

ALFABETYZACJA RODZINNA – GENEZA I MOŻLIWOŚCI ZASTOSOWANIA W BIBLIOTECIE PUBLICZNEJ

Wstęp

Umiejętność czytania i pisania, nazywana też alfabetyzacją (ang. *literacy*) jest podstawowym warunkiem sukcesu edukacyjnego i rozwoju szeregu kompetencji niezbędnych do funkcjonowania jednostki w nowoczesnym społeczeństwie wiedzy. Definicja alfabetyzacji podlega wciąż przekształceniom i uzupełnieniom – obecnie przez wielu specjalistów uznawana jest za zestaw kompleksowych i wielowymiarowych umiejętności, które towarzyszą człowiekowi i są przez niego rozwijane od chwili urodzenia przez całe życie (Wasik, Herrmann, 2004, s. 3); z tego też powodu wspieranie procesu alfabetyzacji zajmuje centralne miejsce w polityce edukacyjnej większości krajów na świecie. Konsekwencją szczegółowych badań i projektów prowadzonych w tym zakresie od lat osiemdziesiątych XX w. było pojawienie się nowych spojrzeń na metody nauczania czytania i pisania prowadzące do osiągnięcia tzw. edukacyjnego sukcesu, a także włączenie nowej, poszerzonej definicji *literacy* do dokumentów będących podstawą narodowych strategii edukacyjnych. Ogłoszony w 1991 r. dokument wyznaczający m.in. strategię walki z analfabetyzmem w Stanach Zjednoczonych – *National Literacy Act* – alfabetyzację definiuje jako „zdolność indywidualnej jednostki do czytania, pisania i mówienia po angielsku, jak również do obliczania i rozwiązywania problemów na poziomie niezbędnym do funkcjonowania w środowisku zawodowym i społeczeństwie, w celu osiągania własnych celów oraz rozwoju wiedzy i możliwości”² (National Literacy Act, 1991; Kurkowska, 2008, s. 71). Siedem lat później za sprawą *Workforce Investment Act* rozszerzono tę definicję o zdolność do funkcjonowania w rodzinie (Connecting families and work, 2000).

¹ Uniwersytet Łódzki, Katedra Informatologii i Bibliologii.

² Tłumaczenie własne autorki.

Jednym z powodów rozpoczęcia dyskusji na temat wykorzystania wpływu środowiska rodzinnego na naukę czytania i pisanie, a w konsekwencji wyjście poza ramy edukacji szkolnej, było opublikowanie danych statystycznych dotyczących alfabetyzacji w Stanach Zjednoczonych we wczesnych latach osiemdziesiątych XX w. Okazało się wówczas, iż 35 mln dorosłych³ posiada umiejętności czytelnice na poziomie 8 klasy (w Polsce odpowiednio gimnazjum, dzieci 13–14-letnie), a 23 mln czytało na poziomie 4 klasy (odpowiednio połowa szkoły podstawowej, dzieci 9–10-letnie) (Barbara Bush Foundation (b)). Od wielu lat w centrum zainteresowania badaczy pozostają związki między wykształceniem, statusem materialnym i społecznym rodziców a poziomem alfabetyzacji ich dzieci. W 2004 r. w Wielkiej Brytanii John Bynner i Samantha Parsons przeprowadzili badania na grupie 34-latków, sprawdzając poziom umiejętności czytania i pisanie zarówno rodziców jak i ich dzieci. W opublikowanych dwa lata później wynikach wskazywano na wyraźne korelacje pomiędzy niskimi umiejętnościami czytania, pisanie i liczenia rodziców a problemami ich dzieci w tych samych obszarach (Bynner, Parsons, 2006, s. 100). Zauważono także, że poziom alfabetyzacji może być niższy u dzieci wychowujących się w rodzinach z dochodem poniżej progu ubóstwa; widać również przewagę intelektualną dzieci mieszkających z obojgiem biologicznych rodziców nad tymi z rodzin niepełnych oraz przebywających z jednym rodzicem biologicznym i jednym przybranym (George, Hansen, Schoon, 2007). Zainteresowanie badaczy relacjami, jakie zachodzą w procesie alfabetyzacji między członkami rodziny, znacząco wzrosło od czasu opublikowania w 1983 r. studiów nad sześcioma rodzinami z klasy średniej autorstwa Denny’ego Taylora.

