TOM
XIX
3/2018

Family Upbringing

Wychowanie w Rodzinie

Pod redakcją Alicji Szerląg i Ewy Jurczyk-Romanowskiej

WYCHOWANIE W RODZINIE
FAMILY UPBRINGING

Tom XIX (3/2018)

UNIWERSYTET WROCŁAWSKI

WYCHOWANIE W RODZINIE
FAMILY UPBRINGING

Tom XIX (3/2018)

Pod redakcją
Alicji SZERLĄG
Ewy JURCZYK-ROMANOWSKIEJ

Wrocław 2018

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego

Redaktor naczelny czasopisma „Wychowanie w Rodzinie”
Stefania WALASEK

Zastępca redaktora naczelnego czasopisma „Wychowanie w Rodzinie”
Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA

Sekretarz redakcji
Aleksandra MARCINKIEWICZ-WILK

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

Redaktorzy tematyczni
Alicja SZERLĄG, Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA

Zespół Redakcyjny
Sylwia BOKUNIEWICZ, Beata DZIAŁA, Joanna GOLONKA-LEGUT,
Jacek GULANOWSKI, David HARROLD, Monika HUMENIUK, Luba JAKUBOWSKA,
Katarzyna KACZMAR, Marta KONDRACKA-SZALA, Marta KOSZCZYC,
Piotr KWIATKOWSKI, Joanna MALINOWSKA, Aleksandra MARCINKIEWICZ-WILK,
Ewa MUSIAŁ, Edyta SADOWSKA, Marcin SZALA, Magda WIETESKA

Redakcja językowa i korekta
Hanna WŁOCH

Skład i łamanie
Hanna WŁOCH

Projekt okładki
Artur BUSZ

Na okładce reprodukcja obrazu:
Pierre-Auguste Renoir, *Two Sisters (On the Terrace)* (1881)

Adres Redakcji
Instytut Pedagogiki
ul. Dawida 1, 52-522 Wrocław;
tel. 0-71-367-20-01 w. 158

ISBN 978-83-62618-40-8 e-ISSN 2300-5866
ISSN 2082-9019
CC-BY-SA 3.0

Wydanie publikacji sfinansowane przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego

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

Spis treści

Wprowadzenie 9

Od Redakcji 25

Rozdział I. Rodzina na przestrzeni dziejów

Ewa KULA
Rodzinne i intelektualne środowisko ostatniego kuratora Warszawskiego Okręgu Naukowego Iwana Anatoljewicza Kurakina (1874–1950) 31

Ewa BARNAŚ-BARAN
Zaangażowanie „Ruchu Pedagogicznego" w popularyzację czytelnictwa książek dla dzieci wśród nauczycieli i rodziców w latach 1912–1939 47

Karol SANOJCA
Miejsce rodziców w życiu lwowskich szkół średnich w okresie międzywojennym 73

Joanna SOSNOWSKA
„Łódź pierwsza i zdaje się jedyna prowadzi tego rodzaju akcję poświęconą wyłącznie maleńkim dzieciom". Wsparcie ubogich rodzin robotniczych jako zadanie Towarzystwa Kolonii Letnich dla Dzieci w Wieku Przedszkolnym (1933–1939) 93

Rozdział II. Współczesne konteksty rodziny

Krystyna DZIUBACKA
Refleksje nad wybranymi obszarami warunków życia rodziny w setną rocznicę odzyskania przez Polskę niepodległości 119

Grażyna LUBOWICKA
Rodzina osobno – o kryzysie rodziny w ponowoczesności 143

Marta KONDRACKA-SZALA, Joanna MALINOWSKA
Współczesna rodzina jako przestrzeń rozwijania kompetencji przedsiębiorczości dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym – raport z badań 157

Ewa MUSIAŁ
Rola nauczyciela edukacji początkowej we wspieraniu rodzicielskich starań ukierunkowanych na proces adaptacji szkolnej dziecka rozpoczynającego naukę 171

Agnieszka JĘDRZEJOWSKA
Tutoring rówieśniczy szansą na rozwijanie empatii u dzieci w grupach integracyjnych 189

Małgorzata PROKOSZ
Prospołeczność dzieci i młodzieży w rodzinie 199

Krystyna BARŁÓG
Rodzina i jej zaangażowanie w proces wspomagania rozwoju, rehabilitacji dziecka z niepełnosprawnością 223

Joanna GŁADYSZEWSKA-CYLULKO
Konsekwencje doświadczania wstydu i poczucia winy przez rodziców dzieci z niepełnosprawnością wzroku 241

Arkadiusz KAMIŃSKI
Rola rodziny w procesie resocjalizacji podopiecznych placówek dla nieletnich 257

Edyta ZIERKIEWICZ
Mąż w roli nieformalnego opiekuna chorującej żony. Analiza wizerunków mężczyzn w reportażach dotyczących raka piersi w prasie kobiecej 273

Magda WIETESKA
Miłość i intymność jako czynniki pozytywnego starzenia się 307

Violetta DRABIK-PODGÓRNA
Znaczenie kontekstów rodzinnych w konstruowaniu karier w nowych koncepcjach poradnictwa 321

Wiktor ŻŁOBICKI
Parentyfikacja jako proces odwrócenia ról w rodzinie 341

Alfabetyczy spis Autorów 355

Indeks osobowy 359

Contents

Introduction 9

From the editorial board 27

Chapter I. The family throughout the ages

Ewa KULA
The family and intellectual background of the last superintendent of the Warsaw Scientific District – Ivan Anatoljevich Kurakin (1874–1950) 31

Ewa BARNAŚ-BARAN
Involvement of the "Pedagogical Movement" in the popularization of reading books for children among teachers and parents in the years 1912–1939 47

Karol SANOJCA
The place of parents in the life of Lviv high schools during the interwar period 73

Joanna SOSNOWSKA
"Łódź is the first and, as it seems, the only municipality to run such a campaign dedicated only to small children" – support for poor workers' families as a task of the Society for Summer Camps for Children at Pre-School Age (Towarzystwo Kolonii Letnich dla Dzieci w Wieku Przedszkolnym) 1933–1939 93

Chapter II. Contemporary context of family upbringing

Krystyna DZIUBACKA
Reflections on selected areas of families' living conditions on the 100th anniversary of Poland's regaining independence 119

Grażyna LUBOWICKA
A family separately. The crisis of the family in postmodernity 143

Marta KONDRACKA-SZALA, Joanna MALINOWSKA
Contemporary family as a space for developing entrepreneurship competences of preschool and early school age children – research report 157

Ewa MUSIAŁ
The role of the primary education teacher in supporting parental efforts focused on the process of school adaptation of the child starting education 171

Agnieszka JĘDRZEJOWSKA
Peer tutoring as an opportunity to develop empathy in children in integration groups 189

Małgorzata PROKOSZ
The pro-community of children and young people in the family 199

Krystyna BARŁÓG
Family and its commitment to support the development and rehabilitation of a child with a disability 223

