

TOM
XXII

1/2020



Family Upbringing

Wychowanie w Rodzinie

Pod redakcją Stefanii Walasek, Ewy Jurczyk-Romanowskiej i Ewy Musiał

WYCHOWANIE W RODZINIE
FAMILY UPBRINGING

Tom XXII (1/2020)

UNIWERSYTET WROCLAWSKI

**WYCHOWANIE W RODZINIE
FAMILY UPBRINGING**

Tom XXII (1/2020)

Pod redakcją
Stefanii WALASEK
Ewy JURCZYK-ROMANOWSKIEJ
Ewy MUSIAŁ

Wrocław 2020

Redaktor naczelny czasopisma „Wychowanie w Rodzinie”

Stefania WALASEK

Zastępca redaktora naczelnego czasopisma „Wychowanie w Rodzinie”

Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA

Sekretarz redakcji

Ewa MUSIAŁ

Rada Naukowa

Marija BARKAUSKEITE, Folco CIMAGALLI, Ahmet ECIRLI,
Inese JURGENA, Marie MAREČKOVA, Bożena MATYJAS, Grzegorz MICHALSKI,
Katarzyna OLBRYCHT, Irena STONKUVIENĖ, Alicja SZERŁĄG, Maciej SZOSTAK,
Władysława SZULAKIEWICZ, Bogusław ŚLIWERSKI, Adnan TUFEKČIĆ

Redaktorzy tematyczni

Stefania WALASEK, Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA, Ewa MUSIAŁ

Zespół Redakcyjny

Aleksandra ASZKIEŁOWICZ, Sylwia BOKUNIEWICZ, Joanna DARDA-GRAMATYKA,
Beata DZIAŁA, Krystyna DZIUBACKA, Joanna GOLONKA-LEGUT,
Jacek GULANOWSKI, David HARROLD, Monika HUMENIUK, Luba JAKUBOWSKA,
Marta KONDRACKA-SZALA, Anna KORYCIŃSKA, Marta KOSZCZYC,
Piotr KWIATKOWSKI, Joanna MALINOWSKA, Aleksandra MARCINKIEWICZ-WILK,
Ewa MUSIAŁ, Edyta SADOWSKA, Marcin SZALA, Magda WIETESKA, Kamila WYLĘGŁY

Redakcja językowa i korekta

Joanna DARDA-GRAMATYKA, David HARROLD
Anna KORYCIŃSKA, Anna LUBIŃSKA, Kamila WYLĘGŁY

Skład i łamanie

Robert BŁASZAK

Projekt okładki

Artur BUSZ

Na okładce reprodukcja obrazu:

Bartolomé Esteban Murillo, *Sagrada Familia del pajarito* [Święta Rodzina z ptaszkiem] (ok. 1650)

Wydawca:

EDUsfera. Ewa Jurczyk-Romanowska

Adres redakcji

Instytut Pedagogiki Uniwersytet Wrocławski
ul. Dawida 1, 52-522 Wrocław

Wydanie publikacji sfinansowane przez EDUsfera. Ewa Jurczyk-Romanowska

Wersja drukowana jest wersją pierwotną.

Wersja elektroniczna jest dostępna na stronie internetowej: www.wwr.uni.wroc.pl

Druk i oprawa:

druk-24h.com.pl

ISBN 978-83-963802-1-0

ISSN 2082-9019

e-ISSN 2300-5866

CC-BY-SA 4.0

Spis treści

Od Redakcji	9
Jan WNEK <i>Matka w polskiej myśli pedagogicznej 1795–1918.</i>	13
Ewa KRAUSE <i>Współczesna kobieta w kontekście macierzyństwa i roli matki</i>	31
Mariusz DEMBIŃSKI <i>Pedagogika religii – konceptualizacja teorii kształtującej uczniowską tożsamość</i> ..	57
Daria HEJWOSZ-GROMKOWSKA <i>Edukacja religijna w Polsce: między obecnością a nieobecnością</i>	81
Ewa MUSIAŁ <i>Zaangażowanie rodziców w pomoc dzieciom w wieku wczesnoszkolnym w odrabianiu zadań domowych. Analiza możliwości</i>	97
Ewa MUSZYŃSKA <i>Relacje rówieśnicze jako sfera działań wychowawcy klasy szkolnej</i>	113
Patrycja LINKIEWICZ <i>Ukryty program nauczania języka obcego remedium na trudy wychowania młodzieży.</i>	129
Hanna ACHREMOWICZ <i>Uczenie się partycypacji publicznej przez młodzież – od rodziny do sfery publicznej</i>	149
Paulina FORMA <i>Order Uśmiechu a świadomość praw dziecka w przestrzeni społecznej</i>	163
Marta BOLIŃSKA, Patryk ZIELIŃSKI <i>Wokół sukcesji w rodzinie królewskiej. Literacki obraz niepełnosprawności w kontekście historyczno-prawnym (Joe Abercrombie Pół Króla z cyklu Morze Drzazg)</i>	173

Jolanta LIPIŃSKA-LOKŚ <i>Funkcjonowanie rodzin dzieci z niepełnosprawnością intelektualną – wybrane aspekty</i>	189
Jarosław BĄBKA <i>Style życia jako kategorie opisu realizacji zadań rozwojowych przez dorosłe osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną</i>	205
Marta CZECHOWSKA-BIELUGA <i>Zasoby rodzinne pracowników socjalnych a ich gotowość do zmian życiowych</i>	227
Mirosława ŚCIUPIDER-MŁODKOWSKA <i>Rodziny i więzi międzyludzkie w cyfrowym uwikłaniu</i>	241
Ewa NOWICKA <i>Rodzinna edukacja medialna przygotowaniem do funkcjonowania dziecka w świecie mediów</i>	257
Tomasz KOPCZYŃSKI <i>Pomiędzy cyfrową demencją, a cyfrową równowagą – kontrola rodzicielska</i> ...	267
Alfabetyczny spis Autorów	283
Indeks osobowy	287

Contents

From the editorial board	11
Jan WNEK	
<i>The role of the mother in Polish pedagogical thought 1795–1918.</i>	13
Ewa KRAUSE	
<i>Contemporary woman in the context of motherhood and the role of a mother . . .</i>	31
Mariusz DEMBIŃSKI	
<i>Religion pedagogy – conceptualization of the theory shaping pupil identity</i>	57
Daria HEJWOSZ-GROMKOWSKA	
<i>Religious education in Poland: between absence and presence.</i>	81
Ewa MUSIAŁ	
<i>Parental involvement in helping children of early school age with homework. Possibilities of analysis.</i>	97
Ewa MUSZYŃSKA	
<i>Peer relationships as an area of activity for a school class teacher.</i>	1131
Patrycja LINKIEWICZ	
<i>Hidden curriculum in the foreign language teaching as the remedy for youth upbringing difficulties</i>	129
Hanna ACHREMOWICZ	
<i>How young people learn public participation – from the family to the public sphere.</i>	149
Paulina FORMA	
<i>The Order of the Smile and the awareness of children’s rights in the social space</i>	163
Marta BOLIŃSKA, Patryk ZIELIŃSKI	
<i>About the succession in the royal family. Literary image of disability in the historical and legal context (Joe Abercrombie Half a King from the Shattered Sea series).</i>	173

Jolanta LIPIŃSKA-LOKŚ <i>The functioning of families with children with intellectual disabilities – selected aspects</i>	189
Jarosław BĄBKA <i>Life styles as categories used for describing the execution of developmental tasks by adults with light intellectual disabilities</i>	205
Marta CZECHOWSKA-BIELUGA <i>Social workers' family resources and their readiness to change</i>	227
Mirosława ŚCIUPIDER-MŁODKOWSKA <i>Families and interpersonal bonds in digital entanglement</i>	241
Ewa NOWICKA <i>Family media education as a preparation for the functioning of a child in the world of media</i>	257
Tomasz KOPCZYŃSKI <i>Digital balance and parental controls on mobile devices.</i>	267
Authors in alphabetical order	283
Index	287

Od Redakcji

„Wychowanie w Rodzinie” to czasopismo poświęcone problematyce rodziny w ujęciu historycznym i współczesnym. Publikuje oryginalne artykuły autorów polskich i zagranicznych, stanowiące głos w humanistyczno-społecznym dyskursie nad rodziną, będące zarówno doniesieniami z badań, jak rozprawami teoretycznymi. Publikowane teksty w głównej mierze przynależą do takich dyscyplin naukowych, jak historia wychowania oraz pedagogika rodziny, jednakże coraz częściej na naszych łamach wypowiadają się przedstawiciele innych subdyscyplin pedagogiki, a także psychologii, socjologii, archeologii, filozofii, filologii, prawa, a także nauk o zdrowiu, czy kulturze fizycznej.

Idea powołania czasopisma o zasięgu ogólnopolskim a następnie międzynarodowym, które podejmowałoby szeroko rozumiane problemy rodziny w odniesieniu do przeszłości i współczesności powstała na początku 2010 roku w zakładzie Historii Edukacji Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Intencją pomysłodawców jest integrowanie przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych wokół tytułowego wychowania w rodzinie.

Przed czasopismem zostały postawione następujące cele:

- publikowanie artykułów przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych podejmujących problematykę rodziny, które wnoszą do nauki nowe treści i współcześnie proponują praktyczne rozwiązania,
- traktowanie czasopisma jako trybuny dyskursu naukowego,
- informowanie o prowadzonych w tym zakresie badaniach,
- wymiana myśli historycznej i współczesnej na temat rodziny między ośrodkami polskimi i zagranicznymi,
- tworzenie płaszczyzny dla recepcji myśli historycznej i dawnej praktyki dla współczesnych rozwiązań teoretycznych i praktycznych odnoszących się do rodziny: jej wsparcia, pomocy, opieki,
- porównanie dorobku teoretycznego i praktycznego w zakresie wychowania w rodzinie w kontekście historycznym i współczesnym w różnych krajach,

- promowanie osiągnięć polskiej myśli teoretycznej i praktycznej w zakresie wychowania w rodzinie w środowisku polskich teoretyków i praktyków oraz na arenie międzynarodowej,
- integracja środowisk naukowych i przedstawicieli praktyki w Polsce i za granicą.

Czasopismo jest indeksowane w takich bazach czasopism jak: DOAJ, Polindex, CEEOL, BazHum, Cejsh, CEON, ARIANTA, ERIH plus czy IndexCopernicus, dzięki czemu teksty, które się w nim ukazują są coraz częściej cytowane w środowisku akademickim. „Wychowanie w Rodzinie” jest czasopismem Open Access, co oznacza, że cała treść jest objęta wolnym dostępem bez konieczności ponoszenia jakichkolwiek opłat przez użytkowników lub reprezentowane przez nich instytucje. Użytkownicy są uprawnieni do czytania, pobierania, kopiowania, rozpowszechniania, drukowania lub linkowania pełnych wersji tekstów artykułów bez konieczności uprzedniego uzyskania zgody wydawcy lub autora. Uprawnienie to jest zgodne z definicją Open Access sformułowaną przez BOAI (Budapest Open Access Initiative) oraz polskim prawem autorskim. Artykuły publikowane są w oparciu o licencję CC-BY-SA 4.0 (Uznanie autorstwa – Na tych samych warunkach 4.0), wyrażającą się w wymogu każdorazowego podania nazwiska autora oraz miejsca pierwszej publikacji.

Serdecznie zapraszamy Czytelników do lektury czasopisma, a przedstawicieli środowisk akademickich również do publikacji na łamach „Wychowania w Rodzinie”.

*Stefania Walasek
Ewa Jurczyk-Romanowska
Ewa Musiał*

From the editorial board

“Family Upbringing” is a journal dedicated to the problems of the family in the historical and the contemporary perspectives. It publishes original papers whose authors come from Poland as well as other countries – the papers constitute a voice in the humanist and social discourse on family and they are research reports as well as theoretical studies. The published papers predominantly belong to such branches of sciences as the history of upbringing and pedagogy of the family. However, it is with increased frequency that representatives of other sub-branches of pedagogy, as well as disciplines such as psychology, sociology, archaeology, philosophy, law, health sciences, and physical cultures present their work in the journal.

The idea to found the journal to be published in Poland, and later internationally, in which the broad problems of the family in the past and in the present were to be discussed emerged at the beginning of 2010 in the department of History of Education of the Institute of Pedagogy at the University of Wrocław. It was the intention of the founders to integrate various scholarly disciplines around the titular family upbringing.

The journal was established with the following aims:

- publishing papers written by representatives of various scientific disciplines focusing on the problems of the family which bring new content and propose practical contemporary solutions,
- treating the paper as a space of scholarly discourse,
- providing information about ongoing research pertaining to this discourse,
- facilitating the exchange of historical and contemporary thought on the family between Polish and international centres,
- creating a space for the reception of historical thought and practices of the past for contemporary theoretical and practical solutions pertaining to the family, its support, help, and care,
- comparison of theoretical and practical achievements in the realm of family upbringing in the historical and contemporary contexts in different countries,
- integration of scholarly circles and practitioners in Poland and abroad.

The journal is ranked in such journal lists as DOAJ, Polindex, CEEOL, BazHum, Cejsh, CEON, ARIANTA, ERIH plus and Index Copernicus, which is why the papers published therein are increasingly more frequently quoted in academia. “Family Upbringing” is an Open Access journal, which means that the entire content can be accessed free of charge by users and the institutions which they represent. The users are entitled to read, download, copy, disseminate, print, and link the full versions of the papers without having to acquire permissions from the authors and the publisher. The rights are compatible with the definition of Open Access formulated by BOAI (Budapest Open Access Initiative) and Polish copyright regulations. The papers are published on the basis of the CC-BY-SA 4.0 (Recognition of the author – on the same conditions 4.0) expressed in the necessity to list the author and the place of the original publication every time.

We kindly welcome all the readers and the representatives of academia to familiarise themselves with the content of “Family Upbringing” and to submit papers for publication.

Stefania Walasek
Ewa Jurczyk-Romanowska
Ewa Musiał



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXII (1/2020)

Jan WNEK*

The role of the mother in Polish pedagogical thought 1795–1918

Matka w polskiej myśli pedagogicznej 1795–1918

Abstract

Introduction. In the period 1795-1918, Polish pedagogical thought on the role of a mother in a family was developed. This issue was discussed in many publications of the Enlightenment Period, Romanticism, Positivism, and at the turn of the 20th century. Both remarkable educators of that period and less known authors would write about mothers. The majority of them indicated the essential need of mothers to participate in the process of upbringing and caring for children, teaching values such as love, and religiousness. Currently, pedagogical literature of the period of Partitions is an interesting source of information on Polish family in those difficult times, shaping ideals and aims of upbringing. It shows how authors' views on motherhood were changed. When Poland gained independence, some educators referred to educational-upbringing concepts of the previous period, seeing them as a source of deep thoughts on the family.

Aim. The aim of the article is to analyse the pedagogical sources from the 19th century regarding the role of the mother in raising children.

Materials and methods. Method of document analysis.

Results. The analysis of pedagogical literature shows that its authors assigned care and educational task to the mother.

* e-mail: j.wnek@interia.pl

Katedra Historii i Teorii Wychowania, Wydział Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
ul. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego 1, 30-705 Kraków, Polska
Department of History and Theory of Education, Faculty of Psychology, Pedagogy and Humanities, Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University
Gustawa Herlinga--Grudzinskiego 1, 30-705 Krakow, Poland
ORCID: 0000-0001-8299-6822

Keywords: Pedagogical thought, educational system, upbringing, care, mother, family.

Abstrakt

Wprowadzenie. W latach 1795 – 1918 nastąpił rozwój w polskiej myśli pedagogicznej refleksji nad wychowawczą roli matki. Ta problematyka była poruszana w wielu publikacjach okresu oświecenia, romantyzmu oraz przełomu XIX i XX wieku. O matce pisali wówczas zarówno wybitni pedagodzy, jak i mniej znani autorzy. Większość z nich wskazywała na potrzebę udziału matek w procesie wychowania i opieki nad dziećmi, nauczaniu przez nie potomstwa takich wartości jak miłość, religijność. Obecnie literatura pedagogiczna okresu zaborów jest ciekawym źródłem informacji o rodzinie polskiej tamtych, trudnych czasów, kształtowaniu ideałów i celów wychowawczych. Pokazuje, jak na przestrzeni lat zmieniały się poglądy autorów na macierzyństwo. Po powrocie Polski do suwerenności państwowej część wychowawców chętnie wracała do koncepcji opiekuńczo-wychowawczych z poprzedniego okresu, dostrzegając w nich źródło głębokich przemyśleń na temat polskiej rodziny.

Cel. Celem artykułu jest analiza źródeł pedagogicznych z XIX w. dotyczących roli matki w wychowaniu dzieci.

Materiały i metody. W artykule zastosowano metodą analizy dokumentów.

Wyniki. Z analizy literatury pedagogicznej wynika, że jej autorzy przypisywali matce kluczowe zadania opiekuńczo-wychowawcze.

Słowa kluczowe: Myśl pedagogiczna, wychowanie, opieka, matka, rodzina.

Introduction

During the period of Polish national captivity (1795-1918) there was a great increase in pedagogical literature. There were also many literary thoughts regarding the family unit, which plays a great role in human life and in developing timeless, universal values. During this period there was deeper thought regarding the role of the mother in building an orderly family home and raising children. These reflections undoubtedly enriched Polish pedagogical thought with new ideas, and popularized the subject of motherhood. Even a general review of Polish educational literature from the 19th century shows the importance that authors of that time placed on the family, as well as their deep reflection on the fate and future of the younger generation, who were living in a captive land.

This paper will explore the types of pedagogical problems authors writing about motherhood at this time addressed most frequently, and which issues they thought to be the most important, and why. The subject of family and motherhood remains an important topic today. We must not forget that discussions of this topic had been going on during earlier times and some of the ideas proclaimed in the past were very original and timeless. Some works written during the periods of Enlightenment, Romanticism, and Positivism on this subject set precedents which are considered to be classical and are still followed, in spite of the passage of time. These are some excellent and accurate reflections regarding the subject of the family's role in an individual's life.

The Age of Enlightenment

After the Third Partition of Poland, the conditions surrounding the development of education changed. The lack of Polish statehood prevented the realisation of initiatives in education, and inhibited freedom of speech and personal beliefs (Wnęk, 2007). During the beginning of the 19th century, Polish pedagogical thought was influenced by ideas drawn from the Age of Enlightenment as well as guidance inherited from the Commission of National Education, whose goal was the “ideal upbringing of a complete man, developed morally, intellectually, and physically according to Polish needs” (Kurdybacha, 1948, p. 34). This educational ideal, with clear, realistic overtones was implemented especially by intellectuals who wanted to see the young Pole “as a worker rather than a heroic soldier” (Łempicki, 1936, p. 15). It was believed that emphasising academic education and how children were raised would lay the foundations for the future rebirth of the nation. This strong confidence in the possibility of rebuilding the Polish nation remained active in most social spheres and was further fuelled by Napoleon Bonaparte’s campaigns against countries which had partitioned Poland. The Polish pedagogical views on the subject of the family in the first decades of the 19th century are reflected in the literature of that time. This literature was dominated by discussions regarding religious and moral education as well as children’s physical development. The pioneering work on physical education was Jędrzej Śniadecki’s (1997) book, *O fizycznym wychowaniu dzieci* [About the Physical Upbringing of Children]. The author’s thoughts about pro-health education have stood the test of time and have not lost their validity (Nawroczyński, 1938). The author not only tried to demonstrate the importance of physical activity in children’s lives, but also gave valuable advice to women regarding their behaviour during pregnancy and the care of their babies. From the medical point of view, he touched upon the subject of breastfeeding (Śniadecki, 1997). The issue of whether mothers should breastfeed their own infants has been debated since the days of Jean-Jacques Rousseau, who clearly demonstrated the need for this practice in his book *Emile, or On Education*. Polish pedagogical literature from the 19th century often discussed this subject, with most authors believing that a wet-nurse is unable to replace the baby’s mother in establishing an emotional bond with the child.

The authors of these pedagogical works contemplated what role the mother plays in everyday family life. In part, these thoughts were motivated by discussions regarding the upbringing and education of girls, which resulted in numerous publications during the 19th century (Hulewicz, 1939). During the late Enlightenment Period, a book by Klementyna Hofmanowa (born Klementyna Tańska) was published, called *Pamiętka po dobrej matce* [Remembering a Good Mother], which at that time became the standard work of literature in the field of educating women. Hoffmanowa

emphasized the need of educating girls to be good wives, mothers, and housewives who provided exemplary care regarding cultivating national traditions as well as the importance of preserving the mother tongue, and raising offspring in accordance with the principles of the Catholic faith (Gawlik, 1995). This canon also spoke of the intimacy created between children and their mother:

The attachment springing from a good mother leaves an eternal memory in the hearts of men. It is something a virtuous young man would eagerly talk about, and a venerable old man, who may forget about love, fame and fortune, however the memory of his mother brings a quiet tear to a face ploughed by age (Hoffmanowa Tańska, 1819, p. 28).

Pedagogical literature of that time pointed to the differing tasks of life faced by men and women. It was claimed that women, when compared to men, did not fulfil as prominent a role in society, therefore a women's primary duty was to be a good citizen, wife, and mother (Marcinkowski, 1823). Nevertheless, the pedagogical ideas put forward demanded appreciation in respect to the mother's role, arguing that the mother is irreplaceable in the process of bringing up children and that she should be the sole educator of daughters as well as have custody and help with the upbringing of her sons until their eighth year of life (Dziekoński, 1828, pp. 6-9). It was believed that mothers and fathers, together with the help of "wise teachers", would manage to "create a new more noble generation" (Bychowiec, 1827, p. 6), an enlightened generation, faithful to the traditions of Polish upbringing and yet also able to comprehend the mistakes of their ancestors.

As already mentioned, during this period one of the main objectives of education was for mothers to provide their children with religious values. The formation of family values during this time was undoubtedly influenced by the church (Bartnicka & Szybiak, 2001). The pedagogical writings from the Age of Enlightenment propagated religious ideas, considering them essential to the education of Polish youth (Tańska Hoffmanowa, 1822). The well-known philosopher, Józef Bychowiec (1827), in his book, *Rady dobrej matce, która pragnie usposobić swych synów do wychowania dobrego i wyższego oświecenia* [Advice to a Good Mother, Who Wants to Lead Her Sons to a Good Education and Higher Enlightenment] advised mothers to set an example of impeccable moral and religious attitudes to their children. He argued that children tend to imitate adult behaviour and the ethical behaviour of parents is a visible representation for them in the form of real-life education (Bychowiec, 1827). These authors hoped that the parents' own ethical and moral character would help enforce similar behaviour in their children and that the parents' correction of their children's vices would fulfil an important pedagogical role (Czerwiński, 1810).

Pedagogical literature of the Age of Enlightenment provided children with information regarding their own behaviour towards their parents, teaching love for brothers and sisters and respect for relatives and servants. In the early 19th century one author wrote:

After the Lord, thou shall love most your parents, because from them you have received life, education, clothing, food, and everything that is necessary to maintain your health. Out of love for you, they had to endure much pain and hardship (...) when you consider it all, if you don't truly love your parents, then you belong to those upon whom God's anger rests and people despise (*Źródła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacyjno Publicznej 1807-1812*, 1931, p. 350).

The subject of learning good manners was among other issues often emphasised by authors. During the 19th century readers would receive printed moral codes of pedagogical content promoting principles of good behaviour for different occasions and life situations (Szymczak-Hoff, 1982).

Along with the 19th century came the development of home schooling. Some mothers, who were adequately competent, personally dealt with the learning process of their children, or hired tutors to help them (Nakwaska, 1820). Nevertheless, not all authors agreed with the home-schooling of children. Pedagogical literature praised mothers who were aware of the necessity of training their children in schools (Rakowiecki, 1811). These works also discussed the curriculum taught at schools. Hoffmanowa, writing about subjects for girl's education, was not convinced as to the usefulness of mathematics and physics, but recommended the science of botany and native literature, "I never praise a woman, when she gives into high studies; when she learns Latin, Greek, or Hebrew, and performs experiments in physics, and chemistry, and fills her head with algebra, or mathematics (...) let her know enough mathematics so as not to go off the straight path" (Tańska-Hoffmanowa, 1819, pp. 147-148). Adolescent girls were supposed to be directed by their mothers to, above all, acquire practical knowledge necessary to become a housewife and mother.

During the Age of Enlightenment, deeper reflections on the subject of children and childhood took place (Bartnicka, 1994). The subject of the family was more prominent then and pedagogical literature touched on important problems associated with motherhood. The pedagogical thought of that period frequently addressed issues regarding women's role in life. Between 1795 and 1830 several works were created that cast new light on the duties of a mother, especially the necessity of raising daughters who, after marriage, would be able to fulfil their important duties as wives and future mothers. In contrast to previous eras, the guidance in this respect was put forward not only by men, but also by women. This shows, without doubt, the roots of an ongoing

process, a growing social consciousness, an awakening in women to have the courage needed to express their own thoughts and beliefs.

The Romantic Period

After the unsuccessful November Uprising, the conditions for the development of Polish education fundamentally changed. Repression had an impact on academic education and as a result the scientific community suffered, with some intellectuals leaving the country. During this difficult time, the ideas of the Romantic writers gained in popularity, as they stood against the rationalism of the Age of Enlightenment. The pedagogical thought of the period between the November Uprising of 1830 and the January Uprising of 1863 was full of speculation about the Polish homeland and involved the formation and promotion of patriotic and religious feelings. Authors vividly portrayed the romantic ideal of a fighter defending his country's freedom, which introduced a lasting element of striving for political independence into Polish literature (Winiarz, 2010). The family was intended to play the most important role in fulfilling these ideals and educational goals. The idea of "Mother" Poland raising her sons as defenders of the nation was strengthened (Harmak, 2001).

The romantic ideal of a fighter who had been provided with an upbringing aimed towards gaining independence was promoted in literature (Łempicki, 1936). Adam Mickiewicz, in his poem *Do Matki Polki* [To a Polish Mother], praised the virtues of ancestors (Mickiewicz, 1955). The poem was an educational instruction defining the character traits and skills needed in a hopeless struggle, in which fighting is a better option than captivity (Łukasiewicz, 2003).

The ideals of independence were replenished with considerations about the need to strive for the preservation of the national language, a concern that was not a new phenomenon characteristic only of the Romantic period, as this problem had already been acted upon earlier (Dybiec, 2004). However, in the era of Romanticism it took on a deeper meaning when it came to educational thought. The authors of educational child-rearing publications expressed the hope that families would take care to preserve the Polish language. Charles Libelt (1869) appealed to mothers: "Especially you, mothers, be thoughtful and careful about raising your daughters. Be watchful, so that from the first years of their childhood, through foreign speech which though you implement with force, take care so that you don't pour into them foreign concepts and feelings" (Libelt, 1869, p. 107). For some authors, the fact that the parents applied more attention to learning the fashionable foreign languages of the time, rather than Polish, was something exceptionally irritating. They also saw the problem of Russian, and German influences – the de-nationalisation of Poles.

The Polish pedagogical literature of the Romantic Period included interesting thoughts on child-rearing and the educational tasks of women and their role in the functioning of the family. These views were dominated by the belief that a woman could not realize her life's mission without getting married and having children. Eleonora Ziemięcka believed that the family:

is a woman's world; the entire property of her revelations of psychology and character is used in this profession; only there do the rich gifts of her nature find usefulness and meaning; without a family and mother's calling, she would simply become a terrible victim of emotional power, she would be a sad and incomprehensible phenomenon (Ziemięcka, 1843, pp. 275-276).

Spirydion Ostaszewski (1851) also claimed that a woman only reaches full self-actualisation as a mother by ensuring happiness within her family through her hard work. According to this author, a good mother is a woman who knows how to reconcile the "duty of being a good wife with a reasonable commitment to children" and can teach their offspring to love their fatherland and abide by religious values (Ostaszewski, 1851, p. 57).

In the period between the November and January uprisings, the issue of religious upbringing was often taken up by writers who normally focused on educational issues. For most authors it was obvious that religion is the value that improves society (Bochwic, 1839). In religious education they perceived an effective way "to make a person happy" (Służewski, 1833, p. 38), which can be achieved, among other means, thanks to the devotion and perseverance of the mother's endeavours. Michał Choroszewski, in his book called, *O ukształceniu duszy czyli wychowaniu moralnym* [About Educating the Soul or Moral Upbringing], explained that the mother "should not as much take care of what she should teach as of that which she should instil in the heart. Others may provide teaching to her young, but she alone can make them virtuous" (Choroszewski, 1841, p. 134).

Authors writing about the family expressed the view that the ideals of religious and moral education are difficult to apply in families where there is discord, and a bad example is set for children of broken homes. Józef Źochowski, in his work, *Filozofia serca czyli mądrość praktyczna* [The Heart's Philosophy or Practical Wisdom], gave an example of families functioning in a pathological manner, families who failed to provide the educational ideals consistent with the Ten Commandments (Źochowski, 1845). Publications by teachers prove that family happiness is dependent on the compliance of both parents' values, mutual love and respect and their ability to transfer such behaviour to their children (Estkowski, 1955). Those examining the principles of upbringing gave parents advice to be obedient to one another (Mioszewska, 1856). They also analysed problems concerning children's

gratitude towards their parents for their hardships and work of care in raising them (Skotnicki, 1849).

Regarding the topics of religious and moral education, the issue of cooperation of parents in the education of their children was also considered. The eminent philosopher and educator of the Romantic Period, Bronisław Ferdynand Trentowski (Andrukowicz, 2006), had no doubt that the father should act as the head of the household, directing the upbringing and education of his children, and that the mother must “follow the father’s plan” and support him (Trentowski, 1970, p. 9). This philosopher educated mothers regarding childcare and nutrition, noting that the most appropriate food for an infant is breast milk. He recommended feeding children with fruits and vegetables while discouraging giving them greasy meat dishes, as well as coffee, tea, wine, beer, and liquor. The author of *Chowanna* wanted mothers to bring up their daughters by being an example, teaching them to obey their father and behave according to traditional values.

Another issue considered by these authors was the love of a mother towards her children. Indeed, it is claimed that no one is able to establish an emotional contact with the child and pass on moral values like a mother. Ewaryst Estkowski, the well-known educator working under Prussian rule, argued in the publication *Polish School*, that love for the child was given to a mother by God, and is deemed essential in education:

There is nothing more important than a mother’s love towards her child. Because of this love she shuns worldly play. Like a guardian angel of a virtuous young man, so does a good mother protect the fruit of her love and her tender efforts towards him is something which cannot be compared to anything (Estkowski, 1955, p. 162).

E. Estkowski was convinced that in addition to other duties, mothers should focus efforts on educating their children. In a teacher’s opinion, a mother’s duty is to teach children their mother tongue and provide them with basic knowledge about the world around them. Estkowski’s demands in this regard have not remained secluded from one uprising to the other (Żmichowska, 1847).

Another issue discussed in pedagogical literature was the teaching of physical education (Sierociński, 1846). Authors introduced mothers to the principles of physical education of children, demanding a balance be kept between physical education, morals, and intellectual education (Malcz, 1834). They suggested the need for physical activity not only for boys, but also girls. Mikołaj Witwicki, in his book, *Upominek ojca z podróży* [A Father’s Gift from Travels], stated that many of “women’s diseases come from mothers and teachers forcing these poor creatures to sit in closed rooms” (Witwicki, 1836, pp. 138-139). The subject of children inheriting physical traits from their parents was new to literature (Matecki, 1848).

Positivism

The failure of the January Uprising had a decisive influence on the breakup of the idea of struggle and development of Positivist educational ideals. The Positivists preached slogans of performing organic work, seeing it as an effective way to uphold the national identity of society and, in the future, recover national sovereignty. In the Russian partition, magazines were distributed promoting the philosophy of Positivist pedagogy, bringing Polish readers closer to the Western European way of thinking when it comes to science and education. Some of the outstanding Polish creators of educational thought during this period were Alexander Świętochowski, Henry Wernic, Adolf Dygasiński, Peter Chmielowski, and John Władysław Dawid (Pedagogy of positivism: V et seq.). During this era, the ideal upbringing was considered “a family unit that is enlightened, progressive, realistically and practically adapted to the conditions of social life” (Rowid, 1946, p. 297).

Educators, knowing that the school system is not independent from the family, strongly emphasized the importance of upbringing and home education (Wroczyński, 1955). The family should act as the guardian of Polish culture, and the woman was intended to be “the cornerstone of the family” (Kaczkowski, 1862, VI). Compared to previous eras, teachers more often undertook the subject of educating women and the role of the mother in the education and upbringing of her children. A mother was described as being the first teacher of the child, a teacher of altruism (Wernic, 1891), who cares not only “about a child’s body, but about that which educates his mind and directs the will” (Wernic, 1868, p. 26). The ideal was a family in which spouses cooperate in the upbringing of their children, overcoming the difficulties of parenthood and are not only guardians, but also educators of their children (Chmielowski, 1874). Władysław Seredyński reasoned that where “parents enter into a worthy understanding to raise children, where the seriousness of a father and mother’s love combines harmoniously (...), there the most enduring and most desired effects of education can be expected” (Seredyński, 1882, p. 133).

Within the pedagogical ideas of Positivism there was a conviction of the necessity of religious education for young Poles. Authors demanded that parents took care to pass on Catholic values. At the same time, they criticised the habit of hiring tutors of a different belief in Polish homes (Chotkowski, 1887). Anastazja Dzieduszycka, in her book *Kilka myśli o wychowaniu niewiast naszych* [A Few Thoughts About the Education of Women] presented the view that only a woman brought up in the spirit of the ideals of the Catholic Church can worthily fulfil the duties of a wife and mother (Dzieduszycka, 1874). Such beliefs dominated literature of the 19th century. These teachings were undoubtedly powerfully present in the consciousness of Poles and strengthened further because of elements of national tradition handed down from generation to generation.

These writing about motherhood spread knowledge regarding the proper behaviour of mothers during pregnancy (Kowerska, 1881). The publication of handbooks taught mothers how to take care for a baby as well as maintain its feeding and hygiene. The dominant opinion was that mother's milk was the most appropriate food for infants (Gregorowicz, 1863). These issues were not only discussed in pedagogical teachings, but mainly in medical circles, where new research and discoveries uncovered findings on the functioning of the child's body and the necessity of proper nutrition. Cooperation between medics and chemists resulted in the preparation of artificial foods for children. However, there were sceptics regarding artificial feeding, who recognised it as "evil bound to happen" in cases where the mother is unable to feed her own milk to a new-born (Wnek, 2012).

The main focus of interest was the problems surrounding early teaching of children (Dygasiński, 1882). The desire of the creators of pedagogical literature was that the parents, who are the children's first teachers, honestly carry out their duties related to the need of passing on knowledge to their children (Plenkiewicz, 1898). Pedagogical literature also considered how to pick appropriate books for children and the duties of parents during this time (Łagowski, 1886). The authors of pedagogical publications appreciated mothers' didactic work, from which the child gains their first knowledge about the world around them (Dawid, 1892). Teachers, during this period of Positivism, also urged mothers to supervise the schooling of their children: "ask your children about their process and achievements explaining to them what they do not understand. If possible, visit them at school because in this way you will more greatly motivate them to work, than by any other means" (Wernic, 1886, p. 261). *Przegląd Pedagogiczny* [The Review of Education] suggested that mothers try to put their daughters, "in the most exemplary studies" (1884, 304). During the final period of Positivism, authors more frequently widened home education with new content and completed this education by sending girls to school. This was the period of development of vocational education that slowly replaced craft education.

Turn of the 19th and 20th Centuries

In the late 19th century, in Polish educational thought, new concepts demanding the charting out of educational objectives best suited to modern conditions appeared (Nawroczyński, 1938, 101). Stanislaw Szczepanowski, well-known as an industrial entrepreneur and writer working on educational content, demanded to reconcile realism and idealism and raise creative people, who would be able to persistently work on the problem of Polish poverty. During this time, Polish teachers became increasingly aware of foreign pedagogical and psychological literature dealing with chil-

dren (Dybiec, 2011). A characteristic tendency was the criticism of the former theory and practice of teaching. Maria Lipska-Librachowa (1910) was noted in the journal, *Wychowanie w Domu i Szkole* [Education at Home and School] as saying, "The old pedagogy failed every expectation: it hasn't solved the problem of education, it only gave a certain amount of systems, which were more or less logically constructed, and anyway - bore the heavy stigma of empiricism" (p. 115). The great methods of Rousseau, Comenius, Pestalozzi, and Fröbel were created intuitively, based on a "certain amount of personal observation, often undoubtedly accurate, and personal views of the authors" (Lipska-Librachowa, 1910, p. 115). Psychological studies of children have shown the "one-sidedness of traditional pedagogy" (Sośnicki, 1967, pp. 46-47). A new development placed the child and their natural abilities at the centre of focus, causing people to become interested in problems that were, until this time, overlooked in pedagogical solutions. Pedagogy became scientific, with an expression of this being publications resulting from experimental research.

The evolution of pedagogical and psychological knowledge has allowed for a better understanding of the importance of family in children's lives and the need for charting and implementing educational duties performed by fathers and mothers. It was believed that an exemplary educator is able to shape the character of the child and give them values that they will respect all their lives (Danysz, 1903). In some circles of society, among the most important tasks of education was considered to be preparing youth for adult life in which competition exists and teaching them how to think for themselves (Karpowicz, 1907). In the realm of thoughts surrounding modern goals of upbringing, pedagogues analysed the impact of family and public education regarding the intellectual development of the child (Dawid, 1895).

Pedagogical literature of this period did not lack in reflection on the role of mothers in the upbringing of children. Cecilia Plater-Zyberkówna drew attention to women's maternal instinct, their innate tendency for pedagogical work (Plater-Zyberkówna, 1909). This author in the book entitled, *Kilka myśli o wychowaniu w rodzinie* [A Few Thoughts About Education In the Family], signalled deficiencies in preparing some women for guardianship and the educational activities necessary to raise their young (Plater-Zyberkówna, 1903). -

According to Plater-Zyberkówna (1903), young mothers insufficiently prepared for the difficult task of motherhood are the ones that make mistakes in upbringing (Gumuła, 1996). The desire of the authors was that Polish families create the best educational environment in which children can grow and gain values as the new young generation of Poles (Stablewska, 1916).

As in previous eras, at the heart of the authors' interests lay the problem of parents passing religious and moral values onto their children. Iza Moszczeńska, the well-known promoter of innovative educational concepts, thought that the first condition

of good behaviour of children is an accord between parents, with a mother setting the children an example of love toward their father. The author asked: "Can a child have reverence for the father, whose mother at the threshold of the house greets with excuses and threats or the mother who is treated badly by the father?" (Moszczeńska, 1903, p. 18). In pedagogical literature of the late 19th and early 20th century, a pattern of behaviour was planned for the mother, whose duty was to take care of the family's religious life, daily prayer, and Sunday blessing (Jaskulski, 1909). The press focused on the problems of teaching, appealing to parents about raising offspring in "an atmosphere of truth", mutual trust, and respect (Rzętkowska, 1913, p. 388), teaching children self-control over outbursts of anger and rage (Muklanowiczówna, 1914).

Nicholas Niedźwiecki, in his book, *Dom i szkoła. Urywki pedagogiczne z zakresu wychowania domowego i szkolnego* [Home and School - Snippets of Teaching in the Field of Home Education and Schooling], noted the principles of morality, and religiosity connected to the issue of patriotic education. The author spoke about the idea that parents should teach their children their native language and patriotic songs, telling them about the glorious events in the history of the country:

As a mother, if you love your homeland, be the primary teacher of your child, it doesn't matter about your mindset; already try to sing songs over the cradle of the little one, filled with love of motherland and devoted to the actions of the sacrifices of past heroes (Niedźwiecki, 1912, p. 51).

On the eve of the First World War, patriotic ideas were increasingly present in education. In Galicia, the captive part of Poland, where Poles had the greatest freedom to develop national life, celebrations of cultural and patriotic character were organized. In the previous Polish capital, Kraków, the 50th anniversary of the work of Józef Ignacy Kraszewski was celebrated as well as the 400th anniversary of the death of Jan Długosz, 200th anniversary of the Battle of Vienna, the centenary of the Constitution of May 3rd, the centenary of the Kosciuszko Insurrection, the occasion of bringing the ashes of Adam Mickiewicz to Wawel Castle as well as a celebration of the five hundredth anniversary of the Battle of Grunwald. Mothers and children also participated in these ceremonies. Thanks to this, the young generation thought of independence, and many joined Sokol's gymnast community and became involved in Bartoszew teams as well as the Rifle Association.

The development of scientific research allowed a better understanding of the essence of motherhood. Medical knowledge, disseminated by literature, exhorted parents planning to conceive children to abstain from alcohol, which destructively affects the body and warned that the effects of its use can have "deadly consequences" for offspring (Brykczyński, 1902, p. 42). In comparison to previous periods, there was much emphasis placed on issues related to nutritional needs of children. Mothers and

caretakers were recommended to care for their young, respect their feeding hours and choose suitable, nutritious food (Sikorska, 1903). Mothers were warned against serving alcoholic beverages, arguing that the healthiest drink is pure water or milk (Handelsman, 1907).

On the basis of considerations regarding care and upbringing, the authors explored the issues of teaching and the possibility of mutual cooperation between school and home education (Szycówna, 1908). Mothers were also discouraged to start early learning, but were recommended to adapt educational material to the mental abilities of children (Straszewski, 1905). The preferred form of education was conversing with children (Chrzęszczewska, 1904). Newspapers played an increasingly important role in promoting educational issues, including the women's press and articles which put forward the demands of women's participation in school life, demanding permission to sit on their advice boards (Dormus, 2006). It is the responsibility of parents to ensure that the daughter has an adequate preparation for later motherhood. In the *Dziecko* [Child], a magazine dedicated to home and social education, Anna Grudzińska suggested the necessity of introducing daughters to work experience in schools, household nurseries, and orphanages: "The mentioned resources can show a young girl what the life of a woman is like – being a housewife, mother, and teacher" (Grudzińska, 1914, p. 264). The case for vocational training has aroused an interest among specialists in pedagogy. In the waning years of this period, there was an increased inclination of suggesting to parents that their children should study in schools of a practical nature (Kulczyński, 1909).

During the difficult period of the late 19th and early 20th century, when many Polish families lacked sources of income, and the men were forced to resort to seasonal emigration for work, mothers were burdened with more and more responsibility for the family and single-handedly had to face many problems in regards to care and upbringing (Markowska, 1986). The severest ordeal was experienced by Polish families during the First World War. The human and moral losses of this time were staggering.

Concluding Remarks

Some of the most outstanding educators in the history of childhood pedagogy who have written about the mother's role in society include; John Amos Comenius, Jean-Jacques Rousseau, and John Henry Pestalozzi. In his work *Mother and Child*, Pestalozzi creatively analysed the important issues concerning childhood and maternal love, thus giving, like Rousseau had earlier, an impulse for other authors to deepen their reflection on the meaning of the mother in a child's life (Pestalozzi, 1938). In

the late 19th and early 20th century, Poles were interested in innovative, foreign educational issues and teaching styles. They came to know among others, the pedagogical thought of Ellen Key and Maria Montessori, and their pioneering concepts which shed new light on the importance of childhood in human life and clearly explained the need to make the child the subject of pedagogical activities.

Polish authors, writing about family and the duties of motherhood and education of young mothers, were aware of these excellent teachings from the works of foreign writers. This isn't to say the Polish writers completely perpetuated their findings or didn't bring anything original to the discussion of motherhood themselves. The loss of statehood created specific conditions for the development of education and upbringing, and the defeat of the National Uprisings marked new ideals and goals of education. The belief in the power of education is clearly reflected in the pedagogical works created during different periods of national captivity.

Happy be those mothers who can be proud of their children. A mother who adoringly talks and thinks about her truly good children, about her son who in school is characterised by diligence and obtains the love of colleagues, who in public service fits his position, with their daughter boldly moving on by her own strength, – is in their own right” (Jeden z pedagogów, 1889, p. 204).

For modern historians and educators, literature regarding educational upbringing created between 1795 and 1918 is a very valuable source of knowledge about the Polish family of that period. By analysing numerous publications of educational theoreticians and practitioners of both men and women, one can envision a picture of the 19th century discussion about the role of a mother in raising and educating children and fulfilling their duties as mothers and housewives.

In the ongoing discourse about motherhood in the eras of Enlightenment, Romanticism, Positivism, and the beginnings of the 20th century, we find a number of common features. In each of the mentioned eras during cultural national captivity authors promoted ideas of a traditional Polish family, passed down from generation to generation – of the fundamental Polish principles of patriotism, observance of the Catholic religion, respect, and mutual love. The core element combining all of these attributes was the mother. Some of the pedagogical writers idealized her person, claiming that family happiness was almost completely dependent upon her virtues (W.S, 1904). The Polish pedagogical thought of the years 1795-1918 helps us understand our ancestor's view of the roles of a father and a mother in the upbringing and education of their offspring. It is also a testament to the various afflictions they had to overcome to preserve national identity, and raise children in such a way as to develop them to become adults with humanistic values.

References

- Andrukowicz, W. (2006). *Szlachetny pożytek: o filozoficznej pedagogice Bronisława F. Trentowskiego*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Bartnicka, K. (1994). Dziecko w świetle pamiętników i powieści polskiego oświecenia. In: J. Miąso (Ed.), *Studia z dziejów edukacji*, wybór (pp. 81-130). Warszawa: „Żak”.
- Bartnicka, K., & Szybiak, I. (2001). *Zarys historii wychowania*. Warszawa: „Żak”.
- Bochwic, F. (1839). *Obraz myśli mojej na pamiątkę żonie i dzieciom*, cz. 2. Wilno: Nakładem i drukiem J. Zawadzkiego.
- Brykczyński, A. (1902). *Rodzina chrześcijańska*. Warszawa: Druk „Gazety Rolniczej”.
- Bychowiec, J. (1827). *Rady dobrej matce, która pragnie usposobić swych synów do wychowania dobrego i wyższego oświecenia*. Wilno: Drukarnia Scholarum Pijarum.
- Chmielowski, P. (1874). *Co wychowanie z dziecka zrobić może i powinno*. Warszawa: Nakładem Redakcji „Opiekuna Domowego”.
- Chorzowski, M. (1841). *O ukształceniu duszy czyli wychowaniu moralnym*. Wilno: nakład i druk J. Zawadzkiego.
- Chotkowski, W. (1887). *O chrześcijańskim wychowaniu dzieci: sześć nauk*. Poznań: druk J. Leitberga.
- Chrzęszczewska, J. (1904). *Pogadanki z dziećmi i metodyczne wskazówki: podręcznik dla matek, nauczycielek i wychowawczyń*, wyd. 2. Kraków: Nakładem Gebethnera i Wolffa.
- Czerwiński, I. L. (1810). *Cenzor w ojcu, czyli wykład cnót i wystawa wad*. Lwów: Drukiem J. Schnaydera.
- Danysz, A. (1903). *O wychowaniu*. Lwów: Nakładem Macierzy Polskiej.
- Dawid, J. W. (1892). *Nauka o rzeczach: rys jej historycznego rozwoju, podstawy psychologiczne, metoda, oraz wzory lekcji*. Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Dawid, J. W. (1895). *Zasób umysłowy dziecka: przyczynek do psychologii doświadczalnej*. Warszawa: Druk K. Kowalewskiego.
- Dormus, K. (2006). *Problematyka wychowawczo-oświatowa w prasie kobiecej zaboru austriackiego w latach 1826-1918*. Warszawa: PAN.
- Dybiec, J. (2004). *Nie tylko szabłą: nauka i kultura polska w walce o utrzymanie tożsamości narodowej 1795-1918*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Dybiec, J. (2011). *Polska w orbicie wielkich idei: polskie przekłady obcojęzycznego piśmiennictwa 1795-1918, t. I*. Warszawa: PAN.
- Dygasiński, A. (1882). *Pierwsze nauczanie w domu i szkole*. Warszawa: Nakładem Redakcji Przeglądu Tygodniowego.
- Dzieduszycka, A. (1874). *Kilka myśli o wychowaniu niewiast naszych*, wyd. 2. Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Dziekoński, T. (1828). *O wychowaniu dzieci ze szczególniejszym do płci żeńskiej zastosowaniem*. Warszawa: Drukarnia K. R. W. R. I O. P.
- Gawlik, S. (1995). *Dziedzictwo pedagogiczne Klementyny z Tańskich Hoffmanowej*. Opole: UO.
- Handelsman, B. (1907). *Wskazówki dla rodziców i wychowawców dotyczące pielęgnowania zdrowia uczącej się młodzieży*. Warszawa: Nakładem i Drukiem M. Arcta.
- Harmak, A. (2001). Prototypy ról kobiecych w kanonie polskiej literatury dziewiętnastowiecznej. In: W. Jamrożek, D. Żołądź-Strzelczyk (Eds.), *Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze polskiej*, t. 2 (pp. 255-279). Poznań: UAM.
- Hulewicz, J. (1939). *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w wieku XIX*. Kraków: PAU.
- Estkowski, E. (1955). *Wybór pism pedagogicznych*, edited by M. Szulkin. Warszawa: PZWS.
- Gregorowicz, K. (1863). *Rady dla matek obejmujące: przepisy pielęgnowania i wychowania dzieci do niemowlęctwa do wieku w którym rozpoczynają nauki poświęcone matkom polskim*. Warszawa: Drukarnia I. Krotoszyńskiego.

- Grudzińska, A. (1914). Wychowanie domowe dziecka. *Dziecko*, 5, 263-267.
- Gumuła, T. (1996). Działalność oświatowo-wychowawcza Cecylii Plater-Zyberkówny (1853-1920). *Kieleckie Studia Pedagogiczne i Psychologiczne*, 167-174.
- Jaskulski, A. (1909). *O wychowaniu: nauki dla matek chrześcijańskich*. Poznań: Księgarnia św. Wojciecha.
- Jeden z pedagogów [One of teacher]. (1889). Próżność i miłość jako czynniki wychowania. *Przegląd Pedagogiczny*, 19, 204-206.
- Kaczkowski, Z. (1862). *Kobieta w Polsce: studium historyczno-obyczajowe, t. 1*. Żytomierz: Księgarnia J. Hussarowskiego.
- Karpowicz, S. (1907). *Idealy i metoda wychowania społecznego*. Warszawa-Lwów: Centnerszwer i SKA.
- Kowerska, Z. (1881). *O wychowaniu macierzyńskim*. Warszawa: Nakładem M. Glücksberga.
- Kulczyński, L. (1909). Pedagogika. In: *Encyklopedia wychowawcza, t. 8* (pp. 201-256). Warszawa: Wydawnictwo Książnica Polska.
- Kurdybacha, Ł. (1948). *Ideal wychowawczy w rozwoju dziejowym*. Warszawa: „Czytelnik”.
- Libelt, K. (1869). *Rozprawy o odwadze cywilnej, miłości ojczyzny, wychowaniu ludów*. Kraków: Drukarnia „Czasu”.
- Lipska-Librachowa, M. (1910). Pedologia czyli pedagogika naukowa. *Wychowanie w Domu i Szkole*, 2, 107-126.
- Łagowski, F. (1886). Czytanie domowe młodzieży. *Przegląd Pedagogiczny*, 9, 163-270.
- Lempicki, S. (1936). *Polski ideał wychowawczy*. Lwów-Warszawa: „Nasza Księgarnia”.
- Łukasiewicz, J. (2003). *Wiersze Adama Mickiewicza*. Wrocław: Dolnośląskie Wydawnictwo Edukacyjne.
- Malcz, J. F. W. (1834). *Rady dla matek obejmujące przepisy pielęgnowania i hodowania dzieci w pierwszych latach życia*. Warszawa: Drukarnia A. Gałęziowskiego i Spółki.
- Marcinkowski, K. J. (1823). *Rzut oka na stan tegoczesny oświecenia w Polsce i sposoby dalszego rozwinięcia Instrukcyi Krajowej*. Warszawa: drukarnia w Rynku Starego Miasta.
- Markowska, D. (1986). Rola kobiety w polskiej rodzinie. In: E. Konecka (Ed.), *Kobiety polskie: praca zbiorowa* (pp. 184-224). Warszawa: „Książka i Wiedza”.
- Matecki, T. T. (1848). *Poradnik dla młodych matek czyli fizyczne wychowanie dzieci w pierwszych siedmiu latach*. Poznań: Nakładem N. Kamińskiego i Spółki.
- Mickiewicz, A. (1955). *Wiersze*, edited by W. Borowy & E. Sawrymowicz. Warszawa: Czytelnik.
- Mieroszevska, L. (1856). *Rady praktyczne o początkowym wychowaniu dzieci: epoka od 1 go do 5 go roku*. Wydawca: Drukarnia Alexandra Gins.
- Moszczeńska, I. (1903). *Dla rodziców rady i wskazówki przy wychowaniu dzieci*. Warszawa: Nakładem i Drukiem M. Arcta.
- Muklanowiczówna, Z. (1914). Uczmy dzieci kochać. *Dziecko*, 2, 65-67.
- Nakwaska, A. (1820). Krótki rzut oka na terażniejsze wychowanie Polek. *Pamiętnik Warszawski*, 6, 238-252.
- Nawroczyński, B. (1938). *Polska myśl pedagogiczna, jej główne linie rozwojowe, stan współczesny i cechy charakterystyczne*. Lwów-Warszawa: Książnica Atlas.
- Niedźwiecki, M. (1912). *Dom i szkoła: urywki pedagogiczne z zakresu wychowania domowego i szkolnego*. Lwów: Księgarnia W. Zukerklanda.
- Pestalozzi, J. H. (1938). *Matka i dziecko*, tł. Z. Myślakowski, Warszawa: „Nasza Księgarnia”.
- Plater-Zyberkówna, C. (1903). *Kilka myśli o wychowaniu w rodzinie*. Warszawa: Druk P. Laskauera i S-ki.
- Plater-Zyberkówna, C. (1909). *Kobieta-ogniskiem*, Warszawa: Druk P. Laskauera i S-ki.
- Plenkiewicz, R. (1898). *Kształcenie młodzieży (Nauczanie początkowe i średnie)*. Warszawa.
- Rakowiecki, I. B. (1811). *List do matki troskliwej o dobre wychowanie syna swego, czyli uwagi jakiej edukacji, nauki i wiadomości, w pożytku i w obywatelstwie nieodzowna jest potrzeba*. Warszawa: Drukarnia W. Dąbrowskiego.

- Rowid, H. (1946). *Podstawy i zasady wychowania*. Warszawa: „Nasza Księgarnia”.
- Ostaszewski, S. (1851). *Ojciec córkom, t. 2*. Kijów: Tłocznia J.K. Wallnera.
- Rzętkowska, J. (1913). Kłamstwo. *Dziecko*, 7, 386-389.
- Seredyński, W. (1882). *Ogólne zasady nauki wychowania*. Wiedeń: Nakładem A. Pichlera.
- Sierociński, T. (1846). *Pedagogika czyli nauka wychowania*. Warszawa: Drukarnia S. Strąbskiego.
- Sikorska, A. (1903). *Odczyty o wychowaniu dziewcząt*. Kraków: Księgarnia K. Wojnara.
- Skotnicki, M. (1849). *Nauka życia czyli zasady cnót i moralności dla młodzieży*. Warszawa: Drukarnia S. Nowakowskiego.
- Służewski, S. (1833). *Wychowanie środków uszczęśliwienia człowieka i społeczeństw*. Kraków: Drukarnia S. Cieszkowskiego.
- Sośnicki, K. (1967). *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*. Warszawa: PZWS.
- Stablewska, K. (1916). *Rodzina jako środowisko wychowawcze*. Poznań: Drukarnia „Pracy”.
- Straszewski, M. (1905). O zadaniach wychowania wobec tegoczesnych prądów politycznych, społecznych i umysłowych. In: G. A. Gebethner (Ed.), *Siedm odczytów o wychowaniu wypowiedzianych z okazji dwudziestopięcioletnia Stowarzyszenia Matek Chrześcijańskich w Krakowie* (pp. 125-154). Kraków: Drukarnia Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Szycówna, A. (1908). *Kobieta w pedagogice. Matka*. Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Szymczak-Hoff, J. (1982). *Drukowane kodeksy obyczajowe na ziemiach polskich w XIX wieku: (studium źródłoznawcze)*. Rzeszów: WSP.
- Śniadecki, J. (1997). *O fizycznym wychowaniu dzieci*, introduction by M. Demel. Gdańsk: Akademia Wychowania Fizycznego.
- Tańska Hoffmanowa, K. (1819). *Pamiętka po dobrej matce, czyli ostatnie jej rady dla córki*, Warszawa.
- Tańska Hoffmanowa, K. (1822). *Amelia matką, cz. 1, t. 2*. Warszawa: Drukarnia Łątkiewicza.
- Trentowski, B. F. (1970). *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży, t. 2*, edited by A. Walicki. Wrocław-Warszawa-Kraków: Ossolineum.
- W. (1884). Słowo matki. *Przegląd Pedagogiczny*, 9-10, 303-306.
- W. S. (1904). Patriotyzm niewiasty. *Rodzina Chrześcijańska*, 50, 397-398.
- Wernic, H. (1868). *Przewodnik wychowania*. Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Wernic, H. (1886). Jak zaszczyścić miłość dziecka ku rodzicom i rodzeństwu. *Przegląd Pedagogiczny*, 9, 257-263.
- Wernic, H. (1891). *Praktyczny przewodnik wychowania*. Warszawa: Nakładem Księgarni G. Centnerszvera.
- Winiarz, A. (2010). Główne idee polskiej myśli pedagogicznej epoki romantyzmu. *Artes Liberales*, 1-2, 31-44.
- Witwicki, M. (1836). *Upominek ojca z podróży: dla własnych i przyjaciół synów i córek tudzież dla rodziców o edukacji tychże, t. 1*, Sankt Petersburg.
- Wnęć, J. (2012). Dziecko w polskiej literaturze naukowej 1850-1918. In: A. Garbarz, Z. Frączek, & B. Lulek (Eds.), *Rodzina w obliczu przeobrażeń społecznych* (pp. 15-45). Rzeszów: Krośnieńska Oficyna Wydawnicza.
- Wnęć, J. (2007). *Polska myśl pedagogiczna 1795-1863*. Kraków: MCDN.
- Wroczyński, R. (1955). *Myśl pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX w.* Warszawa: PZWS.
- Ziemięcka, E. (1843). *Myśli o wychowaniu kobiet*. Kraków: Księgarnia D.E. Friedleina.
- Źródła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacyjno Publicznej 1807-1812*. (1931). Lublin: Towarzystwo Miłośników Historii w Poznaniu.
- Żmichowska, N. (1847). *Wykład nauk przeznaczony w domowym wychowaniu panien*. Warszawa: Drukarnia S. Strąbskiego.

Żochowski, J. (1845). *Filozofia serca czyli mądrość praktyczna*. Warszawa: Nakładem A. E. Glücksberga.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXII (1/2020)

Ewa KRAUSE*

Współczesna kobieta w kontekście macierzyństwa i roli matki

Contemporary woman in the context of motherhood and the role of a mother

Abstrakt

Wprowadzenie. Współczesnej kobiecie wzrasta zakres obowiązków i nieustannie poszerza się repertuar nowych ról. Szczególnie jednak naznaczona i obarczona oddźwiękiem społecznym jest rola matki. Macierzyństwo stanowi przedmiot analiz wielu badaczy. Najczęściej pozostaje ono w obszarze zainteresowań demografów, psychologów, socjologów i pedagogów. Jest to temat uznawany za stale aktualny, popularny zarówno w dyskursie naukowym, jak i w dyskusji społecznej. Ważne jest zatem permanentne zgłębianie tej problematyki, ukazujące również nowe konteksty – w tym przypadku nawiązano do sytuacji matek w czasie pandemii COVID-19.

Cel. Celem artykułu jest ukazanie społecznego postrzegania współczesnych kobiet w kontekście roli matki oraz w odniesieniu do wyborów życiowych przez nie dokonywanych. Kolejnym celem jest zaprezentowanie występujących stanowisk wobec macierzyństwa czy dyskursów jego dotyczących, a także zwrócenie uwagi na sytuację matek w Polsce spowodowaną pandemią COVID-19.

Materiały i metody. W niniejszym opracowaniu, stanowiącym przegląd literatury, zastosowano także metodę badawczą *desk research*.

Wyniki i wnioski. Z przedstawionych analiz wyłaniają się różne kategorie współczesnych kobiet, w tym matek, i różnorodność ich postrzegania w kontekście tej roli. Aby można było przygotować rozwiązania (w obszarze polityki społecznej), które wspierałyby je

* e-mail: ekrause@ukw.edu.pl

Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz, Polska

Department of Labour Pedagogy and Andragogy, Faculty of Pedagogy, Kazimierz Wielki University, Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz, Poland

ORCID: 0000-0002-5513-2639

wszystkie (niezależnie od ich preferencji), ważna jest znajomość poszczególnych grup kobiet. Nie chodzi o nakłanianie każdej do macierzyństwa, ale o stworzenie warunków do jego podejmowania i pełnienia tym osobom, które dzieci rzeczywiście chcą, oraz wspomaganie ich w łączeniu i godzeniu ról. W wyniku pojawienia się pandemii COVID-19 jest to tym bardziej potrzebne, ponieważ jej wybuch wzmocnił tradycyjny podział obowiązków i zjawisko retradycjonalizacji, które kobietom nie sprzyja.

Słowa kluczowe: macierzyństwo, rola matki, społeczne postrzeganie, kategorie/typy współczesnych kobiet, pandemia COVID-19.

Abstract

Introduction. The responsibilities of a contemporary woman are increasing, and the repertoire of new roles is constantly expanding. However, the role of the mother is particularly marked, and burdened with a „social response”. Motherhood is the subject of analysis by many researchers. Most often it remains in the area of interest of demographers, psychologists, sociologists, and pedagogists. This topic is considered to be constantly relevant, popular both in the scientific discourse and in social discussion. Therefore, it is important to constantly explore this issue; they also reveal new contexts – in this case, the situation of mothers during the Covid-19 pandemic was referred to.

Aim. The aim of the article is to present the social perception of contemporary women in the context of the mother role, the category of women in relation to their life choices and to present positions, or discourses regarding motherhood, as well as to draw attention to the situations of mothers (in Poland) caused by the Covid pandemic-19.

Materials and methods. This publication is a literature review. The *desk research* method was also used.

Results and conclusions. The presented analyses reveal various categories of contemporary women, including mothers and the diversity of their perception in the context of this role. In order to be able to prepare solutions (in the field of social policy) supporting them all (regardless of their preferences), it is important to know particular groups of women. It is not about persuading everyone to motherhood, but about helping to combine and reconcile the roles of those who really want children. As a result of the Covid-19 pandemic, this is all the more necessary, as its outbreak has reinforced traditional division of responsibilities and the phenomenon of retrationalization, which is not favorable to women.

Keywords: motherhood, mother role, social perception, categories/”types” of contemporary women, the Covid-19 pandemic.

Wprowadzenie

Wiele ról składa się na wizerunek współczesnej kobiety kreowany przez społeczeństwo. Z jednej strony wzmocniają one stereotypowe jej postrzeganie (utwierdzają ją w tym, że powinna być dobrą matką i perfekcyjną panią domu), a z drugiej zauważa się przełamywanie tego tradycyjnego myślenia. Bez wątplenia jednak współczesnej kobiecie wzrasta zakres obowiązków i nieustannie poszerza się repertuar nowych ról (Olko, Filip, 2016).

W ramach kobiecych ról rodzinnych za najbardziej powszechną uznaje się rolę matki. Macierzyństwo stanowi przedmiot analiz wielu badaczy. Najczęściej pozostaje ono w obszarze zainteresowań demografów, psychologów, socjologów i pedagogów. Jest to temat stale aktualny, popularny zarówno w dyskursie naukowym, jak i w dyskusji społecznej. Problematyka ta bowiem rozpatrywana jest również szeroko w mediach i na rozwijającym się rynku eksperckim w zakresie przygotowania do podjęcia i pełnienia roli matki oraz w gronie samych zainteresowanych, a także ich rodzin generacyjnych, współmałżonków czy partnerów. Ważne jest zatem permanentne zgłębianie tego tematu i ukazywanie również nowych kontekstów – w tym przypadku nawiązano do sytuacji matek podczas pandemii COVID-19. Stąd też celem artykułu jest ukazanie społecznego postrzegania współczesnych kobiet w kontekście roli matki, przedstawienie kategorii/typów¹ kobiet w odniesieniu do dokonywanych przez nie wyborów życiowych oraz zaprezentowanie występujących stanowisk wobec macierzyństwa czy dyskursów jego dotyczących, a także zwrócenie uwagi na sytuację matek w Polsce spowodowaną pandemią COVID-19.

W opracowaniu, stanowiącym przegląd literatury, zastosowano również metodę badawczą *desk research*. Niniejsze rozważania rozpoczęto od przedstawienia społecznego postrzegania współczesnego macierzyństwa i funkcjonowania kobiety w roli matki, w tym od przybliżenia terminów macierzyństwo i rola matki, oraz od wskazania wielości i różnorodności ról społecznych współczesnych kobiet.

Spoleczne postrzeganie współczesnego macierzyństwa i funkcjonowania kobiet w roli matki

Słowo macierzyństwo, niezależnie od kultury danego kraju, ma to samo znaczenie: zawiera diadę matka – dziecko (za: Aksamit, 2019). Definiuje się je jako bycie matką i jako proces stawania się nią. Jest to jedno z bardziej zróżnicowanych doświadczeń kobiety, odnoszące się do wszystkich elementów jej życia. To zjawisko, którego może ona doświadczyć w różnym wieku i w różnych sytuacjach. Oblicza macierzyństwa są bowiem wypadkową krzyżowania się wielu czynników – emocjonalnych, psychicznych, społecznych, kulturowych oraz tworzenia różnego rodzaju indywidualnych i grupowych konstelacji tego doświadczenia (Pryszmont-Ciesielska, 2011). Urszula Kusio dostrzega, że „prokreacja i rodzicielstwo stały się dzisiaj bardziej konstruktem społeczno-kulturowym niż biologicznym imperatywem wpisanym w fizjologię kobiety. Macierzyństwo wpisuje się w złożoną problematykę rzeczywistości społecz-

¹ Autorka niniejszego tekstu ma świadomość różnic pomiędzy tymi sformułowaniami. Ze względu jednak na to, że różni autorzy używają tych określeń, postanowiono ich nie różnicować.

nej i [...] winno być ujmowane jako pochodna bardzo konkretnych procesów ekonomicznych, politycznych, społecznych, jak również związanych z osobistą sferą życia kobiety” (Kusio, 2014, s. 40).

Rola matki należy do kategorii ról społecznych i jest definiowana jako wzorzec zachowań oczekiwanych od kobiety znajdującej się w sytuacji macierzyństwa z uwzględnieniem kontekstu kulturowego i społecznego. Rola ta umiejscawiana jest w kategoriach: tożsamościowych (jako centralna cecha kobiecości), archetypicznych, spełniania zadań rozwojowych czy samorealizacji (za: Maciąg-Budkowska, Rzepa, 2017). To ona jest szczególnie naznaczona i obarczona oddźwiękiem społecznym. Anna Kotlarska-Michalska zauważa, że „rodzinne role kobiet mają coraz bardziej społeczny charakter przez fakt, że wiążą się ze społecznymi skutkami odczuwanymi poza środowiskiem domowym i prywatną przestrzenią aktywności kobiet. Kobiety, mając świadomość, że głównie na ich barkach opiera się życie rodzinne, pomimo obciążenia pracami domowymi niechętnie z nich rezygnują” (Kotlarska-Michalska, 2011, s. 34). Role kobiece są bowiem „pod silniejszym wpływem opinii publicznej, która wywiera nacisk na powinności przypadające kobiecie w przestrzeni prywatnej i publicznej” (tamże). Kobiety odczuwają swojego rodzaju przymus spełniania oczekiwań nie tylko konkretnych osób z rodziny czy z pracy, lecz także ogółu społeczeństwa, którego reprezentantami są również media. Współczesne kobiety nie zawsze jednak potrafią się odnaleźć w pełnieniu narzuconych zadań. Magdalena Raczek podkreśla, że

obecnie wiele kobiet przyznaje, że nie radzi sobie z presją, jaką wywiera na nich społeczeństwo, tzn. inne matki, pracodawca, mąż/partner, teściowa, a zwłaszcza ogólnie przyjęty obraz wykreowany przez media: uśmiechniętej matki karmiącej piersią, matki szczęśliwej, zawsze zadowolonej, matki pięknej, zadbanej i seksownej. Ranga matki w dzisiejszych czasach urosła do niebotycznych rozmiarów: rodzicielka ma być idealna, spełniać wszystkie potrzeby i oczekiwania dziecka, a także innych członków rodziny. Kobieta ma łączyć wiele ról naraz: matki, żony, kochanki, dobrej córki i synowej, kucharki, sprzątaczkę, praczkę, gosposi domowej (zakupy, logistyka), a do tego spełniać się zawodowo i rozwijać (pasje, kursy, szkolenia, a może dodatkowy fakultet, doktorat albo studia podyplomowe) (Raczek, 2019).

Oprócz tego wśród społecznych ról² rodzinno-domowych wyróżnia się m.in. następujące:

² Role społeczne wyróżniono za Patrycją Olko i Grażyną Filip, które przeanalizowały kobiece role społeczne lansowane w wybranych periodykach skierowanych do kobiet (37 numerów czasopism: „Świat Kobiet”, „Nowy Poradnik Domowy” i „Przyjaciółka” wydanych w latach 2013–2014).

- kobieta żona i kochanka (to zarówno dobra żona, jak i zmysłowa kochanka. Te dwie role musi umiejętnie łączyć. Do jej obowiązków należy opiekowanie się mężczyzną i dbanie o niego);
- kobieta perfekcyjna pani domu (najbardziej powszechna rola kobiety matki[,] ściśle związana jest z zajmowaniem się domem. Dbanie o porządek – sprzątanie, pranie to zajęcia, które przypisywane są kobietom. Czynności te nie należą do wzorca prawdziwego mężczyzny. Stąd też najlepiej, jeżeli kobieta zostaje w domu);
- kobieta kucharka (kuchnia traktowana jest jak jej królestwo. Ma być w tej kwestii zarówno nowoczesna, jak i tradycyjna. Takie stanowisko konsekwentnie i stale przekazywane jest z pokolenia na pokolenie. Praca zawodowa nie zwalnia z obowiązku zajmowania się kuchnią);
- kobieta kreatorka wnętrza (może spełniać się w niej zawodowo. Każda jednak może amatorsko urządzać wnętrza, kreować wygląd własnego mieszkania czy domu);
- kobieta prawniczka (związana jest z dbaniem o bezpieczeństwo rodziny. Kobieta bowiem powinna strzec interesów własnych i swojej rodziny. Obecnie może być dobrą prawniczką w sensie zawodowym i amatorsko. Wskazuje się, że jej obowiązkiem jest wiedzieć, jakie prawa przysługują jej i rodzinie oraz co może zrobić, żeby nie dać się oszukać. Dzięki temu chroni siebie i swoją rodzinę);
- kobieta robotnik remontowo-budowlany (coraz częściej kobieta spełnia się w zadaniach przewidzianych dla mężczyzn, np. w pracach remontowo-budowlanych we własnych domach, pokonując w tej kwestii różnorakie przeszkody i łamiąc utrwalone stereotypy);
- kobieta przedsiębiorcza ekonomistka (współcześnie kobieta coraz częściej decyduje o domowym budżecie. Jako gospodyni i perfekcyjna pani domu może i powinna zadbać także o finanse swojej rodziny, kontrolować wydawane pieniądze i szukać oszczędności. Dzięki temu może wiele zyskać dla swojej rodziny) (za: Christoph, Krause, 2019, s. 198).

Jak zauważa M. Raczek, „presja, by temu sprostać, jest olbrzymia. [...] wiele kobiet tak dziś funkcjonuje, próbując rozciągnąć dobę ponad 24-godzinny tryb, funkcjonując na 200 procent i starając się być perfekcjonistką na każdym polu i w każdym calu. Niestety droga ta jest zgubna i prowadzić może m.in. do wielu chorób, zwłaszcza na tle psychicznym tj.: frustracji, nerwicy czy depresji. Zwykle też przyczynia się do konfliktów w związkach, nasilenia nierównowagi w obowiązkach domowych oraz do błędów wychowawczych” (Raczek, 2019). Z powodu pandemii COVID-19 sytuacja kobiet, zwłaszcza matek małych dzieci, jest jeszcze trudniejsza niż przed jej wybuchem, o czym autorka pisze w późniejszej części niniejszego artykułu.

W związku ze zmianami w funkcjonowaniu kobiet, zarówno w życiu osobistym, jak i publicznym, coraz częściej wskazuje się także na zmiany oczekiwań i norm społecznych, a także stereotypów odnoszących się do roli matki (Budrowska, 2000; Wojciechowska, 2002a, 2002b; Titkow, 2007). Mimo to w dyskusji o macierzyństwie można zauważyć stabilny trzon, na który składają się powszechnie przyjęte przekonania, takie jak np.: „macierzyństwo jest powołaniem każdej kobiety – jest jej podstawową rolą biologiczną i społeczną” (Gawlina, 2003, s. 34), „wszystkie kobiety są stworzone do tego, by być matkami” (za: Wojciechowska, 2012, s. 79). Na tej podstawie oczekuje się od kobiet (niezależnie od ich indywidualnych predyspozycji, pragnień czy aspiracji), aby w sposób aktywny uczestniczyły w reprodukowaniu gatunku ludzkiego, ponieważ to sama natura wyznaczyła je do tej roli (Gawlina, 2003). Jeszcze stosunkowo niedawno (20 lat temu) Bogusława Budrowska wskazywała na kulturowy skrypt bycia matką i pisała, że: „[...] idealna matka postrzegana jest nie tylko jako osoba z własnymi celami, emocjami, potrzebami, biografią, ale tylko [i] wyłącznie jako matka, to jest osoba, która w zupełności poświęciła własne życie rodzinne dziecku. Dobro jej dzieci jest też jej dobrem, jej pragnienia są zredukowane do szczęścia dzieci. Dzieci są również jedyną przyczyną jej istnienia. Jest naturalne, kiedy matka poświęca całą swoją energię, czas, aspiracje dzieciom, kiedy nie ma własnych celów, emocji, potrzeb” (Budrowska, 2001, s. 110). Jak zauważa Ewa Włodarczyk „treści kulturowych skryptów bycia matką, wyznaczających zakres pojęcia macierzyństwa definiowanego jako rodzaj społecznej instytucji – instytucji totalnej – układają się w swoisty »regulamin« instytucji macierzyństwa, zebrany przez B. Budrowską” (2017, s. 63). Ten „regulamin” dotyczący stereotypowej wizji macierzyństwa (funkcjonującej w społeczeństwie polskim) wskazujący, że najważniejsze jest dziecko, a jego urodzenie jest aktem symbolizującym osiągnięcie przez kobietę dojrzałości i dorosłości, że prawdziwa matka ponosi całkowitą odpowiedzialność za dziecko, poświęca się dla niego i redukuje swoje potrzeby do szczęścia potomstwa, dziś uległ daleko idącym przeobrażeniom.

Współcześnie coraz częściej macierzyństwo nie jest już jednoznacznie kojarzone z naturą kobiety – wrodzonym instynktem macierzyńskim³ (zob. Badinter, 1998), jej misją czy przeznaczeniem, ponieważ „coraz mniejszą popularnością cieszy się opinia, że macierzyństwo jest jedyną karierą będącą monopolem kobiet, z której to kariery rezygnować nie wolno” (Szukalski, 2004, s. 104). Niewątpliwie jednak posiadanie dzieci i bycie rodzicem to ważny etap w rozwoju człowieka, a macierzyństwo jest „tym stanem egzystencji, który faktycznie lub potencjalnie dotyczy połowy rodzaju ludzkiego” (Górnikowska-Zwolak, 2004, s. 13).

³ Élisabeth Badinter zdecydowanie krytykuje ideę instynktu macierzyńskiego u kobiet jako samic gatunku *homo sapiens sapiens*. Francuska filozofka twierdzi wprost, że coś takiego jak instynkt macierzyński po prostu nie istnieje i jest sztucznym narzędziem opresji wymyślonym przez mężczyzn (zob. E. Badinter, 1998).

Natomiast U. Kusio analizuje determinanty przyczyniające się do zmiany kulturowego wzorca macierzyństwa, które sprawiły, że bycie matką, czyli posiadanie potomstwa, przestało być jedynym satysfakcjonującym modelem życia kobiety (Kusio, 2004). Dotyczą one:

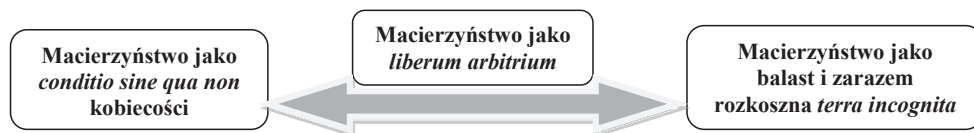
- przedefiniowania społecznej roli kobiety w zakresie macierzyństwa, które przestało być oczywistą fazą jej życia i stanem naturalnym. Stało się precyzyjnie realizowanym, przemyślanym programem. Przyjście na świat kolejnego, nieplanowanego dziecka jest nierzadko postrzegane jako wydarzenie kompromitujące kobietę;
- wyraźnego przeorientowania młodych kobiet na cele edukacyjne i zawodowe. Pannie dostrzegają wymierne korzyści ekonomiczne z bezdzietności. Przystają postrzegać macierzyństwo jako główną formę samorealizacji, a alternatywne wybory, jak np. kariera zawodowa, znajdują społeczną akceptację. Autorka wskazuje na stawianą przez Tomasza Szlendaka „odważną tezę, że doprowadziliśmy do ukształtowania pokolenia, które absolutnie nie widzi się w roli rodziców, czy jeszcze dosadniej – na rodziców się nie nadaje” (tamże, s. 41);
- trudności w utrzymaniu długotrwałego i satysfakcjonującego związku, w którym dziecko przychodzi na świat w sposób naturalny. Słabe poczucie obowiązku sprawia, że jednostki odchodzą ze związku, gdy tylko pojawiają się trudności, a z relacji, w której jest potomstwo, wypisać się nie da. Posiadanie dzieci i bycie rodzicem wymaga dorosłości, a młodzi niekoniecznie chcą dorastać. Przywołana autorka zwraca w tym kontekście uwagę na swoisty „paradoks: młodzi nie podejmują ról rodzicielskich, bo czują się nieodpowiedzialni, niedojrzali, a przecież taka decyzja świadczy o ich dojrzałości” (tamże, s. 42);
- oddziaływania mediów, które wykreowały rodzicielstwo i proces wychowania dzieci jako coś niezwykle trudnego i przekazują o tym sprzeczne informacje. Lektura poradników dotyczących macierzyństwa, porodu, położu itp. „sprawia, że osoba zainteresowana tematem zaczyna tęsknić za monopolem wiedzy, jakim dysponowały nasze babki” (tamże);
- osobistej sfery wyborów – na ideologiczną bezdzietność „mogą się decydować osoby ze specyficzną altruistyczną postawą wobec świata. Nie decydują się one na posiadanie potomstwa ze względu na przykład na istniejące przeludnienie Ziemi i związane z tym problemy ekologiczne. Orientują się zatem nie na dobro własne, osobiste, ale na dobro ogółu, świata. Podobnie sądzą osoby nastawione pesymistycznie. Uważają, iż istniejący wokół nas świat ze swoimi zagrożeniami, problemami i patologiami jest środowiskiem zupełnie nieodpowiednim dla prokreacji i wychowywania dzieci” (tamże, s. 43);
- ingerencji państwa w strukturę i funkcje rodziny. Zauważalna jest „zależność między zmniejszaniem się populacji bogatych krajów Zachodu a przejmowaniem przez państwo funkcji spełnianych kiedyś wyłącznie przez rodzinę. [...] Dotacje i tzw.

świadczenia prorodzinne rozregulowały naturalne procesy zastępowania pokoleń” (tamże, ss. 43-44). W nikłym stopniu wpływają one na dzietność rodzin dobrze sytuowanych. Zasiłki stymulują głównie rozrodczość rodzin ubogich, gdzie pomoc finansowa państwa jest traktowana jako dodatkowe źródło dochodu (tamże). Należy podkreślić, że obecny wskaźnik dzietności we współczesnych państwach (zwłaszcza europejskich) nie gwarantuje prostej zastępowalności pokoleń.

Wyzwania wobec kobiety wynikające z przemian w modelu rodziny (zob. Wojciechowska, 2002a, 2002b), różnych sposobów konstruowania rodziny (zob. Slany, 2013; zob. Willan-Horla, 2013), zwiększenia liczby ról przez nią podejmowanych (zob. Budrowska, 2000; Wojciechowska, 2002a; Titkow, 2012; Bakiera, 2013), odraczania podejmowania roli rodzicielskiej (Wojciechowska, 2002a, 2002b) modyfikują zakres zachowań wpisanych we wzorec macierzyństwa (a także ojcostwa) (zob. Płopa, 2005). Stąd też w literaturze zajmującej się macierzyństwem zaczęto podważać określenia typu dobra/idealna/wzorcową matką (zob. Budrowska, 2000; Brown, 2012; Badinter, 2013; Kasten, 2013; Graff, 2014) (na podstawie indywidualnych odczuć w doświadczaniu macierzyństwa) i wyróżniać opozycyjne wzorce czy modele, których podstawą jest „odróżnianie lub zespalanie pojęcia kobiecości z pełnieniem roli matki w tradycyjny bądź nowoczesny sposób” (Maciąg-Budkowska, Rzepa, 2017, s. 94), np.:

- matka afirmująca i matka ambiwalentna;
- matka Ja-idealna i matka Ja-realna;
- regulator i facylitator;
- matka prezentująca adaptacyjne i matka prezentująca emancypacyjne strategie funkcjonowania;
- stare macierzyństwo i nowe macierzyństwo,
- matka pojmująca swą rolę w sposób nowoczesny i matka pojmująca swą rolę w sposób tradycyjny,
- matka dobra i matka zła;
- kobieta i matka (za: Maciąg-Budkowska, Rzepa, 2017).

Z przeglądu literatury przedmiotu wynika, że społeczne postrzeganie kobiet w kontekście macierzyństwa i roli matki rozciąga się na swoistym *continuum* (zob. Rysunek 1). Jeden biegun stanowi dyskurs przedstawiający macierzyństwo jako centralną cechę kobiecości, pośrodku znajduje się argumentacja domagająca się zapewnienia kobietom całkowitej swobody w zakresie podejmowania decyzji o podjęciu roli matki, a na przeciwnym biegunie ukazywane są zalety bezdzietności (Gajtkowska, 2014). Znamienne dla współczesności wydaje się zatem zjawisko (poszerzającej się) dyferencjacji w zakresie przedstawiania macierzyństwa (Gajtkowska, 2016).



Rysunek 1. Społeczne narracje dotyczące macierzyństwa. Źródło: Opracowanie własne na podstawie: (Gajtkowska, 2016).

Indywidualizacja i inne zmiany społeczne powodują zatem, że współcześnie, jak zauważa Marta Olcoń-Kubicka (powołująca się na Sharon Hays), powstaje nowy kulturowy wzór macierzyństwa – „ideologia intensywnego macierzyństwa”, która „kładzie nacisk na duże zaangażowanie w macierzyństwo oraz na pracę, jaką trzeba wykonać, by być dobrą matką” (Olcoń-Kubicka, 2009a, s. 117). Obecnie jednak nie ma gotowej recepty na bycie dobrą matką, idealnego schematu dla wszystkich. Wzorcowa/idealna/dobra matka według raportu *Społeczna rola matki – wyzwania współczesnego macierzyństwa* to „tzw. »super kobieta«, która spełnia się jako kochająca, a przy tym rozsądna mama, jest dobrą żoną, która jednocześnie nie zapomina o własnych potrzebach, a także – przynajmniej dla części społeczeństwa – realizuje się zawodowo” (ROPS, 2015, s. 182). Dziecko stanowi dla niej priorytet. Nie oznacza to jednak, że ztraca się w macierzyństwie i porzuca funkcjonowanie w innych rolach. Wręcz przeciwnie – dzięki dobrej organizacji i wytrwałości łączy obowiązki rodzinne z pozostałymi obszarami życia. Nie zapomina przy tym, że jest również kobietą. W związku z tym dba o swoją urodę, rozwój intelektualny i czas wolny. Jeżeli tylko tego pragnie, spełnia się również zawodowo (ROPS, 2015). Zgodnie z tym podejściem, jak podkreślają autorzy raportu: *Ciemna strona macierzyństwa. O niepokojach współczesnych matek* „matką nie można być niejako »przy okazji« i w sposób niewymagający szczególnego wysiłku i refleksji. Przeciwnie – macierzyństwo podlega urefleksyjnieniu, matka musi podejmować szereg decyzji i niemalże cały czas zastanawiać się nad tym, czy aby dobrze postępuje. Wymaga to zaangażowania przez rodziców w opiekę i wychowywanie dzieci bardzo dużo energii i czasu” (Sikorska, 2012, s. 106).

Istotną rolę w kreowaniu macierzyństwa odgrywają, jak już wcześniej wskazano, także media. Mocno angażują się one w popularyzację przemian społeczno-kulturowych związanych z funkcjonowaniem współczesnych kobiet, nie tylko jako matek, lecz także w innych obszarach ich życia. To właśnie środki masowego przekazu propagują modele życia, do których kobiety powinny dążyć. Stanowiska mediów w tej kwestii są podzielone⁴. Jedne promują wzorzec matki pracującej, któ-

⁴ Małgorzata Sikorska (2009b) wskazała na różnice w dwóch czasopismach skierowanych do kobiet, tj. „Twój Styl” i „Dziecko”.

ra łączy macierzyństwo z karierą zawodową (zob. czasopismo „Twój Styl”), inne zachęcają do dokonywania wyboru polegającego na pozostaniu w domu, w szczególności przez pierwszy okres życia dziecka oraz do samodzielnej opieki nad nim i traktowania pomocy z zewnątrz jako konieczności (zob. pisma parentingowe, np. „Dziecko”).

Kobiety upubliczniają swoje doświadczenia w zakresie nowego macierzyństwa, co powoduje wprowadzanie do obiegu społecznego nowych modeli, przekształcających dotychczasowy wzorzec matki Polki (Olcoń-Kubicka, 2009b; Bakiera, 2013). Wskazuje się, że istnieją w jego ramach dwa główne (konkurencyjne i wzajemnie zwalczające się) modele macierzyństwa. Jeden – bliski tradycji model „matki Polki udomowionej” i drugi – nowoczesny model „matki Polki pracującej”. Odbiór społeczny obu bywa negatywny. Matkę Polkę poświęcającą swoją karierę na rzecz wychowania dzieci traktuje się bowiem jako mało ambitną kobietę mającą zawężone horyzonty intelektualne. Pracującym matkom Polkom natomiast zarzuca się brak czasu i zaniedbywanie dzieci. Społeczeństwo jednak wymaga od kobiet, aby były i dobrymi matkami, i żonami (Pufal-Struzik, 2017).

Na pytanie o to, na ile matka Polka jest wciąż użytecznym monolitycznym konstruktorem kulturowym i homogeniczną kategorią badawczą, próbowały odpowiedzieć Renata E. Hryciuk i Elżbieta Korolczuk (z uwzględnieniem specyfiki polskich realiów, ich uwarunkowań i przemian w nich zachodzących). Badaczki wskazują, że: „z jednej strony, wciąż żywe są tu romantyczne wzorce, przed-modernizacyjne resentymenty i nacjonalistyczne ideologie, podlegające przemożnemu wpływowi katolicyzmu. Z drugiej zaś wyraźne są efekty zarówno przemian społeczno-kulturowych doby realnego socjalizmu (na przykład powszechność pracy zawodowej kobiet), jak i drastycznej transformacji ustrojowej [...] (w tym szczególnie rosnące rozwarstwienie społeczne i demontaż zinstytucjonalizowanych form opieki, a także ograniczenie praw reprodukcyjnych kobiet). Wszystkie te czynniki znacząco wpłynęły na sytuację kobiet oraz dyskursy, praktyki i ideologie macierzyństwa, tworząc swoisty tygiel, w którym jak w soczewce dojrzeć można rozmaite problemy i tendencje obecne we współczesnym świecie (a przynajmniej dużej jego części)” (Hryciuk, Korolczuk, 2012, s. 15).

W raporcie *Ciemna strona macierzyństwa. O niepokojach współczesnych matek* czytamy, że: „we współczesnym dyskursie ekspertów (psychologów, socjologów, pedagogów itd.), dziennikarzy i publicystów, ale także w dyskusjach samych matek wzór matki Polki traktowany jest z dużą ironią i dystansem. Niektóre z nich opisują wprawdzie siebie jako matki Polki, ale trudno nie zauważyć, że jednocześnie kpią z tego wizerunku. Z drugiej strony, wiele matek heroicznie stara się łączyć obowiązki domowe z zawodowymi, a także ogranicza swoje plany związane z karierą, jeśli wymaga tego sytuacja rodzinna czy mityczne »dobro dziecka«. Zachowują się więc

zgodnie ze wzorem matki Polki, dla której poświęcanie się dla dziecka i dla rodziny (a także ojczyzny – co było ważne w czasach, gdy ten wzór powstawał[,]) a Polska utraciła niepodległość) jest podstawową cechą definiującą” (Sikorska, 2012, s. 105). Podstawę dla wzoru matki Polki stanowi idea poświęcania się – wspierana przez doktrynę katolicką, interpretowaną jako system wyznaczający rolę kobiety jako opiekunki domowego ogniska, uznający, że kobiecość powinna być definiowana głównie przez pryzmat macierzyństwa. W kolejnych latach wzór ten był uzupełniany przez następne elementy (Sikorska, 2012). W czasie PRL-u do zadań matek Polek gotowych do poświęceń został dorzucony obowiązek pracy zawodowej. Kobiety zaczęły zatem pracować – przede wszystkim z potrzeby podreperowania domowego budżetu, a nie ze względu na chęć samorealizacji czy osiągania sukcesu. W tym sensie praca zawodowa stała się kolejnym obciążeniem i sposobem na poświęcanie się, a nie źródłem satysfakcji. Warto jednak podkreślić, że matka Polka z okresu PRL-u „to nie tyle ofiara, co raczej osoba, wprawdzie mocno obciążona obowiązkami, jednak silna i »dająca sobie ze wszystkim radę«” (tamże, s. 105).

Współcześnie do wzoru matki Polki dodane zostały społeczne wymagania, które zmieniają go w wizerunek *superwoman* i supermatki, o której wcześniej wspomniano. Supermatka, podobnie jak matka Polka z PRL-u, zмага się z łączeniem obowiązków macierzyńskich i domowo-rodziny z zawodowymi. Nowością jest to, że w pracy powinna jednak odnosić sukcesy i czerpać z niej satysfakcję. W dodatku supermatka musi być także atrakcyjną i zadbaną kobietą. Poświęcanie się dla dziecka i domu oraz brak egoizmu to element konstytutywny wzoru matki Polki. Do listy jej zadań i obowiązków, jak podkreślają autorzy raportu *Ciemna strona macierzyństwa...*, dołączyły zatem „kolejno: praca zawodowa; »radzenie sobie ze wszystkim«; zarządzanie, logistyka i koordynacja rzeczywistości domowej, sprawy dzieci i pracy zawodowej; wymóg osiągania sukcesu zawodowego; wymóg bycia kobietą atrakcyjną, modnie ubraną, wysportowaną; wymóg angażowania się w urefleksyjnione »intensywne macierzyństwo«, które wymaga ciągłego podejmowania decyzji w najrozmaitszych sprawach związanych z dzieckiem” (tamże, s. 106). Te oczekiwania społeczne powodują, że „matka Polka z osoby pełnej poświęceń, umęczonej codziennymi obowiązkami, raczej nieeksponującej swojej radości płynącej z bycia mamą staje się wielozadaniową »supermatką«, która nie dość, że zмага się z łączeniem macierzyństwa z pracą zawodową, to jeszcze jest zadowolona i zadbaną, a bycie mamą traktuje jako zadanie, a nawet misję wymagającą wyjątkowo dużego zaangażowania” (tamże).

Również U. Kusio wskazuje, że współczesnej kobiecie nie wystarcza bycie dość dobrą matką, ona chce być właśnie supermamą. Takie podejście, jak zauważa autorka,

nie pozostawia miejsca i czasu na delektowanie się macierzyństwem, na bez troską, uczuciową symbiozę dziecka i rodzica. Macierzyństwo już w stanie prenatalnym staje się wyzwaniem, nie radością. Nim rodzina powita nowonarodzonego, podejmuje wiążące decyzje zapisując dziecko do renomowanego przedszkola z językiem, elementami teorii sztuki i nauką gry na instrumencie. Do takiego przedszkola dostać się równie trudno, jak do Harvardu. Aby zwiększyć szanse edukacyjne dziecka, trzeba poszerzyć jego horyzonty edukacyjne o maksymalną liczbę zajęć (Kusio, 2004, s. 45).

Według U. Kusio „jeżeli kobieta podejmuje wyzwanie macierzyństwa, to zwykle decyduje się na jedno dziecko, wobec którego ma precyzyjnie nakreślony plan działania. Wychowanie staje się wyzwaniem, kontynuacją życiowych celów i ogniwem w łańcuchu sukcesów: mam ładny dom, dobrą posadę i starannie wychowuję dziecko” (tamże). Pojawił się „nowy rodzaj pacjentek – młode pracujące matki, które chciały być supermatkami bez uszczerbku dla zawodowej kariery. Potraktowały macierzyństwo jako kolejną wielką życiową rolę, która ma dostarczyć przede wszystkim satysfakcji. Nie przyjęły do wiadomości, że rodzicielstwo nie jest pasmem przyjemności i sukcesów” (tamże, s. 46). W dyskursie dotyczącym macierzyństwa ukazano jednak także sprzeciw wobec obwiniania matki za wszystkie problemy rozwojowe u dziecka (Badinter, 2013).

Pokolenie *superwomen* wpada jednak w swego rodzaju pułapkę. Pozornie emancypacyjna wymowa tego wzoru jest bowiem w rzeczywistości rodzajem fasady dla tradycyjnej roli matki Polki, zakorzenionej w kulturze. Kobieta ma co prawda społeczne przyzwolenie na robienie kariery i odnoszenie sukcesów zawodowych, lecz jednocześnie oczekuje się od niej wypełniania roli macierzyńskiej, pełnego zaangażowania w wykonywanie obowiązków domowych, a także atrakcyjności fizycznej i znajdowania czasu dla siebie. W każdej z tych dziedzin ma być zatem perfekcyjna (Frąckowiak-Sochańska, 2009). Presja z tym związana stawia kobietę-matkę w sytuacji szczególnie trudnej. Dyskurs macierzyńskiego powołania i realizowania roli matki jest, jak zauważa E. Włodarczyk, niezwykle opresyjny (Włodarczyk, 2017).

W społecznym postrzeganiu macierzyństwa w Polsce konkuruje więc ze sobą kilka modeli: matka Polka (gotowa do poświęceń dla dziecka i rodziny); supermatka (zadbana i atrakcyjna oraz radząca sobie z łączeniem pracy i macierzyństwa); nowa matka (niebędąca już jedyną osobą odpowiedzialną za dziecko, które przecież ma ojca, i mająca prawo do dbania także o swoje własne potrzeby) (Sikorska, 2012). Ta ostatnia „ma prawo do bycia niedoskonałą, ma prawo być matką »chorą« (co oznacza matką w depresji), nie powinna »poświęcać się« [...]. Współczesna matka ma prawo do zmęczenia, nieradzenia sobie, proszenia o pomoc najbliższych, może być większą egoistką niż matka sprzed kilkunastu lat. [...] ma być mobilna i ak-

tywna, a pomoc ma jej w tym szereg sprzętów, produkowanych po to, aby ułatwić codzienne funkcjonowanie z maluchem. [...] powinna też być nie tylko matką, ale i wciąż atrakcyjną kobietą, żoną/partnerką” (Sikorska, 2009a, ss. 29-30). Przywołany tu typ nowej matki, jak zauważa Ewa Kubiak-Szyborska, „nie jest jeszcze powszechny, ale z pewnością dotyczy coraz liczniejszych grup kobiet[,] szczególnie tych coraz lepiej wykształconych, stanowiących już bądź aspirujących do pewnej elity opiniotwórczej, zajmujących stosunkowo wysokie pozycje w strukturach społeczno-zawodowych, lub też stojących u progu karier zawodowych. Sprzyjają im coraz donioślej brzmiące głosy akcentujące problematykę genderyzmu [...], zmiany w obyczajowości, postęp w zakresie antykoncepcji” (Kubiak-Szyborska, 2014, s. 390). Sprzymierzeńcami są również zmiany w układzie sił społecznych współczesnych rodzin, które ewoluują w kierunku partnerstwa, współdziałania, współodpowiedzialności – także w wychowaniu potomstwa (Kubiak-Szyborska, 2014).

W kolejnej części, w nawiązaniu do zaprezentowanych treści, ukazano kategorie kobiet rozróżnione na podstawie wyborów życiowych, których dokonują, oraz stanowiska wobec macierzyństwa.

Kategorie kobiet w kontekście podejść do macierzyństwa

Na podstawie analiz⁵ przeprowadzonych przez Martę Byrską i Pawła Ciacka, którzy zderzają ze sobą dwie narracje emancypacyjne, przedstawiające różne podejścia do macierzyństwa i wychowania, dwa różne pokolenia kobiet w Polsce reprezentowane są przez:

- Superkobiety (matki multizadaniowe),
- Normalne Dziewczyny, zwane Dziewuchami (matki dzikie).

Pierwsze cechuje wiara w to, że kobiety mogą łączyć wiele ról społecznych, bowiem w ich przekonaniu jest to możliwe dzięki dobrej organizacji – chcą być jednocześnie „dobrą matką, pracownicą, atrakcyjną partnerką, mieć pasję i czas dla siebie” (Byrska, Ciacek, 2020). Jednak według Agaty Łuższy (z Polskiego Towarzystwa Genderowego) „to jeden z najbardziej szkodliwych mitów, w jakie uwierzyły kobiety. Tym smutniej, że mit rozpowszechniany jest przez liberalne feministki” (tamże). W jej opinii „obietnica łączenia wielu ról jest tak samo opresyjna dla kobiet jak patriarchalny nakaz »siedzenia w domu«. Po prostu się nie da” (tamże). Podstawowym zadaniem dla Superkobiet w późniejszym czasie jest dbanie o edukację dziecka i inwestowanie w nie. Po drugiej stronie są Dziewuchy, świadomie

⁵ Analizy pochodzą z wywiadów z ekspertkami i z badań trendów wykorzystujących podejście etnograficzne (Byrska, Ciacek, 2020).

akceptujące zmiany, które powoduje w życiu macierzyństwo, odpuszczają sprawy mniej istotne, aby móc się skupić na tym, co najważniejsze. Macierzyństwo jest dla nich obszarem „w oparciu o wyobrażenie naturalności. Elementy, z których tworzy się przeżycie naturalnego macierzyństwa to: naturalny poród (odbywający się często nie tylko przy udziale partnera, ale również rodzeństwa rodzonego dziecka i douli⁶), długie karmienie piersią, *cosleeping* – czyli wspólne spanie w rodzinnym »gnieździe«, chustonoszenie, wychowanie w duchu rodzicielstwa bliskości, leśne przedszkole i alternatywna szkoła (od demokratycznej po różne formy *unschoolingu*)” (tamże). Jak zauważają M. Byrska i P. Ciacek „w narracjach o takim macierzyństwie słychać tęsknotę za »powrotem do korzeni«. Często przywoływane są wzorce pierwotnego, plemiennego macierzyństwa, czy wręcz odwołania do naszej ssaczki, zwierzęcej natury” (tamże). Przywołani autorzy słusznie zauważają, że „ostatnio obserwujemy umacnianie się trendu rodzicielstwa bliskości, które zainspirowane zostało relacją między matką a dzieckiem w kulturach plemiennych” (tamże).

Nie każda jednak Dziewczyna chce być matką. W dyskursach feministycznych temat bezdzietności jest dość dobrze opisany, a Dziewczyny podejmują kontynuację tego wątku. W pokoleniu millenialsów argumenty przeciwko posiadaniu dziecka i pełnieniu roli rodzica, są następujące:

1. To nieetyczne – jak można sprowadzać osobę na świat pełen bólu, cierpienia, chorób i chorych ideologii?
2. To nieekologiczne – ludzi jest za dużo, »w skali świata to nie jest dobra decyzja, każdy dodatkowy człowiek to więcej zużytego plastiku i dwutlenku węgla w atmosferze« [...].
3. To zbyt obciążone ryzykiem błędu – millenialsi to pokolenie bardzo samoświadome; psychoterapia to już niemalże kulturowa norma u Dziewuch; Dziewczyny czują lęk, że nie pokochają dziecka, że powtórzą błędy rodziców, że zmarnują dziecku życie.
4. To zbyt czasochłonne – nie nowy, ale bardzo silny u millenialsów lęk, że będzie trzeba się poświęcić, a własny rozwój, własne doświadczenia, życie towarzyskie to największy kapitał tego pokolenia (tamże).

Na podstawie wyników badań prowadzonych w Polsce przez Iwonę Przybył Barbara Cieślińska wyróżniła dwie grupy czynników sprzyjających bezdzietności z wyboru, które są zbieżne z wyżej wskazaną argumentacją. Dotyczą one pragnień bezdzietnych i ich obaw (zob. Tabela 1).

⁶ Doula to „tradycyjna w wielu kulturach rola, pełniona przez doświadczoną we własnym porodzie kobietę, często z bliskiego otoczenia, polegająca na udzielaniu wsparcia fizycznego i emocjonalnego rodzącej rodzinie” (Byrska, Ciacek, 2020).

Tabela 1

Czynniki sprzyjające bezdzietności z wyboru

pragnienie	obawa
zachowania <i>status quo</i> dotychczasowego stylu życia	przed zmianą dotychczasowego życia (pojawienie się dziecka wywraca świat do góry nogami)
własnej niezależności, realizowania planów i ambicji życiowych	przed tym, że wychowywanie dziecka będzie wiązało się z koniecznością wyrzeczeń i poświęceń, rezygnacją z przyjemności, ograniczeniem pracy zawodowej czy rezygnacją z dobrze zapowiadającej się kariery
osiągnięcia wysokiego poziomu życia i dochodów	przed ponoszeniem wysokich kosztów związanych z potrzebami i rozwojem dziecka
zachowania wierność swoistej filozofii życiowej (im mniej ludzi, tym lepiej, ponieważ świat jest przeludniony, surowce są na wyczerpaniu, występują problemy ekologiczne)	przed wejściem w rolę rodzica, która jest zbyt angażująca, wymaga czujności i czuwania, ponieważ świat staje się coraz bardziej niebezpieczny

Źródło: Cieślińska, 2014.

