

Wyższa Szkoła Humanistyczna
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej
w Szczecinie

EDUKACJA HUMANISTYCZNA

Półrocznik
myśli społeczno-pedagogicznej

Nr 1 (36), 2017

Wersja drukowana jest wersją pierwotną

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L

Szczecin 2017

RADA NAUKOWA

Waldemar Urbanik – przewodniczący, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska
Kazimierz Kozłowski – zastępca przewodniczącego, Uniwersytet Szczeciński, Polska
Beáta Balogová, Uniwersytet Preszowski w Preszowie, Słowacja
Tadeusz Bąk, Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna im. B. Markiewicza w Jarosławiu, Polska
Claudia-Florentina Dobre, Uniwersytet Bukareszteński, Rumunia
Stanisław Fel, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Polska
Cezary Hendryk, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska
Bogdan Kunicki, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska
Kamil Kardis, Uniwersytet Preszowski w Preszowie, Słowacja
Pavel W. Kostenok, Południowo-Uralski Państwowy Instytut Sztuki, Rosja
Antonina Kowalewa, Moskiewski Uniwersytet Humanistyczny, Rosja
Roman Leppert, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska
Elżbieta Perzycka, Uniwersytet Szczeciński, Polska
Bogusław Pietrulewicz, Uniwersytet Zielonogórski, Polska
Czesław Plewka, Politechnika Koszalińska, Polska
Irina Polekhtova, Moskiewski Uniwersytet Państwowy im. M. Lomonosowa, Rosja
Henryk Skorowski, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska
Izabela Skórzyńska, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Polska
Marek Szczepański, Uniwersytet Śląski, Polska
Janusz Sztumski, Górnośląska Szkoła Handlowa, Polska
Ladislav Várkony, Instytut Technologii w Dubnicy, Słowacja
Anna Wachowiak, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska
Kazimierz Wenta, Politechnika Koszalińska, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska
Marek Woś, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska
Robert Woźniak, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska
Dariusz Zajęc, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska

KOMITET REDAKCYJNY

REDAKTOR NACZELNY Eunika Baron-Polańczyk, Uniwersytet Zielonogórski, Polska
ZASTĘPCA REDAKTORA NACZELNEGO Anna Oleszak, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska
SEKRETARZ REDAKCJI Marta Musiej, Monika Urbanik-Pająk, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska

REDAKTORZY TEMATYCZNI

Pedagogika – Cezary Hendryk, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska
Socjologia, nauki o zarządzaniu – Waldemar Urbanik, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska
Doskonalenie zawodowe, dydaktyka – Alina Tomaszewska, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska
Językoznawstwo, media w edukacji – Barbara Popiel, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska
Prawo, pedagogika pracy, nauki o bezpieczeństwie – Anna Oleszak, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska

REDAKTORZY JĘZYKOWI

Alla Matuszak, Czelabiński Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny, Rosja – język rosyjski
Jarek Janio, Santa Ana College, Santa Ana, California, USA – język angielski
Barbara Popiel, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska – język polski

REDAKTOR STATYSTYCZNY

Marek Hajdukiewicz, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska

KOREKTOR

Barbara Popiel

PROJEKT OKŁADKI

Piotr Mączka

Adres redakcji: Wyższa Szkoła Humanistyczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie
70-466 Szczecin, ul. Monte Cassino 15, tel. (91) 422 04 22, fax (91) 4424 14 95
e-mail: redakcja@wshtwp.pl, www: <http://edukacjahumanistyczna.wshtwp.pl>

© Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, 2017

Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
70-466 Szczecin, ul. Monte Cassino 15

www.wshtwp.pl

ISSN 1507-4943

Wydawca: „Pedagogium” Wydawnictwo OR TWP w Szczecinie,
Szczecin 2017

www.twp.szczecin.pl

Nakład: 90 egz.

Skład i łamanie: Konrad Adamek
Druk i oprawa: blurIT.pl

SPIS TREŚCI

Od Redakcji.....	5
Profesor dr hab. Kazimierz Wenta	7
Profesor dr hab. Bogdan Kunicki	9

STUDIA I ROZPRAWY

Renata Doniec, <i>Kondycja rodziny w czasach socjalizmu realnego – zasoby a możliwości rozwojowe</i> ..	11
Joanna M. Domańska, <i>Zjawisko prostytucji – analiza teoretyczna</i>	33
Alina Szwarz, <i>Programy szkolne jako dokumenty określające treści kształcenia w świetle oświatowych tradycji i zmian</i>	49
Marek Banaszak, <i>Zmiana w szkole i jej konsekwencje metodyczne</i>	61
Barbara Dudek, <i>W świecie poddanym marności. Zagrożenia czyhające na człowieka współczesnego (na podstawie wybranych encyklik Jana Pawła II)</i>	71

DONIESIENIA Z BADAŃ

Leszek Ploch, <i>Podmiotowość osób z niepełnosprawnością intelektualną w kulturze artystycznej (część II)</i>	85
Maria Trzcińska-Król, <i>Nauczyciele i rodzice w sieci@ch współpracy</i>	99
Marzena Sylwia Kruk, <i>Sytuacja eurosierot w opiniach opiekunów zewnętrznych</i>	113
Anna Szymanik-Kostrzewska, Paulina Michalska, <i>“Just love me”. Popularity of upbringing myth about the love able to replace upbringing among mothers of young children</i>	133
Ta Thi Thuy, Nguyen Thi Hong, <i>The change of the ancestor worship belief in the Vietnamese family nowadays</i>	145
Le Quoc Nguyen, Nguyen Thi Thuy Duong, <i>Finding out labor division in coastal fishery households of Nghi Son commune, Tinh Gia district, Thanh Hóa province</i>	153

Z DONIESIEŃ EDUKACYJNO-ZAWODOWYCH

Anna Szemplińska, Kiriakos Chatzipentidis, <i>Zastosowanie biblioterapii w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną na przykładzie wspólnoty L’Arche</i>	161
---	-----

RECENZJE

Grzegorz Żuk, <i>Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki</i> , Wydawnictwo UMCS, Lublin 2016, ss. 322 (Marek Woś).....	171
<i>Zastosowanie coachingu w polityce społecznej</i> , red. Mirosław Grewiński, Sylwia Majewska, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka, Warszawa 2016, ss. 263 (Waldemar Urbanik) ..	176

INFORMACJE Z ŻYCIA UCZELNI.....	181
---------------------------------	-----

ZASADY PRZYGOTOWANIA MATERIAŁÓW DO PUBLIKACJI W PÓŁROCZNIKU EDUKACJA HUMANISTYCZNA	185
--	-----

CONTENTS

From the Editor	5
Professor Kazimierz Wenta	7
Professor Bogdan Kunicki.....	9

DISSERTATIONS

Renata Doniec, <i>Family condition in the days of real socialism – resources and development possibilities</i>	11
Joanna M. Domańska, <i>The phenomenon of prostitution – theoretical analysis</i>	33
Alina Szwarz, <i>The educational programs in the context of educational tradition and change of education</i>	49
Marek Banaszak, <i>Change in school and its methodological consequences</i>	61
Barbara Dudek, <i>In the world subjected to futility. Dangers to a contemporary human (on the basis of the chosen John Paul II's encyclicals)</i>	71

REPORTS OF THE RESEARCH

Leszek Ploch, <i>Striving for full subjectivity of the intellectually disabled in the artistic culture (part II)</i>	85
Maria Trzcińska-Król, <i>Teachers and parents' cooperation networks</i>	99
Marzena Sylwia Kruk, <i>The situation of the Euro-orphans in opinions caregivers external</i>	113
Anna Szymanik-Kostrzewska, Paulina Michalska, <i>"Just love me". Popularity of upbringing myth about the love able to replace upbringing among mothers of young children</i>	133
Ta Thi Thuy, Nguyen Thi Hong, <i>The change of the ancestor worship belief in the Vietnamese family nowadays</i>	145
Le Quoc Nguyen, Nguyen Thi Thuy Duong, <i>Finding out labor division in coastal fishery households of Nghi Son commune, Tinh Gia district, Thanh Hóa province</i>	153

EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL REPORTS

Anna Szemplińska, Kiriakos Chatzipentidis, <i>Using the bibliotherapy for people with intellectual disabilities based on the example of the Community of L'Arche</i>	161
--	-----

REVIEWS

Grzegorz Żuk, <i>Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki</i> , Wydawnictwo UMCS, Lublin 2016, ss. 322 (Marek Woś).....	171
<i>Zastosowanie coachingu w polityce społecznej</i> , red. Mirosław Grewiński, Sylwia Majewska, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka, Warszawa 2016, ss. 263 (Waldemar Urbanik)...	176

INFORMATION ABOUT THE UNIVERSITY LIFE	181
---	-----

REGULATIONS ON HOW TO PREPARE MATERIALS FOR PUBLICATIONS IN THE SEMI-ANNUAL.....	185
--	-----

Od Redakcji

Przekazujemy w Państwa ręce kolejny numer półrocznika „Edukacja Humanistyczna” – wydawnictwa Wyższej Szkoły Humanistycznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie.

Jest to numer szczególny, pragniemy go bowiem dedykować pamięci znakomitym uczonym, którzy opuścili nas wraz z początkiem roku. Żegnamy zmarłego Profesora Kazimierza Wentę, niezwykle naukowca i badacza, prawdziwego autorytetu i mistrza, wieloletniego redaktora naczelnego „Edukacji Humanistycznej” i naszego nauczyciela. Żegnamy także Profesora Bogdana Kunickiego, wybitnego socjologa oraz filozofa, człowieka wielkiej wiedzy i szerokich horyzontów.

Dziękujemy Panom Profesorom za lata owocnej współpracy, przyjaźń i każde pouczające spotkanie. Swym nieoczekiwanym odejściem pozostawili Panowie po sobie poczucie smutku, pustki i niedosytu...

Składamy serdeczne podziękowania Autorom oraz Recenzentom, którzy uczestniczyli w tworzeniu naszego czasopisma. Państwa zaangażowanie, wiedza i doświadczenie pozawalają nieustannie podnosić walory merytoryczne i edytorskie niniejszej publikacji.

Nowy numer pisma to także nowy skład redakcji, której zadaniem stało się przede wszystkim utrzymanie wysokiego poziomu wydawnictwa. Przypominamy, że pod adresem www.wshtwp.pl/edukacja-humanistyczna-redakcja dostępna jest elektroniczna wersja aktualnego numeru.

Zapraszamy do współpracy i życzymy ciekawej lektury.

Zastępca Redaktora Naczelnego
Anna Oleszak

Profesor dr hab. Kazimierz Wenta



fot. archiwum prywatne

Panie Profesorze! Kolego Rektorze!
To nie tak miało być! Za wcześnie... jeszcze nie teraz!

Z maszyn drukarskich schodzą strony kolejnego numeru „Edukacji Humanistycznej”, której byłeś nie tylko redaktorem naczelnym, ale demiurgiem jej jakości i rzetelności poznawczej.

Jakże teraz mamy składać kolejne numery bez Twoich mądrych uwag?

Kolego Rektorze, melduję, że tworzymy nowe programy kształcenia na Twojej ukochanej pedagogice.

Jak mamy to robić bez Twojego cennego doświadczenia i wiedzy?

Być może przechadzasz się teraz po słonecznych polach Elizjum, rozprawiając o humanistyce, fraktalach i teorii chaosu. Wierzę, że tak właśnie jest.

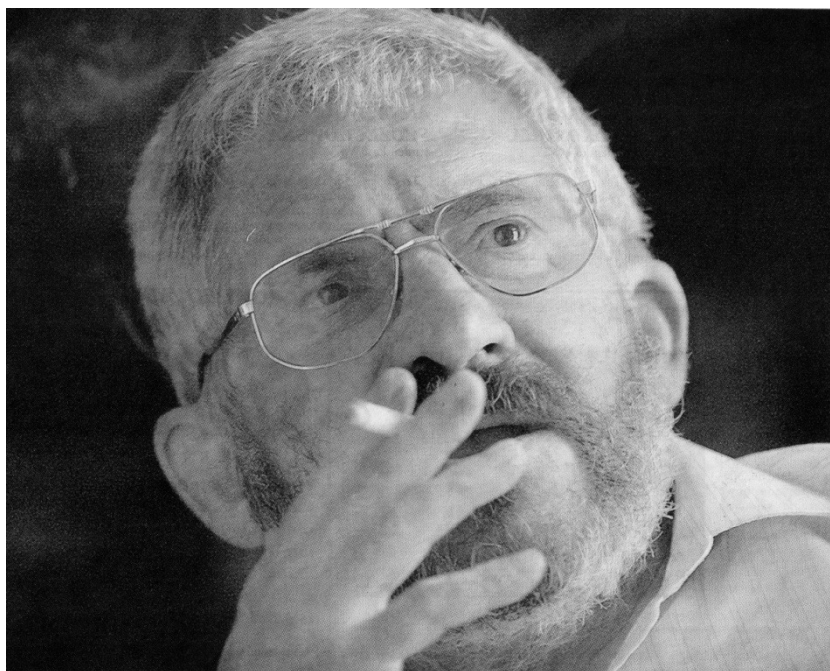
Żegnaj, Profesorze, a może do zobaczenia – tego nie wiemy.

Wiemy natomiast, że będzie nam Ciebie brakowało – Twojej dobroci, mądrości, życzliwości i cierpliwości, które miałeś zawsze, dla każdego z nas.

Żegnaj, Profesorze.

*fragment mowy pogrzebowej
wygłoszonej przez Rektora Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie
dra Waldemara Urbanika
marzec 2017 roku*

Profesor dr hab. Bogdan Kunicki



fot. archiwum prywatne

O Profesorze Bogdanie Kunickim można byłoby powiedzieć bardzo wiele: znany i ceniony autor wielu publikacji, wspaniały wykładowca, wybitny uczony, pedagog. To prawda, lecz Bogdan był przede wszystkim myślicielem w tradycyjnym tego słowa znaczeniu, wielkim humanistą, a ponadto wspaniałym kolegą, mentorem, przyjacielem.

Takim właśnie będziemy Go pamiętać wszyscy. Będziemy także pamiętać dysputy prowadzone po świt, umiar i rozwagę, zwyczajną mądrość i dobroć życiową, które rozjaśniały nasze życie w ciągu lat spędzonych wspólnie na roztrząsaniu dylematów współczesnego świata.

*Rektor WSH TWP w Szczecinie
dr Waldemar Urbanik*

STUDIA I ROZPRAWY

EDUKACJA HUMANISTYCZNA nr 1 (36), 2017
Szczecin 2017

Renata Doniec
Uniwersytet Jagielloński

KONDYCJA RODZINY W CZASACH SOCJALIZMU REALNEGO – ZASOBY A MOŻLIWOŚCI ROZWOJOWE

W ostatnich latach pojawiło się sporo prac historycznych i socjologicznych poruszających różne zagadnienia z życia jednostek, wybranych grup i całego społeczeństwa w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Wciąż jednak brakuje opracowań pedagogicznych badających społeczno-rozwojowe aspekty życia w tej epoce. Nie ma też analiz pokazujących codzienność życia rodzin i ich funkcjonowania jako środowisk wychowawczych w tym okresie. Poniższy artykuł to skromna próba zapoczątkowującą tę tematykę. Zamierzeniem autorki jest pokazanie warunków życia rodziny i jej możliwości rozwojowych, wynikających z określonego kontekstu społeczno-politycznego i ekonomicznego w Polsce Ludowej.

Poznanie kondycji i zasobów rodziny w czasach socjalizmu realnego pozwala też lepiej zrozumieć przemiany zachodzące w rodzinie polskiej po 1989 roku. Sięganie do bliższej historii było zawsze zalecane w pedagogice społecznej, której twórczyni, Helena Radlińska, głosiła, że poznanie niedalekiej przeszłości jest warunkiem rozumienia teraźniejszości, a przeszłość to „dzisiaj, tylko trochę dalej”. Jeżeli nawet w stwierdzeniu tym byłoby nieco przesady, to raczej nie w odniesieniu do czasów socjalizmu realnego, ponieważ PRL wciąż „nosimy w sobie” jako społeczeństwo i – mniej lub więcej – jako jednostki. Nadal żyją i wychowują swoje dzieci, a nawet wnuki, ludzie urodzeni i wychowani w tym okresie. Ich doświadczenia życiowe, cechy mentalne, wartości, ukształtowane w tamtym systemie, wywierają – czego niekiedy nawet nie jesteśmy świadomi – wpływ na obecne życie młodego pokolenia. Zmiany mentalne zachodzą bowiem powoli, znacznie wolniej niż przemiany polityczne i gospodarcze. Potrzeba kilku pokoleń, aby pewne formy myślenia, zachowań, pewne traumy przedawniły się. Ponadto epoka PRL-u do dzisiaj budzi ambiwalentne odczucia i oceny (nawet wśród historyków), a liczba jej krytyków tylko w niewielkim stopniu przewyższa zwolenników. W związku z tym mówienie o tym okresie naszej historii jest trudne, co nie znaczy jednak, że należy ów temat pomijać w pedagogice. Doświadczenia

wyniesione z epoki Polski Ludowej postrzegać należy jako rodzaj dziedzictwa, faktu historycznego czy też zasobów, które – mimo różnego stosunku do samej epoki – stanowią tło dla zrozumienia polskiego społeczeństwa i rodziny oraz zachodzących w nich przemian po 1989 roku.

1. Założenia teoretyczno-metodologiczne

W poniższym teście starano się ukazać społeczny kontekst życia rodziny w poszczególnych dekadach socrealizmu w Polsce w świetle teorii zasobów Stevana E. Hobfolla¹. Celem było pokazanie kondycji psychospołecznej rodziny w warunkach licznych niedoborów zewnętrznych oraz życia w stresie, niekiedy nawet w traumie, i wpływu tych zjawisk na możliwości rozwojowe rodziny. Postawiono następujące pytania:

1. Jakie zjawiska kształtowały oblicze codziennego życia rodzin w poszczególnych dekadach?
2. Jakie zasoby miały największe znaczenie dla rodziny?
3. Jaki był wpływ tych zjawisk na kondycję rodziny i jej możliwości rozwojowo-wychowawcze?

Przy podjęciu się analizy rodziny w czasach socrealizmu przyjęto wstępne założenia mówiące, że:

1. socjalizm nie był systemem niezmiennym i jednorodnym – przybierał różne oblicza w poszczególnych fazach swego istnienia (dlatego jego badanie powinno uwzględniać analizę każdej fazy z osobna);
2. mimo różnic miał też cechy wspólne (tak zwane „rdzeniowe” właściwości), co sprawiało, że był to przez cały czas ten sam system;
3. rzeczywistość, którą tworzył (w tym ludzkie zachowania, preferencje, wybory), można zrozumieć tylko w obrębie tego systemu. Stanowił on bowiem pewną zamkniętą całość, kierującą się swoją wewnętrzną, swoistą logiką, która poza tym systemem nie istnieje;
4. należy odróżniać socjalizm jako projekt ideologiczny od socjalizmu jako projektu politycznego.

Nawiązując do powyższych twierdzeń, przyjęto, że rodzina w tym systemie:

1. podlegała zamianom i miała różne oblicza w poszczególnych okresach, a także miała pewne cechy wspólne;

¹ S.E. Hobfoll, *Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress*, „American Psychologist” 1989, vol. 44, s. 513–524; S.E. Hobfoll, *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*, przeł. M. Kacmajor, Gdańsk 2006, s. 76; S.E. Hobfoll, *Family Stress: Integreting Theory and Measurement*, „Journal of Family Psychology” 1992, vol. 6, no. 2, s. 99–112.

2. cechy psychospołeczne rodziny, jej zachowania, preferencje i wybory są zrozumiałe jedynie w kontekście cech i właściwości całego systemu oraz jego uwarunkowań historycznych;
3. należy odróżnić rodzinę jako projekt ideologiczno-propagandowy od rodziny – wytworu codziennej rzeczywistości. Dopiero połączenie tych dwóch perspektyw umożliwia jej poznanie.

W oparciu o powyższe założenia, określające ogólne funkcjonowanie rodziny w socjalistycznym społeczeństwie, oraz o wstępną diagnozę życia rodzinnego, której dokonano na podstawie dokumentów osobistych oraz opracowań naukowych, postawiono trzy tezy dotyczące relacji ze światem zewnętrznym.

Rodzina w Polsce Ludowej była bardziej zagrożona od zewnątrz niż od wewnątrz

Do postawienia tej tezy skłoniły mnie wnioski z analizy czasopisma „Przyjaciółka”, wydawanego przez cały okres Polski Ludowej. Badania propagowanego w prasie obrazu rodziny wskazywały, że źródło wszelkich zagrożeń rodzinnych znajduje się wewnątrz rodziny, w postawach i wadach charakteru jej członków, na przykład w ich lenistwie, bierności, braku odpowiedzialności, pijaństwie. Tymczasem obraz rodziny wyłaniający się z analizy dokumentów osobistych ukazywał rodzinę jako grupę silną, zintegrowaną, solidarną, której problemy wynikają z wadliwie funkcjonującego systemu, czyli źródło zagrożeń znajduje się na zewnątrz rodziny. Między modelem propagandowym a realnym wzorem istniały w tej dziedzinie zasadnicze różnice.

Rodzina w Polsce Ludowej żyła w warunkach nieustającego stresu, a nawet traumy

Wskazywały na to wypowiedzi ludzi, którzy bardzo często mówili o sobie, o bliskich lub o swojej kondycji psychicznej za pomocą określeń: „roztrój nerwowy”, „załamanie nerwowe”, „smutek”, „przygnębienie”, „niechęć do życia”, „brak poczucia sensu życia”, „poczucie lęku” i podobnych. W opracowaniach naukowych powstałych po 1989 roku również często jest mowa o nieustających kryzysach dotyczących polskie społeczeństwo.

Rodzina dostosowywała swoje zasoby wewnętrzne do zasobów zewnętrznych rodziny

Ta zależność występuje zawsze, ale w sytuacji ubogich zasobów zewnętrznych była prawdopodobnie bardziej wyrazista i silna.

Kondycję rodziny wyznaczać miały takie wymiary (kategorie), jak: warunki bytu; stan psychiczny społeczeństwa; relacje międzyludzkie; sposoby adaptacji do warunków życia, stosunek do dziecka i jego potrzeb.

Wymienione wymiary funkcjonowania społeczeństwa tworzyły środowisko życia rodziny, z którego – w myśl koncepcji Heleny Radlińskiej – wyrasta jej środowisko wychowawcze. Środowisko wychowawcze kształtują te same czynniki, które kształtują środowisko życia: warunki materialno-bytowe, stosunki międzyludzkie, klimat i kultura rodziny. Można zatem przyjąć, że środowisko wychowawcze rodziny powstaje w relacji ze światem społecznym, w którym żyje; albo, inaczej ujmując, powstaje na bazie zasobów

wewnętrznych (znajdujących się wewnątrz rodziny, w jej granicach) i zasobów zewnętrznych (znajdujących się poza granicami rodziny) należących do kontekstu społecznego.

W analizie starano się odnaleźć najbardziej istotne cechy codziennego życia rodziny w poszczególnych dekadach PRL-u, aby mieć wgląd w jej psychospołeczną kondycję (pewien zasadniczy rys tej kondycji). Równocześnie, kierując się teorią zachowania zasobów Stevana E. Hobfolla, założono, że zasoby zewnętrzne rodziny, wchodzące w zakres kontekstu społeczno-kulturowego, miały ogromne znaczenie dla jakości życia rodziny i jej rozwoju. Wydaje się nawet, że w społeczeństwach biedniejszych znaczenie to jest szczególnie istotne, gdyż wszelkie występujące w tym obszarze braki, niedobory, trudności i zagrożenia skutkują dysfunkcjonalnością rodziny.

Za społeczeństwo biedne uchodziło również społeczeństwo polskie w czasach Polski Ludowej. Pomijając wskaźniki obiektywne (na przykład bardzo niskie płace, brak emerytur lub emerytury bardzo niskie, drożyzny, ciągle podwyżki cen), trzeba zaznaczyć, że w niemal każdym dokumencie osobistym (we wspomnieniu, dzienniku, pamiętniku, liście) mowa jest o subiektywnie odczuwanej biedzie (na przykład „łataniu biedy”), ubóstwie, niedożywaniu (na przykład przez ludzi starszych, aby starczyło dla młodych), trudnych warunkach materialnych (na przykład brak dachu nad głową, mieszkanie po siedem osób w jednym pokoju, osobne zamieszkiwanie młodych małżeństw – każde z małżonków u swoich rodziców, brak pieniędzy na zakup mięsa czy ubrań) i innych problemach życia codziennego (brak towarów, konieczność „zdobywania” nawet podstawowych produktów, kolejki, zły system usług). Oprócz biedy i ubóstwa skarżono się również nagminnie na przemęczenie, zły stan nerwowy oraz bardzo nadszarpnięte zdrowie (wręcz wyczerpanie fizyczne).

Objawy te leżały u podstaw przyjęcia powyższych hipotez: 1) życie w warunkach nieustającego stresu, traumy; 2) brak zasobów zewnętrznych i ich wpływ na zasoby wewnętrzne rodziny, w tym na jej możliwości rozwojowo-wychowawcze.

Aby dokonać weryfikacji, postanowiono przeprowadzić analizę materiałów biograficznych (wspomnień, listów), źródeł drukowanych (między innymi: listy duszpasterskie kardynała Stefana Wyszyńskiego skierowane do rodzin, pamiętnik Leopolda Tyrmanda), raportów OBOP-u, literatury drugiego obiegu oraz opracowań socjologicznych i historycznych. Szczegółowy wykaz prezentuje się następująco:

1. wspomnienia i dzienniki pisane w czasach PRL-u, przysyłane na konkurs „Czasy PRL-u” (ogłoszony w latach 1990–1991) i zgromadzone w Archiwum Ośrodka KARTA w Warszawie;
2. listy z czasów PRL-u z lat 1950–1980, pisane do Polskiego Radia z prośbami o pomoc w problemach codziennego życia, wydane w trzech tomach po redakcją Grzegorza Sołtysiaka²;

² *Księga listów PRL-u. Część pierwsza 1951–1956*, red. G. Sołtysiak, Warszawa 2005; *Księga listów PRL-u. Część druga 1956–1970*, red. G. Sołtysiak, Warszawa 2005; *Księga listów PRL-u. Część trzecia 1971–1989*, red. G. Sołtysiak, Warszawa 2005.

3. listy duszpasterskie kardynała Stefana Wyszyńskiego skierowane do rodzin i społeczeństwa, obejmujące okres 1946–1981 (wydane w Paryżu w tak zwanym drugim obiegu);
4. pamiętnik Leopolda Tyrmanda *Dziennik 1954* (wydanie z 2009 roku);
5. źródła drukowane: raporty CBOS z lat osiemdziesiątych;
6. badania socjologiczne z lat osiemdziesiątych (wydane w Londynie w tak zwanym drugim obiegu);
7. opracowania socjologiczne i historyczne wydane po 1989 roku;
8. film dokumentalny „Cudze listy”, archiwum IPN (TVP).

Bazę teoretyczną i interpretacyjną dla prowadzonych badań stanowiła *Teoria zachowania zasobów* (*Conservation of Resources Theory*, COR) Stevana E. Hobfolla, stanowiąca środowiskowo-ekologiczną teorię stresu i traumy. Teoria ta interpretuje zachowania ludzi, ich wybory i oceny, przez pryzmat doświadczanego przez nich stresu lub traumy, których źródłem jest środowisko życia, a dokładniej kontekst społeczno-kulturowy. Przyjmuje się tutaj, że problemy rodzinne, zdrowotne, zawodowe, zagrożenia dla wolności i podobne są ulokowane w kontekście społecznym, w jego mechanizmach społecznych. Oznacza to, że kontekst społeczny jest głównym sprawcą wielu dysfunkcji rodzinnych.

Pokonanie tych trudności zależy od wykorzystywania posiadanych zasobów, poziomu stresu, kontekstu społecznego, odporności i umiejętności radzenia sobie. Kontekst społeczny może być więc zarówno źródłem sił i zysków, jak też strat – w zależności od występowania stresu.

Stres doświadczany w życiu najczęściej obniża zdolność do zdobywania zasobów, ich utrzymania i ochrony (pilnowania). Stres występuje wtedy, gdy: istnieje groźba utraty zasobów; dochodzi do faktycznej ich utraty; zainwestowanie znaczącej ilości zasobów jednostki nie przynosi oczekiwanego zysku.

Zasoby w teorii tej oznaczają rzeczy cennie przez ludzi. Należą do nich: przedmioty, warunki, cechy osobowości i pokłady energii, które albo same w sobie są cennie jako potrzebne do przetrwania (bezpośrednio lub pośrednio), albo służą zdobyciu zasobów umożliwiających przetrwanie³. Pełnią one rolę środków umożliwiających zdobycie poczucia kompetencji (panowania) oraz zaspokajania potrzeb psychicznych i fizycznych. Suma posiadanych zasobów jest jednym z najsilniejszych wyznaczników satysfakcji życiowej i subiektywnego dobrostanu. Dlatego też ich rola jest tak ważna w życiu człowieka.

Według Stevana E. Hobfolla zasoby dzielą się ze względu na: granice i dostęp do „Ja”; strukturę zasobów; znaczenie dla przetrwania. Klasyfikację zasobów przedstawia poniższa tabela:

³ S.E. Hobfoll, *Stres, kultura i społeczność...*, op. cit., s. 76.

Tabela 1. Klasyfikacja zasobów według Stevana E. Hobfolla

zasoby ze względu na granice i dostęp do „Ja”	zasoby ze względu na strukturę zasobów	zasoby ze względu na znaczenie dla przetrwania
zasoby zewnętrzne	zasoby materialne	zasoby pierwotne
zasoby wewnętrzne	zasoby osobiste	zasoby wtórne
	zasoby stanu	zasobu statusu społecznego
	zasoby energii	

Źródło: S.E. Hobfoll, *Stres, kultura i społeczność...*, op. cit., s. 76.

Przy charakteryzowaniu zasobów należy wskazać, że:

1. zasoby wewnętrzne dostępne są bezpośrednio, a zasoby zewnętrzne wymagają dłuższego czasu do ich mobilizacji, sama mobilizacja zaś jest bardziej obciążająca;
2. ze względu na strukturę zasoby dzielą się na: 1) zasoby materialne; 2) zasoby osobiste (umiejętności i cechy osobowości, na przykład samoocena, optymizm, nadzieja, własna skuteczność, zaufanie); 3) zasoby stanu (stanowiące dostęp do innych zasobów, ważne w zdobywaniu i ochronie innych dóbr, cenione same w sobie, na przykład zdrowie, małżeństwo, zatrudnienie, staż pracy, stała posada); zasoby energii (pieniądze, wiedza, zdolność kredytowa);
3. zasoby stanu należy wypracować, zdobywać (zachodzi to powoli), a zasoby energii gromadzić, inwestować lub wymieniać na inne zasoby;
4. zasoby ze względu na znaczenie dla przetrwania dzielą się na: zasoby pierwotne, mające bezpośredni związek z przetrwaniem (na przykład odpowiednia ilość pokarmu, odzież, dach nad głową, umiejętności zawodowe); zasoby wtórne, mające służyć pozyskiwaniu zasobów pierwotnych w celu zapewnienia bezpieczeństwa (na przykład wsparcie społeczne, przynależność do grupy, więzi małżeńskie, nadzieja, optymizm);
5. zasoby statusu mają charakter symboliczny i związane są z wcześniejszymi zasobami pierwotnymi lub wtórnymi. Oznaczają one status społeczny (jego wyznacznikiem może być na przykład dom, samochód, biżuteria, pieniądze, warunki społeczne, miejsca pracy). Zwiększają dostęp do zasobów wtórnych (na przykład przyjaźni, przynależności do organizacji);
6. zasoby stanu z jednej strony wydają się powierzchowne, drugiej jednak są związane z bezpieczeństwem innych zasobów (na przykład zatrudnieniem, uznaniem, zarobkami społecznymi). Zagrożenie tych zasobów osłabia poczucie tożsamości człowieka, obraz samego siebie i jego miejsca w świecie.

Na bazie właściwości powyższych zasobów teoria Stevana E. Hobfolla głosi, że:

1. ludzie dążą do uzyskania, utrzymania, troski i ochronny tych rzeczy, które cenią najbardziej (dlatego najbardziej cenią wartości uniwersalne, na przykład rodzinę, zdrowie, pokój, poczucie własnej wartości, dobre samopoczucie);
2. utrata zasobów jest niewspółmiernie silniejsza i bardziej wyrazista niż wpływ zysku, jej oddziaływanie jest gwałtownie i szybkie. Brak zasobów stanowi główną determinantę niskiego poziomu satysfakcji życiowej. Straty niosą większy stres niż zyski. Ludzie boją się strat i próbują się przed nimi chronić;
3. ludzie inwestują w zasoby, aby zabezpieczyć się przed ich stratą. Dlatego są skłonni podejmować większe ryzyko wtedy, gdy muszą się chronić przed stratami, niż wtedy, gdy tę samą sytuację interpretują pod kątem potencjalnego zysku;
4. im większe straty, tym bardziej wzrasta znaczenie zysku;
5. ci, którym brakuje zasobów, są bardziej podatni na stratę zasobów, a ci, którzy posiadają zasoby, mają jeszcze większe możliwości zyskiwania zasobów⁴.

Rodzina pełni bardzo ważną rolę w pozyskiwaniu zasobów, gdyż sytuuje człowieka w pewnej społeczno-kulturowej ekologii, przygotowującej grunt dla zasobów pochodzących spoza rodziny. Niektóre środowiska społeczno-kulturowe są bogate w zasoby i hojnie obdzielają nimi rodziny. Inne z kolei mają niewielki kapitał społeczny lub finansowy i nie mogą udostępnić rodzinom wielu zasobów. Bywają też środowiska niebezpieczne; wówczas rodziny zmuszone są wkładać wiele wysiłku, aby nie poddać się chaosowi oraz działaniom destruktywnym. Według powyższej koncepcji rodziny tworzą „szlaki zasobów” dla swoich dzieci. Duże znaczenie odgrywa w tym kultura i klimat poszczególnych rodzin (w tym takie cechy, jak stabilność, elastyczność, pozytywne myślenie, przejrzystość, optymizm, wsparcie). Rodziny, które doświadczyły wielu strat, mogą tworzyć znaczące i wspierające szlaki dla zdobywania zasobów przez potomstwo, ale mogą też mogą pogрузić się w atmosferze przygnębienia, depresji, utraty odporności i sił.

Mając na uwadze powyższą teorię, postawione pytania oraz wytyczone kategorie poszukiwań, badaczka poprzez analizę jakościową tekstów dążyła do odkrycia najważniejszych cech kontekstu społecznego rodziny w poszczególnych dekadach. W ten sposób została podjęta próba zrekonstruowania – lub przynajmniej wydobycia zasadniczego rysu – kondycji rodziny i jej możliwości rozwojowo-wychowawczych w kolejnych dziesięcioleciach. Rekonstruowany obraz kondycji rodziny powstał w dużym stopniu na bazie wspomnień i listów, które konfrontowano z innymi źródłami i materiałami opracowanymi po 1989 roku.

⁴ Ibidem, s. 103.

2. Cechy kontekstu społecznego rodziny w poszczególnych dekadach socjalizmu realnego

Z analizy zebranego materiału wynika, że na kondycję psychospołeczną ludzi w socjalizmie realnym duży wpływ miały trzy grupy zjawisk: 1) skutki wojny; 2) działania ideologiczno-propagandowe; 3) sytuacja gospodarcza kraju. Decydowały one o warunkach życia i kształtowały codzienne życie, tworzyły siły i zasoby rodziny.

W koncepcji pedagogiki społecznej siły rodziny to „moce, zdolności i aktywność jej członków podejmowana w celu poprawy jakości życia poprzez zdobywanie odpowiednich zasobów”⁵. Siły rodziny są zawsze pochodną sił społecznych, które mogą osłabiać działanie rodziny lub je wzmacniać. Zasoby zaś to różnorodne dobra cenione przez ludzi. Według Stevana E. Hobfolla zasoby to „przedmioty, warunki, cechy osobowości i pokłady energii umożliwiające rodzinie (i jej poszczególnym członkom) przetrwanie lub też służące jej do zdobycia innych zasobów potrzebnych do przetrwania”⁶.

Skutki wojny oddziaływały na polskie społeczeństwo długo po jej zakończeniu, do końca lat siedemdziesiątych. Wojna była tłem i punktem odniesienia wielu rodzinnych decyzji i wyborów życiowych. Była także obecna w rodzinach w postaci sieroctwa, kalectw, zrujnowanego zdrowia fizycznego i psychicznego czy strat materialnych. Wpływ wojny najbardziej widoczny był w okresie powojnia (1945–1948) i charakteryzował się, z punktu widzenia rodziny, utratą wszelkich zasobów pierwotnych potrzebnych do przetrwania, co miało wyjątkowo silne działanie stresogenne. Stres wynikał przede wszystkim z faktycznej utraty większości posiadanych zasobów oraz z lęku, że może być jeszcze gorzej. Ponadto władze celowo rozsiewały plotki o mogącej wybuchnąć trzeciej wojnie światowej czy o nadchodzącym wielkim głodzie (na przykład w 1946 roku), aby trzymać społeczeństwo w stanie lęku i dezorientacji, które sprzyjały podatności na różnego typu manipulacje. Największym jednak źródłem stresu była utrata bliskich, ich śmierć na skutek walk wojennych, pobytu w więzieniach, obozach, udziału w łapanekach ulicznych, wywiezieniach na przymusowe roboty czy z powodu wojennego rozproszenia. Powroty z tułaczki trwały niekiedy długo i utrudniały czekającej rodzinie rozpoczęcie normalnego życia. Powracający do domu mężczyźni, tak bardzo oczekiwani przez żony i dzieci, nie nadawali się psychicznie i fizycznie do podjęcia zwykłego, codziennego życia. Kobiety były zmuszone nadal same utrzymywać rodziny, prowadzić gospodarstwa, opiekować się dziećmi, starszymi rodzicami oraz chorymi mężczyznami.

Rodziny poniosły w czasie wojny również ogromne straty zasobów materialnych, które mogłyby być podstawą bezpieczeństwa. Brak dachu nad głową, utrata całego dobytku, ubóstwo, głód i brak odzieży stanowiły ważny czynnik psychicznego rozbicia, a jednocześnie wskazywały na brak zasobów ważnych dla przetrwania. Fakt ten oddziaływał na zasoby osobiste i powodował ich całkowite wyczerpanie.

⁵ A. Olubiński, *Siły społeczne jako kluczowa kategoria pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. S. Kawula, Toruń 2001, s. 163–169.

⁶ S.E. Hobfoll, *Stres, kultura i społeczność...*, op. cit., s. 70.

W społeczeństwie pojawiły się zachowania świadczące o powojennej traumie, na przykład objawy rozstroju nerwowego, funkcjonowanie jak w marazmie, koncentrowanie się głównie na sprawach materialnych, płaczliwość, złośliwość, relacje oparte na sile, obojętność na cierpienia innych ludzi, brak kontroli nad własnym życiem⁷. Dotyczyły one nie tylko dorosłych, lecz także dzieci szkolnych, które, zdaniem ówczesnych nauczycieli, nagle w czasie lekcji zaczynały płakać. Czasem płacz opanowywał kilkoro uczniów jednocześnie, co bardzo utrudniało prowadzenie lekcji. Na przerwach i po lekcjach dzieci załatwiała wszelkie sprawy między sobą metodą bójki i przemocy. Ich zachowania i relacje wiernie odwzorowywały świat dorosłych, którzy wykazywali wiele niepożądanych społecznie form zachowań świadczących o powojennej traumie.

Objawy traumy znajdowały również wyraz w określonych stylach życia, na przykład w wojennym stylu życia, stylu życia zabudowanym na szabrownictwie czy stylu obronno-defensywnym⁸. Do charakterystycznych zachowań (zwłaszcza dla dwóch pierwszych stylów) należało: nadużywanie alkoholu; brutalizacja postaw; lekceważenie ludzkiego życia; przyjmowanie krótkiej perspektywy życia, czyli życie obecną chwilą; nieplanowanie przyszłości; cynizm; brak empatii wobec cierpień innych ludzi; skrajny egoizm; podwójna moralność. Ta ostatnia dopuszczała inne zachowania i postawy wobec osób bliskich, sąsiadów, znajomych, a inne wobec osób nieznanymi, które można było rabować i krzywdzić. Z kolei ludzie przyjmujący obronno-defensywny styl życia wykazywali postawy lękliwe, defensywne, obronne, pełne wycofania i nadmiernej ostrożności, bardzo strzegli wszystkiego, co mieli. Były to zachowania typowe dla ludzi, którzy utracili wszystkie swoje zasoby. Tłumaczą one widoczne po wojnie trudności w nawiązywaniu wzajemnych więzi i brak zaufania do obcych. Z drugiej strony ekstremalne sytuacje życiowe wywoływały również postawy wzajemnej pomocy, niezwyklej odwagi i poświęcenia – najczęściej jednak ograniczone do osób bliskich i z kręgu sąsiedzkiego.

Widać zatem, że w latach powojnia brakowało społeczeństwu nie tylko zasobów materialnych i osobistych, lecz również zasobów stanu, na których mogłoby ono budować stabilne życie, a także zasobów energii, potrzebnych do szybkiej odbudowy wojennych strat. Klimat tego okresu i psychiczne rozdarcie ówczesnych ludzi doskonale oddaje list duszpasterski kardynała Stefana Wyszyńskiego z 1947 roku, w którym tak scharakteryzowana została kondycja powojennego społeczeństwa: „Wielu ludzi utraciło najbliższych, mienie, gniazda rodzinne, drogie pamiątki. Wielu zetknęło się blisko ze śmiercią, wyrwało niemal z jej objęć, wielu wyszło z piwnicznych lochów, z bunkrów, gdzie byli żywcem zasypani. Wielu ludzi patrzyło na przedwcześnie zniszczoną młodość, zgwałconą czystość, spoiniewierane młodzieńcze ideały. Ileż dzieci i młodzieży nie miało swej wiosny życia, swej uśmiechniętej młodości. Ileż wśród nas żyje młodych wdów, dzieci, które nie widziały swych ojców. A nie brak wszelkiego rodzaju bankrutów, wykolejeńców, tych żywych ruin, zgniecionych huraganem przemian, za którymi tak trudno jest nadążyć. Iluż smutnych i niepocieszonych umieściło wszystkie swoje nadzieje w przeszłości, zamknęło dzieje swo-

⁷ M. Zaremba, *Wielka trwoga. Polska 1944–1947*, Kraków 2012, s. 92.

⁸ *Ibidem*.

jego życia i z niechęcią patrzy przed siebie; to przedwcześnie postarzali, nieufni, zawiedzeni, zgorzkniali, bezwolni. Do nich należą bardzo często szeregi ludzi, zazwyczaj w sile wieku, wracających z tak zwanych łagrów i wiezień, znękanych, schorowanych, złamanych, niezdolnych do innego życia. Jak trudno jest im wyzwolić się duchowo z przeszłości, ze wspomnień męki więziennej! »Cóż nam pozostaje?« – pytają. – »Uczyć się za późno! Do pracy nie jesteśmy zdolni, nie mamy sił, zapału! Iść więc po linii najłatwiejszej! Nie dotykać ran niezagojonych! Oszołomić się wódką, wyżyciem się. Dokołać się do końca tego nędznego życia«. A niekiedy przychodzi pokusa: »Skończyć z sobą!«. Tą ucieczką przed trudem i walką z twardym losem zamykają swą mękę doczesną, łudząc się, że położyli kres wieczności⁹.

Życie społeczne i rodzinne odradzało się więc w stresie, w atmosferze kultury porańonej, kultury pełnej lęku i walki o przetrwanie. Dlatego też codzienne życie w rodzinie w latach powojnia można nazwać „codziennością wielkiej trwogi”, budowanej na gruzach koszmaru wojny.

Lata pięćdziesiąte to kontynuacja stresu i traumy. Pod tym względem była to najgorsza dekada, o cechach silnie totalitarnych. Represje wobec społeczeństwa miały charakter masowy (w późniejszych okresach raczej selektywny), występował terror, każdy szczegół życia obywatela podlegał kontroli (na przykład ubiór, język, dowcip, sposób życia). W takich warunkach istniały ograniczone możliwości realizacji zasobów osobistych. W zasadzie wszelka realizacja zasobów prywatnych była potępiana. Należało zrezygnować z wszystkiego, nawet z miłości osobistej, z wszelkich uczuć do bliskich, należało porzucić własne dzieci (czyli oddać je do domu dziecka), poświęcić własne zdrowie, aby tylko z pełnym oddaniem skoncentrować się na budowaniu socjalizmu. Władze partyjne namawiały nawet swoje działaczki, zwłaszcza te obciążone obowiązkami rodzicielskimi, do pozbycia się dzieci. Oto wspomnienie jednej z ówczesnych działaczek, która nie zgodziła się na oddanie córek: „Pracy społeczno-politycznej poświęciłam wówczas całe swoje życie prywatne – po prostu nie było na nie czasu. Dziećmi, których nie widywałam nieraz przez dłuższy czas, zajmowała się matka. Tak bardzo chciałam uniknąć patosu, ale nie znajduję innego sformułowania jak to, że właśnie dla tej pracy poświęciłam dzieci. Wychowywanie ich przez moją matkę zaciążyło w sposób decydujący na stosunku starszej córki do mnie. Zresztą wtedy działaczka polityczna musiała być istotą twardą, pozbawioną jakichkolwiek »sentymentów«. Argumentem »mam dzieci« nie wolno się było posługiwać. Proponowano mi, abym oddała je do domu dziecka. Nie zgodziłam się. Dzieci bardzo kochałam i czułam się za nie w pełni odpowiedzialna¹⁰”.

W okresie tym rodzina powinna była realizować tylko jeden cel, czyli dostarczać państwu nowych budowniczych socjalizmu oraz zapewnić im opiekę. Wychowanie dzieci miała przejąć szkoła lub inne instytucje, które były do tego zadania przygotowywane lepiej niż „zacołani”, niewykształceni rodzice. Zasoby rodziny zostały zatem jednoznacznie zredukowane do minimum i służyć miały wyłącznie potrzebom polityczno-ideologicznym

⁹ *Listy pasterskie Prymasa Polski 1946–1974*, Paris 1975.

¹⁰ *Jaka jesteś, rodzino?*, red. M. Parzyńska, Warszawa 1965, s. 87.

państwa (na przykład zasoby stanu czy energii). Kontekst społeczny życia rodziny był zatem źródłem zniewolenia i stresu.

Źródłem stresu dla wielu rodzin było również szybkie, radykalne tempo zmian zachodzących w kraju. Błyskawiczne zastąpienie starego systemu wartości ideologią marksistowską i nowym kodem kulturowym wprowadzało w życiu rodzin i jednostek dezorientację oraz dezorganizację. Rodzina utraciła swoją stabilność, poczucie bezpieczeństwa, przewidywalność, religijny charakter. Zjawiska te miały znamiona traumy społecznej, która silnie oddziaływała na społeczeństwo¹¹.

Dla wielu rodzin adaptacja do nowej rzeczywistości wydawała się niemożliwa i oznaczała życie w rozdwójeniu, w podwójnej moralności, inaczej w sferze publicznej, a inaczej w życiu prywatnym. Rozdarcie takie pogłębiało stres, groziło represjami, stratą pracy. Rodziny żyły w lęku przed przyszłością, niepewnością losu i strachem o dzieci (na przykład o ich ateizację) oraz przed dziećmi (aby nie zdemaskowały rodziców). Na tak osłabioną kondycję psychiczną nakładały się niskie zarobki, brak mieszkań, bieda, często brak pracy. Można zatem powiedzieć, że wszelkie zasoby, jakimi w normalnych warunkach dysponuje rodzina, nie były bezpieczne. Nawet cenione w normalnym życiu wartości, takie jak wykształcenie, uczciwość, prawdomówność, pracowitość, nie stwarzały gwarancji lepszego życia. Jedynie przynależność i działalność partyjna czyniły człowieka bardziej wiarygodnym i przydatnym członkiem społeczeństwa. Codziennosc życia rodziny w tym okresie nazwano „codziennością silnie opresyjną”. Zasoby wewnętrzne rodziny były przez ten omawiany okres redukowane i osłabiane na skutek niszczenia jej zasobów zewnętrznych. Najbardziej niebezpieczne dla rodziny okazało się jednak programowo prowadzone niszczenie więzi międzyludzkich, antagonizowanie pokoleń i niszczenie szacunku dla ludzkiego życia. To ostatnie, zadaniem kardynała Stefana Wyszyńskiego, groziło podważeniem istoty i sensu rodziny.

Lata sześćdziesiąte rozpoczęły piętnastoletni okres względnego zadowolenia społeczeństwa i pogodzenia z losem – takzwaną „małą stabilizacją”. Nastąpiło lekkie odstresowanie społeczeństwa dzięki zliberalizowaniu polityki po 1956 roku, szczególnie zniesieniu powszechnego terroru na rzecz represji selektywnych. Nie zrezygnowano jednak z zasadniczych cech i założeń ideologiczno-politycznych oraz gospodarczych. Szczególnie niezmienne były założenia polityki gospodarczej (realizowanej do końca PRL-u według modelu stalinowskiego), która utrudniała, a ostatecznie zahamowała proces modernizacji polskiej gospodarki. Rozpoczął się „złoty wiek komunizmu”. Po latach opresyjnej rzeczywistości społeczeństwo nauczyło się już uległości i zawarło z władzami politycznymi niepisaną umowę, według której „władza dawała ludziom żyć, a poddani władcom rządzić”. Zlikwidowany został głód, ale zjawisko niedojadania nadal występowało w wielu rodzinach z powodu niskich zarobków, które pozwalały jedynie na wegetację. Trudności finansowe wielu rodzin obrazuje poniższa wypowiedź: „Jestem Polką i zawsze starałam się usprawiedliwiać postępowanie naszego rządu, ale dłużej już nie mogę. Mąż zarabia 2000 zł – jest urzędnikiem. Ja nie mogę dostać pracy – w naszym województwie łatwiej do-

¹¹ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 456.

stać gruźlicę jak pracę. Nienawidzę was za nędzę moich dzieci, dla których margaryna i salceson to najlepsze odżywienie” (30 marca 1963, anonim z Kielc)¹².

Pomimo biedy rodziny mobilizowały wszelkie siły do odbudowy utraconych zasobów, zarówno materialnych i osobistych, jak też zasobów stanu, stanowiących dostęp do innych zasobów. Jedną z dróg była edukacja, którą z zapałem podejmowano w wielu rodzinach. Analfabetyzm został usunięty, a społeczeństwu stworzono szerokie możliwości uczenia się w zakresie szkolnictwa zawodowego. Właśnie ono stanowiło flagową wizytówkę osiągnięć edukacyjnych PRL-u. Środowiska przed wojną zmarginalizowane otrzymały możliwość awansu społecznego poprzez dostęp do kształcenia się, do studiów wyższych, pracy i korzystania z dóbr kultury (kin, teatrów).

Tym samym rodziny mogły zacząć gromadzić zasoby energii, aby móc je inwestować lub wymieniać na inne. Rodzina zaczęła tworzyć szlaki rozwojowe dla swoich dzieci. Rozwój ten był jednak ograniczany przez działania polityczno-propagandowe oraz warunki codziennego życia. Podmiotowość jednostek (podobnie jak wolność swobód obywatelskich) dopuszczana była jedynie w granicach wyznaczonych przez system i mogła w każdej chwili zostać ograniczona (tak samo jak prawa obywateli). Władze nie dopuszczały do autentycznej aktywności jednostek czy grup z obawy przed nieposłuszeństwem. Tym samym wytwarzały u ludzi poczucie bezradności wobec systemu, który ma, jak przekonywano, cechy nieprzemijające. Należało zatem bezkrytycznie przyjmować i biernie akceptować narzuconą przezeń wizję świata.

Szczególnie niszczące dla sfery poznawczej były oddziaływania propagandy komunistycznej, która za pomocą kłamstwa, zastraszania i przemocy niszczyła zdolność ludzi do racjonalnego, samodzielnego myślenia. Propagowany styl komunikacji, polegający na używaniu pustych haseł, słów pozbawionych naturalnych znaczeń lub określeń utrudniających weryfikację fałszu, jak również traktowanie zamierzeń jak realnych faktów, miał na celu „produkowanie” jednostek niedojrzałych, niezdolnych do samodzielnego, krytycznego myślenia. Prowadziło to do osłabiania zasobów poznawczych i struktury myślenia społeczeństwa.¹³

System niszczył także inne zasoby, na przykład moralne, społeczne, psychiczne, fizyczne, ekonomiczne. Wystarczy wspomnieć o demoralizowaniu społeczeństwa poprzez rozpowszechnianie kultury pijaństwa i upadek kultury życia codziennego, w tym również kultury języka. Przejawem tego były bardzo nieuprzejme zachowania w sklepach, urzędach, szpitalach, na ulicach i wobec starszych. Towarzyszyły temu zjawiska wskazywane przez kardynała Stefana Wyszyńskiego: programowanie nienawiści, antagonizowanie grup, przymykanie oczu na degenerację zachowań młodzieży w hotelach robotniczych, przymusowa ateizacja, upadek wartości pracy, ośmieszanie wartości rodzinnych i narodowych oraz masowe aborcje, traktowane jako rodzaj antykoncepcji czy prostego „zabiegu kosmetycznego”¹⁴.

¹² *Księga listów PRL-u. Część druga...*, op. cit.

¹³ H. Świda-Ziemba, *Człowiek wewnętrznie zniewolony*, Warszawa 1998, s. 252–266.

¹⁴ *Listy pasterskie...*, op. cit.

W codziennym życiu największą bolączką okazał się jednak niedobór zasobów konsumpcyjnych. Trudności ekonomiczne, przekładające się na niski poziom materialno-bytowy wielu rodzin, stanowiły zasadnicze źródło niezadowolenia z życia i frustracji społecznej¹⁵. Niedobór zasobów konsumpcyjnych stanowił zasadniczy powód niechęci do panującego ustroju, znacznie większy niż względy ideologiczne. Zadaniem badaczy to właśnie „rewolucja konsumpcyjna”, a nie niechęć do ideologii, przyczyniła się głównie do upadku socjalizmu realnego w Polsce. Nieudana modernizacja, mimo osiągnięć w dziedzinie rozwoju przemysłu ciężkiego, nie była w stanie zaspokoić podstawowych potrzeb społeczeństwa, rodziła gospodarkę niedoborów. Brakowało niemal wszystkiego, począwszy od produktów żywnościowych, odzieżowych i obuwia po produkty luksusowe (typu pralka, meble), z brakiem mieszkań na czele. Zjawisko określane jako „gehenna mieszkaniowa” pokazuje trudności i perypetie życia Polaków. Staraniom o mieszkanie podporządkowywano całe życie, w tym wszystkie osobiste zasoby, na przykład rezygnowano z ciekawej pracy czy kariery na rzecz pracy gorszej, nieciekawej, w innym mieście, z dala od rodziny i znajomych, ale z widokiem na szybsze pozyskanie mieszkania. Czas oczekiwania na nie wynosił od dziesięciu do dwudziestu lat, co oznaczało bardzo długie życie w prowizorkach: u teściów albo osobno, czyli każde z małżonków u swoich rodziców. Sytuacja taka stanowiła źródło głębokiego stresu i frustracji dla młodych małżeństw. Wraz z nimi cierpiały dzieci, pozbawione normalnych warunków rozwojowych. Oto przykład takiej sytuacji, opisanej w jednym z listów z lat siedemdziesiątych, co oznacza, że nie był to problem typowy tylko dla tej dekady: „Od 7 lat żyję z żoną i trojgiem dzieci w rozłące z powodu braku mieszkania. Mam 34 lata, żona 30 lat, a dzieci w wieku od 2 do 10 lat. Jestem jedynym żywicielem rodziny, co między innymi powoduje, że mamy tak trudne warunki mieszkaniowe. Na wniosek, który złożyłem w 1970 roku w miejskim Wydziale Gospodarki Komunalnej i Mieszkaniowej, otrzymuję rokrocznie tę samą odpowiedź: wniosek będzie rozpatrzone w roku następnym. Żona z dziećmi zamieszkuje u swojej matki, ja natomiast mieszkam u swoich rodziców. Żona z dziećmi zajmuje pokoik 8 m kw. Równie ciasno jest u moich rodziców, gdzie do tego są krytyczne warunki sanitarne – brak wody i ubikacji. Sytuacja, jaka istnieje, grozi rozbitciem naszego małżeństwa. Wyczerpana nerwowo żona robi mi sceny, że jestem niezaradny, że mam pewno jakąś kobietę i dlatego stan obecny mi jakoś odpowiada. A ja, mimo gorączkowych starań, jestem po prostu bezradny”¹⁶ (wrzesień 1977, Zdzisław P. z Murowanej Gośliny).

Gospodarka niedoborów rozciągała się na wszystkie dziedziny życia: budownictwo, niską jakość pracy, usług medycznych, przedszkolnych, komunikacyjnych. Czas inwestowany przez rodziny w zapewnienie podstawowych zasobów egzystencjalnych powodował zaniedbywanie innych dziedzin życia, między innymi związanych z opieką i wychowywaniem dzieci. Wychowywanie odbywało się w tak zwanym „czasie wolnym” (na przykład w niedzielę) albo przy okazji wystąpienia większych problemów wychowawczych lub złych ocen w szkole (groźba drugoroczności). W rodzinach wiejskich wychowywanie dobywało

¹⁵ S. E. Hobfoll, *Stres, kultura i społeczność...*, op. cit.

¹⁶ *Księga listów PRL-u. Część trzecia...*, op. cit., s. 112.

się w ramach wspólnej codziennej pracy (pomoc dzieci była niezbędna dla przetrwania gospodarstwa indywidualnego zarówno w latach powojennych, jak i w latach sześćdziesiątych oraz siedemdziesiątych), na rzecz której zaniedbywano obowiązki szkolne. Dzieci na wsi, w zależności od ich wieku oraz pory roku, pracowały do czterech godzin dziennie i wykonywały ciężkie prace, zarówno przed pójściem do szkoły, jak i po powrocie z niej.

Jak widać, brak jednych zasobów pociągał za sobą braki kolejnych, co rzutowało na deficyty rozwojowe dzieci i ograniczało ich późniejsze szanse życiowe. W sytuacji niedoboru podstawowych zasobów rodzice troszczyli się przede wszystkim o zabezpieczenie potrzeb rodziny i nie inwestowali w swoje zasoby osobiste, gdyż nie widzieli większych szans na ich spełnienie. Starali się jednak inwestować w zasoby dzieci, szczególnie w zasoby materialne. W pogoni za tym gubili czasem inne zasoby, równie ważne lub ważniejsze dla rozwoju. Zasoby materialne w koncepcji Stevana E. Hobfolla uważane są jednak za najważniejsze źródło zdrowia psychicznego i fizycznego, stąd w gospodarce niedoboru były przez rodziców tak cenione i „zdobywane” w celu zaopatrzenia w nie dzieci. Według powyższej koncepcji ludzie dopasowują swoje zasoby do potrzeb środowiska, a jak pokazano – zasobów materialnych (konsumpcyjnych) zdecydowanie brakowało. Ponadto stres związany z ich ewentualną utratą był zawsze znacznie silniejszy od stresu towarzyszącego zdobywaniu innych zasobów.

Pomimo trudnej codzienności, pozbawionej wszelkich wygód, szarej, nudnej i ciężkiej, którą określić można „codziennością siermiężnego socjalizmu”, rodziny z wielką determinacją inwestowały w dzieci. Jedynie ich przyszłość rodziła większe nadzieje. Wydawało się to jedynym sensownym zasobem, w który warto inwestować. Dzieci gwarantowały przetrwanie rodziny w dosłownym znaczeniu. W obliczu bardzo niskich świadczeń emerytalnych (skazujących wielu emerytów na ubóstwo) dziecko było jedynym pewnym zabezpieczeniem na starość. Stanowiło więc dla rodziców dobro, które łączyło cechy typowe dla zasobów stanu, zasobów energii oraz zasobów statusu społecznego.

Nadzieję na zdecydowaną zmianę życia, w tym na dogonienie krajów zachodnich, przyniosły lata siedemdziesiąte, których pierwsza połowa nazywana bywa „gierkowskim skokiem modernizacyjnym”. Większe otwarcie na Zachód, modernizacja wielu dziedzin gospodarki (nie tylko przemysłu), z także rolnictwa, infrastruktury, dróg i linii kolejowych, budowa mieszkań, fabryk, przedsiębiorstw, kopalni oraz elektrowni odbywała się w zawrotnym tempie. Zwiększyła się liczba miejsc pracy, podniosła się stopa życiowa społeczeństwa. W dekadzie tej oddano do użytku dwa i pół miliona nowych mieszkań, podniesiono najniższe emerytury, renty, stypendia i zasiłki z ubezpieczenia społecznego. Ludność wsi objęta została bezpłatną opieką lekarską. Wzrosła liczba szpitali i łóżek szpitalnych. Społeczeństwo pragnęło naśladować zachodni styl życia.

Niestety, po kilku latach wzrostu gospodarczego polska próba imitacji modernizacji zachodniej została zahamowana na skutek ograniczeń systemu centralnego planowania, który stanowił podstawę gospodarki socjalistycznej. Tym samym najpierw nastąpiło spowolnienie wzrostu gospodarczego, a następnie kryzys, który trwał już do końca istnienia tego systemu. Tak gwałtowna modernizacja wymuszała znaczne podwyżki cen, co spotykało się z protestami społecznymi. Pojawiło się rozdarcie spowodowane dużą rozbieżno-

ścią między oczekiwaniami i aspiracjami a możliwościami ich realizacji. Ludziom pokazano, że można lepiej żyć, ale nie udostępniono im środków do osiągnięcia takich celów. Polacy byli bogatsi i pragnęli inwestować w swoje zasoby. Lata strat i wegetacji ekonomicznej nakręcały potrzebę gromadzenia zasobów, zwłaszcza materialnych. Zewnętrzna zasobność konsumpcyjna miała upodabniać życie w socjalizmie do zachodniego stylu życia. W ten sposób, pomimo trudności w zaopatrzeniu w podstawowe towary, zrodziła się „codziennosc socjalistycznej konsumpcji”. Rodziny były umęczone pogłębiającym się kryzysem gospodarczym, w tym codziennym „życiem kolejkowym”, brakiem dobrze funkcjonującej sfery usług, drożyzną, wzrostem nierówności dochodów, bardzo wysokimi cenami na rynku równoległym, kłamliwą propagandą sukcesu, upadkiem kultury pracy, szarzyzną życia. Oto przykłady fragmentów listów pisanych przez słuchaczy do Polskiego Radia – z nadzieją na otrzymanie rady czy pomocy albo ze skargą na istniejące warunki życia: „Wobec szalonej drożyzny stałem się bezradny, kraść nie umiem, żebrać się wstydę, co mam robić? Wiem, że w Polskim Radio są tęgic głowy, to coś wymyślą i mnie doradzą. Z jaką goryczą zamiast pięknej kolędy zaśpiewać trzeba będzie z dziećmi partyzancką, lecz aktualną pieśń: »my ze spalonych wsi i głodujących miast«¹⁷ (16 grudnia 1970, Klemens S. z Choczni); „Ogromnie denerwujące jest to bajdurzenie à propos cukru. Nagracie lepiej na taśmę ten jeden głos oburzenia społeczeństwa za głodzenie ludzi, te tasiecowe kolejki po artykuły pierwszej potrzeby, a co się dzieje z kaszą manną, gryczaną, perłową? Czy to też produkuje się z buraków? Dlaczego ta baba z ministerstwa ani słowem w TV nie poruszyła tej sprawy? W kogo to uderza? W maleńkie dzieci, chorych starców i ludzi chorujących na żołądki? Aby »zdobyć« – nie kupić – pierwszy termin jest trafny u nas, trzeba nie iść spać całą noc i warować pod sklepem. A czy nie wstyd tyle lat po wojnie? Dlaczego tak jest? Dlaczego za sanacyjnej Polski było jedzenia w bród? A kolejek nie było nigdy. Dlaczego komercyjna cena cukru wynosi 26 zł, dlaczego nie 20, jak było ustalone? Pierw u paskarzy się kupowało, a teraz w sklepie po paskarskiej cenie. To granda, w najgorętszym czasie, kiedy robi się przetwory, aby było w zimie taniej i człowiek nie cierpiał z głodu – wtedy jest heca z cukrem. A wstydliwie nie wspomina się, od czego zaczęła się cukrowa historia – właśnie od zapowiedzi 100% zwwyżki ceny na cukier. 31 lat po wojnie wstyd ciężki wprowadzać kartki! Czyż nie można sprowadzić od tych, których się ciągle wspiera?»¹⁸ (16 sierpnia 1976, Głodny i zmordowany kolejkami).