Joanna GŁADYSZEWSKA-CYLULKO
The consequences of shame and guilt experienced by parents of visually impaired children 241

Arkadiusz KAMIŃSKI
Family as an agent in the in the process of the resocialization of adolescents in youth educational centres 257

Edyta ZIERKIEWICZ
The husband as an informal caregiver of a chronically ill wife. Analysis of men's representations in features on breast cancer in the women's magazines 273

Magda WIETESKA
Love and intimacy as factors of positive aging 307

Violetta DRABIK-PODGÓRNA
The significance of family contexts in career design within new counselling frameworks 321

Wiktor ŻŁOBICKI
Parentification as a process of role reversal in the family 341

Authors in alphabetical order 355

Index 359

Wprowadzenie

Przedkładany Czytelnikom XIX tom „Wychowania w Rodzinie" ma charakter wyjątkowy. Dedykujemy go Profesor Stefanii Walasek jako podziękowanie za wieloletnią pracę naukowo-badawczą, dydaktyczną i organizacyjną na rzecz Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Pani Profesor kreowała nowe przestrzenie naukowego dyskursu, była cenionym nauczycielem akademickim wielu pokoleń studentów i doktorantów, inspirowała, prowadziła przez meandry nauki i wychowywała do życia w Akademii. Była naszym Mistrzem i nim pozostanie. W swojej nieustającej pasji naukowej powołała do życia czasopismo „Wychowanie w Rodzinie", które stało się miejscem krajowej i międzynarodowej debaty przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych. Dlatego w pierwszej części tego wyjątkowego tomu pragniemy oddać głos środowisku naukowemu poprzez opublikowanie listów przesłanych do Redakcji czasopisma z okazji jubileuszu Redaktor Naczelnej Prof. zw. dr hab. Stefanii Walasek.

Alicja Szerląg
Ewa Jurczyk-Romanowska

Wrocław, 29 listopada 2018 r.

Wydział Nauk o Wychowaniu,
Uniwersytet Łódzki

Wielce Szanowna Pani Profesor

Nie dane nam było wziąć osobiście udziału w Seminarium Naukowym upamiętniającym Jubileusz Szanownej Pani Profesor. Zachowując w pamięci ten niezwykły dzień, pozwalamy sobie z głębi naszych serc skierować słowa wdzięczności za wiele lat życzliwości i udzielanego wsparcia.

Powracamy w myślach do niepowtarzalnych w swojej atmosferze spotkań z Panią Profesor, zawsze napełniających nas głęboką wiarą w nieprzemijające wartości życia i zachęcających do podejmowania coraz to nowych naukowych przedsięwzięć.

Pragniemy zapewnić, że dokonania twórcze Pani Profesor nie tylko poszerzały naszą wiedzę, ale pomagały także poznać i zrozumieć tajniki naukowego warsztatu historyka wychowania. Były one i nadal stanowią dla nas inspiracje i wzór do prowadzenia własnych badań.

Wierząc, że Opatrzność obdarzać będzie Szanowną Panią Profesor łaską zdrowia, życzymy dni wolnych od codziennych trosk i realizacji wszelkich dążeń i postanowień.

Z wyrazami najwyższego szacunku i serdecznymi pozdrowieniami

Iwonna Michalska
Grzegorz Michalski

Łódź, 29 listopada 2018 r.

PRZEGLĄD HISTORYCZNO-OŚWIATOWY
Kwartalnik Związku Nauczycielstwa Polskiego
ul. J. Smulikowskiego 6/8
00-389 Warszawa

Warszawa, 29 listopada 2018 r.

Szanowna Pani
Prof. zw. dr hab. Stefania Walasek
Członkini Naukowej Rady Redakcyjnej
„Przeglądu Historyczno-Oświatowego”

Wielce Szanowna Pani Profesor

Z okazji doniosłego Jubileuszu, Redakcja naszego Czasopisma składa Wielce Szanownej Pani Profesor najwyższe wyrazy uznania za wybitne osiągnięcia na polu nauki i dydaktyki uniwersyteckiej.

Jednocześnie pragniemy podziękować za wniesiony dotychczasowy, twórczy wkład w rozwój „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” i oczekujemy kolejnych lat owocnej współpracy.

Życzymy Pani Profesor dalszej wspaniałej działalności, obfitującej w znakomite dokonania naukowe, zwieńczone publikacjami.

Życzymy, aby praca ta przynosiła Szanownej Pani Profesor wiele satysfakcji osobistej i owocowała pogodą ducha oraz radością życia.

W imieniu Redakcji
dr hab. prof. nadzw. AIK Witold Chmielewski

Szanowna Pani
Prof. zw. dr hab. Stefania Walasek
Instytut Pedagogiki
Wydział Nauk Historycznych
i Pedagogicznych
Uniwersytet Wrocławski

Szanowna Pani Profesor

Proszę przyjąć wyrazy naszego szacunku i uznania. Jest Pani wybitnym Naukowcem, należącym do grona czołowych historyków wychowania w Polsce. Doceniając Pani wkład w rozwój tej dyscypliny, dziękujemy za Pani znany i ceniony dorobek naukowy z zakresu dziejów oświaty i myśli pedagogicznej XIX i XX wieku. Składamy podziękowania za wszystkie recenzje wydawnicze, doktoratów i dorobków naukowych w postępowaniu habilitacyjnym. Doceniamy Pani trud i wysiłek włożony w utworzenie czasopisma „Wychowanie w Rodzinie" i pełnienie funkcji jego Redaktora Naczelnego. Dziękujemy za wszystkie konferencje, w których wspólnie uczestniczyłyśmy, i za rozmowy, które tam się odbywały. Poznałyśmy Panią jako Człowieka wielkiej wiedzy, prawości i życzliwości, oddanego nauce i wyznawanym wartościom.

Życzymy wielu lat zdrowia, pogody ducha, wszelkiej pomyślności, realizacji osobistych pasji, dalszych sukcesów naukowych i sił do zadań, które niesie każdy dzień.

W imieniu szczecińskich historyków wychowania

Z wyrazami szacunku
Elżbieta Magiera
Katedra Historii Wychowania
Instytut Pedagogiki
Uniwersytet Szczeciński

Szczecin, 29 listopada 2018 r.

Wielce Szanowna Pani Profesor

Z okazji dzisiejszego, jakże szczególnego jubileuszu, pragnę zarówno w imieniu społeczności akademickiej naszego Instytutu Pedagogiki, jak i swoim własnym złożyć na ręce Pani Profesor wyrazy głębokiej wdzięczności za wieloletnią, pełną zaangażowania pracę naukową i dydaktyczną oraz za wiedzę i doświadczenie przekazywane przez Panią Profesor licznym pokoleniom studentów oraz młodym pracownikom naukowym.

Miałam to szczęście poznać Panią Profesor jako wspaniałego Naukowca, Nauczyciela Akademickiego, ale i Przyjaciela, który potrafi łączyć cechy Wybitnego Pedagoga i Człowieka Nauki. W trakcie swojej długoletniej pracy naukowej i dydaktycznej przekazywała nam Pani Profesor swoją ogromną wiedzę, wspierała nas doświadczeniem i zachęcała do nieustannego rozwoju naukowego.