Współczesna ofensywa ideału macierzyństwa związana jest według Élisabeth Badinter z renesansem myślenia naturalistycznego, które pojawiło się w kulturze świata wysokorozwiniętego. Skryształował się on pod postacią dominacji trzech ideologii skupionych wokół pojęcia natury, tj.: ekologii, etologii oraz feminizmu esencjalistycznego. Odejście od tradycyjnych form macierzyństwa i wychowania dzieci – z ekologicznego punktu widzenia – prowadzi do katastrofy kobiecości. Autorka przywołuje w tym kontekście takie kwestie, jak: problem antykoncepcji (która jest definiowana jako ingerencja w naturę kobiety), znieczuleń okołoporodowych (które w przekonaniu zwolenników naturalizmu odhumanizowały tę chwilę w życiu kobiety) oraz nowobogackiego konsumpcjonizmu (który polega na korzystaniu z takich „dobrodziejstw” jak pampersy i mleko modyfikowane). Etologia natomiast, kładąca główny nacisk na biologizm, podkreśla cechy człowieka jako ssaka. Ludzka matka (podobnie jak wszystkie matki ssaków) posiada wrodzony instynkt macierzyński, który według É. Badinter nie istnieje i jest wymyślonym narzędziem opresji wobec kobiet. Pojawia się zatem restauracja pojęcia instynktu macierzyńskiego dokonana przez naturalizm ostatnich czasów. Feminizm esencjalistyczny zaś dowartościował macierzyństwo i kobietę-matkę jako tą, którą charakteryzuje najwyższy, niespotykany u drugiej płci (ale również u innych gatunków ssaków) poziom troskliwości (filozofia *care*), będący podstawą nowej etyki kobiet (Michna, 2014).

Różnorodność wyborów macierzyńskich i kobiecych stylów życia, które obecnie występują, ukazują Catherine Hakim i Neil Gilbert. Według C. Hakim (2003) istnieją trzy kategorie kobiet (jako socjologiczne typy idealne) różniące się w zakresie preferencji dotyczących pracy i stylu życia (w kontekście dokonywanych przez nie wyborów życiowych w XXI wieku):

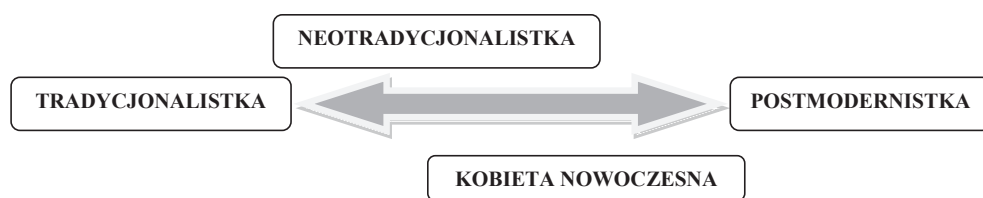
- kobieta skoncentrowana na ognisku domowym (*home-centered women/family-centered women*),
- kobieta przystosowana (*adaptive women*),
- kobieta skoncentrowana na pracy (*work-centered women*).

Dla kobiety skoncentrowanej na ognisku domowym życie rodzinne i dzieci znajdują się na pierwszym miejscu, woli więc nie pracować zawodowo. Kobieta przystosowana chce łączyć życie rodzinne i rolę matki z aktywnością zawodową – chce pracować, ale bez całkowitego zaangażowania się w karierę zawodową (żadna z tych sfer nie zyskuje u niej stałego, niezmiennego priorytetu). Kobieta skoncentrowana na pracy natomiast całkowicie poświęca się karierze, która odgrywa w jej życiu dominującą rolę, w wyniku tego wybiera bezdzietność (za: Badinter, 2013; za: Gajtkowska, 2016). Dla kategorii kobiet wyłonionych przez C. Hakim obliczono względną wielkość (osobno dla każdej) w społeczeństwie amerykańskim i brytyjskim. Zdaniem przywołanej badaczki w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii polityka społeczna nie wyróżnia żadnej z tych kategorii (nie jest stronnicza). Stąd też zaproponowany podział odpowiada rozkładowi normalnemu, gdzie wartość procentowa dla pierwszej i trzeciej ze wskazanych grup kobiet wynosi po 20% (wartości te mogą wahać się między 10% a 30%), a dla drugiej 60% (wartości mogą wahać się między 40% a 80%). Jak zauważa wskazana autorka, w praktyce jednak z różnych przyczyn polityka społeczna państw najczęściej ukierunkowana jest na wzmocnienie jednej z tych grup. Sprawia to, że rozkład procentowy jest odmienny w różnych społeczeństwach. Badaczka postuluje przygotowanie możliwie szerokiej oferty polityki społecznej wspierającej wszystkie kobiety niezależnie od ich preferencji, aby umożliwić im większą swobodę w zakresie realizowania własnych celów życiowych (za: Gajtkowska, 2016). Zatem zamiast nakłaniać wszystkie kobiety do macierzyństwa, należy stworzyć warunki do jego podejmowania i pełnienia tym kobietom, które dzieci rzeczywiście chcą.

Podobnie typy kobiet (do przedstawionych przez C. Hakim) sklasyfikował N. Gilbert, który wyróżnił cztery nowe kategorie społeczne:

- kobieta tradycjonalistka,
- kobieta neotradycjonalistka,
- kobieta nowoczesna,
- kobieta postmodernistka.

Pierwsza – tradycjonalistka – stanowi kontinuum utrwalonego (historycznie) wzorca kobiety jako matki wielodzietnej (posiadającej troje lub więcej dzieci), która rezygnuje z pracy zawodowej i spełnia się w macierzyństwie oraz jako opiekunka domowego ogniska. W pełnym wymiarze godzin realizuje więc rolę matki. Ten typ swoją tożsamość i rozwój widzi zatem w wychowywaniu dzieci, prowadzeniu domu i obowiązkach z tym związanych. Mimo że kobieta ta współcześnie opowiada się za tradycyjnym podziałem ról pomiędzy nią a partnerem, to nie oznacza to, że chce powrotu do modelu patriarchalnego. Wskazuje się, że taki stan rzeczy jest konsekwencją wpływów ideologii feministycznych (trwających kilkadziesiąt lat). Druga z wymienionych – neotradycjonalistka – to matka najczęściej dwojga dzieci, dla której praca zawodowa i spełnianie się w tej kwestii stanowią istotny składnik jej tożsamości. Na pierwszym planie jest jednak dla niej rodzina, a siebie widzi w roli matki. Inaczej jest u kobiety nowoczesnej, która stara się pogodzić bycie matką z pracą zawodową. Większą wagę ma dla niej własna kariera – tym samym jest gotowa zrezygnować z większej liczby dzieci na rzecz rozwoju osobistego. Kobiety neotradycjonalistki i nowoczesne chcą samodzielnie zarabiać na życie, praca nie jest jednak na tyle dla nich wiążąca, aby zrezygnować dla niej z macierzyństwa. Postmodernistka to natomiast przeciwieństwo tradycjonalistki. Jest to kobieta bezdzietna z wyboru, kładąca nacisk na własny rozwój i karierę zawodową. Odznacza się dużym indywidualizmem i dążeniem do sukcesów. Najczęściej wykonuje wolny zawód, zajmuje się biznesem czy polityką (za: Badinter, 2013; za: Michna, 2014). Na jednym krańcu wskazanej typologii (stworzonej przez N. Gilberta) są więc tradycjonalistki, a na drugim – postmodernistki. Pośrodku natomiast znajdują się neotradycjonalistki i kobiety nowoczesne (zob. rysunek 2).



Rysunek 2. Typologia kobiet według Neila Gilberta. Źródło: Opracowanie własne na podstawie: (Badinter, 2013).

Agnieszka Gromkowska-Melosik twierdzi, że „na poziomie potocznej świadomości i podejmowanych praktyk społecznych występują współcześnie – w kwestii macierzyństwa – cztery równoległe i pozostające ze sobą w dużej mierze w sprzeczności dyskursy” (Gromkowska-Melosik 2017, s. 103). Według przywołanej autorki kobiety próbujące dokonać samookreślenia wpisują się w jeden z czterech poniższych modeli (które są spójne z kategoriami wskazanymi wyżej):

- kobieta, której aktywność zogniskowana jest tylko na rodzeniu i wychowaniu dzieci („intensywne macierzyństwo”, „macierzyństwo na pełnym etapie”),
- kobieta łącząca rolę matki i pracownika (mniej lub bardziej efektywnie),
- kobieta spełniona zawodowo, podejmująca rolę matki – dziecko traktowane jest jako dopełnienie jej kobiecej tożsamości i symbol jej samorealizacji (w efekcie realizuje ona rolę matki w znikomym stopniu, a przypisuje priorytet sferze zawodowej),
- kobieta rezygnująca z macierzyństwa na rzecz samorealizacji zawodowej (nie *childless* czyli bezdzietna, lecz *childfree* czyli wolna od dzieci) (Gromkowska-Melosik, 2011).

Dla tej ostatniej grupy kobiecość i macierzyństwo zdają się kategoriami rozłącznymi. W tym kontekście, jak wskazuje A. Gromkowska-Melosik, „można zauważyć, że typowe dla przeszłości i pejoratywne – służące określeniu tej grupy osób – pojęcie, jakim było *childless*, czyli bezdzietna, jest coraz częściej zastąpione pozytywnym w swojej istocie *childfree* – wolna od dzieci” (Gromkowska-Melosik, 2017, s. 106).

Natomiast M. Raczek wskazuje, że „najogólniej można mówić o co najmniej kilku »typach« współczesnych matek. Każda jest oczywiście inna, zupełnie odrębna, jednak można założyć, że większość kobiet odnajdzie się przynajmniej częściowo w którychś (lub kilku) z zaproponowanych tu »modeli« macierzyństwa” (Raczek, 2019):

- matka Polka – męczennica – współcześnie to kobieta, przyjmująca pozycję podległą w stosunku do dzieci i męża oraz niedopuszczająca do głosu swoich słabości ani potrzeb. Jak zauważa M. Raczek: „cierpi za miliony w ukryciu, by na zewnątrz udawać, że jest spełniona i szczęśliwa [...]. Matki-męczennice bywają także głośne: wciąż mówią o tym, jak im źle, są wiecznie niezadowolone, mają pretensje do całego świata, nie lubią siebie, nie akceptują swojego ciała (te nadprogramowe kilogramy po porodzie!), zwykle zostają w domu i dużo czasu spędzają w mediach społecznościowych, gdzie wylewają wszystkie swoje żale” (tamże);
- matka pracująca – to kobieta, dla której praca i kariera są równie ważne lub nawet ważniejsze niż życie rodzinno-domowe, starają się jednak godzić oba obszary. Przywołana autorka podkreśla, że dla tego typu kobiet „powrót do pracy zawodowej po porodzie był oczywisty i bezdyskusyjny. Niektóre oddają nawet swój urlop ojcom, byle jak najszybciej znaleźć się znów wśród kolegów i koleżanek z pracy, móc się spełniać zawodowo i dalej rozwijać” (tamże). Kategoria ta mieści w sobie zarówno matki aktywne zawodowo, które są ambitne i dążą do rozwoju własnej kariery, jak i takie, które muszą pracować, bo nie mają innego wyboru (nie mają wsparcia w partnerze/mężu/rodzinie). Są to także samotne matki starające się poddać macierzyństwu i pracy zawodowej (tamże);
- matka domatorka (zwana wcześniej kura domową) – to kobieta, która pozostała w domu, aby zajmować się gospodarstwem domowym i wszystkimi domownikami-

- mi (nie tylko dziećmi, lecz także np. dziadkami, rodzicami czy mężem). Autorka zauważa, że: „wbrew pozorom takich matek wciąż nie brakuje, choć model ten jest najmniej popularny w dzisiejszych czasach. Wiele kobiet uważa go za przestarzały, niemieszczący się w ich pojęciu niezależności. Istnieją jednak panie, które świetnie się odnajdują w pieleszach domowych i zwykle – jeśli decyzja o pozostaniu w domu była niewymuszona – spełniają się w tej roli i są szczęśliwe. Zazwyczaj są matkami więcej niż jednego dziecka” (tamże);
- matka wielozadaniowa – to kobieta, dla której nie ma rzeczy niemożliwych (przynajmniej tak twierdzi). Stara się godzić pracę zawodową, macierzyństwo i obowiązki domowo-rodzinne. Jednej to się to udaje lepiej, innej natomiast trochę gorzej (tamże).

Można również wskazane kategorie kobiet zestawić z trzema stanowiskami wobec macierzyństwa wyróżnionymi przez Aleksandrę Maciarz: konserwatywnym, umiarkowanym i pseudonowoczesnym (zob. Rysunek 3). Na ich podstawie, w opinii autorki niniejszego opracowania, można także wyróżnić typy kobiet ze względu na to, jak postrzegają je reprezentanci określonego podejścia.



Rysunek 3. Stanowiska wobec macierzyństwa według A. Maciarz. Źródło: Opracowanie własne.

Według pierwszego, konserwatywnego podejścia, afirmującego macierzyństwo i traktującego kobietę przedmiotowo, powinna być ona „kapłanką domowego ogniska”. Stanowisko to odrzuca kontrolowanie poczęcia dziecka poprzez stosowanie środków antykoncepcyjnych, a za najbardziej pożądanym uznaje model rodziny wielodzietnej. Konserwatyści nie dają przyzwolenia na wybór odpowiedniego czasu na założenie rodziny, ograniczają autonomię kobiet przede wszystkim w sferze zawodowej oraz rodzinnej. Podejście to należy uznać za pasywne wobec współczesnego postępu. Trzecie ze wskazanych stanowisk – pseudonowoczesne – jest przeciwstawne do pierwszego. Zostało ono ukształtowane w głównej mierze na skutek ruchów feministycznych, które otwarcie krytykują sprowadzanie aktywności kobiety do roli żony i matki, obalają pogląd, że każda kobieta posiada wrodzony instynkt macierzyński oraz że rola matki jest jej przypisana (ze względu na specyficzne cechy). Kobieta ma więc prawo uczestniczyć w życiu społecznym tak jak mężczyzna – realizować swoje

aspiracje i cele życiowe, w tym zawodowe. W niektórych źródłach feministycznych macierzyństwo jest również ukazywane jako obciążenie kobiety, przeszkoda w samorealizacji oraz przymus całkowitego poświęcenia się rodzinie i dziecku (jest to skrajne podejście feministek). Pomiędzy tymi dwoma przeciwstawnymi stanowiskami: konserwatywnym i pseudonowoczesnym, znajduje się podejście umiarkowane – reprezentowane przez zwolenników zarówno równouprawnienia kobiet, jak i nowego modelu małżeństwa, macierzyństwa i rodziny (także w zakresie wypełnianych obowiązków). Rodzinę rozumie się tutaj jako równoprawny układ między małżonkami/partnerami, którzy wspólnie sprawują opiekę nad potomstwem. Matki, podobnie jak ojcowie, spełniają się również zawodowo. Oboje mają zatem prawo do samorealizacji w sferze osobistej i publicznej. Stanowisko to zakłada świadome i podmiotowe uczestnictwo kobiet w decyzjach dotyczących ilości dzieci w rodzinie i czasu ich przyjścia na świat. W podejściu tym formułuje się oczekiwania wobec państwa w zakresie rozwiązań wspierających łączenie i godzenie roli matki z rolą zawodową (Maciarz, 2004).

Diana Aksamit zauważa natomiast, że w analizach dominują przeważanie dwa skrajne dyskursy na temat macierzyństwa:

- konserwatywny, w którym funkcjonuje sformułowanie „matka Polka”; matriarchat menedżerski (z czasów socjalizmu), jak również nowe propozycje wzorów macierzyńskich w Polsce z lat 90. ubiegłego wieku oraz realizowane praktyki (kobieta-asertywna; matka psychologizująca i inne);
- feministyczny, według którego kobieta realizuje się w różnych rolach z własnego wyboru (Aksamit, 2019, s. 16).

Różne ujęcia macierzyństwa w teoriach feministycznych dzieli się na trzy rodzaje. Pierwszy odnosi się do uniwersalnej natury kobiety i określanej jest jako enencjalizm (Mary Wollstonecraft, John Stuart Mill, Harriet Taylor), drugi związany jest ze społeczną strukturą, w której macierzyństwo stanowi jeden z komponentów (Sally Macintyre, Adrienne Rich), trzeci natomiast dotyczy społecznego konstruktivismu (Shulamith Firestone). Pomiędzy dwoma ostatnimi podejściami sytuują się Simone de Beauvoir oraz É. Badinter (Wodzik, 2011).

W podsumowaniu dotychczasowych rozważań należy zauważyć, że współcześnie szczególnie mocno ścierają się dwa stanowiska dotyczące postrzegania i społecznego funkcjonowania kobiety: matka – tradycjonalistka vs kobieta – postmodernistka. Ze względu na liczne przemiany (społeczne, kulturowe i polityczne) ostatnich dziesięcioleci zjawisko emancypacji bezdzietnych postmodernistek jest oczywiste (Michna, 2014), choć świadoma rezygnacja z macierzyństwa wciąż spotyka się z brakiem zrozumienia społecznego (zob. ROPS, 2015). Wybory kobiet, jak podkreśla É. Badinter, „nie są jednak ustalone raz na zawsze, zmieniają się

wraz z sytuacją gospodarczą, polityczną, społeczną i rodzinną. Równie ważne są zmieniające się ideologie macierzyństwa i presja wywierana na kobiety, aby dostosowywały się do obowiązującego modelu dobrej matki” (Badinter, 2013, s. 26). To wartości społeczne obowiązujące w danej epoce wyznaczają definicję idealnej czy dobrej matki (zob. Badinter, 1998). Obecnie trudno jest znaleźć jeden ideał macierzyństwa, jeden model dobrej matki, ponieważ kobiety mogą pełnić i pełnią różnorodne role oraz mogą wybierać i wybierają różne style życia. Według Marty Maciąg-Budkowskiej i Teresy Rzepy „aktualne tendencje zmierzające do aktywizacji kobiet w różnych dziedzinach życia pomogą w wyklarowaniu się nowego wzorca lub w spolaryzowaniu wizerunku współczesnej matki Polki” (Maciąg-Budkowska, Rzepa, 2017, ss. 104-105). Czas panowania koronawirusa także się do tego przyczynił, o czym mowa poniżej.

Kobieta-matka a pandemia COVID-19

Okres pandemii COVID-19 wymógł „na wielu kobietach, by łączyły swoje nowoczesne życia z rolą tradycyjnej pani domu” (za: Stawikowska, 2020). Kobiety czują ciągłą presję i nacisk, aby w każdej z nich realizować się na 100 procent. W tym kontekście pojawiło się nawet określenie „matka Polka pandemiczna”. To kobieta, która pracuje dłużej niż do tej pory, jest jednocześnie nauczycielką, sprzątaczką, kucharką oraz organizatorką domowego życia (za: Stawikowska, 2020). Pandemia szczególnie dotknęła pracujące matki i ujawniła jeszcze mocniej napięcia spowodowane przez oczekiwania społeczne.

Jak wynika z badania Hays, to właśnie pracujące matki częściej korzystały z zasiłków wypłacanych w okresie zamknięcia placówek opiekuńczych i edukacyjnych. Dla nich także trudniejsze było łączenie ról pracownika i rodzica – uważa tak 59% z nich (Raport Hays Poland, 2021). Raport Komisji Europejskiej opublikowany w marcu 2021 roku jednoznacznie wskazuje, że w okresie pracy zdalnej (nawet jeśli obydwój rodzice pracowali w domu) wykonywanie obowiązków domowo-rodziny, opieka nad dziećmi oraz nadzór nad nauczaniem zdalnym przypadały kobietom (za: Raport Hays Poland, 2021).

Autorzy raportu *Kobiety na rynku pracy 2021* stawiają tezę, że „pandemia wzmocniła tradycyjny podział obowiązków i przyczyniła się do ograniczenia niektórym kobietom szansy na osiągnięcie sukcesów na polu zawodowym. Panie niejednokrotnie znajdowały się w sytuacji – trwającej przez kilka miesięcy – gdy jednocześnie musiały być w pełni dyspozycyjne zarówno dla swoich przebywających w domu dzieci, jak i dla pracodawcy” (Raport Hays Poland, 2021, s. 4). Jak zauważa Aleksandra Tyszkiewicz (dyrektor w Hays Poland), „dla wielu pracujących

nam pandemia jest czasem przemęczenia i nieustannego działania pod presją, co zmniejsza satysfakcję z pracy oraz może wpływać na efektywność. Mniej sukcesów zawodowych to z kolei wolniejsze tempo rozwoju i ograniczone szanse na otrzymanie awansu. Im dłużej trwa pandemia, tym większe prawdopodobieństwo dalszego pogłębiania się różnic w szansach kobiet i mężczyzn na rynku pracy” (za: Bartosiewicz, 2021).

W czasie pandemii najczęściej trudności sprawiało i sprawia zatem kobietom pogodzenie obowiązków rodzinno-domowych, w tym tych związanych z opieką nad dziećmi, nauką zdalną potomstwa, z pracą zawodową. Z raportu *Sytuacja kobiet w czasie pandemii* wynika, że prawie 39% Polek jednocześnie pracuje i opiekuje się rodziną. Mimo że ponad połowa (58,3%) z nich deklaruje, że obowiązki domowo-rodzinne dzieli z partnerem, to i tak główny ich ciężar spada właśnie na nie, a znaczna część twierdzi, że ma ich więcej (44,7%) (2020). W przypadku warszawianek większość (60,8%) łączy role rodzinne i zawodowe. Na wsparcie partnera może liczyć także przeważająca część z nich (67%), chociaż ponad połowa (50,9%) uważa również, że w okresie pandemii ma więcej obowiązków domowych (*Raport Mama-Warszawianka*, 2020).

Z badań zamieszczonych w raporcie *Życie codzienne w czasach pandemii* także wynika, że to właśnie kobiety w dużym stopniu ponoszą koszty pandemii. To one bowiem (w większości) czują się odpowiedzialne za administrowanie sferą domowo-rodzinną w kryzysie, sprawują opiekę nad osobami zależnymi (dziećmi, seniorami), dbają o domową atmosferę czy są animatorkami czasu wolnego. Częściej również wskazują na brak wytchnienia, wolności oraz na problemy związane z pojawieniem się nowych zobowiązań. Czują się odpowiedzialne, aby podejmować te wszystkie działania zanim uczynią to mężczyźni. W konsekwencji pojawia się u nich zwiększone poczucie niepewności (Drozdowski i in., 2020).

Pandemia zatem jeszcze bardziej uwidoczniła podział ról i wzmocniła przepaść pomiędzy deklarowaną oraz realizowaną w praktyce równością pomiędzy kobietami a mężczyznami. Płeć okazała się zmienną różnicującą strategie adaptacyjne jednostek w sytuacjach kryzysowych, w których „jako mechanizm obronny uruchamia się to, co zostało najsilniej wdrukowane w socjalizacji – w tym wypadku, tradycyjne role płciowe. Powrót do nich to swoisty reset równouprawnienia, ale też wycofanie się na pozycje dające poczucie bezpieczeństwa. Tradycyjność oznacza również częstsze, niż w przypadku mężczyzn, deklarowanie radzenia sobie z sytuacją pandemii przez rozmawianie, pomaganie innym, ale też ograniczanie potrzeb [...]. Koszty pandemii ponoszone przez kobiety to więc nie tylko większe zaangażowanie w reprodukcję domowej codzienności, ale też głębsze wyrzeczenia, jakie trzeba poczynić, by było to możliwe” (Drozdowski i in., 2020, ss. 30-32).

Zakończenie

W podsumowaniu niniejszych rozważań należy wskazać na różnorodność postrzegania współczesnych kobiet w kontekście roli matki oraz na pluralizm możliwych postaw i przekonań społecznych dotyczących macierzyństwa. Zdaniem A. Gromkowskiej-Melosik:

w aspekcie problemu »socjalizacji w dyskurs macierzyństwo«, występuje duża liczba sprzeczności, zarówno na płaszczyźnie teorii i koncepcji, jak i życia społecznego. Każdy dyskurs macierzyństwa ma w sobie »możliwości« i »ograniczenia«, zależnie od perspektywy postrzegania. Trudno zaprzeczyć, że istnieje w tej dziedzinie w świadomości i praktyce społecznej rosnące »zamieszanie« [...]. W konsekwencji, każda kobieta stoi w pewnym momencie swojej biografii przed wyborami, które nieodwołalnie determinują kształt jej przyszłego życia (Gromkowska-Melosik, 2017, s. 106).

Mimo że współczesne kobiety świadome są tego, że mogą dokonać w zakresie macierzyństwa wyboru, to jak trafnie zauważa Agnieszka Graff: „nie da się dylematów związanych z macierzyństwem sprowadzić do zgrabnego hasła: dajmy kobietom wybór” (Graff, 2014, s. 16). Wybór ten bowiem bywa pozorny, gdyż „towarzyszące macierzyństwu napięcie ma dziś wymiar nie tylko ideologiczny, ale także praktyczny, ekonomiczny i polityczny” (tamże, s. 61). Konieczność podejmowania trudnych decyzji stanowi dla wielu pań nieodłączny element roli matki (Gajtkowska, 2016), a pojawiające się zjawisko retradycjonalizacji – powrotu do tradycyjnych ról płciowych – nie wzmacnia sytuacji kobiet, w tym matek. Dzieje się tak, ponieważ – jak zauważają autorzy raportu *Życie codzienne w czasach pandemii* – stanowi ono

reset procesów równouprawnienia: uczynienie kobiet na powrót gospodyniami domowymi, a mężczyzn tymi, którzy gromadzą zapasy, łowcami; obciążenie tych pierwszych odpowiedzialnością za reprodukcję codzienności wspólnoty rodzinnej, a tych drugich za trzymanie ręki na pulsie zmian w sferze publicznej; powiązanie tych pierwszych z lękiem, bezradnością, niepokojem o przyszłość, a tych drugich z wyważoną analizą możliwych zagrożeń, planowaniem, przygotowywaniem strategii przetrwania (Drozdowski i in., 2020, s. 33-34).

Z przedstawionych analiz wyłaniają się zatem różne kategorie współczesnych kobiet i matek. Ważna jest ich znajomość w kontekście przygotowania możliwie szerokiej oferty polityki społecznej, która najczęściej ukierunkowana jest (w poszczególnych państwach) na wzmocnienie jednej wybranej grupy. Istotne są rozwiązania wspierające je wszystkie – niezależnie od ich preferencji – aby umożliwić im większą swobodę w dążeniu do osiągnięcia własnych celów życiowych. Nie chodzi bowiem

o, jak wcześniej wskazano, namawianie wszystkich kobiet do macierzyństwa, ale o stworzenie dobrych warunków tym kobietom, które dzieci rzeczywiście chcą oraz wspomaganie ich w łączeniu i godzeniu ról. W wyniku pojawienia się pandemii COVID-19 jest to tym bardziej potrzebne, ponieważ jej wybuch wzmocnił tradycyjny podział obowiązków, a retradycjonalizacja tym bardziej nie sprzyja kobietom. Uzasadnia to potrzebę wspierania ich wszystkich, w tym matek, i uwrażliwiania społeczeństwa (w procesie edukacyjnym) na ich sytuację i trudności.

Bibliografia

- Aksamit, D. (2019). *Kobiety-matki o macierzyństwie: socjopedagogiczne studium narracji matek dorosłych osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Badinter, É. (1998). *Historia miłości macierzyńskiej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Volumen.
- Badinter, É. (2013). *Konflikt: kobieta i matka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bakiera, L. (2013). *Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Bartosiewicz, A. (2021). *Czy kobiety naprawdę mają trudniej w pracy? Eksperti to sprawdzili*. Pobrane z: <https://stronakobiet.pl/czy-kobiety-naprawde-maja-trudniej-w-pracy-eksperti-to-sprawdzili/ar/c10-15630863>.
- Brown, B. (2012). *Dary niedoskonałości: jak przestać się przejmować tym, kim powinniśmy być, i zaakceptować to, kim jesteśmy*. Poznań: Media Rodzina.
- Budrowska, B. (2001). Regulamin i improwizacje, czyli o kulturowym skrypcie bycia matką. *Kultura i Społeczeństwo*, t. 45, 2, 105-120.
- Budrowska, B. (2000). *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*. Wrocław: Wydawnictwo Funna.
- Byrska, M., Ciacek, P. (2020). *Współczesne macierzyństwo – matka multizadaniowa vs. dzika matka*. Pobrane z: <https://women.ringieraxelspringer.pl/artukul/wspolczesne-macierzynstwo-matka-multizadani,16.html>.
- Christoph, M., Krause, E. (2019). Kariera zawodowa kobiet we współczesnych organizacjach. *Studia Edukacyjne*, 53, 187-207. DOI: 10.14746/se.2019.53.11.
- Cieślińska, B. (2014). Bezdzielnosc jako styl życia. *Pogranicze. Studia Społeczne*, 24, 277-292.
- Drozdowski, R., Frąckowiak, M., Krajewski, M., Kubacka, M., Luczys, P., Modrzyk, A., Rogowski, Ł., Rura, P., Stamm, A. (2020). *Życie codzienne w czasach pandemii: raport z drugiego etapu badań*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Frąckowiak-Sochańska, M. (2009). *Preferencje ładów normatywnych w postawach kobiet wobec wartości w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Fundacja Sukces Pisany Szminką. *Raport Mama-Warszawianka: mama na rynku pracy. Wygrajmy z COVID-em* (2020). Pobrane z: https://sukcespisanyszminka.pl/wp-content/uploads/2020/12/Raport_Mama_Warszawianka.pdf.
- Fundacja Sukces Pisany Szminką. *Sytuacja kobiet w czasie pandemii* (2020). Pobrane z: <https://sukcespisanyszminka.pl/wp-content/uploads/2020/12/Raport-Sytuacja-Polek-w-pandemii.pdf>.
- Gajtkowska, M. (2014). Recenzja książki Rachel Cusk „Praca na całe życie. O początkach macierzyństwa”. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 2 (6), 251-256. DOI: 10.14746/kse.2014.2.15.
- Gajtkowska, M. (2016). Współczesne (auto)kreacje macierzyństwa i ich wybrane konteksty. W: I. Przybył, A. Żurek (red.), *Role rodzinne: między przystosowaniem a kreacją* (ss. 203-211). Poznań: Wydawnictwo WNS UAM.

- Gawlina, Z. (2003). Macierzyństwo jako wartość w kontekście przemian społecznych. *Roczniki Socjologii Rodziny*, XV, 33-45.
- Górnikowska-Zwolak, E. (2004). Macierzyństwo. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3 (ss. 9-18). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Gracka-Tomaszewska, M. (2014). *Drogi do macierzyństwa: reprezentacja siebie i reprezentacja dziecka w umyśle kobiety jako podstawa macierzyństwa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Graff, A. (2014). *Matka feministka*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Gromkowska-Melosik, A. (2011). *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet: studium dynamiki dostępu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gromkowska-Melosik, A. (2017). Rekonstrukcje tożsamości współczesnych kobiet: Paradoksy emancypacji. *Pedagogika Społeczna*, 2 (64), 95-116.
- Hakim, C. (2003). A New Approach to Explaining Fertility Patterns: Preference Theory, *Population and Development Review*, 29 (3), 349-374. DOI: 10.1111/j.1728-4457.2003.00349.x.
- Hays Poland (2021). *Kobiety na rynku pracy 2021*. Pobrane z: <https://www.hays.pl/kobiety>.
- Hryciuk, R.E., Korolczuk, E. (2012). Wstęp: Pożegnanie z Matką Polką? W: R.E. Hryciuk, E. Korolczuk (red.), *Pożegnanie z Matką Polką? Dyskursy, praktyki i reprezentacje macierzyństwa we współczesnej Polsce* (ss. 7-24). Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Kasten, A. (2013). Dyskurs naukowy w Polsce na temat macierzyństwa. W: K. Slany (red.), *Zagadnienia małżeństwa i rodzin w perspektywie feministyczno-genderowej* (ss. 65-76). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Kotlarska-Michalska, A. (2012). Główne kierunki przemian w kobiecych rolach małżeńskich i macierzyńskich. W: A. Kwak, M. Bieńko (red.), *Wielość spojrzeń na małżeństwo i rodzinę* (ss. 87-115). Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Kubiak-Szymborska, E. (2014). Macierzyństwo – praca zawodowa: Kontekst i różne oblicza dylematu. W: R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Relacje praca – życie pozazawodowe drogą do zrównoważonego rozwoju jednostki* (ss. 38-400). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Kusio, U. (2004). Współczesna kobieta wobec macierzyństwa. *Kultura i Edukacja*, 4, 40-47.
- Maciarz, A. (2004). *Macierzyństwo w kontekście zmian społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Maciąg-Budkowska, M., Rzepa, T. (2017). Jaka jest „idealna matka”? Rozumienie roli matki przez współczesne kobiety. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J – Paedagogia-Psychologia*, XXX, 3, 93-107. DOI: 10.17951/j.2017.30.3.93.
- Michna, N.A. (2014). O kobietach i matkach: Elisabeth Badinter o kryzysie kobiecej tożsamości. *Kwartalnik Filozoficzny*, XLII, 3, 133-154.
- Olcoń-Kubicka, M. (2009a). *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Olcoń-Kubicka, M. (2009b). Rola Internetu w powstawaniu nowego modelu macierzyństwa. W: M. Sikorska (red.), *Być rodzicem we współczesnej Polsce: nowe wzory w konfrontacji z rzeczywistością* (ss. 34-61). Warszawa: Wydawnictwo UW. DOI: 10.31338/uw.9788323514763. pp.34-61.
- Olko, P., Filip, G. (2016). Role społeczne odgrywane przez kobietę na przykładzie wybranych czasopism kobiecych. *Studia językoznawcze*, 7, 7-24. DOI: 10.15584/slowo.2016.7.1.
- Plopa, M. (2005). *Psychologia rodziny: teoria i badania*. Elbląg: Wydawnictwo Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Pryszmont-Ciesielska, M. (2011). Macierzyństwo w perspektywie kobiet podejmujących aktywność naukowo-dydaktyczną – trzy autonarracje. *Edukacja Dorosłych*, 2, 163-178.
- Pufal-Struzik, I. (2017). Aktywność zawodowa współczesnych kobiet – trudności w realizacji nowych ról i tradycyjnych obowiązków. *Polskie Forum Psychologiczne*, 22(2), 242-257.
- Raczek, M. (2019). *Jakie są współczesne matki?* Pobrane z: <https://m.trojmiasto.pl/dziecko/Jakie-sa-wspolczesne-matki-n134618.html>.

- ROPS, (2015). *Spoleczna rola matki – wyzwania współczesnego macierzyństwa: raport z badania*. Katowice: Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej Województwa Śląskiego.
- Sikorska, M. (2009a). Matka „chora” zamiast „złej” – o nowych wzorach macierzyństwa. W: M. Sikorska (red.), *Być rodzicem we współczesnej Polsce: nowe wzory w konfrontacji z rzeczywistością* (ss. 13-33). Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Sikorska, M. (2009b). *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko: o nowym układzie sił w polskich rodzinach*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Sikorska, M. (red.) (2012). Raport: *Ciemna strona macierzyństwa: o niepokojach współczesnych matek*. Warszawa: Wydawnictwo AXA.
- Slany, K. (2013). Ponowoczesne rodziny – konstruowanie więzi i pokrewieństwa. W: K. Slany (red.), *Zagadnienia małżeństwa i rodzin w perspektywie feministyczno-genderowej* (ss. 45-64). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Stawikowska, E (2020). *Epidemia uderza w kobiety: partnerstwo? Brzmi fajnie, ale teraz to prawie niemożliwe*. Pobrane z: <https://www.newsweek.pl/polska/epidemia-koronawirusa-uderza-w-kobiety-partnerstwo-fajnie-brzmi-ale-w-teorii/e4pxnv4>.
- Szukalski, P. (2004). Bezdzietność w Polsce. W: W. Warzywoda-Kruszyńska, P. Szukalski (red.), *Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie polskim* (ss. 83-109). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Titkow, A. (2007). *Tożsamość polskich kobiet*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Titkow, A. (2012). Figura Matki Polki: próba demitologizacji. W: R.E. Hryciuk, E. Korolczuk (red.), *Pożegnanie z Matką Polką? Dyskursy, praktyki i reprezentacje macierzyństwa we współczesnej Polsce* (ss. 27-48). Warszawa: Wydawnictwo UW .
- Willan-Horla, L. (2013). Strategie funkcjonowania współczesnych Polek w życiu rodzinnym. W: K. Slany (red.), *Zagadnienia małżeństwa i rodzin w perspektywie feministyczno-genderowej* (ss. 173-190). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Włodarczyk, E. (2017). Misja ‘mama’: wyzwania i trudności. W: E. Włodarczyk (red.), *W trosce o macierzyństwo* (ss. 53-68). Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Wodzik, J. (2011). Krótka historia macierzyństwa w ujęciu feministycznym. *Analiza i Egzystencja*, 16, 91-104.
- Wojciechowska, Z. (2012). Macierzyństwo – czynnik wykluczenia na współczesnym rynku pracy czy szansa dla nowych rozwiązań w kobiecej karierze?, *Edukacja Dorosłych*, 1 (66), 75-88.
- Wojciechowska, J. (2002a). Role rodzicielskie wobec zmian uniwersalnych. W: K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), *Zadania i role społeczne w okresie dorosłości* (ss. 147-168). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Wojciechowska, J. (2002b). Role rodzicielskie a zmiany wspólne. W: K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), *Zadania i role społeczne w okresie dorosłości* (ss. 169-186). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXII (1/2020)

Mariusz DEMBIŃSKI*

Pedagogika religii – konceptualizacja teorii kształtującej uczniowską tożsamość

Religion pedagogy – conceptualization of the theory shaping pupil identity

Abstrakt

Wprowadzenie. Religia jest jednym z przedmiotów realizowanych w szkołach podstawowych i średnich. Jest to przedmiot swoisty, w zasadzie nieempiryczny, toteż niezwykle ważne jest, aby przekazywane treści wpisywały się w przestrzeń szeroko pojętej pedagogiki.

Cel. Celem artykułu jest propozycja opracowania teorii pedagogiki religii, która poprzez program nauczania w czasie katechezy w szkole staje się źródłem kształtowania osobowości i wyłaniania religijnej, wyznaniowej tożsamości. Teoria ma przyczynić się do poszerzenia zrozumienia pedagogicznych (naukowych) odniesień do religii, zwiększenia poczucia odpowiedzialności za kształcenie uczniów przez pedagogów i teologów (katechetów) oraz za samokształcenie. Ma też wskazać czynniki budujące tożsamość, między innymi po to, aby znalazły one swoje odzwierciedlenie w procesie kształcenia (edukacji, wychowaniu, socjalizacji).

Materiały i metody. Wypowiedź ma charakter teoretyczny, przy czym jej konceptualizacja prowadzi do opracowania teorii pedagogiki religii i nawiązuje do fenomenologii oraz idei praktyki w działaniu.

* **e-mail: mdmd@wp.pl; mdmd@amu.edu.pl**

Zakład Nauk o Edukacji, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Nowy Świat 28-30, 62-800 Kalisz, Polska

Department of Teaching about Education, Faculty of Pedagogy and Fine Arts in Kalisz, Adam Mickiewicz University in Poznan, Nowy Świat 28-30, 62-800 Kalisz, Poland

ORCID: 0000-0002-8352-5106

Wnioski. Ważne jest, aby katecheci i teolodzy współpracowali z pedagogami, ponieważ treści programowe kształtują osobowość i tożsamość uczniów. Znajomość czynników wpływających na tożsamość powinna wpisywać się w program i proces kształcenia (edukacji, wychowania i socjalizacji).

Słowa kluczowe: pedagogika religii, kształcenie, osobowość, tożsamość.

Abstract

Introduction. The teaching of religion is one of the subjects in primary and secondary schools. Its essence is to implement a specific worldview. This message - in principle - is implemented in an authoritarian and uncritical manner. The problem is that junior class students are not reflective.

Aim. The aim of the article is a proposal to develop a theory of religion pedagogy, which, by implementing the curriculum during religion classes, becomes a source of personality shaping and the emergence of (religious, denominational) identity. The theory is intended to contribute to: broadening the understanding of pedagogical (scientific) references to religion; increasing the sense of responsibility for the education and self-education of students by educators and theologians (catechists); indication of factors building identity, inter alia, so that they are reflected in the teaching process (education, upbringing, socialization).

Materials and methods. Statement it is theoretical. Wherein, her conceptualization leads to the development of the theory of religious pedagogy and refers to phenomenology and the idea of practice in action.

Conclusions. It is important that catechists and theologians cooperate with educators because the curriculum content shapes the personality and identity of students. The knowledge of factors influencing identity should be part of the program and process of education (education, upbringing, and socialization).

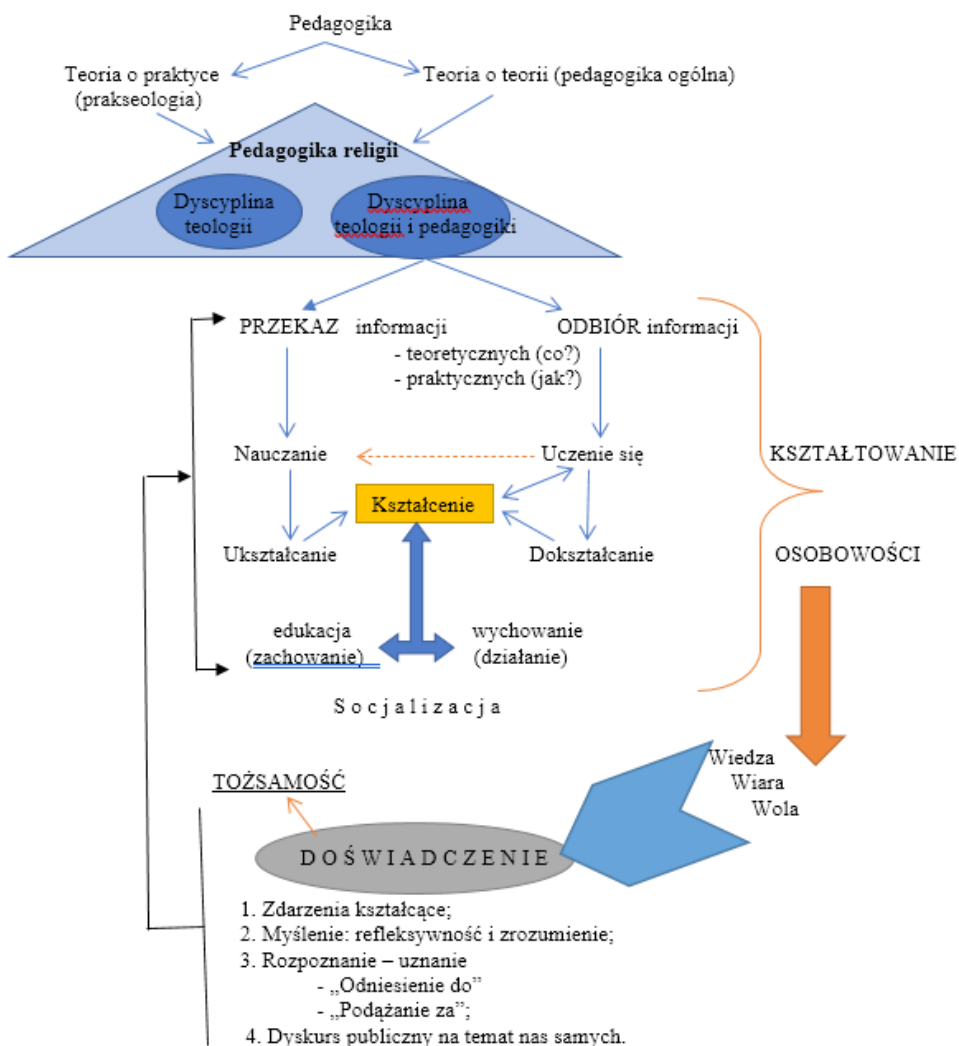
Keywords: religion pedagogy, education, personality, identity.

Wprowadzenie

W ostatnim czasie w Polsce coraz częściej mówi się o zwiększeniu oddziaływania myśli chrześcijańskiej na obywateli, w szczególności młodych – w proces ten aktywnie ma być włączona szkoła. Pomijam celowość, przydatność czy racjonalność tej idei, której zapewne będzie towarzyszyć społeczny dyskurs nastawiony na poszukiwanie uzasadnionych argumentów przez oponentów i ich przeciwników. Chciałbym natomiast zaproponować w swojej wypowiedzi propozycję teoretycznej konceptualizacji pedagogiki religii, ramowanej pedagogiką w jej praktyczno-teoretycznej (prakseologicznej) i teoretycznej (pedagogika ogólna) podstawie, której realizacja w przestrzeni kształcenia prowadzi do kształtowania osobowości i wyłaniania się tożsamości.

Rysunek 1 za pomocą kategorii i linii w formie strzałek je łączących pokazuje wstępną propozycję pedagogicznego ukształtowania uczniowskiej tożsamości, która jest

podporządkowana pedagogice religii. Elementy składowe wyróżnione w tym projekcie wskazują na istotne treści (kategorie), które uwzględnię w swoich rozważaniach. Oznacza to, że ich konceptualizacja stanowi wytyczne dla teorii tutaj kreowanej, którą traktuję jako uniwersalny schemat poznania i działania, umożliwiający wdrażanie określonych idei światopoglądowych w cele i zadania pedagogiki religii, w której kształcenie przekłada się na formowanie ludzkiej osobowości i tożsamości. Przyjmuje, że skoro tak jest i skoro ta zależność zwrotnie przekłada się na proces kształcenia, to bardzo ważne okazuje się przekładanie czynników tożsamości na treści kształcenia.



Rysunek 1. Kształtowanie uczniowskiej tożsamości w osnowie pedagogiki religii.
Źródło: Opracowanie własne.

Ze wskazanego schematu wynika, że pedagogika religii jest subdyscypliną pedagogiki, konstytuowaną z jednej strony przez założenia prakseologiczne, a z drugiej – przez pedagogikę ogólną. Pedagogika religii odwołuje się zatem do założeń teoretycznych dotyczących skutecznego działania i do pedagogiki ogólnej, której rozważania dotyczą podstaw pedagogiki. Założenia te mają poprzez pedagogikę naukowo ugruntować przekaz religijny, który w obszarze pedagogiki religii łączy teologię z pedagogiką. W ten sposób teologia i pedagogika już w przestrzeni kształcenia religijnego wskazują na sprawność działania, którego świadectwem jest ewangelizacja życia duchowego i świeckiego nastawiona na kształtowanie określonych relacji międzyludzkich w duchu chrześcijańskim. Teologia korzysta przy tym z pedagogiki ogólnej jako nośnika wiedzy systematyzującej myślenie i działania pedagogiczne, w której odzwierciedla się społeczno-kulturowa praktyka naukowa. Pedagogika religii w swoim oddziaływaniu dąży do takiego przekazu informacji, nauczania i formowania, aby ten, do kogo kształcąco poprzez wychowanie, socjalizację i edukację zwraca się prowadzący, katecheta itp., odbierał te informacje, uczył się ich, a w konsekwencji był na tyle nimi zainteresowany, że dążyłby poprzez samodokształcanie do ich pogłębiania, zrozumienia i pielęgnowania. W ten sposób dokonywałoby się kształtowanie uczniowskiej osobowości. Przy czym oddziaływanie pedagogiki religii poprzez to kształtowanie staje się źródłem określonej wiedzy, konkretnych kompetencji i umiejętności, które wsparte wiarą i wolą, powinny oddziaływać na motywację uzasadniającą sens oraz potrzebę religijnych (wyznaniowych) działań i religijnego myślenia. W konsekwencji efekt tego procesu będzie się przejawiać w ludzkim doświadczeniu, w którym zdarzenia kształcące, myślenie refleksyjne wraz ze zrozumieniem, a także rozpoznanie i dyskurs publiczny dotyczący konkretnej osoby wyznaczą strukturę tożsamości. Poznanie czynników generujących tożsamość ma służyć ich wdrażaniu w przestrzeń kształcenia. Wskazywałoby to na możliwość świadomego oddziaływania na uczniowską świadomość i jego tożsamość.

Ponieważ w tym artykule interesuje mnie konceptualizacja pedagogiki religii w osnowie pedagogiki, której naukowy charakter ma uzasadniać jej praktyczną przydatność w życiu społecznym (poprzez nadzorowanie wyłaniającej się tożsamości), toteż moje rozważania będą bardziej ukierunkowane na zagadnienia pedagogiczne niż teologiczne. Dlaczego? Wynika to z prostego faktu. Pedagogika u swoich podstaw jest unaukowiona, religia zaś podpada pod wiedzę spekulatywną (Matraszek, Such, 1989), a więc stanowi wyraz przekonań, których argumentacja jest sprowadzona do wiary, do formuły: „ja w to wierzę”. Ponadto chodzi o to, aby religia uzyskała naukowy status, a nie odwrotnie. Oczywiście mam na uwadze fakt, że pedagogika religii podpada pod teologię pastoralną (Ziebertz, 1994), co oznacza, że jest częścią nauk stosowanych, a nie empirycznych. Co więcej, teologia pastoralna ogranicza się do nauk należących do działania kształcącego samego Kościoła, a więc instytucji, której celem jest przekazywanie i utrwalanie wiary.

Wskazane działania dążące do unaukowania przesłanek teologicznych czy chrześcijańskiej aksjologii przejawiają się nie tylko w odniesieniu do pedagogiki personalistycznej, pedagogiki krytycznej czy pedagogiki kultury, lecz także do szeroko pojętej fenomenologii czy hermeneutyki (Milerski, 2011). Sama pedagogika religii zdaje się refleksją nad wychowaniem zmierzającym do dojrzałości ludzkiej i religijnej, odnoszącej się do rozlegle rozumianej ludzkiej *praxis* (Benner, 2015). O naukowym charakterze pedagogiki religii jako subdyscypliny pedagogiki świadczą: jej przedmiot, cele do zrealizowania, zakres działań i wypracowane metody badań (Simon, 2007). Obszarem jej działań, a tym samym również badań, jest wspólnota religijna w odniesieniu do życia społecznego, rodzinnego i szkolnego, łącząca wiarę ze świeckim funkcjonowaniem. Natomiast jej zasadnicze zadanie to kształtowanie i socjalizacja w duchu wychowania religijnego. Ma ono prowadzić do katechezy, którą należy rozumieć jako pedagogię (praktyczną sztukę nauczania) w akcie wiary.

Przyjmuję zatem, że pedagogika będzie stanowić formę, a religia treść dla pedagogiki religii. Oznacza to, że związek ten, jeżeli ma spełniać kryteria naukowości, powinien nawiązywać do określonych założeń antropologicznych, które pozwolą przekroczyć religijny sens ludzkiej egzystencji i połączyć się z innymi wymiarami istnienia i wiedzy. To nada tej subdyscyplinie pedagogiki bardziej realną formę kształtowania ludzkiego życia w świecie – realną w sensie otwartości i współistnienia z innymi aktywnościami człowieka: „prócz pedagogiki i religii mamy jeszcze politykę, ekonomię, etykę i estetykę” (Benner, 2015). Powinno ją to uczynić czymś intrygującym, oczekiwanym i pożądanym. Z kolei otwartość i współistnienie mają być nośnikami dla czynników kształtujących tożsamość ujmowanych w programie kształcenia.

Cel, który sobie wyznaczyłem, to konceptualizacja pedagogiki religii. Jej teoria ma uniwersalny charakter – może odnosić się do innych kierunków pedagogiki, a jedynie, co je różni, to treść. W tym przypadku celem jest wgląd w pedagogikę religii, która poprzez połączenie pedagogiki i światopoglądu chrześcijańskiego (zajęcia z religii) przekłada się na kształtowanie osobowości ucznia (na płaszczyźnie religijnej) i wyłanianie jego tożsamości. Ważne zatem będą kategorie, które należy uwzględnić w tej propozycji, oraz proces wskazujący u swojego początku na pedagogikę, a kończący się tożsamością. Pytania, na które postaram się sformułować odpowiedzi, będą dotyczyły kwestii ukazanych na Rysunku 1. Można zatem pytać o sens i znaczenia poszczególnych pojęć. Należy również mieć na względzie pewne idee i koncepcje oraz ich oddziaływanie na kształcenie oraz na osobowość i tożsamość. Mam na uwadze pytania, które mogą wynikać z Rysunku 1, z tego względu skoncentruję się na wyjaśnieniu, dlaczego pedagogika jest wykładnią pedagogiki religii, co jest istotne w realizacji przez nią kształcenia, jak kształcenie przekłada się na budowanie osobowości, której wskaźnikami mają być wiedza, wiara i wola, z jakich elementów składa się tożsamość oraz dlaczego te elementy powinno się uwzględnić w procesie kształcenia.

Zagadnienie poruszone tutaj jest bardzo złożone. Nie da się zatem w przestrzeni artykułu wyjaśnić wszystkich kwestii czy wdać się w dyskusję z czytelnikiem. Moją intencją jest prezentacja teorii i wskazanie kluczowych elementów jej konstytuujących. Chcę pokazać związek, który istnieje pomiędzy przekazem określonych treści a świadomością własnej tożsamości. Wynika to z poczucia odpowiedzialności, która jest podstawowym wyznacznikiem działań teologicznych i pedagogicznych.

Pedagogika wykładnią pedagogiki religii

Bogusław Śliwerski w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* stwierdza, że „W toku dziejów pedagogika stała się: 1) filozofią (nauką o człowieku, *paideią*, *antropagogią*); 2) samodzielną częścią nauk humanistycznych; 3) przedmiotem kształcenia akademickiego i zawodowego; 4) subiektywną teorią wychowania; 5) wspólnotową formacją intelektualną” (Śliwerski, 2005, s. 100). Uściślię tę wypowiedź i za Stanisławem Palką dodam: „Pedagogika jest nauką o wychowaniu, kształceniu i samokształtowaniu człowieka w ciągu całego życia. Obejmuje ona swoim zasięgiem poznawczym oddziaływanie bezpośrednie człowieka na człowieka [...], a więc działania dośrodkowe, jak i działania odśrodkowe, przejawiające się w samodzielnym trudzie wychowania związanym z samowychowaniem, samokształceniem, samokształtowaniem” (Palka, 1995, s. 35). Oddziaływania pedagogiczne, szerzej antropagogiczne, w swojej filozoficznej, humanistycznej, zawodowej, wychowawczej i intelektualnej sferze są ukierunkowane na przekaz wiedzy i wyposażenie człowieka w zdolności, dzięki którym sam będzie nadzorować swoje wychowanie, kształcenie i kształtowanie. W takim ujęciu pedagogika prezentuje się jako formacja myślenia i działania teoretycznego oraz edukacyjnego (praktycznego).

Formację myślenia i działania warunkują przemiany społeczne, a więc historyczne. Ich świadomość odzwierciedla się w strukturze pedagogiki, którą można za Janem Szczepańskim (1961) rozumieć jako układ elementów obejmujących rzeczy, zjawiska, procesy oraz zasady, które ustalają sens wzajemnego przyporządkowania tych części. Wskazuje zatem na działania systematyzujące i klasyfikujące. W ten sposób struktura staje się wykładnią dla opracowania również teorii, ale takiej, która składa się z kilku nakładających się struktur, a ich relacje i przechodzenie z jednej do kolejnej muszą być tak uzasadnione, aby zasady stanowiące ich argumenty generowały wiedzę, która w obszarze każdej ze struktur będzie usystematyzowana. Rysunek 1 jest tego przykładem.

Mam na uwadze tworzoną tutaj teorię, której nadrzędną strukturą jest pedagogika religii i przyjmuję – niejako z nazwy – że podstawą religii jest pedagogika, a więc formacja myślenia oraz działania, które będą przysposabiać wychowanka do samo-

wychowania, samokształcenia i samokształtowania w duchu chrześcijańskim. Oznacza to, że pedagogika będzie mieć praktyczny i teoretyczny wpływ na to, w jaki sposób idee chrześcijańskie będą przekazywane, wdrażane, respektowane, a ostatecznie praktykowane.

Między pedagogiką a pedagogiką religii pojawia się przestrzeń dialogu. Jest ona i musi być nadzorowana przez pedagogikę, której filozoficzny i humanistyczny wymiar u swoich paideutycznych źródeł nastawiony jest na kalokagatię, czyli kształtowanie osoby w kierunku wartości koncentrujących się wokół prawdy, dobra i piękna. Mają one stanowić wykładnię dla rozwoju, doskonalenia i humanizacji życia człowieka. W centrum tej przestrzeni znajduje się jednostka ludzka, której postawę życiową powinny kształtować wartości, a więc wiedza i zdolności, które od strony pedagogiki będą przylegać do pedagogiki religii.

Chodzi zatem o wypracowanie konsensusu pomiędzy pedagogiką a religią, których refleksja antropologiczna, aksjologiczna i nauk o wychowaniu będzie otwarta na oczekiwania społeczne w ich naukowym i praktycznym działaniu. Zatem w triadzie: człowiek – wartości – wychowanie, kluczowy jest człowiek, jego ontologiczne i epistemologiczne „urzeczwienie”, ponieważ: „od wizji człowieka, zależy świadomość treści i całe jego powołanie, wybór metod, a więc oczywiście codzienna praca” (Košč, 2016, s. 15).

Oczywiście pedagogika religii sięga do antropologii chrześcijańskiej. Przyjęcie założenia, że człowiek jest istotą stworzoną na podobieństwo Boga, domaga się w kontekście unaukowania pedagogiki religii argumentów potwierdzających ten punkt wyjścia. W świecie, w którym mamy do czynienia z różnymi światopoglądami, trudno wskazać ten, który w pełni potwierdzałby zasadność wyboru. Odwołanie się do tradycji i przyjęcie *a priori* faktu bycia człowiekiem stworzonym na podobieństwo Boga też nie jest przekonujące. Dlatego zasadne okazuje się odwołanie do aksjologii. Chodzi o wskazanie takich wartości, które to podobieństwo do Boga przeniosą na grunt życia społecznego, będącego podstawą testującą ich zasadność, potrzebę i autentyczność. Prowadzi to do przetransponowania założeń pedagogicznych dotyczących istoty bycia człowiekiem w światopoglądzie chrześcijańskim na model wychowania, którego argumentacja będzie potwierdzana w praktyce – w jej racjonalnym funkcjonowaniu człowieka w życiu społecznym, co będzie tę racjonalność poświadczać i wzmacniać.

Obrazem chrześcijańskiej antropologii jest personalizm. W jego ujęciu termin donacja (*donation*), w swoim podwójnym czasownikowym i rzeczownikowym znaczeniu, odsyła do tego, co daje, co jest dane oraz do aktu dawania. Jean-Luc Marion na temat donacji pisze: „To, co dane, jest takim w akcie jawienia się, który daje to, co dane” (1989, s. 15). W tej podwójnej perspektywie człowiek sam w sobie wyłania się jako dar, który sam siebie sobie daje, ukształca, a także jest tym, który daje, np.

jako istota miłująca, zwracająca się do drugiego człowieka, który jest dawaniem, bez możliwości oddawania siebie. A skoro w donacji nie ma mowy o oczekiwaniu na rekompensatę, toteż darzenie się człowiekiem w jego człowieczeństwie będącym obrazem Boga (Marion, 2016) nie jest bez znaczenia, ponieważ to, jakie człowiek będzie nadawać sobie określenia, będzie przekładać się na jego funkcjonowanie w życiu społecznym. Funkcjonowanie to stanie się jeszcze bardziej znaczące, jeżeli przyjmijemy, jak twierdzi Bruno Latour (2010), że człowiek funkcjonuje w świecie jako aktor-sieci. W takim ujęciu donacja bycia człowiekiem przekłada się na to, „co” jest ujawniane przez człowieka w tym, „jak” daje on siebie w relacjach społecznych.

Pedagogika religii w osnowie pedagogiki ogólnej

Bogusław Milerski pisze: „Pedagogika religii jest nurtem badań bądź subdyscypliną naukową, której przedmiotem jest opracowanie teorii nauczania i wychowania religijnego oraz socjalizacji religijnej w różnych środowiskach wychowawczych – rodziny, szkoły wspólnoty religijnej, grup rówieśniczych. Pedagogika religii ujmuje kształcenie religijne jako składową ogólną kształcenia człowieka” (Milerski, 2019, s. 321). Szersze spojrzenie na pedagogikę religii odnosi się do takich obszarów wychowania, jak: „kształcenie obywatelskie, kształcenie do demokracji, kształcenie międzykulturowe, kształcenie w zakresie praw człowieka” (tamże). Przez to łączy się między innymi z problematyką pedagogiki ogólnej.

Z powyższego wynika, że pedagogika religii jako subdyscyplina pedagogiki w swoim poznawczym założeniu, a więc systematyzującym swoje istnienie i funkcjonowanie, odwołuje się do pedagogiki ogólnej. Jest to ta forma wglądu i oglądu treści pedagogiki, dzięki której jej subdyscypliny mogą lepiej zrozumieć swoje założenia teoretyczne i oddziaływać na siebie sprawczo, a więc krytycznie i performatywnie. Spośród wielu definicji i wypowiedzi odnoszących się do pedagogiki ogólnej przywołam tę, która w swojej treści częściowo się definiuje¹, ale w zasadzie ma formę opisującą, projektującą i zadaniową. Ustala podłoże dla rozważań natury pedagogicznej uwikłanych w sieć stematyzowanych obszarów, które są kluczowe dla tej dyscypliny wiedzy naukowej. Mam tutaj na myśli wypowiedź opracowaną przez B. Milerskiego i B. Śliwerskiego (2000) zawartą w *Leksykonie tematycznym PWN: Pedagogika*. Stanowi ona próbę holistycznego odniesienia się nie tyle do tego, czym jest pedagogika ogólna, ile do celów i zadań, które się w nią wpisują, przez co ujawnia się ona jako forma dynamiczna, ontycznie otwarta, epistemolo-

¹ W zasadzie można przyjąć, że mamy tutaj do czynienia z wypowiedzią łączącą w sobie zdania, które podpadają pod definicje realne i nominalne: sprawozdawcze, projektujące, a także nierównowościowe, czyli kontekstowe.

gicznie ukierunkowującą na zrozumienie tego, co w pedagogice ma miejsce. W tekście tym można przeczytać:

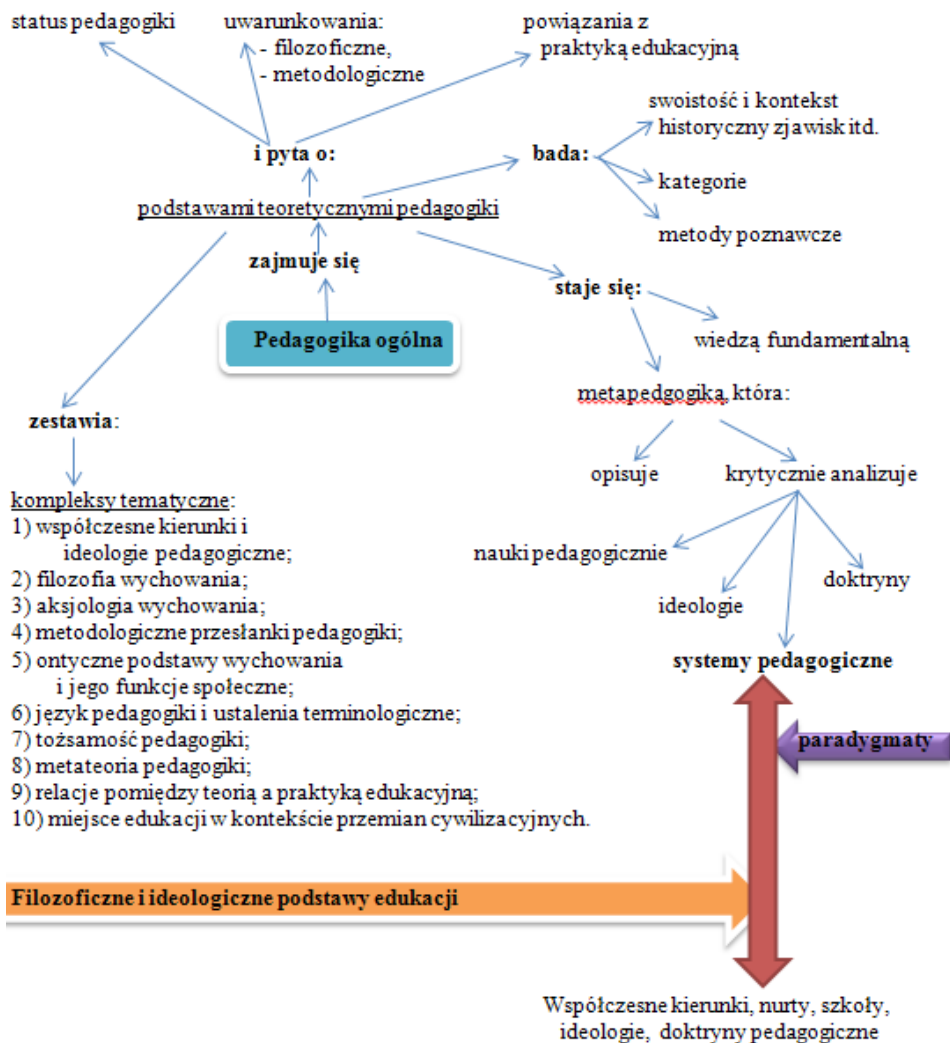
Pedagogika ogólna – dyscyplina pedagogiki zajmująca się jej podstawami teoretycznymi. Pedagogika ogólna stawia pytania o status pedagogiki i jej uwarunkowania filozoficzne i metodologiczne oraz powiązania z praktyką edukacyjną; bada swoistość i kontekst historyczny zjawisk, procesów, zdarzeń i faktów wychowawczych, zacieśniając w ten sposób swoje związki z historią wychowania poprzez wydobywanie na jaw podstawowych kategorii pedagogicznych; współczesna pedagogika ogólna zmierza więc ku wiedzy fundamentalnej, a badając stosowne metody poznawcze rzeczywistości wychowawczej zbliża się do stanu metapedagogiki, czyli wiedzy umożliwiającej opis i krytyczną analizę samych nauk pedagogicznych oraz ideologii, doktryn i systemów wychowawczych. W skład zagadnień pedagogiki ogólnej wchodzi następujące kompleksy tematyczne:

- 1) współczesne kierunki i ideologie pedagogiczne;
- 2) filozofia wychowania;
- 3) aksjologia wychowania;
- 4) metodologiczne przesłanki pedagogiki;
- 5) ontyczne podstawy wychowania i jego funkcje społeczne;
- 6) język pedagogiki i ustalenia terminologiczne;
- 7) tożsamość pedagogiki;
- 8) metateoria pedagogiki;
- 9) relacje pomiędzy teorią a praktyką edukacyjną;
- 10) miejsce edukacji w kontekście przemian cywilizacyjnych”

(Milerski, Śliwerski, 2000, s. 51).

Rekonstrukcja myślowa treści zawartych w tej wypowiedzi pozwala stworzyć na użytek tego artykułu jej obraz ujęty na Rysunku 2. Wynika z niego, że pedagogika ogólna pełni funkcje przywołujące na myśl pedagoga-badacza, ponieważ jest tym, co pozwala mówić o niej jako o zajmowaniu się i która w tym działaniu pyta, bada, staje się i zestawia to, do czego się odnosi.

W kontekście powyższej wypowiedzi, w której dodatkowo uwzględniono paradygmaty (na rysunku) (Rubacha, 2003, ss. 59-71) oraz filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji (Gutek, 2003), pedagogika religii sytuowałaby się w kompleksach tematycznych i uzyskałaby uzasadnienie dla swoich pedagogicznych podstaw z uwarunkowań filozoficznych i metodologicznych. Wiąże je z praktyką i powołuje się przy tym na swój kontekst historyczny. O naukowej wartości pedagogiki religii świadczy również pedagogika ogólna, dlatego że okazuje się ona wiedzą fundamentalną, która wznosi się na poziom metapoznania, przez co umożliwia subdyscyplinom pedagogiki ogląd i wgląd w swoje naukowe podstawy z perspektywy systematyzu-



Rysunek 2. Struktura pedagogiki ogólnej. Źródło: Opracowanie własne.

jącej i krytycznej. Wynika to między innymi z faktu, że pedagogika ogólna nie jest „sumą dziedzin wszystkich szczegółowych dyscyplin [pedagogicznych – M.D.], lecz jest po prostu jakościowo odmiennym sposobem ujmowania przez umysł rzeczywistości pedagogicznej” (Schulz, 2016, s. 33). W tym to kontekście ważne są słowa B. Śliwerskiego (2018, s. 37), który pisze: „Rozwój pedagogiki ogólnej domaga się pluralizmu naukowego, otwartego dialogu i otwartości na prawdę, aby nie służyła ona doraźnym celom politycznym, gospodarczym czy technicznym, lecz także celom

pozornie nieużytecznym, do których należy realizacja w życiu każdej osoby wartości transcendentalnych, kulturowych, humanistycznych”. Pedagogika ogólna ujawnia się w swoim poznaniu jako dyscyplina, która staje się w swojej perspektywie naukowego poznania narzędziem całościowego, a tym samym dialogicznego i otwartego oglądu myślenia i działania każdej ze swoich subdyscyplin, w tym także pedagogiki religii.

Pedagogika ogólna jest zatem teoretycznym i naukowym wskaźnikiem adekwatności dla pedagogiki religii, która korzysta z dorobku badań innych nauk społecznych i sama opracowuje teorie oraz modele wychowania, których celem jest np. modernizacja życia. W ten sposób pedagogika religii, poprzez spełnienie kryteriów wiedzy naukowej, stała się dyscypliną integracyjną, łączącą **teologię i pedagogikę, za założenia** których odpowiedzialni są teolodzy i pedagodzy. Karl Ernst Nipkow pisze:

Metodyczny brak uprzedzeń w podejściu do przedmiotu badań oznacza, że krytyczna interpretacja zadań i ich przesłanek musi uwzględnić różne kryteria. Nie można wymienić żadnego powodu, który usprawiedliwiłby bardziej poważne traktowanie kryteriów charakterystycznych dla perspektywy badawczej jednej dyscypliny będącej punktem odniesienia dla pedagogiki religii, kosztem innej. Jeżeli koncepcja pedagogiki religii, nabożeństwa dla dzieci czy wychowania do modlitwy, nie jest akceptowalna pedagogicznie, należy to potraktować jako okoliczność obciążająca również perspektywę teologiczną, jako nieadekwatność koncepcji z perspektywy pedagogiki. Pedagogiczna adekwatność musi być sprawdzana od strony teologicznej wspólnie z teologami, a adekwatność teologiczna weryfikowana pedagogicznie przez pedagogów (za: Milerski 2019, s. 323).

Pedagogika ogólna niweluje te uprzedzenia, ogranicza je i służy rozwojowi pedagogiki religii, tak jak innym swoim subdyscyplinom, ale pod warunkiem że – w tym przypadku – teolodzy i pedagodzy będą otwarci na własne światopoglądy i będą toczyli dialog w perspektywie pedagogiki ogólnej.

Pedagogika religii jako uteoretyczniona praktyka

Wskaźnikiem adekwatności teologii i pedagogiki – o czym pisałem wcześniej – w ich dążeniu do wypracowania modelu wychowania wpisującego się w pedagogikę religii w oparciu o założenia antropologiczne, oprócz odniesień do pedagogiki ogólnej powinna być praktyka, a dokładniej – praktyka pedagogiczna. Termin praktyka (*praxis, prakseos*) oznacza czynność albo działanie. Podstawą ludzkiej praktyki jest przemiana wiedzy teoretycznej w działanie. W tym kontekście praktyka jest sprawdzeniem teorii w realnym działaniu, a więc takim, które na podstawie uzyskiwanych wyników pozwala ustalić słuszność teoretycznych przewidywań (Sempruch, 2018). Z kolei

praktyka pedagogiczna (*pedagogical practices*) łączy się z kształceniem, uczeniem się, dalej prakseologią, a w rezultacie z refleksją i podejmowaniem odpowiednich działań w określonych sytuacjach. Bogdan Suchodolski pisał o umiejętnym organizowaniu praktyki w kształceniu zawodowym i wskazał na jej dwa aspekty: „Po pierwsze dlatego, że dostarcza ona wiedzy żywej i użytecznej, po wtóre zaś dlatego, iż w toku wypełniania czynności zawodowych człowiek zyskuje głębszą potrzebę posiadania wiedzy, lepsze jej zrozumienie niż wówczas, gdy uczy się jej na »zapas« i »na wyrost«” (za Kuźma, 2005, s. 848). Uczenie się z praktyki i uczenie się poprzez praktykę prowadzi, jak twierdzi Della Fish (1996), w pierwszym przypadku do nabywania konkretnych umiejętności, wiedzy i strategii, dzięki którym uzyskuje się określone wzory działań, postępowań, a w drugim – do otwartości umysłu na rozumienie tego, co dzieje się w określonych sytuacjach. Rozważania D. Fish przywołują na myśl poglądy Donalda Schöna (1995) dotyczące epistemologii refleksyjnej praktyki. Amerykański filozof wyróżnił refleksję w działaniu i refleksję nad działaniem. Refleksja w działaniu obejmuje namysł nad działaniem wraz z jego modyfikacją i prowadzi do kształtowania tzw. osobistych teorii (Polak, 1999), a refleksja nad działaniem odnosi namysł do działania, które pojawia się po pewnym czasie.

Współpraca teologii z pedagogiką generuje pewną formę praktyki opartej na uczeniu się i refleksji. Prowadzą one do powstania teorii sprawności i celowości ludzkich działań w ich praktycznych wykonaniach (*performens*). Pedagogika religii jako dyscyplina w zasadzie normatywno-empiryczna, wytwarzająca wiedzę humanistyczno-społeczną, a także stosowaną modeluje umiejętność podmiotowego, afirmacyjnego i krytycznego przetwarzania treści religijnych w refleksji odnoszącej się do własnej egzystencji (Marek, 2020). Jest wiedzą, która od strony pedagogicznej w jej praktycznej formie powinna być kształtowana prakseologicznie. Dlaczego? Prakseologia (*praxiology*) to „teoria racjonalnego i skutecznego działania ludzkiego we wszystkich dziedzinach działalności: naukowej, teoretycznej, społecznej, praktycznej, indywidualnej, zbiorowej” (Żak, 2005, s. 841). Racjonalność i sprawność oznaczają pewną wartość, która od strony technicznej, a w szczególności praktycznej, w odniesieniu do działań ludzkich staje się wyznacznikiem myślenia systematyzującego i uogólniającego w aspekcie refleksji umysłowej jako dobrej (sprawnej) „robocie” (Kotarbiński, 1960). W ten sposób, w obszar wychowania religijnego wpisuje się pedagogika wraz z jej dydaktycznym i edukacyjnym zapleczem, budującym uogólnienia na praktycznych doświadczeniach. Oznaczać to powinno, że pedagogika, która wskazuje na prakseologię w relacji z pedagogiką religii, kreującej teorie nauczania i wychowania religijnego, ukierunkowuje jej cele i zadania na wiedzę stosowaną, a przy tym empiryczną (Michalski, 2020). Realizację celów i zadań należy rozumieć jako pracę – wysiłek koncentrujący się na samym działaniu, na wiedzy na jej temat, a także środowiska, w którym zachodzi, z uwzględnieniem relacji jednostka – środowisko (Kieżun, 1997).

Realizacja celów i zadań oraz stosowanie odpowiednich środków przez pedagogikę religii musi w przypadku jej prakseologicznych wytycznych uwzględnić również źródła jej działań w związku przyczynowo-skutkowym (Pszczółowski, 1982). Ponadto związek ten w swojej efektywności i w dążeniu do podnoszenia skuteczności realizacji celów, zadań i stosowania środków wskazuje na jej kołowy hermeneutyczny przebieg, który w odniesieniu do efektów socjalizacji odsyła do dramy (Way, 1990) jako metody nauczania i wychowania. I jeżeli przyjmie się, że w procesie sprawnego działania będą kolejno pojawiać się takie elementy jak wiedza, poznanie, fakty, prawa, dyrektywy, praktyka (Słowiński, 2008) i potem ponownie wiedza, poznanie itd., to wyższy poziom doświadczania tego, co jawi się jako coś ponownego, będzie dokonywać się za sprawą łączenia teorii z praktyką.

Pedagogika religii zatem w swojej prakseologicznej, praktycznie normalizowanej podstawie będzie ukierunkowywać swoje wychowawcze, edukacyjne i socjalizujące działania na kształtowanie myślenia uczniów. Zwrócą się oni w swoim sprawczym funkcjonowaniu w świecie do tych wartości religijnych, których skuteczność, korzystność, dokładność, ekonomiczność, produktywność, wydajność, racjonalność i czystość (Kotarbiński, 1966) będą zgodne z celami nauczania religijnego. Przy czym realizacja celów, które wyznacza sobie pedagogika religii, musi uwzględniać determinanty osobowotwórcze. „W tym kontekście pedagogika religii nie może być rozumiana jedynie jako przygotowywanie się do konkretnej praktyki religijnej. Powinna ona raczej prowadzić do podjęcia decyzji w odniesieniu do wiary, wzywać do niej ucznia, który – konfrontując ją z chrześcijańską odpowiedzią – zostaje zachęcony do określenia własnej drogi i nadania sensu swojemu życiu” (Michalski, 2020, ss. 89-90).

Pedagogika religii w przestrzeni kształcenia

Pedagogika religii, która ma być syntezą teologii i pedagogiki, powinna – w proponowanym tutaj ujęciu – uzasadnić treści religii (wyznań) od pedagogiki i powoływać się w tworzeniu naukowego kształtu swojego myślenia i działania na dorobek pedagogiki ogólnej oraz na praktykę, w której doświadczenia teologów i pedagogów będą ich prowadzić do uogólnień wynikających z zasad rządzących myśleniem prakseologicznym.

Te dwa wyznaczniki: teoretyczny i praktyczny, dodatkowo w przypadku praktyki prowadzą do trzeciego, a mianowicie praktyczno-teoretycznego. Powinny one ostatecznie przekładać się na kształcenie (patrz: Rysunek 1), które dokonuje się pomiędzy nauczającym a nauczonym (prowadzącym a prowadzonym itp.), w przestrzeni przekazu i odbioru informacji, dośrodkowo kształtowanej przez nauczanie i uczenie się, a odśrodkowo modelowanej przez edukację, wychowanie i socjalizację. Przy czym

procesowi nauczania i uczenia się towarzyszy ukształcanie i doksztalcenie, co w sumie ma prowadzić do formowania osobowości, w której istotnymi elementami mają się okazać wiedza, wiara i wola.

Bezpośrednim źródłem kształtowania osobowości ma być kształcenie (*education*)². Można je rozumieć w zasadzie na dwa sposoby, w odniesieniu albo do praktyki (dydaktyki), albo do pedagogiki ogólnej. Najogólniej, kształcenie jest pojęciem wieloznacznym „[...] może zatem oznaczać: zjawisko, czynność, proces, a także stan pożądany, czyli cel kształcenia (kanon kształcenia ogólnego) lub wynik, stan końcowy (wykształcenie). [...] to ogół zjawisk i procesów stwarzających warunki dla wszechstronnego rozwoju umysłowego człowieka. Oznacza to nabywanie przez niego wiedzy, poglądów, przekonań na temat ludzi, ich dzieł, świata, w którym żyją, możliwości zmieniania otaczającej go rzeczywistości oraz samego siebie, gotowość do podejmowania działań intelektualnych, praktycznych, a także dążenie do rozwoju swoich zainteresowań, zamiłowań, zdolności i uzdolnień” (Kędziorska, 2003, s. 858). Kształcenie można rozumieć jako coś podlegającego oddziaływaniom zewnętrznym, których mechanizmy będą kształtować ludzkie (osobowe) predyspozycje do nadawania sobie określenia, dzięki któremu wpływa się na rzeczywistość, jak i na siebie samego.

W przypadku mechanizmów regulowanych przez pedagogikę religii to przykładowo – jak przytacza B. Milerski (2020) – K. E. Nipkow stwierdza: „Kształcenie nie jest niczym innym[,] jak refleksją samokrytyczną, sposobem życia i drogą życiową. Kształcenie rozumiane jako refleksja odnosi się do wiary pełnej namysłu, jako sposób życia – do wiary realizującej się w życiu, jako droga życiowa – do wiary uwarunkowanej biograficznie” (Milerski, 2020, s. 329). Kształcenie jest tutaj rozumiane jako proces, który dokonuje się na każdym etapie ludzkiego życia. Jego biograficzny wymiar odnosi się do doksztalcenia, które ma przeciwstawić się indoktrynacji mogącej wynikać z ukształcania mającego miejsce w domu czy w szkole. W przestrzeni osobowej tożsamości, o czym piszę dalej, kształcenie religijne wpisuje się w to, co jednostka doświadcza, kiedy reguluje swoje myślenie, wgląd w siebie i ogłąd siebie w perspektywie społecznego dyskursu. W ten sposób tożsamość staje się obrazem własnego samostanowienia w perspektywie wychowania, edukacji i socjalizacji. Albowiem „Kształcenie religijne jest oddziaływaniem wychowawczym, którego celem jest odnowa życia wychowanka i wspieranie jego rozwoju w kierunku dojrzałości religijnej, społecznej przez konfrontację ze świadectwami życia religijnego, społeczno-kulturowego i doświadczeniami biograficznymi. Tak rozumiane kształcenie ma charakter egzystencjalno-hermeneutyczny i krytyczny i nie daje się zredukować do kwestii podlegających empirycznemu pomiarowi” (Milerski, 2020, s. 329). Jest zatem tym, co w odniesieniu do wiary, dokonanych

² Szerokie omówienie tematu kształcenia można odnaleźć w książce Krzysztofa Maliszewskiego, Dariusza Stepkowskiego i Bogusława Śliwerskiego, *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2019.

wyborów i posiadanej wiedzy religijnej, społecznej i kulturowej prowadzi ludzką egzystencję do kształtowania jego osobowości.

Osobowość w ramie wiedzy, woli i wiary

Ewa Wysocka, która nawiązuje do poglądów Stanisława Sieka i Gordona W. Allporta na temat osobowości, pisze, że jest to „[...] organizacja życia psychicznego jednostki, która powstaje jako wynik interakcji procesów dojrzewania, uczenia się i przystosowywania, służąca rozwiązywaniu zadań rozwojowych i przystosowawczych, jakie życie stawia przed jednostką; dynamiczna organizacja tych psychofizycznych systemów jednostki, które determinują jej specyficzny sposób przystosowywania się do otoczenia” (Wysocka, 2004, s. 938).

Zagadnienia związane z osobowością są wielotematyczne i każdy kierunek w psychologii wnosi coś innego do tego obszaru (Gasiul, 2021). Sięgnę do jednego przykładu, który wpisuje się w teorię proponowaną tutaj. Bronisław Słowiński (Słowiński, 2008, s. 32), kiedy ma na uwadze skuteczność ludzkiego działania, wymienia determinanty, które pozwalają wskazać na pewien osobowy potencjał (kapitał), ujawniający się w określonych sytuacjach w formie kompetencji, w których zapośredniczają się wiedza i umiejętności. Determinanty skutecznego działania wyróżnione przez uczonego to wiara, wola i wiedza (patrz: Rysunek 3).



Rysunek 3. Osobowościowe determinanty skuteczności człowieka. Źródło: B. Słowiński, *Podstawy sprawnego działania*, Wydawnictwo Uczelnianej Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2008, s. 32.

Człowiek (uczeń) zatem w swoim działaniu zwraca się poprzez wolę i wiarę do tego, co go motywuje. Wola dotyczy wytrwałości w działaniu, czyli nastawienia umysłowego, które domaga się dodatkowo wiary jako wyznacznika nadziei. W odniesieniu do pedagogiki religii wiara zapośrednicza się tutaj w dwójnasób. Po pierwsze w odniesieniu do religii, a po drugie w odniesieniu do działania. W ten sposób zespala się w jedno praktyka i teoretyczne założenia. Ostatnim determinantem skutecznego działania jest wiedza. To dzięki niej jest możliwe rozumienie tego, do czego świa-

topoglądowo człowiek się odnosi, i co staje się możliwe (w swoim rozumieniu) dzięki jej systematyzowaniu, pogłębianiu. W odniesieniu do pedagogiki religii platformą pogłębiania i systematyzowania tej wiedzy będzie pedagogika ogólna. Ostatecznie rozumienie i umiejętności rozwijane w sobie prowadzą do kompetencji: zdatności, odpowiedniości i zgodności. Kompetencje te stają się zatem wskaźnikami umiejętności rozumienia i umiejętności odpowiedniego stosowania środków jako wiedzy w dążeniu do realizacji określonego zadania (celu).

Efektom kształtowania osobowości jest wyposażenie jej w odpowiednią wiedzę wynikającą z formy i treści kształcenia, a także w przekonania, które stanowią wyraz wiary przenikniętej nadzieją i podejmowanie wyborów będących wyznacznikami woli.

Pedagogika religii i czynniki kształtujące religijną tożsamość ucznia

Tożsamość jest pojęciem bardzo złożonym i wieloznacznym. Jerzy Nikitorowicz (2007) odnotowuje: „Tożsamość jest związana z jednej strony – z autopercepcją jednostki, z drugiej – z postrzeganiem innego, jak i też z identyfikacją z określoną grupą oraz z przypisaniem do grupy przez innych” (Nikitorowicz, 2007, s. 754). Z kolei, jak pisze Tomasz Grzegorek, tożsamość w obszarze filozofii jest rozumiana na dwa sposoby. Po pierwsze, „[...] jest wyrażeniem relacyjnym, oznacza bycie tym samym lub takim samym. [...] Po drugie termin »tożsamość« bywa w filozofii używany na oznaczenie pewnej »treści« przedmiotu, tego, czym dany przedmiot jest” (Grzegorek, 2000, s. 54). Istotne w odniesieniu do zajęć z religii jest to, że tożsamość jest kształtowana zarówno w sposób indywidualny, jak i zbiorowy. Tożsamość nauczyciela kształtuje się zatem razem z tożsamością uczniów. Ponadto nie jest tym samym, co działanie, w które wpisuje się kształcenie. Tożsamość, w przeciwieństwie do działania, wskazuje na wzajemność i odwracalność. Inaczej zatem w obu płaszczyznach prezentuje się ten, który nadzoruje przebieg lekcji. W przypadku działania ujawnia się jego władza, natomiast w odniesieniu do tożsamości mamy do czynienia ze współzależnością.

W tym miejscu sięgnę do teorii kształtowania tożsamości, którą opracował Arpad Szalkocza (2001). Jego przemyślenia na ten temat opierają się na założeniu, że istnieją cztery czynniki, w które można wpisać strukturę osobowościowych determinantów działalności człowieka, opisaną wcześniej. Te czynniki to zdarzenie kształcące, myślenie o charakterze refleksywnym, rozpoznanie i dyskurs publiczny, który dotyczy nas samych. W przypadku zdarzenia kształcącego mamy do czynienia z różnymi formami doświadczeń, które składają się na sposoby przeżywania tego, co ludziom się przydarza. Doświadczenie w ujęciu tradycyjnym jest tym, co kumuluje w sobie po-

znanie zmysłowe. Przy czym poznanie to, jak wykazał Étienne de Condillac (1958), jest połączeniem kartezjańskiego racjonalizmu i empiryzmu Johna Locke’a. Oznacza to, że treści świata zewnętrznego w sposób chaotyczny przenikają do umysłu, który indywidualnie je porządkuje. Tego typu podejście do tego, co się doświadcza, jest ściśle związane z filozofią Immanuela Kanta, którą **zakwestionowali Friedrich Nietzsche i Wilhelm Dilthey**. W swoich pracach stwierdzali oni, że podmiot kształtuje się przez przeżywane doświadczenia, jaźń jest stwarzana, a tożsamość nie jest dana, ale wypracowywana. Samo doświadczenie jawi się jako zorganizowana struktura, która może być rozumiana i analizowana. To, co W. Dilthey sprowadził do doświadczenia, odpowiadało temu, co później Victor Turner (2005) określił jako przejście w ujęciu liminalnym i co wpisywało się w strukturę dramatu społecznego opracowanego przez niego. Dramat społeczny, na który składają się cztery fazy: naruszenia reguł, kryzysu, zadośćuczynienia i reintegracji (albo w razie jej braku następuje powrót do fazy kryzysu), odpowiada doświadczeniu pojętemu jako przeżywanie wydarzenia. Dodatkowo rytuał przejścia w ujęciu Arnolda van Gennepa (2006) modeluje te doświadczenia od strony indywidualnej osób, które w tym czasie podlegają przemianom. Zarówno dramat społeczny, jak i rytuał przejścia stanowią społeczne i indywidualne formy dla wydarzeń, których doświadczenie staje się podstawą dla formowania tożsamości jednostek, które znajdują się w nowych sytuacjach (Szalkocza, 2017).

Zatem doświadczenia religijne w mniejszym lub większym stopniu dotyczą każdego Polaka. Wynika to z naszej tradycji – wierzący są wśród nas i obok nas, w szkołach są prowadzone lekcje religii, chrześcijanie uczestniczą w różnego typu spotkaniach, świętach itd. Religia wpływa na nasze postawy, zachowania, działania itp. Każde zatem zetknięcie się z nią jest doświadczone jako zdarzenie kształtujące, a tym samym kształtujące. W klasie szkolnej na zajęciach z religii transformacja, której podlegają jednostki, ma charakter zbiorowy, a także indywidualny w perspektywie osobowotwórczej obejmującej wiedzę, wiarę i podejmowane decyzje.

Drugim elementem tożsamości jest refleksywność, będąca w swojej zwrotności zachodzącej w umyśle ludzkim, koncentrującym swoje poznanie na interpretacji i rozumieniu, aktem refleksji na temat tego, co pojawia się w umyśle osoby, która myśli o tym, „co” i „jak” myśli. Refleksywność wynika z tego, że choć doświadczenia życiowe zachodzą w codzienności, to nie dokonują się one poza umysłem. Przeżycia związane z religią mają miejsce w określonych sytuacjach, w związku z czym są one oceniane, interpretowane, analizowane itp. Refleksywność nie jest czymś, co poprzedza doświadczenia, co kształtuje ich chaotyczne skupienie treści, na co przykładowo wskazywał I. Kant (1957). Jest ona tym, co może podlegać konceptualizacji w doświadczeniu i dlatego jako zwrotność myśli (czyli jako zwrotna praca myśli) jest związana z „rytuałem przejścia”, konkretnie z jego fazą liminalną, która prowadzi człowieka ku jego powołaniu, spełnieniu, nadaniu samemu sobie określenia. Faza ta

charakteryzuje się tym, że jednostka w niej będąca nie jest już tym, kim była, ale też jeszcze nie jest tym, kim się stanie (Turner, 2006). W ten sposób pedagogika religii powinna ukierunkowywać proces kształcenia na wyłanianie się tożsamości. Nie powinna być czymś bezmyślnym, przypadkowym, ale przeciwnie – powinna być wynikiem refleksywnej pracy, interpretacji działań i myśli uczniów, które byłyby wyrazem ich wiedzy na temat świata. Natomiast ze strony katechetów wynikałaby z indywidualnego rozumienia poszczególnych uczniów. Stanie się tak, jeżeli praca myśli będzie uplastyczniać tożsamość i poddawać się woli młodych ludzi i temu w co – w ramach swojej wiedzy i przekonań – wierzą.

Trzecim czynnikiem jest rozpoznanie (uznanie), ściśle powiązane z procesem życia społecznego. Pojęcie rozpoznania w kontekście kształtowania tożsamości opracował Alessandro Pizzorno (2007). Swoje przemyślenia oparł na krytycznym podejściu do teorii racjonalnego wyboru, jak i do indywidualistycznych teorii społecznych. Rozpoznanie dokonuje się w przestrzeni innych ludzi, którzy uwspólniają jednostkowe decyzje. Jest ono przejawem woli ukierunkowanej na komunikowanie się z innymi ludźmi i w tym kontekście jest wyrazem „odnoszenia się do” i „podążaniem za”. Albowiem uznanie siebie i swoich wartości dokonuje się poprzez uznanie przez innych tych wartości, które są dla nich istotne. W ten sposób tożsamość w swoim uznaniu jest konstruowana poprzez uobecnianie innych w sobie. Zatem przeżycia religijne doświadczane w trakcie katechezy nie dokonują się w izolacji – rozpoznanie jest przejawem akceptacji, poszukiwania, uznania, aktem uwspólniającym innych w sobie, w obliczu których każdy dostrzega siebie jako byt tożsamy i przynależny w tej tożsamości do kolektywu. Identyfikacja uwspólniana swoistymi praktykami sytuuje jednostkę przed nieustannym wyborem siebie, ciągle odnoszonym do tego (kręgu tworzonoego przez tych, których się uznaje), co uznane. Może to oznaczać, że osobowościowe determinanty skuteczności człowieka w zasadzie są zależne od jego woli odnajdującej siebie w sobie poprzez wiedzę i wiarę odkrywaną poza sobą, za którymi „się podąża” i które do siebie „się odnosi”.

Ostatnim czynnikiem kształtującym tożsamość jest dyskurs. Okazuje się, że doświadczanie jakiegoś wydarzenia, refleksywność i uznanie przynależą wzajemnie do siebie, tworzą tożsamość indywidualną oraz zbiorową. Tak jak osobowość czy tożsamość, również dyskurs może być rozumiany na wiele sposobów. Jeśli wyjdziemy zatem poza ramy koncepcji konstruktywistycznych, w których wszystko można dowolnie interpretować i analizować, większy nacisk należy położyć na takie rozumienie dyskursu, w którym poznanie koncentruje się na tych doświadczeniach życiowych, w których identyfikacja samopoznającego się dokonuje się poprzez publiczne wypowiedzi. Dyskurs publiczny, jak twierdzi wspomniany A. Szalkocza, który w tym obszarze tematycznym nawiązywał do prac Michela Foucaulta (1976), w swoim doświadczaniu wydarzeń staje się miejscem na autonomię, jeżeli wypowiadający się ukazuje swoje emocje. Ujawniają

się one w sposób bezwiedny jako wynik reakcji na bodźce, przy czym ich pojawianie się należy wiązać nie tyle z dążeniem do zachowania prawdy w danym obszarze dyskursu, ile z wyrażaniem troski o prawdę o sobie w drodze do kształtowania własnego „ja”, czyli tożsamości. To właśnie emocje wytwarzane przez dyskurs stanowią mechanizm przekształcający i dopełniający strukturę tożsamości. Dyskurs bowiem, w swojej dialogicznej formie, nie tylko wyraża się w trosce jednostki o siebie samą, lecz także w jej duchowej osnowie. Tożsamość nie ujawnia ludzkiego „ja” poza przestrzenią istnienia człowieka, ale w jej wewnętrznej, psychicznej czy duchowej formacji. Kiedy ludzie mówią o sobie, pokazują poprzez emocje ducha swoich myśli. Pozwala to w rezultacie zoperacjonalizować wyłaniające się formy tożsamości jednostek, której konceptualizacja i urzeczowienie czy urealnienie domaga się ucieleśnienia, co dokonuje się poprzez wykonanie, odegranie, prezentowanie siebie jako osoby. Innymi słowy można powiedzieć, że sytuacja kształcząca, z którą można mieć do czynienia w trakcie zajęć z religii, jest zdarzeniem kształcącym: wydarzeniem, w którym ma miejsce dialog między prowadzącym a prowadzonym, ukierunkowany w swoim edukacyjnym, wychowawczym i socjalizującym dyskursie na nauczanie i uczenie się. Dyskurs jako „rozmowa”, „mowa” czy „komunikowanie” pozwala zdefiniować go „[...] jako zdarzenie interakcyjne, pośredniczące w projektowaniu świata przez podmiot mówiący lub podmioty w interakcji, do których dyskurs odsyła na zasadzie samoreferencji” (Labocha, 1995, s. 10). Samoreferencja, która stanowi możliwość odnoszenia się ucznia (prowadzonego) do siebie poprzez doksztalcenie w relacji do nauczycielskiego ukształcania, staje się wyrazem pojawienia się w obszarze zdarzenia kształcącego myślenia nacechowanego refleksywnością i zrozumieniem, gdzie refleksywność jest procesem świadomego odnoszenia myśli do własnego myślenia – czyli jest to zwrotna praca myśli. Należy dodać, że refleksywność, której się doświadcza, jest ważnym elementem w procesie wyłaniania się tożsamości dlatego, że kreuje ona perspektywę odniesienia się do siebie i dostrzegania siebie w relacji do wydarzenia, w którym się przebywa i które ma się na myśli. Refleksywność wraz z rozumieniem stają się wykładnią nie tylko dla samoreferencyjności, lecz także dla uznania własnej obecności w wydarzeniu kształcącym, zwiernikiem którego jest życie społeczne. To bowiem, co dzieje się w trakcie zajęć z religii w swoim rozpoznawaniu siebie dopełnia się poprzez „odniesienie do” i „podążanie za”. Oba wskaźniki rozpoznania zasugerowane tutaj dopełnia dyskurs ukierunkowany na siebie samego, który ostatecznie staje się wyrazem samodoskonalenia osoby ujętej personalistycznie, czyli „[...] człowieka jako osoby stanowiącej byt w sobie i dla siebie” (Adamski, 2005, s. 349).

Jeżeli zatem uzna się, że prezentowany tutaj schemat kształtowania tożsamości religijnej jest prawdziwy czy prawdopodobny, to pedagogika religii w swojej odpowiedzialności za efekty kształcenia staje się nośnikiem ukształcenia religijnych doświadczeń i wyłaniającego się z nich „ducha” zindywidualizowanej tożsamości.

Zatem ukazująca się zależność łącząca pedagogikę religii z tożsamością obarcza pedagogikę religii, a w konsekwencji – jak się okazuje – religię, odpowiedzialnością za ostateczny kształt tożsamości człowieka, którego religijne stematyzowanie jego doświadczeń będzie stanowić wytyczne dla jednostkowej, osobowej i zindywidualizowanej aktywności w świecie rzeczywistym. W ten sposób oddziaływanie kształcenia poprzez osobowość na tożsamość zapośrednicza się w osobowości ucznia, który w procesie samokształcenia będzie oddziaływać na swoją tożsamość, a to oddziaływanie powinno wynikać z form i treści kształcenia, które wykształciły w nim – w skrócie – określoną wiedzę, wiarę i wolę.

Zakończenie

Konceptualizacja idei, która czyni pedagogikę religii formą kształtowania ludzkiej tożsamości, w zasadzie ma charakter uniwersalny, bo w jej miejsce można wprowadzić wiele innych nurtów, kierunków czy systemów pedagogiki. Niemniej jednak każdy z nich odwołuje się do określonych treści i spełnia swoiste cele oraz zadania, co różnicuje je w obszarze kształcenia. Pedagogika religii, a konkretnie religia jako jeden z przedmiotów nauczania w szkołach podstawowych i średnich, pełni z tej przyczyny znaczącą rolę w edukacji, toteż spada na nią (na jej kreatorów) odpowiedzialność moralna za kształcenie, budowanie osobowości i formowanie tożsamości. Doświadczenia życiowe, które na tę odpowiedzialność się przekładają, stają się wytycznymi po pierwsze dla jednostki określającej siebie jako istotę niepowtarzalną, ale w swoim uduchowieniu znormalizowaną określonym światopoglądem, a po drugie dla kształtowania rzeczywistości, w której przychodzi im funkcjonować i za którą będą stawać się współodpowiedzialni. Dbłość o kształcenie odzwierciedla się nie tylko w postawach moralnych prezentowanych przez teologów, lecz także w postawach uczonych. I tutaj, oprócz pedagogów, wskazałbym też na polityków, których decyzje mają wpływ na wdrażanie określonych treści zawartych w programach nauczania. Współpraca między uczonymi, teologami a rządem staje się zatem ważnym elementem dialogu w dyskursie społecznym dotyczącym wychowania, edukacji, a w konsekwencji szeroko pojętego życia ukierunkowanego na własny rozwój w duchu humanizmu (czyli postrzegania siebie jako osoby), współlistnienia z drugim człowiekiem i troski o przyszły kształt świata.

Kształcenie religijne u swoich podstaw musi być nastawione na człowieka, na wartości i na te formy wychowania, które te wartości będą pielęgnować i wdrażać w życie. Całokształt tych treści oraz formy ich realizacji będą dopełniać się w trakcie spotkań prowadzącego z prowadzonym. Treści te muszą być już respektowane i rozwijane przez samego prowadzonego. Poznanie zatem określonych wartości,

norm i dyrektyw, a także ich uzasadnianie, stanowi punkt wyjścia dla programów kształcenia, które u swoich źródeł powinny odwołać się do podstaw pedagogiki. Dla teologii jest to ważne między innymi dlatego, że **pedagogika jako forma kształcenia**, nauczania, wychowania, szerzej: edukowania, jest nośnikiem naukowego myślenia i działania. Spełnia kryteria naukowości, czym wnosi do myśli teologicznej teorie i metodologię, które umożliwiają pedagogice religii (religii) dokonać oglądu własnych efektów w zwierciadle nauki odnoszącej się do życia społeczno-kulturowego i wprowadzać korekty, jeżeli tego wymagają przemiany i oczekiwania społeczne. Niewątpliwie pedagogika religii powinna zwrócić się do pedagogiki ogólnej jako do tej dyscypliny, która w sposób holistyczny i interdyscyplinarny stawia pytania o status, uwarunkowania i powiązania, bada swoistość, kontekst, kategorie i metody, a także opisuje, analitycznie krytykuje i systematyzuje treści i formy poznania, do których się odnosi. Religia to również praktyka, czyli życie duchowe. Jest ona tradycją, która opiera się na przekazie, lecz od strony pedagogiki chodzi o taką formę praktyki, która będzie odzwierciedlać się w naukowym myśleniu jako wyrazie skutecznego działania i w tej skuteczności będzie przejawiać się poprzez kształcenie i samokształcenie w ludzkiej osobowości, a dalej w doświadczaniu siebie jako bytu tożsamego. Pedagogika ogólna oraz prakseologia rozumie się tutaj jako mechanizmy będące nośnikami treści, wbudowujące się w doświadczenia jednostek, oddziałujące na ich światopogląd i biografie.

