

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU  
WYDZIAŁ STUDIÓW EDUKACYJNYCH

# STUDIA EDUKACYJNE

NR 73/2024



POZNAŃ 2024

## STUDIA EDUKACYJNE

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

Wersja pierwotna: drukowana

### RADA REDAKCJI

**Redaktor Naczelny** – Zbyszko Melosik (Adam Mickiewicz University)

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

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

Magdalena Biela-Cywka (Adam Mickiewicz University)

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

### Redaktorzy tematyczni

Wiesław Ambrozik (pedagogika resocjalizacyjna)

Sławomir Banaszak (metodologia pedagogiki)

Stanislav Bendl (pedagogika społeczna)

Agnieszka Cybal-Michalska (pedagogiczne problemy młodzieży)

Andrzej Ćwikliński (dydaktyka ogólna)

Katarzyna Kabacińska-Łuczak (historia wychowania)

Michał Klichowski (nowe technologie w edukacji)

Zbyszko Melosik (socjologia edukacji i pedagogika porównawcza)

Melinda Pierson (pedagogika specjalna)

Hein Retter (pedagogika porównawcza i pedagogika społeczna)

Alena Vališová (pedagogika szkolna)

### Redaktorzy językowi

Karolina Kuryś-Szyncel (język polski)

Chris Whyatt (język angielski)

### Redaktor statystyczny

Mirosław Krzyśko

*Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM*

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

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

ISSN 1233-6688 DOI: 10.14746/se



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

## SPIS TREŚCI

### I. STUDIA I ROZPRAWY

|  |     |
|--|-----|
| MONIKA OLĘDZKA, RHETT OLDHAM, <i>The Impact of the Transatlantic Educators Dialogue on the Contemporary Educational Process in Schools Collaborating in the United States and Europe</i> ..... | 7   |
| KATARZYNA SADOWSKA, <i>Szkolnictwo baletowe w Polsce i na ziemiach polskich – zarys dziejów</i> .....  | 29  |
| MAGDALENA BARAŃSKA, <i>Idea kształcenia akademickiego w dobie AI. Wprowadzenie do zagadnienia – rozmowa z ChatGPT</i> .....  | 51  |
| RENATA KONIECZNA-WOŹNIAK, <i>„Edukator rodzinny” w starzejącym się społeczeństwie. Mieć potrzeby i być potrzebnym ucząc się przez całe życie</i> .....   | 73  |
| BARBARA WINCZURA, <i>Z badań nad umiejętnościami intelektualnymi i procesami poznawczymi osób w spektrum autyzmu – perspektywa rozwojowa i edukacyjna</i> .....                                | 89  |
| PIOTR MACIASZEK, <i>Edukacja w popkulturze – tematyka śmierci w tekstach kultury popularnej kierowanej do dzieci</i> .....   | 109 |
| PATRYK STĘPIEŃ, <i>Kultura popularna i tożsamość – obraz Śląska w tekstach polskiego rapu</i> .....  | 133 |
| ADRIANNA KOSTECKA, <i>Diagnoza zaburzeń ze spektrum autyzmu dawniej i dziś a możliwości wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci</i> .....   | 149 |

### II. RECENZJE I NOTY

|  |     |
|--|-----|
| Michał Nowicki, (2024). <i>Edukacja filozoficzna w Indiach wczesnego okresu upaniszadowego</i> . Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, ss. 218 (KATARZYNA SADOWSKA) ..... | 169 |
|--|-----|

### III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

|  |     |
|--|-----|
| Sprawozdanie z Finału IV edycji Wojewódzkiego Konkursu Matematycznego „Problemata”, Poznań, 27 maja 2024 roku (MICHALINA KASPRZAK) . | 175 |
|--|-----|

|   |     |
|---|-----|
| Sprawozdanie z VI Międzynarodowego Spotkania Projektowego: „Critical Arts Education for Sustainable Societies” (CARE/ss) oraz Międzynarodowej Konferencji “Innovations in Arts Education: Bridging Socially Engaged Arts and Digital Learning”, Poznań, 12-14 czerwca 2024 roku (KARINA BARECKA, ANNA BORKOWSKA, MICHALINA KASPRZAK)..... | 177 |
| Informacje o autorach.....  | 181 |
| Informacje dla autorów .....  | 183 |

## CONTENTS

### I. STUDIES AND DISSERTATIONS

|   |     |
|---|-----|
| MONIKA OLEŹDZKA, RHETT OLDHAM, <i>The Impact of the Transatlantic Educators Dialogue on the Contemporary Educational Process in Schools Collaborating in the United States and Europe</i> ..... | 7   |
| KATARZYNA SADOWSKA, <i>Ballet Education in Poland and on Polish Lands – a Historical Outline</i> .....  | 29  |
| MAGDALENA BARAŃSKA, <i>The Idea of Academic Education in the Era of AI. Introduction to the Issue – a Conversation with ChatGPT</i> .....   | 51  |
| RENATA KONIECZNA-WOŹNIAK, <i>A “Family educator” in an Ageing Society. Having Needs and Being Needed Through Lifelong Learning</i> .....  | 73  |
| BARBARA WINCZURA, <i>A Report from Research on Intellectual Skills and Cognitive Processes of People with Autism Spectrum Disorder – a Developmental and Educational Perspective</i> .....      | 89  |
| PIOTR MACIASZEK, <i>Education in Pop Culture – the Subject of Death in Popular Culture Texts Targeted at Children</i> .....   | 109 |
| PATRYK STĘPIEŃ, <i>Popular Culture and Regional Identity – the Depiction of Silesia in Polish Rap Lyrics</i> .....  | 133 |
| ADRIANNA KOSTECKA, <i>Diagnosis of Autism Spectrum Disorders in the Past and Today and the Possibilities of Early Support for Children’s Development</i> .....                                  | 149 |

### II. REVIEWES AND NOTES

|  |     |
|--|-----|
| Michał Nowicki, (2024). <i>Edukacja filozoficzna w Indiach wczesnego okresu upaniszadowego</i> . Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, ss. 218 (KATARZYNA SADOWSKA) ..... | 169 |
|--|-----|

### III. SCIENTIFIC LIFE

|  |     |
|--|-----|
| Report on the Finals of the 4th edition of the Problemata Regional Mathematics Contest, Poznań, 27 May 2024 (MICHALINA KASPRZAK) ..... | 175 |
|--|-----|

|   |     |
|---|-----|
| Report on the 6th International Project Meeting: “Critical Arts Education for Sustainable Societies” (CARE/ss) and International Conference “Innovations in Arts Education: Bridging Socially Engaged Arts and Digital Learning”, Poznan, 12-14 June 2024 (KARINA BARECKA, ANNA BORKOWSKA, MICHALINA KASPRZAK)..... | 177 |
| Information of Authors .....  | 181 |
| Information for Authors.....  | 183 |

# I. STUDIA I ROZPRAWY

MONIKA OŁĘDZKA

ORCID 0000-0002-1678-1775

*Masaryk University, Brno  
University in Siedlce*

RHETT OLDHAM

ORCID 0009-0004-5038-7191

*University of Illinois*

## THE IMPACT OF THE TRANSATLANTIC EDUCATORS DIALOGUE ON THE CONTEMPORARY EDUCATIONAL PROCESS IN SCHOOLS COLLABORATING IN THE UNITED STATES AND EUROPE

ABSTRACT. Ołędzka Monika, Oldham Rhett, *The Impact of the Transatlantic Educators Dialogue on the Contemporary Educational Process in Schools Collaborating in the United States and Europe* [Wpływ transatlantyckiego dialogu edukatorów na współczesny proces edukacyjny we współpracujących ze sobą szkołach z USA i Europy] Studia Edukacyjne no. 73, 2024, Poznań 2024, pp. 7-28. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 25.07.2024. Accepted: 05.09.2024. DOI: 10.14746/se.2024.73.1

This article explores the impact of the Transatlantic Educators Dialogue (TED) Program on modern educational practices in schools across the US and Europe, analyzing survey results from participants. It highlights how global education shapes attitudes among students and educators. The TED Program aims to cultivate responsible, culturally aware global citizens through interdisciplinary learning that integrates diverse fields of knowledge. It promotes cultural, linguistic, and social competencies through international collaboration. Surveyed teachers and students report significant social and linguistic development, appreciating the chance to compare educational systems globally. Both data and testimonials underscore TED's profound influence on international education, fostering personal growth and enhancing global citizenship.

**Key words:** TED, Transatlantic Educators Dialogue, international school collaboration, international project, teaching methodology, US-European cooperation in education, language acquisition, glotto-didactics, linguistic competence

This article presents a collective analysis of the results of a survey conducted as part of the ongoing Transatlantic Educators Dialogue (TED) Program. The purpose of the survey is to analyze the attitudes of TED participants and identify the benefits it brings to teachers, students, and schools within a global context. The long-term goal is to create a situation where global education content is more frequently implemented in an active manner through inter-school cooperation on a global scale, aligning with the core curriculum in many countries.



The integrated educational process advocated and implemented by the TED program facilitates world exploration, new experiences, and interaction with the environment. Participants have the opportunity to independently gather knowledge about the constantly changing reality. The aim of this article is not only to demonstrate the impact of the TED program on the development and educational processes of the participants but also to contribute to the spread of global education in many countries.

In addition to the survey, the project analyzed supplementary documents, presentations, and chat records from participants' meetings to showcase the wealth of ideas and educational practices. The TED program raises awareness of how global education highlights interdependence, connects people and distant places, and fosters a better understanding of interconnectedness. It aims to solve problems collectively by linking causes and consequences of phenomena, shaping critical thinking, and changing attitudes.

The analysis of the survey results and additional materials revealed that participation in the TED program significantly impacts the development of educational competencies and global awareness of the participants. The participants demonstrated enhanced critical thinking skills, a better understanding of global interdependencies, and the ability to solve problems within a global context. The TED program has proven to be an effective tool in supporting the active implementation of global education in schools.

The Transatlantic Educators Dialogue (TED) program has undergone significant evolution since its inception. Originally, the program's curriculum centered around 90-minute weekly presentations over nine weeks on diverse educational topics. These presentations were developed collaboratively by TED participants who met outside the official sessions. The program aimed to foster organic global collaborations among teachers through shared learning experiences. This paper explores the evolution of the TED program, highlighting key changes and their impacts on participants and the broader educational landscape.



## **Initial Curriculum and Structure**

Initially, each week of the TED program delved into topics such as school technology, cultural awareness, educational policies and norms, youth culture and student life, and building safe spaces. Each group consisted of a balanced mix of American and European teachers. The program's goal was to facilitate organic global collaborations between teachers and their classrooms, stemming from interactions within the TED sessions.

Participants consistently provided positive feedback, expressing genuine enjoyment and appreciation for the program. Moderators such as Lucinda Morgan and Jeremie Smith were dedicated to promoting global education and nurturing relationships with participants. As a result, many left the program with a broader understanding of global educational systems.

The COVID-19 pandemic significantly impacted education, making distance learning and Zoom a routine part of teaching. Consequently, the TED program adapted its curriculum and format to align with the evolving educational landscape. One of the foundational educational platforms used was Moodle, which required all TED participants to have a user ID and password provided by the University of Illinois. Moodle served as an information hub for participants.

Zoom breakout rooms became a staple of the program, facilitating multiple weekly interactions among participants from the very first week. Professional development sessions began to emphasize pedagogy in new ways, focusing on global collaboration, technology, Socratic Seminars, and Harkness Methods. The aim was for teachers to leave the TED program with an expanded and international teaching tools in our teaching toolbox.

The format of presentations also evolved. While participants were still assigned to presentation groups, the presentations were shortened to 20 minutes, followed by interactive sessions with the entire group. Additionally, two intercession weeks, known as "Triad Weeks", were introduced. These weeks allowed participants to lead breakout sessions on topics of their choice, leveraging the diverse talents within the TED group.

Another significant change was the inclusion of guest speakers on global topics. Many of these speakers were former TED participants who had demonstrated expertise in specific areas, while others were from global programs such as Fulbright. This addition enriched the program by providing participants with insights from experienced professionals in global education.

Since 2009, over 600 participants from various countries in Europe and the United States have engaged with the TED program. These dedicated and creative educators have played a crucial role in shaping the program.

To maintain connections among these educators, the TED Global Newsletter was introduced. Published monthly from September to April, the newsletter highlights participants' accomplishments, professional development and travel opportunities, global lesson ideas, and updates from the EU Center at the University of Illinois. Designed to be read in 5-7 minutes, the newsletter is packed with valuable information.

The TED program has evolved significantly since its inception, adapting to changes in the educational landscape and incorporating new technologies and pedagogical approaches. These changes have enhanced the program's ability to foster global collaborations among educators, enriching the professional development of participants. The program's continued success and impact are a testament to the dedication and creativity of its participants and organizers.

A cornerstone of the Transatlantic Educators Dialogue (TED) program is its participants. The program transcends language proficiency, focusing on creating meaningful connections among passionate global educators. These connections, forged during the 10-week TED meetings, extend far beyond the program's duration. This section highlights the significance of human interaction within TED and its impact on educators and their students.

The exchange of cultures begins on the very first day among the teachers and subsequently extends to their students. Initial encounters reveal differences, but soon participants recognize the commonalities they share. This mutual understanding fosters an appreciation for both familiar and new experiences. The cultural exchange enriches educators' perspectives and enhances their teaching practices. The TED program continuously evolves, largely due to the feedback provided by its participants. This iterative process ensures that the program remains relevant and effective. The commitment to valuing every participant's voice is a hallmark of TED, driving its development and success. The diversity of outstanding educators and their innovative ideas contribute to the program's dynamic nature. It is a transformative experience that significantly impacts educators both inside and outside the classroom. Participants leave with a deeper understanding of pedagogy and teaching practices worldwide. The program equips educators with new strategies and insights, enhancing their professional development and benefiting their students.

## **Factors Influencing Global Education and Teaching**

This literature review explores the critical factors necessary for fostering global discussions about education and teaching. It highlights key consider-

ations, such as cultural diversity, socioeconomic disparities, language diversity, educational technologies, teacher training, curriculum relevance, collaboration, alignment with Sustainable Development Goals (SDGs), assessment methods, and policy frameworks.

**Cultural Diversity.** Recognizing and respecting diverse cultural backgrounds, values, and practices is essential. Education systems must be sensitive to cultural nuances to ensure that teaching methods and content are both relevant and respectful. This approach promotes inclusivity and enhances the learning experience for students from various cultural contexts.

**Socioeconomic Disparities.** Addressing socioeconomic disparities is crucial for ensuring equitable access to quality education worldwide. Factors such as economic conditions, available resources, and infrastructural challenges significantly impact educational opportunities. Policies and initiatives must aim to bridge these gaps to provide all students with equal educational prospects.

**Language Diversity.** Acknowledge the diversity of languages spoken globally and the importance of multilingual education. Promoting linguistic diversity in education is essential while ensuring proficiency in global languages to facilitate effective communication and collaboration. Multilingual education can enhance cognitive abilities and cultural understanding among students.

**Educational Technologies.** Embrace the opportunities presented by technology to enhance teaching and learning experiences. However, equitable access to technology and digital resources is imperative, especially in underserved communities. Ensuring that all students have access to these tools prevents the exacerbation of existing inequalities and promotes inclusive education.

**Teacher Training and Professional Development.** Investing in comprehensive teacher training and ongoing professional development programs is vital. Educators need the necessary skills, knowledge, and pedagogical approaches to meet the diverse needs of students in a global context. Continuous professional development ensures that teachers remain adaptable and effective in their roles.

**Curriculum Relevance and Flexibility.** Designing flexible and adaptable curricula that reflect global perspectives is critical. Curricula should promote critical thinking and address current and emerging societal challenges. Relevance, inclusivity, and responsiveness to the needs of diverse student populations are key to effective curriculum design.

**Collaboration and Knowledge Exchange.** Fostering collaboration among educators, policymakers, researchers, and stakeholders from different regions facilitates the exchange of best practices, innovative ideas, and research

findings. This collaboration enriches the global education landscape and promotes continuous improvement in teaching and learning.

**Alignment with Sustainable Development Goals (SDGs).** Aligning education initiatives with the United Nations Sustainable Development Goals, particularly Goal 4 (Quality Education), ensures a holistic approach to addressing global education challenges. Promoting lifelong learning opportunities for all is essential for sustainable development and global progress.

**Assessment and Evaluation.** Developing culturally sensitive and contextually relevant assessment methods is necessary to measure learning outcomes effectively. Moving away from standardized testing towards more authentic and diverse forms of assessment captures a broader range of student abilities and competencies, providing a more comprehensive evaluation of student learning.

**Policy Frameworks and Governance.** Establishing supportive policy frameworks and effective governance structures at local, national, and international levels is crucial. These frameworks drive systemic change and promote continuous improvement in education systems worldwide, ensuring that educational initiatives are sustainable and impactful.

**As a conclusion we can see that.** global discussions about education and teaching must consider various factors to create inclusive, equitable, and effective educational systems. Addressing cultural diversity, socioeconomic disparities, language diversity, and technological access, among other factors, is essential for fostering global collaboration and improving educational outcomes.

## **Methodology and Participant Demographic of the 2024 TED Program Survey**

This section details the methodology and participant demographics of a survey conducted among educators and students, primarily from the United States and Europe, who participated in the Transatlantic Educators Dialogue (TED) 2024. The survey aimed to assess the impact of the participants' interactions on their knowledge and skills regarding the functioning of schools in different parts of the world, as well as the sharing of experiences.

The survey was conducted from March 15, 2024, to March 30, 2024, using Computer Assisted Web Interviewing (CAWI), an online method. It consisted of 14 questions and targeted educators participating in TED 2024 and students from three selected schools. The survey sought to evaluate the influence of participant interactions on gaining insights into global educational practices.

A total of 75 individuals participated in the survey, including both educators and students involved in the Transatlantic Educators Dialogue. The participant group comprised nearly three-quarters women. The age distribution was as follows: 60% of the participants were young people aged 18-19, primarily from Poland (ZSP No. 2 in Siedlce) and the United States (two schools in Missouri and Illinois). Additionally, 20% of the participants were between 36-45 years old, and 13% were between 46-55 years old.

The survey included participants from various geographical locations, enhancing its relevance to the study of international educational practices. The participants from Poland were students of the Secondary School Complex No. 2 in Siedlce, while those from the United States were from Waukegan High School in Illinois and Ozark High School in Missouri.

The survey was conducted with the assistance of several key individuals. The anonymous survey at the schools was facilitated by high school teacher Monika Oledzka from Secondary School Complex No. 2 in Siedlce, Poland, Shweta Perswal from Waukegan High School, Illinois, U.S., and Sandi Criswell from Ozark High School, Missouri, U.S. Additionally, student Dawid Marciniak played a crucial role in constructing the questionnaire.

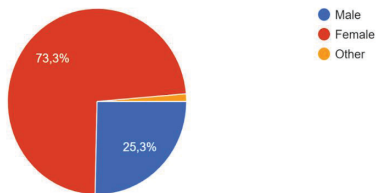
The survey included 75 respondents from various countries, with the majority being from the United States and Poland. Specifically, 29 respondents (38.7%) were from the US, and 28 respondents (37.3%) were from Poland. Additionally, the survey included educators from Greece (5.3%), Italy (4%), and Turkey (4%). Teachers from the United Kingdom, Albania, Spain, Azerbaijan, Georgia, Moldova, Romania, and Ukraine also participated, reflecting the program's diverse international reach.

The first survey question focused on cultural awareness, identity, and experiences with cultural diversity. Respondents were asked to rate their cultural development as a result of participating in the TED program on a scale of one to five.

More than half of the respondents gave the maximum rating of five points. Additionally, nearly 23% of respondents rated their cultural development at four points. Combining these responses, a total of 76% of participants expressed high satisfaction with the program's impact on their cultural awareness and development.

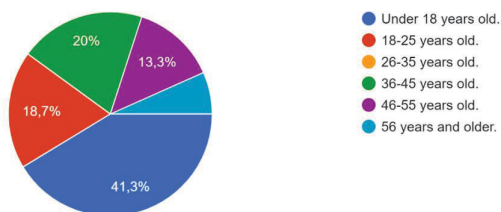
Indicate your gender:

75 odpowiedzi



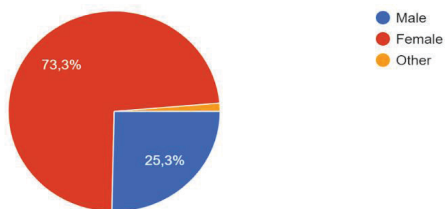
Indicate your age:

75 odpowiedzi



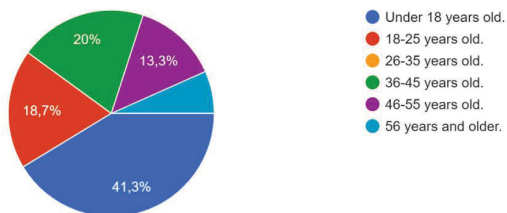
Indicate your gender:

75 odpowiedzi



Indicate your age:

75 odpowiedzi

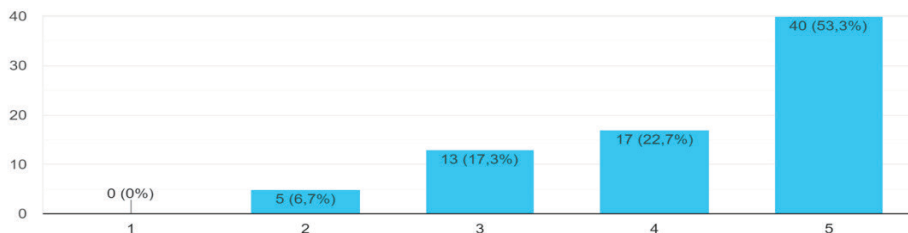


Graph 1

Source: own elaboration

To what extent do you think you have developed cultural awareness?

75 odpowiedzi



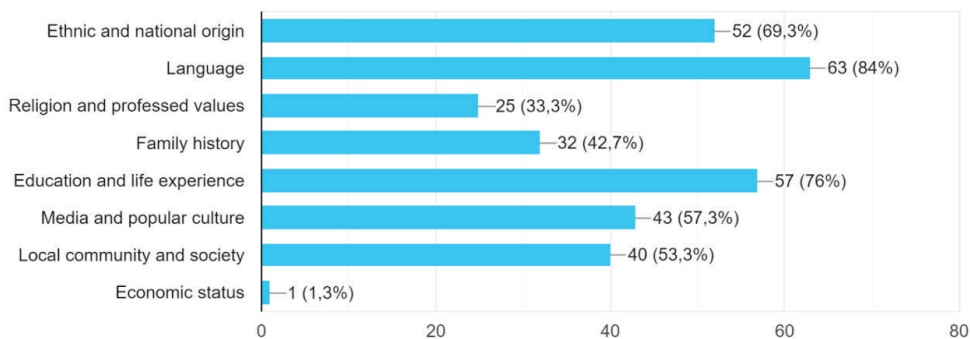
Graph 2

Source: own elaboration

Another multiple-choice question: What elements influence your cultural identity? It shows more analytically that participants developed mainly in terms of language (84%), education and life experience (76%) and explored ethnic and national themes, close to 70%.

What elements influence your cultural identity? Select all the answers you agree with.

75 odpowiedzi



Graph 3

Source: own elaboration

This section explores the international and cross-cultural activities in which participants of the Transatlantic Educators Dialogue (TED) program were engaged. The activities discussed highlight the program's emphasis on



fostering global collaboration, cultural exchange, and educational initiatives across borders.

A significant majority of respondents, nearly 80%, reported participating in international student projects facilitated by the TED program. These projects were diverse in nature, aiming to address various social issues and cultural exchange opportunities. For instance, mixed groups of students from the United States and Poland collaborated on social projects focusing on stress management, drug prevention, emotional expression, and assertiveness training. In one instance, students from Illinois (U.S.) and Siedlce (Poland) jointly prepared an international presentation where each slide showcased personal interests, family backgrounds, or pets.

Students from Missouri (U.S.), Siedlce (Poland), and Italy engaged in ongoing correspondence through Padlets, exchanging information about favorite bands, school subjects, local cuisine, and notable landmarks in their respective towns. They also exchanged short online videos and sent parcels containing gadgets, postcards, and traditional sweets from their countries. Notably, a virtual reality workshop held in Poland under the auspices of the Marshal of the Mazovia region, known as the Mazovia Youth Horizons Project, was also part of the TED program's initiatives.

A substantial portion of TED participants, nearly 75%, took part in online meetings, demonstrating the program's adaptation to digital communication channels for international collaboration. Additionally, 57.3% participated in teleconferences, facilitating real-time discussions and exchanges among educators from different countries. These virtual platforms were instrumental in promoting dialogue and sharing best practices in education.

Approximately 41% of respondents engaged in competitions organized as part of the TED program, highlighting the competitive and collaborative spirit fostered among participants. Moreover, 25% participated in festivals and events aimed at enhancing cultural development and appreciation among educators and students alike.

Participants were asked an open-ended question about what they had learned about other cultures and countries through their involvement in the TED program. The responses highlighted several key areas of learning:

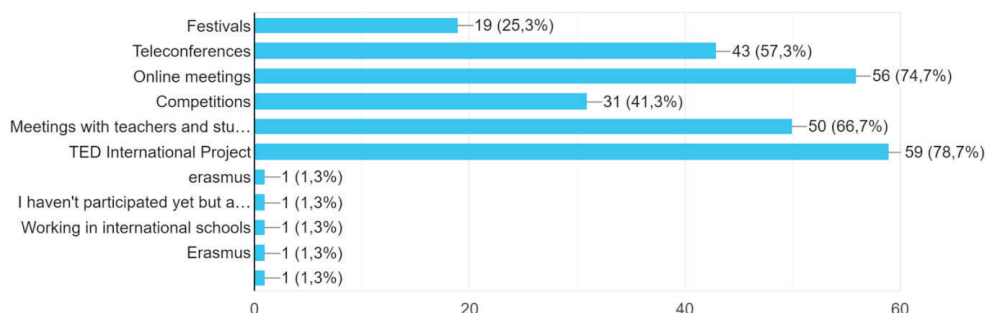
**1. Education Systems and Teaching Practices:** Teachers noted learning about the education systems of different countries, including differences in planning, organization, and teaching methodologies. This knowledge enhanced their ability to communicate effectively and improve their teaching practices.

**2. Cultural Enrichment:** Participants acknowledged significant enrichment in their understanding of diverse cultures. They gained insights into various aspects such as schools and holidays in other countries, beliefs, traditions, folklore, cuisine, myths, politics, history, and national identity.



What cross-cultural events have you participated in?

75 odpowiedzi



Graph 4

Source: own elaboration

**3. Creative and Practical Skills:** Students engaged in practical activities such as designing posters, infographics, and multimedia presentations. These activities allowed them to explore and express cultural diversity creatively.

**4. Respect for Diversity:** A prevalent theme among respondents was the development of respect for cultural diversity. They appreciated customs, traditions, hobbies, and activities from different cultures, fostering a sense of mutual respect and admiration.

**5. Broadened Perspectives:** More than a third of respondents expressed heightened awareness and broadened horizons due to multicultural interactions. They recognized common values and shared struggles across cultures, leading to profound reflections such as „*We are different, but share the same values*” and „*Our struggles are similar, regardless of where we live.*”

The responses from TED program participants underscore the program’s success in promoting cultural exchange, mutual understanding, and respect among educators and students from diverse backgrounds. The experiences shared highlight the transformative impact of international collaboration in education, emphasizing the richness of global diversity and shared humanity.

Other contributions also provide valuable information:

*I have learnt many things about diversity.*

*Customs, traditions, cooking recipes, but above all respect for the diversity and richness that it represents.*

*The most interesting thing I have learned in TED sessions was when a Ukrainian teacher was sharing her experience about the war, and sadly, how her students have been badly affected by the situation in the country.*

*Education within different countries has many many similarities while at the same time differences. Working with other teachers provides an opportunity to learn more about a variety of things ranging from the culture to the school system to the overarching topics in education.*

*Differences in planning and organization.*

*Differences in food, work/leisure balance*

*All cultures and countries are diverse. And this diversity should be treasured and shared.*

*I have learned about the school systems in the US and Europe, I met wonderful educators who enlarged my horizons in terms of culture.*

*Different values, ways of expressions, social standards.*

*Too many to list! We are more similar than we think, for sure.*

*We are different, but very similar.*

*I noticed cultural differences within the same country.*

*His history and nationality, languages.*

*I've learned more about schools and holidays in other countries.*

*Education system of other countries.*

*I learned more about teaching system.*

*Soccer is cool.*

*I have learned that they can be very different from our life in my country. There are still a lot of similarities though, for example, we play the same games, and watch the same movies.*

*I learned that other cultures have their own morals and traditions that they follow every year.*

*There are diverse and unique cultures. Many beautiful traditions between these cultures/countries with a variety of languages spoken.*

*Everyone should be respected for who they are.*

*I have learned that there are a lot of different cultures that aren't the same as mine.*

*I learned about the different hobbies and activities that other cultures take part in.*

*The food different how they can be different but super similar at the same time. As well I knew about the time difference but I didn't realize the actual impact the time difference has when talking to someone across the country.*

*The differences and similarities Polish cultures with my own*

*I learned that we aren't so different from other cultures and countries.*

*I've learned that even if our letters look the same depending on where you are they can sound completely different.*

They are all unique in different ways, some cultures share similar identities with other cultures.

That we're generally one in the same when it comes to certain values and morals.

In other cultures I've learned that they go through fasting to become a part of their religion and as a way to respect the God that they believe in.

How we have many similarities.

I have learned that even I have similarities to people from other parts of the world than just differences.

I got to know their culture.

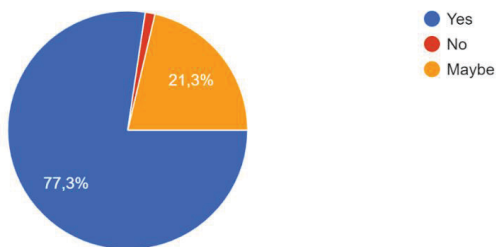
About schools, about cats and dogs.

How is school in USA and Italy and what is the history about US.

I learned about other schools and people.

Another question about planning further cooperation, travel and joint projects in the future directed to teachers and students shows that more than two-thirds of them say they will take part in future projects, and 21% say they may take part in them. Only one person answered that they do not want to take part in future cooperations, projects.

Do you plan further cooperation, travel and joint projects in the future?  
75 odpowiedzi



Graph 5

Source: own elaboration

In the next sub-item, respondents were able to suggest topics for future international T.E.D. meetings. They suggested: *cultural differences, artificial intelligence, democracy, human rights, earth science, arts, monuments, intangible and tangible cultural heritage, video games, sports, animals, computer graphics, marketing, languages.*

A significant number of respondents expressed interest in fostering inter-school cooperation between European and U.S. schools in the upcoming school year. Some participants indicated that they were already in the process of implementing collaborative projects as a result of their participation in the TED program.

Several respondents highlighted that their involvement in the TED program had ignited a newfound desire to travel and explore other cultures. This aspiration reflects the program's success in promoting global citizenship and fostering curiosity about diverse cultural perspectives.

*Technology, about history and family, world cuisine*

*Artificial intelligence and cultures*

*Soccer*

*I would like to travel to differen countries to experience their cultures and how their country is similar and different from America. I also really like traveling, so I think it would be fun to see all the sights in different countries as well.*

*As a Latina pround of my culture and heritage with beautiful traditions I tend to further other cultures/countries traditions and learn about each of them.*

*Marketing, about travel*

*I would like to do more posters in the future if I could.*

*I would like to be part of the team that is able to travel and meet the country first handed and talk with the people.*

*I would like to work with professional athlets and their health intermationally.*

*In addition, project participants proposed:*

*I'm planning future collabotations with several European countries and the USA too.*

*I am interested in a lot of different topics, such as differentiated instruction, parent involvement, assessment etc.*

*I will be glad to participate in any project that you will offer.*

*Usually I work on project related to STEM. We aer in the process of planning a long term project.*

*Article writing and hopefully visits.*

*Classroom Bades Measurement, Differentiated Instruction/Diverse Learners, Educationally Accountability.*

*Collaborations on political and economic discussions.*

*I'd love to continue global collaboration starting at the beginning of the school year with the same teachers. Even better if I can do the TED Fellows next school year!*

*Peace, education*

*General pedagogy; gifted education; media literacy; climate; sustainability; cultural heritage; historical sites*

*Cultural differences*

*Education, our culture, history, about social problems and technology*

*Online education, AI in education, cultural diversity*

*Students partnership*

*If so, in international projects on what topic would you take part in the future?*

*I would like to take part in working on more diversity between other countries around the world and working towards mental issues that impact people in negative way to create a better future for them.*

*Artificial intelligence*

*Democracy, Human Rights*

*Earth science*

*Graphic designer*

*Educational systems around the world.*

The next three questions focused on the development of participants' cultural, linguistic and social competencies developed through participation in the T.E.D. program.

This section presents insights from multiple-choice inquiries focused on the cultural aspects developed by participants during meetings within the Transatlantic Educators Dialogue (TED) program. The findings highlight the program's impact on enhancing cultural understanding, empathy, communication skills, and fostering international cooperation among educators and students.

Participants were surveyed regarding their cultural development experiences during TED meetings, including both educator gatherings and separate student projects. Key findings include:

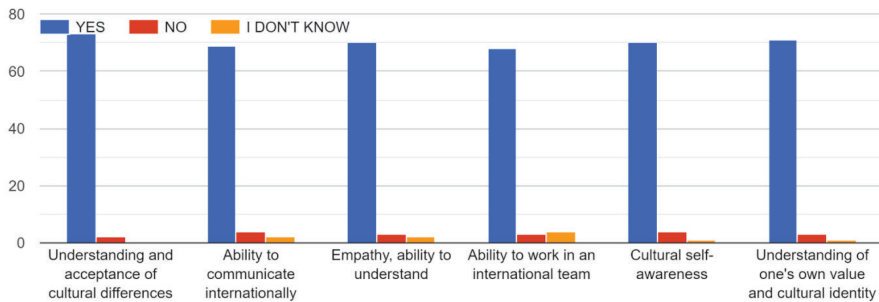
- **Enhanced Understanding and Acceptance:** A significant 97% of respondents reported that they now possess a better understanding and acceptance of cultural differences. This outcome underscores the program's effectiveness in promoting cultural awareness and sensitivity among participants.

- **Increased Empathy and Understanding:** More than nine-tenths of the respondents indicated a heightened level of empathy and understanding towards individuals from different cultural backgrounds. This development reflects the program's success in fostering empathy and appreciation for diverse perspectives.

- **Improved Communication and Cooperation Skills:** Participants also reported acquiring enhanced skills in communication and cooperation within an international context. These skills are crucial for effective collaboration across cultural boundaries while maintaining a strong sense of personal cultural identity.

These survey findings demonstrate the positive impact of the TED program in promoting cultural development, empathy, and communication skills among its participants. The outcomes highlight the program's role in preparing educators and students to navigate and thrive in a globalized world characterized by diverse cultural interactions.

Are these cultural competencies important in the context of international projects? Mark YES, NO or I DON'T KNOW.

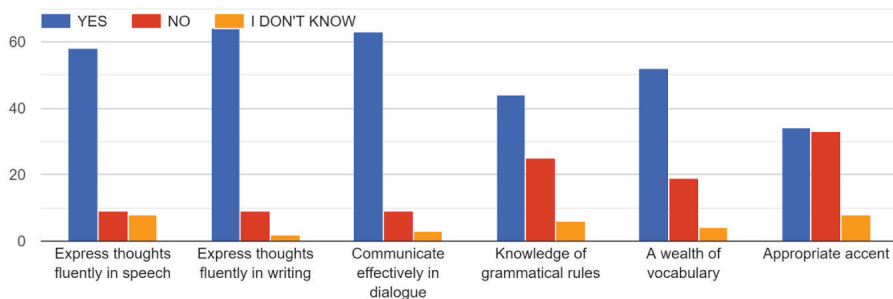


Graph 6

Source: own elaboration

In terms of language skills in the context of the international T.E.D. Program respondents say they have developed the ability to express thoughts fluently in speech (77%), in writing (85%, through projects, infographics), and to build fluent dialogue (84%). The least focus was on grammatical issues and proper accent, which was related to building confidence and fluency in expressing thoughts.

Are these language competencies important in the context of international projects? Mark YES, NO or I DON'T KNOW. Ability to...



Graph 7

Source: own elaboration

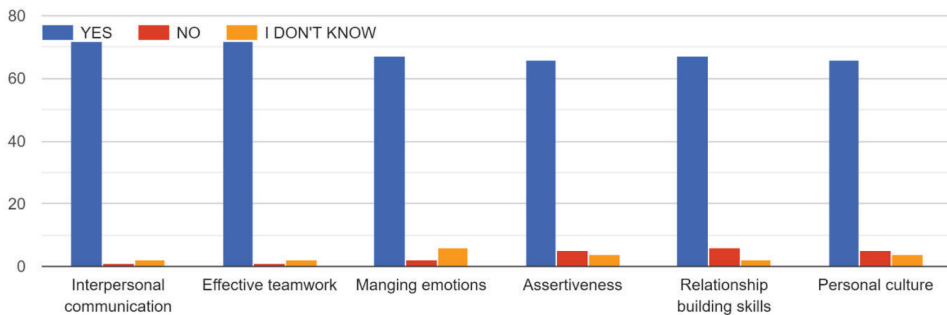
The survey investigated the social skills development among TED program participants, revealing significant improvements across several dimensions:

- **Effective Cooperation and Interpersonal Communication:** An overwhelming majority, 96% of respondents, reported developing better skills in effective cooperation and interpersonal communication. This competency is crucial for collaborative work and interaction within multicultural settings.

- **Assertiveness and Relationship-Building:** Nearly 90% of those surveyed indicated improvements in assertiveness and relationship-building skills. Participants reported gaining confidence in expressing themselves assertively and establishing meaningful relationships with peers from diverse backgrounds.

**Cultural Awareness and Emotional Management:** Participants also noted enhancements in their understanding and management of personal culture and emotions. This includes navigating uncertainty in stressful situations and overcoming inhibitions in communicating and expressing thoughts in a foreign language. Melody Bridges, an experienced teacher from the UK said that: *Young people get the chance to express themselves in another language or connect meaningfully with a person from another country. I am extremely impressed by this point about ,cultural awareness and emotional management'. Perhaps you might even call this ,emotional management and resilience'. In our country there has been a lot written that since post COVID we have wrapped the children in a bubble and they never get a chance to fail. They therefore are not getting the opportunity to be resilient. I think TED allows this chance to make mistakes and learn and grow.*

Are these social competencies important in the context of international projects? Mark YES, NO or I DON'T KNOW.



Graph 8

Source: own elaboration



The next question was: Why do you think it was worth taking part in the transatlantic project? Do you think your communication skills have improved? The answers provide many valuable insights:

*I think it is important because I can learn more about what other people in other countries think about issues that happen globally and learning how to communicate and work together with someone in a different country.*

*Yes! This was a great experience learning about meeting new people.*

*Yes definitely! I hope I can have a project involving my students with TED Fellow.*

*Being introduced to teachers from other countries and cultures is a key to our teaching and understanding.*

*Participation was important because my communication skills have improved. By creating a space for kind people to support each other, I think we all have become a little more patient and a lot more understanding of others and ourselves.*

*Absolutely*

*Because I have met so many interesting and worth educators. Yes, they have.*

*I do think that my communication skills have improved, friendly atmosphere helped me to overcome the skills of speaking in front of my team mates. Thank you for this opportunity.*

*To meet teachers from so many countries, different educational realities and see everything we have in common, the resources and experiences that others have shown and shared with us. My communication skills improved very little by little but it is complicated being a science teacher already at an age.. At least these types of experiences help to prevent them from getting worse and maintain the communication capacity in an international team, which is no small thing.*

*Definitely yes!*

*I enjoyed being here today and talking with other teachers.*

*Validating the importance of education and teachers.*

*I met teachers from countries I didn't know a lot about before and my communication skills after working with people from non English speaking countries have certainly improved.*

*IT absolutely rejuvenated my teaching, it hooked my students (of all of high school), and make me a better world citizen. My communication skills have improved by being more succinct to help folks who don't have English as a first language.*

*Meeting others, learning about teaching and school life abroad.*

*I have a wider network now for my potential projects. Definitely it contributed to my communication skills. And another major plus is that I know more about education system of other countries.*



*Absolutely! Undoubtedly. During the course, we had to make presentations to a large number of teachers around the world, answer questions, ask questions, be an active participant. There is no doubt that my speaking skills improved.*

*I found it more difficult to communicate in English than I thought! But this experience made me realise my weaknesses in communication and improved them. Except for that I learned so much about how schools work in other countries and all these similarities and differences made me understand more how schools work also in my country. I also understood the importance of global cooperation.*

*It was great learning about new cultures. My communication skills have improved because sometimes Americans use too much slangs and dialectical words when those aren't necessary.*

*Learning from other professionals.*

*Realising how similar and yet different the same job can be in different countries.*

*Learning from the leadership skills of Rhett.*

*Tak, dowiedziałam się dużo o innych kulturach i nauce w innych szkołach*

*Yes, meeting very nice people and learn English*

*My communication skills have improved. Taking part in the project helped me meet people from different countries, learn their culture and their language.*

*New freindships*

*Its cool*

*I don't know they did.*

*It was important for me to see that theirs more people in the world that just the ones around me and how different people from other places can be.*

*It really opens up your mind to the difference in the system but also the similarities you have among puo peers.*

*I think it was worth working together with them because it showed despite us being from two different countries, we can still come together and collaborate to do this project.*

*I think it was worth working on this project with the Polish students. Even though I didn't do a lot, I have better understanding on what it takes to keep that connectin.*

*I finf that it's always important to graps onto new opportunities and to make new friends and get to learn about new people and their cultural aspects, so yes it was worth it.*

*I think it was worth taking part in TED because everyone got to meet new people and create relationships. I made some friends in other countries, and found that even though we live in different countries, there can still be many similarities in hobbies, favorite artists, favorite foods, etc.*

*I thinky it was worth working together with them because it showed despite us being from two different countries, we can still come together and collaborate to do this project.*

The last question is in addition to the previous ones and is about determining the benefits that respondents see from participating in the meetings: What benefits did your participation in the project bring you? Here are sample answers:

*I made new friends and bought me extra credit in my anatomy class. I also got the opportunity to share my ideas with pther students on the other side.*

*New competences*

*Learning about other and their cultures*

*The possibility for future collaborations.*

*Learn from different schools and places*

*Better understanding of my Turkish employers; global competence and understanding; inner warmth that I can't explain*

*This has improved my outlook as a teacher. I am so excired about possible future collaborations. I have recently gone through a family bereavement and had a very sad time. Coming to TED has reminded me what I love about teaching. TED has improved my outlook on life.*

*Increases intercultural awarness.*

*I had a great opportunity to make new friends and we will continue to work on together in future.*

*Get out of the comfort zone and expand it, meet people with whom you can share ideas, inspiration, experiences and perhaps projects. Improve skills and always continue learning, which is something fundamental to teach.*

*I have learned about some great projects. It`s been inspiring. Thank you so much!*

*An opportunity to meet many wonderful educators and great opportunities to learn.*

*A great deal of new information. Encouraged by the dedication and knowledge of participates. A lot of new connections and colleagues.*

*New professional friends! I learned s omany new resources I have yet to explore, from technology to resource sites. This was a phenomenal experience that will continue to improve my teaching and provide opportunities to create collaborative exchanges in the future.*

*I can compare now different educational systems, I listened to wonderful presentations, which impact my teaching, listened to extraordinary guests who presented various methods which were new to me, the Harkness or Socratic method.*

*Language skills, I`m more open and confident*

*My English, I better communicate. A lot of life experience.*

*I develop my knowledge.*

Based on the survey conducted among educators and students participating in the Transatlantic Educators Dialogue Program (T.E.D.), it is evident that global education plays a vital role in pedagogy, significantly influencing the formation of appropriate attitudes and personal qualities among both young learners and their teachers. The survey aimed to assess the attitudes of T.E.D. participants and to ascertain the benefits the project brings to students, teachers, and schools in an increasingly dynamic world.

The T.E.D. program prioritizes the cultivation of responsible, culturally sensitive, collaborative, dedicated, and empathetic global citizens. This objective is pursued through an interdisciplinary educational approach that integrates diverse fields of knowledge, accommodating the individual interests of participants while aligning with the core curriculum of their respective schools. The program fosters the development of cultural, linguistic, and social competencies by engaging educators and students alike in experiential learning through active international collaboration. Participants develop their own perspectives, accumulate independent knowledge resources, and directly interact with peers from various countries.

The survey findings are optimistic, highlighting that a majority of teachers and students perceive significant social and linguistic development as a result of their involvement in the T.E.D. program. Participants value the enriching experience of comparing educational systems across countries and exploring cultural similarities and differences within a global context.

Both the statistical data depicted in graphs based on respondent feedback and direct participant testimonials underscore the profound impact of the international T.E.D. initiative. Participants express genuine interest in global education, noting that through comparative exploration, they gain insights into the processes shaping contemporary realities. Moreover, they attribute the program with enhancing their personal development, decision-making abilities, and sense of individual responsibility towards the world they inhabit, encapsulating their experience with the sentiment: *„We are different but at the same time very similar.“*

### **Authors contributions**

The authors confirm being the sole contributor of this work.

## REFERENCES

- Adams, D. (1993). *Defining Educational Quality*. Arlington VA: Institute for International Research and University of Pittsburgh, USAID, Improving Educational Quality Project
- Adams, D., Clayton, T., Rakotamanana, M., Wang, Y. (1993). *Implementing Change in Educational Quality*. Arlington VA: Institute for International Research and University of Pittsburgh, USAID, Improving Educational Quality Project
- Anderson, S.E. (ed.). (2002). *Improving Schools through Teacher Development: Case Studies of the Aga Khan Foundation Projects in East Africa*. Lisse. The Netherlands: Swets and Zeitlinger
- Bazyl, J. (2017). *Komentarz grupy roboczej ds. Edukacji globalnej do projektu rozporządzenia ministra edukacji narodowej w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*. Warszawa: [dostępny on-line 25.09.2019]
- Belgeonne, C. (2013). *Uczymy jak uczyć edukacji globalnej*. Podręcznik dla nauczycieli akademickich. Warszawa: Instytut Globalnej Odpowiedzialności
- Boyle, B., While, D., Boyle, T. (2003). *A Longitudinal Study of Teacher Change: What Makes Professional Development Effective?* Working Paper 1. Manchester: University of Manchester, Institute for Political and Economic Governance
- Carron, G., Ta Ngoc, Ch. (1996). *The Quality of Primary Schools in Different Development Contexts*. Paris: UNESCO, IIEP
- Dalin, P. (1994). *How Schools Improve*. New York – London: Cassell
- Darling-Hammond, L. (2005). *Professional Development Schools: Schools for Developing a Profession*. New York: Teachers College Press
- Kędzierska, J. (2008). *Idee edukacji globalnej w programach nauczania elementarnego (między zaściankami a globalną wioską)*. W: J. Danilewska (red.), *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Leu, E. (2005). *The Role of Teachers, Schools, and Communities in Quality Education: A Review of the Literature*. Washington DC: AED, Global Education Center
- Rozumieć lepiej, widzieć wyraźniej (2019). *Raport z badania ankietowego dotyczącego edukacji globalnej w edukacji wczesnoszkolnej*. Łódź: Ośrodek Działań Ekologicznych „Źródła”
- Schon, D., McDonald, J. (1998). *Doing What You Mean to Do in School Reform*. Providence: Brown University Press

KATARZYNA SADOWSKA

ORCID 0000-0002-3150-8304

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## SZKOLNICTWO BALETOWE W POLSCE I NA ZIEMIACH POLSKICH - ZARYS DZIEJÓW

ABSTRACT. Sadowska Katarzyna, *Szkolnictwo baletowe w Polsce i na ziemiach polskich – zarys dziejów* [Ballet Education in Poland and on Polish Lands – a Historical Outline] *Studia Edukacyjne* no. 73, 2024, Poznań 2024, pp. 29-49. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 15.07.2024. Accepted: 27.08.2024. DOI: 10.14746/se.2024.73.2

The study aims to outline the history of ballet education in Poland and on Polish lands based on the method of analysis and criticism of literature within the qualitative research paradigm. Research on the research problem expressed in the question: "What is the outline of the history of ballet education in Poland?" belongs to the qualitative research paradigm.

The topic of the history of ballet education in Poland can be considered important because although ballet has been present in Polish culture since the 16th century, in the Polish publishing market there are still relatively few studies on artistic education in the field of dance, or they are outdated. To gradually change this situation, the study's authors reflected on the key events in the history of Poland in shaping the tradition of professional education in the profession of dancers, expressing the hope that this reflection will contribute to a broader discussion and an inspiration for further research analyses.

**Key words:** ballet education in Poland and on Polish soil, classical dance schools, general ballet schools, training of teaching staff

### Wprowadzenie

Temat dziejów szkolnictwa baletowego w Polsce należy uznać za istotny, bowiem jak zaznacza Roderyk Lange:

Taniec, tak specyficzny w świecie zwierząt jako środek wyrażania się i komunikowania w sferze biologii, przybiera nową funkcję wraz z pojawieniem się człowieka, a mianowicie funkcję wyrażania treści abstrakcyjnych (Lange, 1988, s. 65).

Taniec na poziomie sztuki, zdaniem Roderyka Lange,

obejmuje te wszystkie manifestacje ruchowe, które wykraczają poza zakres ruchów wykonywanych w życiu codziennym (Lange, 1988, s. 90).

Stąd, tancerzom uprawiającym taniec zawodowo potrzebne jest stosowne przygotowanie odbywające się w szkołach baletowych funkcjonujących w Polsce już ponad 200 lat, a które współcześnie wymagają reform.

W Polsce obecnie istnieje niemal tysiąc szkół artystycznych (muzycznych, plastycznych, baletowych, sztuki cyrkowej), w których kształcą się odpowiednio prawie sto tysięcy uczniów i ponad szesnaście tysięcy studentów. System kształcenia artystycznego w kraju, zależnie od dziedziny, jest dwu- lub trzy-stopniowy – obejmuje poziom podstawowy, średni i wyższy (Rutkowska-Sagata, 2019, s. 6).

## Metodologia badań

Celem niniejszego opracowania jest ukazanie zarysu dziejów szkolnictwa baletowego w Polsce, natomiast problem badawczy polega na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób przedstawia się zarys dziejów szkolnictwa baletowego w Polsce?

Odpowiedzi na postawione pytanie badawcze udzielono na podstawie metody analizy i krytyki piśmiennictwa, która mieści się w paradygmacie badań jakościowych. Należy zaznaczyć, że przyjęto, iż:

Badania jakościowe obejmują studia nad wykorzystaniem i gromadzeniem różnorodnych materiałów empirycznych – studiów przypadku, osobistego doświadczenia, introspekcji, biografii, wywiadów, wytworów kulturowych, kulturowych tekstów i produktów, materiałów pochodzących z obserwacji, materiałów historycznych, materiałów wywodzących się z interakcji, tekstów wizualnych, materiałów, które opisują codzienność i trudne momenty w życiu jednostek (Denzin, Lincoln, 2009, s. 23).

Podstawą gromadzenia danych w niniejszym opracowaniu są zatem kulturowe teksty dotyczące problematyki edukacji tanecznej w Polsce i na ziemiach polskich na przestrzeni dziejów.

Przyjęto, że na realizowaną strukturę badania składają się cztery etapy: gromadzenie danych empirycznych, wgląd w dane, interpretacja wyników, sporządzenie raportu z badań (Malewski, 2017, s. 111), a

przejęcie od jednego do kolejnego etapu dokonało się za pośrednictwem trzech procesów. Są to: 1) refleksyjność, 2) teoretyzowanie i 3) narracyjność (Malewski, 2017, s. 111).

Jakkolwiek Polska ma silną tradycję i znaczny dorobek empiryczno-teoretyczny z zakresu realizacji edukacji artystycznej w szkolnictwie powszechnym i działalności pozaszkolnej, wymieniając tu takie nazwiska, jak: Janina Mortkowicz, Stefan Szuman, Bogdan Suchodolski, Irena Wojnar, to jednocześnie od lat dyskutuje się na temat problemu marginalizacji sztuki w edukacji w szkole powszechniej, a skutki owej marginalizacji można dostrzec w związku z niewielką konsumpcją sztuki oraz silną komercjalizacją tak zwanej „sztuki” w mediach.

Nadal posiadamy niewiele opracowań na temat historii tańca klasycznego czy teorii edukacji tańca klasycznego w Polsce i na ziemiach polskich. Kulturowe teksty, które powstały na przestrzeni XX i XXI wieku są opracowaniami stanowiącymi podstawę analizy w niniejszym opracowaniu. Wśród nich znajdują się między innymi publikacje (w porządku alfabetycznym): Katarzyny Bilskiej (2006), Roderyka Lange (1988), Bożeny Mamontowicz-Łojek (1968; 1978), Antoniego Millera (1936), Zofii Rudnickiej (2012), Ireny Turskiej (1957; 1983; 2010), raporty o stanie polskiego szkolnictwa artystycznego, niepublikowane prace doktorskie, hasła encyklopedyczne, artykuły na portalach: „Culture.pl”, „TaniecPOLSKA”, „Kultura Enter”, materiały informacyjno-dyskusyjne COPSA, podstawy prawne oraz informacje zawarte na stronach internetowych instytucji kultury i szkół baletowych<sup>1</sup>.

## Początki edukacji baletowej w Polsce i na ziemiach polskich

Balet w Polsce pojawił się wraz z przybyciem do kraju królowej Bony, która w XVI wieku zapraszała na dwór wawelski w Krakowie włoskich tancerzy. Kolejni władcy tradycję tę kontynuowali i na przykład Władysław IV w 1643 roku zlecił wybudowanie specjalnej sali teatralnej na Zamku Królewskim w Warszawie (Rutkowska-Sagata, 2019, s. 71). Pierwsza stała scena przyczyniła się do ugruntowania znaczenia baletu na dworze królewskim, który obok opery i komedii włoskiej stał się stałym punktem repertuaru dworskiego (Rutkowska-Sagata, 2019, s. 71). Sytuacja ta miała miejsce także w czasach saskich,

kiedy to powstał pierwszy gmach operowy, tzw. Opernhaus (nazywany „Operalnią Saską”), a spektakle służyły głównie do wzmacniania prestiżu władzy królewskiej (Rutkowska-Sagata, 2019, s. 71).

---

<sup>1</sup> Na potrzebę intensywnych badań w dziedzinie profesjonalnej edukacji baletowej w Polsce oraz konieczność upowszechniania sztuki tańca klasycznego zwróciła uwagę autorce również Dominika Babiarz – artystka Teatru Wielkiego w Poznaniu, występująca na scenach polskich i zagranicznych od ponad 20 lat, pedagog tańca w Ogólnokształcącej Szkole Baletowej im. Olgi Sławskiej-Lipczyńskiej w Poznaniu, na ręce której składam podziękowania za inspirację oraz dostęp do wybranych źródeł i cenne wskazówki.



Wraz z nastaniem Oświecenia, datowanego w Polsce na lata 1740-1830, nastąpił wzrost znaczenia ośrodków magnackich, przy których tworzono teatry prowincjonalne. Nadal czerpano z zachodnich wzorców kulturalnych i ideowych, w szczególności zaś z francuskich (Mamontowicz-Łojek, 1968, s. 36). Jak zaznacza Bożena Mamontowicz-Łojek, chociaż założycielom teatrów magnackich nie zawsze przyświecały cele społecznie wartościowe, to jednak jako ogólne zjawisko stały się one ważnym elementem kultury narodowej. W teatrach tych wykształcili się pierwsi polscy artyści zawodowi, w większości pochodzący z nieuprzywilejowanych warstw społecznych, w wielu wypadkach ze stanu chłopskiego (Mamontowicz-Łojek, 1968, s. 37).

Celem, dla którego tworzono pierwsze szkoły tańca klasycznego było kształcenie polskich artystów na potrzeby dworskich teatrów prywatnych. Początki tego szkolnictwa sięgają połowy XVIII wieku. Przyczyną pojawienia się w polskiej tradycji edukacyjnej ścieżki zawodowej tancerza była potrzeba ograniczenia kosztów związanych ze sprowadzaniem przez zainteresowanych sztuką magnatów artystów zza granicy. Jak zauważa Katarzyna Bilaska, kształcenie polskich tancerzy było nie tylko tańsze, niż pozyskiwanie tancerzy spoza kraju, ale wiązało się także z pozostawianiem przez tancerzy w stosunku poddańczym wobec pracodawców, co owocowało większą szansą na stabilność tworzonych zespołów artystycznych (Bilaska, 2006, s. 10).

Zorganizowane nauczanie tancerzy scenicznych odbywało się na dworach Radziwiłłów w Białej Podlaskiej, Słucku i Nieświeżu, czy we włościach hetmana wielkiego litewskiego Michała Kazimierza Ogińskiego w Słomini (Bilaska, 2006, s. 10). K. Bilaska zauważa, iż na podstawie pamiętników Hieronima Radziwiłła, historyk Jan Berski powstanie pierwszej szkoły przygotowującej tancerzy do występów scenicznych określa na czas pomiędzy marcem 1750 a czerwcem 1756 roku (Bilaska, 2006, s. 10).

Owe początki kształcenia polskich artystów scenicznych poskutkowały tym, iż w 1756 roku do Polski sprowadzeni zostają przez Radziwiłłów do Białej Podlaskiej baletmistrzowie: Antoni Putini i Maksymilian Dupré, którym powierza się przyuczenie młodzieży do wykonywania popisów tanecznych w teatrach radziwiłłowskich (w Nieświeżu, Słucku, Białej Podlaskiej, Ołyce i Żółkwi) (Mamontowicz-Łojek, 1968, s. 38). W 1758 roku Dupré trafia do Nieświeża, aby wyszkolić osiem osób

za co otrzymywał 300 dukatów rocznie i dodatkowo 170 za naukę dzieci rodziny (Mamontowicz-Łojek, 1968, s. 38).

B. Mamontowicz-Łojek podaje także, iż:

po nieudanych próbach w maju 1756 roku wybrania spośród młodzieży kadeckiej osób zdatnych do zespołu tanecznego, zarządcono rekrutację wśród dzieci mieszczan



śluckich, spośród których baletmistrzowie wybierali „do upodobania swego” dzieci dziewięcio- i dziesięcioletnie, zwracając uwagę na predyspozycje, tj. oceniając stan nóg i potencjał artystyczny owych kandydatów (Mamontowicz-Łojek, 1968, s. 38).

Wybrana młodzież zamieszkała na stacji u baletmistrza, do obowiązków którego należało zarówno kształcenie, jak i utrzymanie przyszłych adeptów sztuki. Pod koniec 1759 roku czternastu tancerzy kształconych pod okiem Dupré zatańczyło dla księcia Michała Radziwiłła po raz pierwszy (Mamontowicz-Łojek, 1968, s. 38).

Do najprężniej działających szkół w latach 1774-1785 należała artystyczno-teatralna szkoła w Grodnie, powołana i finansowana przez podskarbiego nadwornego litewskiego Antoniego Tyzenhauza (Turska, 2010, s. 128). Placówka ta przygotowywała nie tylko tancerzy, ale także muzyków i śpiewaków. Rekrutowano dzieci w wieku pomiędzy ósmym a dziesiątym rokiem życia (Bilska, 2006, s. 11). W szkole tej, w ramach edukacji tancerzy, łączono naukę 5-6 godzin ćwiczeń baletowych oraz 3-4 godzin przedmiotów pomocniczych, do których należały: nauka pisania, czytania nut, lekcje gry na instrumencie (Bilska, 2006, s. 11). Uczono także pisania, arytmetyki, rysunków i języka francuskiego. Do szkoły Tyzenhauza zapraszani byli pedagodzy z Francji, którzy przekazywali metody nauczania tańca zapożyczone z Opery Paryskiej. Pedagogiem tańca początkowo był Gaetano Petinetti, a następnie jego brat, Ludwik, a po nim Cosimo Agostino Morelli (Bilska, 2006, s. 11). Kiedy Antoni Tyzenhauz utracił wpływy polityczne, przeniósł szkołę do Postaw koło Wilna, gdyż został usunięty ze stanowiska generalnego dzierżawcy ekonomii litewskich (Bilska, 2006, s. 11). Rok później w placówce zatrudniono Francois Gabriela Le Douz – tancerza Opery Paryskiej, któremu podczas pracy pedagogicznej pomagał Michał Rymiński – „najzdolniejszy z uczniów i późniejszy tancerz zespołu królewskiego” (Bilska, 2006, s. 11).

W latach osiemdziesiątych XVIII wieku

daje się zauważyć dalszy rozwój teatrów i większą dbałość w kształceniu tancerzy. Zostają zaangażowani dwaj nowi baletmistrzowie: Gaetano Petinetti i nieco później Caselli, baletmistrz warszawski (Mamontowicz-Łojek, 1968, s. 39).

W owym czasie zespół teatralny z Nieświeża posiadał już własną szkołę; dzieci kształcone do zawodu tancerza otrzymywały odrębne pomieszczenia mieszkalne, utworzono także specjalny dział zajmujący się wypłacaniem honorarium nauczycielom oraz personelowi opiekującemu się młodymi baletmistrzami (Miller, 1936, s. 44). Na przykład, guwernantki baletnic

Teofila Murzynka i Bohdanowiczówna – pobierały po 54 złp. miesięcznie, a inne kobiety po 90 złp. rocznie; posługę przy baletnicach pełnili: „lokaj dziewic baletnic” Tomasz Karłowicz i Franciszka Malewiczówna oraz ekonomka (Mamontowicz-Łojek, 1968, s. 39).

Szkołę po śmierci Tyzenhauza, zgodnie z wolą podskarbiego wyrażoną w jego testamencie, przejął Stanisław August Poniatowski, który następnie przekształcił ją w nadworny zespół Tancerzy Jego Królewskiej Mości. Król, który stał się właścicielem szkoły 14 czerwca 1785 roku uwolnił artystów od poddaństwa (Bilska, 2006, s. 12). Tym samym uznaje się, iż za sprawą Poniatowskiego powstał pierwszy baletowy zawodowy zespół w Polsce, składający się nie tylko z tancerzy Tyzenhauza, lecz także z uczniów hetmana Ogińskiego w Słonimie (Turska, 1957, s. 55). Czołowymi solistami zespołu byli wówczas: Dorota Sitańska, Marianna Malińska, Magdalena Różycka, Michał Rymiński, Adam Brzeziński, Stefan Holnicki, Franciszek Szlancowski i Jerzy Waliński (Turska, 2010, s. 120).

