagi na mniejszą ich liczebność w strukturach wydziału, ich głos często nie jest słyszany. Co ciekawe, sytuację tę inaczej postrzegają mężczyźni pracujący na tych wydziałach.

Prezentację ilościowych wyników badań przeprowadzonych w UAM (ankiety) omówili wspólnie dr hab. Iwona Chmura-Rutkowska oraz dr Maciej Kokościński.

Następnie głos zabrały przedstawicielki ukraińskiej strony projektu, dr hab. prof. PUP Oksana Zabolotna i dr Liudmyła Zagoruiko, które zaprezentowały wy-

niki badań przeprowadzonych w Czerniowieckim Uniwersytecie Narodowym w Ukrainie.

Prezentację jakościowych wyników badań przeprowadzonych w UAM (wywiady) przedstawiły dr hab. prof. UAM Edyta Głowacka-Sobiech oraz mgr Katarzyna Wala.



Na zakończenie Laboratorium głos zabrały przedstawicielki nauk ścisłych: dr hab. prof. UAM Ewa Banachowicz – Pani Prodziekan Wydziału Fizyki UAM oraz dr Edyta Juskowiak – Pani Prodziekan Wydziału Matematyki i Informatyki UAM, które w niezwykle ciekawej prezentacji pokazały obecność kobiet w naukach ścisłych od starożytności do czasów współczesnych. Podzieliły się także z obecnymi osobami na Laboratorium swoimi doświadczeniami „bycia” kobietą na wydziale ścisłym.

Edyta Głowacka-Sobiech

ORCID 0000-0003-3958-3859

Sprawozdanie z VI konferencji naukowo-szkoleniowej i XV Konferencji Wielkopolskiej Sieci Szkół Promujących Zdrowie „O różnych drogach doskonalenia zdrowia w różnych środowiskach życia i rozwoju człowieka” konferencja online 26 listopada 2021 roku

Popularyzacja wiedzy na temat różnych sposobów ochrony zdrowia i budowania zasobów zdrowotnych społeczności szkolnej, uczniów, nauczycieli, rodziców i wszystkich osób związanych z działalnością pedagogiczną w zakresie dydaktycznym, opiekuńczym, wychowawczym, terapeutycznym, pomocy psychologiczno-pedagogicznej, staje się szczególnie teraz – w kontekście skutków pandemii COVID-19 – niezwykle ważnym tematem. Powyższe zadania i cele zostały w pewnym stopniu zrealizowane podczas konferencji, która odbyła się 26 listopada 2021 roku. Była to jednocześnie VI konferencja z cyklu „O różnych drogach doskonalenia zdrowia...”, jak i XV Konferencja Wielkopolskiej Sieci Szkół Promujących Zdrowie. Jej organizatorami były Laboratorium Edukacji Zdrowotnej i Pracownia Psychopedagogicznych Badań nad Rozwojem Człowieka z Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza oraz Kuratorium Oświaty w Poznaniu.

Wydarzenie to honorowym patronatem objęli: Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych – prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska oraz Wielkopolski Kurator Oświaty – pan Robert Gawel.

W skład komitetu naukowego konferencji wchodziły: prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, prof. UAM dr hab. Barbara Jankowiak, prof. UAM dr hab. Małgorzata Rosalska, dr Anna Gulczyńska, dr Ewa Kasperek-Golimowska, dr Karolina Kuryś, dr Jolanta Twardowska-Rajewska z Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM. W składzie komitetu organizacyjnego znajdowały się dr Anna Gulczyńska, dr Ewa Kasperek-Golimowska oraz starsza wizytator Kuratorium Oświaty w Poznaniu – pani Karolina Adamska.