Kształcenie poprzez budowanie osobowości daje wiedzę, ukształca wolę i ugruntowuje wiarę. Wiedza, która opiera się na określonym światopoglądzie, jeżeli nie ma odzwierciedlać ideologii określonych grup społecznych, to musi poprzez rozumienie i nabyte umiejętności prowadzić do rozwinięcia w sobie przez jednostki takich kompetencji, poprzez które w sposób analityczny i twórczy będą funkcjonować w przemianach życia społecznego. Wiedza jest tym, co personalizuje człowieka i w ramie zrozumienia oraz troski wynikającej z niego czyni go otwartym na inne osoby. Z kolei wiara jest tym elementem ludzkiego funkcjonowania w świecie, który w swojej otwartości zapośrednicza nadzieję na gotowość do zmian, a w ludzkiej godności człowiek odnajduje motywację, inspirację do działań. Tę motywację, obok wiary, odnajduje się też w woli, w dokonywanych wyborach. To ona poprzez wytrwałość prowadzi do celu – czyni nieosiągalne osiągalnym. Wola racjonalizuje wiarę i czyni wiedzę, którą człowiek posiada na temat świata, racjonalną, realną, sensowną. W ten sposób wiedza, wiara i wola nie tylko przystają w swojej odpowiedzialności do świata społecznego, lecz także do świata duchowego, kulturowego.

Osobowość, którą **poprzez kształcenie konstruuje pedagogika ogólna i prakseologia** (jako nośnik teologicznych, wyznaniowych treści), wpisuje się w strukturę tożsamości ucznia, która składa się z czterech czynników. Elementy te wzajemnie na siebie nachodzą oraz się przenikają.

Co zatem z nich wynika dla ucznia? Wiedza, umiejętności i kompetencje uzyskane przez niego w wyniku kształcenia stają się źródłem jego osobistych doświadczeń, które w swojej formie kształtują się przez: zdarzenia edukacyjno-wychowawcze, myślenie oparte na refleksywności i zrozumieniu, rozpoznaniu i uznaniu, wyrażonych przez „odniesienie do” i „podążanie za”, dyskurs publiczny na temat nas samych.

Te cztery płaszczyzny strukturalizują tożsamość i dlatego zajęcia z religii (i nie tylko) ponoszą odpowiedzialność za to, w jaki sposób będzie ukształcać się uczniowska osobowość, wraz z gotowością do ingerowania we własną strukturę tożsamości.

I jeżeli uzna się, że powyższa propozycja jest słuszna, to po pierwsze powinno się dążyć do pogłębienia wiedzy na temat struktury tożsamości, po drugie należy wprowadzić jej elementy w strukturę kształcenia, co po trzecie wiąże się z podniesieniem poczucia świadomości na jej temat u prowadzących i prowadzonych. W rezultacie powinno to przełożyć się na wzrost wiedzy w odniesieniu do swojego istnienia, bycia w świecie i ukierunkować działania na bardziej skuteczne w drodze do nadawania sobie znaczenia i stawania się istotą odpowiedzialną za siebie i innych, wraz z innymi.

Bibliografia

- Adamski, F. (2005). Personalizm i pedagogika personalistyczna. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 4* (ss. 349-353). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Benner, D. (2015). *Pedagogika ogólna: wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systemowym i historyczno-problemowym*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- de Condillac, É. (1958). *Traktat o wrażeniach*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Fish, D. (1996). *Kształcenie poprzez praktykę*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité: la volonté de savoir, t. 1*. Paris: Gallimard.
- Gasiul, H. (2020). *Psychologia osobowości: nurty, teorie, koncepcje*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Grzegorek, T. (2000). Tożsamość a poczucie tożsamości. Próba uporządkowania problematyki. W: A. Gałdowa (red.), *Tożsamość człowieka* (ss. 53-70). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Gutek, G.L. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hall, C.S., Lindzey, G., Campbell, J.B. (2021). *Teorie osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kant, I. (1957). *Krytyka czystego rozumu*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kędzierska, J. (2003). Kształcenie. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 2* (ss. 858-862). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kieżun, W. (1997). *Sprawne zarządzanie organizacją: zarys teorii i praktyki*. Warszawa: Wydawnictwo SGH.
- Košč, S. (2016). Pedagogika wobec wyzwań współczesności. Człowiek – wartości – wychowanie. W: E. Włodek, A. Mirski (red.), *Pedagogika wobec wyzwań współczesności: człowiek – wartości – wychowanie* (ss. 13-29). Kraków: Wydawnictwo Ignatianum.
- Kotarbiński, T. (1960). *Traktat o dobrej robocie*. Warszawa: Wydawnictwo Ossolineum.
- Kotarbiński, T. (1966). *Dziela wszystkie: prakseologia, t. 2*. Warszawa: Wydawnictwo Ossolineum.

- Kuźma, J. (2005). Praktyki pedagogiczne. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 4* (ss. 843-851). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Latour, B. (2010). *Splatając na nowo to, co społeczne: wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Maliszewski, K., Stępkowski, D., Śliwerski, B. (2019). *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Marek, Z. (2020). Geneza pedagogiki religii. W: Z. Marek, A. Walulik (red.), *Pedagogika religii* (ss. 11-31). Kraków: Wydawnictwo Ignatianum.
- Marion, J-L. (1989). *Réduction et donation: recherches sur Husserl, Heidegger et la Phénoménologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Marion, J-L. (2016). *Idol i dystans*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Matraszek, K., Such, J., Pawłowski, C., Ryndak, M. (1989). *Ontologia, teoria poznania i ogólna metodologia nauk*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Michalski, J. (2020). Cele i zadania pedagogiki religii. W: Z. Marek, A. Walulik (red.), *Pedagogika religii* (ss. 73-92). Kraków: Wydawnictwo Ignatianum.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (2000). Pedagogika ogólna. W: *Leksykon tematyczny PWN: Pedagogika* (s.50). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Milerski, B. (2011). *Hermeneutyka pedagogiczna: perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Milerski, B. (2019). Pedagogika religii. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (ss. 319-330). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nikitorowicz, J. (2007). Tożsamość – istota, geneza, wymiary. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 6*, (ss. 754-760). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Oleś, P.K. (2021). *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Polak, K. (1999). *Indywidualne teorie nauczycieli*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Palka, S. (1995). *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Pizzorno, A. (2007). *Il velo della diversità: studi su razionalità e riconoscimento*. Milano: Editore Feltrinelli.
- Pszczółowski, T. (1982). *Zasady sprawnego działania*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Rubacha, K. (2003). Budowanie teorii pedagogicznych. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika, cz. 1* (ss. 59-71). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schön, D.A. (1995). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Arena.
- Schulz, R. (2016). O kategoriach ogólności w pedagogice ogólnej. W: R. Schulz (red.), *Szkice z pedagogiki ogólnej* (ss. 24-55). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Simon, W. (2007). Pedagogika religii w Niemczech. W: C. Rogowski (red.), *Leksykon pedagogiki religii: podstawy, koncepcje, perspektywy* (ss. 565-568). Warszawa: Wydawnictwo Verbinum.
- Słowiński, B. (2008). *Podstawy sprawnego działania*. Koszalin: Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej.
- Szakolczai, A. (2001). *Experience and Identity*, Pobrane z: <http://www.ucc.ie/identity/epubl/idders.html>.
- Szakolczai, A. (2017). Permanent (trickster) liminality: The reasons of the heart and of the Mind. W: *Theory and Psychology, 27*(2), 231-248. DOI: 10.1177/0959354317694095.
- Szempruch, J. (2018). *Teoria i praktyka pedagogiczna w rozwoju zawodowym nauczyciela*. Wrocław: Wydawnictwo Instytutu Pedagogiki UW. DOI: 10.34616/22.19.020.
- Szczepański, J. (1961). *Socjologia: rozwój problematyki i metody*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Śliwerski, B. (2005). Pedagogika. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 4* (ss. 100-102). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Śliwerski, B. (2018). Pedagogika ogólna w ponowoczesnym świecie. *Forum Pedagogiczne*, 8(1), 21-41. DOI: 10.21697/fp.2018.1.02.
- Turner, V. (2005). *Gry społeczne, pola i metafory: symboliczne działanie w społeczeństwie*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Turner, V. (2006). *Las symboli: aspekty rytuałów u ludu Ndembu*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Way, B. (1990). *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wysocka, E. (2004). Osobowość. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3 (ss. 938-958). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- van Gennep, A. (2006). *Obrzędy przejścia: systematyczne studium ceremonii*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Ziebertz, H-G. (1994). *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft: Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Żak, S. (2005). Prakseologia. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t.5 (ss. 841-842), Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXII (1/2020)

Daria HEJWOSZ-GROMKOWSKA *

Religious education in Poland: between absence and presence

Edukacja religijna w Polsce:
między obecnością a nieobecnością

Abstract

Introduction. The nature of religious education or religious instruction may vary in different societies. The confessional religious education, namely catechesis, dominates in public schools, as the Roman Catholic Church continues to hold a strong position in Poland. Considering the fact that 94.2% of elementary school students receive the catechism, the author of the paper was interested in whether the Polish elementary schools teach about different religions, religious diversity, and religion as a cultural phenomenon?

Aim. The aim of the presented paper is to analyse the National Curriculum and catechesis curriculum for elementary education in order to verify its content referring to religion in terms of cultural phenomenon.

Methods. The qualitative content analysis of National Curriculum of elementary school was used in order to find out where (which school subject) and how (which context) religion as a cultural phenomenon is included in the aforementioned document.

Results. The analyses indicate that the problem of religion as a cultural phenomenon is marginalized in the National Curriculum and catechesis curriculum for elementary school.

Keywords: Religious education, Poland, catechesis, National Curriculum, elementary school.

¹ e-mail: dhejwosz@amu.edu.pl

Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska

Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland

ORCID: 0000-0003-2144-9600

Abstrakt

Wprowadzenie. W poszczególnych systemach edukacyjnych istnieją różne podejścia wobec nauczania religii w szkole. W Polsce edukacja religijna ma charakter wyznaniowy (katecheza) w związku z silną pozycją Kościoła Katolickiego. Zważywszy na fakt, że 94.2% uczniów szkół podstawowych uczęszcza na katechezę, autorkę tekstu interesowało, czy w podstawie nauczania dla szkół podstawowych uwzględnia się problematykę różnorodności religijnej i wyznaniowej oraz czy religia traktowana jest jako fenomen kulturowy.

Cel. Celem artykułu jest analiza podstawy programowej dla szkół podstawowych i programu nauczania katechezy w celu zweryfikowania treści odnoszących się do religii jako fenomenu kulturowego.

Metody. Posłużono się jakościową analizą treści podstawy programowej dla szkoły podstawowej w celu ustalenia na jakich przedmiotach (gdzie?) oraz w jaki sposób (jaki kontekst?) religia jako zjawisko kulturowe zawarta jest w tym bazowym dokumencie.

Wyniki. Z przeprowadzonych analiz wynika, że problem religii jako zjawiska kulturowego jest marginalizowany w podstawie programowej dla szkoły podstawowej.

Słowa kluczowe: Edukacja religijna, Polska, katecheza, podstawa programowa, szkoła podstawowa.

The nature of religious education or religious instruction may vary in different societies. The growing volume of scholarship delivers different models and understandings of this phenomenon. The names for religious education are also different in individual educational systems. For instance, it may be called religious education, religious instruction, worship, catechesis, religion, etc. The author assumes that confessional and non-confessional religious education differ in their objectives. The primary objective of confessional RE is to bring students of faith (in Poland, the Catholics) to understand and experience that faith (teaching religion). While, the overall aim of non-confessional religious education, is to introduce all students, regardless of their religious identity, to the knowledge of different religions and traditions (teaching about religion). The latter model considers religion as a cultural phenomenon and practice, which can be learnt. Phenomenological approach to teaching of religious education presents different religions, practices, and beliefs, but doesn't favour or disfavour any of them (Smart, 1968).

The essence of religious education may vary, depending on the assumed perspective. For example, some academics agree that it should help people in being more reasonable with their religion (Wilson, 1992), some of them maintain that RE develops an understanding of religion and its role in the pluralistic society (Slee, 1992; Andree, 1997), while the others are going beyond these definitions and consider RE as a process of personal experience of mystery, spirituality, and the sacred (Hay, 1985; King, 1985; Lealman, 1982). The competing narratives about what RE

should be, have been evolving alongside one another. For instance, the phenomenological approach is criticized for perceiving religion in a reductionist, superficial, and trivial way (Barnes, 2001; Jackson, 1997; Lealman, 1982; Priestley, 1982), while the confessional approach is criticized for indoctrination and an ethnocentric outlook (Barnes & Davies, 2015; Crawford & Rossiter, 2006).

In Polish schools, the nature of religious education is confessional, and it is mostly provided by the Roman Catholic Church. For the students who do not attend catechesis, the school is obliged to provide ethics classes. As the consequence of the domination of the confessional model, the author assumes that such approach may be insufficient to develop knowledge and understanding about different world religions. Moreover, the dominant role of the confessional model of religious education may inhibit the development of intercultural and interreligious dialogue, which are suggested to play a vital role in the understanding of cultural diversity (Jackson, 2005). However, the overall aims of the *Podstawa Programowa* [National Curriculum] (2017) for the elementary schools indicate that the students should be stimulated to develop openness towards the world and other people, take responsibilities in the community, and be equipped with knowledge that will help them to understand the complexity of the modern world. The author assumes that the Polish students are provided with confessional religious education and do not gain sufficient knowledge of different religions and cultures. As a consequence, the lack of a comprehensive approach towards religious education, including cultural and religious diversity, may lead to development of prejudices and stereotypes among students. For instance, Niels Reeh (2013) suggests that, although it may be impossible to avoid all stereotypes in the learning process, religious education can control them, when it is based upon the academic study of religions approach.

The aim of the presented paper is to analyse the National Curriculum for elementary education in order to verify its content referring to religion in terms of a cultural phenomenon. The premise of choosing elementary education was the assumption that at this stage at which the key competences are developed, including understanding, and critical thinking, but also acquiring stereotypes. Considering the fact that 94,2% of elementary school students attend catechesis (Institute for Catholic Church Statistics, 2020) the author of the paper was interested in the question of whether schools provide teaching of the catholic religion only, or that religion as a cultural phenomenon is included in the National Curriculum in order to teach about religion(s)? Do the National Curriculum, and the catechesis curriculum include the issues of world religions, religious diversity, and an opportunity to develop the intercultural dialogue, or contrary, are these issues marginalized due to domination of the confessional model?

Cultural conditions and the legal status of religious education in Polish schools: selected issues

The confessional religious education, namely catechesis, dominates in public schools, as the Roman Catholic Church continues to hold the dominant position in Poland. Historical events have played a significant role in creating its authority. Firstly, it played a vital role in sustaining the national identity during annexation, and secondly, it supported the opposition movement during the communist regime. The degree of religiosity since the collapse of communism seems to be high and stable. The data collected from the end of 1980s to the present, indicates that almost all respondents (93% to 97%) are theists, while 3% to 8% respondents describe themselves as non-believers, which has placed them in the minority group (Centrum Badania Opinii Publicznej [CBOS], 2009, 2018). The Pew Research Center survey (2018) indicates that 40% of adults are “highly religious” and 64% of them see religion as a key component of national identity. The high level of religiosity is also manifested by the young generation. Among people aged between 18 and 24 years, 77% state that they believe in God. However, a slight tendency of secularization among the younger generation is noticed, as the proportion of non-believers has increased from over 6% to 15% during the first decade of the 21st century (Centrum Badania Opinii Publicznej, 2015; Pew Research Survey, 2018). Different surveys have shown that the proportion of non-believers constitutes approximately 15% of the population in the 18-24 age range (Centrum Badania Opinii Publicznej, 2018). A more significant change is found in religious practices. Regular attendance to the Mass was reported by half of the respondents, compared to the 1992 survey when the percentage was 72% in this age group (Centrum Badania Opinii Publicznej, 2015).

The number of people who profess that they are Catholics is steady but the sense of belonging to the Church has weakened. According to Janusz Mariański (2012) many of the Catholics in Poland create their own approach towards religion, rejecting institutional teaching of the Catholic Church. Since 2005, the year Pope John Paul II died, the percentage of people who follow the institutional rules ordered by the Roman Catholic Church has fallen from 66% to 46% in 2017 (Centrum Badania Opinii Publicznej, 2018). This decline can be explained by the theory of privatization of religion. However, positive opinions (58%) on the Roman Catholic Church still outweigh the negative ones, and their percentage is higher than in other European countries (33%) (Centrum Badania Opinii Publicznej, 2018).

This data indicates that, in Poland, the process of secularization is in the early stage, compared to other European countries. The creeping secularization mostly affects the young, residents of agglomerations, and academic degree holders (Centrum Badania Opinii Publicznej, 2018).

Religious education was reintroduced into Polish state schools after the political transformation of 1989. The Education Act of 1991 allows all religious communities to carry out their religious instruction and obliges the state-funded schools to develop the environment for RE teaching. As the law stands, religious education should be provided “following the interested persons”. The religion classes are organized if at least seven persons declare their will of attendance (parents, legal guardians of students, or adult students). Religion has equal status to the other school, or pre-school, subjects and activities; therefore, it has to be included in the school schedule (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie Warunków i Sposobu Organizowania Nauki Religii w Publicznych Przedszkolach i Szkołach*, 1992). Religious classes are not obligatory, and the refusal of consent to participate is not required according to *the Polish Constitution*, Article 53, which guarantees the right to conceal one’s philosophy of life, religious convictions, or belief.

Under the law, all religious groups have equal rights; however, the Roman Catholic Church enjoys more privileges, which results not only from the numbers of members, but also from the international agreement between the Holy See and the Republic of Poland. The Concordat was signed in 1993, and it strengthened the position of the Roman Catholic Church in Poland. This legal act ensures that state schools and kindergartens provide religious education following the will of the parties. The professional qualifications of religious education teachers are specified in the agreement. Firstly, the state is obliged to ensure the same rights for religious education teachers as the teachers of the other subjects have, under *the Teacher’s Charter* of 1982 and *the Education Act* of 1991. The bishop of the proper diocese authorizes the employment of the religion teacher, who has to have professional qualifications and observe the teaching of the Catholic Church. Secondly, the development of the curriculum, and selection of the textbooks, is within the competence of the Church (Article 12 of the Concordat). The authorities of the Church are obliged to inform the public, and the state authorities, about the curriculum content and the choice of the textbooks (Pisarek, 2013).

The alternative to religious education is ethics classes. The provision of ethics classes has not been regulated by the law since the beginning of the 1989 transformation. Parents or adult students could not apply for such classes, and kindergartens were not obliged to include them in the schedule (*Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich*, 2015). Due to the absence of a legal basis, many schools did not provide ethics classes. It was only in 2014 that the law was introduced enabling schools to provide the above-mentioned course on the written request of an interested person. It followed the judgment of *The European Court of Human Rights in the Grzelak v. Poland case*. The Court stated that “the lack of factual access to ethics classes in Polish schools constitutes a violation by the authorities of the right to cultivate religious beliefs and

is of discriminatory character” (Application No.7710/02). According to the survey conducted on behalf of the Commissioner for Human Rights, the school headmasters explained that they did not provide ethics classes since the students and their parents did not show any interest. Moreover, they emphasized a shortage of professional staff capable of delivering such classes (*Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich*, 2015).

Under Polish law, the state funded schools should be impartial to the personal conviction, whether religious, philosophical, or to the outlooks on life (*The Constitution of the Republic of Poland*, 1997, Article 25). However, the principle of impartiality does not apply to the authorities representing students, parents, or legal guardians, e.g., a parent council. While the school headmaster is not allowed to organize religious activities, they should support all initiatives suggested by the school, parents, or the student council. Thus, they cannot disallow organizing religious events in the school as, otherwise, it would violate the freedom of conscience and religion. According to the Polish Constitution: Articles 48 and 53, the state is only the guarantor of exercising the parents’ right to bring up their children following their convictions, so the school authorities are not allowed to impose, or forbid, any religious practices.

The relations between the church and the state are still in flux, so the debate about the status of religious education in Polish schools returns from time to time. According to public opinion polls, the current relationship between the state and the church is satisfactory for most of the respondents (Centrum Badania Opinii Publicznej, 2018). Polish law guarantees that state schools provide religious education to ensure plurality and cultural diversity. However, the privileged role of the Roman Catholic Church, and religious homogeneity, limits the possibility of intercultural and interreligious dialogue, presenting the religious problems mostly from the Catholic interpretation.

The purposes and scope of religious education in public schools in Poland

The confessional and catechetical nature of religious education dominates in Polish schools, and it is expected that the other school subjects would include teaching about different religions. In this part of the paper, the author would like to discuss the primary objectives of religious education at the second level of elementary school (grade 4th-8th), and to analyse the context, and the place, of religion in the National Curriculum for elementary schools. The qualitative content analysis of the National Curriculum of elementary schools was used in order to find out where (which school subject) and how (which context) religion, as a cultural phenomenon, is included in the aforementioned document. Moreover, the author would like to ascertain whether the intercultural dialogue is promoted via both the catechesis and the other school subjects.

The catechetical nature of religious education (Małosa, 2011) implies the overall objectives of RE, the roots of which involves knowing and experiencing religious truths and values. The catholic catechesis is aimed at evangelization, liturgical preaching of the word of God, introduction to the life in faith, the community, the liturgy, and the sacraments (Chałupniak, 2012). According to the leading Catholic documents, the main objective of religious education in the school is to “bring about a synthesis of faith and culture, which is, to lead to developing a coherent vision of man and the world. To this end, Catholic religious education should interact with other school subjects and other branches of knowledge” (Małosa, 2015, p. 59).

Konferencja Episkopatu Polski [The Polish Bishop’s Conference] (2010) emphasizes that the students who participate in religious classes demonstrate a different level of religious activity and maturity, and therefore, the first and foremost aim of RE should involve raising interest in “Jesus Christ and His good news”. Accordingly, the catechesis is provided for believers to strengthen their faith, but also for those who have religious doubts to allow them to discover the faith and search for the answer of the Church. Catechesis is also for non-believers, and then, the aim is to “ignite their faith” (Małosa, 2015, p. 63). Paweł Małosa (2015) argues that it may be difficult to meet all the objectives of catechesis for such a varied group. Thus, the main purpose of catechesis is hard to achieve while it should strengthen the faith of believers and at the same time, ignite the faith of non-believers. The question remains: how many non-believers have adopted Catholic morality and become “good Catholics”?

Adopting catholic morality and preparing to participate in the liturgy are discussed in the curriculum of religious education for elementary education, which includes the following issues: introduction to the religious life, introduction to the Sacraments of Penance and Eucharist, introduction to the process of mystagogue, and introduction to the responsible profession of faith at the elementary school level (Konferencja Episkopatu Polski, 2010). The debate over the aims and scope of religious education indicates that more emphasis should be placed on philosophy, the meaning of life, and the dilemmas of human beings’ existence, not only on the issues of faith (Chałupniak, 2012; Małosa, 2015).

The guidelines for teaching catechesis don’t include the issues concerning different religions and cultural diversity. The overall aim of catechesis is to focus on the development of faith. Moreover, catechesis values the catholic religion only, so even if the classes provide information about different religions, the teaching process will be always ethnocentric. In such circumstances the indoctrination value is inevitable.

The subject literature review (Jackson, 1997, 2005) provides information that one of the aims of religious education in the 21st century is that it should develop its intercultural nature. Understanding, and meeting “the other” sits in the core of intercultural

religious education, both confessional and non-confessional. Global atrocities, such as the September 11 attacks and their aftermaths including the attacks in European countries, reinstate religion on political agendas around the world. For instance, the Council of Europe (2002) issued recommendations to include religious education in intercultural and civic education.

Intercultural education, understood as a dialogue between religions and cultures, can be key to doing away with the stereotypes of the representatives of “the others” (Jackson, 2005; Róžańska, 2008). The confessional nature of RE does not exclude the possibility of teaching about different religions or negates a religious and intercultural dialogue. According to the Roman Catholic Church, the interreligious dialogue is advisable. The ecumenical nature of catechesis is not additional to, but, rather, an integral part of religious education, which can help students to know and understand different Christian churches and to have a dialogue with non-Catholics (Kałużny, 2011). From that perspective, what is omitted is as important as what is taught. However, the confessional-catechumen model has an advantage over the confessional-dialogical model in Polish schools. Aniela Róžańska (2015) points out that the issues of the other religions in Poland are not included, while the world religions are approached in a very superficial and selective way in the curriculum of catechesis of the Roman Catholic Church. The content of some religious education textbooks, especially at the secondary level, refers to other religions, but only from catholic perspectives (Zielińska & Zwierzdzyński, 2013). Neglecting the issues of religious diversity and dialogue has developed a mono-religious and ethnocentric nature of RE, without the interreligious and intercultural dialogue.

Interestingly, the general objectives of education in the National Curriculum at the elementary level are meant to “equip students with the specific information and develop skills which enable them to understand the world in a mature and orderly way” (*Podstawa Programowa*, 2017, p. 8), and to “develop openness towards the world and other people, being active in social life, and to take responsibility for the community” (*Podstawa Programowa*, 2017, p. 11). These formulations indicate that students should be able to learn about different religions as an integral part of the cultural heritage. The knowledge of different cultures and religions helps to understand the complexity of the world and the meaning of religion. Without the rudiments of religious diversity, it may be difficult to meet the general objectives of elementary education, such as developing openness and tolerance. The aim of catechesis should be in line with the general educational objectives; however, the primary purposes of confessional RE in Poland are not to teach about different religions. What about the other subjects? Has the legislator considered issues related to religions to be included in other school subjects and discussed as a cultural phenomenon and religious diversity? The analysis of the National Curriculum (2017) indicates that the issue of reli-

gion as a cultural phenomenon is partially addressed in the humanistic subjects such as literature (namely Polish), ethics, civics, history, and geography.

Most references to the issues of religion are found in the history courses. It is not surprising that most topics related to religion are discussed mainly from the Catholic perspective. Religion is displayed as a factor of change (the breakdown of the Roman Catholic Church in the 11th century, the causes and effects of the crusades, the causes and effects of the Reformation, and the reforms of the Roman Catholic Church in the 16th century), as a cultural development factor (the role of the Church, including the monasteries, in developing culture, architecture, and science in medieval Europe) or as a political factor (the role of the Roman Catholic Church in Poland during the communistic regime 1957-1981, and the role of Pope John Paul II in the social and political changes in Poland). Religious diversity is discussed when students learn about the Polish-Lithuanian Commonwealth and the Second Polish Republic. The Non-Christian religions are mentioned when students are expected to describe the social structures and belief systems of ancient Egypt, Greece, and Rome as well as the religion of ancient Israel. Islam appears once in the context of the history of Byzantium (*Podstawa Programowa*, 2017). The National Curriculum for history at the elementary level presents pupils with national and world history from ancient times to 2004, when Poland joined the European Union. Assuming two of classes per week (90 minutes per week) for four years, the curriculum may be overloaded. The religion topics may be thus marginalized, in particular the discussions on exploring religious diversity.

Ethics is the second subject which provides knowledge of religion as a cultural phenomenon. The author would like to emphasize that it is a facultative subject for those students who do not attend catechesis. The legislator has scheduled a separate unit for the teaching the religion aspects, namely *Man and God (Sacrum)*. The pupils learn about the distinction between believers and non-believers, and they will know that for the believers, God is a source of moral law and the highest good, they will learn about Christian values and secular morality (*Podstawa Programowa*, 2017). Ethics is the only subject which provides teaching regarding the moral components in the main religions, i.e., Judaism, Hinduism, Buddhism, Christianity, and Islam. The students will also develop skills which enable them to be tolerant towards people of different faiths, as well as non-believers. Although values and morality are the vital components of every religion, ethics classes are limited to the moral dimension. The subject does not include the traditions, specific rites, and institutions of the major religions (Iwanicki, 2019). According to the National Curriculum, ethics does not provide knowledge of religious diversity in the social context of the modern world.

It may be surprising that civics (knowledge of society) does not provide the pupils with knowledge of religions and religious diversity. The National Curriculum does not include a direct reference to religion issues. Perhaps the legislator has assumed

that teachers would discuss religion during classes on preventing xenophobia, including racism, chauvinism, and anti-Semitism. However, without the basic knowledge of Judaism, a broader context of the social, and cultural, roles of the Jews in Europe, the stereotypes towards them, and the persecution which they experienced, young students are not able to understand the nature of anti-Semitism and, on top of everything, to recognize such an attitude (Iwanicki, 2019).

Polish language classes merely provide knowledge of religion. Interestingly, pupils from elementary schools, are expected to use in the interpretation of literary works, references to universal values related to social, national, religious, and ethical attitudes, and make them hierarchical (*Podstawa Programowa*, 2017). Considering that students are provided mostly with Catholic, or at least Christian, morality, it should be assumed that the religious attitudes are limited to that religion. It would be worthwhile to know that one of the general aims of teaching Polish is to develop openness towards the other cultures and respect towards them (*Podstawa Programowa*, 2017). Therefore, the question is how to meet that objective when religion, as an integral part of the culture, is hardly mentioned, not only during Polish classes but in the whole general education? Perhaps, the subject literature could provide information about different cultures; however, according to the National Curriculum, most of the obligatory readings refer to the national culture and heritage.

Some interesting data concerning religious issues is found in the National Curriculum for geography education. Although the general objectives of geographic education indicate that students acquire knowledge of global cultural diversity, develop the skills of examining the social-cultural and economic phenomena in the world, which helps them to avoid stereotypes and develop tolerant attitudes toward other cultures, the content of the curriculum does not directly indicate the problems of religion and religious diversity. Religion is mentioned only once in the unit, discussing the Asian problematic. The National Curriculum requires that students develop enquiry and respect towards other cultures and religions. Interestingly, and questionably, the religion issues are not included in the units about Africa, North and South America, and Oceania. For Europe, the Curriculum indicates that students would be able to compare and explain the national, ethnic, and confessional diversity of the Polish population and selected European countries. From this perspective, the National Curriculum for geography is scheduled selectively about the religious issues. Moreover, the problem of religion seems to be arranged in a random way or in the manner that the authors considered as an interesting topic (e.g., religion in Asia).

The National Curriculum oversees the issue of religion as a cultural phenomenon. Although the general objectives indicate that students should develop respect and understanding of different cultures, the content does not include enough religion and religious diversity issues to meet these objectives. Developing and organizing the

National Curriculum is always challenging in terms of priorities and content selection (Ornstein & Hunkins, 2018), especially at the elementary level when it is expected to present the pupils with the rudiments of general knowledge and to prepare them for the intellectual “journey”. Nevertheless, the lack of systematized knowledge of the topics related to religion as a cultural phenomenon has created a gap in the National Curriculum for the elementary level.

Discussion

Lack of Religion as a cultural Phenomenon in the National Curriculum

As mentioned above, the issues of religion as a cultural phenomenon are not represented in the National Curriculum for the elementary level. The knowledge of the specific religions is undisclosed, fragmented, and scattered across different subjects. There is no space for systematized knowledge which could fill the missing topics on the religions, religious systems, practices, symbols, values, etc. The religious pluralism in Polish education is also hardly present. The mono-confessional nature of religious education is perhaps a good source for the religious identity, but it is not enough for developing openness towards others (Róžańska, 2015). Introducing some additional issues or a separate subject on religious education to the already overloaded National Curriculum (Najwyższa Izba Kontroli, 2019) may be challenging. The civics classes may fill the gap in religious education. Although, the phenomenological approach has been criticized (Copley, 2005; Felderhof, 2004; Moran, 1989) the combination of citizenship education and religious education may be complementary for each other (Jackson, 2005). Religious education – whether confessional or not – should display religion as a unifying force, as a platform for dialogue, and as the act of recognition of the other people of faith.

Confessional religious Education does not include the Problems of religious Diversity

Religious education could be complementary to citizenship education, specifically for cultural diversity. *The General Directory for Catechesis* (1997) does not exclude interreligious dialogue, however, it promotes building the community between Christians. From such a perspective, it is assumed that the main purpose of confessional RE is not to educate about different religious and cultural diversity. As the author has already mentioned, according to the teaching of the Catholic Church, the main objective of religious education in the schools “is to enable learners to participate in a dialogue between Christianity and contemporary culture, mainly through the transfer of genuine knowledge correlated with other school subjects” (Małkosa, 2015, p. 59). From that perspective, citizenship education and religious education could be

complementary on religious pluralism and cultural diversity, provided the curriculum content includes the systemized knowledge of religion as a cultural phenomenon. Nonetheless, the content of catechesis has to be approved by the specific body of the Catholic Church. For instance, the works of John Hick on religious pluralism did not receive the approval of the Congregation of the Doctrine and the Faith (Hick, 1998). Additionally, the religious teachers – who are expected to be Catholics – would be required to complete an additional course on the different religions, religious diversity and also develop skills enabling them to talk with the students about the sensitive issues of different faiths. The question remains open who should provide the course: the representatives of the Catholic Church, or independent scholars, or both.

Religious Education about different Religions is left beyond the School System

Insufficient education about different religions, focusing only on the catholic perspective, may lead to a stereotypical perception of other religious groups, especially when the citizens acquire knowledge from different and diffuse sources, fear-filled, and falsely informed. The hostile attitudes among Poles towards Muslims warrant special attention. The image of Muslims portrayed by the Polish media has created stereotypical opinions about Islam. Most Muslims are presented as a “foreign”, “unfriendly”, and a homogenous group associated with war, violence, and terror (Pędziwiatr, 2010; Wigura, Bertram, & Puczejda, 2017). The stereotypes of Muslims have been perpetuated in the Western culture for ages (see the work of Edward W. Said, 1978, 1981), but after the September 11 attacks, they have been strengthened, depicting Islam as a monolithic religion and ideology associated with war and terror.

A lack of knowledge of a different religion facilitates developing reluctance towards that group. The media is a powerful source for creating a false and simplified picture of Muslims in the country where most of the citizens are hardly informed about their culture, identity, religion, and daily life. The anti-Muslim attitudes may be interesting in the country where they constitute approximately 0.06% of the population. The attitudes towards Muslims are perhaps *platonian islamophobia* (Górak-Sosnowska, 2006), which is an aversion towards the absent minority group. According to 2019 opinion polls, only 14% of the respondents admitted that “they know a Muslim” and 45% displayed “a negative attitude” towards them (Centrum Badania Opinii Publicznej, 2019). In the Polish public space, the Muslim is considered as the enemy of the western world, and who tries to destroy the Christian civilization using violence and terror (Centrum Badania Opinii Publicznej, 2019; Wigura, Bertram, & Puczejda, 2017).

The aforementioned analysis indicates that Polish schools do not educate about religious diversity which is a vital issue in citizenship education and religious education. According to the survey (Centrum Badania Opinii Publicznej, 2019), Poles

gain knowledge of Muslims and Islam from the media. Consequently, most of them have developed distrustful attitudes towards the “other”, and Islam is considered in a grotesque and simplified way. A lack of knowledge of different religions and religious diversity in the National Curriculum and religious education may reinforce the students’ view on religion as a marginalized and misrepresented part of life. Even though Poland is a more homogenous country on the grounds of religion compared to Western European countries, the globalized world is open for the new generation. Young Poles migrate abroad, and more immigrants from the eastern border come to Poland. Developing the mechanisms to identify the common aspects and differences is crucial to maintain tolerance, peace, and development of a pluralistic society. The role of the school would be to equip young people with communication and dialogue skills. Religious education would then be a helpful tool to replace the fear towards different religions with “experience and insight” (Toropov & Buckles, 1997).

Conclusion

The catechetical nature of religious education in Polish schools is seated in tradition, and the Polish Constitution protects the basic parents’ right to bring up children following their beliefs. The facultative nature of religious education, or ethics, allows the parents to decide whether the child will attend the confessional classes or participate in a secular course. Despite this choice, the issues of religious diversity, religious pluralism, and religious groups are scarce in the National School curriculum for the elementary level. Knowledge of religion is limited mostly to Christianity depicted in the historical context. The contemporary issues on religious diversity, living together with different religious groups, and developing the intercultural and inter-faith dialogue are not included in the school curricula. It is expected that the emergence of “creeping secularism”, a gradual loss of trust in the Catholic Church in Poland, and increased numbers of non-Catholic children in the schools will initiate a new wave of discussion about the role of religious education in the Polish National Curriculum and subsequently in the schools.

References

- Andree, T. (1997). From Hamburg to Utrecht. In: T. Andree, C. Bakker, P. Schreiner (Eds.) *Crossing Boundaries: Contributions to Inter-religious and Intercultural Education* (pp. 17-21). Münster and Berlin: Comenius Institute.
- Barnes, P. (2001). What is wrong with the phenomenological approach to religious education. *Religious Education* 96(4), 445-461.

- Barnes, L. P., & Davies, A. (2015). *Religious education: Educating for diversity*. London: Bloomsbury Academic.
- Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich* [Bulletin of the Human Rights Commissioner]. (2015). *Dostępność lekcji religii wyznań mniejszościowych i lekcji etyki w ramach systemu edukacji szkolnej*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- CBOS. Centrum Badania Opinii Publicznej [Public Opinion Research Center]. (2009). *Dwie dekady przemian religijności w Polsce*. Retrieved January 22, 2017 from http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_120_09.PDF
- CBOS. Centrum Badania Opinii Publicznej [Public Opinion Research Center]. (2013). *Religia i Kościół w przestrzeni publicznej*. Retrieved January 22, 2017 from http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_170_13.PDF
- CBOS. Centrum Badania Opinii Publicznej [Public Opinion Research Center]. (2015). *Zmiany w zakresie podstawowych wskaźników religijności Polaków po śmierci Jana Pawła II*. Retrieved January 22, 2017 from http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2015/K_026_15.PDF
- CBOS. Centrum Badania Opinii Publicznej [Public Opinion Research Center]. (2018). *Religijność Polaków i ocena sytuacji Kościoła Katolickiego*. Retrieved March 20, 2020 from https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2018/K_147_18.PDF
- CBOS. Centrum Badania Opinii Publicznej [Public Opinion Research Center]. (2019). *Postawy wobec islamu i Muzułmanów*. Retrieved March 20, 2020 from https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_148_19.PDF
- Chałupniak, R. (2012). Katecheza w szkole czy, poza szkołą? *Paedagogia Christiana* 1(29), 163-178.
- Council of Europe. (2002). *Education and Religious diversity*. Retrieved March 20, 2020 from <https://www.coe.int/en/web/education-and-religious-diversity>
- Copley, T. (2005). *Indoctrination, education and God: The Struggle For the Mind*. London: SPCK.
- Crawford, M., & Rossiter, G. (2006). *Reasons for Living: Education and Young People's Search for Meaning, Identity and Spirituality*. Camberwell: Acer Press
- Felderhof, M. (2004). The New National Framework for RE in England and Wales: A Critique. *Journal of Beliefs and Values*, 25(2), 241-248.
- Górak-Sosnowska, K. (2006). Wizerunek islamu w Polsce na przykładzie podręczników szkolnych. In: K. Górak-Sosnowska, K. Pędziwiatr, P. Kubicki (Eds.) *Islam i obywatelskość w Europie* (pp.237-251). Warszawa: Elipsa.
- Hay, D. (1985). Suspicion of the spiritual: Teaching religion in a world of secular experience. *British Journal of Religious Education* 7(3), 140-147.
- Hick, J. (1998). A Response to Cardinal Ratzinger on Religious Pluralism. *Reviews in Religion & Theology* 5, 7-9.
- Institute for Catholic Church Statistics. (2020). *Annuarium Statisticum Ecclesia in Polonia AD 2020*. Warszawa: Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego.
- Iwanicki, J. (2019). Nieobecność religioznawstwa w polskiej edukacji szkolnej. *Studia Edukacyjne*, 53, 407-421. DOI: doi.org/10.14746/se.2019.53.23
- Jackson, R. (1997). *Religious Education: An Interpretive Approach*. London: Hodder.
- Jackson, R. (2005). How Far Can Religious Education Contribute to Multicultural/Intercultural Education? *Scriptura*, 89, 235-246.
- Kałużny, T. (2011). Ekumeniczny wymiar katechezy. *Symposium*, 2(21), 55-67.
- King, U. (1985). Spirituality in secular society: Recovering the lost dimension. *British Journal of Religious Education* 7(3), 135-139.
- Konferencja Episkopatu Polski [The Polish Bishop's Conference]. (2010). *Podstawa Programowa Katechezy Kościoła Katolickiego w Polsce*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Lealman, B. (1982). The Ignorant Eye: Perception and Religious Education. *British Journal of Religious Education*, 4(2), 59-63.

- Mariański, J. (2012). Kościół katolicki w przestrzeni życia publicznego. In: J. Baniak (Ed.), *Religia i kościół w społeczeństwie demokratycznym i obywatelskim w Polsce: między losem a wyborem* (pp. 75-102). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Mąkosa, P. (2011). Współczesne ujęcie nauczania religii w europejskim szkolnictwie publicznym. *Roczniki Pastoralno-Katechetyczne*, 3(58), 123-136.
- Mąkosa, P. (2015). Confessional and catechetical nature of religious education in Poland. *The Person and the Challenges*, 5(2), 53-66.
- Moran, G. (1989). *Religious Education as a Second Language*. Birmingham Alabama: Religious Education Press.
- Najwyższa Izba Kontroli [Supreme Audit Office Report on Educational Reform]. (2019). Retrieved May 5, 2020 from <https://www.nik.gov.pl/plik/id,20607,vp,23235.pdf>
- Ornstein, A., & Hunkins, F. (2018). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues* (7th Ed.). Boston: Pearson.
- Pędziwiatr, K. (2010). Muslims in the Polish Media – the New Folk Devil? *Arches Quarterly*, 4(7), 89-95.
- Pisarek, M. (2013). *Obecność Nauczania Religii w Publicznym Systemie Oświaty w Świetle Obowiązującego Prawa*. Rzeszów: Wydawnictwo i Drukarnia Diecezji Rzeszowskiej.
- Priestley, J. (1982). Teaching transcendence. *Aspects of Education*, 28, 5-21.
- Pew Research Center. (2018). *Eastern and Western Europeans Differ on Importance of Religion, Views of Minorities, and Key Social Issues*. Retrieved April 1, 2020 from <https://www.pew-forum.org/2018/10/29/eastern-and-western-europeans-differ-on-importance-of-religion-views-of-minorities-and-key-social-issues/>
- Podstawa Programowa [National Curriculum]. (2017). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w Sprawie Podstawy Programowej Wychowania Przedszkolnego oraz Podstawy Programowej Kształcenia Ogólnego dla Szkoły podstawowej, w tym dla Uczniów z Niepełnosprawnością Intelektualną w Stopniu Umiarkowanym lub Znacznym, Kształcenia Ogólnego dla Branżowej Szkoły I Stopnia, Kształcenia Ogólnego dla Szkoły Specjalnej Przystosowanej do Pracy oraz Kształcenia Ogólnego dla Szkoły Policealnej”. Retrieved April 1, 2020 from <https://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2017.039.0000356,rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-w-sprawie-podstawy-programowej-wychowania-przedszkolnego-oraz-podstawy-programowej-ksztalcenia-ogolnego-dla-szkoly-podstawowej-w-tym-dla-uczniow-z-niepełnosn.html>
- Reeh, N. (2013). A Relational Approach to the Study of Religious Survival Units. *Method & Theory in the Study of Religion*, 25(3), 264 – 282.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w Sprawie Warunków i Sposobu Organizowania Nauki Religii w Publicznych Przedszkolach i Szkołach. (1992). Dz. U. 1992, nr 36 poz. 155.
- Różańska, A. (2008). Edukacja religijna a edukacja międzykulturowa w szkole publicznej w społeczeństwie wielokulturowym. In: W. Korzeniowska, A. Murzyn, H. Lukasova-Kantorkova (Eds.), *Rola religii w edukacji międzykulturowej* (pp. 195-205). Kraków: OW Impuls.
- Różańska, A. (2015). *Edukacja religijna młodzieży w warunkach pluralizmu religijnego*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Said Edward W. (1978). *Orientalism*. London & Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Said, E.W. (1981). *Covering Islam: How the Media and the Experts Determine how We See the Rest of the World*. London & Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Slee, N. (1992). ‘Heaven in Ordinary’: The Imagination, Spirituality and the Arts in Religious Education. In: B. Watson (Ed.) *Priorities in Religious Education: A Model for the 1990s and Beyond* (pp. 35-58). London: The Falmer Press.
- Smart, N. (1968). *Secular education and the logic of religion*. London: Faber and Faber.

- The Constitution of the Republic of Poland* (2nd April, 1997). Retrieved from <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19970780483>
- The European Court of Human Rights Case of Grzelak v. Poland*, Application No.7710/02.
- Toropov, B., & Buckles, F. L. (1997). *The Complete Idiot's Guide to the World's Religions*. New York: Alpha Books.
- Wigura, K., Bertram, L., & Puchejda, A. (2017). *The Negative Portrayal of Muslims in the Polish Press: A Report by the Kultura Liberalna's*. Warsaw: Public Debate Observatory.
- Wilson, J. (1992). First Steps in Religious Education. In: B. Watson (Ed.), *Priorities in Religious Education: A Model for the 1990s and Beyond* (pp. 11-26). London: The Falmer Press.
- Zielińska, K., & Zwierzdzyński, M. (2013). *Religious Education in Poland*. In: D. Davis, E. Miroshnikova (Eds.), *The Routledge International Handbook of Religious Education* (pp. 264-71). London: Routledge.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXII (1/2020)

Ewa MUSIAŁ*

**Zaangażowanie rodziców w pomoc dzieciom w wieku wczesnoszkolnym w odrabianiu zadań domowych.
Analiza możliwości**

**Parental involvement in helping children of early school age
with homework. Possibilities of analysis**

Abstrakt

Cel. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym na ogół chętnie przychodzą do szkoły i z zapałem zabierają się do nauki. Pilnie słuchają i gorliwie wypełniają polecenia nauczyciela. Natomiast ich koncentracja uwagi jest jeszcze nietrwała. Naturalne jest, że nie potrafią one początkowo sprostać wszystkim obowiązkom szkolnym. Dodatkowo w pierwszych latach nauki mali uczniowie nie mają jeszcze nawyku uczenia się samodzielnie ani w szkole, ani w domu. Dlatego też ogromne znaczenie we właściwym kształtowaniu tego zwyczaju oraz konsekwentnym, a zarazem rozumnym, tj. odpowiednim pod względem wychowawczym podejściu do tej problematyki, mają rodzice. Praca domowa jest jednym z elementów jednolitego procesu kształcenia. Nie jest więc dodatkiem do nauki szkolnej, jak to dość często występuje w praktycznej działalności dydaktyczno-wychowawczej, ale jej integralnym elementem. Kiedy dziecko zaczyna swoją przygodę ze szkołą, potrzebuje wsparcia tych, którzy dają mu poczucie bezpieczeństwa. Istotna dla dziecka jest obecność rodziców w ważnych chwilach w szkole oraz zainteresowanie tym, co dzieje się w jego życiu, a więc także zadaniami domowymi. Oczywiście zatem

* e-mail: ewa.musial@uwr.edu.pl

Zakład Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, Wrocław, Polska

Department of Early School and Pre-School Pedagogy, Institute of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Sciences. University of Wrocław, Dawida1, Wrocław, Poland

ORCID: 0000-0001-7710-2265

jest, że rodzice mogą i powinni pomagać w nauce. Celem artykułu jest przedstawienie możliwości zaangażowania się rodziców w pomoc dzieciom w wieku wczesnoszkolnym w odrabianiu prac domowych.

Materiały i metody. Przegląd i analiza literatury przedmiotu.

Wnioski. Rodzic powinien być doradcą, ale nie wykonawcą. Narzucanie swojej pomocy w sytuacji, gdy dziecko jej nie potrzebuje i nie chce, czy nawet wyręczanie dziecka może spowodować, że młody człowiek zwątpi w swoje możliwości, pogorszy się jego samoocena, przyzwyczajony też zostanie do oszukiwania i innych działań sprzecznych z normami społecznymi. Może to doprowadzić do sytuacji, w której uczeń nie będzie podejmował żadnych zadań bez zewnętrznej motywacji rodzica lub nauczyciela. Jednak pozostawienie go zupełnie samego wobec nowych i trudnych wyzwań także nie jest dobre, bo zaburza jego poczucie bezpieczeństwa, może spowodować wykształcenie postawy unikania trudnych sytuacji. Racjonalna pomoc rodziców jest pedagogicznie bezcenna.

Słowa kluczowe: edukacja wczesnoszkolna, praca domowa, rodzice, uczniowie klas I–III.

Abstract

Aim. Children of early school age are usually eager to come to school and start learning with enthusiasm. They listen attentively and follow the teacher's instructions diligently. On the other hand, the child's attention span is still impermanent. It is natural that they cannot fulfil all school duties initially. Additionally, in the first years of schooling, young students do not yet have the habit of learning independently, either at school, or at home. Therefore, parents are of great importance in the proper shaping of this habit and a consistent and at the same time rational, i.e., appropriate in terms of upbringing, approach to this issue. School homework is one of the elements of a uniform learning process. Therefore, it is not an "addition" to the school learning of students, as it often occurs in practical didactic and educational activities, but it is an integral element of this learning. When a child begins its adventure with school, it needs the support of those who give it a sense of security. It is important for a parent to be present at important moments at school and to be interested in what is happening in the student's life, including homework. So, it is obvious that parents can and should help their child with home schooling. The aim of the article is to present the possibilities of parents' involvement in helping younger school children with their homework.

Materials and methods. Review and analysis of the literature on the subject.

Conclusions. The parent should be the advisor but not the executor. Imposing your help in a situation where the child does not need it and does not want it, or even to perform tasks for the child, may cause the young person to doubt their abilities, weaken their self-esteem, and it will also become used to cheating and other actions contradictory to social norms. This can lead to a situation where the child does not undertake any tasks without outside motivation of the parent (or teacher). But leaving the child completely alone in the face of new and difficult challenges is also not good, because it disturbs its sense of security, it may result in the development of an attitude of avoiding difficult tasks. The rational help of parents is pedagogically priceless.

Keywords: early childhood education, homework, parents, students in grades I-III.

*Nie odtrącaj mnie, gdy dręcę cię pytaniami.
Może się wkrótce okazać, że zamiast prosić cię o wyjaśnienia,
poszukam ich gdzie indziej.*

Janusz Korczak

Wprowadzenie

Pierwsze lata nauki stanowią fundament dla dalszego kształcenia, dlatego tak ważne jest, aby był on mocny i trwały, bo wtedy będzie można na nim budować, tj. dalszy rozwój intelektualny dziecka przebiegnie pomyślnie (Kozak, 1984, s. 35). Obowiązująca podstawa prawna, czyli *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej* (Dz.U. 2017, poz. 356) stanowi, że głównym celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspieranie całościowego rozwoju dziecka. Proces wychowania i kształcenia prowadzony w klasach I–III szkoły podstawowej umożliwia młodemu człowiekowi odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. Edukacja na tym etapie jest ukierunkowana na zaspokojenie naturalnych potrzeb rozwojowych ucznia. W efekcie pedagogicznego wsparcia dziecko zdobywa dojrzałość do podjęcia nauki na II etapie edukacyjnym. Osiągnięcia te można sprawdzić do nabycia przez dzieci, w określonym stopniu i zakresie, narzędzi myślenia, rozumienia i działania, które są nie tylko niezbędne do funkcjonowania w rzeczywistym świecie, lecz także do kontynuowania kształcenia na kolejnych szczeblach. Mają uniwersalny charakter i są kluczowe w procesie poznawania świata, a zatem uczenia się. Jednocześnie, zgodnie z założeniami podstawy programowej, rozwój powinien mieć charakter interdyscyplinarny, niwelujący **granice między poszczególnymi dziedzinami wiedzy**.

Do zadań szkoły w zakresie edukacji wczesnoszkolnej należą:

- wielokierunkowe wspieranie aktywności dziecka przez organizowanie sytuacji edukacyjnych umożliwiających eksperymentowanie, nabywanie doświadczeń oraz poznawanie polisensoryczne, stymulujące jego rozwój we wszystkich obszarach: fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym;
- zapewnienie prawidłowej organizacji zabawy, nauki i odpoczynku, aby uzyskać ciągłość **procesów adaptacyjnych w odniesieniu do wszystkich dzieci, w tym rozwijających się w sposób nieharmonijny, wolniejszy lub przyspieszony**;

-
- wspieranie aktywności dziecka kształtującej umiejętność korzystania z rozwijających się umysłowych procesów poznawczych, niezbędnych do tworzenia własnych wzorów zabawy, nauki i odpoczynku;
 - wspieranie rozwoju mechanizmów uczenia się dziecka, prowadzących do osiągnięcia przez nie kompetencji samodzielnego uczenia się;
 - umożliwienie wyboru (opracowanie) programu nauczania opartego na treściach adekwatnych do poziomu rozwoju dzieci, ich możliwości percepcyjnych, wyobrażeń i rozumowania oraz uwzględniającego potrzeby i możliwości uczniów rozwijających się w sposób nieharmonijny, wolniejszy lub przyspieszony;
 - realizacja programu nauczania z poszanowaniem godności uczniów, ich naturalnego indywidualnego tempa rozwoju, wspieranie indywidualności, oryginalności, wzmacnianie poczucia wartości, zaspokajanie potrzeby poczucia sensu aktywności własnej i współdziałania w grupie;
 - zapewnienie dostępu do wartościowych, w kontekście rozwoju ucznia, źródeł informacji i nowoczesnych technologii;
 - organizacja zajęć dostosowanych do intelektualnych potrzeb i oczekiwań rozwojowych dzieci, wywołujących zaciekawienie, zdumienie i radość ze zdobywania wiedzy, rozumienia emocji, uczuć własnych i innych osób, sprzyjających utrzymaniu zdrowia psychicznego, fizycznego i społecznego (szeroko rozumiana edukacja zdrowotna). Zajęcia powinny umożliwiać nabywanie doświadczeń poprzez zabawę, wykonywanie eksperymentów naukowych, eksplorację, przeprowadzanie badań, rozwiązywanie problemów w zakresie adekwatnym do możliwości i potrzeb rozwojowych na danym etapie oraz z uwzględnieniem indywidualnych możliwości każdego dziecka. Muszą także wspierać aktywność dzieci, rozwijać nawyki i zachowania adekwatne do poznawanych wartości, takich jak: bezpieczeństwo własne i grupy, sprawność fizyczna, zaradność, samodzielność, odpowiedzialność, poczucie obowiązku. Powinny też wspierać **rozumienie doświadczeń**, które wynikają ze stopniowego przejścia z dzieciństwa w wiek dorostania. Ważne, aby w trakcie zajęć uczniowie mogli poznać wartości i normy społeczne, których źródłem jest rodzina, społeczność szkolna, lokalna i regionalna, naród. Należy promować zachowania wynikające z tych wartości, a możliwe do zrozumienia przez dziecko na danym etapie rozwoju oraz wspierać poznawanie kultury narodowej, odbiór sztuki i potrzebę jej współtworzenia w zakresie adekwatnym do etapu rozwojowego dziecka, z uwzględnieniem możliwości percepcji i rozumienia tych zagadnień na tym etapie. Powinno się też pomagać uczniom dostrzegać i eksplorować środowisko przyrodnicze, dawać możliwość poznania wartości i wzajemnych powiązań jego składników, pokazywać wartości i normy, których źródłem jest zdrowy ekosystem, oraz zachowania z nich wynikające. Dziecko powinno odkryć, że jest istotnym, integralnym podmiotem tego środowiska. Należy

umożliwić uczniowi **poznawanie kultur innych narodów, w tym krajów Unii Europejskiej**, różnorodnych zjawisk przyrodniczych, sztuki, a także zabaw i zwyczajów dzieci innych narodowości, z uwzględnieniem możliwości percepcji i rozumienia tych zagadnień na danym etapie rozwoju dziecka.

Wymienione zadania powinny być osiągnięte w toku szkolnego procesu kształcenia. Niemniej jednak nie jest to w pełni możliwe przy wyłącznej lub prawie wyłącznej nauce dziecka w placówce oświatowej. Potrzebna jest bowiem odpowiednia ilość czasu na pracę całkowicie samodzielną uczniów, pozbawioną kierownictwa nauczyciela, sprawdzającą zarówno stopień realizacji zadań wymienionych wyżej, jak i w szczególności poziom przygotowania uczniów do dalszej edukacji. Praca domowa jest jednym z elementów jednolitego procesu kształcenia. Nie jest więc dodatkiem do szkolnej nauki, jak to dość często występuje w praktycznej działalności dydaktyczno-wychowawczej, ale jej integralną częścią. **To indywidualny wysiłek włożony w realizację osobistych zainteresowań ucznia**, który pozbawiony bezpośredniej kontroli ze strony nauczyciela, staje się aktywną i samodzielnie pracującą jednostką. Dziecko samo reguluje tempo pracy, poznaje swoje możliwości, słabe i mocne strony. Może korzystać z różnych źródeł informacji, szukać ich, planować i organizować własną działalność poznawczą, wreszcie przez samokontrolę uczy się sztuki szukania i wykrywania popełnionych błędów oraz sposobów ich usuwania (Kowalik, 2006, s. 33). Wdrażanie do samodzielnej aktywności już od pierwszych dni w szkole uzasadnia się tym, że dziecko musi opanować ten nawyk, osiąść podstawowe umiejętności uczenia się, zdolność do korzystania z różnych źródeł wiedzy wspomnianych wyżej i inne umiejętności przydatne w procesie samokształcenia. W klasach początkowych do domu nie zadaje się wiele. Jednakże dziecko ma systematycznie wdrażać się do obowiązków szkolnych. Zadaniem rodziców jest przyzwyczajanie do samodzielnej pracy w określonym czasie, czyli do dobrej organizacji. Młody człowiek w tym wieku potrzebuje zabawy, ale między zabawą, nauką i spełnianiem innych obowiązków trzeba zachować odpowiednie proporcje czasu. Rodzice powinni zachęcać dziecko, przejawiać zainteresowanie jego postępami w nauce, dyskretnie naprowadzać na rozwiązanie danego zadania czy problemu, pobudzać dziecko do działania, do własnej inwencji.

Zadanie domowe w ujęciu terminologicznym i definicyjnym

Jak zauważa Eugenia Karcz-Taranowicz, „tradycja zadawania pracy domowej jest prawie tak samo odległa, jak instytucja szkoły” (2019, s. 39). W literaturze pedagogicznej spotykamy różne określenia wspomnianej formy aktywności uczniów: nauka

domowa, praca domowa, praca międzylekcyjna, praca lekcyjno-domowa, nauka własna. Sama czynność uczenia się bywa nazywana przestarzałymi terminami: odrabianie pracy domowej, odrabianie lekcji, co sugeruje, że uczeń ma wykonywać na rzecz szkoły jakieś powinności, „lekcje odrobić jak pańszczyznę” (Kwolik, 2006). Określenia: praca lekcyjno-domowa, praca międzylekcyjna, nauka domowa, nauka własna czy najczęściej używane praca domowa, odnoszą się do zadań, które uczeń wykonuje po zakończeniu zajęć lekcyjnych, najczęściej w domu. Przymiotnika „domowa” nie należy utożsamiać jedynie z miejscem, lecz także z zachowaniem własnego tempa, metod i czasu realizacji pracy (Łukawska, 2004, s. 12).

Praca domowa jest jednym z ogniw procesu edukacyjnego. Dla nauczycieli stanowi niezbędny element w rozwoju intelektualnym uczniów. Rodzice traktują ją w kategoriach czynności potrzebnej, lecz niekoniecznej dla utrwalenia wiedzy, dla uczniów często jest zgorą odbierającą radość życia. Zdaniem Haliny Filipczuk „nauka domowa to indywidualny wkład pracy w realizację osobistych zainteresowań, poznawanie własnych możliwości, słabych i mocnych stron, indywidualnych cech, np. typu pamięci” (1985, s. 133). Dzięki racjonalnie zorganizowanej nauce domowej uczeń osiąga również z czasem umiejętności samodzielnego zdobywania różnorodnych informacji, samokontroli i samooceny uzyskiwanych efektów, dobierania właściwych technik uczenia się, czytania ze zrozumieniem, samodzielnego myślenia i działania. Dodatkowo wzmacnia się jego wiara we własne siły. Według Jana Zborowskiego na pojęcie nauki domowej składają się: utrwalanie wiadomości nabytych na lekcjach, pogłębianie i rozszerzanie horyzontu wiedzy lekcyjnej, przygotowanie (częściowe lub całkowite) do nowej lekcji (1995, s. 11). Renata Reclik przyjmuje, „że praca domowa to zharmonizowane z treściami programowymi oraz odpowiadające indywidualnym możliwościom ucznia i wykonywane przez niego w domu zajęcia szkolne, których celem jest z jednej strony rozszerzanie, pogłębianie i utrwalanie treści programowych, z drugiej zaś rozbudzanie inicjatywy i indywidualnych zainteresowań oraz wdrażanie do samokontroli, samooceny i samokształcenia” (2005, s. 138). Wincenty Okoń mianem pracy domowej uczniów określa „formę obowiązkowych[,] wykonywanych zwykle w domu, zajęć szkolnych uczniów, których celem jest rozszerzenie, utrwalenie i pogłębianie ich wiedzy oraz wdrażanie do samodzielności w posługiwaniu się wiedzą w zbieraniu informacji, w dokonywaniu obserwacji, rozwiązywaniu zagadnień oraz pisemnym ich opracowaniu” (2007, ss. 327-328). Mianem dobrej pracy domowej jest określana praca zaplanowana i zgodna z tematem lekcji (Kołodziej, Niesporek-Szamburska, 2009), która służy zrozumieniu materiału, utrwaleniu wiedzy, szczególnie takiej, którą uczniowie będą umieli wykorzystać w różnych sytuacjach i dzięki której będą umieli rozwiązywać różnorakie problemy (Okoń, 2007).

Po co uczniowi zadania domowe?

Władysław Puślecki (2005, s. 791) uważa, że celem pracy domowej są „oczekiwane osiągnięcia edukacyjne ucznia, będące rezultatem jej realizacji” i wyróżnia trzy dziedziny charakteryzujące cel pracy domowej:

- uczuciowo-wolicjonalne – to zespół cech osobowościowych ucznia (motywacja, odpowiedzialność, satysfakcja z wykonanej pracy, systematyczność i obowiązkowość), które określają jego podmiotowość, dążenia i stosunek do siebie samego i świata go otaczającego oraz wpływają na skuteczność nauki domowej;
- instrumentalno-adaptacyjne – charakteryzują ucznia od strony intelektualno-sprawnościowej (wiedza, rozumienie, umiejętności, doświadczenie, nawyki);
- transgresyjno-emancypacyjne – dają szansę na krytyczne ocenianie i twórcze przekraczanie, a nie tylko utrwalanie schematów myślenia i działania obowiązujących w programach szkolnych.

W zależności od celu i treści można wyróżnić następujące rodzaje zadań domowych: utrwalające materiał opracowany na zajęciach szkolnych, pogłębiające, rozszerzające i uzupełniające wiadomości zdobyte w klasie, przygotowujące do nowej lekcji, prace o charakterze twórczym (Więckowski, 1983, s. 156). Według Haliny Kozak praca domowa spełnia trzy podstawowe funkcje: „powtarzanie i utrwalanie wiadomości i umiejętności zdobytych w szkole; pogłębianie i rozszerzanie ich oraz praktyczne wykorzystanie zdobytych umiejętności” (1984, s. 26). Zadania domowe mogą przekształcić zainteresowania uczniów i ciekawość budzoną **na lekcjach w** zamiłowania pozaszkolne (samokształceniowe), które umożliwiają im wyjście poza stereotypowy zbiór ćwiczeń utrwalających oraz pozwolą na uzupełnienie, pogłębienie i wzbogacenie wiedzy własnym wysiłkiem. Mogą także umożliwić rozwój różnego rodzaju pasji, które nie powstały podczas pracy w klasie. Ma to szczególne znaczenie dla uczniów słabszych – dzięki temu, że w zajęciach szkolnych zostaną wykorzystane ich dodatkowe zainteresowania, będą lepiej motywowani do nauki (Kwolik, 2006, s. 32). Wymienione funkcje uświadamiają, jak ważną rolę mają do spełnienia zadania domowe i jak wielkie oczekiwania są z nimi związane.

W klasach I–III praca domowa opiera się głównie na materiale programowym realizowanym w czasie kolejnych jednostek lekcyjnych, ma zazwyczaj charakter utrwalający wiadomości i umiejętności nabyte w szkole. Najczęściej to właśnie w domu dziecko ma możliwość i okazję ponownego przemyślenia tematu czy rozszerzenia swojej wiedzy. Może swobodnie zastanowić się nad kwestiami poruszonymi podczas zajęć, porozmawiać z rodzicami, rodzeństwem, rówieśnikami, wyjaśnić wątpliwości, które pojawiły się w toku lekcji, czy też samodzielnie, po przemyśleniu problemu, starać się go rozwiązać, dojść do własnych wniosków. Utrwalanie wiadomości

i umiejętności niewątpliwie ściśle wiąże się z przypominaniem i zapamiętywaniem. Ważny w procesie przyswajania wiedzy u dzieci jest czynnik emocjonalny związany z treścią. Szybciej i trwalej opanowują to, co wzbudza ich ciekawość. Należy o tym pamiętać i przy każdej sposobności rozwijać i rozszerzać zainteresowania. Im więcej dziecko ich posiada, z tym większym zapałem się uczy. (Kozak, 1984, s. 36). Kolejna funkcja pracy domowej polega na pogłębianiu i rozszerzaniu wiadomości i umiejętności zdobytych w szkole oraz na ich praktycznym wykorzystaniu. Ona również ma związek z rozwijaniem zamiłowań, które w tym wieku nie są jeszcze zbyt ściśle sprecyzowane i stałe. Najczęściej dotyczą przyrody i sportu, jednakże każdy człowiek ma nieco inne upodobania indywidualne, które najbardziej odpowiadają jego skłonnościom i uzdolnieniom (Kowalik, 2006).

Szkolne uwarunkowania efektywności zadań domowych

Jak pisze Katarzyna Błażejewska: „w literaturze przedmiotu można wyróżnić dwa podejścia do znaczenia pracy domowej: tradycyjne – uznające pracę domową za bardzo istotny element procesu kształcenia; nowsze (oparte na wynikach najnowszych badań) – podkreślające, że wykonywanie zadań w domu nie ma wpływu na postępy w nauce” (2020, s. 83). Jan Iluk sygnalizuje: „analizując zawartość artykułów internetowych poświęconych tematowi prac domowych, można zauważyć, że argumentem przeciwko ich zadawaniu jest to, że stanowią »czarną dziurę« w procesie szkolnego nauczania” (2020). Ewelina Jarnutowska i Paweł Grygiel charakteryzują ją następująco: „nauczyciele nie mają wglądu w to, czy uczniowie odrabiają prace domowe samodzielnie, czy korzystają z pomocy rodziców, internetowych zasobów lub przepisują gotowe rozwiązania od rówieśników. W związku z tym nie są w stanie kontrolować tego, czy uczniowie w ogóle zmierzili się z danym zadaniem, jak radzą sobie z jego wykonaniem, gdzie popełniają błędy i czy ktoś z domowników je koryguje” (2015, s. 97). Jako autorka niniejszego opracowania uważam, że nauka domowa ucznia to integralna część procesu dydaktyczno-wychowawczego. Dopiero w połączeniu z zajęciami szkolnymi tworzy pełną jednostkę procesu edukacji.

Aby nauka domowa umożliwiła uczniom osiągnięcie założonych efektów, zadania powinny spełniać kilka warunków: ich cele i treści powinny być jasno określone, atrakcyjne dla ucznia, oceniane przez niego jako ciekawe, dostosowane do możliwości. Jeśli dziecko będzie pracować z zaangażowaniem, będzie zdolne do większej koncentracji oraz bardziej odporne na niepowodzenia lub przeszkody, które może napotkać. Działania, które uczniowie mają podjąć, muszą być na tyle różnorodne i interesujące, aby mogły angażować wiele sił intelektualnych i umiejętności, a jednocześnie umożliwiać nauczenie się czegoś nowego. Ważne, aby praca kończyła się na osiągnięciu celu, bo

daje to poczucie sukcesu. Kolejne zadania powinny być coraz bardziej urozmaicone, aby nie powodowały znudzenia (Szpiter, 1996, s. 476), a także zindywidualizowane (Kołodziej, Niesporek-Szamburska, 2009). Należy łączyć różne polecenia pozwalające na własną inicjatywę, na poszukiwanie nowych sposobów rozwiązywania problemów (Kołodziej, Niesporek-Szamburska, 2009) i na rozwijanie zdolności twórczych (Zborowski, 1995). Również Irena Adamek podkreśla konieczność zróżnicowania zadań domowych ze względu na stopień przygotowania uczniów do samodzielnej nauki i podaje metodyczne rozwiązanie w tym zakresie. Autorka proponuje: przydzielanie zróżnicowanych zadań obowiązkowych, dawanie zadań dodatkowych dla chętnych, uwzględnianie zadań proponowanych przez uczniów (Adamek, 2000, s. 96). Merrill Harmin (2005) zaleca, aby dać **młodym ludziom możliwość wyboru liczby zadań, rodzaju materiału do opanowania, prac wymagających różnej ilości czasu na ich wykonanie**. Zaleca też pobudzanie uczniów do samodzielnego formułowania zadań. Według autora przyniesie to długofalowe korzyści, m.in. poczucie odpowiedzialności za swoje decyzje. Proponuje sprawdzanie prac domowych w parach lub większych grupach, zachęca do rozmowy z uczniami i do zadawania zadań zupełnie innych od tych wykonywanych na lekcji. Dla zrozumienia, jakie znaczenie ma nauka domowa, istotna jest kwestia formy jej zadawania oraz sprawdzania. „W doborze zadań nauczycielowi towarzyszyć winna również świadomość, że wartość kształcąca i wychowawczą przynoszą te, które wykonywane są przez ucznia samodzielnie lub z niewielką, rozumnie udzielaną pomocą. Tylko nauczyciel dobrze znający swoich uczniów, ich możliwości i tempo uczenia się, zdolność korzystania z lekcji, stosunek do obowiązków szkolnych, warunki domowe, może trafnie dobrać zadania indywidualnie przydatne, wręcz konieczne, dla poszczególnych uczniów” (Łukawska, 2004, s. 13). Ponadto zadania domowe powinny też sprzyjać samodzielnemu, krytycznemu myśleniu, kształtować umiejętność uczenia się (Dudel, 2007), zwiększać odpowiedzialność, **samokontrolę**, samoocenę oraz systematyczność (Zborowski, 1995).

Natomiast J. Iluk (2020) pisze: „prace domowe mogą spełnić zakładane oczekiwania, jeśli: wynikają z toku lekcyjnego i (lub) są zintegrowane z tematem następnej lekcji; są metodycznie poprawne i regularnie zadawane; ich objętość jest ograniczona; swoim przedmiotem obejmują również treści nauczania omawiane wcześniej; poziom trudności dostosowany jest do poziomu umiejętności uczniów; są urozmaicone pod względem zakładanych celów ćwiczeniowych; nauczyciel wykazuje zrozumienie dla popełnionych błędów, zwłaszcza jeśli zadanie wymagało większej inwencji; wykonane zadanie o wyższym poziomie trudności lub sporządzone dobrowolnie ma wpływ na ocenę; wykonywane zadanie może być przydatne poza szkołą. Ponadto ważne jest, aby mali uczniowie: wystarczająco uważnie słuchali na lekcji i rozumieли treści nauczania; potrafili samodzielnie wykonać zadanie; mieli wystarczająco poziom motywacji do podjęcia wysiłku; wykazali odpowiedni poziom samodyscypliny i poczucie obowiązku;

mieli względnie dobre warunki domowe do nauki i odrabiania prac; rzetelnie i sumiennie wykonywali polecane prace domowe; mieli prawo wyboru zadań; mogli wspólnie ustalić formy motywujących i satysfakcjonujących prac domowych oraz prosić o wyjaśnienia i informację zwrotną oraz je otrzymać. Przy zadawaniu pracy domowej nauczyciel zobligowany jest do wytłumaczenia jej celu i udzielenia instrukcji do wykonania. Praca domowa spełnia bowiem swoje cele tylko wówczas, gdy nie przekracza możliwości uczniów, łączy się z pracą lekcyjną, jest właściwie zadana, uczeń wykonuje ją samodzielnie, nauczyciel systematycznie kontroluje i ocenia pracę, a po wykonaniu pracy uczeń zostaje poinformowany o błędach, jakie popełnił” (Kacprzak, 2008, s. 144).

Istota rodzicielskiej pomocy uczniowi w odrabianiu zadań domowych

Rodzina i szkoła to dwa najważniejsze środowiska socjalizacji i wychowania. Proces szeroko pojmowanej edukacji rozpoczyna się w rodzinie, która jest środowiskiem naturalnym, a gdy dziecko osiągnie wiek obowiązku szkolnego, realizowany jest równoległe w szkole. Ryszard Wroczyński pisał: „ani szkoła, ani rodzina nie mogą spełniać swych funkcji bez ścisłego współdziałania[,] [...] bez systematycznej i zorganizowanej współpracy domu i szkoły. Nauczyciele wykonujący misję publiczną, jaką jest nauczanie, powinni dążyć do przymierza z rodzicami. Natomiast rodzice[,] opowiadając się po stronie własnych dzieci[,] jednocześnie stają się sprzymierzeńcami nauczycieli. Odpowiedzialność rodziców za dzieci to ich naturalne prawo” (Wroczyński, 1985, s. 173).

Kiedy dziecko zaczyna swoją przygodę z edukacją, potrzebuje wsparcia tych, którzy dają mu poczucie bezpieczeństwa. Istotna dla niego jest obecność rodziców w ważnych chwilach w szkole oraz zainteresowanie tym, co dzieje się w jego życiu, a więc także zadaniami domowymi. Jednak nie oznacza to konieczności ciągłego towarzyszenia mu podczas odrabiania lekcji. Narzucanie swojej pomocy, gdy dziecko jej nie potrzebuje i nie chce, może spowodować, że młody człowiek zwątpi w swoje możliwości, pogorszy się jego samoocena, a w konsekwencji doprowadzić do sytuacji, w której uczeń nie będzie podejmował żadnych zadań bez zewnętrznej motywacji rodzica lub nauczyciela. Jednak pozostawienie go zupełnie samego wobec nowych i trudnych wyzwań także nie jest dobre, bo zaburza jego poczucie bezpieczeństwa, co może doprowadzić do wykształcenia się postawy unikania trudnych sytuacji (Tuchowska, 2019). Ważne zatem, aby rodzice mieli świadomość, jaką rolę odgrywa praca domowa. W pierwszej kolejności powinni zorganizować dziecku dobre warunki, przede wszystkim odpowiednie miejsce oraz czas.

Bez względu na wielkość mieszkania należy wygospodarować kącik czy pokoik i urządzić go tak, aby dziecko lubiło w nim przebywać. Jest to więc zadanie dla ro-

dziców, których pomysłowość może przyczynić się do stworzenia przytulnego i wygodnego miejsca pracy (Raczyńska, 1997, s. 55). Oczywiście najkorzystniej jest, gdy dziecko ma **własny pokój, w którym stoi biurko lub stół do odrabiania prac domowych**. Stałe miejsce do nauki z dostępem do światła to jeden z warunków, który powinni spełnić rodzice chcący, aby edukacja przyniosła efekty. Dzieci, które nie mają własnego kącika, nie mają warunków do odpowiedniej koncentracji, niezbędnej przy pracy umysłowej. Szybko się rozpraszają, odrabiają lekcje w sposób chaotyczny lub nie odrabiają ich w ogóle i przychodzą do szkoły nieprzygotowane.

Wdrażanie do samodzielności to trudna sztuka, ale nie za trudna dla rodziców, którzy rozumnie kochają swoje dziecko. Pory odpoczynku, zabawy czy rozrywki powinny być z góry ustalone, tak aby w czasie odrabiania lekcji inne zajęcia i sprawy nie zakłócały mu spokoju. Taka racjonalna organizacja życia w rodzinie to nic innego, jak przyzwyczajanie do planowania czasu na naukę i aktywności podejmowane w czasie wolnym. Uczeń musi wykonywać prace domowe o stałej porze dnia, bo wprowadza to pewną dyscyplinę oraz zapobiega szkodliwemu pośpiechowi. Nie powinien przystępować do odrabiania lekcji zaraz po przyjściu ze szkoły (gdyż odczuwa zmęczenie) lub zaraz po wysiłku (gdyż jego organizm musi odpocząć). Jeśli uczeń jest w szkole przed południem, najlepiej, żeby odrabiał lekcje dwie godziny po obiedzie, jeśli natomiast uczy się w szkole po południu (druga zmiana), to pracę domową powinien wykonywać rano i kończyć ją na dwie godziny przed rozpoczęciem zajęć w szkole (Chrzanowska, 2019). Ustalenie i konsekwentne przestrzeganie pór przeznaczonych na naukę domową jest gwarancją, że w przyszłości dzieci będą dobrze planowały swój czas i będą potrafiły racjonalnie go wykorzystać. Nawyk uczenia się codziennie o tej samej godzinie wpływa na szybsze wykonywanie czynności przygotowawczych i lepszą koncentrację w pracy. Czas poświęcony na naukę w przypadku dzieci młodszych nie powinien być zbyt długi, nie może on też kolidować z porą snu (uczniowie klas I–III powinni spać 10–12 godzin na dobę). Umysłowo najlepiej pracuje się dzieciom rano w godzinach od 8 do 11, zaś po południu od 15 do 17 (Lichota, 2019). Warto dodać, że pracę domową powinno się odrabiać w tym dniu, w którym została zadana przez nauczyciela, gdyż uczeń posiada świeżą wiedzę z lekcji i łatwiej jest mu kojarzyć fakty (Wasilewska, 2016).

Ogromny wpływ na uczenie się samodzielności ma atmosfera (powaga, niezakłócanie ciszy) i zainteresowanie rodziców (Błażejewska, 2021 s. 89). Odrabianie pracy domowej wymaga spokoju, tylko wówczas można oczekiwać, że zadania zostaną wykonane właściwie. Im więcej jest bodźców, tym słabsza koncentracja na nauce. W pobliżu nie powinno być przedmiotów, którymi można manipulować, bawić się. Skupieniu nie sprzyja również obecność osób dorosłych w miejscu odrabiania pracy domowej, wchodzenie i wychodzenie z pokoju w celach niezwiązanych z nauką, przerywanie jej okazjonalnymi pytaniami, głośnie zachowywanie się w innych

pomieszczeniach. Hałas, bez względu na to, czy ma charakter wewnętrzny, czy też zewnętrzny, jest źródłem stresu, uniemożliwia skupienie. Zagwarantowanie spokoju to jeden z podstawowych warunków właściwej organizacji pracy (Janukowicz, 2016). W pobliżu tego miejsca nie powinien znajdować się sprzęt multimedialny. Pokusy korzystania z niego mogą zniweczyć najlepsze zamiary dziecka. Niedopuszczalną sytuacją jest odrabianie zadań przy włączonym radiodbiorniku, telewizorze czy komputerze (Janukowicz, 2016).

Przed przystąpieniem do właściwej pracy ważna jest rozmowa z dzieckiem o tym, co ma do wykonania, z jakich przedmiotów, od którego segmentu chce zacząć itp. Można stworzyć plan działania i na nim bazować podczas odrabiania lekcji (Wasiłewska, 2016). Jeśli praca domowa jest obszerna i zawiła, należy ją podzielić na partie i robić między nimi przerwy. Dziecko, które szybko wykonuje czynności, ale łatwo się męczy, powinno zaczynać od zadań najtrudniejszych, a kończyć na tych nieskomplikowanych. W przypadku jednostek słabo zmotywowanych do nauki startuje się od łatwych tematów, aby nie zniechęcić do dalszej pracy (Wasiłewska, 2016).

Rodzice powinni zadbać, aby potrzebne przybory i narzędzia (ołówki, długopis, kredki, gumka, podręczniki, zeszyty, itp.) znajdowały się w jednym miejscu, ponieważ dziecko nie powinno tracić czasu na ich szukanie. Nawyk przygotowania się do wykonania zadania wykształci się dopiero w wyniku konsekwentnej praktyki dorosłych, którzy angażują się w pomoc przy odrabianiu prac domowych.

Młody człowiek podtrzymuje zapał do nauki, uczy się obowiązkowości i pilności dzięki zainteresowaniu rodziców (Błażejewska, 2021, s. 89), którzy powinni poświęcać na to swój czas – iść razem do biblioteki, aby zgromadzić potrzebne materiały, czytać z dzieckiem tak często, jak jest to tylko możliwe, rozmawiać o szkole i zajęciach lekcyjnych. Warto też zachęcać do wypowiadania się na temat tego, czego uczyło się danego dnia. Innym sposobem okazywania zainteresowania jest udział rodziców w wydarzeniach szkolnych, np. wywiadówkach, akademiach, dniach otwartych itp. Nie mniej ważne jest stosowanie pochwał i zachęt. Ucznia powinno się także informować o błędach, gdy jego praca nie jest najlepszej jakości. Jednak komentarze rodziców muszą być konstruktywne. Docenienie jego trudu to najlepsza droga do wytrwałości i pilności. Aby w odpowiednim momencie pomóc dziecku w pracy domowej – „w pracy nad lekcjami” – opiekunowie powinni na bieżąco orientować się w jego osiągnięciach, kłopotach i porażkach. Młody człowiek musi być przekonany, że rodzice interesują się jego nauką na co dzień, dostrzegają sukcesy i cieszą się nimi, nie bagatelizują żadnych jego zaniedbań. W tym celu potrzebna jest systematyczna kontrola i współpraca ze szkołą (stały kontakt z nauczycielem).

Ogromny wpływ na wyniki w nauce ma zdrowie. Zadaniem rodziców jest obserwowanie potomstwa i szybka reakcja na ewentualne zmiany chorobowe. Ale nawet zdrowa osoba nie może dobrze pracować, gdy jest głodna lub ma niezaspokojone inne

podstawowe potrzeby fizjologiczne. Często bywa tak, że dziecko z różnych przyczyn nie jadło i ma z tego powodu olbrzymie trudności z koncentracją. Nie może się skupić na pracy domowej, tylko myśli o zaspokojeniu głodu. Rodzice muszą mieć świadomość tej zależności (Chrzanowska, 2019).

Zakończenie

Dzieci w młodszym wieku szkolnym na ogół chętnie przychodzą do szkoły i z zapałem zabierają się do nauki. Pilnie słuchają i gorliwie wypełniają polecenia nauczyciela. Natomiast ich koncentracja uwagi jest jeszcze nietrwała. Naturalne jest, że nie potrafią one początkowo sprostać wszystkim obowiązkom szkolnym. Dodatkowo w pierwszych latach nauki mali uczniowie nie mają jeszcze nawyku uczenia się samodzielnie ani w szkole, ani w domu. Dlatego też ogromne znaczenie we właściwym kształtowaniu tego zwyczaju oraz konsekwentnym, a zarazem rozumnym, tj. odpowiednim pod względem wychowawczym podejściu do tej problematyki, mają rodzice. To na nich w głównej mierze spoczywa obowiązek wspomagania szkoły w realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych. Ta niezmiernie ważna korelacja działań zarówno placówki oświatowej, jak i środowiska domowego, stanowi podstawę do kształtowania u dziecka właściwego stosunku do obowiązku szkolnego, rozwijania zainteresowań, a więc całej jego sfery poznawczej, pozytywnego stosunku emocjonalnego do szkoły itp.

„Powszechnie przyjęło się sądzić, że jakość wykonywanej pracy domowej zależy wyłącznie od ucznia, zwłaszcza od jego predyspozycji intelektualnych i struktury psychicznej. To jednak mit. W coraz większym stopniu efektywność tę warunkują czynniki zewnętrzne, których liczba ustawicznie wzrasta, zarówno w środowisku rodzinnym, jak i szkolnym. Zachowania rodziców i nauczycieli wydają się decydujące w aspekcie jakości zadań wykonywanych przez dziecko w domu” (Janukowicz, 2016). Oczywiście zatem jest, że rodzice mogą i powinni pomagać w nauce domowej. Nie chodzi tu o pomoc czasochłonną, polegającą na siedzeniu przy dziecku przez cały czas odrabiania lekcji (choć niekiedy bezpośrednia obecność rodzica działa motywująco), czy też wyręczanie go i odrabianie zadań za niego. Przeciwnie, są to elementy, które należy wyeliminować. Nie pozwalają one bowiem na przyzwyczajenie młodego człowieka do samodzielnej pracy, uczą natomiast niesystematyczności i nieobowiązkowości.

Rodzic powinien obserwować dziecko, gdy samodzielnie rozwiązuje ćwiczenia, i ingerować dopiero wtedy, gdy natrafi ono na trudność. Nie wolno podawać gotowych odpowiedzi. Należy naprowadzać na właściwą ścieżkę rozumowania i kierować uwagę młodzieży w stronę zamierzonego celu. Rola opiekuna sprowadza się też do tego, aby wytłumaczyć to, czego nie zrozumiało w szkole. Ważne jest też systema-

tyczne przygotowywanie do samokontroli: uczeń ma sam odkrywać swoje błędy i je korygować (Wasilewska, 2016). Czasami dziecku wystarczy obecność kogoś bliskiego podczas odrabiania lekcji. Wówczas czuje się ono pewniej i bezpieczniej, pracuje szybciej i staranniej.

Niestety w obecnych czasach, gdy rodzice są zajęci głównie własnymi sprawami, często tylko dzięki pracy domowej i poświęceniu jej uwagi wiedzą, co dzieje się na lekcjach, czego ich dzieci obecnie się uczą. Niejednokrotnie też dorośli bagatelizują sprawy związane ze szkołą – tak przecież ważne dla małego ucznia – a tłumaczą niewielkie zainteresowanie brakiem czasu i przepracowaniem. Pozostawiają z problemem dziecko, które często nie potrafi sobie z nim poradzić. Uczeń stopniowo nabiera lekceważącego stosunku do szkoły, przy cichej aprobacie opiekunów. Innym skrajnym przypadkiem są nadmierne ambicje rodziców, mające często negatywny wpływ na rozwój charakteru dziecka. Pomędzy tymi postawami wychowawczymi znajduje się jakiś złoty środek, jakiś idealny sposób oddziaływać, z którego rodzice powinni sobie zdawać sprawę i który przyniesie najlepsze efekty wychowawcze. Dominika Smuczerowicz (2017) pisze: „według najnowszych danych jednej z większych instytucji badania opinii publicznej w kraju (Kantar Millward Brown) wynika, że aż 95 proc. rodziców pomaga swoim dzieciom w odrabianiu zadań domowych. Co więcej, 83 proc. przepytanych dorosłych uważa, że taki rodzaj pomocy należy do ich obowiązków”. Rodzice muszą jednak pamiętać, że praca domowa to zadanie dla ucznia, a nie dla nich. Trzeba mieć świadomość, że odrabianie lekcji to pierwszy krok do samokształcenia i samodoskonalenia. Wykonywanie zadań w warunkach domowych ma na celu utrwalenie wiadomości i umiejętności zdobytych w szkole. Rodzice, którzy umywają ręce od pomagania w tych obowiązkach, przyczyniają się do wyrobienia u potomstwa lekceważącego stosunku do systemu edukacji. Niepożądane jest też nadmierne kontrolowanie czy stawianie wysoko poprzeczki w wyniku wygórowanych ambicji albo chęci wychowania dziecka na geniusza. Najlepszy jest złoty środek, czyli gdy opiekunowie angażują się w edukację, wspierają, wyciągają pomocną dłoń, ale nie wyręczają w wypełnianiu zadań (Wasilewska, 2016). Rodzic powinien być doradcą, ale nie wykonawcą. Pomaganie zamienia się w wyręczanie wtedy, kiedy rodzic robi za dziecko coś, co ono samo potrafi lub powinno zrobić. Prowadzi to do niesamodzielności, przyzwyczajają do niepodejmowania wysiłku. Uczeń nie pracuje nad przerabianym materiałem, więc szybko zaczyna mieć zaległości w nauce. To niewątpliwie początek poważnych problemów. Warto, aby rodzice mieli tego świadomość. Konkluzją, że pomoc to nie wyręczanie, niech stanie się metafora, którą przedstawia Ewa Szeremeta „o to tak, jak otworzyć w czasie deszczu parasol, aby móc iść dalej, a to, że ma dziury, przez które przedostająca się woda może zniszczyć ubranie, wywołać katar – nie ma większego znaczenia. Przecież został spełniony podstawowy warunek: otwarto parasol” (Szeremeta, 2021).

Bibliografia

- Adamek, I. (2000) *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Apel Twojego Dziecka według Janusza Korczaka. Pobrane 25.07.2021 z: <https://dziecisawazne.pl/apel-twojego-dziecka-janusz-korczak/>.
- Błażejewska, K. (2020). Praca domowa uczniów w edukacji wczesnoszkolnej. *Forum Pedagogiczne*, 10, 83-94. DOI: 10.21697/fp.2020.1.07.
- Błażejewska, K. (2021). Praca domowa w opinii uczniów klas I–III oraz ich rodziców. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, T. XXXX, z. 1, 87-95. DOI: 10.17951/lrp.2021.40.1.87-100.
- Chrzanowska, M. (2019). *Jak pomóc dziecku w odrabianiu pracy domowej?*. Pobrane z: <https://www.sp2.busko.pl/index.php/kacik-dla-rodzicow/poradnik-rodzica/jak-pomoc-dziecku-w-odrabianiu-pracy-domowej>.
- Dudel, B. (2007). Praca domowa – krok do samokształcenia w klasie III. W: R. Piwowski (red.), *Dziecko: sukcesy i porażki* (ss. 156–165). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Filipczyk, U. (1985). *Zapobiegamy trudnościom i niepowodzeniom szkolnym*. Warszawa: IWZZ.
- Harmin, M. (2005). *Duch klasy: Jak motywować uczniów do nauki?*. Warszawa: CEO Civitas.
- Iluk, J. (2020). *Zadania domowe w teorii, badaniach naukowych i praktyce*. Pobrane z: <http://jows.pl/artykuly/zadania-domowe-w-teorii-badaniach-naukowych-i-praktyce>.
- Jarnutowska, E., Grygiel, P. (2015). O pracach domowych – czyli czy więcej znaczy lepiej?. W: R. Dolata i in., *Szkolne pytania: Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV–VI* (ss. 96-115). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kacprzak, L. (2008). *Zadania pracy domowej jako uczenie się w wielostronnym kształceniu ucznia*. Piła: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica.
- Karcz-Taranowicz, E. (2019). Praca domowa ucznia – konieczność versus zbędność. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 39-48. DOI: 10.5604/01.3001.0013.2280.
- Kołodziej, A., Niesporek-Szamburska, B. (2009). *Konteksty i uwarunkowania zadań domowych: II część cyklu: O pracach domowych z języka polskiego prawie wszystko*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Kozak, H. (1984). *Organizacja pracy domowej uczniów klas początkowych*. Warszawa: IWZZ.
- Kwolik, P. (2006). Praca domowa w procesie nauczania – uczenia się uczniów klas początkowych: rekonesans badawczy, *Nauczyciel i Szkoła*, 3-4, 32-33.
- Lichota, I. (2019). *Znaczenie pracy domowej w procesie dydaktycznym. Rola i organizacja nauki domowej uczniów*. Pobrane z: https://spprzyce.pl/files/266/ZNACZENIE_PRACY_DOMOWEJ_w_PROCESIE_DYDAKTYCZNYM_2.pdf.
- Łukawska, A. (2004). Nauka domowa uczniów: uwagi kierowane do kandydatów na nauczycieli. *Nauczyciel i Szkoła*, 1-2 (22-23), 11-18.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Raczyńska, R. (1997). Jak pomóc dziecku w odrabianiu pracy domowej?. *Dyrektor szkoły*, 7-8, 55-59.
- Reclik, R. (2005). Rola i miejsce pracy domowej w kształceniu zintegrowanym. W: Z. Ratajek (red.), *Uczeń we współczesnej szkole: Problemy reformy edukacji wczesnoszkolnej* (ss. 20-37). Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej* (Dz.U. 2017, poz. 356).

- Smuczerowicz, D. (2017). *Rodzice też wrócili do szkół. Odrabiają prace domowe swoich dzieci*. Pobrane z: <https://nauka.trojmiasto.pl/Rodzice-tez-wrocili-do-szkol-Odrabiaja-prace-domowe-swoich-dzieci-n116236.html#tri>.
- Szeremeta, E. (2021). *Praca z dzieckiem, czy za dziecko?*. Pobrane z: <http://sp31krakow.pl/index.php/dla-rodzicow-i-uczniow/pedagog-radzi/56-praca-z-dzieckiem-czy-za-dziecko>.
- Szpiter, M. (1996). Kontrowersje wokół nauki domowej. *Życie Szkoły*, 8, 475-482.
- Tuchowska, M. (2019). *Prace domowe w klasach I-III – pomagać czy nie?*. Pobrane z: <https://portal.librus.pl/rodzina/artykuly/prace-domowe-w-klasach-i-iii-pomagac-czy-nie>.
- Wasilewska, R. (2016), *Odrabianie prac domowych – jak pomóc uczniowi, żeby nie zaszkodzić?*. Pobrane z: <https://www.e-korepetycje.net/artykuly/odrabianie-prac-domowych-jak-pomoc-uczniowi-zeby-nie-zaszkodzic>.
- Wroczyński, R. (1985). *Pedagogika społeczna*, Warszawa: PWN.
- Zborowski, J. (1995). Praca domowa ucznia – problem niepokojący. *Życie Szkoły*, 10, 11-14.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXII (1/2020)

Ewa MUSZYŃSKA*

Relacje rówieśnicze jako sfera działań wychowawcy klasy szkolnej

Peer relationships as an area of activity for a school
class teacher

Abstrakt

Wprowadzenie. Relacje z rówieśnikami odgrywają znaczącą rolę w rozwoju dzieci i młodzieży, czego świadectwem mogą być negatywne skutki ich nieprawidłowości. Ważnym miejscem kształtowania się tych relacji jest klasa szkolna.

Cel. Głównym celem tego artykułu jest opisanie działań wychowawcy klasy szkolnej, skierowanych na wspomaganie procesu kształtowania się prawidłowych relacji uczniów z ich rówieśnikami.

Materiały i metody. W przygotowaniu tekstu tego artykułu posłużono się analizą literatury przedmiotu.

Wyniki. Przedstawione w literaturze przedmiotu wyniki badań wskazują na to, że dla relacji uczniów z ich rówieśnikami ważne są czynniki motywujące do podjęcia interakcji z rówieśnikiem oraz czynniki ułatwiające jej utrzymanie. Wiedza na temat tych czynników i wzajemnych zależności między nimi posłużyła wskazaniu kierunków i zarazem celów omawianych działań wychowawcy oraz sposobów ich osiągnięcia.

Wnioski. Istnieje konieczność systemowego ujmowania procesu kształtowania się relacji rówieśniczych i zarazem systemowych działań wychowawcy, skierowanych na wspomaganie tego procesu.

* e-mail: ewamusz@amu.edu.pl

Zakład Podstaw Wychowania i Opieki, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
Department of Upbringing and Care Pedagogy, Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland
ORCID: 0000-003-3262-7580

Słowa kluczowe: relacje rówieśnicze, interakcje, grupa nieformalna, dziecko odrzucone, dziecko izolowane.

Abstract

Introduction. Peer relationships play a significant role in the development of children and adolescents, as evidenced by the negative effects of their irregularities. The school class is an important setting for shaping these relationships.

Aim. The main purpose of this article is to describe the activities of class teacher aimed at supporting the process of shaping proper relationships between their students.

Materials and methods. This article is based on a subject literature review.

Results. Research results presented in the relevant literature indicate that factors motivating school students to start interacting with their peers, and factors facilitating the maintaining of an interaction, are important for peer relationships. Knowledge about these factors and their interdependencies was used in the article to indicate the directions and the goals of activity for a teacher and the ways of achieving them.

Conclusions. There is a need for a systemic approach to the process of shaping peer relationships and, at the same time, systemic activities of a teacher aimed at supporting this process.

Keywords: peer relationships, interactions, informal group, rejected child, isolated child.

Wprowadzenie

Trudno przecenić znaczenie, jakie dla funkcjonowania i rozwoju dzieci oraz młodzieży mają ich relacje z rówieśnikami¹. Znaczącą rolę w kształtowaniu tychże może i powinna odgrywać szkoła. Pojęcie *relacje* jest w tym artykule rozumiane jako względnie trwałe rodzaje wzajemnego ustosunkowania się, czyli rodzaju związku². Relacje kształtują się w wyniku interakcji, a więc jawnych zachowań przejawianych przez ludzi wobec siebie nawzajem (Schaffer, 2010).

Od dłuższego już czasu można odnotować wzrost zainteresowania badaczy kontekstem rozwoju³, jaki stanowią dla dziecka jego rówieśnicy. W publikacjach na ten temat odnajdujemy nie tylko opisy interakcji rówieśniczych, ale także wyjaśnienia roli, jaką spełniają w funkcjonowaniu i rozwoju dziecka. Zarówno jedno, jak i drugie zwykle odnoszą się do wszelkich kontaktów dziecka z rówieśnikami. Jak wykazują

¹ Badacze rozwoju określają rówieśników jako jednostki „społecznie równe lub, przynajmniej w danym momencie, operujące na podobnym poziomie behawioralnej złożoności (Schaffer, Kipp, 2015, s. 616).

² Relacje interpersonalne (a takimi są relacje rówieśnicze) można nazywać stosując pojęcie „stosunki międzyludzkie”. To pojęcie było często stosowane we wcześniejszych pracach i rozumiane jako „powtarzające się kontakty między ludźmi, umożliwiające wytworzenie się określonych postaw wzajemnych” (Z. Zaborowski, 1974, s. 15).

³ Nawiązuję tutaj do teorii systemów ekologicznych Urie Bronfenbrennera (por. D.R. Schaffer, K. Kipp, 2012, s. 580-583).

liczne badania, już nawet dla małego dziecka inne dziecko jest nie tylko obiektem poznania, ale szybko staje się też osobą, z którą nawiązuje ono kontakt. Szczególne miejsce wśród badań na ten temat zajmują te przeprowadzone przez Jeana Piageta i Lwa S. Wygotskiego. Podkreślają one ważną rolę, jaką w rozwoju poznawczym i społecznym dziecka odgrywają przebywanie wśród rówieśników i kontakty z nimi (por. Musatti, 1995; Tudge, Rogoff, 1995; Formann, Cazden, 1995). Interakcje z rówieśnikami są ważne także dla rozwoju emocjonalnego, jak również kompetencji językowych (za Musatti, 1995). Erik H. Erikson z kolei podnosi znaczenie, jakie rówieśnicy mają dla kształtowania się samooceny i poczucia własnej tożsamości dziecka, a zwłaszcza nastolatka. Autor ten twierdzi, że dla młodzieży we wczesnym okresie adolescencji społeczność rówieśników jest podstawowym czynnikiem jej rozwoju (za: Brzezińska, 2000).

Znacznie dalej w ukazywaniu roli, jaką w życiu i rozwoju dziecka mają rówieśnicy posuwa się Judith R. Harris (Harris, b.r.). Twierdzi ona, że tylko socjalizacja w gronie rówieśników może „zapewnić” dziecku dostosowanie się do warunków życia i umiejętności w nim funkcjonowanie. Na duży wpływ rówieśników **na funkcjonowanie i rozwój** dzieci, a przede wszystkim młodzieży, zwracają uwagę także doktorzy Gordon Neufeld i Gabor Mate (b.r.) W odróżnieniu jednak od J.R. Harris, autorzy ci przestrzegają przed możliwym negatywnym wpływem rówieśników, a nawet negują pozytywki płynące z kontaktów z nimi i określają je jako zagrożenie (Neufeld, Mate, b.r.).

Niezależnie od tego, jaki mamy stosunek do tych kontrowersyjnych twierdzeń, nie ulega wątpliwości, że dzieci wcześniej lub później zaczynają funkcjonować wśród rówieśników i nawiązują z nimi relacje. Trudno też zakwestionować fakt, że dla prawidłowego rozwoju dziecka ważne jest, aby te relacje były prawidłowe, a więc dobrze służyły jego rozwojowi. Nakłada to na jego opiekunów i wychowawców obowiązek wykorzystania wszystkich możliwości, aby takimi je uczynić. Tymczasem w publikacjach poświęconych funkcjonowaniu dzieci i młodzieży wśród rówieśników, opisy relacji rówieśniczych oraz funkcjonowania dziecka w grupie rówieśniczej zajmują osobne, zwykle dość skromne miejsce. Wyjątkiem są publikacje dotyczące (występującego w relacjach rówieśniczych) zjawiska, jakim jest przemoc. Podobnie stosunkowo rzadko w psychologii rozwoju dziecka podejmowana jest kwestia roli, jaką pełnią w nim relacje rówieśnicze, w szczególności zaś pozycja, jaką zajmuje ono w grupie rówieśniczej i role społeczne, jakie w niej pełni⁴. Bardziej szczegółowo znaczenie relacji rówieśniczych podejmowane jest w kontekście skutków, do jakich prowadzą nieprawidłowości i zaburzenia tych relacji. Te negatywne skutki i coraz powszechniejsze ich występowanie w pełni uzasadniają podejmowanie prób przeciwdziałania

⁴ W podręcznikach psychologii rozwoju odnajdujemy najczęściej jedynie ogólne wskazania na rolę, jaką pełni (szczególnie w okresie dorastania) przyjaźń i uczestnictwo w grupach.

im. Miejscem, w którym to przeciwdziałanie może i powinno być podejmowane, jest szkoła, w szczególności szkoła podstawowa.

Szkoła (a w niej – klasa szkolna) jest miejscem socjalizacji i zarazem bezpośrednich kontaktów z rówieśnikami dla niemal każdego dziecka⁵. Nie bez powodu środowisko szkolne jest uznawane za jeden z najbliższych kontekstów rozwoju (za: Schaffer, Kipp, 2012). To szczególnie ważne w sytuacji, gdy poza szkołą współczesne dziecko ma coraz mniej okazji do przebywania z rówieśnikami⁶, między innymi dlatego, że brakuje miejsc nieformalnych spotkań, jakim były do niedawna podwórka (Jull, Oien, 2012). W szkole dziecko spędza znaczącą część dnia. W przypadku uczniów młodszych klas szkoły podstawowej czas ich pobytu w szkole jest dłuższy, bowiem niektóre dzieci po lekcjach spędzają czas w świetlicy szkolnej.