Pragnę wyrazić wdzięczność za ciekawe i twórcze dyskusje oraz za poświęcenie swojego talentu dla wzbogacenia naszego naukowego dorobku. Zachęcała nas Pani Profesor do upartego poszukiwania odpowiedzi na trudne pytania, przyjmując zasadę, że życie wypełnione rzetelną pracą daje poczucie satysfakcji oraz motywację do dalszego realizowania swoich marzeń. Trud i wysiłek włożony przez Panią Profesor w funkcjonowanie naszego środowiska akademickiego zasługuje na prawdziwy podziw, szacunek oraz szczególne uznanie.

Proszę przyjąć najszczersze życzenia samego zdrowia, szczęśliwego życia i satysfakcji osobistej, a przede wszystkim niespożytych sił, by możliwe było utrzymanie przez długie lata równie wielkiej i skutecznej aktywności. W nowym, oby równie owocnym, odcinku życia życzę Pani Profesor dalszych sukcesów osobistych oraz niegasnącej satysfakcji z osiągnięć swoich uczniów i wychowanków.

Z wyrazami najwyższego szacunku i wdzięczności,
Barbara Winczura

Częstochowa, 29.11.2018 r.

Podziękowania

Szanowna Pani Profesor,

jest mi niezmiernie miło, że mogę dołączyć do grona tych wszystkich, którym było po drodze spotkać się dziś z Panią Profesor, dodać powagi i estymy tej niecodziennej Uroczystości. Żałuję jedynie, że nie mogę uczynić tego osobiście.

*

Szanowna Pani Profesor,

na ręce Ewy Jurczyk-Romanowskiej, pragnę przekazać gorące i szczere podziękowania za Pani obecność i możliwość spotkania z Panią na drodze moich skromnych i czasem niedostatecznych naukowych zmagań.

Za możliwość dysputy; rozważań i refleksji naukowej, obecność przy obronie doktorskiej, za długie rozmowy w drodze do Szklarskiej Poręby, za telefony, recenzje, za konferencje, wspólne redakcje, seminaria, uwagi i ogromne zaufanie, za mistrzostwo i ogromny profesjonalizm w zawodzie!

Za to, że z wielką gracją, finezją i niemalże matczynym ciepłem otulała mnie Pani Profesor płaszczem swojej osobowości dziś i zawsze...

– dziękuję.

**

Ja nie żegnam Pani Profesor, bo w mojej pamięci pozostanie Pani Profesor jako Człowiek prawy, szlachetny i dobry.

Z wyrazami szacunku,
Edyta Sadowska

UNIWERSYTET MIKOŁAJA KOPERNIKA W TORUNIU
Wydział Nauk Pedagogicznych

SZANOWNA PANI
Prof. zw. dr hab. Stefania Walasek

serdecznie dziękujmy za piękny przykład nauczyciela akademickiego, którego Pani Profesor jest uosobieniem. Gratulujemy powszechnie znanych i cenionych osiągnięć naukowych i dydaktycznych. Wdzięczne jesteśmy za wieloletnią współpracę i przychylność wobec toruńskich historyków wychowania.

Prosimy o przyjęcie naszych najserdeczniejszych życzeń: zdrowia, pomyślności i dalszych sukcesów naukowych dla dobra polskiej nauki.

Z wyrazami szacunku
Toruńscy Historycy Wychowania

W. Szulakiewicz
I. Falkowska
D. Grabowska-Pieńkosz

Toruń, 29 listopada 2018

Podziękowania
dla
prof. zw. dr hab. Stefanii Walasek

Z perspektywy 43-letniej pracy Pani Profesor w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego można utwierdzić się w przekonaniu, że człowiek jest wielki nie przez to, co ma, nie przez to, kim jest, lecz przez to, czym dzieli się z innymi (Jan Paweł II). Dokonania naukowe Pani Profesor bowiem nie tylko wyznaczały jeden z kierunków rozwoju naukowo-badawczego naszego Instytutu, lecz także na trwałe wpisały się do polskiej myśli pedagogicznej w zakresie historii edukacji.

Dzięki działalności naukowo-badawczej Pani Profesor także wielu młodych badawczy zaistniało na gruncie historii edukacji, uzyskując pod kierunkiem Pani Profesor kolejne stopnie naukowe.

Zawdzięczamy również Pani Profesor dynamiczny rozwój naszego Instytutu, czasem mimo trudnych uwarunkowań. Nieograniczony był czas poświęcany zarządzaniu Instytutem Pedagogiki w latach 1999–2005. Pani Profesor kierowała także Zakładem Historii Edukacji w latach 1994–2018, który ma ugruntowane miejsce w polskiej pedagogice.

Znaczące są także osiągnięcia Pani Profesor związane z czasopismem „Wychowanie w Rodzinie", którym kieruje z powodzeniem od 2010 roku.

Pani Profesor ofiarowała nam wiele, nie oczekując nigdy niczego w zamian. Potrafiła wspierać w trudnych sytuacjach i dyscyplinować, kiedy należało. Jest nieprzemijającą wartością naszego Instytutu – Badaczem, Mistrzem i Przyjacielem. Tym samym dziękujemy Pani Profesor za to, że dane nam było zaistnieć naukowo i edukacyjnie pod troskliwą opieką Pani Profesor.

Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych,
dziekan, prof. dr hab. Przemysław Wiszewski

Instytut Pedagogiki,
dyrektor, dr hab. Alicja Szerląg, prof. UWr

Wrocław, 29 listopada 2018 r.

Pani
prof. dr hab. Stefania Walasek
Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych

W związku z przejściem na emeryturę składam Pani serdeczne podziękowanie za wieloletnią pracę.

Jednocześnie życzę Pani pomyślności w życiu osobistym.

Rektor Uniwersytetu Wrocławskiego
prof. dr hab. Adam Jezierski

Wrocław, dnia 5 grudnia 2018 r.

Podziękowanie od Zespołu Redakcyjnego „Wychowania w Rodzinie”

Szanowna Pani Profesor

Po raz pierwszy przekroczyłam próg pokoju Pani Profesor Stefanii Walasek 23 maja 2006 r., jeszcze jako studentka kierunku pedagogika. Tego dnia zdawałam egzamin z Oświaty polskiej XX wieku. Podczas niemal godzinnej rozmowy z Panią Profesor dowiedziałam się wielu ciekawych kwestii związanych z historią edukacji. Dziękuję Pani Profesor za nieustanne dzielenie się wiedzą i pokazanie prawdziwej naukowej pasji.

Kolejny raz odwiedziłam ów pokój, aby prosić Panią Profesor, by została moim promotorem. Dziękuję Pani Profesor za otoczenie mnie opieką naukową.