Druga połowa lat siedemdziesiątych zakończyła okres pomyślnego rozwoju w Polsce Ludowej. W kraju zaczęło wzrastać niezadowolenie z życia, a wraz z nim – coraz większy stres, osłabiający siły psychiczne i zdrowotne ludzi. Zdobywanie zasobów związanych z przetrwaniem utrudniało walkę o zasoby dotyczące statusu społecznego. Ludzie zaczęli koncentrować się na zaspokajaniu doraźnych potrzeb, czyli żyli głównie czasem teraźniejszym, a pojęcie rozwoju zastępowali pojęciem przetrwania. Przeszłość nie była przydatna, a przyszłość nie rodziła już nadziei na dobrą zmianę. Dlatego też cechą codziennej aktywności adaptacyjnej rodziny były takie formy działań (strategie przetrwania), które miały

¹⁷ *Księga listów PRL-u. Część druga...*, op. cit.

¹⁸ *Księga listów PRL-u. Część trzecia...*, op. cit., s. 101.

umożliwić jej uniezależnienie się od funkcjonowania systemu¹⁹. Rodzina stała się środowiskiem budowania rozszerzonej wspólnoty, skupiającej obok siebie inne grupy pierwotne, na przykład przyjaciół, sąsiadów i znajomych, z którymi utrzymywano bliskie więzi i współdziałano na zasadzie świadczenia wzajemnej pomocy. Posiadanie rodziny było podstawowym warunkiem przetrwania albo przynajmniej warunkiem łatwiejszego radzenia sobie w życiu. Między rodziną poszerzoną (o krąg przyjaciół, znajomych) a narodem powstało zjawisko „próżni społecznej”, opisane przez Stefana Nowaka z końcem lat siedemdziesiątych, polegające na zaniku identyfikacji ze strukturami średniego zasięgu. Sprzyjało to silnemu integrowaniu się i zamykaniu się w kręgu rodzinno-przyjacielskim kosztem innych grup i struktur. Taka sytuacja kształtowała specyficzny układ społeczny, bazujący na podziale „swoi” i „obcy”, „my” i „oni” – efekcie wieloletnich działań systemowych, które doprowadziły do dezintegracji społecznej²⁰. Podział taki wyzwał odrębne standardy etyczne, inne dla swoich członków, osób bliskich i znajomych, a inne dla nie swoich, obcych, przedstawicieli innych grup. Inne zasady i normy obowiązywały we własnej małej grupie, a inne w kontaktach ze światem instytucji i podobnych. Przebywanie ze „swoimi” uchodziło za bezpieczne, a z „obcymi” za zagrażające. Prowadziło to do licznych podziałów i antagonizmów w społeczeństwie oraz w relacjach codziennych. Ukrywanie się w rodzinie było rodzajem strategii przetrwania i uniezależnienia się od systemu. Społeczeństwo nabierało charakteru rywalizujących, nieufnych wobec siebie grup pierwotnych, a system tracił zdolność koordynowania działań jednostkowych i zbiorowych²¹.

Jak widać, optymistyczna druga część dekady lat siedemdziesiątych przeobraziła się w codzienność rozgoryczenia i obniżania potrzeb społecznych. Rodziny funkcjonowały w atmosferze częstych wysokich podwyżek i niedoboru podstawowych produktów, co czyniło życie niezwykle stresujące. W takich warunkach koncentrowano się na utrzymaniu posiadanych zasobów na dotychczasowym poziomie i próbach zachowania przynajmniej na zewnątrz przyzwoitego standardu, który jedna z pamiętnikarek nazwała „codziennym artystycznym cerowaniem nędzy”²². Ludzie coraz częściej walczyli o zachowanie istniejących zasobów niż zdobywanie nowych. Była to wyraźna zapowiedź nadchodzącego załamania się systemu.

Lata osiemdziesiąte stanowiły obok powojnia dekadę najgorzej ocenianą przez społeczeństwo pod względem zadowolenia z życia²³. Stan wojenny, kryzys polityczny i kryzys

¹⁹ Zjawisko to określano jako odspołecznienie społeczeństwa; było ono przeciwieństwem procesu, który miał miejsce po 1989 roku, czyli uspołeczniania społeczeństwa, zob. M. Marody, *System realnego socjalizmu w jednostkach*, [w:] *Co nam zostało z tych lat... Społeczeństwo polskie u progu zmiany systemowej*, red. M. Marody, Londyn 1991, s. 262.

²⁰ E. Tarkowska, *Czas w społeczeństwie. Problemy, tradycje, kierunki badań*, Wrocław 1987, za: M. Marody, *System realnego socjalizmu...*, op. cit., s. 262.

²¹ M. Marody, *System realnego socjalizmu...*, op. cit., s. 262.

²² *Wspomnienie „Mój Peereł”, konkurs „Czasy PRL-u”*, Archiwum Ośrodka KARTA, AOII/ 77 w77, Warszawa 1990–1991, s. 77.

²³ *40-lecie PRL w opinii społecznej, czerwiec 1984*, badania OBOP SP nr 15/329, Archiwum Raportów Społecznych, Warszawa 1984.

gospodarczy ukazały niewydolność systemu jako projektu ideologicznego i politycznego²⁴. Niewydolność gospodarki centralnie sterowanej stała się powszechnie widoczna i nieodwracalna, co doprowadziło do załamania systemu i rozpadu społeczeństwa socjalistycznego. Dla życia rodziny oznaczało to groźbę utraty stabilności oraz życie w warunkach poważnego kryzysu i załamania gospodarczego, skutkującego głęboką traumą. Ludzie zarabiali mniej, dlatego też zmuszeni byli pracować dłużej, ale nie mieli nadziei na lepsze życie. Ogarniało ich poczucie bezsensu i barku nadziei na jakiegokolwiek sensowne zmiany. Otańczając rzeczywistość postrzegali jako irracjonalną i bezsensowną. Rodziny były wyczerpane walką o przetrwanie. Nie miały już prawie czasu wolnego, gdyż zużywano go w celu zabezpieczenia najważniejszych potrzeb rodziny i bliskich. Dla wielu młodych ludzi pozostaty tylko dwa rozwiązania w istniejącej sytuacji: bunt lub emigracja.

W okresie Polski Ludowej rodzina (podobnie jak całe społeczeństwo) skupiona była na realizacji celów doraźnych i na bezpośrednich gratyfikacjach, w mniejszym zaś stopniu na własnym, długofalowym rozwoju czy na przyszłych potrzebach. Jedynie dziecko, jak wspomniano, było zasobem, w który inwestowano z myślą o przyszłości; na drugim miejscu takim zasobem było mieszkanie. W ostatniej dekadzie rodzina znajdowała się u kresu sił. Jej dotychczasowe funkcje ochronne zostały wyczerpane, podobnie jak wewnętrzne i zewnętrzne zasoby. Życie codzienne lat osiemdziesiątych nazwać można „codziennością głębokiego kryzysu”. Pod względem psychicznym przypominało ono kondycję rodziny zaraz po wojnie. W obu tych okresach rodzina znajdowała się w stanie traumy i walczyła o przywrócenie prawa do normalnego, godnego życia. W celu przetrwania stosowała różnorodne strategie adaptacyjne, które miały pomóc jej członkom w uniezależnieniu się od systemu lub w minimalizowaniu kosztów trwania w nim. Przyjmowano różnorodne strategie: obok wspomnianej już „ucieczki w rodzinę” i zamykania się wyłącznie w jej kręgu wymienić należy między innymi zjawisko tak zwanej renaturalizacji spożycia, czyli produkowania wielu towarów metodą domową (na przykład jedzenia, odzieży, mebli, telewizorów, a nawet samochodów – tak zwanych składaków), czy wykorzystywania sił i zasobów osób starszych w rodzinie (rodziców, dziadków) do pomocy młodym małżonkom. Starsi członkowie pełnili w rodzinie różne zadania. Po pierwsze, w celu zaopatrzenia rodziny przyjmowali funkcję „stójkowych w kolejkach”; po drugie, młodzi korzystali z ich mieszkania, dopóki nie zdobyli własnego (czyli od dziesięciu do dwudziestu lat); po trzecie, babcie pełniły funkcję darmowych opiekunek dla wnuków i gospodyń domowych dla młodych małżeństw. Powyższe warunki nierzadko sprzyjały nadużywaniu pomocy starszych i marginalizowaniu ich prawa do spokojnej starości. Niestety bez wsparcia ze strony starszego pokolenia młoda rodzina nie miała szans na przetrwanie.

Inną strategią adaptacyjną, stosowaną nagminnie, było „załatwianie” różnych spraw za pomocą znajomości, „dojść”, przekupstw, pochlebstw, gróźb – czyli nie w sposób oficjalnie obowiązujący w świecie instytucji i w życiu publicznym. Brak „znajomości” skazy-

²⁴ Mimo tego socjalizm jako projekt ideologiczny uchodził do połowy lat osiemdziesiątych (nawet po stanie wojennym) za dość atrakcyjny pod względem głoszonych haseł i niektórych cech opieki socjalnej. Dopiero pod koniec dekady uznano jego nieprzydatność pod każdym względem.

wał jednostkę na bezradność. Kolejną typową strategią przetrwania była tak zwana „pasożytnicza innowacyjność”, polegająca na wyzwaniu zaradności rodziny nie po to, by ulepszyć system, lecz by lepiej wykorzystać występujące w nim absurdy i słabe punkty. Za specyficzne strategie adaptacji uznać należy także stosowanie „podwójnej moralności”, czyli dualizmu etycznego w życiu prywatnym i publicznym, oraz kierowanie się logiką „negatywnych dążeń”, polegającą na podejmowaniu starań i wysiłków, aby nie być gorszym – zamiast dążeń do tego, by być lepszym. Formą adaptacji były też „bunt” i „emigracja wewnętrzna”, często występujące zwłaszcza w ostatniej dekadzie. Takich strategii przystosowawczych można wymienić dużo więcej; u ich podstaw leżały prawie zawsze działania kompensacyjne i ratownicze, a nie optymalizacyjne. Istota strategii polegała zatem na szukaniu sposobów radzenia sobie ze stresem, kryzysami, traumą, niepowodzeniami, niską jakością życia, stratami czy sytuacjami niedoboru pożądanych zasobów.

Podsumowanie i wnioski

Z powyższych rozważań wynika, że możliwości rozwojowe rodziny w Polsce Ludowej były bardzo ograniczone. Niemal przez cały okres socjalizmu realnego rodzina zmuszona była funkcjonować w warunkach stresu, licznych niedoborów, braku podmiotowości i propagandowej manipulacji. Tworzyło to atmosferę bierności, znużenia, apatii, a także rozdziło frustrację, agresję i stany depresyjne. W takich sytuacjach pojawiały się również zachowania ambiwalentne: z jednej strony nadzwyczajna aktywność, integracja, współdziałanie z innymi ludźmi i solidaryzm, z drugiej zaś – zniechęcenie i obojętność na los bliźnich.

Niekiedy też w tak trudnych warunkach rodzina jako grupa podlegała wzmocnieniu, a jednostka – osłabieniu. Dlatego przez cały czas trwania PRL-u rodzinę postrzegano jako podstawę przetrwania człowieka, podstawową wartość wśród zasobów, mającą zarówno pierwotne, jak i wtórne właściwości, w tym źródło zasobów materialnych, osobowych oraz stanu i energii. Zasoby zewnętrzne rodziny były bardzo ograniczone, co oddziaływało niekorzystnie na jej zasoby wewnętrzne. Między zasobami występowały liczne zależności i powiązania. W Polsce Ludowej rodzina funkcjonowała w warunkach rozdarcia między kłamliwą propagandą a codziennością życia, w której każda ze sfer miała nieco inną wizję rozwoju i inne oczekiwania. Wszędzie brakowało harmonii i równowagi. Stabilność rodziny w socrealizmie była podważana przez czynniki zewnętrzne – obiektywne (trudne warunki bytu, działania polityczno-propagandowe, kryzysy gospodarcze, drożyzny) oraz czynniki wewnętrzne – subiektywne (stresy, kryzysy, frustrację, doświadczenia biedy, trudności codziennego życia).

Analiza psychospołecznej kondycji rodziny w czasach socjalizmu realnego, dokonana w oparciu o teorię zachowania zasobów Stevana E. Hobfolla, pozwala wyciągnąć następujące wnioski:

1. rodzina była bardziej zagrożona od zewnątrz niż od wewnątrz;

2. zasoby wewnętrzne rodziny były zaniedbywane wskutek poświęcania ogromnej ilości czasu, sił i energii na zdobywanie zasobów zewnętrznych;
3. silny i traumatyczny stres zewnętrzny, którego doświadczały rodziny, pociągał za sobą stratę zasobów wewnętrznych. Tworzyło to długotrwałe cykle strat, które osłabiały zasoby kluczowe dla odporności rodziny (czyli jej zdolności do znoszenia negatywnych konsekwencji stresu i tramy);
4. panujący sytem utrudniał realizację wielu zasobów, w tym materialnych i osobistych: najpierw z powodów ideologicznych, a potem z powodu niedoborów gospodarczych;
5. rodziny koncentrowały się bardziej na ochronie zasobów istniejących niż na zdobywaniu nowych;
6. rodziny, które nie miały dostatecznej ilości zasobów, żyły w stresie, w atmosferze przygnębienia i braku kontroli nad życiem, co sprawiało, że nie było w nich miejsca na optymizm i pozytywne myślenie o przyszłości;
7. niszczenie zasobów rodziny prowadziło do niszczenia jej kondycji moralnej, czyli zasobu najważniejszego dla kształtowania tożsamości grup, jednostek i całego społeczeństwa;
8. straty zasobów moralnych są wyjątkowo trudne do odzyskania i wymagają długiego czasu. Ich brak staje się podstawą długotrwałego stresu i traumy społecznej;
9. zasoby rodziny nastawione były przede wszystkim na przetrwanie, a dopiero w dalszej kolejności na rozwój, rozumiany jako konformizm i adaptacja.

Na szczęście rodzina polska, przywykła do wielu negatywnych doświadczeń z wcześniejszej historii, pomimo braku wystarczających zasobów zewnętrznych i osłabienia zasobów wewnętrznych wciąż potrafiła odnajdywać w sobie siły i wewnętrzne zdolności do przetrwania oraz rozwoju. Niewątpliwie siłą wspierającą rodzinę było bardzo silne przywiązanie do tradycyjnych polskich wartości (w tym również rodzinnych), polskiej kultury i nauki kościoła katolickiego.

Bibliografia

- 40-lecie PRL w opinii społecznej, czerwiec 1984, badania OBOP SP nr 15/329, Archiwum Raportów Społecznych, Warszawa 1984.
- Hobfoll S.E., *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*, przeł. M. Kacmająr, Gdańsk 2006.
- Hobfoll S.E., *Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress*, „American Psychologist” 1989, vol. 44.
- Hobfoll S.E., *Family Stress: Integreting Theory and Measurement*, „Journal of Family Psychology” 1992, vol. 6, no. 2.
- Księga listów PRL-u. Część pierwsza 1951–1956*, red. G. Sołtysiak, Warszawa 2005.
- Księga listów PRL-u. Część druga 1956–1970*, red. G. Sołtysiak, Warszawa 2005.
- Księga listów PRL-u. Część trzecia 1971–1989*, red. G. Sołtysiak, Warszawa 2005.

- Listy pasterskie Prymasa Polski 1946–1974*, Paris 1975.
- Jaka jesteś, rodzino?*, red. M. Parzyńska, Warszawa 1965.
- Marody M., *System realnego socjalizmu w jednostkach*, [w:] *Co nam zostało z tych lat... Społeczeństwo polskie u progu zmiany systemowej*, red. M. Marody, Londyn 1991.
- Olubiński A., *Siły społeczne jako kluczowa kategoria pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. S. Kawula, Toruń 2001.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.
- Świda-Ziemba H., *Człowiek wewnętrznie zniewolony*, Warszawa 1998.
- E. Tarkowska, *Czas w społeczeństwie. Problemy, tradycje, kierunki badań*, Wrocław 1987.
- Wspomnienie „Mój Peerel”, konkurs „Czasy PRL-u”*,
Archiwum Ośrodka KARTA, AOII/ 77 w77, Warszawa 1990–1991.
- Zaremba M., *Wielka trwoga. Polska 1944–1947*, Kraków 2012.

Renata Doniec

Kondycja rodziny w czasach socjalizmu realnego – zasoby a możliwości rozwojowe

W artykule starano się ukazać społeczny kontekst życia rodziny i jej możliwości rozwojowych w poszczególnych dekadach socrealizmu w Polsce w świetle teorii zasobów Stevana E. Hobfolla. Założono wstępnie, że: 1) w poszczególnych okresach rodzina podlegała zmianom i miała różne oblicza, a także też pewne cechy wspólne; 2) cechy psychospołeczne rodziny, jej zachowania, preferencje i wybory są zrozumiałe jedynie w kontekście cech i właściwości całego systemu; 3) należy odróżnić rodzinę jako projekt ideologiczno-propagandowy od rodziny – wytworu codziennej rzeczywistości. W oparciu o te założenia oraz teorię zachowania zasobów Stevana E. Hobfolla próbowano odkryć i zinterpretować psychospołeczne zachowania rodziny w sytuacjach stresu i traumy, której źródłem był kontekst społeczny, w tym między innymi skutki wojny, działania polityczno-propagandowe oraz czynniki gospodarcze. Celem analizy było ukazanie możliwości rozwojowych rodziny w postaci posiadanych przez nią zasobów zewnętrznych, które wywierały wpływ na jej zasoby wewnętrzne. Szczególnie istotne wydawało się pokazanie różnych strategii przystosowawczych rodziny do panujących warunków życia, które wyznaczały jej możliwości rozwojowe. Podjęto również próbę wskazania najważniejszych zależności między zasobami występującymi w rodzinie. Analizę dokonano na bazie materiałów źródłowych, w tym dokumentów osobistych (wspomnień, listów), badań OBOP-u oraz opracowań socjologiczno-historycznych.

Słowa kluczowe: rodzina, czasy socrealizmu, stres, trauma, warunki życia a kondycja rodziny w poszczególnych dekadach, zasoby rodziny, możliwości rozwojowe, zagrożenia, dokumenty osobiste, analiza jakościowa.

Family condition in the days of real socialism – resources and development possibilities

The article attempts to illustrate the social context of family life and its developmental potential in the decades of socialist realism in Poland in the light of Stevan E. Hobfoll's resource theory. It was initially established that: 1) the family was subject to change and it had different faces at different times but also had some common characteristics; 2) psychosocial characteristics of the family, its behavior, preferences and choices are understandable only in the context of the characteristics and properties of the whole system; 3) family should be distinguished as an ideological propaganda project from the family – the product of everyday reality. Based on these assumptions and the theory of conservation of resources by Stevan E. Hobfoll it was attempted to discover and interpret the psychosocial behavior of the family in situations of stress and trauma, the source of which was the social context including effects of war, politic, propaganda and economic factors. The purpose of the analysis was to show the developmental potential of the family in the form of its external resources which had an impact on its internal resources. It was particularly important to show the various adaptation strategies of the family to the prevailing living conditions, as they set the stage for development. An attempt was also made to identify the most important relationships among resources occurring in the family. The analysis was made on the basis of source materials, including personal documents (memories, letters), OBOP research and sociological and historical studies.

Keywords: family, times of socialist realism, stress, traumas, living conditions and family condition in particular decades, family resources, developmental opportunities, threats, personal documents, qualitative analysis.

Translated by Renata Doniec

Joanna M. Domańska
Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna
w Elblągu

ZJAWISKO PROSTYTUCJI – ANALIZA TEORETYCZNA

Prostytucja istnieje we wszystkich kulturach, epokach i ustrojach gospodarczych. Jest to trwała instytucja społeczna, występująca we wszystkich warstwach społecznych, od najniższych do najwyższych, i jedno z najbardziej znamienitych zjawisk¹. Stanowi część rzeczywistości społecznej i jako taka funkcjonuje w przestrzeni społecznej niezależnie od moralnej oceny czy podstaw prawnych jej uprawiania. Nie zmienia to jednak faktu, że w obrębie naszego kręgu kulturowego jest postrzegana w kategoriach działania, którego podejmowanie niezaprzeczalnie wiąże się z odpodmiotowieniem jednostki sprzedającej przypadkowym osobom nie tylko swoje ciało, lecz również własną godność.

1. Znaczenie i zakres pojęcia prostytucji

Termin „prostytucja” pochodzi od łacińskiego słowa *prostitutio*. W tłumaczeniu na język polski oznacza nierząd uprawiany w celu osiągnięcia zysku. Niekiedy znaczenie wywodzi się też od słowa „prostare”, co znaczy: „stać się czymś”, „ofiarować się na sprzedaż”. Klasyczna definicja prawa rzymskiego mówi, że prostytutką jest kobieta oddająca swoje ciało dla zysku pieniężnego większej liczbie mężczyzn². Natomiast grecki ustawodawca Solon – którego to definicja ciągle nadal się popularnością – prostytutką określił osobę oddającą się za zapłatę każdemu³.

Obecnie niezwykle trudno ustalić kryteria zjawiska prostytucji, stwierdzić, kiedy mamy do czynienia z prostytucją, co nią jest, a czego nie można do niej zaliczyć. Współcześnie, zdaniem Marii W. Poznańskiej, przy daleko posuniętej swobodzie seksualnej akceptowanej w wielu społecznościach, kwestie te stają się niełatwe do uchwycenia i rozgra-

¹ M.W. Poznańska, *Prostytucja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 995.

² M. Kowalczyk-Jamnicka, *Charakterystyka współczesnej prostytucji*, [w:] *Problemy współczesnej patologii społecznej*, red. B. Urban, Kraków 1998, s. 177.

³ I. Pospiszyl, *Patologie społeczne*, Warszawa 2008, s. 224.

niczenia. Są kobiety, których moralność budzi poważne zastrzeżenia, a nawet publiczne zgorszenie, a mimo to nikt nie określa ich mianem prostytutek. Za prostytutkę nie uznaje się również kobiety, która zgadza się na stosunek seksualny w zamian na przykład za sfinansowanie przez partnera pobytu i zabawy w lokalu; to samo dotyczy kobiet przyjmujących prezenty za swoje usługi. Chodzi o to, że zapłata nie została ustalona z góry, jako „cena” za odbycie stosunku seksualnego. Również częsta zmiana partnerów nie czyni kobiety prostytutką⁴.

Problemy ze zdefiniowaniem zjawiska prostytucji wynikają również z tego, że różni autorzy kładą nacisk na inne aspekty omawianego zjawiska. Poza tym wraz z biegiem czasu dezaktualizują się pewne ujęcia prostytucji, na przykład przypisywanie cech prostytucji tylko kobietom⁵.

Przedstawię niżej kilka definicji według wybranych autorów.

Według Urszuli Świętochowskiej prostytucja to „utrzymywanie przypadkowych stosunków seksualnych bez zaangażowania emocjonalnego i pobieranie za świadczone usługi określonych opłat”⁶.

Zbigniew Lew-Starowicz prostytucję rozumie jako „różnorodne w formie kontakty hetero- lub homoseksualne uprawiane w celach zarobkowych z większą liczbą osób. Stosunek prostytucyjny traktowany jest w kategoriach rzeczowych (usługowych) i wyklucza więź emocjonalną”⁷.

Józef Maćko za prostytucję uznaje „stosunek dwojga osób, polegający nie tylko na naturalnym doborze płciowym, lecz na pozamałżeńskim kontakcie konsensualnym, mocą którego osoba jedna oddaje się tytułem odpłatnym osobie drugiej celem chwilowego zaspokojenia popędu seksualnego”⁸.

Michał Antoniszyn i Andrzej Marek prostytucję definiują jako „zjawisko o skali społecznej polegające na tym, że większa lub mniejsza liczba osób, będących członkami danej społeczności, uprawia proceder polegający na świadczeniu usług seksualnych w zamian za korzyści materialne”⁹. prostytutką zaś określają osobę, która „stale lub dorywczo uprawia proceder polegający na świadczeniu usług seksualnych w dowolnej formie w zamian za korzyści materialne, które stanowią decydujący motyw jej działania”¹⁰.

Światowa Organizacja Zdrowia definiuje prostytucję jako „aktywność seksualną o charakterze dynamicznym i adaptacyjnym, co pociąga za sobą transakcję pomiędzy usługodawcą a usługobiorcą”¹¹.

Joanna Sztobryn-Giercuskiewicz prostytutką nazywa osobę, która „która odpłatnie świadczy usługi seksualne, będąc świadoma, że jest to sposób zarobkowania, a z klientami łączy ją jedynie więź zawodowe”¹².

⁴ M.W. Poznańska, *Prostytucja*, op. cit., s. 995–996.

⁵ A. Olak, *Bezpieczeństwo i zagrożenia społeczne – zarys problematyki*, Rzeszów 2012, s. 26.

⁶ U. Świętochowska, *Patologie cywilizacji współczesnej*, Toruń 1999, s. 105.

⁷ Z. Lew-Starowicz, *Słownik seksuologiczny*, Warszawa 1986, s. 70.

⁸ J. Maćko, *Prostytucja*, Warszawa 1927, s. 4.

⁹ M. Antoniszyn, A. Marek, *Prostytucja w świetle badań kryminologicznych*, Warszawa 1985, s. 11.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ J. Sztobryn-Giercuskiewicz, *Psychologiczne aspekty prostytucji*, Łódź 2004, s. 20.

Magdalena Jasińska za prostytutkę uznaje osobę, która „zaspokaja potrzeby seksualne przygodnych partnerów za zapłatą, bez zaangażowania uczuciowego i w zasadzie bez wyboru”¹³.

Wyszczególnione wyżej definicje prostytucji, jak i wszelkie inne (niewymienione tutaj), zawierają wspólne kryteria. Są nimi:

1. według Mc Caghy’ego:
 - zachowanie, które ma dla klienta znaczenie seksualne;
 - element transakcji ekonomicznej, zapłaty określonej z góry;
 - obojętność uczuciowa; zachowanie obojga stron zmierza do wymiany usług¹⁴;
2. według Jacka Kurzepy:
 - sprzedajność własnego ciała – wiąże klienta i oferenta przez różnego typu formy zaspokojenia seksualnej pożądlivosti, mającej zarówno charakter stosunku seksualnego w sensie dosłownym, jak i podejmowania różnych praktyk seksualnych wynikających z fantazji, potrzeb, żądań klienta, za które on płaci;
 - brak zaangażowania emocjonalnego – tego typu kontakty są obojętne uczuciowo, strony nie mają oczekiwać związanych z budowaniem trwałej emocjonalnej relacji;
 - wielość partnerów – wynika to z chęci zysku. Im więcej partnerów, tym większe zarobki;
 - brak wyboru partnera i oddawanie się każdemu, kto zapłaci;
 - posiadanie świadomości uprawianego procederu – przeświadczenie i świadomość faktu, że jest to zawód, aktywność uprawiana w celu zdobycia pieniędzy¹⁵.

2. Formy prostytucji

Istnieje wiele form prostytucji. Jak pisze Magdalena Jasińska, współcześnie „podział prostytutek na kategorie może być dokonany oczywiście według różnych kryteriów, lecz kontakt z terenem narzucił klasyfikację zgodną z nomenklaturą przyjętą w tych kręgach. Ubranie i wygląd zewnętrzny, miejsce nawiązywania znajomości z mężczyznami oraz spę-

¹² Ibidem, s. 30.

¹³ M. Jasińska, *Problematyka prostytucji w Polsce*, [w:] *Zagadnienia patologii społecznej*, red. A. Podgórecki, Warszawa 1976, s. 437.

¹⁴ I. Pospiszyl, *Patologie społeczne*, op. cit., s. 225.

¹⁵ J. Kurzepa, *Prostytucja – historia, uwarunkowania i formy zjawiska*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, op. cit., s. 997.

dzania z nimi czasu, sposób i formy zabiegania o nich, a wreszcie wysokość zapłaty przesądza o przynależności do tej czy innej kategorii¹⁶.

Wśród podstawowych form prostytucji wyróżnia się: prostytucję męską i żeńską, a w zależności od świadczonych usług – heteroseksualną (mężczyzna płaci kobiecie lub kobieta płaci mężczyźnie), homoseksualną (mężczyzna płaci mężczyźnie, kobieta kobiecie) oraz biseksualną¹⁷; niektórzy dodają jeszcze tranwestytyczną (która może być homo- i heteroseksualna, a uprawiają ją zarówno mężczyźni, jak i kobiety)¹⁸.

Ciekawej typologii prostytutek, uwzględniającej formy od czasów starożytnych po obecne, dokonał Kazimierz Imieliński. Wymienia on następujące typy:

- hetery: były najwyższą warstwą prostytutek w starożytnej Grecji. Miały wysokie wykształcenie, uważano je za „arystokrację” wśród innych prostytutek, mimo że były prostytutkami świeckimi;
- hierodule: niewolnice i niewolnicy świątynni w służbie bóstwa, uważani za własność bogów. Poprzez stosunki płciowe z hierodulami człowiek brał udział we władzy bogów i jednoczył się z nimi;
- puebla publica: kobiety, które uprawiały prostytucję w bez wyboru i w różnych miejscach;
- kurtyzany: kobiety spędzające życie w wielkim świecie, pozostające na utrzymaniu możnych kochanków;
- metresy: kochanki wysoko postawionych osobistości, królów, książąt. Ze względu na kontakt z takimi kochankami zyskiwały znaczne wpływy;
- posture girls: prekursorki obecnych striptizerek (XVII wiek);
- kokoty: staromodne określenie prostytutek na wysokim szczeblu;
- call girls: prostytutki uprawiające nowoczesny rodzaj prostytucji. Kontakty z nimi nawiązuje się przez telefon. Ich usługi są kosztowne¹⁹.

Brunon Hołyst dzieli prostytutki na pięć typów:

- call girls: dziewczyny na telefon. Najczęściej są młode i wykształcone. Obsługują klientów zagranicznych i ludzi biznesu. Mają swoich kuplerów, którzy organizują kontakt z klientami. Kontakty nawiązują telefonicznie. Zazwyczaj nie są znane policji;
- kobiety oferujące usługi seksualne w hotelach i nocnych klubach. Dla tej grupy prostytucja stanowi główne źródło dochodów. Z klientami nawiązują kontakt w tańcu, czasem dosiadają się do stolików mężczyzn, niekiedy rekomendowane są przez pracowników lokalu, stręczycieli lub inne prostytutki. Usługi seksualne świadczą zwykle w pokojach klientów;

¹⁶ Za: I. Kowalewski, *Prostytucja – rozważania terminologiczne*, [w:] *Wybrane zagadnienia medycyny społecznej w prac socjalnej*, t. 1, red. I. Kowalewski, Kraków 20013, s. 66.

¹⁷ B. Hołyst, *Kryminologia*, Warszawa 2004, s. 900.

¹⁸ S. Bębas, W. Adamczyk-Bębas, *Wybrane aspekty pedagogiki resocjalizacyjnej*, Radom 2011, s. 134.

¹⁹ K. Imieliński, *Manowce seksu*, Łódź 1990, s. 16–17.

- prostytutki uliczne: są otoczone liczną grupą osób wciągniętych w proceder (sutenery, ochroniarze, taksówkarze). W skład tej kategorii wchodziły prostytutki już „wypadające” z zawodu, początkujące lub z powodu skandalu „spalone” w swoim środowisku. Wiele z nich to osoby chore i uzależnione od alkoholu. Mają swoje stałe miejsca pracy, zwane pigalakami. Przeważnie są znane policji;
- prostytutki pracujące w agencjach towarzyskich i salonach masażu erotycznego. Częściej niż w pozostałych przypadkach to cudzoziemki, dobrze wykształcone. Działają w stosunkowo bezpiecznych warunkach. Są mało samodzielne, ale zachowują anonimowość;
- kobiety trudniące się nierządem okazjonalnie. Często niezidentyfikowane, tak zwane „cichodajki”. Bywają wśród nich uczennice szkół średnich, studentki, urzędniczki, kelnerki. Niektóre działają tylko w sezonie turystycznym lub w weekendy²⁰.

Radhika Coomeraswama, sprawozdawczyni ONZ, a artykule 48 raportu specjalnego dotyczącego handlu kobietami i wymuszanej prostytucji z maja 1996 roku wyróżniła następujące typy prostytucji:

- usługi towarzyskie: dostarczanie młodych, wykształconych i atrakcyjnych kobiet zamożnym zagranicznym biznesmenom;
- prostytucja uprawiana w hotelach i restauracjach;
- prostytucja uprawiana w salonach masażu erotycznego, odnowy biologicznej, klubach typu *peep-show*;
- prostytucja uliczna lub przydrożna;
- seks na telefon (sekslinia): zjawisko powszechne w Polsce znane nie tylko dorosłym;
- prostytucja „w oknie” (wystawna), charakterystyczna w Holandii²¹.

Mariusz Jędrzejko podaje kilka przykładów prostytucji, które mają miejsce w naszej rzeczywistości:

- korzystanie przez osoby dorosłe z usług prostytutek;
- funkcjonowanie prywatnych agencji towarzyskich lub indywidualnych prostitutek w blokach mieszkalnych;
- prostytuowanie się dzieci lub zmuszanie ich do prostytucji przez rodziców w celach zarobkowych;
- prostytuowanie się w ramach zależności służbowych, „przecierania” drogi kariery bądź zapewnienia sobie stabilizacji zawodowej;
- prostytucja jako forma zapłaty lub podziękowanie za załatwienie czy pomoc w załatwieniu jakiejś sprawy²².

²⁰ B. Hołyst, *Kryminologia*, op. cit., s. 1029; I. Pospiszył, *Patologie społeczne*, op. cit., s. 233.

²¹ Za: K. Charkowska, *Zjawisko prostytucji w doświadczeniach prostytuujących się kobiet*, Kraków 2010, s. 25.

Wśród modeli prostytucji wyodrębnia się również prostytucję dziecięcą. Niestety we współczesnym świecie prostytucja dziecięca jest zjawiskiem powszechnym, występuje zarówno w krajach rozwiniętych ekonomicznie, jak i rozwijających się. W państwach Europy Środkowo-Wschodniej wyróżnia się następujące jej modele:

- dzieci oferujące usługi seksualne skupiają się wokół stacji kolejowych (dzieci te rekrutują się one z grupy „dzieci ulicy” – bezdomnych), aby zarobić na jedzenie. Ich klienci wywodzą się z ubogich warstw społecznych, których nie stać na drogie usługi seksualne;
- dzieci z polskich i rumuńskich domów dziecka zapraszane na wakacje przez szwedzkich pedofilów;
- nieletnie dziewczęta z Europy Środkowo-Wschodniej (z Rosji, Ukrainy, Białorusi, a także Polski) dostarczane do zachodnich agencji towarzyskich;
- prostytucja drogowa (najczęściej w Polsce i Czechach);
- międzynarodowy handel chłopcami ma następujące formy: operują na ulicach Amsterdamu, Berlina i większych miast wschodnioeuropejskich. Chłopcy z Polski przyjeżdżają tam w czasie weekendów i ferii szkolnych. Najmłodszy mają 9 lat, a średnia wieku wynosi między 13 a 14 rokiem życia;
- chłopcy wykorzystywani są też do produkcji filmów pornograficznych (najwięcej filmów nakręcono w Czechach i Szwecji)²³.

3. Etiologia zjawiska prostytucji

Istnieje wiele koncepcji oraz teorii naukowych na temat uwarunkowań prostytucji. Wyjaśnienie genezy prostytuowania się jest niezwykle trudne ze względu na złożoność tego zjawiska. Joanna Moczydłowska wypowiedziała się w tej kwestii następująco: „Autorzy prac badawczych nad prostytucją, a także badacze, którzy interesowali się szeroko rozumianymi stosunkami międzyludzkimi, próbowali udzielić odpowiedzi na pytanie, jaka jest etiologia prostytucji. Jaka jest przyczyna istnienia nierządu, czym jest uwarunkowany popyt na »usługi« seksualne, dlaczego w poszczególnych społeczeństwach rozmiary tego procederu są większe, a w innych mniejsze, z jakich przyczyn konkretne osoby decydują się na wybór tej formy zarobkowania, mimo oczywistych negatywnych konsekwencji, jakie ona za sobą pociąga”²⁴. Według Edwarda Rosseta prostytucja jest zjawiskiem uwarunkowanym obyczajowo, fizjologicznie i ekonomicznie, przy czym warunki fizjologiczne i obyczajowe rodzą popyt na prostytucję, a ekonomiczne – podaż²⁵.

²² M. Jędrzejko, *Między seksualnością a prostytucją*, [w:] *Prostytucja jako problem społeczny, moralny i zdrowotny*, red. M. Jędrzejko, Warszawa – Pułtusk 2006, s. 9–21.

²³ U. Świętochowska, *Patologie cywilizacji...*, op. cit., s. 109–110.

²⁴ J. Moczydłowska, *Warunki materialne rodziny a prostytuowanie się nieletnich dziewcząt*, [w:] „Problemy Alkoholizmu” 1996, nr VI, s. 6.

²⁵ Za: J. Sztobryn-Giercuskiewicz, *Psychologiczne aspekty...*, op. cit., s. 33.

W literaturze przedmiotu wyróżniono trzy główne nurty teoretyczne wyjaśniające genezę omawianego zjawiska. Pierwszy z nich koncentruje się na biologiczno-psychologicznych uwarunkowaniach. W drugim specjaliści osadzają swoje koncepcje na gruncie społeczno-ekonomicznym. Trzeci natomiast eksponuje znaczenie czynników kulturowo-środowiskowych²⁶.

Nurt biologiczno-psychologiczny

Badacze, których poglądy wpisują się w ten nurt, dopatrują się czynników warunkujących uprawianie prostytucji w obrębie jednostkowych cech osobniczych. Chodzi tu zarówno o fizyczne, jak i charakterologiczne dyspozycje jednostki²⁷. Jednak należy zaznaczyć, że teorie biologiczne zostały w większości odrzucone przez współczesną naukę²⁸.

Jednym z głównych przedstawicieli nurtu biologiczno-psychologicznego był Cesare Lombroso. Wyrażał on bardzo kontrowersyjną opinię na temat prostytutek, uważał mianowicie, że każda z nich „jest reliktem ze wcześniejszego stadium ewolucji gatunku ludzkiego, będąc nierozwiniętą umysłowo i zdeformowaną fizycznie”²⁹. Według niego prostytutki mają cechy fizyczne, które ukazują owo opóźnienie w rozwoju. Są to między innymi: niskie lub wąskie czoło, nienormalne kości nosa, szerokie szczęki, hipertrofia warg sromowych³⁰, anomalie zębów i rozdwojenie kciuków³¹. Oprócz cech fizycznych – typowych dla prostytutki – dochodzą jeszcze wszelkie dyspozycje charakterologiczne, z którymi prostytutka się rodzi. Lombroso stworzył pojęcie „urodzonej prostytutki”, która „bezwiednie poddaje się wrodzonym popędom i nie ma rozwiniętych uczuć wyższych, toteż nie jest zdolna do korygowania swojego postępowania za pomocą norm moralnych czy społecznych”³².

Inny przedstawiciel omawianego nurtu, I. Parent-Duchtel, twierdził, że kobieta, która decyduje się na prostytucję, ma ją „we krwi”, a jej naturalne inklinacje to lenistwo i wyuzdanie, które prowadzą ją do życia w zamęcie, czego skutkiem jest życie w rozpuście³³.

W literaturze przedmiotu istnieje pojęcie osobowości prostytutki, którą cechuje niewłaściwa postawa wobec siebie, zaburzona ocena relacji kobieta – mężczyzna oraz nieprzewidywalny rozwój sfery seksualnej. Nie znajduje natomiast potwierdzenia teza o obniżonym potencjale intelektualnym prostytutek. Ponadto stwierdzono, że dziewczęta te są dość spozstrzegawcze, mają dość dobrze rozwiniętą koordynację wzrokowo-ruchową, logiczne myślenie i pamięć³⁴. Badania ujawniają natomiast występowanie u nich cech psychopatolo-

²⁶ M. Wojciechowska, *Agencja towarzyska: (nie)zwykle miejsce pracy*, Kraków 2012, s. 18.

²⁷ Ibidem, s. 18.

²⁸ Zob. R. Gardian, *Zjawisko sponsoringu jako forma prostytucji kobiecej*, Kraków 2010, s. 35; I. Kowalewski, *Prostytucja – rozważania...*, op. cit., s. 71; A. Olak, *Bezpieczeństwo i zagrożenia...*, op. cit., s. 33.

²⁹ N. Roberts, *Dziwki w historii. Prostytucja w społeczeństwie zachodnim*, przeł. L. Engelking, Warszawa 1997, s. 345.

³⁰ A. Olak, *Bezpieczeństwo i zagrożenia...*, op. cit., s. 32–33.

³¹ R. Gardian, *Zjawisko sponsoringu...*, op. cit., s. 34.

³² N. Roberts, *Dziwki w historii...*, op. cit., s. 346; *Criminal Woman, the Prostitute, and the Normal Woman*, ed. C. Lombroso, G. Ferrero, London 2004.

³³ R. Gardian, *Zjawisko sponsoringu...*, op. cit., s. 34.

³⁴ M. Kowalczyk-Jamnicka, *Charakterystyka współczesnej...*, op. cit., s. 179.

gicznych, między innymi zaburzeń charakteropatycznych, psychopatycznych i niedojrzałości emocjonalnej. Wykazano częste występowanie cech wskazujących na zaburzenia paranooidalne, psychopatię i schizofrenię, a także większe skłonności do zachowań histerycznych oraz depresji. prostytutki ujawniają również spaczenie popędu seksualnego, co objawia się oziębłością lub skłonnością do perwersji seksualnej. Szczególnie podkreśla się występujący u nich promiskuityzm seksualny i skłonność do homoseksualizmu, najczęściej wynikającego z rozczarowania mężczyznami, którzy to w ich opinii są nazbyt egoistyczni³⁵.

Nurt społeczno-ekonomiczny

Kolejnym (chronologicznie) nurtem wyjaśniającym etiologię prostytucji były teorie społeczno-ekonomiczne (przełom XIX i XX wieku). Główni przedstawiciele to August Bebel i Alfred Blaschko. Punktem wyjścia dla teorii ekonomicznych była krytyka hipotez biologicznych, którą przedstawił Alfred Blaschko³⁶. Stwierdził on, że jeśli prawdziwą jest teza, według której prostytuowanie zdeterminowane jest czynnikami biopsychicznymi, to prostytutki powinny reprezentować wszystkie klasy społeczne w podobnym stopniu³⁷.

Fryderyk Engels głosił, że prostytucja jest formą wyzysku klas niższych przez klasy panujące. Jednak w rozważaniach nad genezą tego zjawiska nie pomijał też historii życia prostytutek, ich środowiska wychowawczego i cech osobowości³⁸.

Brunon Hołyst uważa, że najwięcej kobiet trafia do prostytucji z powodów ekonomicznych, jednak w swoich poglądach na genezę omawianego zjawiska nie pomija czynników osobowościowych sprzyjających podejmowaniu się prostytucji. Twierdzi, że zwiększanie się liczby kobiet świadczących usługi seksualne obserwuje się tam, gdzie zamyka się duże zakłady pracy. Znane są przypadki mężatek, które w ten sposób dorabiają do budżetu domowego. Niektóre z nich mają dzieci i aby je utrzymać, idą „na ulicę” lub do agencji towarzyskich³⁹.

Irena Budrewicz stwierdza, że wielką rolę w podejmowaniu prostytucji odgrywają niskie płace kobiet, a częściej nieletnich dziewcząt. Według niej to właśnie zła sytuacja finansowa skłania kobiety do zarabiania „na boku” przez prostytucję⁴⁰.

Według Michała Antoniszyna i Andrzeja Marka główną przyczyną podejmowania prostytucji (zwłaszcza wśród młodych dziewcząt) jest chęć szybkiego wzbogacenia się⁴¹.

Kazimierz Imieliński apeluje zaś, aby nie interpretować zbyt wąsko motywów uprawiania prostytucji. Oczywiście, zgadza się z tym, że liczba prostytutek zwiększa się na skutek pogorszenia warunków ekonomicznych, „jednakże sama poprawa tych warunków nie wiedzie do zakonu prostytucji. Liczba osób uprawiających prostytucję wzrasta bowiem

³⁵ M. Wojciechowska, *Agencja towarzyska...*, op. cit., s. 18.

³⁶ J. Sztobryn-Giercuskiewicz, *Psychologiczne aspekty...*, op. cit., s. 38.

³⁷ Za: *ibidem*.

³⁸ R. Gardian, *Zjawisko sponsoringu...*, op. cit., s. 37.

³⁹ B. Hołyst, *Kryminologia*, op. cit., s. 908.

⁴⁰ I. Budrewicz, *Młodzież o prostytucji – analiza wyników badań*, [w:] *Młodzież o patologii społecznej i jej niektórych zjawiskach: alkoholizm, narkomania, prostytucja*, red. T. Sołtysiak, Bydgoszcz 1993, s. 171.

⁴¹ M. Antoniszyn, A. Marek, *Prostytucja...*, op. cit., s. 108–109.

również w okresie rozkwitu gospodarczego. Można więc powiedzieć, że nie tylko nędza, lecz także dobrobyt sprzyjają rozwojowi prostytucji⁴².

Podobne stanowisko przyjmuje Joanna Sztobryn-Giercuskiewicz. Wypowiada się ona następująco: „czynnik ekonomiczny jest istotny w genezie uprawiania nierządu, przy czym wspólnie mamy do czynienia raczej ze względną koniecznościąprostituowania się (to znaczy bardziej chęcią podniesienia własnego standardu materialnego), niż potrzebą zabezpieczenia podstawowych środków do przeżycia. Nie można jednak pomijać innych czynników, mających wpływ na podjęcie decyzji o uprawianiu nierządu, takich jak uwarunkowani osobowościowe, środowisko wychowawcze, historia życia czy nawet pewne cechy o charakterze psychopatologicznym⁴³”.

Nurt kulturowo-środowiskowy

W teoriach kulturowo-środowiskowych prostytucję ujmuje się najczęściej w kategoriach dewiacji. Analiza koncentruje się na wyróżnianiu szeregu czynników warunkujących wklądanie się jednostki w tę aktywność. Nurt kulturowy wyjaśnia przyczyny powstawiania prostytucji jako zjawiska, teorie socjologiczne natomiast zajmują się czynnikami wypływającymi ze środowiska, które warunkują świadczenie płatnych usług seksualnych⁴⁴.

Początkowo przyjmowano, że występowanie prostytucji kobiecej jest związane z wytwarzaniem oraz reprodukowaniem nierówności płci w społeczeństwach patriarchalnych. Z czasem w obrębie nurtu kulturalno-środowiskowego podjęto rozważania nad wpływem mezostruktur i mikrostruktur społecznych na to zjawisko⁴⁵.

Wilhelm Brendsdorf jest zdania, że zjawisko prostytucji można rozpatrywać jako wyraz jedności społecznej i kulturowej. Uważa, że określona społeczność i kultura narodu mają wpływ na kształtowanie się określonych typów prostytucji. Przykładami mogą być japońskie gejsze, francuskie kurtyzany i metresy, amerykańskie call girls i tym podobne⁴⁶.

Leszek Lernell przyczyn prostytucji upatruje w dyskryminacji kobiet, ich degradacji do przedmiotu manipulacji i obiektu pożądania seksualnego mężczyzn przy jednoczesnym nieuwzględnianiu jako pełnoprawnych partnerów seksualnych⁴⁷.

W wyniku badań nad uwarunkowaniami środowiskowymi prostytucji udowodniono, że największy wpływ ma tu rodzina i grupy rówieśnicze. Małgorzata Kowalczyk-Jamnicka w wyniku przeprowadzonych przez siebie badań wśród 104 prostytutek w przedziale wieku 17–31 lat również doszła do podobnych wniosków. Wymienia ona następujące czynniki, które miały wpływ na podjęcie decyzji o wejściu na drogę prostytucji badanych kobiet:

- wadliwa struktura wewnątrzrodzinna;
- niski poziom wykształcenia rodziców i brak kwalifikacji zawodowych;

⁴² K. Imieliński, *Manowce...*, op. cit., s. 113.

⁴³ J. Sztobryn-Giercuskiewicz, *Psychologiczne aspekty...*, op. cit., s. 47.

⁴⁴ K. Charkowska, *Zjawisko prostytucji...*, op. cit., s. 49.

⁴⁵ M. Wojciechowska, *Agencja towarzyska...*, op. cit., s. 19.

⁴⁶ K. Imieliński, *Manowce...*, op. cit., s. 36.

⁴⁷ Za: K. Charkowska, *Zjawisko prostytucji...*, op. cit., s. 50.

- występowanie wśród członków rodziny zachowań patologicznych;
- niewłaściwa atmosfera wychowawcza, niezaspokojenie potrzeby miłości i bezpieczeństwa ze strony rodziców;
- złe pożycie małżeńskie rodziców;
- wrogi lub obojętny stosunek emocjonalny rodziców do dzieci;
- brak bliskich więzi uczuciowych dzieci z rodzicami;
- stosowanie niewłaściwych (zbyt surowych lub zbyt liberalnych) metod wychowawczych w stosunku do dzieci⁴⁸.

Wszystkie wymienione wyżej teorie podkreślają, że uwarunkowania prostytucji są ściśle ze sobą powiązane, ponieważ przenikają się nawzajem. Renata Gardian dokonała ich podsumowania i wyróżniła następujące uwarunkowania prostytucji:

- ogólne ubóstwo;
- niskie wykształcenie;
- niski status ekonomiczny;
- bezrobocie;
- niskie zarobki;
- struktura rodziny;
- system wartości preferowany przez rodziców;
- bierność i niezaradność życiowa rodziców;
- występowanie uzależnień wśród członków rodziny;
- przestępczość wśród członków rodziny;
- przynależność do grup o charakterze dewiacyjnym;
- niepowodzenia szkolne i uchylanie się od obowiązku szkolnego;
- wzrost potrzeb konsumpcyjnych;
- chęć szybkiego osiągnięcia wysokiego standardu życia;
- skłonności do lenistwa, strojenia się⁴⁹.

4. Konsekwencje uprawiania prostytucji

Prostytucja pociąga za sobą wielkie spustoszenia w sferze fizycznej, psychicznej, moralnej i społecznej osób ją uprawiających.

Do skutków fizycznych należą między innymi: choroby weneryczne, takie jak kiła, rzeżączka, ziarniak weneryczny, wrzód weneryczny; infekcje wirusowe, takie jak HIV, wirus zapalenia wątroby typu B i C; infekcje pierwotniakowi, takie jak rzęsiestek pochwoy; choroby pasożytnicze, takie jak świerzb; zapalenie narządów miednicy mniejszej⁵⁰; bezpłodność (jako konsekwencja różnych schorzeń narządów rodnych kobiety); choroby płuc

⁴⁸ M. Kowalczyk-Jamnicka, *Spoleczno-kulturowe uwarunkowania prostytucji w Polsce*, Bydgoszcz 1998, s. 23.

⁴⁹ R. Gardian, *Zjawisko sponsoringu...*, op. cit., s. 43.

⁵⁰ V. Skrzypulec-Plinta, M. Jagiela, *Zdrowie ginekologiczne kobiet świadczących usług seksualne*, [w:] *Prostytucja. Studium zjawiska*, red. B. Kowalczyk, M. Leśniak, Kraków 2013, s. 148–149.

i oskrzeli; gruźlica⁵¹; bóle stawów; problemy dentystryczne; objawy ze strony układu sercowo-naczyniowego i oddechowego; problemy neurologiczne; objawy przedwczesnego starzenia się; komplikacje poaborcyjne⁵².

Wśród prostytutek powszechnym zjawiskiem jest nadużywanie środków psychoaktywnych oraz wszelkie uzależnienia. prostytutki często sięgają po środki psychoaktywne po to, aby poradzić sobie z psychologiczną traumą⁵³.

Poważną konsekwencją prostytucji, zarówno dla zdrowia fizycznego, jak i psychicznego, jest stosowanie wobec prostytutek przemocy. To niestety częsty element związany z tą profesją. Doświadczana przemoc może być zarówno fizyczna, jak i seksualna (gwałty). Ma to miejsce ze strony klientów i alfonsów. Innym problemem prostytutek w tej kwestii są perwersyjne skłonności klientów⁵⁴.

Do psychicznych konsekwencji uprawiania prostytucji zaliczamy między innymi: zaburzenia nastroju, zaburzenia lękowe, uzależnienia⁵⁵ (wcześniej wspomniane), depresję, stany paranoidalne, zaburzenia zachowań seksualnych, zespół stresu pourazowego PTSD (zaburzenia snu, powracające wspomnienia traumatyczne, obniżona wrażliwość w stosunku do otoczenia, problemy z koncentracją, drażliwość, wybuchowość), złożone zaburzenie stresu posttraumatycznego CPTSD (przedmiotowe traktowanie, agresja słowna, ciągłe upokarzania, społeczna stygmatyzacja, mizogamia, mizoandria bądź mizoginia, zmiany w świadomości i obrazie siebie, zmiany w zdolności regulacji emocji, zmiana postrzegania świata, nieustanne poczucie rozpacz, awersja do seksu, zmiany w relacjach z ludźmi, na przykład emocjonalna więź prostytutki z oprawcą)⁵⁶.

Mariusz Jędrzejko potwierdza, że świadczenie usług seksualnych poważnie zagraża zdrowiu psychicznemu i fizycznemu osób je wykonujących. W odniesieniu do prostytutek wymienia następujące problemy, które stanowią zagrożenie dla ich konstrukcji psychicznej:

- niskie poczucie własnej wartości;
- traktowanie własnego ciała jako towaru;
- obniżony próg intymności, estetyki i dbałości o własne zdrowie;
- postrzeganie życia w krótkiej perspektywie (nieświadomość dalekosiężnych konsekwencji prostytuowania się);
- problemy ze stałymi partnerami;
- życie w ciągłym strachu ujawnienia faktu prostytuowania się – życie w dwóch światach (rodzinno-środowiskowym i agencji towarzyskiej);

⁵¹ S. Bębas, W. Adamczyk-Bębas, *Wybrane aspekty...*, op. cit., s. 136

⁵² A. Olak, *Bezpieczeństwo i zagrożenia...*, op. cit., s. 37.

⁵³ J. Sztobryn-Giercuskiewicz, *Psychologiczne aspekty...*, op. cit., s. 113.

⁵⁴ A. Olak, *Bezpieczeństwo i zagrożenia...*, op. cit., s. 37.

⁵⁵ T. Pietras, *Psychologiczne i psychiatryczne następstwa prostytucji*, [w:] *Prostytucja. Studium zjawiska*, red. B. Kowalczyk, M. Leśniak, Kraków 2013.

⁵⁶ I. Kowalewski, *Prostytucja – rozważania...*, op. cit., s. 75.

- ciągle zmiany wizerunku (włosy, makijaż, ubiór) jako próba ukrycia się⁵⁷.

Joanna Sztobryn-Giercuskiewicz w kwestii prostytucji i jej skutków wyraziła wyrazistą opinię: „Choćby więc ze względu na konsekwencje zdrowotne traktowanie prostytucji jak każdego innego zawodu wydaje się być kontrowersyjne. Można by zaryzykować stwierdzenie, że komercyjne uprawianie seksu jest jedną z najbardziej wyniszczających form działalności człowieka, także w sferze psychologicznej”⁵⁸.

5. Regulacje prawne zjawiska prostytucji

Prostytucja jako zjawisko społeczne nieustannie wymusza na społeczeństwie potrzebę uregulowania. Wynika to z zagrożeń, jakie wiążą się z jej istnieniem. Na świecie znane są cztery prawne regulacje prostytucji⁵⁹:

- prohibicjonizm: prostytucja jest traktowana jako przestępstwo i karana. Karze podlega osoba oferująca usługę. System ten okazał się mało skuteczny;
- reglamentaryzm: prostytucję wolno uprawiać tylko w domach publicznych, pod nadzorem służby sanitarnej i władz porządkowych;
- neoreglamentaryzm: uprawianie prostytucji bez skoszarowania. Prostytutki są rejestrowane przez służby sanitarne i porządkowe. Muszą posiadać książeczki kontrolne z aktualnymi wynikami badań;
- abolicjonizm:– rezygnacja z karania prostytutek i przeciwdziałanie nie tyle samej prostytucji, ile przyczynom skłaniającym do jej uprawiania⁶⁰.

Polskę obowiązują rozwiązania abolicjonizmu, wynikające z faktu podpisania przez nasz kraj w 1952 roku Międzynarodowej Konwencji w sprawie handlu i eksploatacji prostytucji. Według niej sama prostytucja nie jest karana⁶¹. Karze podlega natomiast stręczycielstwo, kuplerstwo i sutenerstwo. Zgodnie z treścią art. 203 k.k. karze pozbawienia wolności do 10 lat podlega ten, kto „przemocą, groźbą bezprawną, podstępem lub wykorzystując stosunek zależności lub krytyczne położenie, doprowadza inną osobę do uprawiania prostytucji”⁶². Przepis art. 204 § 1 i 2 penalizuje przestępstwo sutenerstwa i kuplerstwa. Sutenerstwem jest czerpanie korzyści majątkowych z cudzego nierządu i można się go dopuścić z winy umyślnej. Zgodnie z art. 204 &1 k.k. pozbawieniu wolności do 3 lat podlega ten, kto „w celu osiągnięcia korzyści majątkowej nakłania inną osobę do uprawiania pro-

⁵⁷ M. Jędrzejko, *Prostytucja – skala i charakter zjawiska w świetle badań*, [w:] *Prostytucja jako problem...*, op. cit., s. 67.

⁵⁸ J. Sztobryn-Giercuskiewicz, *Psychologiczne aspekty...*, op. cit., s. 113.

⁵⁹ A. Olak, *Bezpieczeństwo i zagrożenia...*, op. cit., s. 38; I. Pospiszył, *Patologie społeczne...*, op. cit.; M.W. Poznańska, *Prostytucja*, op. cit.; K. Charkowska, *Zjawisko prostytucji...*, op. cit.; *Dzieci w prostytucji i pornografii. Wybrane materiały ze Światowego Kongresu*, oprac. E. Czyż, Warszawa 1996.

⁶⁰ M.W. Poznańska, *Prostytucja*, op. cit., s. 996; A. Olak, *Bezpieczeństwo i zagrożenia...*, op. cit., s. 38.

⁶¹ W. Bożejewicz, *Prawne, moralne i cywilizacyjne aspekty prostytucji*, [w:] *Prostytucja jako problem...*, op. cit., s. 100.

⁶² J. Kurzępa, *Prostytucja – historia...*, op. cit., s. 99; J. Kurzępa, *Młodzież pogranicza – „świnki”, czyli o prostytucji nieletnich*, Kraków 2001, s. 186–187.

stytucji lub jej to ułatwia⁶³. Surowszej odpowiedzialności (§ 3) podlega sprawca, który dopuszcza się sutenerstwa w odniesieniu do osoby małoletniej (poniżej 18 roku życia)⁶⁴.

Rozwiązania prawne, które obowiązują w Polsce, nie sprzyjają ograniczaniu zjawiska prostytucji. Przyjęte konstrukcje prawne zabraniające sutenerstwa są na tyle nieprecyzyjne, że pozwalają na swobodne funkcjonowanie agencji towarzyskich. Zdaniem Wiesława Bożejewicza „mamy tutaj do czynienia z klasycznym relatywizmem moralnym, opartym – co należy silnie podkreślić – na wiążących Polskę umowach międzynarodowych. [...] obecne rozwiązania mają charakter amoralny, cały bowiem obszar prostytucji funkcjonuje albo w obrębie, albo co najmniej na pograniczu świata kryminalnego. [...] jest to świat dobrze zorganizowany, hermetycznie chroniący prostytutki od jakiegokolwiek porozumienia się z urzędnikami prawa”⁶⁵.

Konkluzja

Patologii, o której mowa, towarzyszy naznaczenie – silna stygmatyzacja. Ma ona miejsce nie tylko w okresie prostytuowania, ale też dosyć wyraźnie przenosi się na kolejne lata życia. Jak dowiedziono w licznych badaniach, z tym piętnem przemierzać trzeba całe życie. Piętno owo może zostać też przeniesione na dorosłe już dzieci, związki małżeńskie, pozycję i opinię w środowisku. prostytutki chcą wierzyć, że można zerwać z cieniem minionych lat. Jak jednak pokazuje rzeczywistość, jest to niezwykle trudne, a w większości przypadków niemożliwe⁶⁶.

Bibliografia

- Antoniszyn M., Marek A., *Prostytucja w świetle badań kryminologicznych*, Warszawa 1985.
- Bębas S., Adamczyk-Bębas W., *Wybrane aspekty pedagogiki resocjalizacyjnej*, Radom 2011.
- Bożejewicz W., *Prawne, moralne i cywilizacyjne aspekty prostytucji*, [w:] *Prostytucja jako problem społeczny, moralny i zdrowotny*, red. M. Jędrzejko, Warszawa – Pułtusk 2006.
- Budrewicz I., *Młodzież o prostytucji – analiza wyników badań*, [w:] *Młodzież o patologii społecznej i jej niektórych zjawiskach: alkoholizm, narkomanii, prostytucji*, red. T. Sołtysiak, Bydgoszcz 1993.
- Charkowska K., *Zjawisko prostytucji w doświadczeniach prostytuujących się kobiet*, Kraków 2010.
- Criminal Woman, the Prostitute, and the Normal Woman*, ed. C. Lombroso, G. Ferrero, London 2004.

⁶³ J. Kurzępa, *Prostytucja – historia...*, op. cit., s. 998.

⁶⁴ Ibidem.

⁶⁵ W. Bożejewicz, *Prawne, moralne...*, op. cit., s. 100.

⁶⁶ M. Jędrzejko, D. Sarzała, *Jak (czy w ogóle można) zapobiegać prostytucji?*, [w:] *Prostytucja jako problem...*, op. cit., s. 139.