Geneza family literacy

Dzisiejsze postrzeganie rozwoju alfabetyzacji u dziecka, ze szczególnym uwzględnieniem wpływu, jaki na ten proces ma dom rodzinny i lokalna społeczność, zyskało zainteresowanie i wsparcie ze strony specjalistów już w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX w. Jedną z pierwszych osób, które opisały niepoślednie znaczenie środowiska rodzinnego w tym procesie była Yetta M. Goodman, nazywająca język pisany zawarty w książkach, listach i czasopiśmie „korzeniami alfabetyzacji” (ang. *roots of literacy*) dla dziecka (1980). Do rozwinięcia definicji alfabetyzacji rodzinnej i wyznaczenia jej zakresu badawczego przyczyniły się prace etnograficzne, prezentujące nowe spojrzenie na praktyki czytelnice realizowane w środowisku rodzinnym. Naukowcy akcentowali w nich szczególną rolę, jaką pełni głośne czytanie i związana z nim zabawa dla rozwoju języka i umiejętności

³ Na 226,5 mln ogólnej liczby ludności USA w 1980 r. Według: Encyklopedia Interia.pl, <http://encyklopedia.interia.pl/> [26.09.2015].

czytelniczych dziecka (Taylor, Strickland, 1986). Analizie poddali czynniki wpływające na rozwój czytania i pisania w grupie dzieci z rodzin o niskim dochodzie, etnicznie zróżnicowanych, odkrywając, że w większości rodzin objętych badaniami panowało nastawienie na osiągnięcie sukcesu edukacyjnego dziecka (Snow, Barnes, Chandler, Goodman, 1991). Termin *family literacy* po raz pierwszy został użyty w książce wspomnianego D. Taylora *Family Literacy: Young Children Learning to Read and Write* do określenia sposobów uczenia się czytania i pisania poprzez uczestnictwo w codziennych aspektach rodzinnego życia (1983).

Przez prawie trzydzieści lat definicja FL, dzięki możliwościom jej zastosowania w wielu obszarach życia, ulegała powolnej krystalizacji. Z drugiej strony jednak, co często podkreślają badacze, w zależności od środowiska, w jakim jest stosowana, przypisuje się jej kilka znaczeń. Dziś ten termin jest używany przy rozważaniu następujących zagadnień:

- teoria i praktyka badań nad alfabetyzacją członków rodziny oraz międzypokoleniowym transferem umiejętności czytelniczych przekazywanych dzieciom;
- studia nad procesem zdobywania przez dzieci umiejętności czytania i pisanie oraz relacjami zachodzącymi między praktykami czytelniczymi w rodzinie a naukowym dyskursem o rozwoju języka i alfabetyzacji u małych dzieci (Leichter, 1984);
- funkcjonowanie instytucji, programów i projektów, których celem jest ulepszanie umiejętności czytania i pisanie wśród członków społeczności przy wykorzystaniu czynnika międzypokoleniowego (Wasik, Herrmann, 2004, s. 3).

Na styku koncepcji alfabetyzacji rodzinnej znaleźć można wiele innych obszarów, takich jak: alfabetyzacja dorosłych, nauczanie języka obcego, nauczanie umiejętności czytania i pisanie u dzieci, rozwój we wczesnym dzieciństwie, psychologia kognitywna oraz edukacja rodziców. Wiele programów bazuje na definicji alfabetyzacji rodzinnej jako podejścia do procesu nauki, skupiającego się na interakcjach międzypokoleniowych w rodzinie i społeczności. Relacje te mają za zadanie wspierać rozwój alfabetyzacji i związanych z nią innych umiejętności przydatnych w życiu. Koncepcja łączy elementy edukacji dorosłych, edukacji rodziców oraz dziecka (na etapie przedszkola lub szkoły podstawowej), co skutkować ma usprawnieniem umiejętności czytania i pisanie zarówno dorosłych, jak i dzieci, a także oferować wsparcie dla nauczycieli i rodziców zaangażowanych w proces alfabetyzacji. Z pojęciem ściśle wiąże się też wczesna alfabetyzacja (ang. *emergent literacy*) odnosząca się do zbioru umiejętności przygotowujących do czytania i pisanie, jakie dziecko nabywa w pierwszych kilku latach życia. Celem FL jest zatem także wspieranie rodziców i wyposażenie ich w niezbędną wiedzę, w jaki sposób wpływać na rozwój umiejętności przedczytelniczych dziecka w warunkach domowych.