W grudniu 2008 r. uzyskałam stopień doktora na Wydziale Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego. Zaraz potem dostałam propozycję pracy w jednej z wyższych szkół w rodzinnym mieście. Jednak Pani Profesor poradziła mi, abym przemyślała zatrudnienie w Instytucie Pedagogiki UWr, nawet jeśli miałoby to oznaczać zmianę dyscypliny naukowej. W konsekwencji 1 października 2009 r. związałam się zawodowo z pedagogiką. Dziękuję Pani Profesor za mądrość i głos rozsądku.

Wkrótce przyszedł czas wspólną pracę i podjęcie nowych wyzwań badawczych, dydaktycznych i organizacyjnych. Największym wspólnym projektem okazało się tworzenie czasopisma „Wychowanie w Rodzinie”, którego krótką historię chciałabym przedstawić. Nie będę się jednak rozwodziła nad kwestiami formalnymi, lecz przedstawię Zespół, ponieważ za każdym działaniem, ideą, projektem stoi człowiek, który inwestuje swoje zasoby – czas, energię oraz wiedzę.

W 2009 r. Pani Profesor po raz pierwszy zaproponowała zorganizowanie spotkania naukowego umożliwiającego interdyscyplinarną dyskusję o najważniejszej komórce społecznej, jaką jest rodzina. Konsekwencją tej

idei była pierwsza konferencja naukowa „Wychowanie w rodzinie. Konteksty historyczne i współczesne", która odbyła się w maju 2010 r. w Szklarskiej Porębie. Zainteresowanie polskich naukowców tą problematyką wprawiło nas w zdumienie, ponieważ w ciągu dwóch dni głos zabrało blisko 80 badaczy, reprezentujących różne ośrodki akademickie w Polsce. Niemal wszyscy przesłali również interesujące teksty do publikacji. Wtedy Pani Profesor powiedziała znamienne zdanie: „Mam takie marzenie, by założyć czasopismo". Dzięki wsparciu Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego oraz Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej w Jeleniej Górze już w 2011 r. światło dzienne ujrzały pierwsze numery periodyku „Wychowanie w Rodzinie".

W trakcie prac redakcyjnych Pani Profesor zapytała: „Dlaczego okładki mają być takie monotonne?". W efekcie stworzono wielobarwną szatę graficzną i od tej pory każdy wolumin zdobią przedstawienia rodziny autorstwa słynnych malarzy.

Pani Profesor Stefania Walasek doskonale sprawowała pieczę nad merytoryczną zawartością czasopisma. Do współredakcji kolejnych numerów zapraszała znakomitych polskich naukowców. Prace w tym zakresie wspomogli: prof. **Krystyna Ferenz**, prof. **Alicja Szerląg**, dr **Barbara Winczura**, dr **Leszek Albański**, dr **Ewa Kowalska**. Pani Profesor nie zapomniała również o swoich współpracownikach z Zakładu Historii Edukacji. Dzięki temu swój wkład w powstanie numerów wnieśli: dr hab. **Barbara Jędrychowska**, dr **Anna Haratyk**, dr **Kamila Gandecka**, dr **Mirosław Piwowarczyk**. W 2011 r. po raz pierwszy również ja pomagałam w redakcji czasopisma. Dziękuję Pani Profesor za zaufanie, a także za cierpliwość i nieustanną pomoc.

Po pierwszych dwóch latach pracy zdobyłyśmy z Panią Profesor pewność, że do prowadzenia czasopisma potrzebny jest zespół. Tym bardziej, że Pani Profesor sformułowała kolejne oczekiwanie: „Wypromujmy osiągnięcia polskiej nauki na arenie międzynarodowej". Wobec osób zaproszonych do współpracy Pani Profesor wykazywała niezwykłą otwartość i okazywała im zaufanie, a przede wszystkim zawsze stanowiła dla nich wzór pracowitości, zorganizowania i kultury osobistej. Konsekwentnie prowadziła przez meandry wymogów redakcyjnych i zawiłości nauki, potrafiła docenić kompetencje i zaangażowanie swoich współpracowników.

Jako pierwsi do redakcji dołączyli: dr **Jacek Gulanowski** oraz dr **Luba Jakubowska**, pedagodzy biegle znający języki obce, dr **Edyta Sadowska**, która jest nie tylko historykiem edukacji, lecz także filologiem i doświadczonym redaktorem językowym. Wkrótce okazało się, że w zespole potrzebny jest redaktor statystyczny. Funkcję tę początkowo pełniła dr **Kamila Gandecka**, którą później zastąpił dr **Piotr Kwiatkowski**. Stanowisko *native speakera* objął **Dawid Harrold**.

Tymczasem „Wychowanie w Rodzinie" stanęło przed kolejnymi wyzwaniami: aplikacją do baz czasopism oraz kreowaniem wizerunku czasopisma w mediach społecznościowych. Z myślą o tych zadaniach Pani Profesor zaprosiła do zespołu: dr **Aleksandrę Marcinkiewicz-Wilk** (obecnego sekretarza czasopisma), mgr **Beatę Działę** i dr **Monikę Humeniuk**, które są odpowiedzialne za wprowadzanie tekstów do (coraz liczniejszych i bardziej prestiżowych) baz czasopism, a także dr **Martę Kondracką-Szalę**, mgr **Marcina Szalę**, mgr **Magdę Wieteskę**, mgr **Ilonę Zakowicz**, dr **Joannę Golonkę-Legu**t, którzy sprawują pieczę nad stroną internetową, portalami popularnonaukowymi oraz mediami społecznościowymi. Dzięki tym osobom czasopismo weszło do takich baz czasopism, jak: Index Copernicus, BazHum, Directory of Open Access Journals, The Central European Journal Of Social Sciences And Humanities i innych. Krokiem milowym było zwieńczenie dwuletnich starań Pani Profesor o nadanie DOI artykułom z czasopisma, co w połączeniu z działaniami promocyjnymi spowodowało, że czasopismo tylko w zeszłym roku osiągnęło liczbę 146 cytowań.

Dla zapewnienia anonimowości recenzji artykułów, dobrej komunikacji z autorami i sprawności procesu publikacji czasopisma Pani Profesor zaprosiła do współpracy dr **Ewę Musiał** – przyjmującą i rejestrującą artykuły, a także opracowującą indeks nazwisk, dr **Joannę Malinowską** – odpowiedzialną za etap recenzji artykułów, dr **Martę Koszczyc** – dbającą o komunikację z autorami tekstów, a także mgr **Sylwię Bokuniewicz**, której zadaniem jest prowadzenie dokumentacji związanej z prawami autorskimi oraz dystrybucja kolejnych numerów czasopisma. Jako ostatnia do zespołu dołączyła **Katarzyna Kaczmar**, zajmującą się obsługą programu Asana.

W imieniu całego Zespołu Redakcyjnego dziękujemy Pani Profesor za zaufanie i otwartość na nasze pomysły, za wsparcie, wyrozumiałość i po-

święcony czas. Trudno byłoby przecenić to, jak ogromną mieliśmy szansę uczyć się od Pani Profesor.