- Dzieci w prostytucji i pornografii. Wybrane materiały ze Światowego Kongresu*, oprac. E. Czyż, Warszawa 1996.
- Gardian R., *Zjawisko sponsoringu jako forma prostytucji kobiecej*, Kraków 2010.
- Hołyst B., *Kryminologia*, Warszawa 2004.
- Imieliński K., *Manowce seksu*, Łódź 1990.
- Jasińska M., *Problematyka prostytucji w Polsce*, [w:] *Zagadnienia patologii społecznej*, red. A. Podgórecki, Warszawa 1976.
- Jędrzejko M., *Między seksualnością a prostytucją*, [w:] *Prostytucja jako problem społeczny, moralny i zdrowotny*, red. M. Jędrzejko, Warszawa – Pułtusk 2006.
- Jędrzejko M., *Prostytucja – skala i charakter zjawiska w świetle badań*, [w:] *Prostytucja jako problem społeczny, moralny i zdrowotny*, red. M. Jędrzejko, Warszawa – Pułtusk 2006.
- Jędrzejko M., Sarzała D., *Jak (czy w ogóle można) zapobiegać prostytucji?*, [w:] *Prostytucja jako problem społeczny, moralny i zdrowotny*, red. M. Jędrzejko, Warszawa – Pułtusk 2006.
- Kowalczyk-Jamnicka M., *Charakterystyka współczesnej prostytucji*, [w:] *Problemy współczesnej patologii społecznej*, red. B. Urban, Kraków 1998.
- Kowalczyk-Jamnicka M., *Społeczno-kulturowe uwarunkowania prostytucji w Polsce*, Bydgoszcz 1998.
- Kowalewski I., *Prostytucja – rozważania terminologiczne*, [w:] *Wybrane zagadnienia medycyny społecznej w prac socjalnej*, t. 1, red. I. Kowalewski, Kraków 20013.
- Kurzępa J., *Młodzież pogranicza – „świnki”, czyli o prostytucji nieletnich*, Kraków 2001.
- Kurzępa J., *Prostytucja – historia, uwarunkowania i formy zjawiska*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Warszawa 2005.
- Lew-Starowicz Z., *Słownik seksuologiczny*, Warszawa 1986.
- Maćko J., *Prostytucja*, Warszawa 1927.
- Moczydłowska J., *Warunki materialne rodziny a prostytuowanie się nieletnich dziewcząt*, [w:] „Problemy Alkoholizmu” 1996, nr VI, s. 6.
- Olak A., *Bezpieczeństwo i zagrożenia społeczne – zarys problematyki*, Rzeszów 2012.
- Pietras T., *Psychologiczne i psychiatryczne następstwa prostytucji*, [w:] *Prostytucja. Studium zjawiska*, red. B. Kowalczyk, M. Leśniak, Kraków 2013.
- Pospiszyl I., *Patologie społeczne*, Warszawa 2008.
- Poznańska M.W., *Prostytucja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Warszawa 2005.
- Roberts N., *Dziwki w historii. Prostytucja w społeczeństwie zachodnim*, przeł. L. Engelking, Warszawa 1997.
- Skrzypulec-Plinta V., Jagieła M., *Zdrowie ginekologiczne kobiet świadczących usług seksualne*, [w:] *Prostytucja. Studium zjawiska*, red. B. Kowalczyk, M. Leśniak, Kraków 2013.
- Sztobryn-Giercuskiewicz J., *Psychologiczne aspekty prostytucji*, Łódź 2004.
- Świętochowska U., *Patologie cywilizacji współczesnej*, Toruń 1999.
- Wojciechowska M., *Agencja towarzyska: (nie)zwykle miejsce pracy*, Kraków 2012.

Joanna M. Domańska

Zjawisko prostytucji – analiza teoretyczna

Prostytucja zaliczana jest do najstarszych patologii społecznych w dziejach świata. Stanowi część rzeczywistości społecznej i jako taka funkcjonuje w przestrzeni społecznej niezależnie od moralnej oceny czy podstaw prawnych jej uprawiania. Nie zmienia to jednak faktu, że w obrębie naszego kręgu kulturowego jest postrzegana w kategoriach działania, którego podejmowanie niezaprzeczalnie wiąże się z odpowiedzialnością jednostki sprzedającej przypadkowym osobom nie tylko swoje ciało, lecz również własną godność.

Prostytucja jest zjawiskiem bardzo złożonym, zarówno ze względu na płeć i wiek osób świadczących odpłatne usługi seksualne, jak też ze względu na miejsce wykonywania tej usługi, wysokość otrzymywanego wynagrodzenia oraz motyw, jakimi się kierują osoby podejmujące taką decyzję.

Zjawisko prostytucji ma związek z osieroceniem jednostki. Osierocenie nierzadko wiąże się z częstą zmianą środowisk wychowawczych, co utrudnia proces socjalizacji dziecka i wywiera deformacyjny wpływ na jego psychikę. Takie czynniki, jak brak stabilności emocjonalnej, częsta zmiana wymagań osób ważnych i dezorientacja dotycząca oczekiwań związanych z postępowaniem, brak poczucia bezpieczeństwa czy zmienność autorytetów mogą spowodować nie tylko zaburzenia sfery emocjonalnej, lecz także całej osobowości dziecka. Czynniki osobowościowe odgrywają niemałą rolę w drodze do prostytucji. Osobowość prostytutki swoją etiologią sięga okresu wczesnego dzieciństwa, pozbawionego prawidłowych kontaktów uczuciowych i związków emocjonalnych, co prowadzi do głodu uczuć, a nawet kalectwa uczuciowego.

Sam proceder prostytucji skupia wiele w nią zaangażowanych osób. W Polsce jest to co najmniej kilka tysięcy ludzi. Liczba ta obejmuje prostytutki i prostytuujących się chłopców, sutenerów i właścicieli lokali, lekarzy, ochroniarzy, pracowników księgowości i przedstawicieli wielu innych zawodów. Zauważa się wzrost prostytucji agencji, jak też poszukiwania stałego partnera do finansowania studiów, wakacji czy zakupów. Na stronach internetowych znaleźć można ponad tysiąc ofert prostytutek obu płci z całej Polski. Zaznaczyć należy, że większość rynku prostytucyjnego powiązana jest z przestępczością zorganizowaną, ta zaś stanowi niebezpieczeństwo dla ogółu społeczeństwa i całego kraju.

Słowa kluczowe: prostytucja, prostytutka, patologia społeczna, dewiacja społeczna.

The phenomenon of prostitution – theoretical analysis

Prostitution is considered to be one of the world's oldest pathologies. Prostitution is a part of a social reality and as such a phenomena, it functions in the social space despite any moral standards or legal issues connected with it. It doesn't mean, however, that in the area of our culture prostitution is, undoubtedly, considered to be the mean of objectifying a person who sells not only his or her body, but also dignity.

Prostitution is a very complex phenomenon due to gender and age of the people who earn money in such a way, but also due to the place where they do it as well as the remuneration and its amount. All those factors determine why people get to work as prostitutes in the first place.

Prostitution has implications in orphanism. Being an orphan is often connected with frequent changes of the places one lives and the environment one is a part of, something which makes the process of a child socialisation much harder and has a misinformation influence of his or her psyche. Such factors as the lack of emotional stability, frequent changes in the expectations articulated by the important people and a confusion as to how to behave because of the them, the lack of the sense of

security, the change of authorities, they all may cause not only emotional disorders, but they can change the child's whole personality. Personality factors are also very important as far as prostitution is concerned. A prostitute's personality is often disturbed by the lack of normal emotional contacts and relationships, which leads to the emotional hunger and emotional disability.

The prostitution itself is a complex phenomenon which engages many people. In Poland there are at least a few thousands of people who work as prostitutes; the number includes women, boys, the procurers, the owners of the service establishments, doctors, bodyguards, accountants and many more. An increase in agency-like services has been noticed, as well as seeking a partner for sponsorship (paying for studies, exotic holidays or shopping). On Polish websites there are over one thousand of prostitute offers, regardless of gender. It should be stressed that the majority of the prostitution service is strongly connected with organized crime, which, on the other hand, is dangerous for the whole society and country.

Keywords: prostitution, a prostitute, social deviance, social pathology.

Translated by Joanna M. Domańska

Alina Szwarc
Uniwersytet w Białymstoku

PROGRAMY SZKOLNE JAKO DOKUMENTY OKREŚLAJĄCE TREŚCI KSZTAŁCENIA W ŚWIETLE OŚWIATOWYCH TRADYCJI I ZMIAN

Wstęp

Aktualna sytuacja edukacyjna w naszym kraju, związana z zapowiadanymi tak ważnymi zmianami w strukturze systemu oświaty, a więc i w treściach kształcenia, powoduje konieczność bliższego przyjrzenia się obowiązującej w tym zakresie dokumentacji szkolnej. Programy, zwłaszcza te odnoszące się do treści realizowanych w ramach poszczególnych przedmiotów (niestety wciąż jeszcze nazywane „programami nauczania”¹), w świetle zmian podstaw programowych, które obowiązywać będą od 1 września 2017 roku², w zasadzie pełnią dość niejasną rolę. Wynika to zarówno z samej konstrukcji zaproponowanych podstaw programowych (już obowiązujące obecnie mają szczegółową treść), jak również z umieszczenia w nich wytycznych co do stosowanych w realizacji treści metod kształcenia oraz form organizacyjnych, które przecież powinny być określone dopiero w programach poszczególnych przedmiotów³. Oczywiście inną kwestią jest sama zasadność wprowadzanych zmian (zdania wielu środowisk zainteresowanych planowaną reformą są bowiem podzielone) czy ich tempa, co niestety tylko utwierdza w przekonaniu, że losy polskiej szkoły od zawsze były w rękach polityków...⁴

¹ W literaturze z zakresu dydaktyki ogólnej już w latach dziewięćdziesiątych XX wieku podkreślano, że określenie to jest anachronizmem, wyraża bowiem ideę dawnej pedagogiki „bez dziecka”; właściwe jest określenie „program kształcenia”, które wyznacza w realizacji takiego programu czynności dwustronne: uczniów i nauczycieli. Por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996.

² *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).

³ Wynika to z definicji tych dokumentów i ich interpretacji w dydaktyce jako nauce o procesie kształcenia.

⁴ Por. m.in: B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Kraków 2015; P. Petrykowski, *Refleksje przed kolejnym „pierwszym dzwonkiem”*, <https://repozytorium.umk.pl/handle/item/2171> [25.09.2016].

W niniejszym artykule – przez pryzmat ujęć definicyjnych programów oraz kolejnych aktów prawnych regulujących ich stosowanie w praktyce – chciałabym przedstawić kilka kluczowych zagadnień problematyki dokumentów, które określają treści kształcenia, a także poddać refleksji pytanie: czy programy kształcenia to wciąż przykład takich dokumentów?

1. Program – ujęcie definicyjne

Program jako dokument edukacyjny jest najczęściej definiowany następująco: uporządkowany zbiór celów i tematów z wybranych dziedzin wiedzy i życia, które zaplanowane są do realizacji w pracy nauczyciela z uczniem⁵. Trudności definicyjne w tym zakresie wynikać mogą z różnych ujęć programu oraz funkcji, jakie są mu przypisywane w systemach oświatowych wielu krajów⁶. I tak w literaturze zachodniej program – w szerokim ujęciu – oznacza zajmowanie się doświadczeniami ucznia wyznaczonymi przez wszystko to, co dotyczy zarówno szkoły, jak i działalności pozaszkolnej, o ile tylko zostało to wcześniej zaplanowane⁷. Decker F. Walker i Jonas F. Soltis nie traktują programu jako czegoś wydzielonego czy przez kogoś napisanego. W ujęciu autorów na program składają się cele, treści, czynności i organizacja, wplecione w plan działania szkoły i realizowane przez nauczyciela w klasie⁸. W polskiej literaturze dydaktycznej dość szeroką interpretację terminu „program” proponuje Krzysztof Kruszewski, który pod tym pojęciem rozumie „wszystkie dokumenty i polecenia składające się na instrukcję normującą pracę szkół i nauczycieli, ukierunkowaną na doprowadzenie uczniów do osiągnięcia założonych celów programowych”⁹. Podobnie o programie pisze Bolesław Niemierko, który słusznie zauważa, że samo pojęcie programu szkolnego można interpretować jako:

1. broszurę programową, czyli materiały wydawane jako załączniki do rozporządzeń ministra oświaty;
2. ogół dokumentów, które wyznaczają treści kształcenia (to wszelkie przedmioty, które mogą być źródłem informacji; wyznaczają one bezpośrednio lub pośrednio treść kształcenia przewidzianą do opanowania przez uczniów);
3. wszelkie decyzje dotyczące treści kształcenia, podejmowane zarówno przed rozpoczęciem procesu kształcenia, jak i w jego toku przez władze oświatowe oraz poszczególnych nauczycieli;
4. wyobrażenie treści kształcenia poszczególnych nauczycieli¹⁰.

⁵ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995, s. 87–88.

⁶ Problemy te zasygnalizowano w pracy: D.F. Walker, J.F. Soltis, *Program i cele kształcenia*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 2000.

⁷ A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 1998, s. 30.

⁸ D.F. Walker, J.F. Soltis, *Program i cele kształcenia*, op. cit., s. 10.

⁹ Cyt. za: F. Bereźnicki, *Dydaktyka szkolna dla kandydatów na nauczycieli*, Kraków 2015, s. 61.

¹⁰ B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, s. 145.

Niezależnie od sposobu interpretacji pojęcia „program” wskazać należy dwa istotne elementy, które wydają się nadrzędne wobec wszelkich jego ujęć: cele i treści kształcenia. W przypadku celów istotne jest w tym ujęciu założenie, z którego wynika, że każdy program to swoisty plan działania, który wskazywać powinien strategię osiągnięcia celów¹¹. Wincenty Okoń podkreśla, że choć cele stanowią integralną część programu, nie zastępują go, choć ujawniają intencje pedagogiczne, a zarazem ukierunkowują działalność twórców programu i jego realizatorów. Treści natomiast to ogół znaczeń, jakie szkoła proponuje uczniom za pośrednictwem tekstów, zadań i przykładów¹². Stąd przy opracowaniu programu zauważa się potrzebę uwzględniania wielu warunków – kryteriów doboru i układu treści. Jednak przy ich poszukiwaniu należy wziąć pod uwagę koncepcję teoretyczną systemu kształcenia, sam ustrój szkolny, a także warunki społeczno-polityczne danego kraju. Nie można pominąć też kryteriów uniwersalnych, które wymagają respektowania w każdym systemie dydaktycznym i w każdych warunkach społecznych, a dotyczą:

- dziecka i rozwijającego się człowieka, poddawanego edukacji;
- zmieniającego się społeczeństwa;
- rozwoju kultury, głównie nauki¹³.

Kryterium dotyczące rozwijającego się człowieka oznacza konieczność dostosowania programu do możliwości uczniów oraz uwzględniania potrzeby poznania tych możliwości. Oczywiście ta zależność od dawna znana jest pedagogom; wiąże się w dużym stopniu z okresami rozwojowymi człowieka, które niekiedy znacznie się od siebie różnią pod względem potrzeb i możliwości. Jednak koncepcja ta ma swoich przeciwników, których zdaniem rozwój człowieka ma charakter ciągły, jest procesem stałego narastania zmian ilościowych i jakościowych. Utrzymują oni, że zmiany ilościowe dokonują się stopniowo, zaś jakościowe są skokami rozwojowymi. Stąd Wincenty Okoń podkreśla konieczność uwzględnienia w konstrukcji programów nie tylko rozwoju intelektualnego, lecz również innych stron osobowości: emocjonalnej, moralno-społecznej, sprawnej oraz samodzielnej i twórczej działalności praktycznej. Kolejne kryterium, czyli zmieniające się społeczeństwo, dotyczy społecznych podstaw opracowania programu szkolnego. Mając na względzie możliwości i potrzeby społeczne, uważa się, że należy je rozpatrywać zarówno w świetle dnia dzisiejszego, jak i w perspektywie przyszłości. Zdaniem autora aby człowiek mógł być wszechstronnie rozwiniętym, treści muszą zostać tak dobrane, aby mogły kształtować twórczy stosunek młodych pokoleń do ważnych dziedzin i spraw: ojczyzny i własnego narodu, innych narodów, życia społeczno-obywatelskie kraju, edukacji, pracy zawodowej, rodziny. Trzecie kryterium dotyczące rozwoju kultury, a w jej obrębie nauki, powoduje konieczność uwzględniania treści związanych z poznawaniem wybranych dóbr kultury, wytwarzaniem przez młodzież różnych wartości, przeżywaniem wartości kulturalnych. Autor podkreśla równowagę różnych wartości w takim programie i przestrzega przed do-

¹¹ A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny...*, op. cit.

¹² K. Konarzewski, *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Warszawa 2004.

¹³ W. Okoń, *Wprowadzenie...*, op. cit., s. 89–99.

minacją wartości poznawczych. Naukę zaś traktuje jako system uzasadnionych pojęć, twierdzeń i hipotez, które są efektem działalności badawczej i stanowią najwyższą postać świadomości ludzkiej. Aby zrozumieć tak postrzeganą w programach szkolnych naukę, należy poznać z tej zakresu zarówno fakty, pojęcia i prawa nauki, jak też teorie naukowe. Owe cztery elementy mogą być w różnym zakresie reprezentowane na poszczególnych poziomach nauki szkolnej¹⁴.

Społeczne walory programów dostrzega również Krystyna Baranowicz. Zdaniem autorki szkolne programy spełniają tę ważną funkcję z uwagi na to, że szkoła kształtuje w wychowanku cechy, które w danym momencie są pożądane z perspektywy funkcjonowania i potrzeb społeczeństwa. Jednakże Baranowicz dodaje, że w kwestii badań dotyczących programów szkolnych nie sformułowano jeszcze w literaturze wielu ważnych pytań, a na wiele również nie uzyskano odpowiedzi. Dlatego wciąż powinniśmy zastanawiać się nad następującymi kwestiami: czego należy uczyć w szkole i po co posyłamy dzieci do szkoły¹⁵. W konstruowaniu programów szkolnych należy wziąć pod uwagę zarówno czynniki (podstawy) filozoficzne, psychologiczne, jak i społeczne, w kontekście których można mówić o wyborze pomiędzy tradycyjnym wizerunkiem szkoły a jej wizją w przyszłości¹⁶. Jak jednak zauważa Bolesław Niemierko, analizy programów kształcenia nie dostarczają optymistycznych prognoz. Obecne w nich treści w dalszym ciągu charakteryzuje „nieodzowność wysokich uzdolnień i bardzo wysokiej motywacji ze strony ucznia, niezbędność bardzo wysokiej kompetencji merytorycznej i metodycznej nauczyciela, potrzeba dobrze wyposażonej pracowni, wysokie koszty ponoszone przez szkołę i rodziców, duży nakład pracy nauczyciela na przygotowanie zajęć [...], niezbędność twórczej atmosfery w całej szkole, brak dokumentacji próbnych wdrożeń”¹⁷.

Jednym z przykładów programów szkolnych jest program kształcenia (potocznie zwany programem nauczania). W literaturze pedagogicznej dokument ten najczęściej odnosi się do określonej koncepcji kształcenia, na przykład w realizacji poszczególnych przedmiotów szkolnych. W takim ujęciu należy przyjąć za Alicją Siemak-Tylikowską, że program realizacji treści zajęć powinien składać się z kilku elementów. Są nimi: „ogólne sformułowania celów nauczania poszczególnych przedmiotów; materiał nauczania – najobszerniejsza część programu przedstawiana jako zbiór działań tematycznych, tematów i podtematów z wybranych dziedzin wiedzy; uwagi o realizacji materiału mające zwykle postać krótkich, ogólnych wskazówek dotyczących metod, form, środków nauczania danego przedmiotu”¹⁸. Zatem program kształcenia to dokument, który ustala, jakie cele i treści, zapisane w formie kolejnych tematów, mają poznać uczniowie w ramach poszczególnych przedmiotów szkolnych. W programie takim powinny znaleźć się również informacje o sposobach realizacji treści w postaci metod kształcenia, form organizacyjnych, środków dydaktycznych czy innych elementów metodycznych.

¹⁴ Ibidem, s. 99.

¹⁵ K. Baranowicz, *Program kształcenia – próba wyjścia poza schematy*, Łódź 1995, s. 5–6.

¹⁶ A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny...*, op. cit., s. 159.

¹⁷ B. Niemierko, *Kształcenie szkolne...*, op. cit., s. 146.

¹⁸ A. Siemak-Tylikowska, *Podstawy teorii doboru treści kształcenia*, Warszawa 1985, s. 17.

2. Programy szkolne w regulacjach oświatowych

W praktyce szkolnej w naszym kraju funkcjonują co najmniej trzy rodzaje programów szkolnych, które wyznaczają kierunki szeroko rozumianej działalności edukacyjnej. Pierwszą grupę stanowią szkolne zestawy programów kształcenia poszczególnych przedmiotów, które (uwzględniając wymiar wychowawczy) obejmują całą działalność szkoły z punktu widzenia dydaktycznego. Kolejnym dokumentem jest program wychowawczy szkoły, wyznaczający treści i działania o charakterze wychowawczym. Natomiast program profilaktyki, dostosowany do potrzeb rozwojowych uczniów i potrzeb danego środowiska, określa treści o charakterze profilaktycznym¹⁹.

W naszym kraju do 1989 roku obowiązywał krajowy „program nauczania”, który wyznaczał realizowane przedmioty, a ich treści dzielił na kolejne lata edukacji. Do zadań nauczyciela należało przełożenie programu na ciąg jednostek metodycznych i dobranie do nich metod kształcenia. Po 1989 roku, kiedy to polska oświata weszła na drogę decentralizacji, ten sam program, którego treści zostały zredukowane, określono jako „minimum programowe”, czyli „powszechnie obowiązujące treści kształcenia, które będą musiały być zawarte w każdym z programów dopuszczonych do użytku szkolnego”²⁰. Przez kilka kolejnych lat trwały prace nad nowym „minimum”, które pod nazwą „podstawa programowa” ujrzało światło dzienne na początku 1997 roku. To ten dokument miał pozwolić nauczycielom samodzielnie tworzyć programy lub wybierać je spośród wielu istniejących. Od tego czasu na rynku edukacyjnym pojawiło się wiele naukowych opracowań związanych z konstrukcją programów jako dokumentów określających treści kształcenia²¹. Do jednych z pierwszych autorów polskich, którzy podjęli powyższą problematykę, należy Hanna Komorowska (*O programach prawie wszystko*²²) i Stanisława Dylak (*Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*). Wyraźnie akcentowano tu zalety programów autorskich, między innymi fakt, że umożliwiają one trafniejsze odniesienie się do świata uczniów i opinii ich rodziców na temat ustalanych w programach celów oraz treści²³. Rzeczywiście, od 2000 roku pojawiło się wśród programów wiele koncepcji autorskich; jak się jednak okazywało, często nie spełniały one podstawowych kryteriów i nie były dopuszczane do użytku²⁴. Być może z tego powodu również współcześnie niewielu nauczycieli konstruuje takie dokumenty, co potwierdzają moje własne badania²⁵.

¹⁹ Z projektu nowej podstawy programowej wynika, że od nowego roku szkolnego w szkołach funkcjonować będzie jeden program profilaktyczno-wychowawczy.

²⁰ Cyt. za: K. Konarzewski, *Reforma oświaty...*, op. cit., s. 14.

²¹ Por. m.in. prace, które ukazały się na rynku polskim w tłumaczeniu K. Kruszewskiego (np.: A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny...*, op. cit.; E.C. Wragg, *Trzy wymiary programu*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 1999; D. F. Walker, J.F. Soltis, *Program i cele kształcenia...*, op. cit.

²² H. Komorowska, *O programach prawie wszystko*, Warszawa 1999.

²³ S. Dylak, *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Warszawa 2000, s. 13–27.

²⁴ Por. T. Giza, *Źródła i inspiracje alternatyw edukacyjnych w szkołach*, [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Kraków 2001, s. 490.

²⁵ Pierwsze takie analizy zostały przeze mnie przeprowadzone podczas realizacji projektu badawczego „Dobór i realizacja treści kształcenia w środowisku zróżnicowanym kulturowo” (praca naukowa finansowana ze środków na naukę w latach 2009–2011 jako projekt badawczy), o czym piszę w dalszej części artykułu.

Na podstawie wyników uzyskanych w toku badań, które przeprowadziłam w 2010 roku w szesnastu szkołach województwa podlaskiego²⁶, mogę stwierdzić, że tylko w niewielkim stopniu takie programy są lub były kiedykolwiek tworzone (najczęściej programy: języka białoruskiego jako języka obcego; zajęć z wychowawcą – tak zwanej godziny wychowawczej; edukacji regionalnej jako ścieżki międzyprzedmiotowej; obecnie nie są już w szkołach realizowane). Jak się jednak okazało na podstawie analizy danych ilościowych, ponad 70% nauczycieli przyznało, że nie pisze i nigdy nie pisało programów autorskich, choć badani zgłosili doskonałą znajomość zarówno zasad ich tworzenia, jak i procedur dopuszczających takie programy do użytku szkolnego. Ponadto badani pedagodzy zadeklarowali dobrą znajomość obecnych na polskim rynku wydawniczym programów kształcenia prowadzonych przez siebie przedmiotów (82,99% odpowiedzi potwierdzających taki stan rzeczy). Natomiast na pytanie o to, jak często dokonują zmian programów przedmiotowych, najczęściej odpowiadali: „raz podczas trzyletniego cyklu kształcenia w gimnazjum” (52,25%) oraz „każdego roku (44,59%)”. Tylko 3,15% nauczycieli nie zmienia programu w ogóle. Powyższe kwestie wydają się interesujące w świetle faktów, jakie ustaliłam podczas prowadzonej analizy dokumentów szkolnych. Okazuje się bowiem, że programy kształcenia poszczególnych przedmiotów nie stanowią w rzeczywistości dokumentacji szkolnej, do której mogą mieć dostęp uczniowie, rodzice czy inni nauczyciele. Programy są obecne tylko w rejestrach szkolnych i funkcjonują w postaci przypisanych im numerów – najczęściej w formie tabelarycznych zestawów zawierających takie dane jak: przedmiot, numer programu, nazwa programu, autor oraz wydawnictwo. Jaka więc jest rola programów kształcenia? W jakim celu się je tworzy? Pytanie to jest istotne, tym bardziej że w badanych szkołach ważniejszą rolę wydają się pełnić tak zwane plany wynikowe (stworzone oczywiście w oparciu o konkretny program), które zawierają kryteria wymagań (i ocen) w zakresie wiadomości i umiejętności uczniów (plany wynikowe są najczęściej dostarczane przez wydawnictwa jako dodatek do podręcznika). Wyjaśnić to może wzajemne zależności pomiędzy poszczególnymi dokumentami określającymi treści kształcenia. To zaś utwierdza w przekonaniu, że nauczyciele nie mają dużego wpływu na wybór treści realizowanych podczas swoich zajęć²⁷.

Powyższe przykłady rozwiązań funkcjonowania dokumentów szkolnych były wynikiem kolejnej reformy – tak zwanej reformy programowej z 2008 roku. Dotyczyła ona głównie zmian w relacjach pomiędzy programami poszczególnych przedmiotów a nadrzędną wobec nich podstawą programową. W poprzednich ujęciach definicyjnych pro-

Dowodzą tego również wyniki badań prowadzonych pod moim kierunkiem przez studentów Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku w ramach seminariów magisterskich i licencjackich.

²⁶ Badania w ramach projektu badawczego „Dobór i realizacja treści kształcenia w środowisku zróżnicowanym kulturowo” przeprowadziłam na terenie województwa podlaskiego w 16 szkołach gimnazjalnych, wśród 241 nauczycieli, 618 uczniów oraz 16 dyrektorów. Główną metodą badawczą była metoda sondażu diagnostycznego wraz z następującymi technikami: ankieta, wywiad, obserwacja swobodna i uczestnicząca oraz badanie dokumentów (m.in. podstawy programowej, statutów szkół, programów profilaktycznych, programów wychowawczych, planów wynikowych, dokumentacji z zajęć pozalekcyjnych, dokumentacji z projektów i programów edukacyjnych, programów autorskich).

²⁷ Nie dotyczy to tylko polskich nauczycieli; szerzej na ten temat pisze m.in. R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 2001.

gramów wyraźnie akcentowano przede wszystkim konieczność uszczegółowienia treści wynikających z zapisów w podstawie programowej. Z momentem wprowadzenia nowej podstawy argument ten stracił rację bytu, gdyż sama podstawa była już w tym aspekcie bardzo szczegółowa. Nowe przepisy wprowadziły ponadto zmiany w sposobie wyboru programów, ponieważ wcześniejsze czynności związane z jego dopuszczeniem do użytku były dość skomplikowane. Na mocy *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników*, do dziś programy wychowania przedszkolnego i programy nauczania w danej szkole dopuszcza dyrektor placówki (może zasięgnąć opinii innych nauczycieli, konsultanta, doradcy metodycznego lub innego zespołu nauczycielskiego). Wcześniejsze przepisy związane z dopuszczeniem programów wymagały w tej kwestii pozwolenia właściwego ministra do spraw oświaty i wychowania. I tak od 2009 roku nauczyciel może wybrać i zaproponować program, może go również opracować samodzielnie bądź we współpracy z innymi nauczycielami; może też przedstawić dyrekcji jeden z dostępnych na rynku programów stworzonych przez innych autorów (jeżeli uzna, że ten akurat program najlepiej odpowiada potrzebom jego uczniów i warunkom, w jakich pracuje). Nauczyciele mogą ponadto wybrać program innego autora i dokonać własnych modyfikacji (tu należy wskazać zakres proponowanych zmian oraz uzasadnić, dlaczego uważa je za istotne). Rozporządzenie z 2009 roku określa również warunki, jakie powinien spełniać dany program, by mógł zostać dopuszczony do użytku szkolnego. Zapisy wyraźnie wskazują, że program kształcenia ogólnego „stanowi opis sposobu realizacji celów kształcenia i zadań edukacyjnych ustalonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego [...] jest poprawny pod względem merytorycznym i dydaktycznym”²⁸. Ponadto powinien zawierać:

1. szczegółowe cele kształcenia i wychowania;
2. treści zgodne z treściami nauczania zawartymi w podstawie,
3. sposoby osiągnięcia określonych celów (z uwzględnieniem możliwości indywidualizacji pracy w zależności od potrzeb i możliwości uczniów oraz warunków, w jakich program będzie realizowany);
4. opis założonych osiągnięć ucznia;
5. propozycje kryteriów oceny i metod sprawdzania osiągnięć ucznia²⁹.

21 czerwca 2012 roku podpisano rozporządzenie w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników. Zmiany w kwestii tej dokumentacji odnoszą się jednak wyłącznie do programów kształcenia zawodowego w zakresie układu treści i spo-

²⁸ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników* (Dz.U. 2009 nr 89 poz. 730).

²⁹ *Ibidem*.

sobu ich formułowania³⁰. Te regulacje oraz późniejsze przepisy określone odpowiednimi rozporządzeniami³¹ znalazły swoje odzwierciedlenie w ustawie nowelizującej z dnia 30 maja 2014 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. poz. 811)³². Choć ustawa ta w dużej mierze dotyczy podręczników szkolnych, określa również zmiany w kwestii wyboru programów wychowania przedszkolnego i programów oraz ich dopuszczania do użytku w przedszkolu lub szkole. Nie została zmieniona definicja programu, który w dalszym ciągu stanowi „opis sposobu realizacji celów wychowania lub kształcenia oraz treści nauczania ustalonych odpowiednio w podstawie programowej wychowania przedszkolnego lub podstawie programowej kształcenia ogólnego dla danego etapu edukacyjnego”³³. W ustawie doprecyzowano, że programy wychowania przedszkolnego i „programy nauczania” mogą wykraczać poza zakres treści, jaki określa podstawa programowa, jeżeli jest to uzasadnione potrzebami i możliwościami uczniów. Ponadto ustawa przewiduje możliwość stosowania przez nauczycieli podczas danych zajęć edukacyjnych jednego podręcznika, ale różnych programów (lub jednego wspólnego)³⁴. Wydaje się, że niewiele to zmieni w praktyce; być może tabele z danymi programów zwiększą swą objętość.

Zakończenie

Jak twierdzi Krzysztof Kruszewski: „ludziom i instytucjom majstrującym przy szkolnych programach trzeba patrzeć na ręce [...]. I nie chodzi o to przede wszystkim, żeby kontrolować, czy majstrują według reguł sztuki, lecz by dowiedzieć się, jaki w tym mają interes i czyj to jest interes [...] program szkolny jest narzędziem spełniania celów grupowych i zadośćuczynienia przekonaniom tak grupowym, jak jednostkowym”³⁵. Zmiany w treściach kształcenia, przede wszystkim umożliwienie nauczycielom podjęcia indywidualnej decyzji związanej z wyborem programu kształcenia, z całą pewnością było ogromnym postępowaniem w rozwoju i przemianach praktyki oświatowej. Nie trzeba tłumaczyć, że pozwoliło to na racjonalne dostosowywanie realizowanych w szkole treści do potrzeb i możliwości uczniów, nauczycieli oraz do warunków danej placówki. Jak jednak odnieść

³⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz.U. 2012 poz. 752).

³¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 lipca 2014 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz.U. 2014 poz. 909).

³² <https://men.gov.pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podreczniki-i-programy-nauczania/zmiany-w-zasadach-dopuszczania-do-uzytku-szkolnego-podrecznikow.html> [25.02.2016].

³³ Ustawa z dnia 30 maja 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. poz. 811, art. 3 pkt 13b).

³⁴ Na podstawie: *Podręczniki i materiały edukacyjne. Zmiany od roku szkolnego 2014/2015*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2015-01-14, https://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&resrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKewjRsqfi5_TUAhWEBZoKHUaEAzYQFggoMAE&url=https%3A%2F%2Fmen.gov.pl%2Fwp-content%2Fuploads%2F2015%2F01%2Fmaterial_informacyjny_ustawy_podrecznikowe_17_06_2014_wersja_zaktualizowana_14_stycznia_2015_r.docx&usq=AFQjCNHPkQPOlloAhVn6MfjSyMYlbXhYSQ&cad=rja [25.09.2016].

³⁵ K. Kruszewski, *Od tłumacza*, [w:] D.F. Walker, J.F. Soltis, *Program i cele kształcenia...*, op. cit., s.7.

powyższe teorie programów szkolnych wobec obecnej, a przede wszystkim wobec planowanej nowej podstawy programowej, na gruncie której przecież współczesne i przyszłe programy powinny być konstruowane? Czy umieszczenie w niej tak szczegółowych treści zapisanych w formie efektów oraz sugerowanych metod kształcenia, form organizacyjnych czy środków dydaktycznych nie jest sprzeczne z tymi założeniami? Odwołując się do klasyfikacji programów szkolnych Bolesława Niemierko, podstawę programową można utożsamiać z programem – jaka więc w takiej sytuacji jest rola programów kształcenia poszczególnych przedmiotów? W jakim celu nauczyciele mają dokonywać wyboru programu do realizowanego przedmiotu spośród dostępnych (zatwierdzonych przez MEN)? A może właśnie to spowoduje, że nauczyciele z większym zaangażowaniem (i powodzeniem) będą konstruować autorskie programy? Dopiero wówczas można będzie uznać, że programy szkolne wytyczają granice pedagogicznej „niezawisłości” nauczyciela: z jednej strony umożliwiając twórcze działanie i mu sprzyjając, z drugiej – kształtując warunki pracy, zarówno pod względem psychicznym, jak i społecznym³⁶. Jednak by powyższe zagadnienia mogły zostać uznane za jeden z warunków utrzymania wysokiej jakości kształcenia³⁷, niezbędne jest, aby w planowaniu zmian w polskiej szkole uwzględniać założenia i wskazówki współczesnej pedagogiki.

Bibliografia

- Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 2001.
- Baranowicz K., *Program kształcenia – próba wyjścia poza schematy*, Łódź 1995.
- Bereźnicki F., *Dydaktyka szkolna dla kandydatów na nauczycieli*, Kraków 2015.
- Dylak S., *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Warszawa 2000.
- Giza T., *Źródła i inspiracje alternatyw edukacyjnych w szkołach*, [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Kraków 2001.
- <https://men.gov.pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podreczniki-i-programy-nauczania/zmiany-w-zasadach-dopuszczania-do-uzytku-szkolnego-podrecznikow.html> [25.02.2016].
- Komorowska H., *O programach prawie wszystko*, Warszawa 1999.
- Konarzewski K., *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Warszawa 2004.
- Kruszewski K., *Od tłumacza*, [w:] D.F. Walker, J.F. Soltis, *Program i cele kształcenia*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 1997.
- Kruszewski K., *Program szkolny*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, red. K. Konarzewski, Warszawa 2002.

³⁶ K. Kruszewski, *Program szkolny*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, red. K. Konarzewski, Warszawa 2002, s. 180.

³⁷ T. Lewowicki, *O jakości kształcenia nauczycieli – uwagi niemożliwe*, „Ruch Pedagogiczny” 2010, nr 5–6.

- Lewowicki T., *O jakości kształcenia nauczycieli – uwagi niemodne*, „Ruch Pedagogiczny” 2010, nr 5–6.
- Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995, 2003.
- Ornstein A.C., Hunkins F.P., *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 1998.
- Petrykowski P., *Refleksje przed kolejnym „pierwszym dzwonkiem”*, <https://repozytorium.umk.pl/handle/item/2171> [25.09.2016].
- Podręczniki i materiały edukacyjne. Zmiany od roku szkolnego 2014/2015*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2015-01-14, https://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwjRsqfi5_TUAhWEBZoKHUaEAzYQFggoMAE&url=https%3A%2F%2Fmen.gov.pl%2Fwp-content%2Fuploads%2F2015%2F01%2Fmaterial_informacyjny_ustawy_podrecznikowe_17_06_2014_wersja_zaktualizowana_14_stycznia_2015_r.docx&usg=AFQjCNHPkQP0lloAhVn6MfjSyMYlbXhYSQ&cad=rja [25.09.2016].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników* (Dz.U. 2009 nr 89 poz. 730).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników* (Dz.U. 2012 poz. 752).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 lipca 2014 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników* (Dz.U. 2014 poz. 909).
- 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).
- Siemak-Tylikowska A., *Podstawy teorii doboru treści kształcenia*, Warszawa 1985.
- Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Kraków 2015.
- Ustawa z dnia 30 maja 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw* (Dz.U. poz. 811).
- Walker D.F., Soltis J.F., *Program i cele kształcenia*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 2000.
- Wragg E.C., *Trzy wymiary programu*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 1999.

Alina Szwarc

Programy szkolne jako dokumenty określające treści kształcenia w świetle oświatowych tradycji i zmian

W artykule prezentuję teoretyczne ujęcie zagadnień z zakresu programów szkolnych, przedstawiam także kilka wątków z badań własnych dotyczących ich roli i miejsca w praktyce oświatowej i edukacyjnej. Wiele uwagi poświęcam uregulowaniom prawnym z zakresu dopuszczania do użytku programów kształcenia.

Słowa kluczowe: program szkolny, dokumenty szkolne, treści kształcenia, oświata.

The educational programs in the context of educational tradition and change of education

In the article I present the theoretical approach issues concerning school programs. I also present a number of themes from own research on the role of education programs in educational practice. I pay much attention to the legal provisions in the application of educational programs.

Keywords: school program, school documents, content of education, education.

Translated by Alina Szwarc

Marek Banaszak
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

ZMIANA W SZKOLE I JEJ KONSEKWENCJE METODYCZNE

Wprowadzenie

Szkoła rozumiana jako instytucja składająca się z trzech głównych podmiotów: nauczycieli, uczniów i rodziców, powinna podlegać ciągłym zmianom i przekształceniom. Nie sposób bowiem oddzielić instytucjonalnego charakteru tej placówki od człowieka. Jeśli rozwój i ewolucja jednostek ludzkich rozpatrywane są w aspekcie ciągłości, wtedy całe społeczeństwa ulegają takim modyfikacjom. Idąc dalej i rozpatrując zjawisko rozwoju społeczeństw, można przenieść tę funkcję na grunt edukacji i całego systemu oświaty, którego elementem jest szkoła.

Metodycznie nauczyciele próbują w różny sposób i z różnym efektem zmieniać organizację swojej pracy dydaktycznej. Często jednak zapominają o przemianach społecznych i technologicznych występujących w społeczności uczniów. Należałoby zatem postawić pytanie: jakie konsekwencje metodyczne powinna nieść za sobą zmiana technologiczna? Samo wprowadzenie do szkół technologii nie rozwiąże problemu przystosowania procesu uczenia/nauczania do warunków rzeczywistości. Wydaje się zatem zasadne odejście od transmisyjnego przekazu informacji na rzecz samodzielnej aktywności uczniów i organizowania im środowiska uczenia się, aby mogli przygotować się do funkcjonowania w świecie, który nie jest jeszcze do końca odkryty i cały czas ulega ewolucji.

Artykuł został podzielony na trzy części. W pierwszej z nich opisano zmianę w szkole, dotyczącą głównie sfery informatyzacji i wdrażania technologii w procesie uczenia się. W drugiej części opisano społeczne i technologiczne determinanty zmiany, aby w konsekwencji przejść do trzeciej części – opisu konsekwencji metodycznych, które są swego rodzaju propozycją nowych metod i strategii edukacyjnych.

1. Zmiana

Modyfikacja holistycznie pojmowanego systemu regulacji życia społecznego wydaje się nieuchronna w kontekście zmian paradygmatu społeczeństw, gospodarki, polityki i różnorodnych kultur, aby życie w rozbudowanym społeczeństwie było w ogóle możliwe¹. Istotnym elementem tak rozumianego życia społecznego są między innymi wszystkie procesy edukacyjne i wychowawcze organizowane dla realizacji określonych, zamierzonych celów. Ich zmiany i przeobrażenia są również ciągłe i takie powinny być, abyśmy nadążyli za zmieniającym się pojmowaniem świata i rozwijającą się cywilizacją w dobie cyfrowej.

Szczegółowa analiza stanu polskiej szkoły wymaga omówienia założeń epoki, w której przyszło jej funkcjonować. Współczesne społeczeństwo, nazywane postindustrialnym, informacyjnym lub, jak napisał w latach osiemdziesiątych XX wieku A. Toffler, społeczeństwem „trzeciej fali”, rozwija się bardzo szybko. Wskaźnikami tej progresji w sferze technologicznej mogą być prawidłowości zauważone na przykład przez G. Moore’a czy B. Metcalfe’a.

G. Moore (jeden z założycieli firmy Intel) zauważył, że liczba tranzystorów w każdym układzie scalonym podwaja się w ciągu osiemnastu miesięcy. Pierwsza wersja tej teorii, nazwanej później prawem Moore’a, zakładała okres dwunastu miesięcy, lecz po dziesięciu latach skorygowano ten przedział czasowy. Prawo Metcalfe’a dotyczy sieci i zakłada, że ich użyteczność zwiększa się proporcjonalnie do kwadratu liczby urządzeń lub użytkowników (czyli ilości węzłów).

Analizując wyżej zaprezentowane teorie, odnoszące się głównie do sfery technologicznej (z jednej strony do rozbudowy możliwości tranzystorów, które są podstawą działania komputerów, z drugiej zaś – do rozbudowy sieci komputerowych, na których opiera się obecna technologia *cloud computing*), można stwierdzić, że cały świat dąży do przekształceń i ewoluuje w stronę jeszcze bardziej aktualnej (po)nowoczesności. W dobie technologii informacyjnych okazuje się bowiem, że wszelkiego rodzaju działania podejmowane przez jednostki i grupy społeczne są oparte na tych właśnie technologiach.

Obserwując polskie szkoły (większość polskich szkół!), można jednak odnieść wrażenie, że odstają one od wyżej przedstawionego opisu. W procesie dydaktycznym prowadzonym w typowej szkole nauczyciel, który wykorzystuje technologie informacyjne, robi to najczęściej nieumiejętnie. Można zatem powiedzieć, że szkoła nie przygotowuje uczniów do życia w aktualnej rzeczywistości. Konsekwencją takiego stwierdzenia mogą być słowa T. Petersa, amerykańskiego eksperta do spraw zarządzania, który mówi: „Kiedy mijam więzienie lub szkołę, to zawsze żal mi jest tych, którzy tam siedzą”².

Szkoły w erze informacyjnej w Polsce nie są uważane za miejsca „twórczej i fascynującej pracy”. W. Kołodziejczyk uważa, że są przepełnione nudą. Okazuje się, że szkoła w epoce postindustrialnej powinna przygotowywać osoby uczące się do funkcjonowania w cyfrowej rzeczywistości, w świecie, w którym codziennie wykorzystuje się telefon ko-

¹ K. Krzysztofek, *Między kulturą a antropotechnologią. Wizje społeczeństwa informacyjnego: Matrix, bonne société, déjà vu?*, „Ethos” 2005, nr 69–70, s. 203.

² W. Kołodziejczyk, *Pokolenie Y*, „Uczyć łatwiej”, wiosna 2010.

mórkowy, tablet, komputer. Te sprzęty multimedialne, ale też mobilne i interaktywne nie są obecne na polskich lekcjach. Jednak należy zaznaczyć, że samo wprowadzenie technologii do szkoły nie rozwiąże problemu. Lekcje prowadzone z wykorzystaniem technologii nie staną się momentalnie ciekawsze. Istotne w tym przypadku jest przekształcenie modelu dydaktyki i stylu nauczania, które będą oparte na potencjale pokolenia ery postindustrialnej. Dopiero taka dydaktyka, zdaniem W. Kołodziejczyka, jest w stanie stworzyć z polskiej szkoły miejsce „przeżywania intelektualnej przygody”³.

Wprowadzanie szeroko pojętych technologii informacyjnych do procesu dydaktycznego w szkole wiąże się, jak już wcześniej wspomniano, ze zmianą dydaktyki. Należy jednak pamiętać, że zastosowanie komputerów i innych technologii informacyjnych w nauczaniu wymaga szeroko pojętej modernizacji tradycyjnego środowiska dydaktycznego. Badania wskazują, że wszelkiego rodzaju zmiany środowiska powinny bazować na występujących dotąd metodach, prawach i zasadach dydaktyki i metodyki poszczególnych przedmiotów szkolnych. M. Kozielska uważa, że efektywność uczenia się zostanie zmaksymalizowana wtedy, gdy nauczanie wspomagane nowymi technologiami będzie konstruowane zgodnie z psychologicznymi teoriami i zasadami⁴. Oczywiście wszelkiego rodzaju metody i teorie dotyczące uczenia się powinny być dostosowane do nowych narzędzi, które ten proces będą wspomagały.

Analiza wyników zaprezentowanych w raporcie PISA⁵ pozwala potwierdzić tezę, że polska szkoła nie przygotowuje uczniów do życia w otaczającym świecie. Tego stanu rzeczy nie zmieni dostarczenie do szkół nowych komputerów i innych urządzeń elektronicznych. Powinna zmienić się świadomość nauczycieli, ich wiedza, umiejętności oraz postawy w stosunku do technologii oraz nauczania przy pomocy tychże. W najnowszych dokumentach dotyczących kwalifikacji nauczycieli i wymagań kompetencyjnych kładzie się duży nacisk na sprawne posługiwanie się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi oraz mediami. Jak twierdzą W. Strykowski, M. Kąkolewicz i S. Ubermanowicz, konieczność tego rodzaju umiejętności dotyczy każdego nauczyciela, bez względu na poziom nauczania i rodzaj przedmiotu. Jednak to nauczyciele informatyki na II i III poziomie edukacyjnym oraz nauczyciele technologii informacyjnych na IV poziomie mają szczegółowo określone kompetencje, których się od nich wymaga. Pomijając fakt, że ciągle toczy się dyskusja na temat nazywania tych przedmiotów szkolnych, należy powiedzieć, że przez gwałtowny rozwój technologii oraz ich konwergencję nazwy oraz treści stają się bardzo szybko nieaktualne. Należy też zaznaczyć, że coraz częściej zacierają się ważne różnice pomiędzy technologią a rodzajem medium (W. Strykowski, M. Kąkolewicz, S. Ubermanowicz, autorzy artykułu *Kompetencje nauczycieli edukacji medialnej*, wskazują takie przy-

³ Ibidem.

⁴ *Technologie informacyjne w poznawaniu wiedzy matematyczno-przyrodniczej*, red. M. Kozielska, Toruń 2010, s. 14.

⁵ R. Czeladko, *Polscy uczniowie bezradni w sieci*, „Rzeczpospolita”, www.rp.pl [29.06.2011].

kłady jak film, telewizja i radio przez Internet, GPS w telefonie komórkowym, kamera i ekran sensoryczny w iPhone⁶).

2. Czynniki determinujące zmianę

Jak słusznie zauważył przed wiekami Heraklit z Efezu, „jedyną rzeczą stałą jest zmiana”. Do tych słów nawiązuje W. Kołodziejczyk oraz M. Polak, którzy twierdzą, że na całościowo pojmowany system edukacji wpływają różnego rodzaju czynniki. Przez te czynniki może się wydawać, że reformy edukacyjne nie mają końca. Jednak w dobie społeczeństwa informacyjnego staje się jasne, że bardzo głębokie zmiany będą towarzyszyć człowiekowi przez całe życie. Okazuje się też, że zmiany te dotkną wielu sfer funkcjonowania społeczeństwa, także sfery edukacyjnej. Wspomniani autorzy wyróżniają pięć zasadniczych czynników, które będą miały znaczący wpływ na kształt wszelkich procesów edukacyjnych. Zaliczają się do nich: demografia, finanse, technologie, rynek pracy oraz osobiste preferencje i potrzeby edukacyjne⁷.

Pierwszy z czynników, czyli demografia, może stać się istotnym elementem decydującym o funkcjonowaniu niektórych szkół w ogóle. Zmniejszająca się populacja uczniów to jedna z przyczyn coraz częściej podejmowanych decyzji o zamykaniu placówek. Samorządy w Polsce, których celem jest finansowanie oświaty, nierzadko z powodów ekonomicznych decydują się na tak drastyczne kroki. Ponadto należy powiedzieć, że prawodawstwo polskie daje możliwość łączenia szkół, co też jest wykorzystywane w praktyce. W konsekwencji nauczyciele tracą pracę, a „kamaralne” szkoły przestają istnieć⁸.

Kolejny czynnik, który może mieć wpływ na rozwój systemu kształcenia w Polsce, to finanse. Jest on bezpośrednio związany również z demografią. Okazuje się bowiem, że subwencje przekazywane samorządom na działalność oświatową są najczęściej niewystarczające. Jak wynika z raportów ekonomicznych, coraz większa grupa samorządów musi dokładać środki własne do finansowania oświaty. W połączeniu z niżem demograficznym najczęstszymi konsekwencjami tego rodzaju działań są czynności opisane wcześniej (czyli łączenie szkół lub ich likwidacja). W dobie kryzysu ekonomicznego można stwierdzić, że środki finansowe przeznaczane na szkoły z budżetu państwa mogą dalej być zmniejszane⁹.

Następny wymieniony przez W. Kołodziejczyka oraz M. Polaka czynnik determinujący zmiany w edukacji to technologie. Rozwój nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych jest tak szybki, że nie warto w tym miejscu wymieniać dokładnych liczb (na przykład liczby komputerów osobistych, użytkowników Internetu, abonentów sieci komórkowych), gdyż każdego dnia się one zwiększają. Wraz ze wzrostem liczby użytkow-

⁶ W. Strykowski, M. Kąkolewicz, S. Ubermanowicz, *Kompetencje nauczycieli edukacji medialnej*, „Neodidagmata” 2007/2008, nr 29/30, s. 56.

⁷ W. Kołodziejczyk, M. Polak, *Jak będzie zmieniać się edukacja. Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Warszawa 2011, s. 11.

⁸ Ibidem, s. 11–12.

⁹ Ibidem, s. 12–13.

ników maleje cena różnego rodzaju urządzeń telekomunikacyjnych. Okazuje się, że po kilku miesiącach od premiery danego sprzętu można go w większości przypadków zakupić za 85% wcześniejszej wartości. Dzięki temu coraz więcej osób może sobie pozwolić na zakup sprzętu komputerowego (w postaci komputera osobistego, laptopa, tabletu, telefonu komórkowego). Dzięki temu każdego dnia rośnie liczba osób, która w każdym miejscu i o każdej porze może korzystać z sieci. Coraz więcej użytkowników Internetu wykorzystuje go w celach edukacyjnych oraz zawodowych, a przyczyniają się do tego stale rosnące zasoby informacyjne¹⁰.

Zmiany w polskiej edukacji może też wymuszać rynek pracy. Okazuje się bowiem, że większość uczniów rozpoczynających naukę w pierwszej klasie szkoły podstawowej będzie miała w przyszłości możliwość wyboru zawodu, który jeszcze teraz nie istnieje. Zmiany na rynku pracy są więc jednym z determinantów zmian edukacyjnych. Jednak polityka edukacyjna Polski nie zawsze uwzględniała w swoich prognozach i działaniach tego rodzaju czynniki. Zdaniem W. Kołodziejczyka i M. Polaka pewne jest, że to właśnie rynek pracy będzie powodował zmiany w edukacji, a nie odwrotnie¹¹.

Ostatnim z czynników wymienionych w raporcie „Jak będzie zmieniać się edukacja” są osobiste doświadczenia oraz potrzeby edukacyjne ucznia. Zdaniem autorów w niedalekiej przyszłości może okazać się, że preferencje dotyczące uczenia się oraz potrzeby młodych ludzi będą determinowały zmiany edukacyjne. Według autorów zmiana może wiązać się z przeniesieniem znacznej części usług edukacyjnych do sektora prywatnego lub społecznego¹².

Czynniki determinujące zmiany w oświacie, które zostały zaprezentowane powyżej, są też wymieniane przez innych badaczy. Zdaniem A. Zająca w cywilizacji wiedzy wystąpi potrzeba ciągłego dostosowywania oraz przekształcania edukacji do różnego rodzaju przemian cywilizacyjnych, społecznych, medialnych i technologicznych. Twierdzi on, że to edukację należy dostosowywać do rynku pracy. Według K. Wenty cały system oświaty powinien być rozpatrywany „w kontekście doraźnych i przyszłościowych trendów rozwojowych w przemyśle i służbach publicznych”¹³.

Zdaniem M. Niezgody warunki, w jakich funkcjonują polskie szkoły, należą do bardzo trudnych. Zmiany, które zachodzą w społeczeństwie, są dla nich wyzwaniem. Wszelkiego rodzaju wyzwania dotyczące zmian systemu oświaty są wywoływane przez takie elementy jak:

- społeczeństwo wiedzy, którego najważniejszą składową jest wiedza (uważana za wyznacznik między innymi pozycji społecznej oraz szans życiowych jednostek);
- społeczeństwo medialne, w którym nauczyciele (a tym samym szkoła) stracili funkcję jedynego właściciela informacji;

¹⁰ Ibidem, s. 14.

¹¹ Ibidem, s. 14–15.

¹² Ibidem, s. 16–17.

¹³ A. Zajac, *Świat współczesny należy odczytać, rozpoznać i wymyślić od nowa*, [w:] *Media, edukacja, kultura: W stronę edukacji medialnej*, red. W. Skrzydlewski, S. Dylak, Rzeszów 2012, s. 243.

- rynkowy model oświaty, w którym najważniejszym czynnikiem jest czynnik ekonomiczny;
- globalizacja oraz integracja europejska, często rozumiane jako zagrożenie dla tradycyjnych systemów wartości;
- transformacja systemowa, której podlega całe polskie społeczeństwo¹⁴.

Można powiedzieć, że istotną zmianę w polskim systemie oświaty prowadzi się za pomocą różnego rodzaju nieustannych reform. Jednak zdaniem M. Niezgody reformy to tylko mały element całej zmiany w edukacji. Co prawda uważa on, że reformy oświaty są z prawnego punktu widzenia najbardziej odpowiednim środkiem oddziaływania, gdyż najsilniej wpływają na cały ustrój szkolny, na funkcjonowanie placówek, ich finansowanie czy kontrolę. Jednak zmiany w edukacji na terenie Rzeczypospolitej Polskiej nie są wyłącznie spowodowane wdrażaniem postanowień o charakterze prawnym. Dość ważnym czynnikiem było umożliwienie wprowadzenia i rozwoju rynkowego modelu edukacji. Dzięki temu państwo straciło monopol na edukację (jaki miało w na przykład w czasach PRL). To spowodowało w konsekwencji wzrost konkurencji, a tym samym szereg zmian w publicznej sferze oświaty. Należy jednak powiedzieć, że rynkowy model edukacji w Polsce preferuje najczęściej jednostki, które stać na inwestowanie w potencjał edukacyjny swoich dzieci oraz własny¹⁵.

W praktyce okazuje się, że wszelkiego rodzaju zmiany w edukacji mają dwa zasadnicze źródła. Pierwszy z nich to świadome działania instytucjonalne (między innymi reformatorów Ministerstwa Edukacji Narodowej). Drugim źródłem są działania społeczne o charakterze spontanicznych odpowiedzi na zapotrzebowania i rynkowe mechanizmy (na przykład szkoły społeczne STO)¹⁶.

Edukację rozumie się współcześnie jako proces ustawiczny. Ponadto, jak uważa Cz. Kupisiewicz, edukacja jest „zależna od zasobów wiedzy, jakie już posiada i nadal wzbogacza wiek XXI”. Do zasadniczych cech tej wiedzy autor zalicza jej globalny zasięg, silną dynamikę oraz uwarunkowania społeczne i wielopodmiotowe. Uważa on też, że „edukacja przyszłości” ma za zadanie podejmowanie się zbudowania społeczeństwa, które będzie uznawało konkurencyjność, a jej działania będą innowacyjne. Ponadto taka edukacja powinna zająć się między innymi pomnażaniem wiedzy i doskonalic wszelkie umiejętności obywateli potrzebne do funkcjonowania w XXI wieku¹⁷.

J. Kujawiński twierdzi natomiast, że celem współczesnej szkoły XXI wieku powinien być „wszechstronny i harmonijny rozwój osobowości ucznia w sferze instrumentalnej, kierunkowej i duchowej, a także wdrożenie do samowychowania i samokształcenia”. Dzięki takim działaniom szkoła da możliwość przygotowania uczniów do samodzielnej i grupowej pracy w ciągle zmieniającej się rzeczywistości¹⁸.

¹⁴ *Spoleczne skutki zmiany oświatowej w Polsce*, red. M. Niezgoda, Kraków 2011, s. 27.

¹⁵ *Ibidem*, s. 34.

¹⁶ *Ibidem*, s. 37.

¹⁷ C. Kupisiewicz, *Szkoła XX wieku. Kierunki i próby przebudowy*, Warszawa 2006, s. 118.

¹⁸ J. Kujawiński, *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Poznań 2010, s. 51.

Rozwój i przeobrażenia szkoły są stałym przedmiotem badań pedagogów, psychologów i socjologów. J. Kujawiński zauważa, że szkoła ewoluuje w kilku zasadniczych obszarach. Historycznie rzecz ujmując, wyróżnia on:

- ewolucję od edukacji szkolnej, opartej na monologu nauczycielskim, do szkoły, której głównym elementem jest dialog nauczycielsko-uczniowski oraz uczniowsko-uczniowski (od systemu podającego i oceniającego do systemu umożliwiającego poszukiwanie wiedzy przez uczniów i samoocenę);
- ewolucję szkoły zbiorowego nauczania oraz wychowania (którym kieruje nauczyciel) do szkoły wyróżniającej się różnego rodzaju formami pracy uczniów (jednostkowymi, zbiorowymi oraz grupowymi);
- ewolucję szkoły opartej na karaniu w szkołę bezstresową;
- ewolucję szkoły zajmującej się wyłącznie rozwojem umysłowym uczniów do szkoły rozwijającej całą sferę osobowości wychowanków;
- ewolucję szkoły osobistych sukcesów do szkoły uspołeczniającej;
- ewolucję szkoły prowadzącej edukację wyłącznie na terenie budynku instytucji („szkoły zamkniętej”) do szkoły o charakterze otwartym;
- ewolucję szkoły z obowiązkowymi programami do szkoły programów autorskich;
- ewolucję szkoły z nauczycielem autorytarnym do szkoły zwiększającej znacznie swobody uczniów i ich podmiotowość¹⁹.

Przyglądając się elementom ewolucji szkoły, które wymienia J. Kujawiński, można dojść do wniosku, że wszystkie konsekwencje ewolucyjne wymagają zmiany metodycznej związanej z odejściem od szkoły nauczania na rzecz szkoły uczenia się.

3. Konsekwencje metodyczne

Takie właśnie podejście stanowi podstawę realizacji działań dydaktycznych metodą projektu, która jest definiowana jako „metoda pracy uczniów polegająca na samodzielnym działaniu (indywidualnym lub zespołowym) na zadany temat, nad problemem itd. Łączy wiedzę teoretyczną z praktycznym działaniem”²⁰. Dzięki metodzie projektu uczeń nie tylko nabywa określone wiadomości i umiejętności, ale dzięki realizacji zadania uczy się uczyć, co wydaje się niezbędnym elementem funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości. Stosowanie metody projektu daje ponadto możliwość:

- osobistego rozwoju i kształtowania wielu umiejętności społecznych (między innymi odpowiedzialności, różnych sposobów komunikowania się);
- rozwijania ucznia w sferze emocjonalnej oraz społecznej w zakresie samodoskonalenia między innymi umiejętności pisanie, czytania, mówienia, rozwiązywania sytuacji problemowych;

¹⁹ Ibidem, s. 142.

²⁰ A. Mrula, *Metoda projektu w edukacji szkolnej*, [w:] *Metoda projektów i jej konteksty w szkolnej edukacji przyrodniczej i matematycznej*, red. S. Dylak, Poznań 2012, s. 32.

- interdyscyplinarnego łączenia wiadomości oraz umiejętności (a także ich gromadzenia, analizowania, selekcji, systematyzacji, wnioskowania);
- rozwijanie zainteresowań ucznia, wyodrębniania jego uzdolnień, zaspokajania potrzeb poznawczych²¹.

Należy jednak zaznaczyć, że sama metoda projektu powinna być modyfikowana i dostosowywana do potrzeb uczniów żyjących w społeczeństwie cyfrowym. Dlatego też ważne jest włączenie w proces uczenia nowych technologii i nowoczesnych strategii kształcenia. Taką strategią wydaje się kształcenie wyprzedzające, opracowane przez zespół S. Dylaka. Główna idea kształcenia strategią wyprzedzającą nawiązuje do „odwróconej klasy”. Jednak istotną cechą kształcenia wyprzedzającego jest „aktywne organizowanie wiadomości w procesie samodzielnego zbierania informacji, a także poszukiwanie odniesień we własnej wiedzy dotychczasowej. Uczniowie, aby zrozumieć nowy materiał, używają wcześniejszej wiedzy, poszukują w pamięci informacji i doświadczeń, które pozwalają im na zrozumienie nowego materiału i nadanie mu znaczenia. Uczący się starają przetrząsnąć pomost między wiedzą uprzednią ucznia i materiałem, który mają opanować”²².

Kształcenie zgodne ze strategią wyprzedzającą powinno odbywać się w czterech etapach. W pierwszym, nazywanym etapem aktywacji, uczniowie aktywują swoją wiedzę uprzednią związaną z tematem poznania oraz formułują pytania badawcze, na które chcą znaleźć odpowiedź. W drugim etapie, nazywanym etapem przetwarzania, uczniowie na podstawie materiałów udostępnionych przez nauczyciela (najczęściej w środowisku cyfrowym) przygotowują własne prace, projekty multimedialne, prezentacje, animacje, e-portfolia. Realizują te zadania samodzielnie lub grupowo, najczęściej w komunikacji między sobą oraz nauczycielem. W tym etapie uczniowie kategoryzują, porządkują oraz filtrują zebrane informacje, aby opanować materiał, który jest przedmiotem procesu uczenia się. Trzeci etap strategii wyprzedzającej to systematyzacja. Ta część odbywa się na lekcji w obecności nauczyciela i polega na uzupełnianiu, interpretowaniu oraz systematyzowaniu wiedzy uczniów. Nauczyciel odpowiada na pytania uczniów, aby mieli oni możliwość wprowadzenia korekt w swoich pracach. W ostatnim etapie strategii wyprzedzającej następuje ocena i ewaluacja. Uczniowie jako krytycy własnych prac mają za zadanie stwierdzić, co się zmieniło w ich wiedzy od momentu rozpoczęcia zajmowania się danym tematem. Nauczyciel natomiast ma za zadanie ocenić pracę uczniów na podstawie wspólnie określonych kryteriów²³.