Współpraca między wymienionymi jednostkami Wydziału Studiów Edukacyjnych i Kuratorium Oświaty w Poznaniu trwa już wiele lat, będąc płaszczyzną refleksji i dyskusji nad aktualnymi wyzwaniami edukacyjnymi, wychowawczymi, terapeutycznymi, stojącymi przed pracownikami oświaty. Cykliczne spotkania, wynikające ze wspomnianej współpracy, jak konferencje, warsztaty, czy nagrania gromadzą liczną, powracającą grupę odbiorców – nauczycieli, pedagogów, psychologów szkolnych, dyrektorów, pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych. W tym roku w konferencji wzięło udział ponad 300 uczestników. W związku z sytuacją epidemiczną w Polsce, konferencja odbyła się w formie zdalnej, na platformie Teams, na której każdy uczestnik miał możliwość wygłoszenia przygotowanego referatu w czasie rzeczywistym, z udostępnieniem

kamery i prezentacji multimedialnej. Uczestnicy mogli również zadawać pytania bądź dzielić się swoimi refleksjami oraz sugestiami na czacie, dostępnym dla osób zalogowanych.

Konferencja rozpoczęła się o godzinie 10.00. Wszystkich słuchaczy i prelegentów powitała dr Ewa Kasperek-Golimowska. W słowie wstępnym podkreśliła, że tradycyjnie „bohaterem” spotkań cyklicznie organizowanych konferencji naukowo-szkoleniowych jest zdrowie – jedna z najcenniejszych wartości w życiu człowieka. Niestety, jak pokazują wyniki badań na temat stylu życia, często jest to wartość zaniedbywana i poświęcana w pośpiesznym realizowaniu licznych zadań życiowych, z których każde wydaje się ważniejsze niż zdrowie. Intencją organizatorów było przypomnienie, że to właśnie zdrowie jest, jak podpowiada teoria i weryfikuje życiowa praktyka, środkiem do skutecznego działania i realizowania idei „dobrego życia”. A zatem, celem konferencji jest popularyzowanie idei, że „warto żyć i działać z szacunkiem dla zdrowia”, że „troska o zdrowie każdego dnia jest dobrą inwestycją” oraz „Twoje zdrowie w Twoich rękach”. Podsumowując swoją wypowiedź, dr Ewa Kasperek-Golimowska zaprosiła uczestników do wysłuchania referatów oraz zabierania głosu w dyskusji na temat ciekawych i zróżnicowanych pomysłów, jak (na)uczy/a/ć się zdrowo żyć, budować zasoby zdrowotne i osiągać dobrostan, zgodnie ze znanym od stuleci przesłaniem, trafnie wyrażonym przez Jana Kochanowskiego we fraszce „Na zdrowie” „(...) Gdy zdrowia wcale, gdy nie masz siły i świat niemiły, Klejnocie drogi, mój dom ubogi, oddany Tobie, ulubuj sobie”¹.

Następnie, w imieniu Władz Dziekańskich UAM, uroczystego otwarcia konferencji dokonała prof. dr hab. Kinga Kuszak, zaznaczając, jak ważne we współczesnych czasach jest dbanie nauczycieli o samych siebie i swój dobrostan w holistycznej wizji człowieka, rozumianej jako bio-psycho-społeczna całość. Z ramienia Wielkopolskiego Kuratorium Oświaty konferencję otworzyła Wicekurator Oświaty – pani Aleksandra Kuź, życząc wszystkim owocnego stosowania uzyskanej podczas konferencji wiedzy w celu poprawy i utrzymania zasobów zdrowotnych.

Po oficjalnym otwarciu nastąpiła sesja plenarna, podczas której wykład wprowadzający „O budowaniu własnego komfortu w miejscu pracy” wygłosiła prof. UAM dr hab. Małgorzata Rosalska – pedagog, doradca zawodowy, specjalizująca się w problematyce doradztwa edukacyjno-zawodowego, edukacji dorosłych i polityki oświatowej, współautorka programów doradztwa edukacyjno-zawodowego dla uczniów i nauczycieli szkół kształcących w zawodach. Autorka książek *Warsztat diagnostyczny doradcy zawodowego*, *Dyrektor szkoły – administrator, menedżer, przywódca. Między szkolną codziennością a polityką oświatową* oraz licznych artykułów z dziedziny edukacji karierowej. Promuje wiedzę z zakresu metodyki poradnictwa całożyciowego i diagnostyki w doradztwie zawodowym. Od 2018 ambasadorka EPALE.