Jednakże czasopismo to nie tylko praca organizacyjna, lecz przede wszystkim naukowa. Pani Profesor zaprosiła do współpracy: prof. **Alicję Szerląg**, prof. **Władysławę Szulakiewicz**, prof. **Bogusława Śliwerskiego**, prof. **Katarzynę Olbrycht**, prof. **Bożenę Matyjas**, prof. **Marie Mareckovą**, prof. **Mariję Barkauskaite**, prof. **Inese Jurgenę**, prof. **Folco Cimagallego**, prof. **Ahmeta Ecirlego**, prof. **Irene Stonkuviene**, prof. **Adnana Tufekcica**, prof. **Macieja Szostaka**, prof. **Jacka Mazurkiewicza** oraz prof. **Grzegorza Michalskiego**. W ten sposób Pani Profesor zbudowała międzynarodową i wielodyscyplinarną Radę Naukową „Wychowania w Rodzinie".

Od samego początku periodyk wspierali również znakomici recenzenci: prof. **Dorota Żołądź-Strzelczyk**, prof. **Grzegorz Michalski**, prof. **Mirosław Kowalski**, prof. **Aleksandra Maciarz**, prof. J**aroslav Vaculik**, prof. **Blahoslav Kraus**, prof. **Elżbieta Magiera**, prof. **Witold Chmielewski**, prof. **Sławomir Cudak**, prof. **Jolanta Żmichrowska**, prof. **Elżbieta Czykwin**, prof. **Danuta Koźmian**, prof. **Marta Meducka**, prof. **Iwonna Michalska**, prof. **Bożena Muchacka**, prof. **Tetiana Zawhorodnia**, prof. **Eleonora Sapia-Drewniak**, prof. **Adnan Tufekcic**, prof. **Alla Jaroszenko**, prof. J**acek Bleszyński**, prof. **Adam Kubów**.

Pod przewodnictwem Pani Profesor, w ciągu zaledwie ośmiu lat, na łamach „Wychowania w Rodzinie" ponad 400 naukowców opublikowało przeszło 300 artykułów naukowych w trzech językach: polskim, angielskim i rosyjskim.

Pani Profesor w swoim zespole zebrała osoby reprezentujące różne zakłady Instytutu Pedagogiki, różne ośrodki akademickie, a nawet różne narodowości. Zawsze znalazła czas, by pochylić się nad drugim człowiekiem, porozmawiać, pomóc. Z serdecznością traktowała pracowników Instytutu Pedagogiki. Dlatego też zarówno członkowie Zespołu Redakcyjnego, jak i obecni tu pracownicy Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiegowspólnie chcą razem serdecznie Pani Profesor podziękować.

Wspominamy wszystkie radości i smutki, wyzwania, trudności i sukcesy, jakich było nam dane doświadczyć, dzięki temu, że Pani Profesor dzieliła się z nami swoją wiedzą i pasją, doświadczeniem i mądrością. Pamiętamy, jak Pani Profesor otaczała nas opieką i obdarzała zaufaniem,

inspirowała do pracy, dawała przykład wytrwałości i determinacji, uczyła zachowywać spokój w trudnych sytuacjach i systematycznie dążyć do celu. Pracę i wysiłek Pani Profesor pięknie ujmuje zdanie autorstwa Antoine de Saint-Exupéry'ego:

> Jeżeli chcesz zbudować jacht, nie zwołuj ludzi i nie rozdzielaj zadań, lecz naucz ich niekończącej się tęsknoty za morzem.

Dziękujemy Pani Profesor za tę tęsknotę…

W imieniu Redakcji
Ewa Jurczyk-Romanowska

Od Redakcji

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

Idea powołania czasopisma o zasięgu ogólnopolskim, a następnie międzynarodowym, które podejmowałoby szeroko rozumiane problemy rodziny na przestrzeni wieków, powstała na początku 2010 roku w Zakładzie Historii Edukacji Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Redakcja „Wychowania w Rodzinie" wyznaczyła następujące cele, wokół których koncentruje się wydawanie czasopisma:

- publikowanie artykułów podejmujących problematykę rodziny i wnoszących do nauki nowe treści, w których autorzy – przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych – proponują praktyczne rozwiązania;
- informowanie o prowadzonych w tym zakresie badaniach;
- traktowanie czasopisma jako trybuny dyskursu naukowego;
- wymiana myśli historycznej i współczesnej na temat rodziny między ośrodkami polskimi i zagranicznymi;
- tworzenie płaszczyzny recepcji zarówno myśli historycznej, jak i dawnej praktyki do współczesnych rozwiązań odnoszących się do rodziny – jej wsparcia, pomocy, opieki;
- porównanie dorobków teoretycznego i praktycznego w zakresie wychowania w rodzinie w różnych krajach;

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

„Wychowanie w Rodzinie" jest indeksowane w takich bazach czasopism, jak: DOAJ, Polindex, CEEOL, BazHum, Cejsh, CEON, ARIANTA czy Index Copernicus, dzięki czemu teksty, które się ukazują w czasopiśmie, są coraz częściej cytowane w środowisku akademickim. W efekcie w 2018 roku Index Copernicus oceniło „Wychowanie w Rodzinie" na 83,56 punktów z liczbą cytowań 155.

„Wychowanie w Rodzinie" jest czasopismem Open Access, co oznacza, że cała treść jest objęta wolnym dostępem bez konieczności ponoszenia jakichkolwiek opłat przez użytkowników lub reprezentowane przez nich instytucje. Użytkownicy są uprawnieni do czytania, pobierania, kopiowania, rozpowszechniania, drukowania lub linkowania pełnych wersji tekstów artykułów bez konieczności uprzedniego uzyskania zgody wydawcy lub autora. Uprawnienie to jest zgodne z definicją Open Access sformułowaną przez BOAI (Budapest Open Access Initiative) oraz polskim prawem autorskim. Artykuły publikowane są w oparciu o licencję CC-BY-SA 3.0 (Uznanie autorstwa − Na tych samych warunkach 3.0), wyrażającym się w wymogu każdorazowego podania nazwiska autora oraz miejsca pierwszej publikacji.

Od 2018 roku – z uwagi na duże zainteresowanie autorów publikacją artykułu w periodyku – począwszy od tomu XVII uległa zmianie struktura czasopisma, w której wyszczególniono dwie kolumny: *Rodzina na przestrzeni dziejów* oraz *Współczesne konteksty wychowania w rodzinie*. Dzięki tej zmianie w jednym tomie można zapoznać się z tekstami odnoszącymi się do rodziny zarówno w aspekcie historycznym, jak i współczesnym.

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

Alicja Szerląg
Ewa Jurczyk-Romanowska

From the editorial board

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

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

The journal was established with the following aims:

– publishing papers written by representatives of various scientific disciplines focusing on the problems of the family which bring new content and propose practical contemporary solutions;
– treating the paper as a space of scholarly discourse, — providing information about ongoing research pertaining to this discourse;
– facilitating the exchange of historical and contemporary thought on the family between Polish and international centres;
– creating a space for the reception of historical thought and practices of the past for contemporary theoretical and practical solutions pertaining to the family, its support, help, and care;

– comparison of theoretical and practical achievements in the realm of family upbringing in the historical and contemporary contexts in different countries;
– integration of scholarly circles and practitioners in Poland and abroad.