Realizacja zajęć zgodnie z metodyką kształcenia strategią wyprzedzającą daje możliwość włączenia w proces uczenia się, w sposób naturalny, technologii informacyjnych. Dzięki takiemu podejściu technologie stają się efektywnym narzędziem, a ich wykorzystanie ma psychologiczne i pedagogiczne uzasadnienie. Ponadto należy zaznaczyć, jak uważa S. Dylak, że „sednem strategii wyprzedzającej jest zmiana”²⁴. Zmienia się bowiem

²¹ Ibidem.

²² *Metodyka kształcenia strategią wyprzedzającą*, red. S. Dylak, Poznań 2011, s. 4.

²³ Ibidem, s. 4–5.

²⁴ Ibidem, s. 5.

rola nauczyciela, który staje się tłumaczem, moderatorem, osobą wspomagającą, a nie nauczającą. Rola ucznia w opisywanej strategii również ulega zmianie – z biernego odbiorcy transmitowanych informacji w stronę konstruktora własnej wiedzy²⁵.

Można zatem stwierdzić, że proponowana strategia kształcenia wyprzedzającego staje się interesującym rozwiązaniem metodycznym i organizacyjnym dla nauczycieli. Konstruowanie procesu dydaktycznego zgodnie z czterema etapami: aktywizacji, przetwarzania, systematyzacji oraz ewaluacji i oceniania daje możliwość realizowania projektów dydaktycznych w sposób innowacyjny, aktywizujący wiedzę uprzednią ucznia i rozwijający umiejętność uczenia się.

Podsumowanie

Naturalną konsekwencją przeobrażeń społecznych i technologicznych szkoły jest konieczność powstawania nowych strategii i metod nauczania. Jedną z nich wydaje się metoda projektu, która charakteryzuje się między innymi cechami szkół po ewolucji (według zaprezentowanej teorii ewolucji J. Kujawińskiego). Metoda ta wykorzystuje bowiem dialog nauczycielsko-uczniowski oraz uczniowski-uczniowski, opiera się na różnych formach pracy uczniów (począwszy od jednostkowych, poprzez grupowe i zbiorowe), rozwija osobowość uczniów, uspołecznia, daje możliwość uczenia się poza budynkiem szkolnym, wymaga od nauczyciela kreatywności i innowacyjności w opracowaniu programu projektu, zasadniczo zwiększa swobodę uczniów i kładzie nacisk na ich podmiotowość oraz odpowiedzialność za uczenie się. Oparta o strategię kształcenia wyprzedzającego realizacja zajęć projektowych z uczniami ma też dodatkowe walory edukacyjne. Strategia ta bowiem pomaga kształtować u uczniów umiejętność uczenia się bazującego na ich wiedzy uprzedniej. Dlatego w dobie zmieniającego się społeczeństwa oraz przemian technologicznych tego typu metody i strategie nie powinny być rozpatrywane w kategoriach propozycji do zastosowania, lecz konieczności ich wykorzystania.

Bibliografia

- Czeladko R., *Polscy uczniowie bezradni w sieci*, „Rzeczpospolita”, www.rp.pl [29.06.2011].
Metodyka kształcenia strategią wyprzedzającą, red. S. Dylak, Poznań 2011.
Kołodziejczyk W., *Pokolenie Y*, „Uczyć łatwiej”, wiosna 2010.
Kołodziejczyk W., Polak M., *Jak będzie zmieniać się edukacja. Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Warszawa 2011.
Krzysztofek K., *Między kulturą a antropotechnologią. Wizje społeczeństwa informacyjnego: Matrix, bonne société, déjà vu?*, „Ethos” 2005, nr 69–70.
Kujawiński J., *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Poznań 2010.
Kupisiewicz C., *Szkoła XX wieku. Kierunki i próby przebudowy*, Warszawa 2006.

²⁵ Ibidem.

- Mrula A., *Metoda projektu w edukacji szkolnej*, [w:] *Metoda projektów i jej konteksty w szkolnej edukacji przyrodniczej i matematycznej*, red. S. Dylak, Poznań 2012.
- Společne skutki zmiany oświatowej w Polsce*, red. M. Niezgoda, Kraków 2011.
- Strykowski W., Kąkolewicz M., Ubermanowicz S., *Kompetencje nauczycieli edukacji medialnej*, „Neodidagmata” 2007/2008, nr 29/30.
- Technologie informacyjne w poznawaniu wiedzy matematyczno-przyrodniczej*, red. M. Kozielska, Toruń 2010.
- Zając A., *Świat współczesny należy odczytać, rozpoznać i wymyślić od nowa*, [w:] *Media, edukacja, kultura: W stronę edukacji medialnej*, red. W. Skrzydlewski, S. Dylak, Rzeszów 2012.

Marek Banaszak

Zmiana w szkole i jej konsekwencje metodyczne

Szkoła jest obszarem, w którym zmiana jest nieustannym elementem. W związku z tym występuje wiele czynników determinujących ewolucyjne przekształcenia systemu edukacyjnego. W artykule zostały przedstawione czynniki determinujące zmianę w szkole w dobie społeczeństwa informacyjnego.

Słowa kluczowe: szkoła, zmiana, edukacja.

Change in school and its methodological consequences

School is an area where change is ceaseless element. In connection with that are many determined elements evolutionary changes educational system. In the article were shown determined elements which change a school in time of information society.

Keywords: school, change, education.

Translated by Marek Banaszak

Barbara Dudek
Uniwersytet Rzeszowski

W ŚWIECIE PODDANYM MARNOŚCI. ZAGROŻENIA CZYHAJĄCE NA CZŁOWIEKA WSPÓŁCZESNEGO (NA PODSTAWIE WYBRANYCH ENCYKLIK JANA PAWŁA II)

Wprowadzenie

Troska o ludzi, ich sprawy doczesne i wieczne, widoczna jest w całym nauczaniu i posługiwaniu Jana Pawła II. W każdym człowieku dostrzegał on bowiem niezrównaną i niezbywalną godność dziecka Bożego¹. Aby ją chronić, niejednokrotnie uświadamiał nam, jakie niebezpieczeństwa niesie współczesna rzeczywistość. Pokazywał także sposoby przewyżczenia trudnych sytuacji i przekonywał, że warto podjąć wysiłek budowania „cywilizacji miłości i życia”². Ponieważ jego słowa nie straciły swej aktualności, w niniejszym artykule zostanie podjęta próba przedstawienia papieskiej wizji zagrożeń czyhających na człowieka w dzisiejszym świecie. Celem tekstu jest ponadto wskazanie źródeł tychże zagrożeń oraz zaprezentowanie sposobów ich przewyżczenia.

Materiał do rozważań zaczerpnięty został z następujących encyklik: *Redemptor hominis* (RH), *Dives in misericordia* (DM), *Dominum et Vivificantem* (DV), *Laborem exercens* (LE), *Sollicitudo rei socialis* (SRS), *Centesimus annus* (CA), *Veritatis splendor* (VS) i *Evangelium vitae* (EV)³. Encyklika należy do uroczystych aktów Stolicy Apostolskiej, dotyczy spraw doniosłej wagi⁴, często ma znaczenie doktrynalne i wyznacza katolikom pewne obowiązki. W wymienionych dokumentach Jan Paweł II poruszał między innymi kwestie moralne, społeczne i antropologiczne. Encykliki są zatem, jak pisał ksiądz biskup Tadeusz Pieronek, wspaniałym świadectwem pasterskiej troski papieża o człowieka żyjącego w Kościele i w duchowo zagubionym świecie współczesnym⁵.

¹ DV, 59.

² EV, 27.

³ Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II, Kraków 2009.

⁴ L. Balter, *Encyklika*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, red. R. Łukaszyk, L. Bieńkowski, F. Gryglewicz, t. 4, Lublin 1989, s. 984.

⁵ T. Pieronek, *Słowo wstępne*, [w:] *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, Kraków 2009, s. 3.

1. Bezwzględna eksploatacja przyrody

Papież, analizując problemy dzisiejszego świata, zauważał niebezpieczeństwa związane z nieracjonalnym korzystaniem z dóbr natury. Dostrzegał, że eksploatacja naszej planety służy zarówno celom przemysłowym, jak i militarnym. Prowadzący ją biorą pod uwagę wyłącznie swoje bieżące interesy, nie baczą na potrzeby przyszłych pokoleń. W ten sposób człowiek wchodzi w rolę bezwzględnego „eksploatatora przyrody zamiast być – zgodnie z Bożym zamysłem – jej wspaiałomyślnym stróżem⁶. Tymczasem Jan Paweł II przestrzegał przed brakiem poszanowania bytów, które tworzą widzialną naturę. Pisał, że nie należy dowolnie używać zasobów naturalnych, roślin czy zwierząt po to tylko, by zaspokoić potrzeby gospodarcze. Wszak byty te tworzą wzajemnie powiązany i uporządkowany system, a rozwój przemysłowy prowadzi do jego naruszenia. Związany jest także z zatruciem środowiska, co negatywnie wpływa na stan ludzkiego zdrowia⁷. Dlatego na człowieku spoczywa szczególna odpowiedzialność za stworzoną rzeczywistość, która ma służyć życiu i jego godności⁸.

2. Pierwszeństwo techniki przed etyką

Jan Paweł II zagrożenie dla człowieka widział również w niekontrolowanym postępie technologicznym, który ma przewagę nad duchowym. Co prawda rozwój techniczny świadczy o niezaprzeczalnej wielkości człowieka i czyni życie ludzkie „coraz bardziej ludzkim”⁹, ale powoduje też moralną degenerację, która przejawia się w postaci egoizmu oraz chęci panowania jednych nad drugimi. Dotyczy to zarówno relacji międzyludzkich, jak i międzynarodowych¹⁰, w których widoczne są ogromne nierówności. Oto bowiem jedne społeczeństwa czy ich kręgi cieszą się nadmiarem dóbr, a członkowie innych cierpią nędzę, głodują, a nawet umierają z niedożywienia¹¹. Pełen rozwój, zachowujący moralny charakter, jest natomiast możliwy dzięki solidarności między społeczeństwami i narodami oraz w obrębie ich samych¹².

Postęp technologiczny sprawia, że człowiek jest narażony na niebezpieczeństwa ze strony niektórych wytworów własnej pracy. Zwracają się one bowiem przeciwko niemu i stają się narzędziem zagłady. Dzieje się tak dlatego, że człowiek w niewłaściwy sposób spełnia obowiązek czynienia sobie ziemi poddaną¹³, nadużywa swej władzy. Sytuacja ta wywołuje lęk i poczucie zagrożenia¹⁴.

⁶ RH, 15.

⁷ SRS, 34.

⁸ EV, 42.

⁹ RH, 13.

¹⁰ RH, 15.

¹¹ SRS, 14; EV, 10.

¹² SRS, 33; SRS, 39.

¹³ Por. Rdz 1, 28.

¹⁴ RH 15.

Tymczasem według papieża rozwój techniczny musi służyć szeroko pojętemu dobru osoby. Nie może zatem wyprzedzać jej rozwoju duchowego. Trzeba natomiast, by szedł z nim w parze. Osiągnięcia techniki należy więc wykorzystywać, kierując się zasadami etyki. Człowiek w obliczu postępu ma stawać się dojrzałszy, coraz „bardziej świadomy godności swego człowieczeństwa”¹⁵ i wrażliwszy na potrzeby bliźnich.

3. Prymat rzeczy nad osobą

Jan Paweł II zauważał także pewne zagrożenia w rozwoju cywilizacji konsumpcyjnej. Wprawdzie samą konsumpcję uznawał za moralnie neutralną, ale przestrzegał przed tworzeniem sztucznych potrzeb oraz nawyków i stylów życia, które obiektywnie są niegodziwe lub szkodliwe dla duchowego i fizycznego zdrowia człowieka¹⁶. Taki materializm sprzyja rozszerzaniu się indywidualizmu, hedonizmu i utylitaryzmu¹⁷, powodując „niedorozwój” moralny. Człowiek staje się bowiem niewolnikiem rzeczy¹⁸. Im więcej zaś ma, tym więcej chce posiadać, a przy tym zagłusza swoje najgłębsze pragnienia¹⁹ i zapomina o duchowych, religijnych oraz społecznych wymiarach własnego życia²⁰. Koncentrując się na tym, by „więcej mieć”, nie przykłada wagi do tego, aby „bardziej być”. W rezultacie pojawiają się ogromne dysproporcje między ludźmi i społeczeństwami. Wynikają one z niesprawiedliwego podziału dóbr. Polegają na tym, że istnieją nieliczni wyznający kult posiadania, którzy zaniedbują rozwijanie własnego człowieczeństwa, oraz liczni, którzy są pozbawieni podstawowych środków do życia i nie mogą spełniać swego ludzkiego powołania. Aby zmienić tę sytuację, nie wystarczy jednak, zdaniem papieża, umożliwić wszystkim mieszkańcom ziemi równomierne korzystanie z zasobów, produktów i usług. Trzeba jeszcze przywrócić właściwą hierarchię wartości, uwzględniającą prymat osoby nad rzeczą i materii nad duchem²¹. Niebezpieczeństwo nadużyć związanych z konsumpcyjnym stylem życia nie powinno powstrzymywać ludzi przed używaniem różnorodnych dóbr, tym bardziej że są one darem Boga. Człowiek został przecież powołany do panowania nad światem, w tym do dysponowania rzeczami²². Nie może to być jednak władanie czy posiadanie niczym nieograniczone, musi się mieścić w granicach zakreślonych przez Stwórcę²³.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ CA, 36; M. Sztaba, *Troska bł. Jana Pawła II o etyczno-moralne podstawy życia społecznego*, Kraków 2011, s. 129.

¹⁷ EV, 23.

¹⁸ RH, 16; SRS, 28.

¹⁹ SRS, 28.

²⁰ EV, 23.

²¹ SRS, 28; RH, 16.

²² Por. Rdz 2, 15; 1, 25–26.

²³ Por. Rdz 2, 16–17; SRS, 29.

4. Systemy oparte na przemocy

Papież wskazywał ponadto zagrożenia płynące ze strony systemów opartych na przemocy. Próbując one niszczyć „to, co istotowo ludzkie, co najściślej związane z godnością osoby, z jej wewnętrznym prawem do prawdy i do wolności”²⁴. Jan Paweł II dostrzegał ucisk i wyzysk stosowany wobec pojedynczych osób oraz całych społeczeństw, narodów czy państw, szczególnie tych młodych, budzących się do samodzielnego życia. Im to zamiast chleba dostarcza się broni i innych środków zniszczenia, które wykorzystywane są w czasie konfliktów i wojen wywoływanych przez różne formy neokolonizmu, szowinizmu oraz imperializmu²⁵.

Jan Paweł II wskazywał również systemy totalitarne, które polegają na nadużywaniu władzy państwa wobec narodu i pojedynczych osób²⁶. Wiąże się to z niszczeniem podmiotowości tak społeczeństwa, jak i obywateli²⁷. Źródłem totalitaryzmu jest, jak wyjaśnił papież, negacja prawdy obiektywnej i transcendentnej godności człowieka²⁸. W XX wieku doprowadziło to do powstania różnych form dyskryminacji, tortur, gwałtów i terroryzmu, a w końcu do strasznej wojennej katastrofy i obozów koncentracyjnych²⁹. Czas panowania totalitarnych ideologii następcy Świętego Piotra nazwał okresem „zniewalania sumień” i „pogardy dla godności człowieka”, okresem cierpień niewinnych ludzi, których zmuszano do postępowania niezgodnego z ich przekonaniami³⁰.

Te trudne doświadczenia potęguje wizja samozagłady ludzkości przy użyciu broni atomowej. Zresztą współczesna cywilizacja dysponuje środkami technicznymi, które mogą siać zniszczenie nie tylko podczas konfliktu zbrojnego, lecz także wtedy, gdy panuje pokój. Dlatego wzrasta poczucie zagrożenia i egzystencjalnego lęku³¹. Wzmaga się ono w obliczu zjawiska terroryzmu, które Jan Paweł nazywał bolesną plagą dzisiejszego świata³². Akty

²⁴ DM, 11.

²⁵ RH, 16.

²⁶ C. Rychlicki, *Człowiek współczesny wobec Tajemnicy Odkupienia*, [w:] Jan Paweł II, *Redemptor hominis. Tekst i komentarz*, Kraków 1980, s. 146.

²⁷ SRS, 15.

²⁸ CA, 44.

²⁹ RH, 17.

³⁰ Jan Paweł II, *Polska potrzebuje dzisiaj ludzi sumienia. Homilia w czasie Mszy św. odprawionej na wzgórzu „Kaplicówka”, Skoczów, 22 maja 1995 r.*, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/homilie/skoczowh_22051995.html [10.03.2017].

³¹ DM, 11.

³² Zagadnienie terroryzmu poruszała Bożena Taras w książce *Agresja. Studia semantyczno-pragmatyczne*, Rzeszów 2013. Autorka dużo miejsca poświęciła zamachom z lat 2001–2011. Omawiane zjawisko ciągle się nasila. Świadczą o tym dane liczbowe, według których w 2012 roku na świecie doszło do 6 671 zamachów terrorystycznych. Przyniosły one 1 100 zabitych i 21 600 rannych, zob. M. Hola, *Terroryzm na świecie w 2012 r.*, <http://dziennikzbrojny.pl/artykuly> [5.06.2017]. W 2013 r. w 9 707 atakach zginęło 17 800 osób, a 32 500 zostało rannych, zob. <http://www.tvn24.pl/wiadomosci-ze-swiate> [5.06.2017]. Natomiast w roku 2014 liczba zamachów wzrosła do 13 463, a zabitych do 32 727, zob. <http://wiadomosci.onet.pl/swiat> [5.06.2017]. W roku następnym liczba ataków zmniejszyła się i wyniosła 11 774. W ich wyniku życie straciło 28 328 ludzi, zob. S. Wojciechowski, *Słowo wstępne*, „Przegląd Strategiczny” 2016, nr 9, s. 11. Rok 2016 przyniósł zaś ponad 24 000 zamachów, podczas których zginęło prawie 70 000 osób, zob. <http://www.pch24.pl> [5.06.2017]. W 2017 r., w okresie od 1 stycznia do 5 czerwca, w 16 zamachach zabitych zostało około 941 osób, a obrażeń doznało ponad 2 562 osoby, zob. <https://pl.wikipedia.org/wiki> [5.06.2017]. Terroryzm ma zasięg międzyna-

terrorystyczne, nastawione „na zabijanie i niszczenie bez różnicy ludzi i dóbr, na tworzenie klimatu strachu i niepewności”, przybierają nieraz „rozmiary prawdziwej masakry”. Mają podłoże ideologiczne lub propagandowe albo są celem samym w sobie³³. Papież nazwał też terroryzm dzieckiem fanatycznego fundamentalizmu i nauczał, że akty przemocy dokonywane w imię Boga stanowią profanację religii³⁴.

Dramatom tym można zapobiegać, jeśli się szanuje prawa człowieka, a jego dobro, będące zarazem wyznacznikiem dobra wspólnego, czyni się podstawowym kryterium każdego ustroju i systemu³⁵.

5. Demokracja pozbawiona wartości

Choć Jan Paweł II doceniał demokrację, uważał, że nie jest ona ustrojem idealnym. Zdarza się bowiem, że sprawujący władzę nie respektują uniwersalnych i obiektywnych wymogów etycznych, postulują neutralność światopoglądową³⁶, a co za tym idzie – pomijają otrzymany od Boga kodeks moralności, który szczególnie w demokracji powinien stanowić nienaruszalną podstawę prawodawstwa ludzkiego³⁷. To zaś prowadzi do permissywizmu, upadku podstawowych wartości i „moralnej dekadencji”³⁸.

Jednocześnie papież przestrzegał przed sytuacjami, gdy wąskie grupy w imię celów ideologicznych lub własnych korzyści przejmują władzę³⁹. Zauważał też problem korupcji politycznej oraz szerzącej się niesprawiedliwości gospodarczej i społecznej⁴⁰. Odwołując się do doświadczeń historii, uczył, że demokracja pozbawiona wartości łatwo może przemienić się w jawny bądź ukryty totalitaryzm⁴¹. Natomiast w krajach, w których obowiązywała ideologia totalitarna, szczególnie marksistowska, istnieje, zdaniem Jana Pawła II, poważne zagrożenie polegające na zanegowaniu praw człowieka i wchłonięciu przez politykę nawet jego religijnych potrzeb. W ten sposób demokracja łączy się z relatywizmem etycznym, w wyniku czego ludzie tracą moralny punkt odniesienia oraz umiejętność poznawania

rodowy. Działania terrorystów przybierają różnorakie formy. Są to porwania, eksplozje bombowe, strzelaniny, zamachy z wykorzystaniem samochodów i noży. Do ataków dochodzi w miejscach publicznych (środkach komunikacji, hotelach, restauracjach itp.). Ich ofiarami stają się niewinni, przypadkowi ludzie. Departament Stanu USA stworzył listę, na której znajduje się 60 organizacji uznanych za terrorystyczne, zob. <https://www.state.gov> [5.06.2017]. Wydaje się, że obecnie największe zagrożenie stwarzają grupy fundamentalistów islamskich.

³³ SRS, 24.

³⁴ Jan Paweł II, *Nie ma pokoju bez sprawiedliwości, nie ma sprawiedliwości bez przebaczenia. Orędzie na XXXV Światowy Dzień Pokoju, 1 stycznia 2002 r.*, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/przemowienia/pokoj_or_01012002.html [5.06.2017].

³⁵ RH, 17.

³⁶ M. Sztaba, *Troska bł. Jana Pawła II...*, op. cit., s. 74.

³⁷ Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2003, s. 138.

³⁸ DM, 12.

³⁹ CA, 46.

⁴⁰ VS, 98.

⁴¹ CA, 46.

prawdy⁴². Tymczasem istnienie prawdziwej demokracji jest możliwe tylko w państwie prawa, w którym uwzględnia się właściwą koncepcję człowieka⁴³.

6. Deptanie podstawowych praw ludzkich

Jak wynika z przeprowadzonych rozważań, przyczyna wielu pojawiających się na świecie nieszczęść tkwi w tym, że deptane i znieważane są podstawowe prawa ludzkie⁴⁴. Wśród nich papież wymienił prawo do wolności sumienia oraz wolności religijnej⁴⁵, którą należy rozumieć jako „prawo do życia w prawdzie własnej wiary i zgodnie z transcendentną godnością własnej osoby”⁴⁶. Zdarza się jednak, że wierzący cierpią prześladowania z powodu imienia Bożego, bywają traktowani jak obywatele drugiej kategorii, a nawet pozbawiani są możliwości uczestnictwa w życiu publicznym⁴⁷.

W szerszym kontekście praw podstawowych zawierają się również uprawnienia związane z pracą, dzięki której człowiek urzeczywistnia własne człowieczeństwo, spełniając swe powołanie⁴⁸. Katalog tych praw podstawowych otwiera prawo do zatrudnienia. W dzisiejszych czasach szerzy się jednak „plaga bezrobocia”⁴⁹, która dotyka także ludzi młodych, nad czym papież szczególnie ubolewa. Dlatego też postuluje zachowanie odpowiednich proporcji między poszczególnymi rodzajami zatrudnienia, a także stworzenie właściwego systemu wychowania i wykształcenia⁵⁰. Jednocześnie zauważa niepokojące zjawiska, takie jak analfabetyzm oraz trudności związane z uzyskaniem wyższego wykształcenia⁵¹.

Grupą, której praca cieszyła się wielkim uznaniem papieża, a znikomym szacunkiem społeczeństwa, są rolnicy, często wyzyskiwani, zmuszani do uprawy cudzych pól, pozbawiani prawa do świadczeń i zrzeszania się⁵².

Jan Paweł II nie zapominał także o osobach z niepełnosprawnością. Za postawę niegodną człowieka, a nawet za przejaw dyskryminacji uznawał niedopuszczanie ich do pracy. Uważał, że tacy ludzie powinni podejmować zatrudnienie zgodne z posiadanymi kwalifikacjami i możliwościami⁵³.

Następca Świętego Piotra sprzeciwiał się także dyskryminacji pracowników będących imigrantami. Pisał, że narodowość, rasa, religia czy też, ogólnie rzecz ujmując, sytuacja życiowa nie mogą się stać przyczynami wyzysku społecznego i finansowego. Imigrantów na-

⁴² VS, 101.

⁴³ CA, 46.

⁴⁴ VS, 98.

⁴⁵ RH, 17.

⁴⁶ CA, 47.

⁴⁷ RH, 17.

⁴⁸ LE, 16.

⁴⁹ RH, 16.

⁵⁰ LE, 18.

⁵¹ SRS, 15.

⁵² LE, 21.

⁵³ LE, 22.

leży traktować według tych samych kryteriów, według których traktuje się innych pracowników w danym społeczeństwie⁵⁴.

W tym miejscu warto wspomnieć, że przyczyną tragedii uchodźców papież upatrywał w braku równowagi w świecie i w różnego typu konfliktach. W wyniku tego miliony ludzi cierpiących z powodu prześladowań, wojen i klęsk żywiołowych muszą porzucić swe kraje i rodziny, aby szukać dla siebie nowego miejsca w podzielonym, często wrogim świecie⁵⁵.

Wracając do rozważań na temat praw ludzi pracy, należy zauważyć, że Jan Paweł II zabiegał o to, by pracownicy mogli się zrzesać, a także otrzymywać sprawiedliwą zapłatę. Podkreślał przy tym, że adekwatne do wykonanej pracy wynagrodzenie przysługuje nie tylko osobom spełniającym swe obowiązki zawodowe, lecz także kobietom, które poświęciły się wychowaniu dzieci⁵⁶.

Przestrzeganie praw związanych z pracą jest zdaniem papieża konieczne, aby zachować właściwą hierarchię wartości. To praca bowiem ma służyć człowiekowi, a nie człowiek wydajności pracy⁵⁷. Respektowanie praw pracowników ma na celu zapewnienie każdemu człowiekowi i każdej rodzinie godnych warunków życia i rozwoju.

Należy zwrócić uwagę na jeszcze jeden obecny we współczesnym świecie problem, który może się ściśle wiązać z łamaniem prawa do pracy. Według Jana Pawła II jest on znakiem i syntezą niedostatku w sferze ekonomicznej, kulturowej i po prostu ludzkiej. Chodzi o poważny kryzys mieszkaniowy, który sprawia, że wielomilionowa rzesza ludzi nie ma dachu nad głową albo żyje w bardzo prymitywnych warunkach⁵⁸.

7. Spisek przeciwko życiu

Przedstawione uprawnienia w nierozzerwalny sposób łączą się z prawem fundamentalnym i najważniejszym, jakim jest prawo do życia. Życie ludzkie bowiem to „cenny dar Boży”⁵⁹. Stanowi ono niepodzielne dobro. Jest nienaruszalne i święte⁶⁰. W dzisiejszych czasach, jak zauważył papież, istnieje zaskakująca sprzeczność: z jednej strony głosi się prawa człowieka i podkreśla wielką wartość życia, a z drugiej właśnie prawo do życia depcze się i łamie⁶¹. Dzieje się tak dlatego, że człowiek niewłaściwie pojmuje swą wolność. Rozumie ją w sposób całkowicie indywidualistyczny⁶², jako pełną autonomię. W wyniku tego „życie staje się dla niego po prostu »rzeczą«, którą uważa za swą wyłączną własność, poddającą

⁵⁴ LE, 23.

⁵⁵ SRS, 24.

⁵⁶ LE, 20.

⁵⁷ H. Fitte, *Całkowity sens pracy ludzkiej*, [w:] *Jan Paweł II teolog. Komentarze do encyklik*, red. G. Borgonovo, A. Cattaneo, przeł. E. Augustyn, R. Cielicki, Warszawa 2009, s. 131.

⁵⁸ SRS, 17.

⁵⁹ EV, 81.

⁶⁰ EV, 87.

⁶¹ EV, 18.

⁶² EV, 19.

się bez reszty jego panowaniu i wszelkim manipulacjom⁶³. Przyczyną takiego stanu jest „osłabienie wrażliwości na Boga i człowieka”⁶⁴. Oto zbuntowany przeciwko Bogu człowiek zaczyna walczyć przeciwko drugiemu człowiekowi⁶⁵. Przejawia się to w postaci zabójstw, masowych, mordów, wojen i ludobójstwa⁶⁶.

Swoisty „spisek przeciw życiu”⁶⁷ przybiera jednak jeszcze inne formy, szczególnie charakterystyczne dla czasów współczesnych, kiedy to postęp cywilizacyjny wyprzedza rozwój moralny człowieka⁶⁸. Mowa tu przede wszystkim o aborcji i eutanazji. Praktyki te uważa się często za objaw nowoczesności i wolności⁶⁹, gdy tymczasem świadczą one o ekspansji „kultury śmierci”⁷⁰.

Aborcja bowiem to świadome i bezpośrednie zabójstwo „istoty ludzkiej w początkowym stadium jej życia, obejmującym okres między poczęciem a narodzeniem”⁷¹. Pierwszym argumentem, który przerywanie ciąży pozwala poddać jednoznacznej krytyce, jest fakt, że dziecko wzrastające pod sercem matki⁷² od pierwszej chwili jego istnienia jest osobą, której należy się bezwarunkowy szacunek⁷³. Drugą racją przemawiającą za bezwzględnym zakazem aborcji jest ta, że człowiek nienarodzony to „istota najbardziej niewinna, jaką w ogóle można sobie wyobrazić”⁷⁴. Dlatego przerywanie ciąży, określane często w celu ukrycia jego prawdziwej natury jako „zabieg”, papież nazwał występkiem szczególnie poważnym i godnym potępienia⁷⁵, a nawet zbrodnią⁷⁶.

W tym kontekście Jan Paweł II podjął się też moralnej oceny zabiegów na ludzkich embrionach. Popierał tylko te, które służą poprawie zdrowia czy ratowaniu życia poczętego dziecka i przeprowadzane są z zachowaniem szacunku dla jego godności i integralności. Jednocześnie za niedopuszczalne uważał wszystkie eksperymenty, w których embriony i płody wykorzystuje się jako materiał biologiczny stanowiący źródło tkanek i organów potrzebnych do przeszczepów⁷⁷.

Jan Paweł II przestrzegał również przed sytuacjami, w których prenatalne techniki diagnostyczne sprzyjają mentalności eugenicznej. Nazwał ją haniebną i w najwyższym stopniu naganną, gdyż usprawiedliwia dokonywanie selektywnych aborcji w celu uniknięcia narodzin dzieci dotkniętych chorobami. Otwiera ona jednocześnie drogę do eutana-

⁶³ EV, 22.

⁶⁴ EV, 21.

⁶⁵ EV, 8.

⁶⁶ EV, 10.

⁶⁷ EV, 12.

⁶⁸ RH, 15.

⁶⁹ EV, 17.

⁷⁰ EV, 12.

⁷¹ EV, 57.

⁷² CA, 47.

⁷³ EV, 60.

⁷⁴ EV, 58; G.B. Sala, *Ciągłość i nowość w nauczaniu Evangelium vitae*, [w:] Jan Paweł II, *Evangelium vitae. Tekst i komentarze*, red. T. Styczeń, J. Nagórny, Lublin 1997, s. 296.

⁷⁵ EV, 58.

⁷⁶ EV, 73.

⁷⁷ EV, 63.

zji⁷⁸. Ta zaś, podobnie jak przerwanie ciąży, stanowi poważne naruszenie prawa Bożego⁷⁹. Papież definiował ją jako „czyn lub zaniedbanie, które ze swej natury lub w intencji działającego powoduje śmierć w celu usunięcia wszelkiego cierpienia”⁸⁰. Jest to działanie świadome i umyślne, które ma albo przyspieszyć śmierć, albo wręcz ją spowodować, nieważne, w jaki sposób⁸¹.

Przyczynami podejmowania dramatycznej decyzji o eutanazji mogą być lęk i rozpacz człowieka zmiażdżonego cierpieniem lub źle pojęte współczucie i litość⁸². Widoczny jest zatem swoisty „prometeizm człowieka, który ludzi się, że [...] może zapanować nad życiem i śmiercią, ponieważ sam o nich decyduje”⁸³. Tymczasem tylko Bóg, który jest dawcą życia, może je odebrać. Dlatego papież eutanazję uznał za moralnie niedopuszczalne, dobrowolne zabójstwo istoty ludzkiej⁸⁴. Szczególnie zaś potępiał ten akt, jeśli przybrał on postać zabójstwa dokonanego na człowieku, który nigdy o eutanazję nie prosił ani nie wyraził na nią zgody⁸⁵.

Odwołując się do przedstawionych rozważań, można stwierdzić, że w czasach dzisiejszych, gdy „wartość życia ulega [...] swoistemu »przyćmieniu«”⁸⁶, prowadzona jest wojna silnych przeciwko bezsilnym. Dlatego ludzie, którzy swoją chorobą, niepełnosprawnością lub nawet samą obecnością zagrażają dobrobytowi czy przyzwyczajeniom osób uprzywilejowanych, bywają postrzegani jako wrogowie, przed którymi trzeba się bronić lub których powinno się wyeliminować⁸⁷. Dzieje się tak, ponieważ człowiek nie tylko nie pojmuje transcendentnego charakteru własnej egzystencji⁸⁸, lecz także często nie rozumie właściwego sensu choroby i cierpienia.

Konsekwencją tego stanu są „zamachy na życie”⁸⁹ bliźniego, a także niszczenie własnego życia, czego najjaskrawszym przejawem jest samobójstwo. Papież określił je jako akt głęboko niemoralny, oznaczający odrzucenie miłości zarówno do siebie samego, jak i do drugiego człowieka⁹⁰. Zaznaczył jednocześnie, że najgłębszą istotą samobójstwa stanowi odrzucenie „absolutnej władzy Boga nad życiem i śmiercią”⁹¹.

W sprzeczności z tą Bożą władzą stoi również stosowanie kary śmierci. Jan Paweł II nauczał, że nie powinno sięgać się po najwyższy wymiar kary, jakim jest pozbawienie przestępcy życia. Można to tylko wtedy uczynić, gdy nie istnieją inne sposoby ochrony społe-

⁷⁸ EV, 63.

⁷⁹ EV, 65.

⁸⁰ Ibidem.

⁸¹ A.R. Luño, *Życie ludzkie jako dar i zadanie. Encyklika Evangelium vitae – 25 marca 1995 roku*, [w:] Jan Paweł II *teolog...*, op. cit., s. 253.

⁸² EV, 15.

⁸³ Ibidem.

⁸⁴ EV, 65.

⁸⁵ EV, 66.

⁸⁶ EV, 11.

⁸⁷ EV, 12.

⁸⁸ U. Gajewska, *Obraz współczesnego świata w encyklikach Jana Pawła II*, [w:] *Język, społeczeństwo, wartości*, red. E. Laskowska, I. Benenowska, M. Jaracz, Bydgoszcz 2008, s. 131.

⁸⁹ EV, 11.

⁹⁰ EV, 66.

⁹¹ Ibidem.

czeństwa przed zagrożeniami ze strony napastnika. Równocześnie zauważył, że w dzisiejszych czasach przypadki absolutnej konieczności wymierzania tego rodzaju kary zdarzają się niezmiernie rzadko lub w ogóle nie mają miejsca⁹². Powstrzymanie się od niej chroni godność człowieka, którą posiada nawet zabójca⁹³. Daje to też przestępcy szansę na odputowanie win i naprawienie wyrządzonego zła. Kara śmierci jest zatem kolejną formą przemocy wobec istoty ludzkiej, stanowiącą zaprzeczenie jej niezbywalnego prawa do życia⁹⁴.

Opisanym zagrożeniom można przeciwdziałać, budując cywilizację miłości i życia⁹⁵, zwaną też przez papieża „kulturą życia”⁹⁶. Do jej tworzenia i utrwalania Jan Paweł II zwywał każdego człowieka⁹⁷. Każdy bowiem ma obowiązek „bezwartkowego opowiedzenia się po stronie życia”⁹⁸. Każdy powinien sobie też uświadomić, że jego życie przebiega przed obliczem Boga i przed Nim będzie się kiedyś zdawało z tego życia sprawę⁹⁹. Nie tylko jednak swoje życie należy szanować. Człowiek powinien być także „stróżem swego brata», ponieważ Bóg powierza człowieka człowiekowi”¹⁰⁰.

Wnioski

Podsumowując przedstawione rozważania, należy podkreślić, że według Jana Pawła II „sytuacja świata z punktu widzenia rozwoju daje wrażenie raczej negatywne”¹⁰¹. Budzi ponadto „głęboki niepokój”¹⁰². Wiąże się on „z samym sensem istnienia człowieka i całej ludzkości”¹⁰³, sięga „decydujących rozstrzygnięć, które zdają się stać przed rodzajem ludzkim”¹⁰⁴.

Współczesny człowiek żyje bowiem w czasach „przełomowych i trudnych”¹⁰⁵. Jest świadkiem dramatycznej walki dobra ze złem, walki światła z ciemnością¹⁰⁶. Dostrzega też „znaki i sygnały śmierci”, które „na horyzoncie współczesnej cywilizacji [...] stały się szczególnie obecne i częste”¹⁰⁷. Dlatego „coraz bardziej bytuje w lęku”¹⁰⁸, wydaje się zagu-

⁹² EV, 56.

⁹³ EV, 9.

⁹⁴ K. Glombik, P. Nitecki, *Kara śmierci*, [w:] *Wielka Encyklopedia Nauczania Jana Pawła II*, Radom 2014, http://www.centrumjp2.pl/wikipj2/index.php?title=Kara_śmierci [10.03.2017].

⁹⁵ EV, 27.

⁹⁶ Np. EV: 21, 28, 50.

⁹⁷ EV, 6.

⁹⁸ EV, 28.

⁹⁹ J.A. Kłoczowski, *Zawierzyć prawdzie. O encyklikach Jana Pawła II. Próba osobistej lektury*, Kraków 2006, s. 110.

¹⁰⁰ EV, 19.

¹⁰¹ SRS, 13.

¹⁰² EV, 17.

¹⁰³ DV, 11.

¹⁰⁴ Ibidem.

¹⁰⁵ DV, 1.

¹⁰⁶ DV, 43.

¹⁰⁷ DV, 57.

¹⁰⁸ RH, 15.

biony „w podzielonym i niegościnnym świecie”¹⁰⁹ oraz „zagrożony w samym rdzeniu swej egzystencji i ludzkiej godności”¹¹⁰. Człowiek ten został „niewolnikiem rzeczy [...], stosunków ekonomicznych, niewolnikiem produkcji, niewolnikiem swoich własnych wytworów”¹¹¹. Często odrzuca Boga i „żyje tak, jakby On nie istniał”¹¹². W wyniku tego wyrządza ogromne krzywdy bliźnim, niszcząc lub podważając „godność ludzkiej osoby i nienaruszalność jej życia”¹¹³. Wobec tego „sytuację człowieka w świecie współczesnym” papież określił jako „daleką od obiektywnych wymagań porządku moralnego, daleką od wymagań sprawiedliwości, a tym bardziej miłości społecznej”¹¹⁴.

Jan Paweł II formułował sądy negatywnie wartościujące aktualną rzeczywistość i poddawał ją tak ostrej krytyce¹¹⁵, ponieważ troszczył się o człowieka i świat. Nie ograniczał się do postawienia niekorzystnej diagnozy, lecz szukał też dróg rozwiązania istniejących problemów. W panoramie dzisiejszego świata zauważał również pozytywne aspekty¹¹⁶. Wyraził przekonanie, że polepszenie ludzkiego losu jest możliwe, jeśli dokona się prawdziwa przemiana umysłów, serc i woli¹¹⁷. Widział także potrzebę pogłębienia poczucia odpowiedzialności moralnej¹¹⁸ i dążenia „do solidarnej współpracy wszystkich dla wspólnego dobra ludzkości”¹¹⁹.

Bibliografia

- Balter L., *Encyklika*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, red. R. Łukaszyk, L. Bieńkowski, F. Gryglewicz, t. 4, Lublin 1989.
- Fitte H., *Całkowity sens pracy ludzkiej*, [w:] *Jan Paweł II teolog. Komentarze do encyklik*, red. G. Borgonovo, A. Cattaneo, przeł. E. Augustyn, R. Cielicki, Warszawa 2009.
- Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, Kraków 2009.
- Gajewska U., *Obraz współczesnego świata w encyklikach Jana Pawła II*, [w:] *Język, społeczeństwo, wartości*, red. E. Laskowska, I. Benenowska, M. Jaracz, Bydgoszcz 2008.
- Glombik K., Nitecki P., *Kara śmierci*, [w:] *Wielka Encyklopedia Nauczania Jana Pawła II*, Radom 2014, http://www.centrumjp2.pl/wikijp2/index.php?title=Kara_śmierci [10.03.2017].
- Hola M., *Terroryzm na świecie w 2012 r.*, <http://dziennikzbrojny.pl/artykuly> [5.06.2017].
- Jan Paweł II, *Nie ma pokoju bez sprawiedliwości, nie ma sprawiedliwości bez przebaczenia. Orędzie na XXXV Światowy Dzień Pokoju, 1 stycznia 2002 r.*

¹⁰⁹ SRS, 24.

¹¹⁰ DM, 2.

¹¹¹ RH, 16.

¹¹² EV, 96.

¹¹³ EV, 96

¹¹⁴ RH, 16.

¹¹⁵ U. Gajewska, *Obraz współczesnego świata...*, op. cit., s. 134.

¹¹⁶ SRS, 26.

¹¹⁷ RH, 16; I. Tokarczuk, *Problematyka pastoralna w encyklice „Redemptor hominis”*, [w:] Jan Paweł II, *Redemptor hominis. Tekst i komentarze*, red. Z. Zdybicka, Lublin 1982, s. 165.

¹¹⁸ RH, 16.

¹¹⁹ SRS, 22.

http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/przemowienia/pokoj_or_01012002.html [5.06.2017].

Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2003.

Jan Paweł II, *Polska potrzebuje dzisiaj ludzi sumienia. Homilia w czasie Mszy św. odprawionej na wzgórzu „Kaplicówka”, Skoczów 22 maja 1995 r.*, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/homilie/skoczowh_22051995.html [10.03.2017].

Kłoczowski J.A., *Zawierzyć prawdzie. O encyklikach Jana Pawła II. Próba osobistej lektury*, Kraków 2006.

Luño A.R., *Życie ludzkie jako dar i zadanie. Encyklika Evangelium vitae – 25 marca 1995 roku*, [w:] *Jan Paweł II teolog. Komentarze do encyklik*, red. G. Borgonovo, A. Cattaneo, przeł. E. Augustyn, R. Cielicki, Warszawa 2009.

Pieronek T., *Słowo wstępne*, [w:] *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, Kraków 2009.
Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych [Biblia Tysiąclecia], Poznań 1998.

Rychlicki C., *Człowiek współczesny wobec Tajemnicy Odkupienia*, [w:] Jan Paweł II, *Redemptor hominis. Tekst i komentarz*, Kraków 1980.

Sala G.B., *Ciągłość i nowość w nauczaniu Evangelium vitae*, [w:] Jan Paweł II, *Evangelium vitae. Tekst i komentarze*, red. T. Styczeń, J. Nagórny, Lublin 1997.

Sztaba M., *Troska bł. Jana Pawła II o etyczno-moralne podstawy życia społecznego*, Kraków 2011.

Taras B., *Agresja. Studia semantyczno-pragmatyczne*, Rzeszów 2013.

Tokarczuk I., *Problematyka pastoralna w encyklice „Redemptor hominis”*, [w:] Jan Paweł II, *Redemptor hominis. Tekst i komentarze*, red. Z. Zdybicka, Lublin 1982.

Wojciechowski S., *Słowo wstępne*, „Przegląd Strategiczny” 2016, nr 9.

Strony internetowe

U.S. Department of State, <https://www.state.gov> [5.06.2017].

TVN24, <http://www.tvn24.pl/wiadomosci-ze-swiata> [5.06.2017].

Onet.pl, <http://wiadomosci.onet.pl/swiat> [5.06.2017].

Wikipedia, <https://pl.wikipedia.org/wiki> [5.06.2017].

Wykaz skrótów

CA – Jan Paweł II, encyklika *Centesimus annus. W stulecie encykliki Leona XIII Rerum Novarum* (1.05.1991).

DM – Jan Paweł II, encyklika *Dives in misericordia. Boże miłosierdzie* (30.11.1980).

DV – Jan Paweł II, encyklika *Dominum et Vivificantem. Duch Święty w życiu Kościoła i świata* (18.05.1986).

- EV – Jan Paweł II, encyklika *Evangelium vitae. O wartości i nienaruszalności życia ludzkiego* (25.03.1995).
- LE – Jan Paweł II, encyklika *Laborem exercens. O pracy ludzkiej* (14.09.1981).
- RH – Jan Paweł II, encyklika *Redemptor hominis. Jezus Chrystus – Odkupiciel człowieka* (4.03.1979).
- SRS – Jan Paweł II, encyklika *Sollicitudo rei socialis. Społeczna troska Kościoła* (30.12.1987).
- VS – Jan Paweł II, encyklika *Veritatis splendor. O niektórych podstawowych zagadnieniach nauczania moralnego Kościoła* (6.08.1993).

Barbara Dudek

W świecie poddanym marności. Zagrożenia czyhające na człowieka współczesnego (na podstawie wybranych encyklik Jana Pawła II)

W niniejszym opracowaniu podjęto próbę zaprezentowania wizji zagrożeń czyhających na człowieka, którą Jan Paweł II zawarł w swoich encyklikach. Omówione zostały również przyczyny wspomnianych niebezpieczeństw i sposoby ich przezwyciężenia.

Z przeprowadzonej analizy wynika, że zagrożenia, wobec których staje ludzkość, spowodowane są nieodpowiedzialną eksploatacją przyrody i gwałtownym postępem technologicznym przewyższającym rozwój duchowy. Niebezpieczeństwa płyną także z wadliwego, niesprawiedliwego podziału dóbr istniejących na ziemi. Niosą je również systemy, które nie uwzględniają wartości moralnych, a nawet stosują przemoc i niszczą godność ludzką. Łamane są podstawowe prawa człowieka, w tym najważniejsze – prawo do życia. Przejawia się to przede wszystkim w postaci aborcji, eutanazji i w stosowaniu kary śmierci.

Słowa kluczowe: zagrożenie, postęp techniczny, eksploatacja przyrody, prawa człowieka, aborcja, eutanazja.

In the world subjected to futility. Dangers to a contemporary human (on the basis of the chosen John Paul II's encyclicals)

The present thesis attempts to present the vision of the dangers to a human included in John Paul II's encyclicals. The causes and methods to overcome of the mentioned dangers are also discussed in the thesis.

The analysis proves that the dangers facing by humanity are caused by irresponsible exploitation of natural resources and rapid technological progress which exceeds the spiritual development. Faulty, unfair distribution of goods in the world is the other source of threats to people. Another factor causing a danger is the existence of systems which do not respect moral values and use violence which leads to destruction of human dignity. Basic human rights including the most important – right to life are violating. It is manifested mainly in abortion, euthanasia and death penalty.

Keywords: danger, technological progress, exploitation of nature, human rights, abortion, euthanasia.

Leszek Ploch
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny
w Siedlcach

PODMIOTOWOŚĆ OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W KULTURZE ARTYSTYCZNEJ (CZĘŚĆ II)

Wprowadzenie

W części drugiej artykułu zwrócono uwagę na konieczność podwyższania kwalifikacji osób prowadzących zajęcia artystyczne z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w aspekcie dokonywania czynności diagnostycznych, na bazie tego zaś – planowania wizji włączania artystycznego wymienionej grupy podopiecznych oraz ich podmiotowego traktowania. Dokonano analizy wyników badań pilotażowych weryfikujących poziom ogólnej wiedzy wśród stu pedagogów-animatorów w ich podstawowym zakresie realizacji diagnozy pedagogicznej dla działań artystycznych.

1. Przedmiot i cel badań własnych

Przedmiotem podjętych badań pilotażowych był zakres kompetencji diagnostycznych pedagogów-animatorów sztuki artystycznej, realizujących proces aktywizacji twórczej osób z niepełnosprawnością w różnych placówkach i instytucjach upowszechniania kultury. Badani na co dzień współpracują z Fundacją Krzewienia Kultury Artystycznej Osób Niepełnosprawnych w Warszawie. W rezultacie zdecydowano się na określenie problemu głównego następująco: jaki jest poziom kompetencji animatorów aktywizacji artystycznej w zakresie prowadzonych przez nich czynności diagnostycznych w umacnianiu procesu podmiotowego traktowania uczestników z niepełnosprawnością?

Wyróżniono też pytania szczegółowe:

1. Jakie rezultaty pozwala określić weryfikacja poziomu kompetencji diagnostycznych sytuacji i wydarzeń aranżowanych przez pedagogów-animatorów podczas udziału artystycznego uczestników z niepełnosprawnością intelektualną?

2. Które elementy optymalizacji warunków dla efektywnego zaplanowania oraz trafnego wyboru środków dydaktycznych, wychowawczych i aktywizujących pozwalają zapewnić korzystne warunki dla urealnienia podwyższania wpływów współuczestnictwa podmiotów w inicjowaniu aktywności artystycznej?
3. Jakie elementy optymalizacji warunków sprzyjają koordynowaniu aktywności artystycznej we wspólnym poszukiwaniu wartości i kreacji nowych umiejętności na drodze systematycznego upodmiotowienia uczestników z niepełnosprawnością?

Jako główny cel badań obrano:

1. stwierdzenie posiadania zasobu wiedzy oraz umiejętności w zakresie dokonywania diagnozy pedagogicznej oraz potwierdzenia ich wykorzystywania w pracy pedagogów-animatorów;
2. uzyskanie informacji o zakresie przyczyniania się pedagogów-animatorów do umacniania procesu podmiotowego traktowania uczestników aktywizacji artystycznej.

W badaniach pilotażowych założono, że skoro dotychczas nie podejmowano próby ustalenia aktualnego stanu monitorowania oraz diagnozowania podopiecznych w ich aktywizacji artystycznej (brak danych w literaturze przedmiotu), w zakładanej analizie należy zwrócić szczególną uwagę na poziom kompetencji pedagogów-animatorów w tym zakresie jako wyznacznik możliwości bliższego rozpoznania obszarów występowania braków wiedzy specjalistycznej, a zarazem zainicjowania idei upowszechnienia tego rodzaju postępowania w codziennej praktyce pedagogicznej. Na przyczynowość pojawiania się problemów składa się cały szereg uwarunkowań, które należałoby traktować jako główne elementy diagnozy pedagogicznej. Warto zatem zaproponować:

- na poziomie interwencji indywidualistycznej na przykład: poziom inteligencji, zakres uzdolnień ukrytych, stan zdrowia, aspiracje, zainteresowania, motywacje, uczestnictwo w życiu społecznym środowiska i w domu rodzinnym, rodzaj i miejsce aktywności artystycznej i/lub twórczej;
- na poziomie wymiarów transpersonalnych na przykład: wykształcenie rodziców, status społeczno-ekonomiczny rodziny, warunki życia, stosunek rodziców do udziału w kulturze dziecka, współpraca rodziców z pedagogami-animatorami, tradycje społeczności lokalnej, możliwości i warunki inicjowane przez animatorów, odczuwanie samego siebie i zaznaczenie uczestnictwa we wspólnocie społecznej;
- na poziomie strategii rozwoju i terapii inkluzyjnej w kulturze artystycznej na przykład: model i program rozwoju i terapii sztuką, warunki jakościowe i ilościowe doświadczania udziału w aktywności artystycznej, organizacja i przebieg aktywizacji, jakość przygotowania zawodowego animatorów, metody współpracy artystycznej z podopiecznymi i ewaluacja osiągnięć, intensywność podwyższania poziomu wiedzy i doświadczenia zawodowego.

Strategia diagnozowania, planowania oraz organizacji korzystnych warunków dla trwałego upodmiotowienia współuczestników aktywności artystycznej, umożliwiająca realizację działań utrwalających ich poczucie podmiotowości, ma szansę na powodzenie jedynie wtedy, gdy spełnione będą określone warunki wymagające konieczności wykazania się oczekiwaną wiedzą oraz umiejętnościami przez pedagoga-animatora. Ten zakres kompetencji powinien sprzyjać temu, by opiekun podejmował się wspólnych działań, które wpływają na rozwój przemian osobowościowych podopiecznych, pełnił funkcję inicjatora, konsultanta i doradcy, a w codziennej pracy artystycznej starał się także upowszechniać konsekwentne stosowanie diagnozy pedagogicznej. W tym miejscu należy uznać, że owe umiejętności oraz systematyczność badawcza pozwolą na wzrost efektywności w zakresie:

- uzyskania cennych informacji o stanie wyjściowym; oceny poziomu kompetencji podopiecznych w działaniach artystycznych (mocne i słabe strony, poziom i obszar motywacji, zakres umiejętności i zainteresowań); jakości poziomu samodzielności i zaradności w działaniach artystycznych;
- uzyskania ważnych informacji dotyczących przyczyn zaniżonego poziomu kompetencji uczestnictwa w aktywności artystycznej podopiecznych (tkwiących wewnątrz jednostki oraz w środowisku i słabościach działań animacyjnych);
- potwierdzenia prawdziwości przyjętych hipotez dotyczących prawdopodobieństwa występowania czynników stopnia zmniejszonego, zwiększonego lub mało istotnego w procesie nabywania kompetencji artystycznych w grupie oraz elementów ich postulowanej podmiotowości w działaniach aktywizujących;
- cyklicznego i ukierunkowanego monitorowania postępów, osiągnięć i sukcesów podopiecznych w toku realizacji aktywności artystycznej, a w jego ramach – diagnozowania wszelkiego rodzaju przyczyn występowania ograniczeń, zahamowań, utrudnień i na tej podstawie dostosowania na bieżąco oddziaływań do indywidualnych potrzeb.

2. Przebieg badań własnych

W badaniu udział wzięło stu pięciu pedagogów-animatorów ze środowisk miejskich i wiejskich województwa mazowieckiego, pracowników szkół, instytucji kultury. Do badań wykorzystano kwestionariusz ankiety dotyczący stosunku pedagogów-animatorów do celowości stosowania diagnozy pedagogicznej w ich codziennej pracy, wykorzystywania technik oraz narzędzi badawczych, a pośrednio sprawdzający poziom wiedzy w podstawowym zakresie realizacji pomiaru. Zaproponowany do badania kwestionariusz zawierał zestaw dwudziestu pytań, z których dziesięć miało charakter zamknięty, pięć – otwarty, a kolejnych pięć – charakter wielokrotnego wyboru (dowolna liczba podkreśleń odpowiedzi). Po porównaniu uzyskanych ankiet ustalono, że zaledwie w dziesięciu przypadkach nastąpiła pełna akceptacja chęci współpracy, a w pięciu przypadkach ankiety nie zostały

wypełnione właściwie (dostrzeżono prawdopodobieństwo konsultacji podczas prowadzonych badań). W analizie uwzględniono ostatecznie sto ankiet¹.

3. Charakterystyka grupy badanej

Pedagodzy-animatory poddani badaniu reprezentowali różne zawody z tytułu przygotowania (dyplomy, świadectwa, certyfikaty); nie wszyscy pracowali na stałe w szkole, lecz mieli wysokie kwalifikacje do pracy artystycznej. Z deklarowanego poziomu doświadczenia zawodowego wynika, że wśród badanych znaleźli się ci, którzy są pozytywnie nastawieni do kontynuowania stałej współpracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną i są gotowi do zaangażowania się na rzecz poprawy jakości funkcjonowania niepełnosprawnych w kulturze i sztuce. Charakterystykę ankietowanych przedstawiono w tabeli 1.

Wśród osób biorących udział w badaniu przewagę liczebną reprezentowali pedagodzy (18%), wolontariusze (15%), grupa osób, które nie były pedagogami (14%), oraz wychowawcy (6%), co łącznie stanowiło ponad połowę populacji badanej (53%). Zdecydowana większość badanych (określanych tu jako pedagodzy-animatory) nie posiada kwalifikacji do pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną (choć ma przygotowanie zawodowe w dziedzinie artystycznej) – 72%. U ponad połowy respondentów staż pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną wynosi mniej niż trzy lata (59%). Osoby objęte badaniami miały sposobność cyklicznych kontaktów w ramach spotkań, podczas których omawiano autorską strategię pracy własnej oraz dzielono się doświadczeniami w zakresie wypracowanych scenariuszy realizowanych w ramach aktywizacji artystycznej podopiecznych objętych stałą opieką Fundacji.

Tabela 1. Charakterystyka pedagogów-animatorów

Zespoły zawodowe badanych	Liczba	Posiadane kwalifikacje	Brak kwalifikacji	Staż pracy poniżej 3 lat	Staż pracy powyżej 3 lat
nauczyciel w szkole masowej	8	3	5	4	4
nauczyciel w szkole specjalnej	10	4	6	3	7
instruktor teatru	6	3	3	5	1
instruktor plastyki	5	2	3	4	1
instruktor muzyki	7	5	2	3	4
aktor – student	2	0	2	1	1
animator sztuki	9	3	6	6	3
rodzic	11	2	9	2	9
pracownik socjalny	7	1	6	4	3

¹ Ankiety przeprowadzono w ramach badań pilotażowych projektu „Obszary uczestnictwa osób z niepełnosprawnością w kulturze artystycznej środowiska lokalnego – badania pilotażowe (2012–2016)”, realizowanych na zlecenie Fundacji Krzewienia Kultury Artystycznej Osób Niepełnosprawnych w Warszawie. Zob. *Obszary uczestnictwa osób z niepełnosprawnością w kulturze artystycznej środowiska lokalnego – badania pilotażowe (2012–2016)*, Materiały FKKKON, Warszawa 2016.

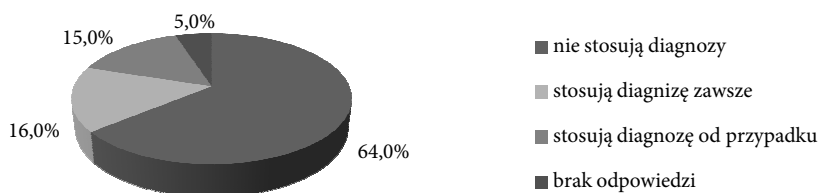
wychowawca	6	2	4	4	2
wolontariusz	15	0	15	13	2
osoba spoza zawodu pedagoga	14	3	11	10	4

Źródło: opracowanie własne.

4. Analiza wyników badań

W jednym z pierwszych pytań kwestionariusza zapytano, czy respondenci w swojej pracy stosują diagnozę pedagogiczną. Zdecydowana większość pytanych odpowiedziała przecząco, stwierdzając, że nigdy nie stosowali diagnozy. Określona część nie udzieliła zatem oczekiwanej odpowiedzi; a pozostałe osoby zadeklarowały, że zawsze stosują techniki i narzędzia diagnozujące. Część respondentów podkreśliła, że stosują w swojej pracy diagnozę wyłącznie w zależności od przypadku (wykres 1).

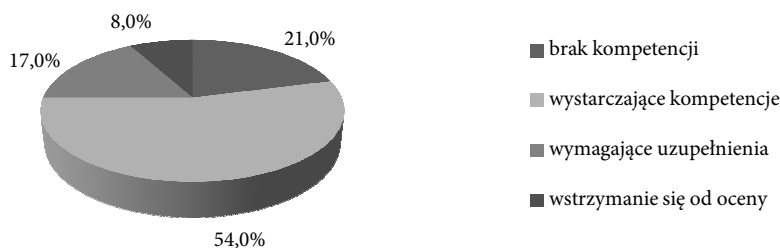
Wykres 1. Rozkłady procentowe stosowania diagnozy pedagogicznej



Źródło: opracowanie własne.

Badani respondenci mieli za zadanie opisać, czym jest diagnoza pedagogiczna. Ogólny charakter wypowiedzi był bardzo zróżnicowany: od prostych odpowiedzi, podejmujących próbę określenia terminu „diagnoza” z pominięciem określenia „pedagogiczna”, do odpowiedzi złożonych, wskazujących na wielość obszarów działania diagnostycznego na gruncie aktywizacji artystycznej. Większość badanych uważała, że czynności związane z przeprowadzeniem diagnozy nie są trudne, jednak w świetle założonych celów i zadań nie są też konieczne, przeciwnie – zajmują czas, którego później nie można odrobić. Zaledwie 6% ogółu badanych zadeklarowało, że diagnoza jest sprawdzianem i kontrolą oraz dotyczy zarówno podopiecznych, jak i samych diagnozujących. Ta grupa respondentów zauważyła, że dzięki przeprowadzeniu diagnozy można poznać mocne i słabe strony podopiecznych, a także ich osobistą ocenę atrakcyjności spotkań oraz wydarzeń artystycznych. Na uwagę zasługuje również fakt, że zdecydowana większość badanych łączy potrzebę przeprowadzenia diagnozy wyłącznie z działaniami dotyczącymi rozpoznawania umiejętności artystycznych podopiecznych i ich predyspozycji do określonych zachowań w sytuacjach problemowych.

Wykres 2. Ocena kompetencji pedagogów z wykształcenia (N=24)



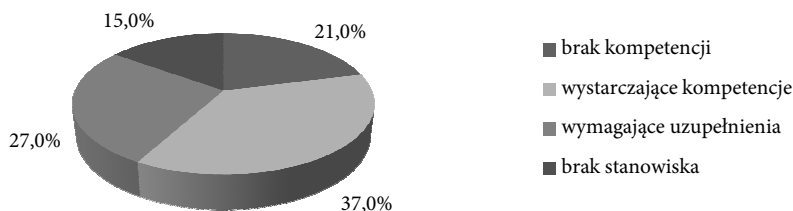
Źródło: opracowanie własne.

Warto podkreślić, że im bardziej rozbudowane i wnikliwie było określenie definicji diagnozy przez respondentów, tym więcej aspektów własnych kompetencji byli oni w stanie określić jako wymagające uzupełnienia, co z pewnością może mieć związek z właściwie wykształconym poziomem samooceny. Może z kolei niepokoić fakt, że respondenci o niskim poziomie wiedzy przy próbie dokonania oceny własnego zasobu kompetencji określali ten poziom jako wysoki, niewymagający doksztalcenia się (wykres 2).

W gronie pedagogów poziom samooceny wydaje się adekwatny do oczekiwanego, co pozwala z optymizmem przyglądać się zjawisku upowszechniania czynności diagnozowania, a tym samym utrwalania osobistej przyczynowości sprawstwa w działalności artystycznej podopiecznych i animatorów, poszerzania autokreacji własnej osobowości twórców na miarę ich indywidualnych możliwości oraz kontroli realizacji obranych celów artystycznych i twórczych uczestników.

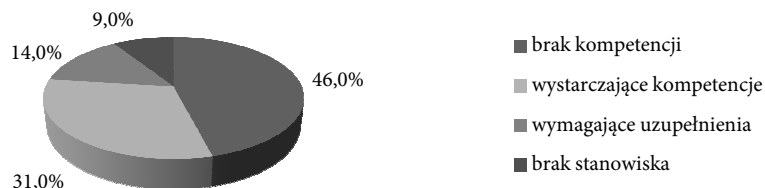
W gronie instruktorów i animatorów aktywności artystycznej (wykres 3) poziom samooceny wydaje się nieco zawyżony w stosunku do oczekiwanego, co niekoniecznie musi mieć związek z poprawą jakości oddziaływania i współpracy z podopiecznymi. Stosunkowo wysoki procent reprezentuje bowiem grupa utrzymująca ocenę wystarczającego i niewymagającego podnoszenia poziomu kompetencji.