¹ [https://pl.wikisource.org/wiki/Jana_Kochanowskiego_Dzie%C5%82a_polskie_\(1919\)/Fraszki/Ksi%C4%99gi_III/Na_zdrowie](https://pl.wikisource.org/wiki/Jana_Kochanowskiego_Dzie%C5%82a_polskie_(1919)/Fraszki/Ksi%C4%99gi_III/Na_zdrowie)

Opierając się na koncepcji kotwic kariery Edgara Scheina, prof. M. Rosalska zachęcała prelegentów do osobistej refleksji nad takimi jej wymiarami, jak: profesjonalizm, przywództwo, autonomia i niezależność, bezpieczeństwo i stabilizacja, kreatywność i przedsiębiorczość, usługi i poświęcanie się dla innych, wyzwania oraz styl życia. W dalszej części swojej wypowiedzi podkreśliła, jak ważne w pracy, w zależności od jej formy, są umiejętności poznawcze, jak myślenie analityczne, myślenie kreatywne, znajomość języków obcych, ponadto umiejętności metodyczne, jak zdolność uczenia się, podejmowania decyzji, zarządzania sobą, orientacja na wynik, rozwiązywanie problemów, kompetencje cyfrowe oraz umiejętności społeczne, w tym komunikacja i kompetencje interpersonalne, kompetencje międzykulturowe, zarządzanie konfliktem, praca zespołowa, radzenie sobie ze zmianą oraz zarządzanie stresem.

Następny temat „Doładuj swoją pewność siebie” podjęła Marta Gębala – mgr fizjoterapii i wychowania fizycznego, nauczyciel akademicki w Studium Wychowania Fizycznego i Sportu Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, członkini Krajowej Izby Fizjoterapeutów oraz Rady Zarządu Głównego AZS ds. Sportu Osób z Niepełnosprawnościami. Najpierw prelegentka wyjaśniła, w jaki sposób rozumie pojęcie „pewność siebie”, zwracając uwagę, że pojawia się on w wielu dziedzinach nauki, obszarach życia prywatnego i społecznego. Następnie zaproponowała pięć wybranych technik, które wpływają na podniesienie pewności siebie. Zachęcała uczestniczki i uczestników, aby stosowali je nie tylko wobec wychowanków czy własnych dzieci, ale przede wszystkim względem samych siebie. W propozycjach znalazły się: alfabet pewności siebie, rytuały, prawidłowa postawa ciała, drzazgi oraz dzień pewności siebie. Prelegentka kończąc, zaznaczyła, jak ważne jest prawidłowe funkcjonowanie nerwu błędnego, który uwalniając acetylocholinę, harmonizuje oraz wycisza ciało i umysł.

Drugą część konferencji rozpoczęło wystąpienie, zatytułowane: „Działania proekologiczne jako współczesne drogi doskonalenia siebie w perspektywie biograficznej”. Temat ten stanowił wynik połączenia zainteresowań naukowych prelegentek – Karoliny Kuryś-Szyncel oraz Adrianny Brzezińskiej. Pierwsza jest doktorem nauk humanistycznych w dziedzinie pedagogiki, absolwentką psychologii i filologii polskiej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Kursu Zaawansowanego Terapii Systemowej przy Wielkopolskim Towarzystwie Terapii Systemowej (WTTS). Naukowo interesuje się właśnie biograficznymi uwarunkowaniami rozwoju zarówno w kontekście jednostkowym, jak i rodzinnym. Pracuje w Pracowni Psychopedagogicznych Badań nad Rozwojem Człowieka na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu. Z kolei druga prelegentka – Adrianna Brzezińska jest magistrem pedagogiki, doktorantką Szkoły Doktorskiej Nauk Społecznych w dyscyplinie pedagogika na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu. Naukowo interesuje się tożsamością młodzieży, zachowaniami prospołecznymi, ekologią oraz wegetarianizmem. Jak zaznaczyły na wstępie prelegentki, temat wegetarianizmu jest ostatnio niezwykle popularny i w związku z tym wzbudza także różnorodne odczucia, a może nawet kontrowersje. Zwróciły one również uwagę, że działa-

nia proekologiczne wiążą się z popularnymi, szczególnie wśród młodzieży, hasłami, jak kryzys klimatyczny czy globalne ocieplenie. Celem wystąpienia było wzbudzenie zaciekawienia nową wiedzą i badaniami z jednej strony, z drugiej natomiast – spojrzenie na temat działań proekologicznych z perspektywy osobistego rozwoju i własnych biografii w grupie nauczycieli.