"Family Upbringing" has been entered into the B list of ranked scholarly journals by the Ministry of Science and Higher Education with 10 points. Furthermore, the journal is ranked in such journal lists as DOAJ, Polindex, CEEOL, BazHum, Cejsh, CEON, ARIANTA, and Index Copernicus, which is why the papers published therein are increasingly more frequently quoted in academia. A result of this is, among others, the fact that in 2018 Index Copernicus granted "Family Upbringing" 83,56 points with 155 quotations.

"Family Upbringing" is an Open Access journal, which means that the entire content can be accessed free of charge by users and the institutions which they represent. The users are entitled to read, download, copy, disseminate, print, and link the full versions of the papers without having to acquire permissions from the authors and the publisher. The rights are compatible with the definition of Open Access formulated by BOAI (Budapest Open Access Initiative) and Polish copyright regulations. The papers are published on the basis of the CC-BY-SA 3.0 (Recognition of the author – on the same conditions 3.0) expressed in the necessity to list the author and the place of the original publication every time.

Due to the increasing interest of authors in publishing in the journal, starting in 2018 with volume XVII, the structure of the periodical has changed. Two columns have been designated: *Family throughout the ages* and *Contemporary contexts of family upbringing.* Thanks to this change it is possible to become familiar with papers pertaining to family in both the historical and the contemporary context in a single volume.

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

Alicja Szerląg
Ewa Jurczyk-Romanowska

Rozdział I

Rodzina na przestrzeni dziejów

The family throughout the ages

doi: 10.34616/wwr.2018.3.31.45

„Wychowanie w Rodzinie" t. XIX (3/2018)

nadesłany: 29.11.2018 r. – przyjęty: 13.01.2019 r.

Ewa KULA*

Rodzinne i intelektualne środowisko ostatniego kuratora Warszawskiego Okręgu Naukowego Iwana Anatoljewicza Kurakina (1874–1950)

The family and intellectual background of the last superintendent of the Warsaw Scientific District – Ivan Anatoljevich Kurakin (1874–1950)

Streszczenie

Cel: Artykuł powstał w celu przedstawienia sylwetki księcia Iwana Anatoljewicza Kurakina. W artykule podjęto próbę ukazania jego najbliższego środowiska rodzinnego, szkolnego i uniwersyteckiego, które miało wpływ na kształtowanie zainteresowań zawodowych i społecznych przyszłego (w latach 1915–1917) kuratora Warszawskiego Okręgu Naukowego.

Metody: Zgodnie z zasadami prac badawczych o charakterze biograficzno-historycznym zastosowano analizę dokumentów. Do przygotowania artykułu wykorzystano przede wszystkim wspomnienia nauczycieli i wychowanków gimnazjum petersburskiego, a także opublikowane materiały dotyczące historii Uniwersytetu w Petersburgu.

Wyniki: W rezultacie badań było możliwe ukazanie środowiska rodzinnego Iwana Kurakina, jego stanu zamożności oraz koneksji ojca z wysoko postawiony-

* e-mail: ewa.kula@ujk.edu.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Jana Kochanowskiego, ul. Krakowska 11, 25-029 Kielce, Polska. ORCID 0000-0002-9529-2143

mi członkami petersburskiej elity. Poza tym przybliżono sylwetki znaczniejszych jego nauczycieli gimnazjalnych oraz profesorów uniwersyteckich.

Wnioski: Analiza źródeł umożliwiła wykazanie dużego znaczenia rodziny, w szczególności ojca, dla kariery Iwana Kurakina. Zarówno wysoki status społeczny oraz materialny tej rodziny, jak i powiązania ojca z wysokimi rangą członkami elity petersburskiej były czynnikami ułatwiającymi drogę edukacyjną i zawodową Iwana oraz jego rodzeństwa. Nie bez wpływu na awans zawodowy rosyjskiego szlachcica pozostawało środowisko nauczycieli gimnazjalnych oraz akademickich. Zaprezentowana sylwetka urzędnika państwowego i działacza społecznego, jak też wizerunek jego otoczenia świadczą o dużej staranności, z jaką rosyjskie władze oświatowe wybierały kandydatów na stanowisko kuratora Warszawskiego Okręgu Naukowego. Wykazano przy tym, że Rosjanie podejmujący pracę na wysokich szczeblach rosyjskiej administracji w Królestwie Polskim nie zawsze kierowali się nadzwyczajnymi przywilejami ekonomicznymi, jakie im przysługiwały.

Słowa kluczowe: Warszawski Okręg Naukowy, kurator, środowisko rodzinne, środowisko intelektualne, Iwan Anatoljewicz Kurakin

Abstract

The aim: The article was created to portray the figure of Prince Ivan Anatolijevich Kurakin.

The article attempts to show his closest family, school and university environments, which had an impact on shaping the professional and social interests of the future (in 1915–1917) curator of the Warsaw Scientific District.

Methods: In abidance with the principles of biographical and historical research, document analysis was used. The resulting paper is largely based on memories of the St. Petersburg Junior High School teachers and pupils as well as on a selection of published materials on the history of said educational facility.

Results: The undertaken research made it possible to capture the family environment of Ivan Kurakin, including, the state of their affluence as well as illustrating his father's connections with high-ranking members of the St. Petersburg elite. Moreover, some key junior high school teachers were profiled and discussed.

Conclusions: The study of the source materials allowed demonstrating the great importance of the family, especially the father, for the career of Ivan Kurakin. The wealthy family home and the father's connections with high-ranking members of the St. Petersburg elite were both certainly pivotal in facilitating the educational and professional paths of Ivan A. Kurakin and his siblings. Also, undoubtedly, academic and high school teachers were considered influential social groups; thus, they could easily foster the career of the Russian nobleman. Finally, the personal profile of the civil servant and social activist, as well as of his closest associates, prove the great diligence with which the Russian educational authorities would choose candidates for the post of the curator of the Warsaw Scientific District. It was also shown that the Russians, taking high-level positions in the Russian administration in the Kingdom of Poland, would not generally abuse the extraordinary economic privileges they were entitled to.

Keywords: Warsaw Scientific District, superintendent, family background, intellectual background, Ivan Anatoljevich Kurakin

Wstęp

Po okresie autonomii administracji oświatowej w latach 1861–1866 w Królestwie Polskim zlikwidowano w 1867 r. Komisję Rządową Oświecenia Publicznego. W jej miejsce ponownie powołano Warszawski Okręg Naukowy, działający na podstawie ustawy z 1835 r. i podporządkowany Ministerstwu Oświecenia Publicznego w Petersburgu. W poszczególnych guberniach Królestwa Polskiego utworzono dyrekcje naukowe, a w Warszawie – inspektorat szkół. Urzędnicy państwowi, którymi byli kuratorzy Warszawskiego Okręgu Naukowego, kształtowali na poziomie lokalnej administracji Królestwa Polskiego wytyczne Ministerstwa Oświecenia Publicznego oraz realizowali w zakresie oświaty politykę imperialną.