Warto nadmienić, iż w okresie poprzedzającym rozbiory, w teatrze dworskim Stanisława Augusta zespoły baletowe występowały także podczas festynów i uroczystości. Król poza Polakami zatrudniał także balety zagraniczne.

Po trzecim rozbiorze Polski sytuacja szkolnictwa polskiego stała się bardzo niekorzystna. Szczególnie ucierpiało szkolnictwo artystyczne, w tym także szkolnictwo baletowe. W 1800 roku Le Doux powołał wprawdzie do życia w Warszawie nową szkołę kształcącą tancerzy, w której na własny koszt edukował około trzydzieścioro dzieci w wieku pomiędzy dwunastym a piętnastym rokiem życia, jednak mimo wysiłków nauczyciela, po pięciu latach działalności, z przyczyn finansowych, placówka została zamknięta (Bilska, 2006, s. 12). W kolejnych latach kształcenie tancerzy odbywało się niesystematycznie i raczej w sposób przygodny.

Jak czytamy w raporcie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego:

Taniec jako sztuka narodowa, podobna do literatury, teatru czy plastyki, prawie nie istniał w Polsce rozbiorowej; za wyjątek można uznać quasi-choreograficzne próby teatralne, jak choćby Wyspiańskiego. Jednak świadomość związku tańca ze sztuką zwaną wysoką datuje się w Polsce od czasów baletu barokowej opery dworskiej, w następnym stuleciu pojawia się w formie śpiewogry, żeby wreszcie odzyskać pozycję antycznej chorei w dramacie romantycznym, niestety tylko „na papierze”. Jednakże to właśnie romantyczne rozumienie ruchu scenicznego jako wyrazu ekspresji i jako sposobu performatywnego budowania znaczeń oraz metody integracji odbiorców z wykonawcami leży u podstaw tego, co w XX wieku odrodzi się w teatrze monumentalnym Leona Schillera, w twórczości Tadeusza Kantora i Jerzego Grotowskiego, nadając dziełom polskich artystów teatru rozpoznawalny w świecie charakter (Grabowska, Szymajda, 2009, s. 7).

Dopiero w latach 1827-1843 pozycję edukacji tanecznej na ziemiach polskich umocnił Louis Thirerry, a następnie Maurice Pion, czego dokonali wraz z pedagogami i polskimi tancerzami – Ludmiłą Polichnowską i Romanem Turczynowiczem (Bilska, 2006, s. 12). Powołana w 1818 roku przez Louisa Thirerry’ego szkoła przy Teatrze Narodowym w Warszawie uzyskała lepsze warunki lokalowe ze względu na gmach Teatru Wielkiego, a sam M. Pion,

w celu zreformowania polskiej szkoły, ustawicznie uaktualniał swoją wiedzę w najlepszym ówczesnie ośrodku baletowym w Paryżu (Bilska, 2006, s. 13). Wspomniani artyści do Polski zapraszali najlepszych baletmistrzów, którzy odcisnęli znaczące piętno na sztuce tańca i rozwoju tradycji tanecznej w kraju. Wśród zapraszanych do współpracy artystów wyróżnić należy takie osoby, jak: Filippo Taglioni, wspomniany już Roman Turczynowicz, czy Enrico Cecchetti. Zatrudnienie światowej klasy pedagogów zaowocowało licznymi angażami absolwentów do światowej klasy zespołów, w tym do zespołu Diagilewa czy Pawłowej (Mamontowicz-Łojek, 1978, ss. 15-16).

W okresie, kiedy szkołą zarządzał M. Pion, dzieliła się ona na trzy klasy – żeńską, męską oraz „koedukacyjną” klasę „wydoskonalenia”, prowadzoną przez samego dyrektora (Bilska, 2006, s. 14).

Należy dodać, iż rozwój polskiego szkolnictwa baletowego był także wynikiem swoistego przyzwolenia, a nawet wręcz pewnej ignorancji zaborców (w tym miejscu mowa przede wszystkim o generale Józefie Rautenstrauchu, który po upadku powstania listopadowego został nowym prezesem teatrów rządowych), którzy balet uważali za rozrywkę na tyle nieistotną, iż potencjalnie niebudzącą uczuć patriotycznych (Turska, 2010, s. 166). W związku z polityką sprzyjającą (w pewnym oczywiście zakresie) rozwojowi profesjonalnego szkolnictwa baletowego, M. Pion koncentrował swoje wysiłki na

podniesieniu technicznego poziomu zespołu i skompletowaniu urozmaiconego, efektywnego repertuaru (Bilska, 2006, s. 14).

Kolejnym dyrektorem warszawskiego baletu był Filippo Taglioni, który kierował zespołem i placówką edukacyjną do niego należącą w latach 1843-1853 (Bilska, 2006, s. 14).

Na początku XX wieku opisana wyżej szkoła stanowiła immanentną część Teatru Wielkiego, a uczniowie obligatoryjnie brali udział w przedstawieniach teatru. Miała być zarządzana przez dyrektora baletu i finansowana ze środków Teatru Wielkiego (Bilska, 2006, s. 14). Określono wówczas, iż:

szkołą kierować miał każdorazowo dyrektor baletu opery. Uczniami zaś mogły zostać dzieci w wieku od 8 do 12 lat, dla których przewidywano cztery klasy: wstępną (trwającą rok lub dłużej), pierwszą (3-letnią), drugą i trzecią (razem do trzech lat) (Bilska, 2006, s. 14).

Nauka w szkole trwała więc od pięciu do ośmiu lat. Powinnością absolwentów był obowiązkowy 3-letni kontrakt z teatrem. Szkoła, która wówczas umożliwiała zdobycie wyłącznie zawodowego wykształcenia, w latach 1918-1920 nazywana była Szkołą Baletową przy Warszawskiej Operze lub Teatrze Wielkim. W latach kolejnych (1920-1931) dla jej określenia używano także nazwy Szkoła Artystyczno-Baletowa przy Teatrze Wielkim. Kształcenie ogólne

na poziomie klasy V, VI i VII w omawianej placówce wprowadzono dopiero wówczas, kiedy jej finansowanie przejął stołeczny magistrat (Bilska, 2006, s. 15). W latach trzydziestych XX wieku w szkole dokonano podziału na pion zawodowy z kursem 5-letnim i pion ogólnokształcący z kursem 9-letnim – łącznie nazywane Miejską Szkołą Baletową w Warszawie. Do 1939 roku nauka w szkole była płatna.

Należy wspomnieć, iż w owym czasie próby odnowy baletu oraz kształcenia baletowego podejmował Piotr Zajlich, mianowany dyrektorem teatru 1 listopada 1917 roku (Turska, 2010, s. 245). Od tego czasu był on także „baletmistrzem baletu warszawskiego i dyrektorem warszawskiej szkoły baletowej”<sup>2</sup>. Jak czytamy w *Encyklopedii Teatru Polskiego*, „ze względu na niski wówczas poziom baletu warszawskiego pracę musiał rozpocząć od podstaw. Okazał się zresztą doskonałym pedagogiem i utalentowanym choreografem”<sup>3</sup>. Do jego zasług należy przede wszystkim „wskrzeszenie baletu warszawskiego jako jednolitego organizmu, podniesienie jego poziomu” oraz „wyszkolenie młodej kadry solistów” (Turska, 2010, s. 247). Wśród solistów tych należy wymienić przede wszystkim: Miłę Kamińską, Sabinę Szatkowską, Barbarę Karczmarewicz, Janinę Leitzkównę, Stanisława Miszczyka, Mikołaja Kopińskiego, czy Eugeniusza Paplińskiego (Turska, 2010, s. 247). Ponadto, P. Zajlich szkołę baletową zreformował, wprowadzając do jej programu naukę przedmiotów ogólnokształcących w zakresie siedmiu klas powszechnej szkoły podstawowej (Turska, 2010, s. 247).

### **Szkolnictwo baletowe w Polsce w okresie międzywojennym**

Należy zaznaczyć, iż w okresie międzywojennym działały również prywatne szkoły baletowe (w Poznaniu i we Lwowie), które jednak nie poświadczały ukończenia nauki dyplomem zawodowym (Bilska, 2006, ss. 15-16). Ponadto, w pierwszych dekadach XX wieku istniały prywatne szkoły tańca, między innymi założona w roku 1912 Szkoła Rytmiki i Plastyki Janiny Mieczysławskiej w Warszawie (Obarska, 2024). Jak czytamy na portalu Culture.pl, fundamentem kształcenia w tej szkole była koncepcja Emila Jaquesa-Dalcroze’a, którą z ogromnym zaangażowaniem rozwijała założycielka przez wiele lat. Wprawdzie:

Wielka Wojna przerwała działalność Mieczysławskiej, ale już w niepodległej Polsce tancerka i pedagogka wznowiła ją, kontynuując przez cały okres międzywojenny, a w trakcie drugiej wojny angażując się w konspiracyjne nauczanie (Obarska, 2024).

<sup>2</sup> Hasło: *Piotr Zajlich*. W: *Encyklopedia Teatru Polskiego*, Piotr Zajlich ::: Osoby ::: Encyklopedia teatru polskiego, [dostęp: 21.04.2024].

<sup>3</sup> Tamże.

Warto także nadmienić, iż:

Okrutne lata pierwszej wojny światowej dla Mieczyińskiej oznaczały równoległe czas intensywnego rozwoju. W latach 1915-1918 przebywała w Moskwie, poznając także tajniki metody legendarnej tancerki Isadory Duncan w tamtejszym Instytucie Muzycznym. Po powrocie, w ramach wznowionej działalności swojej szkoły – od 1923 roku współprowadzonej przez jej absolwentkę, tancerkę Halinę Hulanicką – oferowała dwie ścieżki edukacyjne oparte właśnie na metodach Dalcroze'a i Duncan (Obarska, 2024).

Głównym założeniem kształcenia w koncepcji Mieczyińskiej było wyjście od znaczenia rytmu w życiu człowieka, bowiem założycielka kształciła się w Genewie bezpośrednio pod okiem mistrza Jaques-Dalcroze'a. Mieczyińska trafiła do Instytutu Rytmiki i Umuzykalnienia (w Genewie, później również w poddrezdeńskim Hellerau) jeszcze przed wybuchem I wojny światowej. Ponieważ była pierwszą polską absolwentką Instytutu, „metodę szwajcarskiego kompozytora przywiozła więc do kraju z samego źródła” (Obarska, 2024). Uznawała zatem, iż:

Ciało człowieka przypomina maszynę podporządkowaną od pierwszych chwil rytmowi. Ta fizjologiczna właściwość może prowadzić do wniosku, że poczucie rytmu nie jest kwestią intelektualnej sprawności, ale czymś, co można w sobie obudzić i wykształcić na drodze angażowania całego organizmu (Obarska, 2024).

Muzykę, zdaniem Mieczyińskiej, podobnie jak Emila Jaques-Dalcroze'a, przeżywać można poprzez ruch, budując cielesną relację z własnymi emocjami (Obarska, 2024; Jaques-Dalcroze, 1992).

Wolno wyrazić przekonanie, iż międzywojenna szkoła Mieczyińskiej była swoistym fenomenem tanecznej edukacji, a także „najistotniejszą tego typu instytucją w okresie międzywojennym” (Obarska, 2024). W placówce zatrudniano tak znamienite postaci, jak Piotr Rytel, Stanisław Wiechowicz, czy Halina Szmolcówna (Obarska, 2024). W szkole kształciły się „nie tylko przyszłe gwiazdy sztuki tańca, ale i grono pedagogiczne gotowe przekazywać ucieleśnioną wiedzę przyszłym pokoleniom” (Obarska, 2024). Założycielka, jak już wspomniano, kontynuowała pracę pedagogiczną

w czasie okupacji w ramach konspiracyjnych kursów Państwowego Instytutu Sztuki Teatralnej, udostępniała także swoje mieszkanie na wykłady, między innymi Bohdana Korzeniewskiego. Z czasem udało jej się uzyskać od Schulamtu (okupanckiego urzędu do spraw szkolnych) zezwolenie na legalne prowadzenie szkoły przy Wilczej 41. Po wojnie wykładała w przeniesionym do Łodzi reaktywowanym PIST-cie, gdzie uruchomiła także na nowo swoją Szkołę Rytmiki i Tańca Artystycznego (Obarska, 2024).

Znaczącą dla rozwoju szkolnictwa w zawodzie tancerza baletu była Prywatna Szkoła Tańca Scenicznego Tacjanny Wysockiej, mieszcząca się, jak i wspomniana już Miejska Szkoła Baletowa, w Warszawie. T. Wysocka, choć

na świat przyszła 31 stycznia 1894 roku w Moskwie, miała polskie korzenie, bowiem jej ojciec – generał lejtnant Wiktor Adamowicz był Polakiem (matka Elżbieta zaś Rosjanką) (Mościcki, 2010). Artystka wspominała, iż

dom rodziców przepełniony był kultem dla sztuki, stąd też otrzymała bardzo staranne wykształcenie i w latach 1903-1908 studiowała w słynnym petersburskim Uniwersytecie Smolnym, a pierwsze lekcje baletu pobierała u znanej tancerki Sokołowej (Mościcki, 2010).

Jak czytamy na portalu Culture.pl., przełomem w artystycznej drodze pedagóżki, a także wydarzeniem, które wpłynęło na jej światopogląd artystyczny

było obejrzenie w 1909 roku słynnego zespołu Siergieja Diagilewa – Les Ballets Russes, jednej z pierwszych nowoczesnych grup baletowych, które wyznaczyły nową drogę tej dziedzinie sztuki (Mościcki, 2010).

Ważną postacią, która wywarła wpływ na dalsze wybory zawodowe Tadjanny była Isadora Duncan

artystka odwiedzała Petersburg kilkakrotnie i to w niej młoda adeptka tańca dostrzegła ucieleśnienie swoich wyobrażeń o tej sztuce. Duncan „tańczyła muzykę, nie jakiś określony taniec – walc, gawot czy hiszpański – nawet żaden poemat choreograficzny, ale właśnie muzykę. Widz widział to, co słyszał” (Ignaczak, 2024).

T. Wysocka wspomina:

Pomimo całego piękna, które widziałam w tańcu klasycznym, nauka jego techniki była tak jednostajna, tak mechaniczna, tak antymuzykalna (...) po osobistym zetknięciu się z muzykami, poetami, malarzami coraz więcej zaczęłam myśleć, że jeśli klasyka musi być podstawą, może jednak istnieć inny taniec i należy rozszerzyć zakres mojej nauki (Wysocka, 1962, ss. 105-106).

Artystka po wybuchu rewolucji bolszewickiej razem ze swym mężem Stanisławem Wysockim – „nauczycielem umuzykalnienia poznanym w Szkole Rytmiki, który do końca był jej najbliższym współpracownikiem – wyjechała do Polski” (Mościcki, 2010). To w Polsce, już w 1918 roku para artystów otworzyła własną Szkołę Umuzykalnienia Tadjanny i Stanisława Wysockich (Mościcki, 2010). „Szkoła ta działała aż do wybuchu drugiej wojny światowej, od 1936 pod zmienioną nazwą Szkoła Tańca Scenicznego” (Mościcki, 2010). W tym czasie Wysocka powołała do życia także własny Teatr Sztuki Tanecznej, którego zespół stanowiły uczennice jej szkoły. Tadjanna Wysocka występowała w nim jako solistka.

Wysocka jako tancerka klasyczna, zafascynowana baletem, a także absolwentka Instytutu Rytmiki Émile Jaques-Dalcroze'a, obok zajęć z rytmiki, akrobatyki tańca ludowego, wyzwolonego i wyrazistego, wprowadziła do progra-



mu nauczania tańca klasycznego. Ważnym komponentem edukacji realizowanej przez artystkę były publiczne występy jej uczennic we wspomnianym teatrze, a także w innych instytucjach kultury. Założycielka placówki współpracowała z różnymi teatrami na terenie stolicy. Była także działaczką społeczną i wspierała różnorodne inicjatywy. Na przykład, w 1933 roku, wspólnie z Januszem Korczakiem, stworzyła oraz zaprezentowała, wraz z uczniami swej szkoły, dobroczynny spektakl, zatytułowany „Dzieci podwórka” (Asmolkowa, 2014).

Dorobek w dziedzinie działalności pedagogiczno-artystycznej T. Wysokiej, obejmujący także stworzoną przez nią innowacyjną, jak na owe czasy, metodę edukacji tanecznej, stał się swoistym punktem wyjścia dla dalszego rozwoju szkolnictwa baletowego w Polsce. Warto dodać, iż artystka po zakończeniu wojny (w 1945 roku) podjęła także pracę jako tancerka w częstochowskim Teatrze Miejskim (1945-1946), kontynuując jednak nadal działalność pedagogiczną.

T. Wysocka w latach 1946-1951 kierowała Szkołą Tańca Scenicznego (działającą później pod nazwą Szkoła Baletowa) w Sosnowcu. Po jej upaństwowieniu w 1950 została kierownikiem artystycznym (Mościcki, 2010).

Pedagożka do Warszawy powróciła dopiero w 1952 roku. Od tego czasu

wykładała gimnastykę artystyczną w Akademii Wychowania Fizycznego, później zaś poświęciła się historii i krytyce tańca (Mościcki, 2010).

Jak zaznacza Tomasz Mościcki:

Działała też w sekcji baletowej Stowarzyszenia Polskich Artystów Teatru i Filmu. W roku 1968 Université de la Danse w Paryżu przyznał jej tytuł doktora honoris causa. Pozostawiła po sobie książki poświęcone nauczaniu tańca oraz tom wspomnień (Mościcki, 2010).

W Polsce przed wybuchem II wojny światowej działało około 20 szkół artystycznych (Millati, 1973). Były wśród nich placówki reprezentujące wysoki poziom, prowadzące eksperymenty w zakresie artystycznej pracy dydaktycznej (Millati, 1973). W latach 1937-1938 w samej tylko Warszawie istniało aż trzysta prywatnych szkół tańca, zarejestrowanych w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (Rudnicka, 2012, s. 8). Jak zauważa Zofia Rudnicka, w szkołach tych utrzymywano wysoki poziom edukacji:

badano kwalifikacje założycieli i proponowanych nauczycieli, wydawano koncesje i stale kontrolowano poziom nauczania (Rudnicka, 2012, s. 8).

Autorka zauważa, że znaczenie tych szkół było duże, gdyż to z nich właśnie rekrutowały się tancerki estradowe (Rudnicka, 2012, s. 8). Pośród kształconych w omawianych placówkach tancerek były i takie, które osiągały

bardzo wysoki poziom sztuki tanecznej i zdobywały nagrody na międzynarodowych konkursach (Rudnicka, 2012, s. 8).

Niestety, rozwój ten został zatrzymany w całej Europie wraz z rozpoczęciem II wojny światowej w 1939 roku. W stolicy kraju zlikwidowano polskie szkoły wyższego i średniego stopnia, wydano zezwolenie na utrzymywanie wyłącznie niektórych prywatnych szkół baletowych, jednak kształcących na poziomie podstawowym (Rudnicka, 2012, s. 8). W 1940 roku, jak zaznacza Z. Rudnicka, działała także za przyzwoleniem okupanta pięcioletnia Publiczna Szkoła Doksztalcząca Zawodowa nr 42, która była jedyną działającą w owym czasie szkołą baletową (Rudnicka, 2012, s. 8). Szkołę prowadzili Stanisława Zdrojewska, Mieczysław Markowski oraz, po ustąpieniu Markowskiego z posady, Leon Wójcikowski (Rudnicka, 2012, s. 8). W warunkach wojennych łapanek, ubóstwa i ustawicznej walki o byt szkoła działała na tyle prężnie, iż organizowała nawet koncerty popisowe (Rudnicka, 2012, s. 8). Działalność placówki zakończyła się wraz z wybuchem powstania warszawskiego w sierpniu 1944 roku (Rudnicka, 2012, s. 8).

Jak pisze Katarzyna Liszkowska, także „i po sztuce baletu w Poznaniu w czasach niemieckiej okupacji – o ile istniała – pozostało niewiele śladów” (Liszkowska, 2017, s. 98). Wiemy jednak, iż dzięki działalności Maksymiliana Statkiewicza,

absolwenta warszawskiej szkoły baletowej, tancerza słynnego zespołu Baletów Rosyjskich Sergiusza Diagilewa (1911-1921), a następnie solisty baletu i choreografa w zespole operowym (Liszkowska, 2017, s. 99),

przy Teatrze Wielkim w Poznaniu (zwanym po wybuchu I wojny światowej Teatrem Rzeszy) udało się założyć szkołę baletową. Funkcjonowała ona do czasu, aż władze okupacyjne przejęły Teatr Wielki (Liszkowska, 2017, ss. 98-99). Od czasu przejęcia Teatru występowali w nim głównie Niemcy, a tylko nielicznym wychowankom Statkiewicza udawało się zdobyć w Teatrze jakiegokolwiek zatrudnienie.

## **Kształcenie w zawodzie tancerza klasycznego w Polsce w latach 1945-1989**

Po zakończeniu wojny Polska znalazła się w strefie wpływów sowieckich, a władzę objęła partia komunistyczna. Tak zwana żelazna kurtyna na długo odizolowała kraj od demokratycznego świata. W 1946 roku Departament Teatrów, który przejął zwierzchnictwo nad sprawami związanymi z baletem, rozpoczął proces reaktywacji szkolnictwa baletowego na własnych warun-



kach (Bilska, 2006, s. 16). Po przeprowadzeniu stosownych kontroli zdecydowano, iż licencję na prowadzenie zajęć w roku szkolnym 1947/1948 otrzyma dwadzieścia spośród dwudziestu siedmiu istniejących placówek (Bilska, 2006, s. 16).

W okresie tym o rozwój szkolnictwa baletowego zabiegał muzykolog i miłośnik tańca – Stanisław Głowacki, który postulował utworzenie centralnej szkoły baletowej w Krakowie. Głowacki, urodzony 19 października 1875 roku, uznawany jest do dziś za ambasadora tańca w Polsce czasów pierwszych dekad XX wieku. W 1908 roku otworzył we Lwowie „pierwszą w Polsce szkołę rytmiki wg metody E. Jaques-Dalcroze’a”, działał aktywnie jako „propagator sztuki tańca w Towarzystwie Miłośników Tańca w Polsce”, nadto w roku 1933 współorganizował I Międzynarodowy Konkurs Tańca Artystycznego w Warszawie<sup>4</sup>.

Według koncepcji wspomnianego muzykologa, szkoła centralna miała nie tylko przygotowywać do pracy scenicznej, ale także kształcić pedagogów tańca, choreografów i instruktorów ruchu amatorskiego (Bilska, 2006, s. 16). Komisja Ustrojowo-Programowa Szkolnictwa Artystycznego wybrała jednak inne rozwiązanie. Prywatne placówki otrzymały status ognisk baletowych, z wyjątkiem trzech placówek mieszczących się w miastach posiadających teatry operowe – placówki te przekształcono w czteroletnie państwowe licea choreograficzne. Przy liceach tych w roku 1951 powołano do życia państwowe podstawowe szkoły choreograficzne dla dzieci w wieku od 10 roku życia<sup>5</sup>. „Po roku oba pioniry” kształcenia połączono, aby uzyskać poprzez ich integrację dziewięcioletnie średnie szkoły baletowe.

Status szkolnictwa baletowego, jak zaznacza Z. Rudnicka, określony został 9 lutego 1954 roku Zarządzeniem Ministerstwa Kultury i Sztuki (Rudnicka, 2012, s. 20). Na jego mocy ustalono, iż szkoły baletowe są dziewięcioletnie, kształcą na poziomie klas IV-VII szkoły ogólnokształcącej stopnia podstawowego oraz na poziomie liceum ogólnokształcącego i przygotowują zawodowych tancerzy na potrzeby zawodowych zespołów baletowych<sup>6</sup>. Absolwentom takich szkół przyznano prawo do ubiegania się o studia wyższe, a także prawo do podjęcia pracy w zawodowych zespołach baletowych<sup>7</sup>.

W 1966 roku placówki funkcjonujące na terenie kraju przekształcono w Państwowe Szkoły Baletowe (Bilska, 2006, s. 17). Łączono w nich kształcenie zawodowe z kształceniem ogólnym opartym na programie nauczania, opracowanym przez Departament Szkolnictwa Artystycznego oraz umoż-

<sup>4</sup> Hasło: *Głowacki Stanisław*. W: Głowacki Stanisław, Encyklopedia PWN: źródło wiarygodnej i rzetelnej wiedzy, [dostęp: 10.04.2024]

<sup>5</sup> Zarządzenie Ministra Kultury i Sztuki z 9 lutego 1954 r. w sprawie ustroju szkół baletowych II stopnia, MP 1954, nr 20, poz. 347 (sejm.gov.pl), [dostęp: 15.04.2024].

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> Tamże.

liwiano uzyskanie świadectwa maturalnego (Bilska, 2006, ss. 16-17). Szkoły tego typu powstały w Sosnowcu, Warszawie, Gdańsku i Poznaniu.

Ze względu na trudności lokalowe, w sierpniu 1955 roku szkołę z Sosnowca przeniesiono do Bytomia, w pobliżu Opery Śląskiej<sup>8</sup>, a w latach siedemdziesiątych powstała piąta szkoła w Łodzi (Bilska, 2006, s. 18). Taka lokalizacja państwowych placówek baletowych funkcjonuje do czasów obecnych.

Na podstawie wytycznych Ministra Kultury i Sztuki z 9 lutego 1954 roku określono status i ustalono organizację szkolnictwa baletowego na wiele lat (Turska, 1983, s. 89). Głównym przedmiotem nauczania stał się taniec klasyczny, uzupełniany o tańce: ludowy i charakterystyczny, a także taniec historyczny, natomiast w 1973 roku wprowadzono także taniec współczesny (Bilska, 2006, ss. 17-18). Zasygnalizowany powyżej układ przedmiotów zawodowych stał się fundamentem dzisiejszych polskich szkół baletowych, które funkcjonują obecnie w takich miastach, jak: Warszawa, Poznań, Bytom, Gdańsk oraz Łódź.

W związku z rozwojem szkolnictwa baletowego w powojennej Polsce pojawiła się konieczność kształcenia kadr pedagogicznych. Pierwsze próby podjęto już w latach 1954-1973 w Warszawie, w Państwowej Szkole Baletowej (Rudnicka, 2012, s. 19). Profil nauczycielski utworzono

z myślą o uczniach, którzy okazali się słabo predysponowani do tańca klasycznego, a zainteresowani byli pedagogiką. Na dział ten mogli przechodzić po piątej klasie szkoły baletowej (Rudnicka, 2012, s. 19).

Warto nadmienić, iż w latach 1963-1965 „zorganizowano seminarium poświęcone nauczaniu tańca klasycznego prowadzone przez Olę Ilinę z Moskwy” (Rudnicka, 2012, s. 19). Co wydaje się też istotne z punktu widzenia obecnego kształcenia w zakresie baletu, w istniejących współcześnie szkołach już wówczas kadrę polskich pedagogów kształcili radzieccy tancerze: Borys Kumysnikow, Olga Jordan, Natalia Konius i Aleksander Sobol (Rudnicka, 2012, s. 20). Tradycja XX-wiecznego szkolnictwa baletowego opartego na wzorcach radzieckich (także rosyjskich) pozostaje w szkołach baletowych wiodąca do dzisiaj.

Ze względu na rozwijającą się stale potrzebę kształcenia kadr nauczycielskich, w 1972 roku w Państwowej Szkole Muzycznej w Warszawie na Wydziale Wychowania Muzycznego utworzono także Zaoczne Studium Zawodowe Nauczycieli Tańca<sup>9</sup>. Głównym zadaniem placówki było przygotowanie

---

<sup>8</sup> Strona główna: Ogólnokształcąca Szkoła Baletowa im. L. Różyckiego w Bytomiu – Portal Gov.pl ([www.gov.pl](http://www.gov.pl)), [dostęp: 02.04 2024].

<sup>9</sup> Obecnie uczelnia nosi nazwę Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina w Warszawie; w 2019 r. wyodrębniono Wydział Tańca ze specjalnościami: pedagogika baletu, taniec współczesny, choreografia i teoria tańca.

nauczycieli do pracy w szkolnictwie baletowym oraz zespołach baletowych na terenie kraju.

Wprowadzone w 1977 roku ramy programowe nauczania w szkołach baletowych<sup>10</sup>, po wdrożeniu założeń reformy edukacji z 1999 roku, zostały zastąpione nowymi wytycznymi na podstawie Rozporządzenia Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 28 kwietnia 2000 roku w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych<sup>11</sup>. W związku ze wspomnianą podstawą prawną, zwiększona została liczba godzin zajęć artystycznych i wprowadzono do szkół baletowych nowe przedmioty. Pojawiły się między innymi zajęcia z technik uzupełniających, w tym: *barre au sol*, akrobatyka, ćwiczenia na palcach. Większego znaczenia nabrały przedmioty tańca współczesnego. Technika ta została dodana do tańca klasycznego, zaś obecnie, choć w mocno zróżnicowanym wymiarze, obydwie są komponentem obowiązkowego egzaminu dyplomowego. Po wprowadzeniu zasygnalizowanych założeń reformy oświatowej, placówki kształcenia baletowego zmieniły nazwę z państwowych na ogólnokształcące szkoły baletowe. Kształcenie w nich podzielono na 3 etapy: 3 lata szkoły podstawowej (I-III klasy, równe klasom IV-VI szkoły powszechnej), 3 lata gimnazjum (IV-VI) oraz 3 lata liceum (VII-IX).

## Edukacja baletowa we współczesnej Polsce

Publiczna edukacja w dziedzinie profesjonalnego przygotowania do wykonawstwa artystycznego odbywa się w ogólnokształcących szkołach zawodowych (baletowych, muzycznych i plastycznych), które realizują obowiązek szkolny i nauki zawodu, bądź w sprofilowanych szkołach przygotowujących do zawodów: aktora cyrkowego, aktora scen muzycznych, muzyka, plastyka, lub tancerza. Podstawy programowe kształcenia w zawodach artystycznych w szkołach państwowych określa Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego, natomiast kształcenie ogólne realizowane jest na podstawach programowych ustalonych przez Ministra Edukacji Narodowej.

Państwowe szkolnictwo artystyczne podlega Ministerstwu Kultury i Dziedzictwa Narodowego, a nadzór nad nim sprawuje powołane przez ministra Centrum Edukacji Artystycznej (CEA)<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> *Szkoła baletowa. Założenia organizacyjno-programowe. Plan nauczania.* (1977). Warszawa: Ministerstwo Kultury i Sztuki. Zarząd Szkół Artystycznych, s. 15.

<sup>11</sup> Rozporządzenie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 28 kwietnia 2000 roku (DzU nr 52, poz. 625). Warszawa 2001 r.

<sup>12</sup> Na podstawie art. 53 ust. 1 Ustawy prawo oświatowe, nadzór pedagogiczny nad publicznymi i niepublicznymi szkołami oraz placówkami artystycznymi sprawuje minister właściwy do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego. Przepisy te nie naruszają upraw-

Prawno-organizacyjne podstawy funkcjonowania szkolnictwa artystycznego w Polsce, w tym szkół baletowych, określają: Ustawa z 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe, z 7 września 1991 roku – Ustawa o systemie oświaty oraz Ustawa z 26 stycznia 1982 roku – Karta Nauczyciela oraz stosowne rozporządzenia.

W związku z Rozporządzeniem Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 26 maja 2017 roku, wyodrębnione zostały szkoły sztuki tańca, które kształcą w cyklu 6-letnim tylko z zakresie zawodowym i są to szkoły prywatne, w związku z tym płatne<sup>13</sup>.

Obecnie szkolnictwo baletowe w Polsce obejmuje 9-letni cykl kształcenia, w którym realizowane jest kształcenie ogólne w zakresie klas IV-VIII szkoły podstawowej i liceum ogólnokształcącego. W klasie V przeprowadza się egzamin ósmoklasisty. Edukacja taka umożliwia, po dziewięciu latach nauki i zdaniu egzaminu artystycznego, uzyskanie dyplomu ukończenia szkoły. Otrzymanie dyplomu jest jednoznaczne z otrzymaniem tytułu zawodowego tancerza, a także, po zdaniu egzaminu maturalnego, uzyskaniem świadectwa dojrzałości<sup>14</sup>.

Należy podkreślić, iż szkolnictwo artystyczne, w tym również baletowe, finansowane jest z innych źródeł aniżeli szkolnictwo powszechne, bowiem:

Po długich sporach związanych z projektowaniem drugiego etapu reformy samorządowej z 1998 roku szkoły artystyczne pozostały w gestii władz państwowych, w przeciwieństwie do szkół nieartystycznych, które zostały przekazane w zarząd jednostkom samorządu terytorialnego. Ramy prawne szkolnictwa artystycznego określa Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, zgodnie z którą podmiotem zakładającym i prowadzącym publiczne szkoły artystyczne jest minister właściwy ds. kultury i ochrony dziedzictwa narodowego, sprawuje on także nadzór pedagogiczny nad szkołami publicznymi i niepublicznymi (Jagodzińska, 2013, s. 162).

Warto także dostrzec, iż system edukacji w dziedzinie tańca w latach dziewięćdziesiątych XX wieku oraz w pierwszej dekadzie XXI wieku

rozwijał się dwutorowo: kształcenie odbiorców i młodzieży oraz kształcenie profesjonalnych tancerzy (Grabowska, Szymajda, 2009, s. 32). W Polsce przez te wszystkie lata nie powstały instytucjonalne ośrodki kształcenia tancerzy (oprócz zawodowych szkół baletowych na poziomie średnim), rozwinął się, niejako samoistnie, alternatywny model kształcenia warsztatowego (Grabowska, Szymajda, 2009, s. 32).

---

nień kuratora oświaty w zakresie nadzoru pedagogicznego nad nauczaniem przedmiotów ogólnokształcących.

<sup>13</sup> Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 26 maja 2017 r. w sprawie typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych (DzU poz. 1125, z 2018 r. poz. 2485 oraz z 2022 r. poz. 266) <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=4304>, [dostęp: 7.10.2023].

<sup>14</sup> Tamże.

J. Grabowska oraz J. Szymajda dostrzegając pewną lukę w zakresie wprowadzenia profesjonalnego kształcenia w obszarze tańca współczesnego, uważają także, że pomimo iż:

w latach siedemdziesiątych zaistniał Polski Teatr Tańca, a w kilkanaście lat później inne zespoły tańca współczesnego, polskie szkoły baletowe wciąż nie zajmowały się na odpowiednim poziomie edukacją alternatywną wobec klasycznej. Dopiero we wrześniu 1990 r. powstał Polski Teatr Tańca II Szkoły Poznańskiej – zespół, dzięki któremu uczniowie poznańskiej szkoły baletowej mogli zacząć zgłębiać tajniki tańca współczesnego i jednocześnie sprawdzać swe umiejętności na scenie (Grabowska, Szymajda, 2009, s. 33).

Badaczki wskazują ponadto, że w latach dziewięćdziesiątych XX wieku tak zwane oficjalne szkolnictwo „powoli zaczęło się otwierać na nowości” (Grabowska, Szymajda, 2009, s. 33). Za pierwsze wydarzenie istotne w procesie owego postępu uważa się festiwal tańca Dance of the World odbywający się w 1991 roku w Gdańsku,

w czasie którego zaproszeni ze świata goście prowadzili warsztaty taneczne, prezentując różne style tańca i różnorodne formy nauczania (Grabowska, Szymajda, 2009, s. 33).

J. Grabowska i J. Szymajda donoszą ponadto, że w omawianym okresie zaistniało na terenie kraju

kilka ciekawych zespołów tańca współczesnego (ich formalne istnienie wyznacza zazwyczaj działalność określonego stowarzyszenia), podjęły pierwsze próby organizowania szkoleń i warsztatów (najczęściej w statucie takiego stowarzyszenia są zapisane także cele edukacyjne) nie tylko dla tancerzy swojego teatru, ale także dla całego środowiska tanecznego i dla młodych adeptów tej sztuki (Grabowska, Szymajda, 2009, s. 33).

Obecnie istnieje więc kilka ośrodków kulturalnych systematycznie organizujących warsztaty poświęcone tańcu współczesnemu. Do ośrodków takich wliczyć można Poznań, Bytom, Kalisz i Lublin, a niedawno dołączyły do nich Wrocław i Łódź.

W Polsce dodatkowo funkcjonują tak zwane szkoły tańca, prowadzone przez niemal wszystkie instytucjonalne zespoły taneczne w Polsce. Jak czytamy w raporcie sporządzonym przez wspomniane już autorki sprawozdania:

Miłośnicy tej sztuki mogą w nich dwa (lub więcej) razy w tygodniu pobierać lekcje. Zazwyczaj są one prowadzone przez tancerzy danego zespołu i służą promocji tańca współczesnego, a czasami wyszukiwaniu talentów. Lekcje takie organizuje między innymi Śląski Teatr Tańca, Polski Teatr Tańca oraz Gdański Teatr Tańca (Grabowska, Szymajda, 2009, s. 35).

Ponieważ jednak dyplom zawodowego tancerza w Polsce można otrzymać wyłącznie w wyniku ukończenia szkoły baletowej, tancerze zajmujący się

tańcem modern w sposób profesjonalny (tzn. utrzymują się lub próbują się utrzymać z tańca), są zmuszeni pracować bez specjalnych uprawnień, co często utrudnia im relacje z oficjalnymi instytucjami, lub muszą szukać formalnego wykształcenia za granicą (Grabowska, Szymajda, 2009, ss. 35-36).

Należy zaznaczyć, że w Polsce kształcenie na poziomie studiów wyższych odbywa się w niewielu placówkach, to jest w takich, jak:

- Instytut Choreologii: studium analizy i notacji ruchu w Poznaniu, pod kierunkiem prof. dr. hab. Roderyka Langeo;

- Akademia Muzyczna im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi, przedmiot: choreografia i techniki tańca (przedmioty wprowadzone do programu studiów w 2007 roku);

- Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury (PPSKAK) w Kaliszu, powstałe z inicjatywy Witolda Jurewicza;

- Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy z siedzibą w Krośnie (w Studium można wybrać specjalizację o nazwie „taniec”);

- Międzywydziałowe Studium Kulturalno-Oświatowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Studium prowadzi podyplomowe studia choreograficzne z zakresu tańca współczesnego. W ramach studiów absolwenci uzyskują uprawnienia MKiDN;

- Pomaturalne Studium Zawodowe Animatorów Kultury z siedzibą w Szczecinie ze specjalizacją „taniec”;

- Wyższa Szkoła Umiejętności im. Stanisława Staszica, która prowadzi studia licencjackie na kierunku „taniec”; jest to placówka niepubliczna z siedzibą w Kielcach;

- Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w Warszawie, która proponuje Podyplomowe Studia Teorii Tańca (funkcjonujące od 2001 roku). Są to jedyne w Polsce studia kształcące przyszłych historyków, teoretyków i krytyków tańca. Studenci są absolwentami różnych uczelni i kierunków studiów;

- PWST im. Ludwika Solskiego w Krakowie z wydziałem zamiejscowym w Bytomiu prowadzi kierunek „aktor teatru tańca” (kierunek funkcjonuje od 2007 roku) (Grabowska, Szymajda, 2009, ss. 42-43).

## Wnioski i dyskusja

W konkluzji należy podkreślić, iż współczesne ogólnokształcące szkoły baletowe w obecnym kształcie nieznacznie różnią się w gruncie rzeczy od powstałych w latach sześćdziesiątych ubiegłego stulecia Państwowych Szkół Baletowych. Biorąc pod uwagę zachodzące w szybkim tempie zmiany cywilizacyjne, rozwój technologii oraz mając na uwadze rozwój takich



nauk, jak psychologia, pedagogika oraz dyscyplin pokrewnych – zgodnie z postulatami środowisk zajmujących się edukacją artystyczną – współczesne profesjonalne szkolnictwo przygotowujące do wykonywania zawodu tancerza niewątpliwie wymaga reform, choćby tych zbliżonych do postulowanych przed laty przez Stanisława Głowackiego lub innych, ustawicznie dyskutowanych przez środowiska zajmujące się kształceniem na poziomie akademickim oraz skupione w ramach Narodowego Instytutu Muzyki i Tańca.

Postulaty wysuwane przez środowiska wnioskujące o reformy są jednak od wielu lat dyskutowane bezskutecznie. Na przykład, pomimo pewnych propozycji środowisk, przygotowanie do pracy w zawodzie tancerza klasycznego wiąże się wciąż z wieloletnim, jednokierunkowym (głównie w dziedzinie tańca klasycznego) przygotowaniem, podczas którego nie dokonuje się weryfikacji uczniów pod kątem współczesnych i wiodących na świecie specjalizacji, gdyż specjalizacji takich dotąd w Polsce nie wprowadzono. Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest to, iż każdy uczeń, który nie spełnia kryteriów kluczowych dla tak zwanego tradycyjnego tańca klasycznego, nie otrzymuje promocji do kolejnej klasy i opuszcza szkołę, pomimo że mógłby w niej pozostać na profilu na przykład tańca musicalowego, zespołowego, współczesnego, na profliu krytyka sztuki, choreografii lub na innym, gdyby profile takie utworzono.

Warto także wspomnieć o dylematach związanych z zawodem tancerza we współczesnej Polsce, wśród których Agnieszka Rutkowska-Sagata wymienia między innymi niski status społeczny samego zawodu, krótką karierę sceniczną, „wysoki poziom kontuzjogenności” (Rutkowska-Sagata, 2019, s. 8) oraz nadmienione już wcześniej

niedopasowanie kształcenia do wymagań na rynku pracy, olbrzymią konkurencję ze strony zagranicznych tancerzy, likwidację wcześniejszych emerytur (Rutkowska-Sagata, 2019, s. 8).

Dylematy te determinują szereg problemów, wśród których na pierwszy plan wysuwają się kwestie związane z niewielkim naborem do szkół, co skutkuje między innymi mniejszą liczbą uczniów i zaniżaniem kryteriów przyjęć.

### **Wkład autorów**

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

## REFERENCES

## Opracowania

- Bilska, K. (2006). *Organizacja szkolnictwa baletowego w Polsce*. W: Z. Konaszkiewicz (red.), *Szkoła baletowa. Studia i szkice*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2009). *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Hasło: *Głowacki Stanisław*. W: Encyklopedia PWN: źródło wiarygodnej i rzetelnej wiedzy, [dostęp: 10.04.2024]
- Hasło: *Piotr Zajlich*. Encyklopedia Teatru Polskiego, Piotr Zajlich ::: Osoby ::: Encyklopedia teatru polskiego, [dostęp: 21.04.2024]
- Ignaczak, J. (2024). *Tacjanny Wysockiej wyspy tańca*, taniecPOLSKA.pl, Narodowy Instytut Muzyki i Tańca, Tacjanny Wysockiej wyspy tańca - taniecPOLSKA, [dostęp: 17.04.2024]
- Jagodzińska, K. (2013). *Szkolnictwo artystyczne i sytuacja artysty w Polsce*. W: J. Hausner, A. Karwińska, J. Purchla. (red.), *Kultura a rozwój*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury
- Jaques-Dalcroze, E. (1992). *Pisma wybrane*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Lange, R. (1988). *O istocie tańca i jego przejawach w kulturze*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Muzyczne
- Liszkowska, K. (2017). *Balet w Poznaniu podczas II wojny światowej*. Kronika Miasta Poznania, Taniec, 2
- Malewski, M. (2017). *Badania jakościowe w naukach społecznych. O potrzebie metodologicznej wyobraźni*, Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja, 20, 4(80)
- Mamontowicz-Łojek, B. (1968). *Szkoła artystyczno-teatralna Antoniego Tyzenhauza 1774-1785*. Rozprawy z Dziejów Oświaty, 11
- Mamontowicz-Łojek, B. (1978). *Polskie szkolnictwo baletowe w okresie międzywojennym*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Millati, W. (1973). *Szkoła artystyczna jako instytucja wychowująca młodzież szczególnie uzdolnioną*. Materiały informacyjno-dyskusyjne COPSA, 150, Warszawa
- Miller, A. (1936). *Teatr polski i muzyka na Litwie jako strażnice kultury Zachodu*. Wilno: Wydawnictwo im. Stanisława i Tekli z hr. Borychów Łopacińskich
- Rudnicka, Z. (2012). *Tancerz, szkoła i scena*. Warszawa: Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina w Warszawie
- Rutkowska-Sagata, A.D. (2019). *Współczesne problemy kształcenia pedagogów tańca*. Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Krystyny Pankowskiej. Warszawa
- Szkoła baletowa. Zakożenia organizacyjno-programowe. Plan nauczania*. (1977). Warszawa: Ministerstwo Kultury i Sztuki. Zarząd Szkół Artystycznych
- Turska, I. (1957). *Co to jest balet*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne
- Turska, I. (1983). *Almanach baletu polskiego 1945-1974*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Muzyczne
- Turska, I. (2010). *Krótki zarys historii tańca i baletu*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne
- Wysocka, T. (1962). *Wspomnienia*. Warszawa: Czytelnik



### Źródła internetowe

- Asmolkowa, T. (2014). *Tacjana Wysocka i jej działalność w dwudziestoleciu międzywojennym*, Kultura Enter, 60, <https://kulturaenter.pl/article/tacjana-wysocka-i-jej-dzialalnosc-w-dwudziestoleciu-miedzywojennym/>, [dostęp: 14.08.2023]
- Grabowska, J., Szymajda, J. (2009). *Raport o tańcu współczesnym w Polsce w latach 1989-2009*. Kraków – Łódź, *taniec\_raport\_w.pelna* (e-sgh.pl), [dostęp: 17.04.2024]
- Mościcki, T. (2010). *Tacjana Wysocka*, „Culture.pl”, Tacjana Wysocka - Życie i twórczość | Artysta | Culture.pl, [dostęp: 15.04.2024]
- Obarska, M. (2024). *Całe ciało tłumaczy muzykę. Szkoła Rytmiki Janiny Mieczysławskiej*, „Culture.pl”, *Całe ciało tłumaczy muzykę. Szkoła Rytmiki Janiny Mieczysławskiej* | Artykuł | Culture.pl, [dostęp: 20.04.2024]
- Strona główna – Ogólnokształcąca Szkoła Baletowa im. L. Różyckiego w Bytomiu – Portal Gov.pl ([www.gov.pl](http://www.gov.pl)), [dostęp: 02.04.2024]

### Akty prawne

- Rozporządzenie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 28 kwietnia 2000 roku (DzU nr 52, poz. 625), Warszawa 2001 r.
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 26 maja 2017 r. w sprawie typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych (DzU poz. 1125, z 2018 r., poz. 2485 oraz z 2022 r. poz. 266) <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=4304>, [dostęp: 7.10.2023]
- Zarządzenie Ministra Kultury i Sztuki z 9 lutego 1954 r. w sprawie ustroju szkół baletowych II stopnia, M.P. 1954 nr 20 poz. 347
- Zarządzenie Ministra Kultury i Sztuki z 9 lutego 1954 r. w sprawie ustroju szkół baletowych II stopnia. ([sejm.gov.pl](http://sejm.gov.pl)), [dostęp: 15.04.2024]



MAGDALENA BARAŃSKA

ORCID 0000-0003-3615-1321

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## IDEA KSZTAŁCENIA AKADEMICKIEGO W DOBIE AI. WPROWADZENIE DO ZAGADNIENIA – ROZMOWA Z CHATGPT<sup>1</sup>

ABSTRACT. Barańska Magdalena, *Idea kształcenia akademickiego w dobie AI. Wprowadzenie do zagadnienia – rozmowa z ChatGPT* [The Idea of Academic Education in the Era of AI. Introduction to the Issue – a Conversation with ChatGPT] *Studia Edukacyjne* no. 73, 2024, Poznań 2024, pp. 51-71. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 21.08.2024. Accepted: 15.09.2024. DOI: 10.14746/se.2024.73.3

The purpose of this article is to introduce the subject of the entry of artificial intelligence into everyday life and educational practice at the level of academic education. ChatGPT has become a worldwide phenomenon. It is used by everyone, laymen and professionals alike, including university students and staff. Artificial intelligence prompts, checks, and inspires. It can write credit papers and short essays for students and explain issues and concepts. For lecturers and researchers, it can be a significant aid and can accelerate their work. ChatGPT can generate texts of any complexity and subject matter, compose essays and reports, write a funny story, or suggest ideas for new projects. It can edit a summary for a 5-year-old, an explanation for a senior citizen, synthetic arguments or counterarguments for a subject matter expert, or trivia for an academic teacher. While it has a positive impact on the educational process, it also poses potential threats and will undoubtedly change the education environment. Studying and academic work at a university will never again be like it was before 2023. This article addresses the changes that may take place at universities due to artificial intelligence in the form of ChatGPT. The author is aware that because of the dynamic advances in the field of LLMs, the written text is only up-to-date at the time of writing. Furthermore, the study includes ChatGPT's responses on the role it can, in its view, play in the academic learning process.

**Key words:** study, university, student, academic, AI, ChatGPT

---

<sup>1</sup> Autorka deklaruje samodzielny proces pisania niniejszego artykułu, jednocześnie we właściwych miejscach wskazuje treści wygenerowane przez ChatGPT. W tworzeniu artykułu wykorzystany został model ogólnodostępny, darmowy Chat GPT-4 free limit, do którego dostęp może mieć każdy po założeniu konta i zalogowaniu się.

## Wprowadzenie

Proces zmian technologicznych zapoczątkowany w XVIII wieku nieustannie przybiera na sile i zdaje się być nie tylko permanentny, ale również nie do poskromienia. Kolejne rewolucje przemysłowe są naturalną konsekwencją rozwoju ludzkości (Lipińska-Grobelny, 2023). Maszyna parowa J. Watta była katalizatorem pierwszej rewolucji przemysłowej; wynalezienie i wdrożenie silnika parowego bardzo przyspieszyło produkcję, przyczyniło się do szybszego przemieszczania, komunikowania, a w konsekwencji przesyłania informacji. Drugiej rewolucji zawdzięczamy silnik elektryczny i kolejne przyspieszenie, przede wszystkim w dziedzinie produkcji, nauki i techniki, efektem czego było powstanie nowoczesnych rozwiązań technologicznych, ułatwiających życie jednostce i całemu społeczeństwu. Wśród przełomowych, na ówczesne czasy, wynalazków znalazły się między innymi silnik gazowy, dynamit, karabin maszynowy, telefon, żarówka, odkurzacz, radio. Codzienne życie stało się łatwiejsze dzięki maszynom do szycia i pisania, rowerom, aparatom fotograficznym, lampom naftowym, tramwajom, metru, samochodom, motocyklom i samolotom. Początek XX wieku przyniósł rewolucję cyfrową, której osią było masowe wykorzystanie technologii informatycznych. Dynamiczny rozwój Internetu przyczynił się do połączenia działających do tej pory indywidualnie komputerów w globalną Sieć, co zaowocowało jeszcze szybszym rozprzestrzenianiem (się) informacji i wyników badań. Efektem trzeciej rewolucji przemysłowej było, i nadal jest, ucyfrowienie oraz automatyzacja procesów produkcji, ustawiczne udoskonalanie narzędzi komunikacji, środków masowego przekazu, a także transportu. Zjawiska te, wynikające głównie z dążenia do usprawnienia procesów pracy i produkcji, zapoczątkowały szeroko omawiany w literaturze naukowej i branżowej problem zastępowania pracy ludzkiej przez pracę maszyn. Czwarta rewolucja, której jesteśmy aktywnymi uczestnikami, przebiega głównie na podstawie integracji systemów teleinformatycznych oraz tworzenia zaawansowanych i rozbudowanych sieci, wśród których elementem łańcucha powiązań jest człowiek. Doświadczamy procesu unifikacji świata rzeczywistego ze światem wirtualnym; ludzie i maszyny wymieniają się niezbędnymi informacjami, uzupełniają je oraz tworzą nowe.

### AI i LLM

#### - sztuczna inteligencja i duże modele językowe

Sztuczna inteligencja (AI – *Artificial Intelligence*) oznacza

zdolność systemu do prawidłowego interpretowania danych pochodzących z zewnętrznych źródeł, nauki na ich podstawie oraz wykorzystywania tej wiedzy, aby

wykonywać określone zadania i osiągać cele poprzez elastyczne dostosowanie (Kaplan, Haenlein, 2019).

Temat sztucznej inteligencji przez wiele lat był obecny głównie w filmach *science-fiction*, a XXI wiek sprawił, że stała się integralną częścią życia i rzeczywistości jednostek, które są tego mniej lub bardziej świadome. Nie zmienia to jednak faktu, że rozwój sztucznej inteligencji stanowi ogromną szansę dla całej ludzkości (Przybylska, 2023).

LLM, czyli *Large Language Model* (Duży Model Językowy) jest typem algorytmu sztucznej inteligencji, który wykorzystuje techniki *deep learningu* i ogromne zbiory danych do zrozumienia, podsumowania, generowania i przewidywania nowych treści. W świecie AI model językowy pełni funkcję podobną do mowy (języka) w świecie realnym, czyli systemu budowania wypowiedzi zgodnego z przyjętymi zasadami gramatyki, używanego w procesie rozmowy, dostarczając podstawy do komunikacji i generowania nowych koncepcji. LLM-y to zaawansowane technologie, które mają zdolność do generowania i rozumienia języka naturalnego. Wśród najbardziej znanych znajdują się BERT, RoBERTa, T3, CTRL, czy GPT (Rouse, 2024). Ich kluczową cechą jest zdolność do redagowania tekstu o wysokiej jakości, który jest trudny do odróżnienia od tekstu napisanego przez człowieka (Webporadnik, 2024). Prace nad nimi trwają od wielu lat (OpenAI, Google, Microsoft, Meta), są ustawicznie udoskonalane, a granice ich możliwości przesuwane. Od momentu uruchomienia, w listopadzie 2022 roku, ChatGPT zdobył ogromną popularność, fascynując zarówno laików, jak i naukowców. Jego zdolności wzbudziły zainteresowanie wśród szerokiego grona użytkowników. Generative Pre-trained Transformer to *chatbot* wykorzystujący model języka opracowany przez OpenAI, służący do generowania odpowiedzi na dane wprowadzane przez użytkownika. Kolejne udoskonalone wersje odzwierciedlają postęp w dziedzinie rozwoju systemów inteligentnych. Został opracowany na podstawie dużych zbiorów danych. Może prowadzić rozmowę i angażować się w dyskusje na różne tematy – od ogólnych po specjalistyczne (Ciszewski, 2023). Jako model językowy nie posiada osobowości ani własnej wiedzy, ponieważ jego jedynym celem jest generowanie odpowiedzi na podstawie analizy tekstu wejściowego. Chatbot komunikuje się z użytkownikiem w językach naturalnych. Użytkownik zadaje pytanie, a bot udziela mniej lub bardziej szczegółowej odpowiedzi. Cechą charakterystyczną, w przeciwieństwie do innych chatbotów, jest to, że pamięta historię rozmowy i coraz lepiej rozumie kontekst. „Uczy się” naszego stylu zadawania pytań. Można zaryzykować stwierdzenie: „jakie pytanie taka odpowiedź”, ale w tym przypadku przekłada się to dokładnie na jakość otrzymanej odpowiedzi. W komunikowaniu z dużym modelem językowym należy szczególną uwagę zwracać na formę pytania, a dokładnie

– poziom ogólności. Im bardziej szczegółowe i doprecyzowane pytanie, tym dokładniejsza odpowiedź. Mało precyzyjne pytanie lub polecenie powoduje otrzymanie ogólnej, niepełnej lub błędnej odpowiedzi. GPT uwzględnia dodatkowe pytania uszczegóławiające. Co warto uwagi, zachowuje przy tym wszystkie zasady tak zwanego dobrego zachowania w komunikacji. Za błędne lub niepełne odpowiedzi przeprasza i je koryguje. Wspiera i życzy powodzenia w następnych działaniach, zachęca do dalszego korzystania z jego pomocy. W przypadku braku dostępu do określonych danych proponuje skorzystać z innych źródeł lub wiedzy specjalistów. Generuje także linki do poszukiwanych źródeł. Odpowiada na proste pytania, jak na przykład: co kupić mamie czy tacie na urodziny, wykonuje zadania rutynowe (np. redaguje pisma, tłumaczy), zadania twórcze (wskazuje zalety i wady określonych ćwiczeń, rozpisuje plan ćwiczeń lub diety). Pomaga sformułować zapytania do takich sieci neuronowych (modeli) generujących obrazy, jak na przykład Midjourney, Canva, Dall-E. Stworzona grafika nie zawsze spełnia oczekiwania jej autora. Pomoże także napisać właściwy prompt (instrukcję lub polecenie do wykonania). Potrafi również wymyślać alternatywne zakończenia książek czy filmów, może być też pomocny w programowaniu (TalkAI, 2024).

Jak wskazuje literatura przedmiotu, jest jednym z najbardziej popularnych i zaawansowanych modeli językowych dostępnych publicznie, co pozwala na jego wszechstronne zastosowanie (Jadczyk, 2023). ChatGPT jest wykorzystywany do tworzenia innych inteligentnych chatbotów, korekty tekstu (interpunkcja, gramatyka, stylistyka), generowania tekstu (redaguje różne rodzaje tekstu: artykuły naukowe, scenariusze piosenki – teksty oraz układa nuty i wiersze), rozpoznawania mowy (stosowany w asystentach głosowych, np. w telefonach komórkowych), analizy sentymentu (określa pozytywny, negatywny lub neutralny wydźwięk tekstu), otrzymania rekomendacji (wartych zobaczenia filmów, ciekawych książek, muzyki, miejsc, zabytków, czy restauracji). Chat odpowiada na pytania z każdej dziedziny – od przepisów kulinarnych (dla cukrzyków, bezglutenowców, wegan), zaprojektuje post do umieszczenia w mediach społecznościowych, zredaguje zaproszenie na konferencje i inne wydarzenia. Wskaże argumenty za i przeciw określonych rozwiązań i postaw, wymieni oraz scharakteryzuje elementy składowe problemów i dylematów. Poda synonimy, poprawi błędy, podpowie plan działania, strukturę pracy pisemnej, w tym naukowej.

Skuteczność modelu językowego zależy od liczby parametrów, których używa w procesie generowania odpowiedzi. ChatGPT-1 z 2015 roku używał 117 mln parametrów, GPT-2 (2019) – 1,5 mld parametrów, a GPT-3, który zakończył trening w 2021 roku, wykorzystuje aż 175 mld parametrów, co czyni go jednym z największych modeli językowych na świecie. Użytkownicy

wersji 3 i 3.5 otrzymywali komunikat, że trening modelu zakończył się we wrześniu 2021, co oznacza brak dostępu do bieżących informacji. Pomimo to model zapewnia ogromną siłę obliczeniową i skuteczność w rozwiązywaniu różnych zadań językowych. Trening, czy też testowanie, a w praktyce uczenie się dużych modeli językowych, obejmuje setki gigabajtów tekstu z publicznych źródeł internetowych: artykułów, stron internetowych, książek i filmów, e-booków, forów internetowych, blogów. Sztuczna inteligencja opiera swój rozwój na danych dostępnych w Sieci, które stanowią podstawę jej uczenia się i doskonalenia. To zadaniem człowieka jest udostępnianie jej właściwych danych. Im więcej sprawdzonych i zweryfikowanych danych będzie w Sieci, tym więcej profesjonalnych i merytorycznych zestawień GPT wygeneruje. Liczba parametrów GPT-4 (najnowszej dostępnej wersji) może sięgać nawet niespotykanych dotąd 100 bilionów, chociaż informacje te nie zostały oficjalnie potwierdzone. To najpotężniejszy duży model multimodalny wydany przez OpenAI. Model ten ma możliwość przetwarzania zarówno tekstowych, jak i wizualnych danych wejściowych oraz generowania wyników tekstowych (Espejel i in., 2023). Jednocześnie trwają prace nad GPT-5, którego odsłona przewidywana jest na koniec 2025 lub początek 2026 roku. Będzie to model na poziomie uniwersyteckim, dorówna inteligencją i pewnymi umiejętnościami doktorowi nauk (Verma, 2024).

Od momentu wprowadzenia najnowszej wersji, OpenAI zmieniało strukturę subskrypcji. Warto sprawdzać najnowsze informacje bezpośrednio na stronie. Obecnie opłata wynosi 20\$ na miesiąc. Warto jednak zaznaczyć, że twórcy z OpenAI zapowiedzieli stopniowe udostępnianie modelu również użytkownikom darmowego planu. W trakcie pracy z modelem językowym pojawia się komunikat, informujący o wykorzystaniu limitu dla planu free. Wspomniany limit najnowszej wersji może różnić się w zależności od platformy i konkretnego dostawcy usługi. Darmowy dostęp do GPT-4 jest ograniczony liczbą zapytań lub limitami związanymi z czasem użytkowania. Najbardziej aktualne informacje znajdują się bezpośrednio na stronie OpenAI lub w dokumentacji platformy. Rejestracja przebiega dwuetapowo. Wymaga podania adresu e-mail, numeru telefonu, imienia, nazwiska oraz daty urodzenia, przy czym zgodnie z regulaminem użytkownik musi mieć ukończone 18 lat. Weryfikacja odbywa się poprzez wpisanie kodu przesłanego na podany numer telefonu. Po pomyślnym zakończeniu tego procesu narzędzie jest gotowe do użytku, a użytkownik może rozpocząć konwersację ze sztuczną inteligencją. Chat może komunikować się z użytkownikiem po imieniu, jeśli będzie sobie tego życzyć.

Po wpisaniu w wyszukiwarkę internetową hasła „GPT” można znaleźć setki stron zawierających testy, recenzje, informacje oraz poradniki dotyczące najefektywniejszego korzystania z tego narzędzia. W Sieci dostępne są licz-



ne darmowe i płatne szkolenia dotyczące pisania promptów dla modeli językowych. Materiały edukacyjne prezentują ich możliwości oraz pomagają uczestnikom zdobyć wiedzę na temat obsługi. Pokazują praktyczne zastosowania Dall-E-2<sup>2</sup>, który generuje piękne obrazy, podobne jak Midjourney<sup>3</sup>. Oferty szkoleń obejmują również wykorzystanie wspomnianych narzędzi w tworzeniu ebooków i kursów online. Szkolenia demonstrują, jak można stosować model w różnych kontekstach zawodowych i prywatnych, biznesie, nauce oraz edukacji. Ponadto, oferty kursów zawierają informacje na temat sposobów zarabiania z użyciem tego narzędzia. Reid Hoffman (2023) pisze o wielkim modelu językowym, jako o kolejnym narzędziu edukacyjnym, które wpływa na oblicze edukacji. Za przykład podaje kalkulatory, które wyparły liczydła, czy Wikipedię, która wyparła tradycyjną, drukowaną encyklopedię, swoją poprzedniczkę.