Kolejną prelegentką była Sława Połoczańska-Godek – dr nauk społecznych, kosmetolog. Obecnie pełni funkcję Prorektora w Wyższej Szkole Edukacji i Terapii w Poznaniu oraz kierownika studiów podyplomowych ORTOPODOLOGIA. Specjalizuje się w neuromasażu, terapii czaszkowo-krzyżowej, kosmologii bioestetycznej. Zgodnie ze swoimi naukowymi zainteresowaniami, zweryfikowanymi praktyką, tytuł jej wystąpienia to: „Piękno zapisane w twarzy w kulturze smartfonów. Możliwości autoterapii”. Na początku przybliżyła tematykę cech i funkcji twarzy, ze szczególnym uwzględnieniem znaczenia symetrii twarzy. Prelegentka zaakcentowała, że ekspresja i dynamika twarzy mają znaczenie w subiektywnym odbiorze jej piękna. Następnie zaprezentowała możliwe do samodzielnego wykonania ćwiczenia. Podobnie jak występująca wcześniej pani Marta Gębała, prelegentka podkreśliła, że nerw trójdzielny jest najważniejszym nerwem czuciowo-ruchowym głowy, wspólnie z nerwem błędnym, językowo-gardłowym i potylicznym unerwia skórę głowy i twarzy.

Następnie swoim warsztatem pracy z młodzieżą podzielili się z zebranymi Barbara Pniewska – psycholożka, od ponad 10 lat zajmująca się poradnictwem psychologicznym, profilaktyką i promocją zdrowia, pracą z grupami, na co dzień pracująca w XII Liceum Ogólnokształcącym i Liceum Akademickim Linde oraz Adam Działkiewicz – z wykształcenia pedagog i muzyk, początkowo związany z resocjalizacją i systemem prewencyjnym Jana Bosko. Od kilku lat zajmuje stanowisko pedagoga szkolnego w XII LO w Poznaniu. Dzięki wystąpieniu, zatytułowanemu „Prawidłowy bezpiecznik stróżem instalacji – dobre praktyki z warsztatu psycholożki i pedagoga szkolnego”, zarejestrowani uczestnicy mogli posłuchać o licznych działaniach podejmowanych w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Wartościowy i przydatny, komentującym na czacie uczestnikom, wydał się też zestaw oddziaływań, zaproponowany przez zespół w okresie nauczania zdalnego, jak spotkania śniadaniowe, podczas których uczestnicy mogli spotkać się w wirtualnym pokoju psychologa i pedagoga szkolnego podczas swojego śniadania w domu, pisanie listów w formie papierowej, czy ćwiczenia zespołu muzycznego w formie online.

Ostatnim wystąpieniem, stanowiącym jednocześnie podsumowanie konferencji, była prelekcja Ewy Kasperek-Golimowskiej – dr nauk humanistycznych, pedagoga, wykładowcy na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM, specjalisty w dziedzinach mających zastosowanie w ochronie i promocji zdrowia, popularyzatorce pozytywnej edukacji zdrowotnej, zdrowego stylu życia i metody pracy Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach oraz Anny Gulczyńskiej – dr nauk humanistycznych, psycholożki, psychoterapeutki, wykładowczyni, adiunkta w Pracowni Psychopedagogicznych Badań nad Rozwojem Człowieka Studiów Edukacyjnych UAM, członkini Zespołu Pedagogiki Młodzieży przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz Wielkopolskie-

go Towarzystwa Terapii Systemowej. Autorki w swoim wystąpieniu, zatytułowanym „Nauczyciel, jako promotor zdrowia w środowisku szkoły?“, pragnęły zachęcić do refleksji: czy, jeśli tak to w jaki sposób, nauczyciel może stać się aktywnym propagatorem pozytywnej, holistycznej, salutogenetycznej koncepcji zdrowia w swoim środowisku pracy? Autorki zwróciły także uwagę na kwestię wagi przyjęcia określonej filozofii działania promotora zdrowia i zasad etycznych obowiązujących w promowaniu zdrowia.