Po klęsce powstania styczniowego stopniowo zmieniano programy nauczania w szkołach oraz wprowadzano język rosyjski jako wykładowy. Reformie tej towarzyszyła depolonizacja reorganizowanej administracji resortu oświaty, co było jednym z przejawów dążenia do unifikacji Królestwa i Cesarstwa. Oznaczało to, że wyższe stanowiska w administracji obsadzane były głównie kadrami niekatolickimi[1]. Okręgiem kierował kurator wraz z pomocnikiem, radą kuratora i kancelarią okręgu. W ciągu 50 lat od utworzenia Warszawskim Okręgiem Naukowym kierowało ośmiu kuratorów[2]. Ostatnim z nich (w latach 1915–1917) był Iwan Anatoljewicz Kurakin.

W niniejszym artykule przybliżono najbliższe środowisko, które ukształtowało jego zainteresowania zawodowe oraz społeczne. Do czynników mających istotne znaczenie dla losów życiowych postaci historycz-

[1] M. Rolf, *Rządy imperialne w Kraju Nadwiślańskim. Królestwo Polskie i cesarstwo rosyjskie* [!] (*1864–1915*), tłum. W. Włoskowicz, Wydawnictwa UW, Warszawa 2016, s. 57. Autor podał, że w 1869 r. w aparacie administracyjnym Królestwa Polskiego pracowało zaledwie 12% urzędników wyznania prawosławnego.

[2] Byli to: Fiodor Fiodorowicz Witte (w latach 1867–1879), Aleksandr Lwowicz Apuchtin (1879–1897), Walerian Nikołajewicz Ligin (1897–1900), Grigorij Eduardowicz von Saenger (1900–1901), Aleksandr Nikołajewicz Szwarc (1902–1905), Władimir Iwanowicz Bielajew (1905–1911), Grigorij Wasiljewicz Lewickij (1911–1915), Iwan Anatoljewicz Kurakin (1915–1917).

nych należą bowiem rodzina, edukacja, otoczenie, kariera zawodowa, codzienne zajęcia, a także pochodzenie, które może być rozpatrywane jako część biografii.

Fot. 1. Iwan Anatoljewicz Kurakin (1874–1950)
Fig. 1. Ivan Anatolijewich Kurakin (1874–1950)

Źródło: *3-ий созыв государственной Думы. Портреты. Биографии.* Автографы [Trzeci zjazd Dumy Państwowej. Portrety. Biografie. Autografy], Wydawnictwo Н. Н. Ольшанскаго, Sankt Petersburg 1910, s. 69–70.
Source: *3-ий созыв государственной Думы. Портреты. Биографии. Автограф* [Third convention of The State Duma. Portraits. Biographies. Autographs], Publishing House Н. Н. Ольшанскаго, St. Petersburg 1910, p. 69–70.

Środowisko rodzinne i intelektualne Iwana Anatoljewicza Kurakina

Iwan A. Kurakin, urodzony 1 sierpnia 1874 r. w Carskim Siole w guberni petersburskiej, pochodził ze szlachty dziedzicznej guberni jarosławskiej. Był najmłodszym spośród czworga dzieci księcia Anatolija Aleksandrowicza Kurakina, oficera, od 1866 r. kapitana Kawalergradzkiego Pułku Lejbgwardii. Jego matka to księżna Jelizawieta Michajłowna Wołkonskaja, po kądzieli wnuczka Iwana Fiodorowicza Paskiewicza Erywańskiego[3], który w latach 1832–1856 był namiestnikiem Królestwa Polskiego. Iwan wychowywał się z dwiema starszymi od siebie siostrami – Marią (1863–1932) i Anną (1871–1858), oraz o dwa lata starszym bratem Michaiłem (1872–1932)[4].

Iwan A. Kurakin dorastał w zamożnej rodzinie. Jego ojciec należał do najbogatszych w Imperium Rosyjskim – posiadał około 16 000 dziesięcin ziemi. W 1867 r., po przejściu na emeryturę, osiadł w majątku Andriejewskoje w powiecie mołogskim i zajął się gospodarstwem. Na terenie jego posiadłości znajdowały się młyny wodno-parowe, młyn olejowy oraz ferma zwierząt dla 100 krów. Z jego inicjatywy corocznie odbywały się wystawy bydła mlecznego w sąsiednich wsiach. Co więcej, był on udziałowcem w amurskiej spółce wydobywającej złoto i hiszpańskiego Towarzystwa Metalurgicznego, a także właścicielem Dalekowschodniego Towarzystwa Przemysłowego do organizacji produkcji ropy naftowej na Sachalinie, tartaku i cementowni w prowincji Simbirsk oraz cegielni. Był też zaangażowany w działalność charytatywną. W 1869 r. we wsi Nekouz na własny koszt otworzył szkołę dla dzieci chłopskich. W latach 1869–1871 książę Anatolij A. Kurakin był powiatowym marszałkiem szlachty okręgu mołogskiego i przewodniczącym rady szkoły w tym powiecie. W latach 1869–1892 pełnił funkcję honorowego sędziego pokoju. Spośród jeszcze wielu innych funk-

[3] Feldmarszałek, książę warszawski Iwan Paskiewicz (1782–1856), był w latach 1832–1856 namiestnikiem Królestwa Polskiego. Jako wódz naczelny wojsk Imperium Rosyjskiego w kampanii 1830–1831 przeciwko Polsce stłumił powstanie listopadowe. Sprawował władzę naczelną jako generał-gubernator Królestwa Polskiego. A. P. Szczerbatow, *Rządy księcia Paskiewicza w Królestwie Polskim (1832–1847)*, Jan Fiszer, Warszawa 1900, passim, https://pbc.gda.pl/dlibra/publication/8397/edition/4399/content [dostęp: 16.11.2019].

[4] K. Latawiec [i in.], *Naczelnicy organów rosyjskiej administracji specjalnej w Królestwie Polskim w latach 1839–1918*, t. 1, Ministerstwo Oświecenia Publicznego, Lublin 2015, s. 58–59.

cji warto zwrócić uwagę na te pełnione społecznie, a związane z oświatą. Ojciec Iwana od 1899 r. był opiekunem honorowym petersburskiej rady powierniczej cesarzowej Marii, a dziewięć lat później został kuratorem szkoły dla głuchoniemych w Petersburgu[5]. W następnych latach zajmował też wysoką pozycję wśród urzędników Rosyjskiego Imperium. Od 1872 r. był urzędnikiem do specjalnych poruczeń Ministerstwa Skarbu, a od 1909 r. z mianowania został członkiem Rady Państwa[6].