## **Rozmowa z ChatGPT o uniwersytecie i studiowaniu**

Zgłębiając temat, zaspokajając ciekawość badawczą, weryfikując możliwości LLM-ów oraz informacje zamieszczone w Sieci, na potrzeby niniejszego artykułu przeprowadzono krótką rozmowę z Chatem GPT o przyszłości studiowania oraz jak może on wspomagać studentów i dydaktyków. Rozmowa prezentowała się następująco<sup>4</sup>.

Jak zmieni się proces studiowania w dobie rozwijającej się AI?

*Proces studiowania w dobie rozwijającej się sztucznej inteligencji (AI) rzeczywiście może ulec znaczącym zmianom na wielu płaszczyznach. Wyobraź sobie, że nauczanie stanie się bardziej spersonalizowane – AI pozwoli na dostosowanie programu edukacyjnego do indywidualnych potrzeb każdego studenta. Algorytmy będą analizować, w jakim tempie ktoś się uczy, jakie ma trudności czy preferencje, a następnie modyfikować treści i formy nauki, aby były maksymalnie skuteczne. To oznacza, że każdy student będzie mógł uczyć się we własnym tempie, bez presji i frustracji wynikającej z niedopasowania materiałów.*

*Jednocześnie AI może automatyzować wiele rutynowych zadań, które obecnie pochłaniają czas wykładowców. Sprawdzanie testów, ocenianie prac czy odpowiadanie na proste pytania może zostać przekazane sztucznej inteligencji, co da wykładowcom więcej przestrzeni na twórczą pracę z uczniami. Mogą się skupić na tym, co najważniejsze – rozwijaniu krytycznego myślenia, prowadzeniu dyskusji i inspirowaniu studentów.*

---

<sup>2</sup> DALL-E potrafi generować realistyczne obrazy na podstawie jedynie szczątkowego opisu.

<sup>3</sup> Midjourney jest to narzędzie AI służące do generowania obrazów na podstawie wpisywanych poleceń tekstowych, działające na tej samej zasadzie co DALL-E.

<sup>4</sup> Odpowiedzi na pytania zadane GPT-4. Zachowana pisownia oryginalna. Zapis kursywą.

Co ciekawe, rozwój AI może również zrewolucjonizować metody nauczania. Narzędzia takie jak wirtualna rzeczywistość (VR) czy rozszerzona rzeczywistość (AR) pozwolą studentom doświadczać wiedzy w sposób bardziej immersyjny. Możesz wyobrazić sobie, że uczysz się anatomii, nie tylko z książki, ale w środowisku 3D, gdzie możesz „zobaczyć” i „dotknąć” każdy narząd. To niesamowicie wzbogaci proces uczenia się i pozwoli lepiej zrozumieć skomplikowane zagadnienia. AI będzie również wspierać rozwój edukacji zdalnej. Dzięki inteligentnym platformom studenci będą mogli uczyć się z dowolnego miejsca, mając jednocześnie dostęp do asystentów AI, którzy pomogą im w czasie rzeczywistym. Kursy online staną się bardziej interaktywne i dynamiczne, a globalny dostęp do zasobów edukacyjnych zmniejszy bariery związane z lokalizacją czy kosztami. Jednak wraz z tymi zmianami pojawi się potrzeba rozwijania nowych umiejętności. Studenci będą musieli zrozumieć podstawy sztucznej inteligencji, jak programowanie, analiza danych czy kwestie etyczne związane z technologią. Umiejętność pracy z narzędziami AI stanie się kluczowa w wielu zawodach, więc uczelnie będą musiały kłaść na to nacisk. Nie można jednak zapominać o etycznych wyzwaniach. Wraz z postępem AI pojawiają się pytania o prywatność, odpowiedzialne korzystanie z technologii i etykę jej wdrażania. Dlatego, rozwijanie krytycznego myślenia stanie się jeszcze ważniejsze, aby studenci mogli świadomie podejmować decyzje w świecie, który coraz bardziej opiera się na zaawansowanych technologiach. Wszystkie te zmiany wpłyną na rolę nauczycieli, którzy przestaną być jedynie dostarczycielami wiedzy, a staną się bardziej mentorami, przewodnikami pomagającymi studentom poruszać się po świecie technologii, jednocześnie rozwijając u nich umiejętności społeczne i emocjonalne. Mimo automatyzacji wielu procesów, te umiejętności będą nadal niezastąpione, bo trudne do zastąpienia przez maszyny.

### Jakie niebezpieczeństwa niesie za sobą taki proces?

Wprowadzenie sztucznej inteligencji do edukacji ma swoje zalety, ale także niesie ze sobą wiele zagrożeń. Automatyzacja procesu nauczania może zwiększyć efektywność, jednak może prowadzić do utraty bezpośrednich interakcji międzyludzkich. Relacje między studentami a nauczycielami są niezwykle ważne dla rozwoju umiejętności społecznych i emocjonalnych, a ich brak może wpłynąć na motywację i zaangażowanie. Dodatkowo, studenci mogą stać się zbyt uzależnieni od technologii, co ograniczy ich zdolność do samodzielnego myślenia i rozwiązywania problemów. Warto też zwrócić uwagę na kwestie prywatności; sztuczna inteligencja gromadzi ogromne ilości danych o studentach, co niesie ryzyko naruszeń i komercjalizacji tych informacji, jeśli nie będą one odpowiednio zabezpieczone. Mimo że AI teoretycznie może ułatwiać dostęp do edukacji, istnieje ryzyko pogłębiania nierówności. Osoby z mniej zaможnych regionów mogą być wykluczone z nowoczesnych metod nauczania, co z kolei zwiększy istniejące różnice edukacyjne. Również algorytmy oparte na stronniczych danych mogą niesprawiedliwie oceniać studentów, prowadząc do dyskryminacji. Brak powszechnie przyjętych norm etycznych w stosowaniu AI w edukacji jest kolejnym niepokojącym zagadnieniem. Niewłaściwe wykorzystanie technologii może prowadzić do masowego nadzoru czy manipulacji. Ponadto, w dziedzinach wymagających kreatywności, jak sztuka czy humanistyka, AI może nie spełniać oczekiwań, ponieważ najlepiej sprawdza się w przedmiotach opartych na danych. Jeśli AI zdominuje proces nauczania, istnieje ryzyko ograniczenia autonomii studentów. Zbyt silne kierowanie przez algorytmy może osłabić ich zdolność do podejmowania samodzielnych decyzji. W związku z tym, choć sztuczna inteligencja ma potencjał, aby zrewolucjonizować edukację, ważne jest, aby była wykorzystywana jako narzędzie wspierające nauczycieli i uczniów, a nie zastępujące kluczowe elementy procesu nauczania.

## To w jaki sposób możesz być pomocny studentom?

*Jako model językowy, mogę być pomocny studentom w różnych sposobach. Oto kilka przykładów.*

1. *Wyjaśnienie pojęć i definicji: Jeśli masz trudności z zrozumieniem jakiegoś pojęcia lub definicji z dziedziny, mogę spróbować je dla ciebie wyjaśnić w sposób prosty i zrozumiały.*
2. *Udzielanie wskazówek i porad: Jeśli potrzebujesz wskazówek dotyczących rozwiązania konkretnego zadania lub problemu, mogę udzielić porad i sugestii, które mogą pomóc znaleźć ci właściwe rozwiązanie.*
3. *Pomoc w redagowaniu i poprawieniu prac pisemnych: Jeśli masz problem z pisaniem esejów, raportów czy innych prac pisemnych, mogę pomóc w poprawianiu gramatyki, stylistyki i ogólnego układu tekstu.*
4. *Udostępnianie materiałów i przykładów: Mogę udostępnić różnorodne materiały, takie jak wzory zadań, przykłady rozwiązań, prezentacje czy linki do przydatnych źródeł, które mogą być pomocne w nauce i przygotowaniach do egzaminów.*
5. *Odpowiadanie na pytanie z różnych dziedzin: Bez względu na temat, na który masz pytanie, mogę spróbować udzielić odpowiedzi. Moja wiedza opiera się na tekstach z różnych źródeł, ale pamiętaj nie jestem człowiekiem i moje odpowiedzi mogą nie zawsze być idealne.*

*Pamiętaj jako model językowy, nie posiadam pełnej wiedzy na temat konkretnych programów nauczania, więc zawsze warto skonsultować się z nauczycielem lub specjalistą w danej dziedzinie, jeśli potrzebujesz bardziej szczegółowej lub spersonalizowanej pomocy.*

## A w jaki sposób możesz być pomocny studentom pedagogiki?

*Jako model językowy, mogę być pomocny dla studentów pedagogiki na różne sposoby. Oto kilka sposobów, w jakich mogę ci pomóc.*

1. *Wyjaśnianie pojęć i teorii: Jeśli masz pytania dotyczące konkretnych pojęć lub teorii pedagogicznych, mogę dostarczyć wyjaśnień i definicji. Możesz pytać o różne nurty pedagogiki, takie jak pedagogika społeczna, pedagogika specjalna czy pedagogika wczesnoszkolna.*
2. *Podpowiedzi dotyczące pracy naukowej: Jeśli potrzebujesz pomocy w pisaniu pracy naukowej, mogę udzielić porad dotyczących struktury, organizacji i analizy danych. Mogę również pomóc w znalezieniu odpowiednich źródeł informacji, takich jak artykuły naukowe i badania.*
3. *Omawianie aktualnych trendów i problemów: Pedagogika jest dziedziną, która rozwija się dynamicznie. Mogę dostarczyć informacji na temat najnowszych trendów, badań i problemów w dziedzinie pedagogiki, które mogą być przydatne w twojej nauce i badaniach.*
4. *Udzielanie porad dotyczących rozwoju zawodowego: Jeśli interesuje cię praca w dziedzinie pedagogiki, mogę udzielić porad dotyczących rozwoju zawodowego. Możemy omówić różne ścieżki kariery, specjalizacje i umiejętności, które są ważne dla pedagogów.*
5. *Przykłady praktycznych scenariuszy: Jeśli szukasz praktycznych przykładów zastosowania teorii pedagogicznych, mogę dostarczyć scenariuszy i przykładów sytuacji, w których można wykorzystać konkretne podejścia pedagogiczne.*

*Ważne jest jednak, że choć mogę dostarczyć informacji i sugestii, nie zastępuję konsultacji z prawdziwym ekspertem ani osobistego doświadczenia. Zawsze warto skonsultować się z nauczycielem, mentorem lub specjalistą w dziedzinie pedagogiki, aby uzyskać bardziej precyzyjne i spersonalizowane porady.*

## Jaką pomoc możesz zaoferować w takim razie nauczycielom akademickim?

*Jako model językowy mogę dostarczać nauczycielom akademickim różnorodne formy pomocy. Oto kilka sposobów, w jaki mogę być pomocny.*

1. *Tworzenie materiałów edukacyjnych: Mogę wspomóc nauczycieli w tworzeniu materiałów edukacyjnych, takich jak podręczniki, plany lekcji, prezentacje czy zadania. Na podstawie dostarczonych informacji mogę generować teksty, które mogą służyć jako wyjściowy punkt lub inspiracja do dalszej pracy nauczyciela.*
2. *Korekta i redakcja prac naukowych: Nauczyciele akademicy często mają do czynienia z korektą i redakcją prac naukowych swoich studentów. Jako model językowy mogę pomóc w poprawianiu błędów gramatycznych, stylistycznych i interpunkcyjnych w takich pracach.*
3. *Udzielanie informacji i podstawowych odpowiedzi: Jeśli nauczyciel potrzebuje szybkiej odpowiedzi na konkretne pytanie dotyczące terminologii, definicji lub faktów z danej dziedziny, mogę dostarczyć informacje na podstawie mojej wiedzy zgromadzonej w trakcie treningu.*
4. *Analiza i interpretacja danych: W przypadku naukowych badań, mogę pomóc w analizie i interpretacji danych. Na podstawie dostarczonych informacji mogę zaproponować metody analizy, wskazać trendy czy pomóc w generowaniu wniosków na podstawie zebranych danych.*
5. *Wspomaganie badań i opracowanie literatury: Jeśli nauczyciel potrzebuje wsparcia w badaniach lub opracowaniu literatury, mogę dostarczyć informacje i cytaty z literatury naukowej na dany temat, co może ułatwić pracę nad badaniami i tworzeniem publikacji.*

*Pamiętaj jako model językowy, nie posiadam pełnej wiedzy na temat konkretnych programów nauczania, więc zawsze warto skonsultować się z nauczycielem lub specjalistą w danej dziedzinie, jeśli potrzebujesz bardziej szczegółowej lub spersonalizowanej pomocy.*

## Jakie kierunki studiów będą cieszyły się według Ciebie coraz większą popularnością?

*Wrz z rozwojem sztucznej inteligencji, automatyzacji, cyfryzacji i globalnych zmian gospodarczych, pewne kierunki studiów będą zyskiwały na popularności. Oto Top 10 kierunków kształcenia, które najprawdopodobniej będą przyciągały coraz więcej studentów w najbliższych latach: Data Science i Big Data, Sztuczna inteligencja i uczenie maszynowe (AI & Machine Learning), Cyberbezpieczeństwo, Inżynieria oprogramowania, Robotyka i automatyka, Biotechnologia, Medycyna spersonalizowana i genetyka, Zrównoważony rozwój i technologie środowiskowe, Psychologia i psychoterapia oraz E-commerce i marketing cyfrowy.*

## Jakie oczekiwania mają według Ciebie studenci wobec współczesnych uniwersytetów?

*Studenci współczesnych uniwersytetów mają wiele oczekiwań, które odzwierciedlają zmieniające się realia społeczne i technologiczne. Przede wszystkim oczekują elastyczności w nauczaniu, co oznacza, że chcą mieć możliwość wyboru między nauką stacjonarną a zdalną. Uczelnie powinny oferować różnorodne formy zajęć, aby studenci mogli dostosować je do swoich potrzeb i stylu życia. Ważne jest także, aby programy były bardziej modułowe, co pozwoli na spersonalizowaną edukację i dostosowanie kursów do indywidualnych zainteresowań. Kolejnym istotnym oczekiwaniem jest większe zintegrowanie edukacji z rynkiem pracy. Studenci pragną zdobywać umiejętności, które są aktualnie poszukiwane przez pracodawców, a także doświadczenie praktyczne w formie staży i projektów współfinansowanych przez firmy. W tym kontekście, rozwijanie pro-*

gramów mentorskich oraz możliwość kontaktu z profesjonalistami z branży mogą być kluczowe dla ich rozwoju zawodowego. Oczekują również, że uniwersytety będą kładły większy nacisk na umiejętności miękkie, takie jak komunikacja, praca zespołowa czy kreatywność. Uczelnie powinny angażować studentów w projekty, które rozwijają te kompetencje, a także stwarzać przestrzeń do wymiany pomysłów i doświadczeń. Nie bez znaczenia jest także dostęp do nowoczesnych technologii i infrastruktury edukacyjnej, która wspiera innowacyjne metody nauczania. Studenci pragną także, aby uczelnie były bardziej inkluzywne i dostępne. Oczekują, że uniwersytety będą zapewniały wsparcie dla różnych grup społecznych, a także oferowały programy stypendialne, które pomogą zniwelować bariery ekonomiczne. Oprócz tego, istotne jest dla nich, aby uczelnie angażowały się w kwestie społeczne i środowiskowe, co przyciąga młodych ludzi, którzy cenią sobie odpowiedzialność społeczną. Wreszcie, studenci chcą mieć wpływ na życie akademickie, co oznacza, że oczekują większej transparentności w podejmowaniu decyzji oraz możliwości aktywnego uczestnictwa w sprawach dotyczących ich edukacji. Tego rodzaju zaangażowanie może przyczynić się do budowania silnej społeczności akademickiej, w której każdy student czuje się ważny i doceniany. W sumie, współczesne uniwersytety muszą zrozumieć te oczekiwania i dostosować się do nich, aby skutecznie odpowiadać na potrzeby przyszłych pokoleń studentów.

Zatem, jakie działania powinny podjąć uniwersytety, aby sprostać oczekiwaniom przyszłych studentów?

Aby uniwersytety sprostały oczekiwaniom przyszłych studentów, zarówno stacjonarnych, niestacjonarnych, jak i podyplomowych, muszą wprowadzić szereg zmian dostosowujących się do dynamicznie zmieniających się warunków edukacyjnych, technologicznych i rynku pracy. Przede wszystkim konieczne jest zwiększenie elastyczności w modelach nauczania, co oznacza rozwój programów online oraz hybrydowych, które umożliwią studentom zdobywanie wiedzy z dowolnego miejsca na świecie. Zamiast tradycyjnych programów studiów, uczelnie powinny oferować bardziej modułowe kursy, które można łączyć według potrzeb i zainteresowań, co pozwoli na większą personalizację edukacji. Wprowadzenie sztucznej inteligencji i analizy danych umożliwi tworzenie spersonalizowanych ścieżek nauki, dostosowanych do indywidualnych postępów studentów. Warto także rozbudować programy mentoringowe, które będą wspierały studentów nie tylko w kwestiach akademickich, ale również zawodowych. Kluczowym elementem przyszłościowej edukacji będzie większe zintegrowanie uczelni z rynkiem pracy. W tym celu konieczne jest rozwijanie programów praktycznych, współpraca z firmami oraz umożliwianie studentom udziału w projektach badawczo-rozwojowych, które pozwolą im zdobyć doświadczenie praktyczne już w trakcie nauki. W odpowiedzi na zmiany społeczne i technologiczne, uniwersytety muszą położyć większy nacisk na rozwijanie umiejętności przyszłości, w tym interdyscyplinarności i umiejętności miękkich, takich jak kreatywność, krytyczne myślenie czy współpraca w zespole. Jednocześnie niezbędna będzie modernizacja infrastruktury edukacyjnej, obejmująca wdrożenie technologii takich jak rzeczywistość wirtualna (VR) i rozszerzona (AR), które umożliwią studentom bardziej immersyjne i praktyczne doświadczenia edukacyjne. Uczelnie muszą także dostosować swoje przestrzenie akademickie, tworząc bardziej nowoczesne i elastyczne miejsca do nauki i pracy zespołowej. Dostępność i inkluzywność są również ważne w zapewnieniu równego dostępu do edukacji. Uniwersytety powinny oferować wsparcie dla różnych grup studentów, w tym osób z niepełnosprawnościami, studentów międzynarodowych i tych pracujących. Dostosowanie programów stypendialnych i opcji finansowania studiów może pomóc w przezwyciężeniu barier ekonomicznych, co umożliwi szerszy dostęp do wykształcenia. Odejście od tradycyjnych form oceniania na rzecz oceny kompetencji i umiejętności praktycznych to kolejny istotny krok w kierunku nowoczesnej edukacji. Studenci powinni być oceniani na podstawie swojej zdolności do rozwiązywania realnych problemów,



a uczelnie powinny również uznawać ich doświadczenie zawodowe. Ważnym elementem będzie także zacieśnienie współpracy z sektorem badań naukowych i przemysłem, co pozwoli na przenoszenie innowacyjnych rozwiązań badawczych do praktyki gospodarczej oraz zwiększy zaangażowanie studentów w projekty badawcze. Globalizacja edukacji to trend, który wymaga rozszerzenia międzynarodowej współpracy, tworzenia programów wymiany oraz wspólnych stopni naukowych z uczelniami z innych krajów. Kursy i programy w językach obcych, szczególnie w angielskim, umożliwią większą konkurencyjność uczelni na arenie międzynarodowej i przyciągną studentów z zagranicy. Warto także rozwijać współpracę z przemysłem, poprzez tworzenie inkubatorów przedsiębiorczości oraz programów wspierających startupy, które pozwolą studentom na realizację własnych pomysłów biznesowych. Te zmiany nie tylko przygotowują uniwersytety na nadchodzące wyzwania edukacyjne, ale także umożliwią sprostanie oczekiwaniom przyszłych studentów, zapewniając im nowoczesną, spersonalizowaną i praktyczną edukację, która odpowiada na potrzeby rynku pracy i globalnych zmian technologicznych.

ChatGPT wskazuje, że proces studiowania stanie się bardziej elastyczny, interaktywny i dostosowany do potrzeb studentów, ale jednocześnie będzie wymagać nowych kompetencji, odpowiedzialności i świadomości etycznej. W wygenerowanych odpowiedziach pojawiają się zarazem pozytywne, jak i negatywne aspekty procesów związanych z rozwojem sztucznej edukacji w sektorze akademickim. W swoich wypowiedziach nawiązuje do wypowiedzi poprzedzających, prowadzi dialog. Wydaje się, że AI ma „świadomość” swoich ograniczeń, ale „stara się” być jak najbardziej przydatna. Ciekawe, jak sam GPT widzi swoją rolę i możliwości wsparcia studentów oraz wykładów w procesie kształcenia.

## **ChatGPT jako narzędzie naukowo-dydaktyczne**

Rewolucja edukacyjna dzieje się na naszych oczach. Stosunkowo młode narzędzie oparte na AI opanowało sale dydaktyczne i wykładowe. Rozwój sztucznej inteligencji wymusza rozwój umiejętności związanych z obsługą i wykorzystaniem nowoczesnych technologii. Korzystanie z ChatGPT może stanowić element kształtowania oraz sprawdzania kompetencji cyfrowych nauczycieli akademickich i studentów. Testowane byłyby między innymi umiejętności formułowania pytań (promptów), weryfikowania informacji, ale przede wszystkim krytycznego i analitycznego myślenia. Odpowiedzi GPT mają względnie zwartą sensowną strukturę, która może stanowić szablon wypracowania lub draft artykułu. Celem weryfikacji wydano polecenie zaprojektowania spisu treści do książki zatytułowanej: *Rola uniwersytetu w społeczeństwie współczesnym*, gdzie w odpowiedzi otrzymano następującą propozycję struktury pracy<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Odpowiedź na prompt *Zaproponuj spis treści dla książki Rola uniwersytetu w społeczeństwie współczesnym*. Zachowana została pisownia oryginalna.

1. *Wprowadzenie: cel i znaczenie badań, zakres i struktura książki*
2. *Historia i ewolucja uniwersytetów: początki uniwersytetów, rozwój uniwersytetów w różnych częściach świata, uniwersytet w czasach nowożytnych*
3. *Uniwersytet jako instytucja edukacyjna: rola uniwersytetu w kształceniu, metody nauczania i uczenia się, kształtowanie kompetencji i umiejętności*
4. *Uniwersytet jako centrum badań naukowych: znaczenie badań naukowych w rozwoju społeczeństwa, współpraca uniwersytetów z przemysłem i sektorem prywatnym, przykłady innowacyjnych badań i projektów*
5. *Uniwersytet a społeczeństwo: wpływ uniwersytetów na rozwój lokalny i globalny, rola uniwersytetów w polityce społecznej i ekonomicznej, uniwersytet jako centrum społecznej zmiany i aktywizmu*
6. *Wyzwania współczesnych uniwersytetów: finansowanie i zarządzanie, problemy związane z dostępnością i różnorodnością, wpływ technologii i globalizacji na uniwersytety*
7. *Uniwersytet w dobie cyfryzacji: wpływ e-learningu i nauki zdalnej, wykorzystanie nowych technologii w nauczaniu i badaniach, przyszłość uniwersytetów w cyfrowym świecie*
8. *Przypadki studiów i analizy: studia przypadków różnych uniwersytetów na świecie, analiza wpływu uniwersytetów na społeczności lokalne, inicjatywy i projekty zmieniające obraz uniwersytetów*
9. *Perspektywy i przyszłość uniwersytetów: trendy i prognozy na przyszłość, możliwe kierunki rozwoju uniwersytetów, rola uniwersytetów w kształtowaniu przyszłych pokoleń*
10. *Podsumowanie i wnioski: kluczowe obserwacje, znaczenie ról uniwersytetów w społeczeństwie współczesnym, rekomendacje dla przyszłości uniwersytetów*
11. *Bibliografia*
12. *Indeks*

Jak daje się zauważyć, rozbudowana, logiczna i dość przejrzysta struktura może stanowić fundament, zarys, inspirację do dalszej pracy nad tekstem. Dodatkowe pytania uszczegóławiające dotyczące rozdziałów i podrozdziałów pozwolą na otrzymanie wskazówek odnośnie treści, które mogłyby być w nich umieszczone.

W praktyce zastosowanie modeli językowych może znacznie przyspieszyć proces projektowania i przygotowania się do zajęć. Do takich najprostszych przykładów należy zaliczyć: ułożenie pytań do dyskusji lub testu czy egzaminu na podstawie tekstu udostępnionego chatowi, wykonanie streszczenia długiego fragmentu tekstu, podanie synonimów i antonimów, zaprojektowanie scenariuszy zajęć zadań i ćwiczeń do wykonania dla określonej grupy odbiorczej. GPT poprawia i skraca zdania, które są zbyt długie lub stylistycznie niepoprawne. Wskazuje opracowania, artykuły oraz autorów zajmujących się daną tematyką. Udziela także pomocy i dostarcza instrukcji krok po kroku, jak postępować w przypadku problemów technicznych z instalacją aplikacji, komputerem, czy innym sprzętem. Można zaryzykować stwierdzenie, że możliwości wykorzystania modeli językowych są nieograniczone, a jedyną barierę stanowi kreatywność użytkownika, który musi nauczyć się pisać skuteczne prompty. W dobie dostępu do Internetu wygenerowane odpowiedzi można łatwo zweryfikować. Dla specjalistów w określonych obszarach



stworzone treści mogą być oczywiste, ale też stanowić swojego rodzaju punkt przełomowy, pomagający wyjść z pułapki własnych pomysłów i utartych schematów.

Rozmowa ze sztuczną inteligencją jest bardzo ciekawym doświadczeniem. Istotne z punktu prowadzonych eksploracji badawczych są również ograniczenia omawianego narzędzia, sukcesywnie niwelowane. Praktycy, entuzjaści i fani wskazują braki oraz niedoskonałości. Ostrzegają i podkreślają, że trzeba sprawdzać wygenerowane treści, bowiem jak się okazuje, GPT potrafi kłamać i zmyślać oraz wprowadzać w błąd. Upowszechniane są filtry, które mają zapobiegać pojawianiu się treści szeroko rozumianych jako dyskryminujące o znamionach mowy nienawiści. GPT-4 zawiera wiele nowych zabezpieczeń wprowadzonych przez OpenAI, dzięki czemu jest o 82% mniej skłonny do generowania odpowiedzi na prośby zawierające wspomniane niedozwolone treści. Na przestrzeni roku dokonano wielu zmian w funkcjonowaniu ChatGPT. W momencie ogólnego udostępnienia pojawiały się w przestrzeni internetowej wspomniane informacje o brakach, wśród których jako przykład wskazywano: niemożność tworzenia przypisów i bibliografii, brak możliwości podania wykazu czasopism punktowanych, aktualność wiedzy – tylko do 2021 roku – obecnie posiada zasoby wiedzy do roku 2023 (wersja free 4.0), brak możliwości uzyskania informacji o konkretnej osobie (informacje o naukowcu, przedstawicielu konkretnej dyscypliny).

Aby sprawdzić, czy ChatGPT 4.0 free ma możliwość podania źródeł literaturowych, zapytano go.

Czy jeśli napiszesz krótki tekst (esej) studencki na zadany temat, zrobisz do niego przypisy i bibliografię? – i uzyskano odpowiedź:

*Tak, mogę napisać krótki esej studencki na zadany temat, a także dodać przypisy i bibliografię. Mogę korzystać z różnych stylów cytowania, takich jak APA, MLA, Chicago czy inne, zależnie od wymagań. Przykład przypisów i bibliografii w stylu APA: Przypis: (Kowalski, 2023) Bibliografia: Kowalski, J. (2023). Tytuł książki. Wydawnictwo. Wystarczy, że podasz mi temat i wymagania dotyczące stylu cytowania, a przygotuję odpowiedni esej z przypisami i bibliografią. Możemy korzystać z dostępnych źródeł ogólnych, lub jeśli podasz konkretne książki lub artykuły, mogę je włączyć do bibliografii<sup>6</sup>.*

Dokonując weryfikacji, zredagowano polecenie:

Napisz w takim razie zgodnie z zapytaniem krótki tekst na 2000 znaków z przypisami i bibliografią w stylu APA. Tytuł: „Dlaczego nadal warto studiować”. Efekt wyglądał następująco:

---

<sup>6</sup> Odpowiedź na pytanie *Czy jeśli napiszesz krótki tekst (esej) studencki na zadany temat, zrobisz do niego przypisy i bibliografię?*” Zachowana pisownia oryginalna.

W obliczu rosnącej dostępności informacji oraz rozwijającego się rynku pracy, pojawia się pytanie: czy studia wyższe nadal mają wartość? W dobie cyfryzacji i rozwoju technologii, niektóre osoby kwestionują potrzebę formalnej edukacji, argumentując, że zdobycie wiedzy w wielu dziedzinach jest możliwe bez tradycyjnego systemu uniwersyteckiego. Niemniej jednak, studia nadal oferują unikalne korzyści, które trudno zreplikować w innych warunkach. Po pierwsze, studia rozwijają umiejętności krytycznego myślenia i analizy, które są niezbędne w nowoczesnym społeczeństwie. Zajęcia akademickie wymagają od studentów nie tylko przyswojenia wiedzy, ale także jej interpretacji oraz zastosowania w różnych kontekstach. Według badań, osoby posiadające wyższe wykształcenie są bardziej skłonne do podejmowania decyzji opartych na dowodach, a także lepiej radzą sobie w rozwiązywaniu skomplikowanych problemów (Nowak, 2020). Po drugie, uniwersytet oferuje nieocenione możliwości nawiązania relacji z innymi studentami i profesorami, co ma kluczowe znaczenie dla rozwoju osobistego i zawodowego. Networking w środowisku akademickim może otworzyć drzwi do przyszłych karier, a także umożliwić wymianę myśli i doświadczeń. Przebywanie w zróżnicowanym środowisku akademickim sprzyja poszerzeniu perspektyw, co pozwala studentom lepiej zrozumieć złożoność współczesnego świata (Kowalski, 2019). Kolejnym argumentem przemawiającym za studiami jest fakt, że osoby z wyższym wykształceniem zazwyczaj zarabiają więcej. Raporty pokazują, że absolwenci uczelni wyższych mają większe szanse na uzyskanie stabilnej pracy oraz lepsze zarobki w dłuższym okresie. Edukacja na poziomie uniwersyteckim zapewnia nie tylko wiedzę teoretyczną, ale również rozwija umiejętności praktyczne, które są cenione przez pracodawców na rynku pracy (Smith, 2021). Na koniec, warto podkreślić, że studia to również czas na rozwój osobisty. Studenci mają okazję zgłębiać swoje zainteresowania, eksplorować różne dziedziny i odkrywać, co naprawdę ich pasjonuje. Edukacja na poziomie uniwersyteckim daje możliwość samorealizacji i rozwijania umiejętności, które wykraczają poza samą wiedzę akademicką (Brown, 2018). Podsumowując, mimo że współczesny rynek pracy ewoluje, a dostęp do informacji jest bardziej powszechny niż kiedykolwiek wcześniej, studia wyższe nadal mają ogromną wartość. Rozwijają umiejętności analityczne, stwarzają okazje do nawiązywania kontaktów zawodowych, zwiększają szanse na lepsze zarobki i umożliwiają rozwój osobisty. Dlatego warto podjąć wyzwanie, jakim jest zdobycie wyższego wykształcenia.

#### *Bibliografia:*

- Brown, L. (2018). *Rozwój osobisty w środowisku akademickim*. Wydawnictwo Edukacyjne.  
Kowalski, J. (2019). *Rola sieci kontaktów w karierze zawodowej*. Wydawnictwo Akademickie.  
Nowak, P. (2020). *Krytyczne myślenie w edukacji*. Wydawnictwo Uniwersyteckie.  
Smith, A. (2021). *Wykształcenie a zarobki: analiza rynku pracy*. Wydawnictwo Naukowe.

Na pierwszy rzut oka wydaje się, że kryteria formalne zostały spełnione. Jednakże, kiedy przeanalizujemy wygenerowany tekst, nie wygląda już tak dobrze: tekst względnie spójny, może stanowić bazę do dalszej pracy; argumenty o dużym stopniu ogólności, powszechnie znane; jakość tekstu dyskusyjna, z błędami językowymi, jak na przykład „studia wyższe” (nie ma bowiem studiów niższych i wyższych, jest wyższe wykształcenie i szkoła wyższa). Tekst liczy 2935 znaków ze spacjami, przypisami i bibliografią, 2578 bez bibliografii oraz 2520 bez bibliografii i bez przypisów. Kryterium 2000 znaków nie zostało spełnione. Przypisy są w określonym stylu APA, bibliografia w bardzo podstawowej wersji, bez miejsc wydania. W trakcie weryfikacji nie znaleziono żadnej ze wskazanych pozycji literaturowych. Po

uzupełnieniu zapytania o bardziej szczegółowe dane bibliometryczne wykorzystanych źródeł, dodane zostały numery ISBN, które według GPT są ważnym elementem tworzenia bibliografii naukowej. Dodatkowe informacje nie pomogły, wskazane pozycje nie zostały odnalezione. Po kolejnym uszczegółowieniu pytania o wskazanie miejsc, w których wykorzystane publikacje są dostępne (księgarnie lub biblioteki), otrzymano następującą odpowiedź.

*Wymienione wcześniej tytuły to przykłady fikcyjne, stworzone na potrzeby tekstu, więc nie istnieją w rzeczywistości. Dlatego nie jestem w stanie podać do nich rzeczywistych linków ani skierować do księgarni internetowych ani bibliotek. Jeśli jednak pracujesz nad prawdziwym esejem lub projektem, mogę pomóc Ci znaleźć odpowiednie źródła i zasugerować rzeczywiste pozycje książkowe lub artykuły naukowe na wybrany temat. Czy chciałbyś, abym pomógł w znalezieniu konkretnych, dostępnych źródeł?*

Sprawdzono również pozostałe funkcjonalności: GPT podaje link do wykazu czasopism punktowanych, odsyła do strony ministerstwa, jednak podaje błędną liczbę punktów przy konkretnych tytułach czasopism. Po wpisaniu nazwiska naukowca, podaje podstawowe informacje o nim (miejsce zatrudnienia, obszary zainteresowań badawczych oraz osiągnięcia naukowe). Jak pokazują powyższe przykłady, konieczne jest bardzo krytyczne podejście do modeli językowych jako narzędzi dydaktycznych. Niemniej, należy jednak podkreślić, że pytając GPT o artykuły naukowe, raporty i opracowania z określonej tematyki, polskie czy zagraniczne, podaje on istniejące pozycje wraz z linkiem do źródeł. Znacząca jest tutaj rola użytkownika, który nie będzie zawierał AI i bezrefleksyjnie polegał na wygenerowanych treściach. Modele językowe mają duże powodzenie, aby stać się (o ile tak już nie jest) efektywnym narzędziem dydaktycznym. Pomimo łączenia w sobie wielu sprzeczności, ocenianych i interpretowanych jako niedoskonałości (np. robi błędy stylistyczne jednocześnie poprawia styl zdań, zmyśla literaturę, ale także podaje faktycznie istniejącą), ułatwiają i przyspieszają proces wyszukiwania danych. Niewątpliwą ich zaletą są też: dostępność o każdej porze, moce obliczeniowe oraz dotarcie do wielu źródeł wiedzy.

## **Sztuczna inteligencja na uczelni – kwestie prawne i etyczne**

W odpowiedzi na rosnące zainteresowanie i wykorzystywanie narzędzi, jakim są LLM-y i w tym ChatGPT, uczelnie wyższe na całym świecie próbują ustalać ramy prawne dotyczącego jego stosowania. Formułują dyrektywy, regulaminy i wytyczne dla kadry naukowo-dydaktycznej. Dostępność chatów oraz innych aplikacji generujących treści i grafiki oparte na sztucznej inteli-

gencji rodzi dyskusje i wątpliwości natury etycznej. Pytanie o autorstwo lub współautorstwo tekstów i opracowań, oryginalność powstałych prac wydaje się bardziej niż zasadne. Eksperymenty wskazują, że tekst napisany przez sztuczną inteligencję, uszlachetniony i wzbogacony ręką człowieka, poddany ponownie ocenie AI, uznawany jest jako wytwór ludzki. Nie jest ona w stanie określić ani wskazać procentowego udziału człowieka i sztucznej inteligencji. Potwierdza to przeprowadzone małe doświadczenie.

Do dostępnego online darmowego wykrywacza treści AI, wklejony został wygenerowany przez Chat spis treści (do książki zatytułowanej: *Rola uniwersytetu w społeczeństwie współczesnym*). Po analizie, prawdopodobieństwo, że treść została wygenerowana przez AI wyniosła 0%. Innym darmowym narzędziem sprawdzono drugi tekst stworzony przez GPT (esej o studiowaniu, z przypisami). Wynik doświadczenia był ten sam. Według detektora treści AI, prawdopodobieństwo, że przedłożony tekst został napisany przez człowieka, a nie przez SI (Sztuczna Inteligencja), oceniony został na 85%. Ocena ta wynikała ze zniuansowanej i zróżnicowanej struktury zdań, dobrze dobranych argumentów i przemyślanej eksploracji tematu, co według zastosowanego detektora sugeruje poziom krytycznego myślenia i kreatywności, których zwykle nie spotyka się w tekstach generowanych przez SI. Oczywiście, bardziej rozbudowane płatne narzędzia mogłyby wspomnianą treść przeanalizować dokładniej.

Rozwiązaniami, które pojawiały się w przestrzeni internetowej oraz pierwszych dyskusjach konferencyjno-kongresowych o dużych modelach językowych była zmiana proporcji oceny określonych elementów związanych z przygotowaniem i obroną prac pisemnych, etapowych, czy dyplomowych, zarówno na poziomie prac licencjackich, jak i dysertacji doktorskich. Według sugestii, na pierwszy plan powinna wysuwać się obrona pracy, czytanie ze zrozumieniem, ocena jakości zawartych w niej informacji, a przede wszystkim krytyczna refleksja nad przedłożonym tekstem. Inną propozycją było umieszczanie informacji o udziale LLM-ów w wykonaniu określonej pracy. Pomysłodawcy sugerowali, że jeśli autor pracy wskaże udział AI w określonym opracowaniu, to sztuczna inteligencja powinna do danego tekstu sformułować pytania. Pełna i wyczerpująca odpowiedź (oceniona przez AI oraz specjalistów) pozwoliłaby na zaliczenie egzaminu. Takie rozwiązanie ma jednak racje bytu w momencie, kiedy autorstwo lub współudział ChatGPT-u zostałyby uczciwie wskazane.

Od momentu udostępnienia dużych modeli językowych, na stronach uczelni zaczęły pojawiać się instrukcje dotyczące wykorzystania sztucznej inteligencji w procesie kształcenia na poziomie akademickim. Jako pierwsza, na gruncie polskim, wytyczne dotyczące korzystania z AI opracowała Akademia Leona Koźmińskiego.

Podstawą rekomendacji jest założenie, iż wykorzystanie generatorów, takich jak ChatGPT, musi być oparte na uczciwości i transparentności. Koniecznością jest dokładne oznaczanie miejsc, gdzie generatory posłużyły za wsparcie (<https://www.kozminski.edu.pl/pl/news/akademia-leona-kozminskiego-z-rekomendacjami-dotyczacymi-wykorzystania-chatgpt>).

W ślad za nią inne uczelnie zaczęły podejmować działania i formułować rekomendacje dla pracowników i studentów. Na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Zespół ds. Sztucznej Inteligencji opracował wskazówki dla całej społeczności akademickiej, które w swoich najważniejszych punktach odnoszą się do prac etapowych (na zajęciach), dyplomowych i naukowych (<https://amu.edu.pl/nauka/si>). Kluczową zasadą jest uczciwość i rzetelne oznaczanie treści wygenerowanych przez AI. Na przykład, w pracy dyplomowej kwestia ta musi być skonsultowana z opiekunem naukowym; w trakcie zajęć o możliwości zastosowania AI decyduje koordynator przedmiotu; w przypadku prac naukowych istotne są kwestie praw własności intelektualnej. Podobne regulacje zostały wprowadzone również na Uniwersytecie Szczecińskim (<https://ai.usz.edu.pl/dobre-praktyki/>). Korzystanie z generatorów treści jest dopuszczone przy tworzeniu materiałów dydaktycznych, wspomaganie procesu pisania, translacji tekstu, automatyzacji zadań powtarzalnych. Korzystający z AI musi być świadomy odpowiedzialności i konsekwencji wynikających z generowania określonych treści. Na Uniwersytecie Warszawskim rekomendacje koncentrują się na rozważnym wykorzystaniu systemów AI oraz uczestnictwie w szkoleniach, z uwagi na intensywny rozwój sztucznej inteligencji i wynikającą z tego potrzebę rozwijania kompetencji cyfrowych (Uchwała URK UW, 2023).

Istnieje ryzyko, że studenci mogą korzystać z takich narzędzi, jak ChatGPT bez oznaczenia ich udziału, co może prowadzić do uzyskiwania lepszych ocen, a tym samym wpływać na średnią, która decyduje na przykład o przyznaniu stypendium. Podobne zagrożenie dotyczy naukowców i badaczy, którzy mogą nie ujawniać, że część ich opracowań została wygenerowana przez AI. W tym przypadku kluczową rolę odgrywa czynnik ludzki, czyli uczciwość. W odpowiedzi na rosnące wyzwania w obszarze kształcenia i tworzenia nauki powstają narzędzia mające na celu wykrywanie treści generowanych przez sztuczną inteligencję. Z pomocą promotorom przychodzi Jednolity System Antyplagiatowy (JSA), wzbogacony o nową funkcję, umożliwiającą identyfikację treści stworzonych przez AI (JSA, 2024). Zgodnie z informacjami zamieszczonymi na stronie Ministerstwa, nie gwarantuje on stu procentowej pewności, że analizowany tekst jest plagiatem lub został napisany z użyciem sztucznej inteligencji. Wskazuje wyłącznie prawdopodobieństwo, dlatego ostateczna decyzja zawsze należy do promotora.

## Próba podsumowania

Kluczowe jest odpowiedzialne i zrównoważone podejście do rozwoju oraz wdrażania sztucznej inteligencji, z uwzględnieniem zarówno jej potencjału, jak i związanych z nią zagrożeń. Problemy natury moralnej i etycznej, a także kwestie związane z prawem własności intelektualnej są, i będą, istotnymi zagadnieniami w obszarze edukacji akademickiej. Podjęte rozważania stanowią jedynie zaczątek do kolejnych poszukiwań i rozważań. Co bardzo istotne, a zarazem znamienne, to fakt, że zagadnienia związane ze sztuczną inteligencją są aktualne w chwili ich omawiania. Dynamika rozwoju kolejnych wersji modeli językowych oraz ich poziomów zaawansowania sprawia, że temat ten szybko staje się dezaktualny. Pewne jest, że proces studiowania i kształcenia akademickiego zmienia się zdecydowanie szybciej niż w przeszłości. Nie jest to powód do paniki, lecz naturalny proces ewolucji, który towarzyszy rozwojowi uniwersytetów od ich powstania. AI i modele językowe są niewątpliwie dla uczelni wyższych wyzwaniem, którego ignorować nie można (Charchuła, 2024). Przyszli studenci będą z nowoczesnych technologii, w tym LLM-ów, korzystać na wcześniejszych latach edukacji. Właściwe wydają się tutaj słowa amerykańskiej nauczycielki, która w krótkim felietonie pisze:

W tym tygodniu szkoły w Nowym Jorku zakazały korzystania z tego narzędzia (ChatGPT) na urządzeniach szkolnych i w sieciach internetowych, powołując się na obawy związane z jego niewłaściwym wykorzystaniem. Jednak odcięcie się od tej technologii nie jest rozwiązaniem. Nauczyciele będą musieli przyjąć technologię AI, jako kolejne narzędzie, do którego uczniowie mają dostęp. Podobnie jak kiedyś uczyliśmy uczniów, jak prawidłowo wyszukiwać w Google, nauczyciele powinni zaprojektować jasne lekcje na temat tego, w jaki sposób bot może pomóc w pisaniu wypracowań. Uznanie istnienia sztucznej inteligencji i pomoc uczniom w pracy z nią może zrewolucjonizować sposób nauczania (Shields, 2023).

Felieton musiał odbić się szerokim echem w środowisku, ponieważ po tygodniu z autorką skontaktował się „New York Times”, pytając, jak poradziła sobie z wyzwaniem związanym z wprowadzeniem narzędzia na zajęcia. Odpowiedź była treściwa i krótka „Dowiedziałam się o nim w piątek, a w poniedziałek już go stosowałam” (Hoffman, 2023, s. 44).

Użytkownicy, zarówno studenci, jak i nauczyciele akademicy, zostaną zobowiązani do weryfikacji, interpretacji oraz modyfikacji odpowiedzi udzielanych przez modele językowe. Będzie to wymagało kształtowania umiejętności myślenia wyższego rzędu, takich jak: analiza krytyczna, synteza, różnicowanie treści istotnych od mało istotnych. Rozmawiając z ChatGPT-em, można dowiedzieć się, iż jest on „świadom”, że nie zastąpi ludzkiego pier-



wiastka w procesie kształcenia, jest pozbawiony empatii, raczej izoluje niż socjalizuje, nie potrafi motywować i zachęcać do działania. R. Hoffman (2023) rozmawiając z najnowszym modelem językowym o przyszłości ludzi i świata, dyskutuje o wizji edukacji za pięćdziesiąt lat, w której rysują się różne scenariusze – optymistyczny i pesymistyczny. W tym pierwszym duże modele językowe stają się potężnym narzędziem edukacyjnym, wpływającym na indywidualizację procesu kształcenia, tworzącym spersonalizowane treści, zwiększającym poziom zaangażowania uczestników procesów edukacyjnych. Scenariusz pesymistyczny zakłada, że potencjał LLM-ów nie zostanie w pełni wykorzystany, a dostęp do nich będzie ograniczony ze względu na koszty czy ochronę danych. W konsekwencji, nierówny dostęp do tego narzędzia będzie potęgował, a nie niwelował, nierówności w obszarze dostępu do edukacji na każdym poziomie, w tym także akademickim. Autor zakłada jeszcze istnienie scenariusza mieszanego, zgodnie z którym duże modele językowe znacząco i nieodwracalnie zmieniają obraz edukacji. Będą wykorzystywane do zautomatyzowania niektórych procesów związanych z edukacją (np. ocenianie), jednak dostęp do nich będzie ograniczony ze względu na duże koszty.

Temat sztucznej inteligencji w obszarze edukacji to dynamicznie rozwijająca się dziedzina, a niniejsze opracowanie stanowi wstęp do dalszych rozważań. Należy mieć na uwadze, że mimo imponujących osiągnięć tego narzędzia, jest to jedynie przedsmak jego nowych możliwości.

**Wkład autorów**

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.



## REFERENCES

## Opracowania

- Charchuła, J. (2024). *Uniwersytet w dobie sztucznej inteligencji – szanse i zagrożenia*. Horyzonty Wychowania, 23(65), 79-87
- Espejel, J.L., Ettifouri, E.H., Sanoussi, Y.A., Chouham, E.M., Dahhane, W. (2023). *GPT-3.5 vs GPT-4: Evaluating ChatGPT's Reasoning Performance in Zero-shot Learning*. ArXiv, abs/2305.12477
- Hoffman R., GPT-4. (2023). *Rozmowa z chatem GPT o przyszłości ludzi i świata*. Warszawa: Wydawnictwo Poltext
- Kaplan, A., Haenlein, M. (2019). *Siri, Siri in my Hand, who's the Fairest in the Land? On the Interpretations, Illustrations and Implications of Artificial Intelligence*. Business Horizons, 62(1), 15-25
- Lipińska-Grobelny, A. (2023). *Różne oblicza pracy w czwartej rewolucji przemysłowej. Perspektywa socjologiczna*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

## Źródła internetowe

- Akademia Leona Koźmińskiego z rekomendacjami dotyczącymi wykorzystania ChatGPT, <https://www.kozminski.edu.pl/pl/review/akademia-leona-kozminskiego-z-rekomendacjami-dotyczacymi-wykorzystania-chatgpt> [dostęp: 5.09.2024]
- Ciszewski, J. (2023). *Co to jest – Chat GPT*, <https://publicrelations.pl/co-to-jest-chatgpt/> [dostęp: 10.07.2024].
- Jadczak, A. (2023). *Czym jest i do czego służy ChatGPT – mój pierwszy wywiad z AI* <https://itwiz.pl/czym-jest-i-do-czego-sluzy-chatgtp-moj-pierwszy-wywiad-z-ai/> [dostęp: 12.05.2024]
- JSA. (2024). *Promotor sprawdzi, czy student korzystał z technologii ChatGPT*; <https://www.gov.pl/web/nauka/jsa--promotor-sprawdzi-czy-student-korzystal-z-technologii-chatgpt> [dostęp: 5.05.2024]
- Nytko, O. (2023). *Studenti rzucili się na bota AI. Oceny w górę, uczelnia wyda nowe wytyczne*; <https://spidersweb.pl/2023/04/bot-ai-chatgpt-na-studiach.html> [dostęp: 12.05.2024]
- Przybylska, N. (2023). *Sztuczna inteligencja to ogromna szansa dla ludzkości, Ekspert AI tłumaczy fenomen ChatGPT*; <https://businessinsider.com.pl/technologie/digital-poland/ekspert-ai-tlumaczy-fenomen-chatgpt/fqd59r9>
- Rekomendacje dotyczące stosowania sztucznej inteligencji na UAM; <https://amu.edu.pl/nauka/si> [dostęp: 5.09.2024]
- Rekomendacje dotyczące AI Uniwersytet Szczeciński; <https://ai.usz.edu.pl/narzedzia/chatgpt/> [dostęp: 5.09.2024]
- Rouse, M. (2024). *Duży model językowy (LLM)*; <https://www.techopedia.com/pl/slowniczek/duzy-model-jezykowy-llm> [dostęp: 9.09.2024]
- Shields, Ch. (2023). *Don't Ban ChatGPT. Use It as a Teaching Tool*. Education Week; <https://www.edweek.org/technology/opinion-dont-ban-chatgpt-use-it-as-a-teaching-tool/2023/01> [dostęp: 5.05.2024]
- Sztuczna Inteligencja w Uniwersytecie Szczecińskim, <https://ai.usz.edu.pl/dobre-praktyki/>
- Talk AI. (2024). *Chat GPT. Chatbot od OpenAI w języku polskim*; <https://talkai.info/pl/> [dostęp: 13.07.2024]

- Uchwała nr 98 Uniwersyteckiej Rady ds. Kształcenia z 8 grudnia 2023 w sprawie wytycznych dotyczących korzystania z narzędzi sztucznej inteligencji w procesie kształcenia; <https://dokumenty.uw.edu.pl/dziennik/DURK/Lists/Dziennik/monitor.aspx?ID=134> [dostęp: 5.09.2024]
- Verma, R. (2024). *OpenAI's GPT-5 Pushed Back To Late 2025, But Promises Ph.D – Level Abilities*; <https://in.mashable.com/tech/77593/openais-gpt-5-pushed-back-to-late-2025-but-promises-phd-level-abilities> [dostęp: 10.07.2024]
- Webporadnik. (2024). *Large language models (LLM). Czym są i jak działają duże modele językowe?*; <https://webporadnik.pl/large-language-models-llm-czym-sa-i-jak-dzialaja-duze-modele-jezykowe/> [dostęp: 13.09.2024]



RENATA KONIECZNA-WOŹNIAK

ORCID 0001-0001-9848-2738

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu

## „EDUKATOR RODZINNY” W STARZEJĄCYM SIĘ SPOŁECZEŃSTWIE. MIEĆ POTRZEBY I BYĆ POTRZEBNYM UCZĄC SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE

ABSTRACT. Konieczna-Woźniak Renata, „Edukator rodzinny” w starzejącym się społeczeństwie. Mieć potrzeby i być potrzebnym ucząc się przez całe życie [A “Family educator” in an Ageing Society. Having Needs and Being Needed Through Lifelong Learning] Studia Edukacyjne no. 73, 2024, Poznań 2024, pp. 73-88. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 26.07.2024. Accepted: 28.08.2024. DOI: 10.14746/se.2024.73.4

The article aims to present the possibilities of using older people’s knowledge, skills, competencies, and wisdom as educators of the younger generation, especially in a family environment. The text also raises the issue of the possible meeting of older people’s psychosocial needs through the education of young people. The satisfaction of being a “family educator” may increase the level of motivation to continue meeting needs. The effects of the young generation learning from the older generation, discussing them, and using them by students during teaching classes are becoming an interesting and important topic. They point out the value of this education and its building intergenerational relationships in times of increasing generational separation.

**Key words:** “family educator”, studying effects, psychosocial needs of older people

### Wprowadzenie

Uczenie się osób młodych od osób starszych, połączone z możliwością realizacji potrzeb seniorów i motywowaniem ich do dalszej aktywności edukacyjnej wydają się bardzo ważne z wielu powodów. Są nimi: nowoczesne technologie, rozwój cywilizacyjny, dynamiczne przeobrażenia demograficzne, szybkie zmiany różnych pokoleń, separacje międzypokoleniowe, migracje i tym podobne. Wymienione zmiany oraz ich stała dynamika wymagają

aktywności edukacyjnej. Całocyciowe uczenie się w różnych formach jest potrzebne dorosłym niezależnie od ich wieku, ponieważ pomaga w lepszym odnalezieniu się w obecnej codzienności, różnych wyzwaniach i transformacjach.

Działanie „edukatora rodzinnego”, jak określiła go autorka niniejszego artykułu, jest często nieuświadomiane, ale wpisuje się w proces edukacji nieformalnej. Efekty uczenia się młodego pokolenia, ich wartość nie zawsze są dostrzegane także przez odbiorców. Odkrywanie i analizowanie ich przez studentów podczas zajęć dydaktycznych staje się interesującym i ważnym tematem oraz aktywnością, które zostały opisane w dalszej części tekstu.

Temat utrzymania i rozwijania kontaktów oraz współpracy międzypokoleniowej jest bardzo ważny, aktualny i pilny. Potwierdzeniem są coraz liczniejsze w środowisku andragogów i gerontologów społecznych, powiązane z nimi publikacje (Aleksander, 2019; Szarota, 2019; Fabiś i in., 2019; Muszyński, 2022; Dubas, 2023; Konieczna-Woźniak, 2023) oraz wykłady, seminaria i dyskusje podczas konferencji naukowych. Marcin Muszyński zajmując się badaniami na temat międzypokoleniowego uczenia się, podkreślił w swoim artykule, że obecnie ze względu na zmiany demograficzne, rosnącą populację osób starszych, zmiany w strukturze rodzin, doszło do ograniczenia międzypokoleniowego uczenia się wewnątrz rodzin (Muszyński, 2022, s. 55). Szukanie rozwiązań utrzymania uczenia się w rodzinach stanowi więc ważne wyzwanie dla pedagogiki.

Odnosząc się do wspomnianych zmian demograficznych trzeba dodać, że czasy w których obecnie żyjemy, aktualna dekada i zbliżające się kolejne dekady XXI wieku, to lata postępującego starzenia się społeczeństw Europy, jak również wysoko rozwiniętych i rozwijających się państw pozaeuropejskich. Wzrasta populacja osób starszych, dzięki pozytywnym zmianom, takim jak: wydłużająca się średnia długość życia, rozwój medycyny, lepsze warunki życia, większa dbałość o zdrowie poprzez różne formy aktywności, odpowiednie odżywianie, profilaktyka gerontologiczna. Zmiany przynoszą także trudne i skomplikowane konsekwencje, które mają wpływ na wszystkie pokolenia. W Polsce szczególnie niepokojący w ostatnich kilku latach stał się niski i malejący przyrost naturalny. W kwietniu 2024 Główny Urząd Statystyczny przekazał informację dotyczącą pierwszego kwartału, o ujemnym przyroście -04 na 1000 ludności (GUS. Podstawowe dane. Społeczeństwo, 2024).

Kolejne inne przeobrażenia, na przykład wczesne wycofanie się z aktywności zawodowej, różne zmiany społeczno-ekonomiczne, migracje i tym podobne oddziałują na współczynnik obciążenia demograficznego. Wyniki badań Eurostatu wskazują na wysoki jego poziom w krajach Unii Europejskiej (UE-27). Pierwszego stycznia 2019 roku wynik wynosił 31,4%, co oznacza, że na każdą osobę w wieku 65 lat lub więcej przypadały zaledwie ponad trzy

osoby w wieku produkcyjnym. Współczynnik obciążenia demograficznego osobami starszymi w niektórych państwach członkowskich UE znajdował się również na niskim poziomie – 20,7% w Luksemburgu i 21,6% w Irlandii – tym samym średnio na każdą osobę w wieku 65 lat lub więcej przypadało blisko pięć osób w wieku produkcyjnym. Najwyższe poziomy wynosiły 35,7% we Włoszech, 35,1% w Finlandii i 34,6% w Grecji – w tych krajach średnio na każdą osobę w wieku 65 lat lub więcej przypadały mniej niż trzy osoby w wieku produkcyjnym. Prognozy demograficzne podkreślają również szybkie tempo starzenia się najstarszych ludzi UE-27, osób powyżej 80. roku życia, przewidując wzrost tej grupy wiekowej w stosunku do liczby ludności UE-27 – od roku 2019 do 2100 dwa i pół razy – z 5,8% do 14,6% (Struktura ludności i starzenie się społeczeństwa).

Przedstawione wybrane informacje na temat zmian demograficznych i ich konsekwencji stają się ważnym wyzwaniem dla wielu środowisk naukowych. Problematyka gerontologiczna rozwija się w większości dziedzin nauki i techniki<sup>1</sup>. Szukanie rozwiązań różnorodnych problemów ludzi starszych i wszystkich pokoleń na tle wielu zmian społeczno-gospodarczych, technologicznych, klimatycznych i innych wymienionych wcześniej trafia do nauk: przyrodniczych, inżynierskich i technicznych, medycznych i o zdrowiu, rolniczych, społecznych, humanistycznych. Gerontologia, będąca nauką interdyscyplinarną, rozrasta się coraz silniej i podejmuje nowe tematy powiązane z rodzącymi się wyzwaniami. Jednym z nich, w gerontologii społecznej będącej działem gerontologii, jest motywowanie do edukacji osób starszych i podjęta w tym artykule edukacja młodych dorosłych przez bliskich im seniorów.

## **Uczenie się przez całe życie – wyzwanie dla wszystkich pokoleń**

Zainteresowanie tematami starzenia się i starości, różnymi ich problemami, w pedagogice i jej subdyscyplinach podejmowane jest od kilkudziesięciu lat. Aleksander Kamiński, pedagog społeczny, w latach 70. XX wieku, w jednym ze swoich artykułów naukowych podkreślił:

(...) pedagogika przestaje być nauką o wychowaniu dzieci i młodzieży; staje się nauką o wychowaniu osób wszelkich generacji wieku (Kamiński, 1975, s. 7).

---

<sup>1</sup> Wykaz dziedzin nauki i techniki według klasyfikacji OECD: nauki przyrodnicze, nauki inżynierskie i techniczne, nauki medyczne i o zdrowiu, nauki rolnicze, nauki społeczne, nauki humanistyczne <https://nawa.gov.pl> › Lista-OECD---PL.docx.pdf [pobrano: 10.06.24].

Por: *Klasyfikacja dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych* (Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z 11.10.2022); <https://www.rdn.gov.pl> › komunikaty, komunikat nr 5/2022 [pobrano: 10.06.24].

Obecnie tematy z dziedziny gerontologii społecznej są podejmowane przez pedagogów w pracach naukowych, jak również ze studentami, motywując do wzajemnego zrozumienia i akceptacji różnych stylów życia kilku pokoleń osób dorosłych. Życie człowieka dorosłego obejmuje trzy etapy: wczesnej, średniej i późnej dorosłości. Ostatni z nich nie wyklucza możliwości całościowego rozwoju, którego wsparciem różnych zadań rozwojowych może być edukacja. Proces uczenia się przez całe życie, *lifelong learning* (LLL), możliwy jest w różnych formach edukacji: formalnej, pozaformalnej i nieformalnej (Glosariusz EPALE. Pojęcia i terminy z zakresu edukacji dorosłych, 2020, s. 38). Uczenie się seniorów, choć może i bywa trudne, zwłaszcza w czasach podkreślonego już szybkiego rozwoju cywilizacji i technologii, sztucznej inteligencji, wydaje się też niezwykle wspierające. Możliwości korzystania z elektronicznego, szybkiego dostępu do różnorodnych informacji i wiedzy, zwłaszcza w przypadku braku możliwości udziału w edukacji stacjonarnej, daje poczucie satysfakcji oraz stanowi uzupełnienie innych aktywności w obszarach codziennego życia. Najczęściej uczenie się seniorów odbywa się w ramach edukacji nieformalnej i pozaformalnej. Edukacja pozaformalna prowadzona jest w polskich uniwersytetach trzeciego wieku<sup>2</sup> oraz różnych innych stowarzyszeniach, podczas kursów, warsztatów i tym podobnych. Uczenie w codzienności, w sposób ciągły, przypadkowy, świadomy i nieświadomiony wpisuje się w edukację nieformalną.

Wyzwaniem dla pedagogiki i andragogiki wydaje się włączenie do edukacji formalnej również elementów edukacji nieformalnej, kierowanej do osób młodych, rozpoczynających wczesną dorosłość. Ten czas życia stawia przed nimi wiele życiowych zadań, wyzwań i niepewności, a brakuje im też doświadczeń. Na początku obecnego wieku powstała koncepcja wschodzącej (wyłaniającej się) dorosłości, zdefiniowana i opisana przez Jeffreya J. Arnetta, który ukazał pojawiające się zmiany, ich przyczyny na etapach wkraczania w dorosłe życie (Marianowska, 2013, ss. 91-104). Przedstawione zostały również główne cechy rozwojowe procesu wschodzącej dorosłości: okres poszukiwania tożsamości, okres niestabilności, wiek koncentracji na sobie i własnych potrzebach, okres bycia pomiędzy (*in-between*) adolescencją i wczesną dorosłością, wiek możliwości. Zmienił się wcześniejszy przebieg stawania się młodym dorosłym człowiekiem (Marianowska, 2013, ss. 94-100). Osoby starsze w roli „edukatorów rodzinnych” mogą być, uważam, wsparciem dla ludzi młodych. Doświadczenia, wiedza, umiejętności babć i dziadków, bliskich znajomych seniorów to arsenał zasobów, z których mogą korzystać, jeśli będą mieli taką potrzebę, ich potomkowie, wspierając w ten sposób własny rozwój.