Dziecko w szkole należy do grupy⁷, jaką stanowi klasa. W niej wchodzi w relacje z rówieśnikami, w toku których podejmuje różne role członkowskie i zajmuje określoną pozycję. Nie bez znaczenia jest też to, że porażki i sukcesy w zakresie relacji z rówieśnikami i pozycji w klasie są w szczególny sposób upubliczniane, bowiem z uwagi na liczebność klas, mają liczne grono „widzów”⁸. Dzięki przynależności do grupy rówieśniczej, jaką znajduje dziecko w klasie szkolnej, zaspokaja ono ważne dla jego dalszego rozwoju potrzeby społecznej akceptacji oraz znaczenia w oczach rówieśników, co jest ważnym źródłem poczucia osobistej wartości. Organizatorami życia szkolnego i jego uczestnikami są również dorośli; to oni, w ramach przypisanych im funkcji mogą (i powinni) sprawować pieczę także nad funkcjonowaniem uczniów i uczennic w grupie i zarazem nad relacjami rówieśniczymi. To zasadniczo odróżnia sytuację dziecka funkcjonującego wśród rówieśników w szkole od tej poza szkołą. W szkole, za sprawą stosownych działań jej pracowników – opiekunów i wychowawców dzieci – można bowiem kierować formowaniem się grupy i jej funkcjonowaniem, jak również sprawować pieczę nad relacjami rówieśniczymi. Szczególną rolę w tych działaniach mogą (i powinni) odgrywać wychowawcy klas. Takich możliwości nie mają rodzice, jakkolwiek bowiem we wczesnym dzieciństwie to oni decydują o możliwości przebywania dziecka z jego rówieśnikami („oddając” dziecko do żłobka, kierując je na zajęcia dodatkowe, czy zezwalając na kontakty dziecka z innymi dziećmi, np. na placu zabaw), ale nie mają już większego wpływu na przebieg tych

⁵ Wyjątkiem są dzieci podlegające nauczaniu domowemu.

⁶ Chodzi tu o przebywanie w realnym, a nie wirtualnym świecie.

⁷ Przyjmujemy tu taką definicję, w której „Grupa społeczna, to dwie lub więcej osób, które: (1) komunikują się ze sobą i wzajemnie na siebie wpływają, szczególnie w bezpośrednich kontaktach „twarzą w twarz”; (2) mają poczucie przynależenia nawzajem do siebie (myślą o grupie „My”) oraz (3) mają wspólny cel.” (Wojciszke, 2003, s. 376).

⁸ Na znaczenie tego „upublicznionego” charakteru funkcjonowania dziecka wśród rówieśników uwagę zwraca Judith Harris (b.r.).

kontaktów. Nie oznacza to jednak bynajmniej, że rodzice nie mogą wspierać szkoły w zakresie kształtowania relacji swoich dzieci z rówieśnikami. Ich konstruktywna rola może polegać zarówno na bezpośredniej pomocy dziecku w rozwijaniu jego relacji z rówieśnikami, jak też na współpracy z nauczycielem w tym względzie.

Dla kształtowania się relacji rówieśniczych szczególnie ważny jest młodszy i średni wiek szkolny, a więc etap szkoły podstawowej, bowiem w tym właśnie okresie życia dziecko zaczyna wchodzić w relacje (a nie tylko interakcje) z rówieśnikami i uczy się funkcjonowania w grupie. W tym wieku bardzo silna jest potrzeba życia w grupie i uczestniczenia w zbiorowych działaniach (Appelt, 2005).

W niniejszym artykule zamierzam omówić działania wychowawców klasy szkolnej skierowane na wspomaganie procesu kształtowania się prawidłowych relacji uczniów z ich rówieśnikami i zarazem zapobieganie nieprawidłowościom tych relacji. Działania te powinny opierać się na wiedzy wychowawcy na temat procesu kształtowania się relacji rówieśniczych i dynamiki grupy, jaką jest klasa szkolna, jak również wiedzy na temat zasad i metod działania wychowawczego, sprzyjającego kształtowaniu prawidłowych relacji między uczniami. W kolejnych częściach artykułu przedstawione zatem zostaną:

- procesy kształtowania się relacji rówieśniczych w grupie,
- działania wychowawcy klasy szkolnej w zakresie wpływu na relacje rówieśnicze i dynamikę grupy.

Procesy kształtowania się relacji rówieśniczych w grupie

Klasa szkolna jest szczególną kategorią małej grupy społecznej. To stworzony przez szkołę zespół, w którym rozwiną się dopiero relacje rówieśnicze, a w ich wyniku ukształtuje się nieformalna struktura tej grupy. Struktura ta może być mniej lub bardziej zwarta, rozczłonkowana, mniej lub bardziej demokratyczna (kiedy pozycje uczniów są wyrównane) lub autokratyczna (kiedy jedni uczniowie dominują nad innymi). Nadto, w klasie może panować różna atmosfera towarzysząca współzyciu: przyjaźni i współpracy lub też niechęci i rywalizacji. Formalnym kierownikiem grupy jest wychowawca. Wychowawca może stać się także nieformalnym liderem grupy, jaką jest klasa szkolna. Pozycja lidera daje mu możliwość wywierania skutecznego wpływu na funkcjonowanie klasy, na uznawane w niej normy, a tym samym także na jej strukturę.

Opis procesu kształtowania się relacji rówieśniczych w klasie szkolnej rozpocząć trzeba od przyjęcia tezy, w myśl której podstawą tego procesu są interakcje/kontakty, jakie dziecko nawiązuje z rówieśnikami. Jedną z najbardziej znanych metod opisu (i zarazem rejestrowania) interakcji, a co za tym idzie relacji między człon-

kami małych grup jest metoda Roberta S. Balesa (por. Newcomb, Turner, Converse, 1965). Podstawowym kryterium podziału interakcji jest w tej metodzie obszar funkcjonowania jednostki, którego te interakcje dotyczą. Autor wymienia tu: obszar ekspresyjno-integracyjny i zarazem społeczno-emocjonalny, oraz instrumentalno-zadaniowy (Newcomb, Turner, Converse, 1965). W obrębie pierwszego wyodrębnia: reakcje pozytywne (takie jak: okazywanie solidarności, udzielanie pomocy, nagradzanie, podzielenie zdania innych, podporządkowywanie się) oraz negatywne (jak np. przejawianie niezgody, odmawianie pomocy, usuwanie się). W obrębie obszaru instrumentalno-zadaniowego wyróżnia pytania (np. prośbę o wskazówki, informację, powtórzenie, opinie lub ocenę) oraz próby odpowiadania na prośby (udzielanie wskazań, przekazywanie wiadomości, informowanie, powtarzanie, wyjaśnianie)⁹.

Analizując przedstawiane w metodzie R.S. Balesa różne kategorie interakcji, można zauważyć, że dla relacji rówieśniczych największe znaczenie mają te, które dotyczą obszaru ekspresyjno-integracyjnego i społeczno-emocjonalnego. To one w największym stopniu wpływają na rodzaj postaw między „stronami” interakcji, a więc rodzaj relacji. Te – będące podstawą dla powstawania relacji rówieśniczych – interakcje mogą mieć różny charakter.

Klasyfikacji charakteru interakcji z rówieśnikami warto dokonać mając na uwadze ich prawidłowość. Taki podział może bowiem posłużyć do klasyfikacji relacji społecznych. Można przyjąć, że prawidłowe interakcje to takie, w których obie „strony” przejawiają zachowania zgodne z normami funkcjonowania społecznego, a więc zachowania prospołeczne. Nieprawidłowe interakcje to takie, w których jedna lub obie jej „strony” przejawiają zachowania aspołeczne (egoistyczne), bądź antyspołeczne (agresywne). Odpowiednio można mówić o prawidłowych relacjach rówieśniczych, a więc takich, w których na podłożu wzajemnego, pozytywnego ustosunkowania się (wzajemnych, pozytywnych postaw) obie „strony” relacji przejawiają wobec siebie zachowania prospołeczne. Relacje nieprawidłowe, to takie, w których przynajmniej jedna ze stron tych relacji przejawia wobec drugiej zachowania aspołeczne lub antyspołeczne¹⁰. Warto tu dodać, że szczególnym rodzajem relacji rówieśniczej jest przyjaźń, rozumiana jako „trwała relacja pomiędzy dwiema jednostkami, charakteryzująca się lojalnością, intymnością i wzajemnym, pozytywnym ustosunkowaniem emocjonalnym” (Vasta, Haith, Miller, s. 608)¹¹.

⁹ Wyżej wymieniono tylko przykładowe kategorie obserwowanych zachowań; pełny ich wykaz znajduje się w pracy Theodore’a M. Newcomba, Ralph’a H. Turnera, Philipa E. Converse’a (Newcomb, Turner, Converse, 1965).

¹⁰ Taki, najprostszy podział relacji interpersonalnych proponuje Bogdan Wojciszke (Wojciszke, 2000).

¹¹ To definicja przyjaźni w relacjach dzieci w wieku szkolnym. W rozwoju przyjaźni można wyróżnić stadia (za: Turner, Helms, 326), samo rozumienie przyjaźni również jest odmienne w przypadku dzieci w różnym wieku. (Appelt, 2005).

Jako uzupełnienie opisu interakcji rówieśniczych dodać należy, że mogą mieć one różny zakres, dziecko (z różnych przyczyn) może unikać podejmowania interakcji – „stać z boku”. Ponieważ w klasie szkolnej nie jest możliwe całkowite unikanie wchodzenia w interakcje, możemy mówić o zawężaniu się zakresu interakcji z rówieśnikami, a – w następstwie takiego niedostatku interakcji – czasem nawet o braku relacji z nimi.

Przystępując do opisu procesu kształtowania się relacji rówieśniczych, w najbardziej ogólnym ujęciu tego procesu można stwierdzić, że relacja powstaje jako efekt powtarzających się interakcji (i zarazem kontaktów), w trakcie których „strony” relacji, „doświadczają” siebie nawzajem. W tym „doświadczaniu” ważną rolę odgrywa proces wzajemnego poznawania się¹². Owo poznanie¹³ i będący jego efektem „obraz” rówieśnika jest podstawą dla kształtowania się ważnego elementu ustosunkowania się, jakim jest stosunek emocjonalny, a ten z kolei wpływa na procesy motywacji i zachowania.

Przyjmując, że podstawą dla ukształtowania się przyjaznych relacji rówieśniczych są prawidłowe interakcje między rówieśnikami, pamiętajmy, że warunkami niezbędnymi dla rozwijania takich interakcji są: **motywacja i umiejętność podejmowania interakcji**. Badacze rozwoju człowieka (w szczególności rozwoju społecznego) wskazują, że podstawowym źródłem motywacji do **podejmowania kontaktów i interakcji z rówieśnikami jest potrzeba** tych kontaktów, szczególnie istotna w okresie dorastania, kiedy to wzrasta potrzeba bycia rozpoznawanym i akceptowanym, jak również życia w grupie i współdziałania (Turner, Helms, 1999; Appelt, 2005). Ta motywacja i idące w ślad za nią próby podjęcia interakcji, skierowane są na określone osoby, a czynnikami „wyboru” rówieśnika, z którym dziecko pragnie nawiązać interakcję są postrzegane jego cechy¹⁴. Jedną z ważniejszych jest podobieństwo rówieśnika/rówieśników. Może ono dotyczyć np. orientacji wobec szkoły czy ulubionego sposobu spędzania wolnego czasu (Vasta, Haith, Miller, 1995). U dzieci w wieku 6-12 lat to podobieństwo dotyczy także płci (Appelt, 2005).

Tym, co skłania dziecko do podjęcia interakcji są także cechy składające się na wizerunek rówieśnika popularnego, a więc lubianego przez innych. Z badań na ten temat (Vasta, Haith, Miller, 1995) wynika, że są to:

- atrakcyjność fizyczna,
- zdolności intelektualne i wyższy poziom osiągnięć szkolnych,
- prospołeczność,
- przyjacielski stosunek do innych,
- ekstrawersja.

¹² To „doświadczanie” obejmuje także wzmocnienia własnych zachowań.

¹³ To poznanie uzależnione jest, oczywiście, od związanych z wiekiem, właściwości funkcjonowania poznawczego dziecka.

¹⁴ Jak wskazałam wyżej, w procesie wchodzenia w interakcje i zarazem kształtowania się relacji z rówieśnikami ważną rolę odgrywają procesy wzajemnego poznawania się przez dzieci.

Podjęcie próby nawiązania interakcji jest uzależnione od jeszcze jednego, ważnego elementu poznania, jakim jest ocena przez dziecko możliwości osiągnięcia przezeń celu, jakim jest wejście w interakcję z rówieśnikiem, a ta w dużym stopniu zależy od samooceny. Warto tu dodać, że badania dotyczące wielkości (natężenia) motywacji, wykazały, że siła motywacji skierowanej na osiągnięcie określonego wyniku (celu) jest iloczynową funkcją użyteczności dla podmiotu tego wyniku oraz subiektywnego prawdopodobieństwa jego osiągnięcia. Oznacza to, że jeśli użyteczność bądź prawdopodobieństwo są równe zeru, to i motywacja jest równa zeru. To bardzo ważne ustalenie, bowiem wynika z niego, że dla podjęcia jakiegokolwiek aktywności ważna jest nie tylko siła potrzeby, ale i przekonanie dotyczące szansy osiągnięcia czegoś (Reykowski, 1975).

Jak już wskazano wyżej, dla skutecznego nawiązania kontaktu/interakcji z „wybranym” rówieśnikiem ważne są także umiejętności inicjowania interakcji z rówieśnikami¹⁵. Badania na ten temat pokazują, że dla inicjowania i utrzymywania interakcji z rówieśnikami istotne są: **umiejętność efektywnego komunikowania się, dostarczenie wzmocnień, wykazywanie wrażliwości na cudze problemy**. Nie bez znaczenia jest też umiejętność rozwiązywania konfliktów (Vasta, Haith, Miller, 1995). Posiadanie wymienionych cech ułatwia dziecku nawiązywanie kontaktów, bowiem jest ono postrzegane jako „atrakcyjny obiekt” przez swoich rówieśników, którzy pozytywnie reagują na próby nawiązania kontaktu i „wejścia w interakcję”. Jeśli natomiast dziecko tych cech nie posiada, a co więcej jest impulsywne, agresywne czy nieskłonne do współpracy, podejmowane przez nie próby nawiązania kontaktów zwykle kończą się porażką; dziecko jest izolowane lub odrzucane. Na odrzucenie szczególnie narażone jest dziecko „inne”, a więc różniące się pod względem jakiejś cechy od pozostałych. Różnica ta może dotyczyć właściwości/dyspozycji psychicznych, zachowania, wyglądu, w tym także sposobu ubierania się, pochodzenia, statusu majątkowego, kultury, wyznania, a nawet imienia. (Muszyńska, 2015). Czasem takie odrzucane dziecko, powodowane potrzebą akceptacji, próbuje naśladować jakiegoś rówieśnika lub rówieśników, przejawiających niepożądane społecznie zachowania, np. agresję. Z kolei nieśmiałość lub/i brak umiejętności społecznych może skutecznie blokować motywację do nawiązywania kontaktów, wskutek czego dziecko znajdzie się poza obszarem interakcji i relacji rówieśniczych; będzie wykluczone.

Proces poznawania rówieśników z klasy (i zarazem ujawniania własnych cech) oraz idące w ślad za tym wzajemnym poznaniem interakcje, prowadzą nie tylko do kształtowania się relacji rówieśniczych; przyczyniają się one bowiem zarazem do formowania się grupy, czyli tworzenia jej struktury, układu ról i norm; są też ważne dla późniejszego funkcjonowania grupy¹⁶. W strukturze grupy ważna jest

¹⁵ Te umiejętności składają się zarazem na wizerunek dziecka popularnego.

¹⁶ Formowanie się grupy jest pierwszym etapem jej powstawania i zarazem funkcjonowania (Kozak, 2010)

pozycja zajmowana przez każdego z uczniów. Przejawem niewłaściwych relacji między rówieśnikami w grupie jest pozycja dziecka odrzucanego i izolowanego¹⁷, zwłaszcza zaś takiego, które staje się stałym obiektem zbiorowego demonstrowania przez członków klasy negatywnych uczuć, a więc prześladowania, nękania, zastraszania lub wyśmiewania. Mówimy wówczas o klasowym „koźle ofiarnym” (Hamer, 1994).

Nie bez znaczenia dla rodzaju relacji dziecka z rówieśnikami jest także przyjęta przez nie (lub przypisana mu) rola, jaką pełni w grupie. Rezygnując tu z przedstawienia rozległej problematyki ról społecznych, ich klasyfikacji, podejmowania i skutków, jakie ma dla grupy ich pełnienie przez członków¹⁸, poprzestanę na wskazaniu szczególnej kategorii ról, jaką są role indywidualne, tzw. przeszkadzające (Kozak, 2010). Należą do nich takie role, jak: agresora, niezgodnego, dominującego, poszukującego uznania, prowokującego (tamże). Ich pełnienie stwarza poważne ryzyko odrzucenia przez rówieśników.

Na koniec opisu procesu kształtowania się relacji rówieśniczych wspomnieć trzeba, że przedstawione wyżej cechy funkcjonowania (przede wszystkim funkcjonowania społecznego), ułatwiające lub utrudniające nawiązywanie przezeń interakcji, są tymi, z którymi dziecko „wchodzi do szkoły” / rozpoczyna naukę szkolną. Wiele spośród tych cech jest kształtowanych (i/bądź nadal kształtowanych) przez środowisko rodzinne.

Jak więc widzimy, interakcje rówieśnicze i proces kształtowania się relacji rówieśniczych tworzą złożony układ (system) powiązanych ze sobą wpływów różnych czynników. Orientacja wychowawcy w czynnikach i mechanizmach interakcji rówieśniczych oraz w procesie kształtowania się relacji rówieśniczych, jak również wiedza na temat ich przyczyn oraz skutków, otwiera przed nim możliwość zamierzonego wpływania na relacje rówieśnicze i kształtowania zdrowej struktury grupy. Z kolei brak kontroli nad interakcjami rówieśniczymi, a więc zachowaniami uczniów, może prowadzić do pojawienia się w relacjach rówieśniczych wrogości, przemocy, odrzucenia i izolacji oraz ich różnorodnych i zarazem niekorzystnych następstw.

¹⁷ Dziecko odrzucane to takie „które w pomiarze socjometrycznym otrzymuje od swoich rówieśników nieliczne wybory pozytywne i liczne wybory negatywne. Dziecko takie zdaje się być nie lubiane przez grupę rówieśników” (Vasta, Haith, Miller, 1995, s. 620). Dziecko izolowane „w pomiarze socjometrycznym otrzymuje od swoich rówieśników nieliczne wybory pozytywne i negatywne. Dziecko takie zdaje się być ignorowane przez grupę rówieśniczą (Vasta, Haith, Miller, 1995, s. 620).

¹⁸ Obszerne omówienie tych zagadnień znaleźć można m. in. w pracy pt. *Grupy* (Oyster, 2002)

Działania wychowawcy w zakresie wpływu na relacje rówieśnicze uczniów i dynamikę grupy

Efektywność działań wychowawcy, skierowanych na kształtowanie prawidłowych relacji rówieśniczych w klasie szkolnej zależy będzie od kilku ważnych warunków. Pierwszym z nich jest wyjście wychowawcy poza jedynie formalne kierowanie klasą. Powinien on dążyć do tego, aby stać się liderem klasy jako grupy nieformalnej, w którą za sprawą jego działalności powinna przeistaczać się klasa. Jest to problem przewyższania swoistej asymetrii w jego stosunkach z klasą. Wychowawca jako osoba dorosła musi pokonać społeczny dystans dzielący go od uczniów, między którymi zachodzą relacje symetryczne. W tym celu konieczne jest zastosowanie tzw. demokratycznego stylu kierowania zespołem klasowym. Aby skutecznie kształtować strukturę relacji społecznych w klasie, wychowawca musi także podjąć działania mające na celu organizowanie jej jako zespołu. Działania te powinny być skierowane na ogół uczniów w klasie (takim działaniem może być np. postawienie przed klasą jakiegoś zadania, zainicjowanie dyskusji itp.), bądź na konkretnego ucznia (takim działaniem może być np. wyrażenie oceny jakiegoś jego działania, zachęcenie go do wypowiedzi na jakiś temat, itp.). Niezależnie od tego zróżnicowania zarówno zachowania nauczyciela, jak i uczniów są upublicznione i są obiektem poznania dla uczestników interakcji. Oznacza to, że nauczyciel, swoim postępowaniem wobec ucznia, może wpływać na jego wizerunek w oczach pozostałych uczniów, wpływając zarazem na postawę wobec niego. Możliwość kreowania wizerunku ucznia przez nauczyciela zależy m.in. od autorytetu, jaki posiada w oczach uczniów, a ten – z kolei – od stylu kierowania klasą.

Oczywiście, działania wychowawcy będą zróżnicowane w zależności od tego, czy wychowawca podejmuje pracę z pierwszą klasą, a więc z uczniami, którzy nie tworzą jeszcze grupy nieformalnej, czy też z klasą, która jest już grupą nieformalną. W pierwszym przypadku wychowawca może być czynnym uczestnikiem powstawania grupy, jakim jest jej formowanie się (Kozak, 2010). Uczestnictwo nauczyciela w procesie formowania się grupy polega na tworzeniu okoliczności i zdarzeń niezbędnych dla nawiązywania przez uczniów prawidłowych interakcji, w których wyniku zespół klasowy kształtować się będzie jako zdrowa, bezpieczna dla wszystkich grupa społeczna, w której każdy uczeń czuje się akceptowany, doceniany i traktowany życzliwie.

Przechodząc do przedstawienia działań wychowawcy, skierowanych na wspomaganie procesu kształtowania się relacji rówieśniczych, stwierdzić należy, że jednym z ważnych warunków skuteczności tych działań jest trafna diagnoza stanu aktualnego. Trzeba dodać, że ta diagnoza¹⁹, powinna obejmować nie tylko opis, ale i wyjaśnienie jej przedmiotu. Niezależnie od tego, czy wychowawca podejmuje pracę z uczniami,

¹⁹ Rozumiana tutaj jako końcowy efekt czynności diagnozowania (por. Muszyńska, 2001).

k którzy nie tworzą jeszcze grupy nieformalnej, czy też z klasą, która jest już taką grupą, podstawowym przedmiotem tej diagnozy powinien być opis i wyjaśnienie interakcji podejmowanych przez uczniów z ich rówieśnikami.

W przypadku, gdy klasa tworzy grupę nieformalną, diagnozowanie powinno prowadzić do ustalenia:

- jaka jest struktura klasy i atmosfera współżycia uczniów w niej,
- jacy uczniowie zajmują przywódcze pozycje w klasie, a jacy pozycje zagrożone wykluczeniem,
- jakie relacje zachodzą między poszczególnymi uczniami w klasie (przyjaźnie, konflikty, stosunki wrogości).

Jak już wspomniano wyżej, ważnym elementem diagnozy jest wyjaśnienie interakcji i relacji między uczniami w klasie, jak również wyjaśnienie pozycji zajmowanych przez uczniów w strukturze grupy i pełnionych przez nich ról. W przypadku stwierdzonych nieprawidłowości (interakcji, relacji, struktury grupy) wiedza ta pozwala bowiem wychowawcy dostosować działania do stwierdzonych przyczyn²⁰. Dodać tu trzeba, że podejmując pracę z klasą i przystępując zarazem do czynności diagnozowania, wychowawca powinien być szczególnie wyczulony na obecność w klasie uczniów zagrożonych odrzuceniem, a więc na obecność „Innego”, co pozwoli mu na podejmowanie działań profilaktycznych.

W pozyskiwaniu informacji służących diagnozie interakcji i relacji rówieśniczych zastosowanie ma przede wszystkim obserwacja. Cennym uzupełnieniem obserwacji są także rozmowa i wywiad, bowiem metody te służą pozyskaniu informacji niedostępnych poznaniu bezpośredniemu, a więc tych, które są niezbędne dla wyjaśnienia zaobserwowanych interakcji i relacji. Z kolei dla badania grupy (i pozycji każdego z uczniów w grupie), obok obserwacji, zastosowanie ma socjometria²¹.

Trzeba tu z całą mocą podkreślić, że skuteczne działanie wychowawcy wymaga permanentnego diagnozowania interakcji i relacji zachodzących między dziećmi²². Takie diagnozowanie powinno zatem towarzyszyć wychowawcy w jego działaniach wspomagających proces kształtowania się relacji rówieśniczych i funkcjonowanie klasy.

²⁰ Dla trafnego wyjaśnienia ważne jest poznanie „perspektywy” ucznia, a więc np. znaczenia, jakie dla ucznia ma np. jego pozycja w grupie.

²¹ Opis wymienionych metod diagnostycznych i zasad ich stosowania znajduje się w pracach: Marii Deptuły i Agnieszki Misiuk (2016), Andrzeja Janowskiego (2010).

²² Permanentność różni omawianą tu czynność diagnozowania od tej, która jest realizowana np. przez pracowników poradni specjalistycznych, gdzie diagnoza poprzedza działania korekcyjne, terapeutyczne czy pomocowe.

Zajmę się teraz wyszczególnieniem głównych kierunków działania wychowawcy mającego na celu kształtowanie prawidłowych relacji rówieśniczych w prowadzonej przez niego klasie szkolnej. Ogólnie mówiąc, działania te powinny służyć tworzeniu demokratycznych stosunków między uczniami, a więc takich, w których pozycje społeczne uczniów są możliwie wyrównane, co oznacza brak uczniów wykluczonych czy odrzuconych, poddawanych jakimkolwiek formom prześladowania lub przemocy.

Poniżej przedstawiam najważniejsze kierunki²³ i zarazem cele działań wychowawcy oraz (podawane tytułem przykładu) sposoby ich osiągania:

- Podnoszenie atrakcyjności uczniów przez wskazywanie na: podobieństwa uczniów (por. Kozak, 2010; Oyster, 2002), stawianie zadań, dających możliwość ujawniania przez uczniów ich zdolności, „mocnych stron”.
- Podwyższanie osiągnięć szkolnych przez umiejętne, dostosowane do możliwości oraz potrzeb dziecka nauczanie, pomaganie mu w nauce szkolnej, a także przez inicjowanie tutoringów, a więc takiego rodzaju interakcji, w której jedno dziecko uczy inne (Twardowski, 2014)²⁴.
- Kształtowanie pozytywnej samooceny uczniów. Cel ten wychowawca może osiągać przez stawianie odpowiednich do możliwości uczniów zadań, umożliwiających odniesienie im sukcesu, wskazywanie na ten sukces, a więc kształtowanie opinii dotyczącej uczniów.
- Kształtowanie umiejętności społecznych, w tym: motywacji do współdziałania²⁵ i umiejętności współdziałania, wrażliwości na cudze problemy, umiejętności efektywnego komunikowania się, umiejętności rozwiązywania konfliktów.

Wymienione wyżej umiejętności społeczne kształtować można m.in. przez współpracę z liderami klasy w celu zapewnienia uczniom słabszym pomocy, ochrony i bezpieczeństwa, a także organizowanie w klasie działań zespołowych, w trakcie których uczniowie słabsi są obejmowani ochroną i pomocą ze strony innych, a zarazem mogą wykazywać swoją przydatność i swoje możliwości.

Nie ma tu miejsca na przedstawienie ćwiczeń **kształtujących przedstawione umiejętności społeczne**; przykłady takich ćwiczeń i praktyczne wskazówki, dotyczące nabywania tych umiejętności znaleźć można m.in. w pracach: Marioli Chomczyńskiej-

²³ Wskazaniu tych kierunków służy przedstawiony wyżej opis czynników i mechanizmów kształtowania się relacji rówieśniczych.

²⁴ Tutoring sprzyja rozwojowi „obu stron” interakcji, a w przypadku, gdy jest wykorzystywany w interakcji dziecka pełnosprawnego z niepełnosprawnym, służy także procesom integracji (Twardowski, 2014).

²⁵ Przeszkodą w realizacji tego celu może być współcześnie często występująca presja rodziców na sukces dziecka. (Muszyńska, 2017).

-Miliszkiewicz i Doroty Pankowskiej (1995), Hanny Hamer (1999), Carol K. Oyster (2002) i Dawida W. Johnsona (1985)²⁶.

Swoistym obszarem działań nauczyciela, skierowanych na wspomaganie procesu kształtowania prawidłowych relacji rówieśniczych, są te zachowania uczniów (i leżące u ich podstaw właściwości osobowości), które przyczyniają się do odrzucenia czy izolacji uczniów; mowa tu np. o zachowaniach ucznia z ADHD (Musialska, 2011). W takich przypadkach działania wychowawcy mogą być wspomagane przez profesjonalne działania terapeutyczne²⁷.

Trzeba tu dodać, że opisane wyżej działania wychowawcy zachodzą w jego relacjach z grupą. Ważne są zatem kompetencje wychowawcy w zakresie wychowania w grupie i skutecznego kierowania grupą.

Wyżej przedstawiono działania nauczyciela, skierowane na wychowanie w zespole i poprzez zespół. Omawiając wychowawczą działalność nauczyciela, skierowaną na pomoc w nawiązywaniu (i utrzymywaniu) przez uczniów prawidłowych relacji z rówieśnikami, nie można pomijać wszystkich tych działań, które wychowawca realizuje w relacji z pojedynczym uczniem. Mowa tu przede wszystkim o pomocy nauczyciela – wychowawcy w rozwiązywaniu problemów indywidualnych uczniów. Te problemy mogą odnosić się bezpośrednio do relacji z rówieśnikami (np. uczeń może doświadczać przemocy), mogą też dotyczyć innych obszarów funkcjonowania ucznia (np. życia domowego, problemów w nauce), co pośrednio może wpływać na jego funkcjonowanie w relacjach z rówieśnikami, jak również w grupie. Potrzeba takiej indywidualnej pracy z uczniem wynika przede wszystkim z tego, że (ze zrozumiałych względów) „upublicznione” przedstawianie i rozwiązywanie problemów indywidualnych jest nie tylko nie do przyjęcia dla ucznia, ale i z wielu powodów niewskazane. Pomoc nauczyciela – wychowawcy w rozwiązywaniu problemów uczniów, realizowana w relacji z uczniem, to kolejny obszar działań wychowawcy, stanowiących cenne uzupełnienie przedstawionych wyżej działań z grupą. Opisy takich aktywności wzbogacone o praktyczne wskazówki dla nauczycieli, odnaleźć można m.in. w kilku artykułach zamieszczonych w książce *Nauczyciel wychowawca* (Hornby, Hall, Hall, 2005), a także w publikacji Ewy Muszyńskiej (2001).

Omawiane tu wspomaganie procesu kształtowania prawidłowych interakcji i relacji z rówieśnikami ma szczególne znaczenie w sytuacji znaczących przemian w sposobach komunikowania się uczniów. Już przed obecną pandemią powszechna stała się

²⁶ W pracy Dawida W. Johnsona (1985) czytelnik znajdzie ćwiczenia i cenne wskazówki, odnoszące się do bardziej szczegółowo ujmowanych umiejętności interpersonalnych, m.in. takich, jak: otwartość, rozwój i utrzymanie zaufania, werbalne i niewerbalne wyrażanie uczuć, konstruktywna konfrontacja, zwiększanie umiejętności porozumiewania się.

²⁷ Mowa tu o pomocy psychologów i pedagogów szkolnych, bądź pracujących w poradni psychologiczno-pedagogicznej.

świadomość rodziców i wychowawców profesjonalnych, że część życia szkolnego toczy się w rzeczywistości wirtualnej i już wówczas przedmiotem niepokoju były zjawiska cyberprzemocy wśród uczniów (Kowalski, Limber, Agatston, 2010). Wiele wskazuje na to, że konieczność zdalnego uczenia się uświadomiła dzieciom i młodzieży walory bezpośrednich kontaktów, co paradoksalnie przyczynić się może do zahamowania tendencji do porzucania kontaktów bezpośrednich na rzecz zdalnych. Nie zmienia to jednak przekonania, że wychowawca może (i powinien) uczestniczyć w życiu społecznym klasy, także wówczas, gdy toczy się ono w świecie wirtualnym (Muszyński, 2012). Takie uczestnictwo pomoże zapobiegać występowaniu cyberprzemocy, a nie tylko ją ograniczać.

Podsumowanie. Wnioski

Wszystko, co wyżej napisano o procesie kształtowania się relacji rówieśniczych i roli nauczyciela w tym procesie i jego działaniach, prowadzi do kilku wniosków.

Pierwszy dotyczy konieczności systemowego podejścia do kwestii kształtowania się relacji rówieśniczych i funkcjonowania grupy, jaką jest klasa szkolna, a więc takiego, w którym:

- postrzegamy członków klasy jako osoby, które są zarazem członkami innych grup (przede wszystkim rodziny),
- w wyjaśnianiu interakcji i relacji stosujemy zasadę przyczynowości cyrkularnej,
- uznajemy zasadę ekwipotentjalności i zasadę ekwifinalności (Muszyńska, 2015).

Takie systemowe ujęcie prowadzi do wniosku drugiego, odnoszącego się do znaczącej roli wychowania rodzicielskiego dla kształtowania się prawidłowych relacji dziecka z jego rówieśnikami i zarazem potrzebie/konieczności współpracy szkoły z rodzicami²⁸.

Opis warunków sprzyjających skutecznym wpływom nauczyciela na relacje rówieśnicze prowadzi też do wniosku, że działalność nauczyciela, zmierzająca do ukształtowania warunków sprzyjających rozwojowi dziecka i jego dobremu samopoczuciu, powinna stanowić integralną część organizacji pracy szkoły²⁹ i być realizo-

²⁸ Niestety, nie ma tu miejsca, aby przedstawić choćby tylko najważniejsze zasady tej współpracy. Pozostaje tu wskazać przydatne i dostępne w j. polskim publikacje. Są nimi np. artykuły: „*Pomoc i doradzanie rodzicom*” (Hornby, 2005) „*Wspieranie rodziców i rodziny*” (Chadwick, 2005).

²⁹ O znaczeniu działań szkoły w zapobieganiu przemocy wśród rówieśników pisze Katarzyna Sawicka (2008).

wana we współpracy z pedagogiem, psychologiem szkolnym, innymi nauczycielami, a także specjalistami w zakresie terapii.

Warto też na koniec, wskazać potrzebę poszerzania wiedzy dotyczącej przedstawianych w tym artykule działań. Przejawem jej niedostatku jest znikoma liczba publikacji na omawiany tu temat. Niedostatek, o którym mowa dotyczy także kształcenia nauczycieli. Można upewnić się w tym, analizując obowiązujące standardy kształcenia nauczycieli³⁰, że efekty kształcenia dotyczące wiedzy i umiejętności, odnoszących się do pracy z grupą i kształtowania relacji rówieśniczych, są w nich nieobecne.

Bibliografia

- Appelt, K. (2005). Wiek szkolny: jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka: praktyczna psychologia rozwojowa* (ss. 259-301). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska, A. (2000). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Chadwick, M. (2005). Wspieranie rodziców i rodziny. W: G. Hornby, E. Hall, C. Hall (red.), *Nauczyciel wychowawca* (ss. 129-149). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Chomczyńska-Miliszkiwicz, M., Pankowska, D. (1995). *Polubić szkołę: Ćwiczenia do pracy wychowawczej*. Warszawa: WSiP.
- Deptuła, M., Misiuk, A. (2016). *Diagnozowanie kompetencji społecznych dzieci w wieku przed-szkolnym i młodszym wieku szkolnym*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Forman, E.A., Cazden, C.B. (1995). Myśl Wygotskiego a edukacja: wartości poznawcze współpracy z rówieśnikami. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych* (ss.147-179). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Hamer, H. (1994). *Demon Nietolerancji*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Hamer, H. (1999). *Rozwój umiejętności społecznych: jak skuteczniej dyskutować i współpracować*. Warszawa: Wydawnictwo Veda.
- Harris, J. R. (1998). *Geny czy wychowanie?* Warszawa: Jacek Santorski & CO Wydawnictwo.
- Hornby, G. (2005). Pomoc i doradzenie rodzicom. W: G. Hornby, E. Hall, C. Hall (red.), *Nauczyciel wychowawca* (ss. 205-222). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hornby, G., Hall, E., Hall, C. (2005) (red.). *Nauczyciel wychowawca*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Janowski, A. (2010). *Poznawanie uczniów: Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Johnson, D.W. (1985). *Umiejętności interpersonalne i samorealizacja*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne. Studium Pomocy Psychologicznej.
- Juul, J., Oien, M. (2012). *Przestrzeń dla rodziny*. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MIND.
- Kowalski, R.M., Limber, S. P., Agatston, P. W. (2010). *Cyberprzemoc wśród dzieci i młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kozak, A. *Proces grupowy* (2010). Gliwice: Wydawnictwo HELION.
- Mieszalski, S. (1997). *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

³⁰ Rozporządzenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. (poz. 1450) Dziennik Ustaw RP z dnia 2 sierpnia 2019 r.

- Musatti, T. (1995). Wczesne relacje rówieśnicze według Piageta i Wygotskiego. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych* (ss. 107-146). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Musialska, K. (2010). *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Muszyńska, E. (2001). Diagnostyka i pomoc w rozwiązywaniu indywidualnych problemów uczniów. W: J. Miluska (red.), *Psychologia rozwiązywania problemów szkoły* (ss. 326-346). Poznań: Wydawnictwo „Bonami”.
- Muszyńska, E. (2015). „Inny” w klasie szkolnej. *Interdyscyplinarne konteksty pedagogiki specjalnej*, 9, 9-27.
- Muszyńska, E. (2017). Nowe zagrożenia dzieciństwa. W: A. Olubiński, D. Zaworska-Nikoniuk (red.), *Zagrożenia w rozwoju dzieci i młodzieży. Tom 1: Wyzwania i szanse edukacyjne* (ss. 19-31). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Muszyński, H. (2012). Nauczyciel w świecie medialnym. *Neodidagmata*, 33/34, 39-47. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Neufeld, G., Mate, G. (2016). *Dlaczego rodzice powinni być ważniejsi od kolegów*. Łódź: Galaktyka.
- Newcomb, TH. M., Turner, R. H., Converse, PH. E. (1965). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Oyster, C. K. (2002). *Grupy*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Reykowski, J. (1975). Emocje i motywacja. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia* (ss. 566-627). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Rozporządzenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. (poz. 1450)*
Dziennik Ustaw RP z dnia 2 sierpnia 2019 r.
- Sawicka, K. (2018). Zapobieganie przemocy rówieśniczej w szkole. W: M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska (red.), *Agresja w szkole: Diagnostyka i profilaktyka* (ss. 80-96). Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin.
- Schaffer, H. R. (2007). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schaffer H. R. (2010). *Psychologia rozwojowa: Podstawowe pojęcia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schaffer, D. R., Kipp, K. (2012). *Psychologia rozwoju: Od dziecka do dorosłości*. Gdańsk: HARMONIA UNIVERSALIS.
- Tudge, J., Rogoff, B. (1995). Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podejście Piageta i Wygotskiego. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych* (ss. 180-213). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Turner, J. S., Helms, D. B. (1999). *Rozwój człowieka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Twardowski, A. (2014). Możliwości wykorzystania rówieśniczego tutoring w edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. *Interdyscyplinarne konteksty pedagogiki specjalnej*, 5, 17-39.
- Wojciszke, B. (2000). Relacje interpersonalne. W: J. Strelau (red.), *Psychologia: Podręcznik akademicki: Tom 3, jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej* (ss. 147-186). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (1995). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wojciszke, B. (2003). *Człowiek wśród ludzi: Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Zaborowski, Z. (1974). *Stosunki międzyludzkie a wychowanie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXII (1/2020)

Patrycja LINKIEWICZ*

Ukryty program nauczania języka obcego remedium na trudy wychowania młodzieży

Hidden curriculum in the foreign language teaching as the remedy for youth upbringing difficulties

Abstrakt

Wprowadzenie. Wychowywanie młodzieży w dobie kryzysu wychowania oraz kryzysu rodziny wymaga poszukiwania nowych możliwości wywierania wpływu na rozwój młodego pokolenia. W artykule zaproponowano ukrytą formę kształtowania młodzieży, możliwą do zaaplikowania w szczególności podczas zajęć z języka obcego.

Cel. Celem niniejszego artykułu jest nakreślenie możliwości wpływających z nauczania języka obcego w kontekście wypracowywania kompetencji społecznych młodzieży oraz – niezauważonych jak dotychczas w polskiej dydaktyce języków obcych – kompetencji moralno-duchowych. Cel ten finalnie ukierunkowany jest na wsparcie rodziców w wychowywaniu młodego pokolenia.

Materialy i metody. W pracy wykorzystano metodę analizy literatury przedmiotu, metodę wnioskowania logicznego oraz metodę heurystyczną.

Wyniki. Umiejętna selekcja zarówno metod i form pracy z uczniami, jak i materiałów dydaktycznych przyczynia się do kształtowania wychowawczego młodzieży. Stopień w jakim zajęcia mogą pomóc adolescentom, a zarazem ich rodzinom, zależy ponadto od pomysłowości, otwartości, kreatywności, zaangażowania oraz potencjału samego nauczyciela. Przygotowując się do zajęć każdy nauczyciel powinien zastanowić się nie tylko nad sposobem przekazania wiedzy, ale i nad dobraniem takich aktywności, które dodatkowo rozwinęłyby w uczniach umiejętności społeczne czy wartości moralno-duchowe. Pełnie-

¹ e-mail: patrycja.linkiewicz@mail.umcs.pl

Centrum Nauczania i Certyfikacji Języków Obcych Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Plac M. Curie-Skłodowskiej 5, 20-031 Lublin, Polska
Foreign Languages Teaching and Certification Centre, Maria Curie-Skłodowska University, Marie Curie-Skłodowskiej Square 5, 20-031 Lublin, Poland
ORCID: 0000-0002-4302-3451

nie przez niego funkcji wychowawczej nie może być czystą fikcją, jako że jest to szczególne zadanie, przez które może on znacząco pomóc innej komórce społecznej, tj. rodzinie, która tak bardzo pomocy potrzebuje.

Słowa kluczowe: młodzież, język obcy, kompetencje społeczne, kompetencje moralno-duchowe, anglicyzmy.

Abstract

Introduction. The issue of bringing up youth in the era of both upbringing and family crises implies the necessity of discovering new possibilities for exerting the influence on the development of the young generation. In the article the hidden form of developing young persons is put forward, and is simultaneously available for being applied especially during the foreign language classes.

Aim. The aim of this article consists in outlining the possibilities arising from foreign language teaching in the light of evolving the social competencies of young people, as well as their moral and spiritual competencies, which have not been hitherto highlighted in the Polish foreign language didactics. This aim is ultimately directed at providing the support for parents in raising the younger generation.

Methods. The following methods have been made use of as part of this work: the analysis of the subject literature, the method of logical reasoning and the heuristic method.

Results. The skilful selection of methods and forms of work with students as well as that of the teaching materials contributes to educational formation of the youth. The extent to which the lessons may provide help to adolescents and, at the same time, to their families, is also made conditional upon ingenuity, openness, creativity, engagement and the potential of the teacher himself. In the course of preparation of the lessons, not only should every teacher ponder the way of imparting the knowledge, but also about choosing such activities that could additionally develop the social skills and the moral and spiritual values of students. The performance of an educational function cannot be reflected by a pure fiction after all, as it is a special task through which the teacher may substantially support another social cell, i.e., the family being so deeply in need of help nowadays.

Keywords: youth, foreign language, social competences, moral and spiritual competencies, English loanwords.

Wprowadzenie

Refleksja nad kondycją współczesnej młodzieży nieuchronnie implikuje przywołanie zjawiska kryzysu wychowawczego. Już u progu XXI wieku 87% nauczycieli uważało, że kryzys wychowawczy dzieci i młodzieży rzeczywiście ma miejsce (Putkiewicz, Siellawa-Kolbowska, Wiłkomirska, Zahorska, 1999). Mówiło się wówczas o zaniku autorytetów, niewydolności wychowawczej podmiotów pełniących funkcję wychowawczą, bezradności dorosłych w tym obszarze. Na istnienie zjawiska kryzysu wychowania w odniesieniu do uczniów, rodziców i wychowawców wskazywał także Przemysław Ziółkowski w 2016 roku: „Współczesny czło-

wiek i całe społeczeństwa przeżywają kryzys wychowania. Coraz częściej mówi się o tym, że żyjemy w czasach dehumanizacji, że dominują dziś wartości jedynie pozorne. Zauważa się, że moralność jest negowana i podważalna” (s. 144). Słowa te pozostają aktualne do dzisiaj.

Jednocześnie od dawien dawna to rodzina i szkoła są dwiema najistotniejszymi instytucjami odpowiedzialnymi za wychowanie młodzieży. O ile funkcjonowanie pierwszej z nich jest nieformalne i intuicyjne, o tyle druga funkcjonuje zgodnie z wartościami i celami określonymi w państwowych aktach prawnych oraz programie wychowawczym szkoły, często traktującym o funkcji wspomagającej i uzupełniającej nauczycieli w stosunku do rodziców, ale i funkcji wychowawczej pełnionej przez wszystkich pracowników **szkoły. Zauważmy dodatkowo, że o ile równowaga funkcjonowania pierwszej instytucji może zostać w każdej chwili zaburzona** (konflikty małżeńskie, rozwody, alkohol, przemoc, trudna sytuacja materialna, brak czasu ze strony rodziców, inne wydarzenia dramatyczne), o tyle nie może w żaden sposób dojść do naruszenia harmonijnego funkcjonowania drugiej instytucji. Zresztą, współcześnie mówi się nie tylko o kryzysie wychowania, ale i kryzysie rodziny, która w wyniku podważenia uniwersalnych wartości, pluralizmu i indywidualizmu przestała być trwałą i stabilną instytucją, wartością samą w sobie, a stała się umowną transakcją zabezpieczającą potrzeby obu partnerów, możliwym do zerwania rachunkiem zysków i strat, w którym posiadanie potomstwa nie tylko nie cementuje związku, ale i może prowadzić do jego progresywnego rozpadu (Lubowicka, 2018). Zdeinstytucjonalizowana rodzina nie może zatem wypełniać funkcji wychowawczej w sposób tak samo efektywny jak w czasach wpisywania się w uświęcony ład społeczny. W związku z tym niezbędne jest dodatkowe wsparcie ze strony drugorzędnego podmiotu wychowawczego, tj. szkoły. Niektórzy krytycy mogą zechcieć tutaj powołać się na jeden z dylematów **moralnych nauczycieli, wyrażający się w pytaniu: Czy poprzez nauczanie mam prawidłowo przygotować uczniów do egzaminów zewnętrznych, czy mam się raczej skupić na rozwijaniu kompetencji niezbędnych do życia?** (Kubiczek, 2021). Zajęcia z języka obcego oferują akurat –bezsprzecznie – możliwość osiągnięcia obu celów.

Jeszcze jedna wartościowa informacja jest taka, że jeśli przeanalizujemy źródła nieprawidłowych zachowań młodzieży, to dopatrzmy się ich zarówno po stronie rodziców – w nieumiejętnej komunikacji i niezdolności do rozwiązywania problemów, braku czasu dla dojrzewających pociech, jak i po stronie nauczycieli – w braku pragnienia bycia wychowawcą, osobą bliską, **wtajemniczoną w życie uczniów i indywidualnie traktującą każdego z nich, w wątpliwościach odnośnie do potęgi mechanizmów naśladownictwa, niechęcią do bycia wzorem do naśladowania, ale i po stronie zagubionej, osamotnionej, odrzuconej młodzieży, niezdolnej do wyrażania empatii, przebaczenia, dawania innym aniżeli brania, ze znaczącymi brakami w obszarze cho-**

ciażby moralności (Kiliszek, 2020). Prawidłowe zachowania są tymczasem wypadkową integralnego rozwoju jednostki w wymiarze biologicznym, psychicznym, społecznym i moralno-duchowym.

W niniejszym artykule skoncentrujemy się na dwóch ostatnich wymiarach, a mając dodatkowo świadomość, że jakiegokolwiek bezpośrednie próby wywierania wpływu na młodzież nie przynoszą pożądaných rezultatów, ponieważ zakazy implikują chęć ich naruszenia, kary wywołują gniew i obawy przed łańcuchem kolejnych negatywnych sankcji, bezpośrednie wykładnie danej tematyki wiążą się z postawą „olewczą” – naświetlimy możliwości docierania do tychże wymiarów w sposób ukryty podczas zajęć z języka obcego. Ponadto przeanalizujemy fenomen języka młodzieżowego samego w sobie w kontekście fascynacji kulturą amerykańską i zaproponujemy możliwości wykorzystania tego zjawiska, również w kontekście ww. wymiarów.

Kompetencje społeczne

W literaturze nie odnajdujemy klarownego i spójnego ustosunkowania się badaczy do terminu *kompetencje społeczne*. Zauważamy jednak, że już w przestrzeni językowej pojęcie to funkcjonuje przeważnie w liczbie mnogiej. Anna Matczak (2001, s. 7) percypuje kompetencje społeczne jako „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonych sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego”. Kompetencje społeczne są zatem zbiorem różnorodnych umiejętności z zakresu sfery kognitywnej, motywacyjnej i behawioralnej. Należy wśród nich wymienić: **umiejętności kooperacyjne, komunikacyjne, umiejętność radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych wymagających asertywności, zdolność rozwiązywania problemów interpersonalnych, trafną percepcję społeczną, wrażliwość społeczną, empatię, znajomość reguł społecznych, efektywną autoprezentację, umiejętność wpływania na innych** (Knopp, 2013). Jest to jak widać szereg zachowań społecznych, ukierunkowanych na osiągnięcie danego celu, znajdujących się pod bezpośrednią kontrolą jednostki, a możliwych do wypracowania w procesie uczenia się. Kompetencje społeczne jednostki można ocenić przez pryzmat takich kryteriów jak:

- kryterium wierności – precyzyjności w komunikowaniu przekonań i intencji własnych,
- kryterium satysfakcji – poziomu satysfakcji z interakcji społecznej,
- kryterium efektywności – łatwości w osiągnięciu celów interpersonalnych,
- kryterium skuteczności – stopnia realizacji celów interpersonalnych,
- kryterium adekwatności – odpowiedniego doboru zachowań do kontekstu sytuacyjnego (Szymańska, 2012).

Kryteria te zarysowują obecność w relacji interpersonalnej sprecyzowanego celu, który jest możliwy do osiągnięcia za sprawą umiejętnie wyselekcjonowanych zachowań w sposób satysfakcjonujący dla obu stron.

Kompetencje społeczne są jednak utożsamiane nie tylko z inteligencją społeczną, kompetencją komunikacyjną czy zdolnościami społecznymi, ale i inteligencją emocjonalną. A. Matczak (2001) utrzymuje, że efektywność formowania kompetencji społecznych w wyniku treningu społecznego determinowana jest nie tylko zmiennymi osobowościowo-temperamentalnymi, ale nade wszystko inteligencją społeczną oraz emocjonalną, definiowanymi jako zbiór zdolności do przetwarzania informacji behawioralnych lub emocjonalnych. Katarzyna Knopp (2013) zwraca też uwagę na dwojaki charakter treningu społecznego: naturalny – zmaganie się z trudnymi sytuacjami społecznymi i intencjonalny – uczestniczenie w specjalnych warsztatach czy szkoleniach interpersonalnych. O ile środowisku rodzinnemu można przypisać charakter wyłącznie naturalny, o tyle podmiotom edukacyjnym w głównej mierze intencjonalny.

Zastanawiając się nad znaczeniem kompetencji społecznych od razu dostrzegamy ich absolutną niezbędność w prawidłowym pełnieniu ról społecznych – ucznia, męża, żony, rodzica, pracownika. To one determinują pozytywne relacje z innymi ludźmi oraz efektywność osiągania celów w sferze życiowej, edukacyjnej, zawodowej. Magdalena Caban i Tomasz Rewerski (2005) udowodnili, że poziom kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej osób pracujących oraz bezrobotnych różni się w sposób istotny statystycznie. Okazuje się, że sama wiedza teoretyczna nabyta podczas procesu kształcenia nie jest drogą do sukcesu na rynku pracy, lecz jest nią wysoki poziom ww. umiejętności. Nie dziwi zatem fakt, że deficyty w obszarze kompetencji społecznych pracowników są źródłem trudności w funkcjonowaniu wielu organizacji. W aspekcie personalnym określone deficyty mogą prowadzić do zachowań ryzykownych i nieaprobowanych – przemocy czy wandalizmu (Ziółkowski, 2014). Zachowania destrukcyjne są prądzem błędnego koła następujących po sobie zachowań o charakterze negatywnym. Analogicznie – patologiczne relacje interpersonalne nie tylko konstytuują wypadkową niedoboru odpowiednio ukształtowanych umiejętności społecznych, ale są także niebezpieczną kopalnią negatywnych wzorców dla kolejnych pokoleń. Pozytywnie uformowane decydują z kolei o bliskich i satysfakcjonujących relacjach w komórce rodzinnej, wyrażających się w trwałości związków małżeńskich oraz w sukcesie socjalizacyjnym w odniesieniu do dzieci. Wysoki poziom kompetencji społecznych koreluje dodatnio z dobrostanem psychicznym czy ogólną satysfakcją życiową, a w sposób negatywny wiąże się z poczuciem osamotnienia, zaburzeniami psychicznymi, uzależnieniami czy przestępczością (Knopp, 2013).

Tymczasem obraz kompetencji społecznych młodego pokolenia kreują liczne badania naukowe. Katarzyna Łagocka (2011) wskazuje jednoznacznie na niski poziom kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej młodzieży gimnazjalnej,

akcentując potrzebę wdrażania zmian ze strony nauczycieli, pedagogów i rodziny. Co ciekawe, porównanie dziewcząt z chłopcami wypada na korzyść chłopców, którzy są wyposażeni w wyższy poziom kompetencji społecznych, choć mimo wszystko stwierdza się, że młodzież w wieku od 13 do 16 lat nie jest odpowiednio przygotowana do życia społecznego i podejmowania ról społecznych, zauważalne są znaczące zaniedbania w tym zakresie i niedostatki socjalizacji. Analiza założeń edukacyjnych w aspekcie kompetencji społecznych dla okresu późnej adolescencji ponownie wykazuje, że stanowią one „towar deficytowy” (Solarczyk-Szwec, Kopińska, Matusiak, 2016). Kształtowanie kompetencji kluczowych sprowadza się bowiem do dominującej już umiejętności pracy zespołowej, umiejętności krytycznej oceny oraz konstruktywnego rozwiązywania problemów. Stosowane przy opisie wymogów czasowniki przybierają charakter reprodukcyjny (rozpoznaje, odczytuje, przedstawia) i nie przemawiają za transferem wiedzy, reorganizacją, refleksją, rozwiązaniem problemu. Jeśli zatem kompetencje nakreślone w podstawie programowej są słabo obudowane kompetencjami społecznymi, to nikogo nie powinna dziwić konkluzja, że ich rzeczywiste wypracowywanie jest kwestią bardzo trudną, a zatem i częstokroć fikcyjną. Kiedy przesuniemy się na wyższy etap edukacyjny, wówczas okazuje się, że kompetencje społeczne młodzieży akademickiej w sytuacjach bliskich kontaktów interpersonalnych, ekspozycji społecznej oraz asertywności utrzymują się na poziomie przeciętnym – w badaniu Jarosława Bąbki (2020) kolejno na poziomie 63%, 56%, 68%. Podobne wnioski wysuwa Joanna Wierzejska (2016), ujawniając znaczny deficyt kompetencji społecznych młodzieży akademickiej w ww. obszarach – 49,73%, 49,73%, 47,06%. Należy zaznaczyć, że nie występują istotne różnice pomiędzy młodzieżą studiującą nauki ścisłe a społeczne. Uwidacznia się tymczasem aktywna postawa młodej jednostki przy jednocześnie niskiej lub przeciętnej asertywności, co sprawia, że jest ona w stanie wpłynąć na otaczającą ją rzeczywistość w małym stopniu. W celu podparcia zarysowujących się w niniejszym artykule tendencji odnośnie do poziomu kompetencji społecznych młodzieży warto przywołać wyniki badań raportu ukierunkowanego między innymi na określenie poziomu kompetencji społecznych młodzieży szkolnej i akademickiej. Ogół respondentów z grupy młodzieży ujawnił przeciętny poziom kompetencji społecznych na poziomie 48,3%, z czego 55,2% stanowili uczniowie liceów, 30% – uczniowie szkoły zawodowej, 13,8% – uczniowie technikum (Lipiec, 2015). Niskim i bardzo niskim poziomem kompetencji odznacza się 30% wszystkich respondentów. Ankietowani reprezentujący grono młodzieży akademickiej – podobnie jak ich młodsi koledzy – wykazują się w znacznej mierze przeciętnym poziomem kompetencji – 48,33%. Niski poziom kompetencji społecznych charakteryzuje tymczasem 31,97% ankietowanych studentów. Reasumując, zarówno młodzież szkolna, jak i akademicka wykazuje się przeważnie niskim lub przeciętnym poziomem

kompetencji społecznych. Mając na uwadze naświetlone powyżej konsekwencje deficytu kompetencji społecznych, a także pamiętając o możliwości ich wypracowywania za sprawą treningu społecznego, przeanalizujemy ukryte wartości zajęć z języka obcego w tym obszarze.

Anna Piwowarczyk (2015) wymienia następujące metody aktywizujące kompetencje społeczne jako możliwe do zaaplikowania podczas zajęć z języka obcego:

- gry dydaktyczne,
- metoda inscenizacji,
- zadanie projektowe,
- dyskusja,
- stacje edukacyjne.

Gry dydaktyczne obejmujące gry planszowe (np. Szalony Chińczyk), karciane (Memo, Kwartet), werbalne (Tabu), umysłowe (rebusy, krzyżówki), motoryczne wprowadzają nie tylko towarzyszący nauce komponent zabawy, ale i rywalizacji czy współpracy. Wypracowywana jest umiejętność rozwiązywania problemów, prowadzenia negocjacji czy dyskusji, strukturyzacji. Metoda inscenizacji, polegająca na odgrywaniu autentycznych ról społeczno-zawodowych, symulacji realnych scenek sytuacyjnych, służy z kolei kształtowaniu pożądanых postaw i zachowań oraz wychowaniu emocjonalnemu młodzieży. Metoda projektów, ukierunkowana na samodzielne wykonanie zadania przez grupę uczniów, rozwija autonomię, odpowiedzialność i zaradność ucznia, uczy podejmowania decyzji, planowania i organizacji pracy, ale także autoprezentacji czy prezentacji innych osób, kooperacji, efektywnej komunikacji, w tym komunikacji perswazyjnej (Łoś, Reszka, 2010). Dyskusja stanowi skuteczną formę wywierania wpływu na poglądy innych osób, kształtuje prawidłową postawę wobec osób zajmujących odmienne stanowisko, a w kontekście wielokulturowego *milieu* pomaga w przełamaniu stereotypów, uprzedzeń, ksenofobii. Stacje uczenia się wzmacniają umiejętności organizacyjne i planistyczne, kooperacyjne i komunikacyjne, autonomię, zaradność, umiejętność krytycznego myślenia w procesie selekcji materiałów źródłowych. Można śmiało powiedzieć, że wszystkie opisane metody wpajają reguły społeczne.

W świetle powyższego należy stwierdzić, że stosowanie metod aktywizujących podczas zajęć z języka obcego faktycznie przyczynia się do podniesienia kompetencji społecznych młodzieży, wykazującej znaczące deficyty w tym zakresie. O ile w środowisku rodzinnym czy rówieśniczym może zachodzić zjawisko kształtowania się niepożądanych zachowań społecznych, o tyle rola nauczyciela prowadzącego zajęcia szkolne z języka obcego sprowadza się do wzmacniania wyłącznie pozytywnych komponentów kompetencji społecznych uczniów. Bariera nie do pokonania wydaje się być nakłonienie zbuntowanych nastolatków do par-

tycypacji w warsztatach ukierunkowanych na kształtowanie umiejętności społecznych, stąd w pełni przemyślane metody i formy pracy podczas obowiązkowych zajęć szkolnych stanowią niewidzialny klucz do udoskonalenia ich kompetencji społecznych. Częstsze sięganie po dany klucz, tj. częstsze stosowanie aktywizujących metod pracy i form pracy zbiorowej będzie się przekładało na większy sukces w tym obszarze.

Kompetencje moralno-duchowe

Nie ulega wątpliwości, że żyjemy obecnie w dobie kryzysu wartości moralnych oraz duchowych. W badaniu Małgorzaty Podgórskiej (2017) 80% respondentów potwierdziło tezę upadku wartości moralnych w świecie współczesnym, z kolei 20% respondentów opowiedziało się za opcją „trudno powiedzieć”. Oznacza to, że kryzys wartości moralnych jest wyraźnie dostrzegalny. Za najistotniejsze wartości moralne ankietowani uznali uczciwość (80%) oraz szacunek (70%). Z kolei rodzina (90%), społeczeństwo (50%), szkoła (40%) oraz kościół (30%) okazały się podmiotami najbardziej odpowiedzialnymi za promowanie wartości moralnych.

Magdalena Wędzińska (2020) po przebadaniu wartości młodzieży szkół ponadpodstawowych w oparciu o Skalę Wartości Maxa Schelera (wartości hedonistyczne, witalne, estetyczne, prawdy, moralne, święte) wysunęła konkluzję, że młodzi ludzie żyją w świecie aksjologicznego chaosu, gdzie „ścierają się dwie płaszczyzny odniesienia: ku sobie i ku światu” (s. 370). Z jednej strony najwyższą cenią sobie wartości moralne, wyrażające się w otwartości na drugiego człowieka i istnieniu dla niego, z drugiej zaś – ogromne znaczenie przypisują wartościom prawdy, interesowi własnemu (tu: samorozwój, wiedza, inteligencja, szerokie horyzonty myślowe), niejednokrotnie harmonizującym z rywalizującym indywidualizmem i skrajnym egoizmem. Jednak istotne są dla nich również wartości hedonistyczne – komfort, przyjemności, wygoda. Jednocześnie warto uwypuklić odejście adolescentów od wartości świętości religijnych, co może być związane z nieufnością wobec instytucji Kościoła katolickiego. Podstawą ku temu jest, jak sami mówią, dysonans pomiędzy prawdami głoszonymi przez duchownych, a ich rzeczywistym obrazem życia, częstokroć podsycany niekorzystnym dyskursem medialnym. Okazuje się też, że to świętości świeckie są przez nich obdarzane wyższą rangą aniżeli świętości religijne – dobro kraju czy niepodległość królują nad wiarą w Boga i życiem wiecznym. Można zatem mówić o progresywnej laicyzacji młodzieży.

Badaczka wartości młodzieży zastanowiła się również nad przestrzenią edukacji aksjologicznej w szkolnictwie i skonstatowała, że „współczesna szkoła zostawia

to pole wychowawcze Kościołowi katolickiemu” (Wędzińska, 2020, s. 371). Czy aby na pewno młodzi ludzie pozwolą kapłanom, niebędącym ich autorytetami, wywierać wpływ na własny tok rozumowania, na swoje postępowanie i wreszcie na kierunek własnego życia? Co więcej, podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego nie przewiduje analizy problematyki moralnej z różnych punktów widzenia, lecz ukazuje ją wyłącznie w świetle nauki Kościoła. W podstawie programowej można odnaleźć dokładnie tak sformułowane cele jednostki dydaktycznej: „dokonuje moralnej oceny aborcji i eutanazji, referując stanowisko Kościoła; wskazuje na moralną niedopuszczalność antykoncepcji” (Komisja Wychowania Katolickiego, 2010, s. 94). Zresztą, aspekt wartości moralnych samych w sobie nie jest poruszany, nie są one nazywane, w znacznej mierze jest mowa jedynie o zdolności odróżniania dobra od zła. Powierzenie promowania wartości moralnych wśród młodzieży duchownym i instytucjom Kościoła zdecydowanie nie jest kluczem do rozwiązania współczesnego kryzysu moralności. Jednak co możemy powiedzieć o możliwościach szkoły, poza tym, że oferuje etykę jako rozwiązanie alternatywne dla edukacji religijnej?

Gulbakhar Otegenova i Ziyuarxan Toreniyazova (2021) dostrzegają wartość moralną i duchową wypływającą z nauczania młodzieży języków obcych. Jeśli uznamy, że losy młodego pokolenia są warunkowane jego dojrzałością duchową, to kwestie kształcenia duchowego winny stanowić nieodłączny element systemu edukacji. Istotne jest zatem stworzenie takich warunków nauczania, które stymulowałyby inteligencję i wspierałyby procesy poznawcze, w tym rozwój duchowy młodej jednostki. Efektywność rozwoju duchowego zależy z kolei w pewnym stopniu od metod dydaktycznych oraz umiejętności nauczyciela prowadzącego. Nowoczesne, interaktywne metody pracy z uczniami, do których należą m.in. burza mózgu, studium przypadku, dyskusja, dialogi, odgrywanie ról, projekty, prezentacje nie bazują już dłużej na biernym przyswajaniu wiedzy, lecz na aktywnym zaangażowaniu osoby uczącej się w proces akwizycji języka obcego. Za sprawą interaktywnych strategii nauczania dochodzi do wypracowania następujących wartości moralnych i duchowych młodej osoby: refleksja nad własnymi emocjami, pewność siebie, szacunek wobec innych, samokontrola, empatia, uznanie relacji, humanizm, umiłowanie pokoju, sprawiedliwość, szczerłość, dobre maniery (Otegenova, Toreniyazova, 2021). Asymilacja wartości duchowych w ramach podejmowanych aktywności jest wręcz uznawana za jeden z celów nauczania języka obcego (Akulenko, 2014, za: Passova, s. 5). Dodatkowo nie bez znaczenia pozostaje selekcja materiału dydaktycznego. Zarówno materiały traktujące o historii danego kraju, kulturze, tradycjach i obyczajach, jak i obcojęzyczna literatura zaszczepiają w adolescencji tolerancję oraz szacunek dla innych kultur, kształtują właściwą postawę wobec społeczeństw obcojęzycznych i uświadamiają fenomen egzystencjalny człowieka.

Proces akwizycji moralności jest też realizowany przy uzupełnianiu kursu obcojęzycznymi opowieściami alegorycznymi. Kolejne etapy danego procesu należy opisać następująco (Kalugina, Saienko, Novikova, Alipichev, 2019):

- przyswojenie treści zasad moralnych, zaakceptowanie ich w wymiarze emocjonalnym,
- ocena moralna,
- świadomość co do moralnych wzorców zachowań,
- zastosowanie moralnego zachowania w praktyce.

Formowanie moralności zawiera się zatem w ścisłym współbrzmieniu wiedzy moralnej, właściwej postawy jednostki oraz jej rzeczywistego postępowania. Sama reakcja emocjonalna – doświadczenie żalu, bólu, współczucia, niesprawiedliwości, urazy – jest niewystraszająca, jest to jedynie etap poprzedzający reakcję kognitywną, tj. zdolność do obrony własnej pozycji moralnej, również w odniesieniu do osób trzecich. Opowieści alegoryczne, konstytuując metodę metamorfozy wychowawczej, są w stanie znacząco wpłynąć na sposób myślenia nawet dojrzałej już jednostki. Metoda ta jest implementowana poprzez deliberacje filozoficzne, tj. zapraszanie uczniów do kwestionowania lub uzasadniania konkretnej decyzji, jak i wysuwanie decyzji własnych. Dylematy etyczne rozwiązywane są **drogą kompromisu, perswazji, przemawianiem do sumienia, zdrowego rozsądku i rozumowania** jednostki. Umiejętnie formułowane pytania stanowią źródło refleksji nad istotą różnorodnych wartości. Możliwe są także następujące formy pracy podczas zajęć z języka obcego w odniesieniu do opowieści alegorycznych:

- charakterystyka bohaterów wraz z wyrażeniem opinii na ich temat,
- kreatywne kontynuowanie opowieści,
- zmiana zakończenia,
- porównywanie analogicznych bohaterów z różnych opowieści,
- napisanie listu do protagonisty,
- wymyślenie pytań zaadresowanych do bohaterów opowieści,
- adaptacja teatralna,
- tworzenie opowieści własnych, w tym zgodnych z wykonanym przez nauczyciela modelem opowieści,
- odnajdowanie obrazu samego siebie w bohaterach bajek,
- odgrywanie autorskiego procesu karnego bohatera negatywnego,
- hipotetyczne deliberacje nad sytuacjami abstrakcyjnymi „A co mogłyby się stać, gdyby...?”,
- odczytywanie dialogów.

Wskazana jest także praca projektowa, której produktem mógłby być kolaż, album z ilustracjami czy historyjka komiksowa. Teatr Forum także jest bardzo ciekawą

i innowacyjną formą pracy, umożliwiającą widzom wprowadzanie improwizowanych modyfikacji w sztuce teatralnej, przez co młody człowiek może zweryfikować skuteczność zaproponowanego kierunku akcji, przekonać się, jakie konsekwencje mogą wiązać się z określonym działaniem lub też zaniechaniem działania, znaleźć sposób na rozwiązanie problemów życia codziennego. Istotny jest więc dobór tematyki, którą mogą stanowić narkotyki, agresja, przemoc rówieśnicza, niewierność czy konflikty z rodzicami.

Zajęcia z języka obcego prowadzone ww. opisanymi metodami przyczyniają się nie tylko do podniesienia kompetencji lingwistycznych czy wzbudzenia autentycznego zainteresowania ucznia, lecz nade wszystko zakorzeniają w nim tajniki wiedzy etycznej, właściwe wartości moralne, wysokie ideały, krytyczne myślenie czy tolerancję międzykulturową. Ponadto Olga Kalugina i inni (2019) w swoich badaniach jednoznacznie wykazali pozytywny wpływ zajęć bazujących na opowieściach alegorycznych oraz ww. formach pracy w relacji do formowania moralności.

Natalia V. Rusinova, Tatiana P. Astankova, Nadejda G. Bajenova, Maria A. Se-rebryakova i Tatiana A. Mitrofanova (2019) zauważają, że wzorcem kultury moralnej i duchowej dla młodej jednostki jest już sama werbalna oraz niewerbalna komunikacja nauczyciela prowadzącego. Na lekcji języka obcego język nie jest jedynie narzędziem do przekazywania wiedzy – jest on celem samym w sobie. Efektywność zajęć jest w dużym stopniu uzależniona od wielopłaszczyznowo interpretowanych zdolności komunikacyjnych nauczyciela. Mowa nauczyciela powinna być spokojna, stonowana, zrozumiała, jednoznaczna, a każde słowo winno być wartościowe i znaczące. Już tylko za intonacją skrywa się osobowość, ukazuje portret psychologiczny prowadzącego. Żywy, ekspresyjny głos kreuje odpowiednią przestrzeń komunikacyjną, pobudza wyobraźnię, wywołuje emocje, pełni funkcję perswazji lub reprimendy. W arsenale prowadzącego nie powinno też zabraknąć przyjaznego uśmiechu, ekspresyjnych gestów czy postawy, otwartego spojrzenia, pewnego kroku. Zjawisko wpływu osobowości nauczyciela na kształtowanie wartości młodego człowieka przemawia z kolei za tym, aby osoba wykonująca dany zawód była wysoko wykształcona, wszechstronna, taktowna, godnie zachowująca się, okazująca szacunek uczniom i – w zamian – zyskująca szacunek. Implemmentowane podczas zajęć zasady etykiety mowy pielęgnują z kolei w uczących się szacunek do słowa, kulturę komunikacji ustnej i pisemnej czy też szacunek do samego rozmówcy, którego należy słuchać ze zrozumieniem. Nie bez znaczenia są także emocje prowadzącego i tworzona przez niego przyjazna atmosfera lekcyjna, pogodność, wzajemne zaufanie, poczucie humoru – wszystko to przekłada się na kształtowanie w uczniach życzliwości, pozytywnego nastawienia do zajęć lekcyjnych, a tym samym większą skuteczność w osiągnięciu celów edukacyjnych. Uczeń

jawi się zatem jako aktywny kreator wartości, dla którego akwizycja kultury wartości poprzednich pokoleń jest warunkiem koniecznym do jego przyszłych działań w tym zakresie, a sprowadzających się do kreowania czegoś nowego w obrębie przedmiotowej kultury wartości.

W polskiej nauce i dydaktyce języków obcych nie został jak dotąd poruszony aspekt przyswajania wartości moralnych i duchowych w procesie nauczania języka obcego. Zauważmy jednak, że jest to swoiste remedium na bolączkę kryzysu moralnego wśród młodzieży. Żadna bezpośrednia wykładnia problematyki moralnej przez jakiegokolwiek nauczyciela, a tym bardziej rodzica nie przyniesie tak pożądaných rezultatów jak ukryty program wszczepiania wartości moralnych i duchowych w adolescentów, implikowany przez interaktywne metody nauczania, kolektywne formy pracy, werbalną i niewerbalną komunikację nauczyciela, umiejętny dobór materiałów dydaktycznych zaczerpnięty wprost z lub nawiązujący do kultury obcojęzycznej czy wreszcie opowieści alegoryczne.

Anglicyzmy duszą młodzieży polskiej – jak to umiejętnie wykorzystać?

Kolejnym ciekawym aspektem, który warto poruszyć jest język obcy sam w sobie, a dokładniej obecne w języku młodzieżowym zapożyczenia z języka angielskiego, popularność języka angielskiego, zafascynowanie nim, a w związku z tym pozytywne nastawienie wobec języka oraz tak rzadko dostrzegane nieograniczone możliwości ukrytego kształtowania młodzieży dzięki odpowiednio dobranym metodom pracy z uczniami, poruszanej tematyce zajęć oraz kreatywności i potencjałowi samego nauczyciela prowadzącego.

Już w latach 90. XX wieku można było mówić o swoistej modzie na włączanie anglicyzmów do języka młodych, związane z fascynacją kulturą anglosaską, anglojęzycznymi piosenkami, filmami czy serialami. Barbara Kulesza (2010) dokonując analizy języka młodzieżowego prasy, a dokładniej czasopism „Bravo”, „Bravo Girl”, „Dziewczyna” i „Twist” wśród anglicyzmów odnalazła:

- te, określające osoby i czynności (np. *girl, trendy girl, super crazy girl, boy, bad boy, frendzia, fashionistka, trendsetterka, star, boss, debeściara, krejzol(ka), love, big love, kissować, forever*),
- odnoszące się do wyglądu zewnętrznego (np. *look, total look, dizajn, stajl, fejs, smajl*), – powiązane z rozrywką i czasem wolnym (np. *bauns, baunsować, party, fun, za free, surprajs, gift, show, show-biz*),
- nacechowane emocjonalnie (np. *wow, hot, na topie, superfigura, megaszok, ekstra*).

Mimo stwierdzenia, że tylko niektóre zapożyczenia można odnaleźć w codziennej konwersacji młodzieży, zauważmy że są one dużo bardziej enigmatyczne, bliższe językowi obcemu i bardziej charakterystyczne niż głęboko zakorzenione w polszczyźnie leksemy z zakresu sportu (*jogging, futbol, hokej*), urządzeń i technologii (*ksero, skaner, wi-fi*), ubrań (*legginsy, szorty, T-shirt, pulower*), kultury i rozrywki (*bestseller, happy end, singiel*), żywności (*grill, fast food, popcorn, hot dog*), życia codziennego (*weekend, parking, pampersy, camping*), których warstwa semantyczna jest czytelna dla osób z każdego pokolenia, a których użycie jest zasadne z uwagi na brak ekwiwalentów w języku ojczystym. Krystyna Szafranec (2011) w raporcie *Młodzi 2011*, stanowiącym prognozę *Polska 2030*, charakteryzując język młodzieży, wspomniała o narastającej liczbie anglicyzmów w mowie, wyliczając takie słowa jak: *power, sorki, biforka, after, lajtowo* (s. 385). Analiza dyskursu młodzieżowego na forach internetowych z 2020 roku potwierdza zjawisko czerpania z zasobów leksykalnych języka angielskiego: *bad boy, okay, must have, friendzone, come on, damn it, sorry, smartwatch, weekend, peeling, face to face, team, hardcore, crush, grejt, fejs, love story, skype, nothing to lose* (Błaszczak, 2020, s. 377). Jego przyczyn należy obecnie doszukiwać się w mentalności stawiającej znak równości pomiędzy tym co amerykańskie i tym co lepszej jakości, modą tym razem na kulturę amerykańską, ale też zmniejszającymi się kompetencjami autorów tekstów w zakresie posługiwania się językiem ojczystym. Czasami też wyrazy obcojęzyczne pozwalają młodzieży chodzić niejako „na skróty”. Dla przykładu warto przywołać następujące akronimy:

OMG (oh my God),
LOL (laughing out loud),
ROTFL (rolling on the floor laughing),
YOLO (you only live once),
BTW (by the way),
Idk (I don't know),
TL;DR (too long; didn't read).

Z jednej strony znajomość popularnego języka przyczynia się do zwiększenia poczucia własnej wartości młodzieży, ale z drugiej – używanie zwrotów czy wyrazów obcojęzycznych może być podyktowane chęcią zaimponowania innym, snobizmem (Błaszczak, 2020). Fenomen współczesnego języka młodzieżowego trafnie można przeanalizować bazując na piosenkach projektu młodzieżowego *Team-X*. Już sam utwór muzyczny *Siedem* zawiera ponad dwadzieścia angielskich słów lub sformułowań, w tym nazw własnych: *bad/sweet/rich/boss bitch, oh really, wait, please, bizneswoman, trendsetterka, daddy, RockStar, yeah, wow, team, Lambo, Barack Obama, Kendall, LeBron James, NBA, Biggie, 7Days*. Zauważmy, że jest to autentyczne potwierdzenie stale utrzymującej się wśród młodego pokolenia fascynacji kulturą

amerykańską. Utwór ten wskazuje ponadto na zjawisko zapożyczenia anglojęzycznych wulgaryzmów, stanowiących cechę charakterystyczną języka młodzieżowego. Młodzi są w tym wszystkim „[...] niekonwencjonalni, nieszablonowi, szukają własnego sposobu na życie i funkcjonowanie w świecie. Nie chcą o wszystko pytać dorosłych. Chcą mieć coś swojego, choćby ten język, którego starsi nie mogliby zrozumieć. I choć czasem jest on niezrozumiały, wulgarny i niechlujny, jest ich wizytówką i wzmacnia wspólne więzi” (Szafraniec, 2011, s. 386). Pozostałe anglicyzmy, jakie można odnaleźć w utworach ugrupowania *Team-X* jedynie potwierdzają słuszność tego, jak bardzo mogą być obce dla pokoleń nieznających danego języka obcego: *bedrock, house, trendy, squad, all in, mood, make up, no cap, flex, grass, oh my God, top, drink, cash, trap, cash, dream team, dance floor, drop, shot, jet ski, grill master, bang, Froot Loops, track, beat, Minecraft, iPhone, Disneyland*. Chcąc zidentyfikować się ze swoją grupą rówieśniczą, chcąc pozostać we wspólnej więzi, chcąc mieć ów język za swoją wizytówkę, młodzi przyjmują pozytywną postawę wobec zajęć z języka angielskiego, chętnie w nich uczestniczą, widzą potrzebę uczenia się. Warto się zastanowić, jak można umiejętnie wykorzystać dane zjawisko.

Wiedząc, że stosowanie wybranego zasobu leksykalnego wiąże się bezpośrednio z określonym rejestrem językowym charakterystycznym dla danej grupy społecznej, można wdrożyć szereg kreatywnych aktywności ukierunkowanych na wykreowanie określonego portretu osoby wraz ze zbiorem typowych dla danej osoby zachowań, postaw, wartości, języka, a następnie poddać wykreowaną osobę ocenie, skłaniając uczniów do refleksji, uświadamiając jak dana osoba jest postrzegana w oczach innych, w zależności od prezentowanych zachowań, postaw, wartości czy języka. Świetną metodą realizacji opisanych założeń jest imitacja *talk show*, kiedy do studia można zapraszać przeróżne osoby (nastolatków, rodziców, nauczycieli, psychologów, księży, itd.), a wachlarz poruszanych tematów ogranicza wyłącznie wyobrażenia nauczyciela. Przykładowe scenariusze mogą odzwierciedlać problem spędzania zbyt dużej ilości czasu przy telefonie czy przed komputerem, kwestię konsumpcji alkoholu, narkotyków (tu: omówienie konsekwencji przez specjalistę, perspektywa nastolatków, rodziców czy osób, które wyszły z nałogów), kwestię znaczenia nauki w życiu człowieka w obliczu problemów szkolnych niektórych nastolatków (imitacja sytuacji życiowej ludzi wykonujących różne zawody, debata na temat obecnych korzyści z uzyskanego wykształcenia), kwestię trwałości związków małżeńskich (tu: m.in. włączenie roli rozwiedzionych rodziców, dzieci z rozwiedzionych małżeństw), kwestię właściwego wieku inicjacji seksualnej (odegranie roli nastolatków posiadających własne dziecko, zestawienie ich sytuacji życiowej z sytuacją partnerów posiadających dziecko w późniejszym okresie życiowym), itd. Cenne mogą być także mniejsze projekty polegające na odegraniu scenek sytuacyjnych w parach lub w grupach. Scenka taka może odzwierciedlać chociażby konflikty pomiędzy dziećmi

a rodzicami. Odegrane przez samych nastolatków wyzwolą w nich empatię, pozwolą wczuć się w sytuację rodziców, poczuć ich emocje, zrozumieć ich tok myślenia, a same w sobie mogą być źródłem dobrej zabawy. Po odegraniu każdej scenki warto wieloaspektowo omówić odwzorowane konflikty, wysunąć rady dla każdej ze stron, propozycje zmian w zachowaniu. Jedną z aktywności w pełni wpisującą się w zaproponowaną na samym początku tego akapitu ideę może być **grupowe zadanie projektowe** polegające na wykreowaniu narzuconej przez nauczyciela postaci, a następnie zaprezentowanie jej przed klasą w ramach konkursu na najlepsze przemówienie ucznia do np. przedstawicieli szkoły (dyrektora, nauczyciela, rodzica, sprzątaczkę). Ważne jest tutaj zróżnicowanie postaci pod kątem ubioru, cech osobowościowych, języka (pilny i posłuszny uczeń vs. uczeń chodzący swoimi drogami). Poza koniecznym rozstrzygnięciem konkursu, a zatem empatycznymi ocenami jury, składającego się z przedstawicieli klasy, istotne jest ponownie wielopłaszczyznowe omówienie wybranych przez uczniów strategii: Czy język kolokwialny jest strategią właściwą? Co przekazuję, gdy w swoją wypowiedź włączę inwektywy, a co, gdy swoje emocje wyrażam przez podniesiony ton głosu? Czy mój ubiór ma jakieś znaczenie, a jeśli tak, to co przez niego wyrażam? Czy moje ciało też ma mowę, a jeśli tak, to co niewerbalnie komunikuję? Może jestem odbierany tak, jak *de facto* nie chciałbym być odbierany? Może chciałbym być postrzegany w inny sposób? A jeśli tak, to co muszę zrobić, aby być postrzeganym dokładnie tak, jak tego chcę? Idąc dalej zauważmy, że jeśli za atrakcyjnością zajęć przemawia wykorzystywanie autentycznych materiałów audiowizualnych, to bazując na nich nauczyciel może wykorzystywać je w dowolny sposób, do osiągnięcia również ukrytych celów. Włączenie filmiku z wypowiedziami nastolatków na temat np. dręczących ich aktualnie problemów można podsumować debatą ukierunkowaną na rozstrzygnięcie ich problemów – być może jakaś osoba zidentyfikuje się z bohaterem nagrania i poczuje wsparcie ze strony rówieśników proponujących rozwiązanie problemu. Filmik ilustrujący konflikt rodzinny można z kolei podsumować pracą pisemną, tj. listem do rodziny, w którym uczeń wyrazi swoje emocje (np. współczucie), okaże zrozumienie, udzieli rady. Metoda stacji uczenia się również pozwala zaimplementować szereg pomysłów: zidentyfikować wartości moralne bohaterów krótkich opowieści anglojęzycznych, zobrazować **zapisane opowieści** wraz z głównymi hasłami nawiązującymi do wartości konkretnych bohaterów, udzielić odpowiedzi na pytania do tekstów opisujących realne sytuacje życiowe, napisać **krótkie dialogi do obrazków przedstawiających ludzi doświadczających różne emocje**, itd.

Można zatem stwierdzić, że lekcje języka obcego wyróżniają się znacząco na tle innych przedmiotów. Nie są one przedmiotem teoretycznym, ale nade wszystko praktycznym. Nadrzędnym celem procesu nauczania jest zdolność do komunikacji w języku obcym – zarówno w mowie, jak i w piśmie. Wszystkie aktywności winny

być zatem podporządkowane danemu celowi, a pamiętajmy, że ich selekcja zależy wyłącznie od decyzji nauczyciela, w tym od granic jego twórczego myślenia. Jeżeli aktywności podejmowane w ramach zajęć z języka obcego mogą pomóc młodzieży i borykającym się z problemami wychowawczymi rodzicom to czy nie warto – przygotowując się do zajęć – w pierwszej kolejności postawić sobie pytania: Jaki widzę problem i co mogę zrobić, aby przez język pomóc go choć w pewnym stopniu wyeliminować?

Zakończenie

Ukazane w niniejszym artykule rozważania pokazują, jak cenne mogą być zajęcia z języka obcego w kontekście kształtowania w młodzieży właściwych postaw, wartości, prawidłowych zachowań. Język obcy nie może sprowadzać się do rozwiązywania określonego zestawu zadań gramatycznych czy leksykalnych, zadań sprawdzających wyłącznie rozumienie zapisu nagrania czy tekstu pisanego, ale jego nauczanie powinno służyć dobru społeczeństwa, jako że jest to jedyny przedmiot, w ramach którego można rozwiązać autentyczne problemy społeczne, w tym wychowawcze rodziny, i to w sposób ukryty.

Żywa komunikacja w języku obcym umożliwia odtwarzanie realnych sytuacji życiowych, imitację zachowań, pozwala doświadczyć emocji drugiej osoby, popatrzyć na świat z innej perspektywy, kształtuje prawidłowe relacje interpersonalne, stwarza możliwość omówienia nieprawidłowych postaw, rozwiązania różnorodnych problemów, przeanalizowania w sposób krytyczny młodzieżowego zasobu leksykalnego (wulgaryzmy). Udowodniony naukowo niski poziom kompetencji społecznych młodzieży stawia jednak pod znakiem zapytania rzeczywiste stosowanie opisanych w artykule metod aktywizujących. Warto więc – w celu określenia stopnia stosowania metod aktywizujących podczas zajęć z języka obcego oraz zależności poszczególnych metod w relacji do konkretnych komponentów kompetencji społecznych – przeprowadzić badania empiryczne. Wielu intelektualistów wprawdzie podkreśla znaczenie kompetencji społecznych jako kompetencji kluczowych do rozwinięcia podczas lektoratu, ale nie można mówić o powszechnej świadomości dydaktyków w odniesieniu do wszystkich części składowych tychże kompetencji. Daną hipotezę warto zweryfikować drogą badań naukowych, a potwierdza ją już w dużym stopniu sama analiza literatury glottodydaktycznej. Zauważmy jednak, że o ile w literaturze podkreślana jest istota wypracowywania kompetencji społecznych, o tyle nie mówi się w żaden sposób o rozwijaniu kompetencji moralno-duchowej, której wartość dostrzegają badacze zagraniczni. Konieczne wydaje się zatem rozszerzenie tego aspektu wśród polskich dydaktyków.

Kolejną kwestią jest tematyka zajęć, która na wszystkich etapach edukacyjnych krąży wokół dość szablonowych obszarów tematycznych, w gruncie rzeczy nieciekawych dla znających realia życia codziennego nastolatków, a wartościowych jedynie z uwagi na warstwę leksykalną. Urozmaicenie tematyki o bardziej autentyczną, odwołującą się do namacalnych problemów dnia powszedniego czy autentycznych zachowań członków społeczeństwa, ich wizji świata, toku rozumowania czy opinii wzbudzi jeszcze większe zainteresowanie uczniów, a przy okazji pomoże innym komórkom społecznym.

Jak udowodniliśmy powyżej, aktywności na zajęciach z języka obcego mogą być niezwykle różnorodne, interesujące, innowacyjne, a ich zakres kończy się tam, gdzie kończy się kreatywność nauczyciela. Kwestią do rozważenia jest wprowadzenie zaadaptowanych lektur obcojęzycznych, które umożliwiłyby analizę postępowania bohaterów, zbudowania ich portretu psychologicznego, osobowościowego, ukazania pozytywnych i negatywnych wartości moralnych czy kreatywnego odegrania procesu karnego bohatera negatywnego. Bardziej odważną, ale na pewno słuszną kwestią do rozważenia jest też zmodyfikowanie treści podręcznikowych w taki sposób, aby w głównej mierze skupiały się one na zjawiskach i problemach życia codziennego, odpowiadających w pierwszej kolejności celom komunikacji i poprawnej interakcji społecznej. Obszar tematyczny z zakresu szkoły można przykładowo wzbogacić konwersacjami rówieśników z przerw lekcyjnych, opisem ciekawych sytuacji szkolnych ukazujących złe, a zarazem i absurdalnie komiczne, zachowania uczniów, samodzielnie nagranyymi wypowiedziami uczniów na temat szkoły w ramach wymyślonego przez nauczyciela projektu, jak i przeprowadzeniem wywiadów z nauczycielami i pracownikami, a następnie poddaniem ich analizie. Istotne jest to, aby edukacja podążała za zmieniającym się światem, reagowała na potrzeby uczestników procesu uczenia się, więc aktualizacja treści dydaktycznych jest wręcz wskazana.

Przypomnijmy na sam koniec, że każdy nauczyciel jest też jednocześnie pedagogiem, któremu przypisywana jest funkcja wychowawcza. Błędne jest zatem spychanie ciężaru wychowawczego w głównej mierze na rodziców (zwłaszcza w dobie kryzysu rodziny), skoro tak ogromny wachlarz możliwości spoczywa w rękach nauczyciela języka obcego. **Wraz z upływającym czasem każdy może zapomnieć danego słowa czy wyuczonego języka, ale upływający czas nie może nikomu odebrać ukształtowanych kompetencji społecznych czy moralno-duchowych, niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania jednostki w społeczeństwie.**

Bibliografia

- Akulenko, I. (2014). Spiritual and moral upbringing of students in foreign language learning, *Duchowni osobistosci: metodologia, teoria i praktyka*, 3(62), 4-10.
- Bąbka, J. (2020). O potrzebie zmian w zakresie kształtowania kompetencji społecznych studentów pedagogiki. *Rocznik Lubuski*, 1 (46), 63-74.
- Błaszczak, A. (2020). Dyskurs młodzieżowy na forach internetowych. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 369-362. DOI: 10.34767/PP.2020.01.22.
- Caban, M., Rewerski, T. (2005). Inteligencja emocjonalna i kompetencje społeczne u osób pracujących i bezrobotnych. *Polityka Społeczna*, 2, 8-10.
- Kalugina, O., Saienko, N., Novikova, Y., Alipichev, A. (2019). Development of students' spirituality and morality through allegoric tales when teaching English as a foreign language. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 1(6), 269-276.
- Kiliszek, E. (2020). Rola rodziny i szkoły w wychowaniu dzieci i młodzieży w pracach Profesor Krystyny Ostrowskiej. W: T. Przesławski (red), *W poszukiwaniu dobra w perspektywie jednostkowej i społecznej: Księga jubileuszowa z okazji 80-lecia urodzin Profesor Krystyny Ostrowskiej* (ss. 85-114). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Wymiaru Sprawiedliwości.
- Knopp, K. (2013). *Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. (2010). *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach*. Białystok: Wydawnictwo WAM.
- Kubiczek, B. (2021). *Nauczyciel jako etyczny wychowawca*. Pobrane z: <https://www.sceedukator.pl/szkolenia/materialy-do-pobrania>.
- Kulesza, B. (2010). Najnowsze anglicyzmy w języku prasy młodzieżowej. *Kwartalnik Językoznawczy*, 3-4, 17-28.
- Lipiec, I. (2015). *Diagnoza poziomu kompetencji młodzieży i zapotrzebowania pracodawców*. Pobrane z: http://www.eds-fundacja.pl/projekty/kompetentni/materialy/country_report_poland-pl.pdf.
- Lubowicka, G. (2018). Rodzina osobno – o kryzysie rodziny w ponowoczesności. *Wychowanie w Rodzinie*, 3(19), 143-156.
- Łagocka, K. (2011). Inteligencja emocjonalna i kompetencje społeczne a zachowania agresywne młodzieży gimnazjalnej. *Forum oświatowe*, 2 (45), 157-169.
- Łoś, E., Reszka A. (2010). *Metody nauczania stosowane w kształceniu kompetencji kluczowych: Przedsiębiorczość: Podręcznik metodyki operacyjnej*. Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomicznej i Innowacji.
- Matczak, A. (2001). *Kwestionariusz kompetencji społecznych (KKS): Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Otegenova, G., Torenijazova, Z. (2021). Interactive methods of spiritual and moral education of young people in the process of learning foreign languages. *Academic Research in Educational Sciences*, 4 (2), 267-270.
- Piowarczyk, A. (2015). Rozwijanie kompetencji społecznych na lektoracie w szkole wyższej. *E-mentor*, 1 (58), 12-21.
- Podgórska, M. (2017). Promocja wartości moralnych we współczesnym świecie. W: I. Dudzik, B. Czuba, K. Rejman (red.), *Rola wartości etycznych we współczesnym świecie* (ss. 65-79). Jarosław: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej im. ks. Bronisława Markiewicza.
- Putkiewicz, E., Siellawa-Kolbowska, E., Wiłkomirska, A. (1999) *Nauczyciele w przeddzień reformy edukacji: Raport z badań*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Rusinova, N., Astankova, T., Bajenova, N., Serebryakova, M., Mitrofanova, T. (2019). Verbal and non-verbal components of foreign language education as an integral part of forming students'

- spiritual and moral culture. W: *SOCIOINT 2019 – 6th International Conference on Education, Social Sciences and Humanities* (ss. 608-614). Istanbul: International Organization Center of Academic Research.
- Stolarczyk-Szwec, H., Kopińska, V., Matusiak, A. (2016). Kompetencje społeczne na wejściu w dorosłość: Krytyczna analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego dla IV etapu edukacyjnego. *Edukacja Dorosłych*, 2, 29-44.
- Szafraniec, K. (2011). *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Szymańska, J. (2012). Moc i kruchość kompetencji społecznych w życiu młodego człowieka. W: A. Janiak, K. Jankowska, W. Heller (red.), *Kompetencje społeczne w edukacji, pracy socjalnej i relacjach zawodowych* (ss. 9-26). Poznań-Kalisz: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Wędzińska, M. (2020). Co jest ważne dla młodzieży? O preferencjach i roli wartości w życiu uczniów szkół ponadpodstawowych. *Rocznik Towarzystwa Naukowego Płockiego*, 12, 347-374. DOI: 10.19251/rtnp/2020.12(18).
- Wierzejska, J. (2016). Kompetencje społeczne studentów kierunków technicznych i społecznych. *Studia Edukacyjne*, 39, 155-168. DOI: 10.14746/se.2016.39.10.
- Ziółkowski, P. (2014). *Wybrane kompetencje społeczne*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy.
- Ziółkowski, P. (2016). *Pedeutologia: Zarys Problematyki*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXII (1/2020)

Hanna ACHREMOWICZ*

Uczenie się partycypacji publicznej przez młodzież – od rodziny do sfery publicznej

How young people learn public participation
– from the family to the public sphere

Abstrakt

Wprowadzenie. Partycypacja publiczna to istotny komponent współczesnej demokracji. Pytanie o to, jak przygotowywać młodych ludzi do aktywnego uczestnictwa w życiu obywatelskim stanowi jedno z wyzwań zarówno współczesnej pedagogiki, jak również wychowania w rodzinie.

Cel. Celem tekstu jest prezentacja badań własnych nad procesem uczenia się partycypacji publicznej przez młodzież, a następnie odniesienie wyników do pytania o to, w jakim stopniu mogą one mieć zastosowanie dla wychowania na gruncie rodziny.

Materiały i metody. W badaniach wykorzystano metodę *participatory action research*. Siedmioro młodych ludzi pełniło rolę badaczy swojego środowiska (wykorzystano wywiady jakościowe). Wspólnie z autorką opracowali oni wyniki i wnioski z badań. Jako ramę teoretyczną do badań przyjęto teorię uczenia się Knuda Illerisa.

Wyniki. Wyniki badań ukazują trzy wymiary uczenia się partycypacji (wymiar poznawczy, emocjonalny i społeczny).

Wnioski. Analiza wyników w kontekście wychowania w rodzinie wskazuje na istotny wpływ otoczenia rodzinnego na rozpoczynanie aktywności społecznej, jak również jej kontynuowanie i pogłębianie.

* e-mail: hanna.achremowicz@uwr.edu.pl

Kolegium Doktorskie Pedagogiki, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-529 Wrocław, Polska
Doctoral School of Pedagogy, Institute of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Sciences, University of Wrocław, Dawida 1, 50-529 Wrocław, Poland
ORCID: 0000-0003-3398-0124

Słowa kluczowe: partycypacja publiczna, młodzież, uczenie się, rodzina, demokracja.

Abstract

Introduction. Public participation is an important element of modern democracy. One of the important challenges of pedagogy and family upbringing is to answer the question: what is the best way to prepare young citizens to be active in public life?

Aim. The aim of the paper is to present the result of the own research project. The topic of the research was: how young people learn public participation. Another important issue was to relate the research results to the family context and answer the question: how useful are the results in the family upbringing?

Method. Participatory action research was a method used in the research. Seven young people took part in the project. They interviewed their peers and cooperated with an author in working on findings and conclusions from the research. The theoretical framework of the project was Knud Illeris' theory of learning.

Results. The results showed three dimensions of learning public participation: cognitive, emotional, and social.

Conclusions. Analysis of the results show the importance of the social environment and family upbringing in building young people's capacity for public participation.

Keywords: public participation, youth, learning, family, democracy.

Wprowadzenie

Demokracja to ustrój, w którym funkcjonuje wiele społeczeństw nowożytnych. Jednocześnie jest też pewną wartością, o której nieustanną aktualizację owe społeczeństwa zabiegają. Demokracja bowiem nie jest raz osiągniętym celem, ale pewnego rodzaju procesem, który wymaga aktywności oraz świadomości obywateli. Już w XIX wieku Alexis de Tocqueville w swoim klasycznym dziele *O demokracji w Ameryce* podkreślał, że ustrój ów wymaga odpowiedniego wychowania społeczeństwa (Tocqueville, 1976). Świadomi tego faktu, uznajemy szkołę za jedną z przestrzeni przygotowania do życia w demokratycznym świecie, nie bagatelizując przy tym istotnej roli wychowawczej rodziny, co wyraża choćby Ustawa o systemie oświaty (Dz. U. z 2021 r. poz. 1082). Warto w tym miejscu podkreślić, że uczestnictwa w demokratycznym społeczeństwie nie można sprowadzić jedynie do aktywności wyborczej obywateli. Aby urzeczywistniać i podtrzymywać tę wartość, jaką jest demokracja, obywatele powinni angażować się w sprawy publiczne oraz interesować się nimi. Taką aktywność możemy określić terminem *partycypacja publiczna* lub *obywatelska*. W najszerszym znaczeniu jest to „bezpośrednie uczestnictwo obywateli w życiu społecznym” (Kazmierczak, 2011, s.83). Polega więc na interesowaniu się sprawami publicznymi, zrzeszaniu, angażowaniu się w działania na szczeblu lokalnym oraz państwowym, wolontariacie, aktywizmie społecznym, strajkowaniu, wyrażaniu opinii poprzez stosowane narzędzia partycypacji (m.in. konsultacje społeczne, w tym budżety obywatelskie).

Partycypacja publiczna dotyczy nie tylko osób pełnoletnich, ale również dzieci i młodzieży. Wielu badaczy zwraca uwagę na fakt, że zdolność do obywatelskiego uczestnictwa wykształca się poprzez praktykowanie, uczestniczenie, współdecydowanie czy też dzielenie odpowiedzialności – nie można jej więc wiązać z przekroczeniem granicy 18 roku życia (Wall, 2012; Lister, 2007; Śliwerski, 2013). Dlatego tak ważne jest, aby już najmłodsi obywatele mieli szanse i przestrzeń do partycypowania – angażowania się we współkształtowanie swojego najbliższego środowiska, aby korzystali z prawa do zabierania głosu, rozwijali umiejętność debatowania i brali odpowiedzialność za swoje najbliższe otoczenie.

Wartości te stały się jeszcze bardziej potrzebne w czasach pandemii. Niestety, doświadczenia z tego okresu pokazały, że prawa dzieci i młodzieży można łatwo ograniczyć. Według raportu UNESCO, Polska była jednym z krajów europejskich, których uczniowie spędzali najwięcej czasu na nauczaniu zdalnym (UNESCO, 2021). Co więcej, przez jego część osobom niepełnoletnim nie wolno było samodzielnie wychodzić z domu. Niestety, konsekwencje zamknięcia były poważne dla zdrowia psychicznego młodych ludzi. Już podczas pierwszego lockdownu aż 10% młodych ludzi zaczęło zgłaszać objawy depresji (Ptaszek, Stunża, Pyżalski, Dębski, Bigaj, 2020). Obowiązki edukacyjne przeniosły się do przestrzeni rodzinnej. W tym kontekście pytanie o obywatelstwo i partycypację młodych stało się jeszcze poważniejsze. Niniejszy artykuł przedstawia wyniki badań nad partycypacją publiczną młodzieży, prowadzonych w okresie pandemii metodą *participatory action research*. Autorka wraz z grupą 7 młodych aktywistów podjęła się zbadania kwestii uczenia się partycypacji przez ich rówieśników, wykorzystując jako ramę teoretyczną teorię uczenia się Knuda Illerisa. Wyniki badań doprowadziły do kilku istotnych – w kontekście nie tylko przestrzeni publicznej, ale także wychowania w rodzinie – wniosków, które zostały zaprezentowane w dalszej części artykułu.

Podstawy teoretyczne badań

Partycypacja publiczna to pojęcie, które rozumieć można szeroko – jak w przywołanej we wstępie definicji – lub zawężać je do bardziej sprecyzowanych i określonych działań. W zależności od przyjętej orientacji, mówić można o partycypacji publicznej lub obywatelskiej. Analizując pojęcie partycypacji warto jednak podkreślić, że dookreślenia tej kategorii mają na gruncie polskim nie do końca ukształtowane znaczenia (Zybała, 2012). Stąd w kontekście niniejszych badań przyjęto definicję szeroką.