Wykres 3. Ocena kompetencji grupy instruktorów i animatorów (N=29)



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 4. Ocena kompetencji grupy rodziców, wolontariuszy, pracowników socjalnych i osób, które nie są zawodowymi pedagogami specjalnymi (N=47)

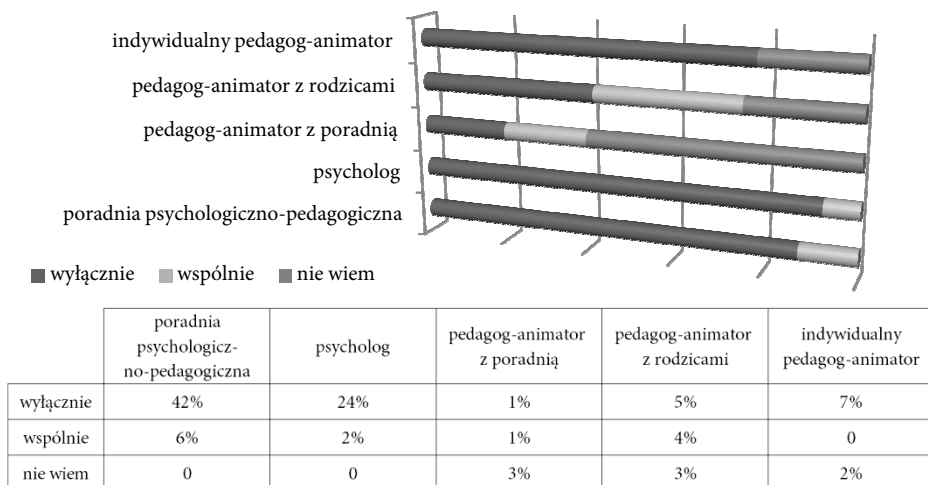


Źródło: opracowanie własne.

W gronie rodziców, wolontariuszy, pracowników socjalnych oraz osób, które nie są zawodowymi pedagogami specjalnymi (wykres 4), zadeklarowano wysoki procent braku kompetencji; jednak może zastanawiać fakt niskiej gotowości tej grupy do podjęcia czynności związanych z podnoszeniem poziomu kompetencji. Wśród wszystkich respondentów tylko 19 osób (19%) oceniło swoje kompetencje jako wymagające uzupełnienia, aż 39 osób (39%) oceniło, że posiada wystarczające kompetencje diagnostyczne, natomiast 33 osoby (33%) przyznały się do braku kompetencji. 9 z badanych osób (9%) wstrzymało się od oceny (nie miały zdania). Wnikliwa analiza treści ankiet potwierdza tendencję respondentów do przeceniania swoich umiejętności diagnostycznych zarówno w zakresie doboru właściwych narzędzi i technik, jak też umiejętności ich trafnego wykorzystania.

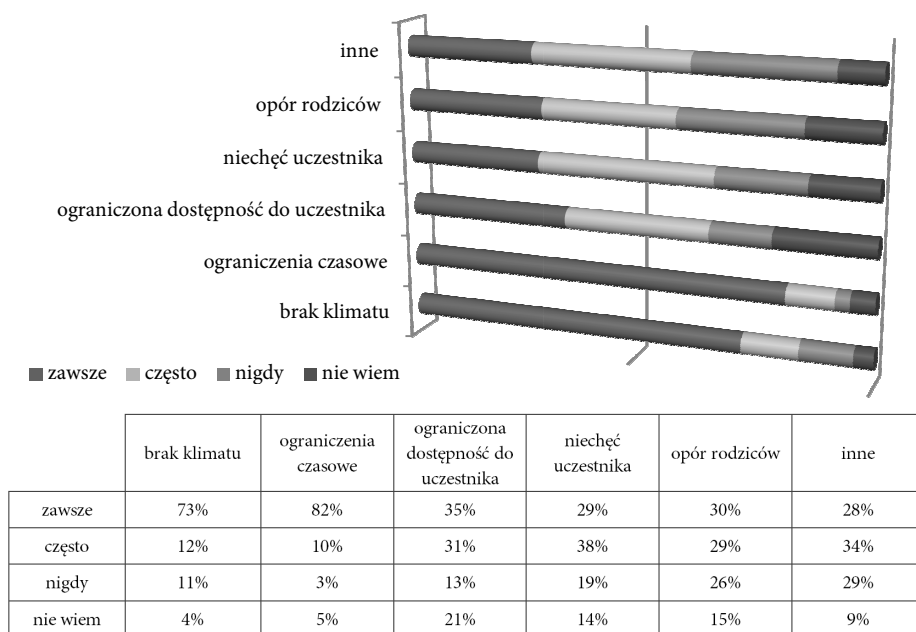
Na dalszym podjęto starania przeanalizowania zasobu poziomu świadomości dotyczącej nieodzowności prowadzenia czynności diagnostycznych przez respondentów w ich codziennej pracy artystycznej z podopiecznymi. Wśród propozycji wskazania podmiotu, który powinien dokonywać diagnozy, zaproponowano: poradnię psychologiczno-pedagogiczną, psychologa, wspólne działania pedagoga-animatora z poradnią, wspólne działania pedagoga-animatora z rodzicami oraz indywidualne działania pedagoga-animatora – wykres 5.

Wykres 5. Preferencje dokonywania diagnozy w opinii respondentów (N=100)



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 6. Rodzaje trudności w opinii respondentów (N=100)



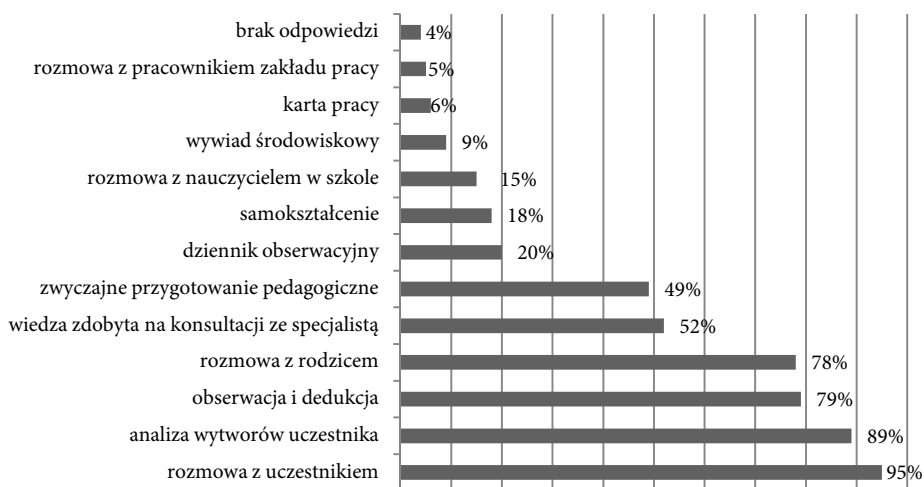
Źródło: opracowanie własne.

Przeważająca grupa respondentów uważa, że czynności diagnostyczne w zakresie diagnozy pedagogicznej powinny być wykonywane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne (42%). Można uznać, że respondenci niechętnie wypowiadają się na temat

czynności, które niejako przekraczają ich zakres kompetencji, a jeśli już podejmują to zagadnienie, zdecydowanie preferują stanowisko organizacji działań w kategoriach „wyłączenie” (79%). Wiele wątpliwości budzi fakt, że poszczególni respondenci wykazują zdecydowanie zaniżone zainteresowanie podjęciem się czynności diagnostycznych. Można sądzić, że w świetle takiego podejścia badani nie nabędą potrzebnej im właściwej motywacji do podwyższania poziomu wiedzy, jak też zaniechają w ogóle czynności umożliwiających im bliższe poznanie podopiecznych. W wyniku analizy danych ankietowych (możliwość wielokrotnego wyboru) uzyskano dodatkowo informacje, potwierdzające, że osoby, które podejmują się czynności diagnostycznych, mają trudności przeprowadzeniu w ich.

W kontekście uzyskanych wyników można uznać (wykres 6), że respondenci w wyniku zaniżonego progu znajomości tajników oraz umiejętności przeprowadzania diagnozy najchętniej ją pomijają, a tym samym wykazują niską świadomość zagadnienia. Spośród preferowanych spójnych działań, składających się na wykorzystywanie technik i narzędzi badawczych animatorów w celu bliższego poznania uczestników aktywności artystycznej, respondenci w drodze wielokrotnego wyboru najczęściej wskazywali na: rozmowę z uczestnikiem, rozmowę z rodzicem, obserwację, wywiad środowiskowy.

Wykres 7. Preferowane sposoby diagnozowania uczestników aktywności (N=100)



Źródło: opracowanie własne.

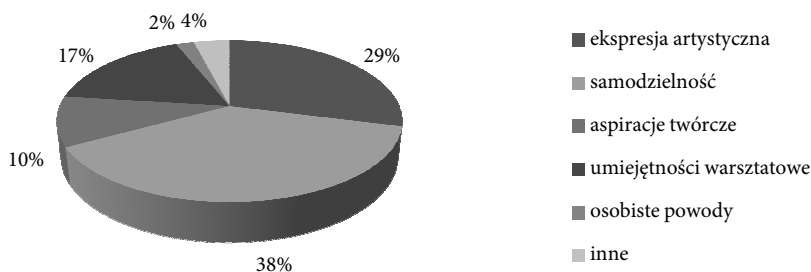
Jak można dostrzec (wykres 7), ze względu na zakres dokonywanego wyboru respondenci zawężają warsztat czynności diagnostycznych wyłącznie do najprostszych technik i narzędzi badawczych. Ponadto w swojej pracy większość badanych nie potrafi dokonać rozróżnienia, na przykład nie odróżnia techniki od narzędzia badawczego. Zdecydowana większość pytaných uznaje, że do umiejętności niezbędnych do właściwego stosowania diagnozy pedagogicznej zaliczają się: zdolność prowadzenia obserwacji i dedukcji (78%), wiedza zdobyta w drodze konsultacji ze specjalistami (52%), zwyczajne

przygotowanie pedagogiczne (49%), samokształcenie (18%). Zdaniem 15% respondentów stosowanie diagnozy pedagogicznej warunkują umiejętności zdobyte na dodatkowych kursach i szkoleniach, a zdecydowanie rzadziej dzięki samodoskonaleniu.

Na podstawie uzyskanych wyników kwestionariusza można dodatkowo uznać, że korzyści z prowadzenia czynności diagnostycznych są bardzo skromne. Przy założeniu, że ze względu na właściwości uczestników (na przykład: rodzaj niepełnosprawności, rodzaj wykonywanych działań artystycznych, zróżnicowany poziom zainteresowań oraz umiejętności, warunki organizacyjne i terenowe) w pracy artystycznej należy uwzględniać przede wszystkim koncentrację na indywidualnym przypadku, a zawężony zakres korzyści diagnostyki skrajnie ogranicza szanse indywidualnego wzbudzania, rozwijania i wspierania uczestników, jak również zubaża proces kształtowania ich podmiotowości.

W kolejnym etapie prowadzonych badań uznano za konieczne uzyskanie informacji dotyczących obszarów, które objęto czynnościami diagnozy pedagogicznej uczestników aktywizacji artystycznej. Wśród rodzajów obszaru dokonywanej diagnozy wyszczególniono przede wszystkim: poznanie możliwości ekspresji artystycznej, poziom samodzielności, poziom aspiracji artystycznych, poziom umiejętności warsztatowych (wykres 8).

Wykres 8. Preferowane obszary czynności diagnostycznych (N=100)



Źródło: opracowanie własne.

W celu obszerniejszego przedstawienia wielokierunkowości wpływów sprzyjających kształtowaniu podmiotowości uczestników podczas ich aktywności artystycznej (bez względu na częstotliwość stosowania czynności diagnostycznych przez animatorów) należy wskazać rezultaty badań obszaru wskaźników wyszczególnianych przez respondentów w kategoriach postulatu, z którym zadania łączą się życzeniowo (tabela 2). Zdaniem badanych proponowane wskaźniki mogą się przyczynić do zacieśniania więzi, związków i reakcji partnerskich, a także poprawić aktualny stan idei podmiotu w obszarze aktywizacji artystycznej uczestników.

Porównując uzyskane wyniki warto podkreślić, że respondenci w obszarze podmiotowości w aktywności artystycznej uczestników ogólnie trafnie odczuwają znaczenie wartości wprowadzania czynników warunkujących poprawę procesu ich podmiotowości. Dotychczas jednak nie udało się jednoznacznie określić, jaka jest zależność między oczekiwaniami animatorów w zakresie wyżej wyszczególnionych obszarów a stosunkiem do ich realizacji w systemie czynnej aktywizacji. Można odnieść wrażenie, że zjawisko poczucia

podmiotowości oparte jest tu w części na życzeniowych wskaźnikach, a w mniejszym stopniu na powinnościach osób organizujących ją. To może mieć także związek z niskim poziomem przekonania od konieczności podnoszenia kwalifikacji w zakresie wykonywania czynności diagnostycznych, jak też kontynuacji powinności ich systematycznej realizacji.

Tabela 2. Wskaźniki podmiotowości w opinii pedagogów-animatorów (N=100)

Grupa zawodowa	Preferowane wskaźniki	%
nauczyciele-wychowawcy	- rozwijanie indywidualności uczestnika	88
	- rozwijanie aktywności własnej uczestnika	79
	- rozwijanie samorealizacji uczestnika	45
	- rozwijanie ekspresji twórczej	32
	- budowanie tożsamości uczestnika	21
	- wspieranie samorządności wśród uczestników	19
	- przestrzeganie zasad autonomii uczestnika	18
	- wspieranie pozytywnych doświadczeń uczestnika	11
instruktorzy	- wspieranie rozwoju samodzielności	91
	- rozwijanie aktywności własnej uczestnika	89
	- wspieranie rozwoju ekspresji uczestnika	82
	- wspieranie dążności do samorealizacji uczestnika	76
rodzice – osoby spoza grona pedagogów	- bycie sobą – posiadanie własnej tożsamości	90
	- zapewnienie wolności wychowawczej	83
	- możliwość decydowania o sobie	79
	- zapewnienie swobody działania uczestnika	77
	- kreowanie własnego „ja” uczestnika	72
	- wpływanie na przebieg własnego losu	66
- możliwość dokonywania samodzielnie własnych wyborów	65	
pracownicy socjalni	- możliwość dążenia do samorealizacji uczestnika	89
	- możliwość posiadania własnego zdania	71
	- kształtowanie dyspozycyjności w decydowaniu o wyborze własnych zainteresowań	64
	- wspieranie kształtowania się osobniczego uczestnika	49
- czynne współorganizowanie aktywności artystycznej	42	
wolontariusze	- uwzględnienie indywidualnych predyspozycji i możliwości uczestnika	72
	- wyrabianie poczucia miłości i szacunku do uczestnika	65
	- liczenie się z opinią uczestnika	52
	- rozwijanie asertywności wśród uczestników	45
	- zapewnienie sposobności pełnienia ról społecznych	44
	- dbałość o zachowanie godności uczestnika	42
	- zapewnienie dowolności wyboru rodzaju czynności w ramach aktywności artystycznej	41

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Okazuje się, że respondenci niezwiązani zawodowo z grupą pedagogów oczekują gotowych atrakcyjnych rozwiązań do prowadzenia spotkań z podopiecznymi z niepełnosprawnością intelektualną. W tej grupie odnotowano najwyższy procent występowania problemów o charakterze wychowawczym między prowadzącymi, a także tendencję zniżkową w dążeniu do zachowania poziomu atrakcyjności zajęć. W wielu placówkach dostrzeżono brak zainteresowania podejmowaniem współpracy z innymi instytucjami w zakresie aktywizacji artystycznej, co należy uznać za zjawisko negatywne, szczególnie w cyklu utrwalania integracji środowisk oraz poprawy stanu aktywizacji artystycznej omawianej grupy osób. Brak dostatecznego wsparcia wzajemnego respondentów w inicjatywach kulturalnych nie pozwala zadowalająco rozpoznawać poszczególnych środowisk ani ich wartości adaptacyjno-terapeutyczno-kulturalnych. Uniemożliwia to również koncentrację na rozwiązywaniu własnych problemów wspólnych oraz wychodzenie naprzeciw określonym potrzebom podopiecznych, których nie są w stanie zaspokoić szczególnie środowiska spoza grona pedagogów specjalnych. Ograniczony kontakt środowisk utrudnia skuteczne wzbogacanie poziomu wiedzy kadry (szczególnie w zakresie pomocy, świadczeń, wsparcia o charakterze terapeutycznym); wytworzona między respondentami więź może mieć charakter destruktywny, gdyż nie jest poddawana ocenie innych (ewaluacja, kontrola, diagnoza); często brakuje wsparcia grupowego, a na tym tle wzmagają się sytuacje konfliktowe. Zaskakująco wysokie wyniki pracy twórczej w grupowych i indywidualnych zajęciach artystycznych osiągają indywidualni twórcy zawodowi bez przygotowania pedagogicznego – nie są to jednak częste przypadki.

Uczestnictwo osób z niepełnosprawnością intelektualną w aktywizacji artystycznej stwarza nieograniczoną, bogatą płaszczyznę do podmiotowego ich traktowania oraz urzeczywistniania upowszechnionej idei podmiotowości w ścisłym związku z kulturą i sztuką. W tych warunkach obie strony mają pełne szanse doświadczenia daru wolności, odpowiedzialności, a zarazem poczucia sensowności i wzajemnego zaufania. Na podstawie pilotażowych badań można uznać, że środowisko animatorów dobrze sobie zdaje sprawę z wagi realizowanych celów i funkcji udziału w kulturze podopiecznych. Szczególnie dotyczy to tych animatorów, którzy w swoim uporze twórczego zaistnienia (wraz z podopiecznymi) wytrwale pokonują trud upowszechniania dokonań artystycznych w szerokim środowisku. Dotychczasowe doświadczenia w praktyce pedagogicznej pozwalają optymistycznie spojrzeć na zagadnienia dotyczące włączania twórczego tych jednostek do życia w kulturze; pozwalają też żywić nadzieję na szybkie oraz efektywne upowszechnianie w otoczeniu społecznym. Cenną z wielu względów inicjatywą w tak pojmowanej aktywności może być niewątpliwie umiejętność podmiotowego traktowania podopiecznych w kontekście istoty ich pełnego udziału w kulturze, jak też pogłębiania rozumienia rzeczywistej wizji aprobaty, szacunku, identyfikacji i uznania w aspekcie ich osiągnięć, zamierzeń oraz modyfikacji pracy. Animatorzy podczas realizacji aktywności artystycznej zwracają uwagę – choć nadal dzieje się tak w nielicznych przypadkach – aby uczestnicy podejmowali działania z własnej woli i chęci, aby mieli możliwość wyboru sposobów i środków wykonywania zadań arty-

stycznych, wykonywali wszelkie założone cele i zadania związane z aktywnością w ramach własnego wysiłku, a także mieli sposobność wpływu na akceptację lub odrzucenie rezultatów własnej działalności, postrzeganej jako ważna i pożyteczna. Zaniepokojenie budzi fakt, że działania diagnostyczne, bardzo ważny punkt wyjścia na drodze poznania jednostki z niepełnosprawnością intelektualną, prowadzone są niezwykle sporadycznie i nie stanowią stałej części całego procesu. Wszelkie inicjatywy w tym zakresie oparte są na intuicji prowadzącego i nie spełniają zasad rzetelnego badania naukowego, nie mają cech diagnozy złożonej; w konsekwencji daje się odczuć brak warunków do wielostronnego poznania podopiecznego oraz perspektyw do zaplanowania alternatywnych metod i form aktywizacji artystycznej. Może niepokoić również to, że animator pozbawiony praktyki diagnostycznej w sposób drastyczny ogranicza sobie możliwość przestrzegania podstawowych zasad dotyczących reguł interakcyjnych, takich jak: wzajemność brania i dawania, uwzględnienie naprzemienności zajmowania różnych miejsc w grupie, zachowanie elastyczności i zmienności wypełniania ról w układach interakcyjnych oraz umiejętność dochodzenia do wspólnych znaczeń, ocen, opinii, przekonań.

Bibliografia

Obszary uczestnictwa osób z niepełnosprawnością w kulturze artystycznej środowiska lokalnego – badania pilotażowe (2012–2016), Materiały FKKAON, Warszawa 2016.

Leszek Ploch

Podmiotowość osób z niepełnosprawnością intelektualną w kulturze artystycznej (część II)

Podmiotowość w kulturze artystycznej powinna oznaczać stałe, stopniowo narastające, pełne, autentyczne i wolne od ograniczeń „otwarcie się” w stronę dziecka, następnie młodego człowieka i wreszcie starszej osoby z niepełnosprawnością intelektualną, a wraz z nimi całego otoczenia animatorów, nauczycieli i terapeutów – głównych realizatorów celów, funkcji i zadań aktywizujących twórczo. Współistnienie w kulturze artystycznej ma stanowić uwolniony od wszelkich nacisków i ograniczeń całokształt wielowymiarowych propozycji, sposobów i form wspomagających proces wzrastania jednostki z niepełnosprawnością intelektualną w urzeczywistnianiu człowieczeństwa, bez naruszenia przy tym własnej podmiotowości. W artykule zwrócono uwagę na konieczność podwyższania kwalifikacji osób prowadzących zajęcia artystyczne z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie dokonywania czynności diagnostycznych, a na tej bazie planowania wizji włączania artystycznego tej grupy podopiecznych i ich podmiotowego traktowania. Dokonano też analizy wyników badań pilotażowych, sprawdzających poziom ogólnej wiedzy stu pedagogów-animatorów w podstawowym zakresie realizacji diagnozy pedagogicznej dla działań artystycznych.

Słowa kluczowe: podmiotowość, diagnoza, animator, kultura artystyczna, niepełnosprawność intelektualna.

Striving for full subjectivity of the intellectually disabled in the artistic culture (part II)

The subjectivity in the artistic culture should mean constant, gradually growing, full, authentic and limitless openness towards a child, a young person and then an elderly intellectually disabled person, and consequently the entire environment of animators, teachers and therapists – the main supporters in accomplishment of their aims, functions and tasks involving creative stimulation. Their coexistence in the artistic culture is supposed to be free from any pressures and limitations and form an entirety of multidimensional proposals, manners and forms supporting the process of growing up of the intellectually disabled to fulfilment of their humanity without violating their subjectivity. This paper focused on the necessity of increasing the qualifications of those involved in conducting artistic activities with the intellectually disabled in the aspect of diagnostic activities, and then, based on this, planning a vision of artistic inclusion of this group of charges and their subjective treatment. The author analysed the findings of pilot studies aimed at checking the knowledge level of 100 educators and animators in their basic scope of realization of pedagogic diagnosis during artistic activities.

Keywords: subjectivity, diagnosis, animator, artistic culture, intellectual disability.

Translated by Leszek Ploch

Maria Trzcińska-Król
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

NAUCZYCIELE I RODZICE W SIECI@CH WSPÓŁPRACY

Tematyka stosunków nauczycieli i rodziców zawsze była i jest obecna w literaturze pedagogicznej. Jak trafnie zauważa R. Wroczyński¹: „ani szkoła, ani rodzina nie mogą spełniać swych funkcji bez ścisłego współdziałania [...] bez systematycznej i zorganizowanej współpracy domu i szkoły”. Skarbnicą wiedzy o uczniach są rodzice i to właśnie od nich nauczyciele pozyskują najczęściej informacji o swoich podopiecznych. Informacje te przekazuje się w trakcie spotkań indywidualnych, roboczych czy nieformalnych. Szkoły coraz częściej starają się wykorzystywać narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnej (ang. *Information and Communication Technology*, ICT), umożliwiające kontakt pośredni, na przykład pocztę elektroniczną, e-dzienniki, profile szkół na Facebooku lub strony internetowe. Czy jednak faktycznie nauczyciele i rodzice wykorzystują zdobycze technologii informacyjnej do kontaktów i wymiany informacji o uczniu, szkole oraz o wzajemnych potrzebach?

W literaturze przedmiotu możemy odnaleźć różne podziały form współpracy i komunikowania. Kryterium kategoryzacji jest stopień pośredniości kontaktów (bezpośrednie, pośrednie) lub liczba osób w nich uczestniczących (indywidualne, grupowe, mieszane)². W komunikacji wykorzystującej narzędzia ICT najczęściej spotykana klasyfikacja uwzględnia formę kontaktu: jednostronną (która bazuje na nadawaniu komunikatu do wielu osób i nie wymaga odpowiedzi) oraz interaktywną: asynchroniczną, w której reakcja odbiorcy jest odroczone w czasie, lub synchroniczną, umożliwiającą komunikację w czasie

¹ R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1985, s. 173.

² Por.: M. Łobocki, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Warszawa 1985, s. 77–162; M. Babiuch, *Jak współpracować z rodzicami „trudnych” uczniów?*, Warszawa 2002, s. 41–82; A. Konieczna, *Analiza struktury interakcji w sytuacji rozmowy nauczycieli z rodzicami o problemach szkolnych ucznia*, Warszawa 2009, s. 48–49; I. Nowosad, *W poszukiwaniu warunków współpracy nauczycieli i rodziców*, [w:] *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, red. I. Nowosad, M. Szymański, Zielona Góra – Kraków 2004, s. 173–181; M. Mendel, *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Gdańsk 2007, s. 68–72.

rzeczywistym³. K.B. Jensen i R. Helles⁴ proponują podział ze względu na nadawcę i odbiorcę komunikatów.

Tabela 1. Podział urządzeń mobilnych i usług szerokopasmowych

	Asynchroniczne	Synchroniczne
one-to-one	– krótkie wiadomości tekstowe (SMS) – Multimedia Messaging Service (MMS) – poczta elektroniczna	– rozmowy głosowe – czaty – wideo czaty – komunikatory
one-to-many	– strony internetowe „Web 1.0” – pobierane repozytoria, e-książki (e-book)	– audycje radiowe – audycje telewizyjne
many-to-many	– witryny „Web 2.0” – blogi – portale społecznościowe – wiki	– czaty online – wielozadaniowość, kanałowe pogawędki, np. Facebook

Źródło: K.B. Jensen, R. Helles, *The Internet as a cultural forum...*, op. cit., s. 17.

Innego podziału dokonuje J. Grzenia⁵, który stara się uwzględnić zarówno kanał informacyjny, jak też przestrzeń i odbiorców.

Tabela 2. Wybrane internetowe kanały informacyjne – charakterystyka

Kanał informacyjny	Orientacja czasowa	Miejsce będące tłem komunikacji	Środowisko
hipertekstowy		przyszłość	bez ograniczeń
korespondencyjny (e-mailowy)	poczta elektroniczna	teraźniejszość, nieodległa przyszłość	małe grupy (z reguły dwie osoby)
	listy i grupy dyskusyjne	teraźniejszość, w mniejszym stopniu przyszłość	niezbyt wielkie grupy, zorientowane tematycznie i nastawione na utrzymywanie kontaktu (liczba komunikujących się: od kilkudziesięciu do kilkuset osób, rzadko więcej)
konwersacyjny (czatowy)		teraźniejszość	małe grupy nastawione na kontakt, niekoniecznie na jego utrzymywanie (liczba nadawców: od dwóch do kilkudziesięciu, rzadko więcej)

Źródło: J. Grzenia, *Komunikacja językowa...*, op. cit., s. 51.

³ Por.: M. Mazur, *CMC (Computer Mediated Communication) – podstawowe pojęcia, formy i typy komunikacji*, <http://www.biznesnet.pl/2000/07/12/cmc-computer-mediated-communication-podstawowe-pojecia-formy-i-typy-komunikacji> [6.08.2015]; D. Sobczyk, *Sposoby porozumiewania się w Internecie*, [w:] *Komunikacja społeczna w świecie wirtualnym*, red. M. Wawrzak-Chodaczek, Toruń 2008, s. 50–60.

⁴ K.B. Jensen, R. Helles, *The Internet as a cultural forum. Implications for research*, „New Media & Society” 2011, no. 13 (4), s. 519, za: R. Helles, *Mobile communication and intermediality*, „Mobile Media & Communication” 2013, no. 1 (1), s. 17.

⁵ J. Grzenia, *Komunikacja językowa w Internecie*, Warszawa 2006, s. 51.

W prezentowanych badaniach podział tradycyjnych form współpracy przyjęto za M. Łobockim⁶ i wyróżniono: formy indywidualne (spotkania indywidualne; notatki w dziennikach/zeszytach; korespondencja tradycyjna – listy; wizyty domowe; wgląd do teczek z kartami pracy; udostępnienie indywidualnych kart pracy; konsultacje pedagogiczne; rozmowy z osobami z otoczenia ucznia; instytucje), formy grupowe (spotkania robocze, na przykład zebrania, wywiadówki; spotkania nieformalne; spotkania z ekspertem; pokazowe lekcje otwarte dla rodziców; szkolenia dla rodziców; zbieranie opinii; prelekcje) oraz prace na rzecz szkoły/klasy (pomoc w przygotowaniu pomocy dydaktycznych; pomoc rodziców w organizacji czasu wolnego; pomoc w utrzymaniu dbałości o wygląd klasy; współorganizowanie lekcji, kół zainteresowań). Z kolei podziału elektronicznych form kontaktów oraz wymiany informacji dokonano ze względu na formę kontaktu⁷ i wyróżniono: jednostronną (strona internetowa szkoły; gazetka szkolna, newsletter), interaktywną asynchroniczną (korespondencja e-mailowa; korespondencja z wykorzystaniem wiadomości SMS; e-dziennik; fora internetowe; portale, na przykład: Facebook, Twitter, LinkedIn) oraz interaktywną synchroniczną (rozmowy telefoniczne; czaty; komunikatory, na przykład Skype, Gadu-Gadu).

1. Badania własne

Prezentowane wyniki są fragmentem szerszych badań sondażowych przeprowadzonych w ramach projektu BSTP 2013-2014/I w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie wśród nauczycieli i rodziców ze szkół podstawowych z województwa mazowieckiego i lubelskiego. Przeprowadzono je w latach 2014–2015. Głównym celem badań było zdiagnozowanie obu środowisk, to jest szkolnego i rodzinnego, pod kątem wykorzystywania narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej w procesie wymiany informacji o uczniu i wzajemnej współpracy. Zainteresowanie tą problematyką wynika między innymi ze zmian dokonujących się zarówno w szkołach, jak i społeczeństwie. Przemiany, które zaszły w szkołach po 1991 roku, dały rodzicom możliwość większej partycypacji w procesie edukacji ich dzieci. Rodzic stał się partnerem w procesie wychowania i edukacji. Z kolei przemiany dokonujące się w społeczeństwie oraz zauważalny i intensywny rozwój społeczeństwa informacyjnego, nowych technik i kultury cyfrowej nie pozostają bez wpływu na szkoły. Dlatego też zasadnym wydaje się pytanie o rolę i miejsce nowych technologii w procesie wymiany informacji oraz w kontaktach nauczycieli i rodziców.

Badania ukierunkowano na poszukiwanie odpowiedzi między innymi na następujące pytania:

⁶ M. Łobocki, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców...*, op. cit., s. 77–162.

⁷ M. Mazur, *CMC (Computer Mediated Communication)...*, op. cit.; D. Sobczyk, *Sposoby porozumiewania się...*, op. cit., s. 50–60.

1. Jakie są najczęstsze formy współpracy oraz narzędzia wymiany informacji nauczycieli i rodziców ze szkół zlokalizowanych na obszarach miejskich i wiejskich? Jaki jest cel kontaktów?
2. Jak zastosowana forma współpracy i wymiany informacji wpływa na częstość kontaktów pomiędzy nauczycielami a rodzicami ze szkół zlokalizowanych na obszarach miejskich i wiejskich?
3. Jak nauczyciele i rodzice ze szkół zlokalizowanych na obszarach miejskich i wiejskich oceniają rolę narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej (mediów elektronicznych) we wzajemnej komunikacji?

W badaniu ustalono zmienne niezależne, na przykład lokalizację miejsca pracy nauczycieli (miasto, wieś) oraz miejsce zamieszkania rodziców (miasto, wieś). Ustalono także zmienne zależne: tradycyjne formy współpracy (indywidualne, grupowe, prace na rzecz szkoły) oraz elektroniczne formy kontaktów (komunikacja synchroniczna, komunikacja asynchroniczna, komunikacja jednostronna).

W prezentowanych badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, w którym wykorzystano technikę ankiety. Skonstruowano dwa kwestionariusze: jeden adresowany do nauczycieli, drugi do rodziców uczniów. Dobór grup badawczych był celowy⁸, kryterium doboru stanowiła dostępność respondentów.

Z danych uzyskanych z kwestionariuszy ankiet wyłoniono grupę 180 nauczycieli (167 kobiet i 13 mężczyzn). Najmłodszy badany w tej grupie respondentów miał 24 lata, najstarszy 65 ($M = 44,815$; $SD = 8,978$). Najkrótszy staż w pracy pedagoga wynosił 4 miesiące, najdłuższy 42 lata ($M = 20,605$; $SD = 10,590$). W szkołach zlokalizowanych na obszarach wiejskich pracowało 53 nauczycieli, a w szkołach miejskich 122. Kilka osób nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie. Wyłoniono także grupę 697 rodziców (556 kobiet i 116 mężczyzn). Brak danych dotyczył 25 osób. Grupę rodziców, których dzieci uczęszczały do szkół zlokalizowanych w miastach, stanowiło 459 badanych; 235 badanych posyłało swe dzieci do szkół zlokalizowanych na obszarach wiejskich (3 osoby nie udzieliły odpowiedzi na to pytanie).

2. Wyniki badań

Kolejność prezentowanych w tej części artykułu wyników badań jest wyznaczona przez sformułowane pytania badawcze. Wyniki zostały opracowane w oparciu o opis statystyczny badanej próby (częstości dla cech ujętych jakościowo oraz mediany dla cech ujętych ilościowo). W badaniach psychologicznych i pedagogicznych skala Likerta traktowana jest jako skala ilościowa, przy założeniu, że odległości na skali są na tyle równe, by

⁸ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2010, s. 194–197.

można je traktować jako ilościowe⁹. Pamiętajmy jednak, że ocena przedziału typu „zawsze”, „bardzo często”, „czasami”, „rzadko”, „nigdy” jest oceną subiektywną i dlatego w celu oszacowania różnic między grupami bardziej zasadne wydaje się zastosowanie testu rang *U* Manna-Whitneya.

Z danych uzyskanych od nauczycieli pracujących w 18 badanych szkołach podstawowych wynika, że najczęściej praktykowanymi formami kontaktów są spotkania indywidualne (spotkania indywidualne; notatki w dzienniczkach; korespondencja tradycyjna; wizyty domowe) oraz grupowe (spotkania robocze – wywiady; spotkania nieformalne; spotkania z ekspertem; prelekcje). W szkołach zlokalizowanych na terenach wiejskich równie często praktykuje się elektroniczne, synchroniczne formy kontaktów, głównie rozmowy telefoniczne.

Tabela 3. Formy kontaktów praktykowane w szkołach

Formy kontaktów		Miasto		Wieś	
		N	%	N	%
tradycyjne	indywidualne	116	23,11%	52	25,24%
	grupowe	120	23,90%	53	25,73%
elektroniczne	jednostronne	86	17,13%	32	15,53%
	asynchroniczne	75	14,94%	18	8,74%
	synchroniczne	105	20,92%	51	24,76%

Źródło: badania własne.

W opinii nauczycieli ze środowiska miejskiego (tabela 4) tylko połowa rodziców (mediana = 3) uczestniczy w indywidualnych formach kontaktów, nieco mniej w grupowych (mediana = 2,5). Pedagodzy stwierdzili także, że tylko niektórzy rodzice starają się kontaktować ze szkołą przy wykorzystaniu elektronicznych form kontaktów. Zupełnie inaczej zarysowuje się obraz współpracy w szkołach zlokalizowanych na terenach wiejskich. Co prawda także tylko połowa rodziców uczestniczy w spotkaniach indywidualnych (mediana = 3), ale można dostrzec większy ich udział w kontaktach grupowych (mediana = 4) czy w próbach wymiany informacji poprzez kanały elektroniczne – synchroniczne, dające możliwość rozmowy w czasie rzeczywistym (mediana = 2,5).

⁹ S. Bedyńska, A. Brzezicka, M. Cypryańska, *Od teorii do analizy statystycznej. Jak badać zjawiska psychologiczne?*, [w:] *Statystyczny drogowskaz. Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*, red. S. Bedyńska, M. Cypryańska, Warszawa 2013, s. 38.

Tabela 4. Uczestnictwo rodziców w formach współpracy i kontaktów pomiędzy nauczycielami i prawnymi opiekunami uczniów w ocenie nauczycieli

Formy współpracy i wymiany informacji		Miasto							Wieś						
		1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	Mediana	N	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	Mediana	N
tradycyjne	indywidualne	19,0	19,0	39,0	16,0	7,0	3	100	0	8,3	47,9	33,3	10,4	3	48
	grupowe	20,7	24,3	26,1	20,7	8,1	2,5	111	0	10,0	24,0	50,0	16,0	4	50
	na rzecz szkoły	26,4	46,4	20,0	5,5	1,8	2	110	6,4	44,7	29,8	19,1	0,0	2	47
elektroniczne	asynchroniczne	50,5	31,9	8,8	6,6	2,2	1	91	59,5	24,3	13,5	2,7	0,0	1	37
	synchroniczne	71,4	9,2	8,2	6,1	5,1	1	98	50	11,4	22,7	11,4	4,5	1,5	44

Stwierdzeniu „wszyscy” przyznano 5 punktów, „prawie wszyscy” – 4 punkty, „połowa rodziców” – 3 punkty, „prawie nikt” – 2 punkty, „nikt” – 1 punkt.

Źródło: badania własne.

Analiza testem *U* Manna-Whitneya wykazała istotne statystycznie różnice w nasileniu częstości form współpracy i kontaktów, w których uczestniczą rodzice według opinii nauczycieli ze środowiska miejskiego i wiejskiego. Według pedagogów z placówek zlokalizowanych na obszarach wiejskich rodzice znacznie częściej uczestniczą w spotkaniach indywidualnych ($M_{rang\ M} = 65,72$; $M_{rang\ W} = 92,8$; $p = 0$; $Z = -3,675$)¹⁰ oraz grupowych ($M_{rang\ M} = 69,36$; $M_{rang\ W} = 106,85$; $p = 0$; $Z = -4,795$). Znacznie częściej także uczestniczą w pracach na rzecz placówki szkolnej/klasz ($M_{rang\ M} = 70,65$; $M_{rang\ W} = 98,54$; $p = 0$; $Z = -3,612$) oraz w komunikacji synchronicznej ($M_{rang\ M} = 66,82$; $M_{rang\ W} = 81,92$; $p < 0,05$; $Z = -2,375$).

Nauczyciele obserwują niski poziom uczestnictwa rodziców we wszelkich formach współpracy i wymiany informacji. Z kolei sami opiekunowie znacznie krytyczniej oceniają swoje uczestnictwo zarówno w tradycyjnych, jak i w elektronicznych formach kontaktów (tabela 5). Tylko niewielki odsetek rodziców uczestniczy w tradycyjnych, czyli indywidualnych bądź grupowych spotkaniach z nauczycielami (mediana pomiędzy 1,5 a 2,5).

¹⁰ $M_{rang\ M}$ – średnia rang częstości wyboru danej kategorii odpowiedzi z ankiet nauczycieli/rodziców z placówek zlokalizowanych na obszarach miejskich; $M_{rang\ W}$ – średnia rang częstości wyboru danej kategorii odpowiedzi z ankiet nauczycieli/rodziców z placówek zlokalizowanych na obszarach wiejskich.

Tabela 5. Uczestnictwo rodziców w formach współpracy i kontaktów pomiędzy nauczycielami a prawnymi opiekunami uczniów w ocenie rodziców

Formy współpracy i wymiany informacji		Miasto							Wieś						
		1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	Mediana	N	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	Mediana	N
tradycyjne	indywidualne	40,7	35,4	17,4	2,6	3,9	1,5	305	27,6	39,1	21,2	7,7	4,5	2	156
	grupowe	48,4	23,9	15,8	4,3	7,6	1,5	368	33,0	16,8	27,7	17,8	4,7	2,5	191
	na rzecz szkoły	34,3	33,4	22,4	5,8	4,1	2	344	27,1	32,5	31,9	6,0	2,4	2	166
elektroniczne	asynchroniczne	80,5	13,8	2,0	2,0	1,7	1	298	93,4	5,1	0,0	0,7	0,7	1	136
	synchroniczne	58,8	31,4	7,4	1,7	0,7	1	296	39,6	36,5	16,9	6,9	0,0	1,5	159

Stwierdzeniu „zawsze” przyznano 5 punktów, „bardzo często” – 4 punkty, „czasami” – 3 punkty, „rzadko” – 2 punkty, „nigdy” – 1 punkt.

Źródło: badania własne.

Analiza testem *U* Manna-Whitneya wykazała istotne statystycznie różnice w nasileniu częstości form współpracy i kontaktów w opiniach prawnych opiekunów uczniów ze środowiska miejskiego i wiejskiego. Respondenci z placówek zlokalizowanych na obszarach wiejskich znacznie częściej biorą udział w spotkaniach indywidualnych ($M_{rang\ M} = 216,94$; $M_{rang\ W} = 258,49$; $p < 0,01$; $Z = -3,276$) oraz grupowych ($M_{rang\ M} = 259,15$; $M_{rang\ W} = 320,17$; $p = 0$; $Z = -4,439$). Znacznie częściej także wykorzystują narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnej umożliwiające kontakt w czasie rzeczywistym ($M_{rang\ M} = 209,15$; $M_{rang\ W} = 263,09$; $p = 0$; $Z = -4,528$). Z kolei rodzice ze szkół miejskich znacznie częściej uczestniczą w asynchronicznej (odroczonej w czasie) wymianie informacji o uczniu ($M_{rang\ M} = 226,24$; $M_{rang\ W} = 198,35$; $p < 0,01$; $Z = -3,419$).

Głównym celem kontaktów nauczycieli z rodzicami jest przekazywanie informacji o postępach w nauce (mediana = 5). Nauczyciele ze szkół miejskich równie często (mediana = 5) kontaktują się z opiekunami w kwestiach związanych ze sprawami wychowawczymi (tabela 6). Bardzo często celem kontaktów jest zwrócenie się do opiekunów o pomoc w organizacji na przykład wycieczek czy imprez okolicznościowych albo przekazanie wskazówek dotyczących pracy z dzieckiem.

Tabela 6. Cel kontaktów nauczycieli i rodziców w opinii nauczycieli

Cel kontaktów	Miasto							Wieś						
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	Mediana	N	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	Mediana	N
sprawy wychowawcze	0,9	0,9	9,8	30,4	58,0	5	112	0	2,0	8,2	46,9	42,9	4	49
pomoc w organizacji np. zajęć, wyjść, imprez okolicznościowych	4,6	3,7	21,3	45,4	25,0	4	108	0	6,7	22,2	55,6	15,6	4	45
informacje o postępach dziecka w nauce	2,7	2,7	8,2	34,5	51,8	5	110	0	0	8,5	40,4	51,1	5	47
wskazówki dotyczące pracy z dzieckiem	2,7	5,4	24,1	39,3	28,6	4	112	0	2,1	20,8	58,3	18,8	4	48
pomoc w przygotowaniu narzędzi dydaktycznych	25,7	30,7	33,7	5,9	4,0	2	101	7,0	34,9	46,5	7,0	4,7	3	43
przekazanie informacji na temat metod i programów nauczania	11,5	19,2	34,6	19,2	15,4	3	104	0	8,7	41,3	30,4	19,6	3,5	46
nawiązanie bliższych kontaktów w celu lepszego poznania ucznia	6,0	16,0	36,0	29,0	13,0	3	100	2,2	4,3	34,8	45,7	13,0	4	46

Stwierdzeniu „zawsze” przyznano 5 punktów, „bardzo często” – 4 punkty, „czasami” – 3 punkty, „rzadko” – 2 punkty, „nigdy” – 1 punkt.

Źródło: badania własne.

Analiza testem rangowym *U* Manna-Whitneya wykazała istotne statystycznie różnice pomiędzy nauczycielami ze szkół położonych w ośrodkach miejskich i wiejskich. Pedagodzy ze szkół zlokalizowanych na obszarach wiejskich znacznie częściej zwracają się do rodziców swoich uczniów z prośbą o pomoc w przygotowaniu narzędzi dydaktycznych (*Mrang* M = 68,04; *Mrang* W = 82,97; $p < 0,05$; $Z = -2,064$); częściej przekazują informacje dotyczące metod i programów nauczania (*Mrang* M = 69,71; *Mrang* W = 88,59; $p < 0,05$; $Z = -2,544$); o wiele częściej też celem ich kontaktów z rodzicami jest nawiązywanie bliższych relacji służących lepszemu poznaniu zarówno opiekunów, jak i samych uczniów (*Mrang* M = 68,96; *Mrang* W = 83,38; $p < 0,05$; $Z = -2,007$).

Z kolei głównym celem kontaktów rodziców z pedagogami są kwestie związane ze sprawami wychowawczymi oraz pozyskanie informacji o postępach dzieci w nauce (mediana = 4). Rzadziej (mediana = 3) kontakt ten jest wywołany chęcią pozyskania wskazówek dotyczących pracy z uczniem albo gotowością uczestnictwa w organizacji zajęć, wyjść z klasą czy imprez okolicznościowych (tabela 7).

Tabela 7. Cel kontaktów nauczycieli i rodziców w opinii rodziców

Cel kontaktów	Miasto							Wieś						
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	Mediana	N	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	Mediana	N
sprawy wychowawcze	5,6	9,5	30,7	22,5	31,7	4	378	3,1	8,3	17,6	28,5	42,5	4	193
pomoc w organizacji np. zajęć, wyjść, imprez okolicznościowych	10,8	18,4	38,6	16,7	15,5	3	342	5,3	17,1	32,4	30,6	14,7	3	170
informacje o postępach dziecka w nauce	2,2	3,2	19,4	33,7	41,5	4	412	0,5	0,9	14,5	38,9	45,2	4	221
wskazówki dotyczące pracy z dzieckiem	13,1	16,2	34,6	20,9	15,3	3	321	9,0	10,3	37,8	26,9	16,0	3	156
pomoc w przygotowaniu narzędzi dydaktycznych	31,3	31,6	27,1	7,3	2,8	2	288	28,3	35,9	26,2	7,6	2,1	2	145
przekazanie informacji na temat metod i programów nauczania	29,9	29,9	26,8	7,0	6,4	2	298	22,5	28,3	29,0	14,5	5,8	2	138
nawiązanie bliższych kontaktów w celu lepszego poznania ucznia	25,6	27,8	27,0	11,4	8,2	2	281	21,3	26,2	29,8	14,2	8,5	3	141

Stwierdzeniu „zawsze” przyznano 5 punktów, „bardzo często” – 4 punkty, „czasami” – 3 punkty, „rzadko” – 2 punkty, „nigdy” – 1 punkt.

Źródło: badania własne.

Analiza testem *U* Manna-Whitneya wykazała istotne statystycznie różnice pomiędzy rodzicami zamieszkującymi w miastach i wsiach. Prawni opiekunowie uczniów z ośrodków wiejskich znacznie częściej kontaktują się z nauczycielami w kwestiach związanych ze sprawami wychowawczymi ($M_{\text{miasto}} = 270,00$; $M_{\text{wieś}} = 317,34$; $p < 0,01$; $Z = -3,378$), z pomocą w organizacji zajęć, wyjść, zabaw, imprez okolicznościowych ($M_{\text{miasto}} = 245,84$; $M_{\text{wieś}} = 277,95$; $p < 0,05$; $Z = -2,396$) oraz z przekazywaniem informacji na temat metod i programów nauczania ($M_{\text{miasto}} = 210,37$; $M_{\text{wieś}} = 236,05$; $p < 0,05$; $Z = -2,050$).

W opiniach zarówno nauczycieli z placówek zlokalizowanych na terenach miejskich, jak i nauczycieli z placówek wiejskich tradycyjne formy współpracy i kontaktów umiarkowanie zwiększają ich częstość (mediana = 4). Pedagodzy ze szkół wiejskich uważają także, że strony internetowe szkoły czy gazetki szkolne mogą przyczynić się do umiarkowanego zwiększenia przepływu informacji pomiędzy nauczycielami a rodzicami uczniów (mediana = 4). Pozostałe kanały informacyjne i formy współdziałania nie mają według badanych wpływu na zwiększenie częstości spotkań ani przekazywanych komunikatów i informacji (tabela 8).

Tabela 8. Formy współpracy a częstość kontaktów nauczycieli i rodziców w opinii nauczycieli

Formy współpracy i wymiany informacji		Miasto							Wieś						
		1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	Mediana	N	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	Mediana	N
tradycyjne	indywidualne	2,6	5,3	32,5	41,2	18,4	4	114	0,0	2,0	19,6	54,9	23,5	4	51
	grupowe	3,5	3,5	31,9	33,6	27,4	4	113	0,0	2,0	33,3	37,3	27,4	4	51
elektroniczne	asynchroniczne	3,8	2,6	46,1	38,5	8,9	3	78	0,0	0,0	35,7	60,7	3,6	4	28
	synchroniczne	6,9	4,6	54,0	29,9	4,6	3	87	5,7	0,0	62,9	25,7	5,8	3	35

Stwierdzeniu „znacząco zwiększa” przyznano 5 punktów, „umiarkowanie zwiększa” – 4 punkty, „nie ma wpływu” – 3 punkty, „umiarkowanie zmniejsza” – 2 punkty, „znacząco zmniejsza” – 1 punkt.

Źródło: badania własne.

Nauczyciele ze szkół położonych na terenach wiejskich statystycznie częściej wskazują komunikaty elektroniczne, jednostronne jako czynnik mogący umiarkowanie zwiększyć częstość przekazywanych informacji, co potwierdziła analiza testem *U* Manna-Whitneya ($M_{rang} M = 49,96$; $M_{rang} W = 63,36$; $p < 0,05$; $Z = -2,063$).

Rodzice uczniów (tabela 9) wskazują spotkania grupowe jako czynnik mogący zwiększyć intensywność spotkań i wymiany informacji (mediana = 4). W opiniach opiekunów, których dzieci uczęszczają do szkół zlokalizowanych na obszarach wiejskich, również różnego rodzaju spotkania sam na sam z nauczycielem albo komunikaty kierowane do konkretnego rodzica (na przykład spotkania indywidualne, konsultacje, wizyty domowe, notatki w dzienniczkach) dodatkowo umiarkowanie zwiększają wzajemną współpracę i wymianę informacji (mediana = 4).

Tabela 9. Formy współpracy a częstość kontaktów nauczycieli i rodziców w opinii rodziców

Formy współpracy i wymiany informacji		Miasto							Wieś						
		1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	Mediana	N	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	Mediana	N
tradycyjne	indywidualne	7,4	6,1	42,0	26,4	18,1	3	326	5,5	4,8	34,5	35,2	20,0	4	165
	grupowe	9,4	8,7	29,4	30,1	22,4	4	415	5,9	5,4	27,0	33,3	28,4	4	204
elektroniczne	jednostronna	4,4	5,5	53,9	24,0	12,2	3	271	4,2	5,9	46,6	30,5	12,7	3	118
	asynchroniczne	6,4	6,4	56,0	20,8	10,4	3	298	4,2	5,9	57,6	22,0	10,2	3	118
	synchroniczne	7,1	5,7	68,3	13,2	5,7	3	281	7,1	3,5	51,1	26,2	12,1	3	141

Stwierdzeniu „znacząco zwiększa” przyznano 5 punktów, „umiarkowanie zwiększa” – 4 punkty, „nie ma wpływu” – 3 punkty, „umiarkowanie zmniejsza” – 2 punkty, „znacząco zmniejsza” – 1 punkt.

Źródło: badania własne.

Istotne statystycznie różnice pomiędzy grupą rodziców zamieszkujących w miastach i na obszarach wiejskich wykazała analiza testem rangowym *U* Manna-Whitneya. Rodzice, których dzieci uczęszczają do szkół wiejskich, wyraźnie częściej zauważają, że formy współdziałania grupowe ($M_{rang} M = 299,07$; $M_{rang} W = 332,24$; $p < 0,05$; $Z = -1,150$) czy synchroniczne ($M_{rang} M = 198,09$; $M_{rang} W = 238,22$; $p < 0,05$; $Z = -3,669$) mogą przyczynić się do zwiększenia ich intensywności.

Warto podkreślić, że choć nauczyciele i rodzice preferują kontakt osobisty, jednocześnie dostrzegają możliwości, jakie dają im nowoczesne technologie. Pedagodzy pozytywnie wypowiadają się na temat czynników mogących przyspieszyć pewne działania i wymianę informacji pomiędzy nauczycielem a rodzicem (tabela 10); jednocześnie zdają sobie sprawę, że narzędzia ICT mogą – zamiast ułatwić kontakt – wywoływać większy dystans.

Tabela 10. Wpływ aplikacji mobilnej na wybrane elementy edukacyjno-wychowawcze w opinii nauczycieli

Wpływ aplikacji mobilnej na...	Miasto							Wieś						
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	Mediana	N	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	Mediana	N
przepływ informacji	4,4	2,5	10,4	23,9	58,8	5	364	4,0	1,1	22,9	31,4	40,6	4	175
współpracę szkoła – dom	4,1	2,9	12,9	27,0	53,1	5	341	4,5	2,6	19,5	37,0	36,4	4	154
szybkość podejmowanych działań	3,6	1,5	12,5	25,8	56,5	5	329	4,5	0	20,9	35,8	38,8	4	134
dystans między nauczycielami i rodzicami	25,7	14,8	32,6	12,5	14,5	3	304	20,7	8,9	37,0	20,7	12,6	3	135
postępy w nauce	2,2	3,1	32,1	31,2	31,5	4	324	2,9	2,9	33,1	32,4	28,8	4	139
kontrolę rodzicielską	3,3	2,1	13,1	27,8	53,7	5	335	4,7	1,3	17,3	35,3	41,3	4	150
pomoc w nauce	3,8	1,6	22,2	35,0	37,5	4	320	2,8	2,8	24,8	37,2	32,4	4	145
nadrabianie zaległości przez ucznia	3,8	2,5	19,6	32,9	41,1	4	316	2,2	2,9	25,7	36,0	33,1	4	136
rozwijanie zainteresowań ucznia	2,3	2,9	38,0	27,3	29,5	4	308	1,4	0,7	34,1	35,5	28,3	4	138
poszerzenie wiedzy o ofercie edukacyjnej	2,9	1,6	29,3	33,9	32,2	4	307	3,0	1,5	23,0	41,5	31,1	4	135
zaangażowanie rodziców w życie szkoły	3,2	1,3	27,8	36,2	31,4	4	309	2,9	4,4	24,3	39,7	28,7	4	136
zacieśnianie kontaktów szkoła – dom	3,6	2,3	26,0	37,3	30,8	4	308	2,2	4,5	29,9	38,8	24,6	4	134
lepsze poznanie ucznia i jego potrzeb	4,2	1,9	31,2	31,2	31,5	4	311	1,5	2,2	31,4	37,2	27,7	4	137

Stwierdzeniu „znacząco zwiększa” przyznano 5 punktów, „umiarkowanie zwiększa” – 4 punkty, „nie ma wpływu” – 3 punkty, „umiarkowanie zmniejsza” – 2 punkty, „znacząco zmniejsza” – 1 punkt.

Źródło: badania własne.

Analiza testem *U* Manna-Whitneya wykazała istotne statystycznie różnice pomiędzy badanymi grupami rodziców. Opiekunowie, których dzieci uczęszczają do szkół zlokalizowanych w miastach, częściej dostrzegają wpływ aplikacji mobilnej na przepływ informa-

cji ($M_{rang} M = 286,18$; $M_{rang} W = 236,35$; $p = 0,00$; $Z = 3,816$), współpracę szkoła – dom ($M_{rang} M = 260,39$; $M_{rang} W = 220,56$; $p < 0,01$; $Z = -3,094$), szybkość podejmowanych działań ($M_{rang} M = 243,74$; $M_{rang} W = 203,19$; $p < 0,01$; $Z = -3,232$) oraz kontrolę rodzicielską ($M_{rang} M = 252,19$; $M_{rang} W = 222,49$; $p < 0,05$; $Z = -1,462$).

Podsumowanie

W placówkach edukacyjnych praktykowane są przede wszystkim kontakty tradycyjne, zarówno indywidualne (spotkania indywidualne; notatki w dzienniczkach/zeszytach; korespondencja tradycyjna – listy; wizyty domowe; wgląd do teczki z kartami pracy; udostępnienie indywidualnych kart pracy; konsultacje pedagogiczne; rozmowy z osobami z otoczenia ucznia; instytucje), jak i grupowe (spotkania robocze, na przykład zebrania, wywiadówki; spotkania nieformalne; spotkania z ekspertem; pokazowe lekcje otwarte dla rodziców; szkolenia dla rodziców; zbieranie opinii; prelekcje). Równie często w szkołach wykorzystuje się synchroniczne formy kontaktów (rozmowy telefoniczne; czaty; komunikatory, na przykład Skype, Gadu-Gadu). Nieco rzadziej praktykowane są formy jednostronne (strona internetowa szkoły; gazetka szkolna, newsletter) czy asynchroniczne (korespondencja e-mailowa; korespondencja z wykorzystaniem wiadomości SMS; e-dziennik; fora internetowe; portale, na przykład Facebook, Twitter, LinkedIn). Niestety, pomimo tak szerokiego wachlarza różnych form współpracy i kontaktów rodzice rzadko w nich uczestniczą. Główne cele prawnych opiekunów to sprawy wychowawcze i uzyskanie informacji o postępach dziecka w nauce. Zainteresowanie rodziców jest działaniem akcyjnym, skierowanym na pomoc własnemu dziecku, a to wcale nie oznacza pełnej chęci współpracy¹¹. Co ciekawe, choć rodzice uczestniczą w kontaktach ze szkołą sporadycznie, to uważają, że tradycyjne formy kontaktów mogą wpłynąć na zwiększenie ich częstości.

Kontakt osobisty niejednokrotnie wiąże się z sporym wysiłkiem organizacyjnym ze strony zarówno pedagogów, jak i samych rodziców. Opiekunowie nie zawsze mogą przyjść do szkoły na spotkanie wyznaczone przez nauczycieli. W takich sytuacjach warto wziąć pod uwagę elektroniczne formy komunikacji, które umożliwiają odbiór wiadomości i odpowiedź na nią w dowolnym, dogodnym momencie. I choć zarówno rodzice, jak i nauczyciele postrzegają narzędzia ICT jako element, który może zwiększyć przepływ informacji, to jednak rzadko po nie sięgają.

Nauczyciele oraz opiekunowie uczniów ze szkół wiejskich wyżej oceniają możliwości narzędzi ICT we wzajemnych kontaktach, ale też rzadziej po nie sięgają. Taka sytuacja może być związana z tym, że o wiele częściej osobiście angażują się w życie szkoły, uczestniczą w spotkaniach i nie potrzebują aż tak często korzystać z pośrednich form kontaktu.

¹¹ I. Nowosad, *Udział rodziców w tworzeniu nowego wizerunku szkoły z perspektywy wdrażanej reformy systemu edukacji*, [w:] *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*, red. I. Nowosad, Zielona Góra 2001, s. 44.

Bibliografia

- Babiuch M., *Jak współpracować z rodzicami „trudnych” uczniów?*, Warszawa 2002.
- Bedyńska S., Brzezicka A., Cypryńska M., *Od teorii do analizy statystycznej. Jak badać zjawiska psychologiczne?*, [w:] *Statystyczny drogowskaz. Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*, red. S. Bedyńska, M. Cypryńska, Warszawa 2013.
- Grzenia J., *Komunikacja językowa w Internecie*, Warszawa 2006.
- Helles R., *Mobile communication and intermediality*, „*Mobile Media & Communication*” 2013, no. 1 (1).
- Jensen K.B., Helles R., *The Internet as a cultural forum. Implications for research*, „*New Media & Society*” 2011, no. 13 (4).
- Konieczna A., *Analiza struktury interakcji w sytuacji rozmowy nauczycieli z rodzicami o problemach szkolnych ucznia*, Warszawa 2009.
- Łobocki M., *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Warszawa 1985.
- Mazur M., *CMC (Computer Mediated Communication) – podstawowe pojęcia, formy i typy komunikacji*, <http://www.biznesnet.pl/2000/07/12/cmc-computer-mediated-communication-podstawowe-pojecia-formy-i-typy-komunikacji> [6.08.2015].
- Mendel M., *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Gdańsk 2007.
- Nowosad I., *Udział rodziców w tworzeniu nowego wizerunku szkoły z perspektywy wdrażanej reformy systemu edukacji*, [w:] *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*, red. I. Nowosad, Zielona Góra 2001.
- Nowosad I., *W poszukiwaniu warunków współpracy nauczycieli i rodziców*, [w:] *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, red. I. Nowosad, M. Szymański, Zielona Góra – Kraków 2004.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2010.
- Sobczyk D., *Sposoby porozumiewania się w Internecie*, [w:] *Komunikacja społeczna w świecie wirtualnym*, red. M. Wawrzak-Chodaczek, Toruń 2008.
- Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1985.

Maria Trzcińska-Król

Nauczyciele i rodzice w sieci@ch współpracy

Tematyka stosunków nauczycieli i rodziców zawsze była i jest obecna w literaturze pedagogicznej. Jak trafnie zauważa R. Wroczyński, „ani szkoła, ani rodzina nie mogą spełniać swych funkcji bez ścisłego współdziałania [...] bez systematycznej i zorganizowanej współpracy domu i szkoły”. Skarbnicą wiedzy o uczniu są jego rodzice – i to właśnie od nich nauczyciele pozyskują najwięcej informacji o swoich podopiecznych. Informacje te są przekazywane w trakcie spotkań indywidualnych, roboczych lub nieformalnych. Szkoły coraz częściej starają się wykorzystywać narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnej (ang. *Information and Communication Technology*, ICT) umożliwiające kontakt pośredni, na przykład pocztę elektroniczną, e-dzienniki, profile szkół na Facebooku czy szkolne strony internetowe.

W artykule przedstawiono wyniki badań dotyczące form współpracy i narzędzi wymiany informacji pomiędzy nauczycielami a rodzicami. Narzędzia ICT i Internet ułatwiają dotarcie z komunikatem do szerszego grona odbiorców, a także pozwalają na przełamanie barier czasowych oraz przestrzennych, dzięki czemu mogą być dobrym uzupełnieniem kontaktów osobistych. Jak jednak pokazują badania, udział rodziców w kontaktach i współpracy ze szkołą jest znikomy.

Słowa kluczowe: nauczyciele, rodzice, komunikacja, współpraca, narzędzia ICT.

Teachers and parents' cooperation networks

The subject of the teachers and parents' relations has always been discussed in the pedagogical literature. As rightly noted R. Wroczyński, “neither school nor family can function without close cooperation [...] without the systematic and organized cooperation between home and school”. Parents have knowledge about the student and the teachers can gain from them most information about their pupils. This information is provided during individual, group or non-formal meetings. Schools are trying to use ICT tools such as e-mail, e-journals, Facebook school profiles and school websites which enable indirect contact.

This article presents the results of the research on forms of cooperation between teachers and parents and tools for exchanging information between them. ICT tools and Internet make it easy to reach with the message to a wider audience, to break down time and space barriers, and the users can complement the personal contacts. However, the study has shown that there is a minimal involvement of parents in the contacts and collaboration with school.

Key words: teachers, parents, communication, cooperation, ICT.