Stan badań

Alfabetyzacja rodzinna dość szybko zyskała popularność w środowiskach edukacyjnych, m.in. dzięki pierwszym obserwowanym w latach osiemdziesiątych XX w. pozytywnym efektom prowadzonych działań. Na długie lata stała się też przedmiotem naukowych dyskusji, co zaowocowało zarówno teoretycznymi rozważaniami, jak i publikacjami różnorodnych przewodników i poradników dla grup zawodowych mogących wykorzystać elementy FL w pracy z dziećmi. Do najbardziej znanych i cytowanych źródeł z tego zakresu należy zaliczyć (poza wspomnianą już publikacją D. Taylora) m.in. pracę zbiorową *Handbook of family literacy* pod red. Barbary Hanny Wasik (1. wyd. – 2004, 2. wyd. – 2012), zawierającą wypowiedzi zarówno teoretyków jak i praktyków. W książce przedstawione zostały wyniki badań ale także przykłady dobrych praktyk realizowanych na całym świecie. W literaturze naukowej nie brakuje omówień międzynarodowych projektów (Carpentieri, Fairfax-Cholmeley, Litster, Vorhaus, 2011), jak również przyczynków do realizacji elementów koncepcji w małych społecznościach (np. Sénéchal, Young, 2008). Dość szybko też do propagowania koncepcji dołączyły stowarzyszenia i organizacje, których celem był rozwój alfabetyzacji wśród rodzin, zwłaszcza ubogich i imigranckich. Już w latach osiemdziesiątych XX w. w USA powstała Fundacja Alfabetyzacji Rodzinnej Barbary Bush (Barbara Bush Foundation for Family Literacy), mająca na celu rozwój umiejętności czytania i pisania w USA poprzez programy dedykowane dzieciom w wieku przedszkolnym oraz edukację rodziców w zakresie alfabetyzacji (do 2014 r. Fundacja przeprowadziła ich ok. 1500 na terenie wszystkich stanów) (Barbara Bush Foundation (a)). W USA funkcjonuje wiele instytucji i stowarzyszeń wspierających edukację dzieci w zakresie alfabetyzacji, wśród nich jest m.in. istniejące od 1989 r. Narodowe Centrum Alfabetyzacji Rodzinnej (National Center for Family Literacy) – dziś Narodowe Centrum Edukacji Rodziny (National Center for Families Learning). Jedną z form działalności takich organizacji jest publikowanie materiałów przydatnych każdemu specjalście pracującemu z dziećmi (np. *First teachers*, 1989; *The family literacy answer book*, 1997). Kompleksowe spojrzenie na problem przekazuje też publikacja opracowana na zlecenie Instytutu Kształcenia Ustawicznego UNESCO (UNESCO Institute for Lifelong Learning), analizująca programy alfabetyzacji rodzinnej prowadzone na całym świecie (UIL, 2008).

Problem alfabetyzacji rodzinnej został w znacznym stopniu przebadany i znajduje się nadal w centrum zainteresowania wielu naukowców na całym świecie, w Polsce jednak, szczególnie w kontekście rozważań bibliologicznych, zajmuje w literaturze stosunkowo mało miejsca. Potrzebę włączania rodziców w proces inicjacji literackiej dziecka wielokrotnie przywoływała w swoich publikacjach Joanna Papuzińska, określając środowisko rodzinne

jako kluczowe dla przyszłych wyborów czytelniczych, wymieniając je jako miejsce inicjacji literackiej (1975, s. 36–37; 1981, s. 31; 1992, s. 25). Jedną z pierwszych osób, które użyły w polskiej literaturze bibliologicznej terminu „alfabetyzacja rodzinna” w odniesieniu do działań z zakresu biblioterapii oraz aktywności skierowanych do rodzin prowadzonych w bibliotekach była Bronisława Woźniczka-Paruzel (2007; 2015). O sposobach wykorzystania idei alfabetyzacji rodzinnej w planowaniu pracy bibliotek publicznych (zwłaszcza dziecięcych) pisała też w 2007 r. Hanna Langer, uzupełniając podstawowe założenia tego typu działalności wieloma przykładami z działalności bibliotek europejskich (2007, s. 17–19; 2009, s. 189–191).

Obszary zastosowania

Koncepcja znalazła uznanie w środowiskach edukacyjnych zwłaszcza społeczeństw wielokulturowych ze względu na holistyczne i skoncentrowane na rodzinie podejście zapewniające zarówno rodzicom jak i ich dzieciom możliwość wspólnego doskonalenia umiejętności czytania i pisanie. Rodzice, dzięki specjalnym programom, otrzymują wiedzę i narzędzia do efektywnego wspierania dzieci w procesie nauki. W Stanach Zjednoczonych alfabetyzacja rodzinna jest często wykorzystywana jako element strategii edukacyjnych, kierowanych szczególnie do rodzin imigranckich. Uznaje się, że rodzice będą w stanie pomóc swoim dzieciom wtedy, gdy sami będą rozumieć język i treść lekcji, a także metody, jakimi posługują się ich nauczyciele.