<sup>2</sup> W przyszłym roku 2025 minie 50 lat działalności pierwszego UTW w Warszawie.



Znaczenie edukacji dla obu pokoleń – młodych i starszych dorosłych akcentowane jest w różnych dokumentach, między innymi w Agendzie 2030 na rzecz zrównoważonego rozwoju – implementacja w Polsce. Idea zrównoważonego rozwoju została określona w Raporcie Światowej Komisji ds. Środowiska i Rozwoju już w 1987 roku: „zrównoważony rozwój to taki rozwój, w którym potrzeby obecnego pokolenia mogą być zaspokojone bez umniejszania szans przyszłych pokoleń na ich zaspokojenie”. Pośród siedemnastu celów Agendy 2030, jednym z nich jest: „zapewnić wszystkim wysokiej jakości edukację oraz promować uczenie się przez całe życie”<sup>3</sup>.

### **Potrzeby osób starszych a uczenie się**

Edukacja nieformalna, określona w tekście powyżej, może prowadzić do uzyskiwania wielu efektów uczenia się. Osiągnięte już mogą przekładać się na możliwość realizacji różnych potrzeb, których spełnienie ma wpływ na jakość życia osób dorosłych, a w tym artykule – zwłaszcza osób starszych. Tego typu zależność podkreśla Joanna K. Wawrzyniak, zwracając uwagę, że jakość życia określana jest przez poziom zaspokajania poszczególnych potrzeb, spośród których znaczenie zyskują następujące determinanty: zdrowie, kontakty społeczne i uczestnictwo w życiu, posiadanie bliskich i relacje z rodziną, realizacja planów, autonomia, możliwość autokreacji (Wawrzyniak, 2014, s. 118).

Agata Chabior analizując również temat potrzeb, określa je w następujący sposób: potrzeba często definiowana jest jako aktualnie występujący stan człowieka, najczęściej jest to stan niedoboru, braku, zakłócenia równowagi w zakresie ważnych dla człowieka właściwości organizmu lub otoczenia (...) motywuje do uruchomienia działania, celem którego jest wyrównanie tego braku i przywrócenie organizmowi zaburzonego życiowego optimum (Chabior, 2014, s. 37).

Martyna Kawińska w artykule dotyczącym identyfikacji potrzeb seniorów w odniesieniu do ich aktywności, przywołuje wybrane teorie potrzeb jako teorie motywacji w działaniu. Podkreśla, że do zaspokojenia potrzeb konieczne jest podjęcie i zrealizowanie konkretnego działania, a jego zakończenie powinno być źródłem satysfakcji poprzez zaspokojenie określonej potrzeby i motywacji do wyrażania kolejnych potrzeb. Autorka tekstu analizując różne, wybrane teorie potrzeb dodaje, że źródłem potrzeb człowieka są biologiczne uwarunkowania organizmu oraz jego doświadczenia nabyte podczas kontaktów społecznych. Potrzeby ludzi mogą się różnić i zmieniać wraz z upływem czasu (Kawińska, 2022, s. 14).

---

<sup>3</sup> Agenda 2030 na rzecz zrównoważonego rozwoju – implementacja w Polsce [http://www.un.org.pl/files/170/Agenda\\_2030\\_PL\\_pl-5.pdf](http://www.un.org.pl/files/170/Agenda_2030_PL_pl-5.pdf)

Klasyfikacje potrzeb są zróżnicowane i odnoszą się do wielu obszarów życia. Jedną z bardziej znanych i często przywoływanych klasyfikacji stanowi piramida potrzeb opracowana przez Abrahama H. Maslowa, psychologa szkoły humanistycznej. Wyszczególnił kilka grup potrzeb: fizjologiczne, bezpieczeństwa, przynależności i miłości, uznania, szacunku do siebie samego i innych oraz samorealizacji, poznawcze, estetyczne. Wymienione potrzeby zostały też podzielone na: niższego i wyższego rzędu, ze wskazaniem, że potrzeby niższego rzędu uruchamiają potrzeby wyższego rzędu (Maslow, 2006, ss. 65-76, za: Chabior, 2014, ss. 37-38).

Polski socjolog, zaangażowany w rozwój gerontologii społecznej, Brunon Synak wyodrębnił psychospołeczne grupy potrzeb osób starszych: przynależności, użyteczności i uznania, niezależności, bezpieczeństwa, satysfakcji życiowej, które scharakteryzowała Grażyna Orzechowska (Orzechowska, 1999, s. 25, por. Pikuła, 2016, s. 36). Odniesienie do tych grup potrzeb zostało przedstawione w dalszej części artykułu, wskazując na możliwość ich powiązania z uczeniem się.

Zbliżoną klasyfikację do poprzedniej, w wybranych obszarach potrzeb psychospołecznych, opracował również amerykański gerontolog Clark Tibbitts (Tibbitts, 1960, za: Pikuła, 2016, ss. 35-36; Dyczewski 1994, ss. 110-112). Koncepcja tego autora zawiera następujące potrzeby: wykonywanie działań społecznie użytecznych, spędzanie czasu wolnego w sposób satysfakcjonujący, bycie uznanym za część jakiejś społeczności czy grupy, uznanie jako jednostki ludzkiej, utrzymywanie kontaktów towarzyskich, stwarzanie okazji do doznań i autoekspresji, ochrona zdrowia i dostępu do opieki społecznej, ustalony tryb życia i utrzymywania kontaktów z rodziną, odpowiednia stymulacja umysłowo-psychiczna, duchowa satysfakcja.

Można przyjąć, biorąc pod uwagę rangę uczenia się osób starszych, że proces tej edukacji należy odnieść do określonych, motywujących ją różnych potrzeb. W sytuacji indywidualnych oczekiwania trzeba też uwzględnić preferencje każdej osoby, poziom jej motywacji oraz inne czynniki wpływające na przebieg uczenia się.

## **Starsi dorośli edukatorami**

Edukator dorosłych pełni wiele ról: mentora, trenera, coacha, konsultanta, doradcy, facylitatora, terapeutę, opiekuna i tym podobnych. Podejmowane role zależą od wielu czynników: modelu edukacji dorosłych, celów realizowanych w procesie uczenia, miejsca i przestrzeni edukacji, kompetencji i doświadczeń edukatora oraz tym podobnych. Warto dodać, że w edukacji dorosłych wiodącą wydaje się relacja pomiędzy podmiotami procesu edukacyjnego. Niezmiernie

ważne są: wzajemny szacunek, zaufanie, partnerstwo, wspólne podejmowanie decyzji i tym podobne (Mazurek, Stępień, 2017, ss. 19-20).

Praca edukatora realizowana jest też przez osoby starsze i może odbywać się w różnych miejscach. Jednym z nich jest rynek pracy, na którym najczęściej pojawia się rola mentora w różnych rodzajach mentoringu: intermentoringu, e-mentoringu, mentoringu rozwojowym, odwróconym, intermentoringu pokoleniowym, międzypokoleniowym. Starszy edukator może też przejmować rolę doradcy, konsultanta i tym podobne.

Justyna Wiktorowicz podkreśla, że mentor jest bardzo doceniany, stanowi wręcz podstawę realizacji procesu uczenia się w organizacji, zwłaszcza w obliczu wspólnego funkcjonowania czterech, a nawet pięciu generacji pracowników o zróżnicowanych postawach wobec pracy (Wiktorowicz, 2020, s. 29). Partnerska relacja między mistrzem a *mentee* (ucznem, podopiecznym), zorientowana na odkrywanie i rozwijanie potencjału uczącego się, ma ogromne znaczenie dla procesu edukacyjnego (Konieczna-Woźniak, 2016, ss. 242-252; 2017, ss. 234-238). Budowana jest współpraca międzypokoleniowa, która zdaniem Beaty Tokarz-Kamińskiej wymaga także spełnienia następujących reguł: nieoceniania, otwarcia na inność, akceptacji różnorodności postaw, doświadczeń i wyglądu, ciekawości drugiego człowieka, chęci poznania siebie nawzajem, otwartości na wzajemne słuchanie i wzajemne uczenie się, zadbania o integrację, szukania wspólnych „przestrzeni” (pasje, doświadczenia itd.), tworzenia atmosfery „bycia razem” (a nie wychowywania, pouczania), przełamywania stereotypów wiekowych, czujności na stereotypy i dominację, pełnego uczestnictwa każdego pokolenia, poczucia wpływu na wspólną pracę, jej przebieg i rezultaty, budowania poczucia zaangażowania wobec siebie nawzajem i wobec otoczenia (Tokarz-Kamińska, 2013, ss. 45-46).

Działania edukatora w starszym wieku podejmowane są też w innych przestrzeniach i miejscach, takich jak: przedszkola, szkoły, uczelnie, domy pomocy społecznej, instytucje edukacyjne, miejsca opieki, szpitale, hospicja, stowarzyszenia kultury, zespoły artystyczne, grupy zainteresowań, wolnozasobowe i religijne, kluby, media i platformy edukacyjne i tym podobne. Całocielowe doświadczenia oraz wynikające z nich wiedza i kompetencje mogą być przydatne najmłodszym i dorosłym niezależnie od wieku.

Podsumowując, należy stwierdzić, że bycie edukatorem może sprawdzać się w starszym wieku i realizować w różnych formach oraz miejscach edukacji. Osoby starsze mają możliwości wykorzystania swoich zasobów intelektualnych, doświadczeń i refleksyjnego myślenia. Coraz częściej bycie edukatorem zostaje poprzedzone poznaniem wiedzy andragogicznej, która ma na celu przygotowanie do pracy edukacyjnej z dorosłymi. Dotyczy to wielu stowarzyszeń, miejsc pomocowych, grup zainteresowań, klubów i tym podobnych.

## „Edukatorzy rodzinni” w narracjach młodych dorosłych

Doświadczenia nauczyciela akademickiego uzyskane podczas pracy dydaktycznej coraz częściej wskazują na możliwość uczenia się studentów nie tylko w sposób formalny, ale również z wykorzystaniem ich wiedzy zdobytej nawet w sposób nieuświadomiony, incydentalny, o nieformalnym charakterze. Podczas zajęć, dopiero za sprawą budowania relacji w grupach i wymianą wiedzy młodych dorosłych, często dochodzi do jej odkrycia, uświadomienia i refleksji. W ramach konwersatoriów z problematyki gerontologicznej wielokrotnie przykłady działań i doświadczenia z domów rodzinnych sprzyjają uzupełnieniu uzyskanej wiedzy teoretycznej. Konfrontacja teorii z praktyką jest ważnym wzmocnieniem dla zdobywania i ugruntowania wiedzy, budowania umiejętności i kompetencji. Przedstawienie możliwości i zasobów wiedzy osób starszych warto wykorzystać we wsparciu dalszego rozwoju młodych ludzi, szczególnie w czasach już wspomnianej wschodzącej dorosłości.

Poniższa, krótka relacja została opracowana w formie pisemnej na podstawie 32 uzyskanych odpowiedzi studentek (grupa wyłącznie kobiet) II roku pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, w roku 2023.

Przygotowane teksty studentek, w ramach zadania na zajęcia dydaktyczne, były rozbudowanymi odpowiedziami na kilka określonych pytań: Czy, a jeśli tak, to czego nauczyłaś się od swoich starszych „edukatorów rodzinnych”? Jaka wiedza, umiejętności i kompetencje zostały Tobie przekazane? Czy korzystasz z nabytej wiedzy, umiejętności i kompetencji? Jakie wartości zostały Tobie przekazane? Czy wartości zostały przez Ciebie uznane i przyjęte? Udzielone odpowiedzi miały charakter anonimowy i mogły zostać rozszerzone o obszar przemyśleń, refleksji, uwag i tym podobnych.

„Edukatorami rodzinnymi” studentek byli seniorzy, najczęściej ich babcie i dziadkowie, rzadziej osoby dalej spokrewnione, sporadycznie również przyjaciele i znajomi rodzin.

Analiza uzyskanych odpowiedzi wskazała na dominującą grupę efektów uczenia się od osób starszych, jaką były umiejętności, zwłaszcza przydatne na co dzień w gospodarstwach domowych. Do grupy umiejętności związanych z prowadzeniem domu (zwłaszcza umiejętności przydatnych w kuchni) i często ogrodu należały: gotowanie różnych potraw, pieczenie ciast, przygotowanie przetworów na zimę, oprawianie ryb, patroszenie kury i tym podobnych działań kulinarnych. Ważne były też: sprząatanie, utrzymywanie domu w porządku (cyt. „dbanie o porządek w rodzinie to hobby”), mycie okien, „robienie prania”, czyszczenie szkła, obsługa wielu domowych urządzeń. W pracach ogrodniczych dominowały umiejętności: zbieranie ziemniaków (wykopki), uprawianie roślin i ich rozróżnianie (cyt. „dziadek nauczył mnie

siać, sadzić rośliny, jest z niego najlepszy ogrodnik”). Najczęściej powtarzającymi się umiejętnościami były jednak te związane z pracą w kuchni i czynnościami służącymi utrzymaniu porządku w domu.

Za ważne umiejętności studentki uznały również takie, które można określić jako związane z codzienną dbałością o siebie i bliskich w rodzinie: cerowanie dziur w ubraniach, splatanie z włosów warkocza, dbanie o rzeczy, buty i ich wiązanie, przyszywanie guzików, szycie na maszynie (cyt. „babcia jest najlepszą krawcową jaką znam”), robótki ręczne. Odpowiedzi z tego obszaru umiejętności również się powtarzały, a dodatkowe komentarze pisemne i późniejsza rozmowa na ich temat podczas zajęć wydawały się zaskakujące. Niektóre z wymienionych czynności choć wydają się współcześnie już nieaktualne, nadal były praktykowane przez młode osoby w kilku domach. Obecnie najczęściej docenianą umiejętnością okazały się różne robótki ręczne.

Ostatnia grupa umiejętności była powiązana z czasem wolnym, podczas którego babcie i dziadkowie, bądź bliscy seniorzy, nauczyli swoje wnuki: jazdy na rowerze, czytania, pisania, liczenia, prowadzenia samochodu, gwary poznańskiej, rozwiązywania krzyżówek, sudoku, poznania różnych gier, robienia bransoletek z rurek, składania i klejenia papierowych torebek. Pozornie może się wydawać, że opisane umiejętności zdobywane już nawet w dzieciństwie, okresie dorastania i wczesnej dorosłości nie są czymś niezwykłym. Niemniej jednak posiadanie ich dzięki starszym „edukatorom rodzinnym”, pełniącym role: mentorów, konsultantów, doradców, opiekunów, czy nawet terapeutów w środowiskach rodzinnych, podczas dyskusji podjętej na zajęciach okazało się niezwykle wartościowe dla studentek. Omawiane umiejętności wywoływały wiele emocji, wspomnień, radości ze spotkań z bliskimi, choć pojawiły się również komentarze wskazujące na kilka sytuacji problemowych, konfliktowych, które po ich rozwiązaniu miały także wartość edukacyjną. Przykładem różnych wypowiedzi są dwa cytaty. Pierwszy oddający radość z efektów uczenia się od babci i dziadka: *dzięki babci nauczyłam się: huścić na huśtawce, chociaż wcześniej nikt nie potrafił mnie tego nauczyć, gotować, piec, płynnie czytać. Dzięki dziadkowi nauczyłam się: być odważna i umiem walczyć o swoje – „nie daj sobie w kaszę dmuchać”*. Drugi cytat wskazuje, że uczenie się od osób starszych może mieć zupełnie inny wymiar, zdobywanie umiejętności szukania rozwiązań w trudnych sytuacjach życiowych i unikanie zachowań, takich samych jak ich bliskich: *umiem szukać sposobów rozwiązywania trudnych sytuacji (...) jestem wolna od używek, nauczyło mnie tego obserwowanie konsekwencji nałogów u babci i dziadka, a także rodziców*.

Kolejnym efektem uczenia była zdobyta wiedza, dominująca o charakterze potocznym, deklaratywnym, wykorzystywanym w codziennym życiu. Seniorzy przekazali studentkom potrzebne na różnych etapach ich życia informacje. Należały do nich znajomości: okolic miejsca zamieszkania, lokal-



nych atrakcji, historii swoich przodków (cyt. „ciekawostki, jasne i ciemne strony”), kultury w rodzinie, genealogii, tradycji rodzinnych, przysłów, przesądów i ludowych powiedzeń, znaczenia ziołolecznictwa. Niektóre studentki uzyskały szczególną wiedzę na temat życia ich babć i dziadków podczas II wojny światowej, podczas której musieli pracować w niemieckich gospodarstwach. Przekazana wiedza dotyczyła też powojennych czasów: radzenia sobie w dobie PRL-u, historii różnych zdarzeń politycznych i społecznych, w których uczestniczyli kiedyś obecni i z poprzedniego pokolenia ludzie starsi. Niektóre studentki uzyskały też wiedzę dotyczącą: roli Kościoła i wiary, różnych zawodów i wartości pieniędzy w życiu. Zaledwie kilka wymieniło poznane obszary wiedzy naukowej. Jej przekaz dotyczył: znajomości geografii, szczególnie wiedzy na temat różnych państw świata oraz historii II wojny światowej.

Interesujące okazały się również deklarowane przez studentki nabyte kompetencje. Dzieliąc je na dwa obszary: społeczne i personalne, do pierwszego z nich zostały zaliczone: rozpoznawanie nastrojów ludzi i wpływanie na nie, kreatywność w rozwiązywaniu różnych trudnych sytuacji, nawiązanie kontaktów z innymi, szacunek do drugiej osoby, otwartość na innych ludzi i dobre relacje z nimi, przebywanie i zajmowanie się dziećmi (*dzięki dziadkowi potrafię zajmować się dziećmi i sprawia mi to radość*). Do kompetencji personalnych należały: pewność siebie, pracowitość, planowanie punktualności, grzeczność, wyciąganie wniosków, dokonywanie życiowych wyborów, odpowiedzialność, organizacja czasu, systematyczność w działaniu, radzenie sobie z problemami, zmianami, utratą bliskich oraz z krytyką.

W opracowanych tekstach i z rozmów wynikało też przyjęcie od osób starszych różnych uznawanych wartości. Takimi wiodącymi wartościami były: rodzina, przyjaciele, praca (cyt. „praca jest źródłem satysfakcji i jest ważniejsza niż to kim w niej jesteś”). Nie brakowało też innych ważnych dla studentek wartości: troska o czas spędzany z najbliższymi, kontakty z innymi ludźmi, utrzymanie dobrych relacji w rodzinie mimo różnic zdań, miłość, pomoc innym, prawda, nauka, wiara, religia, zdrowie, optymizm (cyt. „ważne jest to co będzie, a nie to co było”), autorytety, pasja, lojalność, honor, porządek w domu.

Podsumowując, opracowane przez studentki pisemne odpowiedzi były zróżnicowane. Niektóre z nich zostały szerzej rozbudowane, inne ograniczały się do wyliczania różnych efektów uczenia się i wartości, ale zdecydowana większość była pogłębiona i bardzo interesująca. Rozmowy podjęte podczas zajęć wskazywały, że dla większości studentek bliskie relacje ze starszym pokoleniem bardzo sprzyjają uczeniu się od nich wielu umiejętności, pozyskiwaniu wiedzy i budowaniu kompetencji dla ich osobistego rozwoju. Zaledwie dwie osoby nie miały zbyt wielu takich możliwości. Studentki podkreślały też różne role seniorów w rodzinie. Kilka osób, mimo rzadszych kontaktów, spo-

tkań z babciami i dziadkami, deklarowało, że w trakcie pobytu u nich, najczęściej podczas wakacji, uczyło i uczy się nawet więcej niż od swoich rodziców. Należy też dodać wykorzystywane formy uczenia się od starszych: obserwacje, rozmowy, poznawanie interesujących materiałów rodzinnych (pamiętek, albumów), zdobywane doświadczenia, wspólne działania, spędzanie ze sobą wolnego czasu i tym podobne. Wymienione zostały też różne role pełnione przez „edukatorów rodzinnych”: mentora, konsultanta, opiekuna, doradcy, czasami też terapeutę swoich wnuczek.

Krótki opis zadania dydaktycznego nie oddaje wszystkich jego aspektów, ale przede wszystkim wskazuje możliwość wpływu „edukatorów rodzinnych” na budowanie relacji międzypokoleniowych i rozwój młodych ludzi. Podczas dyskusji zostały zaprezentowane też korzyści wynikające z roli „edukatora rodzinnego” dla niego samego.

### **„Edukator rodzinny” - realizacja jego potrzeb i bycia potrzebnym**

We wcześniejszej części artykułu zasygnalizowano temat potrzeb osób starszych, w którym zostały wymienione wybrane klasyfikacje potrzeb. Jedną z nich, Brunona Synaka, podzieliła potrzeby na pięć grup. Opisane i uzyskane odpowiedzi, w ramach zadania dydaktycznego oraz przedyskutowane podczas zajęć, wskazały możliwość uczenia się od seniorów, jak również realizację niektórych grup potrzeb osób starszych. Motywowała ona do dalszej aktywności i kolejnych potrzeb, szczególnie bycia użytecznymi i uznanymi.

Posługując się podziałem potrzeb B. Synaka, pierwszą grupę – przynależność można uznać za podstawową w życiu osobistym, funkcjonowaniu społecznym, w różnych grupach rodzinnych, towarzyskich, zawodowych, zainteresowań i tym podobnych. Od wielu lat wymiar tej potrzeby potwierdzają publikacje z dziedziny psychologii, której przykładem jest znana od dawna książka Elliota Aronsona (1999): *Człowiek istota społeczna*. Integracja, spotkania, kontakty z rodziną stwarzają przestrzeń do zaspokojenia tej potrzeby. Opisane przez studentki relacje, spotkania z bliskimi im seniorami, słuchanie historii ich doświadczeń, podejmowanie różnych tematów i opinii przynosi satysfakcję oraz poczucie bycia razem, spójność rodziny, zacieśnianie relacji rodzinnych. Potrzeba przynależności jest ważna dla każdego człowieka, zarówno w starszym jak również młodym wieku. Starość może jednak ograniczać przynależność społeczną z różnych powodów: kondycji zdrowotnych, śmierci bliskich, sytuacji ekonomicznej i tym podobnych. Dlatego, stwarzanie przestrzeni do bycia w grupie jest niezwykle istotne. Takie możliwości stwarza między innymi edukacja.



Użyteczność i uznanie wydają się równie silną potrzebą osób starszych. Przedstawione wcześniej efekty uczenia się młodych stanowią potwierdzenie realizacji tej potrzeby przez seniorów. Odnosząc się do przywołanego już tekstu M. Kawińskiej, warto raz jeszcze zaakcentować, że zakończenie podjętej, satysfakcjonująco zrealizowanej potrzeby motywuje do wyrażania i zaspokajania dalszych potrzeb (Kawińska, 2022, s. 14). Bycie użytecznym i uznawanie tej użyteczności przez innych ludzi jest istotne dla każdego. Włączenie się seniorów w różne aktywności rodzinne, społeczne i uzyskanie z nich poczucie radości sprzyja kontynuacji tego typu działań. Niestety, podobnie jak w przypadku poprzedniej potrzeby, ze względu na trudności wieku nierzadko staje się ograniczone.

Potrzeba niezależności wydaje się jedną z trudniejszych do realizacji przez osoby starsze. Stan zdrowia fizycznego często nie pozwala na pełną niezależność, niemniej jednak dobry stan zdrowia psychicznego może pomagać w utrzymaniu jej jak najdłużej. Ustalony przez osobę starszą tryb życia, aktywność umysłowa, kondycja psychiczna i poczucie satysfakcji mimo zmian fizycznych wpływają na poczucie niezależności. Uczenie się osób starszych może stać się znaczącym wsparciem realizacji tej potrzeby. W rozmowach ze studentkami pojawiały się przykłady doświadczeń seniorów, którzy mimo znacznych ograniczeń od wielu lat radzą sobie w codziennym życiu i czerpią z niego satysfakcję. Nauczenie się zaistniałych w życiu koniecznych zmian opisuje koncepcja selektywnej optymalizacji z kompensacją (SOC), autorstwa Paula Baltesa i Margaret Baltes, wpływająca na pomyślne starzenie się (Halicki, 2010, ss. 38-43; Baltes, Baltes, 1990). Mimo pewnych ograniczeń niezależności kilku babć i dziadków studentek, bycie potrzebnym było nadal przez nich realizowane.

Kolejna grupa potrzeb bezpieczeństwa może być interpretowana wieloznacznie. Najczęściej jest jednak powiązana z lękiem z powodu stanu fizycznego i psychicznego osoby starszej. Strach i obawy mogą również być wynikiem samotności, zmian miejsca zamieszkania, braku odwiedzin, ale również bezpieczeństwa ekonomicznego oraz wielu innych trudnych sytuacji życiowych. Realizacja tej potrzeby stanowi niełatwe zadanie w okresie starości, a nawet podczas procesu starzenia się. Rozmowy na ten temat, podjęte ze studentkami, wskazywały na coraz częstsze szukanie przez seniorów możliwości realizacji tej potrzeby. Większa dostępność do różnego typu ostrzegania przed niebezpieczeństwami, informacje medialne, szkolenia, warsztaty, jak również wzajemny przekaz ostrzeżeń przez bliskich sobie seniorów i ich rodziny stają się sposobem realizowania tej potrzeby, w przypadku której edukacja nieformalna i pozaformalna odgrywają ważną rolę.

Ostatnia grupa potrzeb – satysfakcja z życia dotyczy z pewnością osób dorosłych niezależnie od ich wieku, a ponadto może być silnie zróżnicowana.

Odwołując się ponownie do koncepcji pomyślnego starzenia się, jego definiowanie ma też różne ujęcia, zależne od preferencji badanych na ten temat osób (Halicki, 2010, ss.18-43). Całozyciowa edukacja, rozrastająca się sieć uniwersytetów trzeciego wieku oraz wielu innych miejsc i przestrzeni uczenia się wskazują na zainteresowanie, jak również satysfakcję z edukacji, która oczywiście może przybierać różne formy i tematykę.

Mieć potrzeby i być potrzebnym „edukatorem rodzinnym” wydaje się istotne dla rozwoju samych edukatorów, jak też ich „uczniów”. Bycie ze sobą w procesach edukacji tworzy możliwości pokonywania oddalania się od siebie pokoleń, a wręcz przeciwnie – zbliżenia się.

## Podsumowanie

Reasumując, można stwierdzić, że wykorzystanie wiedzy i doświadczeń osób starszych jest ważne w środowiskach rodzinnych, miejscach edukacji, na rynku pracy i wielu innych obszarach codziennego życia. Powiązanie potrzeb osób starszych z uczeniem się przez całe życie wskazuje na możliwość realizacji tych potrzeb, jak również pomyślność podejmowania roli „edukatora rodzinnego”. Efekty uczenia osób młodych przynoszą korzyści obu pokoleniom młodych i starszych dorosłych. Seniorzy, choć z pewnością nie wszyscy, są otwarci na słuchanie i rozmowy, potrafią dzielić się swoją wiedzą, umiejętnościami, doświadczeniami, refleksjami, sposobami pokonywania wielu trudności życiowych.

Moim zdaniem, zachęcanie młodych dorosłych do bliższego poznawania osób starszych w rodzinie jest korzystne dla obu stron. Pomaga w zrozumieniu siebie, swoich zachowań, nawyków, kultur z różnych czasów i tym podobnych. Buduje bliższe więzi i wpływa na tworzenie solidarności międzypokoleniowej, która stała się ważnym wyzwaniem teraźniejszości i przyszłości.

Edukacja formalna, akademicka zapewne motywuje studentów do bliższych spotkań z osobami starszymi w rodzinach, różnych instytucjach, stowarzyszeniach, kołach i tym podobnych. Sprzyja dzięki temu wzajemnemu uczeniu się. Niekiedy na początku zajęć z dziedziny gerontologii społecznej rozmowy ze studentami na temat starzenia się i starości nie są przez nich pozytywnie przyjmowane. Obawy, lęk przed późną fazą życia najczęściej kojarzone są z brakiem zdrowia oraz innymi trudnymi aspektami starzenia się i starości. Bliższe poznanie osób starszych, refleksje na temat różnych obszarów i stylów ich życia często zmieniają wcześniejsze nastawienie do starości. Bezpośrednie kontakty lepiej uczą wzajemnego szacunku i zrozumienia, odmienności różnych ścieżek życia. Przekazy międzypokoleniowe są często niepowtarzalne, przywołują historie, pamiątki, wspomnienia przeszłości,

stanowią bogaty zbiór dla kolejnych pokoleń. Wiedza, umiejętności i wartości przyjęte w okresie wczesnej dorosłości mogą i wspomagają późniejszą dorosłość.

Na koniec podjętych rozważań nie sposób pominąć opisanego przez Elżbietę Dubas znaczenia humanistycznego wymiaru uczenia się w starości, czyli afirmującego człowieczeństwo, pozwalającego godnie przeżyć życie do jego końca. Mimo zachodzących różnorodnych zmian, dobrze aby ten wymiar został taki sam, ponieważ zwieńczy

(...) istotne aspekty: poznawanie, otoczenie egzystencji każdego człowieka, rozwój, wartości, wolność, piękno, biografię, szczęście. Wszystkie one składają się na Życie. Uczenie się sprzyja życiu, wzmacnia życie, cieszy życiem, radzi z życiem, dzieli się życiem, opowiada o życiu, poznaje życie, odkrywa sens życia (Dubas, 2023, s. 33; Kowalska-Dubas, 2021; Dubas, 2024).

### **Wkład autorów**

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

## REFERENCES

## Opracowania

- Aronson, E. (1999). *Człowiek istota społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Aleksander, T. (2019). *Możliwość angażowania słuchaczy uniwersytetu trzeciego wieku w współpracę międzypokoleniową*. W: A. Łacina-Łanowski, A. Fabiś (red.), *Dialog międzypokoleniowy. Jubileusz 20-lecia Oświęcimskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku* (ss. 25-34). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Baltes, P.B., Baltes, M.M. (1990). *Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation*. W: P.B. Baltes, M. Baltes (red.), *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences* (ss. 1-34). Cambridge: Cambridge University Press
- Chabior, A. (2014). *Diagnoza potrzeb osób starszych*. W: A. Chabior, A. Fabiś, J.K. Wawrzyniak (red.), *Starzenie się i starość w perspektywie pracy socjalnej* (ss. 36-49). Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich
- Dubas, E. (2023). *Uczenie się w starości – przypomnienie humanistycznej perspektywy*. Exlibris Biblioteka Gerontologii Społecznej, 24(1), 25-35
- Dubas, E. (2024). *Humanistyczny obraz starości. Przestanki dla gerontologii humanistycznej, tom 3 – Refleksje nad starością*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
- Dyczewski, L. (1994). *Ludzie starzy i starość w społeczeństwie i kulturze*. Lublin: Wydawnictwo KUL
- Fabiś, A., Wąsiński, A., Tomczyk, Ł. (2019). *Egzystencjalna perspektywa refleksji biograficznej w narracyjnym przekazie międzypokoleniowym*. W: A. Łacina-Łanowski, A. Fabiś (red.), *Dialog międzypokoleniowy. Jubileusz 20-lecia Oświęcimskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku* (ss. 53-75). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Glosariusz EPAL. *Pojęcia i terminy z zakresu edukacji dorosłych* (2020). Warszawa
- Halicki, J. (2010). *Obrazy starości rysowane przeżyciami seniorów*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku
- Kamiński, A. (1975). *Pedagogika w służbie gerontologii społecznej. Człowiek w pracy i w osiedlu. Z zagadnień gerontologii społecznej*. Biuletyn TWWP, 4/54/XV, 7-26
- Kawińska, M. (2022). *Potrzeby seniorów w obszarze aktywności społecznej*. Polityka Społeczna, 9, 14-20
- Konieczna-Woźniak, R. (2016). *Mentoring mentorów. Senior mentor – senior mentee, czyli społeczny mentoring senioralny*. W: E. Solarczyk-Ambrozik (red.), *Doradztwo zawodowe w perspektywie całościowego uczenia się* (ss. 241-255). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Konieczna-Woźniak, R. (2017). *Mentoring*. W: A.A. Zych (red.), *Encyklopedia starości, starzenia się i niepełnosprawności, tom 2*, (ss. 234-238). Katowice: Wydawnictwo Stowarzyszenie Thesaurus Silesiae Skarb Śląski
- Konieczna-Woźniak, R. (2023). *Znaczenie edukacji dorosłych w budowaniu relacji międzypokoleniowych w starzejącym się polskim społeczeństwie*. Pedagogika Społeczna Nova, 3(5), 73-92
- Kowska-Dubas, E. (2021). *Refleksje o starości w kontekście wyzwań ery cyfrowej*. Exlibris Biblioteka Gerontologii Społecznej, 21(2), 22-33
- Marianowska, A. (2013). *Pomiędzy adolescencją a dorosłością – koncepcja Emerging Adulthood* Jeffreya J. Arnetta. Edukacja Dorosłych, 68(1), 91-104
- Maslow, A.H. (2006). *Motywacje i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

- Mazurek, E., Stępień, T. (2017). *Kompendium wiedzy koniecznej edukatora dorosłych*. Wrocław: Politechnika Wrocławska
- Muszyński, M. (2022). *Międzypokoleniowe uczenie się*. *Edukacja Dorosłych*, 1, 53-74
- Orzechowska, G. (1999). *Aktualne problemy gerontologii społecznej*. Olsztyn: Wydawnictwo WSP
- Pikuła, N.G. (2016). *Poczucie sensu życia osób starszych. Inspiracje do edukacji w starości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Szarota, Z. (2019). *Wspólnota wartości w dialogu pokoleń – refleksja pedagogiczna*. W: A. Łacina-Łanowski, A. Fabiś (red.), *Dialog międzypokoleniowy. Jubileusz 20-lecia Oświęcimskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku* (ss. 35-51). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Tokarz-Kamińska, B. (2013). *Jak kształtować partnerskie relacje między pokoleniami? Dialog międzypokoleniowy. Między ideą a praktyką. Inspiracje. Zasada równego traktowania*. *Prawo i Praktyka* (10), 43-46
- Wawrzyniak, J.K. (2014). *Jakość życia i satysfakcja w starości*. W: A. Chabior, A. Fabiś, J.K. Wawrzyniak (red.), *Starzenie się i starość w perspektywie pracy socjalnej* (ss. 118-125). Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich
- Wiktorowicz, J. (2020). *Międzypokoleniowy transfer wiedzy: o instrumentach wspierania konkurencyjności przedsiębiorstw w warunkach starzejących się zasobów pracy*. *Rynek Pracy*, 175(4), 28-42

### Źródła internetowe

- Agenda 2030 na rzecz zrównoważonego rozwoju – implementacja w Polsce [http://www.un.org.pl/files/170/Agenda\\_2030\\_PL\\_pl-5.pdf](http://www.un.org.pl/files/170/Agenda_2030_PL_pl-5.pdf) [pobrano: 20.07.2024]
- Dyskryminacja ze względu na wiek na polskim rynku pracy – diagnoza [https://odpowiedzialnybiznes.pl/wp-content/uploads/2022/02/PIE-Raport\\_Ageizm.pdf](https://odpowiedzialnybiznes.pl/wp-content/uploads/2022/02/PIE-Raport_Ageizm.pdf) [pobrano: 20.07.2024]
- Główny Urząd Statystyczny. Podstawowe dane. Społeczeństwo <https://stat.gov.pl/podstawowe-dane/> [pobrano: 14.07.24]
- [https://pwr.edu.pl/fcp/cGBUKOQtTKIQhbx08SlkTWwRQX2o8DAoHNiwFE1wZDy-EPG1gnBVcoFW8SBDKTxMKRy0SODwBBAEIMQheCFVAORFChzY/80/public/docs/projekt\\_lowe/kompendium\\_wiedzy\\_koniecznej\\_edukatora\\_doroslych\\_.pdf](https://pwr.edu.pl/fcp/cGBUKOQtTKIQhbx08SlkTWwRQX2o8DAoHNiwFE1wZDy-EPG1gnBVcoFW8SBDKTxMKRy0SODwBBAEIMQheCFVAORFChzY/80/public/docs/projekt_lowe/kompendium_wiedzy_koniecznej_edukatora_doroslych_.pdf)
- <https://www.brpo.gov.pl/sites/default/files/Biuletyn%20Rzecznika%20Praw%20Obywatelskich%202013,%20Nr%208%20C5%B9r%C3%B3d%20C5%82a.pdf>
- [https://www.rdn.gov.pl](https://www.rdn.gov.pl/komunikaty) › komunikaty, komunikat nr 5/2022 [pobrano: 10.06.2024]
- Klasyfikacja Dziedzin Nauki i Dyscyplin Naukowych oraz Dyscyplin Artystycznych* (Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z 11.10.2022)
- Struktura ludności i starzenie się społeczeństwa [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive:Struktura\\_ludno%C5%9Bci\\_i\\_starzenie\\_si%C4%99\\_spo%C5%82ecze%C5%84stwa](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive:Struktura_ludno%C5%9Bci_i_starzenie_si%C4%99_spo%C5%82ecze%C5%84stwa) [pobrano: 14.07.24]
- Wykaz dziedzin nauki i techniki według klasyfikacji OECD <https://nawa.gov.pl/Lista-OECD---PL.docx.pdf> [pobrano: 10.06.2024]

BARBARA WINCZURA

ORCID 0000-0001-8619-3357

*Uniwersytet Wrocławski*

## Z BADAŃ NAD UMIEJĘTNOŚCIAMI INTELEKTUALNYMI I PROCESAMI POZNAWCZYMI OSÓB W SPEKTRUM AUTYZMU - PERSPEKTYWA ROZWOJOWA I EDUKACYJNA

**ABSTRACT.** Winczura Barbara, *Z badań nad umiejętnościami intelektualnymi i procesami poznawczymi osób w spektrum autyzmu – perspektywa rozwojowa i edukacyjna* [A Report from Research on Intellectual Skills and Cognitive Processes of People with Autism Spectrum Disorder – a Developmental and Educational Perspective] *Studia Edukacyjne* no. 73, 2024, Poznań 2024, pp. 89-108. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 16.07.2024. Accepted: 27.08.2024. DOI: 10.14746/se.2024.73.5

Autism is a specific neurodevelopmental disorder that mainly involves abnormalities in social interaction, difficulties with communication and social communication, and limited, repetitive patterns of behavior, interests, or activities. These abnormalities can be described on a continuum, specifying different degrees of their severity. The development of intellectual abilities of people with autism spectrum disorders is disharmonious and highly differentiated both in the entire population and in individual cases. There is no clear profile of intellectual abilities typical of autism. Moreover, the accurate measurement of intellectual abilities and their adequate assessment of development in this group of people is quite challenging. In addition to many deficits in specific areas, some people exhibit exceptional skills in other areas. The results of many studies indicate profile differences in the cognitive abilities of people on the autism spectrum. The article offers the characteristics of cognitive difficulties and the presentation of research on intellectual abilities in this group of disorders. Recognizing the specific cognitive functions and intellectual capabilities of people on the autism spectrum is a key element in the diagnostic process which enables prediction of educational opportunities and determines the selection of appropriate methods and therapeutic agents.

**Key words:** autism spectrum disorder, intellectual skills of people on the autism spectrum, study of intellectual development, cognitive functions of people on the autism spectrum

### Wprowadzenie

Autyzm stanowi specyficzne, rozległe zaburzenie rozwoju, obejmujące głównie nieprawidłowości w dziedzinie interakcji społecznych, trudności w porozumiewaniu się i komunikacji społecznej oraz ograniczone, powtarza-



jące się wzorce zachowań, zainteresowań lub czynności (Gałecki, Święcicki, 2015). Charakterystyka nozologiczna zawarta w klasyfikacji diagnostycznej Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) (2013) oraz Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-11 (International Classification of Diseases 11th Revision) (2018) wprowadza szereg zmian do kryteriów diagnostycznych autyzmu. Klasyfikacje te ustalają oficjalnie termin „autystyczne spektrum zaburzeń” (Autistic Spectrum Disorder ASD), łącząc w jedną kategorię diagnostyczną autyzm, zespół Aspergera oraz całościowe zaburzenia rozwoju niezdiagnozowane inaczej (*pervasive developmental disorder not otherwise specified* PDD-NOS) w nadrzędnej kategorii „zaburzeń neurorozwojowych” (Pufund, 2020). Zaburzenia ze spektrum autyzmu zdefiniować można jako niejednorodne zaburzenie neurorozwojowe o różnym stopniu nasilenia i manifestacjach, u podstaw którego leżą czynniki genetyczne (wielogenowe), jak i szereg czynników środowiskowych, które w efekcie doprowadzają do nieprawidłowości w pracy mózgu na różnych poziomach jego funkcjonowania (Morrison, 2016, s. 40; Rozetti, Remberk, 2022). Można opisywać je na kontinuum, określając różne stopnie ich nasilenia (Izdebski i in., 2014). Mimo szerokiego wachlarza różnorodnych, indywidualnych cech osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, wyłonić można u tej grupy specyficzne trudności w zakresie rozwoju i funkcjonowania społeczno-komunikacyjnego, emocjonalnego, intelektualnego, percepcyjnego i poznawczego (Pufund, 2020).

Umiejętności poznawcze odgrywają znaczną rolę w funkcjonowaniu osób z autystycznego spektrum zaburzeń, ponieważ wiążą się również z zaburzeniami rozwoju w innych obszarach, szczególnie emocjonalnym, komunikacyjnym i społecznym. Powszechnie panuje przeświadczenie, że rozwój zdolności poznawczych osób z autyzmem jest nieharmonijny i wysoce zróżnicowany, zarówno w całej populacji, jak i poszczególnych jednostek. Obok wielu deficytów w określonych sferach, u niektórych osób z autyzmem na uwagę zasługuje występowanie nadzwyczaj dobrych umiejętności w innych sferach. Choć natężenie i forma deficytów poznawczych różnią się u każdej jednostki, cechą charakterystyczną dla wszystkich osób z autyzmem jest to, że osoby te przejawiają zaburzenia niektórych funkcji, natomiast w innych prezentują dobry, a czasem nawet ponadprzeciętny poziom (Pisula, 2012). Wyniki wielu badań diagnostycznych wskazują na profilowe zróżnicowanie zdolności poznawczych osób w spektrum autyzmu (Mazur, Chojnowska-Ćwiąkała, 2008). Badania dotyczące funkcjonowania poznawczego i intelektualnego wśród tych osób są bardzo ważne, jednak ze względu na duże zróżnicowanie formy i nasilenia objawów, trudno wyłonić jednolity wzorzec rozwoju (Bombińska-Domżał, Kossewska, 2016).



## **Umiejętności intelektualne i poznawcze osób w spektrum autyzmu**

Sformułowany przez L. Kanner (1943) pierwszy opis zdolności intelektualnych dzieci w spektrum autyzmu uwypukla współwystępowanie opóźnień w rozwoju poznawczym. Chociaż badania poziomu intelektualnego mogą wskazywać, że dziecko z autyzmem jest opóźnione w rozwoju, to dzieci z tym zaburzeniem często przejawiają pewne zdolności na bardzo wysokim poziomie. To połączenie mocnych i słabych stron rozwoju składa się na nieharmonijny profil zdolności poznawczych u osób w spektrum autyzmu (Klinger i in., 2017). Współcześnie przyjmuje się, iż autyzm oraz niepełnosprawność intelektualna są zaburzeniami współwystępującymi oraz częściowo nakładającymi się na siebie ze względu na obecność podobnych deficytów rozwojowych. Obydwa zaburzenia uwarunkowane są neurorozwojowo i mają wspólną ścieżkę patogenezy (Sipowicz, Podklecka, 2022).

Poziom rozwoju intelektualnego u osób z autyzmem jest bardzo zróżnicowany – od głębokiej niepełnosprawności intelektualnej po normę intelektualną. Nie istnieje jednoznaczny, typowy dla autyzmu profil zdolności intelektualnych. W różnych badaniach otrzymywano różnorodne wyniki, co utrudniało ustalenie jednolitego wzorca. W pierwszych badaniach epidemiologicznych przeprowadzonych przez V. Lottera stwierdzono, że około 75% tej populacji to osoby niepełnosprawne intelektualnie w różnym stopniu – od poziomu lekkiego po głęboki. W grupie tej 30% stanowiły osoby z lekkim i umiarkowanym stopniem niepełnosprawności intelektualnej, a 40% osoby ze znacznym i głębokim (Bobkiewicz-Lewartowska, 2011). Statystyki podają także, że osoby z autyzmem stanowią 20 - 30% populacji niepełnosprawnych intelektualnie. E. Fombonne (2003) zauważa, iż wskaźnik ten powinien być interpretowany ostrożnie, gdyż dane pochodzą sprzed kilkudziesięciu lat (badania prowadzone w latach 1966-2001) i nie wszystkie były poparte danymi empirycznymi lub dane pochodziły z lat jeszcze wcześniejszych. W artykułach empirycznych, zawierających wynik oceny poziomu funkcjonowania intelektualnego badanych dzieci w spektrum autyzmu, wskaźniki te różniły się w zależności od czasu opublikowania artykułu: z lat sześćdziesiątych wynosiły ponad 34%, a w pracach opublikowanych po latach dziewięćdziesiątych – około 79%. W artykułach nieempirycznych najczęściej podawany wskaźnik to 75%, rzadziej 80% (Edelson, 2006). Najczęściej przekazane dane epidemiologiczne wskazują, iż u 50% (Komender, Wolańczyk, 2017) do 75% (Pietras, Witusik, 2010) osób w spektrum autyzmu rozpoznaje się niepełnosprawność intelektualną, a wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną 5% otrzymuje równocześnie diagnozę autyzmu. Badania przeprowadzane w późniejszych latach wskazują na malejący od-

setek osób z autyzmem, u których występuje również niepełnosprawność intelektualna (Sipowicz, Podlecka, 2022).

Obecnie szacuje się, iż sytuacja ta obejmuje około 35% osób z rozpoznaniem spektrum autyzmu (Kapinos-Gorczyca i in., 2022). Szczegółowe dane dotyczące poziomu rozwoju intelektualnego osób w spektrum autyzmu opublikowane zostały między innymi przez amerykańskie Centers for Disease Control and Prevention (CDC). Zgodnie z nimi stwierdzono, że: 44% osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu funkcjonują na przeciętnym lub ponadprzeciętnym poziomie intelektualnym, u 24% osób stwierdza się funkcjonowanie intelektualne na granicy normy, a u 32% oprócz autyzmu diagnozuje się również niepełnosprawność intelektualną (za: Czarnocka i in., 2022, ss. 43-44). Malejące te wskaźniki mogą wynikać z poszerzenia kryteriów diagnostycznych autystycznego spektrum zaburzeń o takie rozpoznania, jak zespół Aspergera (który nie współwystępuje z niepełnosprawnością intelektualną) lub mogą być rezultatem skutecznej wczesnej interwencji, prowadzonej edukacji i terapii (Klinger i in., 2017).

Ponadto, na przestrzeni lat zmienił się sposób definiowania autyzmu oraz kryteria diagnostyczne, co zdecydowanie miało wpływ na podejmowane analizy i ostateczne wyniki. To, co w dawnych latach uznawano za autyzm, obecnie może już nie mieścić się w tej kategorii zaburzeń. We współczesnych badaniach empirycznych dotyczących częstości występowania niepełnosprawności intelektualnej w autyzmie, w których użyto adekwatnych metod pomiaru funkcji intelektualnych, stwierdza się nieco niższy odsetek osób z niepełnosprawnością intelektualną wśród osób z autyzmem (Pisula, 2012). Z uwagi na podobny obraz kliniczny niepełnosprawności klinicznej i spektrum autyzmu, zwłaszcza małych dzieci, diagnoza różnicowa autyzmu wymaga zwrócenia uwagi na spełnienie kryteriów rozpoznania niepełnosprawności intelektualnej. Tym bardziej że, szczególną nicią łączącą obydwa zaburzenia jest podobny obraz kliniczny autyzmu i niepełnosprawności intelektualnej. Nakładające się na siebie symptomy w znacznym stopniu utrudniają powstawanie właściwej diagnozy, przy czym rozpoznanie opiera się przede wszystkim na właściwym zaklasyfikowaniu przejawianych przez dziecko objawów (Pisula, 2018).

Dotychczas nie wyjaśniono dokładnie, dlaczego autyzmowi towarzyszy w wielu przypadkach niepełnosprawność intelektualna. Przyjmuje się, że zaburzenia w rozwoju społeczno-poznawczym mogą wpływać na możliwości uczenia się, a także na rozwój językowy i komunikację, co z kolei przekłada się na wskaźniki rozwoju intelektualnego (Pisula, 2012). Specyficzne obszary niepełnosprawności w zakresie komunikacji, interakcji społecznych oraz stereotypowe wzorce zachowań u osób w spektrum autyzmu pozostają ściśle skorelowane z poziomem rozwoju intelektualnego (Bobkowicz-Lewartowska, 2011).

Wyniki testów psychologicznych ujawniają specyfikę możliwości intelektualnych dzieci z autyzmem, a tym samym pokazują, że istnieje duża zależność między poziomem globalnej inteligencji a stopniem zaburzeń autystycznych. Okazuje się, że nie można analizować zaburzeń zdolności komunikowania się, jak i zaburzeń w kontaktach społecznych w oderwaniu od poziomu rozwoju intelektualnego dziecka (Pisula, 2018). Konfiguracja tych dwóch elementów, stopnia nasilenia zaburzeń o charakterze autystycznym z jednej strony, z drugiej zaś poziomu rozwoju intelektualnego pozwala także zrozumieć, dlaczego w ramach jednej populacji, określonej jako spektrum autyzmu, można znaleźć tak różniące się profilem rozwoju między sobą jednostki (Pisula, 2012).

Obserwacje wskazują, iż dzieci bez diagnozy autyzmu z niepełnosprawnością intelektualną znacznie częściej przejawiają zaburzenia społeczne, gdy ich poziom inteligencji jest niższy niż 50 punktów. Częstość tych zaburzeń jest tym większa, im niższy iloraz inteligencji – waha się od 40% wśród umiarkowanie niepełnosprawnych intelektualnie do 80% wśród głęboko niepełnosprawnych intelektualnie. W związku z poziomem rozwoju intelektualnego pozostaje także sposób manifestowania tych zaburzeń. Dzieci z umiarkowanym i znacznym stopniem niepełnosprawności intelektualnej traktują innych obojętnie, wręcz jak martwe obiekty. Z kolei u dzieci przejawiających subtelne problemy poznawcze zauważa się dużą świadomość środowiska społecznego. Taki obraz nie daje jednak pełnego spektrum zależności. Zauważono wiele osób ze znacznym czy głębokim stopniem niepełnosprawności intelektualnej, które nie wykazują zaburzeń o charakterze autystycznym. Z drugiej strony, zaburzenia autystyczne przejawiać mogą osoby, które w testach na inteligencję uzyskują wysokie i bardzo wysokie wyniki (Pisula, 2012).

Niższe wyniki w testach inteligencji osób w spektrum zostały powiązane zarówno z płcią, jak i obecnością współwystępujących zaburzeń somatycznych. Dziewczęta w spektrum autyzmu na ogół uzyskują niższe wyniki zarówno w werbalnych, jak i niewerbalnych skalach inteligencji. Ponadto, proporcjonalnie więcej dziewcząt przejawia znaczny stopień niepełnosprawności intelektualnej (IQ poniżej 35) oraz że chłopcy z autyzmem mają 8,8 razy częściej przeciętną inteligencję. Rozpowszechnienie zaburzeń padaczkowych u osób z autystycznego spektrum zaburzeń waha się od 11% do 39%. Osoby w spektrum autyzmu i współwystępującą padaczką są bardziej narażone na występowanie niepełnosprawności intelektualnej (Balaban-Gil, Tuchman, 2000; Klingier i in., 2017). Z kolei, osobom w spektrum autyzmu, w normie intelektualnej często towarzyszą zaburzenia psychiatryczne, zaburzenia snu i nastroju, specyficzne zaburzenia umiejętności szkolnych oraz problemy związane z zaburzeniami aktywności i uwagi (Rozetti, Remberk, 2022).

Zastosowanie testów psychologicznych w pewnym stopniu ujawniło specyfikę funkcji intelektualnych osób w spektrum autyzmu. Celem tych badań było znalezienie typowego dla tego zaburzenia wzorca ich rozwoju. Podczas badań ich ogólnego poziomu funkcjonowania umiejętności zaburzone, a także te niezwykle rozwinięte w autyzmie wzajemnie na siebie oddziałują, tworząc unikalny obraz ich możliwości intelektualnych. Powoduje to jednak trudności w sytuacji mierzenia poziomu inteligencji osób w spektrum autyzmu (Klinger i in., 2017).

Większość badanych dzieci z autyzmem w standardowych badaniach psychologicznych uzyskała niski, świadczący o niepełnosprawności intelektualnej, poziom inteligencji, ale jednocześnie zaskakujące – wysokie wyniki w niektórych podtestach skali Wechslera. Specyfika rozkładu wyników i „kolczasty” profil IQ były charakterystyczne dla wszystkich badanych osób z autyzmem. Na szczególną uwagę zasługuje wysoce specyficzny wzór braków i umiejętności. Można to nakreślić dwubiegunowo. Biegun najgorszego wykonania znajduje się w podtestach, których wykonanie wymaga zdolności językowych. Najbardziej typowy w tej grupie jest podtest „Rozumienie” oraz „Układanie obrazków”. Za biegun najlepszego wykonania uznano podtest „Klocki” (konstruowanie wzorów z kostek) oraz „Rozumowanie arytmetyczne”. Wykonanie tych testów nie wymaga werbalnego komunikowania się z otoczeniem, a materiał testowy sugeruje, co należy zrobić. Przy zastosowaniu porównania wyników badań testem Wechslera dzieci z autyzmem i dzieci bez diagnozy autyzmu niepełnosprawnych intelektualnie okazało się, że taki sposób rozwiązywania zadań jest wysoce charakterystyczny dla osób z autyzmem. Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, odwrotnie niż dzieci z autyzmem, wykazały szczególnie duże trudności w rozwiązywaniu podtestu „Klocki”, natomiast osiągały wyższe wyniki w podteście „Rozumienia”. Przy innej grupie porównawczej – dzieci z zespołem Aspergera oraz dzieci z zaburzeniami uwagi – zauważono, że obie te grupy cechowały lepsze niż u dzieci z autyzmem osiągnięcia w testach „Rozumienie” oraz „Układanie obrazków”. U dzieci z zaburzeniami uwagi wyniki w teście „Klocki” były niższe. C. Gillberg wskazuje, iż profil zdolności intelektualnych u dzieci autystycznych i z zespołem Aspergera jest niekiedy podobny, z tym że w teście „Klocki” dzieci z zespołem Aspergera osiągają bardziej zróżnicowane rezultaty, zaś wyniki w skali werbalnej znacznie przewyższają u nich wyniki w skali wykonawczej. Wybitne zdolności u dzieci autystycznych ujawnił także test „Ukrytych figur”, w którym uzyskały wyniki powyżej średniej dla ich wieku umysłowego. Były o wiele szybsze i dokładniejsze niż dzieci z grup o tym samym wieku życia i wieku umysłowym (Pisula, 2012; Rybka, Kielar-Turska, 2014, ss. 26-28). Rezultaty tych badań ukazały, że dzieci w spektrum autyzmu lepiej radzą sobie z niewerbalnymi zadaniami przestrzennymi i percepcyjnymi.

mi niż z werbalnymi, wymagającymi rozumienia mowy i jej ekspresji (Frith, 2008; Pisula, 2012).

Do podobnych wyników doszli w swoich analizach J. Coolican, S.E. Bryson i L. Zwaigenbaum (2008). W badaniu brały udział trzy grupy dzieci z: autyzmem, zespołem Aspergera i rozległymi zaburzeniami rozwojowymi. Do oceny funkcji intelektualnych zastosowano Skalę Inteligencji Stanford Binet (5. wersja). Poziom rozwoju intelektualnego w całej grupie badanych dzieci był zróżnicowany. Ilorazy uzyskane wahały się od 40 do 141. Spośród wszystkich dzieci aż 65% osiągnęło ilorazy wyższe niż 70, natomiast 35% – zdecydowanie niższe. We wszystkich trzech grupach wyniki uzyskiwane w skali niewerbalnej były istotnie wyższe od otrzymanych w skali werbalnej. W grupie dzieci z autyzmem 37% osiągnęło istotnie wyższy wynik w skali niewerbalnej, a tylko u 9% stwierdzono odwrotną relację między skalami. Natomiast u około 54% nie stwierdzono żadnych różnic w poziomie wykonania w obu skalach. Zróżnicowanie w wynikach dotyczących rozbieżności pomiędzy zdolnościami niewerbalnymi a werbalnymi częściowo może być zależne od wieku badanych osób. Wskazują na to także wyniki badań prowadzone przez S.D. Mayes i S.L. Calhoun (2003). Badaczki sprawdzały, jak zmieniają się profile zdolności intelektualnych w grupie 164 dzieci z autyzmem w wieku od 3 do 15 lat. Wyniki okazały się typowe. Zauważono przewagę zdolności niewerbalnych nad werbalnymi niezależnie od ich poziomu funkcjonowania intelektualnego. Było to widoczne zarówno w grupie o ilorazie inteligencji poniżej 80, jak i w grupie o ilorazie powyżej 80. Wielkość różnicy między tymi zdolnościami maleje wraz z wiekiem dziecka w całej grupie, do momentu, kiedy osiągną 7. rok życia. Jednocześnie zauważono, że w zależności od poziomu funkcjonowania intelektualnego dzieci, rozbieżność między zdolnościami werbalnymi i niewerbalnymi zmniejsza się w różnym tempie. W grupie dzieci o wyższych ilorazach inteligencji różnica ta zanika już około 6-7. roku życia, natomiast w grupie dzieci o niższych ilorazach zmniejszenie różnicy występuje dopiero około 9-10. roku życia. W badaniu stwierdzono również wzrost ilorazu inteligencji wraz z wiekiem badanych dzieci. Był on szybszy w przypadku zdolności niewerbalnych niż werbalnych, stąd malejąca wraz z wiekiem dziecka różnica między nimi. Uzyskane wyniki w badaniu dowodzą, że rozbieżność między zdolnościami werbalnymi i niewerbalnymi oraz trudności z logicznym myśleniem i operowaniem pojęciami zależą zarówno od wieku dziecka, jak i jego poziomu funkcjonowania intelektualnego (Rybka, Kielar-Turska, 2014, ss. 27-28).

Zależność pomiędzy profilem inteligencji uzyskanym w teście Wechslera a rozwojem teorii umysłu (*theory of mind mechanism*) została wykazana w badaniach prowadzonych przez F. Happè. Autorka pokazała, że osoby, które nie radziły sobie z zadaniami wymagającymi posługiwania się teorią umysłu,



gorzej wypadają w teście „Rozumienie” (mierzącym rozumienie sytuacji społecznych). Odpowiedzi ich świadczyły o zrozumieniu pytania, ale nie były prawidłowe. Na przykład, na pytanie: *Co powinieneś zrobić, jeśli zgubisz piłkę należącą do twojego kolegi?*, osoby z autyzmem odpowiadały *Pójść i przynieść ją*. Były więc nieświadome, iż zagubienie piłki łączy się z brakiem wiedzy, gdzie może się ona znajdować. Autorka zwraca uwagę, że profil zdolności intelektualnych dostarcza znacznie więcej informacji, niż bardzo uproszczony obraz, jaki stwarza posługiwanie się wskaźnikiem „generalnej inteligencji” (Pisula, 2012).

Owa typowa dla dzieci w spektrum autyzmu „inteligencja testowa” ujawnia także, że najlepiej rozwiązują zadania abstrakcyjne, pozbawione kontekstu sytuacyjnego (Shah, Frith, 1993). Zdaniem badaczki U. Frith (2008), przypuszczalnie, u dzieci o prawidłowym rozwoju intelektualnym zdolność brania kontekstu pod uwagę ma charakter pierwotny. Ułatwia to im rozwiązywanie wielu zadań. Wtórnie zdolność ta zaczyna zanikać w toku nauki szkolnej. Dziecko stopniowo nabywa umiejętności w rozwiązywaniu zadań pozbawionych kontekstu. Nawet jeżeli w sztucznej sytuacji testowej udaje się im w miarę poprawnie rozwiązać zadanie kontekstowe, to w sytuacji życiowej owa nieumiejętność ujawnia się natychmiast. Brakuje spójności pomiędzy „inteligencją testową” a „inteligencją życiową” (Goldstein i in., 2001).

W konsekwencji, ignorancja szerokiego tła znaczeniowego w interpretowaniu uzyskiwanych informacji zamyka drogę dla efektywnego funkcjonowania emocjonalno-społecznego. Wynika to z braku „osadzenia” przyswojonego przez nich języka w rzeczywistości oraz z tego, iż schematy poznawcze nie są aktywowane wystarczająco, by pozwolić na interpretowanie na podstawie całościowego rozumienia środowiska społecznego. Jak wiadomo z obserwacji, w większości przypadków percepcja osób w spektrum autyzmu opiera się na detalach. Wyniki wielu badań wykazały, że dzieci w spektrum autyzmu przywiązują mniej uwagi niż dzieci zdrowe do struktury danego wzoru, a znacznie więcej do poszczególnych jego elementów. Wydaje się, że ich uwaga nie jest przyciągana przez coś, co ma znaczenie, czy też one nie są w stanie tego znaczenia odczytać. Nie różnicują niepowiązanych informacji od tych, które są częścią kontekstu posiadającego znaczenie. Nie preferują koherentnych bodźców nad niekoherentnymi. Scalanie informacji jest utrudnione, co przemawia za deficytem przetwarzania informacji (Frith, 2008). Centralna koherencja u osób w spektrum autyzmu jest na tyle słaba, że występują wśród nich problemy z rozpoznawaniem kontekstu, widzeniem ogólnego obrazu sytuacji i generalizowaniem odbieranych z otoczenia informacji. Osoby te znacznie częściej skupiają się na szczegółach, ograniczając tym samym pole swojej uwagi. Problemem mogą być więc dla nich zadania wymagające integrowania różnych elementów w całość (np. układanie

puzzli). Mają problem w doświadczeniu automatycznych skojarzeń, składaniu szczegółowych informacji w całość oraz ich syntetyzowaniu (Drabata, 2021; Talarowska, 2022). Koncentrując się na nieistotnych drobiazgach, przy dużym deficycie uwagi, z trudnością wychwytyją globalny sens. Zaburzenie koherencji prowadzi do niezdolności semantycznego odniesienia do kontekstu sytuacyjnego. Słaba centralna koherencja nie tylko więc obniża funkcję automatycznego kojarzenia szczegółów w całość, zdolność do dokonywania syntezy, ale znosi też ergonomiczną skłonność do hierarchizowania obiektów według ich ważności (Zajączkowska, 2018, s. 133). Zaburzenia w obrębie centralnej koherencji mogą prowadzić do niezrozumienia pewnych tematów oraz utrudniać osobom w spektrum autyzmu rozróżnianie istotnych informacji od tych mniej istotnych. W rezultacie, osoby z autystycznego spektrum autyzmu często preferują przetwarzanie lokalne kosztem globalnego (Siemiątkowska-Sujka, 2019).