Obywatelstwo młodzieży, podobnie jak dzieci, opiera się często o Konwencję o Prawach Dziecka, ze względu na fakt, że dotyczy ona wszystkich osób niepełno-

letnich. Stąd też wskazać należy, że zgodnie z art. 12 Konwencji, niepełnoletnia młodzież ma prawo do zabierania głosu i współdecydowania w sprawach, które jej dotyczą (Konwencja o Prawach Dziecka, 1989). Jednocześnie, samo pojęcie partycypacji publicznej nie jest spopularyzowane wśród młodych osób. Kiedy podejmują one działania w sferze publicznej, wcale nie są świadome, że jest to tzw. partycypacja publiczna. Z drugiej natomiast strony, niektóre działania kierowane do młodzieży, choć posługują się logiką partycypacji, wcale nie korzystają z tego terminu (Brzozowska-Brywczyńska, 2013). W związku z tym stworzenie mapy przejawów partycypacji młodzieży może sprawiać trudności. Z pewnością znajdą się na niej takie zachowania jak: aktywizm społeczny, działalność w organizacjach pozarządowych, radach gmin, udział w konsultacjach społecznych czy budżecie obywatelskim, samorządach szkolnych, wolontariacie, strajkach i ruchach społecznych. Wachlarz ten może być jednak szerszy. Jednocześnie warto podkreślić, że partycypacja dzieci i młodzieży to zagadnienie złożone, analizowane często w ujęciu krytycznym, jako zjawisko fasadowe, pozorne, wiążące się z pewnymi nadużyciami ze strony dorosłych (Hart, 1992; Treseder, 1997; Taylor, Percy-Smith, 2008; Jarosz, 2016; Brzozowska-Brywczyńska, 2013).

Jak wskazują badania pedagogiczne oraz analizy krytyczne rzeczywistości szkolnej, nie jest ona na gruncie polskim przestrzenią budowania zaangażowania obywatelskiego (Śliwerski, 2013). Wśród badań pedagogicznych wskazywane są różne problemy ze szkolną demokracją – fasadowa rola rad szkół (Mencel, 2009) czy niewielkie kompetencje samorządów uczniowskich (Geller, 2013). Przestrzenią pozaszkolną, w której realizowane jest prawo do partycypacji są m.in. młodzieżowe rady gmin. Z badań prowadzonych przez Radę Dzieci i Młodzieży RP wynika, że jest ich w Polsce 408. Jednocześnie, w ankiecie przeprowadzonej wśród 127 rad, tylko 37 z nich podało, że posiada własny budżet. Autorzy raportu zwracają uwagę również na niewystarczające zaangażowanie młodzieżowych radnych, wyrażone chociażby w niskiej frekwencji podczas posiedzeń rad oraz ich komisji (Wasilewski i in., 2018). Inną potencjalną przestrzenią partycypacji młodych są konsultacje społeczne. Choć młodzi ludzie mają prawo do wyrażania swojego głosu podczas tej formy partycypacji, aż 40% gmin, wbrew obowiązującym przepisom krajowym, ogranicza im tę możliwość w swoich regulaminach (Pistelok, Martela, 2019). Kolejną przestrzenią partycypacji pozaszkolnej jest aktywność w organizacjach pozarządowych oraz wolontariat. Udział młodych osób jest w nim stosunkowo duży w porównaniu do innych grup wiekowych (Kata, 2017). W ostatnich latach przestrzeń ta stanowi najbardziej dynamicznie zmieniające się pole dla partycypacji młodych, ze względu na swój nieformalny charakter, elastyczność oraz projektowy model pracy. Liczne organizacje pozarządowe kierują projekty aktywizacyjne do młodzieży. Choć nie sposób wymienić wszystkich, warto wspomnieć Związek Stowarzyszeń Polska Rada Organizacji Młodzieżowych, który zrzesza grupy młodzieżowe czy cieszącą się rosnącą popu-

larnością olimpiadę Fundacji Zwolnieni z Teorii, podczas której młodzi od kilku lat realizują własne projekty społeczne (Wyrzykowska, Zapolski-Downar, 2021).

Badania omawiane w niniejszym tekście prowadzone były wśród młodzieży. Jest to szeroka grupa, wymykająca się jednoznacznym definicjom. Należą do niej osoby w wieku adolescencji, więc od 11 do 13 roku życia, w zależności od przyjętej perspektywy (Głód, Miotła, 2014). Z drugiej natomiast strony, wskazanie końca tego okresu nastęrcza trudności, ze względu na dynamikę zmian społecznych, sytuacji młodych osób oraz momentu podjęcia przez nie wyzwań dorosłości. Jak pisze Krystyna Szafranec: „Kryteria oddzielające młodych dorosłych od młodzieży nie są jasne, a co gorsza jasne być nie mogą. Zachodzące w społeczeństwach współczesnych zjawiska pluralizacji i hybrydyzacji kategorii wiekowych sprawiają, że bardzo trudno jest określić moment, w którym przestajemy być «młodzieżą» a stajemy się tzw. «dorosłymi»” (Szafranec, 2011, s.37). Można więc uznać, odnosząc się do koncepcji faz rozwoju człowieka np. Erika Eriksona, że młodzieżą są osoby, które znajdują się w stanie przejściowym pomiędzy dzieciństwem a dorosłością. W tym okresie kształtują się ostateczne ramy ich tożsamości (Głód, Miotła, 2014).

Istotną w niniejszym tekście kwestią pozostaje uzasadnienie przyjętego założenia o tym, że partycypację publiczną młodzieży można zbadać z perspektywy uczenia się. Ujęcie to odnosi się do koncepcji aktywności obywatelskiej, która kształtuje się w toku praktykowania. Ruth Lister (2007) wskazuje na fakt, że obywatelstwo wyklucza się dopiero w procesie działań (np. zaangażowania w sprawy wspólne, wolontariatu, działań lokalnych) i nie jest związane z przekroczeniem granicy 18. roku życia. Tak więc w partycypacji młodych nie chodzi o to, żeby otrzymali oni te same prawa i obowiązki, co dorośli, ale żeby ich obywatelstwo miało szansę wykuwać się w procesach, w których uczestniczą. W takim właśnie rozumieniu partycypacji można się uczyć – aby być aktywnym obywatelem potrzebna jest pewna praktyka oraz zasób wiedzy, które rozwijają się wraz z podejmowaną aktywnością. Aby jednak zbadać partycypację od tej strony, należy przyjąć szeroką definicję uczenia, wykraczającą poza ramy formalnej edukacji, jak i również celowości oddziaływań wychowawczych. Stąd też jako ramę teoretyczną do badań wykorzystano teorię uczenia się K. Illerisa. Na jej gruncie, uczenie się stanowi wysoce złożony proces, w którym przenikają się trzy wymiary: poznawczy, emocjonalny i społeczny. Istotne jest również, że proces poznawczy i emocjonalny stanowią w procesie uczenia się czynniki wewnętrzne, w przeciwieństwie do wymiaru społecznego, który to stanowi czynnik zewnętrzny. Uczenie się polega na interakcji pomiędzy istniejącymi strukturami i nowymi impulsami, a okoliczności, w których przebiega ten proces, wpływają na jego charakter. W swojej książce *Trzy wymiary uczenia się* (2006) K. Illeris wyróżnia pięć przestrzeni uczenia się. Są to: uczenie się z codzienności, praktykowanie, zinstytucjonalizowane uczenie się szkolne, uczenie się w pracy oraz uczenie się kolektywne. W późniejszej

publikacji *How we Learn* proponuje natomiast nieco inną kategoryzację: uczenie się szkolne, w miejscu pracy, uczenie się z codzienność, uczenie się z Internetu oraz rozwijanie zainteresowań (Illeris, 2007). Wskazuje to na wielość kontekstów i przestrzeni, w których uczenie się ma miejsce – może być ono świadome i celowe, ale może też być mimowolne i związane z procesem socjalizacji (Illeris 2006). Tak szerokie ujęcie uczenia się pozwala na elastyczną adaptację teorii K. Illerisa do badań. Autorzy polscy i zagraniczni sięgają do różnych aspektów jego teorii, korzystając z elementów, które w najlepszy sposób wykorzystać mogą w projektowaniu badań własnych (Rojek, 2014; Olejarz, 2008; Stochmiałek, 2012; Zhao, Ko, 2018).

Metody badań własnych

Badania własne prowadzone były metodą partycypacyjnych badań w działaniu (*participatory action research*). Jest to metoda, dzięki której różne grupy mogą lepiej zrozumieć swoją sytuację, opowiedzieć o swoich doświadczeniach własnym głosem, a wyniki badań mogą posłużyć do pozytywnych zmian społecznych. Dzieje się tak dlatego, że przedstawiciele badanej grupy przygotowani są do pełnienia roli badaczy swojego środowiska i pod kierownictwem naukowców analizują sytuację swojej grupy: „Partycypacyjne badanie w działaniu zaczyna się od ludzi: wraz z nimi następuje uczenie się, jakie są ich problemy, do czego dążą, co chcieliby zrobić” (Góral, Jałocha, Mazurkiewicz, Zawadzki, 2019, s. 53). Na gruncie *participatory action research* preferuje się zdobywanie wiedzy w działaniu oraz wykorzystanie jakościowych metod zbierania danych nad używanie metod ilościowych. Ważne jest bowiem zrozumienie danej grupy, która sama współprojektuje proces badawczy oraz analizuje wyniki. Istotne jest również, aby wnioski z badań były zrozumiałe dla innych przedstawicieli grupy i zawierały propozycję zmian (Coghlan, Brydon-Miller, 2014). Warto wspomnieć, że ze względu na głębsze niż w innych metodach zaangażowanie osób badanych, bardzo ważny jest aspekt etyczny: uzyskanie świadomych zgód na udział w badaniu, opartych na rzetelnej informacji o jego przebiegu i wykorzystaniu, konieczność zapewnienia komfortu badanym, oraz poufności badań, niedopuszczenie do pominięcia przy zbieraniu i analizie materiału badawczego (Góral i in., 2019). Partycypacyjne badania w działaniu wywodzą się jeszcze z czasów działalności Paulo Freire, choć w chwili obecnej dotyczą wielu grup i środowisk. Niewątpliwym autorytetem w dziedzinie badań partycypacyjnych z młodymi ludźmi jest profesor Mary Kellett (2005), która pracowała tą metodą już z dziećmi. Założone przez nią Children’s Research Centre do dziś realizuje i promuje liczne projekty z zakresu badań *participatory action research* z dziećmi i młodzieżą. Wskazując przykłady i dobre praktyki, warto wspomnieć też polskie projekty Inkla oraz Photovoice. Ten drugi me-

tołą badań partycypacyjnych badań zagadnienie przemocy rówieśniczej oraz relacji rówieśniczych (Wójcik, Mondry, 2017).

Do badań własnych wykorzystano metodę *participatory action research* w grupie młodzieżowych aktywistów z Wrocławia. Główny problem badawczy, na który wspólnie chcieliśmy znaleźć odpowiedź był sformułowany następująco: W jaki sposób młodzież uczy się partycypacji publicznej? Do projektu badawczego zaproszono siedmioro młodych ludzi, w wieku 14 – 19 lat, którzy działali w jednej z trzech grup: Kids' New Circus, ART JTM oraz Latającym Klubie Wolontariusza. Wszystkie grupy współpracowały ze Stowarzyszeniem Edukacji Krytycznej, które wspierało projekt. Młode osoby w swoich organizacjach pełniły rolę aktywistów i liderów. Wspólnie z nimi wybraliśmy metodę wywiadów, które przeprowadzili następnie z innymi działaczami w swoich grupach. W sumie – 9 wywiadów indywidualnych z osobami w wieku 14 – 19 lat. Dzięki wybraniu tej metody możliwe było dogłębne zbadanie interesującego nas tematu. Każdy z wywiadów poprzedzało indywidualne dostosowanie pytań do potrzeb przedstawicieli jednej z grup (Kvale, 2010). Wspólnie analizowaliśmy zebrany materiał oraz wyciągnęliśmy wnioski. Ze względu na to, że badania partycypacyjne w działaniu mają na celu dotarcie do szerszego grona odbiorców oraz wprowadzenie pozytywnych zmian społecznych, ich wyniki zostały opracowane w formie broszurowej. Dołączono do nich listę rekomendacji wypracowanych przez młodych badaczy. Stowarzyszenie Edukacji Krytycznej wsparło publikację opracowania w formie online. Projekt realizowany był w okresie od kwietnia do czerwca 2021 w formie hybrydowej – ze względu na obostrzenia panujące wiosną, pierwsze spotkania (wprowadzające, merytoryczne) grupy badawczej odbywały się online, a późniejsze wywiady i spotkania podsumowujące – stacjonarnie.

Wyniki badań własnych

Wyniki badań opracowane zostały według klucza teorii K. Illerisa. Pierwszym wyróżnionym przez niego wymiarem uczenia się jest wymiar poznawczy. Nabywanie wiedzy i umiejętności odbywać się może poprzez wykorzystanie różnych procesów. Pierwszym z nich jest uczenie się kumulacyjne, czyli sztywne nabywanie wiedzy, np. zapamiętywanie dat czy numerów telefonów. Drugim procesem jest uczenie się asymilacyjne, czyli rozszerzenie i zróżnicowanie istniejących już struktur poznawczych. Wiedza zdobyta w ten sposób może być wykorzystywana w różnych sytuacjach, a jej nabywanie przypomina klasyczne uczenie się szkolne. Kolejny proces poznawczy to uczenie się akomodacyjne, które polega na wytwarzaniu się nowych struktur poznawczych i związane jest ze wzrostem świadomości. Ostatni rodzaj procesów poznawczych to uczenie transformatywne, polegające na jednoczesnej zmianie schematów

poznawczych i emocjonalnych – jest to głęboka zmiana działania i rozumienia (Illeris, 2006).

Z analizy materiału zebranego podczas badań wyłoniły się pewne istotne wnioski. Młode osoby zaznaczały, że na początku swojego zaangażowania nie musiały posiadać żadnej specjalistycznej wiedzy, wystarczyła im chęć pomagania innym, albo zmieniania świata dookoła siebie. Wskazywały więc na komponent emocjonalny, który stanowił główny motywator do działania i partycypowania. W toku badań, zgłębiając temat, odkrywały jednak, że ów kluczowy komponent ma w rzeczywistości charakter emocjonalno-poznawczy. Aby bowiem podjąć pewne działania, pomimo emocjonalnej chęci, potrzebowały one pewnego rodzaju „wiedzy wejściowej” – zasobu informacji o tym, że w ogóle można się angażować oraz w jaki sposób i w jakim środowisku można to uczynić. Analizując wyniki badań, odkrywaliśmy więc, że – wbrew pozorom – młodym do partycypacji nie jest potrzebna jedynie chęć do działania, ale musi ona współistnieć z wiedzą. Jak wskazywali uczestnicy badań – nie jest to wiedza powszechna wśród ich rówieśników. Jedna z osób pełniąca rolę młodego badacza podsumowała to następująco: „Moim zdaniem, jakaś wiedza jest potrzebna, taka ogólna, że można w ogóle się angażować w cokolwiek, że można pomagać, bo to nie jest normalna wiedza. Dla mnie jest to naturalne: Hej, jak chcesz, to możesz pomagać. [...] Ale dla innych to było odkrycie, to nie była normalna wiedza” (cytat z wywiadu). W kontekście teorii uczenia się K. Illerisa można by więc wskazać, że u osób uczestniczących w badaniu zaistniało już uczenie się akomodacyjne, które sprawiło, że wraz z wiedzą oraz motywacją pojawiła się u nich świadomość, pozwalająca podjąć konkretne działanie, w konkretnej organizacji. Wiedza (struktury poznawcze) była w tym przypadku spójna z komponentem emocjonalnym (struktury emocjonalne). Co istotne, współistniały one ze sobą nierozdzielnie. Wysnuć więc można wniosek, że młodzież, która weszła w świat partycypacji publicznej potrzebowała przejść proces uczenia się akomodacyjnego, w którym wiedza teoretyczna (o możliwościach zaangażowania) spójna z procesami emocjonalnymi (chęć do zaangażowania) pozwoliła na pojawienie się nowej świadomości, pozwalającej odnieść swoją wiedzę i emocje do konkretnej sytuacji społecznej i rozpocząć działania aktywistyczne.

Analizując proces „uczenia się partycypacji” rozważaliśmy wraz z młodymi badaczami, jak rozwija się proces uczenia się, następujący po zainicjowaniu aktywizmu. Osoby biorące udział w badaniach oraz młodzi badacze mieli podobne doświadczenia – kiedy angażowali się w partycypację w sferze publicznej, rozwijała się u nich nowa wiedza teoretyczna, a także kształtowały nowe umiejętności. Przebiegały więc kolejne procesy poznawcze – zarówno uczenie się asymilacyjne, jak również uczenie się akomodacyjne. Młodzi aktywiści uczestniczyli w różnych ćwiczeniach i szkoleniach. Dzięki nim nabywali wiedzę teoretyczną z zakresu m.in. pisanie wniosków grantowych, podstaw prawnych działalności społecznej, organizacji imprez, wyda-

rzeń czy wypoczynku dzieci i młodzieży. Podczas szkoleń uczyli się w sposób asymilacyjny. Jak wspominał jeden z młodych badaczy: „W trakcie tego wolontariatu dziewczyny nabywały wiedzę: uczestniczyły w warsztatach, szkoleniach itd., więc wychodziły z tą wiedzą, a nie przychodziły z nią. Uczyły się pisać projekty, uczestniczyły w warsztatach antydyskryminacyjnych, o migracji, o fake newsach [...]” (cytat z wywiadu). Wraz z rozwojem swojego zaangażowania oraz dzięki zdobywaniu nowej wiedzy u młodych osób miały również miejsce dalsze procesy akomodacyjne. Wspominały one o rozwijaniu umiejętności działania, pomocy, organizowania się, rozwijaniu kreatywności i samodzielności. Jak poprzednio – procesy te były silnie związane z wymiarem emocjonalnym uczenia się.

Wymiar emocjonalny był zdecydowanie najsilniej akcentowany jako motywator do zaangażowania się. Młodzi ludzie mówili o „potrzebie serca”, chęci zmiany. Czuli współczucie do innych, empatię, potrzebę wykreowania czegoś nowego. Działając w sferze społecznej, odczuwali pozytywne emocje: „Wolontariuszom towarzyszy radość, że nie muszą siedzieć w domu i mogą zrobić coś przydatnego dla świata” (cytat z wywiadu).

Kiedy przyjrzymy się partycypowaniu z perspektywy uczenia się, zobaczymy nierozzerwalny związek wymiaru poznawczego z emocjonalnym. Każdy z młodych badaczy, choć obecnie pełnił rolę koordynatora czy instruktora, zaczynał swoją aktywność od bycia wolontariuszem. Uczestnicząc w różnych akcjach i projektach na przestrzeni lat, młodzi aktywiści rozwinęli w sobie asertywność i umiejętność zabierania głosu. Jak już wspomniano, jest to związane z silną zależnością wymiaru emocjonalnego i poznawczego – ucząc się akomodacyjnie, rozwijali wiedzę teoretyczną, ale też świadomość swoich praw i zdolność do niezależnego, samodzielnego działania w ważnych dla siebie projektach: „Jak patrzę na siebie te kilka lat temu, to byłam bardziej taka skryta i bałam się mówić, bo bałam się, że to co powiem ktoś uzna, że nie ma znaczenia, że jest głupie, że ktoś mnie oceni od razu. A teraz tak z biegiem lat chcę się bardziej otwierać, coraz więcej chcę mówić, bo gdzieś taka świadomość, że to co mówię ma sens po prostu wzrosła” (cytat z wywiadu).

Istotnym komponentem procesu uczenia się partycypacji był jej wymiar praktyczny, wiedza teoretyczna miała znaczenie drugorzędne. Istotne były zarówno elementy motywacyjne, jak również satysfakcja i radość z podejmowanej aktywności. Niektóre młode osoby stwierdzały, że zaangażowania społecznego trzeba uczyć się w praktyce – w otoczeniu społecznym, współpracując z innymi. Tak więc współgrające ze sobą wymiary poznawczy i emocjonalny, jako pewna nierozzerwalna całość, wchodziły w oddziaływanie z wymiarem społecznym.

Według K. Illerisa każdy rodzaj uczenia się odbywa się w kontekście społecznym. Zgodnie z przyjętą teorią, wyniki prowadzonych badań wskazały na istnienie tego wymiaru w procesie uczenia się partycypacji. Wymiar społeczny z jednej strony był

naturalnym środowiskiem uczenia się partycypacji – partycypacja to wszak działanie na rzecz społeczności. Jednocześnie oddziaływania społeczne miały dwojaki wpływ na uczenie się partycypacji. Z jednej bowiem strony były rozwijające i wspierające, z drugiej natomiast – ograniczające. Osoby uczestniczące w badaniach rozpoczynały swoją przygodę z aktywizmem od indywidualnego zaangażowania w wolontariat. Dość szybko jednak odnajdywały konkretne organizacje i grupy, do których dołączały. Ten rodzaj otoczenia społecznego wspierał i rozwijał ich zaangażowanie. Dostrzegały, że w grupie działa się sprawniej. Chciały również poczuć, że są częścią czegoś większego i znaczącego. Bycie częścią grupy pomogło im rozwinąć umiejętności społeczne, komunikatywność i zdolność do współpracy z innymi: „Dużo prościej działa się w grupie niż indywidualnie, no bo rozkładają się obowiązki, wymieniamy się pomysłami, wspieramy się” (cytat z wywiadu). Z drugiej jednak strony, wymiar społeczny bywał dla młodych osób ograniczający. Zdarzało im się słyszeć oskarżenie, że wolontariat polega na wykonywaniu nieodpłatnej pracy i tym samym jest nadużyciem wobec młodzieży lub stratą czasu. Opinie takie były wypowiedziane zarówno przez ich rówieśników, jak i rodziców. Szczególnie w przypadku drugiej grupy ograniczenie to miało istotny charakter, ponieważ w pojedynczych sytuacjach przejawiało się nakazem ograniczenia działalności społecznej. Młode osoby skarżyły się: „Są tacy, którzy mówią: «Weź, co ty robisz, oni cię wyzyskują! Że wolontariat to nic z tego nie masz i powinni ci płacić» i bardzo, bardzo próbują mnie nawracać” (cytat z wywiadu).

Pozytywne informacje zwrotne ze strony otoczenia społecznego miały istotny wpływ na motywację młodych osób do pogłębiania zaangażowania. Ich motywacja do partycypowania rosła wraz z możliwością zobaczenia efektów własnej pracy oraz docenieniem przez środowisko. Z drugiej strony była ograniczana przez lekceważenie przez otoczenie społeczne, szczególnie przez dorosłych. Osoby uczestniczące w badaniach wspominały o sytuacjach, w których nie były traktowane poważnie, partnersko, padały ofiarą stereotypowych uogólnień na temat młodzieży (że są nieodpowiedzialni, nie wolno im ufać itp.). Widziały ponadto, że rozróżnienie na dorosłych i młodzież jest wyjątkowo mocno podkreślane, co niekoniecznie służy rozwijaniu współpracy – szczególnie, że czasem to młodzi byli inicjatorami i wykonawcami projektów. Osoby biorące udział w badaniach stwierdzały, że bywają traktowane lekceważąco ze względu na wiek, że nie docenia się ich sukcesów, dorobku czy doświadczenia. Z drugiej strony, zdarzało się również, że dorośli przejmowali za nieodpowiedzialność, wyręczali je. W ich ocenie to również jest szkodliwe. Młodzi stwierdzali, że nie potrzebują, aby wykonywać za nich pewne czynności, ponieważ istotne jest, aby sami mogli brać odpowiedzialność za swoje organizacje. Czasami mieli poczucie, że dorośli partnerzy traktują ich jak dekorację przy różnych wydarzeniach i projektach – są na nie zaproszeni, ponieważ w projekcie ma uczestniczyć młodzież, natomiast nie mają żadnego realnego wpływu na jego przebieg, ich głos nie ma żadnego znaczenia czy wpływu.

Kilkoro młodych ludzi zaznaczało, że brakuje im poczucia bycia docenionym przez otoczenie społeczne: „Nas wzmacnia to, że ktoś to docenia. Mam wrażenie, że przy młodych ludziach po prostu na każdym kroku ludzie przychodzą i mówią: «Weź, to jest bez sensu, co ty robisz!» I dla nas jest to strasznie trudne, żeby się przebić. Każde jedno słowo otuchy jest dla nas krokiem albo nawet pięcioma naprzód” (cytat z wywiadu).

Proces uczenia się partycypacji w wymiarze społecznym warto więc odnieść do teorii, które wskazują na fasadowość partycypacji młodych, szczególnie drabiny partycypacji Rogera Harta (1992). Wymienia on osiem stopni partycypacji, z czego pierwsze trzy to partycypacja pozorna: manipulacja, dekoracja i tokenizm. W odpowiedziach młodych osób pojawiało się określenie „dekoracja” – tak właśnie czuli się podczas niektórych projektów, do których zapraszano ich jako działaczy młodzieżowych. W przypadku osób biorących udział w badaniu był to na szczęście tylko wycinek z ich doświadczeń partycypacji. Mieli jednak narzędzie krytyczne do tego, aby tak nazwać swoje położenie oraz opór przed tego rodzaju wykorzystaniem. Naświetlając problem pokazywali jednak jak istotne jest monitorowanie inicjatyw dorosłych, które pojawiają się pod szyldem partycypacji, a w rzeczywistości takimi nie są. Wspomniane w tekście badania pedagogiczne wskazują na to, że w wielu przypadkach narzędzia partycypacji kierowane do młodzieży mają charakter fasadowy. Badania te jednak prowadzone są z krytycznej perspektywy dorosłego badacza. Warto postawić w tym miejscu pytanie o to, jak można kształtować świadomość krytyczną wśród samej młodzieży, która – funkcjonując w wymiarze społecznym – będzie umiała rozpoznać partycypację rzeczywistą i partycypację pozorną.

Wnioski oraz dyskusja

Badania prowadzone wśród młodzieży i z młodzieżą dotyczyły partycypacji publicznej. Istotną rolę w tym procesie pełnią osoby dorosłe. To dorośli odpowiadają za ramy, w których młodzi mogą realizować prawo do partycypacji. Oni też przygotowują kolejne pokolenia do współkształtowania demokratycznej rzeczywistości społecznej. Osoby uczestniczące w badaniach angażowały się w działania partycypacyjne w przestrzeni pozaszkolnej, odnosząc się krytycznie do możliwości działalności aktywistycznej w niedemokratycznej przestrzeni szkoły. W ich opowieściach istotny wpływ na rozpoczęcie lub kontynuowanie działalności miało otoczenie rodzinne. Doświadczenia te jednak były różne u poszczególnych osób uczestniczących w projekcie.

Pierwszym wymiarem, w którym rola środowiska rodzinnego jest istotna, stanowi wspomniana „wiedza wejściowa”. Aby rozpocząć działalność społeczną, młode osoby potrzebowały wykształcenia struktur akomodacyjnych – wiedzy o tym, jak można

się angażować oraz odpowiedniego stosunku emocjonalnego do tego procesu. Istotną rolę w rozwijaniu tych struktur może pełnić rodzina. Warto odnieść się w tym miejscu do klasycznej myśli pedagogicznej Janusza Korczaka czy Marii Montessorii, którzy podkreślali ogromną rolę wzmacniania samodzielności dziecka od najmłodszych lat, na drodze do kształtowania świadomego obywatelstwa (Korczak, 1984; Montessorii, 2020). Partycypacja publiczna to jeden z rodzajów partycypacji w ogóle. Dziecko może, a nawet powinno partycypować w środowisku rodzinnym od najmłodszych lat, mieć prawo współdecydowania w sprawach, które go dotyczą. Kształtowanie poczucia sprawstwa zaczyna się od decyzji, co dziecko może zjeść, w co się ubrać lub czy jego opinia w drobnych sprawach się liczy. W tym kontekście istotne jest kształtowanie zdolności do partycypacji na gruncie rodziny i rozwijanie pewnych struktur poznawczych i emocjonalnych dziecka, a następnie młodej osoby – odpowiedzialności za najbliższe otoczenie (własna przestrzeń, pokój), świadomości konsekwencji własnych zachowań, konieczności budowania dialogu z innymi osobami, wyjaśniania swojego stanowiska, opisywania swoich potrzeb.

Młode osoby wspominały podczas badań o dwóch skrajnych postawach dorosłych, które ograniczały ich zdolność do partycypacji. Jedną była krytyka ich zaangażowania ze strony rodziców, stwierdzenie, że jest to marnowanie czasu czy nawet wykorzystywanie ze strony organizacji, w której osoby te działały. Z drugiej strony dorośli potrafili być nadopiekuńczy, uznawać młodych – choć może nieoficjalnie – za zbyt nieodpowiedzialnych do pełnienia poważnych ról. Wyręczali młodych aktywistów, nie uznawali ich wkładu, traktowali protekcyjnie. W ocenie młodych osób, wspierająca i rozwijająca postawa dorosłych znajduje się pomiędzy tymi skrajnościami. Z jednej strony dorośli powinni być otwarci na zdolności i pomysły młodych, z drugiej natomiast nie powinni stawać się ich kolegami, ale nadal w pewnym stopniu sprawować opiekę, czy dokonywać superwizji. O takiego rodzaju napięciu trafnie pisała M. Montessorii: „Czy widzieliście kiedyś piętnastolatka niesionego na rękach? Wprawdzie nie dzieje się to w sensie fizycznym, ale rodzice i nauczyciele niosą go w sensie psychicznym, moralnym i metaforycznym w różnych aspektach życia, które należą do dziecka. Taka pomoc to bezmyślne okrucieństwo. To przeszkoda. Krótko mówiąc: cały problem edukacji polega na zapewnieniu dziecku niezbędnej pomocy i wystrzeganiu się wszelkiej zbędnej pomocy, tak, żeby pomóc dziecku rozwijać się samodzielnie” (Montessorii, 2020, s. 10-11).

Rola środowiska rodzinnego jest bardzo istotna w rozpoczynaniu działalności obywatelskiej – młode osoby właśnie w domu mogą wykształcić odpowiednie struktury emocjonalne i poznawcze, niezbędne do rozpoczęcia działalności społecznej. Warto jednak pamiętać, że aby aktywność młodych się rozwijała i pogłębiała, potrzebne jest mądre i wyważone wsparcie opiekunów – pozbawione radykalnej krytyki, ale nie negujące przewodnictwa dorosłych. Z całą pewnością warto zgłębiać temat

wpływu rodziny na aktywność społeczną młodych. W kontekście niedemokratycznego charakteru szkoły, rodzina może odgrywać niezwykle istotną rolę w kształtowaniu w młodych ludziach zdolności do partycypacji – zarówno w sferze publicznej, jak i poza nią.

Bibliografia

- Brzozowska-Brywczyńska, M. (2013). Partycypacja publiczna dzieci. *Instytut Spraw Publicznych Analizy i Opinie*, 4, 3-27.
- Coghlan, D., Brydon-Miller, M. (2014) (red.). *The SAGE Encyclopedia of Action Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Geller, A. M. (2013). *Samorządność zaczyna się w toalecie: Raport z badań samorządów uczniowskich wykonanych dla Koalicji na rzecz Samorządów Uczniowskich*. Pobrane z: https://samorzad.ceo.org.pl/sites/samorzad.ceo.org.pl/files/samorzadnosc_zaczyna_sie_w_toalecie.pdf.
- Głód, S., Miotła, P. (2014). Młodzież jako grupa społeczna w ujęciu definicji naukowych. *Trendy ve vzdělávání*, 7(1), 323-327.
- Góral, A., Jałocha, B., Mazurkiewicz, G., Zawadzki, M. (2019). *Badania w działaniu: Książka dla kształcących się w naukach społecznych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*. UNICEF: United Nations Children.
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się*. Tłum. A. Jurgiel i in. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Illeris, K. (2007). *How We Learn: Learning and non-learning in school and beyond*. London and New York: Routledge.
- Jarosz, E. (2016). Partycypacja dzieci a rozwój zaangażowania obywatelskiego. *Pedagogika Społeczna*, 2(60), 67-87.
- Kata, G. (2017). *Wolontariat szkolny*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Kaźmierczak, T. (2011). Partycypacja publiczna: pojęcie, ramy teoretyczne. W: A. Olech (red.), *Partycypacja publiczna: O uczestnictwie obywateli w życiu wspólnoty lokalnej* (ss. 83-99). Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Kellett, M. (2005). *How to Develop Children as Researchers: A Step by Step Guide to Teaching the Research Process*. London: Sage.
- Konwencja o Prawach Dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r.* Pobrane z: <https://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka>.
- Korczak, J. (1984). *Jak kochać dziecko*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kvale, S. (2010). *Prowadzenie wywiadów*. Tłum. A. Dziuban. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lister, R. (2007). Why citizenship: Where, when, and how children? *Theoretical Inquiries in Law*, 8(2), 693-718. DOI: 10.2202/1565-3404.1165.
- Mencel, M. (2009). *Rada szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Montessori, M. (2020). *Co powinieneś wiedzieć o swoim dziecku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Olejarz, M. (2008). Na drodze do autonomicznego uczenia się w okresie dojrzałej dorosłości. *Rocznik Andragogiczny*, 57-65.
- Pistelok, P., Martela, B. (2019) (red.). *Partycypacja publiczna: Raport o stanie polskich miast*. Warszawa – Kraków: Obserwatorium Polityki Miejskiej.

- Ptaszek, G., Stunża, G., Pyżalski, J., Dębski, M., Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rojek, M. (2014). Możliwości uczenia się nauczycieli na podstawie modelu uczenia się w miejscu pracy Knuda Illerisa. *Studia Dydaktyczne*, 26/2014, 421-439.
- Stochmialek, J. (2012). Andragogiczna refleksja nad przebiegiem i efektami procesu uczenia się osób dorosłych. *Szkoła - Zawód - Praca*, (4), 24-35.
- Szafranec, K. (2011). *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Śliwerski, B. (2013). *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa w III RP w gorszej części centralizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Taylor, M., Perry-Smith, B. (2008). Children's Participation: Learning from Community Development. *International Journal of Children's Rights*, 16 (3), 1-16. DOI:10.1163/157181808x311213.
- Tocqueville de, A. (1976). *O demokracji w Ameryce*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Treseder, P. (1997). *Empowering children and young people training manual: promoting involvement in decision-making*. London: Save the Children.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe. Dz.U. 2021 poz. 1082. Pobrane z: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210001082>.
- Wall, J. (2012). Can democracy represent children? Towards a politics of difference. *Childhood*, 19 (1), 86-100. DOI: 10.1177/0907568211406756.
- Wasilewski, P., i in. (2018). *O młodzieżowych radach: Analiza młodzieżowych rad w Polsce na rok 2018*. Warszawa: Rada Dzieci i Młodzieży RP przy Ministrze Edukacji Narodowej.
- Wójcik, M., Mondry, M. (2017). Badania partycypacyjne z udziałem młodzieży: Projekt INKLA – zapobieganie przemocy rówieśniczej oraz projekt Photovoice – Szkoła, klasa, grupa rówieśnicza – blaski i cienie. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, t. 20, 4 (80), 85-102.
- Wyrzykowska, O., Zapolski-Downar, J. (2021). *Młodzieżowa samorządność w Polsce. Analiza i dalsza perspektywa*. Poznań: Wydawnictwo Rys.
- Zhao, Y., Ko, J. (2018). Workplace learning in the professional development of vocational education teachers. *Studia pedagogica*, (2) 23, 43-58. DOI: 10.5817/SP2018-2-4.
- Zybała, A. (2012). Labirynty pojęciowe w świecie partycypacji. *Zoon Politikon. Rocznik naukowy*, (3), 53-65.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXII (1/2020)

Paulina FORMA*

Order Uśmiechu a świadomość praw dziecka w przestrzeni społecznej

The Order of the Smile and the awareness of children's rights in the social space

Abstrakt

Wprowadzenie. Janusz Korczak, który inspirował autora idei Orderu Uśmiechu, pisał: „nie ma dzieci – są ludzie, ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innych popędach, innej grze uczuć. Pamiętaj, że my ich nie znamy”. Zapobieganie i przeciwdziałanie łamaniu praw dziecka stanowi jedno z wyzwań stojących przed współczesnymi pedagogami. Zjawisko to nadal ma miejsce, a nawet nasila się i wciąż ukazują się nowe jego aspekty. Wskazują na to wyniki badań, m.in. Brunona Hołysta (1991, 2000, 2011), Bronisława Urbana (2000), Janusza Surzykiewicza (2000, 2004), Grażyny Miłkowskiej-Olejniczak (1999), Marka Michalaka (2020), potwierdzające konieczność edukacji społeczeństwa w tym temacie, aby zwiększyć świadomość i wiedzę o prawach dziecka.

Cel. Tekst ma na celu promocję tematu praw dziecka. Zagadnienie to mieści się w zakresie problematyki społecznej. Artykuł ukazuje też potrzebę dialogu na temat idei Orderu Uśmiechu, osadzonej w ramach teoretycznej pedagogiki J. Korczaka.

Materiały i metody. W artykule dokonano przeglądu literatury uwzględniającej istotność pedagogiczną zagadnienia praw dziecka. W ramach pracy nad tekstem wykorzystano metodę analityczno-syntetyczną, która pozwoliła przedstawić kontekst funkcjonowania Orderu Uśmiechu w przestrzeni społecznej.

¹ e-mail: paulina.forma@ujk.edu.pl

Institut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Krakowska 11, 25-001 Kielce, Polska

Institute of Pedagogy, Faculty of Pedagogy and Psychology, Jan Kochanowski University in Kielce, Krakowska 11, 25-001 Kielce, Poland

ORCID: 0000-0001-5634-9250

Wyniki. Ważna współcześnie problematyka, biorąca pod uwagę szereg aspektów pedagogiczno-edukacyjnych i społecznych, może stanowić inspirację dla badaczy, zwłaszcza na gruncie pedagogiki społecznej, psychologii, socjologii, jak również innych dziedzin i dyscyplin naukowych.

Słowa kluczowe: Korczak, prawa dziecka, Order Uśmiechu, nagradzanie.

Abstract

Introduction. As the inspiring author of the Order of the Smile, Janusz Korczak, wrote, “there are no children – there are people, but with a different scale of concepts, a different amount of experience, different drives, and a different game of feeling. Remember we don’t know them”. Preventing and counteracting the violation of children’s rights is one of the challenges faced by modern educators. This phenomenon does not lose its relevance. On the contrary – it intensifies, constantly revealing new aspects of it. This is indicated by the results of research, including works by Bruno Hołyst (1991, 2000, 2011), Bronisław Urban (2000), Janusz Surzykiewicz (2000, 2004), Grażyna Miłkowska-Olejniczak (1999), and Marek Michalak (2020), confirming the need to educate the society in the field of children’s rights awareness.

Objective. The text aims to promote the topic of social issues and demonstrate the need for dialogue on the idea of the “Order of the Smile”, embedded in the theoretical pedagogy of Janusz Korczak.

Materials and methods. The article reviews the subject literature which takes into account the pedagogical importance of the issue of children’s rights. As part of the work on the text, the analytical-synthetic method was used, which allowed presentation of the context of the functioning of the “Order of the Smile” in the social space.

Results. Important contemporary issues, taking into account a number of pedagogical, educational, and social aspects, may be an inspiration for researchers, especially in the field of social pedagogy, psychology, sociology, as well as other fields and scientific disciplines.

Keywords: Korczak, children’s rights, the “Order of the Smile”, “rewarding”.

Wstęp

Problematyce dziecka oraz praw mu przysługujących poświęca się współcześnie wiele uwagi. Jest to szczególnie widoczne w literaturze naukowej powstającej na gruncie humanistyczno-poznawczym. Ma ona w Polsce żywe tradycje o światowym zasięgu, zapoczątkowane przez dzieła i dokonania Janusza Korczaka, które były i wciąż są kontynuowane przez takich uczonych, pedagogów i humanistów jak Jadwiga Bińczycka, Wiesław Theiss, Barbara Smolińska-Theiss, Józefa Brągiel, Bożena Matyjas, Katarzyna Segiet, Marek Michalak. Orientacja humanistyczno-poznawcza ukształtowała się na bazie protestu przeciw redukowaniu człowieka, zarówno w ujęciu behawioralnym jak i psychoanalitycznym. Traktuje dziecko jako osobę, która jest nie tylko przedmiotem wpływów zewnętrznych, lecz także doświadczającym podmiotem.

Prawa dziecka

Prawa dziecka należą do zagadnień dotyczących praw człowieka, jednak z uwagi na swoją specyfikę stanowią odrębny zespół problemów. Idea wyodrębnienia tych praw zrodziła się z potrzeby szczególnej ochrony najmłodszych. Dziecko zaczęto postrzegać jako samodzielny podmiot, a nie jako własność rodziców. Podstawą do takiego rozróżnienia jest młody wiek oraz niedojrzałość biologiczna, psychiczna i społeczna. Stan niedojrzałości dziecka wymaga ustanowienia reprezentanta jego interesów, organizowania działań, które zapobiegałyby różnym zagrożeniom życia i zdrowia w jego środowisku rodzinnym, szkolnym i w społeczeństwie. Powstaje niejako konieczność tworzenia jak najdoskonalszych warunków dla jego rozwoju.

Katalog przepisów, które wyznaczają pozycję prawną dziecka w danym państwie, określa się mianem praw dziecka. Odnoszą się one do populacji dzieci i niepełnoletniej młodzieży. Mają bardzo ścisły związek z prawami rodziców, obowiązkami dziecka, rodziców względem siebie i społeczeństwa oraz obciążeniami spoczywającymi na władzy państwowej. Ma ona obowiązek tworzenia najlepszych warunków, które będą służyły realizacji tych praw.

Należy podkreślić, że prawa jednostki to nie tylko uprawnienia, lecz także wolności. Uprawnienia dotyczą roszczeń osoby wysuwanych pod adresem innych ludzi. Z kolei prawa rozumiane jako wolności odnoszą się do własnych czynów podmiotu, które nie są zakazane ani nakazane przez prawo.

Deklaracja Praw Dziecka z 1924 roku (zwana *Deklaracją Genewską*) przedstawia obowiązki i prawa dorosłych wobec dzieci. Należy podkreślić, że Polska jako kraj zobowiązała się do podjęcia wszelkich działań ustawodawczych i administracyjnych dla realizacji tych postanowień. Państwo ma obowiązek dbać, aby wszystkie publiczne czy prywatne instytucje, które zajmują się dziećmi, kierowały się dobrem najmłodszych i jak najlepiej zabezpieczały ich interesy. Równocześnie trzeba brać pod uwagę, że rodzice i inne osoby mają określone obowiązki wobec dziecka. Zadaniem państwa jest czuwać, aby wywiązywali się oni należycie ze swoich powinności.

Znaczącą rolę w ochronie dziecka, jego praw i interesów odgrywają różnego rodzaju międzynarodowe organizacje (Czyż, 1992), przede wszystkim: Komisja Praw Człowieka, Podkomisja ds. Popierania i Ochrony Praw Człowieka, Rada Społeczno-Gospodarcza, Wysoki Komisarz Narodów Zjednoczonych ds. Praw Człowieka, Organizacja Narodów Zjednoczonych ds. Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO), Fundusz Narodów Zjednoczonych Pomocy Dzieciom (UNICEF), Komitet Praw Dziecka.

W Polsce jest to Komitet Ochrony Praw Dziecka (KOPD), utworzony w 1981 roku. Jego działalność ma charakter służby społecznej. Głównym celem Komitetu jest ochrona dziecka jako istoty nieświadomej praw jej przysługujących i niezdolnej do walki o ich przestrzeganie. Konkretna działalność KOPD realizowana jest za pośred-

nictwem Ośrodka Interwencyjno-Mediacyjnego przy warszawskim Zarządzie Krajowym, terenowych Komitetów Ochrony Praw Dziecka, Zarządu Krajowego i jego kolegium. Podmioty te podejmują akcje publiczne o charakterze pedagogicznym. Działalność KOPD w pewnej mierze dubluje pracę niektórych instytucji państwowych i organizacji społecznych, do których zaliczyć można rodzinne ośrodki diagnostyczno-konsultacyjne, poradnie rodzinne, Towarzystwo Przyjaciół Dzieci. Można powiedzieć, że polskie prawo jest w zasadzie zgodne z postanowieniami *Konwencji o prawach dziecka*. W latach 80. KOPD oraz niezależne ugrupowania uczniowskie wystąpiły z inicjatywą powołania instytucji Rzecznika Praw Dziecka (RPD). Jest to konstytucyjny jednoosobowy organ władzy państwowej ustanowiony artykułem 72 ust. 4 *Konstytucji RP* z 1997 roku, po raz pierwszy powołany w 2000 roku. Rzecznik stoi na straży praw dziecka określonych w *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, *Konwencji o prawach dziecka* i innych przepisach prawa, z poszanowaniem odpowiedzialności, praw i obowiązków rodziców. Kieruje się dobrem dziecka oraz bierze pod uwagę, że naturalnym środowiskiem jego rozwoju jest rodzina.

Janusz Korczak jako promotor idei prawa dziecka

Skoro przywołuje się w niniejszym opracowaniu wątek praw dziecka i działań na ich rzecz, trudno nie wspomnieć o człowieku, który najwcześniej i najpełniej podniósł te kwestie, a mianowicie o J. Korczaku. Pedagog ten w swoich pracach przedstawiał dziecko jako jednostkę, która ma prawa. Krytycznie zauważył, że najbardziej podstawowe powinności socjalne, opiekuńcze, wychowawcze traktuje się nadal jako prawa dzieci, a są to przecież nie tyle prawa, ile raczej obowiązki dorosłych wobec nich. Postulował emancypację najmłodszych, oznaczającą, że wymagają one nie tylko szczególnej troski i opieki, ale stanowią „połowę ludzkości”, znaczącą siłę, integralną część społeczeństwa i z tego tytułu należy im się poważna część wszelkich wspólnych dóbr.

Ten wybitny działacz nie negował protektoratu w relacjach dorośli – dzieci, ale w każdym dziecku widział przede wszystkim pełnowartościowego człowieka, pełnoprawnego członka społeczeństwa – społeczności dziecięcej – któremu z tej racji przysługują różne uprawnienia (Kątna, 1993). Podejmował intensywne wysiłki, aby zmieniać rzeczywistość, choćby poprzez pracę w Domu Sierot, i mimo niesprzyjających okoliczności, które ograniczały możliwość racjonalnego działania, twierdził, że „nie można zostawić świata, jakim jest” (Gruszka, 1998).

Jak wskazuje kwerenda materiałów źródłowych, w przemyśleniach J. Korczaka (Korczak, 2012) można wyróżnić zagadnienia dotyczące ochrony dzieci przed różnego rodzaju zagrożeniami socjalnymi i zdrowotnymi, zapewnienia poczucia bez-

pieczeństwa w sytuacjach ekstremalnych, ułożenia wzajemnych relacji między dorosłymi a dziećmi oraz wyrównania startu życiowego i edukacyjnego. Wiąże się z tym stworzenie sieci placówek oświatowych i opiekuńczo-wychowawczych funkcjonujących według nowych zasad, uwzględniających pełnoprawną pozycję dzieci w procesie nauczania i wychowania.

Zapobieganie i przeciwdziałanie łamaniu praw dziecka jest jednym z wyzwań stojących przed współczesnymi pedagogami. Konieczność edukacji społeczeństwa na ten temat potwierdziły badania m.in. Brunona Hołysta (1991, 2000, 2011), Bronisława Urbana (2000), Jerzego Surzykiewicza (2000, 2004), Grażyny Miłkowskiej-Olejniczak (1999), M. Michałaka (2020).

Order Uśmiechu jako hold składany Januszowi Korczakowi

Order Uśmiechu jest międzynarodowym wyróżnieniem nadawanym od 1986 roku osobom dorosłym przez najmłodszych za szczególne zasługi w propagowaniu praw dziecka. Na pomysł wręczania tego odznaczenia wpadła w 1968 roku redakcja „Kurieru Polskiego”. Inspiracją był wywiad z Wandą Chotomską z okazji 5-lecia dobranej *Jacek i Agatka*. Pisarka opowiedziała w nim o chłopcu ze szpitala rehabilitacyjnego w Konstancinie pod Warszawą, który chciał nadać medal lekarzowi, który się nim opiekował. Dziennikarze uznali, że dzieci mogą nagradzać Orderem Uśmiechu dobrą pracę dorosłych. Tytuł Kawalera Orderu Uśmiechu mogą nosić jedynie osoby, którym wręczono go zgodnie z ceremoniałem. Dekoracja odbywa się w szkołach, teatrach, domach kultury. Biorą w niej udział dzieci, często również te, które składały wniosek, zaś pasowania dokonuje jeden lub kilku członków Kapituły. Osoba dekorująca (Kancelarz lub członek Kapituły) ma po swojej prawej stronie Herolda, który trzyma włócznię z logo orderu. Po lewej zaś stoi dziecko z tacą, na której leżą order, legitymacja i róża. Ceremonię rozpoczyna Herold. Trzykrotnie uderza włócznią w podłogę i woła: „Słuchajcie! Słuchajcie! Słuchajcie!”. Wtedy przedstawiciel Kapituły pyta: „Czy przybył tu (nazwisko nagradzanego)?”. Laureat odpowiada: „Jestem”, po czym dzieci wprowadzają go na scenę i stawiają przed przedstawicielem Kapituły. Ten przypina order i wypowiada formułę: „W imieniu dzieci Międzynarodowa Kapituła Orderu Uśmiechu postanowiła nadać ci najśłoneczniejsze z odznaczeń”. Następnie uderza różą w lewe ramię laureata i mówi: „Pasuję cię, (imię i nazwisko laureata), na Kawalera Orderu Uśmiechu i żądam, abyś na przekór wiatrom i burzom był zawsze pogodny i radość dzieciom przynosił”. Nagradzany odpowiada: „Przyrzekam być pogodnym i dzieciom radość przynosić”. Wtedy Podczaszy wnosi puchar i oznajmia: „W pucharze kwaśna cytryna. Sprawdźmy, jak sobie poczyna Kawaler Orderu Uśmiechu”. Laureat powinien wypić sok i uśmiechnąć się (Wikipedia, 2021).

Orderem Uśmiechu dzieci nagrodziły już ponad 1000 najznamienitszych osób znanych i podziwianych w świecie, aktywnych na różnych polach: religijnym, kulturowym, politycznym, sportowym, pedagogicznym, medycznym i in. Autorska strategia badawcza M. Michalaka (2020), osadzona na teorii struktur poznawczych Fritza Schützego, pozwoliła poznać biografie wybranych Kawalerów Orderu Uśmiechu. Książka ukazuje bohaterów w różnych aspektach, ale nade wszystko jako ludzi tworzących wspólny świat, rozumiały i akceptujący, gdzie zdanie dziecka jest wręcz pożądane i oczekiwane, a małego człowieka traktuje się z poszanowaniem jego godności jako osoby i obywatela. Kwalifikacje Kawalerów Orderu opisane w tekście są szerokie. Obejmują sprawności medyczne, literackie, muzyczne, artystyczne, sportowe, organizacyjne, co wskazuje na wielość dziecięcych perspektyw. Kawalerami Orderu Uśmiechu zostali m.in.:

- dostojnicy religijni, arystokraci i politycy – papieże: Jan Paweł II i Franciszek, Dalajlama XIV, kardynałowie: Henryk Gulbinowicz, Franciszek Macharski, Ignacy Jeż, ks. bp Antoni Długosz, król Arabii Saudyjskiej Abdullah bin Abdulaziz Al Saud, królowa Szwecji Sylwia, księżniczka Anna, księżna Yorku Sarah Ferguson, Dagmar Havlová, księżna Maria Sapięha, Nelson Mandela, Kurt Waldheim, Moza bint Nasser, Farah Pahlawi, Jacek Wójcik;
- aktorzy i reżyserzy – Ewa Błaszczyk, Anna Dymna, Alina Janowska, Krystyna Feldman, Piotr Fronczewski, Ryszarda Hanin, Krzysztof Janczak, Zygmunt Kęstowicz, Irena Kwiatkowska, Władysław Nehrebecki, Steven Spielberg, Jerzy Stuhr, Peter Ustinov, Oprah Winfrey, Andrzej Maleszka;
- działacze społeczni i wybitni pedagodzy – prof. J. Bińczycka, Zbigniew Czarnuch, Hanna i Antoni Gucwińscy, Marek Kotański, Henryka Krzywonos, Dominika Kulczyk, Jacek Kuroń, Jolanta Kwaśniewska, prof. Maria Łopatkowa, M. Michalak, Waclaw Milke, Krystyna Mrugalska, ks. Arkadiusz Nowak, Janina Ochojska, prof. Julian Radziejewicz, hm. Danuta Rosner, Irena Sendlerowa, Halina Marszał-Sroczyńska, Matka Teresa z Kalkuty, Mariele Ventre, Jerzy Owiak;
- dziennikarze – Lesław Skinder;
- lekarze – dr Wanda Błęńska, prof. Wiktor Dega, prof. Olech Szczepski, prof. Krystyna Dobosiewicz, prof. Hilary Koprowski, prof. Edward Malec, prof. Jacek Moll, prof. Zbigniew Religa, dr Helena Pyz, prof. Eugenia Zdebska, prof. Marian Zembala, prof. Alicja Chybicka, prof. Henryk Skarżyński;
- piosenkarze i muzycy – Eleni, Majka Jeżowska, Barbara Kolago, Paweł Kukiz, Wiesław Ochman, Ryszard Rynkowski, Irena Santor, Grażyna Świtłała, Jan Wojdak;
- sportowcy – Otylia Jędrzejczak, Marian Woronin, Jakub Błaszczykowski, Marcin Gortat;
- twórcy literatury i poezji dla dzieci i młodzieży – Alina i Czesław Centkiewicz, Henryk Chmielewski, Wanda Chotomska, Irena Conti Di Mauro, Arkady Fiedler,

- Dorota Gellner, Tove Jansson, Irena Jurgielewiczowa, Ludwik Jerzy Kern, Maria Kownacka, Joanna Kulmowa, Cezary Leżeński, Adam Słodowy, Astrid Lindgren, Małgorzata Musierowicz, Edmund Niziurski, Hanna Ożogowska, Joanna Papuzińska, Renata Piątkowska, Janina Porazińska, Janusz Przymanowski, J. K. Rowling, Ewa Szelburg-Zarembina, Alfred Szklarski, ks. Jan Twardowski, Barbara Wachowicz, Wojciech Żukrowski, Lech Konopiński;
- artyści plastycy – Janusz Grabiański, Adam Kilian, Zbigniew Lengren, Danuta Muszyńska-Zamorska, Andrzej Renes, Wanda Rodowicz, Zbigniew Rychlicki.

Najstarszą odznaczoną tym orderem osobą była 97-letnia (w 2007 roku) Irena Sandlerowa, natomiast najmłodszą – 19-letnia Malala Yousafzai, wyróżniona w 2016 roku (Wikipedia, 2021).

Idea i praktyka nagradzania dorosłych przez dzieci Orderem Uśmiechu stanowi rodzaj hołdu złożonego J. Korczakowi, wielkiemu polskiemu działaczowi, którego dokonania w dziedzinie praw dziecka stały się podstawą humanistycznych nurtów w pedagogice. Towarzysząca temu wyjątkowa aura wychowawcza wyraża się w pojęciu „dawania”, określonego przez prof. B. Smolińską-Theiss jako fenomen pedagogiczny (Michalak, 2020).

Order Uśmiechu jako fenomen społeczno-kulturowy

Szczególną inspiracją do zainteresowania się fenomenem Orderu Uśmiechu mogą być badania prowadzone przez M. Michalaka, pełniącego funkcję Przewodniczącego Międzynarodowego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka, Kanclerza Międzynarodowej Kapituły Orderu Uśmiechu, a w latach 2008–2018 Rzecznika Praw Dziecka. W swojej monografii M. Michalak (2020) koncentruje się na wyjątkowym w skali międzynarodowej fenomenie społeczno-kulturowym i pedagogicznym, jakim jest Order Uśmiechu. Przedstawia też kwestie relacji dziecko – dorosły, zagadnienia dotyczące świata społecznego, wychowania, dziecka, jego praw i obywatelstwa, pedagogiki dialogu itp.

Autor rozpatruje problemy w korczakowskiej ramie teoretycznej, w której główny akcent położono na dziecięcy świat społeczny: relacje oraz więzi pomiędzy dziećmi a dorosłymi, religijny archetyp dziecka, szczególną, biologiczną więź z matką, a także relację dziecko – dorosły (uczyć dziecko, uczyć się z dzieckiem, uczyć się od dziecka). Widać wyraźny związek tytułowej problematyki z pedagogiką społeczną, traktującą o środowiskowych uwarunkowaniach rozwoju człowieka. Treść książki wpływa na pogłębienie sposobu rozumienia relacji pomiędzy dzieckiem a dorosłym oraz racjonalność pedagogiczną, charakterystyczną dla J. Korcza-

ka. Podjęty naukowy dyskurs w tym zakresie wpisuje się w korczakowskie założenia praw dziecka oraz wskazuje na konieczność rewitalizacji spojrzenia i twórcze uznanie godności małego człowieka, jego obywatelskości i relacji z dorosłym. Ponadto M. Michalak odwołuje się do dotychczasowych ujęć w literaturze przedmiotu i do monitoringu postaw społecznych wobec przemocy w wychowaniu. Jednocześnie wskazuje, że żadna z naukowych eksploracji nie potwierdziła pozytywnych skutków budowania relacji między dziećmi a dorosłymi opartych na przemocy i stosowaniu kar cielesnych (prace m.in. Susan Forward, Anny Piekarskiej, Alice Miller, Anny Lipowskiej-Teutsch, J. Brągiel, Ewy Jarosz, Krystyny Marzec-Holki). Historyczno-społeczny kontekst systematyzuje charakter tych związków (ujęcia Heleny Radlińskiej, Czesława Babickiego czy Lloyd deMause). Autor proponuje inny rodzaj relacji dziecko – dorosły, odczytywanej w perspektywie dialogu, przy czym ujęcie to sięga do filozofii Sokratesa i Platona, łączy się z ujęciem Emmanuela Levinasa, Martina Bubera, Józefa Tischnera, czy także czołowych przedstawicieli pedagogiki dialogu: Jana Bosko, J. Korczaka, Janusza Tarnowskiego, J. Bińczycykiej, M. Łopatkowej.

Po analizie dokumentacji zbieranej przez 50 lat przez członków Międzynarodowej Kapituły Orderu Uśmiechu (były to unikalne źródła, dokumenty, archiwalia i narracje) M. Michalak dokonał diagnozy wyjątkowej instytucji znaku pedagogicznego, jakim jest Order Uśmiechu. Ukazał jego społeczną legitymizację, przykład korczakowskiej idei dotyczącej odwróconych relacji dziecko – dorosły oraz uwiarygodnienie nowego modelu wychowania opartego na dziecięcym obywatelstwie i prawach dziecka do głosu w społeczeństwie. Autor przedstawił, jak idea Orderu Uśmiechu jest obecna w różnych formach wyrazu: w przestrzeni fizycznej, literaturze, sztuce. Pokazał także genezę powstania tego odznaczenia, społeczno-historyczne uwarunkowania tego procesu, okoliczności, które szczególnie decydowały o kierunku i dynamice jego rozwoju. Order Uśmiechu ma dwa wymiary. Po pierwsze jest to unikalna instytucja, która powstała z inicjatywy dzieci, zyskała międzynarodowy rezonans społeczny, zdobyła uznanie w Polsce i za granicą i ma także odzwierciedlenie w różnych dziełach. Po drugie jest to fenomen, zjawisko, proces, w którym uzewnętrznia się i rozwija specyficzna relacja między dzieckiem a dorosłym, co zmienia tradycyjną, nadrzędną, wychowawczą rolę dorosłego w stosunku do dziecka i ukazuje podmiotowość młodego pokolenia, a także stawia małego człowieka w roli eksperta, który zna się na własnym życiu. Analityczny dialog zapoczątkowany przez M. Michalaka, obejmujący kwestie ogólne, wyznaczające pedagogiczne pojęcia (m.in. style wychowania, pieczę nad dzieckiem, dialog, władzę rodzicielską), dookreśla, jaką rolę społeczno-kulturową ma Order Uśmiechu i jaki jest jego wpływ na funkcjonowanie świata dorosłych i dzieci.

Podsumowanie

Wskazany jest dialog na temat historyczno-pedagogicznej idei Orderu Uśmiechu, osadzonej w ramach teoretycznej pedagogiki J. Korczaka.

Bogactwo i wielowymiarowość procesu wychowania, wartości w relacjach do-rosli – dzieci oraz różnorakie konteksty dotyczące współczesnego podejścia pedagogicznego ukazane w biografjach Kawalerów Orderu Uśmiechu są istotne badawczo (Michalak, 2020). Za pomocą nietypowej narracji ukazano rozproszone i indywidualne przypadki. Ciekawa jest sama procedura, będąca metodologicznym wkładem w badania biograficzne i ukazująca ich rolę w badaniach pedagogicznych. Jest to interesująca metodyka, którą warto stosować. Trzeba szczególnie wziąć pod uwagę deficyty współczesnego świata w dziedzinie wychowania i opieki nad dziećmi, ogromne i wciąż rosnące potrzeby w tym zakresie, zwłaszcza w rejonach dotkniętych konfliktami. Eseistyczne wątki wyraźnie akcentują moment zwrotny, którym dla Kawalerów Orderu Uśmiechu było zetknięcie się z myślą J. Korczaka. Wychowawczy program działań na rzecz dzieci i osób potrzebujących wsparcia znajduje odzwierciedlenie we współczesnym pogłębionym podejściu oraz analizie człowieczeństwa (Archer, 2013).

Kategoria nagradzania, ważna dla pedagogiki, może być inspiracją do kolejnych analiz i badań, ponieważ zagadnienie dziękowania i wyróżniania ludzi występuje w każdej kulturze, a literatura pedagogiczna definiuje je jako uhonorowanie kogoś czymś za coś. Można zatem wnioskować, że przeprowadzona z tego punktu widzenia analiza dziecięcych wniosków, listów, zdjęć, laurek zgłaszanych do Międzynarodowej Kapituły Orderu Uśmiechu, ukazuje świat społeczny dziecka. Jak słusznie podkreśla Krystyna Ostrowska (2004), taki sposób przydzielania komuś czegoś ma nie tylko związek z obdarowywaniem, sprawianiem radości, lecz także jest to jedna z najbardziej rozpowszechnionych form nobilitacji indywidualnej, a czasem i zbiorowej. Order Uśmiechu jest obecnie najbardziej znaną instytucją oraz fenomenem społeczno-kulturowym w przestrzeni społecznej dzieci i dorosłych.

Bibliografia

- Archer, M.S. (2013). *Człowieczeństwo: problem sprawstwa*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Czyż, E. (1992). *Dziecko i jego prawa*. Warszawa: Biblioteka Komitetu Ochrony Praw Dziecka MEN.
- Deklaracja Praw Dziecka Przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Ligi Narodów w 1924 roku (Deklaracja Genewska)*. Pobrane 30.10.2021 z: https://unicef.pl/content/download/197/file/Deklaracja_Genewska.pdf.
- Hołyst, B. (2011). *Wikymologia*. Warszawa: LexisNexis.

- Kątna, M. (1993). Komitet Ochrony Praw Dziecka wczoraj, dzisiaj i jutro. W: J. Bińczycka (red.), *Prawa dziecka – deklaracje i rzeczywistość* (ss. 201-216). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku*. Pobrane 30.10.2021 z: <https://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm>.
- Korczak, J. (2012). *Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Kropiwnicki, J., Gruszka, J. (1998). *Prawa człowieka: Prawa dziecka*. Jelenia Góra: Wydawnictwo Nauczycielskie.
- Wikipedia, (2021). *Order Uśmiechu*. Pobrane z: https://pl.wikipedia.org/wiki/Order_UC5%9B-miechu#Nagrody.
- Michalak, M. (2020). *Order Uśmiechu – wspólny świat dzieci i dorosłych*. Warszawa: Międzynarodowa Kapituła Orderu Uśmiechu.
- Miłkowska-Olejniczak, G. (1999). Przejawy i uwarunkowania zachowań agresywnych uczniów w szkole, *Forum Oświatowe*, 1/2, 132-150.
- Ostrowska, K. (2004). Nagroda. W: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku: Tom III*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Surzykiewicz, J. (2000). *Agresja i przemoc w szkole: Uwarunkowania socjoekologiczne*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Surzykiewicz, J. (2004). Profilaktyka czy odkrycie na nowo funkcji wychowawczej szkoły? Rozwiązania modelowe w oparciu o badania własne i literaturę niemiecką (ss. 149-195). W: K. Ostrowska, J. Tatarowicz (red.), *Zanim w szkole będzie źle: Profilaktyka zagrożeń*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Urban, B. (2000). *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXII (1/2020)

Marta BOLIŃSKA*
Patryk ZIELIŃSKI**

**About the succession in the royal family. Literary image
of disability in the historical and legal context (Joe
Abercrombie *Half a King* from *the Shattered Sea* series)*****

**Wokół sukcesji w rodzinie królewskiej. Literacki obraz
niepełnosprawności w kontekście historyczno-prawnym
(Joe Abercrombie *Pół Króla* z cyklu *Morze Drzazg*)**

Abstract

Introduction. The article presents the issue of disability from the literary and legal perspective. The authors take into consideration the issue of disability as a social phenomenon, which is an inseparable element of every environment and culture, as well as the subject of compelling research. An important thread of the article is the transformation of

* e-mail: marta.bolinska@ujk.edu.pl

Instytut Literaturoznawstwa i Językoznawstwa, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Żeromskiego 5, 25-369 Kielce, Polska
Institute of Linguistics and Literary Studies, Faculty of Humanities, Jan Kochanowski University of Kielce, Żeromskiego 5, 25-369 Kielce, Poland
ORCID: 0000-0003-0480-7576

** e-mail: patryk.zielinski@ujk.edu.pl

Instytut Nauk Prawnych, Wydział Prawa i Nauk Społecznych, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Żeromskiego 5, 25-369 Kielce, Polska
Department of Criminal Law, Criminology and Forensics, Faculty of Law and Social Science, Jan Kochanowski University in Kielce, Żeromskiego 5, 25-369 Kielce, Poland
ORCID: 0000-0003-4473-4658

*** Translated by Marta Zapała-Kraj

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Żeromskiego 5, 25-369 Kielce
Jan Kochanowski University of Kielce, Żeromskiego 5, 25-369 Kielce, Poland
ORCID: 0000-0002-9007-3240

the perception of disability perception throughout the centuries. Joe Abercrombie's *Shattered Sea* trilogy serves as a concrete example of its presence. The sketch also revolves around the issue of changes in the perception and treatment of people with disabilities, as well as the introduction of regulations and social education which are to serve as means to provide people with disabilities with equal opportunities in order to function in the society.

Aim. The aim of the article is to present the image of people with disabilities in prose addressed to young readers, taking into consideration the context of the disability studies as well as legal regulations.

Materials and methods. The article is descriptive and analytical; it applies tools characteristic of the work of the philologist (including text explication, children's studies, disability studies) as well as that of a lawyer (literature study, document analysis).

Results. The analysis of the sources as well as observations and research show that the openness to the needs of people with disabilities and education in this area are progressively increasing, also through literature.

Keywords: Law, disability, history, young readers novel, literary cycle.

Abstrakt

Wprowadzenie. Artykuł przedstawia zagadnienie niepełnosprawności z perspektywy literacko-prawnej. Autorzy uwzględniają kwestię niepełnosprawności jako zjawiska społecznego, będącego nieodłącznym elementem każdego środowiska i kultury, a także przedmiotem istotnych badań. Ważnym wątkiem artykułu uczyniono przeobrażenie postrzegania niepełnosprawności na przestrzeni wieków. Za konkretny przykład jej uobecnienia posłużyła trylogia *Morze Drzazg* Joe Abercrombiego. W szkicu poruszona została ponadto kwestia zmian w postrzeganiu oraz traktowaniu osób z niepełnosprawnościami, jak również wprowadzania przepisów i edukacji społecznej w celu maksymalnego zapewnienia osobom z niepełnosprawnościami równych szans funkcjonowania w społeczeństwie.

Cel. Celem artykułu jest przedstawienie wizerunku osób z niepełnosprawnością w prozie adresowanej do młodego odbiorcy, z uwzględnieniem kontekstu studiów nad niepełnosprawnością oraz regulacji prawnych.

Materiały i metody. Artykuł ma charakter opisowy i analityczny, wykorzystuje narzędzia charakterystyczne dla pracy filologa (m.in. eksplikacja tekstu, *children's studies*, *disability studies*) i prawnika (studium literatury, analiza dokumentów).

Wyniki. Z analizy źródeł oraz obserwacji i badań wynika, że sukcesywnie zwiększa się otwartość na potrzeby osób z niepełnosprawnością oraz edukacja w tym zakresie, również poprzez literaturę piękną.

Słowa kluczowe: Prawo, niepełnosprawność, historia, powieść dla młodzieży, cykl literacki.

Introduction

Statistics reflect the scale of the problem of disability. About 25% of the world's population are people with various disabilities. In highly developed economies (e.g., the European Union) it is estimated that about 15% of the population are disabled. In Poland, it is assumed that every tenth person is disabled in some way and that in every fourth family there is at least one disabled person (Urbanowicz, 2012).

Universal law and natural law are fundamental human rights. The first means that they are recognized all over the world and refer to everyone, the second that they are valid from birth. The second half of the 20th century saw the development of various types of rights for the disabled people, dictating equal treatment and prohibiting discrimination. That fact was also taken into account by the belles-lettres. Noteworthy are the novels by British writer Joe Abercrombie from the *Shattered Sea* series, in which the issue of human rights is intertwined with the way a protagonist with disability is depicted, as well as the image of the personal and social consequences of his condition. It is also related to the paradigms of disability by showing the evolution of various visions and attitudes emphasized by the author.

Over the centuries, three basic approaches to disability have developed: the moral, medical, and social models. The first, the oldest, because it spans from the earliest times to the end of the Middle Ages, was based on the belief that disability is a punishment for sins. In the second, which was developed under the influence of medicine and the understanding of human nature at the beginning of the Renaissance, it was assumed that any indisposition could be treated. The social model calling for education and tolerance, i.e., a change in the approach and recognition of people with disabilities as equal members of society, was emphasized in the 1960s. Current to date, it assumes greater openness to different needs, including the adaptation of non-disabled individuals to the requirements and possibilities of people with disabilities, and not the other way around. Abercrombie seems to draw a bit from each of them, which we will discuss in a moment (Linton, 1998).

The growing interest in the social model of disability in the scientific community has resulted in the creation of a new multi- and inter-disciplinary field of research on disability – Disability Studies, and has contributed to the awakening of the literary imagination of writers and readers (Żuraw, 2016). Its foundations are set in the social sciences, humanities, and the knowledge of rehabilitation (Albrecht, Seelman, & Bury 2001; Wiliński, 2010). Mental (meta-) representations of the disability phenomenon differ in many points (Wiliński, 2010). Attitudes towards people with disabilities also vary (Urbanowicz, 2012). It should be emphasized that in the previous centuries people with disabilities were marginalized (Borowski, 2012). Two basic attitudes can be distinguished: acceptance and rejection, although there are many other possibilities between these extremes (Chrzanowska, 2016).

The article is descriptive and analytical, uses tools appropriate for the work of a philologist (text explication) and a lawyer, and its aim is to present the image of a disabled person in the latest prose for a young audience, taking into account the context of *disability studies* and *children's studies* as well as legal regulations (Lenzer, 2001).

Defining Disability

Defining disability, however, takes into account the relationship between human health (including age, gender, and education) and society, as well as the surrounding environment. A comprehensive definition of disability should therefore take into account aspects such as medical, legal, anthropological, sociological, pedagogical, and psychological.

Since 2001, in the International Classification of Functioning, Disability, and Health adopted by WHO (the so-called ICDH-2):

disability is a collective term that covers damage, activity limitations and participation limitations. Damage is a problem in the functioning or structure of the body. An activity limitation is a difficulty faced by an individual in carrying out an activity or task. Restricting participation is a problem experienced by an individual when engaging in life situations. Disability is not only a health problem. It is a complex phenomenon that reflects the interaction between the characteristics of a person's organism and the characteristics of the society in which that person lives (Twardowski, 2018, p. 113; World Health Organization, n. d.).

Currently, the definition contained in the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities is adopted, stating that “disabled persons include persons with long-term reduced physical, mental, intellectual or sensory capacity, which in interaction with various barriers may limit their full and effective participation in social life on equal terms with other citizens” (Borowski, 2012, p. 90; *Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych*, 2006, Article 1).

The World Health Organization (n.d.) proposed to systematize and clarify the definitions of disability, by distinguishing three conditions:

- “impairment” as a biomedical category – refers to an organism which, due to damage, does not function properly (in terms of structure and functions);
- “disability” (functional disability) understood as any limitation or difficulty (resulting from inability) to lead an active life, in a manner or scope considered to be typical for a human being;
- “handicap” (disability) as limitations in the social roles performance that prevent full implementation of the social roles corresponding to age and gender and result from socio-cultural conditions.

The World Health Organization modifies, expands, and updates its classifications from time to time.

The *Sea of Splinters* trilogy and the role of literary heroes

British writer, Joe Abercrombie (born 1974) won popularity with the *First Law* trilogy, which included the novels *The Blade, Before They are Hanged* and *The Ultimate Argument of Kings*. He is also known for his songs: *Best served cold*, *Heroes*, *Red Land* (nominations for the Campbell Award for the best writer and in 2010 and 2012 for the British Fantasy Award). In 2014, he released the song *Half a King* as the first part of the trilogy entitled *The Shattered Sea*, consisting of: *Half a King*, *Half the World* (2015) and *Half a War* (2015). The novel *Half a King* was awarded in 2015 with the prestigious Locus Award in the “book for young people” category.

It is worth mentioning that the hero, especially in texts for young people, is defined by, apart from aesthetic premises, by educational considerations. Those aspects also mean that such heroes are characters with whom the young audience feels connected, and sometimes even identifies with. The heroes not only constitute the building blocks of the presented world, but also become carriers of significant axiological values. In the author's *Shattered Sea* cycle, the way of leading the character with a disability deserves attention. The heroes created by the author, with their attitudes and actions, have a chance to influence the underage recipient undergoing development, who not only can observe the surroundings, but also compare himself and his behaviour with that of characters.

The plot of the *Shattered Sea* cycle (Głowiński, Kostkiewiczowa, Okopień-Sławińska, Sławiński, 1988) is set in a fantasy convention (Trębicki, 2012), showing similarity to myths, fairy tales, heroic epics, and chivalrous romance. The novels also fit into the structure of the initiation story (leaving the house, putting the protagonist to the test, and finally the ending as a symbolic picture of the maturity achieved (Propp, 1968).

In the plot, the reader focuses on the adventures of Yarvi, the young prince of Gettland. In the first part – *Half a King*, Yarvi (as a disabled person, cannot take succession), he prepares for the ministerial exam (a function that combines the skills of a herbalist-healer, diplomat, scholar, judge, and advisor). His father and brother die in surprising circumstances, which means that he has to change his life plans because unexpectedly, he becomes the king. When he goes with a group of soldiers to avenge the death of his relatives, he is betrayed by his uncle. He miraculously avoids death, but becomes a slave. He enters a ship as a boatman, then is promoted to a messenger, and a steward. He manages to escape from captivity. Before he returns home, he experiences many hardships, but also finds extraordinary allies. *Half the World*, as the second part of the series, is connected with the first one. The link is both the setting (the capital of Gettland, Thorlby, and the Sea of Splinters) and the choice of heroes. The figure of Yarvi returns, this time older and acting as the king's minister-adviser, as

well as people known from the previous part, including Rulfa, Uthila, Laithlin, Isriun. However, this time the author decides to introduce a pair of antagonistic teenagers, Thorn and Brand. They travel halfway around the world with Yarvi to win Gettland's allies and prevent a war with the High King. During a dangerous journey, full of danger and diplomatic struggles, they mature and discover the truth about themselves and make their dreams come true. The last part of the trilogy, *Half a War*, shows the fate of the teenage Skara, the daughter of King Throveland, as a skilful diplomat who can win by using the right arguments. Its history is intertwined with the lives of previously met heroes (including Yarvi, Thorn, Gorm) and new characters, including twin brothers, Raith and Raki. The thread of the minister with a deformed hand gains the expected, and at the same time surprising, finale.

Let us also remember that a literary cycle is defined as a set of works that belong to the same genre and are linked in a superior whole by the community of elements of the represented world, or by the similarity of compositional solutions. Each work, however, can retain a structural autonomy and be perceived as an independent whole. This is what happens with the epic tale *Shattered Sea*.

It should also be emphasized that the introduction of the disabled prince motif may induce young (but also adult) readers to become interested in the issues of people with disabilities, to delve into various, including social, medical, historical, and legal aspects of disability. Yarvi, as one of the most important characters of the cycle, is subject to limitations in activity and participation, and is also affected by damage (under-developed, deformed left hand). The emerging awareness of multi-factorial influences and diversity in the surrounding world, may help to break down mental and social stereotypes in recipients, foster in-depth reflection, and get rid of beliefs leading to intolerance or discrimination. What are the established beliefs, what is this paradigm shaped in the social environment, and what is the model of attitude towards external reality? More on those in a moment, because the modern approach to supporting people with disabilities is a result of all the achievements of mankind, and not only the effect of the regulations of the last century (Borowski, 2010).

Historical view

Within the way of understanding and perceiving disability throughout history, two basic epochs can be distinguished: pre-industrial (and industrial) and post-industrial. In each of them, slightly different factors influenced the attitude of societies towards disability. It seems that the story is set in pre-industrial and industrial times (although found and used elven artifacts may arouse discussion).

It is important to notice how Yarvi perceives himself and is seen through the eyes of other people. The first part, *Half a King*, is significant in this respect. Abercrombie repeatedly quotes the thoughts and words of a character who clearly feels inferior to his peers, and also feels disgust and contempt for himself. He is sure that others feel the same about him. He remembers many times when the king-father showed him disrespect and reminded him that he did not ask for “half a son”. The significant person for the boy is not the parent, but Mother Gundring, the king’s advisor and teacher of the “half prince”. Finally, life’s turmoil leads Yarvi to find friends who will value him and his potential, rather than focus on his physical difference.

It is worth mentioning that in historically distant times, when the issue of disability was considered, it was approached in different ways (Delattre, 2007). Disability often aroused fear, became the subject of mockery, and was associated with pity (Barnes, Mercer 2008; Ryan & Thomas, 1980). There was also consent to the extermination of deformed and different creatures (Barnes & Mercer, 2008; Frazier, 1997; Sumner, 1995; Żuraw, 2016). Sometimes these people were placed in the mainstream life of a given community, but the most often it was in a circus, or the houses of rich people (where they played low-status roles.)

In the pre-industrial and industrial period, the history of the social location of people with disabilities begins in ancient times, specifically Greece, where body shapes were idealized, physical fitness was glorified, supranaturalism dictated the causes and consent to the extermination of deformed creatures (transgressing taboos). In later centuries (moral model), everyday life and folk culture were associated with beliefs that treated disability as a punishment for wrongdoing. Dysfunction was a sign of sin (Douglas, 2007). For a long time, there was doubt regarding the humanity of people with birth defects. There was a strong biological determinism – a direction that excessively linked physicality with the psyche (Lukrecjusz, Arystoteles, & Juwenalis, in: Korniszewski, 2003; Żuraw, 2016).

The Middle Ages brought some changes in the perception of disability. St. Augustine’s view of the dysfunctional man as God’s work (see the work *The City of God*) had a strong impact. Unofficially, however, the need to exterminate creatures whose appearance or way of functioning differed from the norm (the theme of Victor Hugo’s *The Hunchback of Notre Dame* (1831). People with congenital deformities were still allowed to be present in the mainstream of social life, but they were treated as an object of entertainment or people predisposed to less important social functions (Gleeson, 1997; Olivier, 1990; Żuraw, 2016). Echoes of this attitude can be seen in the novel *Half a King*. The title itself signals an incomplete ruler, although Yarvi’s degree of exclusion is toned down due to the fact that he is the king’s son. Perceived as defective, he is not considered a candidate for the throne. Only in the face of the unexpected death of his father and his heir, is he crowned as the only blood heir.

From the 17th century (in some countries), the beginnings of the welfare state ideology (interference in solving the problems of people with disabilities) can be traced (Stone & Priestley, 1996; Żuraw, 2016). Moreover, the legal existence of disability was sanctioned. In 1601 in England the Relief of the Poor was established, whereby a division was introduced between people who should be held responsible for their disadvantage and those who were disadvantaged through no fault of their own and deserved support. Over the next two centuries the category in question was expanded to include the physically ill, the mentally ill, the handicapped, as well as the old and infirm, and people with sensory problems. However, these regulations, instead of creating care and understanding, led to the exclusion of the sick and disabled from the mainstream of collective life. The development of science and research tools has resulted in the isolation and confinement of people in special centres, and subjecting them to social oppression (including marginalization, violence, exploitation, powerlessness, and cultural imperialism). It can even be concluded that such people were colonized like other minorities (Żuraw, 2016). Their places of stay were, for example, care centres or traveling menageries (Barnum's circus). In the 18th century, museums of curiosities became popular – this fact immortalized by Charles Dickens in his novel *The old curiosity shop* (1841). Segregation and isolation became a common practice (Cohen & Scull, 1983; Żuraw, 2016).

In the nineteenth century, the image of disability as a “personal tragedy” began to emerge. The disabled body was considered to be inefficient. Standards of time and production led to the removal of the disabled from mainstream working (Gleeson, 1997). At the same time, the first special schools were established, and the importance of the role of science in explaining the genesis of congenital defects grew (Żuraw, 2016).

Abercrombie does not go that far in his novel; nevertheless, the concept of an inefficient (damaged and limited) body is important. Yarvi is not able to physically meet the demands of a warrior's life – the defective hand cannot bear the weight of the shield; the battlefield isn't for the hero. But he still educates himself in diplomacy, historical and herbal knowledge, and under the supervision of his long-term carer, Mother Gundring, he prepares for the exam for the king's minister-adviser, which he successfully passes. The adversities that he had to overcome also contributed to changing the approach to his own disability. It turned out that a disabled hand can row, medical knowledge saved a drowning girl's life, and diplomatic efforts allowed him to achieve the position of the minister in the Shattered Sea and the title of Father, and then Grandfather, Yarvi. The aforementioned change in his attitude echoes the post-industrial times, where one of the most important factors was the perspective of the disabled themselves.

The British writer therefore examines the way of understanding the negative consequences of disability, which may contribute to regulations, the effect of which is not only the awareness of what social expectations are, but also what norms they impose

on specific members of society, who take responsibility for overcoming disability and its consequences (attribution of responsibility). The way in which this counteracting takes place is related to the understanding of the phenomenon of disability according to a given model, and also (to a lesser extent) results from the available means and regulations or traditions and customs (Wiliński, 2010). It also suggests that the writer draws from various disability paradigms (e.g., moral, medical), but emphasizes the importance of the social model. It is worth recalling at this point M. Foucault's thesis that the evolution of the way of thinking "from a physically controlled body to self-discipline" was the basis for creating norms of normality of bodies and behaviour (Young, 1997, pp. 147-160). By emphasizing the role of the relationship between knowledge and power over the body, he influenced the attitude of the community towards the sick and the disabled (positive), which was captured and recorded in Joe Abercrombie's novel *Shattered Sea*.

Attitudes towards the phenomenon of disability

As this brief historical overview shows, the perception and attitudes of people with disabilities depends on many factors, including personality, social and cultural ones. There is a link between the values we believe in, and the stereotypes shared regarding people with disabilities. On the one hand, the stereotype may be in the social consciousness and on the other hand, it may function in the mind of an individual (based on individual experiences, a person broadens his knowledge about the whole group, which translates into his reactions towards people classified by him as his representatives) (Urbanowicz, 2012). Therefore, it is worth taking into account the behaviour of the interested parties themselves, as emphasized by Abercrombie. People with disabilities seem to be particularly vulnerable to stress and confusion. In some cases, they may withdraw from public (social) life and even auto-marginalize (Yarvi's initial attitude), with passivity and a lack of motivation to change, a sense of abandonment and loneliness, and consequently social isolation (or self-isolation) (Urbanowicz, 2012).

There is much evidence in the novel that the trope of marginalization and auto-marginalization is right. Yarvi is not able to use weapons skilfully, which is one of the most important qualities of a leader in times of wars and conquests. The hero repeatedly emphasizes his inferiority caused by the lack of training of his left hand which cannot even hold a shield. Physical otherness makes him feel stigmatized and excluded. It is also perceived by peers and subjects as different (in the sense of "inferior", disabled, incomplete). He must demonstrate cleverness and intellectual prowess, especially where others skilfully use a sword and physical strength.

The concept of understanding the mechanism of auto-marginalization is Martin Seligman's theory of learned helplessness. It belongs to the group of cognitive theories (it adopts the assumptions of cognitive psychology). It is based on two types of phenomena: internal mental processes and learning processes that are shaped by the experiences of the individual (relatively persistent patterns of thought and behaviour). Two concepts are mentioned as key: learned helplessness (ceasing to act) and attributive (explaining the causes of events) style (Seligman, 1996; Urbanowicz, 2012). Initially, under the pressure of his environment, Yarvi condemns himself to isolation and marginalization. Gradually, however, under the influence of life experiences and a group of people who see him not only as a disabled prince, but as a man of many talents, he increases his self-esteem, which results in numerous positive events and successes. As a consequence, the hero does not function on the margins of social life in Gettland, but becomes an important part of it. It can even be considered the "spiritus movens" of many decisions (e.g., traveling in search of allies, building alliances, defeating the High King's army, seizing the power in a ministry).

The role of characters and the process of fictionalization in the context of the social model

Yarvi as a literary character is a component of the represented world made up of various components, including features (appearance and character), thoughts, actions, and statements attributed to him. Their connection is determined by a specific pattern of integration, the external exponent of which is a proper name (Yarvi), special attributes (left hand defective), behavioural characterization (e.g., vigilance, distancing, caution). The aforementioned pattern is the result of three basic factors, i.e., a literary stereotype established in the tradition of a given genre, a non-literary personal model shaped in social conditions that are subject to the writer's observation, and finally the model of an attitude towards life (external reality) promoted by the author.

In the social paradigm of disability, the perception of the disability phenomenon may take the form of fictionalization (art space), which, on the one hand, is expressed by assigning a labelling or discriminatory attitude to society (social structure) and on the other hand – by reducing the bodily dimension of the disability phenomenon (Hughes & Paterson, 1997). This story is about developing Yarvi's intellectual potential in order to break the causal relationship between damage and disability (Terzi, 2004) and to create a relationship between the individual and his environment, which the author manages to create in the space of the represented world. The protagonist as

the fictional character is created in a human likeness (a materialization of the author's concept); on the other hand, certain qualities are exaggerated or emphasized in him. Therefore, in this process, literature becomes a source of information and a form of education, a school of shaping attitudes and beliefs. The very introduction of the hero with a physical disability, drawing attention to the right of the presence of various people in society, is an added value. It is worth combining it with the strategy of orientation towards reception and reading orientation.

This strategy may be important due to the age and sensitivity of the reader. Such division is derived from the concept of the noosphere, introduced by Pierre Teilhard de Chardin into theoretical thought. He stated that the noosphere is a space around the earthly consciousness, understood as a thought created by individuals, societies, nations, races, and cultural circles (*noos* – the Greek mind, reason, spirit), it is a kind of protective sphere around the recipient (Pacewicz, 2010; Starzec, 1980). Polish researcher of literature, Grzegorz Leszczyński, suggested paying attention to the needs of the reading subject while reading (Leszczyński, 2012). Following Barthes and Culler, the author reminded that reading is based on taking or creating references, because as a process spanning over time, it is related to understanding the language of a text, which consists of recognizing the world to which it relates. He also saw that the choice of genre was a conventional function of language, a special relationship to the world, and also served as the norm or expectation that governed the reader's encounter with the text (Culler, 1977). Orientation, therefore, is associated with the awareness of reading (the nature of the text) and taking into account the reader's self-knowledge, which in turn is an important stage in the personal and spiritual development of the recipient.

G. Leszczyński explains that literary works can focus on the reading subject himself. Works of this type can be described as the introverted noosphere, and the style of their reception as contemplative. Other texts are oriented more towards the outside world, which they familiarize with and the creation of which they activate; their noosphere can be described as the extroverted, and their reception style as activating (Leszczyński, 2012). Therefore, it can be assumed that in Abercrombie's novel, the protagonist (the novel's prince-minister) is entrusted with a task, which he treats as a mission. If the reader tries to get closer to the character's emotions or even identifies with them, he becomes the active subject himself. Then, both – contemplative and activating – seem to accompany the character and reading of the novel *Half a King*. Additionally, multi-volume formats (cycles) allow the reader to build emotional relationships with the text. Abercrombie uses this procedure. In this context, it is not surprising that the novel won awards in the "book for young people" category.

Legislation and culture

The law (Stiker, 1995), creating definitions, criteria, and degrees of disability, gave disabled people an existence and status that they once did not have. At the same time, it offered a double social identity – first, it contributed to the emergence of an injured and damaged people’s group; second, it allowed for the formation of a community of citizens who enjoy the same rights as non-disabled people. In the opinion of many researchers, however, people with disabilities are limited because their lives are associated with a special industry, specialists, classification processes, e.g.: when granting benefits or allowances. Different countries have developed separate criteria for granting pensions (e.g., in the USA, people suffering from constant pain can obtain a pension, in Scandinavia – registered alcoholics) (Żuraw, 2016).

Law in the service of disabled people

Given the above, it is worth pointing to specific rules and documents. In the context of the rights of disabled people, it is necessary to highlight the principle of equality before the law. The very idea of equality (Zieliński, 2018) dates back to the times of ancient democracies (Greek isonomy) (Chojnacka & Olszewski, 2004) and also refers to early Christianity (*Twoja Biblia*, n. d.).

In addition to the principle of equality genesis, the current reference formed during the French Revolution through the slogan: “Freedom, equality and fraternity” should be mentioned. The first article of the Declaration of the Rights of Man and Citizen of 1789 indicated that people are born and remain free and equal in rights. It also laid the foundations for civic freedom, manifested in various dimensions (Garlicki, 2009), because “all subjects of law characterized by a given significant feature are to be treated equally, i.e. measures, without discriminating or favouring differentiation” (*Wyrok Trybunału Konstytucyjnego*, 1988, U 7/87, No. 1, item 1).

Following the path of legislation and application of the law, it is worth emphasizing that the rights of disabled people are protected practically in all areas of human rights. This taxonomy is so vast that its development would require at least a monograph, but for the purposes of this work, key sectors will be highlighted. Firstly, the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, adopted on December 13, 2006, ensures the protection of the rights of the disabled, Poland ratified that Convention on September 6, 2012. Its overriding task has been to protect and ensure the full and equal exercise of human rights and fundamental freedoms by people with disabilities, without discriminating against other citizens

in any area of activity. Countries that have adopted the Convention are obliged to implement and adhere to standards of conduct aimed at ensuring the realization of those rights.

The documents of the European rank also contain numerous regulations, directives, decisions, resolutions, and conclusions, the content of which includes provisions emphasizing the need to look at the rights related to people with disabilities. They concern areas such as: transport (bus, coach, sea, air, rail), *de minimis* aid, support and protection of crime victims, equal treatment, work, culture, and social life.

Under European Union law, the principle of equal treatment does not stand in opposition to maintaining or adopting specific measures to prevent or compensate for inconveniences. An example is the Employment Equality Directive. It gives the possibility of applying special measures in relation to the disabled and obliges employers to implement improvements that will provide disabled employees equal access to work, its performance, the process of education, or development (Brzozowski, Krzywoń, & Wiącek, 2018).

Conclusion

The emancipation movements as well as the self-organization of people with disabilities, initiated in the 1970s, led to criticism of social institutions that created barriers and prejudices (Finklestein, 1993). It should be remembered that, amongst other things, it was found that a damage is a defect at the organic level, while disability is a derivative of barriers constructed by the society (that is a limitation of a functional nature showing a sociocultural dependence); impairment was defined as the combined effect of damage and disability (Żuraw, 2016).

As part of the summary, it is also worth pointing to the basic determinants and assumptions of the disability paradigms. And so, in the medical model, the phenomenon of disability is considered in terms of the features of the human body, which amounts to the belief that disability is both internal and objective in nature, hence quantitative methods should be used primarily for research. On the other hand, there is a social model in which the phenomenon of disability is identified with prejudices, barriers, and discrimination. In that concept, disability is evoked by external factors and subjective prejudices, which is why qualitative methods are the most appropriate form of the study (Twardowski, 2018).

In the 1980s and 1990s, the social model of disability mobilized the community of people with disabilities to fight for equality. A number of practical activities were commenced, including campaigns for the implementation of anti-discrimination legal solutions. In Great Britain, a pertinent law was passed in 1995. A year later, regula-

tions were introduced that allowed for the payment of money for the employment of personal assistants by people with disabilities. Gradually, solutions and devices adapted to the needs of people with disabilities began to appear (e.g., elevators, ramps, telephones, toilets, public transport, properly equipped apartments, workstations, signage in public spaces, and technical aids). Accessibility to offices, public buildings, and cultural institutions has been increased. The introduced improvements were also conducive to education in generally accessible schools and universities. The artistic creativity of people with disabilities began to flourish, including literary, art, music, film, and theatre (Twardowski, 2018). Literature has also been entrusted with the tasks of the social tribune, as well as the tools of therapy (even as means of self-therapy).

Nowadays, thanks to the achievements of science, including medicine and technology (biotechnology), but also to the growing awareness of society and legal regulations, man can decide about his individuality, adjust his or her self-esteem, change himself. Moreover, certain dysfunctions begin to lose their deprecating connotation, are treated as a value, and are no longer taboo (Żuraw, 2016). Sometimes they even become unique, attract attention with their otherness (without stigmatization), gain a unique character, as in the novels of J. Abercrombie, while the otherness itself is fragmented or segmented without a discriminatory assessment. To sum up, in the era of postmodernity, the boundaries between the norm and otherness become fluid, and often depend on individual sensitivity as well as the scale of social awareness.

References

- Albrecht, G. L. (Eds.) (1976). *The Sociology of Physical Disability and Rehabilitation*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Albrecht, G., Seelman, K. D., & Bury, M. (Eds.) (2001). *Handbook of disability studies*. London: Sage Publication.
- Bolińska, M. (2006). Dzieje, koncepcje i przemiany dzieciństwa w zarysie [An outline of the history, concepts, and transformations of childhood]. In: J. Detka, J. Paclawski (Eds.), *Szkice o literaturze XIX I XX wieku* (pp. 201-226). Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe.
- Barnes, C., & Mercer, G. (2008). *Niepelnospprawność* [Disability]. Warszawa: Wydawnictwo Sic!.
- Borowski, G. (2012). Ways of supporting people with disabilities throughout history – selected examples. *Niepelnospprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, 5, No. IV, 89-120.
- Brzozowski, W., Krzywoń, A., & Wiącek, M. (2018). *Prawa człowieka* [Human rights]. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Chrzanowska, I. (2015). *Pedagogika specjalna: Od tradycji do współczesności* [Special Pedagogy: From Tradition to the Present]. Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls".
- Chojnacka, K., & Olszewski, H. (2004). *Historia doktryn politycznych i prawnych: Podręcznik akademicki* [History of political and legal doctrines: Academic textbook]. Poznań: Ars Boni et Aequi.
- Culler, J. (1977). Konwencja i oswojenie [Convention and taming], transl. I Sieradzki. In: *Znak, styl, konwencja* (pp. 151–152). Warszawa: Czytelnik.

- Delattre, V., & Sallem, R. (2007). Décrypter la différence: L'archéologie du handicap. *Archéologia*, No. 448, 24–32.
- Douglas, M. (2007). *Czystość i zmaza: Analiza pojęć nieczystości i tabu* [Purity and Stigma: An Analysis of the Concepts of Impurity and Taboos], transl. M. Bucholc. Warszawa: PIW.
- Foucault, M. (1993). *Nadzorować i karać: narodziny więzienia* [Supervise and Punish: The Birth of the Prison]. Warszawa: Aletheia.
- Garlicki, L. (2009). *Polskie prawo konstytucyjne: Zarys wykładu* [Polish constitutional law: The outline of the lecture]. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Gleeson, B. J. (1997). Disability Studies: a historical materialist view. *Disability and Society*, No. 12(2), 179–202.
- Głowiński, M., Kostkiewiczowa, T., Okopień-Sławińska, A., & Sławiński, J. (1988). *Słownik terminów literackich* [Dictionary of Literary Terms]. Wrocław: Ossolineum.
- Hughes, B., & Paterson, K. (1997). The social model of disability and the disappearing body: Towards a sociology of impairment. *Disability and Society*, 3(12), 325–340.
- Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych [Convention on the Rights of Persons with Disabilities]. (2006). Retrieved August 3, 2020 from http://www.unic.un.org.pl/dokumenty/Konwencja_Praw_Osob_Niepelnaorainnych.pdf.
- Korniszewski, L. (2003). *Dzieci z wadami wrodzonymi* [Children with birth defects]. Warszawa: PZWL.
- Lenzer, G. (2001). Children's Studies: Beginnings and Purposes. *The Lion and the Unicorn*, Vol. 25(2), 181–186.
- Leszczyński, G. (2012). Style lektury książki dziecięcej [Styles of reading a children's book]. In: A. Unherheuer-Gołąb, M. Chrobak (Eds.), *Noosfera literacka: Problemy wychowania i terapii przez literaturę dla dzieci* (pp. 22–47). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Linton, S. (1998). *Claiming Disability: Knowledge and Identity*. New York: NYU Press.
- Oliver, M. (1981). A new model of the social work role in relation to disability. In: J. Campling (Ed.), *The handicapped person: A new perspective for social workers* (19–32). London: RADAR.
- Oliver, M. (1990). *The individual and social models of disability*. Retrieved from <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/Oliver/in%20soc%20dis.pdf>.
- Pacewicz, G. (2010). *Koncepcja noosfery w myśli Pierre'a Teilharda de Chardin* [The concept of the noosphere in the thought of Pierre Teilhard de Chardin]. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Propp, V. (1968). Morphology of a fairy tale. *Literary Diary*, 4, 203–242.
- Ryan, J., & Thomas, F. (1980). *The Politics of Mental Handicap*. Harmondsworth: Penguin.
- Seligman, M. (1996). *Optymizmu można się nauczyć* [You Can Learn Optimism]. Poznań: Media Rodzina.
- Shakespeare, T., & Watson, N. (2002). The social model of disability: An outdated ideology? *Research in Social Science and Disability*, 2(2), 9–28.
- Stiker, H. J. (1999). *A History of Disability*. Michigan: University of Michigan Press.
- Starzec, H. (1980). *Wychowanie literackie* [Literary education]. Warszawa: WSiP.
- Stone, E., & Priestley, M. (1996). Parasites, pawns, and partners: disability research and the role of non-disabled researchers. *British Journal of Sociology*, 4(47), 699–716.
- Sumner, W. G. (1995). *Naturalne sposoby postępowania w gromadzie*. Warszawa: PWN.
- Swain, J., & French, S. (2000). Towards an affirmation model of disability. *Disability and society*, 4(15), 569–582.
- Terzi, L. (2004). The social model of disability: a philosophical critique. *Journal of Applied Philosophy*, 2(21), 141–57.
- Thompson, J. (2013). *Special Educational Needs*. Warszawa: PWN.
- Trębicki, G. (2007). *Fantasy: Ewolucja gatunku* [Fantasy: The evolution of the species]. Kraków: TAIWPN UNIVERSITAS.

- Twardowski, A. (2018). Społeczny wymiar niepełnosprawności [Social dimension of disability]. *Studia Edukacyjne*, 48, 97-114.
- Twoja Biblia* [Your Bible]. (n. d.). Retrieved October 5, 2020 from <http://twojabiblia.pl/>.
- Urbanowicz, Z. (2012). Od interdyscyplinarnego do transdyscyplinarnego spojrzenia na niepełnosprawność [From an interdisciplinary to a transdisciplinary view of disability]. *Ogrody Nauk i Sztuk*, 2, 443-457.
- World Health Organization. (n. d.). *Disability*. Retrieved April 8, 2020 from <http://www.who.int/topics/disabilities/en/>.
- Wiliński, M. (2010). Modele niepełnosprawności: indywidualny – funkcjonalny – społeczny [Models of disability: individual – functional – social]. In: I. Brzezińska, R. Kaczan, & K. Smoczyńska (Eds.), *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności* (pp. 15-56). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Wyrok Trybunału Konstytucyjnego* [Judgment of Polish Constitutional Tribunal]. (24.02.1998). U 7/87, OTK 1988.
- Young, I. M. (1997). Unruly categories: a critique of Lancy Frasier dual systems theory. *New Left Review*, 222, p.147-160.
- Zieliński, P. (2018). Znaczenie zasady równości wobec prawa na tle zakazu dyskryminacji [The importance of the equality principle before the law on the basis of the prohibition of discrimination]. *Humanistic Journal of Science Human Rights*, 21, 152-152.
- Żuraw, H. (2016). Ewolucja podejścia do niepełnosprawności w kulturze Zachodu – perspektywa antropologii [Evolution of the approach to disability in Western culture – the perspective of anthropology]. *Pogranicze. Studia Społeczne*, XXVIII, 27-47.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXII (1/2020)

Jolanta LIPIŃSKA-LOKŚ*

Funkcjonowanie rodzin dzieci z niepełnosprawnością intelektualną – wybrane aspekty

**The functioning of families with children with intellectual disabilities
– selected aspects**

Abstrakt

Wprowadzenie. Niepełnosprawność dziecka zawsze, choć w różnym stopniu, wpływa na wypełnianie funkcji rodziny, wyznacza jej styl życia. Codziennosc rodzin obfituje w liczne i różnorodne sytuacje trudne, które mogą stanowić zarówno problem nie do pokonania, jak i wyzwanie, z którym po prostu należy się zmierzyć – samemu lub korzystając z tak ważnego wsparcia społecznego.

Cel. Celem badań jest pokazanie funkcjonowania rodzin dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Z uwagi na złożoność podjętej problematyki diagnozie poddano tylko wybrane aspekty funkcjonowania rodzin, ukazując jednocześnie zmiany w realizacji funkcji rodziny w wyniku pojawienia się w rodzinach dzieci z niepełnosprawnością intelektualną.