Praca z dzieckiem, przy wykorzystaniu koncepcji FL, z reguły prowadzona jest w czterech obszarach: edukacja dziecka, edukacja rodziców, edukacja dorosłych (m.in. nauczycieli), a także interaktywne aktywności poświęcone alfabetyzacji zachodzące między rodzicem a dzieckiem. Podkreśla się przy tym, że można w dowolny sposób wpływać na relacje pomiędzy nimi. Większość programów w tym zakresie opiera się na organizacji zajęć w murach instytucji (np. szkoły), inne zakładają wizyty w domach, ale są też takie, które łączą wspomniane formy usług. W zależności od miejsca i potrzeb grupy objętej programem dobiera się treści spotkań i sposoby ich prowadzenia, można np. łączyć edukację rodziców w zakresie umiejętności potrzebnych im w pracy poprzez świadczenie przez nich wolontariatu na terenie szkoły z nauką czytania dziecka. W wielu amerykańskich szkołach organizuje się nawet noce z alfabetyzacją, zapraszając całe rodziny do uczestnictwa (Brenner, Perez, Pompa, Smith, [2006]).

Jak potwierdzają badania, status imigranta również ma wpływ na poziom umiejętności czytania. Według międzynarodowych badań PISA (OECD, 2010, s. 10) dzieci urodzone poza granicami kraju objętego sondażami, których rodzice podobnie pochodzą z innego państwa, uzyskały średnio 52 punkty mniej niż dzieci z rodzin nieimigranckich. Atrakcyjność

i pozytywna ewaluacja projektów bazujących na alfabetyzacji rodzinnej skłoniła państwa będące od wielu lat domem dla imigrantów do włączenia tej koncepcji w ramy narodowych strategii edukacyjnych. Celem większości tego typu programów jest nauka języka w mowie i piśmie kraju, w którym przebywają imigranci, jak również zapoznanie się ze sposobami, w jaki rodzice mogą wspierać swoje dzieci w procesie edukacji. Przykładem jest Międzypokoleniowy Projekt Alfabetyzacji (Intergenerational Literacy Project), realizowany na terenie stanu Massachusetts (USA) od 1989 r. Zajęcia dla rodzin będące podstawą kursu odbywają się rano i wieczorem w różnych miejscach, m.in. w centrach społecznych i szkołach. Ponadto rodzice zachęceni są do wspólnego odkrywania różnych wymiarów alfabetyzacji z dzieckiem, np. poprzez czytanie i pisanie opowiadań, opracowanie listów do przyjaciół i członków rodziny, wydawanie gazetki itp. Opiekunowie zyskują wiedzę i umiejętności przydatne w pomaganiu dziecku w odrabianiu pracy domowej, dowiadują się też, jakich sformułowań używać, jeśli chcą zapytać nauczyciela o postępy dziecka w nauce lub porozmawiać z samym dzieckiem o tym, jak spędziło czas w szkole. Projekt prowadzony z powodzeniem od ponad 25 lat pozwala lepiej zrozumieć, w jaki sposób rodzinne doświadczenia związane z czytaniem i pisanem przekładają się na szkolną edukację (Casper, 2003).

Obok dużych międzynarodowych programów funkcjonują małe programy lokalne. Na przykład w szkole w Clarkston (Georgia, USA) funkcjonuje program alfabetyzacji dla matek z małymi dziećmi z pobliskiego ośrodka dla uchodźców sąsiadującego z budynkiem szkolnym. Misją placówki jest łączenie nauki języka angielskiego z edukacją przedszkolną dzieci (*Refugee Family Literacy Program*).

Mniej więcej w tym samym czasie, gdy programy alfabetyzacji rodzinnej zyskiwały popularność w Stanach Zjednoczonych, koncepcja stawiała się coraz bardziej rozpoznawalna również na Starym Kontynencie. Podniesienie poziomu alfabetyzacji w zakresie czytania było jednym z trzynastu celów wyznaczonych przez Komisję Europejską w ramach ogłoszonego w 2002 r. programu Edukacja i Szkolenia 2010 (European Council, 2010, s. 2). W 2003 r. umiejętność czytania została uznana przez Radę Unii Europejskiej za jeden z pięciu kluczowych porównywanych obszarów: do roku 2010 odsetek 15-latków ze słabymi wynikami w nauce czytania miał być zmniejszony o co najmniej 20% w stosunku do roku 2000. Niestety, nie tylko nie udało się osiągnąć zamierzonego celu, ale też okazało się, że poziom niskich umiejętności czytania w tej grupie wiekowej wzrósł: z 21,3% w 2000 r. do 24,1% w roku 2006 (European Council, 2009). Te słabe wyniki wskazywały na potrzebę wzmożenia wysiłków w celu poprawy umiejętności czytania i pisania u dzieci w całej Europie.