Translated by Maria Trzcińska-Król

Marzena Sylwia Kruk
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
w Lublinie

SYTUACJA EUROSIEROT W OPINIACH OPIEKUNÓW ZEWNĘTRZNYCH

Wprowadzenie

Współczesne procesy migracyjne oraz wzrost liczby migrujących osób są charakterystycznymi cechami dzisiejszego społeczeństwa. W związku z tym zmienia się też sposób funkcjonowania rodzin. Ta nowa rzeczywistość wymaga od nich wypracowania innych form realizacji funkcji opiekuńczych na odległość. Szczególnie dotyczy to dbałości o pozostawione w kraju dzieci, określane w literaturze mianem eurosierot. Realizację funkcji rodzicielskich przejmują opiekunowie bliżsi niż dziadkowie, starsze rodzeństwo czy dalsza rodzina. Z uwagi na swoje zadanie i charakter pracy, dalszymi opiekunami dla eurosierot są także pracownicy socjalni i nauczyciele.

Te grupy zawodowe są w sposób szczególny wrażliwe na dobro dzieci i gotowe do pomocy w sytuacji, gdy ich rodzice przebywają za granicą. Ponieważ dzieci w różny sposób reagują na wyjazd rodziców, rolą opiekunów, zwłaszcza nauczycieli, jest wsłuchanie się w potrzeby uczniów ze specjalną sytuacją rodzinną. Każdy jest inny i w inny sposób przekazuje potrzebę pomocy czy chęć podzielenia się swoją sytuacją. „To zależy od dziecka. Jedno o wszystkim mówi nauczycielom, co się w domu dzieje, że tak powiem, a drugie nic nie powie, milczy. Wtedy rolą nauczyciela jest dostrzec problem dziecka” (N-7). Zdaniem nauczycieli w większości przypadków uczniowie nie zgłaszają swoich problemów wychowawcy. Jeśli dziecko jest otwarte i ma dobry kontakt z wychowawcą, to o takich problemach mówi nauczycielowi, ale, jak brzmi jedna z wypowiedzi: „Niestety rzadko się zdarza, żeby były na tyle otwarte. Ale taka jest rola wychowawcy, żeby ten problem z dzieckiem dostrzec i pomóc go rozwiązać” (N-3).

1. Spór o definicję eurosieroctwa

„Mianem eurosieroctwa psychologowie określają zjawisko pozostawiania w kraju dzieci przez rodziców wyjeżdżających za granicę [...] dzieci pozbawione stałego kontaktu nawet z jednym z rodziców czują się jak sieroty”¹.

„Eurosieroty to w szczególności nieletni w okresie dojrzewania, którzy przede wszystkim potrzebują przywiązania emocjonalnego z rodzicami, uczucia bliskości i poczucia bezpieczeństwa, miłości. Kiedy opiekunowie wyjeżdżają za granicę, zostawiając dziecko (nawet pod najlepszą opieką), zaczyna mu brakować bliskości rodzicielskiej i czuje się osamotniony. Uczucie to prowadzi do stosowania różnych mechanizmów obronnych, które wyniszczają dziecko psychicznie i fizycznie [...]”².

Zdaniem S. Kozaka eurosieroctwo to fakt nieposiadania przez niepełnoletnie dziecko obojga rodziców lub jednego z nich, ponieważ opuścili/opuścił oni/on kraj w poszukiwaniu pracy. To zjawisko zalicza się do sieroctwa społecznego. Takie pojęcie jest silnie stygmatyzujące. Definicje te budzą pewne kontrowersje, ponieważ brakuje jasnych kryteriów diagnozy zjawiska, co pozwala na używanie tych terminów zbyt szeroko, bez precyzowania czynników, które znacząco różnicują sytuację dzieci³. Z kolei B. Walczak stwierdza, że nazywanie każdego dziecka migranta „sierotą” wydaje się nadużyciem, świadczącym o nieznamomości ogólnie przyjmowanych definicji sieroctwa oraz krzywdzącym rodziców-emigrantów⁴.

Szczególnie w prasie polskiej spotykamy liczne artykuły opisujące problem eurosieroctwa i złą sytuację dzieci migrantów⁵. Wylania się z nich obraz matki czy ojca, którzy opuścili rodzinę i zostawiają swoje dziecko bez opieki. Krytycznie przedstawiany jest wizerunek matki-migrantki. S. Urbańska uważa, że takie definiowanie pojęcia „eurosieroctwa” wydobywa z zaistniałej rzeczywistości negatywne elementy i pomija wiele prawd o rodzicach migrujących. „Szczególnie piętnowane są matki. Mimo że ocenia się oboje rodziców, obojga płci, to jednak figura nieobecnej matki, częściej niż figura nieobecnego ojca, jest używana do zilustrowania tez o dramacie »eurosieroctwa« [...]. Wyeksponowanie postaci matki spełnia zapewne funkcję udramatyzowania zjawiska, bo pozostawione dziecko przez matkę jest zachowaniem silnie stygmatyzowanym. Pojawia się tutaj stereotypowa figura wyrodnej matki, alkoholiczki lub kobiety niemoralnej, rozwiązłej”⁶.

W odpowiedzi na dyskusje Ministerstwo Edukacji Narodowej podało następującą definicję: „Przez pojęcie tzw. eurosieroctwa należy rozumieć sytuację, w której emigracja

¹ *Informacje dla rodziców podejmujących pracę poza granicami kraju*, „Biuletyn Informacyjny Rzecznika Praw Dziecka” 2008, nr 1–2, s. 2.

² S. Kozak, *Patologie eurosieroctwa w Polsce. Skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin*, Warszawa 2010.

³ J. Brągiel, „Eurosieroctwo” jako rezultat przemiany więzi rodzinnych, „Family Forum” 2013, nr 3, s. 162.

⁴ B. Walczak, *Migracje rodzicielskie – skala zjawiska oraz jego wychowawcze i edukacyjne implikacje*, „Zeszyty Metodyczne” 2008, nr 8, s. 7–19.

⁵ Zob. K. Kopacz, R. Czeladko, *Pokolenie eurosierot*, „Rzeczpospolita” 2012, nr 2, s. 1.

⁶ S. Urbańska, *Cała Polska liczy „eurosieroty”. Panika moralna i płęć w wykluczeniu oraz stygmatyzacji rodzin migrantów*, „Kultura i Społeczeństwo” 2010, nr 3, s. 77.

zarobkowa rodziców/rodzica powoduje burzenie takich funkcji rodziny, jak zapewnienie ciągłości procesu socjalizacji, wsparcia emocjonalnego dziecka i transmisji kulturowej. Należy w tym miejscu podkreślić, że nie każde dziecko, którego rodzice wyjechali do pracy za granicę, jest narażone na tego rodzaju skutki⁷. Wśród negatywnych dla rodzin konsekwencji migracji znajdują się:

- ograniczenie uczestnictwa rodziców w codziennym życiu dzieci, a także rozluźnienie więzi rodzinnych;
- utrudnienie możliwości reagowania w sytuacji wystąpienia problemów wychowawczych;
- brak opieki podczas wyjazdu rodziców;
- nadmierne obciążenie obowiązkami jednego z rodziców;
- poczucie wyobcowania, które w konsekwencji może doprowadzić do wycofania się z kontaktów społecznych;
- pogorszenie sytuacji materialnej rodziny na skutek niepowodzenia migracji lub porzucenia rodziny;
- formalny lub nieformalny rozpad rodziny⁸.

Jednak to dzieci ponoszą największe konsekwencje migracji i rozłąki rodziny. „Brak pełnej opieki rodziców na ogół skutkuje obniżeniem poziomu kontroli rodzicielskiej, rozluźnianiem dyscypliny. Dziadkowie często pozwalają wnukom na wiele więcej niż rodzice, trudno im stawiać wyraźne wymagania i w efekcie dziecko ma poczucie, że jest centralną osobą w rodzinie. Wychowanie przez starsze rodzeństwo też jest problematyczne, bo dorastający brat czy siostra nie jest wystarczającym autorytetem dla dziecka, a zadania wychowawcze przerastają ich możliwości. Dodatkowo proces wychowawczy komplikuje się, gdy przyjeżdżający co jakiś czas rodzice mają poczucie winy wobec dziecka, kompensując mu swoją nieobecność, pozwalając na wszystko⁹”. Zdaniem pedagoga W. Danilewicz sytuacja, w jakiej znalazły się dzieci z rodzin migracyjnych, jest złożona i zależy od wielu czynników. Należą do nich między innymi: nieobecność matki, ojca lub obojga rodziców; wiek dziecka; miejsce, a także czas pobytu za granicą; stosunek emocjonalny dzieci do rodziców przebywających za granicą; pożycie małżeńskie rodziców przed wyjazdem; sytuacja materialna rodziny¹⁰.

⁷ A. Tynelski, *Sytuacja dziecka w rodzinie migrującej w Polsce*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2010.

⁸ E. Kozdrowicz, *Psychopedagogiczne skutki rozłąki migracyjnej*, [w:] *Szkoła wobec mobilności zawodowej rodziców i opiekunów*, red. E. Kozdrowicz, B. Walczak, Warszawa 2008, s. 23.

⁹ S. Kozak, *Patologie euro sieroctwa...*, op. cit., s. 115.

¹⁰ M. Jawna, A. Kaczmarek, *Emigracja zarobkowa rodziców a problem eurosieroctwa*, „Ogrody Nauki i Sztuki” 2013, nr 3, s. 90. Zob. W. Danielewicz, *Sytuacja życiowa dzieci w rodzinach migracyjnych*, Białystok – Warszawa 2006.

2. Rozmiary eurosieroctwa w Polsce po 2004 roku

W związku z masowymi po 2004 roku wyjazdami zagranicznymi skala zjawiska eurosieroctwa, w porównaniu z latami przed wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej, zaczęła rosnąć. Ta sytuacja zaniepokoiła polityków i pracowników służb socjalnych. Fundacja „Prawo Europejskie” przedstawiła Rzecznikowi Praw Dziecka raport na temat eurosieroctwa w dwóch województwach – opolskim¹¹ i łódzkim. Dane Ministerstwa Edukacji Narodowej podają liczbę ponad 110 tysięcy dzieci, których rodzice wyjechali za granicę.

Badacz problematyki eurosieroctwa w Polsce, B. Walczak, stwierdza, że w latach 2005–2008 rozłąka wynikająca z wyjazdów zarobkowych co najmniej jednego rodzica dotyczyła od 25,9% do 29,3% uczniów w przedziale wiekowym 9–18 lat¹². Ogółem łączna liczba uczniów oddzielonych od matki na dłużej niż dwa miesiące mieści się w przedziale od 132 do 257 tysięcy, od ojca – od 467 do 682 tysięcy. Większość migracji z tych przedziałów nie przekracza okresu pół roku. Szacowana liczba uczniów rozłączonych z ojcem na dłużej niż jeden rok wynosi od 94 do 154 tysięcy, z matką – od 12 do 40 tysięcy. Migracje obojga rodziców stanowią 22% ogółu migracji rodzicielskich, ale w dominującej większości mają charakter przemienny¹³.

Natomiast z informacji uzyskanych z Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej w 2008 roku wynika, że w skali kraju 1299 dzieci (1% podopiecznych instytucji opiekuńczo-wychowawczych) zostało umieszczonych w pieczy zastępczej z powodu wyjazdów zarobkowych rodziców, z tego 1014 w rodzinach zastępczych, a 285 w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i jest to nie więcej niż 1 przypadek na tysiąc migracji¹⁴.

Ogólnopolskie badania pod tytułem *Dziecko, rodzina i szkoła, wobec migracji rodzicielskich: 10 lat po akcesji do Unii Europejskiej*, przeprowadzone w 2014 roku, wskazują na zmianę sytuacji migracji, szczególnie po roku 2008 oraz 2014. Poszczególne województwa różnią się intensywnością wyjazdów. „W badaniach przeprowadzonych w 2008 roku regionami o największej mobilności były województwa: opolskie, zachodniopomorskie, warmińsko-mazurskie, świętokrzyskie i podkarpackie. Obecnie ta struktura uległa zmianie i województwami o największym odpływie rodziców są kolejno: zachodniopomorskie, lubuskie, podkarpackie, warmińsko-mazurskie i wielkopolskie. Warto zwrócić uwagę, że odsetek uczniów, którzy w przeciągu trzech lat poprzedzających badanie doświadczyli migracji przynajmniej jednego rodzica pomiędzy 2008 a 2014 rokiem, zmniejszył się o 7 p.p.”¹⁵.

¹¹ Zjawisko eurosieroctwa w województwie opolskim. Raport z badań przeprowadzonych przez Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Opolu, Opole 2008.

¹² B. Walczak, *Społeczne, edukacyjne i wychowawcze konsekwencje migracji rodziców i opiekunów prawnych uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych*, Warszawa 2008, https://www.researchgate.net/publication/266556814_Walczak_B_Spoeczne_educacyjne_i_wychowawcze_konsekwencje_migracji_rodzicow_i_opiekunow_prawnych_uczniow_szkol_podstawowych_gimnazjalnych_i_ponadgimnazjalnych_Warszawa_Pedagogium_in_Polish, s. 144 [1.07.2017].

¹³ B. Walczak, *Wychowawcze i edukacyjne konsekwencje „euromigracji” rodziców i opiekunów*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2008, nr 5, s. 15.

¹⁴ B. Walczak, *Społeczne, edukacyjne i wychowawcze...*, op. cit., s. 155.

¹⁵ *Dziecko, rodzina i szkoła wobec migracji rodzicielskich: 10 lat po akcesji do Unii Europejskiej*, red. B. Walczak, Warszawa 2014, s. 92.

Niestety żadna instytucja nie dysponuje precyzyjnymi danymi, które oddawałyby rzeczywisty obraz opisywanego problemu¹⁶. Informacje przedstawiane cyklicznie w analizach i raportach, na przykład przez Główny Urząd Statystyczny, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej czy Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz instytucje badawcze, pozwalają jedynie sformułować bardzo ostrożne oceny związane z występowaniem eurosieroctwa w Polsce¹⁷.

3. Struktura opieki i sytuacja prawna eurosierot na podstawie dostępnych badań nad zjawiskiem eurosieroctwa w Polsce

Najczęściej wybieraną strategią wyjazdów migracyjnych są wyjazdy krótkotrwałe (do dwóch miesięcy). Na rozłąkę przekraczającą jeden rok zdecydowało się 11,7% spośród migrujących matek i 19,7% ojców. Tak długotrwałej rozłąki doświadczyło 3,2% ogółu uczniów¹⁸. Siedem na dziesięć migracji rodzicielskich to wyjazd samego ojca (opiekuna), 14,8% to migracja matki, 17,2% to migracja obydwojga, w $\frac{2}{3}$ przypadków o charakterze naprzemiennym¹⁹.

„Jeśli pozostająca w kraju matka (bądź ojciec) wykonuje obowiązki opiekuńcze wobec dziecka i samodzielnie sprawuje władzę rodzicielską, nie ma potrzeby ustanowienia formalnej opieki rodzicowi/osobie. Szkoła udziela wszystkich informacji o dziecku bez udziału drugiego rodzica. Sytuacja radykalnie się komplikuje, jeżeli za granicę wyjeżdżają oboje rodzice albo ten, któremu przysługuje wyłącznie władza rodzicielska”²⁰. Przekazanie opieki faktycznej na przykład dziadkom nie daje im formalnych praw do decydowania o dziecku w ważnych sprawach, dotyczących zdrowia czy szkoły. „Wyjazd za granicę i pozostawienie dziecka u kogoś z rodziny, bez zawieszenia władzy rodzicielskiej i ustanowienia opiekuna prawnego, nie zwalnia rodziców z odpowiedzialności za wykonywanie obowiązku szkolnego przez ich syna czy córkę, może być potraktowane jako zaniedbanie obowiązków wobec dziecka”²¹.

„Jedyną możliwością w prawie polskim rozwiązania takiej sytuacji jest zwrócenie się do sądu o zawieszenie rodzicom władzy rodzicielskiej ze względu na przemijającą przeszkodę i ustanowienie przez sąd opiekuna prawnego dziecka”²². Sąd, ustanawiając opiekuna, bierze pod uwagę przede wszystkim osoby wskazane przez rodziców, a w dalszej kolejności krewnych i inne osoby bliskie dziecku i rodzinie (art. 149. *Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego*). „Formy opieki nad dziećmi w prawie polskim są następujące:

¹⁶ B. Walczak, *Migracje rodzicielskie...*, op. cit., s.7–19.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ *Dziecko, rodzina i szkoła...*, op. cit., s. 91.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ A. Zielińska, *Szkoła wobec wyjazdów do pracy za granicę rodziców małoletnich uczniów. Aspekty prawne*, [w:] *Szkoła wobec mobilności zawodowej rodziców i opiekunów*, red. E. Kozdrowicz, B. Walczak, Warszawa 2008, s. 60.

²¹ Ibidem, s. 63.

²² Ibidem, s. 60.

- opieka jest to orzeczenie wydane przez sąd, na mocy którego zostaje ustanowiony opiekun dziecka, m.in. z następujących przyczyn: osierocenia lub ubezwłasnowolnienia rodziców. Opieka może być wyłącznie sprawowana przez osobę posiadającą całkowitą zdolność do podejmowania czynności prawnych;
- kuratela jest to nadzór orzeczony przez sąd, któremu podlega człowiek niezdolny do podejmowania działań prawnych lub osoba nieobecna, a także jej majątek;
- przysposobienie (adopcja): jest to przyjęcie do grona rodziny na podstawie wyroku sądu osoby niepełnoletniej (obcej/krewnej/powinowatej). Wraz z wydaniem takiego orzeczenia między osobą przysposobioną a osobami przysposabiającymi zaczynają obowiązywać prawa i obowiązki identyczne, jak między biologicznymi rodzicami i dziećmi. Istnieje przysposobienie całkowite lub pełne;
- prawa rodzicielskie: jest to całość obowiązków oraz praw należących do rodziców. Ich wypełnianie powinno być prowadzone zgodnie z dobrem dziecka, a także interesem społecznym. Rodzice są ustawowymi reprezentantami dziecka;
- ograniczenie praw rodzicielskich: jest wydawane, gdy istnieje zagrożenie dla dobra dziecka;
- zawieszenie praw rodzicielskich: jest ono wydawane w przypadku istnienia czasowej przeszkody w prawidłowym sprawowaniu władzy rodzicielskiej, chociażby w sytuacji poważnej choroby rodziców;
- pozbawienie praw rodzicielskich: sąd może pozbawić jednego lub oboje rodziców, jednocześnie wydając w wyroku decyzję o umieszczeniu nieletniego w rodzinie zastępczej lub placówce opiekuńczo-wychowawczej²³.

Sprawa komplikuje się, gdy oboje rodzice wyjeżdżają za granicę lub kiedy samotnie wychowujący rodzic zamierza wyjechać za granicę, a dziecko pozostawić w kraju pod opieką babci, cioci, znajomej, sąsiadki i tym podobne. Wówczas osoba, pod której opieką pozostaje dziecko, zwana jest opiekunem faktycznym, który nie ma prawa opieki nad dzieckiem. Takie prawo przysługuje jedynie rodzicowi (któremu nie odebrano praw rodzicielskich) lub osobie, której sąd takie prawo przyznał. Wynika z tego jednoznacznie, że babcia, ciocia czy sąsiadka nie mają prawa w sprawie dziecka ustanawiać kwestii wiążących, takich jak wyjazd na wycieczkę klasową, wykonanie zabiegu i tak dalej²⁴. To powoduje, że dziecko często nie może korzystać z praw i przywilejów mu przysługujących – z powodu nieregulowanej sytuacji prawnej (brak opiekuna prawnego w kraju, pod którego opieką pozostaje dziecko²⁵).

„Istnieją następujące możliwości uregulowania sytuacji prawnej dziecka:

- złożenie przez rodzica, zanim wyjedzie za granicę, wniosku do sądu o przeniesienie na czas wyjazdu opieki prawnej nad dzieckiem na wskazaną osobę pełnoletnią (babcię, ciocię, starsze rodzeństwo);

²³ L. Winogrodzka, *Rodziny zastępcze i ich dzieci*, Lublin 2007, s.12.

²⁴ S. Kozak, *Patologie eurosieroctwa...*, op. cit., s. 115.

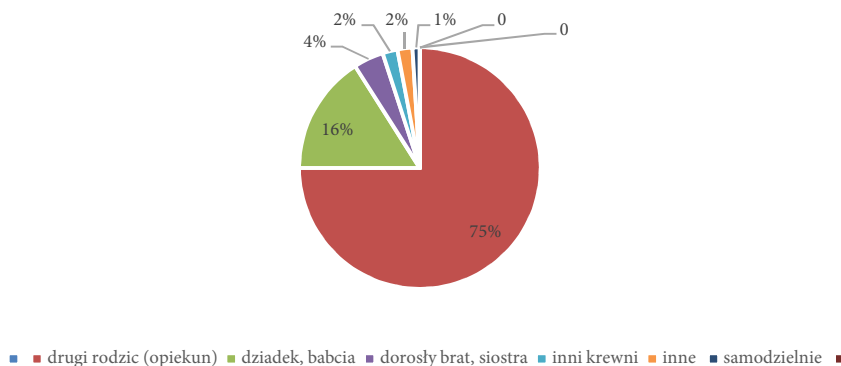
²⁵ Ibidem.

- złożenie wniosku do sądu przez osobę, która jest faktycznym opiekunem dziecka, o ustanowienie jej opiekunem prawnym dziecka na czas wyjazdu rodzica/rodziców za granicę;
- podanie przez rodzica wyjeżdżającego lub przebywającego za granicą adresu doręczeń w kraju²⁶.

„W przypadku kiedy w szkole istnieje konieczność podjęcia przez rodzica decyzji dotyczącej dziecka (zagrożenie dobra dziecka w jakiegokolwiek sferze: dydaktycznej, zdrowotnej, wychowawczej) i nie będzie możliwości skontaktowania się z nim, bo będzie przebywał za granicą, a uzyskane dane będą świadczyły o nieuregulowanej sytuacji prawnej dziecka, wówczas szkoła ma prawny obowiązek poinformować o zaistniałej sytuacji właściwy dla miejsca zamieszkania dziecka Sąd Rejonowy, Wydział Rodzinny i Nieletnich²⁷”.

„W praktyce bardzo często wyjeżdżający za granicę rodzice nie występują do sądu o ustanowienie opieki dla dziecka na czas ich nieobecności. Taka sytuacja niesie konsekwencje również dla szkół²⁸. W większości przypadków migracji pojedynczej opiekunem dziecka pozostaje drugi rodzic²⁹”.

Wykres 1. Struktura opieki w przypadku migracji pojedynczej



Źródło: B. Walczak, *Wychowawcze i edukacyjne konsekwencje...*, op. cit., s. 17.

W sytuacji wyjazdu jednego rodzica opiekę nad pozostawionym dzieckiem w większości przypadków sprawuje drugi rodzic (75%) oraz dziadkowie (16%). Pozostałe osoby włączone w funkcje opiekuńcze to starsze rodzeństwo, krewni, sąsiedzi, inne osoby.

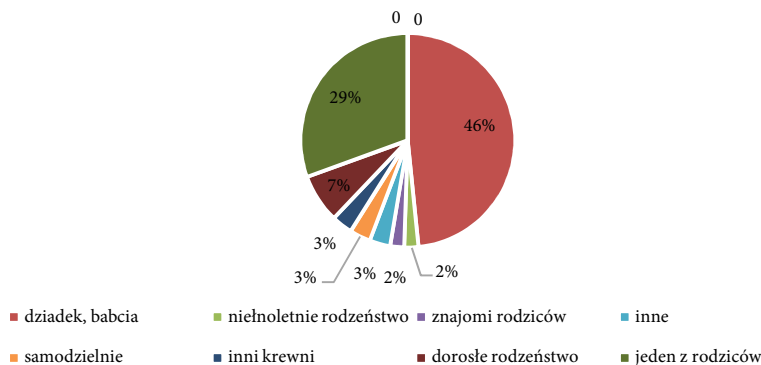
²⁶ Ibidem.

²⁷ Ibidem, s. 115: „Wynika to bezpośrednio z art. 109. Kodeksu Rodzinnego i Opiekuńczego, którego treść brzmi: »Jeśli dobro dziecka jest zagrożone, sąd opiekuńczy wyda odpowiednie zarządzenia.«”.

²⁸ A. Zielińska, *Szkoła wobec wyjazdów...*, op. cit., s. 60.

²⁹ B. Walczak, *Wychowawcze i edukacyjne konsekwencje...*, op. cit., s. 21–26.

Wykres 2. Struktura opieki w przypadku migracji podwójnej



Źródło: Ibudem.

Gdy wyjeżdżają oboje rodzice, opiekę nad dzieckiem sprawują dziadkowie (46%) oraz niepełnoletnie rodzeństwo (29%) lub rodzeństwo pełnoletnie (7%). Pozostałe osoby, które pełnią funkcję opiekunów, to: znajomi rodziny, samodzielnie, inni (2%–3%). Migracja podwójna charakteryzuje się znacznie większym ryzykiem braku poczucia stabilności emocjonalnej u dzieci; jest ona też znacznie bardziej niekorzystna dla dziecka niż migracja pojedyncza³⁰.

4. Metodologia i opis grupy badawczej

W badaniu przeprowadzonym od lutego do kwietnia 2014 roku wzięły udział dwie grupy opiekunów zewnętrznych: pracownicy socjalni oraz nauczyciele. Większość przedstawicieli obu tych grup miała ponad dziesięć lat doświadczenia w pracy zawodowej. Dobór próby był celowy, zastosowano przede wszystkim metodę kuli śnieżnej. Starano się jednakże różnicować ważne z punktu widzenia analiz zmienne demograficzne, takie jak: wielkość miejscowości zamieszkania, płeć, wiek, status zawodowy i stopień pokrewieństwa (w przypadku opiekuna dziecka).

³⁰ Ibidem.

Tabela 1a. Respondenci – charakterystyka badanej grupy

Kategoria	Respondenci	
	pracownicy socjalni	nauczyciele
Liczba respondentów	N-21	N-10
pleć respondentów	K/N-20 M/N-1	K/N-8 M/N-2
wiek respondentów	Od 29 lat do 57 lat	od 32 lat do 56 lat
staż pracy respondentów	Od 3 lat do 28 lat	Od 6 lat do 29 lat
miejsce pracy respondentów	Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej N-12 Gminny Ośrodek Pomocy Społecznej N-5 Powiatowe Centra Pomocy Rodzinie N-2 Ośrodek Pomocy Społecznej N-2	szkoła/stanowisko: dyrektor N-1 nauczyciel mianowany N-5 nauczyciel kontraktowy N-1 nauczyciel dyplomowany N-3
miejsce zamieszkania respondentów	osoby z dużego miasta N-9 osoby z średniego miasta N-6 osoby z małego miasta N-3 osoby ze wsi N-3	osoby z dużego miasta N-3 osoby ze średniego miasta N-3 osoby z małego miasta N-3 osoby ze wsi N-1
inne		dziennik elektroniczny szkoły nie posiadają dziennika elektronicznego N-4 szkoły posiadają dziennik elektroniczny N-6

Źródło: opracowanie własne.

W celu dotarcia do odpowiednich kategorii respondentów zaangażowani zostali wyszkoleni rekruterzy, których zadaniem było skontaktowanie się na przykład z Ośrodkiem Pomocy Społecznej czy szkołą i uzyskanie zgody przedstawicieli na wzięcie udziału w badaniu. Najwięcej trudności sprawiło uzyskanie zgody opiekunów na przeprowadzenie wywiadu z dzieckiem.

Tabela 1b. Charakterystyka próby badawczej

Typ respondentów	Liczba wywiadów	Charakterystyka demograficzna
dzieci z rodzin transnarodowych	28	15 dziewczynek i 13 chłopców wiek: 9–18 lat, średnia wieku: 14 lat miejsce zamieszkania: wieś (10 osób), małe i średnie miasto (12 osób), duże miasto (6 osób)
opiekunowie dzieci	10	7 mężczyzn i 3 kobiety wiek: od 35 do 71 lat głównie ojcowie (6 przypadków) większość respondentów pracowała (7 przypadków), pozostali to emeryci (3 przypadki) opiekunowie mieli pod swoją opieką najczęściej 1 dziecko (8 przypadków) okres przebywania za granicą kobiet wahał się od 3 miesięcy do 7 lat.

Źródło: opracowanie własne.

Wśród badanych dzieci w 15 przypadkach za granicą przebywała matka dziecka. Opiekę w Polsce sprawowali nad nim najczęściej dziadkowie (5 przypadków) lub ojciec przy wsparciu dziadków (5 rodzin), rzadziej sam ojciec (4 rodziny) oraz wujek z pomocą dziadków (1 rodzina). W 12 przypadkach migrantem był ojciec badanych. Podczas jego nieobecności opiekę nad dziećmi najczęściej sprawowała matka z pomocą dziadków (7 rodzin), matka (4 rodziny) oraz sami dziadkowie (1 rodzina). W jednym przypadku za granicę wyjeżdżało sezonowo dwoje rodziców, a w tym czasie opiekę nad dzieckiem przejmowali dziadkowie. Można zatem zauważyć bardzo znaczący udział dziadków (18 rodzin) w sprawowaniu opieki nad dzieckiem – samodzielnie lub jako osoby wspierające.

Wielkość i skala migracji występującej na terenie pracy oraz zamieszkania badanych to przede wszystkim Wyspy Brytyjskie, a także Skandynawia i państwa Europy Zachodniej – na przykład Holandia i Belgia; od kilku lat można zaobserwować wzmożony ruch migracyjny do Niemiec. Kraje wyjazdów to Niemcy, Norwegia, Holandia, Anglia, Irlandia, Włochy, Austria, Belgia. Zdecydowaną większą część stanowią wyjazdy mężczyzn.

5. Informacje na temat dzieci migrantów w szkole

W szkołach nie są prowadzone żadne statystyki dotyczące tego, czy członkowie rodziny migrują, jednakże nauczyciele wskazują, że nawet 20–30 uczniów w szkole ma rodziców za granicą. W jednej ze szkół najwyższy wskaźnik w klasie to 5 uczniów, którzy pochodzą z rodzin migracyjnych. Ważne jest to, że nauczyciele sami zauważają potrzebę monitorowania zjawiska eurosieroctwa na terenie ich placówki, lecz takie działania nie są podejmowane. „Hmmm... Wie pani, szkoła nie ma obowiązku monitorowania takiego zjawiska. A może właśnie powinna? Ale każdy wychowawca wie, co robią rodzice dzieci.

Te migracje jednak występują. Dajmy na to, mhhmm... tak, ja wiem... na 20 uczniów w klasie to nawet z 5–6 będzie miało rodzica wyjeżdżającego” (N-4). Nauczyciele sami na podstawie obserwacji i wywiadów zdobywają informację, w jakiej sytuacji znalazło się dziecko.

Nauczyciele są zorientowani, kto sprawuje faktyczną opiekę nad dzieckiem: drugi rodzic, dziadkowie, starsze rodzeństwo, dalsza rodzina, sąsiedzi. Na pytanie, od kogo nauczyciele dowiadują się o wyjeździe rodziców dziecka, pojawiają się kolejno takie wypowiedzi:

- na zebraniach, wywiadówkach;
- od dzieci – poskarżyły się;
- bezpośrednio od rodziców;
- od pedagoga szkolnego.

Ważne są też opinie nauczycieli o kontaktach z opiekunami uczniów. W kontakcie opiekuna ze szkołą można wyróżnić częstotliwości spotkań:

- stały kontakt;
- raczej rzadko się kontaktują;
- tylko na wezwanie, na przykład podczas wywiadówki.

Jak pokazują wyniki badań, nauczyciele mają kontakt z opiekunami, ale raczej wynika to z obowiązku. Stały kontakt wskazało tylko 3 z nich. W większości nauczyciele preferują osobiste spotkania z opiekunem. Zaangażowanie osób zajmujących się dziećmi w życie szkoły jest różne: od zdecydowanego zaangażowania po brak jakichkolwiek form współpracy. Świadczą o tym następujące wypowiedzi nauczycieli: „Nie, nie. Przecież to dorosli ludzie prawie, gdzie oni tu z rodzicami będą?” oraz postawy opiekunów angażujących się w życie szkoły, na przykład: „Zauważyłam, że dziadkowie bardziej angażują się w życie szkoły aniżeli rodzice, myślę, że wynika to z tego, że mają więcej czasu”. Ponadto nauczyciele nie zauważyli, żeby liczba kontaktów ze szkołą zwiększyła się po wyjeździe rodziców/rodzica.

Ważnym aspektem w czasach feminizacji migracji są kontakty szkoły z ojcem, który pozostał w kraju z dziećmi. Nauczyciele nie uważają, żeby w związku z wyjazdem matki kontakt z ojcem, który pozostał w kraju, był utrudniony: „Nie. Ojcowie czasami nawet bardziej się starają, gdy zostają z dziećmi. Może te dzieci nie są najpiękniej ubrane, uczesane, ale emocjonalnie są bardzo zadbane, jeśli tak można powiedzieć. Ojcowie potrafią być bardzo troskliwi” (N-7.). Stereotyp ojca, który nie interesuje się losem dziecka, może być nieprawdziwy i krzywdzący.

6. Nauczyciele o problemach eurosierot

6.1. Edukacja

Omawiane wyniki wskazują, że nauczyciele nie widzą u dzieci, których rodzice wyjechali za granicę do pracy, zwiększonych problemów szkolnych w nauce w porównaniu z pozostałymi dziećmi. Według dydaktyków trudno jednoznacznie stwierdzić, czy wyjazd matki/ojca wpłynął radykalnie na otrzymywanie gorszych ocen niż przed wyjazdem. Nauczyciele wymieniali głównie kwestię braku kontroli ze strony rodziców. Szczególnie podkreślano rolę wyjeżdżającej matki. Wyjazd matki bardziej niż wyjazd ojca wiązany był z pogorszeniem się ocen uczniów. To wskazuje, że rola matki w domu oraz jej troska o wychowanie dziecka jest nadal silna; matka jest dla dzieci autorytetem, osobą, która sprawuje pieczę nad wykształceniem. Ważny jest wniosek nauczycieli, którzy patrzą na proces kształcenia dziecka i jego pobytu w szkole całościowo, nie tylko w okresie wyjazdu matki czy ojca. Dlatego w niektórych wypowiedziach podkreślano, że wyniki w nauce nie zmieniły się w stosunku do tych sprzed wyjazdu – jeśli dziecko miało problemy w nauce, miało je również w trakcie obecności rodzica/rodziców. Zdarzają się sytuacje, gdy te trudności są większe, bo nie ma kto pomóc w odrobieniu lekcji. „Myszę, że w sporadycznych przypadkach tak może się zdarzyć, szczególnie jeżeli dziecko lekcje odrabia zupełnie samo, bo dziadkowie nie są w stanie pomóc...” (N-2).

Można stwierdzić, że dzieci migrantów nie mają większych problemów w nauce i edukacji niż pozostałe dzieci.

6.2. Wychowanie dziecka

Pedagodzy szkolni oraz nauczyciele najlepiej wiedzą, jak zmieniło się zachowanie dziecka w trakcie wyjazdu matki czy ojca. Większość czasu dziecko przebywa w szkole (około 6–8 godzin dziennie), co pozwala na obserwację jego zachowania i zwrócenie szczególnej uwagi na ewentualną zmianę. Na pytanie, czy nauczyciele mają problemy wychowawcze z uczniem, którego rodzice wyjechali za granicę, odpowiedzi rozkładają się prawie równomiernie:

- pięciu nauczycieli wskazało, że nie ma problemów z uczniami, którzy są eurosierotami;
- czterech nauczycieli wskazało, że mają problemy wychowawcze z tymi uczniami;
- jeden nauczyciel wskazał, że ma z nimi takie same problemy wychowawcze, jak z innymi dziećmi: „Miałam problemy wychowawcze z takimi uczniami, ale również miałam takie problemy z uczniami będącymi pod opieką obojga rodziców, więc, czy to jest przyczyna? Czy może raczej kwestia wcześniejszego wychowania?” (N-2);
- jeden nauczyciel wskazał, że uczeń miał kuratora.

Niestety nauczycielom brakuje wiedzy o tym, czy problemy te są wynikiem migracji rodziców. „Być może, ale to pewnie są jakieś badania na ten temat. Ja nie mam takiej wiedzy” (N-5); „Hmmm... to możliwe, ale nie wiem, czybym się pod tym podpisał ot tak” (N-6). Jeśli tak, to migracja tylko je nasiliła, ale nie jest bezpośrednią przyczyną problemów dziecka z wychowaniem. Zdecydowanie wszyscy nauczyciele (N-10) stwierdzają, że wyjazd matki w większym stopniu wpływa na problemy wychowawcze niż wyjazd ojca; szczególnie jest to ważne w przypadku dzieci z młodszych klas.

Tabela 2. Problemy wychowawcze uczniów w opiniach nauczycieli

Lp.	Obszar problemowy	Szczegółowe problemy, które wskazali nauczyciele
1.	frekwencja szkolna	– wagarowanie – zmniejsza się frekwencja
2.	przeszkadzanie na lekcji	– nie bardziej niż inni uczniowie – każde dziecko czasem przeszkadza
3.	apatia, bierność, zamknięcie w sobie, wycofanie	– tak
4.	agresja wobec kolegów	– brak
5.	agresja wobec nauczycieli	– brak
6.	zachowania patologiczne (palenie papierosów, alkohol, kradzieże, branie narkotyków)	– palenie papierosów – jeśli tak, to nie częściej niż u innych dzieci

Źródło: opracowanie własne.

Zdaniem nauczycieli dzieci z rodzin migracyjnych nie wyróżniają się gorszym zachowaniem od pozostałych uczniów w szkole. W badaniach pytano o takie problemy, jak: frekwencja szkolna, przeszkadzanie na lekcji, apatia – bierność, agresja wobec kolegów, agresja wobec nauczycieli, zachowania patologiczne. Każdy z nauczycieli podkreślał, że problemy wychowawcze występują tu tak jak u innych uczniów. Postawy i zachowania eurosierot nie odbiegają znacznie od reszty rówieśników.

Motywacja uczniów-eurosierot w inicjatywy szkolne jest różna. Nie angażują się, ale pozostali uczniowie też nie wykazują inicjatywy do działania. Jest to brak systematycznego zaangażowania, taki jak u innych. Jak stwierdzają nauczyciele, efektem eurosieroctwa i braku opieki głównie jest wagarowanie, opuszczanie się dzieci w nauce oraz przyjmowanie używek, na przykład papierosów. Ponadto nauczyciele wskazali dwa pozytywne aspekty wyjazdów migracyjnych rodziców: poprawa komfortu życia oraz pojawienie się środków finansowych w sytuacji, gdy w rodzinie były konflikty i na przykład ojciec, nadużywający alkoholu, wyjechał.

W większym stopniu niż nauczyciele na problemy emocjonalne dzieci z rodzin migracyjnych zwrócili uwagę pracownicy socjalni.

Tabela 3. Problemy z dzieckiem w opiniach pracowników socjalnych

Lp.	Problemy eurosierot	
	problemy	szczegółowe opisanie problemu
1.	emocjonalne	tęsknota brak koncentracji niska samoocena roztargnienie drażliwość zamknięcie w sobie depresja agresja
2.	szkolne	nieprzygotowanie do zajęć absencja na zajęciach obniżenie wyników w nauce brak motywacji do nauki
3.	wychowawcze	luźniejszy stosunek do zajęć niezdyscyplinowanie zachowania agresywne w stosunku do kolegów okłamywanie
4.	sięganie po używki	nadużywanie alkoholu

Źródło: opracowanie własne.

Pozostałe problemy należą do grupy czynników zewnętrznych i wchodzą w zakres współpracy z innymi instytucjami: nieuregulowane sprawy prawne o ustanowieniu opieki, nadmierna biurokracja, brak przepisów prawnych, opieszałość sądów i decyzji. Ważne jest utrudnienie w postaci niechęci współpracy ze strony rodziców czy opiekunów.

7. Relacje dziecka z otoczeniem

Relacje eurosierot z innymi uczniami nie budzą niepokoju u nauczycieli. Większość pedagogów wskazywała, że wyjazd rodziców zdecydowanie wpłynął na relację dzieci z kolegami. Wymieniano dwie skrajne postawy: dziecko izoluje się od otoczenia lub przeciwnie, szuka aprobaty w grupie. Czasami pojawiają się konflikty typowe dla środowisk szkolnych. Jedna z wypowiedzi: „Konflikty zawsze się pojawiają między dziećmi. Jakoś nie zauważyłam, żeby to dzieci migrantów je wszczynały częściej niż inne dzieci. Nie, no chyba tak nie jest” (N-7). Konflikty w szkole pojawiają się zawsze i nie ma na to wpływu migracja. Żaden z nauczycieli nie zauważył zmiany stosunku innych uczniów do eurosierot: „Chyba nie. Nie zauważam takiego związku” (N-1).

Z większości wypowiedzi wynika, że nauczyciele nie zauważyli, by w stosunku do nich zachowanie dzieci-eurosierot się zmieniło. Z grupy dziesięciu badanych tylko trzy osoby wskazały na negatywne zachowanie uczniów. Nauczyciele w takich wypadkach sta-

rają się pomóc dziecku i interweniować: „Jeśli sprawia problemy – są rozmowy z pedagogiem szkolnym, jest interwencja, kontakty z opiekunami” (N-3). Podkreślano też bliższą relację oraz zacieśnienie więzi dziecka z opiekunem pozostającym w kraju: „Dziecko bardziej przykleja się do obecnego rodzica ze względu na strach przed osamotnieniem” (N-2); „Wydaje mi się, że dziecko takie zawiązuje wtedy bliższą więź z rodzicem, który pozostał i opiekuje się nim” (N-1).

8. Pomoc pozainstytucjonalna w opiniach nauczycieli i pracowników socjalnych

Na pytanie, czy uczniowie migrujących rodziców zwracają się w poszukiwaniu pomocy do instytucji pozaszkolnych, nauczyciele stwierdzali, że nie mają takiej wiedzy. Tylko jeden wspomniał o pomocy ze strony asystentów rodziny: „Na pewno jest pomoc jakichś asystentów rodziny czy innych pracowników socjalnych, może pomoc z kościoła, jakiś psycholog, w zależności od tego, jakiej pomocy potrzebuje rodzina” (N-3). Czy szkoła powinna uzyskać pomoc w pracy z uczniami migrujących rodziców? Zdecydowanie pojawiają się opinie twierdzące: „Tak, ale w pracy z uczniami, którzy ogólnie potrzebują tej pomocy, nie tylko ze względu na migrację. Od państwa. Współpraca z pomocą społeczną, urzędem miasta czy gminy, poradniami psychologicznymi, taka sieć współpracy. Takie dziecko miałoby kompleksową pomoc, teraz jest taka szczątkowa” (N-7).

Pracownicy socjalni wskazują na konieczność zmian w organizacji opieki nad eurosierotami, tak aby była ona skuteczniejsza. Proponowane zmiany pokazuje tabela 4.

Tabela 4. Proponowane przez pracowników socjalnych zmiany w różnych instytucjach, aby opieka nad eurosierotami była skuteczniejsza

Instytucja	Proponowane zmiany
pomoc prawników – prokuratury i sądy	<ul style="list-style-type: none"> – zmiana przepisów prawnych – ograniczenie lub odebranie władzy rodzicielskiej – przyspieszenie procedur sądowych
pomoc pedagogów	<ul style="list-style-type: none"> – zwiększenie ilości ośrodków szkłonowychowawczych i pedagogów w szkołach – szerszy zakres współpracy z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi
pomoc psychologów	<ul style="list-style-type: none"> – kompleksowa diagnoza zaburzeń – szerszy zakres współpracy z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi – opracowanie form pracy z dzieckiem
instytucje badawcze	<ul style="list-style-type: none"> – stały monitoring zjawiska – edukacja rodziców i nauczycieli z problematyki migracji
ogólnie	<ul style="list-style-type: none"> – zmniejszenie biurokracji

Źródło: opracowanie własne.

Dobro dzieci jest nadrzędnym i wspólnym celem – nie tylko placówek szkolnych czy instytucji pomocy rodzinie. Szeroko pojęte otoczenie społeczne i instytucje powinny włączyć się w program pomocy dzieciom z rodzin migracyjnych. Szczegółowa diagnoza dokonana przez pracowników socjalnych i nauczycieli pokazuje, że to wsparcie powinno przebiegać na dwóch płaszczyznach:

- bezpośrednia pomoc dziecku;
- pośrednia pomoc dziecku poprzez zmianę i usprawnienie procedur oraz przepisów prawnych.

Zmiana taka jest niemożliwa bez kompleksowej diagnozy zjawiska pod względem ilościowym (skali występowania) oraz pogłębienia wiedzy na temat migracji. „Monitorowanie zjawiska pomoże szybciej reagować i być może uchroni te dzieciaki od następstw porzucenia, bo wyjazd rodzica jest porzuceniem!” (N-PS-4); „Wyodrębnić komórkę do walki z eurosieroctwem. Ująć jakoś szerzej ten problem, bo, że jest on znaczny, to wszyscy wiemy” (N-PS-5).

Niestety pracownicy socjalni negatywnie oceniają współpracę ze szkołą. Jak pokazały badania, nie jest ona dobrze przygotowana do wyzwań stawianych w sytuacji migracji. Stąd można wysunąć wnioski dla nauczycieli:

- należy dążyć do stworzenia systemu zbierania informacji, dzielenia się nimi i monitorowania wiedzy o sytuacji życiowej uczniów – we współpracy z innymi pracownikami szkoły;
- należy poznawać (szczególnie dotyczy to wychowawców) szkolną i rodzinną sytuację uczniów oraz motywować rodziny do współpracy ze szkołą;
- należy gromadzić wiedzę merytoryczną na temat migracji i całościowego spojrzenia na sytuację dziecka z rodziny migracyjnej.

Tabela 5. Udział szkoły we wsparciu eurosierot – w opinii pracowników socjalnych

Lp.	Wypowiedzi pracowników socjalnych
1.	„Mały”.
2.	„Mały”.
3.	„Pierwszy kontakt z dzieckiem, a więc najważniejsza rola w zdiagnozowaniu problemu i wdrożeniu dalszych działań”.
4.	„Szkoły wiedzą więcej niż instytucje pomocowe, bo dziecko zwierzy się swojej pani, a czy szkoła coś z tym robi?” – „Nie wiem”.
5.	„Żaden”.
6.	„Niewielki, rzadko kiedy szkoła przekazuje nam sygnały, że coś jest nie tak z jakimś dzieckiem”.
7.	„Żaden”.
8.	„Żaden”.
9.	„Żaden”.
10.	„Żaden”.

11.	„Brak udziału”.
12.	„Opieka pedagogiczna i psychologiczna w razie potrzeby”.
13.	„Nie wiem”.
14.	„Mały”.
15.	„Utrzymuję kontakt z opiekunami”.
16.	„Nie biorą udziału”.
17.	„Nie”.
18.	„Przede wszystkim pomoc ze strony wychowawcy, pedagoga, psychologa”.
19.	„Nie wiem, niestety”.
20.	„Nie zauważyłam, by szkoły pomagały tym rodzinom:.
21.	„Pomoc pedagoga szkolnego, wsparcie psychiczne innych dzieci i nauczycieli”.

Źródło: opracowanie własne.

Z przedstawionych wypowiedzi jednoznacznie wynika, że pracownicy socjalni krytycznie oceniają zaangażowanie szkoły w udzielanie pomocy dzieciom. Ta grupa zawodowa wraz z nauczycielami należy do tych opiekunów zewnętrznych, których wzajemna współpraca na rzecz dzieci z rodzin migracyjnych powinna być największa.

W warunkach wzrostu migracji w Polsce służby społeczne, na przykład pracownicy socjalni i nauczyciele, również wymagają zmiany w zakresie pracy z rodzinami transnarodowymi. To ludzie, którzy najbardziej znają środowisko lokalne swoich podopiecznych, ich relacje z opiekunami, problemy rodzinne, materialne i emocjonalne. Jak sami mówią, pełnią często rolę psychologów, pedagogów, czuwają nad formalnymi kwestiami. Praca wymaga od nich wiedzy z różnych dziedzin i poświęcenia, często ponad formalny zakres obowiązków.

„Zjawisko eurosieroctwa jest dużym wyzwaniem dla służb publicznych, a szczególnie dla pracowników pomocy społecznej oraz nauczycieli. Ich zadania można określić:

- szkoła: wizyty w domach rodzinnych uczniów, wskazanie instytucji pomocowych, kontrolowanie obecności uczniów w szkole, rozmowy telefoniczne z rodzicami, współpraca z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi;
- pomoc pedagogów i psychologów: realizowana w szkołach, poradniach psychologiczno-pedagogicznych i placówkach opiekuńczo-wychowawczych – w zakresie diagnozy zaburzeń, wsparcia emocjonalnego dziecka i jego opiekunów;
- ośrodki pomocy społecznej, centra pomocy rodzinie: diagnoza środowiskowa, wsparcie materialne i mieszkaniowe;
- policja: reagowanie w sytuacjach łamania prawa, interwencje;
- pracownicy prokuratury, sądów: udzielanie porad prawnych, prowadzenie postępowań o ustanowienie opiekuna prawnego;
- kościół katolicki – pomoc materialna i duchowa³¹.

³¹ M. Jawna, A. Kaczmarek, *Emigracja zarobkowa rodziców...*, op. cit., s. 93.

Zakończenie

Migracje nie powodują podwyższenia skłonności do zachowań ryzykownych i dewiacyjnych u uczniów, których rodzice wyjechali za granicę. Jak pokazały badania, nauczyciele i pracownicy socjalni wskazują potrzebę pogłębienia rzetelnej wiedzy i informacji na temat zjawiska eurosieroctwa oraz możliwości form pomocy w tej sytuacji. Kolejnym krokiem jest wypracowanie zasad współpracy pomiędzy instytucjami, tak aby pomoc udzielana dzieciom i ich rodzinom była skuteczna i adekwatna do potrzeb. Udział różnych podmiotów we wspólnych dyskusjach i wypracowanie jednego programu działania wydaje się być pierwszym krokiem. Oczekiwania rodzin i dzieci są różne i zależą od wielu czynników zewnętrznych i wewnętrznych, na przykład: cel migracji rodziców, czas trwania, zasoby materialne rodziny, więzi w rodzinie. Ważne, aby podjąć dialog i usprawnić działania. To przedstawiciele placówek oświatowych, szkolnych, ośrodków pomocy społecznej i organizacji pozarządowych mogą wypracować wspólny model współpracy, który pozwoli również pogłębić komunikację i poszerzyć dotychczasową wiedzę. Ponadto istotne jest nawiązanie współpracy z rodzicami migrującymi i uświadomienie im, jak ważne jest ustalenie formalnych spraw przed wyjazdem za granicę. Takie interdyscyplinarne zespoły mogłyby stworzyć program kompleksowego wsparcia na rzecz dzieci z rodzin migrujących.

Bibliografia

- Braǳiel J., „Eurosieroctwo” jako rezultat przemiany więzi rodzinnych, „Family Forum” 2013, nr 3.
- Danielewicz W., *Sytuacja życiowa dzieci w rodzinach migracyjnych*, Białystok – Warszawa 2006.
- Dziecko, rodzina i szkoła wobec migracji rodzicielskich: 10 lat po akcesji do Unii Europejskiej*, red. B. Walczak, Warszawa 2014.
- Informacje dla rodziców podejmujących pracę poza granicami kraju*, „Biuletyn Informacyjny Rzecznika Praw Dziecka” 2008, nr 1–2.
- Jawna M., Kaczmarek A., *Emigracja zarobkowa rodziców a problem eurosieroctwa*, „Ogrody Nauki i Sztuki” 2013, nr 3.
- Kopacz K., Czeladko R., *Pokolenie eurosierot*, „Rzeczpospolita” 2012, nr 2.
- Kozak S., *Patologie eurosieroctwa w Polsce. Skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin*, Warszawa 2010.
- Kozdrowicz E., *Psychopedagogiczne skutki rozłąki migracyjnej*, [w:] *Szkoła wobec mobilności zawodowej rodziców i opiekunów*, red. E. Kozdrowicz, B. Walczak, Warszawa 2008.
- Tynelski A., *Sytuacja dziecka w rodzinie migrującej w Polsce*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2010.
- Urbańska S., *Cała Polska liczy „eurosieroty”. Panika moralna i płęć w wykluczeniu oraz stygmatyzacji rodzin migrantów*, „Kultura i Społeczeństwo” 2010, nr 3.

- Walczak B., *Migracje rodzicielskie – skala zjawiska oraz jego wychowawcze i edukacyjne implikacje*, „Zeszyty Metodyczne” 2008, nr 8.
- Walczak B., *Spoleczne, edukacyjne i wychowawcze konsekwencje migracji rodziców i opiekunów prawnych uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych*, Warszawa 2008,
https://www.researchgate.net/publication/266556814_Walczak_B_Spoleczne_educacyjne_i_wychowawcze_konsekwencje_migracji_rodzicow_i_opiekunow_prawnych_uczniow_szkol_podstawowych_gimnazjalnych_i_ponadgimnazjalnych_Warszawa_Pedagogium_in_Polish [1.07.2017].
- Walczak B., *Wychowawcze i edukacyjne konsekwencje „euromigracji” rodziców i opiekunów*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2008, nr 5.
- Winogrodzka L., *Rodziny zastępcze i ich dzieci*, Lublin 2007.
- Zielińska A., *Szkoła wobec wyjazdów do pracy za granicę rodziców małoletnich uczniów. Aspekty prawne*, [w:] *Szkoła wobec mobilności zawodowej rodziców i opiekunów*, red. E. Kozdrowicz, B. Walczak, Warszawa 2008.
- Zjawisko eurosieroctwa w województwie opolskim. Raport z badań przeprowadzonych przez Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Opolu*, Opole 2008.

Marzena Sylwia Kruk

Sytuacja eurosierot w opiniach opiekunów zewnętrznych

Wzrastająca liczba migracji zarobkowych Polaków jest jedną z form reakcji na kryzys gospodarczy, jaki przechodzi Polska. Główne konsekwencje migracji dotyczą rodzin, szczególnie rozłąka dzieci z matkami, które pracują za granicą. Rodziny transnarodowe muszą przyjąć określoną formę funkcjonowania na odległość. Psychologiczne i społeczne skutki rozłąki rodzin oraz ich wpływ na dzieci to temat wielu badań z zakresu psychologii i pedagogiki, a także socjologii. Artykuł ma na celu przedstawienie rzeczywistych problemów oraz sytuacji eurosierot w opiniach nauczycieli i pracowników socjalnych, którzy w swojej pracy zawodowej mają kontakt z właśnie tą grupą. Ponadto przedstawiono proponowane rozwiązania, dzięki którym opieka nad eurosierotami w instytucjach publicznych, na przykład szkoły czy ośrodków pomocy rodzinie, powinna stać się skuteczniejsza.

Słowa kluczowe: eurosieroctwo, deficyt opieki, opiekunowie zewnętrzni: nauczyciele, pracownicy socjalni.

The situation of the Euro-orphans in opinions caregivers external

The increasing number of Polish economic migration is one form of response to the economic crisis which enters Poland. The main consequences of migration relate to families and especially the separation of children from their mothers, who are working abroad. Transnational families must adopt a specific form of the operation from a distance. Psychological and social consequences of the separation of families and their impact on children are the subject of many studies in psychology, pedagogy and sociology. The paper aims to provide real-world problems and situations Euro-orphans in the opinions of teachers and social workers who in their work come into contact with this group of children was known as Euro-orphans. There is also presented the solutions they propose to care was more effective than public institutions which are eg. school or family assistance centers. Article aims to present the results of the research project "Polish female migrants and their families – a study of care deficit".

Keywords: Euro-orphanhood, deficit care, teachers, social workers.

Translated by Marzena Sylwia Kruk

Anna Szymanik-Kostrzewska
Paulina Michalska
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy

“JUST LOVE ME”. POPULARITY OF UPBRINGING MYTH ABOUT THE LOVE ABLE TO REPLACE UPBRINGING AMONG MOTHERS OF YOUNG CHILDREN

Introduction

“We are born pretty good. What is a human like before being spoiled by his/her upbringing?” – this question was touched upon in a special edition of a psychological guidebook in “Polityka”¹. The author of the article adduces scientifically grounded arguments indicating that people are born socially-spirited, ready to cooperate, empathetic, full of dignity, self-sufficient, helpful and flexible. Unreflective acceptance of the article may lead to a conclusion that a child does not have to be raised and only requires love, since upbringing may in fact “spoil” it. Parents’ love to children is an evolutionary mechanism that evolved in the human species to make parents take care and look after their offsprings, who are vulnerable and depended on their parents for a long time since birth. In this way a human maximizes the chance to survive their genes². This is the natural behaviour of human, which is mostly understandable. However, the statement “just love me” seems to gain in popularity, especially among many parents. Trempała³ contends that the speech of “ideologists of love to a child” is becoming increasingly widespread in the social media. Moreover, they demonstrate “pedagogical ignorance” by claiming that love to a child substitutes upbringing. Trempała states that this is one of the myths concerning upbringing advocated by a number of parents, who then perceive their parental role through the prism of such ideology.

¹ M. Sapała, *Rodzimy się całkiem udani. Jaki jest człowiek, zanim zepsuje go wychowanie*, „Ja My Oni. Poradnik Psychologiczny Polityki. Vol. 9. Jak się pogodzić z upływającym czasem” 2012, nr 2 (2), p. 12–15.

² R. Dawkins, *Samolubny gen*, przeł. M. Skoneczny, Kraków 2006.

³ J. Trempała, *Obsesyjna miłość rodziców do dziecka. Przyczynek do dyskusji*, „Roczniki Naukowe WSiE TWP w Olsztynie” 2010, nr 1–2, p. 169–180.

Parenting goes beyond having children and fulfilling the corresponding social role⁴. It means establishing a relationship with a child and mutual interaction, where parents should play a major role of caregiver, mentor and educator⁵. Bakiera⁶ divides parental activity into care-giving, which aims at fulfilling children's basic, somatic needs, and upbringing, which translates into the development of desirable psychosocial traits. One may not, however, neglect the importance of emotional atmosphere in the environment of a child.

The classic division of upbringing styles into authoritarian (strict, autocratic), authoritative (democratic), lenient (permissive, liberal) and careless (uncommitted, emotionless) is based, among other things, on the variation of "warmth" degree in the parent-child relationship. Emotional warmth is reflected in the demonstration of love, support and sensitivity that are given to the offspring^{7,8}. High level of warmth is typical of the authoritarian and lenient styles, albeit the former is regarded to be clearly more favourable to children's development. Furthermore, a fundamental difference between the styles lies in child-rearing practices. Lenient parents have low expectation towards a child, with the scope and rules of control on their part being marginal. Permissive parenting seems to be a "no discipline" approach without clear rules or a small number of them. Permissive parent rarely establishes clear requirements and is reluctant to impose limits of permissible behaviour on offspring. Children raised by permissive parents have often enough difficulty in learning how to self-control, socialize, and adjust to social standards and principles of public morality because caregivers simply place the responsibility for upbringing on their children⁹. However, it should be noted that sometimes children should be given more freedom, which can have positive effects. The perfect example is the development of emotional intelligence of a child, which can be shaped in the process of upbringing¹⁰. This kind of intelligence ensures self-regulation, increases self-awareness, reinforces empathy and assertiveness. The discussed competencies are significant for success achievement in private live and professional careers.

Perceiving the myth "It is enough to love a child, they do not have to be raised" as upbringing imperative can have negative effects, resulting in the undesirable maturity development of a child. By way of an example, Trempała points out the research on the resistance to temptation¹¹, summarizing that it is possible to create favourable conditions

⁴ I.a. A. Kwak, *Spoleczny i indywidualny wymiar rodzicielstwa*, [w:] *Rodzicielstwo między domem, prawem, służbami społecznymi*, red. A. Kwak, Warszawa 2008, p. 7–16.

⁵ J. Trempała, *Obsesyjna miłość...*, op. cit., p. 169–180.

⁶ L. Bakiera, *Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych*, Warszawa 2013.

⁷ D. Baumrind, *Socialization and instrumental competence in young children*, [in:] *The young child: Reviews of research*, vol. 2, ed. W.W. Hartup, Washington 1972, p. 202–224.

⁸ E. Maccoby, J. Martin, *Socialization in the context of the family: Pattern – child interaction*, [in:] *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development*, vol. 4, ed. E.M. Hetherington, New York 1983, p. 1–102.

⁹ M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1981; M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiello-Jarża, *Psychologia rozwoju i wychowania wieku dziecięcego*, Warszawa 1992.

¹⁰ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, przeł. A. Jankowski, Poznań 1997.

¹¹ J. Trempała, *Rozumowanie moralne i odporność dzieci na pokusę oszustwa*, Bydgoszcz 1993, p. 158.

which make impossible to succumb to the temptation of committing a fraud. This applies particularly to small children who should be controlled by caregivers, as their morality emerges from the necessity to abide by the decision of adults¹². However, it must be emphasized that a complete mastery of social norms is indispensable for establishing and maintaining positive relationships with others. Such defiance of social norms was demonstrated by children brought up stress-free in the 20th century. The style stems from antypedagogy¹³ and laissez faire ideologies¹⁴, promoting rejection of traditional upbringing (i.e. based on punishment, caveat and child "training") for the sake of maintaining close parent-child relationship the warmth of parenthood, cordiality and full acceptance of a child. In principle, stress-free parenting was aimed at reducing the excessive stress placed on child, however, the style became distorted as parents were drawn to perceive any and all forms of parental control as stress-inducing, and thus refrained from limits, disciplining and drawing consequences from undesirable behaviour. The term "stressless upbringing" (implicitly meaning: mannerless) became pejorative and was associated with undisciplined children who bothered, annoyed and humiliated other children and even adults.

The 21st century should not be understood as a stress-free approach to parenting, but as the time significant for the process of child development according to the parents' wishes¹⁵. Planning diligently children's future, many parents strive for shaping "a perfect child"¹⁶ – the best at everything, as this attributes of the child could make them proud. These children are required to attend a wide range of additional courses and extracurricular activities to enhance their learning experience as well as overall development, and cognitive development in particular^{17,18}. Children burdened with an excessive number of activities are often tired and "overstimulated". Honoré¹⁹ is opposed to the so-called concept of tiger mother²⁰. He urges "give children peace and quiet" and underlines that children should be allowed to enjoy themselves and develop at their own pace. Perhaps the parental myth of love replacing upbringing, represents a distortion of Honoré's assumptions on freedom in upbringing. Mothers, who follow the myth are convinced that love may ensure

¹² J. Trempała, D. Czyżowska, *Rozwój moralny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. T. 3. Rozwój funkcji psychicznych*, ed. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2004, p. 106–130.

¹³ B. Śliwerski, *Pedagogika negatywna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, p. 436–451.

¹⁴ M. Rozmus, *Bezstresowe wychowanie – prawdy i mity*, „Samorządowe Centrum Edukacji w Tarnowie. Biuletyn” 2004, nr 8, http://www.sce.pl/upload/File/biuletyn/biuletyn_8.pdf [1.06.2017].

¹⁵ D. Wojtkiewicz, *Wspieranie rozwoju dziecka w perspektywie rodziców*, [w:] *Dziecko i dzieciństwo: wybrane konteksty badań*, red. M. Nawrot-Borkowska, D. Zając, Bydgoszcz 2017, p. 240–252.

¹⁶ A. Szymanik-Kostrzewska, *Dziecko jako projekt rodzicielski? Przekonania matek na temat wychowania i ich percepcja zachowań dziecka*, Warszawa 2016.

¹⁷ H. Domański, A. Dukaczewska, *Samodzielność i chęć polegania na sobie*, [w:] *Elementy nowego ładu*, red. H. Domański, A. Rychard, Warszawa 1997, p. 331–354.