Zakończenie konferencji poprzedziło ogłoszenie wyników w Konkursie Szkół Promujących Zdrowie, organizowanym przez Kuratorium Oświaty w Poznaniu. Żegnająca wszystkich w imieniu organizatorów dr Ewa Kasperek-Golimowska podziękowała prelegentom, uczestnikom, Władzom Wydziału Studiów Edukacyjnych oraz Wielkopolskiemu Kuratorowi Oświaty za patronat.

Anna Gulczyńska

ORCID 0000-0003-4317-4839

Ewa Kasperek-Golimowska

ORCID 0000-0002-4484-290X

**Sprawozdanie z Seminarium
z serii Odbiorcy Instytucji Kultury: HERSTORIE,
Poznańskie Centrum Dziedzictwa (Brama Poznania)/
Galeria Śluza w Poznaniu
29-30 listopada 2021 roku**

Seminarium skierowane było przede wszystkim do ludzi kultury, edukacji i nauki oraz wszystkich zainteresowanych historią. Organizatorem seminarium było Poznańskie Centrum Dziedzictwa, natomiast partnerem wydarzenia – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, pod patronatem Jej Magnificencji Rektor prof. Bogumiły Kaniewskiej. Seminarium oraz towarzyszący wydarzeniu warsztat (30 listopada) odbyły się w formie online.

Seminarium stanowi spotkanie osób, które zawodowo, z pasji, wyboru są związane z szeroko pojętą edukacją w dziedzinie kultury i dziedzictwa. Tegorocznym tematem były HERSTORIE. Wystąpienia obejmowały zarówno rozważania teoretyczne, jak i refleksje płynące z analizy studiów przypadku z zakresu wystawiennictwa, turystyki, edukacji, czy animacji społecznej.

Uroczystego otwarcia Seminarium dokonały 29 listopada swoimi wystąpieniami dr Monika Herkt – dyrektorka Bramy Poznania oraz Pani prof. Kinga Kuszak – Prodzikan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM.

Pierwsza odbyła się część konferencyjna seminarium, którą moderowała prof. Edyta Głowacka-Sobiech. Wśród zaproszonych prelegentów/tek znaleźli

się: prof. Elżbieta Pakszys („Poza buntem i kontestacją: perspektywy Herstorii’ w 5. dekadzie Studiów/Badań Kobięcych w Polsce”), prof. Jerzy Strzelczyk („Hypatia, Hildegarda i inne. Początki naukowej aktywności kobiet”), dr hab. Izabela Skórzyńska, prof. UAM („Narracje autobiograficzne kobiet. Edukacja, akcja, kreacja”), dr hab. Maciej Duda, prof. US („Mężczyźni wspierający emancypację Polek”). Zaprezentowane wystąpienia pokazały interdyscyplinarną stronę zajmowania się w sposób naukowy historią kobiet oraz różnorodne perspektywy jej oglądu.

Ważnym punktem seminarium była dyskusja: „Dlaczego herstoria jest nam potrzebna właśnie dziś?”. Do podzielania się swoimi doświadczeniami zaproszone zostały prof. dr hab. Bogumiła Kaniewska, prof. dr hab. Dorota Żołędź-Strzelczyk, Agnieszka Jankowiak-Maik, dr Marta Mazurek. Dyskusja pokazała różnorodne perspektywy i ścieżki prowadzące do odkrywania przeszłości kobiet oraz różnorodnych form działalności w tym obszarze – nie tylko w roli strażniczek historii kobiet, ale także liderek i kreaterek teraźniejszości. Moderatorką dyskusji była prof. Iwona Chmura-Rutkowska.