Europejskim pionierem w rodzinnym uczeniu się umiejętności czytania i pisania była Turcja, głównie dzięki wieloletnim projektom wdrażanym

w środowiskach o niskim statusie socjo-ekonomicznym i z niskimi sukcesami w edukacji (Turkish Early Enrichment Project –TEEP; Mother-Child Education Programme – MOCEP). Podstawą przyjętych założeń, a w rezultacie sukcesu wprowadzonych działań, było przeświadczenie, że udział matki jest kluczem do osiągnięcia celów, jakimi były: rozwój poznawczy i socjo-emocjonalny dziecka, a także poprawa jego wyników w nauce. Aktywności realizowane w trakcie programów, zwłaszcza MOCEP, skupiały się na szkoleniu matek w kierunku nabycia przez nie umiejętności wspierania swojego dziecka – obejmowały one m.in. poprawę zdolności komunikacyjnych oraz wzmocnienie pozycji matki w rodzinie. U dzieci, które przystępując do programu miały 3–5 lat, zaobserwowano w wieku 13–15 lat znaczący wzrost ocen w testach językowych, wyższy niż u ich rówieśników, a mając 25–27 lat wykazywały o 60% większe zainteresowanie kontynuowaniem nauki na studiach wyższych (Carpentieri i in., 2011, s. 52). Jednym z pierwszych projektów międzynarodowych realizowanych na terenie Europy, kładących nacisk na wykorzystanie koncepcji FL do podnoszenia jakości edukacji dzieci i ich rodzin, był QualiFLY: European Project on Family Literacy, realizowany w latach 2005–2007 we współpracy siedmiu instytucji z sześciu krajów. Był on finansowany przez program unijny Socrates/Grundtvig, a koordynowany przez Instytut Edukacyjny UNESCO. Głównym celem QualiFLY była w szerokim rozumieniu promocja rodzinnej alfabetyzacji. Prowadzono analizę dotychczas stosowanych metod i dobrych praktyk w poszczególnych krajach europejskich objętych badaniem, a następnie opracowano stosowne materiały przydatne w pracy nauczyciela i rodziców; utworzono także grupę ekspertów w każdym kraju partnerskim (QualiFLY, [b.d.]).

Alfabetyzacja rodzinna w bibliotece

Możliwość wprowadzenia zajęć wykorzystujących elementy FL do działalności placówek kulturalnych i edukacyjnych spowodowała, że koncepcją zainteresowały się też biblioteki publiczne. W pracy bibliotecznej za najbardziej efektywne w promocji czytelnictwa uważa się aktywności integrujące całe rodziny, dają one bowiem wielorakie korzyści wszystkim ich członkom – dokonuje się jednoczesna alfabetyzacja dzieci i opiekunów (St. Pierre, Layzar, Barnes, 1995). Pomysł zajęć w szkołach, zwłaszcza dla rodzin imigranckich, szybko przejęto w bibliotekach publicznych, wykorzystując ich neutralną i prospołeczną pozycję w środowisku lokalnym. Najwięcej przykładów, popartych odpowiednią literaturą i doświadczeniem, znajdujemy w bibliotekarstwie krajów anglojęzycznych, m.in. w Bibliotece Publicznej San José (USA), gdzie do wspólnej nauki czytania po angielsku i czerpania przyjemności z obcowania z książką zaprasza się dorosłych i ich rodziny (San José Public Library) oraz w australijskich bibliotekach publicznych, w których realizowany jest program Lap-Sit, skierowany do matek z dziećmi

w wieku 0–3 lat, mający na celu kształtowanie i wzbogacanie słownictwa dzieci poprzez wspólną zabawę z książką i aktywności ruchowo-muzyczne (Hill, Diamond, 2013).

Poza typowymi dla tego rodzaju alfabetyzacji działaniami, skupiającymi się na wspólnej nauce czytania i pisania, mianem *family literacy* często też określa się wszelkie inne spotkania angażujące w czytanie i zabawę z książką rodziców z dziećmi, zwłaszcza najmłodszymi – do lat sześciu. W nurt ten wpisuje się idealnie sieć amerykańskich bibliotek publicznych, biorących udział w programie pod wspólną nazwą Family Place Libraries (Family Place Libraries; Walczak-Niewiadomska, 2012).