Badacze profilu poznawczego dzieci w spektrum autyzmu wskazują na trudności w przenoszeniu oraz odrywaniu uwagi. Wykazują trudności z ukierunkowaniem uwagi na konkretny obiekt, przerzuceniem czy też utrzymaniem jej przez dłuższy czas (Talarowska, 2022). Bardzo często przy nadmiarze bodźców osoby te skupiają się na informacjach mniej istotnych, nieznaczących, wyrwanych z kontekstu. Najczęściej objawia się to w postaci nadmiernej fiksacji na określonych wybranych przez siebie obiektach (Klinger i in., 2017) lub koncentrowaniu się na jednym i tym samym działaniu. Niestety, najczęściej ich działanie nie przynosi najmniejszych korzyści rozwojowych. Są to bowiem czynności stereotypowe, stanowiące rodzaj „błędnego koła” (Rozetti i in., 2012).

Potwierdzeniem stosowanych przez dzieci w spektrum autyzmu strategii poznawczych okazały się psychologiczne badania prowadzone przez B. Hermelina i N. O'Connora. W eksperymentalnych zadaniach porównywali oni wykonanie zadań dzieci z autyzmem z dużo młodszymi dziećmi o prawidłowym rozwoju oraz z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną. Głównym kryterium doboru dzieci do badań był zbliżony wiek umysłowy. Podczas zapamiętywania serii niepowiązanych ze sobą słów okazało się, że zarówno dzieci z autyzmem, jak i dzieci z grup kontrolnych zapamiętywały końcowe słowa znajdujące się na liście. Podczas gdy lista słów była tak skonstruowana, że jej połowa stanowiła zwykłe logiczne zdanie, a dalsza jej część była zlepkiem niepowiązanych ze sobą słów, jak na przykład kot pije mleko, trawa, łąka, zegar – dzieci bez autyzmu zapamiętywały i odtwarzały to zdanie, pomijając resztę słów. Dzieci z autyzmem z kolei, podobnie jak poprzednio, powtarzały ostatnią część listy, pomijając zdanie, chyba że znajdowało się ono na końcu listy. Kiedy zastosowano długie zdanie, składające się z dwunastu słów, dzieci z grupy kontrolnej odtworzyły je poprawnie, natomiast dzieci



z autyzmem tego zadania nie wykonały. Poprawne wykonanie związane było z uchwyceniem sensu i struktury zdania, co ułatwiło zapamiętywanie; a nie, jak to robiły dzieci z autyzmem, traktowaniem go jako serii dwunastu oddzielnych słów, przekraczających zakres pamięci (za: Frith, 2008). Jak wskazują badania, dzieci z autyzmem mają lepiej rozwinięte zdolności związane z funkcjami percepcyjnymi. Niski poziom funkcjonowania natomiast stwierdza się w tych obszarach, które związane są z koniecznością myślenia pojęciowego i przyczynowo-skutkowego, a także dotyczą materiału wyobrażeniowego (Rybka, Kielar-Turska, 2014).

L. Green i inni uważają, że typowy profil zdolności intelektualnych obserwowany w autyzmie odzwierciedla podstawowy deficyt w porządkowaniu informacji i abstrahowania. Rozumowanie sekwencyjne jest słabiej rozwinięte w autyzmie w porównaniu z symultanicznym przetwarzaniem informacji oraz że pewna część osób w spektrum autyzmu w normie intelektualnej radzi sobie z niektórymi aspektami abstrahowania, takimi jak uczenie się reguł, ale ma trudności z rozwiązywaniem zadań wymagających rozumowania bardziej złożonego. Opierając się na analizie badań nad możliwościami intelektualnymi u osób w spektrum autyzmu, można wysunąć wniosek, że są one raczej przejawem określonej dysfunkcji mózgowej, odpowiedzialnej za deficyt poznawczy, a nie, jak się niekiedy sądzi „wysepką nietkniętej jeszcze zdolności” (za: Frith, 2008). Jak można wyraźnie zauważyć, prognozy rozwojowe osób z autyzmem ściśle wiążą się z poziomem ich inteligencji oraz pozostających w korelacji deficytów poznawczo-percepcyjnych.

Osoby w spektrum autyzmu przejawiają w rozwoju poznawczym tak zwane zdolności wysepkowe (*islands of ability*) – nadzwyczajne umiejętności często nieproporcjonalne z ich poziomem rozwoju intelektualnego. Uzdolnienia te wykazuje około 10% osób w tej populacji, a dotyczą chociażby niezwykłej zdolności zapamiętywania dużej ilości informacji lub wykonywania zaawansowanych obliczeń w pamięci (Baron-Cohen i in., 2007; Pisula, 2012; Rudziński i in., 2023). Szczególne zainteresowanie wśród niezwykłych uzdolnień wzbudzają: dobra pamięć foto- i fonograficzna, zdolności rachunkowe, językowe, konstrukcyjne, plastyczne, czy muzyczne. Osoby te potrafią na przykład odtwarzać wiernie raz obejrzany rysunek, budowlę, usłyszany tekst lub melodię, układać biegle puzzle składające się z kilkuset kawałków, wymieniać liczby pierwsze aż do wielocyfrowych, wyliczać błyskawicznie dni tygodnia przypadające na dowolną datę. Jak zauważono, wszystkie te fenomenalne zdolności u osób ze spektrum autyzmu zawsze związane są ze znakomitą pamięcią (Szafranśka, 2017). Dotyczy ona niekiedy zapamiętywania dużych ilości informacji i magazynowania prostych danych (np. treści całego podręcznika, mapy, dialogów z filmów) (Czarnocka i in., 2022). Jest to najczęściej pamięć wierna, skoncentrowana na określonych obszarach i oparta

na dokładnym odwzorowywaniu. Jednak poziom zrozumienia tak odtwarzanych treści jest znikomy. Niektórzy badacze określali trafnie to zjawisko mianem „pamięci bez pojmowania” (Treffert, Wallace, 2004). Ten rodzaj ponadprzeciętnej pamięci nie ma jednak związku z rozumieniem znaczeń przyswajanych informacji, a także ich kontekstu czy emocjonalnego nacechowania (Zdziechowska-Dzierzgwa, 2019). Ponadto, obserwowane uzdolnienia w obszarze pamięci u osób w spektrum autyzmu obejmują zwykle działanie jednego zmysłu – tylko wzroku lub tylko słuchu. Brakuje integracji wszystkich zmysłów, tak zwanego wielozmysłowego poznawania i rozumienia (Olech-nowicz, 1997). Na tej drodze istnienie tak zwanych fenomenów autystycznych próbuje się tłumaczyć być może tym, że pomimo wybitnych uzdolnień w obrębie jednego receptora, osoby z autyzmem jako dzieci nie przeszły procesu kształtowania myślenia i poczucia rzeczywistości, którego istotą jest poznawanie działania własnych dłoni skojarzonego z poznawaniem przez inne zmysły. Działanie dłoni pod kontrolą wzroku jest warunkiem kształtowania inteligencji – faza sensoryczno-motoryczna (koncepcja J. Piageta).

Zdolności wysepkowe w autyzmie utożsamiane są często mylnie z zespołem sawanta. Nie są to jednak terminy tożsame. Zespół sawanta pojawia się bowiem najczęściej u osób z diagnozą niepełnosprawności intelektualnej – z częstotliwością 1 przypadek na 2000. Jest to więc bardzo rzadko spotykane połączenie nieprawidłowości rozwojowych z uzdolnieniami w niezwykle wąskim zakresie. Niemniej jednak, około 50% sawantów stanowią jednocześnie osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Paradoks zespołu sawanta polega na tym, iż osoba posiadająca niezwykle zdolność chociażby do obliczeń kalendarzowych czy nauki języków obcych, może jednocześnie mieć trudności z wykonywaniem prostych czynności samoobsługowych (Czarnocka i in., 2022; Rudziński i in., 2023).

Z obserwacji i badań wynika także, że osoby z autystycznego spektrum zaburzeń przejawiają problemy z wykorzystywaniem pamięci operacyjnej (werbalnej, wzrokowo-przestrzennej). Jest to typ pamięci, który pozwala na krótkotrwałe przechowywanie informacji potrzebnych do wykonania bieżącej czynności lub rozwiązania aktualnego problemu. Pamięć operacyjna wiąże się z procesami wykonawczymi, a więc pozwala między innymi na dostosowywanie się do zmian w nieznanym otoczeniu (Talarowska, 2022). Z trudnościami w zakresie pamięci operacyjnej wiąże się hiperanalityczne spojrzenie na rzeczywistość, odnoszenie się do szczegółów i konkretności, a także brak umiejętności do generalizacji przyswajanych informacji. Z tego powodu T. Grandin (2023) (osoba w spektrum autyzmu) określa swój umysł jako „wyszukiwarka internetowa”. Tłumaczy, iż każde usłyszane przez nią hasło prowadzi do konkretnych przykładów obiektów, które już kiedyś widziała, zamiast do ogólnych symboli. Umysł osób w spektrum auty-

zmu często od uniwersalnych pojęć prowadzi do konkretnych, rzeczywistych sytuacji i przedmiotów (Zajączkowska, 2018).

Wybitne umiejętności, jak biegłość w układaniu puzzli, bardzo dobra orientacja przestrzenna są prawdopodobnie aktywnościami związanymi z prawą półkulą mózgu, mniej lub wcale nie zaburzoną u osób z autyzmem. Pamięć detali, to z pewnością fenomen kompensacji, jako że zdolność do syntezy, przypuszczalnie skupiona w lewej półkuli mózgu, jest bardzo słaba lub ma duże braki. Podejrzewa się także, że w tej populacji niektóre osoby z uszkodzeniem skroniowych i ciemieniowych pól polisensorycznych mają bardzo wierną, wprost nadzwyczajną pamięć bodźców wzrokowych lub słuchowych (Pisula, 2012). Według H. Olechnowicz (1983), uzdolnienia na tym poziomie mają charakter automatyzmu, a rozwiązywanie zadań odbywa się poza świadomością, przy niewiedzy na temat reguł rządzących przeprowadzanymi operacjami. Wciąż nie wiadomo, co powoduje, że niektóre dzieci ze spektrum autyzmu są tak wysoce utalentowane. Najprawdopodobniej owe obszary szczególnych zdolności, podobnie jak trudności społeczne i komunikacyjne, odzwierciedlają nietypową organizację mózgową w autyzmie (Baron-Cohen, Bolton, 1999). Ponadto, sam iloraz inteligencji może być tylko „zwodniczą liczbą”, zwłaszcza u tych osób z autyzmem, u których obserwuje się wyjątkowe zróżnicowanie zdolności poznawczych (Volkmar i in., 2014).

W populacji osób ze spektrum autyzmu obserwuje się także zaburzenia poznawcze w zakresie funkcji wykonawczych, nazywane również funkcjami zarządzającymi, które wpływają na zdolność jednostki do adaptacji. Funkcje wykonawcze są szerokim konstruktem, który obejmuje wiele tradycyjnie diagnozowanych funkcji poznawczych, takich jak percepcja, uwaga, pamięć, myślenie. Natomiast, percepcja (szybkość przetwarzania) oraz funkcje językowe i przez to komunikacja pozostają z nimi w nieustającej wzajemnie dwustronnej relacji (Bedyńska i in., 2012; Jankowski, 2012). Odpowiadają one chociażby za zmianę sposobu rozumowania, a także kreowanie zachowań. Wpływają więc niewątpliwie na ukierunkowanie podejmowanej aktywności, jej modyfikację oraz oczekiwanie konkretnego rezultatu. Bazę funkcji wykonawczych stanowią: elastyczność poznawcza, związana ze skupieniem uwagi na znaczących bodźcach, hamowanie dotyczące umiejętności samokontroli, a także pamięć operacyjna pozwalająca na magazynowanie informacji, jak też ich przetwarzanie. Osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu często doświadczają trudności w sytuacji nagłej potrzeby zmiany zaplanowanych aktywności nawet w chwili, gdy obrana strategia działań okazuje się nieskuteczna. Co więcej, może nastąpić gwałtowna reakcja pod wpływem nieoczekiwanego impulsu (Bombińska-Domżał, Kossewska, 2017). Badania wskazują, że osoby z autyzmem często radzą sobie dobrze w testach funkcji wykonawczych, takich jak test „Tower of London”, który nie wymaga przetwarzania werbalne-

go. Wyniki te sugerują, że niskie wyniki w testach wymagających odpowiedzi werbalnej nie są spowodowane deficytem funkcji wykonawczych (Drabata, 2021).

Osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu wyróżniają jednak zdolności wzrokowo-przestrzenne oraz usytuowane na niższym poziomie umiejętności werbalne. W populacji tej znajduje się grupa, która myśli w sposób wizualny, a więc przedstawia określone pojęcia za pomocą obrazów. Posługując się nimi, rozwiązują skomplikowane kwestie, a także tworzą nowe rozwiązania, niejako widząc swoje myśli. Podczas nauki słów takie osoby szybciej zaczynają rozumieć pojęcie rzeczownika, gdyż poszukują pewnych elementów łączących je z obrazami już wytworzonymi w umyśle. Poziom umiejętności w tym obszarze jest jednak niezwykle zróżnicowany w populacji osób w spektrum autyzmu. Część z nich ma zdolność dynamicznego wyszukiwania obrazów, podczas gdy u innych proces ten następuje znacznie wolniej. Istnieje więc pewne kontinuum tych zdolności (Bogdashina, 2019). T. Grandin (2023) różnicuje ten sposób myślenia z myśleniem werbalnym, które cechuje chociażby sekwencyjność. Osoby go reprezentujące nie mają trudności z rozumieniem terminów ogólnych, a także z rozumowaniem przyczynowo-skutkowym. Co więcej, wyrażają się z łatwością podczas rozmów oraz wybierają zawody skoncentrowane na używaniu mowy, jak chociażby nauczyciel, polityk, czy prawnik. Zgoła inaczej prezentują się zaś osoby o zdolności myślenia wizualnego, które doświadczają często trudności z opanowaniem języka i zaczynają się nim posługiwać znacznie później. Niemniej jednak odznaczają się łatwością w rozumieniu sposobu działania urządzeń. Posiadają zdolność do orientacji w przestrzeni, zapamiętując miejsca, w których już raz się znalazły. Co więcej, znacznie lepiej rozumieją arytmetykę niż zagadnienia algebraiczne.

S. Baron-Cohen, autor teorii stylów poznawczych dotyczących umiejętności empatyzowania i systemizowania (Baron-Cohen i in., 2007), określa osoby z autyzmem jako silnych „systematyzatorów”, którzy zamiast generalizować, podczas analizowania sytuacji skupiają się na szczegółach (za: Drabata, 2021). Wynika z niej, że osoby te dobrze radzą sobie z zadaniami, w których potrzebna jest analiza logiczna. Znacznie częściej poszukują i analizują wzory i reguły świata niż większość osób w populacji ogólnej (Izdebski i in., 2014). Mają dobrze rozwiniętą umiejętność systemizowania, która polega na analizowaniu i porządkowaniu informacji na temat budowy obiektów czy funkcjonowania zjawisk fizycznych tak, jakby były one systemami. Przeprowadzone przez niego badania wskazują, że istnieje związek między umiejętnościami matematycznymi a autyzmem. W grupie badanych przez niego studentów matematyki było dziewięciokrotnie więcej osób z diagnozą autyzmu niż w grupie kontrolnej – 1,85% wśród matematyków i 0,24% w grupie kontrolnej. Zdaniem E. Pisuli (2012), to właśnie zdolność systemizowania pozwala

osobom z autyzmem uzyskiwać także lepsze wyniki w Teście Ukrytych Figur czy Teście Matryc Ravena (Zdziechowska-Dzierzgwa, 2019).

Badania potwierdzają, iż głównym rodzajem myślenia osób ze spektrum autyzmu jest myślenie obrazowe. Preferują wizualny sposób myślenia, to znaczy mogą relacjonować swoje myśli głównie albo wyłącznie w formie obrazów wizualnych. Uczą się literalnie, wizualnie, potrzebują obrazów, znaków graficznych. Umożliwia ono bardziej szczegółowe zapamiętywanie oraz dostrzeganie niewidocznych dla innych ludzi detali. Myślenie obrazowe jest jednakże mało elastyczne, co powoduje u osób z autyzmem duże problemy z generalizowaniem przyswajanych informacji na nowe, nieznane dotąd sytuacje (Kapinos-Gorczyca i in., 2022). Myślenie jest sztywne i niedostosowane do zmian i niepowodzeń. Do problemu podchodzą z jednego tylko punktu widzenia i potrzebują pomocy w znalezieniu alternatywnego spojrzenia. Mają trudności z elastycznością myślenia. Nie są zdolne do wyciągania wniosków z popełnionych błędów, co ma zdecydowany wpływ na procesy uczenia i zachowanie. Trzeba podkreślić, że występowanie deficytów funkcji poznawczych u osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu jest kwestią zróżnicowaną, tak jak zindywidualizowane jest nasilenie samych objawów autystycznych, które mogą ulegać zmianom wraz z upływem czasu i zapewnieniem odpowiedniego wsparcia i edukacji (Kapinos-Gorczyca i in., 2022).

Określenie profilu poznawczego i intelektualnego może być szczególnie problematyczne w przypadku dzieci i młodzieży w spektrum autyzmu, u których występuje duży lęk w interakcjach z nowymi osobami, wycofywanie się z nieznanymi sytuacjami, a także trudności z rozumieniem i wykonywaniem poleceń, w połączeniu ze znacznymi deficytami koncentracji uwagi (South, Rodgers, 2017). Dlatego, tak ważny jest dobór narzędzi diagnostycznych oraz wielokrotność prób, w celu uzyskania wyników najbardziej zbliżonych do faktycznego poziomu rozwoju intelektualnego i poznawczego dziecka z autyzmem (Zdziechowska-Dzierzgwa, 2019).

L. Mottron (2004) podkreśla, by w doborze testów dla osób z autyzmem zwracać uwagę na narzędzia zawierające zróżnicowane podtesty. Wskazuje, że najlepszym narzędziem spełniającym to kryterium jest Skala Inteligencji Wechslera. Nazywa go testem „pierwszego wyboru”. Podtesty skali pomagają ujawnić mocne i słabe strony poznawcze funkcjonowania osób z autyzmem. Ma to szczególne znaczenie, gdyż osoby te wykazują liczne tak zwane wysepkowe zdolności, na przykład wybitną pamięć mechaniczną, zdolności do obliczeń matematycznych lub kalendarzowych oraz zdolności muzyczne. Niemniej średni poziom inteligencji osób z autyzmem pozostaje taki sam zarówno w przypadku stosowania wszystkich skal, jak i w przypadku wyłączenia tych skal, w których osiągają one istotnie wyższe lub istotnie niższe wyniki. Autor proponuje, aby test Wechslera był szczególnie używany dla



wysokofunkcjonujących osób w spektrum autyzmu. Natomiast dodatkowo narzędzia badawcze, jak skale niewerbalne powinny być wykorzystywane w przypadku osób z autyzmem o niższym poziomie zdolności intelektualnych. Niewątpliwie kluczową rolę w doborze właściwego narzędzia do badania odgrywa doświadczenie kliniczne badacza, który uwzględni zarówno cechy samego narzędzia, jak i specyfikę funkcjonowania dziecka z autyzmem. W procesie diagnostycznym, w celu oceny sprawności funkcji poznawczych i zdolności adaptacyjnych, można zastosować standaryzowane testy diagnostyczne, z których jednymi z najpopularniejszych są:

- Skala Stanford-Binet Fifth Edition – test pozwalający na zmierzenie inteligencji i zdolności poznawczych u osób w przedziale wiekowym 2-85 lat, który zawiera osobne części dotyczące inteligencji niewerbalnej i werbalnej, co może być przydatne w badaniu osób w spektrum, które nie mówią lub mają ograniczone umiejętności językowe (Klinger i in., 2017, ss. 282-283).

- Międzynarodowa Wykonaniowa Skala Leitera (Leiter-3) – niewerbalny test, pozwalający na diagnozę poziomu funkcjonowania intelektualnego, pamięci niewerbalnej i uwagi (Wujcik, 2022, s. 120).

- Baley Scale of Infant and Toddler Development, (3 Edition) – narzędzie mierzące mocne i słabe strony oraz zdolności dzieci w sferze funkcjonowania poznawczego, motorycznego, językowego, społeczno-emocjonalnego i zachowań adaptacyjnych w wieku od 1-42. miesiąca życia. Jest to jeden z nielicznych, standaryzowanych testów, który można zastosować w procesie diagnozy małych dzieci ze znacznymi opóźnieniami w rozwoju, które nie spełniają określonych wymagań dla większości narzędzi, do zastosowania w grupie dzieci w wieku przedszkolnym (Klinger i in., 2017, ss. 278-279).

- System Oceny Zachowań Adaptacyjnych (ABAS-3) – pozwala na całościową ocenę zdolności adaptacyjnych oraz wskaźników odnoszących się do sfer funkcjonowania poznawczego i społecznego (Wujcik, 2022, ss. 125-126).

- Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (3 Edition), Wechsler Intelligence Scale for Children (4 Edition), Wechsler Adult Intelligence Scale – narzędzia pomocne w ocenie ogólnych możliwości intelektualnych, w zależności od wieku osób badanych (Klinger i in., 2017, ss. 284-287).

Ocena zdolności dziecka, u którego podejrzewa się autyzm lub diagnozę już postawiono, może być tym bardziej skomplikowana, jeżeli dziecko nie komunikuje się w sposób werbalny. Jednym z testów psychologicznych, który to umożliwia jest Snijders Oomen Nonverbal Test (SON-R), będący narzędziem niewerbalnym, opartym na pokazie zadań eksperymentalnych, wystandaryzowanym, który służy do badania dzieci od 2.5 roku do 7. roku życia oraz od 2. do 8. roku życia. Brak konieczności stosowania instrukcji słownej umożliwia badanie dzieci niemówiących. Z użyciem tego narzędzia możliwe jest zbadanie pięciu funkcji poznawczych, jak: umiejętność dokonywania ka-

tegoryzacji, analiza i synteza wzrokowa na materiale atematycznym, analiza i synteza wzrokowa na materiale tematycznym, koncentracja i pamięć bezpośrednia, grafopercepcja. Orientacja w rodzaju zadań, który sprawia dziecku największe kłopoty, ułatwia postawienie diagnozy trudności w rozwoju funkcji poznawczych (Cieszyńska, 2011; Cieszyńska-Rożek, Nallur, 2019). Istnieją także niektóre wystandaryzowane narzędzia, jak na przykład Differential Ability Scales 2 – DAS 2 (Elliot, 2006), które zezwalają dziecku na zabawę pomiędzy prezentowanymi zadaniami lub proponują działania niezwiązane z zadaniami testowymi, odchodząc tym samym od przyjętego porządku w procedurze badania (Rybka, Kielar-Turska, 2014).

Sposoby dostosowania sytuacji badania diagnostycznego do specyficznych właściwości funkcjonowania poznawczego i intelektualnego dziecka w spektrum autyzmu obejmują również strategie modyfikowania samej procedury badania. Wśród nich wymienia się: wydłużenie czasu oczekiwania na zakończenie wykonywania zadania przez dziecko, skracanie instrukcji i upewnianie się, że dziecko zrozumiało, czego się od niego oczekuje, zanim rozpocznie rozwiązanie zadania oraz umożliwienie udzielania odpowiedzi za pomocą alternatywnego systemu komunikowania się. Strategią pozwalającą zwiększyć motywację dziecka do udziału w badaniu jest rozpoczynanie od prób łatwiejszych, następnie do trudniejszych, szczególnie w zadaniach nowych i wymagających większego wysiłku (Rybka, Kielar-Turska, 2014; Volkmar i in., 2014). Podczas dostosowywania sytuacji badania do specyficznych właściwości dziecka nie umniejsza się także roli wzmocnień stosowanych przez badacza. Chodzi o wzmacnianie tych zachowań, które są związane z podejmowaniem zadań testowych. Wprowadzenie tego typu modyfikacji i udogodnień podczas badania może wpłynąć na poprawę wykonania zadań testowych przez dziecko. Należy jednak podkreślić, że wprowadzenie niektórych propozycji zaburza utrzymanie wystandaryzowanych warunków badania. Tym samym, wyniki uzyskane przez dziecko nie mogą być odnoszone do opracowywanych norm oraz nie mogą być uogólniane na całą populację osób ze spektrum autyzmu (Pisula, 2000). Nie oznacza to jednak, że badacz nie uzyskuje ważnych danych z przeprowadzonego badania, gdyż obraz mocnych i słabych stron osoby badanej wciąż pozostaje wyraźny. Uzyskanie owych wyników może mieć duże znaczenie praktyczne, zwłaszcza dla diagnostyki funkcjonalnej dziecka, a także opracowania programów edukacyjno-terapeutycznych w tej grupie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Rozpoznanie specyfiki funkcji poznawczych i możliwości intelektualnych jest kluczowym elementem w procesie diagnostycznym i daje możliwość rokowania szans oraz warunkuje wybór odpowiednich metod i środków terapeutycznych (Mazur, Chojnowska-Ćwiąkała, 2008).



## **Podsumowanie**

Skuteczna diagnoza rozwoju intelektualnego i poznawczego, oparta na współpracy specjalistów, nauczycieli, terapeutów, stanowi kluczowy etap w zapewnianiu równych szans edukacyjnych dla dzieci i młodzieży w spektrum autyzmu. Nie tylko umożliwia identyfikację obszarów wymagających wsparcia, ale także pozwala na skuteczne działania zaradcze i podjęcie działań pomocowych, a także profilaktycznych. Rozpoznanie indywidualnych możliwości intelektualnych i umiejętności poznawczych dziecka umożliwia rozumienie jego sposobu funkcjonowania poznawczego, a co za tym idzie – usprawnianie w toku edukacji słabych obszarów rozwoju, z wykorzystaniem mocnych stron i indywidualnych zdolności. Takie podejście pozwala lepiej dostosować proces nauczania, jak i zapobiegać potencjalnym trudnościom w innych aspektach życia, takich jak interakcje społeczne czy funkcjonowanie emocjonalne, które mogą pojawiać się jako konsekwencje trudności rozwojowych, ale też edukacyjnych (Bedyńska i in., 2021). Sposób nabywania nowych umiejętności, a więc uczenia się osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu różni się swoją specyfiką. Pojawia się tutaj bowiem trudność z zastosowaniem nabytych kompetencji w różnych obszarach życia, podczas odmiennych sytuacji. Osoba w spektrum bowiem może niejako nie dostrzec lub nie rozumieć korzyści wypływających z przyswojenia danych treści. Skutkuje to często pewną sztywnością myślenia czy zachowania (Stypuła, 2017). Współczesne teorie w psychologii edukacyjnej podkreślają, że postępy w nauce są wynikiem złożonej interakcji czynników intra- i interpersonalnych (Corno, Anderman, 2016). W związku z tym, badania edukacyjne coraz częściej uwzględniają zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne zmienne wpływające na proces nabywania wiedzy (Kelly, Perkins, 2012). Czynniki wewnętrzne wyznaczają możliwości rozwojowe ucznia, a zewnętrzne mogą pomóc rozwinąć jego potencjał. Jak wskazują badania, u podłoża trudności związanych z nabywaniem złożonej wiedzy szkolnej dzieci i młodzieży w spektrum autyzmu leżą raczej deficyty w zakresie kontroli poznawczej (szczególnie funkcji wykonawczych), nie zaś samych zdolności intelektualnych (Bull, Scerif, 2001; za: Bedyńska i in., 2021, s. 12).

### **Wkład autorów**

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

## REFERENCES

## Opracowania

- Ballaban-Gil, K., Tuchman, R. (2000). *Epilepsy and epileptiform EEG: Association with autism and language disorders*. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 6, 300-308
- Baron-Cohen, S., Bolton, P. (1999). *Autyzm. Fakty*. Kraków: Krajowe Towarzystwo Autyzmu
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Burtenshaw, A., Hobson, E. (2007). *Mathematical talent is linked to autism*. *Human Nature*, 18, 125-131
- Bedyńska, S., Campfield, D., Kaczan, R., Kaczmarek, M., Knopik, T., Kochańska, M., Krasowicz-Kupis, G., Krejtz, I., Orylska, A., Papuda-Dolińska, B., Rycielski, P., Rydzewska, K., Sędek, G., Smoczyńska, M., Wiejak, K. (2021). *Narzędzia diagnostyczne do oceny zdolności poznawczych dzieci i młodzieży – projekt wdrożeniowy*. *Przegląd Psychologiczny*, 64(2), 9-23
- Bobkiewicz-Lewartowska, L. (2011). *Autyzm dziecięcy. Zagadnienia diagnozy i terapii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Bogdashina, O. (2019) *Trudności w percepcji sensorycznej w autyzmie i zespole Aspergera*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis
- Bombińska-Domżał, A., Kossewska, J. (2016). *Nieprzewidywalny mózg i nieprzewidywalny świat – zaburzenia ze spektrum autyzmu w ujęciu neuronauk a możliwości terapii*. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Paedagogica*, VII, Folia 220, 87-104
- Bull, R., Scerif, G. (2001). *Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability: Inhibition, switching, and working memory*. *Developmental Neuropsychology*, 19, 273-293
- Cieszyńska, J. (2011), *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych*. Kraków: Wydawnictwo Centrum Metody Krakowskiej, Metoda Krakowska
- Cieszyńska-Rożek, J., Nallur, A. (2019). *Rola diagnozy funkcji poznawczych testem SON-R w budowaniu oddziaływań stymulujących rozwój mowy dzieci bilingwalnych*. *Logopedia*, 48(2), 293-306
- Coolican, J., Bryson, S.E., Zwaigenbaum, L. (2008). *Brief report: Data on the Stanford – Binet intelligence scales in children with autism spectrum disorder*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(1), 190-197
- Corno, L., Anderman, E.M. (2016). *Handbook of educational psychology*, 3rd ed, (L. Corno, E.M. Anderman (Eds.)). Routledge/Taylor and Francis Group
- Czarnocka, M., Perek, N., Revkovich, S. (2022). *Uczeń w spektrum autyzmu. Aspekty prawne i praktyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza i Praktyka
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth edition, DSM-5 (2013). Washington – DC London: England American Psychiatric Association
- Drabata, A. (2021). *(Re)definicja myślenia na temat procesów kognitywnych w autyzmie – zwrot w postrzeganiu osób z ASD*. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 41, 11-32
- Edelson, M.G. (2006). *Are the majority of children with autism mentally retarded? A systematic evaluation of the data*. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21, 66-83
- Elliot, C. (2006). *Differential Ability Scales – Second Edition. Introductory and Technical Handbook*. Minneapolis: Pearson
- Fombonne, E. (2003). *Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorders: an update*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 365-382
- Frith, U. (2008). *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne

- Gałecki, P., Świącicki, Ł. (2019). *Kryteria diagnostyczne z DSM-5 Desk Reference*. American Psychiatric Association. Edra Urban & Partner
- Goldstein, G., Beers, S.R., Siegel, D.J., Minshew, N.J. (2001). *A comparison of WAIS-R profiles in adult a with high-functioning autism or differing subtypes of learning disability*. *Applied Neuropsychology*, 8, 148-154
- Grandin, T. (2023). *Piękne umysły*. Kraków: Wydawnictwo Copernicus Center Press
- Izdebski, P., Bąk, A., Żbikowska, K. (2014). *Empatyzowanie – systematyzowanie. Teoria Simona Barona-Cohana*. *Studia Psychologica*, 14(1), 5-14
- Jankowski, P. (2012). *Funkcje wykonawcze a osiągnięcia dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. *Edukacja*, 1(17), 75-86
- Kapinos-Gorczyca, A., Dorczak, A., Włodarczyk-Skórzak, B. (2022). *Diagnoza zaburzeń ze spektrum autyzmu*. W: E. Emich-Widera, B. Kazek, J. Paprocka (red.), *Autyzm u dzieci. Wiedza kliniczna*, Warszawa: PZWL Wydawnictwo Lekarskie
- Komender, J., Wolańczyk, T. (red.). (2017). *Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci*. Warszawa: PZWL Wydawnictwo Lekarskie
- Kelly, B., Perkins, D.F. (2012). *Handbook of Implementation Science for Psychology in Education*. Cambridge: Cambridge University Press
- Klinger, L.G., O'Kelley, S.E., Mussey, J.L. (2017). *Diagnoza funkcjonowania intelektualnego w zaburzeniach ze spektrum autyzmu*. W: S. Goldstein, J.A. Naglieri, S. Ozonoff (red.), *Diagnoza zaburzeń ze spektrum autyzmu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Mayes, S.D., Calhoun, S.L. (2003). *Analysis of WISC-III, Stanford-Binet: IV, and academic achievement test scores in children with autism*. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 33(3), 329-341
- Mazur, A., Chojnowska-Ćwiąkała, I. (2008). *Funkcjonowanie poznawcze u 15-letniego chłopca z zaburzeniami autystycznymi*. *Studia Pedagogiczne Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego*, 17, 199-206
- Morrison, J. (2016). *DSM-5 bez tajemnic. Praktyczny przewodnik dla klinicystów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Mottron, L. (2004). *Matching strategies in cognitive research with individuals with high – functioning autism: Current practices, instrument biases, and recommendations*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(1), 19-27
- Olechnowicz, H. (1983). *Wczesny autyzm dziecięcy – symptomologia, diagnostyka, etiologia i terapia*. W: E. Czownicka (red.), *Psychologiczne problemy wczesnego autyzmu dziecięcego*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS
- Pietras, T., Witusik, A. (2010). *Autyzm – pozycja nozologiczna, charakterystyka kliniczna i diagnoza*. W: T. Pietras, A. Witusik, P. Gałecki (red.), *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia*. Wrocław: Wydawnictwo Continuo
- Pisula, E. (2000). *Autyzm u dzieci. Diagnoza, klasyfikacja, etiologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Pisula, E. (2012). *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*. Seria: Cognitive Neuroscience, A. Grabowska (red). Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Pisula, E. (2018). *Autyzm: przyczyny, symptomy, terapia*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia
- Pufund, D. (2020). *Funkcje wykonawcze u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w świetle wybranych badań*. *Edukacja*, 2(153), 43-58
- Rozetti, A., Czaplif, M., Przyrowska, P. (2012). *Uwaga i jej atrybuty. Zaburzenia koncentracji uwagi u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*. W: A. Rozetti (red.), *Zaburzenia ze spektrum autyzmu – mózg, plastyczność, stymulacja*. Łódź: Wydawnictwo KTA Oddział w Łodzi

- Rozetti, A., Remberk, B. (2022). *Zaburzenia ze spektrum autyzmu – istota i epidemiologia objawów osiowych oraz współwystępowanie innych zaburzeń neurorozwojowych i psychicznych*. W: E. Piśula, J.J. Błęszyński, D. Podgórska-Jachnik (red.), *Poszukiwanie dróg zagubionych w rzeczywistości. Księga poświęcona Profesorowi Tadeuszowi Gałkowskiemu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar
- Rudziński, G., Pożarowska, K., Brzuszkiewicz, K., Soroka, E. (2023). *Zespół sawanta w zarysie*. *Psychiatria Polska*, 317, 1-11
- Rybka, A., Kielar-Turska, M. (2014). *Problemy metodologiczne w badaniach funkcji intelektualnych osób z autyzmem*. W: J. Kossewska (red.), *Osoba ze stanami ze spektrum autyzmu. Możliwości aktywnego życia*. Kraków: Wydawnictwo JAK
- Siemiątkowska-Sujka, J. (2019). *Model SCERTS w terapii i edukacji dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*. *Psychiatria*, 16(4), 247-254
- Shah, A., Frith, U. (1993). *Why do autistic individuals show superior performance on the block design task?* *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 34, 1351-136
- Sipowicz, K., Podlecka, M. (2022). *Spektrum autyzmu a niepełnosprawność intelektualna*. W: T. Pietras, D. Podgórska-Jachnik, K. Sipowicz, A. Witusik (red.), *Spektrum autyzmu – od diagnozy i terapii do integracji i inkluzji*, Wrocław: Wydawnictwo Continuo
- Stypuła, A. (2017). *Psychologiczne aspekty dojrzewania i wczesnej dorosłości osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*. W: K. Patyk, M. Panasiuk (red.), *Wsparcie młodzieży i dorosłych z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Teoria i praktyka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Szafrańska, A. (2017). *Uczeń z autyzmem wysokofunkcjonującym w szkole – studium przypadku. Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, 3(24), 118-134
- Talarowska, M. (2022). *Rys historyczny pojęcia autyzmu – koncepcje psychologiczne*. W: T. Pietras, D. Podgórska-Jachnik, K. Sipowicz, A. Witusik (red.), *Spektrum autyzmu – od diagnozy i terapii do integracji i inkluzji*. Wrocław: Wydawnictwo Continuo
- Treffert, D.A., Wallace, G.L. (2004). *Wyspy geniuszu*. *Świat Nauki*, 1(4), 80-89
- Wujcik, R. (2022). *Zastosowanie testów psychologicznych w diagnozie pacjentów z zaburzeniem ze spektrum autyzmu*. W: T. Pietras, D. Podgórska-Jachnik, K. Sipowicz, A. Witusik (red.), *Spektrum autyzmu – od diagnozy i terapii do integracji i inkluzji*. Wrocław: Wydawnictwo Continuo
- Volkmar, F., Klin, A., Paul, R., Pelphrey, K. (red.). (2014). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. Vol. 2: Assessment, intervention, and policy (wyd. 4). New Jersey: John Wiley and Sons
- Zajączkowska, K. (2018). *Specyfika autystycznej ścieżki poznawczej w kontekście jej wpływu na strategie rozwijania kompetencji komunikacyjnych*. *Neurolingwistyka Praktyczna*, 4, 129-147
- Zdziechowska-Dzierzga, K. (2019). *Ograniczenia i możliwości osób ze spektrum autyzmu w zakresie umiejętności matematycznych w świetle dostępnych badań naukowych*. *Szkoła Specjalna*, 2, 85-94

### Źródła internetowe

- International Classification of Diseases 11th Revision – ICD- 11 (2018), World Health Organization, <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en#821852937>, [pobrano: 22.03.2024]
- South, M., Rodgers, J. (2017). *Sensory, emotional and cognitive contributions to anxiety in autism spectrum disorders*. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11, Article 20. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00020>

PIOTR MACIASZEK

ORCID 0009-0005-6382-7026

*Uniwersytet Wrocławski*

## EDUKACJA W POPKULTURZE - TEMATYKA ŚMIERCI W TEKSTACH KULTURY POPULARNEJ KIEROWANEJ DO DZIECI

ABSTRACT. Maciaszek Piotr, *Edukacja w popkulturze – tematyka śmierci w tekstach kultury popularnej kierowanej do dzieci* [Education in Pop Culture – the Subject of Death in Popular Culture Texts Targeted at Children] *Studia Edukacyjne* no. 73, 2024, Poznań 2024, pp. 109-132. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 30.08.2024. Accepted: 17.09.2024. DOI: 10.14746/se.2024.73.6

The article analyses the theme of death in popular culture texts aimed at children, highlighting its educational potential. The author examines how various works of culture, such as the film *Coco*, and the books *Wszędzie i we wszystkim* and *Żegnaj niedźwiadku*, depict death, the mourning process and perform a thanato-educational function. The author highlights the role of popular culture in familiarizing children with death and the mourning process, pointing out its functions: familiarizing, strengthening, and normalizing. The cultural texts analyzed help children understand the complexity of these topics, normalize difficult emotions, and offer support in coping with loss. The main conclusion of the article is that cultural content, such as films and children's books, can be a valuable tool in thanato-education, helping young audiences to understand and accept the finiteness of human existence. At the same time, it is emphasized that these texts do not provide ready answers but rather inspire individual reflection on the meaning of life and death.

**Key words:** death, dying, popular culture, thanato-education

### Wstęp

Śmierć jako nieodłączny element ludzkiego życia od wieków stanowi przedmiot refleksji. Jakkolwiek uniwersalna, jej obraz zmieniał się wraz z epokami i kulturami, odzwierciedlając ewolucję wartości i wierzeń społeczeństw. W ponowoczesności śmierć stała się tematem tabu, wypieranym w obliczu kultu młodości i sukcesu. Paradoksalnie, pomimo postępu medycznego i większej wiedzy związanej z procesami umierania, lęk przed nią nie zmalał. Jednocześnie, kultura popularna oraz jej treści – filmy, literatura,

muzyka i inne formy przekazu stały się przestrzenią, w której temat śmierci powraca, choć często w sposób zawoalowany. Nierzadko teksty kultury popularnej kierowane do dzieci podejmują się zadania wprowadzenia najmłodszych w złożony świat przeżyć i doświadczeń związanych ze śmiercią. W związku z tym pełnią funkcję edukacyjną.

## Kultura popularna jako przestrzeń edukacyjna

Edukacja obejmuje proces formowania tożsamości, w tym sposób postrzegania rzeczywistości. W przeciwieństwie do kultury kanonicznej, kultura popularna daje odbiorcy swobodę interpretacji, która wpływa na jego postrzeganie egzystencji. W ponowoczesnym, pluralistycznym świecie, gdzie brakuje uniwersalnych wzorców, jednostki często czerpią z kultury popularnej jako źródła budowania tożsamości.

Dzięki interpretacji wytworów kulturowych jednostka doświadcza wartości, może zrozumieć siebie. Kultura jest kluczem do rozumienia własnej egzystencji. To tu szukamy odpowiedzi na pytanie: „Kim jestem?” (Jakubowski, 2014, s. 92).

Ważne jest, aby analizując kulturę popularną, unikać wartościowania, co umożliwi lepsze zrozumienie funkcjonowania ludzi i społeczeństw (Jakubowski, 2014, s. 102). Pedagodzy często krytykują kulturę popularną, nie dostrzegając jej edukacyjnego potencjału (Jakubowski, 2010, s. 35). Kultura popularna bywa postrzegana przez nich jako obszar antywzorów estetycznych (Jakubowski, 2010, s. 35), co prowadzi do przekonania, że należy chronić młodzież przed jej wpływem. Jednakże, młode pokolenia odbierają treści popkulturowe jako atrakcyjne i przekonujące, co więcej – stają się one często substytutem ich doświadczeń, co można wykorzystać w edukacji, wprowadzając je na stałe do programów nauczania (Banaszak, 2010, s. 331).

W przeszłości śmierć konkretnej osoby, na przykład członka rodziny, była doświadczeniem łatwo dostępnym dla dzieci. Ludzie umierali w domach, przy swoich bliskich. Współcześnie widok umierającej osoby jest rzadkością, ludzie odchodzą najczęściej w szpitalach, przy obecności służby medycznej. W konsekwencji, często jedyną przestrzenią, w której pojawia się temat śmierci i umierania są właśnie treści kultury popularnej.

## Kulturowe wymiary śmierci

Monika Miczka-Pajestka wyróżnia trzy wymiary kulturowego postrzegania śmierci: cielesny, duchowy i symboliczny (Miczka-Pajestka, 2016, s. 61).



Wymiar cielesny odnosi się do biologiczno-ewolucyjnego aspektu śmierci jako naturalnego procesu, w którym człowiek umiera podobnie jak inne organizmy żywe. Przez wiele lat śmierć traktowana była na gruncie nauki właśnie jako fakt przede wszystkim biologiczny, toteż na przykład jej psychiczne i społeczne komponenty nie były przedmiotem naukowego zainteresowania (Ostrowska, 2015, s. 13).

Drugi wymiar – duchowy dotyczy religijnej natury człowieka, który „pyta o sens życia, pracy, radości, cierpienia i śmierci, poznaje granice, ale poznawszy granicę pyta, co się znajduje poza granicą” (Nowak, 1985, s. 204). Transcendentna rzeczywistość staje się punktem odniesienia, nadając śmierci głębsze znaczenie.

Trzeci wymiar – symboliczny stanowi przejście od sfery materialnej do duchowej. Symbol „wyraża niewyraźalne” jest kluczowy w kulturze, umożliwiając refleksję nad śmiercią i życiem. „Symboliczność śmierci ujawnia się przede wszystkim w rytuałach czy ceremoniach związanych ze śmiercią, pochówkiem i okresem żałoby” (Miczka-Pajestka, 2016, s. 62). Pozbawienie zjawiska śmierci jego symbolicznego wymiaru prowadzi do zaniku refleksji nad jego znaczeniem.

Podsumowując, obraz śmierci i sposób jej postrzegania są nierozzerwalnie związane z kulturą danego okresu, a ich zrozumienie wymaga analizy dostępnych dóbr kultury i ich symboliki.

## Śmierć w perspektywie świata dziecka

Charakterystyczne dla dzieci jest to, że zadają dużo pytań. Podczas kontaktu z rzeczywistością spotykają coraz to nowe rzeczy, zjawiska i biorą udział w różnych sytuacjach, których nie rozumieją. Rolą opiekuna-wychowawcy jest zaspokajanie ciekawości dziecka, co wiąże się z jego wprowadzaniem w świat społeczny, kulturę i tak dalej. Jednym z tematów, który może się dziecku wydać interesujący jest temat śmierci i umierania. Na etapie od trzeciego do piątego roku życia dzieci traktują śmierć jako podróż czy sen, rzadko przejawiając strach (Dmitruk-Sierocińska, 2017, s. 47). Na ich pytania należy odpowiadać wprost, na przykład „ludzie umierają, ponieważ są chorzy”, używając metafor, jak „bańka mydlana, która pęka” lub „wiedzące kwiatki”. Między piątym a ósmym rokiem życia dzieci zaczynają personalizować śmierć, kojarzyć ją z pewnymi konkretnymi obrazami, które znają z kultury, w jakiej wzrastają. Może być to szkielet, postać z kosą, czy postacie religijne, takie jak diabeł czy aniołowie, którzy zabierają duszę człowieka po śmierci. Na tym etapie rozwojowym myślenie abstrakcyjne znajduje się na wyższym poziomie, dlatego mogą pojawić się rozmyślenia o życiu po śmierci



oraz pytania: co dzieje się z człowiekiem, gdy umrze i czy istnieje jakieś niebo albo piekło (Pater, 2014, s. 370). W okresie tym zaczynają pojawiać się lęk i napięcie.

W wieku od ośmiu do dziesięciu lat dziecko jest już pewne konieczności i nieodwracalności śmierci. Zaczyna zdawać sobie sprawę, że organizm człowieka starzeje się i aby temu zapobiec, należy o niego dbać. Ze szkoły wie, że zdrowie może zapewnić mu odpowiednie odżywianie, aktywność fizyczna i w razie takiej potrzeby – wizyta u lekarza. Jednocześnie dziecko „czuje” obecność śmierci gdzieś obok. Zdaje sobie sprawę, że będący w podeszłym wieku dziadkowie czasami chorują i obawia się o ich zdrowie (Dmitruk-Sierocińska, 2017, s. 47). Oprócz tego rozumie też, że jego życie kiedyś się skończy. Śmierć

silnie kojarzy mu się (...) ze smutnymi konsekwencjami: utratą bliskiej osoby, rozpaczą, łzami, z bezradnością. Jeżeli dziecko usłyszało, że umarł ktoś z bliskich (...), to z dużym prawdopodobieństwem należy założyć, że powoduje nim strach o siebie lub o jego rodziców. Należy je uspokoić, wytłumaczyć, że ono jest jeszcze małe, umrze, kiedy już będzie starszym człowiekiem. Dla dziecka jest to olbrzymia, wręcz niewyobrażalna odległość czasowa (Pater, 2014, s. 370).

Szczególnie trudne są sytuacje, w których dziecko doświadcza odejścia jednej z najbliższych osób – rodzica, rodzeństwa lub innego członka rodziny. W obliczu tak trudnego doświadczenia konieczna może okazać się pomoc psychologiczna, ale działania opiekuna-wychowawcy mogą również znacząco je wesprzeć. Wychowawcy w procesie pomocy dziecku przeżywającemu żałobę powinny przyświecać zróżnicowane cele: zapewnienie dziecku poczucia bezpieczeństwa oraz świadomości, że zawsze może liczyć na jego pomoc; pomoc w przyjęciu i rozumieniu swoich emocji; pomoc w wypracowaniu śmiałości i odwagi w proszeniu o pomoc innych oraz wsparcie w przystosowaniu się do nowej rzeczywistości – rzeczywistości bez zmarłej osoby (*Żałoba – poradnik dla rodziców i opiekunów*, 2023, s. 4). W osiągnięciu tych celów przydatny może okazać się zestaw wskazówek przygotowany przez Fundację Hospicyjną, w ramach programu kierowanego dla rodziców i opiekunów dzieci będących w stanie żałoby:

- mów językiem prostym, zrozumiałym, dostosowanym do wieku dziecka;
- rozmawiaj tak, aby dziecko miało szansę na zadawanie pytań;
- nie kłam, mów prawdę, jeśli dziecko poprosi o wyjaśnienie;
- odpowiedz „nie wiem”, jeśli na pytanie rzeczywiście nie znasz odpowiedzi;
- powracaj do rozmowy zawsze wtedy, gdy dziecko da sygnał, że znów jest gotowe, na przykład wykaże zainteresowanie, zacznij pytać;
- buduj poczucie bezpieczeństwa u dziecka poprzez opisanie tego, co będzie się działo w najbliższym czasie, co może się zmienić lub poprzez ustalenie zasad, obowiązków;
- nie zabraniaj dziecku wspomniania osoby zmarłej (*Żałoba – poradnik dla rodziców i opiekunów*, 2023, s. 4).

Żałoba przeżywana po stracie bliskiej osoby to proces „przeżywania perspektywy własnej śmierci, jakby odżałowania siebie za życia” (Guzowski, Krajewska-Kułak, Rozwadowska, Cybulski, 2014, s. 60). Catherine Sanders wyróżniła pięć etapów żałoby, znajomość których może pomóc w postępowaniu z dziećmi. Pierwszy etap to szok, który charakteryzuje się niedowierzaniem ze strony dziecka, zamętem i poczuciem iluzji, jakby cała sytuacja śmierci bliskiej osoby była tylko „złym snem”. Kolejny stanowi uświadomienie sobie straty – to na tym etapie do jednostki zaczynają dochodzić takie emocje, jak smutek, strach, poczucie winy i pustki, czy niepewność i obawy dotyczące przyszłości. Trzeci etap to chronienie siebie, a do charakterystycznych symptomów należą: wycofanie się, rozpacz, osłabienie systemu odporności, zmęczenie, praca nad smutkiem i żalem, „hibernacja” (Guzowski, Krajewska-Kułak, Rozwadowska, Cybulski, 2014, s. 60). Na czwartym etapie dziecko zaczyna powoli wracać do lepszego samopoczucia i zaczyna odzyskiwać poczucie kontroli, godzi się ze śmiercią i próbuje na nowo określić swoje miejsce w otaczającej rzeczywistości – w domu rodzinnym, szkole wśród kolegów, koleżanek i tak dalej. Ostatni – piąty etap można określić jako „odnowa”. Charakteryzuje się on rozwijaniem nowej świadomości siebie, uczeniem życia bez zmarłej osoby, podejmowaniem aktywności w kontaktach ze światem oraz znajdowaniem substytutów relacji z utraconą osobą (Guzowski, Krajewska-Kułak, Rozwadowska, Cybulski, 2014 s. 60). Świadomość, że żałoba jest złożonym stanem procesualnym może ułatwić pracę z dziećmi borykającymi się ze stratą. Niezbędne jest jednak wsparcie i opieka ze strony otoczenia, bez których owocne jej przeżycie jest niemożliwe.

Posiadanie pupila w postaci zwierzątka domowego, z którym dziecko spędza czas i którym się opiekuje jest korzystne z wielu powodów, ale jednym z nich jest właśnie możliwość bezpośredniego doświadczenia rytmu życia i śmierci, któremu podlega wszystko na świecie.

Doświadczenia w zetknięciu ze śmiercią zwierząt ułatwiają poznanie śmierci ludzi. Dziecko doświadcza też, że nawet rodzice nie mogą pomóc martwemu zwierzęciu. Po stracie lubianego zwierzątka warto nieco odczekać i dopiero potem ofiarować dziecku nowe (Guzowski, Krajewska-Kułak, Rozwadowska, Cybulski, 2014, s. 65).

Szczególnego rodzaju sytuacją dla dziecka jest doświadczenie śmierci bliskiego kolegi/koleżanki, na przykład z klasy. W przypadku nastolatków może się zdarzyć, że przyczyną śmierci jest samobójstwo. Młodzi ludzie często pogrążają się w takiej sytuacji w uczuciach absurdu i bezsensu życia, które charakterystyczne są dla okresu dojrzewania, a sytuacja śmierci bliskiej osoby może znacząco je pogłębić. Jako że problem dotyczy w takich sytuacjach całej klasy, wychowawca we współpracy z pedagogiem i psychologiem szkolnym powinien podjąć działania pomocowe, w ramach na przykład godzin wycho-

wawczych. Hanna Rylke wyróżniła cele stanowiące podstawę dla tych działań prowadzonych w pracy z grupą:

- otwarcie porozumiewania się na temat poniesionej straty osoby, która zmarła, wyrażenie uczuć z tym związanych;
- kontrolowane wyrażenie uczuć;
- powstrzymywanie narastania napięcia wynikającego z tabu oraz izolacji, a tym samym zapobieganie rozkręcania się lęków;
- poprzez zajęcie się tym tematem – zezwolenie na poszukiwania w jego obszarze;
- zaplanowanie konkretnych działań, na przykład w związku z pogrzebem, uczczeniem pamięci zmarłej osoby, pomocą rodzinie (Rylke, 1999, ss. 72-73).

Otwarta rozmowa na temat śmierci w grupie jest niezwykle istotnym elementem procesu radzenia sobie ze stratą jednego z jej członków. Pomimo że taka konwersacja może być trudna i bolesna, to jednak stanowi nieodzowną część przejścia przez proces żałoby. Wspólne dzielenie się uczuciami straty, otwarta dyskusja i wymiana własnych doświadczeń między członkami grupy mogą znacząco ułatwić przyswajanie bólu wynikającego ze straty. Kiedy młody człowiek zdaje sobie sprawę, że nie jest osamotniony w swoim cierpieniu, że inni również przeżywają podobne uczucia, staje się to dla niego istotnym źródłem wsparcia. Wspólne doświadczenie śmierci jednego z członków grupy umacnia więzi między pozostałymi, tworząc silne podparcie emocjonalne. To kolektywne przeżywanie trudnych chwil kształtuje wspólnotę, która staje się fundamentem dla wzajemnego zrozumienia i solidarności w obliczu różnych trudności, z którymi grupa będzie zmuszona radzić sobie w przyszłości.

## Tanatoedukacja

W tym miejscu należy podkreślić znaczenie edukacji tanatologicznej, która w wąskim ujęciu dotyczy osób zawodowo związanych z umieraniem, jak personel medyczny czy kapłani.

Takie wąskie jej rozumienie można by uznać za wystarczające w sytuacji, gdy kultura socjalizuje i inkulturuje ku śmierci, oswajając z jej nieuchronnością, przygotowując na świadome, dojrzałe jej przyjęcie (Zamarian, 2015, s. 69).

Współczesne trendy kulturowe banalizują śmierć, co prowadzi do jej dehumanizacji. Brak konstruktywnego dyskursu społeczno-kulturowego w tej kwestii sprawia, że ludzie odczuwają lęk i niepewność wobec śmierci, nie mając narzędzi do jej refleksji. Szeroka edukacja tanatologiczna, jako praktyka dla całego społeczeństwa, mogłaby pomóc w „budowaniu zdolności każdego człowieka do świadomego i odpowiedzialnego przeżywania śmierci, zarówno własnej, jak i cudzej” (Zamarian, 2015, s. 70).

Agnieszka Zamarian postuluje, aby edukacja na temat śmierci była permanentna, obejmująca wszystkich – dorosłych, młodzież i dzieci. Powinna mieć wymiar intelektualny, emocjonalny, behawioralny i pragmatyczny, dotyczący między innymi racjonalizacji śmierci, rozumienia emocji, zachowań związanych z umieraniem oraz spraw prawnych i organizacyjnych (Zamarian, 2015, s. 72).

Tanatopedagogika, subdyscyplina pedagogiki specjalnej i społecznej, powinna zająć się zarówno pracą z osobami o specjalnych potrzebach, na przykład doświadczających nieuleczalnej choroby, jak i ogółem społeczeństwa, „kompensując braki środowiska życia oraz zapobiegając zagrożeniom dla prawidłowego funkcjonowania jednostek i grup społecznych” (Zamarian, 2015, s. 74). Program nauczania, który pomija tematykę śmierci, jest przykładem „degradacji humanistycznego wymiaru współczesnej edukacji i upowszechnienia postaw banalizujących śmierć” (Zamarian, 2015, s. 77). Konieczna jest dyskusja naukowa i rozwinięcie teorii nauczania na ten temat.

Kulturowe przedstawienia śmierci w literaturze i sztuce dla dzieci pełnią funkcje: kształcącą, wychowawczą, terapeutyczną oraz artystyczną. Chociaż literatura dziecięca często unika trudnych tematów, to „tematy zakazane”, jak śmierć, coraz częściej pojawiają się w książkach, kończących się zazwyczaj szczęśliwie. Warto jednak pamiętać, że życie momentami pełne cierpienia, lęku, niepewności i śmierci może być ukazane w sposób budujący wrażliwość i empatię dzieci (Urbańczyk, 2015, s. 68).

Opowieści takie, jak „Bracia Lwie Serce” czy „Mały Książę” mogą pomóc dziecku „spotkać się” ze śmiercią w bezpieczny sposób. Literatura dziecięca często jest narzędziem, które „pomaga dorosłym odpowiedzieć na pytania dzieci o sens cierpienia i umierania” (Józefowicz, 2017, s. 157), a także wspiera rodziców w radzeniu sobie z tak obciążającym tematem.

Baśnie i bajki, choć często kończą się dobrze, oferują dzieciom okazję do zetknięcia się z cierpieniem bohatera i uczą, że śmierć jest realna i każdy kiedyś umrze (Andreoli, 2009, s. 100). „Najważniejszym jest, by mówiąc o śmierci, nie zapominać o życiu” (Andreoli, 2009, s. 76).

Jak wspomniałem wcześniej, literatura o tematyce związanej ze śmiercią spełnia też funkcję terapeutyczną. Dziecko utożsamiając się z jednym z bohaterów, może lepiej zrozumieć siebie i przeżywane emocje oraz zdystansować się wobec swojej sytuacji. Zdarza się, że autorzy sami zmagali się w swoim życiu z podobnymi problemami i w swojej książce przekazują wskazówki, jak poradzić sobie ze stratą.

Jak pokazałem, treści kulturowe mogą stanowić pomoc w rozmowach prowadzonych z najmłodszymi o śmierci i umieraniu. Nie zastąpią jednak opiekunów i wychowawców, którzy będą dla swoich podopiecznych źródłem wsparcia i u których znajdą zrozumienie. Należy jednak pamiętać, aby nie traktować

dziecka w żałobie (dotkniętego stratą najbliższego) jako pacjenta, osoby chorej, której należy terapeutycznie pomóc, by wyzdrowiała, pozbyła się negatywnych emocji, wróciła do zdrowia, do stanu sprzed straty. Jak zauważa Manu Keirse: „dziecko nie powinno zdrowieć, my musimy stworzyć warunki, by mogło ono przeżyć żałobę. Dzieło to bardziej przypomina sztukę niż naukę, wymaga więcej serca niż głowy. Dziecko w żałobie nie jest pacjentem, lecz współuczestnikiem żałoby” (Borkowski, 2005, s. 14).

## Metodologiczne tło badań

Celem mojego artykułu jest poznanie edukacyjnego potencjału kultury popularnej w kontekście ukazywania w jej tekstach, kierowanych do dziecięcego odbiorcy, problematyki śmierci.

Po przeanalizowaniu dostępnych publikacji naukowych dotyczących obrazu śmierci w wytworach popkulturowych kierowanych do dzieci, doszedłem do wniosku, że potrzeba głębszej analizy, co z kolei skłoniło mnie do sformułowania problemu badawczego: „Jak poruszany jest temat śmierci w tekstach kultury popularnej kierowanej do dzieci?”

Problem ogólny, choć konieczny, nie wystarcza w prowadzeniu badań. W celu dokonania dokładniejszej analizy, niezbędne jest określenie problemów szczegółowych. Sformułowałem trzy takie, stanowiące rozwinięcie i uszczegółowienie problemu ogólnego:

1. W jaki sposób teksty kultury kierowane do dzieci ilustrują wymiary śmierci?
2. W jaki sposób teksty kultury popularnej kierowanej do dzieci ilustrują przeżywanie żałoby?
3. W jaki sposób teksty kultury mogą pełnić funkcję tanatoedukacyjną?

W procesie zbierania danych posłużyłem się, wyróżnioną przez Krzysztofa Konarzewskiego, metodą polegającą na przeszukiwaniu archiwów – w dosłownym sensie miejsc przechowywania dokumentów. Dokument natomiast jest pisemnym śladem czynności prawnej.

Dla metodologii badań społecznych takie znaczenia są zbyt wąskie. Dokumentem będziemy nazywać każdy materialny ślad działalności ludzi (...) W ślad za rozszerzonym pojęciem dokumentu musimy też zmienić pojęcie archiwum i uznać, że jest nim cały świat społeczny (Konarzewski, 2000, s. 126).

W badaniach moich posłużyłem się właśnie metodą zbierania materiałów badawczych, przy czym dokumentami są wytwory kultury popularnej, w których poruszana jest tematyka śmierci.

Analizując wybrane dokumenty, badacz stara się zinterpretować dane w nim zawarte. „Každy dokument, (...) uchodzi za wartość niemal niepowtarzalną oraz osobliwy rezerwuuar treści jawnych i ukrytych” (Łobocki, 2000,

s. 221). Opis i interpretacja danych oparta jest na intuicji i wyczuciu badacza. Jest to nierzadko bardzo trudne, ponieważ badanie

często polega w takiej samej mierze na koncentrowaniu uwagi na tym, co ten tekst „mówi” – w jaki sposób konstruowane są w jego ramach pewne argumenty, idee czy pojęcia – jak i na tym, co nie zostało w nim powiedziane – na przemilczeniach, brakach lub opuszczeniach (Rapley, 2010, s. 213).