¹⁸ A. Firkowska-Mankiewicz, *Czym jest sukces życiowy dla współczesnego Polaka? Kontekst socjodemograficzny i psychospołeczny*, [w:] *Elementy nowego ładu*, op. cit., p. 303–330.

¹⁹ C. Honoré, *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój!*, przeł. W. Mitura, Warszawa 2011.

²⁰ A. Chua, *Bojowa pieśń tygryscy. Dlaczego chińskie matki są lepsze?*, przeł. M. Moltzan-Małkowska, Warszawa 2011.

offspring broadly defined success and, in the name of love, they reduce (and even neglect) parenting efforts for the sake of showing love to a child.

The presented research focuses on the opinion of mothers' of young children about the acceptance the parental myth that love may replace upbringing, as well as typical behaviours that correspond to the concept. The aim of the study was to explore whether the interviewed mothers accept the myth that "It is enough to love a child, they do not have to be raised" and if they apply the concept in the upbringing of their children.

1. Methodological assumptions

The presented study constitute an integral part of a larger project conducted by Michalina Zychal and Janusz Trempała²¹ and accepted by the Research Ethics Committee at the Institute of Psychology of the Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz. The research was conducted on a group of mothers whose children were from one to seven years old, and who were recruited by students of psychology at Kazimierz Wielki University by means of the "snowball" sampling method. The interviewed mothers were informed about the aim and organization of the survey, as well as the rules for withdrawing their consent to the interview. They were provided with a high degree of anonymity. The completed questionnaires were coded immediately upon receipt. After encoding the questionnaire it was impossible to identify the interviewed person, withdraw the consent to the interview, or provide feedback on the study results to a specified participant. The research was preceded by a pilot study on 33 individuals (the results were included in the survey sample). The contents of the questionnaire was understandable for the respondents. The main research question was whether the surveyed mothers accept the myth that "It is enough to love a child, they do not have to be raised" and they follow this rule in the process of upbringing their children. The detailed research questions are as follows:

1. How strong is the belief that love can substitute upbringing among the interviewed mothers?
2. What is the intensity of the declared behaviours among the interviewed mothers in the context of substituting parenting by love?
3. Are the beliefs and behaviours of the interviewed mothers consistent?
4. Is the intensity of specific beliefs/declared behaviours comparable?

The study employed the Mother's Obsessive Love to a Child Questionnaire Scale (MOLCQ by A. Szymanik-Kostrzewska and M. Zychal) – Love instead of Upbringing (LU). The MOLCQ scale consists of 10 statements given in a random order. The study participants had to mark on the scale of 1–5 (Likert scale), to which extent they agree with each contention ("strongly disagree", "rather disagree", "neither agree nor disagree", "rather agree", "strongly agree"). The LU scale included two subscales: a – 5 statements constituting opinions on upbringing; b – 5 statements concerning to declared behaviours,

²¹ See A. Szymanik-Kostrzewska, *Dziecko jako projekt rodzicielski?...*, op. cit.

according to convictions. Compatibility of the statements in pairs was estimated as complete on the basis of opinion of three competent arbiters. The scale factors reflected the following assumptions: "Love to a child ensures its proper upbringing. It is enough to love a child, thus there is no need to exercise control over the child and set requirements". Also, three competent arbiters, psychologists, estimated the accuracy of the scale. After implementing recommended modifications, the arbiters fully agreed that the selected statements were adequate to the theoretical assumptions of the scale.

The survey sample comprised 113 mothers of children aged 1–7. The youngest surveyed mother was 22, the oldest was 50 ($M = 33,56$; $SD = 5,58$). 73 of interviewees had a university degree, 31 – secondary education, the remaining 8 – primary or vocational education. 35 of respondents lived in villages, 35 of surveyed mothers – small towns, 43 of population lived in big cities (over 100 000 inhabitants). 93 surveyed mothers declared average financial situation, 15 – below-average, and 5 – above-average. At the time of the research two mothers were not in a partnership, 91 of interviewees were married, 20 – in non-formalized partnership. The respondents had on average two children ($SD = 1,1$; $\max = 9$), aged 1–26 years, however, the expressed opinions were to apply to only one child of their choice. The group of children included consisted of 60 girls and 53 – boys (the average age was 4,5; $SD = 1,8$).

2. Research report

At the beginning of the analysis Statistica 12.0 Stat Soft the following criteria were defined: 1) the intensity of mothers' beliefs; 2) the intensity of mothers' declared behaviours. The Likert scale consists of 5-point scale, where the average result constitutes 3 +/- one standard deviation; results below the average were considered low, whereas above the average – high. The intensity of mothers' beliefs that love may substitute upbringing, stood at an average level ($M = 2,66$; $SD = 0,68$). The intensity of behaviours declared by mothers corresponding to their beliefs, was also at an average level ($M = 3,07$; $SD = 0,64$), but significantly higher than beliefs ($t = -7,59$; $p < 0,001$; $d = 0,62$). The coherence of beliefs and the corresponding behaviours, estimates on the basis of correlation (Pearson) was moderate ($r = 0,62$), and the level of acceptance of mothers' beliefs in a rather moderate extent explained the intensity of declaration, which was compatible with their behaviour ($r^2 = 0,38$).

The obtained results for the two subscales need to be taken with a degree of caution as the accuracy of data for the subscale "a" – "beliefs" and "b" – "behaviours", was quite low (Cronbach $\alpha = 0,66$ and $0,57$, respectively). The analysis of the significance of individual statements revealed that after removing the statement LU4a, the reliability of the subscale "a" increased to $0,76$ – sufficient to be regarded as accurate (after removing: $M = 2,23$; $SD = 0,81$). After removing the corresponding statement in the subscale "b" (LU4b), the credibility of the measurement increased to $0,63$ – but the result is still too low to be deemed reliable (when removed: $M = 2,66$; $SD = 0,78$; in relation to the result

in the subscale “a” – $t = -6,79$; $p < 0,001$; $d = 0,54$). This suggests the necessity of a qualitative analysis of the answers given by the interviewed mothers. Moreover, it allows us to put forward a hypothesis on differences between the average results for individual statements.

The statement that the interviewees agreed with to the greatest extent involved a declaration of behaviour, which consists in providing love to a child as a primary way of ensuring success in adulthood (LU4b; in relation to the lower result LU4a²² – see table 1). This variable was characterised by a high result. Slightly lower, but also regarded as a high result, involved the variable constituting a belief that that parents’ love is the most important factor determining child’s success in adulthood (LU4a; see table 1). The lowest result was obtained in the context of the statement: “If a child is truly loved, it needs neither discipline nor control” (LU2a; in relation to the next, higher result LU3a: $Z = 4,19$; $p < 0,001$; $d = 2,34$). Higher, but still below the average result – in the case of the belief that a loving parent should not set requirements for a child, but let it develop naturally (LU3a; see table 1). The results of the remaining statements were within limits of the average results in accordance with the adopted criteria.

The variables representing beliefs correlated with the variables constituting declarations of adequate behaviours in a range from low to moderate (see table 1). However, it should be noted that the interviewed mothers to a greater extent declared behaviours that consist in substituting upbringing with love, than agreed with the beliefs that love is able to replace parenting (except the pair of statements LU3a and LU3b – see table 1).

²² Wilcoxon’s non-parametric test is used because of the lack of a normal distribution for individual variables, skewness and kurtosis exceeding the value of +/-1.

Table 1. Characteristics for individual variables

Scale items for Love instead of Upbringing	M	SD	Skewness	Kurtosis	Z	R
LU1a. I think that parent's love to a child, but not setting requirements, ensures a child's good development.	2,69	1,2	0,37	-0,78	4,19*** d = 0,77	0,22*
LU1b. I do my best to make my child feel loved and happy rather than do what I require of it.	3,33	1,17	-0,33	-0,67		
LU2a. If a child is truly loved, it needs neither discipline nor control.	1,63	0,85	1,52	2,37	7,19*** d = 1,15	0,48***
LU2b. My child feels that I love him/her, so I do not need to exercise control over my child or check up on him/her.	2,33	1,02	0,38	-0,74		
LU3a. I think that a loving parent should not set requirements for a child, but let it develop naturally.	2,1	1,2	1,06	0,17	1,28	0,42***
LU3b. My child is simply loved and thus he/she develops naturally, but not because of my control, dos and don'ts.	2,25	1,05	0,91	0,62		
LU4a. I think that parents' love is the most important factor determining child's success in adulthood.	4,38	0,95	-1,79	2,88	3,29*** d = 0,41	0,29**
LU4b. I try to make sure that my child becomes successful in adulthood – especially by showing him/her love.	4,71	0,65	-3,59	17,2		
LU5a. It is parental love to a child that ensures good upbringing, and not the manner or style of parenting.	2,5	0,99	0,82	0,16	2,0* d = 2,17	0,64***
LU5b. I ensure good upbringing of my child mainly through showing him/her love; the way or style of upbringing is less important to me.	2,74	1,28	0,44	-0,95		

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Conclusion

In conclusion, the presented study confirmed that the interviewed mothers were inclined to follow the parental myth of love being able to replace upbringing, albeit they more frequently declared to undertake behaviours typical of the myth, rather than accept the beliefs constituting it. Cohesion of beliefs and declared behaviour was moderate. But as far as belief – behaviour pattern is concerned, the presented beliefs supported the declared behaviours in 38% of the cases. On the one hand it may indicate that there is a need of be-

ing consistent and avoiding dissonance arising from the differences between personal beliefs and declared behaviours²³. Lack of cohesion in the answers tends to evoke tension and, consequently, a person may feel inclined to reduce it by means of adjusting declared beliefs to displayed behaviours. On the other hand, it is quite possible that the surveyed mothers were not fully aware of what beliefs lie at the root of their behaviours (responding in a habitual and unreflective manner). When a person encounters verbalized statement which she does not fully accept, she is less likely to admit to sharing the belief, than deny behaving in a particular way. It is also possible that the interviewed population felt inclined to declare behaviours associated with the parental myth, despite not fully agreeing with the actual myth in order to maintain high self-esteem. This arises from the need of social approval which determines the desire for acceptance from other people and readiness to behave in a socially acceptable way²⁴. The higher level of intensity, the greater tendency to present oneself in a favorable light, and thus to provide information which may convey a positive impression about the surveyed person. Hence, the interviewed person, consciously or unconsciously, “distorts” the personal information. Consequently, the accuracy of the obtained data may be lower. Perhaps the surveyed women gave such answers, which – according to them – indicate behaviour consistent with social expectations. Thus, instead of presenting behaviours they relate to, they focus on behaviours that are felt expected. Finally, it should be noted that the drawn conclusions applying to the declared behaviours by the mothers should be treated with a degree of caution on account of the unsatisfactory reliability of the measurement. Despite these limitations, on their basis we can formulate a suggestion on varying degrees of intensity of behaviours related to the acceptance of the parental myth that “it is enough to love a child, they do not need to be raised”.

The analysis of individual statements revealed substantial differences in regard to the acceptance of individual beliefs as well as the declared behaviours. The interviewed population agreed that, more than anything, they try to help their children succeed in adulthood by showing them love. Simultaneously, the surveyed women on the above-average level agreed with the belief that the parent’s love is essential for ensuring success in child’s life. It is not a surprising result because the belief that there is a need to provide children with love is widely accepted and socially adopted. In the context of the scientific knowledge we can focus on the issues applying to the different types of emotional attachment in the child-mother relationship²⁵. The research in respect of the issue explicitly indicates that the relationship based on love, safe connection, high responsiveness, physical and mental availability for a child and the predictability of reaction to the child’s signals may contribute to success in the subsequent stages of the child’s development. Such behaviours towards a child have long-term consequences as they translate into the ability to establish and maintain close relationships with other people, as well as instil a conviction in

²³ E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, przeł. J. Gilewicz, Poznań 2007.

²⁴ A. Zalewska, *Potrzeba aprobaty społecznej – co oznacza u osób dorosłych w badaniach anonimowych*, „Przegląd Psychologiczny” 2005, nr 48 (4), p. 401–415.

²⁵ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, przeł. A. Wojciechowski, Warszawa 2005.

the child that people are friendly and have good intentions. What should be noted is that they affect the ability to self-regulate emotional states and the accuracy in identifying emotions of others. The interviewed mothers who adopted this way of thinking may have assumed that they “ensure success in” experiencing positive emotional states in the subsequent stages of the child’s development. However, it must be emphasised that “obsessive love” to a child does not translate into said success²⁶.

The surveyed population agreed marginally with the statement about the lack of necessity for disciplining and controlling a child, if the child experiences true love. Evidently, the participants of the survey recognized that love to a child cannot substitute child-rearing practices. However, at the same time the mothers had a moderate tendency to declare that they do not have to exercise control over their children or check on them, because the children feel loved. Therefore, it can be noted that the consistency of individual beliefs and behaviours declared by mothers, albeit moderate, was not complete. Significant differences were observed in four out of five pairs of statements. The exception was the belief that “a loving parent should not establish requirements, but allow a child to develop naturally”, as well as the declared behaviour: “My child is simply loved and thus he/she develops naturally, but not because of my control, commandments or prohibitions”. The moderate acceptance of the statements constituting the parental myth that love is able to replace upbringing suggests that love is regarded by the mothers as a more substantial factor than parental control. However, the population does not contest the necessity to raise a child.

In conclusion, the presented study bears certain limitations. Primarily, owing to a small number of respondents we could not generalize the data. Moreover, the simple model of statistical analysis selected due to the exploratory nature of the research, limits the possibility of formulating more advanced conclusions. Another fact to note is that survey-based studies are prone to numerous distortions, among others, connected with differences in the interpretation of the statements by the interviewees. The unsatisfactory accuracy of the subscales in the (LU) scale – Love Instead of Upbringing Scale – suggests that the number of statements should be increased. It would also be helpful to state some of the statements more precisely, e.g. what “success of a child in adulthood” actually means (for the part of the surveyed population, the statement does not need to imply maintaining valuable social relationships or finding a well-paid job, but young adult’s optimistic approach to life resulting from parent – child relationship filled with love). Apart from that, further scientific research could aim to determine what mechanisms encourage parents to follow the parental myth of love being able to substitute upbringing, as well as what would be the long-term implications of this.

Translated by Agnieszka Nowicka

²⁶ J. Trempała, *Obsesyjna miłość...*, op. cit., p. 169–180.

Bibliography

- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, przeł. J. Gilewicz, Poznań 2007.
- Bakiera L., *Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych*, Warszawa 2013.
- Baumrind D., *Socialization and instrumental competence in young children*, [in:] *The young child: Reviews of research*, vol. 2, ed. W.W. Hartup, Washington 1972.
- Chua A., *Bojowa pieśń tygryscy. Dlaczego chińskie matki są lepsze?*, przeł. M. Moltzan-Małkowska, Warszawa 2011.
- Dawkins R., *Samolubny gen*, przeł. M. Skoneczny, Kraków 2006.
- Domański H., Dukaczewska A., *Samodzielność i chęć polegania na sobie*, [w:] *Elementy nowego ładu*, ed. H. Domański, A. Rychard, Warszawa 1997.
- Firkowska-Mankiewicz A., *Czym jest sukces życiowy dla współczesnego Polaka? Kontekst socjodemograficzny i psychospołeczny*, [w:] *Elementy nowego ładu*, red. H. Domański, A. Rychard, Warszawa 1997.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, przeł. A. Jankowski, Poznań 2007.
- Honoré C., *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój!*, przeł. W. Mitura, Warszawa 2011.
- Kwak A., *Społeczny i indywidualny wymiar rodzicielstwa*, [w:] *Rodzicielstwo między domem, prawem, służbami społecznymi*, red. A. Kwak, Warszawa 2008.
- Maccoby E., Martin J., *Socialization in the context of the family: Pattern – child interaction*, [in:] *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development*, vol. 4, ed. E.M. Hetherington, New York 1983.
- Przetacznikowa M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1981.
- Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G., *Psychologia rozwoju i wychowania wieku dziecięcego*, Warszawa 1992.
- Rozmus M., *Bezstresowe wychowanie – prawdy i mity*, „Samorządowe Centrum Edukacji w Tarnowie. Biuletyn” 2004, nr 8, http://www.sce.pl/upload/File/biuletyn/biuletyn_8.pdf [1.06.2017].
- Sapała M., *Rodzimy się całkiem udani. Jaki jest człowiek, zanim zepsuje go wychowanie*, „Ja My Oni. Poradnik Psychologiczny Polityki. Vol. 9. Jak się pogodzić z upływającym czasem” 2012, nr 2 (2).
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, przeł. A. Wojciechowski, Warszawa 2005.
- Śliwerski B., *Pedagogika negatywna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003.
- Szymanik-Kostrzewska A., *Dziecko jako projekt rodzicielski? Przekonania matek na temat wychowania i ich percepcja zachowań dziecka*, Warszawa 2016.
- Trempała J., Czyżowska D., *Rozwój moralny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. T. 3. Rozwój funkcji psychicznych*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2004.

- Trempała J., *Rozumowanie moralne i odporność dzieci na pokusę oszustwa*, Bydgoszcz 1993.
- Trempała J., *Obsesyjna miłość rodziców do dziecka. Przyczynek do dyskusji*, „Roczniki Naukowe WSiE TWP w Olsztynie” 2010, nr 1–2.
- Wojtkiewicz D., *Wspieranie rozwoju dziecka w perspektywie rodziców*, [w:] *Dziecko i dzieciństwo: wybrane konteksty badań*, red. M. Nawrot-Borkowska, D. Zajac, Bydgoszcz 2017.
- Zalewska A., *Potrzeba aprobaty społecznej – co oznacza u osób dorosłych w badaniach anonimowych*, „Przegląd Psychologiczny” 2005, nr 48 (4).

Anna Szymanik-Kostrzevska
Paulina Michalska

„Tylko mnie kochaj”. O popularności wśród matek małych dzieci mitu wychowawczego o miłości zdolnej zastąpić wychowanie

Prezentowane w artykule badania dotyczą zagadnienia akceptacji przez matki małych dzieci przekonania, że miłość rodzicielska może zastąpić wychowanie. Główne pytanie badawcze brzmiało, czy badane matki akceptują mit, że „dziecko wystarczy kochać, nie trzeba go wychowywać” i kierują się nim w wychowaniu swoich dzieci. Do badań wykorzystane podskale Kwestionariusza Obsesyjnej Miłości Matki do Dziecka (KOMMD) – Miłość zamiast Wychowania (MW). Próba badanych obejmowała 113 matek dzieci w wieku od roku do 7 lat. Na podstawie uzyskanych wyników badań można wysunąć wniosek, że badane matki kierowały się mitem o miłości zdolnej zastąpić wychowanie w stopniu umiarkowanym, przy czym częściej niż akceptację przekonani składających się na mit deklarowały podejmowanie zachowań z nim związanych.

Słowa kluczowe: wychowanie, miłość, rodzicielstwo.

“Just love me”. Popularity of upbringing myth about the love able to replace upbringing among mothers of young children

Research presented in this article focuses on the issue of mothers of young children accepting a belief that parental love can replace upbringing. The main research question was whether the mothers that took part in the research accept the myth that “it is enough to love the child and there is no need to bring up the child” and whether they follow this rule in the process of bringing up their children. The study used the subscale Questionnaire of Obsessive Mother’s Love towards the Child – Love instead of upbringing. The sample of examined individuals, included 113 mothers of children between the age of 1–7. The results of the research can conclude that the examined mothers tend to adhere to a moderate level of believe to the myth that love can substitute upbringing but at the same time they are more likely to take behavior associated with it rather than accept all beliefs of the myth.

Keywords: upbringing, love, parenthood.

Ta Thi Thuy
Nguyen Thi Hong
Thanh Hóa University of Culture, Sports and Tourism
Vietnam

THE CHANGE OF THE ANCESTOR WORSHIP BELIEF IN THE VIETNAMESE FAMILY NOWADAYS

Introduction

Ancestor worship, with special cultural values, is a universal and eternal form of belief in the spiritual life of every Vietnamese. In each of the historical ages many customs and beliefs are constantly changing and the ancestor worship is no exception. At present, the ancestor worship is not only a custom but a fine custom, a filial tradition, a principle of ideology of each Vietnamese. They must remember about the concept “people have ancestor, have the origin” and about their birthplace so the Vietnamese who live in their houses or far away, even very busy with thousands of work, need to gather together in the anniversary of ancestor’s death¹.

1. Vietnamese conception of ancestor worship

A thousand-year-old reality shows that “no Vietnamese do not worship ancestors even if they live alone or live away from home even in another places with different custom”². Every Vietnamese family have ancestors altars. Everyone worships the ancestors, with the belief that their ancestors are the most sacred. Although they enter the eternal realm, the descendants still conceive that the ancestors exist there by their side, always assist in all activities of life as well as always bless the descendants when they meet the disasters, difficulties; they are happy when the descendants are lucky, they encourage the descendants to do good things and they remind, rebuke the descendants when they

¹ Đào Duy Anh, *Vietnam’s cultural history*, Dong Thap Publishing House 1998; Đào Duy Anh, *Vietnam through Dynasties*, Historical Publishing House, Hanoi 1962; *Rurals of Vietnam in history*, part I & II, ed. Institute of History, Social Sciences Publishing House 1978.

² Vu Ngoc Khanh, *Vietnamese family culture*, Youth Publishing House 2008, p. 78.

do bad things. The success, glory of each member of the family, the family line in addition to the efforts of individuals and families also derive from the merits of the ancestors. Therefore, the ancestor worship has become a custom (known as filial piety).

Socially, ancestor worship has always been respected and acknowledged by the political institutions (state) with variable degrees. Therefore, this belief, which is always parallel to the historical process of the nation, is one of the basic elements that brings together special spiritual values and contributes to the creation of the core: esteem the sentiment, filial piety and literature of each Vietnamese. The ancestor worship is a vivid expression of the cultural tradition of the family – family line – village – country. The ceremony of “When you drink water, think of its source”, “Gratitude is the sign of noble souls” has been handed down for thousands of years. At present, the ancestor worship has been subjected to the influence of the time quite strongly.

Studying the ancestor worship of Vietnamese in the Vietnamese families today and pointing out its changes under the influence of the integration period are of the paramount importance and help us preserve and promote the value of ancestor worship to suit the present cultural life.

2. The traditional ancestor worship in the Vietnamese families

The essence of the ancestor worship of the Vietnamese is from the spiritual belief that the alive and the dead people have a bond of mutual relations. The descendants descend on their ancestors, hope to receive protection. Researcher Tran Quoc Vuong: “Folklore space is not only a living space but also a space of spirituality and folk imagination; from the Hell to the Heaven, nine directions in the sky, ten directions on the Earth”³.

The essence of ancestor worship is the realization of the interaction between the supramundane and the realm, the special form of human-human interaction and between human beings and eternal values.

With a long-standing cultural tradition, Vietnam is considered one of the areas that preserved many cultural values, ceremonies, customs, rituals etc. with standardization in lifestyle, behavior for each member in the village, family line and family to follow. These norms create the rules, customs, practices, beliefs, lifestyles, rules of behavior for every person – family – family line – village – country. Although many customs, beliefs and lifestyles are dominated, changed by market economy, international integration and exchange, when we study about the ancestor worship in the Vietnamese family, we realize that the core values of this belief still hold the traditional norm. We would like to point out the cultural norms and changes viewed from the ancestor worship of the Vietnamese family, starting with:

³ Tran Quoc Vuong, *Vietnamese culture – explore and contemplate*, National Culture Publishing House, Journal of Culture and Art, Hanoi 2000, p. 180.

Select the location to place the altar

For the ancient Vietnamese most of tile houses or a cottages are constructed in the style of four pillars. Whether the size of the house is big or small (three or five compartments), the location of ancestral altar is always the most solemn place, thus “the ancestor altar always is placed in the middle compartment”⁴ – the sacred space. The altar’s direction follows the central door of the house. The ancients conceived that the best choosing of the direction of the house is that the front is the east, the back is the best; so the altar is placed in the middle of the house. We observed that most of the houses which were built about a hundred years ago have the east direction. Perhaps the ancient people said that the best direction according to the rotation of the sun is the east: “rise in the East, set in the West”. The science books of the winds and waters also write: “The East is merit, the South is vital force”. Therefore, the houses usually choose the east, the south-east or the south.

Currently, due to many land fund issues, the choice of house direction is not as the wishes of many families, the house built in new architecture is the building, the type of pipe house. The altar was taken to the top floor of the house but we saw that the altar was placed in the most important place in the house and still turned to the east.

Arranging the worshiping objects on the ancestor altar

The Vietnamese who are rich or poor must have ancestor altars in the house. For families from the middle class upwards, the ancestral altar is always well arranged. Traditionally, people divide the altar compartment into three classes. The outermost layer is the camp bed for people to do the ceremony; if there is no camp bed they will use the sedge mat in stead of. The second layer is an incense-table on which put the incense-burner, vase, lamp, crane etc. The innermost layer is the ancestral altar, in the middle there is a seat representing ancestors’ cult. The throne is painted with golden lacquer, dragon-shaped throne.

Some families also have a table to cover an ancestral altar, avoiding the hustle and bustle of outer life. For the well-off families the altar is decorated with horizontal lacquered board, parallel sentences. The horizontal lacquered board is re-lacquered and engraved with letters. From two sides of worship compartment hang parallel sentences. The parallel sentences are also red-lacquered, engraved with yellow letters and hung from the roof. The arrangement of worship objects on the altar of the ancients is very sophisticated. The worship objects must have enough meaning of five elements (metal, wood, water, fire, earth) to be born. Thus, the worship objects, in addition to the ancestors’ tablets (the throne), the descendants equip all types include: incense bowl, candle rack, incense tube, wine and water tanks, large wooden compote etc. but they must ensure the five elements as mentioned. Everything is arranged by the position that people can be seen the solemn, warm and meaningful (equivalent birth).

⁴ Tran Ngoc Them, *Find out Vietnamese cultural identity*, Ho Chi Minh Publishing House 2000, p. 250.

According to *Monograph of Hoàng Hóa district*, even if the poor families have no conditions, they still make high and narrow table unlacquered, the rich families have incense, prayer chair, gold lacquer painting and three, five or seven bronze and bronze busts. The altar compartment is also decorated with the door painting in fresco made by felt, parallel sentences. On the Lunar New Year or the anniversary of death people put on the fruits on the altar table, burn incense for worship. For rich families the worshipping objects are also the representation of the position of the family and family line. Therefore, the problem is more sophisticated, careful.

At present, the decoration of altar and worship objects of many families are no longer too fancy but they still comply with certain full traditional customs include the objects such as incense burner, candlestick, incense stick, cup of water. The altar is carefully decorated with ancestral tablets, incense burner, incense burner, lamp etc. The basic worship objects are: incense, flower and cup of water what shows certain changes in ancestor worship belief in the families.

Rituals of worship

There was not an unspoken stipulation about this ritual until the Nguyen dynasty, it was specifically stipulated the written form in the direction of the state normalization in the “Tho Mai ceremony” that assigned the ancestor worship and performed rites and ceremonies in the ancestor’s death anniversary. The person who is responsible for presiding over worship and celebrating the ancestor’s death anniversary (grandparents, parents etc.) must be the eldest son of the family, family line (or eldest grandson). When performing ritual sacrifices, he must wear correct and clean clothes (usually in long dresses and turban folded). Currently, due to working conditions, the convention is reduced, some families allow the youngest child to manage and worship when the eldest son is busy. Some families use the worship text according to the textbooks but others use vows according to family traditions that are passed down orally from generation to generation.

The process of performing the worship ritual during the death anniversary must go through the required steps from the recheck of sacrifice, incense, prayer to Kitchen God, to God of the soil and God of the gate and then proceed to worship ancestors. The ancestor worship must have all three rounds of wine, two rounds of incense, worship the full name of land, worship time, the worship host, worship objects, prayers etc. On parents’ death anniversary the eldest son must be presided over, the other sons must make the food tray or contribute for the death anniversary before. The acquaintances of the powerful family also bring on this day betel-nut, wine, votive paper, incense to the ceremony.

After completion of the sacrificial procedures the owner of the ceremony or the powerful person of the genealogical family reads the family annals or summarizes the history of the family so that their children can see the tradition of their forefather. The children find that house of worship and ancestor worship are the association between members in the family and maintain their blood relations and the order in their families and clans.

Studying the specific beliefs of ancestor worship of the Vietnamese, we see that Vietnamese often perform ancestor worship on family's important events such as weddings, funerals, death anniversaries, New Year holidays, new house, new born, examinations, the first day and fifteenth day of the Lunar month etc. In addition, whenever the families meet with difficulties, challenges, joys or sadness in life, all people remembers ancestors by worshiping for not only expressing gratitude to their ancestors but also by praying for ancestors to cover up and support. The worship objects that are offered to the ancestors are often the products of the motherland. However, ancestral offerings of Vietnamese people can not lack the basic dishes such as sticky rice, chicken, meat. The Vietnamese conceive: "How is the Yang, so is Yin. Thus people worship the ancestors with food as well as clothing, utensils, money, flowers, tea, wine"⁵.

Traditionally, ancestor worship is extremely formal, respectful and necessary. Because according to folk conception, people believe that Yang and Yin are the same, people live as they die. On the other hand, people also believe that although parents and grandparents died, their souls still dwell on the altars of the family to be closer to their children and grandchildren, to monitor the work and activities as well as to bless them good luck and get rid of the bad luck. In other words, the ancestor worship is a line that connects the visible world of the alive people to the divine invisible world. It is inclined to the good for human, it leads people to the right thing and allow them to avoid doing the wrong thing.

3. Some issues of cultural change viewed from ancestor worship in the Vietnamese family

In recent years, along with the urbanization process, many cities, towns and district centers have been expanded to the surrounding areas. Many projects have been invested and masterfully designed like tourist resorts, newly built traffic projects that contribute to shorten the the distance between regions in the whole country. There have been created large industrial zones which have attracted thousands of workers to work; the road in rural areas has been concretized to fundamentally change the face of the countryside. The process of urbanization has an impact on the life organization of the former agricultural community and urban residents, forces them to reconstruct social life, living life, cultural life and to change to fit with the realities of life and working of each person.

The change from a farmer into a worker forced people to reorganize their lifestyle, work sense, responsibilities with family, society and factories where they work; to deal with all relationships in the family, family line and society. This cultural change starts with eating habits, thoughts and daily activities; ancestor worship is also organized to suit the real life.

Under the influence of market economy, the traditional ancestor worship of Vietnamese has changed a lot. Some changes such as the concept of ancestor worship

⁵ Ibidem, p. 250.

are not easy to recognized but others are also easily recognizable – such as the changes in layout, arrangement of the altar or in the worship ritual. These changes are partly appropriate for each person's real life, but they are also unreasonable. If we do not adjust, these changes will affect the customary habits that our forefathers have built for thousands years. Practical study of some cultural changes viewed from the belief of ancestor worship in the Vietnamese family shows that:

Changes in the size and structure of the family affect the variation in the ancestor worship belief

The family model of the Vietnamese is the nuclear family. But in fact there are families that have three, four or five generations living together. According to our survey data, there are still many family models in Vietnam today. These families have often economic conditions and political status in society. In other words, these are the families with a traditionalist tradition.

The communes where are the families with three, four or even five generations are established before 1945. These communes are formed on the basis of the villages which are classified by the state for the first ranking in the competition-examinations with merits in the national defense and national construction. Some communes have more than 150 families with three or four generations as Hoang Loc commune, Hoàng Phủ commune (Thanh Hóa province). This shows that the existence of ceremonial, ritualized norms in the ancestor worship here is indispensable.

At present, we find out that the nuclear family model (spouse and children) are increasing due to economic conditions, working conditions. The restructuring of this nuclear model is due to the process of production industrialization including agricultural production and urbanization. These both issues have affected certain changes in the cultural life and religious life in which the ancestor worship also changed. When people leave their family to go to work far away or go to the city, the town, sometimes even in the village, they take the ancestral tablets, incense pins are applied from the main worship house in the hometown to make the altar in the new home. In these new houses it is difficult for the owner to arrange the position of the altar and the death anniversary in accordance with tradition.

The change in the arrangement of the ancestors' altar

At present, the arrangement of the ancestors' altar in the Vietnamese families still retains the basic elements but is arranged more compact, simpler. Nowadays, the house structure of most families is mainly roof house or building so arranging the ancestral altar in three-compartment houses encountered many difficulties. Some families still arrange the ancestral altar in the middle of the house or on the ground floor but according to living conditions, most people place the altar on the top floor of the house to be quiet and avoid noise. With the concept of "worship is sacred, forbear brings the good" the ancestor worship is still important to young people. But for young families the worship is mostly "distant" because their ancestors are actually worshiped in their parents' homes.

Therefore, the altar arrangement in a young family is mainly to fit the eyes, solemn and beautiful, so there is little standard in the decoration of the ancestral altar.

The change in worship ritual

Under the influence of urbanization, the ancestor worship rituals transform in a simple way in accordance with modern life but preserves the sacred meaning inherent. This change starts with the worship objects, rituals, vows, costumes, worship person etc. Some families are not familiar with the ceremonies so they invite the worshipers to preside over the ceremony in the death anniversary. This is on the contrary to the traditional ancestor worship where the eldest son in the family must be the worshiper, responsible for ritual worship ancestors on the death anniversary⁶.

In addition, under the influence of the market economy, many families hire people to cook for the ancestor's death anniversary what is a very popular service in today's society. Accordingly, this service will take care of all the cooking and prepare dishes and cups to worship the ancestors and then to entertain the relatives. Hiring a cook helps people reduce the workload for homeowners whenever they have a work. However, the family reunion and preparing for the anniversary of descendants are not longer, there is very little time for all members of family or family line to be closed together, to share with each other. That makes the anniversary less sacred.

The real life also makes families to celebrate the death anniversary in accordance with the working time of each person so the death anniversary may be hold sooner or later than a few days and hold on Saturday or Sunday. The change of the anniversary date is appropriate but because of that it is easy for the members to forget the main date of ancestor's death anniversary and to lose the spiritual element of the death anniversary.

Conclusion

Ancestor worship which is a form of folk beliefs has a great significance in terms of community organization in traditional society. This is a particular form of behavior, not merely human-to-human intercourse but between human beings and eternal cultural values. Over time, the concept and the way of worshipping ancestors of the Vietnamese have changed in some ways but the biggest meaning of this custom has not changed. It is considered to be the principle of human morality which is the fullest expression of the gratitude of the descendants towards the forefather. Studying some of the typical characteristics of ancestor worship in the Vietnamese family and its changes in the present society helps us to appreciate the great values of this belief in community life, to preserve and promote the traditional beauty which should not be lost in the future.

⁶ See Duong Thi Minh, *The Vietnamese family and the role of women in the current period*, National Political Publishing House in Hanoi 2004.

Bibliography

- Đào Duy Anh, *Vietnam's cultural history*, Dong Thap Publishing House 1998.
- Đào Duy Anh, *Vietnam through Dynasties*, Historical Publishing House, Hanoi 1962.
- Duong Thi Minh, *The Vietnamese family and the role of women in the current period*, National Political Publishing House in Hanoi 2004.
- Rurals of Vietnam in history*, part I & II, ed. Institute of History, Social Sciences Publishing House 1978.
- Tran Ngoc Them, *Find out Vietnamese cultural identity*, Ho Chi Minh Publishing House 2000.
- Tran Quoc Vuong, *Vietnamese culture – explore and contemplate*, National Culture Publishing House, Journal of Culture and Art, Hanoi 2000.
- Vu Ngoc Khanh, *Vietnamese family culture*, Youth Publishing House 2008.

Ta Thi Thuy
 Nguyen Thi Hong

The change of the ancestor worship belief in the Vietnamese family nowadays

The belief of ancestor worship is one of the ancient traditions of the Vietnamese which is present in almost every activity of ethnic culture. Through time, ancestor worship has still a lasting vitality in the Vietnamese mind and is respected by people although the current market economy has had an impact on this belief. Thus, we find the core values of the ancestor worship tradition in the family of Vietnam today that are still conserved by each person and each family.

Keywords: ancestor worship, tradition, ethnic culture.

Zmiana w wierze w kult przodków we współczesnej wietnamskiej rodzinie

Wiara w kult przodków to jedna ze starożytnych tradycji wietnamskich, wciąż obecna w niemal w każdym działaniu kultury etnicznej. Mimo upływu czasu kult przodków wciąż żyje w wietnamskich umysłach i jest przez ludzi respektowany, chociaż obecna gospodarka rynkowa miała na niego wpływ. Odnajdujemy zatem w wietnamskich rodach podstawowe wartości tradycji czczenia przodków, które są wciąż chronione przez każdą osobę i każdą rodzinę.

Słowa kluczowe: kult przodków, tradycja, kultura etniczna.

Le Quoc Nguyen
Nguyen Thi Thuy Duong
Thanh Hóa University of Culture, Sports and Tourism
Vietnam

FINDING OUT LABOR DIVISION IN COASTAL FISHERY HOUSEHOLDS OF NGHI SON COMMUNE, TỈNH GIA DISTRICT, THANH HÓA PROVINCE

Introduction

Nghi Son is an island commune in Tĩnh Gia district, Thanh Hóa province with 2 354 households with 6 964 inhabitants, accounting for 3,2% of the district population. Nghi Son Island has got traditional exploitation, fishing and aquaculture. This is also the only place of Thanh Hóa to develop specialty fish farming by floating rafts. At present, there are 1 002 households directly involved in production activities related fishery. However, nowadays Nghi Son Island is a busy industrial complex with many projects such as cement factory, Nghi Son thermal power plant, Nghi Son deep water port and ecotourism resorts. This has created the Nghi Son island commune with many changes in its economic structure and labor structure. Particularly, the shift in the division of labor in fisher households has changed the social relationship in which relationships between family members, in particular gender relations¹.

1. The basic concepts

Fishermen: according to the Vietnamese dictionary, “fishermen are people who catch fish”. The “fisherman households are specialized fishing”². Nowadays, the concept of fishermen is expanded due to the change in occupational structure. Fishermen are understood to be the households of those who are practically engaged in fishing,

¹ Socio-economic situation in 2014, socio-economic development in 2015 in Nghi Son commune, Tĩnh Gia district, Thanh Hóa province, Thanh Hóa 2015; *Future, Sociology and the Problems of Social Change*, Social Science Publishing House 1997.

² *Vietnamese Dictionary*, ed. Institute of Linguistics, Danang Publishing House 2013, p. 234.

aquaculture and seafood processing and those who participate in the service, buying and selling directly related to exploit, catch seafood.

Gender role: it is the set of behaviors that the society expects of men and women in relation to the sexual characteristics and abilities that the society regards as belonging to men or to women (boys or girls) in a particular society or culture. Both women and men participate in all three roles:

- role of production: the role of production involves the work done by both men and women for either public money or in kind. It includes the production of goods of value for exchange and the production of both homemade and used goods but also of potential value;
- the role of reproductive labor: it includes activities to maintain the race, reproduce labor. This role is not merely a reproduction of biological resources but it is also the care, maintenance and development of the workforce for the present and the future, such as raising children and nurturing family members, housework etc.;
- community role: expressed in community-based engagement activities to maintain and develop community resources and to meet community needs and objectives³.

Labor division: according to the sociological concept initiated by Auguste Comte, the division of labor is the specialization of labor tasks in order to perform the function of stabilizing and developing society, strengthen the bond between the individuals and the social order. Gender division of labor is a factor shaping gender roles in the family and society. It is noteworthy that gender division of labor does not simply rely on differences in biological characteristics between males and females but is always tied to the habits of thinking and attitudes about male and female roles in society⁴.

2. Research methodology

Research uses a number of methods such as interviewing, observation and document analysis in which the main method is structured interview (questionnaire survey). Research conducted to survey 250 households out of 1 002 households directly involved in production activities related to fishery. The main focus is on the division of labor in fisher households. The information obtained from the questionnaire are synthesized, cleaned, coded and processed by SPSS software according to statistical statistics taking into account statistical significance. The results of the analysis are explained according to the specific issues of the study.

³ Le Thi Quy, *Gender Sociology of Gender*, Vietnam Education Publishing House 2010, p. 43–122.

⁴ Nguyen The Tram, *Solutions to Resolve Employment Problems of Coastal Fishermen in the Central Region*, Ministry Level Science Project, Ho Chi Minh National Political Academy, Da Nang Sub-Institute 2005, p. 17.

3. Content and research results

3.1. Division of labor in production and economic development of the family

In the past, the basic occupational characteristics of coastal fishermen often used manpower; they were responsible for direct implementation of such activities as fishing and exploiting. Fishermen often went for a long time, harsh natural conditions, needed to use a lot of labor force so few of the women in the study area engaged in marine activities⁵.

Table 1. Income of household members

unit: %	husband	wife	both	offspring	other	gross
male	51,5	11,2	35,4	1,3	0,6	100
female	54,0	10,8	29,0	2,3	3,9	100

Source: author's survey in 2016.

Both sexes claimed that the husband – householder – has the highest earning in the household (51,5% and 54%). The main source of income among fisher households largely depends on the results of the men's harassment in exploiting, fishing and some occupations involving women: processing, cultivating and trading seafood.

The key role of male coastal household fishers is not only reflected in incomes and employment but also in making decision in important areas of the household economy, particularly in the field of organization of production labor.

Table 2. Decision maker in production organization

unit: %	husband	wife	both	offspring	other	gross
procurement of production facilities (vessels, rafts, marine devices)	71,4	11,5	15,2	0,2	1,7	100
capital loan	59,2	7,2	26,5	2,2	4,9	100
way and organization of production	69,4	9,6	19,3	0,5	1,2	100

Source: author's survey in 2016.

The above data shows that 71,4% of husbands make decision to purchase means of production, 59,2% to borrow money, 69,4% to determine the direction and organize production. This result is perfectly consistent with gender function theory given by Emile Durkheim (1857–1917), a French sociologist, one of the typical representations of this theory with the view that men are assigned professional functions (tools, occupations) to create material goods and women have the function of expression (culture, emotions)⁶. Thus, the husband, with the householder position, plays a decisive role in the organization of household production in the study area.

⁵ Quy Lam, Kim Phuong, *The Status Role of Vietnamese Women – Historical Recognition of Women and Women's Rights*, Social Labor Publishing House 2014.

⁶ *Gender Sociology and Development*, ed. Le Ngoc Hung, Nguyen My Loc, Hanoi National University Press 2000, p. 23.

However, nowadays, in the new living conditions, wives, women in Nghi Son commune play a large role in building the economic life of the household. Research results in Nghi Son Commune show that 50 out of 250 women surveyed are directly involved in the sea fishing with their husbands (20%).

“In the past my husband went to catch seafood alone, no one help to drop the net, pull the net and had to hire, while I was idle at home, I were worry about my husband a lot. From the day I was in the boat with my husband out to sea sharing the burden, hard in the sea fishing, to catch the fish I am very happy. Family economic are better, our children have good condition for studying” (PVS, female, 38 years).

During the days when husbands go to catch seafood, in the countryside, women often do other jobs to increase their income, such as: making dried fish, fish sauce, buying and selling fish or doing seasonal jobs in Nghi Son economic zone. Thus, it is clear that women also contribute to income generation, they build and stabilize family economics with their husbands. It is fact that the economic position of women in the families of fishermen is increasingly enhanced.

The role of women in production is also expressed through decision-making and business activities. Selecting a business item is an important part of the production process. If the husband plays a decisive role in the purchase of production facilities, loans, directions and production methods, the wife plays a decisive role in the management of revenue and expenditure (see table 3).

Table 3. Decision makers and implementation in business, trading

unit: %	husband	wife	both	offspring	other	gross
decision makers						
type of business items	23,4	53,3	16,6	0,7	5,9	100
place of purchase, sale, purchase price, selling price	15,6	50,0	33,3	0,0	1,1	100
the person who perform the steps						
management of collection, payment	32,3	41,6	24,0	0,3	1,7	100
transportation, loading and unloading	57,3	13,6	22,5	5,3	1,2	100
direct service or sales	21,0	50,0	21,5	6,1	1,4	100

Source: author's survey in 2016.

Data in table 3 shows that the transport and loading and unloading of seafood is mainly man-made (57,3%) because of the heavy and laborious work that is suitable for man. Meanwhile, women usually sell (50%). Women who have experience in business understand the tastes of customers, know well which business is the most profitable, thus they decide the business product (53,3), the purchase price (50%) and also are the manager of revenue, expenditure, payment (41,6%). Now not only men make decision over business and production but also women. It is clear that direct participation in the areas above has raised the position of women in Nghi Son commune on a par with men and now

women play an important role in their decision-making and implementation family economic functions.

3.2 In reproductive operations

Reproduction is activities that create race and reproduce labor. They include childbearing, parenting, caring for family members and doing household works, washing and cleaning the house. The research results show that in the fishermen in Nghi Son commune woman are responsible for caring, parenting, shopping for school supplies, contacting school teachers, arranging leisure time as well as managing and keeping finances for living expenses.

Table 4. Homemaker, health care and child education

unit: %	husband	wife	both	offspring	other	gross
caring the health for family members						
male	5,5	43,1	38,4	1,3	11,7	100
female	2,8	54,7	29	2,3	11,2	100
teaching children						
male	15,9	31,4	35,5	4,4	12,7	100
female	12,9	39,4	29	5,1	13,6	100
housework						
male	7,3	59,5	18,5	7,6	7	100
female	5,8	68,9	11,4	8,6	5,1	100

Source: author's survey in 2016.

Data in table 4 shows that both sexes consider that women are mainly responsible for caring of their children (43,1% and 54,7%). However, there is a share of husbands in teaching their children; the proportion of couples participating in teaching children is high (35,5% and 29%). A fisherman: “My life is on the sea so much, now I just expect my children to study well, so the couple are very interested” (PVS, male, 43 years).

Women not only play a major role in the teaching and caring the health for their family but they also mainly do the housework. Both sexes admitted that most housework (59,5% and 68,9%) were the work of housewives. Husbands are less engaged in housework (7,3% and 5,8%).

This is in part due to the conditions and living conditions of fisher families. Firstly, the characteristics of the sea fishing is very hard, men spend so much time in the sea so they are often away from home and less likely to directly participate in family work and child care. Secondly, the wife and family members have sympathy and think that after the hard work and long trips to the sea the husbands need rest and time to prepare for the next trip.

Thus, the work in the family – such as health care, teaching children, housework – are largely undertaken by women. This is an unpaid work but it takes a lot of women’s time and energy. Therefore, women also have less time to rest and care for themselves. In fact, part of the dedication of women has not been properly appreciated by the family and society and the silent contributions are either forgotten or “not seen”. Therefore, in order to achieve equality between men and women not only in the paid sector but also in the unpaid sector it is necessary to renovate the way of thinking and perception of this type of work.

3.3. In community activities

Community work is something that involves collective action, such as: holidays, festivals, funerals, weddings. It may also be public works, family activities or neighborhoods. In the past of the Vietnamese people, the “family and community tasks” were only undertaken by a man – the husband in family. However, the results of the investigation are as follows in table 5.

Table 5. Participants in community social activities

unit: %	husband	wife	both	offspring	other	gross
visit relatives	18,7	17,8	56,6	2,1	4,8	100
funerals, marriages	19,7	18,8	55,4	1,6	4,5	100
ancestor worship	32,6	20	38	1,4	8,1	100
engage in social work	29,3	25,2	35,4	2,8	7,3	100

Source: author’s survey in 2016.

Male still plays a major role in ancestor worship (32,6%), with the majority of men participating in social organizations and community activities (29,3%), such as corporations, groups, production team, farmer association. Male fishermen are not only directly involved in technical training courses on capture fisheries, aquaculture and loans for job creation by local authorities but they also directly decide the big family issues and join the organizations which help them to cooperate and catch up with the information, technology and understanding of the party’s policy, state and local government.

However, it is also possible to see that today community work is not just a male job but women are also directly involved and they have a greater effect on community work (visiting relatives: 18,7% and 17,8%; funerals, marriages: 19,7% and 18,8% social work: 29,3% and 25,2%). This can be explained that men usually go to the sea for a long time so they are less able to directly participate in community work and these jobs must be undertaken by women in the family. “I usually go to sea for a whole month so everything in the house and in the neighborhood when I go away my wife undertake but when I come back, both husband and wife join together” (PVS, male, 39 years).

Women in coastal fisher folk households in Nghi Son commune play an important role not only in family work and in economic development but also in family income. Their role is enhanced within the family and in society. The recent economic restructuring and division of labor in Nghi Son has confirmed and enhanced the role of women in the family. With the targeted programs of poverty reduction, education development strategies and community development policies of the party and the state, women have become more confident and brave to participate in family development and socio-economic development.

Conclusion

The results of the study show that the division of labor in the family is a form of labor organization in society which has existed for a long time but it has changed certainly under the influence of modern society. In the present context, men and women in Nghi Son are involved in household production development, as men play a key role in the organization of production, they are the main source of income and determine the production method and investment in the purchase of household goods when women increasingly show their role in engaging in activity produce household economic development and play a leading role in the work of family, community and society. They direct participate in these areas has raised the position of women in Nghi Son commune on a par with men and now women play an important role in the decision-making and implementation of the family economic functions. That represents a significant improvement in gender equality.

Bibliography

- Future, Sociology and the Problems of Social Change*, Social Science Publishing House 1997.
- Gender Sociology and Development*, ed. Le Ngoc Hung, Nguyen My Loc, Hanoi National University Press 2000.
- Le Thi Quy, *Gender Sociology of Gender*, Vietnam Education Publishing House 2010.
- Nguyen The Tram, *Solutions to Resolve Employment Problems of Coastal Fishermen in the Central Region, Ministry Level Science Project*, Ho Chi Minh National Political Academy, Da Nang Sub-Institute 2005.
- Quy Lam, Kim Phuong, *The Status Role of Vietnamese Women – Historical Recognition of Women and Women’s Rights*, Social Labor Publishing House 2014.
- Socio-economic situation in 2014, socio-economic development in 2015 in Nghi Son commune, Tỉnh Gia district, Thanh Hóa province*, Thanh Hóa 2015.
- Vietnamese Dictionary*, ed. Institute of Linguistics, Danang Publishing House 2013.

Le Quoc Nguyen
Nguyen Thi Thuy Duong

Finding out labor division in coastal fishery households of Nghi Son commune, Tinh Gia district, Thanh Hóa province

With the aim of focusing on clarifying gender division of labor in fisherfolk households in Tinh Gia district, Thanh Hóa province, the research uses qualitative research and quantitative research methods from data survey on the topic of “Labor division in coastal fishery households of Thanh Hóa province – case study in Nghi Son commune, Tinh Gia district, Thanh Hóa province” in 2016. From this the researchers study household economic development and activities to maintain relationships between family members with the community and society in the study area.

Keywords: gender division, division of labor, households, case study.

Rozpoznanie podziału pracy w rybackich gospodarstwach domowych w gminie Nghi Son, dystrykt Tinh Gia w prowincji Thanh Hóa

W celu skoncentrowania się na uściśleniu podziału pracy ze względu na płeć w gospodarstwach domowych rybaków w dystrykcie Tinh Gia, w prowincji Thanh Hóa, wykorzystane zostały wyniki badań jakościowych i ilościowych. Badania na temat „Podział pracy w gospodarstwach przybrzeżnych rybołówstwa w prowincji Thanh Hóa – studia przypadków w gminie Nghi Son, dystrykt Tinh Gia w prowincji Thanh Hóa” przeprowadzone zostały w 2016 roku. Naukowcy badają rozwój gospodarczy gospodarstw domowych i działania mające na celu utrzymanie relacji między członkami rodziny a społeczeństwem w zakresie objętym badaniami.

Słowa kluczowe: podział płci, podział pracy, gospodarstwa domowe, studium przypadku.

Anna Szemplińska
Kiriakos Chatzipentidis
Uniwersytet Wrocławski

ZASTOSOWANIE BIBLIOTERAPII W PRACY Z OSOBAMI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ NA PRZYKŁADZIE WSPÓLNOTY L'ARCHE

Wspólnota L'Arche

Arka (z franc. *L'Arche*) to międzynarodowa federacja ekumenicznych wspólnot, tworzonych przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną oraz ich asystentów. W placówkach tych niepełnosprawni oraz towarzyszący im opiekunowie (asystenci) razem mieszkają i pracują. Domy L'Arche tworzone są na wzór domów rodzinnych dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Pierwsza Wspólnota powstała we Francji w 1964 roku, kiedy to Jean Vanier¹ zamieszkał razem z Raphaelem Simi i Philipem Seux – mężczyznami z niepełnosprawnością intelektualną. Dziś w ponad 30 krajach świata istnieje około 140 wspólnot, w których spotykają się i mieszkają ludzie o różnych światopoglądach, wyznaniach, tradycjach i wykształceniu. L'Arche w Polsce powstała w 1981 roku i działa jako organizacja pożytku publicznego. Przyjęła prawną nazwę Fundacja L'Arche z siedzibą w Śledziejowicach, a jej pozostałe polskie filie znajdują się w Poznaniu, Wrocławiu i Warszawie.

1. Działania terapeutyczne prowadzone we wspólnotach L'Arche

Wspólnoty L'Arche prowadzą małe domy pomocy społecznej, mieszkania chronione, placówki terapeutyczne i ośrodki wsparcia dziennego. Mieszkańcy wspólnoty regularnie uczestniczą w warsztatach terapii zajęciowej, skupionej na wypełnianiu codziennych

¹ Jean Vanier (ur. 1928) – kanadyjski działacz społeczny i filantrop, założyciel wspólnot L'Arche oraz Wiary i Światła, które działają na rzecz osób z niepełnosprawnością intelektualną. W 2015 uhonorowany Nagrodą Templetona.

obowiązków i uczeniu się odpowiedzialności za pracę. Członkowie wspólnot żyją tak jak w zwykłej rodzinie, biorą udział w prowadzeniu domu (porządki, przygotowywanie posiłków, troska o dom i ogród, zakupy, pranie, przygotowywanie świąt i uroczystości). W działania te włączani są pedagodzy, lekarze, terapeuci i psycholodzy².

Zgodnie z *Deklaracją Tożsamości i Misji L'Arche*³, wspólnoty działają na rzecz godności i wartości osób z niepełnosprawnością intelektualną. Wartość tę odkrywa się we wzajemnych relacjach, które pozwalają kształtować rozwój członków wspólnoty. L'Arche deklaruje, że jej celem jest tworzenie świata bardziej przychylnego najsłabszym; zgodnie z tą ideą federacja angażuje się w życie lokalnych środowisk, przemieniając ich kulturę⁴. Fundamentem działań terapeutycznych w L'Arche jest wspólne zamieszkiwanie i przebywanie ze sobą osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz ich asystentów. Dzięki małej liczbie mieszkańców łatwiej dostrzec potrzeby i możliwości każdego z nich oraz zapewnić potrzebne wsparcie medyczne, emocjonalne, poznawcze, kulturalne czy duchowe. Atmosfera wzajemnego zaufania, serdeczności oraz braterskie relacje, które można zaobserwować we wspólnotach L'Arche, pozwalają mieszkańcom na pogodzenie się z niepełnosprawnością i dojrzałe przeżywanie swojej inności. Oczywiście procesy te są długotrwałe i często burzliwe, jednak z perspektywy ponad pięćdziesięciu lat istnienia wspólnot L'Arche można zaobserwować, że stają się źródłem poprawy jakości życia zamieszkujących je osób z niepełnosprawnością intelektualną.

2. Zastosowanie biblioterapii w pracy z osobami z niepełnosprawnością

Biblioterapia (terapia czytelnicza) to zamierzone działanie korzystania z książki lub materiałów niedrukowanych (na przykład obrazów lub filmów), które prowadzi do realizacji celów rewalidacyjnych, resocjalizacyjnych, profilaktycznych i ogólnorozwojowych. Kluczowym elementem biblioterapii jest relacja pomiędzy uczestnikiem terapii a biblioterapeutą. Biblioterapia może być przeprowadzana indywidualnie bądź w grupie⁵. Mechanizm działania biblioterapii jako pierwsza opisała Caroline Shrodes. W 1949 roku zidentyfikowała ona trzy wzajemnie zależne fazy, których doświadczali uczestnicy sesji biblioterapeutycznych: identyfikacja, *katharsis* i wgląd w siebie⁶. Identyfikacja jest w pełni doświadczana, gdy czytelnik sympatyzuje z bohaterem książki i odnosi swoje własne doświadczenie do doświadczenia postaci literackiej. Uświadomienie sobie podobieństwa sytuacji prowokuje powstanie emocji, które są początkiem drugiej fazy – *katharsis*. Czytelnik przeżywa wówczas uczucia pod ochronnym przebraniem bohatera książki. *Katharsis* pozwala świadomie i podświadomie wyrazić emocje. Uczucia związane z jakimś problemem dają nową perspektywę i dopiero wtedy uczestnicy biblioterapii mogą doświadczyć ostat-

² Zob. www.larche.org [luty 2017].

³ *Deklaracja Tożsamości i Misji L'Arche*, <http://www.larche.org/pl/wp-content/uploads/2016/04/materia%C5%82y-cz.-1-przewodnik-asystenta-przyk%C5%82ad.pdf> [luty 2017].

⁴ Ibidem.

⁵ E. Tomasiak, *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*, Warszawa 1994, s. 26.

⁶ W. Czernianin, *Teoretyczne podstawy biblioterapii*, Wrocław 2008, s. 19.

niej fazy: wglądu w siebie. Wgląd jest osiągnięty, gdy czytelnik zidentyfikuje rozwiązanie dla bohatera książki i odniesie je do swojego problemu⁷. Biblioterapię stosuje się w pracy z pacjentami w różnym wieku. Terapia czytelnicza jest przeznaczona dla osób dotkniętych chorobą, niepełnosprawnością fizyczną i intelektualną. W leczeniu stosowane są książki, a także teksty autorstwa terapeutów i pacjentów, które korespondują z celami terapii. „Czytanie ma bezpośredni związek z poznawaniem, kiedy człowiek czyta, nie jest pasywny, lecz tworzy znaczenia. W efekcie samo czytanie stanowi metaforę poznawania”⁸.

Choć uznaje się terapeutyczny potencjał książki, badania nad skutecznością biblioterapii przynoszą niejednoznaczne rezultaty. Może się to wiązać między innymi z przyjętymi założeniami metodologicznymi, perspektywą badawczą oraz niedoskonałością narzędzi pomiaru. Efektywność terapii czytelnicznej zależy od jakości materiału biblioterapeutycznego, literatury odpowiednio dobranej do wieku uczestników oraz dostępności książek odwołujących się do konkretnych potrzeb uczestników biblioterapii. Sukces interwencji biblioterapeutycznej zależy jednak przede wszystkim od zdolności biblioterapeuty oraz jego umiejętności nawiązywania relacji, prezentowania książki i organizowania przestrzeni dla sensownego dialogu. Umiejętne prowadzenie indywidualnej bądź grupowej terapii czytelnicznej stymuluje umiejętności społeczne i interpersonalne, a także zapewnia możliwość wymiany myśli, emocji i doświadczeń poprzez kontakt z innymi uczestnikami, którzy dzielą podobne sytuacje życiowe⁹. Pomimo ograniczeń biblioterapię należy traktować jako kompleksową formę wsparcia w rozwiązywaniu sytuacji trudnych i problemów emocjonalnych oraz w rozwoju osobistym i samorealizacji.

Podczas opisywania interakcji pomiędzy osobami z niepełnosprawnością intelektualną a literaturą należy pamiętać, aby nie poddawać się stereotypowi całkowicie deprecjującemu możliwości tej grupy czytelników. Zgodnie z owym stereotypem przeszkodami w zapoznawaniu się z twórczością literacką mogą być problemy ze skupieniem uwagi, ograniczona zdolność do wyobrażania sobie rzeczy abstrakcyjnych, słaba pamięć, ubóstwo języka, a przede wszystkim słabo opanowana umiejętność czytania lub analfabetyzm. Myślenie takie skutkuje niemożnością wyobrażania sobie sytuacji, w której osoba z niepełnosprawnością intelektualną korzysta z biblioteki, dokonuje zakupu książek lub sama jest ich autorem. Powyższy stereotyp powoduje szkodliwe przekonanie, że literatura i niepełnosprawność intelektualna to „dwa sprzeczne ze sobą byty”. Oczywiście kolejnym błędem w rozpatrywaniu relacji zachodzących między osobami z niepełnosprawnością i książkami może być „nadmierny optymizm rehabilitacyjny”¹⁰.

Relacja terapeutyczna z czytelnikiem z niepełnosprawnością intelektualną wymaga zbudowania „niezmierne silnego poczucia bezpieczeństwa w miejscu odbywania zajęć”,

⁷ Ibidem, s. 20.

⁸ W. Sikorski, *Psychoterapia sprzyjająca mózgowi*, Warszawa 2013, s. 161.

⁹ B. Szczupał, *O literaturze dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Recepcja – edukacja – terapia – wsparcie – twórczość*, Warszawa 2009, s. 85.

¹⁰ S. Kowalik, *Książka w procesie rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Biblioteka otwarta dla czytelników niepełnosprawnych: materiały z konferencji w Grudziądzu 2001*, red. E. Stachowska-Musiał, Warszawa 2002, s. 9.

na przykład w bibliotece. Teksty stosowane w biblioterapii z reguły powinny być „proste”, należy unikać treści aluzyjnych i abstrakcyjnych¹¹. Preferowane są książki „łatwe w czytaniu”, które cechuje prosta akcja, krótki wstęp, niewielka liczba postaci oraz brak trudnych słów i metafor. Styl stosowany w materiale biblioterapeutycznym powinien być zwięzły, a wydarzenia fabularne – prezentowane zgodnie z logiką i chronologią. Jeśli bibliotekarz, pedagog lub terapeuta czyta na głos, wybrane teksty „winny być realizowane głosowo w sposób perfekcyjny”¹².

3. Biblioterapia osób z niepełnosprawnością intelektualną we wspólnocie L’Arche

Zajęcia biblioterapeutyczne dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym, które są przeprowadzane w domach pomocy społecznej (DPS) podobnych w niektórych aspektach do domów L’Arche, mają najczęściej za zadanie: zapewnienie osobom niepełnosprawnym kontaktu z nauką, sztuką i rozrywką; rozwiązywanie problemów osobistych mieszkańców DPS poprzez ukierunkowane czytanie; doskonalenie umiejętności czytania; doskonalenie sprawnego wyrażania myśli w formie publicznej wypowiedzi; ukazywanie mieszkańcom DPS właściwych postaw i wzorów osobowościowych; pomoc w odnalezieniu się w nowej sytuacji życiowej; integrację ze środowiskiem ludzi zdrowych; aktywizację osób niepełnosprawnych; doskonalenie umiejętności rozumienia przeczytanych tekstów¹³. Należy pamiętać, że „biblioterapia z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie nie zawsze przypomina klasyczne modele postępowania biblioterapeutycznego, nie zawsze w trakcie zajęć występują wszystkie elementy procesu biblioterapeutycznego. Ten rodzaj biblioterapii opiera się na szukaniu odpowiednich technik terapeutycznych, form i środków oddziaływania”¹⁴. W życiu codziennym L’Arche działania o charakterze terapeutycznym, arteterapeutycznym czy biblioterapeutycznym nie zawsze są odgórnie planowane, najczęściej dzieją się samoistnie.