Wieloletnie już doświadczenia bibliotek publicznych w USA w zakresie alfabetyzacji rodzinnej, jak również pomoc ze strony stowarzyszeń bibliotekarskich, zaowocowały różnorodnością publikacji o charakterze poradnikowym skierowanych do osób przygotowujących się do wdrażania projektów we własnej placówce. Wiele spośród tych tekstów powstało dzięki Stowarzyszeniu Bibliotek Amerykańskich (American Library Association), a także fundacjom i organizacjom pozyskującym środki na zadania biblioteczne związane z FL (np. Monsour, Talan, 1993; DeBruin-Parecki, Krol-Sinclair, eds., 2003).

Polskie biblioteki wykorzystują najczęściej organizację spotkań i zajęć, które promują rodzinne czytanie. Wydaje się jednak, iż głównym celem takich aktywności jest skupienie się na zapewnieniu miejsca, w którym rodzice mogą spędzać czas z dziećmi, czytając i bawiąc się, budując w ten sposób szczególną więź emocjonalną. Coraz bardziej popularne w rodzimych bibliotekach publicznych stają się zajęcia dla rodziców z dziećmi w wieku do trzech lat, promujące wczesną alfabetyzację poprzez wspólną zabawę z książką i głośne czytanie (Walczak-Niewiadomska, 2015). Rządziej są to rozwiązania systemowe zmierzające ku alfabetyzacji angażującej w naukę czytania i pisania całe rodziny, jak jest to praktykowane na terenie innych państw w przypadku rodzin imigranckich oraz znajdujących się w niekorzystnej sytuacji społecznej.

W ostatnich latach wiele bibliotek odpowiedziało na apel Fundacji ABC XXI „Cała Polska czyta dzieciom”, tworząc w ramach programu „Rodzinne Czytanie” Kluby Czytających Rodzin (Fundacja ABCXXI). Głównym celem Klubów jest przekonanie polskich rodzin, jak ważne jest wspólne spędzanie czasu z książką i budowanie swego rodzaju rytuału głośnego czytania przy udziale rodziców, opiekunów, dziadków i rodzeństwa. Do grona bibliotek realizujących założenia programu dołączyły m.in. Biblioteka Publiczna Miasta i Gminy Trzcianka, Miejska Biblioteka Publiczna w Jaśle, Miejska Biblioteka Publiczna im. Łukasza Górnickiego GALERIA KSIĄŻKI w Oświęcimiu, Biblioteka Pedagogiczna WOM w Gorzowie Wlkp., Miejska i Powiatowa Biblioteka Publiczna w Kolbuszowej, Miejska Biblioteka Publiczna w Żorach oraz Miejska Biblioteka Publiczna w Łańcucie.

Podsumowanie

Prowadzone do tej pory analizy koncepcji i jej znaczenia dla rozwoju alfabetyzacji i czytelnictwa przekonują o słuszności jej stosowania w działaniach angażujących jednocześnie środowisko rodzinne, edukacyjne i społeczno-kulturalne (szkoły, przedszkola, biblioteki). Według autorów raportu prezentującego praktyki alfabetyzacji rodzinnej w Europie (Carpentieri i in., 2011) wszystkie narodowe strategie czytelnictwa powinny być oparte na współpracy z rodzinami. Pomimo rosnącego zainteresowania, działania w zakresie alfabetyzacji rodzinnej, zarówno w skali europejskiej jak i polskiej, mają wymiar marginalny, nawet w krajach, w których polityka i programy wsparcia rodziców są bardzo rozwinięte. Największą barierą hamującą ten proces jest brak ogólnokrajowych strategii na rzecz programów alfabetyzacji rodzin. Badania wykazały, że bariery instytucjonalne często ograniczają rozwój inicjatyw tego typu. W wielu krajach rodziców uznaje się za „pierwszych nauczycieli”, jednak w praktyce systemy przedszkolne i szkolne często są obojętne lub nawet wrogo nastawione do wykorzystania potencjału alfabetyzacji rodzinnej jako uzupełnienia szkolnych strategii czytania i pisania. Jedynym wyjątkiem jest Malta, gdzie w nową, narodową strategię alfabetyzacji włączono alfabetyzację rodziny (Carpentieri i in., 2011). Trudno powiedzieć, czy w Polsce realizowane są jakiegokolwiek założenia omawianej koncepcji, zwłaszcza że nasz kraj został wspomniany w raporcie jedynie w kontekście ogólnokrajowej i znanej już doskonale akcji „Cała Polska czyta dzieciom” (Carpentieri i in., s. 144, 197), którą, pomimo ogromnego wpływu na rodzicielskie czytanie, trudno nazwać narodową strategią czytelnictwa.