Materiały i metody. Badania przeprowadzono w nurcie badań jakościowych, metodą indywidualnych przypadków, z wykorzystaniem techniki wywiadu i zastosowaniu dyspozycji do wywiadu. Grupę badawczą stanowiło 15 rodzin dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Wywiadu udzieliło 12 matek i 3 ojców uczniów różnych form edukacji specjalnej uczęszczających do szkół podstawowych na terenie Zielonej Góry.

Wyniki. Przeprowadzone badania pokazały funkcjonowanie rodzin dzieci z niepełnosprawnością. Bez wątplenia należy mówić o dynamice zmian w tych rodzinach, o zmianach w wypełnianiu praktycznie wszystkich funkcji realizowanych przez rodziny.

¹ e-mail: jolanta.lipinska-loks@uwr.edu.pl

Zakład Edukacji Osób z Niepełnosprawnością, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska
Department of Education of Persons with Disabilities, Faculty of Historical and Pedagogical Sciences, University of Wrocław, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland
ORCID: 0000-0001-8084-1501

Wnioski. Na funkcjonowanie rodzin doświadczających niepełnosprawności dzieci wpływa radzenie sobie rodziców w trudnej sytuacji, przebieg procesu adaptacji do niepełnosprawności dziecka, a także samo funkcjonowanie dziecka oraz doświadczanie przez rodziny wsparcia społecznego.

Słowa kluczowe: rodzina, rodzice, niepełnosprawność, dziecko z niepełnosprawnością intelektualną.

Abstract

Introduction. A child's disability always, to differing degrees, affects the fulfilment of the function of a family, shapes intra-family relationships, and determines the family lifestyle. Family life abounds in numerous and varied demanding situations, which can be both an insurmountable problem, and a challenge that one just has to face – alone or with such important social support.

Aim. The aim of the research is to show the functioning of families with children with intellectual disabilities. Due to the complexity of the issues, only selected aspects of family functioning were diagnosed, showing at the same time changes in the realization of family functions as a result of the appearance of children with intellectual disabilities.

Methods. The study had the qualitative character using the method of individual cases. The interview technique and the disposition to the interview were used. The research group consisted of 15 families of children with intellectual disabilities. Interviews were conducted with 12 mothers and 3 fathers of pupils receiving various forms of special education, attending elementary schools in Zielona Góra.

Results and conclusions. The study shows the functioning of families with children with disabilities. Undoubtedly, we can speak about dynamic changes and modifications in the almost all functions performed by families. The functioning of families experiencing a child's disability is affected by many factors: coping with the demanding situation by parents, their process of adaptation to the child's disability, the level of child's functioning, and the social support.

Keywords: family, parents, disability, child with intellectual disability.

Wprowadzenie

Funkcjonowanie rodziny to nic innego jak jej działanie w sposób właściwy, spełnianie swoich funkcji (Dunaj, 1996). Rodzina „jako podstawowa grupa społeczna wypełnia istotne funkcje w interesie społeczeństwa, zaspokajając zarazem potrzeby psychiczne, emocjonalne i społeczne swych członków” (Ziemska, 1986, s. 233). Znaczenie funkcji rodziny znalazło odzwierciedlenie w licznych jej klasyfikacjach. Stanisław Kawula wskazuje cztery podstawowe funkcje rodziny: biologiczno-opiekuńczą, kulturalno-towarzyską, ekonomiczną, wychowawczą (Kawula, Brągiel, Janke, 1998). Z kolei Maria Ziemska prezentuje w swej klasyfikacji następujące funkcje: prokreacyjną, produkcyjną, usługowo-opiekuńczą, socjalizacyjną, psychohygieniczną (Ziemska, 1986). Istota każdej z nich zawarta została właściwie w nazwie. Realizacja

wszystkich tych funkcji pozwoli na prawidłowe funkcjonowanie rodziny. Brak realizacji, niepełne lub niewłaściwe ich wypełnianie może przyczynić się do wystąpienia w rodzinie dysfunkcyjności, zaburzenia jakości pełnionych ról rodzicielskich, prawidłowego przebiegu rozwoju dzieci.

Ogromnym zagrożeniem dla funkcjonowania rodziny jest wystąpienie w jej życiu różnego rodzaju stresorów, które Irena Namysłowska utożsamia z doświadczanymi przez członków rodziny wydarzeniami życiowymi negatywnie wpływającymi na przebieg cyklu życia rodzinnego. Szczególnego znaczenia nabierają stresory tzw. poziome, czyli czynniki stresowe działające na rodzinę w związku z jej rozwojem, z przechodzeniem z jednej do drugiej fazy cyklu życia, ale są to także zdarzenia nieoczekiwane, losowe, np. choroby, śmierć, wojna oraz wypadki (Namysłowska, 1997). Nie tylko wystąpienie stresora, ale i radzenie sobie z nim wpływa na sytuację rodziny. Niewątpliwie więc pojawienie się dziecka w rodzinie stanowi dla rodziców sytuację trudną, choć zazwyczaj oczekiwaną. Wyjątkowo trudną, wręcz traumatyczną sytuacją jest przyjście na świat dziecka z niepełnosprawnością, czy też nabycie niepełnosprawności przez dziecko w którymś momencie jego życia. Taka sytuacja wpływa na biografię dziecka, na życie rodziców dziecka, na funkcjonowanie całej rodziny.

Dla pełnego zrozumienia funkcjonowania rodzin dzieci z niepełnosprawnością istotne jest naświetlenie przebiegu procesu adaptacji rodziców do niepełnosprawności dziecka. To bowiem od stanu rodziców, ich akceptacji dziecka i siebie jako rodzica dziecka z niepełnosprawnością w dużej mierze zależy to, jak poradzą sobie z tą trudną dla siebie sytuacją, jak wpłynie ona na życie całej rodziny.

Proces adaptacji rodziców do niepełnosprawności dziecka i akceptacji siebie jako rodzica dziecka z niepełnosprawnością jest złożony, długotrwały i niestety nie zawsze w pełni zakończony sukcesem, tj. akceptacją niepełnosprawności dziecka, dziecka z dysfunkcją, wreszcie samego siebie jako rodzica dziecka z problemami. Nie jest rzeczą łatwą pogodzenie się z trudną sytuacją, często z rezygnacją z planów i marzeń dotyczących dziecka i przyszłości.

Literatura obfituje w opisy procesu doświadczania przez rodziców niepełnosprawności swego dziecka i przystosowania się do nowych realiów. Andrzej Twardowski ujmuje ten wyjątkowy proces w czterech następujących po sobie okresach: szoku, kryzysu emocjonalnego, pozornego przystosowania się, konstruktywnego przystosowania się (Twardowski, 1991).

Maria Bogumiła Pecyna zwraca uwagę na indywidualny przebieg procesu adaptacji w doświadczeniach rodziców, niemniej jednak wskazuje na charakterystyczne dla każdej fazy procesu elementy, a mianowicie:

- Szok – wstrząs – kiedy rodzice są informowani o niepełnej sprawności dziecka, doznają szoku, nie są w stanie racjonalnie myśleć, ogarnia ich rozpacz, ból i cier-

pienie. Pełni żalu, poczucia krzywdy, niesprawiedliwości czują się bezradni, bez nadziei na normalne życie.

- Kryzys emocjonalny – rodzice nadal przeżywają negatywne emocje, nie są one jednak już tak silne, jak w momencie dowiedzenia się o niepełnosprawności dziecka. Wciąż nie mogą uwierzyć, w to, co spotkało dziecko i ich – jego rodziców. Próbują odpowiedzieć sobie na pytanie, dlaczego tak się stało, jaka jest przyczyna, kto zawinił? Najczęściej nie uzyskując satysfakcjonującej ich odpowiedzi, są przygnębieni, odczuwają często nasilone objawy somatyczne i stany depresyjne, czują się zawiedzeni, mają poczucie niepowodzenia swego rodzicielstwa.
- Pozorne przystosowanie się – rodzice – wydaje się, że już mają poza sobą trudne chwile – koncentrują się na codziennych sprawach, włączają konsekwencje niepełnosprawności dziecka w nurt nowego stylu życia rodziny. Zaakceptowali takie życie, ale często wybrzmiewa w ich wypowiedziach i zachowaniach nadzieja, że sytuacja niepełnosprawności dziecka jest tylko tymczasowa i za pewien czas ich życie wróci do normy. Wielu rodziców trwa jednak nieustannie w tej fazie pozornego przystosowania się, nie dając sobie szansy na rzeczywistą akceptację dziecka, siebie, sytuacji rodziny.
- Konstrukttywne przystosowanie się – rodzice w pełni akceptują swoje dziecko z niepełnosprawnością oraz siebie jako rodzica dziecka z niepełnosprawnością. Dokonali reorganizacji swego życia, niejednokrotnie dokonali zmian w hierarchii swych wartości, potrafią dostrzegać radość życia i czują się szczęśliwi, dzielą to szczęście z dzieckiem (Pecyna, 2000; Lipińska-Lokś, Skwarek, 2013; Lipińska-Lokś, 2021).

W podobny sposób problem postrzegają Małgorzata Karwowska i Monika Albrecht, wymieniając osiem faz doświadczania przez rodziców sytuacji kryzysowej – jaką niewątpliwie jest niepełnosprawność własnego dziecka:

- Faza nieświadomości problemu, pojawiająca się w momencie uzyskania diagnozy o niepełnosprawności dziecka, charakteryzująca się rozpaczą, lękiem, brakiem akceptacji zarówno diagnozy, jak i dziecka oraz siebie – jako rodzica dziecka z niepełnosprawnością.
- Faza świadomości problemu, charakteryzująca się z jednej strony uświadamianiem sobie przez rodziców skali problemu, jaki dotknął ich dziecko i ich samych, z drugiej – próbami wypierania faktów, co świadczy o braku pogodzenia się z diagnozą, przerażeniu, irracjonalnym przekonaniu o tymczasowości trudnej sytuacji dziecka, rodziców, rodziny.
- Faza agresji, która zagraża trwałości i spójności rodziny, pełna jest wzajemnych oskarżeń, szukania winnych niepełnosprawności dziecka, ukazuje bunt rodziców przeciwko wszystkim i wszystkiemu.

- Faza nieracjonalnych przedsięwzięć w kierunku rehabilitacji dziecka, w której rodzice wciąż nie wierząc w to, co się dzieje w ich życiu, szukają u innych lekarzy podważenia diagnozy albo cudownego leku albo spektakularnej metody rehabilitacji.
- Faza depresji, będąca czasem utraty nadziei, smutku, rozpacz, ale i kształtowania realnego obrazu dziecka, sytuacji rodziców i rodziny.
- Faza racjonalnych decyzji, będąca wstępem właściwie do pełnej akceptacji dziecka, charakteryzująca się poszukiwaniem racjonalnej pomocy medyczno-rehabilitacyjnej oraz pedagogicznej, oczekiwaniem na efekty trudnej pracy z dzieckiem.
- Faza pełnej aktywności rodziców na rzecz rehabilitacji dziecka, gdzie rodzice nie tylko proszą o pomoc specjalistów, ale i sami aktywnie pomagają dziecku, uczestniczą w jego rehabilitacji.
- Faza solidarności, w której rodzice odczuwają ogromną potrzebę kontaktu z innymi rodzinami dzieci z niepełnosprawnością, tworzą lub zapisują się do np. stowarzyszeń na rzecz osób z niepełnosprawnością, by razem się wspierać, dzielić doświadczeniami (Karwowska, Albrecht, 2008).

Żaneta Stelter zaprezentowaną drogę adaptacji rodziców dziecka z niepełnosprawnością ujmuje w cztery istotne fazy, nazywając je kolejno: fazą szoku (paraliż zdolności działania i nierealistyczne emocje), reakcji (uruchomienie mechanizmów obronnych przed rozpaczą, lękiem, poczuciem winy, zawodem życiowym), przystosowania (odzyskiwanie zdolności działania na rzecz dobra dziecka) i orientacji (umiejętność korzystania z doświadczeń własnych i innych, nabranie dystansu do swojej sytuacji) (Stelter, 2006).

Akceptacja dziecka z niepełnosprawnością i siebie jako rodzica takiego dziecka nie jest, niestety, dana wszystkim rodzicom. Nie wszyscy będą mogli osiągnąć stan względnej równowagi wewnętrznej, który jest najkorzystniejszy dla prawidłowego funkcjonowania dziecka i rodzica oraz dla wysokiej jakości życia rodziny (Lara, de la Pinos, 2017).

Powodzenie w przebiegu procesu adaptacji rodziców do niepełnosprawności i procesu akceptacji siebie jako rodzica dziecka z niepełnosprawnością pozwoli na pokonanie wielu stresorów zaistniałych w wyniku przyjscia na świat dziecka z niepełnosprawnością (stresory finansowe, wymagania codzienne, wymagania społeczne, wymagania psychologiczne) (Skórczyńska, 2007), a tym samym wpłynie pozytywnie na swoiste funkcjonowanie rodziny.

Cel i metoda badań własnych

Badania własne przeprowadzono w nurcie badań jakościowych, metodą indywidualnych przypadków, z wykorzystaniem techniki wywiadu, dyspozycji do wywiadu.

Celem zrealizowanych badań była diagnoza funkcjonowania rodzin dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Złożoność i obszerność podjętej problematyki spowodowały, że w niniejszym artykule zaprezentowano tylko wybrane aspekty wpływu niepełnosprawności dziecka na funkcjonowanie rodziny. Niepełnosprawność dziecka pociąga bowiem za sobą liczne i różnorodne zmiany w jego rodzinie, szczególnie istotne są zmiany w realizacji funkcji rodziny i zmiany jej codziennego stylu funkcjonowania. Życie rodziny obfituje w sytuacje trudne, wymagające od jej członków zmierzenia się z nimi samodzielnie lub z otrzymanym wsparciem społecznym. Badania własne zrealizowane zostały w grupie 15 rodzin dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Grupę badawczą stanowiło 12 matek i 3 ojców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną².

Materiał badawczy był gromadzony na przestrzeni lat, dzięki kontaktom z rodzinami dzieci z niepełnosprawnością w trakcie realizacji własnej aktywności zawodowej, współpracy ze środowiskiem lokalnym oraz zainteresowaniom badawczym w obszarze niepełnosprawności ludzkiej i problemów osób z niepełnosprawnością oraz ich rodzin.

Wyniki badań własnych

Pomyślnie przejście trudnej drogi przystosowania się, akceptacji dziecka, pomoże rodzicom, rodzinie poradzić sobie w nowej sytuacji, jednak nie sprawi, że nie pojawią się istotne zmiany w życiu rodziny. Zmiany te obejmują wiele płaszczyzn życia rodzinnego.

Wśród najistotniejszych zmian wymienić należy te, które najczęściej pojawiały się w rozmowach z matkami dzieci z niepełnosprawnością:

- Zmiany struktury rodziny. O tej zmianie mówimy w przypadku już samego pojawienia się dziecka, kiedy to diada małżeńska przeobraża się w rodzinę z małym

² Badaną grupę stanowiły rodziny dzieci z niepełnosprawnością. Dzieci dotknięte były niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym i znacznym. W przypadku 9 dzieci niepełnosprawność intelektualna współwystępowała z niepełnosprawnością sensoryczną wzroku, słuchu, niepełnosprawnością ruchową, chorobą przewlekłą. U 8 dzieci zdiagnozowano zespół Downa. Dzieci te uczyły się w różnych formach edukacji specjalnej (w szkole specjalnej, klasach integracyjnych, w edukacji włączającej) na etapie edukacji w szkole podstawowej. W procesie badawczym odwołano się do doświadczeń matek i ojców dzieci z niepełnosprawnością. Grupa rodziców była zróżnicowana ze względu na ich wiek, wykształcenie, sytuację zawodową, rodzinną. Wszystkie objęte badaniem rodziny pochodzą z terenu Zielonej Góry i jej okolic.

dzieckiem i tego faktu trzy badane matki były świadome. Jedna z nich określiła to tak:

I przestaliśmy być tylko My, teraz tworzymy Rodzinę: My + Dziecko = Rodzina..., choć może My + Dziecko + ta niepełnosprawność = Rodzina z niepełnosprawnością (OB 1)³.

W słowach kobiety zawarta jest istota problemu – specyfika funkcjonowania całej rodziny, w której jej członek dotknięty jest niepełnosprawnością. Skutki tej sytuacji mogą dotyczyć także zmiany liczby członków rodziny:

[...] i zostałam sama z dziećmi, partner miał wszystkiego dość [...] wcześniej miał pretensje, że złapałam go na dziecko, kiedy urodził się Staś z zespołem Downa, głuchy – odszedł [...] może tej jego miłości było za mało dla nas wszystkich i z takimi problemami... (OB 2).

Inna matka z kolei zasygnalizowała zwiększenie liczby członków rodziny, mając na uwadze nie tylko przyjście nowego dziecka na świat, ale i wspólne zamieszkanie z dziadkami dzieci, którzy na wieść o niepełnosprawności wnuczki postanowili przekonać córkę, zięcia i dorastającego wnuka do wspólnego kupna nowego domu, wspólnego zamieszkania, wszystko po to, by móc służyć pomocą przy wychowaniu dziecka „specjalnej troski – a więc wielu osób, ciągle obecnych potrzeba” (OB 3) – jak powiedziała matka niepełnosprawnej w stopniu umiarkowanym dziewczynki, przywołując słowa swego ojca, i dodała:

Z perspektywy czasu widzę, że to było idealne rozwiązanie, [...] dzisiaj mogę rodzicom odwdziaczyć się – pomagam mamie w opiece nad tatą, który po wywiezieniu nigdy już nie wróci do wcześniejszej sprawności (OB 3).

- Zmiany więzi emocjonalnych między członkami rodziny, szczególnie między małżonkami, ale i między rodzicami, i dziećmi oraz między rodzeństwem. Absorbująca opieka nad małym dzieckiem bardzo często jawi się jako powód osłabienia więzi między małżonkami, przynajmniej w początkowym okresie bycia rodzicami dziecka. Ten motyw także pojawił się w wypowiedziach badanych matek, jednak te – których trudne macierzyństwo dotyczy nie pierwszego a kolejnego dziecka – porównując sytuacje, wskazały na znacznie dłuższy czas trwania braku bliskości małżeńskiej. Dostrzegły także różne zaangażowanie ojców dzieci z niepełnosprawnością:

Mąż bardzo mnie wspierał i wspiera nadal, widzi, że kiedy on jest w pracy, ja też mam co robić przy dziecku. [...] Po pracy on i ja odpoczywamy... nadal

³ Autorzy wypowiedzi – Matki i Ojcowie dzieci z niepełnosprawnością biorący udział w wywiadach, oznaczeni zostaną jako cytowane kolejne Osoby Badane (OB 1, OB 2 itd.).

razem zajmujemy się domem, dzieckiem. [...] Tak, myślę, że dziecko wzmocniło nas, naszą rodzinę, [...] więź z dalszą rodziną niestety rozluźniło – nie ma czasu tak jak kiedyś na odwiedziny, telefony itd. itp. (OB 4).

W jednej z rodzin dziecko wypełniło, a właściwie zastąpiło więź emocjonalną między małżonkami:

Łączy nas syn, go kochamy, jest dla nas wszystkim. [...] Nas? – Nas Rodziców łączy... miłość do dziecka (OB 5).

Bardzo wiele miejsca w rozmowie z matkami dzieci z niepełnosprawnością zajmuje kwestia wychowawczej relacji rodzice – dzieci. Kobiety najczęściej bronią się przed posądzeniem o nierówne traktowanie swoich dzieci, o faworyzowanie dziecka z niepełnosprawnością, o wykorzystywanie dziecka sprawnego do opieki nad rodzeństwem z niepełnosprawnością. Sygnalizują swoje wymagania wobec dzieci adekwatne do ich możliwości. Niemniej jednak przyznają się do częstszego nagradzania dziecka z niepełnosprawnością i do częstszego niekonsekwentnego postępowania wobec niego, a przyczyny upatrują w niewłaściwej postawie rodzicielskiej nadmiernego chronienia dziecka czy też w błędzie wychowawczym – braku konsekwencji. Z wypowiedzi ojców wyłania się także obraz relacji między rodzeństwem. Nie jest to jednak obraz jednorodny:

Moje dziewczynki kochają się, starsza w ogień za młodszą wskoczy (OB 6);

No cóż syn ma żal do mnie o to, że córce poświęcam więcej czasu, nie rozumie, że ona tego potrzebuje, [...] nie lubi jej, [...] wstydzi się przed kolegami, [...] nie, już nawet żona nie prosi go o pomoc [...] (OB 7).

Podobną różnorodność relacji można odnaleźć w wypowiedziach rodziców na temat więzi z dalszą rodziną, która to albo jest ogromnym wsparciem dla rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością, albo też wzajemne kontakty cechują się poprawnością, ale i mniejszą częstotliwością (OB 4). W jednym przypadku relacja matki dotyczyła konfliktu wynikającego z różnicy zdań na temat wychowywania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną:

Dość, że obarczyli mnie winą za to, że mam takie dziecko, to jeszcze na każdym kroku wykazywali, że nie potrafię wychowywać dziecka – jest niegrzeczne, agresywne i je zaniedbuję, bo nawet do logopedy nie pójdę, żeby zaczęło mówić [...] (OB 8).

Znacznie mniej emocji kobiety wywołało mówienie o relacji ze znajomymi i przyjaciółmi. Zauważa ona, podobnie jak kilka innych matek, zubożenie sfery życia towarzyskiego z uwagi na „brak wspólnych tematów [...] i czasu [...]” (OB 8).

- Zmiany sytuacji materialnej rodziny. O ile na warunki materialno-bytowe rodziny i ich zmianę w momencie pojawienia się dziecka z niepełnosprawnością zwróciły uwagę wszystkie biorące w badaniu osoby, to już w uzasadnieniu tej zmiany matki się różniły. Jedne wskazywały na zwiększone wydatki rodziny związane z „prowadzeniem” dziecka z niepełnosprawnością (kwestie pielęgnacji, leczenia, terapii). Drugie wskazywały na zmniejszenie dochodów rodziny w związku ze zmianą własnej sytuacji zawodowej – rezygnacją z pracy na rzecz pozostania w domu i zajmowania się dzieckiem z niepełnosprawnością. Jeszcze inne wskazały na rolę ojca dziecka w poprawie sytuacji finansowej rodziny:

Mąż pracuje i dorabia jeszcze, bo jest taka potrzeba [...]. Starcza na wszystko [...], tak zmęczony jest, ale daje radę [...] (OB 9).

Badani rodzice przeważnie doceniają wsparcie formalne państwa, choć pojawiają się głosy o konieczności wprowadzenia nowych rozwiązań systemowych, by poprawić sytuację dzieci z niepełnosprawnością i ich rodzin.

Rodzice dostrzegają rolę wsparcia w przeciwdziałaniu dysfunkcyjności rodziny. I rzeczywiście analiza treści wywiadów z rodzicami ujawnia zagrożenia dla wypełniania przez rodzinę dziecka z niepełnosprawnością jej funkcji. Wyraźnie zaznacza się niedostatek realizacji funkcji usługowo-opiekuńczej w rodzinach dzieci z niepełnosprawnością, kiedy to można dostrzec nie zawsze pełne zapewnienie dziecku codziennych usług, szczególnie kiedy w grę wchodzi specjalistyczne żywienie, sterylna czystość mieszkania, zaawansowany sprzęt rehabilitacyjny czy kontrolne wizyty lekarskie w znacznym oddaleniu od miejsca zamieszkania oraz możliwości ciągłego i systematycznego udziału w zajęciach terapeutycznych. Niektóre mamy, nawet jeśli obecnie nie czują zagrożenia w tym obszarze, to martwią się tym, czy rzeczywiście ich rodziny zawsze będą w stanie wypełniać tę funkcję, czy w sytuacjach trudnych same będą mogły liczyć na wsparcie. Podobne myślenie matek pojawia się w kontekście realizacji funkcji produkcyjnej rodziny, zaspokojenia przez rodzinę swoich potrzeb ekonomicznych, potrzeby posiadania niezbędnych środków utrzymania.

W tym miejscu dochodzi do głosu troska matek o realizację w ich rodzinach funkcji psychohigienicznej, o poczucie bezpieczeństwa, o zaspokojenie potrzeb emocjonalnych: miłości, przynależności, uznania, szacunku. Matki w ciągłym napięciu emocjonalnym martwią się o swą kondycję psychiczną, która może wpływać na funkcjonowanie ich samych oraz innych osób w rodzinie. Podobnie ojcowie i nieliczne matki myślą w kontekście funkcji prokreacyjnej rodziny, mając na uwadze kwestie związane z zaspokojeniem potrzeb seksualnych małżonków czy posiadania potomstwa po trudnym doświadczeniu – przyjściu na świat dziecka z niepełnosprawnością intelektualną.

Mimo, że rodzice nie nazywają wprost realizacji w rodzinie funkcji socjalizacyjnej, to mówią właśnie o trudnościach w wprowadzaniu w kulturę, w społeczeństwo swoich dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, zaznaczając jednocześnie, że być może to nie problem słabości rodziny, tylko istoty niepełnosprawności dziecka. Nie czując się w pełni kompetentnymi, rodzice dokonują niejednokrotnie świadomego przeniesienia możliwości realizacji funkcji socjalizacyjnej na inne osoby bądź instytucje powołane do pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną (nauczycieli, terapeutów, system edukacji i terapii). To pozwala rodzicom na osiągnięcie względnej równowagi w sytuacji, która tak bardzo różni się – w ich przeświadczeniu – od sytuacji rodzin, które nie spotykają się bezpośrednio z problemem niepełnosprawności ludzkiej w swoim najbliższym otoczeniu, nie ponoszą konsekwencji niepełnosprawności swojego dziecka.

Podczas prowadzonych wywiadów niejednokrotnie wybrzmiało, że pojawienie się dziecka z niepełnosprawnością zmieniło wręcz styl życia rodziny. I rzeczywiście, jeśli przez styl życia rodziny rozumieć będziemy zakres i formy codziennych, powtarzających się zachowań osób i grup, specyficznych dla ich usytuowania społecznego, determinowanych wyznawanymi przez nich wartościami, pozwalających na poczucie bezpieczeństwa i sensowności własnych działań każdego dnia (Deręgowska, Majorczyk, 2015) – to styl życia codziennego rodzin z dziećmi z niepełnosprawnością uległ diametralnej zmianie. Warto dodać, że nie ma jednego typu stylu życia rodzin naznaczonych niepełnosprawnością dziecka. Z wywiadów wyłoniły się trzy zasadnicze typy stylu życia rodzin z dziećmi z niepełnosprawnością, które jednak rzadko w tak czystej postaci się ujawniały. Pierwszy styl – najczęściej występujący – charakteryzuje się dużym, a nawet ogromnym zaangażowaniem rodziców w opiekę nad dzieckiem, jego wychowanie, nauczanie i terapię. Najważniejszym zadaniem rodziny jest troska o dobro dziecka, o zaspokojenie jego potrzeb, szczególnie tych swoistych wynikających z jego niepełnosprawności. W tym zaangażowaniu w sprawy dziecka rodzice albo zapominają o sobie, całkowicie poświęcając się dziecku, roli rodzica dziecka z niepełnosprawnością, albo też – co jest korzystniejszą dla nich z psychologicznego punktu widzenia sytuacją – rodzice nie rezygnują z własnego życia, ale dokonują znacznego przewartościowania myślenia o życiu rodzinnym, o swoim w nim miejscu:

Ania wyróciła wszystko do góry nogami, nigdy nie myślałam, że taka będę... rodzinna, [...] praca ważna, ale to rodzina, Ania, dzieci są najważniejsze dla mnie w życiu [...]. Dla Ani zrobię wszystko [...], swą aktywność ukierunkowałam na sprawy Ani, nawet... taką aktywistką się stałam [...] – działałam w Stowarzyszeniu [...] (OB 1).

Ta druga postawa rodzica pozwala mieć nadzieję, że owa rodzina w niedalekiej przyszłości może reprezentować drugi typ stylu życia rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością, a mianowicie styl charakteryzujący się normalizacją życia, kiedy to w funkcjonowaniu rodziny – rodziców – rodzeństwa widoczny jest

zwyczajny kompromis [...], ważne są potrzeby dziecka, ale i ważne są nasze potrzeby, [...] dajemy córce to czego potrzebuje, a nawet więcej, ale dla naszego dobra dbamy też o swoje potrzeby, staramy się żyć normalnie, [...] nie wyeliminujemy z naszego życia niepełnosprawności, ale przecież żyjemy z nią i niech to będzie normalne życie. [...] Nie zawsze tak myśleliśmy o naszym życiu, na początku to był szok, nas nie było – tylko dziecko i walka o jego życie (OB 1).

W wypowiedzi tej widoczny jest fakt zaakceptowania sytuacji życiowej, jak sami rodzice często określają przyzwyczajanie się, pogodzenie się z losem, ale nie załamanie się, poddanie, rezygnację z wcześniejszych planów życiowych rodziny:

Wiem, wiele się zmieniło, ale przecież – taki przykład – nie pójdziemy na pielgrzymkę do Częstochowy, tylko... pojedziemy z pielgrzymką na Jasną Górę [...] – to kwestia zmiany sposobu realizacji planów, a nie rezygnacji z czegoś (OB 10).

W tej postawie matki bardzo wybrzmiewa akceptacja dziecka z niepełnosprawnością i siebie jako rodzica dziecka z niepełnosprawnością. Zgoła odmiennie jest w trzecim typie stylu życia rodziny dziecka z niepełnosprawnością, w którym tak właściwie brakuje pełnej obecności dziecka. Dziecko pozostaje praktycznie na uboczu życia rodzinnego. Rodzice, spełniając obowiązki rodzicielskie, organizują życie dziecku tak, by było dobrze „zaopiekowane”, sami jednak raczej nie uczestniczą aktywnie w działaniach wobec dziecka, ograniczają do niezbędnego minimum kontakty z opiekunami, lekarzami, nauczycielami i terapeutami dziecka. Rodzice ci niechętnie rozmawiają o dziecku, o jego niepełnosprawności, o swoim – rodzica – życiu w kręgu niepełnosprawności. Łatwiej im natomiast dzielić się informacjami na temat drugiego dziecka – utalentowanej pływaczki i pięknymi wspomnieniami z małżeńskiego wyjazdu na wakacje, planami świętowania sukcesu pływaczki uroczystością rodzinną:

[...] zarezerwowaliśmy lokal, będzie ok. 30 osób, [...] rodzina, koleżanki z klasy, z klubu, [...] potańczymy, będzie wesoło (OB 11).

Niestety ta radość nie będzie dzielona z niepełnosprawną intelektualnie w stopniu znacznym córką, która zostanie w domu z opiekunką. Należy mieć tylko nadzieję, że trzeci typ stylu życia rodziny, nie tylko w realizowanych badaniach, ale i w społeczeństwie jest tym najrzadziej występującym.

Badani rodzice zapytani zostali wprost także o sytuacje trudne dla nich, dla rodziny. Analiza treści ich wypowiedzi pozwoliła na nazwanie i sklasyfikowanie tych sytuacji⁴. Niewątpliwie rodzice każdego dnia doświadczają licznych i różnorodnych sytuacji trudnych, m. in.: deprywacji, przeciążenia, konfliktu, utrudnienia, zagrożenia (Gajdzica, 2011).

⁴ Klasyfikacji i charakterystyki sytuacji trudnych dokonano w oparciu o propozycję Tadeusza Tomaszewskiego i Zenona Gajdzicy.

O sytuacji deprivacji można mówić w momencie, kiedy „podmiot działający pozbawiony jest czegoś, co jest potrzebne do zaspokojenia jakiejś podstawowej potrzeby (fizjologicznej, społecznej). Jednym z podtypów omawianej sytuacji jest deprivacja informacji czy zanik wartości” (Gajdzica 2011, ss. 31-32; Tomaszewski, 1967, ss. 32-33). Diagnozowani rodzice podawali przykłady świadczące o doświadczaniu przez nich sytuacji deprivacji, co ciekawe i przerażające jednocześnie, nawet potrzeb podstawowych:

Kiedy walczy się o dziecko, o sobie się nie pamięta, ile razy nie zjadłam, nie poszłam do toalety, nie umyłam się, bo bałam się zostawić go samego, [...] nie było nikogo, kto by mnie zastąpił, pomógł przez chwilę, [...] tak strasznie się bałam (OB 10).

Wielu rodziców wskazywało na deprivację potrzeb emocjonalnych – bezpieczeństwa, akceptacji, kontaktu społecznego. Osamotnienie i brak wsparcia emocjonalnego wskazywane były jako to, co sprawiało ból i cierpienie:

Życie zweryfikowało wiele, [...] przyjaźnie też – teraz wiem, kto jest prawdziwym przyjacielem, [...] po prostu jest, wysłucha, pocieszy, [...] pomoże (OB 4).

W wypowiedziach większości rodziców pojawił się wątek pozbawienia pełnych, jasnych, niebudzących wątpliwości, potrzebnych, dla normalnego w wielu obszarach życia funkcjonowania informacji:

Miałam tak wiele pytań, często bez odpowiedzi, [...] potrzebowałam informacji [...] na temat dziecka, jego stanu, jak mu pomóc, gdzie iść po pomoc [...], teraz łatwiej, ale jak Michał był mały, to było trudniej. [...] Kiedy dostałam diagnozę – nic nie wiedziałam o upośledzeniu umysłowym, o zespole Downa – szukałam informacji [...] po znajomych, u lekarza, w książkach (OB 11).

W wielu wypowiedziach wybrzmiało coś, co badanych najczęściej skłoniło też do głębszej refleksji:

Mój świat wartości się załamał, [...] nagle sobie uświadomiłam, że zdrowie jest najważniejsze [...]. Marzyłam o dziewczynce, blondyneczce, z niebieskimi oczkami, co będzie śpiewać, tańczyć, [...] magistrem farmacji jak ja, odziedziczy aptekę [...], bzdury – teraz wiem, jaki jest system wartości prawdziwy (OB 9).

Analiza wypowiedzi matek i ojców pozwala także na wyróżnienie wśród doświadczanych przez nich sytuacji trudnych – sytuacji przeciążenia, powstającej „kiedy trudność (zadanie) jest na granicy możliwości podmiotu (fizycznych, umysłowych, wytrzymałości nerwowej). [...] istotę tej sytuacji tworzą zbyt wysokie wymagania [...] przekraczające możliwości człowieka” (Gajdzica, 2011, s. 32; Tomaszewski, 1967, s.

33). W wypowiedzi wszystkich matek wybrzmiało zmęczenie fizyczne i psychiczne, znamiona wręcz wyczerpania. Opieka nad dzieckiem, jego wychowanie, terapia – to, to co przekraczało niejednokrotnie możliwości rodzica. Dziecko z niepełnosprawnością postawiło przed rodzicem ogromne wymagania, którym rodzic starał się sprostać. Bywało, że niestety nie mógł. Wtedy koniecznością stawało się prośenie o pomoc:

Myślałam, że dam radę, ale nie, [...] prosiłam siostrę, rodziców o pomoc, [...] pomagali, jak mogli [...]. Mąż – nie! Ale on sam potrzebował pomocy, ja z dzieckiem w domu, a on wiecznie w pracy, dorabiał, [...] terapia to taka skarbonka, cały czas do uzupełniania [...] (OB 9).

Inna matka wskazała na wyjątkowo istotne znaczenie grupy wsparcia, do której trafiła, kiedy szukała pomocy dla dziecka i dla siebie w tej trudnej dla rodziny sytuacji.

Ta sama matka przywołuje wypowiedź innej matki dziecka z zespołem Downa – uczestniczki grupy wsparcia, która często żaliła się, że w tak trudnej sytuacji rodzinnej, przychodzi jej dodatkowo żyć w sytuacji konfliktu, rozumianej w tym momencie jako znalezienie się człowieka „w polu działania sił przeciwstawnych. [...] mogą to być zarówno siły fizyczne, jak i sprzeczne naciski społeczne lub moralne. [...] w sytuacji konieczności dokonywania wyborów w zakresie realizacji jednych celów kosztem innych” (Gajdzica, 2011, s. 34; Tomaszewski, 1967, s. 34). Swoistego konfliktu kobieta ta doświadczała w kontakcie z teściową, która obarczała ją winą za chorobę wnuka, skutecznie jednocześnie buntując przeciw niej swojego syna – ojca dziecka.

Rodzice bardzo często wskazują na jeszcze inny problem w życiu rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością, a mianowicie – występowanie sytuacji utrudnienia czy wręcz uniemożliwienia osiągnięcia celu, wtedy, gdy możliwość wykonania zadania „[...] zostaje zmniejszona wskutek pojawienia się jakichś elementów zbędnych lub nieobecności elementów potrzebnych” (Gajdzica, 2011, s. 33). Wśród utrudnień rodzice najczęściej wymieniają sam fakt niepełnosprawności intelektualnej, cechy – ograniczenia w tej niepełnosprawności rzutujące na rozwój, zachowania dzieci, czyniąc je trudnymi – do zaopiekowania, ale i do zaakceptowania przez rodzica, otoczenie. Ogromnym utrudnieniem jest także brak – jak to określiła matka dziewczynki z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym – „rzeczywistej takiej codziennej pomocy dla rodzin, by jeszcze wszyscy wiedzieli, że my nie chcemy litości czy wyręczenia, tylko normalnego traktowania, nie wytykania palcami” (OB 12). Wypowiedź ta jednoznacznie wskazuje na wątek postaw społecznych wobec osób z niepełnosprawnością i ich rodzin, na społeczny wymiar niepełnosprawności ludzkiej, na konieczność rozwiązań systemowych w obszarze wspierania osób z niepełnosprawnością i ich rodzin.

Każda z wymienionych i opisanych wcześniej sytuacji stanowi sytuację trudną, jednak zdaniem rodziców sytuacją najtrudniejszą, wręcz traumatyczną jest ciągle wręcz doświadczanie sytuacji zagrożenia. „Sytuacja zagrożenia pojawia się, gdy

istnieje zwiększone prawdopodobieństwo naruszenia jakiejś wartości cenionej przez podmiot. [...] Zagrożenie powodują wszystkie sygnały i informacje mówiące o zbliżającym się niebezpieczeństwie dla życia, zdrowia [...]. Antycypacja sytuacji zagrożenia wiąże się między innymi z poczuciem bezradności [...]" (Gajdzi-ca, 2011, s. 35). Rodzice mówią o lęku o życie, zdrowie swoich dzieci, dostrzegając w samej niepełnosprawności, jej symptomach, konsekwencjach zwiększonego prawdopodobieństwa wystąpienia zagrożeń. Boją się o swoje dzieci każdego dnia, z przerażeniem myślą o ich przyszłości, mając świadomość niepełnej ich samodzielności, możliwości samostanowienia i „[...] takiej niedorostłej dorosłości [...]" (OB 13). W swym stanie zdrowia, jego pogorszeniu, starzeniu się, mniejszej sprawności, wreszcie śmierci dostrzegają ogromne zagrożenie dla funkcjonowania, godnego życia swojego – choć w przyszłości dorosłego, jednak potrzebującego ciągłego wsparcia – dziecka. To zagrożenie postrzegane jest tak wyraziście z powodu ogromnego poczucia bezradności rodzica. Badane matki mówią o przyszłości ze łzami w oczach, ale i z nadzieją:

Wierzę, że dobro dane powraca. [...] Nie! Niech nie do mnie wróci, tylko do Emilki [...]" (OB 13); „Wierzę w człowieka [...], że na swojej drodze spotka dobrego człowieka, który się nim zaopiekuje (OB 14);

Mam nadzieję, że dobrze wychowuję córkę [...], zaopiekuje się bratem, [...] nigdy o tym nie rozmawiamy, ale... to dobra dziewczynka, może sama będzie... tak czuć [...] (OB 2).

Warto mieć właśnie tę nadzieję, że świat, ludzie, że człowieczeństwo staną na wysokości tak trudnych i odpowiedzialnych zadań.

Wnioski z badań własnych

Zrealizowane badania pozwoliły na osiągnięcie przyjętego celu, ukazały bowiem wybrane aspekty funkcjonowania rodzin dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Nasuwa się wniosek, że w wyniku badań zarysował się niejednorodny obraz rodzin. Jak to określiła jedna z matek:

Wiele barw w tym naszym życiu, nic nie jest albo białe, albo czarne, najwięcej szarości. Cieszę się z najmniejszych sukcesów, [...] dobrych dni, [...] uśmiechu na twarzy dziecka [...]. Takie kolorowe jest życie [...] (OB 15).

Nasuwa się także wniosek, że mimo tak wielu różnic między rodzinami można odnaleźć i podobieństwa, które wynikają z wpływu niepełnosprawności na funkcjonowanie dziecka, rodziców, rodziny. Rodziny żyjące w kręgu niepełnosprawności

dziecka wypełniają swoje funkcje w różnym zakresie i różnym stopniu, zawsze jednak w ich codzienności można odnaleźć starania o dobro dzieci, choć nie zawsze to dobro jest jednakowo rozumiane.

Ponadto, należy stwierdzić, że wpływ niepełnosprawności dziecka na funkcjonowanie rodzin jest zróżnicowany, tak jak i różny jest obraz niepełnosprawności dziecka, bo choć wszystkie dzieci doświadczają niepełnosprawności intelektualnej, to jest ona różnego stopnia, różne jest nasilenie jej symptomów, różny jest stopień usprawnienia dzieci a co za tym idzie – różne są cechy i zachowania dzieci, z którymi każdego dnia spotykają się ich rodziny. Realizacja funkcji rodziny zależna jest także od stopnia zaawansowania przebiegu procesu adaptacji rodziców do niepełnosprawności dziecka, poziomu akceptacji dziecka i siebie jako rodzica dziecka z niepełnosprawnością.

Na koniec zrodziła się także refleksja, że kiedy powstawał niniejszy tekst, pojawiły się nowe problemy badawcze, wynikające z wystąpienia na świecie pandemii COVID-19. Realizowane badania i powstające opracowania ukazują ogromny wpływ sytuacji pandemii, izolacji społecznej, pracy i edukacji zdalnej na życie dzieci, młodzieży i dorosłych, na funkcjonowanie rodzin i całego społeczeństwa. Niestety najczęściej wybrzmiewa wpływ negatywny, doświadczanie straty i zagrożenia, co w kontekście wcześniej zaprezentowanych wyników badań skłania do zadumy nad jeszcze trudniejszą sytuacją rodzin dzieci z niepełnosprawnością i koniecznością udzielania im ciągłego wielozakresowego wsparcia.

Bibliografia

- Deręgowska, J., Majorczyk, M. (2015). Kultura pedagogiczna rodziców i styl życia w rodzinie jako czynniki ochrony zdrowia w rodzinie: Refleksja pedagogiczna. *Pielęgniarstwo Polskie*, 2(56), 199-211.
- Dunaj, B. (1996). *Słownik współczesnego języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo WILGA.
- Gajdzica, Z. (2011). *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Karwowska, M., Albrecht, M. (2008). Niepełnosprawność dziecka przyczyną rozpadu czy spójności rodziny? *Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji*, 3, 13-26.
- Kawula, S., Brągiel, J., Janke, A.W. (1998). *Pedagogika rodziny*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lara, E., de la Pinos, C. C. (2017). Families with a disabled member: impact and family education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 237, 418-425.
- Lipińska-Lokś, J., Skwarek, B. (2013). Rodzice w obliczu niepełnosprawności dziecka. W: J. Brągiel, P. E. Kaniak, A. Kurcz (red.), *Rodzicielstwo w kontekście wychowania i edukacji* (ss. 359-372). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Lipińska-Lokś, J. (2021). Rodzice wobec wychowania i wspierania rozwoju dziecka z niepełnosprawnością. W: M. Adamowicz, L. Kataryńczuk-Mania, I. Kopaczyńska (red.), *Poszukiwanie*

- sojuszników i źródeł inspiracji w pedagogice dziecka* (ss. 110-125). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Namysłowska, I. (1997). *Terapia rodzin*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pecyna, M. B. (2000). *Dziecko i jego choroba*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Skórczyńska, M. (2007). Przewlekła choroba dziecka w aspekcie realizacji zadań życiowych jednostki i rodziny. W: B. Cytowska, B. Winczura (red.), *Dziecko chore: Zagadnienia biopsychiczne i pedagogiczne* (ss. 39-51). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Stelcer, Ż. (2006). Rodzina z dzieckiem upośledzonym umysłowo. *Obrazy życia rodzinnego z perspektywy interdyscyplinarnej, Roczniki Socjologii Rodziny UAM, XVII*, 255-275.
- Tomaszewski, T. (1967). Aktywność człowieka. W: M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski (red.), *Psychologia jako nauka o człowieku* (ss. 197-252). Warszawa: Książka i Wiedza.
- Twardowski, A. (1991). Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych. W: I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie* (ss. 18-54). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ziemska, M. (red.). (1986). *Rodzina i dziecko*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXII (1/2020)

Jarosław BĄBKA*

Style życia jako kategorie opisu realizacji zadań rozwojowych przez dorosłe osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Life styles as categories used for describing the execution
of developmental tasks by adults with light intellectual disabilities

Abstrakt

Cel. Celem artykułu jest opisanie stylów życia dorosłych osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

Materiały i metody. Uwzględniając specyficzne możliwości intelektualne badanych osób oraz trudności komunikacyjne, w celu zebrania materiału empirycznego wykorzystano metodę dialogową. W badaniach wzięło udział dziesięć osób w wieku pomiędzy 25. a 45. rokiem życia z orzeczeniem o niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim. Uzyskane wyniki badań opracowano w perspektywie fenomenologiczno-hermeneutycznej.

Wyniki. Badane osoby z niepełnosprawnością intelektualną ze względu na analizowane zadania rozwojowe charakteryzują różne style życia. Badanych, w przypadku pracy zawodowej, charakteryzuje zachowawczy styl życia, któremu odpowiada kategoria – „praca jako źródło środków finansowych”, styl – ograniczony, którego dopełnia kategoria „praca nie jest dla mnie”. Sytuację rodzinną charakteryzują następujące style: poszukujący – „szukam kogoś bliskiego”, wycofujący – „tak jest dobrze. Nie wiem, czy sobie poradzę”, a także nastawiony na działanie – „wejść w związek małżeński”. Czas wolny badanych charakteryzują następujące style: nastawiony na tu i teraz – „domocentryczny”, nastawio-

¹ e-mail: j.babka@wns.uz.zgora.pl

Zakład Pedagogiki Specjalnej i Profilaktyki Społecznej, Uniwersytet Zielonogórski,
Licealna 9, 65- 417 Zielona Góra, Polska

Department of Special Education and Social Prevention, University of Zielona Gora,
Licealna 9, 65- 417 Zielona Gora, Poland

ORCID: 0000-0002-8675-553X

ny na działanie – „aktywność sportowa”, poszukujący – „lubię zwiedzać”. W przypadku kontaktów społecznych odnotowano styl zablokowany – „kontakty ograniczają się do rodziny i tych, których znam”, styl nastawiony na działanie – „mam grono pełnosprawnych znajomych i czuję się z nimi dobrze”. Aktywność obywatelską badanych charakteryzuje styl zachowawczy – „głosuję w wyborach lokalnych, ale na tych, których znam”, styl zablokowany – „nie znam się na polityce”.

Wnioski. Style życia są zależne od zasobów badanych oraz ograniczeń, wynikających z niepełnosprawności intelektualnej, wcześniejszych doświadczeń oraz wsparcia społecznego. Przemiany w myśleniu o osobach niepełnosprawnością intelektualną, ich dorosłości i miejscu w świecie, otwierają przed nimi nowe możliwości dotyczące wyboru stylu życia. Im jednostka posiada mniejsze zasoby, tym istnieje większe zapotrzebowanie na wsparcie społeczne, które umożliwi jej wybór odpowiedniego stylu życia.

Słowa kluczowe: dorosłość, niepełnosprawność intelektualna, style życia, zadania rozwojowe.

Abstract

Aim. The purpose of the article is to describe life styles of adults with light intellectual disabilities.

Methods. Taking into account specific intellectual abilities of the researched persons, as well as difficulties in communication, a dialogue method was applied for collecting empirical material. The research covered ten people at the age of between 25 and 45 diagnosed with light intellectual disability. The results obtained were developed according to the hermeneutic phenomenology approach.

Results. The intellectually disabled people under research, due to the analysed developmental tasks have various life styles. Those who work professionally maintain a rather a conservative life style in which work is perceived as “a source of money” and also a blocked style-limited, which is completed by the category “work is not for me.” The family situation can be characterized by the following styles: searching – “I am searching for somebody close to me”, withdrawing – “I feel OK this way. I do not know whether I can cope with it”, and also by a life style focused on acting – “I will enter into marriage”. Leisure time features the following styles: focused on here and now- “home centred”, focused on acting - “sports activities”, searching – “I like sightseeing”. As for social interactions, a blocked style can be observed – “contacts tend to limit to family members and those whom I know”, a life style focused on acting – “I have a group of intellectually able friends and I feel OK with them”. Their civic activity can be characterized by a conservative approach - “in local elections we vote for those whom we know”, a blocked style – “I am not familiar with politics”.

Conclusions. Life styles of the researched people depend on their resources and limitations that result from their intellectual delay, earlier experience, as well as community support. Changes in the attitude towards people with intellectual disability, their adulthood and place in the world, open for them new possibilities related to their life style choices. The smaller resources an individual has, the greater need for community support is which makes it possible for them to choose an adequate life style.

Keywords: adulthood, intellectual disability, life styles, developmental tasks.

Wprowadzenie

Styl życia społeczeństwa polskiego zmieniał się na przestrzeni lat. W związku z tym, jest bardzo prawdopodobne, że typologie stylu życia, istniejące w literaturze przedmiotu, nie oddają w pełni codzienności ludzi w ponowoczesnych czasach. Przemiany społeczno-kulturowe oraz ekonomiczne nie omijają osób z niepełnosprawnością intelektualną. Zmienia się również myślenie o tej grupie społecznej pod kątem ich dorosłego życia. Małgorzata Kościelska (2004, s. 142) uważa, że w Polsce „Nie mieliśmy dotychczas jako społeczeństwo wizji dorosłego życia osób niepełnosprawnych intelektualnie, obejmującej odgrywanie przez nich ról społecznych kobiety i mężczyzny”. Przez dziesięciolecia odmawiano im prawa do dorosłości oraz traktowano jako osoby cofnięte do wieku dziecięcego lub starczego, osoby z odroczonej dorosłością (Modrzewski, 2007). Wyrazem zmian w paradygmatach pedagogiki specjalnej i myśleniu o dorosłości osób z niepełnosprawnością intelektualną są zagadnienia podejmowane przez badaczy. Dotyczą one takich tematów, jak np. małżeństwo i rodzina, seksualność, praca zawodowa (Cytowska 2012; Żyta, 2012; Kijak 2014). Ponadto, zmienia się również rzeczywistość, w której funkcjonują osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Co prawda, postępujące zmiany są ciągle jeszcze niewystarczające, ale cieszy organizowanie w środowisku lokalnym, np. alternatywnych form aktywności zawodowej (od zatrudniania w Zakładzie Aktywności Zawodowej po zatrudnienie wspomagane na otwartym rynku pracy), form mieszkalnictwa (od zamieszkania całkowicie samodzielnego, poprzez mieszkania chronione, wspomagane przez pracowników socjalnych oraz treningowe).

Zmiany, umożliwiające wybór alternatywnego dla pomieszkiwania z rodzicami modelu dorosłego życia, wymagają zapewnienia rodzinom wychowującym dzieci z niepełnosprawnością intelektualną różnych form poradnictwa specjalistycznego. Zdarza się, że rodzice dokonują generalizacji niepełnosprawności intelektualnej na inne obszary u ich dorosłych dzieci, co skutkuje ograniczaniem aktywności i obawami czy sobie poradzą w przyszłości. Ma to związek z utrwalaniem modelu życia w rodzinie określanego mianem „nieopuszczanego gniazda” (Pawelczak, 2008; Marciniak-Madejczyk, 2012). Problem aktywności życiowej dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną należy rozpatrywać w kontekście indywidualnych możliwości, w tym ograniczeń wynikających z defektu intelektualnego, jak i uwarunkowań sytuacyjnych. Nie wszystkie osoby z niepełnosprawnością intelektualną założą rodzinę, znajdą pracę, będą samodzielne. Wiele osób, mimo wszystko, będzie wymagało wsparcia do końca życia. Przemiany, o których wspomniano, powodują, że przed osobami z lekką niepełnosprawnością intelektualną otwierają się szanse na wybór różnych stylów życia. Celem niniejszego opracowania jest opisanie stylów życia dorosłych osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną, podejmowane z nadzieją

na kontynuację tej problematyki oraz pokazywanie zachodzących zmian. U podstaw rozważań leży koncepcja stylów życia autorstwa Andrzeja Sicińskiego (1976, 2002) oraz koncepcja zadań rozwojowych według Roberta J. Havighursta (1981).

Współzależność stylu życia i zadań rozwojowych związanych z wczesną dorosłością – zaplecze teoretyczne

Źródłem koncepcji stylu życia należy doszukiwać się w pracach takich autorów, jak: Alfred Adler (1998), Georg Simmel (1900), Thorstein Veblen (1981). Na przestrzeni lat kategoria *styl życia* była – w zależności od dyscypliny naukowej oraz celu badań – różnie definiowana. Choć pojęcie *styl życia* jest pojęciem niejednoznacznym i trudnym do zdefiniowania, to na przestrzeni lat stanowi wciąż atrakcyjną kategorię naukową, która jest wykorzystywana do opisu funkcjonowania jednostek lub różnych grup społecznych. Z przeglądu wybranych ujęć wynika, że bardzo mocno zaznacza się nurt socjologiczny. Barbara Fatyga (2009, s. 150) definiuje styl życia jako „kulturowo uwarunkowany sposób realizacji potrzeb, nawyków i norm”. Aldona Jawłowska (1976) uważa, że o stylu życia człowieka można wnioskować na podstawie trzech sfer rzeczywistości:

- światopoglądowej (wartości, cele, aspiracje),
- zachowań i czynności, które są możliwe do obserwacji,
- przedmiotów, które człowiek wybiera lub tworzy.

Anthony Giddens (2001) wiąże styl życia z zespołem praktyk podejmowanych przez jednostkę, które są dla niej użyteczne i wiążą się z jej tożsamością. Problematyka stylu życia zaznacza się również na gruncie psychologii oraz pedagogiki. Według Anny I. Brzezińskiej (2005) styl życia stanowi układ odniesienia dla organizowania doświadczeń zdobywanych przez człowieka w dorosłości. Na styl życia składają się: tempo aktywności, równowaga pracy i czasu wolnego, ustalanie się grona przyjaciół oraz wybór aktywności życiowych, zgodnie z akceptowanymi wartościami. Styl życia traktuje się jako wyuczone reakcje i powtarzane wzory zachowań, które zostały ukształtowane w procesie socjalizacji (Woynarowska, 2010) czy też zespół postaw oraz zachowań, które stanowią filozofię życia człowieka (Dubis, 2014).

Styl życia to kategoria badawcza, która wymaga uwzględnienia kontekstu kulturowego w powiązaniu ze sferą ekonomiczną oraz psychologiczną. Przyjmuje, że o stylu życia nie można mówić, kiedy zachowania jednostki są wymuszone. Istnieje konieczność istnienia choćby minimalnej możliwości racjonalnego wyboru pewnych zachowań przez człowieka, aby można mówić o stylu życia (Siciński, 2002; Taubert, 2006). Ponowoczesność powoduje, że mamy do czynienia ze zjawiskiem pluralizacji stylów życia, czyli wielością dostępnych ofert (Giddens, 2001).

Na użytek badań przyjęto koncepcję Andrzeja Sicińskiego (1976). Autor ujmując styl życia jako „zespół codziennych zachowań (sposób «postępowania», «aktywność życiowa»), który jest specyficzny dla danej zbiorowości lub jednostki” (Siciński, 1976, s. 15). Wyznacznikami stylu życia są:

- zachowania ludzi zróżnicowane pod względem zakresu i formy, a więc czynności i działania,
- motywacje zachowań, które umożliwiają realizację celów, a także związane z nimi wartości, oraz
- funkcje rzeczy – przedmioty, które człowiek wybiera lub tworzy.

Badacz wiąże styl życia z kulturą. Można powiedzieć, że gdy kultura obejmuje całokształt wzorów zachowań, to styl życia stanowi przejaw wyborów dokonywanych z tego repertuaru przez jednostkę (Siciński, 1976, s. 23-24). Dopełnieniem koncepcji jest typologia, która stwarza możliwość opisanie codzienności badanych osób (Siciński, 2002, s. 76-86):

- Styl ograniczony – dotyczy sytuacji ograniczonych możliwości dokonywania wyboru.
- Styl wycofujący – polega na unikaniu dokonywania wyborów.
- Styl poszukujący – wiąże się z korzystaniem z możliwości dokonywania wyborów, motywowanych głównie poszukiwaniem wartości i sensu życia.
- Styl nastawiony na „tu i teraz” – oznacza dokonywanie wyborów nastawionych przede wszystkim na uzyskanie dobrego samopoczucia i traktowania realizacji zadania jako celu samego w sobie.
- Styl zachowawczy – wiąże się z dokonywaniem wyborów z nastawieniem na utrzymanie status quo, dominowaniem działań o charakterze zachowawczym, konserwującym aktualne okoliczności. Styl ma dwie odmiany: konformistyczną oraz rytualistyczną.
- Styl życia nastawiony na działanie, który można określić jako dojrzały. Styl ma dwie odmiany: rewolucyjną (zmiany poprzez rebelię), innowacyjną (zmiany ewolucyjne).

Nie można zrozumieć stylu życia jednostek lub grup społecznych bez odniesienia do kontekstu kulturowego oraz wzorów społecznych. Parafrazując słowa Marcina Czerwińskiego (1976, s. 60) można stwierdzić, że kultura jest gramatyką elementów stylu życia, a także jego ideologią. Ludzie zachowują się w taki sposób, który umożliwia określenie ich wyborów, co charakteryzuje pewną ich strategię życiową. Styl życia łączy się z planami życiowymi, codziennością, wyborami, które określają kim jest, kim staje się człowiek. Oznacza to, że w analizie stylu życia trzeba wziąć pod uwagę wiele aspektów, np. etap życia człowieka czy zasoby jednostki. Inne style

życia będą charakteryzowały człowieka w fazie dorosłości, a inne w okresie starości. W tym kontekście przyjęto, że punktem odniesienia dla podjętej problematyki jest koncepcja zadań rozwojowych według R. J. Havighursta (1981). Zadania rozwojowe stanowią szeroko ujmowane postawy, umiejętności i wiedzę, które człowiek powinien nabyć w określonym momencie życia. Źródłem zadań rozwojowych są procesy dojrzewania fizycznego, oczekiwania kulturowe oraz indywidualne aspiracje i wartości człowieka (Trempała, 2000). Transakcyjny charakter zadań rozwojowych polega na tym, że pomyślna ich realizacja prowadzi do zadowolenia, przystosowania i sukcesu przy podejmowaniu późniejszych wyzwań. I odwrotnie. Niepowodzenie w opanowaniu zadań, w jakiejś fazie życia, czyni jednostkę nieszczęśliwą, nieaprobowaną przez otoczenie i naraża ją na trudności w realizacji kolejnych wyzwań (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 1996). R. J. Havighurst (1981) wiąże wczesną dorosłość z realizacją przez jednostkę następujących zadań rozwojowych:

- wybór małżonka,
- uczenie się współżycia z nim,
- założenie własnej rodziny,
- wychowanie dzieci,
- prowadzenie domu,
- praca zawodowa,
- podjęcie obowiązków obywatelskich,
- znalezienie pokrewnej grupy społecznej.

Wybór stylu życia przez człowieka zależy od czynników podmiotowych, tj. związanych z jego możliwościami i ograniczeniami psychofizycznymi. Im mniejsze możliwości i zasoby jednostki, tym istnieje większe zapotrzebowanie na wsparcie społeczne. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną stanowią grupę ryzyka narażoną na depryzację potrzeb i społeczne wykluczenie. Zmiany w paradygmatach pedagogiki specjalnej pociągają za sobą przemiany w myśleniu o dorosłości osób z niepełnosprawnością intelektualną, ich realnym miejscu w świecie, a także przygotowaniu do dorosłego życia (James, 2004; Amado, Stacliffe, McCarron, McCallion, 2013).

Paradygmat normalizacyjny uzasadnia działania mające na celu przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu osób z ograniczeniami sprawności poprzez tworzenie proinkluzyjnych warunków funkcjonowania w zakresie edukacji, spędzania czasu wolnego, pracy zawodowej, samodzielnego mieszkania w warunkach mieszkalnictwa chronionego czy treningowego. Paradygmat emancypacyjny wiąże się z próbą wyzwolenia ludzi z niepełnosprawnością intelektualną z ograniczeń jakie przez dziesięciolecia przypisało im społeczeństwo (Krause, 2011). Oznacza to, że przed osobami z niepełnosprawnością intelektualną otwierają się nowe możliwości dotyczące różnych stylów życia.

Aktywność życiowa osób z niepełnosprawnością intelektualną – przegląd wybranych wyników badań

Wyniki badań dotyczące codzienności życia dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną nie napawają optymizmem. Dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną, pomimo zmian zachodzących w ich środowisku życia, doświadczają sytuacji trudnych dotyczących założenia rodziny, zaspokojenia potrzeby miłości, samodzielnego mieszkania, a także uczestnictwa społecznego i pracy zawodowej. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną pozostają w związkach małżeńskich oraz partnerskich zdecydowanie rzadziej w porównaniu z grupą osób pełnosprawnych w zbliżonym wieku. Bardzo rzadko zostają rodzicami (Zawiślak, 2003; Marciniak-Madejska, 2020). Zdaniem badaczy problematyki, trudności osób z niepełnosprawnością intelektualną dotyczące pełnienia ról małżeńskich i rodzicielskich nie wynikają jedynie z dysfunkcji umysłowych i fizycznych. Na możliwość pełnienia roli małżonka oraz rodzica przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną mają wpływ czynniki kontekstowe – związane z niską świadomością społeczną, stereotypami oraz negatywnym odbiorem społecznym tej grupy osób (Żyta, 2013; Karpińska, 2017; Marciniak-Madejska, 2021). Pomimo osiągnięcia dorosłości, osoby z niepełnosprawnością intelektualną zwykle mieszkają z rodziną generacyjną we wspólnym domu lub mieszkaniu (84,4%). Ma to związek z utrwalaniem modelu życia w rodzinie z osobą z niepełnosprawnością, określanego mianem *nieopuszczanego gniazda* (Pawelczak, 2008; Marciniak-Madejska, 2021). Ograniczone możliwości myślenia abstrakcyjnego osób z niepełnosprawnością intelektualną utrudniają im uczenie się, co skutkuje niskim poziomem wykształcenia, a w konsekwencji trudnościami w znalezieniu pracy (Krause, Żyta, Nosarzewska, 2010). Niepokojące jest, że aż 77% badanych deklarowało, że nie chce podjąć pracy, nawet gdyby im ją zaoferowano (Sochańska-Kawiecka i in., 2017). Mniejszy krytycyzm oraz powinność moralna powodują, że dorosłe osoby, na skutek wyuczzonej bezradności, nie widzą niczego złego w tym, że nie pracują, mieszkają z rodzicami oraz korzystają z ich wsparcia finansowego, bowiem renta, którą otrzymują, nie wystarcza im na samodzielną egzystencję (Bąbka, 2019; Krause, Żyta, Nosarzewska, 2010). Relacje społeczne i kontakty towarzyskie analizowanej grupy ograniczają się do członków rodziny, sąsiadów oraz innych osób z niepełnosprawnością intelektualną w miejscu pracy lub instytucji terapeutycznej (Bąbka, 2019; Marciniak-Madejska, 2020; Merrells, Buchanan, Waters, 2017). Doświadczanie przez nich różnych problemów zdrowotnych sprzyja koncentracji na sobie i strategii adaptacyjnej (Emerson, Hatton, 2014). Badania dowodzą, że życie osoby z niepełnosprawnością intelektualną charakteryzuje styl domocentryczny, zrytualizowany poprzez codzienne czynności, polegający na biernym przeżywaniu życia. Styl życia badanych jest skoncentrowany na tu i teraz, w mniejszym stopniu zorientowany na działanie i zmiany (Ramik-Mażewska, 2018). Przedstawionym wyini-

kom badań można przeciwstawić zupełnie inny obraz dorosłości oraz funkcjonowania osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Warto zaznaczyć, że ustalenia odnoszą się jedynie do wybranej grupy dorosłych osób, co prawda posiadających orzeczenie o niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim, ale jednocześnie posiadających takie zasoby poznawcze i społeczne, które umożliwiły im ukończenie ogólnodostępnej szkoły zawodowej. Dorosli z lekką niepełnosprawnością intelektualną pełnili różne role społeczne, np. małżonka, rodzica, pracownika, mieszkańca, co warunkowało im niekwestionowaną pozycję w danej zbiorowości, dzięki temu byli częścią społeczności, identyfikowali się z nią i odczuwali poczucie przynależności. Na tym poziomie analizy wyników badań można zaryzykować stwierdzenie, że o możliwościach realizacji zadań rozwojowych odpowiadających dorosłości przez badane osoby zdecydowały między innymi: edukacja pozbawiona piętna absolwenta szkoły specjalnej oraz dobre zdolności przystosowawcze. Ponadto, o ograniczeniach intelektualnych badanych wiedziała jedynie najbliższa rodzina, co wykluczyło praktyki dyskryminacyjne związane ze stygmatyzacją piętnem upośledzonego umysłowo (Bąbka, Korzeniowska, 2021).

Na podstawie analizy wybranych wyników badań można stwierdzić, że niepełnosprawność intelektualna nie jest jedynym czynnikiem warunkującym aktywność życiową oraz realizację zadań rozwojowych. R. J. Havighurst (za Trempała, 2000) wiąże powodzenie w rozwiązaniu zadań rozwojowych z tzw. wyuczalnością jednostki (*teachable moment*). Jednostka, aby zrealizowała pomyślenie zadania rozwojowe musi przejawiać gotowość bliżej nieokreśloną. Na poziom realizacji zadań rozwojowych mają wpływ zarówno czynniki biologiczne, psychologiczne i społeczne, np. wsparcie społeczne, które mogą pełnić funkcję zasobów jednostki, jak i czynniki ryzyka. Oznacza to, że u podstaw rozważań na temat dorosłości, rodziny, stylu życia osób z niepełnosprawnością intelektualną powinna znajdować się jakaś wynegocjowana wizja dorosłego życia tej grupy społecznej. Zmiany w paradygmatach pedagogiki specjalnej znajdują wyraz w przemianach myślenia o dorosłym życiu ludzi z niepełnosprawnością intelektualną. Z rozwijających się na przestrzeni ostatnich lat paradygmatów normalizacyjnego i emancypacyjnego wynika idea przeciwdziałania społecznemu wykluczaniu osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz empowermentu, czyli przygotowania ich do przejmowania kontroli nad swoim życiem, a także wspierania w podejmowaniu decyzji dotyczących takiego stylu życia, który odpowiadałby ich możliwościom (Krause, 2011; Wilson, Jaques, Johnson, Brotherton, 2016). Z analizy doświadczeń krajów zachodnich, w których ideę normalizacji wdrożono wcześniej wynika, że odpowiednie wsparcie osób z niepełnosprawnością intelektualną, oferowanie im różnych ścieżek dorosłego życia (w zależności od indywidualnych możliwości), sprzyja ich poczuciu społecznej przynależności, lepszemu samopoczuciu i psychospołecznemu funkcjonowaniu (Wehmeyer, Garner, 2003; Hall i in., 2005; Amado i in., 2013).

Założenia metodologiczne badań własnych

Przedmiotem badań był styl życia dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. W celu zebrania materiału badawczego wykorzystano metodę dialogową. Przypomina ona wywiad narracyjny, ale polega na swobodnie prowadzonej rozmowie, próbie dialogu oraz wynegocjowania wspólnego stanowiska (Łukasiewicz, 1976). Ze względu na mniejsze możliwości intelektualne badanych osób oraz trudności komunikacyjne przyjęto, że wykorzystanie metody dialogowej jest uzasadnione. Wywiady były prowadzone wokół tematów związanych z zadaniami rozwojowymi odpowiadającymi dorosłości, tj.: pracy zawodowej, sytuacji rodzinnej i mieszkaniowej, spędzania czasu wolnego, kontaktów społecznych w środowisku lokalnym i aktywności obywatelskiej. Wypowiedzi badanych były zapisywane podczas rozmowy oraz po jej zakończeniu (Pomorska, 2016). W badaniach wzięło udział dziesięć osób w wieku pomiędzy 25. a 45. rokiem życia, z orzeczeniem o niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim. Cała grupa ukończyła zasadniczą szkołę zawodową specjalną. Pięć osób zdobyło zawód introligatora, trzy – kucharza małej gastronomii, a dwie – zawód dziewiarza. Wszystkie osoby pochodziły z powiatu nowosolskiego w województwie lubuskim. Dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną oraz ich opiekunowie wyrazili zgodę na udział w projekcie oraz zostali poinformowani o celu badań. Uzyskany materiał badawczy zinterpretowano wykorzystując założenia metody hermetyczno-fenomenologicznej, która pozwala ukazać przeżywany świat badanych osób, zrozumieć sens i znaczenie, jakie nadają one sytuacjom życiowym pod kątem stylów życia dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną (Ablewicz, 1994). Analiza i interpretacja wyników badań miała na celu poznanie i opisanie stylów życia dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Zakres poszukiwań wyznacza następujący problem główny: Jakie są style życia dorosłych osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną? Problemy szczegółowe odpowiadają wybranym do analizy obszarom życia badanych osób:

- Jakie style życia charakteryzują badanych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w obszarze aktywności zawodowej?
- Jakie style życia charakteryzują badanych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w obszarze życia rodzinnego?
- Jakie style życia charakteryzują badanych z lekką niepełnosprawnością intelektualną pod kątem spędzania wolnego czasu?
- Jakie style życia charakteryzują badanych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w zakresie nawiązywania kontaktów społecznych w społeczności lokalnej?
- Jakie style życia charakteryzują badanych z lekką niepełnosprawnością intelektualną pod kątem aktywności obywatelskiej?

Analiza i interpretacja materiału badawczego

Przyjęto, że podstawą wnioskowania o stylach życia dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną będą wypowiedzi badanych² dotyczące realizacji zadań rozwojowych. Nie jest możliwe przedstawienie w niniejszym opracowaniu całego materiału empirycznego. Zaprezentowano wybrane wypowiedzi, które odpowiadają takim aspektom dorosłego życia, jak:

- praca zawodowa,
- sytuacja rodzinna,
- czas wolny,
- kontakty społeczne,
- aktywność obywatelska.

Praca zawodowa i sytuacja ekonomiczna

Można wyróżnić trzy postawy człowieka wobec pracy: autoteliczną, kiedy praca zawodowa stanowi dla niego źródło rozwoju osobistego, instrumentalną, tj. stanowiącą źródło dochodów finansowych oraz punitywną, kiedy jest ona odbierana w kategorii obowiązku czy przymusu (Wiatrowski, 2005). Podjęcie pracy zawodowej stanowi ważne zadanie rozwojowe przypadające na etap dorosłości w życia każdego człowieka. Niniejsze wyniki badań potwierdzają ustalenia innych autorów, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną doświadczają wielu sytuacji trudnych związanych z podjęciem aktywności zawodowej, co znajduje wyraz w ich stylu życia. Wynika to z braku ofert pracy dostosowanej do osób z różnymi ograniczeniami psychofizycznymi, jak i niewystarczającego przygotowania tej grupy do wykonywania zawodu. Z analizy i interpretacji wypowiedzi wynika, że badani preferują zachowawczy styl życia, któremu odpowiada kategoria – „praca jako źródło uzyskiwania środków finansowych”. Świadczą o tym następujące wypowiedzi:

Nigdy nie pracowałem w swoim zawodzie. Teraz pracuję, sprzątam [...]. Dzien-
nie pracuję pięć i pół godziny [...]. Praca między ludźmi i na świeżym powie-
trzu, ja tam nie lubię w żadnych takich pomieszczeniach, odgarniam śnieg, to
podsypać piachem jak śnieg spadł [...] (0.4).

Badany chce być dalej aktywny zawodowo. Twierdzi, że jeśli nie zostanie z nim przedłużona umowa, to będzie szukał innej pracy:

² Wypowiedzi zostały uporządkowane poprzez nadanie numerów poszczególnym osobom biorącym udział w badaniu.

Już teraz kończy mi się umowa, 31 listopada, skąd mam wiedzieć czy będą przedłużali? Jak mnie zwolnią, no to trzeba będzie szukać pracy, a jak się to uda, to będzie dobrze. Z pracy to nie ma całego tysiąca, no to, ale tak do tysiąca. Jestem zadowolony. Razem wszystko to do dwóch tysięcy prawie [...]. Pieniądzy nam starcza, musi. Zadowolony jestem z pracy i zarobków. Mam też rentę socjalną (0.4).

Z tą pracą na stałe, to też jest ciężko. Nie, w zawodzie nie pracuję [...]. Ja sobie różnie dorabiam, czasami o tu ostatnio znajomym na budowie się pomogło, bo buduje się ktoś tam, coś wykopać, przekopać coś tam, wszystko [...], co się zrobi to się zrobi. Szukam sam sobie takich prac, jak widzę, że są gdzieś jakieś ulotki czy coś takiego, to się pytam [...]. Jak bym chciał, to raczej mógłbym pracować, ale tak sobie dorabiam na czarno, gdzieś tam takie pomoce. Rentę mam socjalną 460 zł, najniższą krajową, rodzice mnie i siostrę utrzymują. Rentę dostaję swoją i mam dla siebie [...] (0.3).

Taki styl życia świadczy o tym, że dla badanych aktywność zawodowa jest ważna, ponieważ pozwala zdobyć środki finansowe, które dają niezależność. Ponadto praca zawodowa pozwala badanym być między ludźmi, co sprzyja zaspokajaniu potrzeby kontaktów społecznych. Niepełnosprawność intelektualna i związane z nią ograniczenia, a także mniejsze możliwości uczenia się powodują, że badani nie podejmują pracy, albo mają negatywne doświadczenia związane z aktywnością zawodową. Tego typu doświadczenia są charakterystyczne dla pozostałych badanych osób oraz stylu ograniczonego, którego sens dopełnia kategoria – „praca nie jest dla mnie”:

Nie pracowałam nigdy w zawodzie. Innych prac raczej też nie mogłam podjąć, właśnie jest trudno o pracę. Nie dość, że ciężko jest o pracę, to jeszcze ze wzrokiem (0.2).

Zawód trochę mi się podoba. Nigdzie teraz nie pracuję, mam dwie renty: rodzinną i socjalną. W przyszłości chciałabym pracować w gastronomii, ale żeby byli mili ludzie. Miałam złą szefową, która krzyczała, była niemiła, a w drugim było miło, tylko za dużo praktykantów (0.5).

Nie było możliwości gdzie pracować w zawodzie. W ogóle nie pracowałam. Jestem na rencie. Nie pomagałam nigdy nikomu za pieniądze (0.8).

Sytuacja rodzinna

Z badawczego punktu widzenia ważne było poznanie stylów życia osób niepełnosprawnością intelektualną, które dotyczą ich życia rodzinnego. Analizowany obszar

uwzględniał zadania rozwojowe związane z wyborem małżonka, uczeniem się współżycia z nim oraz wychowania dzieci (Havighurst, 1981). Badane osoby z niepełnosprawnością intelektualną nie rezygnują z posiadania chłopaka czy dziewczyny. Jedni mają swoją sympatię, inni jej cały czas poszukują. Taka orientacja jest związana ze stylem poszukującym, który uszczegóławia kategorią – „szukam kogoś bliskiego”:

Na razie jestem panną. Nooo mam na oku kogoś, ale ta osoba się okazała nie-fajna (0.2).

W wypowiedziach zaznaczył się również styl życia nastawiony na tu i teraz – „mam kogoś”:

Mam dziewczynę, nie z Bytomia, z Mirocina. Osiem lat już się znamy, na początku było ciężko, no bo nie znasz mamy, nie znasz taty [...]. Na warsztatach się poznaliśmy (śmiejch). Ona jest sprawna, tylko trzeba pomagać, nie?! Padaczkę ma [...] (0.6).

Badany nie snuł planów związanych z małżeństwem. Był zadowolony z aktualnej sytuacji i tego, że nie różni się od innych ludzi, którzy mają sympatie, partnerów, małżonków. W wypowiedziach pozostałych badanych osób bardzo mocno się zaznaczył styl wycofujący – „tak jest dobrze. Nie wiem, czy sobie poradzę”. Świadczą o nim następujące wypowiedzi:

Jestem kawalerem. Nie mam dziewczyny, jeszcze nie ma na nic planów. Nie myślałem, jeszcze nie wiem, czy chciałbym założyć rodzinę. Kiedyś myślałem, ale raczej nie chce się wyprowadzać. Mam dwóch braci, mieszkam z braćmi i z rodzicami (0.9).

Nie wiem czy kogoś będę szukać. Na razie nie szukam. No raczej nie chciałbym mieć dzieci, no bo bym sobie nie poradziła sobie z żadnym dzieckiem [...] (0.8).

Zachowania, motywacje, argumentacje badanych osób świadczą o tym, że nie szukają partnera, czują się bezpiecznie ze swoimi rodzinami generacyjnymi. Prawdopodobnie powielił oni model życia określany jako *syndrom nieopuszczonego gniazda* (Pawelczak, 2008). Badani nie chcieli wypowiadać się na temat życia intymnego, ponieważ było to dla nich krępujące. Można było odnieść wrażenie, że w tej sferze potrzeby badanych nie są zaspokojone. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną rzadko wchodzi w związki. Podjęcie decyzji o małżeństwie przez badane osoby z niepełnosprawnością intelektualną oraz ich rodziców wskazuje na postawę emancypacyjną, a także przeciwstawianie się ograniczeniom życiowym wynikającym ze stereotypów rozpowszechnionych w kulturze (Kościelska, 2004). Analiza i interpretacja wypowiedzi dorosłych osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną dowodzi, że zawarcie związku małżeńskiego jest możliwe przez osoby

z niepełnosprawnością intelektualną, choć nie zdarza się często. Dlatego taki styl życia badanych określono – zgodnie z przyjętą koncepcją – jako nastawiony na działanie, charakteryzuje go kategoria „wejść w związek małżeński”. Styl nastawiony na działanie określany jest jako dojrzały, ponieważ wiąże się z podejmowaniem przez jednostkę decyzji umożliwiających zaspokajanie potrzeb. O tym stylu świadczą następujące wypowiedzi:

Dzieci nie mam. Mój mąż był głuchoniemy – niemowa, no i troszkę tam mówił. Teraz mieszka, no w zakonnicych, bo już chory jest, już nie może chodzić (0.1).

Cztery lata po ślubie jestem, teraz będzie pięć, w sierpniu będzie pięć lat. Kiedyś mój mąż uczęszczał na warsztaty, teraz już nie, teraz pracuje. Ślub mamy konkor... właśnie ten trzeci (w domyśle konkordatowy – śmiech). Przed ślubem byłam z mężem rok (śmiech) [...]. Dobry mąż jest, chociaż daleko mieliśmy do siebie, bo on mieszkał za Bytomiem. Ja go poznałam tutaj na warsztatach [...] Gdyby nie problemy (hormonalne), to może chciałabym mieć dzieci (0.7).

Czas wolny

Czas wolny to czas nieskrępowanego wyboru przez człowieka różnych form wypoczynku i rozrywki po spełnieniu obowiązków zawodowych i rodzinnych (Kwilecki, 2011). Nie wszyscy badani są aktywni zawodowo oraz posiadają własne rodziny. Dlatego istotne było znalezienie kategorii, które charakteryzowałyby styl życia związany ze spędzaniem wolnego czasu. Z analizy i interpretacji wypowiedzi wynika, że dorośli z niepełnosprawnością intelektualną najczęściej spędzają czas wolny w domu, przed komputerem, a także oglądając telewizję. Na tej podstawie wyodrębniono styl nastawiony na tu teraz, który można określić jako „domocentryczny”. Egzemplifikację stylu życia stanowią następujące wypowiedzi:

Na komputerze, to Internet, gry, no na przykład nie wiem w karty se gram, na komputerze sam i próbuję [...]. Sprawdzam, czy komputer jest cwańszy ode mnie w karty [...]. Telewizor rzadko oglądam, wiadomości w Internecie (0.6).

Styl domocentryczny – nastawiony na tu i teraz – jest wybierany przez wiele badanych osób. To co je różni, to jedynie preferowana forma aktywności, np. oglądanie telewizji, wyszywanie, szydełkowanie. Tylko jedna badana osoba ma bardzo sprecyzowane zainteresowania, co ma wpływ na sposób spędzania wolnego czasu. Sport zajmuje jej większość czasu wolnego i jest sposobem na życie oraz umożliwia samorealizację. Poniższe wypowiedzi stanowią egzemplifikacje stylu nastawionego na działanie – „aktywność sportowa”:

W wolnym czasie to ja trenuję, mam treningi, gram w drugiej lidze w kosza, no i się jedzie na trening. Poniedziałki, wtorki i czwartki, piątki treningi, różnie czasami taki trening trwa pięć godzin [...]. Wyjazdy czasami są dalekie, bo czasami jak jeździmy, to z noclegiem [...]. Głównie czas zajmuje mi koszykówka, no i czasami też chodzimy tutaj na do Nowej Soli na drugą ligę siatkówki oglądać mężczyzn, mamy drugą ligę. O tym, że sport jest ważny w życiu badanej osoby świadczy kolejna wypowiedź: Jeszcze interesuje się żużlem. Ja jeżdżę tam, tutaj z kumplami mamy taką grupkę jeździmy autem na Falubaz [...] (0.3).

Ponadto, odnotowano styl poszukujący, który wyraża kategoria – „lubię zwiedzać”. Jeden z badanych uczestniczy w życiu kościelnym w swojej miejscowości. Jest ministrantem i udziela się w życiu parafialnym. Dzięki temu bierze on udział w wyjazdach turystycznych organizowanych przez księdza:

Próbujemy wikarego namówić, żeby załatwił jakieś dofinansowanie z kurii, żeby pojechać gdzieś z nami na wakacje. W zeszłym roku żeśmy mieli jechać na wycieczkę na Węgry. No mieliśmy jechać, no nie było funduszy. Na wyjazdy zbieramy pieniądze na warsztatach (0.6).

Ten stylu życia jest preferowany przez jedną z badanych kobiet. Argumentacja dotycząca świadomego oszczędzania pieniędzy i przeznaczania ich na wycieczki świadczy o stylu życia.

A to ja na wycieczki jeżdżę, ooo z tą Danusią, ona jakieś góry organizuje, byłam w górach, w tym Zakopanem, potem pod Babimostem byłam tydzień, w Gdańsku byłam, ja jeżdżę, jak coś czy odłożę pieniążki, chcę pojechać no to jadę, a odłożę, odłożę a pojedę (0.1).

Kontakty społeczne

Bycie członkiem społeczności lokalnej, znalezienie społecznej grupy odniesienia, stanowi jedno z wielu zadań rozwojowych wpisanych w dorosłość (Havighurst, 1981). Pozytywny odbiór przez otoczenie oraz nawiązywanie kontaktów sprzyja budowaniu przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną sieci społecznej w społeczności lokalnej. Wypowiedzi badanych wskazują na ograniczone relacje społeczne z pełnosprawnymi osobami. Kontakty społeczne badanych ograniczają się do członków z bliższej i dalszej rodziny oraz osób z niepełnosprawnością intelektualną z warsztatów terapii zajęciowej oraz stowarzyszeń. Na tej podstawie wyróżniono styl zablokowany – „kontakty ograniczają się do rodziny i tych których już znam”:

Tam, gdzie mieszkam (w bloku, na osiedlu) nie mam znajomych [...]. Tu do stowarzyszenia należę. W sumie od początku jak powstało [...]. Przynajmniej się człowiek nie nudził w domu [...]. Stąd to poza stowarzyszeniem, to się spotykam tylko z jedną osobą [...] (0.5).

W Bytomiu do stowarzyszenia czasem chodzę. Spotykam się z ludźmi ze stowarzyszenia. A poza to tak... średnio. Żeby to było z kim siedzieć na rynku, to można byłoby (0.6).

Właśnie próbowałam poznać znajomego sąsiada, ale on mnie olał i w ogóle [...]” (0.5). „Tam, gdzie mieszkam mam znajomych. Nieraz rodzeństwo odwiedza nas jak ma czas. Ja też nieraz do nich jeżdżę (0.10).

W pracy, to trochę się ich zna, jest z kim pogadać. U wujka całą wioskę znam, cała wioska mnie zna (0.4).

Na szczególną uwagę zasługuje styl życia nastawiony na działanie – „mam grono pełnosprawnych znajomych i czuję się z nimi dobrze”. Taki styl życia preferuje tylko jedna badana osoba. Dla badanego mężczyzny grupą odniesienia są osoby pełnosprawne, zawodnicy drużyny sportowej oraz inni koledzy, z którymi jeździ na mecze żużlowe oraz chodzi pograć w piłkę:

Ci znajomi, co chodzą ze mną na koszykówkę, to też czasem jeżdżą na żużel, także oni też jeżdżą [...]. Czasem chodzimy sobie z chłopakami w piłkę pograć, tak se pokopać (0.3).

Aktywność obywatelska

Udział w wyborach, po uzyskaniu pełnoletniości, daje jednostce z niepełnosprawnością możliwość spełnienia się w roli obywatela, który może współdecydować i wpływać na sprawy lokalne i krajowe (Wiszejko-Wierzbicka, 2010). Badani deklarują udział w wyborach głównie lokalnych:

Na wybory to, jak byłam raz, co to wtedy było żeby głosować, na Kasię czy na Jacka (na radnych i na prezydenta miasta – przyp. autora). Byłam na swoich głosować, a takie, że na PIS, tam takie warszawskie to nie, nie zajmuje się polityką (0.1).

Byłam na ostatnich wyborach, na referendum nie byłam [...]. Tak teraz patrzyłam na tych do wybrania – żółta kartka była na Kowalskiego (0.3).

Chodzę z mamą i z tatą na wybory i z dowodem [...]. Tylko na tych, co do rady [...] (0.10).

Przytoczone wypowiedzi stanowią podstawę do wyróżnienia stylu zachowawczego – „głosuję w wyborach lokalnych, ale na tych których znam”. Badane osoby deklarywały, że nie znają się na polityce, nie interesuje ich polityka. Zrozumienie złożonej sytuacji społeczno-politycznej w Polsce wymaga krytycznego myślenia, odpowiedniego zasobu wiedzy politologicznej, śledzenia mediów, w których komentowane są różne wydarzenia. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną mają problemy ze zrozumieniem reguł związanych z głosowaniem, co czyni akt wyborczy wykraczającym poza ich kompetencje. Trudno się zatem dziwić, że w badanej grupie zaznaczył się styl zablokowany (ograniczony) – „nie znam się na polityce”:

Nie biorę udziału, ja się chyba nie nadaję do tego, nie wiem jak mam brać w tym udział (0.1).

Nie wiem, jak to robić i nie chodzę (0.2).

Próba syntezy

Teoretyczną podstawę niniejszych rozważań stanowi koncepcja stylów życia autorstwa A. Sicińskiego (1976, 2002) oraz zadań rozwojowych według R. J. Havighursta (1981). Dzięki temu możliwe było przeanalizowanie różnych obszarów dorosłego życia osób z niepełnosprawnością intelektualną pod kątem preferowanych przez nich stylów życia. Na podstawie wypowiedzi, które świadczą o wartościach, motywach, gromadzonych doświadczeniach badanych osób, udało się określić ich style życia. Typologia stylów życia A. Sicińskiego (2002) nie oddaje w pełni fenomenów charakteryzujących specyficzne praktyki życia osób z niepełnosprawnością intelektualną. Celowym zabiegiem było dookreślenie stylów życia kategoriami, które charakteryzowały codzienność badanej grupy (Tabela 1.). Takie podejście zwiększa moc deskryptywną wykorzystanej koncepcji. Przyjęto stanowisko Anthony’ego Giddensa (2001) dotyczące ponowoczesnej rzeczywistości, w której mamy do czynienia z pluralizmem stylów życia oraz preferowaniem przez człowieka różnych – niekiedy nawet sprzecznych – stylów życia. Chodzi o to, że człowiek może realizować inny styl w pracy, a inny w życiu rodzinnym.

Tabela 1
Styl życia osób z niepełnosprawnością intelektualną

Styl	Styl ograniczony	Styl wycofujący	Styl poszukujący	Styl nastawiony na tu i teraz	Styl zachowawczy	Styl nastawiony na działanie
Analizowane obszary życia						
Praca zawodowa	Praca nie jest dla mnie	–	–	–	Praca jako źródło uzyskiwania środków finansowych	–
Życie rodzinne	–	Tak jest dobrze. Nie wiem, czy sobie poradzę	Szukam kogoś bliskiego	Mam kogoś	–	Wejść w związek małżeński
Czas wolny	–	–	Lubię zwiędzać	–	Domocentryczny	Aktywność sportowa
Kontakty społeczne	Kontakty ograniczają się do rodziny i tych których znam	–	–	–	–	Mam grono pełnosprawnych znajomych i czuję się z nimi dobrze
Aktywność obywatelska	Nie znam się na polityce	–	–	–	Głosuję w wyborach lokalnych, ale na tych których znam	–

Źródło: Badania własne Autora.

Z tabeli wynika, że osoby z niepełnosprawnością przejawiają zachowania świadczące o różnych stylach życia w zależności od analizowanego obszaru. Badanych, w przypadku pracy zawodowej, charakteryzuje zachowawczy styl życia, któremu odpowiada kategoria „praca jako źródło środków finansowych”, stylograniczny, którego dopełnia kategoria „praca nie jest dla mnie”. Sytuację rodzinną charakteryzują następujące style: poszukujący – „szukam kogoś bliskiego”, wycofujący – „tak jest dobrze”; „nie wiem, czy sobie poradzę”, a także nastawiony na działanie – „wejść w związek małżeński”. Czas wolny badanych charakteryzują następujące style: nastawiony na tu i teraz – „domocentryczny”, nastawiony na działanie – „aktywność sportowa”, poszukujący – „lubię zwiedzać”. W przypadku kontaktów społecznych odnotowano styl ograniczony – „kontakty ograniczają się do rodziny i tych, których znam”, styl nastawiony na działanie – „mam grono pełnosprawnych znajomych i czuję się z nimi dobrze”. Aktywność obywatelską badanych charakteryzuje styl zachowawczy – „głosuję w wyborach lokalnych, ale na tych, których znam”, styl zablokowany – „nie znam się na polityce”.

Przeprowadzone badania potwierdzają ustalenia Ireny Ramik-Mażewskiej (2018), na temat domocentrycznego stylu życia osób z niepełnosprawnością intelektualną, zrytualizowanego poprzez codzienne czynności, polegającego na biernym przeżywaniu życia oraz skoncentrowanym na tu i teraz. Styl zorientowany na działanie i zmiany rzadko charakteryzował codzienność badanych. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną niechętnie wypowiadały się na temat przyszłości oraz możliwości zmian we własnym życiu, np. dalszej edukacji poprzez udział w kursach, podejmowaniu pracy, wyprowadzeniu się z domu itp. Nie odnotowano wypowiedzi świadczących o perspektywicznych planach, działaniach innowacyjnych, nastawionych na zmiany, a więc adaptacji twórczej oraz dojrzałym stylu życia, który obejmowałby różne obszary ich aktywności.

Style życia badanych osób utwierdzają nas w przekonaniu, że zmiany dotyczące uczestnictwa społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną, a także inicjatyw na rzecz przygotowania ich do samostanowienia i autonomii w dorosłości, promowania mieszkalnictwa wspomaganego czy też dokonywania zmian w środowisku lokalnym, aby zwiększać aktywność oraz przeciwdziałać rytualizmowi i bierności tej grupy społecznej zachodzą powoli, a ich efekty w porównaniu z krajami zachodnimi są ciągle niewystarczające (Abbot, Mcconkey, 2006; Wilson i in., 2016). Dla każdego człowieka, bez względu na to czy jest pełnosprawny, czy z niepełnosprawnością, pożądanym jest taki styl życia, który umożliwia podejmowanie wyzwań, wynikających z zadań rozwojowych oraz sprzyja twórczej adaptacji do zmieniających się warunków egzystencji (Obuchowski, 1885). W psychologicznych ujęciach akcentuje się znaczenie dla biografii jednostki zdrowego stylu życia, czyli takiego, który daje siłę i moc w radzeniu sobie z przeciwnościami, trudnościami oraz sprzyja podejmowaniu

wyzwań (Brzezińska, 2005). Analiza materiału empirycznego pozwoliła zrozumieć, jak bardzo styl życia jest zdeterminowany przez ludzki organizm, w tym przypadku ograniczenia wynikające z niepełnosprawności intelektualnej. Im mniejsze możliwości posiada jednostka, tym istnieje większe zapotrzebowanie na wsparcie społeczne. Stylu życia nie powinniśmy wiązać jedynie z dorosłością człowieka, w której rzeczywistości on się manifestuje. Styl życia jest konsekwencją tego, co dzieje się z osobami z niepełnosprawnością intelektualną we wcześniejszych etapach rozwoju. Nie da się uciec od kształtowanego w dzieciństwie stosunku do siebie, świata i innych ludzi przez rodziców, którzy mają istotny wpływ na wybór określonego stylu życia. W wypowiedziach badanych rzadko pojawiały się informacje świadczące o tym, że rodzice, rodzina są dla nich wsparciem w podejmowaniu wyzwań życiowych. Ważne jest, aby u osób z niepełnosprawnością intelektualną od najwcześniejszych lat rozwijać zasoby osobowościowe umożliwiające dokonywanie wyborów, stawianie sobie zadań, co sprzyja poszukiwaniu stylów życia, zorientowanych na rozwój, ale na miarę ich możliwości. Jest to zgodne z założeniami paradygmatu emancypacyjnego oraz idei empowermentu, czyli upelnomocnienia, przygotowania jednostki z niepełnosprawnością do przejmowania kontroli nad swoim życiem, a także wspierania jej w podejmowaniu decyzji (Theunissen, Plaute, 2002; Wehmeyer, Garner, 2003).

Zakończenie

Opracowanie dotyczy wycinka badań, uwzględniających różne aspekty dorosłego życia osób z niepełnosprawnością intelektualną, które w większym lub mniejszym stopniu zostały już opisane w literaturze. Wątpliwości budzi ocena, co nowego wniosły owe badania do wiedzy o osobach z niepełnosprawnością intelektualną. Badania zostały zrealizowane w paradygmacie interpretatywnym, co oznacza, że dotyczą mało licznej grupy i nie stanowią podstaw do dokonywania uogólnień na populację osób z niepełnosprawnością intelektualną. Nie oznacza to, że nie są wartościowe. Parafrazując słowa Olgi Czerniawskiej (1998), można stwierdzić, że opis stylów życia może sprawiać wrażenie, że jest nudny, bo realny, znany, a niekiedy nienaukowy, ponieważ dotyczy zjawiska, którego każdy z nas jakoś doświadcza. Badania miały na celu lepsze zrozumienie trajektorii życia osób z niepełnosprawnością intelektualną, w której uwidaczniają się ich wybory oraz style życia. Przedstawione kategorie, które dopełniają koncepcje według A. Sicińskiego (2002), świadczą o pluralizmie stylu życia osób z niepełnosprawnością intelektualną, co świadczy o braku możliwości opisanego go w kategoriach czarno-białych. Można co najwyżej zrobić to w różnych kolorach i odcieniach. Rzadko, ale jednak zaznaczające się aktywne, rozwojowe style życia świadczą o tym, że osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną mogą je

podejmować. Z kolei bezradność, bierność, orientacja na tu i teraz, która przejawiała się w stylach życia badanych osób nie mogą być traktowane jako coś złego. Istnieje potrzeba przyzwolenia na odmienność osób z niepełnosprawnością intelektualną (Zakrzewska-Materys, 2010). Nadmierne wymaganie od osób z niepełnosprawnością intelektualną dojrzałego stylu życia, związanego z innowacyjnością, motywacją do zmian i dokonywania wyborów, może przyczynić się do ich nieprzystosowania oraz uruchomić reakcje obronne. Nie powinno się również oczekiwać wyboru stylów życia na obraz i podobieństwo ludzi pełnosprawnych. Oznacza to, że koncepcja zadań rozwojowych według R. J. Havighursta (1981), która została wykorzystana jako teoretyczna perspektywa, może co najwyżej stanowić punkt odniesienia dla analizy życia osób z niepełnosprawnością intelektualną, ale nie powinna być traktowana w kategorii normatywnej.

Bibliografia

- Abbot, S., Mcconkey, R. (2006). The barriers to social inclusion as perceived by people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 10, 275-287. DOI: 10.1177/1744629506067618.
- Ablewicz, K. (1994). *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Adler, A. (1986). *Sens życia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Amado A.N., Stancliffe R.J., McCarron M., McCallion, P. (2013). Social inclusion and community participation of individuals with intellectual/developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51, 360-375. DOI: 10.1352/1934-9556-51.5.360.
- Bąbka, J. (2019). Lifestyles of Intellectually Disabled Adults. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 26, 217-235. DOI: 10.14746/ikps.2019.26.10.
- Bąbka, J., Korzeniowska, R. (2021). *Spoleczna inkluzja osób w okresie wczesnej dorosłości* (w druku).
- Brzezińska, A. (2005). Współzależność kontekstu rozwoju stylu życia i struktury Ja. W: J. Kmita, B. Kotowa, J. Sójka (red.), *Nauka: Humanistyka. Człowiek: Prace dedykowane Profesor Krystynie Zamiarze w czterdziestolecie pracy naukowej* (ss. 57-74). Poznań: Wydawnictwo Naukowe.
- Cytowska, B. (2012). *Trudne drogi adaptacji: Wątki emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnym społeczeństwie polskim*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Czerniawska, O. (1998). *Styl życia w starości*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistycznej.
- Czerwiński, M. (1976). Pojęcie stylu życia i jego implikacje. W: A. Siciński (red.), *Styl życia: Koncepcje i propozycje* (ss. 33-70). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dubis, M. (2014). Wartości i style życia młodzieży, *Jagiellońskie Studia Socjologiczne*, 1, 35-45.
- Emerson, E. Hatton, C. (2014). *Health Inequalities and People with Intellectual Disabilities*. Cambridge: University Press.
- Fatyga, B. (2009). Szkic o konsumpcyjnym stylu życia i rzeczach jako dobrach kultury. W: P. Gliški, A. Kościński (red.), *Socjologia i Siciński: Styl życia – Społeczeństwo obywatelskie – Studia nad przyszłością* (ss. 148-159). Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.
- Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość: „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Hall, I., Strydom, A., Richards, M., Hardy, R., Bernal, J., Wadsworth, M. (2005). Social outcomes in adult hood of children with intellectual impairment: evidence from a birth cohort. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 171-182. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2005.00636.x.
- Havighurst, R. J. (1981), *Developmental Tasks and Education*. New York and London: Longman.
- Jawłowska, A. (1976). Styl życia a wartości. W: A. Siciński (red.), *Styl życia: Koncepcje i propozycje* (ss. 205-240). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- James, H. (2004). Promoting Effective Working with Parents with Learning Disabilities. *Child Abuse Review*, 13, 31-41. DOI: 10.1002/car.823.
- Karpińska, A. (2017). Pełnienie ról małżeńskich i rodzicielskich przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce: Przegląd wybranych badań. W: J. Leśny, B. H. Chojnicki, M. Pañfil, J. Nyckowiak (red.), *Badania i rozwój młodych naukowców w Polsce: Rodzina, dzieci i młodzież* (ss. 72-78). Poznań: Wydawnictwo Młodzi Naukowcy.
- Kijak, R. (2014). *Seksualność człowieka z niepełnosprawnością intelektualną a rodzina*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Kościelska, M. (2004). *Niechciana seksualność: O ludzkich potrzebach osób niepełnosprawnych intelektualnie*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski, Warszawa.
- Krause, A. (2011). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Krause, A., Żyta, A., Nosarzewska, S. (2010). *Normalizacja środowiska społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Kwilecki, K. (2011). *Rozważania o czasie wolnym: Wybrane zagadnienia*. Katowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa im. Wojciecha Korfañtego.
- Łukasiewicz P. (1979). Dialog jako metoda. *Teksty*, 5, 105-121.
- Marciniak-Madejska i in., (2021). *Obiektywna i subiektywna jakość życia dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną zamieszkujących województwo wielkopolskie. Uwarunkowania środowiskowe oraz poziom wsparcia realizatorów polityki społecznej: Raport z badania*. Pobrane z: <http://www.wrot.umww.pl/wp-content/uploads/2016/02/Jako%C5%9B%C4%87-%C5%BCycia-doros%C5%82ych-os%C3%B3b-z-niepe%C5%82nosprawno%C5%9Bci%C4%85-intelektualn%C4%85-raport-2014.pdf>.
- Merrells, J., Buchanan, A., Walters R. (2017). “We feel left out”: Experiences of social inclusion from the perspective of young adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 44, 13-22. DOI: 10.3109/13668250.2017.1310822.
- Modrzewski, J. (2007). *Socjalizacja uczestnictwo społeczne – stadium socjopedagogiczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Obuchowski, K. (1985). *Adaptacja twórcza*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Pawelczak, K. (2008). Syndrom nieopuszczonego gniazda – problem rodziców osób dorosłych z niepełnosprawnością. W: A. Bartnikowska, Cz. Kosakowski, A. Krause (red.) *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej: Dyskursy Pedagogiki Specjalnej* (ss. 224-231). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Pomorska, M. (2016). *Funkcjonowanie dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w rolach społecznych* (niepublikowana praca magisterska). Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.
- Przetacznikowa-Gierowska, M., Tyszkowa, M. (1996). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ramik-Mażeńska, I. (2018). *Style życia kobiet z niepełnosprawnością intelektualną: Studium socjopedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe FREL.
- Siciński, A. (1976). Styl życia – problemy pojęciowe i teoretyczne. W: A. Siciński (red.), *Styl życia: Koncepcje i propozycje* (ss. 15-32). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Siciński, A. (2002). *Styl życia – Kultura – Wybór: Szkice*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.