Analiza takich wytworów kultury popularnej, jak książki czy filmy może przybrać formę następujących po sobie kroków.

1. Wytwór jako całość – na tym etapie badacz powinien, po zapoznaniu się z dziełem, wypisać ogólne wrażenia, pytania i narzucające się wiązki znaczeń, które zwróciły jego uwagę. Staną się one podstawą dla następnych kroków i wstępnie zarysują ramy procesu analizowania.

2. Wydzielenie kluczowych fragmentów – na tym etapie badacz wydziela konkretne fragmenty książki, sceny w filmie, pod kątem problemów badawczych, które wcześniej sformułował. Umożliwia to skoncentrowanie się na istotnych elementach materiału badawczego. W trakcie tego etapu następuje również eliminacja treści nieistotnych z perspektywy badania.

3. „Ustrukturalizowana makroanaliza” pojedynczych fragmentów – celem tego etapu jest dojście do szczegółów interesujących nas fragmentów, których dokładna analiza umożliwi dotarcie do sensów i znaczeń w nich zawartych. Na tym etapie badacz musi zastanowić się, w jaki sposób dany fragment przyczynia się do zrozumienia i odpowiedzi na postawione pytania.

4. Ustalenie powiązań między fragmentami – po analizie pojedynczych fragmentów badacz przygląda się wzajemnym powiązaniom między nimi. Istotne zależności występujące między nimi poszerzają zrozumienie tematu.

5. Powrót na poziom całego wytworu – jest efektem poprzedniego etapu, który umożliwia holistyczną analizę wytworu w odniesieniu do głównego problemu badawczego. Wracając na poziom całego wytworu, badacz ma możliwość oceny spójności narracji. Na tym etapie może okazać się, że niektóre fragmenty wymagają poszerzenia kontekstu.

6. Zestawienie z innymi wytworami – na tym etapie badacz poszerza perspektywę badawczą w celu zrozumienia, jak analizowany tekst kultury wpisuje się w szerszy kontekst. Umożliwia to identyfikacje podobieństw i wspólnych tematów, motywów i tym podobnych oraz unikatowych elementów wyróżniających dany wytwór (Denzin, 1989, s. 170).

Tak przeprowadzona analiza dostarcza kompleksowego zrozumienia danego dzieła kultury w kontekście problemu badawczego. Technika ta stanowi też narzędzie umożliwiające badanie zawartości samego tekstu, jak również jego kontekstualnego osadzenia i kontekstu kulturowego. Jawi się ona jako wartościowe narzędzie umożliwiające odkrywanie nowych perspektyw i rozumienie złożoności kultury, w tym kultury popularnej.



## Wyniki badań

Zdecydowałem się na zbadanie trzech tekstów kultury: dwóch opowieści dla dzieci oraz filmu animowanego. Wbrew pozorom tematyka śmierci nie jest rzadkim tematem wytworów popkulturowych, szczególnie jeśli chodzi o literaturę dziecięcą. Po przeanalizowaniu dostępnych materiałów, wybrałem te, które w mojej ocenie są najbardziej reprezentatywne.

*Coco* (2017, Lee Unkrich)

Film animowany *Coco* opowiada historię dwunastoletniego chłopca Miguela, który marzy o karierze muzyka, pomimo braku akceptacji ze strony rodziny. W dniu święta *Dia de los Muertos* (hiszp. Dzień Zmarłych), które jest tradycyjnym meksykańskim świętem obchodzonym pierwszego i drugiego listopada, Miguel przypadkowo przenosi się do magicznego świata zmarłych. W celu powrotu do świata żywych, musi uzyskać błogosławieństwo jednego z członków swojej rodziny. Niestety, dla bohatera jego zmarli krewni stawiają pewien warunek – udzielą mu błogosławieństwa, jeśli obieca zrezygnować z muzyki. Chłopiec decyduje się na poszukiwanie zmarłego prapradziadka, który sam był muzykiem, aby otrzymać błogosławieństwo właśnie od niego. Podczas podróży Miguel odkrywa rodzinne tajemnice, związki z przodkami, dziedzictwo kulturowe swojej rodziny oraz doświadcza niezwykłości tradycyjnych obrzędów związanych z obchodami meksykańskiego święta. W miarę jak Miguel coraz bardziej poznaje historię swojej rodziny, odkrywa, że jego prapradziadkiem jest zupełnie inna osoba, a ważniejsze od muzyki są więzy rodzinne, miłość bliskich i kultywowanie pamięci o przodkach.

*Wszędzie i we wszystkim* (van Hest, De Bruyn, 2019)

Bohaterką *Wszędzie i we wszystkim* – ilustrowanej opowieści jest Yolanda, mała dziewczynka, której życie diametralnie zmienia się po nagłej śmierci matki. Mimo tragicznego wydarzenia, bohaterka zaczyna swoją podróż w poszukiwaniu matczynej obecności, motywowana obietnicą, którą usłyszała przed śmiercią od mamy, że jeśli jej poszuka, to ją znajdzie. W poszukiwaniach towarzyszą dziewczynce bliscy, których wsparcie okazuje się bardzo pomocne. Yolanda odkrywa, że słowa matki nie były jedynie obietnicą. Znajduje matczyną obecność wszędzie, we wszystkim.

*Żegnaj niedźwiadku* (Chapman, 2022)

Głównymi bohaterami *Żegnaj niedźwiadku* – książki ilustrowanej są bóbr i kret. Tęsknią oni za wspólnym przyjacielem, niedźwiadkiem, który zmarł. Pomimo upływu czasu pamięć o nim pozostaje silna, a bohaterowie nie przestają go wspominać. Mijają kolejne miesiące po odejściu przyjaciela i wraz z na-

dejsciem wiosny, kiedy przyroda budzi się do życia, bóbr i kret postanawiają odwiedzić dom swojego zmarłego towarzysza. Ku ich zaskoczeniu i wzruszeniu odkrywają, że niedźwiadek rozpoczął remont swojego domku na drzewie, jednak nie zdążył go ukończyć. Odkrycie to staje się inspiracją do działań. Bóbr i kret zwołują innych mieszkańców lasu i rozpoczynają prace nad dokończeniem domku niedźwiadka, przywołując wspomnienia związane z ich zmarłym przyjacielem. Ten czas poświęcony pracy pozwala im zrozumieć, że mimo odejścia niedźwiadka, pozostanie on na zawsze obecny w ich sercach, podobnie jak gwiazdy na niebie, które mogą obserwować nocą z jego domku.

### **W jaki sposób teksty kultury kierowane do dzieci ilustrują wymiary śmierci?**

Najbardziej oczywistym wymiarem śmierci jest wymiar biologiczny, związany z zanikaniem czynności życiowych organizmu. Czy jest on ukazany w analizowanych dziełach kultury? Tak, ale w żadnym z nich nie stanowi głównej osi fabuły. W książce *Żegnaj niedźwiadku* nie jest wprost powiedziane, jak umarł tytułowy bohater. Jedyne co wiemy o jego śmierci, to tyle, że „Niedźwiadek umarł w pewien piątek, gdy słońce tańczyło po trawie, a gąsienice skubały liście drzew” (Chapman, 2020, ss. 6-7). Brakuje opisu okoliczności, czy choćby przyczyn śmierci. W całej opowieści, która jest opowieścią ilustrowaną, nie ma nawet jednego obrazka, czy fragmentu, który pokazywałby niedźwiadka. Można by stwierdzić, że dzieło to nie ilustruje biologicznego wymiaru śmierci. Jest jednak zgoła inaczej – już na pierwszych stronach opowieści, pomimo tragicznej informacji o śmierci bohatera, zilustrowane jest miejsce w lesie – rozświetlona promieniami słońca polana z płynącym pośrodku strumykiem, latającymi motylami, wiewiórką wspinającą się po drzewie, owadami oraz ptakami. Wszystko to kontrastuje z podaną informacją o śmierci bohatera. Jasne barwy użyte przez twórcę ilustracji kojarzą się z witalnością, energią i siłą życiową. Przywołany przeze mnie cytat, tak samo jak ilustracja, pokazuje, według mnie, że życie oraz śmierć tworzą pewne kontinuum i wbrew pozorom nie są czymś przeciwnym wobec siebie – jedno jest konsekwencją drugiego, nie ma życia bez śmierci, ani śmierci bez życia. Książka ilustruje ten proces na przykładzie otaczającej bohaterów przyrody. Z czasem, kiedy fabuła opowieści toczy się dalej, bóbr i krecik, dwaj przyjaciele zmarłego, wspominają go, przy czym pokazana jest równoległa zmiana pór roku. „Letnie wieczory robiły się coraz krótsze, aż zmieniły się w zimne, ciemne, zimowe” (Chapman, 2022, s. 11). Wraz ze zmieniającą się pogodą, bohaterowie coraz bardziej odczuwają smutek i pustkę po zmarłym przyjacielem. Sytuacja zmienia się, kiedy

pewnego ranka śnieg stopniał i życie w lesie zaczęło się budzić na nowo. Wiatr złągodniał, a drzewa wypuściły zielone pąki. – Jaki piękny dzień – wykrzyknął bóbr. – Czyżby nadchodziła wiosna? – Tak myślę – Krecik się uśmiechnął (Chapman, 2022, ss. 14-15).

Dialogowi temu towarzyszy zmiana barw na ilustracjach. Z zimnych i ciemnych barw, które towarzyszyły zimie, wracają kolory ciepłe – jasna zieleń, błękit i żółć. Takie przedstawienie procesu rodzenia się i umierania, śmierci i odnowy, może pomóc dzieciom zrozumieć, że tak jak kwiaty, drzewa i cała otaczająca przyroda rodzi się i umiera, tak samo ludzkie ciało – najpierw wzrasta i dojrzewa, a z czasem starzeje się, aż do momentu śmierci.

W filmie *Coco* zmarli przedstawieni są jako kościotrupy pozbawione mięśni, skóry i tym podobnie. Obrazuje to proces rozkładu ludzkiego ciała po śmierci i stanowi odniesienie do kultury meksykańskiej, do której w filmie tych nawiązań jest bardzo dużo. Oprócz tego, zobrazowany jest w nim proces powolnego starzenia się i śmierci. Tytułowa bohaterka – prababcia głównego bohatera – Coco jest w bardzo podeszłym wieku, ma duże problemy z pamięcią, nie rozpoznaje członków swojej rodziny, jeździ na wózku, a jej skórę pokrywają zmarszczki. Jak okazuje się pod koniec filmu, prababcia Coco umiera.

Główna bohaterka opowieści zatytułowanej *Wszędzie i we wszystkim* – Yolanda bezpośrednio doświadczyła fizjologicznych oznak śmierci swojej mamy. Obrazują to następujące fragmenty książki: „W jednej chwili rozmawiały, jak zwykle. A moment później mama już nie oddychała. Jej serce przestało bić. Yolanda siedziała przy niej bardzo, bardzo długo. Trzymała ją za rękę... która stawała się coraz chłodniejsza”. Kontakt z trupem wydaje się bardzo obciążającym doświadczeniem dla bohaterki. „Mama ciągle była obok, ale tak naprawdę już jej nie było” (van Hest, S. De Bruyn, 2019, s. 7).

Bardziej subtelnymi i mniej oczywistymi wymiarami, w kontekście których możemy opisać śmierć, są: wymiar duchowy i wymiar symboliczny. Obejmują one szerokie spektrum różnego rodzaju metafor, obyczajów, wierzeń, rytuałów oraz symboli, które „wskazują” na śmierć jako coś więcej, niż wcześniej opisane zakończenie biologicznego życia jednostki. Charakterystyczną cechą jest transcendentalność śmierci, która w wymiarze duchowym stanowi etap istnienia wychodzący poza poznanie zmysłowe. Śmierci można doświadczyć na poziomie fizycznym – poprzez starzenie się organizmu, widoczne zmiany, takie jak przywołany brak puls u trupa – ale jest ona też czymś więcej. Tezę tę potwierdzają wszystkie zbadane przeze mnie teksty kultury.

Jednym ze sposobów wyrażania duchowości jest religia, która porządkuje i organizuje życie duchowe jednostek. Nawiązania do niej są obecne w filmie

*Coco*, a symbole, które możemy zaobserwować to: krzyże wiszące w pomieszczeniach, w których rozgrywa się akcja, krzyże na grobach zmarłych oraz różaniec i obrazy z obliczem Matki Bożej z Guadalupe, stanowiącej ważną część kultury meksykańskiej. Główny wątek fabularny rozgrywa się w święto *Día de los Muertos* (hiszp. Dzień Zmarłych), będące połączeniem tradycyjnych ludowych wierzeń i obrzędów wywodzących się z epoki prekolumbijskiej oraz chrześcijańskich świąt: Święta Zmarłych oraz Uroczystości Wszystkich Świętych. Ma ono charakter bardzo radosny, ponieważ Meksykanie wierzą, że bliscy zmarli są w ich życiu obecni, a śmierć nie jest końcem, ale zmianą formy istnienia.

Meksykańska tradycja Dnia Zmarłych jest pozbawiona elementu grozy, a nawet smutku, stanowiąc czas hucznych zabaw i biesiad dla wszystkich członków rodziny, w tym żywych i zmarłych (Guzowski, Czartoszewski, Lewko, Łukaszuk, Van Damme-Ostapowicz, Krajewska-Kułać, 2016, s. 33).

Duchowy wymiar śmierci ukazany w filmie wyraża się w religijno-ludowych obrzędach i tradycji, których celem jest kultywowanie pamięci o osobach zmarłych. Babcia tłumaczy głównemu bohaterowi Miguelowi, że „*Día de los Muertos* to jedyny dzień, w którym odwiedzają nas przodkowie. Stawiamy ich zdjęcia na ołtarzyku, by ich dusze mogły do nas przyjść. To bardzo ważne. Bez zdjęć nas nie odwiedzają. Przygotowujemy dla nich jedzenie, układamy tu ich ulubione przedmioty. Robimy to, żeby cała rodzina mogła się spotkać”. Tradycyjne ołtarzyki ze zdjęciami oraz świecami i zapachowymi kadzidłami mają przypominać o dziedzictwie rodu. Oprócz tego rodziny gromadzą się na cmentarzach, które przystrojone są w różnokolorowe ozdoby, symbolizujące radość spotkania z bliskimi zmarłymi. Film pokazuje wiarę bohaterów w rzeczywistą obecność zmarłych wśród nich. Warunkiem tej obecności jest jednak pamięć o nich. Jeśli nikt z żywych nie zachował pamięci o konkretnym zmarłym, znika on ze świata dusz. Obrazuje to jedna ze scen, w której główny bohater po przedostaniu się do świata zmarłych, jest światkiem śmierci jednej duszy. Z sekundy na sekundę, kiedy pamięć o tej duszy zamiera, przestaje ona istnieć. Zaskoczony bohater pytając o to, co się z duszą stało, słyszy odpowiedź: „Został zapomniany. Kiedy w świecie żywych nikt o Tobie nie pamięta, znikasz z tego świata. Umierasz po raz drugi”. W nawiązaniu do tego, warto przywołać słowa piosenki, którą w retrospektywnej scenie śpiewa córce Hector (ojciec tytułowej *Coco*). Stanowi ona pożegnanie, ponieważ opuszcza on dom w celu zrobienia kariery muzycznej, ale jak się okazuje, nigdy z niej nie powraca. Można ją, według mnie, interpretować jako zaproszenie do pośmiertnej relacji, której podstawą będzie pamięć osoby żyjącej. Tytuł piosenki brzmi „Pamiętaj mnie”, a jej słowa są następujące:

Pamiętaj mnie, choć rozłąki idą dni,  
Pamiętaj mnie i otrzyj smutku łzy,  
Nieważne gdzie mnie rzuci los, bo pamięć w sercu trwa,  
Niech koi cię mój słodki głos w samotną noc jak ta...

Pamiętaj mnie, chociaż odejść muszę stąd,  
Pamiętaj mnie, gdy gra gitary gorzki ton,  
Jestem obok tu jak tylko ja potrafię być,  
Aż znów w ramiona wezmę cię,  
Pamiętaj mnie...

Tekst ten jest podsumowaniem przewodniej myśli filmu, że pamięć o zmarłej osobie stanowi nową formę relacji. Uświadomienie sobie obecności zmarłego sprawia, że można na nowo doświadczyć intymności spotkania z nim. Bardzo dosadnie obrazują to przedostatnie dwa wersy tekstu piosenki.

Warto podkreślić, że zarówno film *Coco*, jak i opowieść *Wszędzie i we wszystkim* zakładają istnienie tej innej, duchowej płaszczyzny rzeczywistości, która może być trudna do uchwycenia, ale jest znacząca dla pełniejszego zrozumienia istoty śmierci.

W *Żegnaj niedźwiadku* bohaterowie książki wspominają przy okazji różnych sytuacji swojego zmarłego przyjaciela. Dobrze obrazuje to fragment, w którym remontują domek niedźwiadka:

- Wydawało mi się, że niedźwiadek znów tu jest - zaśmiał się królik, podskakując. (...)  
- A pamiętacie, jak przyniósł mi jabłka, gdy byłem chory? - spytał jeź. - Pamiętam jak wyciągnął cię z jeziora! - zachichotała myszka. - Jak to jego ciągle gwizdanie działało mi na nerwy! - wykrzyknął królik. Wspólne wspomnianie i wspólna praca dawały im mnóstwo radości (Chapman, 2022, ss. 22-23).

Ukazana jest tu wartość wspólnotowego przeżywania żałoby. Pomimo faktu utraty bliskiej osoby, wspólne przeżywanie pamięci o niej sprawia, że „duch” zmarłego jest ponownie obecny. Kulminacyjnym momentem opowieści, który niesie ze sobą duchowy przekaz jest, według mnie, ostatnia scena, w której bohaterowie wychodząc wieczorem przed dom, podziwiają Wielką Niedźwiedzicę - jeden z gwiazdozbiorów. „Mieli przed oczami jasny gwiazdozbiór, który będzie tam na zawsze. Tak jak w ich sercach na zawsze pozostanie ukochany przyjaciel niedźwiadek” (Chapman, 2022, s. 29). Obecność zmarłej osoby zmieniła swoją formę, od momentu śmierci jest ona obecna w pamięci i sercach żyjących. To właśnie te „miejsca” są miejscami spotkania z bliskim.

Inną perspektywę ukazuje druga książka - *Wszędzie i we wszystkim*. Yolanda odkrywa, że jej zmarła mama obecna jest nie tylko w jej pamięci, ale również w rzeczach zewnętrznych. Bohaterka „chce się dowiedzieć, gdzie jest jej

mama. No bo gdzieś musi być, prawda?” (van Hest, De Bruyn, 2019, s. 9). Towarzyszy jej przy tym zdanie, które usłyszała od swojej mamy, zanim ta umarła. „Jeśli mnie poszukasz skarbie, to mnie znajdziesz” (van Hest, De Bruyn, 2019, s. 9). To przesłanie staje się motywem przewodnim w opowieści i warto zaznaczyć, że napisane jest pogrubioną czcionką. Mała dziewczynka podejmuje poszukiwania, w których pomagają jej bliskie osoby, między innymi brat, tata, dziadek, czy ciocia. W każdej sytuacji, w której bohaterka się znajduje, okazuje się, że towarzyszy jej obecność mamy. Żeby lepiej to zobrazować, przywołam fragment, w którym Yolanda rozmawia ze swoim dziadkiem:

Yolanda idzie z dziadkiem na cmentarz. Dziadek lubi dbać o grób mamy. – Dziadku jak myślisz, gdzie jest teraz mama? Dziadek odkłada grabie, którymi odgarniał liście i siada na trawie. – Pod trawą jest gruba warstwa ziemi – mówi dziadek. – Twoja mama jest w niej pochowana. Powoli sama się w nią zmieni. Wiosną z tej ziemi wyrosnie trawa i kwiaty. Pomyślę wtedy, że to tak, jakbym znów ją zobaczył. W pewnym sensie wróci wtedy do życia – w kwiatkach, w małym robaczku, który wystawi główkę nad powierzchnię gleby i w soczystym jabłku, które wyrosnie na drzewie. Mama jest przyrodą i przyroda jest mamą (van Hest, De Bruyn, 2019, s. 20).

Cała fabuła składa się z analogicznych sytuacji, w których bohaterka odkrywa w zewnętrznych miejscach, rzeczach i sytuacjach obecność swojej mamy, aż w końcu dochodzi do wniosku, że „Mama jest wszędzie!” (van Hest, De Bruyn, 2019, s. 29). Przesłanie tej książki jest głęboko duchowe i wskazuje na bezpośrednie połączenie wszystkich istot, a nawet całego świata materialnego na poziomie transcendentnym. Potwierdzeniem tej tezy niech będą następujące cytaty z książki: „Mama jest Misiem i Miś jest mamą” (van Hest, De Bruyn, 2019, s. 10), „Mama jest w rzeczach i rzeczy są mamą” (van Hest, De Bruyn, 2019, s. 11) oraz „Mama jest Królikiem i Królik jest mamą” (van Hest, De Bruyn, 2019, s. 13). W kontekście tego, osoba przeżywająca żalobę może doświadczać obecności zmarłego poprzez na przykład kontakt z rzeczami, które do niego należały.

Podsumowując, badane przeze mnie teksty kultury skupiają się głównie na wymiarze duchowym i symbolicznym, ograniczając się w przedstawianiu biologicznego wymiaru śmierci. W *Żegnaj niedźwiadku* ukazany jest proces rodzenia się i umierania otaczającej nas natury – kwiatów, drzew i tym podobnych, który stanowi nawiązanie do procesu narodzin i życia człowieka. Porównania do świata natury są dla dzieci najłatwiejsze do przyjęcia i zazwyczaj nie stanowią tak dużego obciążenia emocjonalnego, jak bezpośrednie nawiązania do śmierci innych ludzi. Wartościowe jest również odnotowanie, że analizowane teksty kultury pozostawiają pewne pytania otwarte, nie dając jednoznacznych odpowiedzi odnoszących się do życia po śmierci. Podejście



to pozostawia widzów i czytelników z możliwością samodzielnej refleksji nad tym trudnym i złożonym tematem. Wspólny seans czy lektura mogą być wykorzystane przez rodziców czy wychowawców do zapoczątkowania rozmowy na ten trudny temat.

### **W jaki sposób teksty kultury popularnej kierowanej do dzieci ilustrują przeżywanie żałoby?**

Proces przeżywania żałoby jest ściśle związany z poczuciem straty. W tym sensie człowiek doznaje wiele podobnych sytuacji. Stracona okazja w procesie rozwoju kariery, niemożność zrealizowania swojego marzenia, konfrontacja z rzeczywistością, zawód miłosny, czy utrata iluzji, którą człowiek żył. Wszystko to jest w pewnym sensie doświadczeniem śmierci. Możliwe, że takie „małe śmierci” w życiu każdej jednostki przypominają o jej własnej skończoności. Wydaje się, że najbardziej bolesną stratą jest śmierć bliskiej osoby. Wiąże się to ze zmianą na „zewnątrz” i „wewnątrz” jednostki. Żałoba to proces doświadczania siebie bez bliskiej osoby, to proces przeformułowywania swojego Ja

tak żeby owo Ja, bez obecności tego Ja, które odeszło, nie było połową mego Ja, to proces szukania i nadawania sensu życiu bez owego Ja, którego już nie ma, to proces budowania nowej relacji z tym Ja, które odeszło, opartej na pamięci i zabliźnionej fizycznej pustce. To zmiana relacji z sobą i światem (Binnebesel, Formella, Katolyk, 2023, s. 244).

Przeżywanie straty stanowi złożony proces, obejmujący wiele sfer funkcjonowania człowieka: psychiczną, somatyczną i społeczną. Jej symptomy spełniają prawie wszystkie kryteria choroby, lecz ona nią nie jest. Stanowi naturalną reakcją na stratę (Kleszcz-Szczybra, 2016, ss. 117-118).

Jak wobec tego badane teksty obrazują ów skomplikowany i wielowymiarowy proces? Charakterystyczne dla niego jest to, że ma określone etapy, a procesualność żałoby dobrze obrazuje historia opisana w *Żegnaj niedźwiadku*. Pierwszym, czego doświadczają przyjaciele zmarłego to niemożność pogodzenia się ze śmiercią bliskiego. „Bóbr i krecik stali pod domem niedźwiadka i nie mogli zrozumieć, że już go nie ma” (Chapman, 2022, s. 8). Odczuwają brak i pomimo upływu tygodni nadal czują się nieswojo. Zdarza się, że słyszą jego głos. Emocje, które im towarzyszą to nie tylko smutek, ale również radość, która pojawia się na skutek przywoływanych wspomnień o nieobecnym. Ciekawym fragmentem opowieści jest sytuacja, w której jeden z bohaterów – bóbr jasno wyraża złość na niedźwiadka.

- Tęsknię za nim – powiedział krecik, pociągając nosem – ale wiem, że nie chciałby, abyśmy się smucili. – Jak moglibyśmy się cieszyć? – zdziwił się bóbr. – Wszystko jest teraz inne. Czasami jestem bardzo zły na niego za to, że umarł. Jak on mógł nam to zrobić? (Chapman, 2022, s. 13).

Uczucie gniewu ukierunkowane na osobę zmarłą jest czymś normalnym. Ból odczuwany po stracie może być bardzo intensywny, a bezpośrednim winowajcą jest często w oczach cierpiącego zmarły. Nawet jeśli na poziomie intelektualnym osoba pograżona w żałobie ma świadomość, że bliski nie umarł z własnej woli i ze swojej winy, to na poziomie emocji i przeżyć odczuwa żal do zmarłego.

Na żałobę można spojrzeć też z perspektywy rozwojowej. Jednostka zmagająca się ze stratą musi poradzić sobie z występującymi kolejno po sobie „zadaniami” tak, aby konstruktywnie przeżyć ten bolesny proces. Zadania te związane są bezpośrednio z etapami procesu żałoby: akceptacja straty, pełne doświadczenie bólu straty, przystosowanie do rzeczywistości bez osoby zmarłej, nowe miejsce dla zmarłego i nowy plan dla swojego życia (Ruman, 2014, s. 175). Analizując opowieść *Żegnaj niedźwiadku* pod kątem tych, następujących po sobie, zadań, możemy dojść do wniosku, że bohaterowie je realizują: bóbr wraz z krecikiem w pewnym momencie uświadamiają sobie, że ich przyjaciel nie wróci (akceptacja), doświadczają negatywnych emocji: smutku, bólu i żalu; przystosowują się do życia w „nowej” rzeczywistości, co symbolizuje podjęcie decyzji o dokończeniu remontu domu niedźwiadka oraz znajdują nowe miejsce dla zmarłego, własne serca – „Mieli przed oczami jasny gwiazdozbiór, który będzie tam na zawsze. Tak jak w ich sercach na zawsze pozostanie ukochany przyjaciel niedźwiadek” (Chapman, 2022, s. 29).

Dom niedźwiadka, który remontują jego przyjaciele może być symbolem sytuacji, jakiej doświadczają. Na początku „Bóbr i krecik stali pod domem niedźwiadka i nie mogli zrozumieć, że już go nie ma” (Chapman, 2022, s. 8). Dom, w którym nikogo nie ma przedstawia ich wewnętrzne poczucie pustki. „Wybiegam przed dom, ale niedźwiadka tam nie ma” (Chapman, 2022, s. 10). Nieobecność bliskiego i strata powodują, że bohaterowie nie mają odwagi wejść do środka, tak jakby widok pustego mieszkania był dla nich za dużym ciężarem. Wiedzą, że niedźwiadek zmarł, ale boją się skonfrontować z trudnymi przeżyciami. Ciągle niedowierzają. Kiedy w pewnym momencie zdobywają się na odwagę i przezywają stratę po przyjacielu, krecik wpada na pomysł – „Może zajrzemy do domu niedźwiadka?” (Chapman, 2022, s. 15). Warto zauważyć, że sytuacja ta ma miejsce pewnego ranka, kiedy „śnieg stopniał i życie w lesie zaczęło się budzić na nowo. Wiatr złagodniał, a drzewa wypuściły zielone pąki” (Chapman, 2022, s. 14). Zmiany pór roku odpowiadają zmianom, jakie wydarzają się w bohaterach – najbardziej ponure

i śnieżne dni współwystępują z największym smutkiem, a wraz z nadejściem wiosny – bohaterowie czują się lepiej.

Opis świata przyrody, cykliczność pór roku, ich symbolika śmierci i życia stają się środkiem wyrazu dziecięcych przeżyć. Niosą nadzieję na to, że smutek i żaloba, które wiążą się ze śmiercią, przemijają. Chłód i martwota otaczającej aury, jaka często towarzyszy bohaterom, jest spójna z ich stanem duchowym. Oddaje ona nastroje, jakie towarzyszą cierpiącym po stracie bliskich. Wraz z upływem czasu, kiedy bohaterowie powracają do równowagi emocjonalnej i odżywa w nich radość życia, zmienia się również i otaczająca ich natura (Sztobryn-Bochomska, 2020, s. 206).

Czas leczy rany, jak mówi stare porzekadło, tak też dzieje się i z ranami, które powstały w wyniku doświadczenia śmierci bliskich osób. Kiedy żaloba zbliża się do ostatniego etapu, powoli odzyskiwana jest radość życia, a wspomnienia o zmarłym już nie wywołują fali bólu, lecz stają się miłym doświadczeniem. (...) Samotne ścieżki bólu i rozpacz w końcu przestają nimi być. W końcu doprowadzają tam, gdzie powoli wszystko wraca do normy. Kiedy kończy się żaloba, świat zaczyna wyglądać inaczej (Sztobryn-Bochomska, 2020, s. 202).

Bohaterowie po wejściu do domu zaczynają sprzątać i remontować mieszkanie. Rozmawiając, wspominają spędzone z niedźwiadkiem chwile. W pewnym momencie krecik stwierdza, że „Miło jest być w domu niedźwiadka” (Chapman, 2022, s. 20). Po długich pracach, w których udział biorą też inni mieszkańcy lasu, udaje się zakończyć remont. „Praca była ciężka, ale w końcu dom był gotowy i wyglądał wspaniale” (Chapman, 2022, s. 26). Symbolicznym zakończeniem pracy nad remontem i jednocześnie końcem pewnej drogi wewnętrznej jest wyjście przed dom i dostrzeżenie Wielkiej Niedźwiedzicy na niebie, która symbolizuje obecnego w ich sercach zmarłego.

Opowieść pokazuje, że żaloba jest nierzadko długim procesem, na który składa się wiele etapów. Owocne przeżycie straty przez człowieka wymaga dużo pracy, w której bardzo ważną rolę odgrywają wspierający bliscy. Choć jest to doświadczenie bardzo obciążające i trudne dla jednostki, to konstruktywne jego przeżycie stanowi kapitał i przyczynia się do rozwoju osobowości.

Mała Yolanda, bohaterka *Wszędzie i we wszystkim*, bardzo tęskni za mamą po jej śmierci. „Nie zna słów, by opisać, jak bardzo” (van Hest, De Bruyn, 2019, s. 7). Pustka i smutek, których doświadcza dziewczynka po stracie najbliższej osoby, nie powodują jednak, że zamyka się ona w sobie. Yolanda zarzuca innym, że „nie lubią rozmawiać o śmierci. Woleliby o niej w ogóle nie mówić. Woleliby milczeć (...) Lecz Yolanda nie chce milczeć” (van Hest, De Bruyn, 2019, s. 9). Postawa dziewczynki, która nie zamyka się w sobie po stracie, lecz otwarcie rozmawia o tym co przeżywa, może stanowić dla odbiorców przykład i zachętę do dzielenia się z innymi swoimi trudnościami i szukania u nich pomocy. Yolanda rozmawia o swojej mamie między innymi

z tatą, dziadkiem i ciocią, która na myśl o zmarłej płacze, ale jednocześnie uspokaja dziewczynkę, że to łzy radości i cieszy się, że wspólnie mogą porozmawiać i wspominać zmarłą.

Warto zaznaczyć, że proces żałoby nie przebiega tak samo u każdej osoby.

Niezależnie od tego, jaką koncepcję żałoby przyjmujemy, należy pamiętać, że jej etapy nie są sztywne i identyczne dla każdego. Żałoba, jak każde inne doświadczenie emocjonalne, jest przeżywana indywidualnie, a przeżycia charakterystyczne dla poszczególnych faz mogą się przenikać i/lub też występować w innej kolejności (Sztobryn-Bochomulska, 2020, s. 191).

Badania moje pokazują, że analizowane teksty kultury popularnej obrazują procesualność i indywidualność żałoby, ale pomimo odrębności w jej przeżywaniu przez różnych bohaterów istnieją punkty wspólne, charakterystyczne dla wszystkich. Do takich samych wniosków doszła w swoich badaniach nad tanatologiczną literaturą dziecięcą Justyna Sztobryn-Bochomulska, która konkluduje, że

Obrazy emocji jakie towarzyszą bohaterom w analizowanym materiale, niejako współgrają z prezentowanymi w literaturze przedmiotu fazami żałoby. I tak można odnaleźć w nich sceny, w których występuje żal, smutek, cierpienie czy rozpacz, ale i bunt, złość i strach (Sztobryn-Bochomulska, 2020, s. 191).

## **W jaki sposób teksty kultury mogą pełnić funkcję tanatoedukacyjną?**

Jak już wskazałem we wcześniejszym fragmencie artykułu, kultura popularna stanowi źródło edukacji nieformalnej dla jej odbiorców. Nie inaczej dzieje się w przypadku analizowanych przeze mnie książek i filmu. Jako że poruszają one bardzo trudne i obciążające tematy śmierci oraz umierania w sposób przystępny dla dzieci, są, w mojej ocenie, bardzo dobrymi materiałami w dziedzinie tanatoedukacji. Na podstawie zbadanych tekstów stworzyłem listę punktów, które mogą stanowić źródło pomocy dzieciom zmagającym się ze stratą. Każdy z nich ma bezpośrednio odniesienie do którejś z opowieści lub filmu.

### **1. Wszystko co czujesz jest okej**

Proces żałoby jest długotrwały i obejmuje wiele stanów emocjonalnych. Smutek, gniew, lęk przed przyszłością bez bliskiej osoby czy radość, którą wywołują wspomnienia, to tylko część z tego, co może doświadczać osoba będąca w żałobie. Obrazują to losy bohaterów *Żegnaj niedźwiadku*, którzy

z jednej strony czują duży smutek i pustkę, ale z drugiej budzą się w nich pozytywne uczucia, kiedy wspólnie rozmawiają o zmarłym. Z czasem uczucia przyjemne w przeżyciu stają się intensywniejsze, a te trudne, choć wciąż są obecne, coraz mniej intensywne. Podobnie mała Yolanda, z czasem, kiedy ból straty jest coraz mniejszy, odnajduje radość z obecności mamy, która na inny sposób, ale dalej jest przy niej obecna.

## 2. Nie bój się prosić o pomoc

W opowieści *Wszędzie i we wszystkim* ukazana została utrata jednego z rodziców. Wyeksponowane jest w niej znaczenie wsparcia innych w radzeniu sobie ze stratą. Główna bohaterka – Yolanda rozmawia o zmarłej mamie ze swoimi bliskimi: tatą, babcią, ciocią, czy bratem. Każda z tych osób opowiada jej o mamie, przez co dziewczynce łatwiej znosić ból. Bohaterka odkrywa, że nie tylko ona przeżywa trudne emocje, dzięki czemu jej łatwiej. Wie, że nie jest w tym wszystkim osamotniona.

## 3. Śmierć bliskiego nie oznacza, że nie jest on dalej obecny

Chociaż badane teksty kultury (nie licząc filmu *Coco*) nie odpowiadają wprost na pytania o naturze eschatologicznej, to jednoznacznie wskazują na swego rodzaju obecność zmarłych wśród żyjących. Bóbr i krecik odkrywają, że ich przyjaciel – niedźwiadek obecny jest w ich sercach i pamięci. Z perspektywy racjonalnej absurdalne wydaje się ostatnie zdanie książki o małej Yolandzie, która stwierdza, że „Mama jest wszędzie!” (van Hest, De Bruyn, 2019, s. 29). Bohaterka odnajduje jej obecność nie tylko w swojej pamięci, ale również w przedmiotach, podmuchu wiatru, czy roślinach.

Znaczenie pielęgnowania pamięci o zmarłych obrazuje film *Coco*. Tradycyjne obrzędy dnia *Día de los Muertos* umożliwiają przeżywanie bliskości ze zmarłymi. Uważam, że perspektywa ukazana w filmie może stanowić inspirację oraz nowy punkt widzenia dla przedstawicieli społeczeństwa polskiego, dla których Dzień Zaduszny jest raczej czasem zadumy i nostalgii.

## 4. Życie silniejsze jest niż śmierć!

Chciałbym w tym miejscu trochę odwrócić perspektywę – zdarza się, że śmierć wywołuje lęk przed ludźmi. Częściej przed dorosłymi niż dziećmi. Mogłoby się wydawać, że gdyby nie śmierć i umieranie, życie byłoby idealne. Gdyby nie było śmierci, człowiek mógłby żyć szczęśliwie. Z tym, że istnieje to „gdyby”, które uniemożliwia pełnię życia. Może jest tak, że to „gdyby” stanowi wymówkę, będącą dla ludzi zasłoną, w celu odsunięcia odpowiedzialności za życie. Tymczasem, fakt skończoności ludzkiej egzystencji można potraktować jako bodziec do rozpoczęcia bardziej świadomego życia. Choć śmierci, z którymi przychodzi człowiekowi się skonfrontować, zaczynając

od śmierci iluzji czy marzeń, po te najbardziej bolesne – śmierci najbliższych osób, są obciążające, to można potraktować je jako swoistą okazję do pełniejszego przeżywania życia.

Badane teksty spełniają kilka funkcji (Sztobryn-Bochomska, 2020, ss. 279-280). Pierwszą jest funkcja osławiająca – pozwala odbiorcy „spotkać się” pośrednio ze śmiercią. W sposób kontrolowany i w atrakcyjnej formie, dzięki czemu refleksja na temat śmierci i umierania jest mniej obciążająca. Badany materiał

w prosty i łatwy sposób przybliży zagadnienie, jakim jest śmierć. Pozwala to – każdemu na swój własny sposób – zrozumieć, czym śmierć jest, i pokazuje, że o śmierci można mówić bez tabu. (...) W tym kontekście badane teksty stają się dobrym materiałem przygotowawczym, na bazie którego możliwa staje się elementarna edukacja tanatologiczna” (Sztobryn-Bochomska, 2020, ss. 279-280).

Drugą jest funkcja wzmacniająca – namysł nad śmiercią i skończonością życia ludzkiego, paradoksalnie, może pomóc zrozumieć i docenić życie. Uświadomienie sobie, że życie się kończy może stać się bodźcem do poszukiwań i nadania sensu własnej egzystencji. Uważam, że dopiero w perspektywie własnej śmierci można w pełni docenić swoje życie, które jest darem. Darem, na który nikt nie zapracował, który został dany za darmo, aby się nim cieszyć. W tym kontekście tanatoedukacja jest nie tylko „narzędziem” do osławiania ze śmiercią czy przygotowania do przeżywania straty i procesu umierania. Jest ona

w istocie swej (...) formą kształtowania bytu ludzkiego, urzeczywistniania i rozwijania człowieczeństwa na drodze zdobywania określonych doświadczeń wychowawczych w zakresie fenomenu śmierci (Papuzińska, 1996, s. 280).

Według Józefa Binnebesela, istotą tanatopedagogiki jest

droga ku temu co będzie, jest to droga ku wolności od lęków związanych z tym co było, jest to droga umiłowania życia opartego na świadomości siebie, wolności i dążeniu do doskonałości. W tym dążeniu śmierć to element drogi, weryfikuje się ową drogę, doświadczając jednak odpowiedzialności za ową drogę i swoje ja. Istotą wolności jest więc nie cel, ale sama droga, wysiłek w nią wsadzony i odkrywanie w niej wrodzonego dobra (Binnebesel, 2013, s. 249).

W tym kontekście teksty kultury poruszające temat śmierci i umierania, bez znaczenia kto ma być ich docelowym odbiorcą, nie mogą dawać gotowych odpowiedzi dotyczących sensu śmierci. Wcale nie dlatego, że byłoby to niewychowawcze, ale dlatego, że ich po prostu nie ma. Życie jest jedną wielką tajemnicą, której sens musi odkryć każdy osobiście. Gotowe odpowiedzi są tylko iluzją prawdy, nieważne kto jest ich autorem. W ostateczności, każdy



sam wyrusza w podróż życia, w której spotyka różne śmierci – małe i duże. Teksty kultury, jak badane przeze mnie filmy i opowieści, są tylko czymś, co towarzyszy w tej drodze i wskazuje na pewne istotne według ich autorów rzeczy. To, czy odbiorca uzna je za pomocne czy wartościowe zależy tylko i wyłącznie od niego.

Ostatnią funkcją jest funkcja normalizująca, która ma związek z szeroko rozumianą tanatopedagogiką jako subdyscypliną pedagogiki społecznej (Binnebesel, 2013, s. 280). „Jej zadaniem byłoby kształtowanie obrazu śmierci niezależnie od panujących aktualnie sposobów jej wyrażania w kulturze” (Binnebesel, 2013, s. 280). Jest to o tyle ważne, że w kulturze popularnej rozpowszechniany bywa czasami „mit o nieśmiertelności”. Patologiczny obraz śmierci może stanowić źródło lęków i niepokoju, które nieświadomione mogą uniemożliwić pogodzenie się z własną skończonością.

Leksykalnie tanatopedagogikę można by zrozumieć jako wychowywanie do śmierci. Jej istotę i cel bardziej oddaje jednak rozumienie jej jako „wychowania ze świadomością śmierci” (Binnebesel, 2013, s. 235). Badane przeze mnie teksty literatury uświadamiają odbiorcę, zwracając uwagę, że śmierć jest czymś rzeczywistym i realnym, dlatego pełnią funkcję tanatoedukacyjną.

## Podsumowanie

Treści kulturowe, jak analizowane przeze mnie opowieści dla dzieci i film, mają potencjał edukacyjny, umożliwiający realizację założeń tanatoedukacji – wychowania do życia ze świadomością własnej śmiertelności. Stanowią one narzędzie, które wykorzystać mogą zarówno pedagodzy, nauczyciele, jak i rodzice. Przedstawione treści kultury nie przynoszą banalnych odpowiedzi na pytania dotyczące śmierci i umierania. Sposób poprowadzenia narracji, symbole i metafory w nich użyte stawiają odbiorcom pytania otwarte, są inspiracją dla własnych refleksji. Co ważne, mają one przystępną formę dla najmłodszych odbiorców, dzięki której tak ciężkie tematy jak śmierć i umieranie nie stanowią obciążenia emocjonalnego, które mogłoby uczynić namysł nad nimi zbyt wymagającym dla młodego odbiorcy. Warto zauważyć, że paradoksalnie, w przedstawionych wytworach popkultury centrum stanowi nie śmierć, ale życie, które jest czymś więcej niż utrzymywaniem przez organizm człowieka funkcji życiowych. Jest tajemnicą, którą jednostki mogą doświadczać na głębszym poziomie, kiedy skonfrontują się z faktem śmiertelności.

### Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

## REFERENCES

## Opracowania

- Andreoli, V. (2009). *Zrozumieć cierpienie, aby ból ustąpił radości* (przekł. M. Bielawski). Kraków: Wydawnictwo Homini
- Banaszak, A. (2010). *Kształtowanie tożsamości i stylu życia współczesnej młodzieży*. W: D. Hejwosz, W. Jakubowski (red.), *Kultura popularna – tożsamość – edukacja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Binnebesel, J. (2013). *Tanatopedagogika w doświadczeniu wielowymiarowości człowieka i śmierci*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek
- Binnebesel, J., Formella, Z., Katolyk, H. (2023). *Tanatopedagogiczny kontekst wielowymiarowości żałoby*. *Białostockie Studia Prawnicze*, 28(3), 215-258
- Borkowski, I. (2016). *Dzisiaj oswoimy śmierć: tanatopedagogiczna literatura adresowana do dzieci na współczesnym polskim rynku książki*. *Bibliotheca Nostra. Śląski Kwartalnik Naukowy*, 1(43), 10-25
- Chapman, J. (2022). *Żegnaj niedźwiadku*. Warszawa: Grupa Wydawnicza Foksal
- Denzin, N.K. (1989). *The research act* (3rd ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Dmitruk-Sierocińska, K. (2017). *Mądrze i taktownie, przystępnie i zrozumiale – czyli o śmierci w literaturze dziecięcej*. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 12, 3(45), 36-67
- Guzowski, A., Krajewska-Kułak, E., Rozwadowska, E., Cybulski, M. (2014). *Postrzeżenie wybranych aspektów okresu żałoby i osierocenia*. *Medycyna Paliatywna*, 6(1), 55-62
- Guzowski, A., Czartoszewski, A., Lewko, J., Łukaszuk, C.R., Van Damme-Ostapowicz, K., Krajewska-Kułak, E. (2016). *Kult zmarłych na przestrzeni wieków*. W: A. Guzowski, E. Krajewska-Kułak, G. Bejda (red.), *Kultura śmierci, kultura umierania*, tom 3. Białystok: Uniwersytet Medyczny w Białymstoku
- van Hest, P., De Bruyn, S. (2019). *Wszędzie i we wszystkim*. Warszawa: Wydawnictwo Co-JaNaTo
- Jakubowski, W. (2010). *Kultura i sztuka popularna jako obszar działań edukacyjnych*. *Ars Inter Culturas*, 1, 35-44
- Jakubowski, W. (2014). *Media i kultura popularna jako obszar studiów nad edukacją*. *Studia Edukacyjne*, 30, 91-107
- Józefowicz, A. (2017). *Oswajanie z przemijaniem – temat śmierci we współczesnej literaturze dla dzieci. Terapeutyczne walory wybranych powieści*. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 15(3), 152-169
- Kleszcz-Szczyrba, R. (2016). *Czy każdej stracie „potrzebna jest” żałoba i czy każdej żałobie „potrzebna jest” terapia?* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Łobocki, M. (2000). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Miczka-Pajestka, M. (2016). *Śmierć, która nie chce być zobrazowana...? Kulturowe uwarunkowania myślenia o śmierci i śmiertelności a ponowoczesna wizja śmierci*. *Transformacje*, 1-2, 61-72
- Nowak, A.J. (1985). *Człowiek – istota religijna: aspekt psychologiczny*. *Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne*, 18, 202-208
- Ostrowska, A. (2005). *Śmierć w doświadczeniu jednostki i społeczeństwa*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN

- Papuzińska, J. (1996). *Dziecko w świecie emocji literackich*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich
- Pater, D. (2014). *Jak rozmawiać z młodymi ludźmi o cierpieniu? Analiza wybranych przypadków*. *Warszawskie Studia Teologiczne* XXIV, 1, 369-378
- Rapley, T. (2010). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Ruman, N. (2014). *Pomoc rodziny i szkoły dziecku przeżywającemu żałobę. Refleksje o śmierci*. W: U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek (red.), *Dziecko w świecie innowacyjnej edukacji, współdziałania i wartości*, tom 2. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
- Rylke, H. (1999). *Pokolenie zmian. Czego boją się dorośli?* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Sztobryn-Bochomska, J. (2020). *Tanatos w literaturze dziecięcej i jego pedagogiczny wymiar*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
- Urbańczyk, L. (2015). *Śmierć w literaturze i kulturze dziecięcej, czyli o problemach dziecięcej tanatologii*. *Amor Fati: Antropologiczne Czasopismo Filozoficzne*, 2(2), 61-79
- Zamarian, A. (2015). *Edukacja ku dojrzałej recepcji fenomenu śmierci. Humanistyczny wymiar edukacji tanatologicznej*. *Studia z Teorii Wychowania*, 6/4 (13), 69-80

#### **Źródła internetowe**

- Żałoba – poradnik dla rodziców i opiekunów*. (2023); [https://tumbopomaga.pl/images/pdf/PDF\\_Poradnik-dla-rodzicow-i-opiekunow\\_zaloba.pdf](https://tumbopomaga.pl/images/pdf/PDF_Poradnik-dla-rodzicow-i-opiekunow_zaloba.pdf) [pobrano: 15.08.2023]

PATRYK STĘPIEŃ

ORCID 0000-0002-5653-9895

*Uniwersytet Śląski w Katowicach*

## KULTURA POPULARNA I TOŻSAMOŚĆ - OBRAZ ŚLĄSKA W TEKSTACH POLSKIEGO RAPU

ABSTRACT. Stępień Patryk, *Kultura popularna i tożsamość – obraz Śląska w tekstach polskiego rapu* [Popular Culture and Regional Identity – the Depiction of Silesia in Polish Rap Lyrics] *Studia Edukacyjne* no. 73, 2024, Poznań 2024, pp. 133-148. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 02.08.2024. Accepted: 05.09.2024. DOI: 10.14746/se.2024.73.7

Rap is one of the most popular music types in Poland. The content of the songs includes various descriptions of social life, the world of values, and cultural patterns presented from the perspective of the artists, who in their works usually describe what they experience. These bottom-up narratives become a source of inspiration for listeners, especially young people. This article contains content analysis results of rap lyrics and music videos concerning regional aspects in the Silesia district. The identified contexts and worldview elements can provide a basis for educators' discussions with young people. Attempting to understand issues important to young people raised in works of popular culture can be an element of understanding them and seeing factors that may be important in identity formation, including regional identity.

**Key words:** popular culture, rap, education, identity

### Wprowadzenie

Dynamiczny rozwój digitalizacji oraz coraz łatwiejszy dostęp do urządzeń elektronicznych i Internetu sprawiają, że we współczesnym świecie ludzie mogą niemal wszędzie konsumować treści wywodzące się z kultury popularnej. Te same możliwości otwierają przestrzeń dla nowych artystów, którzy mogą próbować swoich sił i prezentować swoje dzieła, docierając z nimi do szerszego grona odbiorców. Dzieje się tak zazwyczaj poprzez udostępnianie tych treści, począwszy od własnych znajomych, zasięgów w mediach społecznościowych, aż po płatne reklamy. Relatywna łatwość w dystrybucji treści niesie ze sobą możliwość podzielenia się własnym światopoglądem, wartościami, poczuciem przynależności, identyfikacji czy tożsamości. Wskazane

komponenty mogą stanowić inspirację dla odbiorców i zarazem zaproszenie do poszukiwania, odkrywania, formowania lub rewizji własnych elementów dotyczących funkcjonowania w świecie społecznym. Jednym z istotnych elementów tożsamościowych może być poczucie przynależności do regionu, środowiska wychowania, dlatego warto przyjrzeć się temu, co pojawia się w dziełach popularnych w tym zakresie.

Celem niniejszego artykułu jest analiza treści utworów z gatunku rapu oraz stworzonych do nich teledysków, w których eksponowane są elementy i konteksty dotyczące Śląska oraz tożsamości regionalnej. Analiza wskazanych warstw może stanowić źródło wiedzy na temat przekazywanych przez artystów treści oraz ich podejścia do poczucia przynależności i tożsamości regionalnej, która trafia do odbiorców. Narracje eksponowane w warstwie tekstowej, a także powiązane z nimi obrazy w warstwie wizualnej stanowią wycinek pewnej rzeczywistości społecznej widzianej z perspektywy artysty, który żyje w danym środowisku i najczęściej kieruje swój przekaz na podstawie własnych doświadczeń.

W pierwszych dekadach XXI wieku to właśnie rap jest jednym z dominujących gatunków muzycznych w Polsce. Dzieła tworzone oddolnie i ukazujące się w nich narracje spotykają się z zainteresowaniem odbiorców, zwłaszcza ludzi młodych. Pojawia się dzięki temu szansa dla pedagogów na znalezienie wspólnego języka ze współczesną młodzieżą poprzez dyskusję nad tekstami z tego gatunku. Analizy warstw tekstowych oraz wizualnych mogą zawierać wskazówki dotyczące obszarów i kontekstów, które szczególnie interesują współczesną młodzież. Poruszane tam wątki stanowią pewną perspektywę dotyczącą rozmaitych aspektów życia społecznego, sytuacji politycznej, czy też sposobów bycia sobą w świecie. Te perspektywy mogą być punktem wyjścia, a zarazem zaproszeniem do poszukiwania i dostrzegania innych, możliwych perspektyw.

## **Kultura popularna i edukacja**

W dobie XXI wieku kultura popularna stanowi istotną przestrzeń analizy naukowej i dyskusji pedagogicznej w kontekście edukacji. Relatywnie łatwy dostęp do kultury popularnej oraz zainteresowanie wśród młodych ludzi dziełami z tej dziedziny niesie ze sobą szansę na refleksję i poszukiwanie wspólnego języka w kontaktach z nimi, zwłaszcza w przestrzeni edukacyjnej. Tomasz Szkudlarek i Zbyszko Melosik podkreślają, że edukacja może być postrzegana jako społeczna praktyka konstruowania znaczeń nadających sens ludzkiej tożsamości, co sprawia, że stanowi istotny aspekt kulturowy i jest z nią ściśle powiązana (Melosik, Szkudlarek, 2010, s. 115). Człowiek staje się człowiekiem

w kulturze i przynależy do pewnej kultury, w której wzrasta. Działania systemowe o charakterze arbitralnym zorientowane są na przekazywanie i reprodukcję uznawanych wzorców, które niekiedy prowadzą do prób wyłuskiwania z jednostek pierwiastków ich własnej kultury. Współczesny globalny świat i jego otwarty charakter dostępności pozwalają takim osobom odnaleźć miejsca, grupy społeczne oraz jednostki o podobnych wartościach, podobnym światopoglądzie oraz akceptacji dla kultury, która nadal bywa postrzegana jako sprzeczna z określonym w systemie kanonem. Na tej podstawie można wnioskować, że opór i bunt przeciwko systemowi edukacyjnemu i trendom monokulturowym wzrasta. W obecnych czasach to właśnie przestrzeń kultury popularnej zdobywa uznanie, szacunek i autorytet wśród odbiorców (Melosik, Szkudlarek, 2010, ss. 96-97). Dzieła kultury popularnej zyskują uznanie odbiorców, ponieważ ulokowane są w codzienności i z niej się wywodzą. Zarówno filmy, muzyka, gry wideo lub planszowe, komiksy, czy też elementy marketingowe, takie jak reklamy, opisują pewną perspektywę praktyk społecznych, wartości i światopoglądu. Podwyższony status popkultury nie oznacza, że zaczyna ona być zagrożeniem dla edukacji i nauki, lecz nową przestrzenią do debaty, refleksji, badań oraz praktyki edukacyjnej.

Podejście do kultury popularnej było niekiedy utożsamiane z kulturą masową, mającą na celu arbitralność kapitalistyczną, stworzenie pragnienia potrzeb i chęci zaspokojenia tychże, poprzez fetyszyzm produktowy (Strinati, 1998, ss. 58-59). Współczesny odbiorca kultury popularnej częściej sam decyduje, co jest mu bliższe. Nie tkwi więc w sferze pasywności, lecz aktywnie w niej uczestniczy. Kultura popularna nie jest więc kulturą masową. Stanowi ona pewien fragment rzeczywistości kulturowej i jako taka tworzy jej niezbywalną część. W przestrzeni kultury i sztuki popularnej rozgrywa się proces socjalizacji, gdzie młode osoby w sposób selektywny wybierają to co im bliższe – muzykę, film, bohaterów. Prowadzi to do rozwijania się wrażliwości (również estetycznej), pobudzania ciekawości i chęci dalszych poszukiwań oraz zdobywania wiedzy, a także, lub przede wszystkim, kształtowania się tożsamości i identyfikacji (Jakubowski, 2006, ss. 21-31).

Zdaniem Agnieszki Nymś-Górnej, kultura popularna jest częścią codzienności młodzieży, w którą ta chętnie się angażuje. W przestrzeni kultury popularnej prezentowane są społeczne doświadczenia ludzi, eksponowane poprzez treści i obrazy, między innymi gry, filmy, piosenki, czasopisma, czy programy telewizyjne. Współcześnie kluczową rolę w kulturze popularnej zajmuje także Internet, który pełni funkcję jej elementu oraz kanału dystrybucji (Nymś-Górna, 2020, ss. 119-120). Kultura popularna jest we wspólnej zależności ze społeczeństwem, co pozwala na konstruowanie społeczności wokół wspólnych jej sfer, dzieł lub pojedynczych wytworów. Grupy społeczne powstałe w taki sposób bazują na wspólnych zainteresowaniach odnośnie określonej rzeczywi-



stości i przyjmują określone normy, wartości, schematy, czy wzorce dotyczące bycia ich częścią. Prowadzi to do przyjmowania przez członków ustalonych reguł gry i może przenosić się na obszary życia poza grupą – poprzez potrzebę identyfikacji z daną grupą społeczną (Nymś-Górna, 2020, s. 121). Edukacja wiąże się z kulturą, ponieważ włącza się w proces kulturowy. To właśnie współzależność kultury i edukacji pozwala człowiekowi stawać się tym, kim się staje. Poszukiwanie własnych wartości, sensu życia i konstruowanie swojej drogi życiowej oraz zawodowej może wydarzać się poprzez kontakt z kulturą, a ściślej mówiąc, pod wpływem interpretacji jej dzieł. Właśnie tam człowiek może odnaleźć bliskie mu wartości lub te, które uzna za własne i zaadaptuje do swojej codzienności (Jakubowski, 2014, ss. 91-92). Na podstawie powyższych myśli pojawia się refleksja, że skoro kultura popularna stanowi istotny element życia człowieka, w tym socjalizacji, edukacji, czy aspektów identyfikacyjnych, to warto poszukiwać możliwości korzystania z jej zasobów w przestrzeni edukacyjnej. Tego typu próby są podejmowane już od kilku dekad. W znacznym stopniu jest to zasługa postulatów pedagogiki krytycznej, wśród których należy wymienić przede wszystkim szkołę, która powinna:

a) wyposażyć uczniów w umiejętność krytycznego myślenia, dzięki któremu będą mogli przekroczyć własne horyzonty i potrafili wypowiadać się własnym językiem, dostrzegając przy tym ukrytą arbitralność i dominację społeczno-kulturową;

b) budować w uczniach poczucie istoty ich własnych doświadczeń i przeżyć jako bazę niezbędną do refleksji (Buliński, 2013, s. 140).

Zdaniem Tarzycjusza Bulińskiego, realizowane w tym zakresie działania nie przynosiły wymiernych efektów, ponieważ większość prac teoretycznych, które poddał analizie wskazywały jedynie na realizację celów projektów pedagogicznych, zamiast referować faktycznie implikację wśród codzienności uczniów. W ramach praktyki pedagogicznej wyróżnia on trzy główne metody budowania krytycyzmu kultury popularnej: 1) analiza tekstów kulturowych; 2) udzielanie głosu uczniom; 3) uczenie techniki operowania danymi mediami (Buliński, 2013, s. 141). Głównym zarzutem autora wobec realizacji praktyki edukacyjnej w tym zakresie są przekonania i założenia pedagogów krytycznych, ponieważ jego zdaniem dyskurs pomija konteksty kulturowe i środowiskowe uczniów. Krytyka dotyczy w znaczącym stopniu braku lub zbyt wąskiego rozpoznania kulturowych wymiarów rozwoju dziecka oraz edukacji (Buliński, 2013, s. 149). Przedstawiona krytyka niesie interesujące światło, zwłaszcza na kontekst regionalny i środowiskowy uczniów, z którym pracuje się poprzez wybrane dzieła z zakresu kultury popularnej. Być może właściwe dopasowanie materiałów i formy zajęć mogłoby przyczynić się do wzmocnienia efektów nauczania i uczenia się, otworzyć nową przestrzeń do dialogu z młodymi ludźmi, czy nawet dostrzec to, co jest dla nich w tej przestrzeni istotne.

Współczesna kultura popularna to miliony, jak nie więcej, zasobów, które rosną z dnia na dzień i stają się dostępne dla każdego poprzez wspomniany wcześniej Internet. Raport z badań „Nastolatek 3.0”, realizowanego przez NASK, wynika, że nastolatki spędzają w Sieci średnio 5 godzin i 36 minut dziennie w dni powszednie, natomiast w weekendy czas ten wzrasta do 6 godzin i 16 minut<sup>1</sup>. Przeprowadzone badania od października do listopada 2022 roku mogą wskazywać na liczne zagrożenia związane z tym aspektem, jednak nie będę poruszał takich zagadnień, bo nie one są obszarem zainteresowania w tym artykule. Niemniej jednak, podane liczby pokazują, że Internet stanowi już nie tylko dodatek do życia młodego człowieka, lecz znaczącą jego część i w tej części młody człowiek jest między innymi w stałym kontakcie z kulturą popularną. To ona właśnie staje się kluczem do sukcesu edukacyjnego, stanowiąc cenny kapitał kulturowy młodego pokolenia. Zdaniem Pauliny Wierzby, młodzi ludzie wyrażają chęć podejmowania pracy z zasobami kultury popularnej, ponieważ wiąże się ona z ich codziennością, zainteresowaniami, przeżyciami i doświadczeniami (Wierzba, 2015, ss. 26-27). Wśród takich zasobów znajduje się muzyka rap, która jest współcześnie jednym z najczęściej słuchanych gatunków muzycznych w Polsce. Utwory te wyróżnia przede wszystkim warstwa tekstowa, w której narracje opisują codzienne życie w społeczeństwie, problemy i troski współczesnego człowieka. Opis ten stanowi wycinek pewnej rzeczywistości człowieka w społeczeństwie i sposobów radzenia sobie z nimi, wzorami kulturowymi oraz światami wartości, czy także wskazówkami w zakresie przyjmowania określonych postaw wobec życia, problemów i praktyk społecznych (Stępień, 2023, ss. 420-421). Dlatego, w dalszej części przyjrę się muzyce popularnej jako dyskursowi w pedagogice.