W dobie masowych ruchów migracyjnych opracowanie skutecznych strategii włączających imigrantów w ramy społeczności kraju przyjmującego staje się palącym zadaniem dla decydentów i edukatorów. Warto zauważyć, że biblioteki – zwłaszcza publiczne – stanowią nierozzerwalny element w łańcuchu instytucji edukacyjno-kulturalnych, ale ich potencjał, przynajmniej w Polsce, wydaje się być niewykorzystany w stopniu optymalnym.

Bibliografia

- Barbara Bush Foundation for Family Literacy (a). (b.d.). Pobrane 26 września 2015, z: <http://barbarabush.org/>
- Barbara Bush Foundation for Family Literacy (b). (b.d.). W: Wikipedia. Pobrane 26 września 2015, z: https://en.wikipedia.org/wiki/Barbara_Bush_Foundation_for_Family_Literacy/
- Brenner, H., Perez, A., Pompa, A. L., Smith, T. ([2006]). *A Guide to Family Literacy Nights: Building Early Literacy Skills with Family Involvement*. San Marcos, TX: Early Reading First. Community Action, Inc.
- DeBruin-Parecki, A., Krol-Sinclair, B. (eds). (2003). *Family literacy: From the*

- ory to practice. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Bynner, J., Parsons, S. (2006). *New Light on Literacy and Numeracy*. London: NRDC.
- Carpentieri, J., Fairfax-Cholmeley, K., Lister, J., Vorhaus, J. (2011). *Family literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development*. London: NRDC, Institute of Education. Pobrane 2 czerwca 2016, z: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/family-literacy_en.pdf
- Caspe, M. (2003). *Family Literacy: A Review of Programs and Critical Perspectives*. *Family Involvement Network of Educators (FINE)*. Harvard Family Research Project.
- Connecting families and work: Family literacy bridges the gap*. (2000). Louisville, KY: National Center for Family Literacy.
- European Council. (2009). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET2020'). *Official Journal* 2009/C 119/02.
- European Council. (2010). Council conclusions on increasing the level of basic skills in the context of European cooperation on schools for the 21st century.
- The family literacy answer book: a guidebook for teachers and administrators of family literacy programs*. (1997). National Center for Family Literacy. Louisville, KY: The Center.
- Family Place Libraries. Building Foundation for Early Learning. (b.d.). Pobrane 30 września 2015, z: <http://www.familyplacelibraries.org/>
- First teachers: a family literacy handbook for parents, policy-makers, and literacy providers. (1989). Washington, D.C.: Barbara Bush Foundation for Family Literacy.
- Fundacja ABCXXI. Cała Polska Czyta Dzieciom. Rodzinne czytanie. (b.d.). Pobrane 22 września 2015, z: <http://www.rodzinneczytanie.pl/>
- George, A., Hansen, K., and Schoon, I. (2007). 'Child behaviour and cognitive development.' W: K. Hansen, H. Joshi (eds.), *Millennium Cohort Study Second Survey: A user's guide to findings*. (p. 94-109). London: Centre for Longitudinal Studies.
- Goodman, Y. M. (1980). The roots of literacy. In: M. P. Douglas (ed.), *Forty-fourth yearbook of the Claremont Reading Conference* (p. 1-12). Claremont, CA: Claremont Reading Conference.
- Hill, S., Diamond, A. (2013). Family literacy in response to local contexts. *Australian Journal of Language and Literacy*, 36(1), 48-55.
- Kurkowska, E. J. (2008). Information literacy – problemy terminologiczne. *Toruńskie Studia Bibliologiczne*, 1, 71-81.
- Langer, H. (2007). Programy czytelnicze dla małych dzieci w bibliotekach zagranicznych. *Bibliotheca Nostra. Śląski Kwartalnik Naukowy*, 3(11), 15-21. Pobrane 22 września 2015, z: [http://www.sbc.org.pl/Content/5234/biuletyn_3\(11\)_2007.pdf](http://www.sbc.org.pl/Content/5234/biuletyn_3(11)_2007.pdf).
- Langer, H. (2009). Biblioteki publiczne dla dzieci w Polsce w świetle form pracy z czytelnikiem. W: K. Heska-Kwaśniewicz (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży*. T. 2 (s. 189-200). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Leichter, H. J. (1984). Families as environments for literacy. In: H. Goelman,