- Simmel, G. (2012). *Filozofia pieniądza*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Sochańska-Kawiecka, M., Kołakowska-Seroczyńska, Z., Zielińska D., Makowska-Belta, E., Zi-
wiec, P. (2017). *Badanie potrzeb osób niepełnosprawnych: Raport końcowy. Państwowy Fun-
dusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych*. Pobrane z: [https://www.pfron.org.pl/fileadmin/
Badania_i_analzy/Badanie_potrzeb_ON/Raport_koncowy_badanie_potrzeb_ON.pdf](https://www.pfron.org.pl/fileadmin/Badania_i_analzy/Badanie_potrzeb_ON/Raport_koncowy_badanie_potrzeb_ON.pdf).
- Taubert, P. (2006). *Lebensstile und mediennutzung. Theoretische Grundlagen und empirische umset-
zung*. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung.
- Theunissen, G., Plaute W. (2002). *Handbuch empowerment und heilpädagogik*. Freiburg: Lamber-
tus Verlag.
- Trempała, J. (2000). Koncepcje rozwoju człowieka. W: J. Strelau (red.), *Psychologia: Podręcznik
akademicki, t. 1* (ss. 256-282). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Veblen, T. (1998). *Teoria klasy próżniaczej*. Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Wehmeyer, M.L., Garner, N.W. (2003). The impact personal characteristics of people with in-
tellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning.
Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 16, 255-265. DOI: 10.1046/j.1468-
3148.2003.00161.x.
- Wiatrowski, Z. (2005). *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgo-
skiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Wilson, N.J., Jaques, H., Johnson, A., Brotherton, M.L. (2016). Social inclusion: From social exclu-
sion to supported inclusion: adults with intellectual disability discuss their lived experiences of
a structured social group. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 30*, 874-858.
DOI: 10.1111/jar.12275
- Wiszejko-Wierzbička, D. (2010). *Niewykorzystana sfera: Partycypacja społeczna i obywatelska
osób z ograniczeniami sprawności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Woynarowska, B. (2010). *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zakrzewska-Manterys, E. (2010). *Upośledzeni umysłowo: Poza granicami człowieczeństwa*. War-
szawa: Instytut Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytet Warszawski.
- Zawiślak, A. (2003). Zawieranie związków małżeńskich przez osoby z lekkim upośledzeniem
umysłowym na przykładzie absolwentów szkół zawodowych specjalnych. W: Z. Janiszewska-
-Nieścioruk (red.). *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną, t. 1* (ss. 165-171). Kraków:
Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Żyta, A. (2013). Małżeństwo i rodzicielstwo osób z niepełnosprawnością intelektualną – wyzwania
współczesności, *Edukacja Dorosłych, 2*, 59-71.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXII (1/2020)

Marta CZECHOWSKA-BIELUGA*

Zasoby rodzinne pracowników socjalnych a ich gotowość do zmian życiowych

Social workers' family resources and their readiness to change

Abstrakt

Wprowadzenie. Przedmiotem rozważań podjętych w artykule są korelacje pomiędzy zasobami rodzinnymi pracowników socjalnych a ich gotowością do zmian życiowych. Wstępne określenie rozumienia analizowanych kategorii oraz znaczenia, jakie odgrywiają one w pracy socjalnej z rodziną, dało podstawę do analizy wyników badań własnych.

Cel. Celem artykułu jest przedstawienie wyników badań nad fenomenem korelacji między zasobami rodzinnymi pracowników socjalnych a ich gotowością do zmian życiowych.

Materiały i metody. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Poziom gotowości do zmian w wymiarze globalnym oraz w zakresie cech odzwierciedlających złożoność zjawiska określono za pomocą Kwestionariusza Gotowości do Zmiany, którego autorami są R. Kriegel i D. Brandt, w tłumaczeniu A. Paszkowskiej-Rogacz. Z kolei zasoby rodzinne badanych pracowników socjalnych analizowano w oparciu o Kwestionariusz Samooceny Zasobów, który pozwala przypisać osobie badanej ważność zasobu, stopień jego pozyskania i poczucia utraty (Dudek, Koniarek, Szymczak, 2007; Hobfoll, 2012). Na podstawie analizy czynnikowej wyróżniono dwie podskale zasobów związanych z rodziną, które nazwano: Równowaga w życiu rodzinnym oraz Relacje i potrzeby.

Wyniki. Wyniki badań ujawniły, że częściej zasoby związane z Równowagą w życiu rodzinnym (zarówno z uwzględnieniem ich ważności dla osób badanych, stopnia ich pozyskania oraz poczucia utraty) korelowały z poszczególnymi cechami gotowości do zmian niż zasoby ujęte jako Relacje i potrzeby. Z kolei stopień pozyskania dwóch analizowanych

¹ e-mail: marta.czechowska-bieluga@mail.umcs.pl

Katedra Pedagogiki Społecznej, Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie,
Plac M. Curie-Skłodowskiej 5, 20-031 Lublin, Polska

Department of Social Pedagogy, University of Maria Curie-Skłodowska, Marie Curie-Skłodowska Square 5, 20-031 Lublin, Poland

ORCID: 0000-0003-3560-2629

czynników, czyli wyodrębnionych zasobów rodzinnych, korelował z poziomem ogólnej gotowości do zmian badanych pracowników socjalnych. Im silniejsze poczucie pozyskania zasobów, tym wyższy poziom gotowości do zmian. Wyniki te pokazują, że minimalizowaniu oporu przed zmianą wśród pracowników socjalnych w zakresie ogólnego poziomu gotowości do zmian oraz pięciu spośród siedmiu analizowanych cech może sprzyjać nie tylko posiadanie zasobów rodzinnych czy ich ważność, lecz także, choć w mniejszym zakresie, poczucie utraty w tym obszarze. Wyniki te wydają się ważne z uwagi na potrzebę wzmacniania systemów rodzinnych badanej grupy zawodowej, której istota pracy polega na kreowaniu, towarzyszeniu i sprzyjaniu gotowości do zmiany rodzinom zagrożonym marginalizacją społeczną i zmarginalizowanym.

Słowa kluczowe: gotowość do zmian, pracownik socjalny, zasoby rodzinne.

Abstract

Introduction. This article discusses the correlations between social worker's family resources and their readiness to change. Preliminary definition of the understanding of the analysed categories and the role those categories play in the performance of social work with a family have provided the basis for the analysis of own research results.

Material and methods. The diagnostic survey method was used. The Readiness to Change Questionnaire by R. Kriegel and D. Brandt in the Polish adaptation by A. Paszkowska-Rogacz was used to determine the social workers' readiness to change in general and in terms of the characteristics that reflect the complexity of the phenomenon. Social worker's family resources were analysed based on the Conservation of Resources-Evaluation questionnaire, which makes it possible to determine how important the resource is to a respondent, the levels of acquisition and sense of loss of the resource (Dudek, Koniarek, Szymczak, 2007; Hobfoll. 2012). Based on the factor analysis, two sub-scales of family-related resources were distinguished, which were labelled: Family life balance, and Relations and needs.

Results. The results of the study show that the resources related to Family life balance (considering their importance for the respondents as well as their level of acquisition and sense of loss) correlated with individual characteristics of the readiness to change more frequently compared to the resources included in the Relations and needs sub-scale. On the other hand, the level of acquisition of the two analysed factors, i.e., the distinguished sub-scales of family resources, correlated with the level of the respondents' general readiness to change. The stronger the sense of the acquisition of resources, the higher the level of the readiness to change.

Conclusions. These results show that the process of minimising social workers' resistance to change in terms of the general level of readiness to change and in terms of five of the seven analysed characteristic can be beneficially influenced not only by a social worker having family resources and the importance thereof but also, albeit to a lesser extent, by the sense of loss felt by the social worker. These results seem important due to the need to strengthen family systems of persons falling into the professional group subjected to the study, as the essence of their profession is to create and facilitate the readiness to change among families in danger of social exclusion or already socially excluded, and to accompany those families in the process.

Keywords: readiness to change, social worker, family resources.

Wstęp

Współczesne przeobrażenia życia społecznego coraz intensywniej wpływają na funkcjonowanie rodzin, w tym na doświadczane problemy i sposoby radzenia sobie z nimi (Sztompka, 2005). W Polsce profesjonalną pomoc rodzinom świadczą głównie instytucje pomocy społecznej. Pracownikom tych jednostek, towarzyszącym procesowi zmian wśród potrzebujących, stawia się szczególny rodzaj wymagań. Muszą oni mieć odpowiednie przygotowanie merytoryczne, chociaż sami nie zawsze są gotowi na wprowadzenie określonych reform we własnym życiu. Często też nie mają wystarczających zasobów osobistych, w tym rodzinnych, potrzebnych do radzenia sobie z emocjami podczas wykonywania tak wymagającej pracy, jaką jest profesjonalne wspieranie rodzin doświadczających trudności życiowych. Zasoby te odgrywają istotną rolę w pokonywaniu kryzysów, w tym – wieloprotymowych (Nowak, 2012). Gwarancją efektywnych zmian są ludzie, którzy są ich autorami i realizatorami. To ich doświadczenie rodzinne bardzo często określa kierunek tych przeobrażeń. Warto więc podjąć eksploracje naukowe nad związkiem zasobów rodzinnych z gotowością do zmian wśród profesjonalnych pomagaczy (Czechowska-Bieluga, 2019). Zwłaszcza że według dotychczasowych badań zasoby, którymi dysponujemy, mają tendencję do występowania razem (Judge i in., 1998; Hobfoll, 2011).

Analizy badawcze prowadzone w tym zakresie są nowatorskie pod względem podejścia do zagadnień związanych z zasobami rodzinnymi profesjonalnych pomagaczy. Wyniki dotychczasowych badań nakreślają głównie obraz kosztów i utrudnień w ich funkcjonowaniu. Potrzebę zmiany optyki w patrzeniu na czynniki sprzyjające jakości życia można tłumaczyć tym, że w ostatnich dekadach obserwujemy, jak dużo korzyści wynika z akcentowania potencjału człowieka. Dotychczas nie prowadzono pogłębionych badań nad gotowością do zmian w indywidualnej przestrzeni życia, wykorzystujących wiedzę z zakresu nauk społecznych, w tym psychopedagogiczną. Nie prowadzono eksploracji nawiązujących do szeroko rozumianej zmiany, jednej z podstawowych kategorii w obszarze pomocy rodzinie, w tym pomocy socjalnej. Wydaje się, że analizy identyfikujące przeobrażenie w kontekście podejmowania działań socjalnych są konieczne, gdyż praca socjalna jest zawodem wspierającym transformację (Międzynarodowa Federacja Pracowników Socjalnych), a jej misją jest dążenie do zmiany (Trawkowska, 2010; Kowalczyk, i in., 2014; Czechowska-Bieluga 2021), do której powinien przyczyniać się pracownik socjalny (Ornacka, Mirewska, 2020). Specyfika profesji sprawia, że może on być zarówno generatorem przekształceń (jego zadaniem jest pokazywanie problemów i spraw w taki sposób, aby pojawiło się przekonanie o potrzebie zmiany), jak i jej praktykiem (zadaniem jest tu przygotowanie i wdrożenie zmiany), a także adaptatorem (poprzez dostosowywanie i badanie zmiany ustala ją jako nową normę dla danego systemu) (Kamiński, 2017; Sobka, 2014, s. 86).

Jak zauważa Jörg Fengler (2000), ci, którzy pomagają innym, sami powinni być zdrowi. Pojawia się zatem pytanie, jakie zasoby rodzinne oraz jaki poziom gotowości do zmian życiowych mają osoby profesjonalnie wspierające rodziny. Czy gdy pomagają innym, towarzyszą im w poprawie jakości życia, sami mają zasoby rodzinne i są gotowi do zmian życiowych? Wydawać by się mogło, że profesjonalni pomocarze to osoby mające wystarczające zasoby rodzinne, bo właśnie takie są skłonne do udzielania wsparcia (Czapiński, 1992; Myers, 1987). Przypuszcza się, że istnieje związek pomiędzy zasobami rodzinnymi a poziomem gotowości do zmian życiowych, w tym wśród osób wykonujących pracę socjalną na rzecz rodzin (Burke, Elliot, Lucas, Stewart, 1998; Gaś, 2010; Kaleta, Mróz, 2018).

Zasoby osobiste, w tym rodzinne, pracowników socjalnych

Współcześnie w naukach społecznych coraz więcej miejsca poświęca się problematyce zasobów osobistych, widzi się w nich czynniki sprzyjające zdrowiu i jakości życia jednostki (Poprawa, 2001; Łaguna, 2015; Szabała, 2017). Jedną z najbardziej znanych koncepcji psychologicznych opisujących rolę zasobów osobistych jest teoria zachowania zasobów Hobfola (1989; 2011). Powstała ona w wyniku prób wyjaśnienia zachowania człowieka doświadczającego stresu, ale może być stosowana do określania prawidłowości kierujących celowym zachowaniem. Zgodnie z tą teorią ogólnym celem aktywności człowieka jest zdobywanie, utrzymywanie i ochrona zasobów, rozumianych jako wszystko to, co jest dla niego cenne i potrzebne do przetrwania. Zasoby są tu rozumiane bardzo szeroko. Ludzie, którzy mają bogate zasoby osobiste, mogą lepiej radzić sobie ze stresem, a także osiągnąć optimum funkcjonowania (Gorgiewski, Halbesleben, Bakker, 2011). Posiadanie zasobów osobistych jest czynnikiem sprzyjającym realizacji celów, odnoszeniu sukcesów. Zasoby pomagają w efektywnym funkcjonowaniu oraz radzeniu sobie z wyzwaniami i zadaniami, które stoją przed człowiekiem (Stompor-Świdarska, 2018). Zgodnie z założeniami psychologii pozytywnej najwięcej uwagi należy poświęcać czynnikom, które mogą odgrywać istotną rolę w poprawie zdrowia, również tych osób, które w swojej aktywności narażone są na zwiększony zakres i poziom trudnych doświadczeń (Parchomiuk, 2012). W tej grupie znajdują się pracownicy socjalni. Coraz więcej uwagi, jednak wciąż zbyt mało w stosunku do rangi problemu, poświęca się potencjałom – czynnikom, zwłaszcza niezwiązanym bezpośrednio z kompetencjami zawodowymi, które pełnią ważną rolę w efektywnym udzielaniu pomocy przez pracowników. W tym kontekście najczęściej analizuje się trudności w funkcjonowaniu tej grupy zawodowej (Czechowska-Bieluga, 2013; Rymsza, 2014; Zbyrad, 2007).

Dotychczas prowadzono analizy zarówno o charakterze ilościowym, jak i jakościowym, dotyczące różnych form aktywności zawodowej pracowników socjalnych,

w obrębie bardzo zróżnicowanych ram teoretycznych (Trawkowska, 2006, 2012; Granosik, 2006; Olech, 2006; Krzyszkowski, 2008). Obecnie coraz bardziej dostrzega się problemy doświadczane przez tę grupę w czasach pandemii SARS-CoV-2, np. trudność w zachowaniu równowagi pomiędzy pracą zawodową a życiem osobistym (Lisowska, Łojko, 2021). Zdecydowanie mniej eksploracji dotyczy zasobów związanych z radzeniem sobie ze zmianami (Flaszyńska, 2017; Kłós, Leśniewska, 2018; Czechowska-Bieluga, 2021).

Założenia metodologiczne badań własnych

Celem badań było sprawdzenie, czy istnieje korelacja, a jeżeli tak, to jaka, pomiędzy zasobami rodzinnymi pracowników socjalnych a ich poziomem ogólnej gotowości do zmiany i w zakresie jej poszczególnych cech. Wybrane aspekty gotowości do zmiany wynikały z przyjętej koncepcji autorstwa Roberta Kriegela i Davida Brandta (1997), w której gotowość do zmian rozumie się jako zdolność do bycia pomysłowym i optymistycznym, otwartym na podejmowanie ryzyka, na wykonywanie trudnych zadań z pasją, posiadanie zdolności adaptacyjnych i pewności siebie.

Wykorzystano Kwestionariusz Gotowości do Zmiany stworzony przez wymienionych wyżej autorów (za: Paszkowska-Rogacz, Tarkowska 2004, ss. 209-215) w tłumaczeniu A. Paszkowskiej-Rogacz, umożliwiający sprawdzenie silnych i słabych stron oraz identyfikację siedmiu cech: pomysłowości, optymizmu, podejmowania ryzyka, napędu, zdolności adaptacyjnej, pewności siebie oraz tolerancji na niepewność.

Analiza materiału uzyskanego w badaniach standaryzacyjnych, przeprowadzonych na grupie 125 polskich pracowników (Krzemińska, 2002), wykazała, że optimum jest trudno osiągalne (Paszkowska-Rogacz, 2004). Z uwagi na wartość jakościową pytań jest to narzędzie coraz powszechniej stosowane do badania gotowości do zmian (Paszkowska-Rogacz, 2004; Bogacz-Walancik i in., 2019).

Pomysłowość – jako pierwszy z badanych wymiarów – jest rozumiana jako zdolność do wykorzystania każdej sposobności, aby zrealizować własne cele, oraz jako umiejętność zrobienia „czegoś z niczego”. Kolejną cechą z Kwestionariusza to optymizm. Osoby o wysokim jego natężeniu charakteryzują się pozytywną, a nawet entuzjastyczną postawą wobec nowości. Ryzykanci – osoby o wysokim poziomie kolejnej cechy określonej jako podejmowanie ryzyka (śmiałość) – postrzegają życie jako przygodę. Następna jest pasja – to rodzaj potencjału, który wzmacnia wszystkie inne cechy. Piąta – zdolność adaptacyjna, analizowana za pomocą Kwestionariusza Gotowości do Zmiany, zawiera w sobie dwa komponenty: elastyczność umożliwiającą łatwe przystosowanie się do coraz nowszych wymagań otoczenia oraz odporność,

dzięki której ludzie nie załamują się niepowodzeniami, a raczej uczą się na błędach. Przedostatnia z cech – pewność siebie – jest właściwa osobom mającym zaufanie do własnych zdolności i możliwości, a ostatnia – tolerancja na niepewność – charakteryzuje osoby, które wierzą, że nic nie jest pewne (Paszowska-Rogacz, Tarkowska, 2004, ss. 209-215).

Z kolei do poznania zasobów rodziny zastosowano Kwestionariusz Samooceny Zasobów, który pozwala przypisać osobie badanej ważność zasobu, stopień jego pozyskania i poczucie straty (Dudek, Koniarek, Szymczak, 2007; Hobfoll, 2012). W oparciu o analizę czynnikową wyróżniono dwie podskale zasobów związanych z rodziną, które nazwano: Równowaga w życiu rodzinnym oraz Relacje i potrzeby. Analizy przeprowadzono na trzech płaszczyznach: jak ważne są dla osoby badanej wybrane zasoby rodzinne, w jakim stopniu je pozyskała oraz w jakim stopniu je utraciła.

Pierwszy czynnik obejmował m.in.: poczucie bliskości z małżonkiem/partnerem, stabilność rodzinną, udane małżeństwo, dzielenie czasu z tymi, których kocham, poczucie spokojnego życia, moje zdrowie, zdrowie małżonka, zdrowie rodziny/bliskich, przyjaciół partnera, bliskość z jedną lub wieloma osobami z mojej rodziny, poczucie, że mam kontrolę nad swoim życiem, posiadanie przynajmniej jednego przyjaciela, mieszkanie, które odpowiada moim potrzebom oraz poczucie dumy z siebie.

W ramach drugiego czynnika wzięto pod uwagę m.in.: dobre relacje z dziećmi, zdrowie dzieci, zabezpieczenie niezbędnych środków dzieciom, środki na dodatkowe potrzeby dzieci, odpowiedni status w pracy, poczucie realizacji własnych celów oraz poczucie, że moje przyszłe powodzenie zależy ode mnie.

Tabela 1

Statystyki opisowe zmiennych w zakresie zasobów rodzinnych

Zasoby	Czynniki	M	SD	Skośność	Kurtoza	α Cronbacha
Ważność zasobów	Równowaga w życiu rodzinnym	4,340	0,53	-1,025	-0,057	0,890
	Relacje i potrzeby	4,411	0,52	-0,839	-0,278	0,791
Pozyskane zasoby	Równowaga w życiu rodzinnym	3,917	0,67	-0,294	-0,905	0,915
	Relacje i potrzeby	3,757	0,82	-0,750	0,268	0,779
Utracone Zasoby	Równowaga w życiu rodzinnym	1,843	0,82	0,915	-0,221	0,938
	Relacje i potrzeby	1,871	1,01	1,125	0,303	0,879

Źródło: Badania własne autora.

Przebadano 103 polskich pracowników socjalnych z ośrodków pomocy społecznej w jednym z najbiedniejszych regionów w UE (woj. lubelskie). Zastosowano ce-

lowo-losowy dobór przypadków do badań. Średnia wieku badanych wynosiła 38 lat, najmłodsza osoba miała 21 lat, a najstarsza – 60 ($SD=8,66$). Zdecydowaną większość stanowiły kobiety (87,38%), mężczyzn było jedynie 12,62%. Staż pracy badanych najczęściej wynosił między 5 a 15 lat, zarówno ogólny (46,60%), jak i w obecnym miejscu pracy (40,78%).

Wyniki badań własnych

Średnie wyniki zmiennych określających gotowość do zmiany badanych pracowników socjalnych są zróżnicowane. Najwyższe wartości uzyskały: pomysłowość ($M=20,843$; $SD=4,10$), optymizm ($M=19,670$; $SD=5,37$) i pewność siebie ($M=19,369$; $SD=5,42$). Z kolei najniższe wartości cechowały badanych w zakresie tolerancji na niepewność ($M=13,379$; $SD=7,93$). Te wartości są porównywalne z wynikami uzyskanymi we wcześniejszych badaniach przeprowadzonych wśród kadry kierowniczej (Paskowska-Rogacz, 2004) oraz studentów kierunków nauczycielskich (Bogacz-Walancik i in., 2019).

Tabela 2

Statystyki opisowe zmiennych w zakresie gotowości do zmiany pracowników socjalnych

Zmienna	M	SD	Skośność	Kurtoza
Gotowość (ogółem)	17,675	2,35	-0,167	0,041
Podejmowanie ryzyka	15,757	4,61	0,290	-0,363
Pewność siebie	19,369	5,42	-0,160	-0,228
Zdolność adaptacyjna	17,631	4,67	-0,240	-0,150
Napęd (pasja)	18,190	4,52	0,290	0,119
Optymizm	19,670	5,37	0,130	-0,419
Pomysłowość	20,843	4,10	-0,070	-0,016
Tolerancja na niepewność	13,379	4,93	0,295	-0,238

Źródło: Badania własne autora.

Wyniki badań wskazują na istnienie korelacji pomiędzy ważnością zasobów rodzinnych badanych a trzema spośród siedmiu analizowanych zmiennych wchodzących w skład ogólnej gotowości do zmian życiowych. Odnotowano istotną statystycznie korelację pomiędzy zasobami rodzinnymi – podskala Równowaga rodzinna a następującymi cechami: podejmowanie ryzyka ($r=-0,2227$, $p < 0,05$), optymizm ($r=0,2042$, $p < 0,05$) i pomysłowość ($r=0,2797$, $p < 0,05$) oraz podskala Relacje i po-

trzeby a natężeniem optymizmu ($r=0,2123$, $p < 0,05$) i pomysłowości ($r=0,2417$, $p < 0,05$). Korelacja była ujemna w przypadku zasobów wyrażonych dzięki podskali Równowaga rodzinna. Oznacza to, że badani, dla których zasoby z zakresu Równowagi rodzinnej były ważniejsze, byli mniej gotowi do podejmowania ryzyka. W odniesieniu do pozostałych cech badani, dla których ważniejsze były zasoby z zakresu Równowagi rodzinnej oraz z obszaru Relacji i potrzeb, cechowali się wyższym natężeniem optymizmu i pomysłowości.

Z kolei w odniesieniu do pozyskanych zasobów związanych z Równowagą w życiu rodzinnym analizy ujawniły, że większe ich natężenie cechowało badanych pracowników socjalnych uzyskujących wyższy poziom gotowości do zmian (ogółem) ($r=0,199$, $p < 0,05$), napędu ($r=0,201$, $p < 0,05$), optymizmu ($r=0,236$, $p < 0,05$) i pomysłowości ($r=0,415$, $p < 0,001$). Z kolei w zakresie zasobów związanych z Relacjami i potrzebami wykazano również korelacje dodatnie pomiędzy nimi a poziomem gotowości do zmian (ogółem) ($r=0,213$, $p < 0,05$), poziomem napędu ($r=0,259$, $p < 0,05$) i pomysłowości ($r=0,284$, $p < 0,05$).

Ostatnią analizowaną płaszczyzną rozumienia zasobów rodzinnych był stopień, w jakim badani mieli poczucie straty. Okazało się, że tu również ujawniły się istotne korelacje. Im bardziej badani byli optymistyczni ($r=-0,210$, $p < 0,05$) i pomysłowi ($r=-0,281$, $p < 0,05$) tym mniejsze mieli poczucie straty zasobów związanych z Równowagą w życiu rodzinnym, a im mieli większe zdolności adaptacyjne ($R=0,231$, $p < 0,05$) i słabszą pomysłowość ($R=-0,225$, $p < 0,05$), tym większe poczucie straty zasobów związanych z Relacjami i potrzebami.

Szczegółowe dane zostały zobrazowane w Tabeli 3.

Badani, dla których zasoby z zakresu Równowagi rodzinnej były ważniejsze, byli mniej gotowi do podejmowania ryzyka. Zgodnie z rozumieniem tej cechy, proponowanej przez autorów zastosowanego Kwestionariusza, wraz ze wzrostem zasobów z zakresu Równowagi rodzinnej wśród badanych pracowników socjalnych zmniejszało się natężenie śmiałości w postrzeganiu życia jako przygody, zmniejszało się także poczucie niepokoju, a zwiększało poczucie bezpieczeństwa i potrzeba stagnacji. Takie osoby nie inicjowałyby zmian ani nie działałyby efektywnie w aktywizującym środowisku (Paszowska-Rogacz, Tarkowska, 2004, ss. 209-215).

Z kolei zdolność adaptacyjna analizowana za pomocą Kwestionariusza Gotowości do Zmiany zawiera w sobie dwa komponenty: elastyczność umożliwiającą łatwe przystosowanie do zmieniających się wymagań otoczenia i odporność, dzięki której ludzie nie załamują się niepowodzeniami, a raczej uczą się na błędach (Paszowska-Rogacz, Tarkowska, 2004, ss. 209-215). Wyniki prezentowanych analiz ujawniły, że im większe poczucie straty zasobów związanych z Relacjami i potrzebami mieli badani, tym cechował ich wyższy poziom zdolności adaptacyjnych rozumianych jako

Tabela 3

Korelacje zmiennych: zasoby rodzinne i gotowość do zmian²³

Zasoby	Czynniki	Gotowość (ogółem)	Podjemowa-nie ryzyka	Pewność siebie	Zdolność Adaptacyjna	Napęd (pasja)	Optymizm	Pomysłowość	Tolerancja na niepewność
Ważność zasobów	Równowaga w życiu rodzinnym	0,0181	-0,2227	0,1248	-0,0509	-0,0143	0,2042	0,2797	-0,1622
	Relacje i potrzeby	p=0,857 0,1971	p=0,024* -0,0017	p=0,211 0,0625	p=0,611 0,0002	p=0,888 0,0580	p=,040* 0,2123	p=0,005* 0,2417	p=0,103 0,0885
Pozyskane zasoby	Równowaga w życiu rodzinnym	p=0,056 0,1999	p=0,987 -0,1288	p=0,545 0,1817	p=0,998 -0,0251	p=0,581 0,2010	p=0,038* 0,2364	p=0,018* 0,4149	p=0,391 -0,0489
	Relacje i potrzeby	p=0,046* 0,2131	p=0,199 -0,0453	p=0,069 0,1399	p=0,803 -0,0374	p=0,047* 0,2594	p=0,017* 0,1712	p=0,000* 0,2839	p=0,627 0,0287
Utracone zasoby	Równowaga w życiu rodzinnym	p=0,032* -0,1568	p=0,651 0,0150	p=0,161 -0,1066	p=0,709 0,1668	p=0,010* 0,0028	p=0,085 -0,2100	p=0,004* -0,2813	p=0,775 0,0800
	Relacje i potrzeby ³	p=0,119 -0,0657	p=0,882 0,0510	p=0,289 0,0085	p=0,095 0,2307	p=0,978 -0,0795	p=0,035* -0,1411	p=0,005* -0,2248	p=0,427 0,1135
Źródło: Badania własne Autora.		p=0,565	p=0,653	p=0,940	p=0,040*	p=0,489	p=0,212	p=0,046*	p=0,316

² Użyto korelacji r-Pearsona.³ W tym przypadku, z uwagi na to, że wartość bezwzględna skośności przekracza 1, zastosowano korelację rang Spearmana.

elastyczność i odporność. Można sądzić, że im bogatsze były ich doświadczenia bądź im silniejsze było ich poczucie utraty wskazanych zasobów, tym mniej załamywali się niepowodzeniami i lepiej radzili sobie z rozczarowaniami czy też koniecznością zmiany planów. Stawiali sobie bardziej realistyczne cele, koncentrowali się na swojej obecnej sytuacji i ewentualnych planach.

Kolejną z cech, w zakresie których ujawniła się istotna statycznie korelacja, była pasja, stanowiąca rodzaj potencjału, który wzmacnia wszystkie inne postawy. Okazało się, że im wyższy poziom pozyskanych zasobów związanych zarówno z Równowagą w życiu rodzinnym, jak i Relacjami i potrzebami deklarowali badani, tym cechowało ich wyższe natężenie pasji. Można też przyjąć, że tym rzadziej ulegali zmęczeniu, chociaż warto zaznaczyć, że bardzo wysoki wynik może być związany z pozostawaniem w nieuzasadnionym uporze oraz może sprzyjać szybkiemu wypaleniu zawodowemu. Osoby, które pozyskały te zasoby, z pasją wykonują trudne zadania, są pełne energii i odczuwają częściej entuzjazm niż lęk.

Wraz ze wzrostem ważności zasobu Równowaga w życiu rodzinnym oraz wraz ze wzrostem poziomu jego pozyskania i spadkiem poczucia jego utraty, wzrastał również poziom optymizmu badanych. Osoby, dla których ważny jest ten zasób, cechuje pozytywna, a nawet entuzjastyczna postawa wobec nowości. Ponadto nie koncentrują się one na utrudnieniach, a raczej dostrzegają różnorodne opcje. Co więcej wierzą, że upływ czasu jest dla nich korzystny i podobnie interpretują rzeczywistość (Paszowska-Rogacz, Tarkowska, 2004, ss. 209-215). Natomiast jeśli chodzi o zasób Relacje i potrzeby, to jedynie na płaszczyźnie jego ważności ujawniła się istotna korelacja z poziomem optymizmu badanych.

Okazało się także, że im wyżej badani cenili i im bardziej pozyskali zasoby rodzinne (zarówno Równowagę w życiu rodzinnym, jak i Relacje i potrzeby), tym bardziej byli pomysłowi. Ich pomysłowość rosła także wraz ze spadkiem poczucia utraty zasobów z obszaru Równowagi rodzinnej. Pomysłowość, zgodnie z przyjętą koncepcją, rozumiano jako zdolność do wykorzystania każdej sposobności do realizacji własnych celów oraz jako umiejętność zrobienia „czegoś z niczego”. Zatem wraz ze wzrostem wagi i stopniem pozyskania analizowanych zasobów rosła także sprawność docierania do odpowiednich źródeł zapewniających możliwość realizowania swoich planów. Osoby te silniej wierzyły, że każdy problem jest możliwy do rozwiązania, a trudności stanowiły dla nich wyzwanie i wartość samą w sobie. Potrafiły ponadto dostrzec różnorodne taktyki działania, a do stereotypowych kwestii podchodziły w sposób twórczy (Paszowska-Rogacz, Tarkowska 2004, ss. 209-215).

Zakończenie

Można przyjąć, że częściej zasoby związane z Równowagą w życiu rodzinnym (zarówno pod względem ich ważności dla osób badanych, stopnia ich pozyskania oraz poczucia straty) korelowały z poszczególnymi cechami gotowości do zmian w porównaniu z zasobami ujętymi jako Relacje i potrzeby. Stopień pozyskania dwóch analizowanych czynników – zasobów rodzinnych – korelował z poziomem ogólnej gotowości do zmian badanych pracowników socjalnych. Im silniejsze poczucie pozyskania zasobów, tym wyższy poziom gotowości do zmian. Pięć cech spośród siedmiu wchodzących w skład gotowości do zmian, tj.: podejmowanie ryzyka, zdolność adaptacyjna, pasja, optymizm i pomysłowość, korelowały przynajmniej z jednym wyróżnionym czynnikiem z zakresu zasobów życia rodzinnego badanych. Wydaje się, że tak rozumiana gotowość do zmian (czy też większość jej poszczególnych cech) ma związek z zasobami rodzinnymi ankietowanych pracowników socjalnych. W związku z tym, ważne są działania mające na celu wsparcie rodzin tej grupy. Zmiana, jako podstawowa kategoria służąca nie tylko do opisu istoty działania pracowników socjalnych, lecz także jeden z głównych obszarów ich kształcenia i doskonalenia zawodowego, może zostać umocniona, kiedy podejmie się inicjatywy na rzecz ich funkcjonowania rodzinnego. Wprawdzie coraz powszechniejsza jest superwizja pracy socjalnej, ale jak dotychczas nie ma szerokiej oferty działań skierowanych na pomoc ich własnym rodzinom. Warto przy tym zadbać o udzielanie im wsparcia kompensacyjno-stabilizująco-rozwojowego (adekwatnego do jej profilu i potrzeb w zakresie zasobów), świadczenie poradnictwa, rozwój terapii rodzinnej (Nowak, 2012).

Zasoby rodzinne pracowników socjalnych stanowią pewien potencjał, który warto rozwijać i wzmacniać, gdyż mogą one mieć istotne znaczenie dla ich efektywnej aktywności zawodowej, a w konsekwencji sprzyjać poprawie jakości życia rodzin przez nich wspieranych.

Bibliografia

- Bogacz-Walancik, A., Gacek, M., Kosiba, G., Wojtowicz, A. (2019). Gotowość do zmiany a satysfakcja z życia studentów kierunków nauczycielskich. *Forum Oświatowe*, 31(1), 61-75. DOI: 10.34862/fo.2019.1.4.
- Burke, C.M., Elliot, R.G., Lucas, K.B., Stewart, D.E. (1998). Lessons for sustainable professional development. *International Journal of Educational Development*, 18(2), 119-131.
- Czapiński, J. (1992). *Psychologia szczęścia: Przegląd badań i zarys teorii cebulowej*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Akademos.
- Czechowska-Bieluga, M. (2019). Polish social workers, positive orientation and their readiness to change. *Society, Integration, Education*, 3, 159-169. DOI:10.17770/sie2019vol3.3949.
- Czechowska-Bieluga, M. (2021). Motywacja osiągnięć a gotowość do zmiany pracowników socjalnych. *Praca Socjalna*, 3(36), 69-83.

- Czechowska-Bieluga, M. (2013). *Spoleczno-zawodowe funkcjonowanie pracowników socjalnych w socjopedagogicznej perspektywie uwarunkowań pełnionej roli zawodowej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Dudek, B., Koniarnek, J., Szymczak, W. (2007). Stres związany z pracą a teoria zachowania zasobów Stevana Hobfolla. *Medycyna Pracy*, 4(58), 317-325.
- Fengler, J. (2000). *Pomaganie mężczy: Wypalenie w pracy zawodowej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Flaszyńska, E. (2017). Postawy pracowników ośrodka pomocy społecznej wyznacznikiem skłonności do innowacyjnych zmian w pracy socjalnej. *Praca Socjalna*, 2, 123-137.
- Gaś, Z.B. (2010). Rozwój profesjonalny wychowawców: teoria a praktyka. W: Z. Bartkiewicz, A. Węgliński, A. Lewicka (red.), *Powinności i kompetencje w wychowaniu osób niedostosowanych społecznie* (ss.4-15). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Gorgiewski, M.J., Halbesleben, J.R.B., Bakker, A.B. (2011). Expanding the boundaries of psychological resource theories. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84(1), 1-7. DOI: 10.1111/j.2044-8325.2010.02015.x.
- Granosik, M. (2006). *Profesjonalny wymiar pracy socjalnej*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk.
- Hobfoll, S.E. (1989). Conservation of resources: A new attempt of conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513-524. DOI: 10.1037/0003-066X.44.3.513.
- Hobfoll, S.E. (2011). Conservation of resource caravans and engaged settings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84(1), 116-122. DOI: 10.1111/j.2044-8325.2010.02016.x.
- International Federation of Social Workers. Pobrane 25.05.2021 z www.ifsw.org.
- Judge, T.A., Locke, E.A., Durham, C.C., Kluger, A.N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction. The role of core evaluations. *Journal Applied Psychology*, 83(1), 17-34. DOI: 10.1037/0021-9010.83.1.17.
- Kaleta, K., Mróz, J. (2018). Zasoby osobiste a satysfakcja z małżeństwa wśród kobiet. *Psychologia Wychowawcza*, 55(13), 131-147. DOI: 10.5604/01.3001.0012.4760.
- Kamiński, T. (2017). Pracownicy socjalni – agenci zmiany czy konserwatorzy systemu? *Praca Socjalna*, 32(3), 29-38.
- Kłós, L., Leśniewska, G. (2018). Gotowość do zmiany pracowników socjalnych. *Edukacja Humanistyczna*, 2, 95-104.
- Kowalczyk, B., Kowalczyk, J., Karczewska, A. (2014). *Pracownik socjalny w perspektywie zarządzającego procesem zmiany*. Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Krzyszkowski, J. (2008). *Pomoc społeczna: Szkic socjologiczny*. Warszawa: Instytut Rozwoju Służb Społecznych.
- Lisowska, K., Łojko, M. (2021). Praca zawodowa a życie osobiste pracownika socjalnego. *Praca Socjalna*, 36(3), 55-68.
- Łaguna, M. (2015). Zasoby osobiste jako potencjał w realizacji celów. *Polskie Forum Psychologiczne*, 20(1), 5-15. DOI: 10.14656/PFP20150101.
- Myers, D.G. (2005). Bliskie związki a jakość życia. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna: Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka* (ss. 204-234). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowak, B.M. (2012). Rola zasobów rodzinnych w przezwyciężaniu kryzysu wieloprotblemowego. *Pedagogika Społeczna*, 3(45), 7-20.
- Olech, A. (2006). *Etos zawodowy pracowników socjalnych: Wartości, normy, dylematy etyczne*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk.
- Ornacka, K., Mirewska, E. (2020). Pracownik socjalny w dobie pandemii COVID-19 – wyzwania i dylematy. W: N. G. Pikuła, M. Grewiński, E. Zdebska, W. Glac, (red.), *Wyzwania dla polityki społecznej w kontekście pandemii koronawirusa* (ss. 53-68). Warszawa: Wydawnictwo Scriptum.

- Parchomiuk, M. (2012). Zasoby osobiste matek dzieci niepełnosprawnych, *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 1(15), 43-66.
- Paszowska-Rogacz, A., Tarkowska, M. (2004). *Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym*. Warszawa: Agencja Wydawnicza PAJ-press.
- Paszowska-Rogacz, A. (2004). Kulturowe i osobowościowe determinanty radzenia sobie pracowników banków ze zmianami organizacyjnymi. *Przełęcz Psychologiczny*, 47(4), 395-409.
- Poprawa, R. (2001). Zasoby osobiste w radzeniu sobie ze stresem. W: G. Dolińska-Zygmunt (red.), *Podstawy psychologii zdrowia* (ss. 102-141). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Rymsza, M. (2014). Pracownicy socjalni, służby społeczne – profesjonalizacja i rozwój zawodowy. *Polityka Społeczna*, 3, 38-42.
- Sobka, M. (2014). *Zmiany organizacyjne w teorii i praktyce*. Lublin: Politechnika Lubelska.
- Stompór-Świdorska, J. (2018). Zasoby osobiste kobiet naukowców jako czynnik rozwoju zawodowego. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 512, 216-227. DOI: 10.15611/pn.2018.512.20.
- Szabała, B. (2017). Zasoby osobiste a niepełnosprawność sensoryczna. *Studia Edukacyjne*, 43, 223-245. DOI: 10.14746/se.2017.43.14.
- Sztompka, P. (2005). *Socjologia zmian społecznych*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Trawkowska, D. (2010). Bariery rozwoju pracy socjalnej w pomocy społecznej w perspektywie systemowej: Przykład pracy socjalnej z rodziną. *Roczniki Socjologii Rodziny*, XX, 185-208.
- Trawkowska, D. (2012). Pracownicy socjalni jako środowisko zawodowe: Portret czy portrety pracowników socjalnych? W: M. Rymsza (red.), *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce: Między służbą społeczną a urzędem* (ss. 141-154). Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Zbyrad, T. (2007). Źródła stresu pracowników socjalnych. *Polityka Społeczna*, 5-6, 22-28.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXII (1/2020)

Mirosława ŚCIUPIDER-MŁODKOWSKA*

Rodziny i więzi międzyludzkie w cyfrowym uwikłaniu

Families and interpersonal bonds in digital entanglement

Abstrakt

Wprowadzenie. Niniejszy tekst jest próbą zmierzenia się z definicją rodzin cyfrowych we współczesnej rzeczywistości, pełnej kontrastowości i niejednoznaczności. Ukazano i zanalizowano w nim zmiany, jakie nastąpiły w paradygmacie życia rodzinnego na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci.

Cel. Artykuł ma na celu odpowiedzieć na pytanie: Jak zmieniły się współczesne rodziny pod wpływem przemian kulturowych, a zwłaszcza przenikania do nich świata cyfrowych relacji? Pytanie badawcze: Dlaczego można współcześnie mówić o rodzinnych więziach cyfrowych?

Materiały i metody. Analiza literatury przedmiotu, wyjaśniająca podstawowe mechanizmy zmiany. Analiza pojęć: kapitalizm inwigilacji (Shoshana Zuboff), narcyzm kulturowy (Christopher Lasch), cyfrowa demencja (Manfred Spitzer), fałszywy świat doskonałości (Mirosława Marody) . Rozważania popieram wieloletnią metodologią naukową, wykorzystaną w projekcie *Miłość w epoce Ja* (Ściupider-Młodkowska, 2018), jak i praktycznym doświadczeniem pedagoga, dostrzegającej trudności w funkcjonowaniu współczesnych rodzin w kontekście wpływu techniki

¹ e-mail: miriamus@amu.edu.pl

Zakład Nauk o Edukacji, Wydział Pedagogiczno- Artystyczny,
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wieniawskiego 1, 61-712 Poznań,
Polska

Department of Education Sciences. Faculty of Pedagogy and Arts, Adam Mickiewicz
University in Poznan, Wieniawskiego 1, 61-712 Poznan, Poland

ORCID: 0000-0002-8700-2249

² W artykule wykorzystano zmienione fragmenty tekstów mojego autorstwa, podanych w bibliografii.

na relacje międzyludzkie.

Wyniki. Dostrzeżono problemem niestabilnych i zagubionych więzi rodzinnych na skutek psychicznego paraliżu i presji zewnętrznej wywieranej przez świat cyfrowy na realne decyzje i funkcjonowanie rodzin.

Wnioski. Pedagogika rodziny, chcąc rozbudować sieć wsparcia dla rodzin cyfrowych, powinna uczyć racjonalnego i krytycznego korzystania z komunikatorów medialnych. Czas aktywności spędzony na cyfrowych relacjach odbiera współczesną rodzinę z jej intymności i bliskości więzi oraz destrukcyjnie wychładza emocjonalność poprzez zamykanie przestrzeni dla budowania relacji w świecie realnym.

Słowa kluczowe: rodziny cyfrowe, współczesne więzi i relacje, technicyzowane relacje partnerskie.

Abstract

Introduction. This text is an attempt to confront the definition of digital families in the contemporary reality, full of contrast and ambiguity. The changes that have occurred in the paradigm of family life over the last decades are shown and analysed.

Aim. The article aims to answer the question: how have contemporary families changed under the influence of cultural changes, especially the penetration of the world of digital relationships? Research question: why is it possible to talk about family digital ties today?

Materials and methods. Analysis of the literature on the subject, explaining the basic mechanisms of change. Analysis of concepts: surveillance capitalism (Shoshana Zuboff), cultural narcissism (Christopher Lasch), digital dementia (Manfred Spitzer), the false world of perfection (Mirosława Marody). I support my considerations with the long-term scientific methodology used in the project: Love in the Age of the Self, as well as the practical experience of an educator recognizing the difficulties in the functioning of modern families, in the context of the influence of technicized interpersonal relationships.

Results. The problem of unstable and lost family ties, as a result of psychological paralysis and the pressure of external conditions of the coexistence of the digital world in the real decisions and functioning of families, was recognized.

Conclusions. Family pedagogy, wishing to expand the support network for digital families, should teach the rational and critical use of media communicators. Activity time spent on digital relationships robs the modern family of its intimacy and closeness of ties and destructively cools down emotionality, closing the space for building relationships in the real world.

Keywords: digital families, contemporary ties, and relationships, technicized partnerships.

Wprowadzenie

Dyskursywny i technicyzowany charakter rzeczywistości społecznej ujawnił, że nie ma jednego systemu wartości dotyczącego życia rodzinnego, a tym samym jednej definicji i jedynej prawdy wskazującej, co współcześnie można określić mianem „rodzina”. Rodziny nie sięgają już w określaniu własnej tożsamości do naturalnych praw, rodowodów, drzew genealogicznych, tradycji i innych źródeł gwarantujących im po-

czucie bezpieczeństwa. Zdaje się, że dla współczesnych rodzin jedynym kierunkowskazem działań i podejmowania decyzji to dobro własne, czyli dobro (byt) członków rodziny, tworzących osobliwy kolaż więzi i bycia razem. Także społeczno-kulturowe oraz cyfrowe aspekty życia rodzinnego tworzą niejednoznaczną, a wręcz kontrastową przestrzeń, w której to życie się przeobraża i generuje z gruntu nowe jego struktury: tzw. rodziny cyfrowe, korzystające w celu podtrzymania więzi z wirtualnego kontaktu poprzez różne komunikatory audiowizualne.

Niniejszy tekst jest próbą stworzenia definicji rodzin cyfrowych we współczesnej rzeczywistości, pełnej kontrastów i niejednoznaczności. **Pragnę w nim ukazać i zanalizować zmiany, które nastąpiły w paradygmacie życia rodzinnego na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci.** Oprócz tego interesującym zagadnieniem jest wielość i różnorodność zmian wewnątrz układów rodzinnych. Przeobrażenia te zachodzą w wyniku globalizacji, indywidualizacji życia, komercjalizacji i uczestnictwa rodzin w różnych sferach aktywności, przede wszystkim cyfrowej – na portalach społecznościowych oraz w przestrzeniach internetowych związanych z pracą, edukacją czy życiem towarzyskim.

Pedagogów zajmujących się rodziną w szczególności ciekawi pytanie o to, w jakim kierunku będzie przebiegał proces socjalizacji dzieci pochodzących z różnych hybryd, form i kreacji współczesnych cyfrowych rodzin korzystających z mediów społecznościowych. Ta troska idzie w parze z działaniami podejmowanymi przez pedagogów w celu zapewnienia dziecku wieloaspektowego rozwoju w warunkach wolnych od wszelkiej dyskryminacji i narzucanych norm czy wzorców (Jarosz, Nowak, 2012). Wielu pedagogów, a także socjologów wychowania pyta o to, jak wygląda socjalizacyjna funkcja współczesnych rodzin, i wyraża obawy o ciągłość pokoleń i stabilizację całych społeczeństw. Z kolei wielu neurobiologów prognozuje rozprzestrzenienie się cyfrowej demencji (Spitzer, 2013). Jej skutki już teraz można obserwować u najmłodszych dzieci, które mają problem z rozproszeniem uwagi, deficytami poznawczymi, poczuciem osamotnienia i wykluczenia na skutek uzależnienia od świata cyfrowego. Moje refleksje w niniejszym artykule koncentrują się wokół pytań o dewaluację więzi i konsekwencje tego zjawiska, zagrażającego indywidualnym i wolnym projektom na szczęśliwe życie rodzinne. Tekst zatem będzie kolejną próbą przybliżenia wybranych zmian socjologiczno-kulturowych w kontekście debat na temat wpływu cyfryzacji na więzi rodzinne i na przemiany w relacjach międzyludzkich.

Pedagogika społeczna oraz socjologia rodzin mogą poszczycić się sporym dorobkiem refleksji teoretycznej oraz bazą faktograficzną obrazującą stan współczesnej rodzinności, co ujawnia tym samym dużą wrażliwość i dociekliwość badawczą. Przedstawiciele nauk społecznych starają się nadażyć za współczesnymi przemianami życia rodzinnego: inicjują debaty teoretyczne i upowszechniają dobroczynne praktyki służące profilaktyce społecznej w przypadku złej czy zaburzonej socjalizacji. Nieprawidłowości wynikają między innymi z jej niestabilnej postaci i destrukcyjnych kontek-

stów, w których utkwilo wiele współczesnych odmian życia rodzinnego. W różnych aspektach politycznych, gospodarczych i ekonomicznych można dostrzec niezrozumienie czy ignorancję w temacie obecności wirtualnych kontaktów w relacjach międzyludzkich i ich konsekwencji dla socjalizacji dzieci. Wskutek tego powstaje wiele sporów i pytań o przyszłość rodzin. Mój głos w debatach o wielorodzinności nie jest anarchistyczno-romantyczny, nie ma także na celu rozstrzygnąć, która definicja rodzin cyfrowych jest lepsza, a której należy unikać lub przed którą umykać. Nawiązuję do cytatu: „Pedagodzy interesujący się życiem rodzinnym, rodzinnością i ich współczesnym obliczem [...] muszą radykalnie zrewidować swoją z nim (z tym przedmiotem) identyfikację[,] dostrzegając ową rodzinność w wielu współcześnie kształtujących się jej postaciach, umykając przed rozstrzygnięciami sugerującymi jedynie możliwy do zaakceptowania jej tradycyjny wzór [...]” (Modrzewski, 2019, s. 4).

W analizach na temat relacji i rodzinności najbliższe jest mi konstruktywistyczno-refleksyjne spojrzenie, które optymistycznie, co nie oznacza, że bezkrytycznie, postrzega przyszłość rodziny, jak i perspektywę funkcjonowania w niej jednostki. Osobiście uważam, że temat przenikania do relacji rodzinnych stechnicyzowanych form kontaktu domaga się analiz pedagogów, którzy już podejmują wysiłek i badają wpływ sztucznej inteligencji na naszą decyzyjność (Klichowski 2014; Ilnicki 2014). W kontekście kołażu relacji realnych i wirtualnych dostrzegam konieczność zmiany praktyk wychowawczych, które odpowiadałyby na dzisiejsze potrzeby jednostkowe i zbiorowe, obecne w rodzinach uwikłanych w cyfrowy świat.

Rodziny cyfrowe w krajobrazie zmian społecznych

Jeszcze do niedawna przedmiotem badań socjologii i pedagogiki rodziny była przede wszystkim przynależność klasowo-warstwowa lub zawodowa jej członków, a także socjalizacja dzieci. Badano przede wszystkim poziom kulturalny rodzin, organizację ich życia i stosunków międzyludzkich ze względu na potomstwo oraz rozwój dzieci, będących w centrum socjologii wychowania (Tyszka, Kotlarska-Michalska, 2020). W społeczeństwie, w którym zachodzą nieustanne zmiany, a humanizm stoi w centrum, poszukiwania badawcze rozszerzają się w znacznej mierze o emocje i uczucia wszystkich członków rodziny, uwarunkowania społeczne oraz oddziaływania kulturowo-ekonomiczne i technologiczne. Nie bez znaczenia dla funkcjonowania i kreowania rodzin cyfrowych ma współcześnie przenikanie kultury konsumpcyjnej oraz silna presja edukacyjna ukierunkowana na przyszłą pracę, która w dużej mierze opiera się na współistnieniu świata realnego z wirtualnym. Sytuacja ekonomiczna rzeszy rodzin zmieniła się na skutek uwikłania w kredyty mieszkaniowe oraz inne formy pożyczek na cele edukacyjne i różne potrzeby, zapewniające „dostatnie i spokojne życie”. **Zmiany społeczno-**

-kulturowe wpływające na przeobrażanie i dynamikę rozwoju jednostkowych biografii są także kluczowe dla dostrzegania i definiowania problemów doświadczanych przez współczesne rodziny, a więc obecnych w społeczeństwie w związku z funkcjonowaniem w nim wielu jej postaci i prób zachowania znamion rodzinności.

Współczesne rodziny przeniosły akcent z więzi i obietnic stawianych w małżeństwie na więzi powinności i odpowiedzialności za wspólne dobro (wspólne dzieci, wspólną posiadłość, wspólne pasje, a nawet wspólne blogi i internetową wymianę spostrzeżeń za pomocą komunikacji cyfrowej). Odpowiedzialność za te dobra ponoszą wyłącznie osoby połączone intymnymi więziami. Ta zmiana niewątpliwie polepszyła jakość życia rodzin dbających o wzajemny szacunek, miłość i starających się je utrzymać. Przekonwertowanie wartości rodzinnych z powinności i posłuszeństwa na wolne, ale silnie zrjonalizowane partnerstwo doprowadziło do wielu zmian socjalizacyjnych we wspólnotach rodzinnych realizujących swoje funkcje, cele i zadania. Dla współczesnych rodzin i partnerów, oprócz wspólnego życia seksualnego i rodzicielskiego, ważne są na nowo wartości potrzebne do budowania wspólnoty: wzajemny szacunek, miłość i zaufanie miksują się ze spełnianiem się i osiąganiem wspólnych sukcesów życiowych, wspólnym dbaniem o dobra materialne i prowadzenie firm rodzinnych. Często dochodzi do odcinania się od korzeni i formowania wspólnoty składającej się z wirtualnych przyjaciół. Zmiany, które zachodzą w indywidualnych projektach życia rodzinnego, są bardzo dynamiczne, widoczne zwłaszcza w rodzinach alternatywnych dla modelu rodziny tradycyjnej, czyli na przykład matka z dzieckiem/dziećmi lub ojciec z dzieckiem/dziećmi. Należy podkreślić, że znacznie rozszerza się także definicja rodzin alternatywnych (Dunifon i in., 2002, s. 73), ponieważ są to nie tylko związki kohabitacyjne, lecz także typu LIL, DINKS, LAT (Burkacka, 2017) oraz rodziny adopcyjne czy zastępcze, których w Polsce przybywa.

Bogusław Śliwerski (Śliwerski, 2010, s. 363), w kontekście rozważań o współczesnym rozumieniu wychowania, edukacji i warunków, w których one się odbywają, sugerował dekadę temu, abyśmy nie zadawali pytania „jaki model rodziny jest najlepszy?”, a raczej „jak stosowany jest termin »rodzina« w dzisiejszej dyskusji, kto sobie go przywłaszcza, jakie wywołuje asocjacje i oczekiwania?”.

Uważam, że w dyskursach o współczesnych rodzinach, podobnie jak w debacie naukowej dotyczącej zmian w polskiej edukacji, będącej czynnikiem wpływającym na przyszłość pokoleń, nie chodzi o przywłaszczanie sobie jednego modelu, np. dążącego do alternatywy czy „odrodzinnienia” (analogicznie do „odszkolnienia społeczeństwa”) (Illich, 1997; Reimer, 1971). Rozszerzanie definicji rodziny i konstruktywne jej analizowanie, nieskrępowane w dostrzeganiu wielu kierunków i wielu instytucji, w tym także rodzin cyfrowych, których członkowie kontaktują się ze sobą wyłącznie za pośrednictwem mediów społecznościowych, nie ma związku z kryzysem czy z „odrodzinnieniem społeczeństwa”, a raczej ze zmianami dokonującymi się na skali, której ekstrema się

gają od rodziny patriarchalnej po „rodziny światowe” (Beck, 2013) – ponowoczesne, żyjące w czasach dewaluacji wspólnoty na rzecz indywidualizacji. Wątek ten jest dla mnie szczególnie istotny, analizuję go i rozwijam na podstawie badań przeprowadzonych wśród par stojących przed decyzją o założeniu rodziny i konkluduję: „Nie chodzi zatem o ujarzmienie i obdarcie jednostki z jej wolnych wyborów, dotyczących budowania relacji miłosnych i rodzinnych, na rzecz wyborów akceptowanych jako bardziej pożądane, lecz o zrozumienie jej ról i osobistego uczestnictwa w strukturach wiedzy[,] jaka do niej dociera[,] i władzy, która przejawia się w kulturowych i stechnicyzowanych kodach” (mam na myśli kody emocjonalne i kulturowe związane z rodzinami) (Ściupider-Młodkowska, 2018). Poczucie bycia rodziną przez wspólnoty osób, które nie reprezentują jedyne go modelu, petryfikowanego przez wiele lat (utrwalanego i przywłaszczanego głównie przez społeczeństwa patriarchalne), pokazuje, jaką czujnością i wrażliwością na zmiany muszą wykazać się nauki pedagogiczne, aby zrozumieć paradygmat obecnych rodzin w praktyce życia codziennego. Dzieci w szkole podstawowej na pytanie, kto jest dla ciebie rodziną, bardzo często odpowiadają: mój pies, kot, moja ciocia, mój ojczym, mój przyjaciel z gry komputerowej, mój pluszowy miś, partnerka mojego taty, kolega mamy. Włączając do rodziny wszystkich, którzy kojarzą się z podstawowymi wartościami życia rodzinnego: ciepłem, wsparciem, troską, miłością, empatią, intymnymi i bliskimi kontaktami, które sprawiają, że charakteryzuje się ona stałością i niepowtarzalnością. Rodziny nie są zatem zwykłymi grupami społecznymi, ale czymś znacznie głębszym, bo tworzą swoistą wspólnotę połączoną nie tyle więzami pokrewieństwa, ile miłością. Stanisław Kowalski podkreślał, że rodzina „[...] funkcjonowała zawsze i funkcjonuje w wielostronnym i wielorakim powiązaniu ze społeczeństwem, którego jest elementarnym ogniwem” (Kowalski, 1974). Rodziny, które w wyniku przemian społecznych musiały zrekonstruować (a czasem zmienić) swoje funkcje i zadania, są bliższe modelowi partnerskiemu. Ten model rodziny demokratycznej, nastawionej według Franciszka Adamskiego na „[...] ekspresję osobowości swoich członków” (Adamski, 2002, s. 38), której integralność jest rezultatem wyłącznie wzajemnego uczucia i zespolenia członków (wielu) rodzin, jest odbiciem licznych zmian społecznych. Wielorodziny dopasowują się do zastanych warunków kulturowych, niejednokrotnie konkurują z dobrze płatną pracą zagraniczną, z wolnym związkiem konkubenckim i świadomym wyborem życia w separacji z ojcem/matką dziecka, których kontakty odbywają się wyłącznie za pośrednictwem komunikatorów internetowych. Socjologowie emocji (Turner i in., 2009) od dawna próbują dostrzec emocje i przywiązanie członków rodziny na mikropoziomie interakcji małżeńskich i międzypokoleniowych, jednocześnie sygnalizują, że wzajemne współdziałanie – stabilność rodzin, która determinuje stabilność struktur społecznych – korzystnie wpływa na całą otaczającą nas rzeczywistość. Zaufanie, pozytywne przywiązanie i zaangażowanie to cechy, które często charakteryzują współczesne rodziny – godne podziwu są liczne i różnorodne więzi pomiędzy rodzicami, rodzeństwem, bliskimi osobami, które

potrafią bardzo dobrze ze sobą kooperować. Mowa tu o rodzinach patchworkowych, zwanych też zrekonstruowanymi, ale także o rodzinach cyfrowych, utrzymujących bliskość wyłącznie poprzez kamerę komputera, wideokonferencje, nagrania audio i inne cyfrowe komunikatory. Zrozumienie przez socjologów i pedagogów tego przepływu emocji z poziomu mikro- na poziom makrospołeczny pozwoli uniknąć wielu błędów, które mogą być wynikiem schematycznego myślenia, że dziecko prawidłowo rozwija się wyłącznie w rodzinach, w których rodziców łączą więzy małżeńskie, że ten system jest bardziej stały niż inne modele. W tym miejscu można zadać pytanie, czy rodziny mają istnieć wyłącznie w celu podtrzymania tradycyjnie rozumianego ładu, a ich członkowie mają powielać schematy, często bezrefleksyjnie przekazywać mechanizm opierający się na władzy najstarszych, niejednokrotnie traktujących dzieci lub młodszych członków jako wykonawców, posłusznych i biernych odbiorców poleceń i przekazów kulturowych? Już wiemy, że związek między wiedzą a władzą, analizowany i słynny m.in. za sprawą Michela Foucaulta, został skutecznie zachwiany. We współczesnych rodzinach to najmłodszy okazują się tymi, którzy nadają kierunek, ponadto mają największą wiedzę i umiejętności obsługiwanie nowinek technologicznych. Zatem to senior korzysta z usług młodszych, gdy na przykład potrzebuje pomocy przy komputerze. Kiedy struktura wiedzy i władzy zostaje zachwiana, istnieje ryzyko przenoszenia i zrzucania odpowiedzialności za różne traumatyczne sytuacje na innych, niejednokrotnie na dzieci. Obecne problemy, z którymi często boryka się pedagog szkolny, to znana w psychiatrii i psychologii triangulacja małżeńska. Pedagodzy powinni umiejętnie pracować z rodzinami, w których dzieci używane są przez rodziców w konfliktach i sprawach rozwodowych. W tej kwestii kontakty cyfrowe także okazują się **niejednokrotnie przeszkodą albo jedynym dowodem na podtrzymanie relacji**. Dorosły dopuszczający się alienacji rodzicielskiej na przykład kasuje smsy albo maile, bądź podszywa się pod drugiego rodzica, aby manipulować dziećmi, co do których toczy się walka o prawa rodzicielskie.

W Polsce, w której wciąż priorytetowym celem jest rodzina, obecnie około 45% małżeństw jest po rozwodzie. Z kolei jeśli matka jest młodą dziewczyną pomiędzy 16. a 20. rokiem życia, to prawdopodobieństwo, że ojciec dziecka zamieszka razem z nią wynosi poniżej 5%. Liczba dzieci przychodzących na świat i wychowujących się w rodzinach nieformalnych, będących po rozwodzie, niepełnych czy takich, w których potomstwem opiekuje się jedno z rodziców (z reguły matka), sięga około 25% (Szafrańiec, 2011). W przestrzeni życia społecznego coraz wyraźniej do głosu dochodzą środowiska osób, które od dawna tworzyły rodzinę, a teraz powoli, ale coraz skuteczniej domagają się praw w instytucjach, miejscach edukacji i pracy. Zarówno rodziny patchworkowe, rodziny kohabitacyjne, „rodziny światowe” (termin wprowadzony przez Ulricha i Elisabeth Becków) oraz matki i ojcowie samotnie wychowujący dzieci mają takie same prawo czuć się rodzinami, jak te tradycyjne – powoli znikające na rzecz wielorodzinności. Rodziny nuklearne nie stanowią już dwupokoleniowej podstawy

czy też komórki społecznej. Powstaje wiele modeli alternatywnych, które dynamicznie się rekonstruuja. Dorota Gizicka oraz Iwona Janicka w badaniach nad związkami kohabitacyjnymi dowiodły, że wysoka wartość małżeństwa i rodziny nie oznacza braku z akceptacji dla kohabitacji. Aż 41% Polaków uznaje za słuszne zawarcie ślubu przez osoby korezydujące ze sobą, a ponad 30% twierdzi, że ślub nie ma znaczenia dla relacji, lecz najważniejsza jest miłość i wzajemne zaufanie. Oczywiście fakt redefinicji rodziny można odczytywać w różnorodny sposób: albo jako chaos i zachwianie tą instytucją, albo jako demokrację i wyzwalenie spod jarzma narzuconego przez tak zwane tradycyjne schematy, albo jako racjonalizację i projekt równościowy, polegający na akceptacji wszystkich hybryd i konfiguracji wielorodzinności, tak aby nie marginalizować i nie pomijać **rodzin stanowiących mniejszość, ale obecnych w przestrzeni życia społeczne-**go (Ściupider-Młodkowska, 2018b, ss. 589-598).

Jestem bliska trzeciej perspektywie, co nie oznacza objęcia moją refleksją badawczą także obaw związanych z tym projektem równościowym, zakładającym pełnię praw i obowiązków wszystkich instytucji wobec współczesnych rodzin. Zarówno emancypacja jednostki, jak i rodzin spod pręgierza i decyzji rodów, Kościoła, państwa i instytucji ma swoje konsekwencje w pełnieniu współczesnych ról oraz w coraz większym poczuciu osamotnienia w procesie socjalizacji dzieci. Dochodzi do zderzenia z kulturą jednego wzorca, czyli wielu konfliktów pomiędzy patriachatem a źle rozumianym feminizmem oraz do nakręcania spirali nienawiści i opresyjności jednych grup wobec drugich, także w **dużej mierze na skutek cyfrowych przekazów. Rodzina jako wspólnota** ma dziś szczególnie trudne warunki dla przekazywania podstawowych wartości swoim dzieciom, takich jak miłość, godność, szacunek (Sunderland, 2019). Często brakuje równowagi w jej intymnym wewnętrznym świecie. Przenikają do niej różne wzorce kulturowe, płynące zwłaszcza ze środków masowego przekazu czy przykładowych eksperckich stron internetowych. Sieć stała się dla współczesnych rodzin cyfrowych źródłem informacji i jedynym głosem podpowiadającym, jakiego dokonać wyboru (Carr, 2013). Z tego powodu bardzo szybko dochodzi do ryzyka utraty kierunkowskazów, które pokazywałyby wartości potrzebne do tego, aby wychować pokolenie młodych, odważnych ludzi, jednocześnie szanujących wolność i wspólnotowość. W wychowaniu dzieci rodzice zdani są wyłącznie na swoje siły i zasoby, które z reguły nie są wystarczające, dlatego sięgają oni po porady ekspertów i terapeutów obecnych w przestrzeniach wirtualnych (Wesołowska, 2019). Socjalizacja w rodzinach cyfrowych odbywa się zatem w atmosferze pełnej napięć i wysiłków. Dorośli muszą poradzić sobie sami, często bez pomocy rodziców, dziadków czy wujostwa, oddalonych o setki kilometrów, oraz bez odpowiedniego wsparcia przedszkoli i szkół, które są nastawione na efekty kształcenia, a zapominają o relacjach i refleksyjnej edukacji związanej z internetem i portalami społecznościowymi (Dąbrowska-Bąk, Pawełek 2014; Reimer, 1971), Podjęcie pracy zarobkowej w domu i prowadzenie tak zwanego *home office* przez oby-

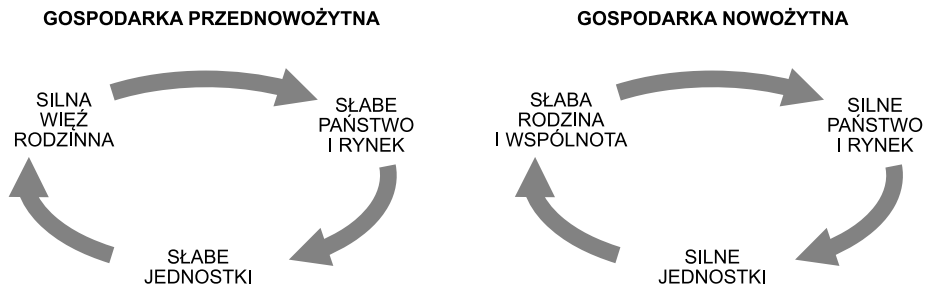
dwoje rodziców wiąże się z dużym wysiłkiem w zapewnieniu odpłatnych form opieki nad dziećmi, wymaga niezwyklej zaradności i elastyczności. Należy odpowiednio zorganizować czas i przestrzeń: kupić większe mieszkanie, w którym zmieści się także biuro czy inne miejsce pracy. Rodzina skazana jest wówczas na gospodarkę kredytową i zadłużenie, które czyni ją zobowiązaną i uwikłaną w nieustanną pracę zarobkową. To z kolei potęguje różne napięcia i konflikty emocjonalne w relacjach zarówno pomiędzy rodzicami, jak i dziećmi. Spędzanie ze sobą niewielkiej ilości czasu, a tym samym utrata więzi, czyni członków rodziny osobami osamotnionymi.

Warta analizy jest diagnoza przeobrażeń życia rodzinnego, którą ujął **schematycznie** Yuval Noah Harari, izraelski historyk światowej sławy, autor wielu bestsellerów (Harari 2017, Harari 2018). Poniższy diagram wprost ujawnia ogromny koszt emocjonalny, jaki ponosi współczesna rodzina w zamian za wyzwolenie od ingerencji i konwenansów rodzin pochodzenia, instytucjonalizacji i zobowiązań społecznych. Zdana jest ona na gospodarkę państwa, które zapewnia jej opiekę nad dziećmi, edukację, pracę na warunkach dyktowanych wyłącznie przez prawa rynku, przestała tworzyć silną więź wspólnotową, stała się samotnym nomadą na bezkresnym oceanie, który nie jest w stanie zapewnić jej poczucia bezpieczeństwa, spokoju, miłości i uznania. Wspomniany naukowiec Y. N. Harari (Harari, 2014, s. 439) dostrzega efekt przemian społecznych nieobojętnych rodzinie i komentuje je następującymi słowami: „Miliony lat ewolucji przysposobiły nas do życia i myślenia w sposób właściwy członkom społeczności. W ciągu zaledwie dwóch stuleci staliśmy się wyalienowanymi jednostkami. Trudno o lepszą ilustrację nadzwyczajnej siły kultury”.

Rodzina i wspólnota kontra państwo i rynek

W dalszej części tekstu ukazę pokrótce obserwację dotyczącą wpływu cyfrowych relacji na wewnętrzne dylematy całych rodzin, które chcą bliskich więzi, a jednocześnie coraz bardziej się od siebie oddalają, między innymi na skutek nieuchronnego rozwoju technologii, która kusi, aby wirtualny kontakt zastąpił realną i bliską więź.

W 1917 roku Rudolf Pannwitz opublikował książkę pt. *Kryzys europejskiej kultury*, w której przedstawił, kim według niego jest człowiek postmodernistyczny. Autor mocno inspirował się poglądami Friedricha Nietzschego (które już wówczas nadinterpretowano i wykorzystywano do celów ideologicznych). Człowiek postmodernistyczny to niejako nadczłowiek, który dba o samorozwój, samoświadomość, samodoskonalenie, bez rozglądania się za siebie i przed siebie, a więc bez uwzględniania przeszłości, religii, a nawet prawa. Co istotne nietzscheański nadczłowiek nie miał pokory wobec cierpienia, bo chciał być wolny, po to aby być twórczy. A bycie kimś twórczym jest możliwe jedynie, gdy człowiek wyzwoli się z ucisku, bólu i cierpienia, a także spod władzy dominujących,



Rysunek 1. Zaadaptowany schemat. Źródło: Harari, Y.N. (2014). *Rodzina i wspólnota kontra państwo i rynek*, s. 439.

odgórnych praw i zakazów. Zatem postmodernistyczna wizja, która rezygnuje z jedynej definicji patriarchalnej, tradycyjnej rodziny, powinna nieść za sobą pozytywny obraz rodzin szczęśliwych, bo wolnych. Czy możemy uznać, że współczesne rodziny, korzystające z ogólnodostępnego i zawsze możliwego kontaktu, są szczęśliwe?

Rodziny współczesne, a zwłaszcza cyfrowe, **odczuwają gwałtowne zmiany warunków** w sferze ekonomicznej, aksjonormatywnej, obyczajowości, a przede wszystkim w sferze zmian technologicznych. Charakterystyczne więzi między pokoleniami, które opierały swój kodeks postępowania na religii i prawdach głoszonych przez inne instytucje, które zachowywały tradycje, wspólnoty mieszkaniowe i trwałe więzi, dziś odchodzą do przeszłości. Demografów, socjologów i pedagogów jeszcze do niedawna niepokoił indywidualizm w orientacjach na rodziny niemające, który miał osłabiać i negatywnie wpływać na ciągłość kulturową, ale jednocześnie pokazał indywidualne historie jednostek walczących o uznanie (Nowak-Dziemianowicz, 2016). Zjawisko deprecjacji rodziny, komentowane jako kryzys, a także próby ochrony tradycyjnego modelu pokazały pluralizm poglądów i wniosków, co do tego, jak autonomia jednostki wpłynie na różne aspekty życia rodzinnego. Tym samym zmiany społeczne miały być jedynie bodźcem, a nie motorem ogólnych przeobrażeń w rodzinach. W kontekście obserwowanych zmian w rolach partnerskich i rodzicielskich, dążących w kierunku zaspokajania psychicznych pragnień i potrzeb głębokich więzi, Miroslawa Nowak-Dziemianowicz pisała: „[...] współczesna rodzina zmienia się wraz z otaczającą ją rzeczywistością, dostosowując się do niej i jednocześnie rzeczywistość tę kreując” (Nowak-Dziemianowicz, 2006, s. 42).

Moja pierwsza próba uchwycenia przemian w obrębie życia rodzinnego związana była z międzynarodowym miniprojektem badawczym i sondażem diagnostycznym, który zrealizowałam w 2007 roku w różnych krajach unijnych (Ściupider-Młodkowska, 2008, ss. 96-108). Dzięki odpowiedziom studentów, reprezentujących różne narodowości, ujawnił się nadchodzący trend stopniowego zastępowania spotkań realnych poprzez kontakty wirtualne, które nie stanowią już drugiej kategorii spotkań, ale są równoległe,

wszechobecne i mają ogromny wpływ, także na poczucie solidarności grupowej (lub jej brak). Kiedy potrzebna jest realna pomoc, młodzież bardzo często pod wpływem emocji od razu sięga po smartfona, aby napisać smsa, maila albo porozmawiać na czacie. Rozpisuje się o swoim złym samopoczuciu, a w odpowiedzi od przyjaciela korzystającego z tego samego komunikatora, otrzymuje jedynie emotikona L, sybmlizującego smutek, albo zwrot: „acha, przykro mi”. Na wysłaniu jednego symbolu kończy się komunikacja i wymiana spostrzeżeń oraz proces pocieszenia. Takie relacje bardzo często rzutują na komunikację w rodzinie oraz przyczyniają się do rozpadu więzi całych struktur rodzinnych. Ujawniła to także sytuacja pandemii, kiedy z powodu rozprzestrzeniania się choroby COVID-19 i wymuszonej izolacji, nastąpił sprawdzian prawdziwości więzi rodzinnych. Covidalienacja to stan zdefiniowany przez mnie jako rozłąka z bliskimi z powodu pandemii. Towarzyszą mu: poczucie bezradności wywołane wielością zmian, osamotnienie, smutek, psychiczne zmęczenie i cierpienie na skutek przymusowej izolacji, przygnębienie z powodu wielu trudności oraz trwanie i czuwanie w ciągłym poczuciu zagrożenia i w warunkach niepewności i inwigilacji. Skutki covidalienacji dla całych struktur rodzinnych były porównywalne z sytuacją żałoby – nagle zostało odebrane tak wiele. Dotychczasowe formy aktywności musiały przenieść się wyłącznie w świat wirtualny – zdalna praca, zdalne spotkania, zdalne formy rozrywki. Sytuacja przymusowej rozłąki z powodu pandemii trwającej prawie dwa lata ujawniła mikrodetale w relacjach, obecne zwłaszcza w rodzinie cyfrowej, a więc takiej, która przeniosła akcent aktywności w przestrzeń wirtualną i realizowała większość swoich funkcji za pośrednictwem komunikatorów cyfrowych, takich jak wideokonferencje, czaty, smsy, maile, blogi – dzienniki cyfrowe, portale społecznościowe typu Facebook, Instagram i wiele innych.

Mikrotrudności w relacjach, obecne w więziach cyfrowych, to przede wszystkim:

- brak wzajemnego zaufania;
- formy znęcania się psychicznego poprzez zakazy, nakazy, nienawiść (hejt) pomiędzy rodzeństwem, małżonkami, członkami wspólnoty;
- przymuszenie do dystansu społecznego i pozostawania w izolacji: sytuacja rozłąki i braku realnych kontaktów przymusiła członków rodziny do ciągłego udowadniania i rozliczania się z wykonywanej pracy oraz z wykonywanych ról rodzicielskich – szkoła rozliczała rodzica i ucznia, pracodawca rozliczał pracowników, członkowie rodziny rozliczali siebie wzajemnie z ilości kontaktów i ich jakości;
- nierówności społeczne, poczucie wstydu i wykluczenia rodzin ubogich, a zwłaszcza dzieci z tych rodzin, które doświadczają frustracji z powodu niższego statusu ekonomicznego;
- obniżony nastrój wszystkich członków rodziny, chroniczny stres, lęk i nieufność spowodowane powierzchownością więzi, wychłodzeniem emocjonalnym i cha-

- osem na skutek wielości kontaktów wirtualnych;
- traumatyczne przeżycia nagłej utraty kogoś bliskiego i niemożności pożegnania się oraz uczestniczenia w pogrzebie ze względu na odległość, utrudniony proces żałoby, który wymaga rytuałów wzajemnego wsparcia;
 - cyfrowe zmęczenie, technostres, przeladowanie złymi informacjami związanymi ze zmianami w strukturach pracy instytucji wspierających rodzinę, zamiast wsparcia – ciągła niepewność i labilność;
 - asocjacyjna rola mediów społecznościowych – paradoks, polegający na tym, że pomimo posiadania wielu kontaktów on-line, nie wzmacniają one poczucia bliskości i nie budują więzi opartej na wzajemnej pomocy i ufności.

W nawiązaniu do wymienionych powyżej mikrodetali ujawnionych u rodzin cyfrowych, które przeniosły większość aktywności (związanych z edukacją, pracą, spotkaniami towarzyskimi) w przestrzeń wirtualną, należy mieć na względzie konsekwencje tej sytuacji. Pedagodzy obserwujący młodzież i dzieci wracające do szkół po okresie lockdownu związanego z pandemią trwającą dwa lata zauważyli wzrost interwencji w trudnych sytuacjach, zwłaszcza z powodu uwikłania się w sieciowe relacje czy nieformalne, niebezpieczne grupy internetowe. Nastąpił znaczny wzrost uzależnień od smartfonów i gier komputerowych. Duży spadek samopoczucia oraz chroniczny lęk o przyszłość to również wynik odcięcia od dotychczasowych realnych aktywności.

Émile Durkheim dowodził, że rytuały kulturowe przyczyniają się do rozbudzenia w ludziach i w całych strukturach społecznych określonych zachowań i emocji. Można zatem przypuszczać, że kultura wirtualna w tym sensie sprawuje władzę nad całymi grupami, także nad współczesnymi rodzinami cyfrowymi. Świat relacji na Facebooku i wszelkich innych portalach społecznościowych jest pełen sprzeczności i niejednoznaczności. Z jednej strony istnieje po to, by scalać i łączyć ludzi, z drugiej – buduje mury trudne do zburzenia. Ludzie zamiast tworzyć relacje oparte na prawdziwości, poruszają się w pozornym i fałszywym świecie, w którym udają, że wiodą doskonałe życie zawsze zadowolonych ludzi. Odbiega to od wizerunku rodziny, która musi zmierzyć się z każdym etapem rozwojowym. Obecny lęk przed porzuceniem i bezużytecznością występuje z taką samą siłą, jak widoczny w relacjach rodzinnych lęk przed bliskością, zaangażowaniem i poświęceniem. Te sprzeczności sprawiają, że rodziny cyfrowe ewoluują i wciąż eksperymentują na granicy bycia razem, ale osobno, na granicy infantylnizmu i pozoranckiej demokracji, aduptyzmu i władzy nad dziećmi i seniorami.

Trafnie tą niejednoznaczność ujął Bogusław Śliwerski, który dostrzegł w dyskursie postmodernistycznym, że prawa rodziców i prawa dzieci leżą na zupełnie przeciwnych biegunach:

Wszyscy oczekują stosunków międzyludzkich opartych na wzajemnym zaufaniu, ale zarazem wolą się samorealizować. Oba cele nie są możliwe do zrealizowania, gdyż się wzajemnie wykluczają. Jeżeli pojęcie samorealizacja ma w ogóle jakiś sens[,] to tylko wówczas, kiedy ja jako jednostka przejmuję za coś odpowiedzialność, kiedy samodzielnie podejmuję decyzje i liczę się z ich konsekwencjami także w stosunku do mojej osoby. Tak jednak to pojęcie nie jest pojmowane. W rzeczywistości okazuje się ono kliszą i oznacza de facto aktywność wtórną (bez treści), oferowaną nam przez ekspertów [...]. Wszyscy proszą o rady, ale nikt nie chce rad udzielać[:] albo dlatego, że jest to trudne, albo z obawy przed konsekwencjami. Ogromne rozszerzenie się poradnictwa wszelkiego rodzaju w praktyce i w literaturze zakłada, że ludzie nie potrafią sami sterować swoimi sprawami, nie czują się kompetentni. Tymczasem w rzeczywistości nie chcą oni żadnych rad (Śliwerski, 2010, s. 263).

Podsumowanie

Obawy związane z przemianami w obrębie ról i zobowiązań w paradygmacie rodzin cyfrowych są pytaniami o socjalizację w warunkach zmiany, związanej z dominacją emocjonalności (a raczej emocjonalnego kapitalizmu), wychładzaniem empatii i ogólnie pojawieniem się między ludźmi często niegościnnych postaw i wyborów, promujących alienację i egocentryzm zamiast wspólnotowości. Wynika to między innymi z przenikania świata cyfrowego do świata relacji rodzinnych. Te obawy trafnie opisał także Tadeusz Pilch, mistrz pedagogiki społecznej: „Tradycyjny świat wspólnot urodzenia odznaczał się swoistym homogenicznym uniwersalizmem ideowym, światopoglądowym, moralnym. W nowych warunkach tworzy się świat pluralizmu wszelkiego [...], dokonuje się swoiste dla charakteru więzi przesunięcie akcentów regulacji społecznych – od uczuć do zarządzania” (Pilch, 2018, s. 48). Można dodać także: do samostanowienia, wyboru niezależności i wolności w sytuacji wielorodzinności oraz braku refleksyjności w korzystaniu z podpowiedzi i form kontaktu oferowanego przez technologie.

Wyrażam potrzebę badań na gruncie pedagogicznym, biorących pod uwagę alarmy neurobiologów o „epidemii smartfonów” (Spitzer, 2020), która zagraża zdrowiu, edukacji i społeczeństwu, bo odbiera ludziom samokrytykę, koncentrację uwagi, przyczynia się do deficytów pamięci i ośpienia emocjonalnego oraz braku refleksyjności. Cyfrowa demencja, najogólniej mówiąc, to żniwo nadmiaru bodźców, które wpływają na dziecko od najmłodszych lat poprzez media i sztuczną inteligencję, warunkującą nasze myślenie z poziomu pierwszego (teorię tę stworzyli Daniel Kahneman i Amos Tversky). Człowiek naturalnie będzie dążyć do tego, aby zmniejszać wysiłek i z wygody będzie używać form ułatwiających współzycie międzyludzkie. Wykorzysta do tego szybkie kontakty wirtualne, wiadomości tekstowe, głosowe, aplikacje służące do

robienia szybkich zakupów itp. Jednocześnie zapomni, że właśnie to może prowadzić do autyzmu audialnego (Ściupider-Młodkowska, 2018b).

W moim odczuciu brakuje praktycznych rozwiązań edukacyjnych i krytycznych recenzji w dyskursie medialnym, które obrazowałyby zagrożenia dla wspólnot międzyludzkich opartych wyłącznie na fałszywym świecie relacji doskonałych, a więc użytecznych. Dzieci od najmłodszych lat są karmione obrazami perfekcyjnego materialnego świata, dlatego nie dążą do zdobycia trwałych przyjaźni, nie kieruje nimi koleżeństwo, życzliwość w relacjach, ale raczej rywalizacja i chęć bycia uznanym w świecie wirtualnych, szybkich spotkań, podczas których człowieka traktuje się jak towar. Wzorce te bardzo szybko przenikają do świata narcystycznych wartości rodzinnych, zamieniają intymność w upublicznienie informacji o ważnych wydarzeniach, takich jak przeprowadzka do nowego domu, narodziny dziecka, odebranie świadectwa czy wakacje w tropikach. Jednak rodzina, jeśli nie zawalczy o przyszłość następnych pokoleń, dla których świat wirtualnych spotkań jest ciekawszy od wspólnego obiadu, będzie żyła w iluzji wspólnoty. Ponadto lęki i obawy większości ludzi szukających pomocy w gabinetach terapeutycznych krążą wokół bezpieczeństwa finansowego, zdrowotnego, a także wokół świata doznań i przyjemności, nieraz silnie skomercjalizowanych. Jak słusznie zauważa ceniona przeze mnie celebrytka, znana piosenkarka i felietonistka Katarzyna Nosowska: „Niematerialnego lochu nie da się wypełnić częstkami materii” (Nosowska, 2020, s. 64).

W niniejszym tekście przyjęłam postawę badaczki „wychodzącej z ram”, ciekawej paradygmatu wielorodzinności, ale nie bezkrytycznej, zarówno wobec obecnych przemian, które silnie kreują nowe wzorce wspólnotowości, jak i tych upierających się przy jedynym modelu i jedynej definicji rodziny. Zbyszko Melosik, pasjonat myślenia wielowymiarowego i konstruktywistycznego, zauważa, że „[...] każda teoria może pozwolić dotrzeć nam do jakiegoś zakątka rzeczywistości społecznej lub spojrzeć na dany zakątek z innej perspektywy” (Melosik, 1995, ss. 20-21). Trud analizy paradygmatu wielorodzinności, a w nim rodzin cyfrowych, z perspektywy opisanych i zauważanych zmian społecznych wybranych z różnych stron, wymaga zadawania dalszych pytań i prowadzenia badań o mnogość i tym samym niejednoznaczność różnych hybryd cyfrowych więzi rodzinnych. Jednocześnie uważam, że pomocne w powyższym celu okażą się następujące postawy: badawcze rozumienie (Max Weber), wczuwanie (Wilhelm Dilthey), czy wreszcie współczynnik humanistyczny (Florian Znaniecki), które pozwolą nie tylko na komentowanie i przyglądanie się zjawiskom, które mogą wzbudzać zamęt pedagogiczny, lecz także uwypuklą konsekwencje funkcji socjalizacyjnych wielu form rodzinności. Należałoby zatem zbadać sens i znaczenie schematów, które rodzice będący w różnych hybrydowych formach rodzin cyfrowych przekazują kolejnym pokoleniom. Dlatego ciekawym wnioskiem, wymagającym dalszych badań, jest przyjęcie punktu widzenia zarówno rodzin dysfunkcyjnych, które powielają krzywdzące schematy ról rodzicielskich, jak i rodzin „eksperymentujących”, ponowoczesnych, cy-

frowych, nie zawsze świadomych przenikania do następnych pokoleń socjalizacyjnych schematów, które mogą zaburzyć bliskość więzi i trwałość relacji, a utrwalić alienację i rozproszenie grupy na indywidualne projekty, dewaluujące wspólnotę „My”.

Kolejnym ciekawym wnioskiem, wartym analiz badawczych, są doniesienia na temat odbierania nam decyzyjności i przyszłości przez kapitalizm inwigilacji. Shoshana Zuboff, wnikliwa psycholożka społeczna, w książce liczącej prawie tysiąc stron udowadnia, że informacje o nas są przetwarzane przez sztuczną inteligencję, dawane pod mikroskop i mapowane wyłącznie po to, aby przynieść zysk komercyjny, a nie po to, aby pozwolić rodzinie żyć w sposób wolny i refleksyjny. Kapitalizm nadzoru powoduje, że prywatne dane są hakowane, co odziera rodzinę z intymności, steruje jej decyzjami i wmawia, że posiadanie uczyni ją szczęśliwszą. W kontekście przedzierania się cyfryzacji w niemal każdą przestrzeń naszego życia nasuwa się smutny wniosek właśnie co do relacji rodzinnych. Na ile ulegniemy presji kapitalizmu nadzoru, który decyduje o nas bez nas? Jak słusznie podkreśla wspomniana S. Zuboff: „Obserwując społeczne zasady instrumentalnego społeczeństwa, które zostały już wprowadzone w życie w doświadczeniach naszych młodych ludzi, możemy się lepiej zorientować, w jaki sposób ten nowy kapitalizm dąży do przekształcenia naszej natury na potrzeby własnego sukcesu. Mamy być monitorowani i telestymulowani, jak [...] bobry i pszczoły Pentlada oraz maszyny Nadelli. Mamy żyć w ulu: prowadząc życie z natury trudne i bolesne, [...] jednak przygotowane dla nas życie w ulu nie jest naturalne. To wytwór człowieka. To wytwór kapitalistów nadzoru” (Zuboff, 2020, s. 639).

Psychiczny paraliż doznawany przez współczesną rodzinę, którą coraz częściej postrzega się jako towar, uwikłaną w **cyfrowe relacje, domaga się interwencji pedagogów**. Powinni oni na nowo ukazać jej sens i ochronić przed światem fałszywej doskonałości, przed wpływami narcyzmu kulturowego, katastrofalnymi skutkami autyzmu audialnego i cyfrowej demencji poszczególnych członków rodziny. Dobrym metaforycznym obrazem uwikłania w cyfrowy świat jest grafika nieznanego autora przedstawiająca mężczyznę podłączonego do kabla i wyglądającego przez okno będące ramą smartfona. **Czas spędzony na budowaniu cyfrowych relacji obdziera współczesną rodzinę z jej intymności i bliskich więzi oraz destrukcyjnie zabiera przestrzeń dla drugiego człowieka w świecie realnym.**

Bibliografia

- Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (2013). *Miłość na odległość: Modele życia w epoce globalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Burkacka, I. (2017). Monoparentalność, wielorodzina i rodzina zrekonstruowana: Współczesne nazwy modeli życia rodzinnego. *Artes Humanae*, vol. 2., 61-94. DOI: 10.17951/artes.2017.2.61.
- Carr, N. (2013). *Płytki umysł: Jak internet wpływa na nasz mózg*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Dunifon, R., Kowaleski-Jones, L. (2002). Who's in the house? Race differences in cohabitation, single parenthood, and child development. *Child Development*, 73(4), 1249-1264. DOI: 10.1111/1467-8624.00470.

- Harari, Y. N. (2015). *Sapiens: A Brief History of Humankind*. London: Random House UK Ltd.
- Harari, Y. N. (2017). *Homo deus: A brief history of tomorrow*. London: Vinnage.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Éditions du Seuil.
- Ilnicki, R. (2011). *Bóg cyborgów: technika i transcendencja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.
- Ilnicki, R. (2014). *Filozofia i science fiction: technoanamneza*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.
- Jarosz, E., Nowak, A. (2012). *Dzieci ofiary przemocy w rodzinie: Raport Rzecznika Praw Dziecka: Funkcjonowanie znowelizowanej ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Klichowski, M. (2014). *Narodziny cyborgizacji: nowa eugenika, transhumanizm i zmierzch edukacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kowalski, S. (1974). *Socjologia wychowania w zarysie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Modrzewski, J., *Rodzina jako przedmiot zainteresowania nauki pedagogicznej*. Wykład wygłoszony w PWSZ w Lesznie (komputeropis w posiadaniu autorki).
- Nosowska, K. (2020). *Powrót z Bambuko*. Warszawa: Wydawnictwo Wielka Litera.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2006). *Doświadczenia rodzinne w narracjach: Interpretacje sensów i znaczeń*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2016). *Walka o uznanie w narracjach: Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Reimer, E. (1971). *School is dead: An essay on alternatives in education*. London: Penguin Books.
- Różańska-Gorgolewska, K., Bernatowicz, P. (2017). *Arsenal kultury, rozmowa o demencji cyfrowej*. Pobrane z: <http://radiopoznan.fm/audycja/arsenal-kultury/arsenal-kultury-8-grudnia-demencja-cyfrowa>.
- Spitzer, M. (2013). *Cyfrowa demencja: w jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Gdańsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Spitzer, M. (2021). *Epidemia smartfonów: Czy jest zagrożeniem dla zdrowia, edukacji i społeczeństwa?*. Gdańsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Sunderland, M. (2019). *Odwrócona relacja: Kiedy problemy rodziców zabierają dzieciństwo*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ściupider, M. (2009). *Młodzież studiująca w wybranych krajach UE wobec stabilizacji życiowej*. W: M., Śmiałek (red.), *W stronę przywództwa edukacyjnego: Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej*. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM.
- Ściupider-Młodkowska, M. (2018a). *Miłość w epoce Ja: Studium socjopedagogiczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Ściupider-Młodkowska, M. (2018b). *Konstruowane i doświadczane przez młodzież relacje partnerskie: inicjacje środowisk rodzinnych*. W: J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk (red.), *Środowiska uczestnictwa społecznego jednostek, kategorii i grup (doświadczenia socjalizacyjne i biograficzne)*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Ściupider-Młodkowska, M. (2021). *Rodzina czy rodziny? Strony paradygmatu wielorodzinności we współczesnej rzeczywistości ponowoczesnej (ss. 561-573)*. W: W. Ambrozik, J. Modrzewski (red.), *Stanisław Kowalski – pamięć postaci uczonego i kontynuacja jego dorobku*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. DOI: 10.14746/amup.9788323239178.
- Śliwerski, B. (2010). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Turner, J.H., Stets, J.E. (2009). *Socjologia emocji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wesołowska, P., (2019). *Świadomość pedagogiczna współczesnych rodziców oraz jej źródła*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Zuboff, S. (2020). *Wiek kapitalizmu inwigilacji: Walka o przyszłość ludzkości na nowej granicy władzy*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXII (1/2020)

Ewa NOWICKA*

Rodzinna edukacja medialna przygotowaniem do funkcjonowania dziecka w świecie mediów

Family media education as a preparation for the functioning of a child in the world of media

Abstrakt

Wprowadzenie. Technologie informacyjno-komunikacyjne stanowią niezwykle ważny element życia rodzinnego. Rodzice dokładają wielu starań w organizowaniu pierwszych wrażeń i doświadczeń medialnych swoich dzieci. Doświadczenia te mogą mieć charakter pozytywny, ale również negatywny. Niezwykle ważna jest – zapoczątkowana przez samych rodziców – edukacja medialna, która stanowić będzie elementarne przygotowanie najmłodszych do prawidłowego i świadomego odbioru mediów.

Cel. Opracowany artykuł ma na celu podkreślić niezwykle ważną rolę rodziców w przygotowaniu najmłodszych dzieci do prawidłowego i bezpiecznego korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych. Mając na uwadze pojawiające się problemy zagrożeń medialnych wśród dzieci i młodzieży, w pracy przedstawiłam niepokojące zagrożenia istotne dla funkcjonowania rodziny, najważniejsze założenia edukacji medialnej oraz opisane propozycje działań rodziców w zakresie wczesnego wychowania medialnego w rodzinie.

Materiały i metody. W pracy dokonano przeglądu poglądów i założeń podkreślających rolę i zadania rodzinnej edukacji medialnej, pomocnej w przygotowaniu małego dziecka do życia w świecie zdominowanym przez media.

Wyniki. Edukacja medialna praktykowana w rodzinie stanowi niezwykle ważny element współczesnego wychowania przygotowującego dzieci i młodzież do bezpiecznego korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych.

* e-mail: E.Nowicka@kmti.uz.zgora.pl

Zakład Mediów i Technologii Informacyjnych, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Zielonogórski, Aleja Wojska Polskiego 65, Zielona Góra, Polska

Department of Media and Information Technology, Institute of Pedagogy, University of Zielona Gora, Aleja Wojska Polskiego 65, Zielona Gora, Poland

ORCID: 0000-0003-3241-4921

Słowa kluczowe: edukacja medialna, dziecko, wychowanie, rodzina, media, technologie informacyjne.

Abstract

Introduction. Information and communication technologies are a remarkably important element of family life. Parents themselves hustle to organize the initial media impressions and experiences for their children. The experiences can have either a positive, or a negative character. Media education started by parents is vitally important. It will be an elementary preparation of the youngest children for the correct and conscious reception of media.

Aim. The article aims to emphasize the extremely important role of parents in preparing the youngest children for the correct and safe use of information and communication technologies. Bearing in mind the emerging problems of media threats among children and adolescents, the paper presents the most important assumptions of media education, and describes propositions of parents' activities in the field of early media education in the family.

Resources and methods. An overview of opinions and assumptions emphasizing roles and tasks of family media education, which help in preparing a small child to live in a world dominated by media, were used in this paper.

Results. Media education practiced in the family is an extremely important element of modern education that prepares children and adolescents to use information and communication technologies safely.

Keywords: media education, kid, education, family, media, information technology.

Dzieci mają swój pierwszy kontakt z telewizją, tabletem czy komputerem w bardzo wczesnym wieku i – najczęściej – w środowisku rodzinnym. Media i multimedia stały się ważnym i trwałym elementem życia dziecka i jego rodziny. Rodzice bardzo często zabiegają i organizują medialną przestrzeń swoim dzieciom, często nie zwracając uwagi na to czy te relacje są poprawne i bezpieczne.

Dzieci i młodzież potrzebują systemu wartości, który pomoże im odróżnić dobro od zła, rzeczy pożyteczne od szkodliwych. Młodzi użytkownicy mediów są zdani na osoby dorosłe, które przekażą im kompetencje i strategie właściwego poruszania się w medialnym społeczeństwie (Holtkamp, 2010, s. 7-8). To głównie na rodzicach spoczywa obowiązek elementarnego wychowania medialnego. Edukacja medialna zapoczątkowana w najbliższym otoczeniu dziecka powinna być wprowadzeniem do zasadniczej edukacji medialnej, którą kontynuować będzie nauczyciel w przedszkolu i następnie w szkole podstawowej.

Zagrożenia medialne istotne dla funkcjonowania rodziny

Główną przyczyną występowania zagrożeń medialnych jest przede wszystkim brak wiedzy medialnej rodziców oraz modelowanie niewłaściwych zachowań użytkownika mediów w środowisku domowym (Ogonowska, 2013, s.45). Według Agnieszki

Ogonowskiej (2018, s. 89) zjawisko niewłaściwego korzystania z mediów – w kontekście dzieci i młodzieży – jest najczęściej efektem nieprawidłowego funkcjonowania systemu rodzinnego. Rodzice w stopniu niewystarczającym zwracają uwagę na zachowania medialne swoich dzieci, często wręcz modelują niewłaściwe formy aktywności z nowymi technologiami. Ponadto w mniejszym stopniu reagują na problemy swoich dzieci i na to, jak spędzają one czas.

Do najistotniejszych i najpoważniejszych zagrożeń medialnych, które dotyczą dzieci i młodzież, a tym samym rodziców, zaliczyć można problemy przedstawione w tabeli.

Tabela 1.

Przegląd zagrożeń medialnych istotnych dla funkcjonowania rodziny

Zagrożenia medialne dla rodziny	
Dzieci	Rodzice
– zaburzenie biologicznego rozwoju dziecka (poczucie zmęczenia, zaburzenia koncentracji uwagi, zmniejszenie aktywności ruchowej, dysfunkcje neurologiczne)	– stopniowe osłabienie prawidłowego wpływu wychowawczego rodziców na dzieci
– zaburzenie fizycznego rozwoju dziecka (choroby oczu, osłabienie wzroku, wady postawy, skrzywienia kręgosłupa, zwiotczenie mięśni, schorzenia alergiczne, obniżenie sprawności fizycznej)	– dezorganizacja czynności dnia codziennego
– problemy z prawidłowym odbiorem treści przekazów medialnych (odróżnienie prawdy od fikcji, komunikatów istotnych od mało wartościowych)	– zaniedbanie codziennych czynności podtrzymujących właściwe relacje rodzic-dziecko takich jak: wspólne rozmowy, dyskusje, wyjścia do kina, teatru
– ograniczenie zabaw i czasu wolnego na świeżym powietrzu	– brak czasu na organizację i wspólne zabawy na świeżym powietrzu
– zaburzenia funkcji poznawczych utrudniających naukę w szkole, ograniczenie rozwoju wyobraźni i logicznego myślenia, słownictwa, umiejętności manualnych	– zanikanie czynności czytania dziecku
– zanikanie potrzeby rozmowy z rodzicem, podzielenia się własnymi problemami i troskami	– słaba orientacja w treściach i komunikatach medialnych, z którymi ma do czynienia dziecko
– słaba znajomość różnorodnych gier dla dzieci oraz czerpania przyjemności z zabaw o charakterze tradycyjnym	– brak czasu i chęci na wspólne zabawy o charakterze tradycyjnym
– stopniowe zanikanie zainteresowań charakterystycznych dla określonego wieku	– słaba orientacja w aktualnych zdolnościach i zainteresowaniach dziecka
– uzależnienia od technologii informacyjno-komunikacyjnych, ucieczka od świata realnego do świata wirtualnego	– słaba znajomość problemu zagrożeń medialnych, rozpoznania pierwszych symptomów, podjęcia działań terapeutycznych
– dostęp do nieodpowiednich treści (przemoc, pornografia, przestępcze zachowania, promowanie groźnych substancji, narkotyków)	– brak orientacji w nawiązywanych przez dziecko kontaktach z nieznanymi w Internecie

Źródło: Opracowano na podstawie: (Izdebska, 2005, Filipiak, 2004, Tanaś 1993).

Medialne dzieciństwo kształtują rodzice, którzy coraz częściej pozostawiają już kilkumiesięczne dzieci w towarzystwie wielkiego, kolorowego ekranu, przyzwyczajając tym samym do jego wszechobecności oraz do nieustannej stymulacji wzrokowej i słuchowej (Sugier-Szerega, 2016, s. 21).

W ujęciu A. Ogonowskiej (2018, s. 52-54) rodzice tworzą w domu różne modele środowiska medialnego, co wpływa na postawy i zachowania dzieci wobec nowych technologii. Autorka wyodrębnia trzy środowiska medialne, w których dzieci rozwijają się już od najmłodszych lat.

W intensywnym środowisku medialnym występuje widoczne nasycenie przestrzeni domowej ekranami różnych technologii, a życie rodziny koncentruje się wokół mediów. Stanowią one również tło dla wszystkich aktywności domowych: rozmów, zabaw, sprzątanania, jedzenia itp. W takim środowisku dzieci najczęściej posiadają własny telewizor lub komputer w swoim pokoju i korzystają z nich poza kontrolą rodziców. Rodzice nie ingerują w cyfrowe aktywności własnych dzieci. To środowisko sprzyja uzależnieniom od nowych technologii i działa negatywnie na tworzenie pogłębionych więzi międzygeneracyjnych.