W ostatniej części spotkania można było zapoznać się z dobrymi praktykami uprawiania herstorii w instytucjach kultury i organizacjach pozarządowych. Uczestnicy/czki seminarium omówili/ły między innymi takie projekty, jak: „Metropolitanka” (Anna Miller – Instytut Kultury Miejskiej w Gdańsku/Stowarzyszenie Arteria), „Bydgoskie kobiety” (Anna Nadolska – Muzeum Okręgowe

NAUKOWCZYNIE
Pierwsze kobiece kariery uniwersyteckie w Poznaniu
 Women of science. The first women who made academic careers in Poznań
27.11.21 – 08.03.22

GALERIA ŚLUZA

WYSTAWA EXHIBITION

POZNAŃ www.galeriasluza.pl iKS Kultura.pl

w Bydgoszczy), „Szkoła dziedzictwa. Ona” (Anna Mieszala – Poznańskie Centrum Dziedzictwa), „Niewidoczne. Historie warszawskich służących” (Zofia Rojek), czy działalność grupy rekonstrukcji herstorycznej „Bloomerki” (Katarzyna Wala). Tę część prowadziły dr Małgorzata Tkacz-Janik oraz dr Monika Herkt.

30 listopada został przeprowadzony warsztat dla edukatorów/ek i animatorów/ek pracujących z/w instytucjach kultury i nie tylko. Warsztaty: „Herstoryczne Projekty. Dużo praktycznej teorii” poprowadziła Katarzyna Dworaczyk.

Seminarium odbyło się przy okazji wystawy „Naukowczynie. Pierwsze kobiece kariery uniwersyteckie w Poznaniu”, która pokazuje wspaniałe, odważne, ambitne – nasze poznańskie NAUKOWCZYNIE, które poświęcały się różnym dziedzinom naukowym, odnosząc w nich znaczące sukcesy. Na różnych etapach swojej kariery związane były z Uniwersytetem Poznańskim – pierwszą poznańską uczelnią wyższą. To właśnie im zostanie oddana przestrzeń Śluzy na najbliższe miesiące.

Wystawa poprzez biografie bohaterek przybliży realia, z jakimi musiały się mierzyć kobiety marzące o karierze naukowej na przełomie XIX i XX wieku oraz w 20-lecie międzywojennym. Opowiada o stopniowym otwieraniu kolejnych europejskich i polskich uczelni dla studentek, nastawieniu społecznym wobec naukowczyń, szansach i przeszkodach, jakie musiały przezwyciężać. Pokazuje też, jak rozwijały się ich kariery na poznańskim uniwersytecie w początkach jego działalności.

Wystawa będzie czynna od 27 listopada 2021 roku do 8 marca 2022 roku w Galerii Śluza.

Edyta Głowacka-Sobiech

ORCID 0000-0003-3958-3859

INFORMACJE O AUTORACH

I. STUDIA I ROZPRAWY

ANNA JAKONIUK-DIALLO, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MARTYNA BĄCZYK, studentka, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

PIOTR PRÓŚNIEWSKI, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański

ADAM WRONKOWSKI, mgr inż., Wydział Geografii Społeczno-Ekonomicznej i Gospodarki Przestrzennej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

DAWID ABRAMOWICZ, mgr Wydział Geografii Społeczno-Ekonomicznej i Gospodarki Przestrzennej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MARZENA KĘDRA, mgr, Publiczna Szkoła Podstawowa Cogito w Poznaniu

IZABELA GROBORZ, mgr, Publiczna Szkoła Podstawowa Cogito w Poznaniu

WERONIKA JELEŃSKA, mgr, Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MAKI HIRAYAMA, Associate professor at Meiji University, Tokyo

ALICE PACHER, Dr., Assistant professor at Meiji University, Tokyo

WERONIKA KLON, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KATARZYNA WASZYŃSKA, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KAROLINA PUDEŁKO, mgr, Fundacja Akceptacja

JOANNA PŁONKA, mgr, Szkoła Mistrzostwa Sportowego Junior, Wrocław

MIROŚLAW MIELCZAREK, mgr, Wydział Studiów Stosowanych, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