- A.A. Oberg, F. Smith (eds.), *Awakening to literacy* (s. 38–50). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Monsour, M., Talan, C. (1993). *Library-based family literacy projects*. Chicago: American Library Association.
- National Center for Families Learning. (b.d.). Pobrane 26 września 2015, z: <http://www.familieslearning.org/>
- National Literacy Act. (1991). Pobrane 28 września 2015, z: <https://www.govtrack.us/congress/bills/102/hr751/text/>
- OECD. (2010). PISA 2009 Results: Executive Summary. Pobrane 28 września 2015, z: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf/>
- Papuzińska, J. (1975). *Czytania domowe*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Papuzińska, J. (1981). *Inicjacje literackie: problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Papuzińska, J. (1992). *Książki, dzieci, biblioteka: z zagadnień upowszechniania czytelnictwa i książki dziecięcej*. Warszawa: Fundacja „Książka dla Dziecka”.
- QualiFLY. (b.d.). Quality in Family Literacy. Pobrane 18 września 2015, z: <http://www.unesco.org/education/uie/QualiFLY/index.html/>
- Refugee Family Literacy Program. (b.d.). Pobrane 28 września 2015, z: <http://www.mommyandmefamilyliteracy.com/>
- San José Public Library. (b.d.). Together We Read. Pobrane 30 września 2015, z: <https://www.sjpl.org/togetherwewread/>
- Sénéchal, M., Young, L. (2008). The Effect of Family Literacy Interventions on Children's Acquisition of Reading From Kindergarten to Grade 3: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 78(4), 880–907.
- Snow, C. E., Barnes, W. S., Chandler, J., Goodman, I. F., & Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- St. Pierre, R.G., Layzer, J.I., Barnes H.V. (1995). Two-generation programs: Design, cost, and short-term effectiveness. *Future of Children*, 5(3), 76–93. Pobrane 2 czerwca 2016, z: https://www.princeton.edu/futureofchildren/publications/docs/05_03_03.pdf
- Taylor, D. (1983). *Family Literacy: Young Children Learning to Read and Write*. Exeter, NH: Heinemann.
- Taylor, D., Strickland, D. S. (1986). *Family storybook reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- UIL. (2008). *Family literacy: a global approach to lifelong learning. Effective practices in family literacy and intergenerational learning around the world*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Pobrane 30 września 2015, z: [http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001777/177753e.pdf/](http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001777/177753e.pdf)
- Walczak-Niewiadomska, A. (2012). Model biblioteki rodzinnej w oparciu o doświadczenia amerykańskie. *Przegląd Biblioteczny*, 80(4), 507–520.
- Walczak-Niewiadomska, A. (2015). Niemowlak w bibliotece. Historia i perspektywy rozwoju usług w Polsce. *Toruńskie Studia Bibliologiczne*, 2, 115–135.
- Wasik, B. H. (ed.). (2004). *Handbook of family literacy*. Mahwah, N.J.: Erlbaum Associates.

- Wasik, B. H. (2012). *Handbook of family literacy* (ed. 2). London: Routledge.
- Wasik, B. H., Herrmann, S. (2004). Family Literacy: History, Concepts, Services. In: B.H. Wasik (ed.), *Handbook of Family Literacy* (p. 3–22). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Woźniczka-Paruzel, B. (2007). Działania biblioterapeutyczne w bibliotece publicznej: moda czy powinność? W: M. Rzeszowski (red.), *Materiały z sesji popularnonaukowej pt. Biblioterapia i biblioteka: odrodzenie i nowa szansa* (s. 11–35). Szubin: Rejonowa Biblioteka Publiczna.
- Woźniczka-Paruzel, B. (2015). Biblioteki wobec czytelników niepełnosprawnych: od dyskryminacji do integracji. Pobrańe 21 września 2015, z: <http://www.ebib.pl/publikacje/matkonf/torun/wozniczka.php/>

Agata Walczak-Niewiadomska

Family Literacy – its genesis and the possibility of use in the public library

Summary

A child's education extends over many stages. The one most often mentioned in scientific studies is the impact of family environment on emotional and intellectual development of the child. For over 30 years the concept of *family literacy* (FL) has been gaining popularity and recognition. Standing at the core belief is the role of a parent as the first teacher. One of the key aspects of this educational method is the perception of the relationship between the level of caregivers' education and school success planned for their children. The use of FL to develop reading and writing skills of more than one family member was particularly interesting. Promising observations are implemented especially among immigrants where acquisition of a second language through activities is more effective if a child and a parent or even the whole family is incorporated into the process of learning the language. The aim of the article is to characterize the concept of *family literacy*, complemented by a review of world research in the field, and an analysis of the projects implemented in this area in foreign and Polish public libraries.

Keywords: family literacy, early education, public libraries.