## Muzyka popularna jako (pedagogiczny) dyskurs

Muzyka popularna jako element kultury popularnej stanowi jedną z powszechnych praktyk społecznych i jako taka odgrywa istotną rolę w codzienności. Biorąc pod uwagę kontekst kulturowy, to właśnie muzyka popularna staje się przestrzenią utrwalania, reprodukcji i archiwizowania obrazu społeczeństwa, respektowanych norm, ludzkich pragnień i rozczarowań związanych z otaczającą człowieka rzeczywistością. Aspekt ten sprawia, że muzyka popularna może być wskaźnikiem do odczytu tendencji społecznych i trendów kulturowych w danym momencie. W latach osiemdziesiątych XX wieku rolę taką pełniła muzyka rockowa, która odzwierciedlała młodzieżowe upodobania oraz ich wybory estetyczne. Utwory stanowiły wówczas ekspresję jednostek

<sup>1</sup> Raport NASK, <https://www.nask.pl/pl/aktualnosci/5316,Co-robia-nasze-dzieci-w-sieci-czyli-Raport-z-najnowszego-badania-NASK-Nastolatki.html>, [dostęp: 17.05.2024].

i grup społecznych, które w tej przestrzeni mogły symbolicznie manifestować swoje poglądy, stosunek do świata, czy dzielić się uznawanymi przez siebie wartościami. Muzyka popularna stała się wtedy czynnikiem współtworzącym tożsamość grupową jako część pamięci zbiorowej (Jeziński, 2017, ss. 14-15).

Doświadczenie muzyki może być traktowane jako imitacja kontaktu z innymi ludźmi, jako że w owym czasie ginie cisza, uznawana za atrybut samotności. Intencjonalne oddawanie się muzyce, a ściślej mówiąc – dostarczanie sobie przez jednostkę wybranych bodźców estetycznych, zgodnie z indywidualnymi upodobaniami, można rozpatrywać również w sferze budowania więzi z innymi członkami wybranej subkultury, którzy są do niej podobni pod względem właśnie upodobań, świata wartości, czy też akceptacji pewnej idei szerzonej poprzez nośnik, jakim jest utwór i jego treść. Muzyka pełni kluczową rolę właśnie w kontekście podtrzymywania tożsamości subkulturowej, grupowej, lecz także jako forma konstruowania pamięci zbiorowej (Jeziński, 2017, ss. 16-17). Teksty utworów oraz teledyski są pewnym specyficznym fenomenem kultury, za pośrednictwem którego uzewnętrzniają się między innymi aspekty tożsamościowe. Kluczowa przy tym jest umiejętność odszyfrowywania zapisanego w nich kodu, będącego opisem świata wybranych pokoleń oraz ich kulturowego kolorytu. Teledysk jako dzieło audiowizualne łączące w sobie obraz i dźwięk ma na celu właśnie poprzez obraz przedstawić muzykę, jej symbolikę i sens. Zatem, teledysk wzbogaca muzykę o warstwę wizualną, poprzez którą wysyłane są komunikaty, komentarze, wskazówki do ludzi, o ludziach, codziennym życiu i istotnych jego elementach. Ten aspekt komunikacji z odbiorcą i światem poprzez obraz - teledysk wydaje się wystarczający, aby postrzegać tego typu dzieła jako obszar do analiz pedagogicznych (Jakubowski, 2021, ss. 89-90). Muzyka popularna jest tekstem kulturowym składającym się z kilku warstw i namysł nad treściami, nie tylko słownymi, eksponuje świat życia codziennego społeczeństwa, w tym młodych ludzi. Analizy utworów w warstwie słownej i wizualnej mogą nieść w sobie przyczynek do dialogu pedagogicznego, ponieważ same w sobie pełnią funkcję dialogu wewnątrzpokoleniowego i międzygeneracyjnego (Jakubowski, 2021, s. 91). Warto w tym miejscu odnieść się do myśli wybitnego filozofa i pedagoga Wilhelma Diltheya, który w swojej hermeneutyce podkreślał istotę rozumienia jako aktu życia zapoczątkowanego w życiu przeżywanym. Filozof ten posługiwał się kategorią ducha obiektywnego, który reprezentuje rozmaite postaci kulturowe, stany psychiczne, wydarzenia, sytuacje i sposoby bycia w świecie (Dilthey, 2004). Jest to symboliczna przestrzeń, w której dokonuje się proces rozumienia siebie i innych. Rozumienie hermeneutyczne, określone przez niego jako najwyższa forma rozumienia, jest możliwe poprzez obserwację ludzi, ich postaw, zachowań i sposobów bytowania lub poprzez

zobiektywizowane ekspresje kulturowe (Adamska-Staroń, Łukasik, 2012, ss. 124-127). Przestrzeń kultury popularnej, a zwłaszcza muzyka popularna może być przykładem środowiska, w którym dostarcza się odbiorcy właśnie tego typu doświadczenia. Współczesna muzyka popularna w Polsce niemalże od początków 2020 roku została zdominowana przez rap, co z roku na rok pokazują raporty z serwisów streamingowych spotify, apple i youtube. W artykule, na łamach portalu Rzeczpospolita ([www.rp.pl](http://www.rp.pl)) opublikowano rankingi i podkreślono, że właśnie ten gatunek utrzymuje dominację z czołowym artystą Taco Hemingwayem na czele (Cieślak, Spotify 23'..., [www.rp.pl](http://www.rp.pl)). Nie jest więc zaskakujące, że analiza utworów polskich raperów od kilku lat stanowi obszar zainteresowania badaczy, którzy poszukują w nich komunikatów dotyczących opisu życia codziennego, manifestów, światów wartości, czy też proponowanych wzorców, które w warstwie tekstowej i wizualnej trafiają do odbiorców, w tym młodych ludzi. Tego typu pracy badawczej podjęła się między innymi Martyna Pryszmont, analizując utwory polskich raperów, w tym tytułowe *Tamagotchi*, autorstwa duetu Taconafide (kolaboracja Filipa Szcześniaka ps. Taco Hemingway i Jakuba Grabowskiego ps. Quebonafide), rozpatrując go w kontekście obrazu dorosłości (Pryszmont, 2020, s. 63). Prowadzone analizy koncentrowały się na warstwie werbalnej, audialnej i wizualnej, a dobór próby zawiera utwory artystów najlepiej sprzedających się ówczesnie (2020) albumów (Pryszmont, 2020, s. 71). Badaczka w podsumowaniu prowadzonych badań stwierdziła:

Myślę, że równie ważną własnością, z punktu widzenia edukacji dorosłych, jest autentyczność i pragmatyczny walor rapu, ponieważ artyści odwołują się do swoich doświadczeń życiowych, a także przekazują swoim fanom praktyczną wiedzę o tym, jak radzić sobie we współczesnym świecie. W tym sensie rapowe teksty są zarówno formą ekspresji, jak też rodzajem praktyki edukacyjnej, zorientowanej na ciemne strony codziennej egzystencji (Pryszmont, 2020, ss. 80-81).

Innym przykładem są badania prowadzone przez Monikę Kozłowską, która skupiła się na analizie utworów w kontekście ideologii hip-hopowej. Badaczka zwróciła uwagę na różnorodność treści przekazów pojawiających się w tym gatunku, jednocześnie zwracając uwagę, że dotyczą one życia społecznego i codzienności. W tej codzienności jawią się treści określone przez autorkę jako pozytywne i negatywne, co odnosi się do potencjalnego wpływu na młodego człowieka (Kozłowska, 2012, ss. 123-124). Ambiwalentny stosunek do treści wydaje się zasadny, ponieważ niektóre utwory zawierają w sobie treści wulgarne, przemocowe, czy aprobujące różne formy używek i narkotyków. Drugie natomiast zachęcają do szacunku względem innych, odkrywania i pielęgnowania własnej tożsamości, stawania się kimś społecznie dobrym. Badaczka zauważa, że młode osoby w okresie dorastania

i kształtowania własnej tożsamości chłoną treści z tego gatunku muzycznego oraz budują relację z rówieśnikami o podobnych gustach, tworząc grupy rówieśnicze na wzór subkultur. Proces ten można rozpatrywać jako potrzebę przynależności i dalszego formowania własnej osobowości indywidualnej poprzez funkcjonowanie w grupie, co może stwarzać różne zagrożenia (Kozłowska, 2012, ss. 127-129). W konkluzji autorka pisze:

Fakt wzrastającej popularności kultury hip-hopowej stanowi podstawę do dostrzeżenia, iż problemy poruszane w przekazach rapowych spotykają się ze zrozumieniem młodych ludzi, gdyż dotyczą ich rzeczywistości. Ujmując problematykę dotyczącą współczesnej młodzieży w kontekście socjopedagogicznej analizy roli rapu i kultury hip-hopowej, należy zwrócić szczególną uwagę na jej znaczenie dla kształtowania tożsamości młodego pokolenia. Rolą pedagogów w tym aspekcie jest wzmacnianie potencjału tkwiącego w ich twórczości i umiejętne wykorzystywanie pozytywnych elementów tej kultury w procesie socjalizacji oraz wskazywanie atrakcyjnych alternatyw w opozycji do wszelkich zagrożeń oraz negatywnych aspektów tej kultury młodzieżowej. Fakt wzrastającej popularności kultury hip-hopowej stanowi podstawę do dostrzeżenia, iż problemy poruszane w przekazach rapowych spotykają się ze zrozumieniem młodych ludzi, gdyż dotyczą ich rzeczywistości. Ujmując problematykę dotyczącą współczesnej młodzieży w kontekście socjopedagogicznej analizy roli rapu i kultury hip-hopowej, należy zwrócić szczególną uwagę na jej znaczenie dla kształtowania tożsamości młodego pokolenia. Rolą pedagogów w tym aspekcie jest wzmacnianie potencjału tkwiącego w ich twórczości i umiejętne wykorzystywanie pozytywnych elementów tej kultury w procesie socjalizacji oraz wskazywanie atrakcyjnych alternatyw w opozycji do wszelkich zagrożeń oraz negatywnych aspektów tej kultury młodzieżowej (Kozłowska, 2012, s. 131).

W tym miejscu warto też nawiązać do intertekstualności pojawiającej się w rapie, nad którą pochyliła się w swoich badaniach Adrianna Chorąży. Zdaniem badaczki, intertekstualności w rapie<sup>2</sup> egzemplifikuje się w różnych związanych z nim warstwach: a) muzycznej; b) głosowej; c) wizualnej; d) tekstowej (Chorąży, 2017, ss. 129-130). Autorka traktuje warstwę tekstową jako tekst poetycki, choć przyznaje mu status unikatowy, ponieważ strukturalnie zapis fonetyczny nie mieści się w strukturach poetyckich, co jest efektem sposobu wykonywania utworu (Chorąży, 2017, s. 132). Konkluzje autorki oscylują w dziedzinie literaturoznawstwa i kulturoznawstwa, ponieważ na poziomie semantycznym w treści pojawiają się liczne odniesienia, zarówno do jednego i drugiego obszaru. Raperzy wykorzystują fragmenty dzieł innych raperów w sposób bezpośredni, pośredni lub symboliczny. Podobnie jak w poprzednio wskazanych badaniach, autorka podkreśla rolę utworów z gatunku rapu

<sup>2</sup> Autorka w swojej pracy pisze o intertekstualności w hip-hopie, co w domyśle i z kontekstu pracy odbieram jako nawiązanie właśnie do rapu. Zaznaczam to celowo, bo w moim odczuciu hip-hop jest kulturą, a rap jego częścią, zatem stosowanie tych wyrażen jako synonimów może pozostawiać wątpliwości lub niecisłości. Zdecydowałem się zaznaczyć to w tym miejscu, ponieważ w licznych pracach brakuje jasnego rozgraniczenia pojęć, jakimi są rap i hip-hop.



jako nośnika nowych wzorców osobowych, przestrzeni do refleksji, a także dzieła otwartego na dialog z odbiorcami, którzy w zależności od własnych zasobów dekodują i interpretują utwory (Choraży, 2017, ss. 143-145).

Powyższe myśli sugerują, że dyskurs muzyki popularnej, a w szczególności utwory z gatunku rapu mogą być nośnikiem wielu wartościowych treści do badań pedagogicznych – stanowić pomost do znalezienia się we wspólnej przestrzeni znaczeń z młodymi ludźmi i w konsekwencji stać się materiałem dydaktycznym w dialogu z nimi. W dalszej części przedstawię wyniki analiz treści tekstów utworów oraz przypisanych do wskazanych utworów warstw wizualnych (teledysków), w których mogą znajdować się komunikaty związane z tożsamością regionalną, światem wartości śląskich, czy też wzorcami osobowymi uznawanymi w tym właśnie regionie.

### Założenia metodologiczne

Celem prowadzonych analiz jest identyfikacja kontekstów regionalnych i tożsamościowych pojawiających się w treściach utworów i teledyskach śląskich raperów. Zakładam, że występujące w nich treści mogą egzemplifikować stosunek artystów do swojej małej ojczyzny, przedstawiać istotne dla nich wartości związane ze społecznością śląską oraz z samym regionem i jego kolorytem kulturowym, historycznym, społecznym oraz geograficznym. W ramach prowadzonych badań bazowałem na tradycji badawczej paradygmatu interpretowanego, wykorzystując technikę analizy treści (Babie, 2004, s. 342) oraz analizy materiału audiowizualnego (Golonka-Legut, Przymont-Ciesielska, 2018, s. 92). W celu identyfikacji kontekstów wykorzystałem autorskie narzędzie z podziałem na kategorie, w których znalazło się 7 elementów: a) kontekst emocjonalny artysty do regionu; b) kontekst geograficzny odnoszący się do uwarunkowań regionu oraz miejsc w jego obrębie; c) kontekst historyczny, czyli nawiązania do aspektów związanych z wydarzeniami i postaciami historycznymi; d) kontekst polityczny, rozumiany jako postrzeganie stosunku polityków, państwa, sektora biznesowego do regionu przez artystów; e) kontekst społeczny, czyli obraz społeczeństwa, zwykłych ludzi opisywany z perspektywy artysty; f) kontekst aksjologiczny, odnoszący się do świata wartości; g) kontekst kulturowy, w którym mogą pojawiać się elementy wykorzystania śląskiej mowy, odwołania do dzieł kulturowych, artystów, miejsc związanych z tym kontekstem.

Badana próba została wyselekcjonowana w sposób celowy i zawiera 5 utworów wraz z teledyskami, które bezpośrednio lub pośrednio nawiązują do Śląska/Górnego Śląska (historycznej nazwy regionu). Wybrane utwory zostały stworzone przez artystów pochodzących z tego regionu Śląska i stanowią, moim zdaniem, reprezentatywną próbę do analizy jakościowej.



W toku prowadzonych badań poszukiwałem odpowiedzi na następujące problemy badawcze:

1) o jakich cechach regionu i społeczności śląskiej wspominają artyści w treściach utworów? (kontekst społeczny i kulturowy);

2) jaki jest stosunek artystów do regionu w treściach utworów? (kontekst aksjologiczny i emocjonalny);

3) jakie miejsca (w kontekście regionu) pojawiają się w teledyskach? (kontekst geograficzny);

4) jakie elementy symboliczne dla regionu zostały wyeksponowane w przestrzeni wizualnej? (kontekst geograficzny i kulturowy);

5) jakie elementy specyficzne dla kultury Śląska dostrzegalne są w warstwie tekstowej (np. język) i wizualnej (obraz)?

### **Analiza i interpretacja wybranych tekstów śląskich raperów**

Na wstępie zaznaczę, że prowadzone analizy zostały opisane w zachowaniu podgrup kontekstowych zgodnie z postawionymi problemami badawczymi. Jest to o tyle istotne, że niektóre konteksty przenikały się wzajemnie i stanowiły nierozzerwalną całość. Prawdopodobnie był to efekt wiązań metaforycznych i metonimicznych, na które niegdyś uwagę zwracał między innymi Edmund Leach (2010, s. 30). Prowadzone analizy rozpoczęły się od przyjrzenia się kontekstowi kulturowemu i społecznemu w treściach wybranych utworów. W treściach o kontekście społeczno-kulturowym pojawiają się odwołania do zmiany przemysłowej, która znacząco wpłynęła na społeczność śląską. Artyści stereotypowe podejście do Ślązaków oraz regionu przez ludzi spoza Śląska komentują w przykładowych fragmentach w tabeli 1.

Wskazane fragmenty utworów zaprezentowanych w tabeli eksponują odniesienia do nadawania Ślązakom negatywnych cech przez osoby spoza Śląska oraz niezasadnego utożsamiania ich jako Niemców. Można z nich także odczytać popularną opozycję swój - obcy. W treściach utworów *Czarny Śląsk* oraz *Co Ci byda go doł?*, w warstwie tekstowej dominuje język śląski, który stanowi dla artystów istotny aspekt kulturowy i jest dla nich czymś naturalnym (w domyśle językiem ojczystym). Pojawiają się nawiązania do Stadionu Śląskiego jako przestrzeni życia społecznego, a także do Beboków, czyli postaci z legend górnośląskich. W tekstach przewija się motyw pracy, co ma być swoistym nawiązaniem do jednej ze śląskich wartości, jaką jest właśnie kult pracy i solidności (Swadźba, 2008, ss. 20-21).

Tabela 1

## Fragmety treści utworów zawierające konteksty społeczno-kulturowe (opracowanie własne)

| Artyści                              | Nazwa utworu               | Przykłady fragmentów zidentyfikowanych w kontekście społecznym i kulturowym   |
|--------------------------------------|----------------------------|---|
| Miouch ft, Jan „Kyks” Skrzek         | <i>Piąta Strona Świata</i> | 1) „Bo kiedy bierzesz wdech, da się wyczuć pech tych ulic<br>To zeszyły wiek, wszystkich nas tak znieczulił”<br>2) „My to ten gorszy naród – biedy, brudu i żuli...”  |
| Kaliber4 4 ft, GrubSon, Fokus, Rahim | <i>Czarny Śląsk</i>        | 1) „Dawno odchowany z Bogucic bajtel Między gorolami mam wieżę jak Eiffel, zmotywowany by być pochytany, Hanys, płynę tak jak Paprocany...”<br>2) „...Tumany widzą tylko smog...”   |
| Grubson x DJ EPROM                   | <i>Śląski Rejwach</i>      | 1) „...miedzy nimi familoki a w nich żywe historie...”<br>2) „...walka o wolność, pozycje, o spokój, o więcej i bóg wie co będzie z nami, jak narazie zabijamy się sami, choć w rękę mamy telefon a nie karabin<br>3) Straszōm bajtli beboki, Jak bōmbōny to szkloki  |
| Joka ft, Miouch                      | <i>Reprezentant</i>        | 1) „Made in Katowice na metce Dookoła kopalnia, a ja mam czyste ręce...”<br>2) „...a mnie wciąż się pytają. Czy w ogóle są tu drzewa? Jak oddychać i czemu po niemiecku nie śpiewam? - Jaka lipa ponoć tylko biedę widać w klipach na zmianę z alkoholem, co miasto to obyczaj...”  |
| WU, ft HK Rufijok                    | <i>Co Ci byda godo?</i>    | 1) „Dupne hanysy dzisiaj, bo zaczęno już mnie brać. Mać, patrz, dupno silesio, Ale co drugi kurwa naszej godki nie zno. Bezzol, corny jak luft leca, Corno mom godka, to do mie naturalne przeca...”<br>2) Wydrożyć taka droga, i co chca to zrobia. Co ci byda godo? Byda godo? co chca. Idemy na wierch prosto z dna.<br>3) Czekej, chytōmy sie za robota, Robiymy tym bigel, Jo jak fliger lotōm, poka. Szytry szytry, gyburstag Abraham Hajcuje sie hasiok „Larmo!” - Ryczy ruby chachar Muza na fol niy ma gańba, Jak mus to mus, Skōńczył żeś arbajt, fajrant i szlus |

Zidentyfikowane treści o kontekście aksjologicznym i emocjonalnym podkreślają przywiązanie artystów oraz deklarowaną miłość do regionu i określonych miast, a także wielką troskę o ten obszar. W treści eksponowane jest także respektowanie tradycji rodzinnych oraz silnego poczucia tożsamości, co można odczytać rozważając wybrane fragmenty zamieszczone w tabeli 2.

Tabela 2

Fragmety treści utworów dotyczące kontekstów emocjonalnych, aksjologicznych i poczucia tożsamości (opracowanie własne)

| Artyści i nazwy utworów                                   | Fragmety dotyczące związku emocjonalnego z regionem   | Fragmety dotyczące związku świata wartości   | Fragmety dotyczące poczucia tożsamości  |
|---|---|--|---|
| Mioush ft, Jan „Kyks” Skrzek, <b>Piąta strona świata</b>  | <i>Bo gdy otwieram oczy, to kocham to co widzę<br/>Różowe powietrze, tabliczka Katowice</i> | <i>Odmienność to charyzma, tak nas tu wychowano<br/>Każdy dom naszym przystań, ziemia czarna i żywna<br/>Przekleństwem jest cienizna, to kreuje tożsamość...</i> | <i>Bo jeśli wiesz skąd jesteś, podnieś ręce i krzycz<br/>Podnieś ręce i krzycz<br/>Jeśli znasz swoje miejsce, podnieś ręce i krzycz<br/>Podnieś ręce i krzycz<br/>Jeśli wiesz gdzie masz serce, podnieś ręce i krzycz<br/>Podnieś ręce i krzycz</i> |
|   |   | <i>Ich wiarą jest pieniądz, naszą honor i praca</i>  |   |
|   |   | <i>Jebać brak pamięci, my nieugięci</i>  |   |
| Kaliber4 4 ft, GrubSon, Fokus, Rahim, <b>Czarny Śląsk</b> | <i>Śląsk (Śląsk!)<br/>Kocham i szanuję stąd (stąd!)</i>                                     | <i>Sam zobacz, ziom, ugościmy cię jak króla<br/>Gość w dom – Bóg w dom, taka nasza kultura</i>   | <i>Od bajtla tu jest mój dom (dom!)</i>   |
|   |   |  | <i>I choć na świecie tyle pięknych miejsc<br/>Z sentymentem zawsze wracam tu, gdzie ukształtował się mój charakter</i>  |
| Grubson x DJ EPROM, Śląski Rejwach                        | <i>gdy zgubie drogę zasnę na dobre<br/>Matko, pamiętaj o mnie!</i>                          | <i>latam nad Śląskiem w dole widzę pokorę<br/>na murach historię w ludziach wiktorie</i>   | <i>odrywam stopy od czarnej ziemi<br/>nie wyrrywając przy tym swoich korzeni</i>  |
| Joka ft, Mioush, <b>Reprezentant</b>                      | <i>Pokazałem co najlepsze mam w dresie<br/>Made in Katowice na metce</i>                    | <i>a ja niczego bym nie dał żeby zmienić okolicę<br/>co by nie zrobili „chopcy” to nigdy się wstydzę</i>   | <i>Ale z prądem, czy pod prąd, zawsze tutaj znajdę dom</i>  |
|   |   |  | <i>Na sześciu kontynentach reprezent, Katowice</i>  |
|   |   |  | <i>by powiedzieć skąd jestem nie potrzebuje mapy<br/>to Katowicki rap i z Bogucic, na Ducha.</i>  |
| WU, ft HK Rufijok, <b>Co Ci byda godoł</b>                | <i>Taki Śląsk, w sercu mom, na nic go nie zamienia</i>                                      | <i>I co chca to zrobia.<br/>Co ci byda godoł?<br/>Byda godoł co chca.</i>  | <i>Corno mom godka, to do mie naturalne przeca</i>  |

Interesujące są również miejsca przedstawione w teledyskach, które nawiązują do rozmaitych przestrzeni na tle Śląska. W utworze „Piąta strona świata” wyeksponowane zostały blokowiska z katowickich dzielnic, dworzec PKP, w tym stary budynek dworca. Widoczna jest też aleja im. Wojciecha Korfatego, nieopodal sławnego Spodka, który przez ułamek sekundy pojawia się w kadrze. Wspomniana arena widowiskowa stała się przestrzenią dla teledysku utworu „Czarny Śląsk”, który w większości został zrealizowany wewnątrz obiektu oraz tuż przed nim. W teledysku do utworu „Śląski Rejwach” wyeksponowano kilka miejsc, między innymi popularną dzielnicę Katowic – Nikiszowiec, która zachowała swój industrialny charakter i jako taka stanowi do dziś śląską wizytówkę miasta. Pojawiają się kadry z Pomnikiem Powstańców Śląskich w tle, znajdującym się nieopodal wspomnianego Spodka i alei Korfatego, a wzrok może także przykuć postać starszego pana ubranego w górniczy mundur. Ponadto, pojawiają się także takie obiekty, jak: Ogród japoński, umiejscowiony w Parku Śląskim oraz budynek NOSPR (Narodowa Orkiestra Symfoniczna Polskiego Radia w Katowicach). W teledysku do utworu „Reprezentant” nie zidentyfikowano miejsc ani charakterystycznych dla Śląska symboli. Pojawia się tam stworzona przestrzeń, prawdopodobnie targu w środku lasu, którą oznaczono tabliczką „Ranczo”. Występują zwierzęta hodowlane, takie jak kaczki, kury, owce oraz nie wyróżniające się niczym szczególnym osoby. W teledysku do utworu „Co Ci byda godo!” artyści zdecydowali się pójść krok dalej i jako tło wykorzystali obraz hałd górniczych. Przywdziewają oni kilofy, co prawdopodobnie ma na celu podkreślenie przemysłowego charakteru regionu. Pojawia się również tabliczka z nazwą „Chropaczów” – jednej z dzielnic miasta Świętochłowice.

Na zakończenie pragnę przytoczyć kilka fragmentów dotyczących kontekstów politycznych, ponieważ w warstwie tekstowej stanowią znaczące dla artystów odniesienia wobec pozostałych kontekstów. Artyści zabierają głos i dzielą się swoim postrzeganiem działań (prawdopodobnie) władzy centralnej wobec regionu na przestrzeni ostatnich dekad. Na przykład, w utworze „Piąta strona świata” pojawiają się takie treści:

To za to wszystko co zabrano nam przez lata  
To dla tych miejsc, do których trzeba wracać  
Ja wiem, każdy ich cios nas wzbogaca  
Ich wiarą jest pieniądz, naszą honor i praca  
To kraj w kraju tonący w tonie wałów i stratach

Pomoc dla nas to populizm, nie raz nim nas opluli

Przekuli nasze dobro, na nasze wieczne brzemię  
Dziś nie patrzą już w oczy, patrzą pod ziemię

Niespełnione obietnice i znów ściema po ściemie  
Wraca im czucie, gdy tu wraca cierpienie

Zaprezentowane powyżej wersy mogą wskazywać na poczucie odrębności narodowej lub etnicznej oraz niezadowolenie względem stosunku do działań władzy centralnej wobec regionu i Ślązaków. W podobnym tonie można odczytać fragment utworu „Reprezentant”:

z pysków ponoć bije nam żal  
każdy zrobił tu karierę w Polsce się nie udało

Ciekawe podejście pojawia się w utworze Grubsona „Śląski Rejwach”, z którego fragmentów można wnioskować, że artysta wyraża zadowolenie z przyłączenia Śląska do Polski i jego tożsamość śląska jako tako jest zintegrowana z tożsamością polską:

latam nad Śląskiem  
choć nie było łatwo  
jak dobrze że to polskie

Przeprowadzone analizy wykazały, że w warstwie narracyjnej utworów z gatunku rap można odnaleźć wiele interesujących treści z punktu widzenia dyscypliny pedagogiki. Najważniejsze, moim zdaniem, zamieściłem w Podsumowaniu.

## Podsumowanie

W utworach oraz teledyskach śląskich raperów dotyczących regionu pojawiają się rozmaite treści, które mieszczą się we wskazanych kontekstach. Przeprowadzone analizy wykazały, że artyści eksponują w warstwie tekstowej emocjonalny stosunek do regionu oraz poczucie tożsamości. Niektórzy świadomie posługują się językiem śląskim pojawiającym się w treściach i jako taki przejawia się jako istotny komponent kulturowy oraz, a może przede wszystkim – tożsamościotwórczy.

Z punktu widzenia dyscypliny pedagogiki, badania prowadzone nad utworami z gatunku rapu mogą być cennym materiałem w zakresie identyfikowania wzorców osobowych, światów wartości, czy też światopoglądu ludzi, którzy opowiadają o swoich środowiskach wychowania pierwotnego oraz wtórnego. Narracje artystów, z uwagi na ich znaczące zasięgi, mogą pełnić dwie znaczące funkcje:

1) ekspozycyjną – zajmować stanowisko w imieniu własnym oraz wybranej społeczności;

2) perswazyjną – trafiającą do społeczności i przez nią przyjmowanej wraz z pozostawionymi tam wskazówkami lub przestrzeniami pobudzającymi refleksje własne.

Omawianie z młodzieżą utworów z tego gatunku – z uwzględnieniem różnych warstw składających się na te dzieła – może być kluczowe w odnajdywaniu wspólnego języka, odkrywaniu ich potrzeb edukacyjnych, kulturowych, czy społecznych. Tego typu praca może też stanowić wartość pod względem odnoszenia się do niektórych kontekstów będących zaledwie subiektywnym opisem świata społecznego i konfrontowania ich z faktami, aby odbiorca – zwłaszcza ten młody – mógł w sposób rzetelny ocenić przyswajane treści i odnieść się do nich.

Kultura popularna stanowi wyjątkową przestrzeń edukacyjną, która wciąż nie jest w pełni dostrzegana i wykorzystywana. Rap to przecież człowiek, który opowiada historię swojego życia. Te współczesne narracje są istotne w rozwoju odbiorców i dlatego należy się nimi zajmować. Na zakończenie warto przywołać myśl Jerome'a Brunera, która zdaje się podkreślać ponadczasowość narracji w życiu człowieka:

Po prostu nie wiemy i nigdy się nie dowiemy, czy uczymy się narracji od życia, czy życia z narracji: zapewne jedno, i drugie (Bruner, 2010, s. 134).

### **Wkład autorów**

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.



## REFERENCES

## Opracowania

- Adamska-Staroń, M., Łukasik, B. (2012). *Hermeneutyka pedagogiczna jako orientacja metodologiczna*. *Podstawy Edukacji*, 5, 119-138
- Babbie, E. (2004). *Badania społeczne w praktyce*, przekł. W. Betkiewicz i in. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Bruner, J. (2010). *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków: Wydawnictwo Universitas
- Buliński, T. (2013). *Kultura popularna w nauczaniu szkolnym*. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 140-152
- Chorąży, A. (2017). *O hiphopowej intertekstualności jako rozmowie. Rap i popkultura: follow-upy i hashtagi*. *Teksty Drugie*, 5, 129-130
- Dilthey, W. (2005). *Budowa świata historycznego w naukach humanistycznych*, przekł. E. Paczkowska-Łagowska. Gdańsk: słowo/obraz terytoria
- Golonka-Legut, J., Pryszmont-Ciesielska, M. (2018). *Teledysk muzyczny w przestrzeni badań nad edukacją, na przykładzie analizy i interpretacji teledysku do utworu The Last Refugee Rogera Watersa*. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 21, 3(89), 89-102
- Jakubowski, W. (2006). *Edukacja w świecie kultury popularnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Jakubowski, W. (2014). *Media i kultura popularna jako obszar studiów nad edukacją*. *Studia Edukacyjne*, 30, 91-108
- Jakubowski, W. (2021). *Edukacja w popkulturze – popkultura w edukacji (szkice z pedagogiki kultury popularnej)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Jeziński, M. (2017). *Muzyka popularna jako forma pamięci kulturowej*. *Kultura Współczesna*. Teoria. Interpretacje. Praktyka, 3, 14-25
- Kozłowska, M. (2012). *Ideologia hip-hopowa na przykładzie tekstów hip-hopowych*. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 2, 119-133
- Leach, E. (2010). *Kultura i komunikowanie*, przekł. W. Buchowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Melosik, Z., Szkudlarek, T. (2010). *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Nymś-Górna, A. (2020). *Kultura popularna w edukacji i socjalizacji – możliwości i zagrożenia*. *Podstawy Edukacji*, 13, 119-126
- Pryszmont, M. (2020). „*Nasze pokolenie tamagotchi*” – obraz dorosłości w polskich utworach rapowych. *Edukacja Dorosłych*, 2, 63-84
- Stępień, P. (2023). *Konteksty regionalne i tożsamościowe w treściach utworów Śląskiego Rapera 30-lecia*. W: B. Celer (red.), *Biografistyka w perspektywie regionalnej* (ss. 420-432). Kalisz: Kaliskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk,
- Strinati, D. (1998). *Wprowadzenie do kultury popularnej*, przekł. W.J. Burszta. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo
- Swadźba, U. (2008). *Pojęcie wartości a śląski system wartości*. W: U. Swadźba (red.), *Śląski świat wartości. Z badań empirycznych w Rybniku* (ss. 10-26). Katowice: Gnome
- Wierzba, P. (2015). *Edukacja w czasach popkultury. Pedagogika kultury popularnej we współczesnej praktyce edukacyjnej*. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(70), 23-36

## Źródła internetowe

- Cieślak, J. *Spotify/23: Polacy są muzycznymi patriotami*; <https://www.rp.pl>, [dostęp: 26.05.2024]
- Raport NASK: <https://www.nask.pl>, [dostęp: 17.05.2024]

ADRIANNA KOSTECKA

ORCID 0009-0009-2052-7559

*Koło Naukowe Studentów Pedagogiki Specjalnej  
Akademicka Grupa Inicjatyw  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## DIAGNOZA ZABURZEŃ ZE SPEKTRUM AUTYZMU DAWNIEJ I DZIŚ A MOŻLIWOŚCI WCZESNEGO WSPOMAGANIA ROZWOJU DZIECI

ABSTRACT. Kostecka Adrianna, *Diagnoza zaburzeń ze spektrum autyzmu dawniej i dziś a możliwości wczesnego wspomagania rozwoju dzieci* [Diagnosis of Autism Spectrum Disorders in the Past and Today and the Possibilities of Early Support for Children's Development] *Studia Edukacyjne* no. 73, 2024, Poznań 2024, pp. 149-167 Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 30.06.2024. Accepted: 05.07.2024. DOI: 10.14746/se.2024.73.8

The diagnosis of autism spectrum disorders is based on various activities, e.g. the use of adequate diagnostic tools, conversations with parents, and observation of the child's behavior. This enables the adoption of an appropriate therapy plan and is the key to making the final diagnosis. Early introduction of developmental support into a child's life has a positive impact on the development of cognitive functions.

The article is devoted to the diagnosis of autism spectrum disorders, various diagnostic tools, and early support for child development. I will present the characteristics and epidemiology of ASD, the diagnostic process of the disorder, the selection of an appropriate diagnostic tool, as well as the theory of early development support and the impact of early introduction of therapeutic activities on the child's functioning.

**Key words:** autism spectrum disorder, diagnosis, early childhood development support, diagnostic tools, epidemiology

W najnowszych klasyfikacjach chorób psychicznych DSM-5 oraz ICD-11chodzi się od wcześniejszego podziału zaburzeń spektrum autyzmu (autyzm atypowy, zespół Aspergera, zespół Retta, autyzm dziecięcy, inne dziecięce zaburzenia dezintegracyjne itp.) na rzecz jednego określenia zaburzeń należących do spektrum autyzmu (Janak-Kozik, Rynkiewicz, Słopień, 2021, s. 267). Według

klasyfikacji DSM-5, zaproponowanej przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne, zaburzenia ze spektrum autyzmu charakteryzują się trudnościami w komunikacji, interakcjach społecznych oraz ograniczonymi i powtarzającymi się wzorcami zachowań. Objawy pojawiają się we wczesnym dzieciństwie i negatywnie wpływają na codzienne funkcjonowanie osoby. Poziom ciężkości zaburzenia ustalany jest na podstawie stopnia deficytów w zakresie komunikacji i ograniczonych zachowań (DSM-5, 2015). W klasyfikacji ICD-11 diagnozuje się zaburzenie ze spektrum autyzmu wraz z zaburzeniami rozwoju intelektualnego oraz zaburzeniami języka funkcjonalnego. Należy określić, czy któreś z nich występuje oraz w jakim stopniu (Janas-Kozik, Rynkiewicz, Słopień, 2021, s. 268). Zaburzenie spektrum autyzmu zaliczane jest do zaburzeń neurorozwojowych wraz z niepełnosprawnością intelektualną, mózgowym porażeniem dziecięcym, padaczką, zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD), z którymi bardzo często współwystępuje (Król i in., 2022, s. 84). Według badań, u 70% osób ze spektrum autyzmu zdiagnozowano jedno zaburzenie współwystępujące, a u 40% dwa lub więcej zaburzeń współwystępujących (zaburzenia zachowania - 44%, zaburzenia lękowe - 42%, tiki - 26%) (Winczura, 2018, ss. 243-263).

Podczas diagnozowania zaburzeń ze spektrum autyzmu można mówić o tak zwanej „triadzie zaburzeń autystycznych”, która obejmuje trzy obszary: komunikacji społecznej, rozwoju mowy i komunikacji oraz sztywnych wzorców zachowań. Na samym początku należy zwrócić uwagę, iż każda osoba ze spektrum autyzmu jest indywidualnością, a więc wystąpienie pewnego objawu u jednej osoby nie oznacza, że każda osoba ze spektrum autyzmu będzie go przejawiała. W przypadku wystąpienia tego samego objawu u kilku różnych osób, należy pamiętać, że mogą mieć one różne natężenie i częstotliwość (Król i in., 2022).

W dziedzinie komunikacji społecznej szczególną uwagę zwraca się na dwa objawy: kontakt wzrokowy i reakcja na imię. W przypadku zaburzeń ze spektrum autyzmu kontakt wzrokowy jest bardzo nietypowy: są to przelotne spojrzenia, brak dłuższego skupienia wzroku na osobie mówiącej lub uporczywe wpatrywanie się w jej twarz z pominięciem okolic oczu, puste spojrzenie (patrzenie „poprzez osobę”), brak jakiegokolwiek kontaktu wzrokowego (Janas-Kozik, Rynkiewicz, Słopień, 2021, s. 277). Zauważalny jest również brak reakcji na własne imię, które może być wypowiedane przez osoby obce, ale również przez najbliższych (rodziców, dziadków, opiekunów) (Winczura, 2018, ss. 73-103). Niekiedy rodzice sądzą, że dziecko ma problemy ze słuchem, jednak jest to związane z zaburzeniami w zakresie rozwoju mowy, które zostaną opisane w dalszej części artykułu (Wojciechowska, 2022, s. 588). Dziecko nie interesuje się innymi ludźmi znajdującymi się w jego otoczeniu, nie obserwuje ich, a wręcz ich ignoruje (Winczura, 2018, ss. 73-103). U dzieci ze spektrum autyzmu nie

występuje gest wskazywania palcem, który w przypadku osób w normie rozwojowej pojawia się około dziewiątego miesiąca życia. Gest ten zaliczany jest do gestów deiktycznych, służących upominaniu się o działanie, na przykład poprzez wskazywanie przedmiotu lub wykonywania gestów skierowanych na działanie (podnoszenie rąk do rodzica w celu podniesienia) (Bielenda-Mazur, Siudak, 2020, ss. 171-186). U dzieci, u których zdiagnozowano zaburzenie ze spektrum autyzmu nie występują zachowania związane z kierowaniem uwagi lub jej uwspólnianiem. Nie posiada ono lub posiada w mniejszym stopniu zdolności do naprzemiennego uczestnictwa w interakcjach. Jeżeli rodzic wskazuje na jakąś zabawkę, dziecko na nią po prostu nie spojrzy. Tak samo w sytuacji, kiedy opiekun prosi, aby pokazało na sobie lub na pluszowej zabawce konkretną część ciała – nie pojawi się żadna reakcja. Jednym z charakterystycznych objawów ASD w obszarze komunikacji społecznej jest również niewłaściwe interpretowanie emocjonalnych reakcji innych osób. Wiąże się to z brakiem umiejętności adekwatnego reagowania w konkretnej sytuacji. Dziecko nie pocieszy drugiej osoby, nawet jeżeli ta płacze lub ma smutny wyraz twarzy. Mimika rzadko jest dostosowana do aktualnych wydarzeń (Janas-Kozik, Rynkiewicz, Słopeń, 2021, s. 277). Dziecko samo nie przejawia złożonych zachowań społecznych, które łączą w sobie ekspresję mimiczną, spojrzenie, gestykulację oraz odpowiedni ton głosu. Brak również reagowania uśmiechem w sytuacjach społecznych oraz innych form okazywania radości (Winczura, 2018, ss. 73-103).

W obszarze rozwoju mowy i komunikacji można wyróżnić opóźnienie lub całkowity brak umiejętności posługiwania się mową. Należy jednak pamiętać, że zaburzenie rozwoju mowy stanowi objaw charakterystyczny nie tylko w przypadku spektrum autyzmu, dlatego nie może być postrzegane jako uniwersalna cecha ASD. Pragmatyka stanowi najczęściej zaburzony wymiar komunikacji społecznej. Odnosi się to między innymi do wykorzystywania przez dziecko komunikacji niewerbalnej (gestykulacja, mimika, ironia, metafory, sarkazm) oraz rozumienia jej w interakcjach społecznych, prowadzenia konwersacji (Wojciechowska, 2022, s. 586). Jednym z najbardziej charakterystycznych objawów spektrum autyzmu jest echolalia, polegająca na powtarzaniu usłyszanych wyrazów lub wypowiedzi, bez konkretnych intencji komunikacyjnych. Wyróżnia się dwa rodzaje echolalii: bezpośrednia (powtórzenie od razu po usłyszeniu krótkiej wypowiedzi, na przykład słów mamy, która siedzi obok) i odroczone (powtórzenie dłuższej wypowiedzi dopiero po pewnym czasie, na przykład fragmentu z obejrzanej wcześniej bajki) (Wojciechowska, 2022, s. 589). Ponadto, u dzieci ze spektrum autyzmu zauważa się o wiele mniej wokalizowania, gaworzenia oraz brak protokonwersacji. Dziecko nie używa głosu w celu zwrócenia na siebie uwagi innych osób lub uzyskania pożądanego przedmiotu. Zauważalny jest również brak wypowiedziania przez nie słów ze zrozumieniem po 1. roku życia oraz

brak budowania zdań prostych po ukończeniu 2. roku życia. Widoczna jest również pewnego rodzaju dysproporcja między gotowością do powtarzania słów innych osób, nazywaniem obiektów a zdolnością rozumienia mowy. W przypadku niemowląt ich płacz jest pozbawiony jakiegokolwiek ekspresji (Winczura, 2018, ss. 73-103).

Trzeci obszar objawów zaburzeń ze spektrum autyzmu stanowią sztywne wzorce zachowań. Wśród nich można wyróżnić między innymi stereotypie ruchowe, jak na przykład trzepotanie rękami, uderzanie głową, wachlowanie dłońmi przy twarzy, wyrzucanie ramion w górę, chodzenie w kółko. Powtarzalne używanie przedmiotów, między innymi kręcenie monetami, wprawianie w ruch kółek samochodów, układanie zabawek w szeregi, również może stanowić jeden z symptomów ASD (Janas-Kozik, Rynkiewicz, Słopień, 2021, ss. 282-283). Obsesyjne zainteresowanie jednym konkretnym tematem, uporczywe wpatrywanie się w jakiś obiekt, nadrucliwość, bardzo mocne przywiązanie do przedmiotów mogą stanowić sygnał ostrzegawczy dla rodziców, którzy powinni kontrolować dalsze zachowania swojego dziecka i udać się do poradni psychologiczno-pedagogicznej. W wielu przypadkach, u dzieci ze spektrum autyzmu zauważalna jest nadwrażliwość na dotyk, światło, smak, dźwięk lub zapach (może to być ogólna nadwrażliwość na jeden z bodźców lub na konkretny smak, zapach, czy nawet teksturę pewnego materiału). Charakterystycznym zjawiskiem w spektrum autyzmu jest również przywiązanie do codziennej rutyny. Rodzic musi zawieźć dziecko do szkoły zawsze tą samą drogą, a kolejność czynności wykonywanych zaraz po wstaniu z łóżka musi być identyczna każdego dnia (Winczura, 2018, ss. 73-103).

## **Diagnoza zaburzeń ze spektrum autyzmu**

Diagnoza ta stanowi trudny proces. W celu ułatwienia wszystkich działań z nią związanych, należy wybrać odpowiednie narzędzie diagnostyczne, które pozwoli na sprawne i jednocześnie dokładne przeprowadzenie badania. Obecnie na świecie istnieje cała pula narzędzi diagnostycznych, z których mogą korzystać specjaliści, lekarze, psycholodzy, pedagodzy, a nawet rodzice, czyli zarówno osoby przeszkolone, jak i mające kontakt z dzieckiem na co dzień. Należy pamiętać, że wykonanie badania za pomocą tylko jednego narzędzia nie daje pewności, że jest to zaburzenie ze spektrum autyzmu. Przeprowadzenie jednego badania stanowi jedynie fragment wielu działań, które muszą zostać podjęte w celu ustalenia pewnej diagnozy. W przypadku diagnozy zaburzeń ze spektrum autyzmu ocenie należy poddać nie tylko prawidłowość rozwoju dziecka, ale również jego funkcjonowanie intelektualne oraz zdolność zachowań adaptacyjnych. Na co należy zwrócić uwagę

podczas wyboru konkretnego narzędzia diagnostycznego? Każdy dobry test powinien być przede wszystkim rzetelny, trafny, standaryzowany, unormowany, czuły, poddany adaptacji kulturowej, co nazywamy aspektami psychometrycznymi testów (Wujcik, 2022, s. 101).

Rzetelność oznacza dokładność wyniku, z jaką można dokonać pomiaru badanego zjawiska (Chambers, Naglieri, 2017, ss. 83-84). „Im wyższa rzetelność, tym mniejszy błąd i mniejszy zakres wyników, które tworzą przedział ufności wokół szacowanego wyniku prawdziwego” (Chambers, Naglieri, 2017, s. 83). Dzięki małemu zakresowi wyników badacz może je bardziej precyzyjnie zinterpretować. W powyższym cytacie wspomniano o wyniku prawdziwym, stanowiącym wynik hipotetyczny, odpowiadający faktycznemu nasileniu właściwości psychologicznej, która jest aktualnie mierzona. Wiąże się z tym także wynik otrzymany, czyli ten, który uzyskała osoba badana (Wujcik, 2022, s. 103). Według B.A. Brackena, rzetelność pojedynczego podtestu lub podskali powinna wynosić co najmniej 0.80, natomiast zgodność całego testu – co najmniej 0.90 (Bracken, 1987, ss. 313-326). W przypadku badań klinicznych powinny być zastosowane tylko i wyłącznie testy spełniające odpowiednie kryteria rzetelności, ponieważ w przeciwnym razie może to negatywnie wpłynąć na otrzymane wyniki badań oraz ich wiarygodną interpretację (Chambers, Naglieri, 2017, s. 87). W celu sprawdzenia rzetelności testu można wykonać dwa badania pomiarowe tym samym narzędziem w pewnym odstępie czasowym, a uzyskamy wówczas współczynnik stabilności bezwzględnej. Większa rzetelność jest równa silniejszemu związkowi wyników otrzymanych przez osoby badane w obydwu pomiarach. Jednakże, wykonanie testu kolejny raz wiąże się z negatywnymi czynnikami wpływającymi na ostateczny wynik, między innymi możliwością zapamiętania odpowiedzi z pierwszego podejścia lub zmiennością mierzonych cech (Hornowska, 2013).

Trafność testu stanowi stopień, w jakim dane narzędzie mierzy konkretną, badaną cechę i nie jest taka sama dla wszystkich narzędzi diagnostycznych. Zależy od zastosowania testu oraz analizy otrzymanych danych. Wyróżnia się trzy aspekty trafności (treściowy, teoretyczny i kryterialny), które zawsze powinny być analizowane niezależnie od siebie. Trafność kryterialna odnosi się do adekwatnego zastosowania danego testu. Trafność teoretyczna wiąże się z adekwatnością w związku z badanym zjawiskiem (Wujcik, 2022, ss. 107-108). Trafność treściowa ustosunkowuje się do obszaru zainteresowań, aby uwzględnić wszystkie możliwe aspekty przedmiotu badań (Golicki, Młyńczak, 2016, ss. 415-421). O wiele trudniej wykazać trafność danego testu niż jego rzetelność (Chambers, Naglieri, 2017, s. 88).

Standaryzacja polega na konkretnym sposobie posługiwania się wybranym narzędziem diagnostycznym. Każdy test powinien zawierać rzeczowe wskazówki: w jakich warunkach należy przeprowadzić badanie, jakich



przedmiotów używać w trakcie, w jakiej kolejności wykonywać konkretne zadania, jakie pytania zadawać opiekunom dziecka. Jeżeli badacz samowolnie zmienia przebieg badania lub całkowicie lekceważy wskazówki, może wiązać się to z zaburzeniem właściwości psychometrycznych testu, a zatem – z niewiarygodnym wynikiem otrzymanym za pomocą narzędzia (Wujcik, 2022, s. 108).

Opracowanie norm dla danego testu powinno zostać przeprowadzone na konkretnej grupie badanej, czyli tak zwanej grupie reprezentatywnej. Pozwala to na określenie populacji, dla której ma być przeznaczone narzędzie diagnostyczne. Jednocześnie otrzymany przez osobę badaną wynik surowy (suma wszystkich uzyskanych punktów) może zostać porównany z ogólnym wynikiem otrzymanym przez grupę reprezentatywną. Pozwala to na ocenę, jak bardzo wynik osoby badanej odbiega od normy (Wujcik, 2022, ss. 108-110).

Czułość narzędzia związana jest z możliwością porównania różnic w wynikach między różnymi pacjentami lub grupami badawczymi. Im większa czułość danego testu, tym mniejsza grupa osób badanych jest potrzebna do przeprowadzenia poprawnego badania. Oceniając czułość narzędzia, badacz chce wykazać, że wielkość badanej próby w pełni wystarczy, aby obliczyć istotną różnicę statystyczną pomiędzy grupami (Golicki, Młyńczak, 2016, ss. 415-421).

Adaptacja kulturowa testu odnosi się do przystosowania oryginalnego narzędzia, opracowanego w pewnej kulturze, do warunków kulturowych panujących w innym kraju. Przede wszystkim należy wziąć pod uwagę język, aby wszelkie sformułowania po przetłumaczeniu miały taki sam sens i znaczenie. Wymaga to znajomości języka na poziomie *native speakers*. Podczas procesu adaptacji kulturowej trzeba również zwrócić szczególną uwagę na właściwości psychometryczne testu, aby po dokonaniu adaptacji zweryfikować je i porównać z oryginalnymi wartościami (Marcinkowska, Sitek, 2017, ss. 150-157).

## Dobór narzędzia diagnostycznego

Przed wykonaniem wybranego testu diagnostycznego należy przeprowadzić szereg dodatkowych działań, które można nazwać modelem diagnozy zaburzeń ze spektrum autyzmu. Składa się na niego: wywiad ontogenetyczny, obserwacja, analiza dokumentacji oraz badania medyczne. Podjęcie wszystkich wymienionych działań pozwoli nakierować diagnostę na wybór odpowiedniego narzędzia diagnostycznego (Winczura, 2018, ss. 243-263).

Spektrum autyzmu jest zaburzeniem rozwojowym, więc niektóre objawy ASD mogą pojawić się wcześniej, inne później. Przeprowadzenie wywiadu

ontogenetycznego (rozwojowego) pozwoli diagnoście zdobyć wiedzę na temat nasilenia objawów oraz w jakich sytuacjach się pojawiają. W trakcie wywiadu warto pozostawić rodzicowi otwartą przestrzeń na udzielenie odpowiedzi, dzięki czemu będzie mógł swobodnie opisać konkretną historię bądź sytuację. Zadawane pytania powinny dotyczyć kwestii, których diagnosta nie może sprawdzić w innych źródłach, takich jak na przykład książeczka zdrowia dziecka, czy wyniki poszczególnych badań medycznych. Warto zapytać o kwestie związane z okresem prenatalnym (stres w trakcie ciąży, praca fizyczna, dieta podczas ciąży, warunki w jakich przebywała matka w trakcie ciąży), okresem okołoporodowym (czy, według matki, podczas porodu działo się coś niepokojącego, przebieg innych ciąż, jeżeli takowe były, poziom testosteronu u noworodka), okresem niemowlęctwa (regularność snu, problemy z jelitami, choroby zakaźne, badanie słuchu i wzroku, początek chodzenia). Ważnym obszarem, o który diagnosta powinien zapytać rodziców są obciążenia rodzinne, czyli możliwość wystąpienia ASD lub chorób genetycznych u innych członków rodziny, wiek rodziców, korzystanie z pomocy psychologicznej lub psychiatrycznej (Gajdzik, 2021, ss. 66-68). Podczas rozmowy należy zwrócić uwagę, aby nie popełniać takich błędów, jak bagatelizowanie, pochopne diagnozowanie, stronnicze interpretowanie, projekcja, czy generalizowanie. Zdarzają się sytuacje, kiedy diagnosta patrzy na dziecko przez pryzmat własnych doświadczeń lub porównuje je z innymi dziećmi. Po przeprowadzeniu wywiadu badacz powinien dokładnie przeanalizować udzielone przez rodziców odpowiedzi, aby nie podjąć zbyt pochopnej i stronniczej decyzji w sprawie diagnozy. Dzięki spokojnemu podejściu do interpretacji wyników, pozwoli to zapobiec przedwczesnemu wydawaniu sądów o dziecku (Skarbek, Wrońska, 2018, ss. 35-36). W trakcie przeprowadzania wywiadu warto dziecko obserwować, ponieważ stanowi to następny element modelu diagnozy (Gajdzik, 2021, ss. 66-68).

Interpretacja zachowań dziecka opiera się na obserwacji jego reakcji, właściwości psychoruchowych oraz podejmowanych przez nie działań. Podczas obserwacji diagnosta powinien zapisywać wszystkie dostrzeżone zachowania. Stanowi to niezbędny element przy diagnozie zaburzeń ze spektrum autyzmu. Obserwowanie zachowań dziecka może odbywać się w bezpośrednim kontakcie z nim lub poprzez otrzymanie informacji od innych osób. Cały proces może przebiegać w sposób standaryzowany (wykonywanie określonych czynności z użyciem konkretnych przedmiotów) lub całkowicie swobodny. Prawidłowo przeprowadzona diagnoza powinna być celowa, obiektywna, zaplanowana, selektywna i dokładna. Na samym początku należy ustalić cel obserwacji. Im węższy cel, tym łatwiej będzie go sprecyzować i zrealizować. Diagnosta powinien pamiętać, aby nie wyciągać przedwczesnych wniosków i nie podchodzić do całego badania subiektywnie. Przed rozpoczęciem całego

procesu należy określić plan działania, czas trwania obserwacji oraz sposób zapisania wszystkich zachowań. W niektórych przypadkach warto wyróżnić zachowania, na które chce się zwrócić uwagę oraz czas, jaki chce się na to poświęcić. Precyzyjne zapisanie wszystkich działań osoby badanej pozwoli na dokładniejszą interpretację zaobserwowanych zjawisk (Skarbek, Wrońska, 2018, ss. 30-31).

Zapoznanie się z dokumentacją dostarczoną przez rodziców stanowi kolejny ważny krok do postawienia pewnej diagnozy zaburzeń ze spektrum autyzmu. Jednym z podstawowych dokumentów jest książeczka zdrowia dziecka, w której można znaleźć informacje dotyczące przebytych chorób, zakłóceń okołoporodowych, stanu noworodka zaraz po porodzie i urazów mechanicznych. W przypadku dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym warto zapoznać się z kartą zgłoszenia dziecka do przedszkola. Znajdują się tam podstawowe informacje o pacjencie i rodzicach, sytuacji ekonomicznej oraz strukturze rodziny, a także upodobania i zainteresowania dziecka. Pomocną informację stanowią również opinie wychowawcy, pedagoga i psychologa szkolnego. Pozwolą one na przeanalizowanie społecznych zachowań dziecka w sytuacjach szkolnych, kiedy znajduje się w towarzystwie rówieśników. Do dokumentacji można zaliczyć również wytwory dziecka (rysunki, wierszyki itp.), które dają bogaty obraz jest rozwoju społecznego oraz umysłowego. W ten sposób diagnosta może zdobyć wiedzę na temat umiejętności interpretowania zjawisk przez dziecko, posiadanych przez niego informacji o pewnych przedmiotach oraz zrozumieć sposób jego zachowania w konkretnych sytuacjach (Skarbek, Wrońska, 2018, s. 29).

W niektórych przypadkach, kiedy dziecko nie podąża za wskazaniem osoby dorosłej, gdy ten mu coś pokazuje lub nie reaguje na pokazywaną zabawkę, rodzice zaczynają podejrzewać, że ich dziecko ma problemy ze wzrokiem. Tak samo w sytuacji, kiedy dziecko nie reaguje na swoje imię, rodzice kierują je na badanie słuchu. Wyniki tych badań mogą w pewnym stopniu wpłynąć na ostateczną diagnozę zaburzeń ze spektrum autyzmu. Ponadto, warto zachęcić rodziców do wykonania badań neurologicznych, w celu wykluczenia innych zaburzeń, oraz przeprowadzenia takich badań, jak EEG głowy oraz rezonans magnetyczny (choć badanie to wykonuje się o wiele rzadziej). W momencie udania się do poradni neurologicznej, to lekarz decyduje, co rodzice powinni dalej zrobić i jaką diagnozę medyczną postawić. Udanie się do poradni chorób genetycznych pozwoli na zbadanie dziecka pod kątem możliwych współwystępujących jednostek chorobowych, takich jak zespół łamliwego chromosomu X, zespół Retta, czy stwardnienie guzowate. Badania przeprowadzone w poradni chorób metabolicznych mogą pomóc w wykluczeniu chorób uwarunkowanych genetycznie, wpływających na rozwój układu nerwowego (Winczura, 2018, ss. 243-263).

## Narzędzia diagnostyczne

Spektrum autyzmu jako zaburzenie znane jest od bardzo wielu lat. Każde przeprowadzone badanie wpływa na głębsze poznanie specyfiki funkcjonowania tych osób. Jednocześnie, pozwala na stałe doprecyzowywanie narzędzi diagnostycznych pod kątem spektrum. Obecnie istnieje ich kilkadziesiąt, umożliwiających zbadanie osoby pod względem autyzmu, funkcjonowania intelektualnego, zachowań adaptacyjnych oraz wielu innych aspektów życia codziennego. Poniżej skupimy się krótko na zaledwie kilku najbardziej znanych i najczęściej stosowanych.

Pierwszym narzędziem diagnostycznym, które jednocześnie stanowi jedno z dwóch wchodzących w skład tak zwanego „złotego standardu diagnozowania” spektrum autyzmu, jest wystandaryzowany i częściowo ustrukturyzowany wywiad ADI-R (*Autism Diagnostic Interview-Revised*). Przeprowadza go przeszkolony specjalista z rodzicami lub opiekunami osoby ze spektrum autyzmu. Wywiad przeznaczony jest dla osób od 24. miesiąca wieku umysłowego i składa się z 93 pozycji, które koncentrują się na trzech osiowych zaburzeniach spektrum autyzmu (język i komunikacja, interakcje społeczne, ograniczone i stereotypowe zachowania). Wśród działów z pytaniami możemy wyróżnić między innymi: wczesny rozwój, nabywanie i utrata umiejętności, rozwój społeczny i zabawa, język i funkcjonowanie komunikacji, zachowania ogólne. Badanie trwa od około 90 minut do nawet 4 godzin (Chojnicka, Płoski, 2012, ss. 249-259). Diagnosta, po odnotowaniu odpowiedzi, dokonuje oceny w skali od 0 do 7, a następnie przelicza je zgodnie z jednym z 5 algorytmów. Wyróżniamy dwa rodzaje algorytmów: diagnostyczne, służące do postawienia diagnozy, oraz aktualnego zachowania, które wykorzystuje się przy planowaniu postępowania pedagogicznego oraz terapii (Chambers, Naglieri, 2017, ss. 98-101).

Drugi element złotego standardu diagnostycznego spektrum autyzmu stanowi częściowo ustrukturyzowany i standaryzowany protokół obserwacji ADOS-2 (*Autism Diagnostic Observation Schedule Manual – Second Edition*). Badanie może przeprowadzić tylko i wyłącznie osoba przeszkolona. Stosuje się je u dzieci od 12. miesiąca życia, aż do osób dorosłych (Kulik, Rynkiewicz, 2013, ss. 41-48). Narzędzie składa się z 5 modułów, które obejmują zestawy różnorodnych prób umożliwiających obserwację nieprawidłowości charakterystycznych dla osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w zależności od wieku. Przed rozpoczęciem badania osoba diagnozująca powinna bardzo dokładnie zapoznać się z podręcznikiem, aby wiedzieć, jakie zadania należy przeprowadzić oraz na czym się skoncentrować (Chojnicka, Pisula, 2017, ss. 8-11). Przy badaniu powinny być obecne dwie osoby: jedna prowadząca badanie, a druga siedząca z boku i obserwująca (Chojnicka,

Płoski, 2012, ss. 781-789). Wszelkie pomoce wykorzystywane w trakcie badania ADOS-2 są wystandaryzowane, a więc nie można zastosować różnego rodzaju zamienników zakupionych indywidualnie, ponieważ może to wpłynąć na wiarygodność badania. Diagnosta sporządza krótkie notatki na temat zaobserwowanych zachowań osoby badanej. W podręczniku ADOS-2 autorzy proponują pewne skróty, które można zastosować podczas zapisu obserwacji. Badanie trwa zazwyczaj od 30 do 60 minut (Wujcik, 2022, s. 115). Ważny element całości stanowi nagranie badania i przechowywanie go w dokumentacji. Dzięki temu w momencie kodowania i stawiania diagnozy będzie można powrócić do badania i rozwiązać wszelkie wątpliwości. Oczywiście, rodzice lub opiekunowie osoby ze spektrum autyzmu powinni zostać poinformowani o nagrywaniu spotkania (Chojnicka, Płoski, 2012, ss. 781-789). Po przeprowadzonej obserwacji, diagnosta przechodzi do kodowania, pogrupowanego w 5 kategoriach, gdzie każda zawiera kilkanaście pozycji, w których jest jasno opisane, jakie zachowania należy wziąć pod uwagę, a jakie zupełnie pominąć, aby postawić wybrany kod. Na samym końcu należy wypełnić algorytm diagnostyczny i wartości progów odsiewowych, a w niektórych modułach również wynik porównawczy, który pozwala na pomiar natężenia objawów charakterystycznych dla spektrum autyzmu (Chojnicka, Pisula, 2017, ss. 29-30).