W umiarkowanym środowisku medialnym rodzice dzielą czas między aktywności związane z mediami i inne typy działań. W większym stopniu kontrolują aktywności medialne swoich dzieci, a w sytuacji, gdy w pokojach dzieci występują różne technologie – starają się kontrolować czas korzystania i zawartość przekazów. W tym modelu rodzice mogą przyjmować skrajnie różne style wychowawcze: od bardzo restrykcyjnego, w którym instalują filtry, programy limitujące i blokujące dostęp do programów i stron internetowych do mądrego przewodnictwa, gdzie uczą swoje dziecko bezpiecznych zachowań, tłumaczą mu treści przekazów i czynnie uczestniczą w jego aktywnościach medialnych.

W ubogim środowisku medialnym czynnościom komputerowym, telewizyjnym i sieciowym poświęca się niewiele czasu, rekompensując to działaniami wspólnymi: rozmową, pracami domowymi, aktywnościami sportowymi itp. Korzystanie z nowych mediów odbywa się w tym przypadku w oparciu o następujące zasady:

- aktywny monitoring aktywności medialnych dzieci,
- zaangażowanie w ich aktywności medialne połączone z edukacją i rozwojem kompetencji medialnych i cyfrowych,
- celowy i spersonalizowany dobór usług medialnych do możliwości i potrzeb rozwojowych dziecka.

Ostatnie podejście jest według autorki najbardziej korzystne dla rozwoju dzieci i sprzyja tworzeniu się pozytywnych postaw i zachowań wobec mediów, które są dodatkiem do codziennych aktywności, ale całkowicie nie wypełniają świata. Środowisko to jest najbardziej pozytywne pod warunkiem, że rodzice bardzo aktywnie anga-

zują się w wychowanie i edukowanie własnych dzieci, że dostarczają im doświadczeń prawdziwie rozwijających ich potencjał.

Założenia edukacji medialnej

W ujęciu Janusza Morbitzera (2016) edukacja medialna jest wiedzą, ale przede wszystkim – sztuką mądrego z nich korzystania, traktowania ich jako narzędzi służących do poznawania prawdy o świecie.

Wychowanie medialne nie może być jedynie kursem wykorzystania nowoczesnych pomocy medialnych, ale ma kształcić świadomego odbiorcę mediów (Juszczak-Rygałło, 2015). Odbiorcę aktywnego, poszukującego prawdy o świecie, selektywnego, potrafiącego dokonywać wyboru oraz odbiorcę krytycznego, który będzie sprawdzał wiarygodność przekazu w różnych źródłach (Drzewiecki, 2010).

Działania w zakresie edukacji medialnej można interpretować jako wdrażanie rozmaitego typu działań zaplanowanych i podejmowanych przez rodziców i nauczycieli, zmierzających do wyposażenia dzieci i młodzieży w kompetencje medialne (Łuc, 2018). To szansa na przygotowanie najmłodszych do racjonalnego korzystania z mediów, ale także przygotowanie ich do krytycznego i świadomego, wartościującego odbioru treści przekazywanych przez media. Według Anny Kaczmarek (2013, s. 71) edukacja medialna powinna ukształtować kompetencje medialne i polega między innymi na: trosce o dostęp do wszystkich mediów, uczeniu umiejętności analizy treści komunikatów medialnych, poznawaniu możliwości komunikacyjnych we współczesnych mediach. Z kolei kompetencje medialne to harmonijna kompozycja wiedzy, rozumienia, wartościowania i sprawnego posługiwania się mediami.

Za podstawowe cele edukacji medialnej uznaje się kształtowanie postaw odbiorcy mediów oraz naukę medialnych umiejętności opartych na właściwym rozpoznaniu mechanizmów stosowanych przez media, a na ich podstawie – umiejętności dokonywania dobrych wyborów medialnych. Zdobytą wiedzę ma odwoływać się do pożądanego systemu wartości i umiejętności, które ułatwią jej zrozumienie oraz ocenę pewnych zjawisk wykorzystywanych w doświadczeniu. Owe czynniki: zdobyta wiedza i umiejętności oparte o skonkretyzowany system wartości i pożądane efekty, jak również podjęte w ich zakresie działania, umożliwiają kształtowanie odbiorcy kompetentnego i świadomego, czyli **sprawnie posługującego się mediami w swoich postawach krytycznych, nastawionego na selektywny ich odbiór, a w umiejętnościach medialnych zachowującego dysonans etyczny i estetyczny, mieszczących się w ocenie przekazów medialnych** (Lepa, 2002, s. 191).

W ujęciu Agnieszki Ogonowskiej i Grzegorza Ptaszka (2016, s. 9) edukację medialną należy rozumieć jako interdyscyplinarny obszar wiedzy teoretycznej i prak-

tycznej związanej nie tylko z kształceniem czy doskonaleniem kompetencji medialnych, ale również z analizą ich uwarunkowań oraz projektowaniem na wszystkich etapach życia człowieka działań służących rozwijaniu kompetencji ukierunkowanych na zaspokajanie różnych potrzeb jednostki.

Ważne jest takie posługiwanie się mediami i multimediami, aby były one zarówno narzędziami opisywania świata, jak i rozwoju intelektualnego oraz wzajemnego komunikowania się osób. Istotna jest postawa samokontroli, bowiem nadmierne zaangażowanie w proces komunikowania społecznego powoduje oddalenie od rzeczywistości i zatracanie naturalnej zdolności człowieka do wchodzenia w bezpośrednie relacje osobowe. Podstawowym zadaniem edukacji jest przygotowanie osoby do funkcjonowania w danej rzeczywistości – w świecie postaw i wartości, w kontekście dokonywanych wyborów i podejmowanych decyzji. Realizacja kształcenia medialnego wśród dzieci i młodzieży daje podstawy do wychowania człowieka, który nie tylko gromadzi wiedzę i doświadczenie, ale potrafi funkcjonować w społeczeństwie informacyjno-komunikacyjnym, umie korzystać z dostępnej technologii i techniki, a wiedza pozwala mu uczynić jego życie lepszym, m.in. poprzez rozwijanie umiejętności, realizowanie swojego człowieczeństwa, współpracę z innymi osobami w pomnażaniu wspólnego dobra (Bis, 2018, s. 100-101).

Rola rodziców w edukacji medialnej dziecka

Pierwsze kontakty dzieci z nową technologią mają miejsce przede wszystkim w środowisku rodzinnym. Rosnąca popularność i atrakcyjność mediów oraz swobodny dostęp do nich najmłodszych nakłada na rodziców dodatkowe obowiązki w procesie wychowania. To oni są i powinni być pierwszymi nauczycielami i wychowawcami, którzy stopniowo będą wprowadzać swoje dziecko w świat mediów. Zaangażowanie rodziców w wychowanie medialne dziecka jest szansą na budowanie świadomości i dojrzałości najmłodszych w prawidłowym odbiorze mediów. W tym przypadku niezbędna staje się edukacja medialna w rodzinie, dzięki której sami rodzice mogą chronić swoje dzieci przed zagrożeniami medialnymi.

Zadaniem rodzica jest uczyć swoje dziecko odpowiedzialnie podejmować decyzje. Stanisław Kozak (2014) podkreśla, że to rodzina powinna być pierwszym i najważniejszym środowiskiem kształtowania prawidłowych postaw dzieci i młodzieży wobec cyfrowego świata. Brak rodzicielskich zainteresowań i oddziaływań wychowawczych może się stać przyczyną ucieczki dziecka w kreowany przez media wirtualny świat, który może doprowadzić do wielu zagrożeń medialnych (Huk, 2014, s. 182). Dopuszczanie do wzrastania dzieci w środowisku przepelnionym technologią informacyjno-komunikacyjną prowadzi do zaburzeń w rozwoju, zarówno w kontek-

ście fizycznym, jak i psychicznym, ponieważ coraz więcej dzieci przejawia zaburzenia procesów umysłowych, trudności ze słuchaniem i koncentracją, z odczuwaniem emocji czy utrzymywaniem relacji międzyludzkich (Musioł, 2013, s. 11). Mając na uwadze negatywne konsekwencje nieumiejętnego korzystania z mediów przez dzieci, Manfred Spitzer (2013, s. 67) stanowczo wzywa rodziców i nauczycieli do ograniczania czasu poświęconego przez dzieci na kontakt z cyfrową technologią, a także do kształtowania prawidłowych nawyków korzystania z mediów na podstawie właściwych wzorów obcowania z mediami na co dzień (Spitzer, 2016, s. 354). Sposób w jaki rodzice używają mediów na co dzień ma szczególne znaczenie dla kształtowania umiejętności korzystania z nich przez dzieci. Aktywna rola rodzica w prowadzeniu dziecka do stawiania się odbiorcą mediów jest kluczowym elementem obrony przed możliwym negatywnym wpływem mediów (Kaczmarek, 2013). A. Ogonowska (2018) wyodrębnia kilka pozytywnych zachowań medialnych rodziców, które idealnie wpisują się w rodzinną edukację medialną:

- wyraźne określenie czasu i miejsca korzystania z mediów oraz wyznaczenie sfer wolnych od technologii,
- aktywne uczestnictwo w działaniach medialnych dzieci, które polega m.in. na monitorowaniu ich aktywności sieciowej oraz rozmowach na temat treści wspólnie oglądanych przekazów medialnych,
- prowadzenie rozmów z dzieckiem bez udziału nowych technologii oraz inicjowanie w środowisku domowym działań opartych na bezpośredniej interakcji między członkami rodziny,
- uczenie koncentracji na jednym zadaniu, w myśl zasady: „jeśli rozmawiamy to nie gramy na komputerze”, „jeżeli odrabiamy lekcje, to nie oglądamy telewizji”,
- systematyczne uczenie bezpiecznych zasad korzystania z sieci oraz przedstawianie konsekwencji ryzykownych zachowań, np. kontaktu z obcymi osobami poznanymi w sieci,
- współpracowanie z nauczycielami i wychowawcami dzieci w odniesieniu do bezpiecznego korzystania z nowych technologii przez uczniów.

Wiedza i kompetencje medialne, systematycznie rozwijane, stwarzają niezbędną perspektywę dystansu wobec mediów. Posiadanie takich zasobów nie gwarantuje bycia w pełni „wolnym”, świadomym i krytycznym użytkownikiem mediów, lecz zwiększa takie prawdopodobieństwo. Dzieci należy kształcić w tym zakresie od momentu, kiedy wykażą zainteresowanie nowymi technologiami. Warto w środowisku domowym wdrożyć tzw. rozmowy medialne dotyczące m.in. treści przekazów telewizyjnych czy gier sieciowych. Tego typu doświadczenia przynoszą niezwykle pozytywne rezultaty, także dla kształtowania się więzi między dzieckiem a rodzicem opartej na pewnej wspólnocie doświadczeń kulturowych. Kształcenie kompetencji informacyjno-komunikacyjnych

powinno rozpoczynać się w formie różnych spontanicznych i codziennych działań, przygotowujących dziecko do bycia w przyszłości krytycznym użytkownikiem technologii informacyjno-komunikacyjnych. Znaczną część swojej wiedzy i umiejętności w zakresie użytkowania mediów rodzice przekazują intuicyjnie, np. poprzez modelowanie zachowań medialnych swoich dzieci (Ogonowska, 2016).

Ze względu na poprawność funkcjonowania mediów w rodzinie codzienne działania rodziców w środowisku domowym, mogą przyjmować następujący charakter:

- Czynności uwzględniające media i multimedia – wspólne oglądanie bajek, filmów, programów, prowadzenie z dziećmi rozmów na temat zachowań bohaterów z bajek, filmów, gier komputerowych, wspólna analiza podejmowanej problematyki w oglądanych przekazach medialnych, interpretacja reklam telewizyjnych i internetowych, przegląd oferty stacji telewizyjnych, wspólny wybór programów, bajek i filmów odpowiednich dla młodszych odbiorców.
- Czynności integrujące media z działaniami tradycyjnymi – wspólne wyjścia do kina, teatru, zabawy organizowane w oparciu o historie zaczerpnięte z oglądanych filmów i bajek czy z opowieści ulubionych bohaterów.
- Czynności o charakterze tradycyjnym – organizacja czasu wolnego dziecka w taki sposób, aby przeważały głównie aktywności tradycyjne, takie jak czytanie ulubionych bajek lektur, czasopism, wspólne rozmowy na tematy bliskie dziecku, gry planszowe i karciane, zabawy ruchowe, plastyczne, kulinarne, spędzanie czasu na świeżym powietrzu (Nowicka, 2019, s.324).

W odniesieniu do środowiska rodzinnego istotne jest również wyposażenie rodziców w umiejętności przeciwdziałania patologicznemu korzystaniu z mediów przez ich dzieci, pedagogizacja rodziców pod kątem budowania wspierających relacji interpersonalnych z dziećmi, uczenie rodziców konstruktywnej komunikacji w środowisku domowym, ukazywanie alternatywnych form spędzania czasu wolnego z dziećmi (Ogonowska, 2018). Rodzice bowiem muszą systematycznie i nieustannie aktualizować swoją wiedzę medialną, aby uniknąć pułapki medialnego analfabetyzmu funkcjonalnego, a w efekcie przeciwdziałać cyfrowemu wykluczeniu.

Działania rodzicielskie w zakresie edukacji medialnej zbliżające najmłodszych do poprawnego wykorzystania nowych mediów w zabawie, nauce i wolnym czasie, wymagają od samych rodziców określonych umiejętności i wiedzy. Podejmowanie takich czynności wymaga ciągłego samokształcenia w zakresie:

- sprawnego posługiwania się technologią informacyjną, programami zabezpieczającymi sprzęt komputerowych przed wirusami i niepożądanymi treściami,
- znajomości nowych programów, gier i aplikacji komputerowych, programów telewizyjnych, portali społecznościowych, filmów, bajek,
- znajomości nowych zagrożeń, niebezpieczeństw medialnych,

- wiedzy na temat aktualnych zabaw, gier planszowych, gier karcianych, które cieszą się największym uznaniem i zainteresowaniem wśród dzieci,
- aktualnych potrzeb, zainteresowań i upodobań swoich dzieci odnośnie do filmów, bajek, teledysków, ofert telewizyjnych.

Niezbędna jest zatem edukacja medialna rodziców, wyjaśniająca przede wszystkim, jak ważną rolę mają oni do spełnienia w przygotowaniu dzieci do prawidłowego funkcjonowania w rzeczywistości medialnej. Edukacja mediana, praktykowana w taki sposób, jest szansą na przygotowanie dzieci i młodzieży do właściwego, bezpiecznego sposobu korzystania z mediów oraz krytycznego i świadomego rozumienia treści przekazywanych za ich pośrednictwem (Nowicka, 2017, s. 43). Konieczność ustawicznej edukacji medialnej rodziców podkreśla Dorota Bis (2018, s. 110), według której dynamika rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz powszechność mediów to naturalne czynniki niezbędne do właściwie realizowanych założeń pedagogiki medialnej, która jest bardzo ważnym i aktualnym wyzwaniem dla środowisk wychowawczych i edukacyjnych. Należy wskazać na potrzebę opracowania i wprowadzenia wychowania do mediów do programów szkolnych przy zachowaniu jego charakteru edukacji ustawicznej i nieformalnej, a przede wszystkim przygotować stosowne programy i formy wsparcia dla osób dorosłych, zwłaszcza rodziców i wychowawców.

Zakończenie

Dzieci w wieku przedszkolnym powinny jak najwcześniej zdobywać wiedzę o mediach, uczyć się za ich pośrednictwem i poznawać kulturę medialną. Sukces w przygotowaniu dzieci i młodzieży do prawidłowego korzystania z mediów można osiągnąć w momencie, kiedy edukacja medialna stanowić będzie istotny element życia rodzinnego. Kiedy od najmłodszych lat dzieci będą stopniowo uczone, jak należy korzystać z technologii informacyjnych we właściwy sposób. Kiedy rodzice zaczną poświęcać swój czas na czynności wspierające rozumienie przekazów medialnych, do których mają dostęp ich dzieci. Wiek przedszkolny i szkolny jest najlepszym momentem, w którym można wiele osiągnąć w tym zakresie. Niezwykle ważna jest świadomość rodziców, dotycząca poświęcania dodatkowego czasu dzieciom i ich wychowaniu medialnemu, które obejmować będzie m.in. wspólne korzystanie z mediów, wspólne dyskusje, rozmowy na temat oglądanych filmów, bajek, gier, sprawdzanie czy dzieci prawidłowo odbierają treści z dostępnych przekazów medialnych. Praktykowana przez rodziców edukacja medialna jest szansą na kształtowanie mądrego, bezpiecznego i świadomego podejścia do korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych przez najmłodszych.

Bibliografia

- Bis, D. (2018). Wychowanie człowieka do mediów jako zadanie pedagogiki medialnej, *Roczniki Pedagogiczne*, 10 (46), 100-101.
- Drzewiecki, P. (2010). *Media Aktywni: Dlaczego i jak uczyć edukacji medialnej*. Warszawa: Otwock.
- Filipiak, M. (2004). *Homo Communicans: Wprowadzenie do teorii masowego komunikowania*. Lublin: UMCS.
- Holtkamp, J. (2010). *Co oglupia nasze dzieci? Nowe media jako wyzwanie dla rodziców*. Kraków: Salwator.
- Huk, T. (2014). *Pedagogika medialna: Aspekty społeczne, kulturowe i edukacyjne*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Izdebska, J. (2005). Multimedia zagrażające współczesnemu dziecku. W: J. Izdebska, T. Sosnowski (red.), *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa* (ss. 109-110). Białystok: Trans Humana.
- Juszczyk-Rygałło, J. (2015). Wczesnoszkolna edukacja medialna jako wprowadzenie do edukacji całościowej. W: K. Rędziński, M. Łapota (red.), *Pedagogika*, t. XXIV, 94-97. Częstochowa: AJD.
- Kaczmarek, A. (2013). Edukacja medialna wobec zagrożeń cyberprzemocy i cyfrowego wykluczenia, *Kultura – Media – Teologia*, 13, 68-81.
- Kozak, S. (2014). *Patologia cyfrowego dzieciństwa i młodości: Przyczyny, skutki, zapobieganie w rodzinach i w szkołach*. Warszawa: Difin SA.
- Lepa, A. (2002). *Media a postawy*. Łódź: Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie.
- Łuc, I. (2018). Edukacja medialna w szkole podstawowej pomiędzy teorią a koniecznością edukacyjną, *Studia z teorii wychowania*, tom IX, 3(24), 188-189.
- Morbiter, J. (2016). O filarach edukacji medialnej – między starożytnością a współczesnością, W: N. Walter (red.), *Zanurzeni w mediach: Konteksty edukacji medialnej* (ss. 11-30), Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Musioł, M. (2013). *Pedagogizacja medialna rodziny: Zakres – uwarunkowania – dylematy*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Nowicka, E. (2017). Warunki prawidłowego wychowania medialnego w rodzinie, *Wychowanie w Rodzinie*, t. XVI (2/2017), 35-44.
- Nowicka, E. (2019). Edukacja medialna w rodzinie a zapobieganie zagrożeniom medialnym, *Dyskursy Młodych Andragogów*, 20, 317-327.
- Ogonowska, A. (2013). *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Ogonowska, A., Ptaszek, G. (2016). (Re)edukacja medialna: Nowe spojrzenie na edukację medialną. W: A. Ogonowska, G. Ptaszek (red.), *Edukacja medialna w dobie współczesnych zmian kulturowych, społecznych i technologicznych* (ss. 7-16). Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Ogonowska, A. (2018). *Uzależnienia medialne: Uwarunkowanie, leczenie, profilaktyka*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Spitzer, M. (2013). *Cyfrowa demencja: W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*. Przeł. A. Lipiński. Słupsk: Dobra Literatura.
- Spitzer, M. (2016). *Cyberchoroby: Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*. Słupsk: Dobra Literatura.
- Sugier-Szerega, A. (2016). Kształtowanie kompetencji medialnej u dzieci w wieku przedszkolnym – szanse, trudności, ograniczenia. W: A. Ogonowska, G. Ptaszek (red.), *Edukacja medialna w dobie współczesnych zmian kulturowych, społecznych i technologicznych* (ss. 19-30). Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Tanaś, M. (1993). Medyczne skutki uboczne kształcenia wspomagane komputerowo. *Toruńskie Studia Dydaktyczne*, 3, 127-128.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXII (1/2020)

Tomasz KOPCZYŃSKI*

Pomiędzy cyfrową demencją a cyfrową równowagą – kontrola rodzicielska w urządzeniach mobilnych

Digital balance and parental controls on mobile devices

Abstrakt

Cel. Celem artykułu jest przedstawienie zjawiska demencji cyfrowej oraz działań podejmowanych, aby je zminimalizować poprzez zastosowanie cyfrowej równowagi, która jest coraz częściej dostępna w standardowych nakładkach na system Android. Ponadto artykuł zawiera przegląd środków w postaci oprogramowania, aplikacji na urządzenia mobilne działające w systemie Android, które pozwalają rodzicom lepiej monitorować czas spędzany przed ekranem przez ich dzieci.

Metoda. Artykuł stanowi przegląd wybranych praktycznych rozwiązań wraz z teoretycznym uzasadnieniem na podstawie literatury polskiej i światowej.

Wyniki. W artykule przedstawiono zagadnienia teoretyczne na podstawie przeglądu literatury oraz zaprezentowano dostępne praktyczne rozwiązania problemów dotyczących demencji cyfrowej u dzieci. Wpływ środowiska rodzinnego, braku świadomości rodziców oraz ich podejście do tego tematu są bezdyskusyjne w procesie kształtowania się postaw bezrefleksyjnego nadużywania multimediów przez dzieci. W wielu opracowaniach nadmierne korzystanie z multimediów jest przedstawiane negatywnie, pomimo licznych zalet, jakie nam one dają. Istnieje dużo rozwiązań w postaci aplikacji monitorujących, które pozwalają na zminimalizowanie działań niepożądanych dla zdrowego rozwoju dzieci i młodzieży.

Wnioski. Rodzice są pierwszymi osobami, które wprowadzają dzieci w świat multimediów, pokazując im swoim zachowaniem, jak należy spędzać czas wolny oraz dają przy-

* e-mail: tomasz.kopczynski@us.edu.pl

Institut Pedagogiki, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Bankowa 12, 40-007 Katowice, Polska

Institute of Pedagogy, Faculty of Arts and Sciences Education, University of Silesia in Katowice, Bankowa 12, 40-007 Katowice, Poland

ORCID: 0000-0002-8573-282X

zwolenie na dowolne korzystanie z technologii (Lauricella, Wartella, Rideout, 2015). Trudno uciec od digitalizacji niektórych obszarów ludzkiego życia. Tylko w pełni świadome podejście rodziców i nauczycieli oraz umiejętne przedstawienie alternatywnych rozwiązań w postaci wartościowej rozrywki mogą zminimalizować negatywne skutki uzależnienia od smartfonów w rozwoju dzieci. Natomiast dostępne aplikacje w systemie Android pozwalają rodzicom na monitorowanie danych czasowych związanych z ich użytkowaniem.

Słowa kluczowe: Cyfrowa równowaga, demencja cyfrowa, urządzenia mobilne, kontrola rodzicielska.

Abstract

Aim. The article aims to present the phenomenon of digital dementia in the context of measures aimed at minimising this phenomenon through digital balance measures, which are increasingly available in standard Android overlays. In addition, the article provides an overview of measures available in the form of software, and applications for mobile devices running on Android, which will allow for better monitoring control by parents in terms management of their children's screen time.

Method. The article is a review of selected practical solutions with theoretical justification based on Polish and world literature.

Results. This article presents theoretical issues based on a literature review and presents available practical solutions to digital dementia in children. The influences of the family environment, parents' awareness, and their viewpoints, is indisputable in shaping attitudes leading to unreflective multimedia abuse by children. In many studies, the excessive influence of multimedia is negatively portrayed, despite the many advantages that multimedia gives us. There are many solutions in the form of monitoring applications that make it possible to minimise undesirable activities for the healthy development of children and young people.

Conclusions. Parents are the first people to introduce their children to the world of multimedia, showing them, by their behaviour, how to spend their free time, and permitting them to use it as they wish. It is difficult to escape from the digitalization of some areas of human life. Only a fully conscious approach by parents and teachers and skilful presentation of alternative solutions in the form of valuable entertainment can minimize the negative effects on children's development. However, the available applications in the android system allow parents to monitor time data related to their use.

Keywords. Digital balance, digital dementia, mobile devices, parental control.

Wprowadzenie

W 2012 roku ukazała się pozycja pt. *Digitale demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen* autorstwa Manfreda Spitzera (2012), w polskim tłumaczeniu: *Demencja cyfrowa. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci* (Spitzer, 2013), która wprawiła w zakłopotanie wielu optymistów i zwolenników ukierunkowania edukacji i rozwoju dzieci w stronę nowych technologii. Podobnie jak z każdą inną rzeczą, technologia, a właściwie jej wytwory, nie są problemem same w sobie, lecz raczej jej przeznaczenie i wykorzystanie przez danego człowieka.

Sam termin „demencja” jest dobrze znany w dzisiejszych czasach, przede wszystkim z powodu gwałtownie rosnącej liczby przypadków choroby Alzheimera i innych schorzeń charakteryzujących się głównie zaburzeniami orientacji i osłabieniem pamięci. Natomiast koncepcja demencji cyfrowej dla przeciętnego rodzica nie rozczulającego się w opracowaniach naukowych mówiących o tym, że ten stan może być związany z ekranowym stylem życia, jest równie kontrowersyjna, co potencjalnie niepokojąca.

Cyfrowa demencja to termin ukuty przez neurobiologa Manfreda Spitzera na określenie nadmiernego korzystania z technologii cyfrowej, które skutkuje załamaniem zdolności poznawczych. Spitzer w swojej książce twierdzi, że łączenia ścieżki pamięci krótkotrwałej zaczynają się pogarszać z powodu niedostatecznego wykorzystania, jeśli nadużywamy technologii, ponieważ ta wyręcza nas w procesach poznawczych. „Na strukturę mózgu wpływ ma nie tylko to, czemu poświęcamy dużo czasu, lecz także to, czego nie robimy. Jeśli kiedyś dzieci spędzały wolne chwile na podwórku, grając w piłkę, bawiąc się, kłócąc i godząc, to struktura ich mózgów była inna niż osób, które kilka godzin dziennie przesiadują samotnie przy komputerze”. (Spitzer, 2013, s. 66). Okazuje się, że nadmierne obcowanie dzieci z multimediami oddziałuje na trzy główne sfery rozwoju: rozwój fizyczny, psychosomatyczny i społeczny. Literatury fachowej prezentującej najnowsze badania obrazujące negatywny wpływ multimediiów na rozwój dziecka jest bardzo dużo. Autor postara się przedstawić ważniejsze z tych pozycji.

Cyfrowa demencja

Cyfrowa demencja jest bardzo złożonym procesem, który oddziałuje na wiele obszarów rozwoju każdego człowieka. Jest to chociażby opisywana przez Spitzera nieemożność zapamiętania trwale sześciu cyfr numeru telefonu, czy też bardziej złożone problemy braku koncentracji i systematyczności w doprowadzaniu zadań do końca, a nawet różnego rodzaju zaburzenia dotyczące życia społecznego.

W zakresie rozwoju fizycznego powoduje ona następujące nieprawidłowości: wady postawy, zaburzenia motoryki małej i dużej, otyłość, wady wzroku. Analiza przeprowadzona w artykule *Wpływ czasu korzystania ze smartfona na postawę ciała i czynność układu oddechowego* (Jung, Lee, Kang, 2016) pokazuje, w jaki sposób relatywnie długi czas spędzany ze smartfonem w ręku powoduje różnego rodzaju dysfunkcje odcinka szyjnego oraz problemy oddechowe. Dzieje się tak, ponieważ dzieci korzystające ze smartfonów mają tendencję do koncentrowania się na tych stosunkowo małych ekranach przez dłuższy czas i są bardziej skłonne do zginania szyi lub przyjmowania niewłaściwej postawy ciała, która z kolei ma wpływ na czynno-

ści oddechowe (Aliberti, Invernizzi, Scurati, 2020). Otyłość powstaje wskutek wielu przyczyn, m. in. genetycznych, dietetycznych, środowiskowych, jak również w wyniku zaniedbania czynności ruchowych (Eitivipart, Viriyarajanakul, Redhead, 2018). Okazuje się też, że kiedy nadużywamy smartfonów, jesteśmy wystawieni na promieniowanie światła niebieskiego, które poprzez receptory w naszych oczach stymuluje podwzgórze wraz z jądrem suprachiazmatycznym, co z kolei blokuje wytwarzanie melatoniny odpowiedzialnej za prawidłowy przebieg cyklu okołodobowego. W skrócie: nadmierna ilość światła niebieskiego ze smartfona przed snem spowoduje jego odroczenie, co przejawia się jako bezsenność. (Jniene i in., 2019). Problem powstawania wad wzroku wynikających z nadmiernego użytkowania smartfonów podjęto w artykule *Dyskomfort oczny i wzrokowy związany ze smartfonami, tabletami i komputerami: co wiemy, a czego nie wiemy* (Jaiswal, Asper, Long, 2019). Zmęczenie oczu może być spowodowane zbyt długą pracą na laptopie, tablecie itp. Początkowe objawy to pieczenie oka, ból w oku, zaczerwienienie, niewyraźne widzenie itp. Z kolei suchość oczu czy zaburzenia widzenia kolorów są objawami zaawansowanymi. Nasze powieki mrugają od 5 do 6 razy w ciągu minuty, kiedy patrzymy na smartfon, a normalnie – 20 razy w ciągu minuty. Dzieje się tak z powodu skupienia uwagi na ekranie. To powoduje, że oczy się nie ruszają i łyż utworzone w oku, niezbędne do utrzymania wilgotności, wysychają. Taka sytuacja, jeśli trwa dłuższy czas, może spowodować uszkodzenie oczu (Jaiswal, Asper, Long, 2019).

W zakresie rozwoju psychosomatycznego pojawiają się następujące nieprawidłowości: brak pełnego poznania świata fizycznego poprzez zmysły, zaburzenia cyklu okołodobowego, deprywacja sensoryczna, depresja. W pierwszych latach życia mózg dziecka rozwija się najintensywniej, toteż potrzebuje poznawania świata rzeczywistego poprzez zmysły: dotyku, zapachu, smaku, słuchu i wzroku. Niewątpliwie jest, że ograniczenie pola doświadczania rozwijającego się dziecka do tabletovej rzeczywistości będzie mieć negatywny wpływ na rozwój struktur nerwowych w jego mózgu. Powstają różnego rodzaju kampanie mające na celu informowanie o schorzeniach psychosomatycznych spowodowanych nadużywaniem technologii, warto tu więc wspomnieć o polskim projekcie *Mama, tata, tablet*, którego celem jest uświadamianie młodych rodziców w tym temacie. Na stronie <http://www.mamatatatablet.pl> znajdziemy raport pt. *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce*, obrazujący skalę tego zjawiska. Znajdują się tam również materiały merytoryczne oraz film obrazujący charakterystykę problemu.

Takie same są również wyniki badań francuskich naukowców. Pokazują one, że dzieci, nawet bardzo małe, są pozostawiane przed ekranem, a także, co ważniejsze, nie dostarcza się im dowodów na to, że odgrywają w życiu rodzinnym ważną rolę. Dzieci zbyt często zostają same z treściami niedostosowanymi do ich wieku. Zwłaszcza telewizyjne wiadomości są często oglądane przez bardzo małe dzieci. Autorzy

zalecają, aby informować rodziców o konieczności ograniczenia korzystania z urządzeń mobilnych i uświadomić im zagrożenia wynikające z nadmiernego ich używania (Assathian, Guery, Caron, Cheymol, 2018).

W zakresie rozwoju społecznego występują problemy z wyrażaniem uczuć, nieobecność, problemy z przynależnością do grupy. Celem badania zaprezentowanego w artykule *The effects of technology use on working young loneliness and social relationships* (Yayan, Suna Dağ, Düken, 2019) było ukazanie, jaki wpływ ma korzystanie z technologii na samotność i relacje społeczne wśród młodzieży pracującej. W tym badaniu przy użyciu formularza informacyjnego przebadano ponad 1300 młodych ludzi. Posłużono się skalą uzależnienia od internetu, skalą relacji z rówieśnikami oraz skalą uzależnienia od smartfona. Stwierdzono, że młodzi, którzy są narażeni na przemoc, palą papierosy i pracują jako niewykwalifikowana siła robocza, są mocno uzależnieni od internetu i smartfonów. Charakteryzują się wysokim poziomem samotności i słabymi relacjami społecznymi. Co gorsza, stwierdzono, że ludzie, którzy słabo radzą sobie w kontaktach społecznych, uzupełniają te braki poprzez korzystanie z internetu i telefonu, co powoduje tym samym zapętlenie się problemu (Yayan, Suna Dağ, Düken, 2019).

Problem nieobecności społecznej ma także negatywny wydźwięk w komunikacji interpersonalnej. W literaturze przedmiotu jest określany jako *phubbing*. Termin powstał z połączenia dwóch angielskich słów: *phone* – telefon i *snubbing* – ignorowanie. W październiku 2015 roku media *Today* i *Digital Trends* poinformowały o badaniu przeprowadzonym przez Jamesa A. Robertsa, profesora marketingu w Baylor University Hankamer School of Business, które zostało opublikowane w czasopiśmie *Computers In Human Behavior*. Badanie przeprowadzono na ponad 500 dorosłych Amerykanach. Składało się ono z dwóch oddzielnych ankiet, mających na celu poznanie relacyjnych skutków *phubbingu* w ogóle lub u swojego partnera. Spośród badanych 46,3% stwierdziło, że poprzez *phubbing* ich partnerzy doprowadzali ich do frustracji, a 22,6% – że spowodowało to problemy w ich związku (Holohan, 2015). W wywiadzie dla prasy autor badań powiedział: „Odkryliśmy, że ci, którzy zgłaszali większe zachowanie *phubbingowe* partnera, więcej się kłócili ze swoim partnerem i byli mniej zadowoleni ze swojego związku niż ci, którzy zgłaszali mniej *phubbingu*” (Chang, 2015).

Kolejnym społecznym problemem jest zjawisko *digital zombie*. Termin ten możemy przetłumaczyć z języka angielskiego jako *cyfrowe zombie*. Po raz pierwszy użył go badacz Andrew Campbell z Uniwersytetu w Sydney w 2015 roku. Zauważył on i opisał zjawisko polegające na tym, że **znaczna część społeczeństwa podczas chodzenia pieszo jest bardzo roztargniona i nie zwraca uwagi na otoczenie, ponieważ jednocześnie używa smartfonów, na których skupia całą swoją uwagę.** Problem da się zaobserwować w większych przestrzeniach miejskich (Campbell,

2017). Amerykańskie Stowarzyszenie Chirurgów Ortopedycznych (American Academy of Orthopaedic Surgeons) uznało problem za bardzo istotny i przyczyniło się do stworzenia kampanii pt. *Digital Deadwalkers*, przeciwstawiającej się takiemu zachowaniu.

Oczywiście negatywnych społecznych konsekwencji wynikających z nadużywania lub złego stosowania technologii jest o wiele więcej. Przykładem jest FOMO, z angielskiego *fear of missing out* – strach przed przegapieniem. Jest to strach przed tym, że pewne informacje lub zdarzenia społeczne, które miały miejsce i zostały zarejestrowane cyfrowo i upublicznione, są już znane, a my, jako odbiorcy, dowiadujemy się o tym już po fakcie. Zjawisko to po raz pierwszy zidentyfikował w 1996 roku strateg marketingowy dr Dan Herman, który prowadził badania dla Adama Beloucha. Opublikował on pierwszą pracę naukową na ten temat w 2000 roku w *The Journal of Brand Management* (Herman, 2000). Badania przeprowadzone przez naukowców później (Baker, Krieger, LeRoy, 2016) sugerują, że FOMO może wpływać na stawianie sobie długoterminowych celów i postrzeganie siebie. Osoby dotknięte tym strachem są zazwyczaj przytłoczone ilością informacji potrzebnych im do życia na bieżąco. FOMO często prowadzi do negatywnych doświadczeń społecznych i emocjonalnych, takich jak nuda i samotność (Burke, Marlow, Lento, 2010). Inne badanie wykazało, że FOMO negatywnie wpływa na nastrój i satysfakcję z życia, obniża poczucie własnej wartości i wpływa na uważność (Davey, 2016). Badacz Patrick James McGinnis, któremu zawdzięczamy wprowadzenie nazwy FOMO, odkrył też drugą zależność – FOBO (z angielskiego *Fear of a Better Option*), co możemy przetłumaczyć jako strach przed lepszą opcją. Jak twierdzą niektórzy badacze, FOBO wynika z sytuacyjnych lub długotrwałych deficytów w zaspokajaniu potrzeb psychologicznych. Nie jest to zjawisko nowe (Przybylski, Murayama, DeHaan, i in., 2013). Przed pojawieniem się internetu istniał podobny mechanizm zwany „nadażaniem za Jonesami” (idiom ten prawdopodobnie pochodzi z popularnego amerykańskiego komiksu *Popa Momanda* z 1921 roku). Występuje on w wielu krajach anglojęzycznych. Jest to porównywanie się do swojego sąsiada, traktowanie jego pozycji społecznej i materialnej jako wzorzec. Jeśli ktoś nie „nadaża za Jonesami”, jest postrzegany jako człowiek o niższym statusie społeczno-ekonomicznym i kulturowym. Filozofia „nadażania za Jonesami” ma szeroki wpływ na niektóre społeczeństwa. Pojawia się wtedy konsumpcja ostra, gdyż **ludzie porównują swój standard życia ze standardem życia swoich rówieśników**. FOBO upowszechniło i zintensyfikowało ten trend, ponieważ znacznie więcej ludzkich historii i osiągnięć zostało udokumentowanych, upublicznionych i łatwo dostępnych dla innych. Co więcej, powszechną tendencją jest pokazywanie pozytywnych doświadczeń (wspaniała partner, wspaniała restauracja, wspaniałe miejsce, itd.), a nie negatywnych (zła pierwsza randka, zła restauracja, beznadziejne wakacje).

Negatywne skutki oddziaływania technologii na obszar fizyczny, psychologiczny i społeczny człowieka są liczne. Natomiast pamiętać należy o tym, że bardzo trudno będzie nam uciec w tzw. abstynencję cyfrową od coraz większego napływu bodźców generowanych z naszych multimedialnych urządzeń. Czy musimy uciekać? Niekoniecznie. W dalszej części artykułu przyjrzymy się prostej aplikacji, która pozwala nam na śledzenie naszej aktywności oraz monitorowanie czasu poświęconego na daną czynność. Pierwszym krokiem, aby zdiagnozować potencjalne uzależnienie od internetu, jest świadomość rodziców, jak długo ich dzieci faktycznie używają danego urządzenia, zarówno pod względem czasu, ilości odblokowań, jak i korzystania z danej aplikacji.

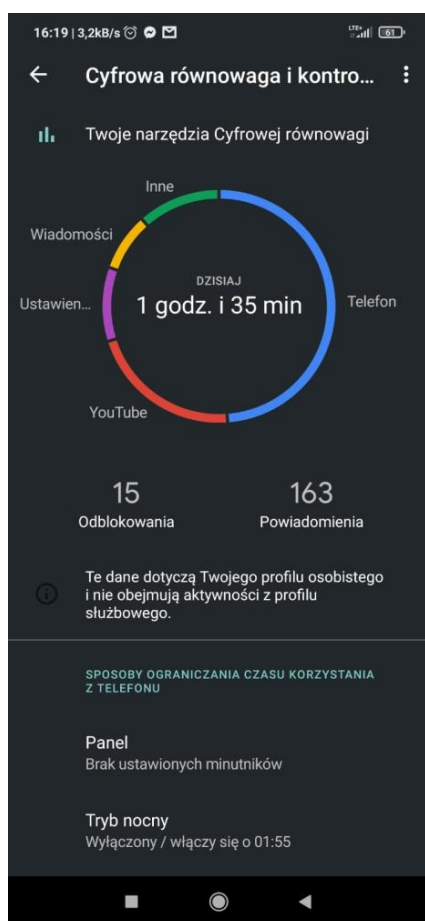
Cyfrowa równowaga

Wiele firm z kręgu IT zorientowanych na konsumenta projektuje swoje produkty i usługi w taki sposób, aby maksymalnie zaangażować użytkowników i prezentować im treści reklamowe. Niemniej jednak duże koncerny związane z telefonią komórkową i multimediami, do których zaliczyć możemy: Samsung, Xiaomi, Huawei, Google, Apple oraz ich sojusz biznesowy (*Open Handset Alliance*) skupiający ponad 70 firm, coraz częściej zwracają uwagę na zagadnienia związane z cyfrową równowagą, ponieważ, jak wykazaliśmy powyżej, jej brak powoduje wiele niechcianych konsekwencji, także w miejscu pracy.

Do najbardziej popularnych, a zarazem komercyjnych rozwiązań należą: Forest, QualityTime, Google Digital Wellbeing. Okazuje się, że istnieje spora liczba aplikacji pomagających użytkownikom, przynajmniej w założeniu, odzyskać cyfrową równowagę. Problem polega na tym, że różnią się one zasadniczo w zakresie działania. Wyróżnić można dwie główne kategorie aplikacji: monitorujące oraz dokonujące interwencji w danym zakresie (np. blokada). Pierwsze mają na celu monitorowanie i zbieranie danych dotyczących naszego użytkownika urządzenia mobilnego. Do najbardziej popularnych należą: App Time, App Checking, My Phone Time, StayFree oraz wbudowana opcja Cyfrowa Równowaga dla systemów Android powyżej wersji 9.0, często nie wymagająca instalacji (którą poniżej omówimy). Do aplikacji dokonujących interwencji możemy zaliczyć: Take a Break, AppBlock, Notification Blocker, Parental Control App. A zatem istnieją narzędzia do nadzorowania, jak i do dokonywania interwencji rodzicielskiej.

Oprogramowanie Google Cyfrowa Równowaga ma być pomocnym, przejrzystym narzędziem do monitorowania przyzwyczajeń związanych z korzystaniem ze smartfonów i do osiągnięcia zdrowszej równowagi między technologią a życiem. Omówimy najprostszą z nich, która jest zazwyczaj dostępna w systemie Android, na więk-

szości urządzeń z tym systemem powyżej wersji 9.0. Jeżeli jej nie ma, można ją pobrać za darmo (należy wpisać „cyfrowa równowaga”). Dostęp do informacji na temat tego, ile czasu nasze dziecko lub my sami spędzamy przed urządzeniem, uzyskamy poprzez otwarcie skrótu *Ustawienia* (zazwyczaj jest to logo z trybikiem zębatym). Następnie w polu wyszukiwania wpisujemy frazę „cyfrowa”, a system sam zacznie dopowiadać możliwe opcje wyboru aplikacji, w tym przypadku będzie to *Cyfrowa równowaga i kontrola rodzicielska*. W sekcji *Twoje narzędzia Cyfrowej równowagi* trzeba kliknąć *Wyświetl dane*. Jeśli nie mamy aplikacji, należy ją pobrać ze sklepu (wpisać frazę: „cyfrowa równowaga Google”).



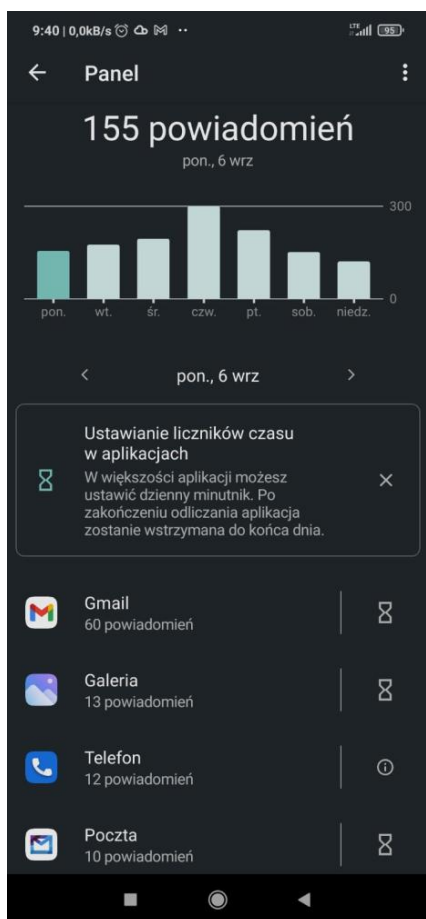
Rysunek 1. Zrzut ekranu przedstawiający funkcję Cyfrowa równowaga w systemie Android.



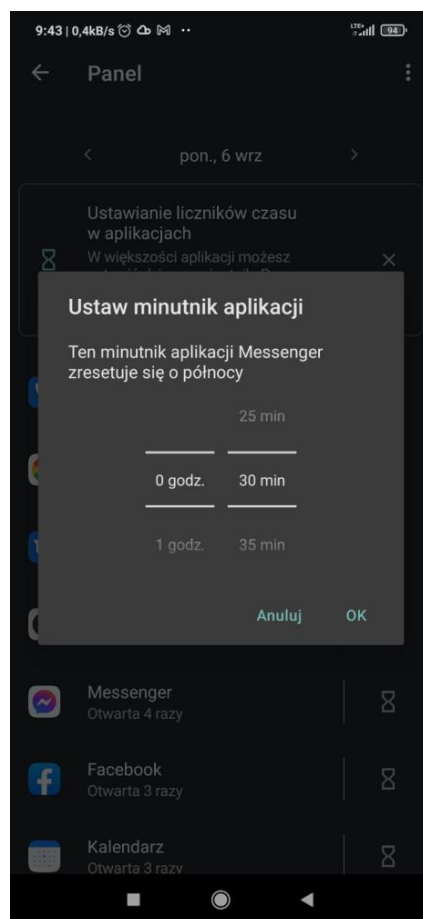
Rysunek 2. Widok czasu tygodniowego w panelu Cyfrowa równowaga.

Po wybraniu tej opcji ukaże się nam panel sprawozdawczy z danego dnia. Zawiera on następujące podstawowe dane: czas spędzony przed urządzeniem, podział graficzny, na jakie czynności go używaliśmy (np. YouTube, Facebook, Wiadomości), ilość odblokowań (ta liczba sugeruje, jak często i jak bardzo nasz telefon nas absorbuje), ilość wygenerowanych powiadomień w paskach informacyjnych.

Ponadto po kliknięciu w główną infografikę (w postaci wykresu kołowego) możemy przejść do widoku tygodniowego, który na wykresie słupkowym pokazuje nam czas użytkowania urządzenia – ilość godzin w danym dniu tygodnia.



Rysunek 3. Widok ilości powiadomień w przeglądzie tygodniowym w panelu Cyfrowa równowaga.



Rysunek 4. Ustawienia dotyczące limitu czasu korzystania z danej aplikacji.

Do wglądu statystycznego możemy jeszcze wybrać liczbę odebranych powiadomień i otworzyć dane aplikacji. Są także dostępne wykresy z trzech ostatnich tygodni, wystarczy przesunąć palcem po ekranie w prawą stronę, aby zobaczyć te dane. Wyświetlana informacja dotycząca w tym przypadku ilości powiadomień (155) dotyczy poniedziałku. Aby uzyskać informacje o innym dniu tygodnia, należy dotknąć słupkę oznaczający dany dzień.

Dodatkową ważną opcją jest możliwość ustawienia limitów czasu dla danych aplikacji. Przy ikonie każdej z nich, oprócz informacji statystycznej o ilości otrzymywanych powiadomień, mamy możliwość ustawienia dla niej limitu czasowego, poprzez kliknięcie w symbol klepsydry. Wyświetli się wtedy dodatkowy panel ustawiania limitu czasu dla danej aplikacji.

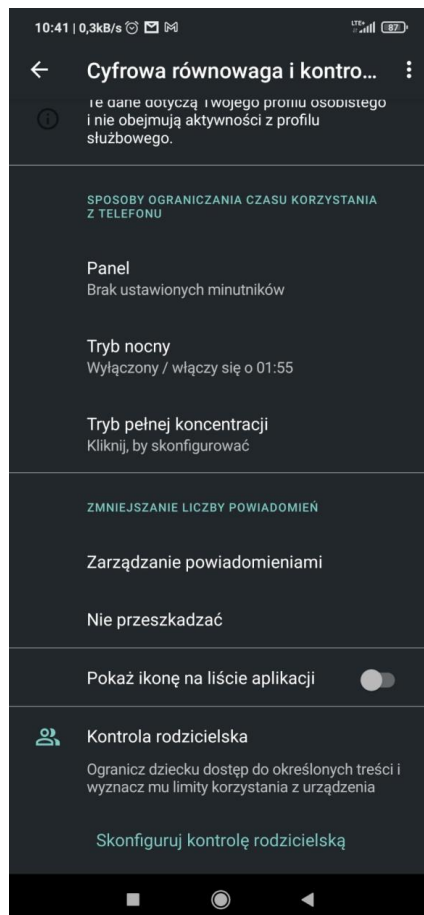
Inna ważna funkcja to *Sposoby ograniczania czasu korzystania z telefonu*, w której można:

- ograniczyć dostęp do panelu głównego,
- włączyć *Tryb nocny* – w celu ograniczenia emisji światła niebieskiego,
- włączyć *Tryb pełnej koncentracji* – można tu wyciszyć rozpraszające aplikacje.

Kolejną funkcją jest *Zmniejszanie liczby powiadomień*, w ramach której mamy do dyspozycji trzy opcje:

- nieaktywna – powodującą normalne działanie i odbieranie powiadomień,
- cisza – spowoduje, że połączenia i powiadomienia będą wyciszone, można tu także zaplanować czas włączenia tej funkcji,
- nie przeszkadzać – możemy ograniczyć „pływające powiadomienia”, a także pozwolić na połączenia od osób z listy ulubionych kontaktów.

Następną funkcją jest możliwość schowania skrótu ikony do aplikacji *Cyfrowa równowaga*, tak aby nie był on dostępny dla dziecka, dzięki czemu nie będzie miało ono możliwości edycji oraz konfiguracji zmian.

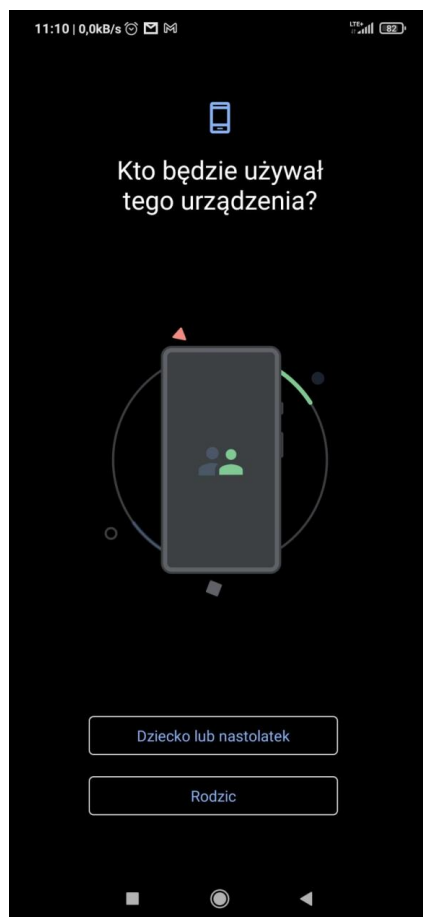


Rysunek 5. Inne dostępne opcje panelu Cyfrowa równowaga.

Ostatnią funkcją jest *Kontrola rodzicielska*, znana szerzej jako Google Family Link. Pozwala ona na ograniczenie dostępu dziecka do określonych treści oraz na wyznaczenie limitu korzystania z urządzenia mobilnego poprzez aktywację następujących opcji:

- ustawianie limitów czasu korzystania przez dziecko z urządzenia z Androidem lub z systemem operacyjnym Chrome,
- wyświetlanie lokalizacji aktywnych urządzeń z Androidem, na których dziecko jest zalogowane,
- zatwierdzanie plików pobieranych przez dziecko i jego zakupów w Google Play oraz na platformie Stadia, a także ograniczanie widoczności niektórych treści (na podstawie wieku dziecka),
- pomaganie dziecku w wybieraniu takich rodzajów aktywności, które mogą być zapisywane na jego koncie Google oraz podpowiadanie, jak można je wykorzystać, aby dostosować je do własnych potrzeb,
- zarządzanie ustawieniami, np. filtra SafeSearch w wyszukiwarce Google,
- sprawdzanie uprawnień aplikacji, których używa dziecko, np. dostępu do mikrofonu, aparatu czy kontaktów na Androidzie i w systemie operacyjnym Chrome,
- zmienianie treści, praw dostępu i innych ustawień dotyczących korzystania z usługi YouTube (jeśli jest dostępna), w tym YouTube i YouTube Kids.

Rejestracja konta i przejście kontroli rodzicielskiej zaczyna się od wskazania adresu mailowego, z którego korzysta dziecko lub nastolatek, albo adresu, do którego jest przypisane dane urządzenie. Potem następuje konfiguracja wyżej wymienionych opcji. Do najbardziej przydatnych i praktycznych, wśród tych omawianych, może okazać się opcja wyświetlania lokalizacji aktywnych urządzeń, na których dziecko jest zalogowane.



Rysunek 6. Panel ustawień dla kontroli rodzicielskiej w Cyfrowej równowadze.

Podsumowanie

Warto zadać sobie pytanie o skuteczność zaprezentowanego narzędzia. W obszernym badaniu z 2019 roku pt. *Wyścig ku cyfrowemu dobrobytowi: Problemy i możliwości* (Roffarello, De Russis, 2019) badacze przedstawili analizę aplikacji, w tym Google Wellbeing App, która została zaprezentowana powyżej. Wyniki tego badania pokazują, że chociaż współczesne aplikacje służące do osiągnięcia cyfrowego dobrostanu mogą być używane do redukcji niektórych uzależniających zachowań (np. korzystania z sieci społecznościowych), to droga do skutecznego pomagania użytkownikom w tej sferze i promowania bardziej odpowiedzialnego korzystania z technologii jest jeszcze długa. Problemem jest brak świadomości, że można stosować takie rozwiązania. W celu wypełnienia tej luki autorzy badania zaproponowali sugestie, które powinny zostać zbadane w przyszłych pracach. Odnoszą się one do cyfrowej równowagi, ale są bardziej ugruntowane w teoriach kształtowania nawyków i wsparcia społecznego, dlatego mogą lepiej pomóc przewyżczać wady przy pomocy technik samokontroli.

Z kolei inne badania wskazują na to, że smartfony są źródłem czynników rozpraszających, które przeszkadzają w wykonywaniu codziennych czynności i bieżących zadań, takich jak nauka, praca czy prowadzenie samochodu (Ames, 2013). Rozproszenie uwagi może być spowodowane przez bodźce zewnętrzne, np. powiadomienia, częste sprawdzanie poczty elektronicznej itp. Użytkownicy, którzy doświadczają częstych i nieprzewidywalnych zewnętrznych lub wewnętrznych zakłóceń, czują się mniej produktywni i bardziej zestresowani (Mark, Iqbal, Czerwinski, 2017). W związku z tym w badaniach naukowych popularny stał się termin *uzależnienie od smartfonów*. Uzależnienia związane z technologią można zaklasyfikować z całą pewnością do uzależnień behawioralnych (Chou, Condron, Belland, 2005). Jak wykazano, urządzenia interaktywne wywołują i wzmacniają cechy, które mogą przyczynić się do powstania uzależnienia (Griffiths, 1995). Nawet jeśli codzienne używanie urządzeń mobilnych mieści się w normie i nie jest jeszcze nałogiem, ludzie często postrzegają swoje nadmierne korzystanie ze smartfonów jako problem (Shin, Dey, 2013). Świadomi rodzice i użytkownicy są zatem skłonni przyjąć różne strategie, aby zmienić takie zachowanie, dlatego w powyższym opracowaniu autor zaprezentował jedno z najbardziej powszechnych rozwiązań na system Android. Korzystanie ze smartfonów przez dzieci może być nadzorowane przez rodziców właśnie za pomocą metod monitorujących, w tym aplikacji jak ta wyżej zaprezentowana.

W raporcie pt. *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*, wydanym przez Światową Organizację Zdrowia, badacze zalecają następujące ograniczenia czasu spędzanego przed smartfonem i multimediami:

- Niemowlęta do 1. roku życia – nie zaleca się korzystania z ekranu.
- Dzieci w wieku 1–2 lat – dla dzieci jednorocznych siedzący czas spędzany przed ekranem (np. oglądanie telewizji lub filmów, granie w gry komputerowe) nie jest zalecany. Dla dzieci w wieku 2 lat nie powinien być on dłuższy niż jedna godzina, a lepiej krótszy. W czasie siedzenia zachęca się do czytania i opowiadania z opiekunem.
- Dzieci w wieku 3–4 lat nie powinny być unieruchomione na dłużej niż jedną godzinę (np. w wózku, siedzisku). Czas spędzany na siedząco przed ekranem nie powinien przekraczać jednej godziny, lepiej, aby był krótszy. W czasie siedzenia zachęca się do czytania i opowiadania z opiekunem (WHO, 2019).

Współczesne aplikacje z zakresu cyfrowej równowagi (z ang. *digital wellbeing*) nie zostały jeszcze poddane szerokim badaniom i ocenione przez naukowców, więc wciąż nie wiadomo, na ile są skuteczne. Jakie funkcje posiadają? Czy są efektywne i doceniane przez posiadaczy? Czy mają istotny wpływ na zachowania użytkowników? Odpowiedzi na te pytania mają fundamentalne znaczenie dla pogłębienia naszej wiedzy na temat przedstawionego problemu i projektowania lepszych rozwiązań cyfrowych służących do zapewnienia dobrego samopoczucia. Jedno jest pewne – bez monitorowania czasu, który poświęcamy na multimedia, trudno nam będzie ocenić, czy nie przekroczyliśmy norm.

Problem cyfrowej równowagi polega na tym, że zaprezentowane rozwiązania nie dają pewności uzyskania satysfakcjonujących wyników w przypadku stosowania detoksu cyfrowego. Jak było już wspomniane, nie zostały jeszcze ocenione przez badaczy. Tylko nieliczne wcześniejsze prace analizują narzędzia dostępne komercyjnie i skupiają się głównie na ich wydajności (Mark, Iqbal, Czerwinski, 2017). Ponadto proponowane w literaturze aplikacje służące do walki z uzależnieniem od urządzeń mobilnych są zaprojektowane do osiągnięcia konkretnych celów. Na przykład propozycją pomocną w ograniczeniu używania smartfonów jest MyTime. Z kolei w App-Detox użytkownicy mogą ustalić proste reguły, aby zablokować określone aplikacje. Lock n' LoL natomiast pomaga studentom skupić się na zajęciach grupowych poprzez umożliwienie członkom grupy wspólnego ograniczenia korzystania ze smartfonów. W innej aplikacji – NUGU – można zastosować samokontrolę i wykorzystać do tego wsparcie społeczne, tj. grupę osób, które wspólnie ograniczają używanie urządzeń mobilnych i dzielą się swoimi doświadczeniami. Są to tylko jedne z wielu narzędzi, które mają w jakiś sposób usprawnić monitorowanie oraz zmniejszanie czasu spędzanego przed ekranem.

Trudnością jest nieświadomość rodziców oraz samej młodzieży, zarówno co do możliwości stosowania danych rozwiązań (mających na celu usprawnienie działań służących do osiągnięcia cyfrowej równowagi), jak i konsekwencji wynikających

z braku ograniczenia multimediów w życiu codziennym, co nie pozostaje, jak wykazaliśmy, bez znaczenia dla naszego zdrowego rozwoju.

Bibliografia

- Aliberti, S., Invernizzi, P. L., Scurati, R., D'Isanto, T. (2020). Posture and skeletal muscle disorders of the neck due to the use of smartphones. *Journal of Human Sport and Exercise* 3(15), 586-598. DOI: 10.14198/jhse.2020.15.Proc3.11.
- Anwar, S., Saeed, R., Danish, S. H., Azhar, F. (2021). Impact of Smartphones on Physical and Psychosocial Well-being of Children and Adolescent. *Asian Journal of Advanced Research and Reports*, 15(4), 6-14. DOI:10.9734/ajarr/2021/v15i430386.
- American Academy of Orthopaedic Surgeons, (January 12, 2015). *Digital Deadwalkers*. Pobrane z: <https://www.youtube.com/watch?v=zLrcY7iSxFU>.
- Ames, M. G. (2013). Managing mobile multitasking: The culture of iPhones on Stanford campus. W: *Proceedings of the 2013 conference on Computer supported cooperative work* (ss. 1487-1498). New York: Association for Computing Machinery. DOI:10.1145/2441776.2441945.
- Assathiany, R., Guery, E., Caron, F. M., Cheymol, J., Picherot, G., Foucaud, P., Gelbert, N. (2018). Children and screens: A survey by French pediatricians. *Archives de Pediatrie*, 25(2), 84-88. DOI: 10.1016/j.areped.2017.11.001.
- Baker, Z. G., Krieger, H., LeRoy, A. S. (2016). Fear of missing out: Relationships with depression, mindfulness, and physical symptoms. *Translational Issues in Psychological Science*, 2(3), 275-282. DOI:10.1037/tps0000075.
- Burke, M., Marlow, C., Lento, T. (2010). Social network activity and social well-being. W: *Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems* (ss. 1909-1912). New York: Association for Computing Machinery. DOI:10.1145/1753326.1753613.
- Campbell, A. (2017). *From creatures of habit to digital zombies – are we all addicts?* Pobrane z: <https://www.sydney.edu.au/news-opinion/news/2017/08/02/from-creatures-of-habit-to-digital-zombies--are-we-all-addicts-n.html>.
- Chang, L. (2015). *What is phubbing, and is it ruining your relationships?*. Pobrane z: <https://www.digitaltrends.com/mobile/what-is-phubbing-and-is-it-ruining-your-relationships/>.
- Chen, X., Beydoun, M. A., Wang, Y. (2008). Is sleep duration associated with childhood obesity? A systematic review and meta-analysis. *Obesity*, 16(2), 265-274. DOI: 10.1038/oby.2007.63.
- Chou, C., Condron, L., Belland, J. C. (2005). A review of the research on Internet addiction. *Educational psychology review*, 17(4), 363-388. DOI: 10.1007/s10648-005-8138-1.
- Davey, G. C. (2016). *Social media, loneliness, and anxiety in young people*. Pobrane z: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/why-we-worry/201612/social-media-loneliness-and-anxiety-in-young-people>.
- Griffiths, M. (1995). Technological addictions. W: *Clinical psychology forum* (ss. 14-19). Division of Clinical Psychology.
- Herman, D. (2000). Introducing short-term brands: A new branding tool for a new consumer reality. *Journal of Brand Management*, 7(5), 330-340. DOI: 10.1057/bm.2000.23.
- Holohan, M. (2015). *Does your partner love his cellphone more than you? Take this survey*. Pobrane z: <https://www.today.com/series/wired/does-he-love-his-cellphone-more-you-survey-t47046>.
- Jaiswal, S., Asper, L., Long, J., Lee, A., Harrison, K., Golebiowski, B. (2019). Ocular and visual discomfort associated with smartphones, tablets and computers: what we do and do not know. *Clinical and Experimental Optometry*, 102(5), 463-477. DOI: 10.1111/cxo.12851.

- Jniene, A., Errguig, L., El Hangouche, A. J., Rkain, H., Aboudrar, S., El Ftouh, M., Dakka, T. (2019). *Perception of sleep disturbances due to bedtime use of blue light-emitting devices and its impact on habits and sleep quality among young medical students*. Pobrane z: <https://www.hindawi.com/journals/bmri/2019/7012350/>. DOI: 10.1155/2019/7012350.
- Jung, S. I., Lee, N. K., Kang, K. W., Kim, K., Lee, D. Y., (2016). The effect of smartphone usage time on posture and respiratory function. *Journal of physical therapy science*, 28(1), 186-189. DOI: 10.1589/jpts.28.186.
- Lauricella, A. R., Wartella, E., Rideout, V. J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11-17. DOI: 10.1016/j.appdev.2014.12.001.
- Mark, G., Iqbal, S., Czerwinski, M. (2017). How blocking distractions affects workplace focus and productivity. W: *Proceedings of the 2019 CHI conference on human factors in computing systems* (ss. 1-14). New York: Association for Computing Machinery. DOI:10.1145/3123024.3124558.
- Monge Roffarello, A., De Russis, L. (2019). The race towards digital wellbeing: Issues and opportunities. W: *Proceedings of the 2017 ACM International Joint Conference on Pervasive and Ubiquitous Computing and Proceedings of the 2017 ACM International Symposium on Wearable Computers* (ss. 928-934). New York: Association for Computing Machinery. DOI:10.1145/3290605.3300616.
- Parfant, M., Ebner, M., Deutschmann, D. (2014). Detection of Pilates Exercises Based on Movement Sensors Data in Modern Smartphones. *International Journal of Computer and Information Technology*, 3(4), 755-762.
- Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in human behavior*, 29(4), 1841-1848. DOI: 10.1016/j.chb.2013.02.014.
- Shin, C., Dey, A. K. (2013). Automatically detecting problematic use of smartphones. W: *Proceedings of the 2013 ACM international joint conference on Pervasive and ubiquitous computing* (ss. 335-344). New York: Association for Computing Machinery. DOI:10.1145/2493432.2493443.
- Spitzer, M. (2014). *Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. München: Droemer TB.
- Spitzer, M. (2013). *Cyfrowa demencja: W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*. Gdańsk: Dobra Literatura.
- World Health Organization. (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. Pobrane z: <https://www.who.int/publications/item/9789241550536>.
- Yayan, E. H., Suna Dağ, Y., Düken, M. E. (2019). The effects of technology use on working young loneliness and social relationships. *Perspectives in psychiatric care*, 55(2), 194-200. DOI: 10.1111/ppc.12318.

Alfabetyczny spis Autorów

Authors in alphabetical order

1. ACHREMOWICZ Hanna, mgr
e-mail: hanna.achremowicz@uwr.edu.pl
Kolegium Doktorskie Pedagogiki, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-529 Wrocław, Polska
Doctoral School of Pedagogy, Institute of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Sciences, University of Wrocław, Dawida 1, 50-529 Wrocław, Poland
ORCID: 0000-0003-3398-0124
2. BĄBKA Jarosław, dr hab. prof. UZ
e-mail: j.babka@wns.uz.zgora.pl
Zakład Pedagogiki Specjalnej i Profilaktyki Społecznej, Uniwersytet Zielonogórski, Licealna 9, 65- 417 Zielona Góra, Polska
Department of Special Education and Social Prevention, University of Zielona Gora, Licealna 9, 65- 417 Zielona Gora, Poland
ORCID: 0000-0002-8675-553X
3. BOLIŃSKA Marta, dr hab. prof. UJK
e-mail: marta.bolinska@ujk.edu.pl
Instytut Literaturoznawstwa i Językoznawstwa, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Żeromskiego 5, 25-369 Kielce, Polska
Institute of Linguistics and Literary Studies, Faculty of Humanities, Jan Kochanowski University of Kielce, Żeromskiego 5, 25-369 Kielce, Poland
ORCID: 0000-0003-0480-7576
4. CZECHOWSKA- BIELUGA Marta, dr hab.
e-mail: marta.czechowska-bieluga@mail.umcs.pl
Katedra Pedagogiki Społecznej, Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Plac M. Curie-Skłodowskiej 5, 20-031 Lublin, Polska
Department of Social Pedagogy, University of Maria Curie-Skłodowska, Marie Curie-Skłodowska Square 5, 20- 031 Lublin, Poland
ORCID: 0000-0003-3560-2629

5. DEMBIŃSKI Mariusz dr hab., prof. UAM
e-mail: mdmd@wp.pl; mdmd@amu.edu.pl
Zakład Nauk o Edukacji, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Nowy Świat 28-30, 62-800 Kalisz, Polska
Department of Teaching about Education, Faculty of Pedagogy and Fine Arts in Kalisz, Adam Mickiewicz University in Poznan, Nowy Świat 28-30, 62-800 Kalisz, Poland
ORCID: 0000-0002-8352-5106
6. FORMA Paulina, dr hab. prof. UJK
e-mail: paulina.forma@ujk.edu.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Krakowska 11, 25-001 Kielce, Polska
Institute of Pedagogy, Faculty of Pedagogy and Psychology, Jan Kochanowski University in Kielce, Krakowska 11, 25-001 Kielce, Poland
ORCID: 0000-0001-5634-9250
7. HEJWOSZ–GROMKOWSKA Daria, dr hab.
e-mail: dhejwosz@amu.edu.pl
Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0003-2144-9600
8. KOPCZYŃSKI Tomasz, dr
e-mail: tomasz.kopczynski@us.edu.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Bankowa 12, 40-007 Katowice, Polska
Institute of Pedagogy, Faculty of Arts and Sciences Education, University of Silesia in Katowice, Bankowa 12, 40-007 Katowice, Poland
ORCID: 0000-0002-8573-282X
9. KRAUSE Ewa, dr
e-mail: ekrause@ukw.edu.pl
Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz, Polska
Department of Labour Pedagogy and Andragogy, Faculty of Pedagogy, Kazimierz Wielki University, Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz, Poland
ORCID: 0000-0002-5513-2639
10. LINKIEWICZ Patrycja, mgr
e-mail: patrycja.linkiewicz@mail.umcs.pl
Centrum Nauczania i Certyfikacji Języków Obcych Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Plac M. Curie-Skłodowskiej 5, 20-031 Lublin, Polska
Foreign Languages Teaching and Certification Centre, Maria Curie-Skłodowska University, Marie Curie-Skłodowskiej Square 5, 20-031 Lublin, Poland
ORCID: 0000-0002-4302-3451

-
11. LIPIŃSKA-LOKŚ Jolanta, dr
e-mail: jolanta.lipinska-loks@uwr.edu.pl
Zakład Edukacji Osób z Niepełnosprawnością, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych,
Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska
Department of Education of Persons with Disabilities, Faculty of Historical and Pedagogical
Sciences, University of Wrocław, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland
ORCID: 0000-0001-8084-1501
12. MUSIAŁ Ewa, dr
e-mail: ewa.musial@uwr.edu.pl
Zakład Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Histo-
rycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, Wrocław, Polska
Department of Early School and Pre-School Pedagogy, Institute of Pedagogy, Faculty of Histo-
rical and Pedagogical Sciences. University of Wrocław, Dawida 1, Wrocław, Poland
ORCID: 0000-0001-7710-2265
13. MUSZYŃSKA Ewa, dr hab., prof. UAM
e-mail: ewamusz@amu.edu.pl
Zakład Podstaw Wychowania i Opieki, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Ada-
ma Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
Department of Upbringing and Care Pedagogy, Faculty of Educational Studies, Adam Mickie-
wicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland
ORCID: 0000-003-3262-7580
14. NOWICKA Ewa, dr
e-mail: E.Nowicka@kmti.uz.zgora.pl
Zakład Mediów i Technologii Informacyjnych, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Zielonogórski,
Aleja Wojska Polskiego 65, Zielona Góra, Polska
Department of Media and Information Technology, Institute of Pedagogy, University of Zielona
Gora, Aleja Wojska Polskiego 65, Zielona Gora, Poland
ORCID: 0000-0003-3241-4921
15. ŚCIUPIDER–MŁODKOWSKA Mirosława, dr
e-mail: miriamus@amu.edu.pl
Zakład Nauk o Edukacji, Wydział Pedagogiczno- Artystyczny, Uniwersytet im. Adama Mickie-
wicza w Poznaniu, Wieniawskiego 1, 61-712 Poznań, Polska
Department of Education Sciences. Faculty of Pedagogy and Arts, Adam Mickiewicz University
in Poznan, Wieniawskiego 1, 61-712 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0002-8700-2249
16. WNEK Jan, dr hab. prof KAAFM
e-mail: j.wnek@interia.pl
Katedra Historii i Teorii Wychowania, Wydział Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycz-
nych Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego Gustawa Herlinga-Grudziń-
skiego 1, 30-705 Kraków, Polska
Department of History and Theory of Education, Faculty of Psychology, Pedagogy and Hu-
manities, Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University, Gustawa Herlinga-Grudzinskiego 1,
30-705 Krakow, Poland
ORCID: 0000-0001-8299-6822

17. ZIELIŃSKI Patryk, mgr

e-mail: patryk.zielinski@ujk.edu.pl

Instytut Nauk Prawnych, Wydział Prawa i Nauk Społecznych, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Żeromskiego 5, 25-369 Kielce, Polska

Department of Criminal Law, Criminology and Forensics, Faculty of Law and Social Science, Jan Kochanowski University in Kielce, Zeromskiego 5, 25-369 Kielce, Poland

ORCID: 0000-0003-4473-4658

Indeks osobowy

Index

- A**
- Ablewicz Krystyna 213, 224
Abouddar Souad 281
Adamek Irena 105, 111
Adamiak Szymon 152
Adamski Franciszek 75, 78, 246
Adler Alfred 208, 224
Agatston Patricia 126, 127
Aksamit Diana 33, 50, 54
Akulenko Iryna 137, 146
Albrecht Gary 175, 186
Albrecht Monika 192, 193, 203
Aliberti Sara 270, 280
Alipichev Aleksei 138, 146
Amado Novak Angela 210, 212, 224
Ames Morgan 278, 280
Andree Trees 82, 93
Andrukowicz Wiesław 20, 27
Anwar Sadaf 280
Appelt Karolina 56, 117–119, 127
Archer Margaret 171
Asper Lisa 270, 280
Assathiany Rémy 280
Astankova P. Tatiana 139, 146
Azhar Farah 280
- B**
- Badinter Élisabeth 36, 38, 42, 45–47,
. 50, 51, 54, 55
Bajenova Nadejda 139, 146
Baker Zachary 272, 280
Bakiera Lucyna 38, 40, 54
Bakker Arnold 93, 230, 238
Barnes Colin 179, 186
Barnes L. Philip 83, 93, 94
Bartnicka Kalina 16, 17, 27
Bartosiewicz Anna 52, 54
Baszyńska Joanna 225
Bąbka Jarosław 146, 205, 211, 212, 224
Beck Ulrich 246, 255
Beck-Gernsheim Elisabeth 255
Benner Dietrich 61, 78
Bernal Jane 225
Bernatowicz Piotr 256
Bertram Łukasz 92, 96
Beydoun May 280
Bigaj Magdalena 151, 162
Bis Dorota 262, 265, 266
Błażejewska Katarzyna 104, 107, 108, 111
Bochwic Florian 19, 27
Bogacz-Walancik Agnieszka 231, 233, 237
Bolińska Marta 186
Borkowski Michał 152, 162
Borowski Grzegorz 175, 176, 178, 186
Braćiel Józefa 164, 170, 190, 203
Brotherton Michelle 212, 226
Brown Brene 38, 54, 110
Brydon-Miller Mary 154, 161
Brykczyński Antoni 24, 27
Brzezińska Anna 115, 127, 128, 188, 223, 224
Brzozowska-Brywczyńska Maja 152, 161
Brzozowski Wojciech 185, 186
Buchanan Angus 211, 225
Buckles Father Luke 93, 96
Budrowska Bogusława 36, 38, 54
Burkacka Iwona 245, 255
Burke Clarence 230, 237
Burke Moira 272, 280

Bury Michael 175, 186
 Bychowicz Józef Władysław 16, 27
 Byrska Marta 43, 44, 54

C

Caban Magdalena Joanna 133, 146
 Campbell Andrew 271, 280
 Campbell John 78
 Caron François-Marie 271, 280
 Carr Nicholas 248, 255
 Cazden Courtney 115, 127
 Chadwick Mariana 126, 127
 Chałupniak Radosław 87, 94
 Chang Lulu 271, 280
 Chen Xiaoli 280
 Cheymol Jacque 271, 280
 Chmielowski Piotr 21, 27
 Chojnacka Krystyna 184, 186
 Chomeczyńska-Miliszkievicz Mariola ... 127
 Choroszewski Michał 19, 27
 Chotkowski Władysław 21, 27
 Chou Chien 278, 280
 Christoph Monika 35, 54
 Chrzanowska Iwona 175, 186
 Chrzanowska Małgorzata 107, 109, 111
 Chrzyszczewska Jadwiga 25, 27
 Cieślińska Barbara 44, 45, 54
 Cofta Lucja 225
 Coghlan David 154, 161
 Converse Philip 118, 128
 Copley Terence 91, 94
 Crawford Marisa 83, 94
 Culler Jonathan 183, 186
 Cytowska Beata 204, 207, 224
 Czapiński Janusz 230, 237, 238
 Czechowska-Bieluga Marta ... 227, 229–231,
 237, 238
 Czerniawska Olga 224
 Czerwinski Mary 278, 279, 281
 Czerwiński Ignacy 16, 27
 Czerwiński Marcin 209, 224
 Czyż Elżbieta 165, 171

D

Dakka Taoufiq 270, 281
 Danish Syed Hasan 280
 Danysz Antoni 23, 27
 Davey Graham 272, 280
 Dawid Jan Władysław 21–23, 27

De Condillac Étienne Bonnot 73, 78
 De Haan Cody 272, 281
 De la Pinos Carmen Carpio 193, 203
 De Russis Luigi 278, 281
 Delattre Valérie 179, 187
 Depta Kacper 152, 162
 Deptuła Maria 127
 Deregowska Justyna 198, 203
 Deutschmann Dietlind 281
 Dey Anind 278, 281
 Dębski Maciej 151, 162
 D'Isanto Tiziana 280
 Domachowska-Mandziak Adrianna ... 225
 Dormus Katarzyna 25, 27
 Douglas Mary 179, 187
 Drozdowski Rafał 52–54
 Drzewiecki Piotr 261, 266
 Dubis Małgorzata 208, 224
 Dudek Bohdan 227, 228, 232, 238
 Dudel Barbara 105, 111
 Düken Mehmet Emin 271, 281
 Dunaj Bogusław 190, 203
 Dunifon Rachel 245, 255
 Durham Cathy 238
 Dybiec Julian 18, 23, 27
 Dygasiński Adolf 21, 22, 27
 Dzieduszycka Anastazja 21, 27
 Dziekoński Tomasz 16, 27

E

Ebner Martin 281
 El Ftouh Mustapha 270, 281
 El Hangouche Abdelkader Jalil ... 270, 281
 Elliot Robert 230, 237
 Emerson Eric 211, 224
 Errguig Leila 270, 281
 Estkowski Ewaryst 19, 20, 27

F

Fatyga Barbara 208, 224
 Felderhof Marius 91, 94
 Fengler Jorg 230, 238
 Filip Grażyna 32, 34, 55
 Filipczuk Halina 102, 111
 Filipiak Marian 251, 266
 Fish Delly 68, 78
 Flaszyńska Ewa 231, 238
 Forman Ellice 127
 Foucaud Pierre 280

Foucault Michel 280
 Frąckowiak Maciej 54
 Frąckowiak-Sochańska Monika 42, 54
 French Sally 184, 187, 280

G

Gacek Maria 237
 Gagattek Kaja 152, 162
 Gajdzica Zenon 199–203
 Gajęcka Karolina 152, 162
 Gajtkowska Magdalena 38, 39, 46, 53, 54
 Garlicki Leszek 184, 187
 Garner Nancy 212, 223, 226
 Gasiul Henryk 71, 78
 Gaś Zbigniew Bronisław 230, 238
 Gawlik Stanisław 16, 27
 Gawlina Zofia 36, 55
 Gelbert N. Baudino 280
 Geller Anna Maria 152, 161
 Giddens Anthony 208, 224
 Gladwell Valerie 272, 281
 Gleeson Brendan 179, 180, 187
 Głowiński Michał 177, 187
 Głód Sylwester 153, 161
 Golebiowski Blanka 280
 Gorgiewski Marjan 230, 238
 Górak-Sosnowska Katarzyna 92, 94
 Góral Anna 154, 161
 Górnikowska-Zwolak Elzbieta 36, 55
 Górny Szymon 152, 162
 Gracka-Tomaszewska Milena 55
 Graff Agnieszka 38, 53, 55
 Granosik Mariusz 231, 238
 Gregorowicz Kazimierz 22, 27
 Griffiths Mark 278, 280
 Gromkowska-Melosik Agnieszka 47, 48, 53, 55
 Grudzińska Anna 25, 28
 Gruszka Jerzy 166, 172
 Grygiel Paweł 104, 111
 Grzegorek Tomasz 72, 78
 Guery Esther 271, 280
 Gumuła Teresa 23, 28
 Gutek Gerald 65, 78

H

Haith Marshall 118–121, 128
 Hakim Catherine 46, 55
 Halbesleben Jonathon 230, 238
 Hall Carol 78, 125, 127

Hall Eric 125, 127
 Hall Ian 212, 225
 Halupczok Wiktoria 152, 162
 Hamer Hanna 121, 125, 127
 Handelsman Bronisław 25, 27
 Harari Yuval Noah 249, 250, 256
 Hardy Rebecca 225
 Harmak Agnieszka 18, 27
 Harmin Merrill 105, 111
 Harris Judith Rich 115, 116, 127
 Harrison Kirsten 280
 Hart Roger 152, 161
 Hatton Chris 211, 224
 Havighurst Robert 210, 212, 216, 218, 225
 Hay David 82, 94
 Helms Donald 118, 119, 128
 Herman Dan 272, 280
 Hick John 92, 94
 Hobfoll Stevan 227, 228, 232, 238
 Holohan Meghan 271, 280
 Holtkamp Jürgen 258, 266
 Holyst Brunon 164, 171
 Hornby Garry 125–127
 Hryciuk Renata 40, 55, 56
 Hughes Bill 182, 187
 Huk Tomasz 262, 266
 Hulewicz Jan 15, 27
 Hunkins Francis 91, 95

I

Illeris Knud 150, 153, 154, 156, 161
 Illich Ivan 245, 256
 Ilnicki Rafał 244, 256
 Iluk Jan 104, 105, 111
 Invernizzi Pietro Luigi 270, 280
 Iqbal Shamsi 278, 279, 281
 Iwanicki Juliusz 89, 90, 94
 Izdebska Jadwiga 259, 266

J

Jackson Robert 83, 87, 88, 91, 94
 Jaiswal Sukanya 270, 280
 Jałocha Beata 154, 161
 James Helen 210, 225
 Janke Andrzej 190, 203
 Janowski Andrzej 127
 Januchowski Paweł 152, 162
 Jaques Hayden 212, 226
 Jarnutowska Ewelina 104, 111

Jarosz Ewa 152, 161, 170, 243, 256
 Jaskulski Augustyn 24, 28
 Jawłowska Aldona 208, 225
 Jniene Asmaa 270, 281
 Johnson Amanda 212, 226
 Johnson David 125, 127
 Judge Timothy 229, 238
 Jung Sang In 269, 281
 Juszczak-Rygałło Joanna 261, 266
 Juul Jesper 127

K

Kacprzak Lech 106, 111
 Kaczkowski Zygmunt 21, 28
 Kaczmarek Anna 261, 263, 266
 Kaleta Kinga 230, 238
 Kalugina Olga 138, 139, 146
 Kałużny Tadeusz 88, 94
 Kamiński Tadeusz 229, 238
 Kang Kyung Woo 269, 281
 Kant Immanuel 73, 78
 Karczewska Alina 238
 Karcz-Taranowicz Eugenia 101, 111
 Karpińska Agnieszka 211, 225
 Karpowicz Stanisław 23, 28
 Karwacka Monika 225
 Karwowska Małgorzata 192, 193, 203
 Kasten Anna 38, 55
 Kata Grzegorz 152, 161
 Kawula Stanisław 190, 203
 Kaźmierczak Tomasz 150, 161
 Kątna Mirosława 166, 172
 Kellett Mary 154, 161
 Kędzierska Jadwiga 78
 Kieżun Witold 68, 78
 Kijak Remigiusz 207, 225
 Kiliszek Ewa 132, 146
 Kim Kyoung 281
 King Ursula 82, 94
 Kipp Katherine 114, 116, 128
 Klichowski Michał 244, 256
 Kluger Avraham 238
 Kłós Lidia 231, 238
 Knopp Katarzyna 132, 133, 146
 Ko James 154, 162
 Kobos Edgar 152, 162
 Kołakowska-Seroczyńska Zuzanna 226
 Kołodziej Anna 102, 105, 111
 Koniarek Jerzy 227, 228, 232, 238

Kopińska Violetta 134, 147
 Korczak Janusz 99, 160, 161, 163, 164,
 166, 172
 Korniszewski Lech 179, 187
 Korolczuk Elżbieta 40, 55, 56
 Korzeniowska Regina 95, 212, 224
 Kosiba Grażyna 237
 Kostkiewiczowa Teresa 177, 187
 Kościelska Małgorzata 207, 216, 225
 Košč Stanislav 63, 78
 Kotarbiński Tadeusz 68, 69, 78
 Kotlarska-Michalska Anna 34, 55, 244
 Kowalczyk Barbara 229, 238
 Kowalczyk Jacek 229, 238
 Kowaleski-Jones Lori 255
 Kowalski Kornel 152, 162
 Kowalski Robin 126, 127
 Kowalski Stanisław 246, 256
 Kowerska Zofia 22, 28
 Kozak Agnieszka 120–122, 124, 127
 Kozak Halina 99, 103, 104, 111
 Kozak Stanisław 262, 266
 Krajewski Marek 52–54
 Krause Amadeusz . 31, 35, 54, 210, 211, 212, 225
 Kropiwnicki Jan 172
 Król Marta 225
 Krzyszkowski Jerzy 231, 238
 Krzywoń Adam 185, 186
 Krzyżaniak Anna 152, 162
 Kubacka Małgorzata 54
 Kubiak-Szymborska Ewa 43, 55
 Kubiczek Bożena 131, 146
 Kulczyński Leon 25, 28
 Kulesza Barbara 140, 146
 Kurdybacha Łukasz 15, 28
 Kusio Urszula 33, 34, 37, 41, 42, 55
 Kuśmierczyk Małgorzata 152, 162
 Kuźma Józef 68, 79
 Kvale Steinar 155, 161
 Kwilecki Krzysztof 217, 225
 Kwolek Piotr 102, 103, 111

L

Lara Elena Benito 193, 203
 Latour Bruno 64, 79
 Lauricella Alexis 268, 281
 Lealman Brenda 82, 83, 94
 Lee Abigail 280
 Lee Do Youn 281

- Lee Na Kyung 281
 Lenzer Gertrud 175, 187
 Lepa Adam 261, 266
 Leszczyński Grzegorz 183, 187
 Leśniewska Grażyna 231, 238
 Libelt Karol 18, 28
 Lichota Iwona 107, 111
 Limber Susan 126, 127
 Linton Simi 175, 187
 Lipiec Iwona 55, 134, 146
 Lipińska-Lokś Jolanta 189, 192, 203
 Lipska-Librachowa Maria 23, 28
 Lisowska Kinga 231, 238
 Lister Ruth 151, 153, 161
 Locke Edwin 73, 238
 Long Jennifer 270, 280
 Lubowicka Grażyna 131, 146
 Lucas Keith 230, 237
 Luczys Piotr 54
- L**
- Łagocka Katarzyna 133, 146
 Łagowski Floryjan 22, 28
 Łempicki Stanisław 15, 18, 28
 Łojko Majka 231, 238
 Łoś Ewa 135, 146
 Łuc Izabela 261, 266
 Łukasiewicz Jacek 18, 28
 Łukasiewicz Piotr 213, 225
 Łukawska Anna 102, 105, 111
- M**
- Maciarz Aleksandra 49, 50, 55
 Maciąg-Budkowska Marta 34, 38, 51, 55
 Maćkow Liwia 152, 162
 Madejski Adam 225
 Majorczyk Marta 198, 203
 Makowska-Belta Edyta 226
 Malcz Jan Fryderyk Wilhelm 20, 28
 Maliszewski Krzysztof 79
 Manyś Justyna 225
 Marciniak-Madejska Natalia 211, 225
 Marcinkowski Kajetan Jaxa 16, 28
 Marek Zbigniew 68, 79, 164, 168
 Mariański Janusz 84, 95
 Marion Jean-Luc 63, 64, 79
 Mark Gloria 278, 279, 281, 289
 Markowska Danuta 25, 28
 Martela Borys 152, 161
 Marzec Mateusz 170
 Matczak Anna 132, 133, 146
 Maté Gabor 115, 128
 Matecki Teodor Teofil 20, 28
 Matraszek Karol 60, 79
 Matusiak Anna 134, 147
 Mazurkiewicz Grzegorz 154, 161
 Mąkosa Paweł 87, 91, 95
 McCallion Philip 210, 224
 McCarron Mary 210, 224
 Mcconkey Roy 222, 224
 Mencil Marek 152, 161
 Mercer Geof 179, 186
 Merrells Jessica 211, 225
 Michalak Marek 164, 168–172
 Michalski Jarosław 68, 69, 79
 Michna Natalia Anna 45, 47, 50, 55
 Mickiewicz Adam 18, 24, 28, 57, 81, 113
 Mieroszewska Lucyna 19, 28
 Mieszalski Stefan 127
 Mik Dawid 152, 162
 Milerski Bogusław 61, 64, 65, 67, 70, 79
 Miller Scott 118–121, 128, 170
 Miłkowska-Olejniczak Grażyna 164, 172
 Miotła Piotr 153, 161
 Mirewska Elżbieta 229, 238
 Mitrofanova Tatiana 139, 146
 Modrzewski Jerzy 13, 207, 244, 256, 285
 Modrzyk Ariel 54
 Mondry Maria 155, 162
 Monge Roffarello Alberto 281
 Montessori Maria 26, 160, 161
 Moran Gabriel 91, 95
 Morbitzer Janusz 266
 Moszczeńska Iza 23, 24, 28
 Mróz Justyna 230, 238
 Muklanowiczówna Lucyna 24, 28
 Murayama Kou 272, 281
 Musatti Tulia 115, 128
 Musialska Kinga 125, 128
 Musioł Marcin 263, 266
 Muszyńska Ewa 113, 120, 122, 124,
 126, 128, 169
 Muszyński Heliodor 126, 128
 Myers David 230, 238
- N**
- Nakwaska Anna 17, 28
 Namysłowska Irena 191, 204

Nawroczyński Bogdan 15, 22, 28
 Neufeld Gordon 115, 128
 Newcomb Theodore 118, 128
 Niedźwiecki Mikołaj 24, 28
 Niesporek-Szamburska Bernadeta 102,
 105, 111
 Nikitorowicz Jerzy 72, 79
 Nosarzewska Sylwia 211, 225
 Nosowska Katarzyna 254, 256
 Novikova Yevgeniya 138, 146
 Nowak Anna 243, 256
 Nowak Beata Maria 229, 237, 238
 Nowak Jakub 152, 162
 Nowak-Dziemianowicz Mirosława 250, 256
 Nowicka Ewa 257, 264–266, 285
 Nykowska Ewa 225

O

Obuchowski Kazimierz 222, 225
 Ogonowska Agnieszka 258, 263, 264, 266
 Oien Monika 116, 127
 Okoń Wincenty 102, 111
 Okopień-Sławińska Aleksandra 177, 187
 Olcoń-Kubicka Marta 39, 40, 55
 Olech Anna 161, 168, 231, 238
 Olejarz Małgorzata 154, 161
 Oleszczuk Nadia 152, 162
 Oleś Piotr 79
 Oliver Michael 187
 Olko Patrycja 32, 34, 55
 Olszewski Henryk 184, 186
 Ornacka Katarzyna 229, 238
 Ornstein Allan 91, 95
 Ostaszewski Spirydion 19, 29
 Ostrowska Krystyna 128, 171, 172
 Otegenova Gulbakhar Kobeysonovna 137, 146
 Oyster Carol 121, 124, 125, 128

P

Pacewicz Grzegorz 183, 187
 Palka Stanisław 62, 79
 Parchomiuk Monika 230, 239
 Parfant Manuel 281
 Paszkowska-Rogacz Anna 228, 231–234,
 236, 239
 Paterson Kevin 182, 187
 Pawelczak Katarzyna 207, 211, 216, 225
 Pawłowski Cezary 79
 Pecyna Maria Bogumiła 191, 192, 204

Perry-Smith Barry 162
 Pestalozzi Johann Heinrich 23, 25, 28
 Pędziwiatr Konrad 92, 94, 95
 Picherot Georges 280
 Pietkiewicz Marianna 152, 162
 Piórkowski Piotr 152, 162
 Pisarek Mateusz 85, 95
 Pistelok Paweł 152, 161
 Piwowarczyk Anna 135, 146
 Pizzorno Alessandro 74, 79
 Plater-Zyberkówna Cecylia 23, 28
 Plaute Wolfgang 223, 226
 Pleniewicz Roman 22, 28
 Plopa Mieczysław 38, 55
 Podgórska Małgorzata 146
 Polak Krzysztof 68, 79
 Pomorska Monika 213, 225
 Poprawa Ryszard 230, 239
 Priestley Joseph 83, 95
 Priestley Mark 180, 187
 Propp Vladimir 177, 187
 Pryszmont-Ciesielska Martyna 33, 55
 Przetacznik-Gierowska Maria 210
 Przybylski Andrew 272, 281
 Pszczołowski Tadeusz 69, 79
 Ptaszek Grzegorz 151, 162, 266
 Puchejda Adam 92, 96
 Pufal-Struzik Irena 40, 55
 Putkiewicz Elżbieta 130, 146
 Putkowska Paulina 152, 162
 Puślecki Władysław 103
 Pyżalski Jacek 151, 162

R

Raczek Magdalena 34, 35, 48, 55
 Raczyńska Renata 107, 111
 Rakowiecki Ignacy Benedykt 17, 28
 Ramik-Mażewska Irena 211, 225
 Reclik Renata 102, 111
 Reeh Niels 83, 95
 Reimer Everett 245, 248, 256
 Reszka Alina 135, 146
 Reykowski Janusz 120, 128, 204
 Richards Marcus 225
 Rideout Victoria 268, 281
 Rkain Hanan 281
 Rogoff Barbara 115, 128
 Rojek Marcin 154, 162
 Rowid Henryk 21, 29

Różańska Aniela 88, 91, 95, 256
 Różańska-Gorgolewska Krystyna 256
 Rubacha Krzysztof 65, 79
 Rusinova Natalia 139, 146
 Ryan Joanna 179, 187
 Rymsza Marek 230, 239
 Ryndak Marian 79
 Rzepa Teresa 34, 38, 51, 55
 Rzętkowska J. 24, 29

S

Saeed Rabeeya 280
 Said Edward 92, 95
 Saienko Nataliia 138, 146
 Sallem Riyadh 187
 Samborski Mikołaj 152, 162
 Sawicka Katarzyna 126, 128
 Schaffer Rudolpf 114, 116, 128
 Schaffer David 114, 116, 128
 Schön Donald 79
 Schulz Roman 66, 79
 Scurati Raffaele 270, 280
 Seelman Katherine Delores 175, 186
 Seligman Martin 182, 187
 Serebryakova Maria 139, 146
 Seredyński Władysław 21, 29
 Shakespeare Tom 187
 Shin Choonsung 278, 281
 Siciński Andrzej 208, 209, 224, 225
 Siellawa-Kolbowska Katarzyna 130, 146
 Sierociński Teodozy 20, 29
 Sikorska Anna 25, 29
 Sikorska Małgorzata 39, 41–43, 55, 56
 Simmel Georg 208, 226
 Simon Werner 61, 79
 Skotnicki Marcelli 20, 29
 Skórczyńska Małgorzata 193, 204
 Skwarek Beata 192, 203
 Slany Krystyna 38, 55, 56
 Slee Nicola 82, 95
 Sławiński Janusz 177, 187
 Słowiński Bronisław 69, 71, 79
 Służewski Stanisław 19, 29
 Smart Ninian 82, 95
 Smucerowicz Dominika 110, 112
 Sobka Mariusz 229, 239
 Sochańska-Kawiecka Marzena 211, 226
 Solarczyk-Szwec Hanna 134, 147
 Sosnowski Tytus 266

Sośnicki Kazimierz 23, 29
 Spitzer Manfred 241–243, 253, 256, 263,
 266, 268, 269, 281
 Stablewska Kazimiera 23, 29
 Stancliffe Roger 224
 Starzec Helena 183, 187
 Stawikowska Emilia 51, 56
 Steffen Antonina 152, 162
 Stelter Żaneta 193, 204
 Stets Jan 256
 Stępkowski Dariusz 79
 Stiker Henri-Jacques 184, 187
 Stochmialek Jerzy 154, 162
 Stompór-Świdzka Jagoda 239
 Stone Emma 180, 187
 Straszewski Maurycy 25, 29
 Strydom Andre 225
 Stunża Grzegorz 151, 162
 Such Jan 21, 60, 79, 183
 Sugier-Szerega Anna 260, 266
 Sumner William Graham 179, 187
 Suna Dağ Yeliz 271, 281
 Sunderland Margot 248, 256
 Surzykiewicz Janusz 164, 172
 Swain John 187
 Szabała Beata 230, 239
 Szafranec Krystyna 141, 142, 147, 153,
 162, 247
 Szakolczai Arpad 79
 Szczepański Jan 79
 Szempruch Jolanta 79
 Szeremeta Ewa 110, 112
 Szott Zuzanna 152, 162
 Szpiter Marianna 105, 112
 Sztompka Piotr 229, 239
 Szukalski Piotr 36, 56
 Szybiak Irena 16, 27
 Szycówna Aniela 25, 29
 Szymańska Justyna 132, 147
 Szymczak Wiesław 227, 228, 232, 238
 Szymczak-Hoff Jadwiga 17, 29
 Ściupider-Młodkowska Mirosława 241, 246,
 248, 250, 254, 256
 Śliwerski Bogusław 62, 65, 79, 80, 151,
 152, 162, 245, 252, 253, 256
 Śniadecki Jędrzej 15, 29

T

Tanaś Maciej 259, 266

- Tańska Hoffimanowa Klementyna . 15–17, 29
 Tarkowska Małgorzata . 231, 232, 234, 236, 239
 Taubert Petra 208, 226
 Taylor Marylin 50, 152, 162
 Terzi Lorella 182, 187
 Theunissen Georg 223, 226
 Thomas Frank 179, 187
 Thompson Jenny 187
 Titkow Anna 36, 38, 56
 Tocqueville de Alexis 150, 162
 Tomaszewski Tadeusz . . . 128, 200, 201, 204
 Torenizyazova Ziyuarxan Satniyazovna . 137, 146
 Toropov Brandon 93, 96
 Trawkowska Dobroniega 229, 231, 239
 Trąbka Miłosz 152, 162
 Trempała Janusz 210, 212, 226
 Trentowski Bronisław Ferdynand 20, 29
 Treseder Phil 152, 162
 Trębicki Grzegorz 177, 187
 Trzos Weronika 152, 162
 Tuchowska Maria 106, 112
 Tudge Jonathan 115, 128
 Turner Jeffrey 118, 119, 128
 Turner Jonathan 246, 256
 Turner Ralph 118, 128
 Turner Victor 73, 74, 80
 Twardowski Andrzej 124, 128, 176, 185,
 186, 188, 191, 204
 Tyszkowa Maria 210, 225
- U**
- Urban Bronisław 164, 172
 Urbanowicz Zofia . . . 174, 175, 181, 182, 188
- V**
- Van Gennep Arnold 80
 Vasta Ross 118–121, 128
 Veblen Thorstein 208, 226
- W**
- Wadsworth Michael 225
 Wall John 151, 162
 Wartella Ellen 268, 281
 Wasilewska Renata 107, 108, 110, 112
 Wasilewski Piotr 152, 162
 Waters Rebecca 211, 294
 Watson Nicholas 95, 96, 187
 Way Brian 69, 80
 Wehmeyer Michael 212, 223, 226
- Wernic Henryk 21, 22, 29
 Wesołowska Patrycja 248, 256
 Wędzińska Magdalena 136, 137, 147
 Wiatrowski Zygmunt 214, 226
 Wiącek Marcin 185, 186
 Wierzejska Joanna 134, 147
 Wigura Karolina 92, 96
 Wiliński Mateusz 175, 181, 188
 Willan-Horla Lidia 38, 56
 Wilson John 82, 96
 Wilson Nathan 212, 222, 226
 Wilkomirska Anna 130, 146
 Winiarz Adam 18, 29
 Wiszejko-Wierzbicka Dorota 219, 226
 Witwicki Mikołaj 20, 29
 Włodarczyk Ewa 36, 42, 56
 Wnęk Jan 15, 22, 29
 Wnuk Mieszko 152, 162
 Wodzick Justyna 50, 56
 Wojciechowska Julita 38, 56
 Wojciechowska Zuzanna 36, 56
 Wojciszke Bogdan 116, 118, 128
 Wojtowicz Agnieszka 237
 Woynarowska Barbara 208, 226
 Wójcik Małgorzata 155, 162, 168
 Wroczyński Ryszard 21, 29, 106, 112
 Wróblewski Mateusz 152, 162
 Wuttowski Kajetan 152, 162
 Wyrzykowska Oliwia 153, 162
 Wysocka Ewa 71, 80
- Y**
- Yayan Emriye Hilal 271, 281
 Young Iris Marion 93, 94, 181, 188, 281
- Z**
- Zaborowski Zbigniew 114, 128
 Zahorska Marta 130
 Zakrzewska-Manterys Elżbieta 226
 Zapolski-Downar Jan 153, 162
 Zawadzki Michał 154, 161
 Zawiślak Aleksandra 211, 226
 Zborowski Jan 105, 112
 Zbyrad Teresa 230, 239
 Zhao Yanmin 154, 162
 Ziebertz Hans-Georg 60, 80
 Zielińska Dorota 226
 Zielińska Katarzyna 88, 96
 Zieliński Patryk 184, 188

Ziemięcka Eleonora 19, 29
Ziemska Maria 190, 204
Ziółkowski Przemysław 130, 133, 147
Ziwięc Piotr 226
Zuboff Shoshana 241, 242, 255, 256
Zwierzdzyński Marcin 88, 96
Zybała Andrzej 151, 162

Ż

Żak Stanisław . . . 27, 55, 68, 78–80, 172, 204
Żmichowska Narcyza 20, 29
Żochowski Józef 19, 30
Żuk Małgorzata 152, 162
Żuraw Hanna . . 175, 179, 180, 184–186, 188
Żyta Agnieszka 207, 211, 225, 226



Wychowanie w Rodzinie
Family Upbringing



Uniwersytet
Wrocławski

ISBN 978-83-963802-1-0

ISSN 2082-9019

e-ISSN 2300-5866

Adres redakcji:

Wychowanie w Rodzinie/Family Upbringing

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego

ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław

wwr@uwr.edu.pl

Wydawca:

EDUsfera. Ewa Jurczyk-Romanowska