Mieszkańcy L’Arche wspólnie pracują, odpoczywają, świętują i modlą się. Aspekt modlitwy we wspólnotach ma ogromne znaczenie, o czym świadczy fakt, że w domach L’Arche na całym świecie jej mieszkańcy posługują się specjalną książką-albumem, napisaną przez Jeana Vaniera wraz z jego przyjaciółmi zamieszkującymi L’Arche. *Je rencontre Jesus*¹⁵ (1982) to opowieść oparta na Starym i Nowym Testamencie. Celem książki jest zaproszenie jej użytkowników (jest bowiem kierowana nie tylko do tych, którzy potrafią czytać, lecz również do tych, którzy chętniej posługują się obrazem) do wyruszenia w drogę wraz z Jezusem. W tym miejscu należy zaznaczyć, że już od starożytności głównym mate-

¹¹ M. Pietrzak, *Między tekstem a czytelnikiem: żywe słowo w bibliotece – tradycja i współczesność*, Toruń 2012, s. 195.

¹² Ibidem, s. 198.

¹³ M. Grzelak, *Zajęcia biblioterapeutyczne dla osób z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim i umiarkowanym*, „Biblioterapeuta” 2001, nr 2, s. 11–12.

¹⁴ B. Szczupał, *O literaturze dla dzieci...*, op. cit., s. 143.

¹⁵ J. Vanier, *Je rencontre Jesus. Il me dit „Je t’aime”*. *Historie de l’Amour de Dieu a travers la Bible*, Québec 1982.

riałem biblioterapeutycznym dla ludzi potrzebujących pomocy i uzdrowienia były teksty religijne. W następnych stuleciach, na przykład w XIII wieku w Kairze, ludziom chorym zalecano lekturę Koranu, a w XVIII wieku w Europie oraz podczas I wojny światowej – teksty chrześcijańskie, przede wszystkim Pismo Święte¹⁶, a także żywoty świętych. Wiele opowieści biblijnych ma ten sam charakter co baśń, buduje w umyśle słuchacza świadomy lub nieświadomy krąg skojarzeń. Liczne baśnie z kręgu kultury zachodniej zawierają właśnie treści religijne¹⁷. Proces biblioterapeutyczny zaczyna się, gdy książka i zawarty w niej tekst zaczynają oddziaływać na zachowanie czytelnika. Dla ludzi wierzących efekt terapeutyczny może zatem przynieść odwoływanie się do treści religijnych¹⁸.

W książce Vaniera język jest bardzo prosty, bo z założenia nie ma on przemawiać do intelektu czytelnika, lecz wywoływać emocje, pozwalać na wgląd w siebie. *Je rencontre Jesus* została napisana charakterystycznym kaligraficznym pismem, przypominającym pismo ze szkolnego zeszytu lub pamiętnika. Znaczące są czarno-białe ilustracje anonimowej autorki, narysowane wyrazistą linią – metoda ta zachęca odbiorcę do samodzielnego kolorowania. Jak zaznaczają badacze, książki obrazkowe pełnią ważną rolę w biblioterapii osób z niepełnosprawnością intelektualną: funkcja estetyczna ilustracji wzmacnia efekt terapeutyczny oraz pobudza własną aktywność twórczą¹⁹. *Spotkanie z Jezusem* ukazało się również w języku polskim (1983, 2003) i znalazło czytelników nie tylko wśród osób z niepełnosprawnością. Wiele osób sięga po tę lekturę, aby skupić się na biblijnym tekście. Natomiast mieszkańcy L'Arche (również w Polsce) chętnie korzystają z wersji oryginalnej, francuskiej, ponieważ format pierwszego wydania jest większy, dzięki czemu rysunki są bardziej wyraziste. Można powiedzieć, że *Spotykam Jezusa – mówi mi „Kocham cię”: historia miłości Bożej na podstawie Biblii*²⁰ to książka L'Arche, gdyż swoją treścią i ilustracjami opowiada o ludziach słabych, potrzebujących pomocy, ubogich, chorych oraz niepełnosprawnych. Tekst napisany został na zasadzie scenariusza spotkań czytelnika z Jezusem. *Spotykam Jezusa* tylko pozornie wydaje się prostym utworem dla dzieci; w rzeczywistości jest to książka kontemplacyjna dla każdego, rodzaj ćwiczenia duchowego. Kontakt z nią może stać się modlitwą kontemplacyjną. Warto zauważyć, że tradycja chrześcijańska wypracowała różne metody czytania Biblii, między innymi *lectio divina*: po modlitwie czytelnik „powinien zagłębić się w tekst, by odnaleźć słowa, które najbardziej go dotykają. Dzięki temu ma odkryć drzemiące w nim uczucia i głęboko ukrywane problemy, które następnie może oddać znów Bogu w modlitwie”. Podobny mechanizm występuje w medytacjach ignacjańskich: fragment Pisma Świętego inicjuje autorefleksję. Powyższe metody czytania tekstów biblijnych są niejako tożsame z procesem biblioterapeutycznym: po odczytaniu fragmentu tekstu „powinna wystąpić identyfikacja z bohaterem literackim lub sytuacją,

¹⁶ W. Czernianin, *Teoretyczne podstawy...*, op. cit., s. 9–10.

¹⁷ B. Bettelheim, *Cudowne i pozytywne. Oznaczeniach i wartościach baśni*, przeł. D. Danek, Warszawa 1996, s. 36.

¹⁸ J. Gosiewski, *Biblioterapia w nauczaniu religii*, [w:] *Książka w działalności terapeutycznej*, red. E.B. Zybert, Warszawa 1997, s. 76.

¹⁹ B. Szczupał, *O literaturze dla dzieci...*, op. cit., s. 142.

²⁰ J. Vanier, *Spotykam Jezusa – mówi mi „Kocham cię”: historia Miłości Bożej na podstawie Biblii*, przeł. A. Betlejemska, Kraków 2003.

która prowadzić może do refleksji nad czytany tekst, samym sobą i sytuacją, w jakiej pacjent (wychowanek) aktualnie się znajduje, co daje mu szansę przeżycia *katharsis*, które jest rodzajem »oczyszczenia«, odreagowania, pozwalającym na dokonanie wglądu w samego siebie, co może prowadzić do zmian w postawach i zachowaniu²¹. Na początku książki Vaniera możemy przeczytać: „spędzaj czas, oglądając jakiś obrazek, ten, który przemawia do Twojego serca i przynosi spokój, albo zatrzymaj się przy słowie, które karmi serce²². Oglądanie obrazków i czytanie prostych słów pomału staje się modlitwą kontemplacyjną, sprzyja temu też używanie w tekście czasu terażniejszego, umożliwiającego „egzystencjalną aktualizację wiary²³. Można stwierdzić, że omawiana książka ma ogromne znaczenie terapeutyczne, z założenia powinna trafiać do wszystkich naznaczonych jakąkolwiek dysfunkcją, a jej celem jest uporanie się ze słabością czytelnika. Kluczowym dla L’Arche działaniem, które można uznać za biblioterapeutyczne, są również rozmowy asystentów i wychowanków o uczuciach, jakie wzbudza w nich *Spotkanie z Jezusem*. „Dyskusje nad tekstem religijnym otwierają możliwości poznania nie tylko treści religijnych, ale także kształtują postawy etyczne, pobudzają fantazję i kreatywność²⁴. Podczas faktycznej biblioterapii, jaka odbywa się w Arce, osoby z niepełnosprawnością intelektualną oglądają wspólnie z asystentem (przyjmującym nieświadomie rolę biblioterapeuty) książki, głośno czytają wybrane teksty lub wspólnie odczytują podpisy pod obrazkami²⁵. Kluczowa dla efektu terapeutycznego jest zachęta do dyskusji na temat przeczytanej książki i do dzielenia się emocjami²⁶. Wyniki badań nad walorami biblioterapeutycznymi Pisma Świętego pokazały, że dzięki takiej lekturze uczestnicy biblioterapii lepiej radzą sobie z kompleksami, poprawiają się ich relacje z otoczeniem, samoocena oraz samopoczucie²⁷.

Prawdopodobnie z *Je rencontre Jesus* zetknęli się też Alina Domnicz i Karol Nahlik, mieszkańcy domu L’Arche w Śledziejowicach. W tym domu udało się im ukształtować świadomość siebie jako osób, których podstawową cechą nie jest niepełnosprawność intelektualna wraz z opisującymi ją negatywnie wartościującymi przymiotami, lecz tożsamość podmiotu, który rozpoznaje swoje słabe i mocne strony, a także jest zdolny do projektowania – na miarę swoich możliwości – własnej drogi życiowej i twórczej²⁸. Biblioterapia osób niepełnosprawnych intelektualnie koncentruje się na dwóch sferach: emocjonalno-motywacyjnej i moralno-społecznej. Celem procesu biblioterapeutycznego tej grupy jest „hamowanie pobudliwości nerwowej, eliminowanie stresów i wyciszanie lęków”. Biblioterapia „powinna umożliwiać wychowankom pokonywanie barier wynikających z trudności przystosowawczych, pomagać w kształtowaniu pożądaných postaw wobec samego siebie

²¹ M. Kondracka, *Pismo Święte jako utwór terapeutyczny?* „Przegląd Biblioterapeutyczny” 2013, nr 3, s. 16–50.

²² J. Vanier, *Spotykam Jezusa...*, op. cit., s. 2.

²³ A. Betlejemska, *Tajemnicza książka: posłowie tłumaczki*, [w:] J. Vanier, *Spotykam Jezusa...*, op. cit., s. 231.

²⁴ J. Gosiewski, *Biblioterapia w nauczaniu religii...*, op. cit., s. 78.

²⁵ B. Szczupał, *O literaturze dla dzieci...*, op. cit., s. 141–142.

²⁶ Ibidem, s. 143.

²⁷ M. Kondracka, *Pismo Święte jako...*, op. cit., s. 16–50.

²⁸ D. Krzemińska, „Mam wrażenie, że Anieli niosą mnie wszędzie”. Karol Nahlik w (nietykowej) refleksji, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2013, nr 9, s. 72–92.

i innych osób²⁹. Nahlik i Domnicz wyrażają się poprzez swoją pracę literacką, zauważoną i docenioną również przez badaczy, którzy między innymi dzięki tej twórczości podają w wątpliwość tezę o trudnościach osób z niepełnosprawnością intelektualną do wyrażania swoich myśli i rozumienia innych³⁰. Dwójka autorów pisze z zamiłowaniem, Alina najchętniej w swoim pokoju z dala od domowego zgiełku, Karol w salonie, gdzie może też być uczestnikiem wspólnotowej codzienności³¹. Domnicz jest autorką bajek, w których główna bohaterka, Baba Jaga/ Wiedźma, podróżuje, aby przechodzić przeróżne transformacje. Natomiast Nahlik jest twórcą *Mruczanek Śledziejowickich, czyli Listów Miłosnych do Pana Boga* oraz *Historii inaczej*. Pierwsza pozycja to zapis rozmaitych myśli, rozważań, pytań i komentarzy do zdarzeń lub czytanych książek, rodzaj pamiętnika, w którym autor analizuje rzeczywistość, również duchową. Drugie dzieło Nahlika to odpowiedź na zainteresowanie autora historią świata. W swojej twórczości jawi się on jako mędrzec, który głosem filozofa komentuje codzienność, a także konstruuje opowieść jako osoba doświadczająca rozmaitych problemów, znużenia i niezrozumienia. W tekstach prawie w ogóle nie występują znaki interpunkcyjne, a logika budowanych zdań zostaje czasem zakłócona; jednak słownictwo jest bardzo bogate, można też mówić o własnym stylu autora. Działalność literacka Nahlika pozwala zauważyć, że nie postrzega on siebie przez pryzmat „(maski) zespołu Downa”, lecz korzysta ze zgromadzonych zasobów wiedzy o samym sobie, którą otrzymał od bliskich osób oraz zaczerpnął z literatury i szeroko rozumianej sztuki. Jednym słowem – ma głęboką świadomość swojej indywidualności³².

Alina Domnicz to równie ciekawa autorka, chociaż tematyka jej twórczości jest inna³³. Postać powtarzająca się w jej twórczości, również malarskiej, to Baba-Jaga – w wielu bajkach nie tylko główny podmiot działający, lecz możliwe, że także *alter ego* autorki. Badacze uznają, że osoby autystyczne wracają do życia wtedy, gdy udaje im się stworzyć warunki, aby stać się sprawcą własnych czynów³⁴. Wydaje się, że również Domnicz w swojej twórczości wykorzystuje postać Jędzy/Wiedźmy, by doświadczyć sprawstwa i poszerzać granice własnej podmiotowej wolności. Po lekturze tych bajek z dużym prawdopodobieństwem można stwierdzić, że swoją twórczością autorka wyraża niezgodę na bycie piętnowaną i klasyfikowaną jako inna ze względu na niepełnosprawność wpisaną w spektrum autyzmu. Pisząc bajki, Domnicz podejmuje autoterapię i w zawołowany sposób opowiada o sobie. W jej utworach Wiedźma nie jest kimś gorszym, strasznym, obcym, żałosnym czy potwornym, lecz psotnicą o dobrym sercu, która troszczy się o innych i ostatecznie po wielu perypetiach powraca do swojego Dziada, żeby żyć szczęśliwie. Analiza tych tekstów pozwoliła zauważyć, że poprzez bajki nawet osoby z niepełnosprawnością intelektualną mogą podejmować uniwersalne tematy i wątki, korzystać z fundamentalnych sposobów pozna-

²⁹ B. Szczupał, *O literaturze dla dzieci...*, op. cit., s. 140.

³⁰ D. Krzemińska, *Język i dyskurs codzienny osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków 2012, s. 10–16.

³¹ A. Szemplińska, *Dorośle osoby z niepełnosprawnością intelektualną w domach wspólnot L'Arche: refleksje na podstawie osobistych doświadczeń*, [w:] *Dorośli z niepełnosprawnością intelektualną w labiryntach codzienności. Analiza badań – krytyka podejść – propozycje rozwiązań*, red. B. Cytowska, Toruń 2011, s. 304–313.

³² D. Krzemińska, „Mam wrażenie, że Anieli”..., op. cit., s. 72–92.

³³ Np. A. Domnicz, *Bajki, które były na pamięć, cz.1, „Dla Ewelinki”*, 2006 [rękopis].

³⁴ B. Bettelheim, *Cudowne i pozytywne...*, op. cit., s. 530.

wania świata, funkcjonować w nim oraz posługiwać się metaforą. Umieszczone przez Domnicz w centrum opowieści wątki przemiany sugerują, że motywem jej twórczości – nawet jeśli autorka nie działa tu w pełni świadomie – jest samopoznanie i próba odpowiedzi na ważne egzystencjalne pytania, które zasadniczo dotyczą wszystkich (i ludzi z „niepełnosprawnością”, i bez niej), na przykład kwestii stygmatyzacji, samotności, wolności³⁵.

Aktywność twórczą Nahlika i Domnicz można umiejscowić zarówno w kręgu autoubiblioterapii, jak i pisania ekspresyjnego, w którym przelewanie na papier skrywanych myśli i nadawanie im formy narracji przynosi nie tylko efekt terapeutyczny, lecz również pozytywną zmianę w kontaktach społecznych jednostki. Zarówno treść, jak i forma narracji powstającej w procesie ekspresyjnego pisania może z jednej strony odzwierciedlać przemiany w myśleniu o ważnych, wywołujących emocje wydarzeniach, z drugiej zaś być punktem wyjścia dla nowych doświadczeń. „W tym sensie ekspresyjne pisanie stanowi nie tylko sposób na uporanie się z uciążliwą przeszłością, lecz także może mieć istotne znaczenie dla przyszłości jednostki”³⁶.

Podsumowanie

Na podstawie powyższych przykładów należy stwierdzić, że działania biblioterapeutyczne, mimo że niesformalizowane i nienazywane wprost biblioterapią, niewątpliwie zachodzą we wspólnocie L'Arche, a co więcej – przyjmują różne formy: biblioterapię wychowawczą, biblioterapię tekstami religijnymi oraz ekspresyjną autoubiblioterapię mieszańców. Elementy terapii czytelniczej z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie „dzieją się” w Arce naturalnie; można je uznać za wpisane w działalność terapeutyczną i wsparcie zapewniane przez opisywaną wspólnotę. Możliwe, że to właśnie one w dużej mierze przyczyniają się do poprawy jakości życia dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną w L'Arche, a tym samym wspierają te osoby w zrozumieniu ich własnej kondycji, pomagają nazwać braki oraz umacniają w poczuciu bycia odpowiedzialnym za swoje życie i podejmowane wybory. Ukierunkowana terapia czytelnicza, wraz z materiałem biblioterapeutycznym specyficznym dla danej grupy użytkowników biblioterapii, może wspierać osoby niepełnosprawne intelektualnie w odnalezieniu poczucia wpływu na rzeczywistość, w której z powodu swojej niepełnosprawności są często nierozumiane, odrzucane i postrzegane jako inne.

³⁵ E. Zierkiewicz, A. Szemplińska, *Czarownica jako alter ego dojrzałej kobiety z niepełnosprawnością intelektualną. Analiza autorskich bajek*, „Edukacja Dorosłych” 2015, nr 2, s. 123–141.

³⁶ J. Klebaniuk, *Opowiedz swoją historię. Terapeutyczne efekty pisania*, „Przegląd Biblioterapeutyczny” 2015, nr 1, s. 11–32.

Bibliografia

- Betlejemska A., *Tajemnicza księżka: postowie tłumaczki*, [w:] J. Vanier, *Spotykam Jezusa – mówi mi „Kocham cię”: historia Miłości Bożej na podstawie Biblii*, przeł. A. Betlejemska, Kraków 2003.
- Bettelheim B., *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, przeł. D. Danek, Warszawa 1996.
- Czernianin W., *Teoretyczne podstawy biblioterapii*, Wrocław 2008.
- Deklaracja Tożsamości i Misji L'Arche*, wersja polska z poprawkami, <http://www.larche.org.pl> [luty 2017].
- Domnicz A., *Bajki, które były na pamięć, cz.1, „Dla Ewelinki”*, 2006 [rękopis].
- Gosiewski J., *Biblioterapia w nauczaniu religii*, [w:] *Książka w działalności terapeutycznej*, red. E.B. Zybert, Warszawa 1997.
- Grzelak M., *Zajęcia biblioterapeutyczne dla osób z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim i umiarkowanym*, „Biblioterapeuta” 2001, nr 2.
- Klebaniuk J., *Opowiedz swoją historię. Terapeutyczne efekty pisania*, „Przegląd Biblioterapeutyczny” 2015, nr 1.
- Kondracka M., *Pismo Święte jako utwór terapeutyczny?*, „Przegląd Biblioterapeutyczny” 2013, nr 3.
- Kowalik S., *Książka w procesie rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Biblioteka otwarta dla czytelników niepełnosprawnych: materiały z konferencji w Grudziądzu 2001*, red. E. Stachowska-Musiał, Warszawa 2002.
- Krzemińska D., *Język i dyskurs codzienny osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków 2012.
- Krzemińska D., „Mam wrażenie, że Anieli niosą mnie wszędzie”. *Karol Nahlik w (nietykowej) refleksji*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2013, nr 9.
- Pietrzak M., *Między tekstem a czytelnikiem: żywe słowo w bibliotece – tradycja i współczesność*, Toruń 2012.
- Sikorski W., *Psychoterapia sprzyjająca mózgowi*, Warszawa 2013.
- Szczupał B., *O literaturze dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Recepcja – edukacja – terapia – wsparcie – twórczość*, Warszawa 2009.
- Szemplińska A., *Dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną w domach wspólnot L'Arche: refleksje na podstawie osobistych doświadczeń*, [w:] *Dorośli z niepełnosprawnością intelektualną w labiryntach codzienności. Analiza badań – krytyka podejść – propozycje rozwiązań*, red. B. Cytowska, Toruń 2011.
- Tomasik E., *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*, Warszawa 1994.
- Vanier J., *Je rencontre Jesus. Il me dit „Je t'aime”*. *Historie de l'Amour de Dieu a trawers la Bible*, Québec 1982.
- Vanier J., *Spotykam Jezusa – mówi mi „Kocham cię”: historia Miłości Bożej na podstawie Biblii*, przeł. A. Betlejemska, Kraków 2003.

Zierkiewicz E., Szemplińska A., *Czarownica jako alter ego dojrzałej kobiety z niepełnosprawnością intelektualną. Analiza autorskich bajek*, „Edukacja Dorosłych” 2015, nr 2.

Strony internetowe

www.larche.org [luty 2017].

Anna Szemplińska
Kiriakos Chatzipentidis

Zastosowanie biblioterapii w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną na przykładzie Wspólnoty L'Arche

Autorzy opisują i analizują działania uznane za biblioterapeutyczne, które zachodzą we Wspólnocie L'Arche. Działania te przyjmują różne formy: od biblioterapii wychowawczej, przez biblioterapię tekstami religijnymi po ekspresyjną autobiblioterapię mieszkańców wspólnot z niepełnosprawnością intelektualną. Elementy terapii czytelnictwa *dziewięć się* w L'Arche naturalnie i można uznać je za wpisane w działalność terapeutyczną i wsparcie zapewniane przez opisywaną wspólnotę.

Słowa kluczowe: biblioterapia, L'Arche, niepełnosprawność intelektualna, biblioterapia osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Using the bibliotherapy for people with intellectual disabilities based on the example of the Community of L'Arche

Authors are giving a description and analysis of the activities considered as bibliotherapeutic that occur in the Community of L'Arche. These activities take different forms: from educational bibliotherapy through bibliotherapy of religious texts, to the expressive autobibliotherapy of community residents with intellectual disabilities. Elements of reading therapy *are naturally present* in L'Arche and can be considered as included in the therapeutic activities and support provided by the described community.

Keywords: bibliotherapy, L'Arche, intellectual disability, bibliotherapy for people with intellectual disabilities.

RECENZJE

EDUKACJA HUMANISTYCZNA nr 1 (36), 2017
Szczecin 2017

Grzegorz Żuk
Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki
Wydawnictwo UMCS
Lublin 2016, ss. 322

Wartości są istotną częścią ludzkiego świata. Wszelkie wysiłki mające na celu osiągnięcie jakiegokolwiek efektywności w działaniu twórczym, do którego zalicza się edukację i wychowanie, na pewno okazałyby się bezowocne, gdyby ich istota nie polegała na zachowaniu wartości. Każda z nich może być punktem wyjścia do czynu. Stosunki między wartościami wyrażają się w działaniu, a nie w teoretycznym myśleniu. Na społeczeństwo nie składają się li tylko jednostki, lecz również wszystko to, co jest za i pomiędzy jednostkami: dobra materialne, praktykowane sposoby opanowania i wyzyskania przyrody oraz narzędzia techniki i teorii. Oprócz tego są również obyczaje, formy obcowania, praktyki religijne, wartości. Jednostki odgrywają aktywną rolę w utrzymaniu społeczeństw i tworzeniu kultur, wnosząc swój wkład do niej i modyfikując ją.

Po rozpoczętej transformacji w Polsce Ministerstwo Edukacji Narodowej coraz częściej w swoich rozporządzeniach powraca do edukacji aksjologicznej. Przewiduje ona podmiotowe traktowanie dziecka – umiar w stosowaniu swobody i przymusu względem wychowanka. Wychowawcy/nauczyciele powinni w swoim oddziaływaniu wychowywać do wartości postrzeganych i rozumianych jako pozytywne: ogólnoludzkie, wyższe, duchowe. W procesie tym zakłada się dorastanie do wartości, wymagające bezpośredniego poznania i doznania odkrywanych wartości w codziennym życiu dzięki wzorcom osobowym oraz dobrym praktykom ze strony dorosłych.

W dyskurs na temat przekazywanego systemu wartości w polskiej szkole wpisuje się publikacja Grzegorza Żuka *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*. W dobie licznych reform, przemian i zmian w polskiej oświacie, a także przeobrażeń dokonujących się na arenie międzynarodowej, związanej między innymi z migracją ludności w Unii Europejskiej i poza nią, edukacja aksjologiczna jawi się jako wymóg współczesności.

We wprowadzeniu Grzegorz Żuk nawiązuje do kryzysów społeczno-kulturowych, u podstaw których leżały między innymi wartości. Podczas próby poznania i zrozumienia prawidłowości funkcjonowania wartości w życiu jednostki i wspólnoty w kontekście procesu edukacji, autor przyjął trzy założenia: dualistyczną koncepcję świata i człowieka (do-

bro – zło), która stanowi fundament założeń niektórych koncepcji filozofii starożytnej, koncepcję pedagogiki Sergiusza Hessena oraz rozumienie kultury jako komunikacji bliższego stanowiska, które zaproponował Edward Hall.

W pierwszym rozdziale czytelnik może zapoznać się ze źródłosłowem słowa „wartości” i historią różnorodnych stanowisk dotyczących jego statusu ontologicznego, między innymi subiektywizmem, obiektywizmem i relacjonizmem. Autor podkreśla przy tym, że poznanie wartości opiera się na dychotomicznym postrzeganiu rzeczywistości przez człowieka: na emocjach i rozumie, subiektywizmie i obiektywizmie. W kolejnej części zaprezentowane zostały typologie wartości, poczynawszy od filozoficznej. Czytelnik zapoznaje się z dorobkiem innych dyscyplin naukowych, takich jak: socjologia, psychologia, pedagogika, językoznawstwo. Po każdej prezentacji stanowisk Grzegorz Żuk opowiada się za jednym z nich; i tak między innymi opowiada się, przyjmując to na użytek dalszych swoich rozważań, za rozróżnieniem wartości na osobiste, wspólnotowe i absolutne. W ten sposób przybliży swój punkt widzenia na dany temat.

Z jednej strony podejście od strony różnych dyscyplin naukowych umożliwia zobaczenie danego zagadnienia w szerokim spektrum, z drugiej zaś ma się wrażenie, że w prezentacji różnorodnych poglądów autor pominął inne znaczące autorytety, które wniosły istotny wkład w rozwój omawianego zagadnienia. Brakuje mi spojrzenia na wartości od strony personalistycznej (Emmanuel Mounier, Jacques Maritain, Étienne Gilson, Czesław Bartnik i inni). Mam również świadomość, że podejmując zagadnienie hierarchii wartości w ujęciu Maxa Schelera, autor nie zauważył znaczącego wpływu Karola Wojtyły jako fenomenologa i przedstawiciela personalizmu chrześcijańskiego w Polsce. Jest to niezrozumiałe, tym bardziej że w dalszej części publikacji Grzegorz Żuk często się powołuje na oddziaływanie na jednostkę promowanych przez kościół katolicki wartości judeochrześcijańskich oraz chrześcijańskich, obecnych w nauczaniu Karola Wojtyły jako papieża Jana Pawła II, który bezpośrednio oddziaływał i oddziałuje na blisko jedną trzecią populacji ludności w świecie.

W rozdziale drugim uwypuklone zostało wartościowanie, poznanie wartości, które poprzedzone jest działaniem – ustosunkowaniem się „do”. Na tym etapie dociekań wyraźnie podkreślono rolę językoznawców w badaniach nad wartościami, gdyż analizując język, którym posługuje się człowiek, dostarczają oni informacji o tym, czy określony desygnat jest/był obojętny dla człowieka, czy też stanowi/stanowił określoną wartość – pozytywną lub negatywną. W celu zgłębienia problemu autor dokonał rozróżnienia pomiędzy wartościowaniem (związkiem z podmiotem) a ocenianiem (kryterium zewnętrznym). Po raz kolejny, po zaprezentowaniu różnych stanowisk, Grzegorz Żuk określił swój stosunek do człowieka jako bytu fizyczno-duchowego. W dalszej części pracy realizacja wartości została ukazana jako powinność człowieka w działaniu, kiedy to „coś” przekształcone zostaje w rzeczywistość, w konkretne dzieło.

Według autora te trzy sfery (świat, człowiek, edukacja) stwarzają najlepsze warunki, konieczne do urzeczywistnienia wartości. Dlatego też Grzegorz Żuk opowiada się za uznaniem wartości deklarowanych w edukacji, które jednostka przyswaja sobie dzięki kulturze: rodzinie, szkole, innym instytucjom. W świat wartości człowieka wpisuje się świat wartości

wspólnot, tworzący indywidualną hierarchię i prawo do posiadania, które z kolei wpływają na ludzkie postępowanie. Dlatego też edukacja powinna przygotować do tego jednostkę/ucznia gdyż dopiero wtedy może ona/on świadomie wpływać na jakość swojego życia.

Analizując zagadnienie, autor nie ucieka od odpowiedzi na temat wpływu cierpienia na indywidualną hierarchię wartości, co może prowadzić człowieka do wyboru dobra lub zła. Wskazuje dwa porządki, które istnieją w człowieku – biologiczny oraz kulturowy – i uwidoczni występujący pomiędzy nimi dysonans. Przypomina o wychowaniu zgodnym z naturą, to znaczy odwołującym się do rodziny jako podstawy wychowania; przywołuje Janusza Korczaka, aby w edukacji i wychowaniu zaakcentować spostrzeżenie dziecka od samego początku jako całości, jako człowieka, a nie tylko jako pewnego fragmentu czy części.

Godnym podkreślenia jest to, że w sposób bardzo precyzyjny wytłumaczono odwieczny konflikt serca i rozumu, konflikt wartości z systemu przeżyciowego i z systemu racjonalnego, który stoi w centrum ludzkiego bycia i działania w świecie. Jasno przedstawiono także spór o wartości, prowadzący do dylematów z racji nieuporządkowanych emocji, które rządzą jednostką: „dawać” i „brać”, to znaczy: „żyć dla innych” czy też żyć w ciągłym lęku, zamykając się na miłość.

Początek trzeciego rozdziału wprowadza czytelnika w świat pojęcia kultury, rozumianej dawniej i współcześnie. Prowadząc myśl na temat poszukiwania wartości wspólnych dla współczesnego człowieka, autor przywołuje dorobek wiedzy starożytnych filozofów i chrześcijańskich teologów (na przykład triada platońska: prawda – dobro – piękno; triada cnót wiary chrześcijańskiej: wiara – nadzieja – miłość). Istotnym przyczynkiem tej publikacji wydaje się poszukiwanie przez autora na podstawie badań antropologicznych wspólnych wartości Unii Europejskiej. W czasie gdy do głosu dochodzą lokalne separatyzmy oraz imigracja ludności z krajów opanowanych przez ISIS do państw Unii Europejskiej, ten wątek poszukiwania wspólnych korzeni, w celu umocnienia jedności pomiędzy państwami, jest szczególnie ważny.

Należy też podkreślić, że Grzegorz Żuk stara się tłumaczyć ścieranie się różnych poglądów na obecną rzeczywistość, szeroko rozumianą i coraz bardziej obecną kulturę wtórną (władza, własność, państwo), która neguje sens istnienia kultury pierwotnej (rodziny, pokrewieństwa, wspólnoty). Autor jest przekonany, że współczesne wzorce towarzyszące państwom Europy (pluralizm, demokracja, tolerancja), które odnoszą się do starożytnej Grecji i starożytnego Rzymu oraz do rewolucji francuskiej, mają coraz większy wpływ na edukację. W związku z tym zwraca uwagę, że jeśli zabraknie innych stałych punktów odniesienia poza tylko samym „Ja”, może to doprowadzić (w pewnym sensie proces ten już się rozpoczął) do hedonizmu i konsumpcjonizmu. Wówczas przed edukacją, bardzo mocno akcentowaną w niniejszej publikacji, stanie olbrzymie zadanie, zauważone i podkreślone przez Grzegorz Żuka: edukacja aksjologiczna. Człowiek porzucający trzy dotychczasowe źródła swojej spuścizny (filozofię grecką, filozofię rzymską – jako idee państwa i prawa – oraz tradycję judeochrześcijańską) na korzyść lansowanego nowego poglądu i poszukujący swoich korzeni oraz świata wartości w świeckim humanizmie (w filozofii greckiej, we włoskim renesansie oraz w ideach i wartościach trzech rewolucji: angielskiej,

francuskiej, amerykańskiej), emu właśnie podporządkowuje coraz bardziej swoje życie społeczne. Dlatego też autor zastanawia się, w jakim kierunku powinna podążać edukacja. W sporze wokół kryzysu wartości stoi na stanowisku, że jedynie jednostka mająca odpowiedni potencjał zdolna jest do przewycięzenia owego konfliktu.

W rozdziale czwartym badacz rozważa pojęcie edukacji, na które składa się kształcenie i wychowanie; podkreśla, że powinno ono zmierzać ku wyznaczonym wartościom i tworzyć triadę: cele (główny element edukacji), wartości (regulujące i podporządkowujące cały system), realizacja. Zastanawiając się nad wyborem pomiędzy jakością a ilością w edukacji, Grzegorz Żuk wyraźnie opowiada się za wyborem pierwszej opcji, gdyż w jego przekonaniu wartości, w które wyposażony zostanie uczeń/jednostka (teraz i w przyszłości), zadecydują o przyszłości świata.

Poprzez nakreślenie relacji pomiędzy sensem życia a celami edukacyjnymi autor przybliżył trzy stanowiska; uważa, że trzeba odnaleźć wspólne elementy, które łączą ludzi, aby zaproponować działania w indywidualnym poszukiwaniu i potwierdzeniu sensu życia w oparciu o wartości. W przypadku dorastania takie działanie może wprowadzić jednostkę w zupełnie nowy wymiar, w nową rzeczywistość, może pomóc jej w przewycięzeniu kryzysów. Dlatego też podkreślany jest ideał wychowania instytucjonalnego i rodzinnego: realizowanie systematycznych celów edukacji, uwzględniające poziom jednostki, szanujące jej godność i wolność, osiągające ostatecznie cel poprzez przypisanie wartości ideałowi wychowawczemu.

W rozdziale piątym, po zaprezentowaniu krótkiej charakterystyki początku pedagogiki kultury jako nauki, Grzegorz Żuk zaakcentował postrzeganą przez nią rzeczywistość z perspektywy wartości; pedagogika kultury przygotowuje bowiem wychowanka/jednostkę do wyboru wartości, do życia zgodnego z nimi (edukacja aksjologiczna). W celu zobrazowania tego zagadnienia pojawia się odwołanie do badań przeprowadzonych przez CBOS, w których respondenci w 73% są przekonani o tym, że duży wpływ na ukształtowanie ich poglądów na świat i życie miał Jan Paweł II. W dalszej części rozważań na temat wymiaru edukacji aksjologicznej autor, podporządkowując oddziaływania wychowawcze na jednostkę, wskazuje cztery główne rodzaje działań edukacji aksjologicznej (edukację: rodzinną, instytucjonalną i środowiskową – głównie kulturę masową – oraz rozwój wewnętrzny – samowychowanie), które z kolei scharakteryzował.

Na potrzeby swojej publikacji Grzegorz Żuk przyjął następującą definicję edukacji aksjologicznej: „ogół działań i procesów opartych na aktywności własnej jednostki oraz jej otoczenia wychowawczego (rodziców, wychowawców, środowiska), obejmujący kształcenie oraz wychowanie, mający na celu takie formowanie osobowości człowieka, aby był on zdolny do urzeczywistnienia wartości wyższych, osiągając tym samym dojrzałość wewnętrzną”. Warto przy tym zwrócić również uwagę na to, że według autora w edukacji ważna jest motywacja do działania, ponieważ samowychowanie stanowi sposób na osiągnięcie wewnętrznej dojrzałości i powinno być konsekwencją procesu wychowania. Ostatecznie Grzegorz Żuk akcentuje edukację refleksyjną – koncepcję zmiany – we wdrażaniu uczniów do refleksji umożliwiającej odróżnienie dobra od zła i opowiedzenia się za do-

brem. Dlatego też myślenie powinno poprzedzić działanie, powinno być oparte o wcześniejszy dialog jako element systemu wychowawczego.

W ostatnim, szóstym rozdziale czytelnik zostaje wprowadzony w zagadnienie badań przeprowadzonych przez autora w muzeum – obozie zagłady na Majdanku. W oparciu o wyniki, które potwierdzają deklarowane przez młodzież wartości tradycyjne i obecnie dominujące, Grzegorz Żuk zachęca wychowawców do podjęcia dialogu z młodzieżą w celu zmiany dotychczasowych zachowań i postaw. Jest przekonany, że aby edukacja aksjologiczna została w jednostce/uczeniu utrwalona, musi być oparta na emocjach, ponieważ młodzież pochodzi z różnych środowisk. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na model aktywności aksjologicznej zaproponowany w oparciu o przeprowadzone badania (s. 277). Całość zakończona zostaje postulatem do rodziców, aby wdrożyli w działania wychowawcze edukację aksjologiczną i w ten sposób wpływali na rozwój swoich dzieci.

Atutem książki, która prezentuje bogatą literaturę dotyczącą podjętej problematyki, jest komunikatywny język. Badacz wykazał się dużym znawstwem prezentowanych przez siebie zagadnień, co potwierdza między innymi posługiwanie się fachową terminologią z zakresu edukacji aksjologicznej.

Aktualność recenzowanej pozycji można podsumować stwierdzeniem, że walorem książki jest przybliżenie problematyki z punktu widzenia kilku dyscyplin naukowych: socjologii, psychologii, pedagogiki, filozofii, językoznawstwa. Jednakże autor nie wyczerpuje w całości poruszanych kwestii, daje natomiast podstawę do stworzenia solidnej bazy dla dalszych studiów nad tym zagadnieniem. Zachęca również odbiorcę, który nie jest pracownikiem naukowym, lecz rodzicem, nauczycielem lub wychowawcą, do zapoznania się z szerokim spektrum zagadnień edukacji aksjologicznej, która, jak wynika z zarysu problematyki, od początku była obecna przy kształtowaniu się społeczeństw i cywilizacji. Z kolei słabością publikacji jest to, że Grzegorz Żuk nie był w stanie podejść do zagadnienia całościowo. Gdy tłumaczy meandry edukacji aksjologicznej i cytuje przedstawicieli wyżej wymienionych dyscyplin naukowych, powołuje się tylko na niektóre autorytety; pomija zaś kilku polskich naukowców, którzy swoim dorobkiem i przemyśleniami przyczynili się znacząco do zgłębienia tej problematyki i wywarli wpływ na innych (na przykład: Florian Znaniecki, Karol Wojtyła, Tadeusza Kotarbiński, Janusz Czerny). Na pewno jednak *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki* jest dobrym początkiem jeszcze bardziej pogłębionej dysputy akademickiej i może posłużyć do wykorzystania bezpośrednio w polskiej szkole po to, aby edukować i wychowywać do wartości, a w konsekwencji do dojrzałości wewnętrznej – samowychowania.

Zastosowanie coachingu w polityce społecznej
red. Mirosław Grewiński, Sylwia Majewska
Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka
Warszawa 2016, ss. 263

Zmiany gospodarcze zachodzące w Polsce po roku 1989 były w istocie procesem przechodzenia od systemu gospodarki centralnie sterowanej do gospodarki rynkowej. Współwystępujące procesy prywatyzacji i restrukturyzacji spowodowały urynkowanie zatrudnienia, co w rezultacie doprowadziło do pojawienia się nowych wówczas zjawisk polskiej rzeczywistości: bezrobocia, ubóstwa, marginalizacji społecznej, wykluczenia społecznego. Koszty przyjętej na początku lat dziewięćdziesiątych strategii transformacyjnej były i są w dalszym ciągu ogromne. Marginalizacja społeczna milionów obywateli, ubóstwo i skrajne ubóstwo dotyczące blisko czterdziestu procent gospodarstw domowych z trójką i większą ilością dzieci, zjawisko dziedziczenia bezrobocia, obserwowalne zwłaszcza w zbiorowościach popegeerowskich, replikacja nieskutecznych strategii życiowych – to tylko niektóre konsekwencje „szokowej terapii” transformacyjnej. Należy pamiętać, że nie mówimy w tym miejscu o stanie przejściowym, następującym bezpośrednio po zainicjowaniu i wdrożeniu reform. Mówimy o permanentnych, dysfunkcyjnych zjawiskach, utrwalonych systemowo zarówno w strukturze i świadomości społecznej, jak i w mechanizmach gospodarczych, które wzmacniają zakres oraz skalę ich występowania, prowadząc wprost do wytworzenia się „underclass”.

Polityka społeczna państwa została zdefiniowana na poziomie i w oparciu o modele i koncepcje liberalne, zakładające jedynie minimalne, brzegowe warunki funkcji doraźnie pomocowych i interwencyjnych. W efekcie kierunki i cele polityki gospodarczej i społecznej Polski po 1989 roku nie były powiązane – lub też były powiązane w niewielkim stopniu – z rzeczywistymi potrzebami wynikającymi ze skali i zakresu pojawiania się rozlicznych problemów społecznych. Wejście Polski do Unii Europejskiej zapoczątkowało powolny proces zmian w postrzeganiu roli, a także w pojmowaniu podstawowych wręcz wyznaczników polityki społecznej, jakimi legitymować powinno się europejskie, cywilizowane państwo członkowskie. Znajduje to również odzwierciedlenie w trwającym dyskursie intelektualnym, w którym zaczynają się pojawiać zupełnie nowe wątki teoretyczne, a nade wszystko prakseologiczne, ujmujące szeroko rozumianą problematykę polityki społecznej państwa w sposób zasadniczo odmienny od dotychczasowego. Recenzowana publikacja niewątpliwie należy do tego nowego, interesującego nurtu eksplikacyjnego. Co więcej, spełnia wszystkie wymogi opracowania *par excellence* naukowego w wymiarze eksplanacyjnym i unifikacyjnym; jest też cennym opracowaniem o charakterze instruktorzowym. Jest to praca zbiorowa pod redakcją Mirosława Grewińskiego i Sylwii Majewskiej. Uporządkowany problematycznie zbiór opracowań został przygotowany przez czterestu autorów reprezentujących szerokie spektrum kompetencyjne i specjalizacyjne. Są wśród nich reprezentanci wielu dyscyplin naukowych z obszaru nauk społecz-

nych. To oraz dobór problematyki poszczególnych artykułów decydują o interdyscyplinarnym charakterze publikacji. Ponadto dobór autorów i wyznaczony przez redaktorów obszar wyjaśniania zapewniają spełnienie – niezbyt często pojawiającego się w literaturze przedmiotu – waloru ścisłego związku nauki z praktyką. Fakt, że redaktorzy zaprosili zarówno teoretyków, jak i praktyków, znacząco podnosi wartość publikacji. Warto podkreślić, że całość jest wynikiem wspólnego dorobku teoretyczno-praktycznego dwóch środowisk: środowiska akademickiego Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka w Warszawie oraz pracowników firmy szkoleniowej Profi Biznes z siedzibą w Szczecinie.

Publikacja charakteryzuje się dostateczną spójnością logiczną i semantyczną. To gradacyjny układ eksplikacyjny, który otwiera część pierwsza, zatytułowana *Teoria coachingu*. Zaprezentowany w niej materiał w sposób uporządkowany, logiczny, a nade wszystko kompetentny ukazuje dorobek teoretyczny coachingu. Autor pierwszych dwóch rozdziałów tej części, Piotr Cypel, w merytoryczny i ciekawy sposób prezentuje nie tylko problemy definicyjne i znaczeniowe terminu „coaching”, lecz także jego ujęcie retrospektywne. Drugi rozdział w całości poświęcony został analizie zakresów znaczeniowych czterech pojęć: coaching, mentoring, tutoring i superwizja. Taki przynajmniej był zamysł, który jednak nie powiódł się, jak sądzę, do końca, gdyż dość proste próby eksplikacyjne (właściwie definicyjne) nie prowadzą autora do istotnych konkluzji w kwestii rozstrzygnięć co do zakresów znaczeniowych analizowanych pojęć. Trzeci rozdział, autorstwa Kamili Pępiak-Kowalskiej, zaburza nieco spójność całości, jest to bowiem już drugi materiał poświęcony kwestiom definicyjnym terminu „coaching”. Wrażenie pewnej przypadkowości umieszczenia tego tekstu w tej części pracy potęguje fakt, że autorka odnosi się dokładnie do takich samych kwestii i analizuje je w takich samych kontekstach, jak autor pierwszego rozdziału. Kolejny rozdział, napisany przez Agnieszkę Kropacz, w ciekawy sposób podejmuje niezwykle ważne zagadnienie: kwestię odpowiedzialności coacha, którą odnosi do interesująco zarysowanej perspektywy aksjo-normatywnej. Rozdział poświęcony superwizji i ewaluacji, autorstwa Beaty Zięćlik, to rozwinięcie i uszczegółowienie problematyki zarysowanej w rozdziale drugim. Całość zaprezentowanego tu materiału sprawia wrażenie przemyślanego i kompetentnie przeprowadzonego procesu wyjaśniania tych niezwykle złożonych kwestii. Ostatni rozdział pierwszej części publikacji to prezentacja intrygującej i wpisującej się w ideę humanizacji pracy koncepcji z obszaru zarządzania zasobami ludzkim. Autorka, Agnieszka Rymsza, posiłkując się ciekawymi egzemplifikacjami, nie tylko dokonuje wyjaśnienia przynajmniej kilku koncepcji w omawianym względzie, lecz także interesująco łączy coaching z ich zastosowaniem. Szkoda jednak, że autorka nie dostrzega możliwości wykorzystania bogactwa języka polskiego, w którym istnieje termin doskonale oddający istotę tego, co oznacza „empowerment”. Użycie, choćby w tytule rozdziału, pojęcia „upodmiotowienie” wpłynęłoby na walor stylistyczny i językowy materiału, jak też na zwiększenie możliwości wskazania desygnatów tego pojęcia w sposób bardziej klarowny.

Druga część książki, zatytułowana *Praktyka coachingu*, odnosi kwestie ustaleń teoretycznych – różnego rodzaju modeli analitycznych, konstruktów teoretycznych i aparatury pojęciowej – do prakseologicznych aspektów możliwości wykorzystania coachingu w różnorodnych sferach rzeczywistości społecznej. Ten niezwykle trafny sposób

postępowania wyjaśniającego łączy aspekty *stricte* opisowe z walorem prakseologicznym, popartym kompetentnie dobranymi egzemplifikacjami rzeczywistych, proponowanych zastosowań coachingu. Część drugą otwiera artykuł Karoliny Galetty, którego wartość opisową dla całości materiałów zamieszczonych w *Praktyce choachingu* trudno przecenić, ponieważ dzięki przeprowadzonej przez autorkę prezentacji zastosowań coachingu w wybranych krajach Europy zachodniej i USA możliwe staje się uchwycenie szerokiej perspektywy analitycznej dla wyznaczenia praktycznych obszarów zastosowania coachingu w szeroko rozumianym obszarze polityki społecznej, co przecież jest głównym celem recenzowanej publikacji. Kolejne rozdziały pracy poświęcone zostały wskazaniu możliwych obszarów wykorzystania coachingu. Rozdział autorstwa Iwony Barszcz jest bardzo ciekawą propozycją, a właściwie opisem, zastosowania coachingu w realizacji zadań rozlicznych instytucji runku pracy. Autorka nie tylko wskazuje możliwości i korzyści płynące z jego zastosowania, lecz także, co istotne, identyfikuje subiektywne i obiektywne bariery w tym względzie. Kolejne propozycje obszarowego wykorzystania coachingu dotyczą przedmiotowo: systemu pomocy społecznej (Ewa Flaszynska); systemu edukacji (Wojciech Kreft, Justyna Tarasiuk); instytucji resocjalizacji (Katarzyna Stanek). Wszystkie te propozycje łączy fakt, że autorzy doskonale znają poruszane tematy, co wynika w dużej mierze z ich dorobku – nie tylko teoretycznego, lecz przede wszystkim praktycznego. Dzięki temu niełatwe przecież zagadnienia modeli teoretycznych coachingu stają się przedmiotem ciekawej akomodacji do potrzeb praktyki życia społecznego. Wszystkie bowiem rozdziały tej części pracy, niezależnie od przedmiotowego obszaru odniesień praktycznych, są próbą akomodacji różnorodnych modeli analitycznych do niezwykle ważnych sfer aktywności człowieka. Trzeba przyznać, że całość drugiej części książki sprawia wrażenie kompletnej, przemyślanej i spójnej propozycji zastosowania nowatorskich metod rozwiązywania wielu problemów indywidualnych i zbiorowych.

Trzecia część publikacji, *Metodyka coachingu – poradnik pracy z klientem*, to opracowanie *stricte* instruktażowe, swego rodzaju poradnik z zakresu wykorzystania możliwości, jakie daje współczesne instrumentarium trenerskie. Autorzy poszczególnych rozdziałów (Kamila Pępiak-Kowalska, Sylwia Majewska, Eliza Szewc) skupiają uwagę na takim sposobie prezentacji wybranych metod trenerskich, aby czytelnik mógł je zastosować w zasadzie bez potrzeby dodatkowego przyswajania tej wiedzy. Innymi słowy, materiały przygotowane i zaprezentowane przez autorów trzeciej części to gotowe scenariusze działań trenerskich. Co więcej, scenariusze te zostały opatrzone wieloma cennymi uwagami, sugestiami i spostrzeżeniami, które mają swe źródło w doświadczeniu praktycznym autorek. To niewątpliwy walor materiałów zaprezentowanych w *Metodyce coachingu...* Warto dodać, że autorki przygotowały też wiele materiałów pomocniczych, stanowiących uzupełnienie proponowanych scenariuszy. W aneksie znajdziemy zatem między innymi: zestawy proponowanych ćwiczeń w pracy z klientem, propozycje badań ewaluacyjnych, przykładowe narzędzia egzaminacyjne. Wszystko to znacząco zwiększa walor poglądowy tej części opracowania.

Gdyby pokusić się o całościową próbę oceny pracy *Zastosowanie coachingu w polityce społecznej*, poświęconej różnorodnym aspektom wykorzystania coachingu w wybranych obszarach pomocy społecznej, niewątpliwie należałoby ją uznać za opracowanie potrzebne oraz spełniające wymogi poprawności procesu wyjaśniania, które przyjęto na gruncie nauk społecznych. W warstwie wyjaśniającej i opisowej nie uniknięto pewnych mankamentów, głównie w pierwszej części pracy, o których była już mowa. Natomiast w warstwie instruktażowej można przyjąć, że publikacja ma walor komplementarnego, spójnego logicznie i semantycznie kompendium praktycznych rozwiązań, narzędzi oraz modeli działania w wielowarstwowej sferze modyfikacji zachowań jednostkowych, zlokalizowanych przedmiotowo w obszarze pomocy społecznej. Niewątpliwie opracowanie to nie tylko niesie walor wyjaśniający i instruktażowy, lecz także zawiera w sobie pierwiastek impulsu poznawczego i analitycznego, który może stać się zaczynem inspirującym do dalszego poszukiwania możliwych obszarów aplikacyjnych coachingu. Krok w tym kierunku został poczyniony przez redaktorów publikacji, a całość zaprezentowanej pracy może stanowić asumpt do dyskusji nad stosowalnością terminu „coaching społeczny”. W tym także należy upatrywać walorów recenzowanej publikacji.

Waldemar Urbanik

INFORMACJE Z ŻYCIA UCZELNI

EDUKACJA HUMANISTYCZNA nr 1 (36), 2017
Szczecin 2017

Konkurs „Jak uchronić młodych ludzi przed zagrożeniami w cyberprzestrzeni”

W marcu 2017 roku Wyższa Szkoła Humanistyczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie ogłosiła konkurs „Jak uchronić młodych ludzi przed zagrożeniami w cyberprzestrzeni”, skierowany do uczniów szkół ponadgimnazjalnych w województwie zachodniopomorskim. Zadanie konkursowe polegało na przygotowanie krótkiego spotu ukazującego, z jakimi wirtualnymi niebezpieczeństwami młodzież może się zetknąć i jak może się przed nimi ustrzec. Patronat nad konkursem objęli: Prezydent Miasta Szczecin, Zachodniopomorski Kurator Oświaty, Komendant Wojewódzkiej Policji w Szczecinie, Polskie Radio Szczecin SA i TVP3 Szczecin.

W konkursie wzięli udział uczniowie Liceum Ogólnokształcącego z Oddziałami Integracyjnymi w Szczecinie, Liceum Ogólnokształcącego Towarzystwa Salezjańskiego w Szczecinie, Zespołu Szkół Budowlanych im. Kazimierza Wielkiego w Szczecinie, Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych w Chojnie, Zespołu Szkół nr 2 im. Stanisława Lema w Koszalinie, Zespołu Szkół im. Ignacego Łukasiewicza w Policach.

16 maja osiem zgłoszonych prac obejrzało i oceniło ośmioosobowe jury: dr Barbara Popiel, WSH TWP w Szczecinie (przewodnicząca jury); dr Alina Tomaszewska, WSH TWP w Szczecinie; mgr Przemysław Mazek, WSH TWP w Szczecinie; Teresa Kosmaczewska, Kuratorium Oświaty w Szczecinie; nadkom. Marzena Maćkowiak-Pluta, Wydział Prewencji Komendy Wojewódzkiej Policji w Szczecinie; podkom. Aleksandra Odzioba, Wydział Prewencji Komendy Wojewódzkiej Policji w Szczecinie; Katarzyna Nesterowicz, Polskie Radio Szczecin SA; Andrzej Miętus, TVP3 Szczecin. Punkty przyznawano za realizację zadania konkursowego, wartość merytoryczną pomysłu, wykonanie, wartość audiowizualną pracy i dodatkowe walory.

25 maja w budynku WSH TWP w Szczecinie odbył się uroczysty finał konkursu. Jego Magnificencja Rektor dr Waldemar Urbanik przedstawił zwycięzców. I miejsce (1500 złotych i Puchar Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty) zdobył spot „Stop cyberprzemocy”, przygotowany przez ucznia z Zespołu Szkół im. Ignacego Łukasiewicza w Policach. II miejsce (1000 złotych i Puchar Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty) zdobył spot „Zacznijmy działać”, przygotowany przez uczniów z Zespołu Szkół nr 2 im. Stanisława Lema w Koszalinie. III miejsce (500 złotych i Puchar Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty) zdobył spot „Naiwność w sieci”, przygotowany przez uczniów z Liceum Ogólnokształcącego z Oddziałami Integracyjnymi w Szczecinie. Indywidualną Nagrodę Prezesa Polskiego Radia Szczecin (500 złotych) zdobył spot „Stop cyberprzemocy”, przygotowany przez ucznia z Zespołu Szkół im. Ignacego Łukasiewicza w Policach.

Zwycięskie spoty zostaną wykorzystane przez Komendę Wojewódzką Policji w Szczecinie oraz lokalne media w działaniach zapobiegających zagrożeniom w cyberprzestrzeni.

Szkolenie „Doskonalenie zawodowe dla dzielnicowych”

Wyższa Szkoła Humanistyczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie jako członek Zachodniopomorskiej Rady Prewencyjnej, w ramach której należy między innymi do zespołu „Współpraca na rzecz promocji roli dzielnicowego i realizacji wspólnych szkoleń”, przeprowadziła we współpracy z Komendą Wojewódzką Policji w Szczecinie cykl szkoleń „Doskonalenie zawodowe dla dzielnicowych” w ramach programu „Dzielnicowy bliżej nas”. Zorganizowano cztery spotkania: 24 marca w Szczecinie (w budynku WSH TWP), 7 kwietnia w Szczecinie (w budynku WSH TWP), 21 kwietnia w Koszalinie (w budynku Komendy Miejskiej Policji w Koszalinie) i 12 maja w Szczecinie (w budynku WSH TWP); ogółem przeszkolono ponad trzystu dzielnicowych z całego województwa.

Szkolenia składały się z dwóch części: merytorycznego przygotowania do prawidłowego realizowania zadań dzielnicowego oraz rozwoju kompetencji miękkich. Za realizację pierwszej części odpowiadali: nadkomisarz Marzena Maćkowiak, starszy aspirant Przemysław Myślicki i podinspektor Elżbieta Szatanik z Wydziału Prewencji Komendy Wojewódzkiej Policji w Szczecinie oraz Tomasz Piechowiak i Olga Brązkowska ze Stowarzyszenia „SOS dla Rodziny”. Za realizację drugiej części odpowiadały: dr Barbara Popiel i dr Grażyna Leśniewska z WSH TWP w Szczecinie. Przedstawiono także wyniki badania sondażowego „Opinie mieszkańców Szczecina na temat dzielnicowych”, które Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP przeprowadziła dla Komendy Wojewódzkiej Policji między końcem lutego a początkiem marca bieżącego roku.

Festiwal Kół Zainteresowań Szkół Ponadgimnazjalnych „Moje Pasje”

25 kwietnia odbyła się trzecia edycja Festiwalu Kół Zainteresowań Szkół Ponadgimnazjalnych „Moje pasje”, organizowanego przez Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli oraz Instytut Pedagogiki Wyższej Szkoły Humanistycznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie. W festiwalu uczestniczyło szesnaście kół oraz jeden uczeń występujący indywidualnie. Swoją obecnością zaszczylił nas też Zachodniopomorski Wicekurator Oświaty Jerzy Sołtysiak. Uczestnicy podzielili się efektami swojej działalności, doświadczeniami i pomysłami.

Plebiscyt na najciekawsze koło zainteresowań wygrało Szkolne Koło PCK Pijawki. Drugie miejsce zajęło Koło Małego Programisty z Zespołu Szkół Łączności w Szczecinie, trzecie – Andrzej Wałdocha z Zespołu Szkół Łączności w Szczecinie. Wyróżnienia Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty otrzymali: Szkolna Grupa WOPR oraz Koło Recytatorskie i Teatralne z Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych w Chojnie, a także Koło „Piraci mórz” z Zespołu Szkół nr 3 w Szczecinie. Zwycięzcy otrzymali między innymi puchary

ufundowane przez Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty oraz cyfrowe aparaty fotograficzne ufundowane przez Wyższą Szkołę Humanistyczną TWP w Szczecinie.

E-konferencja „Mapy umysłowe w dydaktyce akademickiej i kształceniu dorosłych”

7 czerwca 2017 roku odbyła się e-konferencja „Mapy umysłowe w dydaktyce akademickiej i kształceniu dorosłych”, zorganizowana przez doktor Dorotę Ciechanowską, kierownika Zakładu Dydaktyki i Wczesnej Edukacji Wyższej Szkoły Humanistycznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie. Prelegenci i słuchacze uczestniczyli w tym nietypowym spotkaniu dzięki platformie online. Zaprezentowane zostały cztery wystąpienia: „Mapy myśli w kontekście systemowego podejścia w biologii” – dr hab. prof. UWM Stanisław Czachorowski, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie; „Mapa myśli jako metoda zarządzania czasem i sobą” – dr Barbara Popiel, Wyższa Szkoła Humanistyczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie; „Struktury Wiedzy Osobistej w pracy z tekstem naukowym” – dr Dorota Ciechanowska, Wyższa Szkoła Humanistyczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie; „Mapa mentalna jako sposób uczenia się” – mgr Karolina Ślósarz, Uniwersytet Szczeciński. Prelegenci występowali na żywo w formule wideokonferencji, natomiast wszyscy zalogowani słuchacze mogli zadawać pytania na czacie.

Obecnie przygotowwany jest tom pokonferencyjny poświęcony problematyce map umysłowych w dydaktyce akademickiej i kształceniu dorosłych.

dr Barbara Popiel
Dziekan Wydziału Nauk Stosowanych
Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie

ZASADY PRZYGOTOWANIA MATERIAŁÓW DO PUBLIKACJI W PÓŁROCZNIKU EDUKACJA HUMANISTYCZNA

EDUKACJA HUMANISTYCZNA nr 1 (36), 2017
Szczecin 2017

Procedura wydawnicza obejmuje kilka etapów:

1. Artykuły do kolejnych numerów „Edukacji Humanistycznej” przyjmowane są w terminie wyznaczonym w zakładce CFP (*Call for Papers* – zaproszenie do publikacji) na stronie internetowej: <http://wshtwp.pl/edukacja-humanistyczna/>
2. Teksty przyjmowane są w formie elektronicznej na adres: redakcja@wshtwp.pl
3. Każdy artykuł weryfikowany jest przez Redakcję pod względem:
 - a) zgodności jego treści z profilem tematycznym czasopisma,
 - b) zgodności struktury tekstu z zasadami metodologii nauk,
 - c) formalnym (dane do kontaktu z Autorem; tytuł, streszczenie tekstu i słowa kluczowe w języku polskim oraz angielskim; poprawność edycyjna).
4. Redakcja dokonuje wstępnej oceny merytorycznej tekstów. Na jej podstawie ostateczną decyzję o przekazaniu tekstów do recenzji zewnętrznej podejmuje Przewodniczący Rady Naukowej.
5. Artykuły, zaakceptowane podczas wstępnej oceny merytorycznej, trafiają do dwóch niezależnych Recenzentów (z różnych jednostek naukowych), którzy zajmują się problematyką poruszaną w tekście. Stosowana jest zasada *double-blind review*, co oznacza, że Recenzenci nie znają tożsamości Autora tekstu, a Autor nie zna tożsamości Recenzentów.
6. Do druku zostaną dopuszczone tylko te artykuły, które uzyskają obie opinie pozytywne. W sytuacjach spornych zostaje powołany trzeci Recenzent.
7. Recenzent w Formularzu recenzji formułuje wniosek dotyczący warunków dopuszczenia tekstu do wydania lub przyczyny jego odrzucenia.
8. Autor nanosi ewentualne poprawki zgodnie z uwagami Recenzentów i ponownie przesyła tekst do Redakcji.
9. Sekretarz redakcji wysyła do Autorów formularz Umowy o przeniesienie praw autorskich. Wypełnienie oraz podpisanie Umowy jest warunkiem umieszczenia tekstu w Edukacji Humanistycznej.
10. O przebiegu każdego etapu Autorzy są informowani na bieżąco przez Sekretarza Redakcji.
11. Teksty, które zostały dopuszczone do druku, przekazywane są do opracowania i korekty wydawniczej.

12. Po przeprowadzeniu korekty wydawniczej teksty przekazywane są Redakcji do wglądu. Po sprawdzeniu poprawności edytorskiej materiał poddany jest ponownej korekcie i przekazany do druku.

WYMOGI EDYTORSKIE

Dane Autora (lewy górny róg pierwszej strony): imię i nazwisko oraz afiliacja.

Tytuł oraz podtytuły pogrubione.

Czcionka: Times New Roman 11 pkt.

Układ strony: marginesy 2,5 cm, interlinia 1,5.

Objętość tekstu powinna wynosić do 20 tys. znaków (ok. 10 stron).

Format: doc, docx, rtf.

Przypisy dolne według zapisu:

L. Olszański, *Media i dziennikarstwo internetowe*, Warszawa 2012, s. 26–39.

K. Denek, *Uniwersytet. Między tradycją a wyzwaniem współczesności i przyszłości*, „Edukacja Humanistyczna” 2013/1 (28), s. 9.

J. M. Zając, K. Rakocy, A. Nowak, *Interaktywne, choć osobiste blogi i blogowanie a komunikacja z otoczeniem*, [w:] *Tekst (w) sieci 1. Tekst. Język. Gatunki*, red. D. Ulicka, Warszawa 2009, s. 219–229.

Bibliografia według zapisu:

Denek K., *Uniwersytet. Między tradycją a wyzwaniem współczesności i przyszłości*, „Edukacja Humanistyczna” 2013/1 (28).

Olszański L., *Media i dziennikarstwo internetowe*, Warszawa 2012.

Zając J. M., Rakocy K., Nowak A., *Interaktywne, choć osobiste blogi i blogowanie a komunikacja z otoczeniem*, [w:] *Tekst (w) sieci 1. Tekst. Język. Gatunki*, red. D. Ulicka, Warszawa 2009.

Abstrakt i słowa kluczowe:

Do artykułu należy dołączyć:

- abstrakt w języku polskim wraz ze słowami kluczowymi (3-5).
- abstrakt i tytuł artykułu w języku angielskim wraz ze słowami kluczowymi (3-5) oraz imieniem i nazwiskiem jego tłumacza.

Wszystkie materiały ilustracyjne: rysunki, zdjęcia, tabele, fotokopie, mapy, wykresy, wzory strukturalne powinny być dostarczone także osobno w formie plików graficznych.

Redakcja zastrzega sobie prawo do skracania i opracowania edytorskiego nadesłanych tekstów.