MAGDALENA JUSZCZAK, mgr, Wyższa Szkoła Kadr Menedżerskich w Koninie

EWA BARNAŚ-BARAN, dr, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Rzeszowski

MAGDALENA WÓJCIK, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

II. RECENZJE I NOTY

EDYTA GŁOWACKA-SOBIECH, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych,
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

EDYTA GŁOWACKA-SOBIECH, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych,
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ANNA GULCZYŃSKA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama
Mickiewicza w Poznaniu

EWA KASPEREK-GOLIMOWSKA, dr, Laboratorium Edukacji Zdrowotnej, Uniwersytet
im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

LISTA RECENZENTÓW

EWA BIELSKA, prof. UŚ dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

PIOTR BŁAJET, prof. dr hab., Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

MARIA DEPTUŁA, prof. dr hab., Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

WITOLD JAKUBOWSKI, prof. UWr dr hab., Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski

EWA JAROSZ, prof. dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

MIROSLAW KOWALSKI, prof. UZ dr hab., Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski

ROMAN LEPPERT, prof. dr hab., Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

RENATA NOWAKOWSKA-SIUTA, prof. dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

INETTA NOWOSAD, prof. UZ dr hab., Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski

BEATA PRZYBOROWSKA, prof. dr hab., Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI, prof. dr hab., Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ALENA VALIŠOVÁ, prof. PhDr. CSc. Czech Technical University in Prague

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Procedura recenzowania

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie odwołuje się do zaleceń Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Autorzy, przysyłając artykuł do publikacji w czasopiśmie, wyrażają zgodę na proces recenzji. Nadesłane artykuły są poddawane ocenie formalnej przez Redakcję, a następnie recenzowane przez dwóch recenzentów niebędących członkami Redakcji pisma, posiadających co najmniej tytuł doktora habilitowanego, którzy nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo. Nadesłanych artykułów nie wysyła się do recenzentów z tej samej placówki, z której pochodzi autor. Prace recenzowane są anonimowo – autor nie zna nazwisk recenzentów, a recenzenci nazwiska autora (tzw. „podwójnie ślepa recenzja”). Artykułowi nadawany jest numer redakcyjny, identyfikujący go na dalszych etapach procesu wydawniczego. Autor jest informowany o wyniku procedury recenzenckiej.

Lista recenzentów publikowana jest w czasopiśmie raz w roku (co cztery numery).

Wskazówki edytorskie

Tekst powinien być napisany w edytorze tekstowym Word i zaopatrzony w przypisy dolne. W przypisach powtarzających się stosujemy: tamże, ibidem (w wersji anglojęzycznej). Prosimy nie wprowadzać podziału wyrazów, nie przerzucać 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 oraz (3) słowa kluczowe (min. 3, maks. 5) w języku polskim i angielskim oraz (4) podać numer ORCID.

Wzór przypisów

Książka

Z. Bauman, *Płynne życie*, przekł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007, s. 8.

Tekst w pracy zbiorowej

W. Welsch, *Sztuczne raje? Rozważania o świecie mediów elektronicznych i o innych światach*, [w:] *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku*, red. M. Hopfinger, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 470-471.

Artykuł z czasopisma

B. Machalica, *Wirtualna klasa*, *Przegląd*, 2008, 2, s. 24-25.

Artykuły z gazety

Z. Bauman, *Nowe stulecie bezczynnych gapiów*, „Tygodnik Powszechny”, 2003, 14, s. 16.

Artykuł internetowy

B. Ratuszniak, *Nowa NK.pl. Serwis walczy o użytkowników*, <http://interaktywnie.com/biznes/artykuly/biznes/nowa-nk-pl-serwis-walczy-o-uzytkownikow-14368>, [dostęp: 29.08.2010].

Projekt okładki: Ewa Wąsowska
Redaktor: Aleksandra Jędrzejczak
Redaktor techniczny: Elżbieta Rygielska
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. 13,75. Ark. druk. 12,5

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9