Poza narzędziami przeznaczonymi do diagnozowania spektrum autyzmu możemy posługiwać się także narzędziami do badań przesiewowych, które pozwalają określić ryzyko wystąpienia ASD u danej osoby w przyszłości. Fundacja Synapsis przygotowała propozycję polskiego modelu badań przesiewowych, w którym wyodrębniono grupę podwyższonego i niepodwyższonego ryzyka spektrum autyzmu. W przypadku grupy bez wysokiego ryzyka rekomendowane narzędzie stanowi kwestionariusz CHAT (*The Checklist for Autism in Toddlers*) (Borska-Mądrzycka i in., 2015, ss. 99-108). Obecnie najczęściej stosuje się zmodyfikowaną wersję tego narzędzia, czyli M-CHAT-R, składający się z 20 pytań zamkniętych. Zastosowanie tego kwestionariusza nie wymaga przeszkolenia, a rodzice lub opiekunowie dziecka ze spektrum autyzmu mogą samodzielnie odpowiedzieć na pytania, ponieważ można go znaleźć na niektórych stronach internetowych. Narzędzie przeznaczone jest do badania dzieci od 16. do 30. miesiąca życia (Wujcik, 2022, s. 119). Uzyskanie wyniku w M-CHAT-R, który oznacza średnie ryzyko wystąpienia ASD, jest równoznaczne z zaleceniem zgłoszenia się do odpowiedniej placówki, a ta wykona weryfikację z użyciem M-CHAT-R/F (*Modified Checklist for Autism in Toddlers - Revised/Follow-up*). W przypadku wyniku oznaczającego wysokie ryzyko wystąpienia zaburzeń ze spektrum autyzmu, zaleca się natychmiastowe zgłoszenie do ośrodka diagnostycznego, aby potwierdzić lub wykluczyć podejrzenia (Borska-Mądrzycka i in., 2015, ss. 99-108).

Do badań przesiewowych pod kątem spektrum autyzmu można również wykorzystać test STAT (*Screening Tool for Autism in Toddlers and Young Children*). Narzędzia przesiewowe drugiego stopnia służą pogłębionej obserwacji osoby badanej oraz rozróżnieniu między spektrum autyzmu a innymi zaburzeniami rozwojowymi (Borska-Mądrzycka i in., 2015, ss. 99-108). Interaktywne narzędzie skriningowe przeznaczone jest dla dzieci od 24. do 36. miesiąca życia. Czas badania, a raczej interakcyjnej sesji opartej na zabawie, trwa około 20-30 minut. Składa się ono z 12 aktywności, które odnoszą się do czterech kategorii komunikacji społecznej: zabawy, proszenia, kierowania uwagi, naśladowania motorycznego. Każde działanie dziecka oceniane jest według klucza: zdane, niezdane, zachowania wyłaniające się. Po przeniesieniu odpowiedzi do specjalnego klucza końcowego i przeliczeniu uzyskanych wartości, wiadomo czy dziecko znajduje się w grupie ryzyka (Wujcik, 2022, ss. 118-119).

### **Epidemiologia spektrum autyzmu na przestrzeni lat**

Dane epidemiologiczne określają skalę występowania konkretnego, badanego zjawiska w ogólnej populacji. Pozwala to na zaplanowanie wydatków w sferze medycznej, edukacyjnej i terapeutycznej. Z pojęciem epidemiologii związane są dodatkowo dwie definicje: chorobowości i zapadalności (Mokros i in., 2022, s. 27). Chorobowość prezentuje częstość występowania, w tym przypadku spektrum autyzmu w ogólnej populacji, podawana zwykle w procentach lub przeliczeniu na 100 tysięcy mieszkańców. Wskaźnik chorobowości dobrze sprawdza się przy epidemiologii chorób przewlekłych (między innymi spektrum autyzmu). Natomiast zapadalność obrazuje liczba jedynie nowych zachorowań, która jest podawana w taki sam sposób, jak chorobowość. Wskaźnik zapadalności o wiele lepiej charakteryzuje ostre choroby zakaźne (Banasiak i in., 2010, s. 9).

| Rok  | Autor                 | Wskaźnik             |
|------|-----------------------|----------------------|
| 1966 | Lotter                | 45/100 000 → 0,045%  |
| 1986 | Steffenberg, Gillberg | 40/100 000 → 0,040%  |
| 2005 | Kolasińska            | 64/100 000 → 0,064%  |
| 2009 | Fombone               | 216/100 000 → 0,216% |
| 2017 | Skonieczna-Żydecka    | 350/100 000 → 0,350% |

Opracowanie własne na podstawie wyników badań (Morkos i in., 2022; Banasiak i in., 2010).



Powyższa tabela przedstawia częstość diagnozowania spektrum autyzmu na przełomie kilkudziesięciu lat. Jednocześnie badania, posiadane przez Centrum Kontroli i Profilaktyki Chorób w Stanach Zjednoczonych, wskazują na zmiany w diagnozowaniu spektrum autyzmu na przestrzeni 18 lat. W roku 2000 wskaźnik wynosił 1 na 150 ośmioletnich dzieci, w 2010 – 1 na 68 dzieci, natomiast w 2018 – już tylko 1 na 44 dzieci (Centers for Disease Control and Prevention, 2021). Zauważalny wzrost diagnoz autyzmu wpłynął między innymi na zmniejszenie liczby przypadków zdiagnozowanej niepełnosprawności intelektualnej o nieznaną przyczynę (Banasiak i in., 2010, s. 11). Należy bowiem zwrócić uwagę, iż niepełnosprawność intelektualna współwystępuje ze spektrum autyzmu w 75% wszystkich przypadków (Winczura, 2018, ss. 243-263). Porównując wyniki większości badań, liczba zachorowań u mężczyzn w stosunku do kobiet wynosi około 4,5 : 1. Należy jednak zauważyć, że wiele narzędzi diagnostycznych bywa mało wrażliwych dla diagnozy kobiet pod kątem ASD, ponieważ są testowane głównie na płci męskiej (Morkos i in., 2022, s. 27). Wzrost częstości występowania autyzmu jest spowodowany nie tylko wykorzystaniem dokładniejszych narzędzi diagnostycznych, ale także rozszerzeniem pojęcia spektrum autyzmu oraz kryteriów diagnostycznych wśród specjalistów i całego społeczeństwa (Mokros i in., 2022, s. 27).

W powyższych rozważaniach oraz wynikach badań podane są, oczywiście, wartości oficjalnie zdiagnozowanych przypadków. Trzeba sobie jednak zadać pytanie, ile niezdiagnozowanych osób ze spektrum autyzmu mijamy codziennie na ulicy, a także ile, ze względu na trudności społeczne, nie wychodzi w ogóle z domu. Warto również zwrócić uwagę, jaka liczba osób ma zdiagnozowany autyzm, a ile rzeczywiście zmaga się z wywołanymi przez niego problemami. Wykluczenie społeczne dotyka nie tylko osoby z autyzmem, ale również ich rodziny i najbliższych (Autyzm Zgora [dostęp: 3.05.2022]).

## **Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka**

Obejmuje ono wszelkie stymulujące działania, prowadzone w formie ćwiczeń i zabaw dla dzieci do około 7. roku życia. Wczesne wspomaganie ma również na celu zminimalizowanie trudności rozwojowych dziecka w taki sposób, aby mogło ono osiągnąć co najmniej optymalny stopień rozwoju w wielu sferach (intelektualnej, ruchowej, społecznej i emocjonalnej) (Dodacka, Pulwarska, 2009). Z wczesnym wspomaganie rozwoju związana jest również definicja wczesnej interwencji. Proces ten stanowi pewien system konkretnych oddziaływań mający na celu wzmocnienie tych interakcji społecznych u dziecka, które najlepiej sprzyjają jego rozwojowi (Guralnick, 2005). Porównanie obydwu terminów pozwala zauważyć, że wczesna interwencja

może być podjęta poprzez działania medyczne oraz rehabilitacyjne, natomiast wczesne wspomaganie rozwoju jest ukierunkowane na rozwój psychiczny dziecka (Płoszaj, 2018, ss. 170-189). Im wcześniej zostaną wprowadzone działania terapeutyczne, tym szybciej będzie można zauważyć zmiany w rozwoju poszczególnych sfer. Dzieje się tak z powodu większej plastyczności centralnego układu nerwowego oraz mózgu dziecka. Dzięki temu, wszelkie modyfikacje zachodzące w obrębie struktur i sieci neuronalnych wpływają na rozwój językowy, społeczny oraz poznawczy (Dawson i in., 2010, ss. 17-23). Badania przeprowadzone na temat oddziaływania wczesnego wspomagania na ogólny rozwój dziecka pokazały, że wprowadzenie działań terapeutycznych przed 3. rokiem życia jest o wiele bardziej efektywne niż po 5. roku życia (Kasari i Patterson, 2012, ss. 713-725).

Z formalnego punktu widzenia, wczesnym wspomaganie, zapewnionym przez system oświatowy, zostają objęte dzieci, u których zdiagnozowano niepełnosprawność lub opóźnienie rozwoju. Aby dziecko mogło rozpocząć zajęcia ze specjalistami, niezbędna jest opinia dotycząca potrzeby wczesnego wspomagania rozwoju, wydana przez zespół orzekający, który działa w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej. Zajęcia odbywają się od momentu otrzymania diagnozy do rozpoczęcia nauki w szkole. W ramach wczesnego wspomagania rozwoju przewidziane są zajęcia z takimi specjalistami, jak psycholog, pedagog, logopeda, fizjoterapeuta, które obejmują od 4 do 8 godzin miesięcznie (Polski Autyzm, 2015; [dostęp: 29.04.2022]). Wszelkie formalności związane z procesem wczesnego wspomagania zostały opisane w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 24 sierpnia 2017 roku w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (DzU 2017 r., poz. 1635).

Zazwyczaj, kiedy słyszymy hasło wczesnego wspomagania rozwoju kojarzy się nam to z indywidualnymi spotkaniami poza regularnymi zajęciami szkolnymi, które odbywają się w poradniach psychologiczno-pedagogicznych lub placówkach szkolnych i są prowadzone przez doświadczonych specjalistów. W rzeczywistości, w procesie wczesnego wspomagania rozwoju bierze udział cała rodzina dziecka oraz środowisko, w którym przebywa na co dzień. Stymulowanie rozwoju dziecka poprzez zabawę przynosi wiele korzyści, jak na przykład:

- możliwość zabawy z rodzicem w domu, dzięki czemu dziecko nie będzie czuło się nieswojo ze względu na nowe pomieszczenie, a także nieznaną osobę w swoim otoczeniu;
- możliwość indywidualnego dobrania zabawek, czyli takich, którymi dziecko najchętniej bawi się na co dzień, które najbardziej lubi;
- rodzic nie będzie czuł się zupełnie nieprzydatny w procesie wspomagania rozwoju swojego dziecka, ponieważ to właśnie on będzie głównym „terapeutą”;

- oszczędność czasu, który zostałby przeznaczony na dojazd do poradni, oraz pieniędzy, które byłyby przeznaczone na paliwo (w przypadku osób mieszkających w mniejszych miastach lub wsiach pojawia się konieczność dojazdu kilkanaście lub nawet kilkadziesiąt kilometrów do większego miasta, w którym znajduje się poradnia psychologiczno-pedagogiczna);

- pogłębienie relacji z rodzicem, dzielenie wspólnego pola uwagi, zaangażowanie w aktywność, współdzielenie pozytywnych emocji (Twardowski, 2014, ss. 148-149).

Wśród zabaw, które rodzic może zastosować w ramach wczesnego wspomagania rozwoju w domu możemy wyróżnić zabawy pozwalające poznać świat poprzez równowagę oraz stymulujące zmysły (węch, smak, wzrok, słuch, dotyk). Na samym początku rozwoju dziecko powinno poznać swoje ciało, a konkretnie jego części oraz ich przeznaczenie. Mowa tutaj przede wszystkim o tym, do czego służą ręce oraz nogi, ponieważ podstawowymi zdolnościami ruchowymi są chodzenie i chwytanie. Kiedy dziecko nauczy się odczuwać własne ciało, kolejną umiejętnością stanowi utrzymanie równowagi, co pozwoli na skoordynowanie wszystkich ruchów. Dzięki ćwiczeniom stymulującym zmysły dziecko zdobywa coraz szerszą wiedzę o świecie, a co za tym idzie - zwiększa swoją ciekawość. Wzrokowe odbieranie świata jest możliwe w momencie zdobycia przez dziecko umiejętności podążania wzrokiem, czyli inaczej obserwacji. Słuchanie oraz mówienie jest wynikiem poznawania dźwięków (Polski Autyzm, 2015; [dostęp: 29.04.2022]).

W przypadku dziecka ze spektrum autyzmu diagnoza pozwala rodzicom i specjalistom poznać jego sposób postrzegania świata. Dostosowanie terapii do potrzeb dziecka stanowi klucz do efektywnego wsparcia jego rozwoju, który ze względu na zaburzenia w różnych sferach jest bardzo nieharmonijny (Polski Autyzm, 2020; [dostęp: 29.04.2022]). W okresie niemowlęcym dziecko rozwija się głównie dzięki wszelkiego rodzaju interakcjom ze swoimi opiekunami, a w szczególności z matką, dlatego wczesne wspomaganie rozwoju powinno opierać się na modelu rodzic-dziecko (Bowlby, 2007). Dzięki wprowadzeniu WWR rodzina ma możliwość przystosowania się do nowej sytuacji, która związana jest z wychowaniem dziecka z niepełnosprawnością. Jednocześnie, dostarcza wiedzy na temat prawidłowego rozwoju oraz metod pracy z dzieckiem. Do 6. roku życia dziecko zaczyna nabywać umiejętności motorycznych, społecznych i emocjonalnych. W przypadku osób ze spektrum autyzmu może pojawić się opóźnienie w rozwoju lub zupełny brak konkretnych zdolności. Wczesna diagnoza oraz podjęcie terapii pozwala uniknąć opóźnień oraz wykorzystać mocne strony dziecka do rozwinięcia tych słabszych (Rafał-Łuniewska, 2017).

## Wnioski

Należy zwrócić uwagę, że u prawidłowo rozwijającego się dziecka może w dowolnym momencie rozwoju pojawić się regres zdobytych już umiejętności. Może ono przestać reagować na swoje imię, będzie nadmiernie obracać trzymane w rękach obiekty, nie będzie patrzeć na rodzica, nie będzie inicjować zabawy z innymi dziećmi na placu zabaw. Toteż, należy cały czas bacznie obserwować dziecko oraz jego rozwój, a w przypadku zauważenia jakichkolwiek niepokojących zachowań, zgłosić się od razu do specjalisty. Im wcześniej trafi ono do specjalisty, gdzie zostanie postawiona diagnoza zaburzeń ze spektrum autyzmu, tym szybciej będzie można wprowadzić odpowiednie działania terapeutyczne.

Przed rozpoczęciem badania wybranym narzędziem diagnostycznym należy przeprowadzić szereg działań dodatkowych. Przeprowadzenie wywiadu z rodzicami pozwoli na uzyskanie informacji, które nie zostały zapisane w książeczce zdrowia, ani nie da się ich wyczytać z wyników badań medycznych. W międzyczasie warto obserwować działania dziecka oraz jak się odnajduje w nowej, często nietypowej, sytuacji w gabinecie diagnosty. Nagrania filmowe dostarczone przez rodziców oraz opinie nauczycieli pozwolą na analizę zachowań dziecka w codziennych, komfortowych sytuacjach.

Częstość zdiagnozowania autyzmu wzrasta z każdym rokiem. Wszystko to dzięki coraz lepszym narzędziom diagnostycznym oraz większej świadomości całego społeczeństwa, a zwłaszcza specjalistów. Aktualna liczba narzędzi diagnostycznych pozwala na niezwykle dokładne przebadanie osoby pod kątem spektrum autyzmu oraz zaburzeń współwystępujących. Umożliwia to precyzyjne przygotowanie planu terapii dla danej osoby, z uwzględnieniem praktycznie każdej sfery życia codziennego.

Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka można wprowadzić w życie nawet bez diagnozy. Wszystkie dodatkowe działania wspierające dorastanie dziecka nigdy nie zaszkodzą, a nawet mogą pomóc w dalszym rozwoju funkcji poznawczych. Należy jednak pamiętać, aby wszelkie działania terapeutyczne wprowadzać po konsultacji ze specjalistą. Wczesne wykrycie ryzyka autyzmu lub zdiagnozowanie spektrum umożliwi dostosowanie terapii w zależności od zaburzonych sfer rozwojowych dziecka. Określenie mocnych i słabych stron wskazuje na deficyty oraz potencjał rozwojowy. Przy planowaniu terapii należy wziąć pod uwagę przede wszystkim mocne strony dziecka i na nich opierać pracę nad słabszymi stronami, ponieważ stanowią pewnego rodzaju zaplecze działań terapeutyczno-rozwojowych. Im szybciej wczesne wspomaganie rozwoju zostanie wprowadzone w ży-

cie codzienne, tym wcześniej będą zauważalne efekty pracy z dzieckiem. Badania wskazują, że dzieci, które w okresie przedszkolnym były objęte wczesnym wspomaganie rozwoju, w okresie szkolnym wymagają o wiele mniej intensywnych oddziaływań terapeutycznych (Ball, 2016). Ponadto, należy zwrócić uwagę, że relacje wytworzone na linii rodzic-dziecko wpływają na późniejszy rozwój dziecka w sferze fizycznej i psychicznej.

**Wkład autorów**

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

## REFERENCES

## Opracowania

- Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne. (2015). *Kryteria diagnostyczne zaburzeń psychicznych DSM-5*. Red. P. Gałecki, M. Pilecki, J. Rymaszewska, A. Szulc, S. Sidorowicz, J. Wciórka. Wrocław
- Ball, J. (2016). *Autyzm a wczesna interwencja. Rzeczowe pytania, życiowe odpowiedzi*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis
- Banasiak, M., Górski, P., Pietras, T., Witusik, A. (2010). *Epidemiologia autyzmu*. W: P. Gałecki, T. Pietras, A. Witusik (red.), *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia*. Wrocław: Wydawnictwo Continuo
- Bielenda-Mazur, E., Siudak, A. (2020). *Neurorozwojowy wymiar gestu wskazywania palcem – rozwój i stymulacja*. *Logopaedica Lodziensia*, 4, 171-186
- Borska-Mądrzycka, Z., Bujnik, A., Grochowska, J., Waligórska, A., Waligórski, M., Wroniszewski, M. (2015). *Standardy wczesnego wykrywania ryzyka zaburzeń ze spektrum autyzmu*. W: A. Rozetti, F. Rybakowski (red.), *Spektrum autyzmu – neurorozwojowe zaburzenia współwystępujące*. Łódź – Warszawa: Wydawnictwo Krajowego Towarzystwa Autyzmu, 99-108
- Bowlby, J. (2007). *Przywiązanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Bracken, B.A. (1987). *Limitations of preschool instruments and standards for minimal levels of technical adequacy*. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 5, 313-326
- Centers for Disease Control and Prevention. (2021). *Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2018*. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 11
- Chambers, K.M., Naglieri, J.A. (2017). *Aspekty psychometryczne i skale używane w diagnozie zaburzeń ze spektrum autyzmu*. W: S. Goldstein, J.A. Naglieri, S. Ozonoff (red.), *Diagnoza zaburzeń ze spektrum autyzmu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Chojnicka, I., Płoski, R. (2012). *Polska wersja wywiadu do diagnozowania autyzmu ADI-R*. *Psychiatria Polska*, 2, 249-259
- Chojnicka, I., Płoski, R. (2012). *Polska wersja narzędzia obserwacyjnego do diagnozowania autyzmu ADOS*. *Psychiatria Polska*, 5, 781-789
- Chojnicka, I., Pisula, E. (2017). *ADOS-2. Protokół obserwacji do diagnozowania zaburzeń ze spektrum autyzmu*. *Podręcznik*. Wydawnictwo Hogrefe - Testcentrum
- Dawson, G., Donaldson, A., Greenson, J., Munson, J., Rogers, S., Smith, M., Winter, J., Varley, J. (2010). *Randomized, Controlled Trial of an Intervention for Toddlers With Autism: The Early Start Denver Model*. *Pediatrics*, 125, 17-23
- Dodacka, M., Pułwarska, V. (2009). *Jak wspomagać wczesne wspomaganie rozwoju dziecka (WWRD)?* W: W. Brejnak, K. Zabłocki (red.), *Wczesna diagnoza i wspomaganie rozwoju dziecka z dysfunkcjami*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Dobrej Woli
- Gajdzik, M. (2021). *Wywiad i badanie psychiatryczne dziecka i adolescenta*. W: M. Janas-Kozik, T. Wolańczyk (red.), *Psychiatria dzieci i młodzieży*, tom 1. Warszawa: Wydawnictwo PZWL
- Golicki, D., Młyńczak, K. (2016). *Przegląd właściwości psychometrycznych kwestionariuszy oceny jakości życia związanych ze zdrowiem (HRQOL)*. *Polski Przegląd Nauk o Zdrowiu*, 4, 415-421
- Hornowska, E. (2013). *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN



- Janas-Kozik, M., Rynkiewicz, A., Słopeń, A. (2021). *Zaburzenia ze spektrum autyzmu*. W: M. Janas-Kozik, T. Wolańczyk (red.), *Psychiatria dzieci i młodzieży*, tom 1. Warszawa: Wydawnictwo PZWL
- Kasari, C., Patterson, S. (2012). *Interventions addressing social impairment in autism*. *Current Psychiatry Reports*, 6, 713-725
- Król, M.D., Mokros, Ł., Pietras, T., Sipowicz, K., Witusik, A. (2022). *Spektrum ASD – pozycja nozologiczna, charakterystyka kliniczna i diagnoza*. W: T. Pietras, D. Podgórska-Jachnik, K. Sipowicz, A. Witusik (red.), *Spektrum autyzmu – od diagnozy i terapii do integracji i inkluzji*. Wrocław: Wydawnictwo Continuo
- Kulik, M., Rynkiewicz, A. (2013). *Wystandardyzowane, interaktywne narzędzia do diagnozy zaburzeń ze spektrum autyzmu a nowe kryteria diagnostyczne DSM-5*. *Psychiatria*, 2, 10, 41-48
- Marcinkowska, A., Sitek, E. (2017). *Wybrane aspekty adaptacji kulturowej testów neuropsychologicznych*. *Aktualności Neurologiczne*, 3, 150-157
- Mokros, Ł., Nowakowska-Domagala, K., Pietras, T., Witusik, A. (2022). *Epidemiologia spektrum autyzmu*. W: T. Pietras, D. Podgórska-Jachnik, K. Sipowicz, A. Witusik (red.), *Spektrum autyzmu – od diagnozy i terapii do integracji i inkluzji*. Wrocław: Wydawnictwo Continuo
- Płoszaj, M. (2018). *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka z ASD. Analiza przypadku*. *Studia Psychologica: Theoria et praxis*, 11, 170-189
- Rafał-Łuniewska, J. (2017). *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka – pytania i odpowiedzi*. W: J. Rafał-Łuniewska, K. Strugińska (red.), *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka w teorii i praktyce*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 sierpnia 2017 roku w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (DzU 2017 r., poz. 1635)
- Skarbek, K., Wrońska, I. (2018). *Diagnoza i wspomaganie rozwoju psychoruchowego dzieci w wieku przedszkolnym. Wskazówki dla nauczycieli dotyczące organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej*. Kraków: Wydawnictwo CEBP
- Twardowski, A. (2014). *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Winczura, B. (2018). *Wczesne rozpoznawanie zaburzeń ze spektrum autyzmu – symptomy ryzyka, diagnoza wstępna, badania przesiewowe*. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 22, 73-103
- Winczura, B. (2018). *Zaburzenia współwystępujące z autyzmem – uwarunkowania rozwojowe, symptomy kliniczne i dylematy diagnostyczne*. *Logopedia* 47(2), 243-263
- Wojciechowska, A. (2022). *Rozwój mowy, języka i komunikacji u osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*. W: T. Pietras, D. Podgórska-Jachnik, K. Sipowicz, A. Witusik (red.), *Spektrum autyzmu – od diagnozy i terapii do integracji i inkluzji*. Wrocław: Wydawnictwo Continuo
- Wójtowicz-Szeffler, M.B. (2020). *Diagnozowanie rozwoju małego dziecka. Część 2*. Warszawa: Wydawnictwo Difin
- Wujcik, R. (2022). *Zastosowanie testów psychologicznych w diagnozie pacjentów z zaburzeniem ze spektrum autyzmu*. W: T. Pietras, D. Podgórska-Jachnik, K. Sipowicz, A. Witusik (red.), *Spektrum autyzmu – od diagnozy i terapii do integracji i inkluzji*. Wrocław: Wydawnictwo Continuo

### Źródła internetowe

- Fundacja JiM, *Raport roczny Fundacji JiM za rok 2020, 2021 r.* [https://jim.org/wp-content/uploads/2021/09/MP\\_Raport\\_JiM\\_2020\\_internet.pdf](https://jim.org/wp-content/uploads/2021/09/MP_Raport_JiM_2020_internet.pdf) [dostęp: 4.11.2023]

---

Strona internetowa [www.polskiautyzm.pl](http://www.polskiautyzm.pl), *Wczesne wspomaganie rozwoju – praktyczne ćwiczenia WWR*, <https://polskiautyzm.pl/wczesne-wspomaganie-rozwoju-cwiczenia/> [dostęp: 29.11.2023]

Strona internetowa: [www.polskiautyzm.pl](http://www.polskiautyzm.pl), *Wczesne wspomaganie rozwoju – formalności*, <https://polskiautyzm.pl/wczesne-wspomaganie-rozwoju/> [dostęp: 29.11.2023]

Strona internetowa: [www.polskiautyzm.pl](http://www.polskiautyzm.pl), *Diagnoza autyzmu – wszystko o diagnozowaniu*, <https://polskiautyzm.pl/diagnoza-autyzmu/> [dostęp: 29.11.2023]

Strona internetowa: [www.autyzm.zgora.pl](http://www.autyzm.zgora.pl), *Osoba autystyczna w Polsce*, <http://www.autyzm.zgora.pl/pl/id.10004> [dostęp: 3.11.2023]



## II. RECENZJE I NOTY

MICHAŁ NOWICKI, (2024). *Edukacja filozoficzna w Indiach wczesnego okresu upaniszadowego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, ss. 218

Michał Nowicki – doktor nauk społecznych w dziedzinie pedagogiki, autor wielu opracowań dotyczących historii kultury i edukacji, pracownik naukowo-dydaktyczny w Zakładzie Historii Kultury i Edukacji Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, w najnowszym opracowaniu podejmuje unikatowy temat edukacji filozoficznej w Indiach (we wczesnym okresie upaniszadowym). Publikacja wydana została nakładem Wydawnictwa Naukowego UAM w Poznaniu, jako pierwsze dzieło w serii: „Poznańskie Studia z Dziejów Edukacji”. Celem zainaugurowanej serii wydawniczej, jak wyjaśnia Dorota Żołądz-Strzelczyk, Katarzyna Kabacińska-Łuczak wraz z autorem publikacji,

jest stworzenie przestrzeni do prezentacji wyników najnowszych badań interdyscyplinarnych, prowadzonych z perspektywy historyczno-pedagogicznej i obejmujących czasy od starożytności po historię najnowszą, będących efektem pasji naukowej poznańskich badaczek i badaczy (Żołądz-Strzelczyk, Kabacińska, Nowicki, 2024, s. 9).

Należy zaznaczyć, że nie jest to pierwsze opracowanie Michała Nowickiego na temat edukacji filozoficznej w Indiach, bowiem badacz zgłębiał już „edukację tajemną i inicjację w Indiach do czasu Upaniszad”, którą prezentował w czasopiśmie „Sensus Historiae” (2015), a także opisywał „nauki dla wyzwolenia w okresie Upaniszad” na łamach „Rozpraw z Dziejów Oświaty” (2019).

Recenzowane opracowanie, jak zaznacza M. Nowicki,

znacząco rozszerza te analizy o nowe perspektywy i z założenia jest opracowaniem monograficznym, mającym na celu całościowe ukazanie wskazanego w tytule zagadnienia, z uwzględnieniem linii rozwojowej, wyraźnie widocznej dzięki zachowanym materiałom źródłowym (Nowicki, 2024, s. 11).

Celem badań jest ponadto ukazanie

uniwersalnego problemu cierpienia człowieka, poszukiwania jego przyczyn i wreszcie sposobu uwolnienia się od niego – w czym widoczny jest wyraźny element peda-

giczny. Jest to zagadnienie, które zdecydowanie łączy dyscypliny filozofii i pedagogikę, leży u ich źródeł. Ale jest też wspólne dla kultury Wschodu i Zachodu, chociaż punkt ciężkości kładły one w innym miejscu. Obie też podkreślały potencjał człowieka do pokonania przeciwności i osiągnięcia szczęścia (Nowicki, 2024, s. 14).

Autor zaznacza także we wprowadzeniu, iż:

Nie bez znaczenia dla wyboru prezentowanego materiału źródłowego ma stale rosnące zainteresowanie kulturą hinduską w naszym kraju, zwłaszcza w zakresie jogi – niniejsza książka może więc stanowić podporę czy punkt odniesienia dla prac z zakresu pedagogiki międzykulturowej (Nowicki, 2024, s. 15).

Prezentowana monografia ma charakter historyczno-pedagogiczny i została sporządzona

przy wykorzystaniu metodologii historii, a głównym przedmiotem zainteresowania są w niej problemy natury pedagogicznej dotyczące spraw związanych z edukacją: relacji między nauczycielem i uczniem, problematyki celu edukacji i możliwości jego realizacji czy podejmowanych zagadnień i metod wykorzystywanych w procesie wychowania i samowychowania (Nowicki, 2024, s. 11).

Podczas pisania książki M. Nowicki zastosował przede wszystkim

metodę analizy źródeł historycznych, analogiczną do pedagogicznej metody analizy dokumentów wraz z technikami analizy jakościowej dokumentów, ale w odniesieniu do „myślenia historycznego” i „historical thinking chart”, opracowanej przez Stanford History Education Group (Nowicki, 2024, ss. 16-17).

Autor posłużył się także metodami: hermeneutyczną oraz fenomenologiczną,

a ważnym punktem odniesienia w postępowaniu badawczym były procedury wypracowane przez Mircea Eliade, polegające na odszukiwaniu pewnych ogólnych struktur i archetypów w badanych zjawiskach, najczęściej niewidocznych od razu w materiale źródłowym, ale nadających tym zjawiskom właściwy sens (Nowicki, 2024, s. 17).

Badacz wyjaśnia, iż poczynione przez niego ograniczenie analiz do wczesnego okresu upaniszadowego,

obejmującego w odniesieniu do pierwszych Upaniszad kanonicznych czas między VIII a VI w. p.n.e. (Nowicki, 2024, ss. 12-13)

jest celowe, bowiem ten właśnie okres historyczny był czasem, w którym krystalizowała się hinduska myśl filozoficzna

zaliczana do okresu starszego, trwającego zgodnie z chronologią przyjętą przez Ericha Frauwallnera do około 1000 r. n.e. (Nowicki, 2024, s. 13).

W tym momencie historycznym dokonały się nadto „istotne przekształcenia w strukturach edukacyjnych” (Nowicki, 2024, s. 13), które autor wskazuje w poszczególnych fragmentach opracowania.

Podstawą analiz są najstarsze spośród klasycznych Upaniszad, zgodnie z wyborem i uzasadnieniem Marty Kudelskiej, a więc teksty, które stanowiły wspólny punkt odniesienia dla późniejszej tradycji hinduskiej,

zwłaszcza te, które były komentowane przez Śankaraczarję: Brihadaranjaka, Czhandogja, Aitareja, Taittitija, Iśa, Kena, Praśna, Kauszitati, Mundaka, Śwetaśwatara, Katha, Mandukja i Maitri (Nowicki, 2024, s. 13).

Autor zwraca także uwagę na pewne trudności związane ze zrozumieniem przez polskiego czytelnika hinduskich pojęć filozoficzno-religijnych, wśród których części nie sposób trafnie przetłumaczyć, stąd dokonuje wyjaśnień terminologicznych w miejscach, w których są one konieczne dla zrozumienia treści.

Wprowadzenie zaproponowane przez badacza pozwala czytelnikowi na wstępne, jednak rzetelne, rozpoznanie tradycji edukacji filozoficzno-religijnej w Indiach.

Pierwszy rozdział, zatytułowany: „Nauczyciel i uczeń w okresie upaniszadowym”, koncentruje się na zagadnieniach relacji pomiędzy mistrzem a uczniem „i otwiera właściwą analizę materiałów upaniszadowych” (Nowicki, 2024, s. 20). Autor podejmuje studia nad wskazanym zagadnieniem już na początku swojego opracowania, bowiem jak wyjaśnia:

Upaniszady są utworami stworzonymi ze względu na te relacje (choć one same w sobie nie stanowią centralnego problemu) (Nowicki, 2024, s. 20).

Michał Nowicki podkreśla, iż to, co zasługuje na szczególną uwagę,

to indywidualizacja wychowania i (...) dostosowywanie się nauczyciela do możliwości poznawczych ucznia (Nowicki, 2024, s. 47).

Autor wskazuje także na

wzajemny szacunek między uczniem a nauczycielem, wynikający nie tylko z nakazu tradycji, ale i wyraźnie z uznania potencjału poznawczego drugiej osoby (Nowicki, 2024, s. 47).

W rozdziale drugim, zatytułowanym: „Teleologia wychowania w klasycznych Upaniszadach”, refleksji poddane zostają zagadnienia teleologiczne dotyczące „celu ostatecznego w edukacji i związanej z nim problematyki” (Nowicki, 2024, s. 20). Autor przekonuje, iż

cel edukacji czy życia człowieka należał do kluczowych problemów w upaniszadowej edukacji filozoficznej, chociaż wprost był opisywany nieczęsto (Nowicki, 2024, s. 49).



W rozdziale tym omówione zostają kwestie, takie jak cierpienie, wyzwolenie, przeszkody oraz problemy związane z potencjałem poznawczym człowieka. We wprowadzeniu do rozważań nad cierpieniem Michał Nowicki wyjaśnia, że:

W odniesieniu do świata hinduskiego utarło się przekonanie, że świat doczesny postrzegany był jako pełen cierpienia, która to opinia mogła stać się ważnym bodźcem do rozwoju myśli filozoficznej. Rozwinięte w okresie upaniszadowym prawo karma (...), i wizja samsary powodowały, że szereg doświadczeń dotyczących człowieka jawił się jako uciążliwy, wręcz bolesny, i sprawiał, że świat był postrzegany jako przepełniony cierpieniem i przeciwstawiony światu prawdziwemu, boskiemu, szczęśliwemu (Nowicki, 2024, s. 52).

Wprowadzając zaś czytelnika w zakres pojęcia wyzwolenie, badacz przekonuje:

W kulturze hinduskiej tego okresu wartość wyzwolenia jako celu była ugruntowana, chociaż, co trzeba podkreślić, nie był to cel jedyny. Moksza – wyzwolenie, tożsamy z poznaniem wyzwalamym, to w pewnym sensie cel najwyższy i ostateczny, przekraczający na sposób duchowy trzy inne, związane ze sferą doczesności i zaspokajaniem potrzeb biologicznych (Nowicki, 2024, s. 57).

Podejmując studia nad przeszkodami, czytelnik dowiaduje się, iż nauczyciele upaniszadowi wyrażali przekonanie, iż przeszkody w osiągnięciu wolności, w procesie edukacji i rozwoju jednostki związane są z biologiczną naturą człowieka i jego kondycją psychiczną, „zwłaszcza z różnymi uwarunkowaniami tej kondycji” (Nowicki, 2024, s. 65). Autor prowadzi czytelnika w świat rozważań nad możliwościami człowieka, postanowieniami, znużeniem, rozproszeniem oraz innymi pojęciami, które pomimo narracji osadzonej w kulturze hinduskiej, zdają się wydawać uniwersalne.

Omawiając kwestię potencjału poznawczego, autor zaznacza, iż literaturę

upaniszadową przenika przeświadczenie, że osiągnięcie wyzwolenia przez człowieka jest możliwe, gdyż zostało to dostrzeżone i osiągnięte przez wieszczów – trzeba tylko spełnić kilka warunków umożliwiających realizację procesu poznawczego – niezbędnego do skutecznego osiągnięcia ostatecznego celu (Nowicki, 2024, ss. 70-71).

Warunki te są przedmiotem analiz Michała Nowickiego i prowadzą do wniosku, że

ideał edukacyjny, zgodnie z teorią Kazimierza Sośnickiego, może znaleźć swoje spełnienie dzięki realizowaniu humanistycznego postulatu wszechstronnego rozwoju jednostki, ukierunkowywania swoich działań na właściwy wybór celów szczegółowych, prowadzących do realizacji wyznaczonego ideału (Nowicki, 2024, s. 76).

Trzeci rozdział: „Filozoficzne, społeczne i religijne treści Upaniszad”

dotyczy problemów, które były poruszane przez nauczycieli podczas ich pracy z uczniami, począwszy od zagadnień kosmogonicznych ze wskazaniem na monistyczne zasady kosmosu, poprzez problematykę poznania atmana, brahmana i zachodzącej między nimi ekwiwalencji, po kwestie prawa karmana czy aspekty rytuałów religijnych (Nowicki, 2024, s. 20).

Michał Nowicki przeprowadza czytelnika przez zagadnienia początku i głównej zasady, zagadnienie poznania, atmana i brahmana, bowiem, jak wyjaśnia,

przedmiotem, który najbardziej zajmował uwagę myślicieli okresu upaniszadowego było poznanie, rozpatrywane na różnych płaszczyznach, z różnych perspektyw, ale koncentrujące się przede wszystkim na dwóch modalnościach bytu: atmanie jako zasadzie mikrokosmosu i brahmanie, czyli zasadzie makrokosmosu wraz z problematyką ich tożsamości (Nowicki, 2024, s. 88).

Na kolejnych stronach czytamy o filozoficznym i religijnym postrzeganiu stanów świadomości człowieka, jako decydujących o sposobie postrzegania świata, rozważamy nadto zagadnienia tożsamości, czynu, moralności i karmanu, rozpatrujemy poznanie świata przyrody, dharmie (porządku społecznym), zagadnienia rytualne i wiedzę religijną.

W ostatnim rozdziale, opisującym metody pracy edukacyjnej w świetle wczesnych Upaniszad, autor wprowadza czytelnika w studia nad metodami wychowania i samowychowania, charakterystycznymi w kulturze hinduskiej dla omawianego okresu. Punktem wyjścia dla Michała Nowickiego staje się scharakteryzowanie

obecnych w Upaniszadach struktur inicjacyjnych, następnie ukazanie kluczowego w tym kontekście doświadczenia bezpośredniego i związanej z tym problematyki monistycznie rozumianej Jedni (Nowicki, 2024, s. 20).

W dalszej części omówiono ponadto znaczenie słów w edukacji „wraz z wybrnymi zabiegami stylistycznymi i retorycznymi” (Nowicki, 2024, s. 21) oraz dokonano charakterystyki objaśnień, eksperymentów, dysput, powinności, różnorodnych ćwiczeń i technik, „stanowiących wczesny punkt odniesienia dla praktyk jogicznych” (Nowicki, 2024, s. 21).

W konkluzji warto wyrazić przekonanie, iż publikacja Michała Nowickiego prowadzi czytelnika w kulturę dostępną dotąd zaledwie nielicznym badaczom, stąd należy studiować ją z uwagą i namysłem oraz przekonaniem o jej szczególnym walorze jako dzieła interdyscyplinarnego. Omawiana publikacja jest także wyjątkowa z tego względu, iż stanowi pierwsze polskojęzyczne ujęcie historii edukacji filozoficznej w dawnych Indiach, a problem główny sięga do rzetelnie udokumentowanych źródeł tego zjawiska i początków samej hinduskiej myśli filozoficznej (*Edukacja filozoficzna w Indiach wczesnego okresu upaniszadowego* (amu.edu.pl)). Należy również zaznaczyć, iż liczne wyjaśnienia oraz odwołania do tak zwanych wartości uniwersalnych oraz pedagogicznych, religijnych i filozoficznych pozycji literatury europejskiej, których dokonuje z najwyższą starannością

Michał Nowicki, pozwalają na gruntowne rozpoznanie zamiaru autora i zgłębienie wiedzy na temat meandrów edukacji filozoficznej w Indiach wczesnego okresu upaniszadowego.

Nieocenioną wartością publikacji jest nie tylko solidna analiza źródeł, ale także szczególnie erudycyjna narracja autora, z której, jak trafnie zaznaczono na stronie Wydawnictwa Naukowego UAM:

wyłania się bogaty świat poszukiwań filozoficznych, pełen zapału i afirmacji życia oraz wiary w możliwość osiągnięcia niczym nieuwarunkowanego szczęścia. Świat szanujący tradycję, ale i odważnie szukający nowych dróg do jak najlepszego wykorzystania własnego potencjału (*Edukacja filozoficzna w Indiach wczesnego okresu upaniszadowego* (amu.edu.pl)).

Katarzyna Sadowska

ORCID 0000-0002-3150-8304

## REFERENCES

- Edukacja filozoficzna w Indiach wczesnego okresu upaniszadowego* (amu.edu.pl), [dostęp: 29.09.2024]
- Nowicki, M. (2015). *Edukacja tajemna i inicjacja w Indiach do czasu Upaniszad*. *Sen sus Historiae*, 18, 1, 91-110
- Nowicki, M. (2019). *Nauki dla wyzwolenia w okresie Upaniszad, czyli u źródeł hinduskiej edukacji religijno-filozoficznej*. *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, LVI, 67-80
- Nowicki, M. (2024). *Edukacja filozoficzna w Indiach wczesnego okresu upaniszadowego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Żołądź-Strzelczyk, D., Kabacińska-Łuczak, K., Nowicki, M. (2024). *Słowo wstępne*. W: M. Nowicki, *Edukacja filozoficzna w Indiach wczesnego okresu upaniszadowego*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM

### III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

## Sprawozdanie z Finału IV edycji Wojewódzkiego Konkursu Matematycznego „Problemata”

Poznań, 27 maja 2024 roku

Pracownia Badań nad Procesem Uczenia się Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w roku akademickim 2023/2024, we współpracy z Katedrą Matematyki Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Wyższą Szkołą Komunikacji i Zarządzania w Poznaniu i Zespołem Szkół im. Jadwigi i Władysława Zamoyskich w Rokietnicy zorganizowała IV Wojewódzki Korespondencyjny Konkurs Matematyczny „Problemata”, przeznaczony dla uczniów klas ósmych szkół podstawowych z województwa wielkopolskiego oraz świętokrzyskiego. Również tegoroczną edycję konkursu honorowym patronatem objęły: Pani Prorektor ds. studenckich i kształcenia Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu prof. dr hab. Joanna Wójcik oraz Pani Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska.

W skład komitetu konkursu „Problemata” wchodziła: przewodnicząca – prof. UAM dr hab. Hanna Krauze-Sikorska (WSE UAM) oraz członkowie: prof. UAM dr hab. Michał Klichowski (WSE UAM), dr Monika Czajkowska (KM UJK), dr Michalina Kasprzak (WSE UAM), dr Kinga Kolczyńska-Przybycień (ZS im. J. i W. Zamoyskich w Rokietnicy, WSKiZ), dr Hubert Przybycień (KM UJK, WSKiZ), dr Tomasz Przybyła (WSE UAM), dr Agnieszka Rościszewska (WSE UAM), dr Joanna Sikorska (WSE UAM), mgr Paweł Dziuba (KM UJK), mgr inż. Anna Klichowska (WSE UAM), mgr Anna Nowak (ZS im. J. i W. Zamoyskich w Rokietnicy).

Decyzją Wielkopolskiego i Świętokrzyskiego Kuratora Oświaty, „Problemata” od kilku lat utrzymuje status konkursu punktowanego, uwzględnianego w postępowaniu rekrutacyjnym do szkół ponadpodstawowych na nadchodzący rok szkolny. Główne założenia konkursu są zorientowane na popularyzację wiedzy matematycznej wśród dzieci i młodzieży, zmotywowanie ich do zdobywania wiedzy i umiejętności matematycznych, a także wyłonienie uczniów szczególnie uzdolnionych matematycznie.

Konkurs podzielony jest na dwa etapy. W pierwszym uczniowie rozwiązują zadania matematyczne złożone z sześciu pytań, gdzie za każde zadanie otrzymują maksymalnie 10 punktów. W tegorocznej edycji do drugiego etapu przeszło 7 osób. Uczniowie w etapie tym opracowują wybrane zagadnienie matematyczne, na podstawie posiadanej wiedzy merytorycznej w danym zakresie, ale także kreatywnego podejścia do jego rozwiązania. W IV edycji konkursu „Problemata” tematy brzmiały: (1) Ciekawe zagadnienia kombinatoryczne. (2) Znane i mniej znane własności liczb pierwszych. (3) Równania o rozwiązaniach w liczbach całkowitych i ich zastosowania. (4) Podziały trójkąta na wielokąty o szczególnych własnościach. (5) Liczby wielokątne i ich własności. (6) Nierówności i ich zastosowania. (7) Wielościany archimedesowe i ich własności. (8) Bryły obrotowe i ich ciekawe własności. (9) Twierdzenie Pitagorasa – jego różne warianty i uogólnienia. (10) Ciekawostki związane z matematyką i jej historią.

Podczas spotkania dr Kinga Kolczyńska-Przybycien – inicjatorka i główna organizatorka konkursu – przywitała wszystkich zgromadzonych, między innymi Panią Izabelę Liebert-Jędroszkowiak – Wielkopolską Wicekurator Oświaty, Jego Magnificencję Rektora Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania w Poznaniu – prof. dra hab. Jerzego Olszewskiego, Panią Agnieszkę Piekarską – Pełnomocnik Rektora ds. Współpracy Zagranicznej Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania w Poznaniu, Pana Wojciecha Kaczmarka – Dyrektora Zespołu Szkół im. J. i W. Zamoyskich oraz wszystkich członków komitetu organizacyjnego. Jednak szczególnie serdecznie przywitała uczniów, którzy wzięli udział w konkursie, ich rodziców i nauczycieli. Słowo wstępne wygłosiła przewodnicząca komisji konkursowej – prof. UAM dr hab. Hanna Krauze-Sikorska. Następnie krótki wykład dotyczący twórczej matematyki wygłosił prof. dr hab. Jerzy Olszewski, a jako ostatnia głos zabrała Pani Izabela Liebert-Jędroszkowiak, kierując wspierającą przemowę do uczniów szkół podstawowych.

W kolejnej części spotkania zaprezentowane zostały wyniki IV edycji konkursu „Problemata”. Laureatem I miejsca został Edward Śniadek z Piątkowskiej Szkoły Społecznej im. dr Wandy Błęńskiej w Poznaniu. Laureatem II miejsca został Jonasz Mularczyk, również z Piątkowskiej Szkoły Społecznej im. dr Wandy Błęńskiej w Poznaniu. Laureatkami III miejsca zostały *ex aequo*: Julia Jodłowska ze Szkoły Podstawowej nr 60 im. Wojciecha Bogusławskiego w Poznaniu i Julia Pakulska z Piątkowskiej Szkoły Społecznej im. dr Wandy Błęńskiej w Poznaniu. Uczniowie-laureaci otrzymają dwa punkty do rekrutacji do szkół średnich oraz dyplomy i nagrody ufundowane przez sponsorów. Na koniec spotkania zaproszeni goście złożyli gratulacje zwycięzcom, a inicjatorka konkursu podziękowała wszystkim za obecność i zaangażowanie w organizację wydarzenia, zapraszając tym samym do uczestnictwa w kolejnej edycji konkursu.

Uroczyste zakończenie IV edycji konkursu „Problemata” odbyło się online 27 maja 2024 roku.

Michalina Kasprzak

ORCID 0000-0003-4106-6391

## **Sprawozdanie z VI Międzynarodowego Spotkania Projektowego: „Critical Arts Education for Sustainable Societies” (CARE/ss)**

**oraz**

## **Międzynarodowej Konferencji “Innovations in Arts Education: Bridging Socially Engaged Arts and Digital Learning”**

**Poznań, 12 - 14 czerwca 2024 roku**

12-14 czerwca 2024 roku na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu odbyło się VI Międzynarodowe Spotkanie Projektowe: „Critical ARTs Education for Sustainable Societies” (CARE/ss). Celem wydarzenia było podsumowanie projektu, którego realizacja rozpoczęła się w marcu 2022 roku i stanowiła efekt współpracy pięciu uczelni zagranicznych: Frederick University (Nikozja, Cypr) – koordynator główny projektu prof. Victoria Pavlou, Aristotle University of Thessaloniki (Grecja), University of Malta (Malta), University of Barcelona (Hiszpania) oraz Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (Polska). W skład zespołu z UAM w Poznaniu wchodził naukowcy z trzech jednostek Wydziału Studiów Edukacyjnych: Pracowni Pedagogiki Szkolnej (dr Mateusz Marciniak – koordynator krajowy, prof. UAM dr hab. Sylwia Jaskulska), Pracowni Badań nad Procesem Uczenia się (dr Michalina Kasprzak) oraz Laboratorium Edukacji Muzycznej (dr Katarzyna Forecka-Waśko). Projekt CARE/ss był dofinansowany przez Unię Europejską (grant 2021-1-CY-01-KA220-HED-000032127 – partnerstwa współpracy w edukacji wyższej, Program Erasmus+).

Organizatorem szóstego i jednocześnie ostatniego spotkania była Pracownia Pedagogiki Szkolnej WSE UAM w Poznaniu. W organizację wydarzenia zaangażowani byli wszyscy członkowie projektu z Wydziału Studiów Edukacyjnych. Wsparcia organizacyjnego udzieliły prof. UAM dr hab. Renata Wawrzyniak-Beszterda, mgr Karina Barecka, mgr Anna Borkowska oraz mgr Marianna Racka (reprezentujące Pracownię Pedagogiki Szkolnej WSE UAM w Poznaniu).

W VI Międzynarodowym Spotkaniu Projektowym uczestniczyli przedstawiciele wszystkich uczelni partnerskich. W pierwszym dniu program kulturalny zakładał obejrzenie wystawy artystycznej i zwiedzanie Centrum Kultury ZAMEK w Poznaniu. Drugiego dnia goście odwiedzili Szkołę Podstawową nr 83 „Łejery” im. Emilii Waśniowskiej w Poznaniu. Podczas wizytacji zapoznali się z założeniami eksperymentu pedagogicznego „Teatr jako środek wszechstronnego rozwoju uczniów – nauka przedsiębiorczości” oraz mieli możliwość obejrzenia autorskiego spektaklu, zatytułowanego „Królowa Śniegu”, w wykonaniu uczniów. Następnie uczestnicy projektu CARE/ss spotkali się na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, w celu podsumowania dotychczasowej współpracy.



Obrady otworzyła prof. UAM dr hab. Sylwia Jaskulska, witając zagranicznych gości. Doktor Mateusz Marciniak zaprezentował zaktualizowany plan zapewnienia jakości projektowej, a w dalszej części programu spotkania wszyscy partnerzy przedstawili publikacje naukowe i wydarzenia upowszechniające. Aktywności zrealizowane podczas trwania projektu na Frederick University (Nikozja, Cypr) przedstawiła dr Nikleia Eteokleous i dr Georgina Athanasiou. Zadania wykonane przez przedstawicieli Aristotle University of Thessaloniki (Grecja) zaprezentowała online prof. Martha Ioannidou. Dr Charmaine Zammit i dr Maria Cutajar przedstawiły aktywności zrealizowane na University of Malta (Malta). Działania projektowe wykonane na University of Barcelona (Hiszpania) przedstawił dr Joan Miquel Porquer Rigo i dr Aurelio Castro Varela. Prezentację aktywności dokonanych na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (Polska) przedstawiła dr Michalina Kasprzak.

W kolejnej części spotkania prof. Victoria Pavlou (koordynator główna projektu) i Savvas Evrripides (administrator, łącząc się zdalnie) rozpoczęli prezentację dotyczącą finałowego raportu projektu CARE/ss, omawiając: zrealizowane cele projektowe, administrację i finanse w każdym kraju projektowym. Następnie podsumowane zostały strona internetowa projektu i aktualne aktywności w każdym kraju. Na zakończenie spotkania prof. Victoria Pavlou zaprosiła do dyskusji na temat możliwości przyszłej współpracy wszystkich członków projektu. Ten dzień obrad projektowych zakończył się uczestnictwem w spektaklu przygotowanym przez Studenckie Koło Literacko-Teatralne „Dygresja” i uroczystą kolacją w centrum Poznania.

14 czerwca 2024 roku w budynku Collegium Iuridicum Novum (WPiA UAM w Poznaniu) odbyła się Międzynarodowa Konferencja, zatytułowana „Innovations in Arts Education: Bridging Socially Engaged Arts and Digital Learning”, podsumowująca dwuletni międzynarodowy projekt „Critical Arts Education for Sustainable Societies (CARE/SS)”, projekt Erasmus+ KA220-HED. Wzięło w niej udział ponad 130 uczestników, reprezentujących 11 krajów.

Komitetowi Naukowemu Konferencji przewodniczyli dr Mateusz Marciniak i prof. Victoria Pavlou, natomiast Komitetem Organizacyjnym kierowały dr Katarzyna Forecka-Waško i dr Michalina Kasprzak. Głównymi adresatami wydarzenia były osoby reprezentujące przedszkola, szkoły, placówki oświatowe, społeczność akademicką (naukową, dydaktyczną, studencką), różne dziedziny sztuki, stowarzyszenia, fundacje, samorządy lokalne.

Przemówienie otwierające obrady wygłosiła Pani Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu prof. dr hab. Agnieszka Cybał-Michalska, która objęła konferencję honorowym patronatem. Następnie głos zabrała prof. Victoria Pavlou (Frederick University, Cypr). Witając wszystkich uczestników konferencji, wprowadziła w tematykę projektu CARE/ss, wyodrębniając obszary edukacji, sztuki, społeczeństwa zaangażowanego i mediów. W wystąpieniu wskazała przestrzeń do współpracy nauczycieli, artystów, terapeutów i naukowców w ramach sztuki zaangażowanej społecznie.

W pierwszej części dnia debata podzielona była na następujące sekcje tematyczne: (1) Experiences of CARE/SS project i (2) Art in action. Osia tej części stało

się podsumowanie działań podjętych w ramach projektu CARE/SS oraz skupienie się na wynikach projektu. Członkowie projektu ze wszystkich krajów podczas swoich wystąpień wskazywali na teoretyczne i praktyczne refleksje. Wnioski dotyczyły sztuki zaangażowanej społecznie, innowacji w edukacji artystycznej i wykorzystania ICT w edukacji artystycznej, społecznego zaangażowania sztuki i narzędzi do jego pomiaru oraz innowacyjnych metod nauczania i uczenia się w edukacji artystycznej.

Drużga część konferencji była podzielona na dwie sekcje: (A) Inclusive arts for social participation oraz (B) Art education for social change – flash talk session. W ramach nich odbyły się wystąpienia polskich i zagranicznych studentów, doktorantów, przedstawicieli szkół i placówek oświatowych, artystów oraz członków stowarzyszeń i fundacji. Prezentacje dotyczyły tematu sztuki zaangażowanej społecznie, innowacji w pracy ze sztuką/poprzez sztukę oraz dobrych praktyk w edukacji artystycznej. W ostatniej części wydarzenia wszyscy uczestnicy mieli możliwość wzięcia udziału w jednym z pięciu warsztatów:

1. "The acoustic environment as a field of exploration for the development of children's listening skills and environmental awareness" prowadzonym przez Georginę Athanasiou (Frederick University, Cypr). Uczestnicy spotkania mieli okazję samodzielnie zagrać na kazoo (instrumencie muzycznym), który z powodzeniem jest wykorzystywany w edukacji artystycznej najmłodszych.

2. "EBRU art as a space for behavioral and emotional development of students in socially diverse groups" prowadzonym przez dr Michalinę Kasprzak (WSE UAM). Po krótkim omówieniu sztuki EBRU uczestnicy warsztatów przygotowali wszystkie potrzebne materiały, a następnie podjęli skuteczną próbę stworzenia niepowtarzalnych obrazów. Znalazły się osoby, które wykonały kilka egzemplarzy małych dzieł sztuki.

3. "Theater techniques in education" zorganizowanym przez Grzegorza Babicza – nauczyciela Szkoły Podstawowej nr 83 „Łejery” im. Emilii Waśniowskiej w Poznaniu. Prowadzący w praktyczny sposób przedstawił odbiorcom swój warsztat pracy, wykorzystując w tym celu nietypowe przedmioty – typowe z perspektywy życia codziennego, jednak zaskakujące z perspektywy działań edukacyjnych.

4. "Music and movement – the way of developing non-verbal communication in a diverse group" prowadzonym przez dr Katarzynę Forecką-Waśko (WSE UAM). Uczestnicy spotkania odkryli tajemniczy świat dźwięków, które w połączeniu z ruchem stanowią sprawdzony sposób na zintegrowanie grupy. Przekonali się, że muzyka może być efektem współpracy wszystkich członków grupy.

5. "Drama in enhancing students' collaboration, engagement and activism" zorganizowanym przez Sylwią Jaskulską oraz Mateusza Marciniaka (WSE UAM). Prowadzący zaprosili uczestników warsztatu do ćwiczeń dramatycznych, które z powodzeniem są realizowane podczas zajęć ze studentami. Spotkanie stało się okazją dla uczestników do przełamania własnych barier, rozwinięcia umiejętności współpracy oraz pracy z emocjami i na emocjach.

Po warsztatach odbyło się podsumowanie konferencji i spotkania projektowego w Poznaniu, z równoczesnym oficjalnym zakończeniem dwuletniego

międzynarodowego projektu "Critical Arts Education for Sustainable Societies (CARE/SS)".

Składamy serdeczne podziękowania Władzom Wydziału Studiów Edukacyjnych, zwłaszcza Pani Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu prof. dr hab. Agnieszce Cybal-Michalskiej za wsparcie na wszystkich etapach projektu. Dziękujemy również współpracownikom i członkom projektu, którzy przez dwa lata aktywnie włączali się w działalność projektową. Podziękowania kierujemy także w stronę studentów polskich i zagranicznych, którzy chętnie brali udział w badaniach oraz aktywnościach projektowych.

*Karina Barecka*

ORCID 0000-0003-2270-8205

*Anna Borkowska*

ORCID 0000-0002-9966-1110

*Michalina Kasprzak*

ORCID 0000-0003-4106-6391

## INFORMACJE O AUTORACH

### I. STUDIA I ROZPRAWY

MONIKA OŁĘDZKA, mgr, Wydział Nauk Humanistycznych, Uniwersytet w Siedlcach

RHETT OLDHAM, Ed. D, University of Illinois (TED) Moderator, Director of Social Studies Curriculum, DESE-Missouri

KATARZYNA SADOWSKA, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MAGDALENA BARAŃSKA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

RENATA KONIECZNA-WOŹNIAK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

BARBARA WINCZURA, dr hab., Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski

PIOTR MACIASZEK, mgr, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski

PATRYK STĘPIEŃ, mgr, Uniwersytet Śląski w Katowicach

ADRIANNA KOSTECKA, mgr, Koło Naukowe Studentów Pedagogiki Specjalnej Akademicka Grupa Inicjatyw, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

### II. RECENZJE I NOTY

Katarzyna Sadowska, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

### III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

MICHALINA KASPRZAK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KARINA BARECKA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ANNA BORKOWSKA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu



# INFORMACJE DLA AUTORÓW

## Procedura recenzowania

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie odwołuje się do zaleceń Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Autorzy przysyłając artykuł do publikacji w czasopiśmie, wyrażają zgodę na proces recenzji. Nadesłane artykuły są poddawane ocenie formalnej przez Redakcję, a następnie recenzowane przez dwóch recenzentów niebędących członkami Redakcji pisma, posiadających co najmniej tytuł doktora habilitowanego, którzy nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo. Nadesłanych artykułów nie wysyła się do recenzentów z tej samej placówki, z której pochodzi autor. Prace recenzowane są anonimowo – autor nie zna nazwisk recenzentów, a recenzenci nazwiska autora (tzw. „podwójnie ślepa recenzja”). Artykułowi nadawany jest numer redakcyjny, identyfikujący go na dalszych etapach procesu wydawniczego. Autor jest informowany o wyniku procedury recenzenckiej.

Lista recenzentów publikowana jest w czasopiśmie raz w roku (co cztery numery).

## Wskazówki edytorskie

Tekst powinien być napisany w edytorze tekstowym Word i zaopatrzony w przypisy harwardzkie – system podawania źródeł w nawiasach znajdujących się bezpośrednio w tekście i zawierających: nazwisko autora, rok wydania, ewentualnie stronę. Prosimy nie wprowadzać podziału wyrazów, nie przerywać pojedynczych liter kończących wers do nowego wiersza. Tekst prosimy napisać czcionką: Times New Roman, wielkość 12, interlinia 1,5, wyrównanie do lewej. Prosimy nie stosować pogrubień i rozstrzeżeń. Wszelkie rysunki i wykresy muszą być wykonane samodzielnie (nie ma możliwości przedruków z innych wydawnictw). Artykuł musi być zaopatrzony w: (1) abstrakt w języku angielskim, (2) przetłumaczony na język angielski tytuł, (3) słowa kluczowe (min. 3, maks. 5) w języku polskim i angielskim oraz (4) numer ORCID.



### Wzór References

#### **Książka**

Zimbardo, P.G., Johnson, R.L., McCann, V. (2010). *Psychologia. Kluczowe koncepcje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

#### **Tekst w pracy zbiorowej**

Kornas-Biela, D. (2004). *Okres prenatalny*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2 (ss. 17-46). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

#### **Artykuł z czasopisma**

Coker, E., Matchell-Wong, L., Abraham, S. (2013). *Is pregnancy a trigger for recovery from an eating disorder?* *Acta Obstetrica et Gynecologica Scandinavica*, 92, 1407-1412

#### **Artykuły z gazety**

Żelichowski, M., *Embrion też dziecko*. „Rzeczpospolita”, 11 marca 2000, A3

#### **Artykuł internetowy**

Bąk-Sosnowska, M. (2018). *Pregoreksja – objawy, uwarunkowania, konsekwencje*; pobrane 06 lipca 2021 z: <https://www.forumginekologii.pl/artykul/pregoreksja-objawy-uwarunkowania-konsekwencje>



Projekt okładki: Ewa Wąsowska  
Redaktor: Aleksandra Jędrzejczak  
Redaktor techniczny i łamanie komputerowe: Elżbieta Rygielska

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU  
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10  
[www.press.amu.edu.pl](http://www.press.amu.edu.pl)

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, fax 61 829 46 47, e-mail: [wyd nauk@amu.edu.pl](mailto:wyd nauk@amu.edu.pl)  
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: [press@amu.edu.pl](mailto:press@amu.edu.pl)

Ark. wyd. 12,75 Ark. druk. 11,625

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL SP. Z O.O., SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9