Zarówno zamożny dom rodzinny, jak i koneksje ojca z wysoko postawionymi członkami petersburskiej elity z pewnością były czynnikami ułatwiającymi drogę edukacyjną i zawodową Iwana oraz jego rodzeństwa.

Po edukacji domowej, którą zapewne otrzymał książę Iwan Kurakin, w wieku 11 lat rozpoczął on naukę w III Gimnazjum w Sankt Petersburgu. W tym czasie gimnazja klasyczne były w Rosji w pełnym rozkwicie, a III Gimnazjum, jak wspominał jeden z jego uczniów – Władymir Dmitrijewicz Nabokow[7], stanowiło dobry tego przykład. W klasycznym systemie kształcenia najwięcej lekcji poświęcano na nauczanie języków łacińskiego i greckiego[8], a przedmioty przyrodnicze zupełnie pomijano. Był to czas, jak pisał inny z absolwentów tego gimnazjum – Wasilij Josifowicz Strachowicz, bardzo ciężki dla szkół. Ministerstwo, zgodnie z przyjętym kierunkiem, niewiele troszczyło się o opiekę nad tymi placówkami, a większą uwagę zwracało na narzucenie dyscypliny i wpojenie uczniom zasad gramatyki łacińskiej i greckiej. Nic więc dziwnego, że w całej masie wspomnień wychowanków gimnazjów z tamtych czasów przeważały raczej niepochlebne

[5] А. Крылов-Толстикович, *Придворный календарь на 1915 год. Комментарии* [Kalendarz dworski na rok 1915. Komentarze], Moskwa 2015, s. 365–366.

[6] С. Волков, *Высшее чиновничество Российской империи. Краткий словарь* [Najwyższa administracja Imperium Rosyjskiego. Krótki słownik], Университет Дмитрия Пожарского, Moskwa 2016, http://e-libra.su/read/484073-vysshee-chinovnichestvo-rossiyskoy-imperii-kratkiy-slovar.html [dostęp: 16.11.2019]; А. Иванов, *Куракин кн. Анатолий Александрович* [Kurakin ks. Anatolij Aleksandrovič], http://www.hrono.info/biograf/bio_k/kurakin_anatol.html [dostęp: 16.11.2019].

[7] Władymir Dmitrijewicz Nabokow (1869–1922) – kryminolog i publicysta, autor prac z zakresu prawa karnego. А. Ранчин, *Набоков, Владимир Владимирович (1899–1977), русский писатель* [Nabokov, Vladimir Vladimirovič (1899–1977), rosyjski pisarz], Энциклопедия Кругосвет, https://www.krugosvet.ru/enc/kultura_i_obrazovanie/literatura/NABOKOV_VLADIMIR_VLADIMIROVICH.html [dostęp: 20.10 2019].

[8] В. Д. Набоков, *Петербургская гимназия сорок лет тому назад* [Gimnazjum petersburskie czterdzieści lat temu], https://memoclub.ru/2015/01/d311/ [dostęp: 20.10.2019].

opinie. Jednak niekiedy w swoich reminiscencjach absolwenci podkreślali zachowanie wartościowych tradycji tych szkół oraz dobry skład nauczycieli. Przywołując pamięć o ukochanych i szanowanych nauczycielach III Gimnazjum, Strachowicz pisał, że w opinii uczniów nauczyciel Ernest Ernestow Kessler[9] był nieomylny, Wiktor Andriejewicz Genning[10] wyróżniał się szlachetnością[11], Arkadij Wasiliewicz Borysow i Aleksandr Filipowicz Pawłowski, obydwaj uczący matematyki, lubiani byli za łagodność[12].

Dyrektorem III Gimnazjum w latach 1859–1897 był Wilhelm Christianowicz Lemonius, wychowanek tejże szkoły, który przed podjęciem studiów na Uniwersytecie Petersburskim przez cztery lata na własny koszt słuchał wykładów w Uniwersytecie w Berlinie. Po uzyskaniu dyplomu magistra literatury greckiej i rzymskiej uczył języków klasycznych w III Gimnazjum. Opublikował prace z zakresu literatury starożytnej oraz artykuły pedagogiczne, między innymi w czasopiśmie „Учитель" [Nauczyciel][13]. Inspektor Gimnazjum w latach 1886–1890 Dmitrij Nikołajewicz Sołowjow także był absolwentem Uniwersytetu Petersburskiego i w czasie pełnienia wspomnianej funkcji uczył języka rosyjskiego[14]. Matematykę i fizykę wykładał w Gimnazjum również Wasilij Aleksiejewicz Łatyszew, który ukończył studia matematyczno-fizyczne w Uniwersytecie Petersburskim, a w latach 1882–1888, pracując w gimnazjum, wydawał i redagował czasopismo dla nauczycieli „Русский начальный учитель" [Rosyjski nauczyciel szkoły podstawowej][15]. W większości więc kadra nauczająca przedmiotów głównych w III Gimnazjum w latach, kiedy kształcił się tam Iwan Kurakin, to wychowankowie Uniwersytetu Petersburskiego, nierzadko posiadający

[9] Ernest Ernestow Kessler – absolwent Uniwersytetu w Dorpacie, w latach 1873–1896 był nauczycielem języka łacińskiego. Opublikował dwa podręczniki do nauczania tego przedmiotu. Zob. Н. Ф. Арепьев, *Личный состав 3-й гимназии 1823–1923* [Personel Trzeciego Gimnazjum 1823–1923], https://memoclub.ru/2015/01/d322/ [dostęp: 2.11.2019].

[10] Wiktor Andriejewicz Genning – absolwent Uniwersytetu w Sankt Petersburgu, był nauczycielem historii i nauk społecznych w III Gimnazjum w latach 1881–1892. Zob. Tamże.

[11] В. Страхович, *Листки из воспоминаний* [Kartki z pamiętnika], https://memoclub.ru/2015/01/d313/ [dostęp: 31.10.2019].

[12] Н. Ф. Арепьев, *Личный состав...* [Personel Trzeciego...], dz. cyt.

[13] Tamże.

[14] Tamże.

[15] Tamże.

w swoim dorobku bądź podręczniki, bądź inne publikacje o charakterze pedagogicznym.

Iwan A. Kurakin 4 czerwca 1893 r. ukończył gimnazjum z wyróżnieniem (jako nagrodę otrzymał złoty medal). Następnym etapem jego edukacji były studia prawnicze na Uniwersytecie w Petersburgu, które odbył w latach 1893–1897.

Przyszły kurator studiował prawo w warunkach nowej ustawy uniwersyteckiej z 23 sierpnia 1884 r. Podstawowym celem tej reformy był wzrost państwowej kontroli nad uniwersytetami w Rosji, w związku z czym wprowadzonymi przepisami wzmocniono władzę kuratora okręgu naukowego oraz ministra oświecenia publicznego. Na wydziale prawa usunięto dwie katedry: historii ważniejszych zagranicznych prawodawstw dawnych i współczesnych oraz katedrę prawodawstw słowiańskich. W ich miejsce utworzono nową katedrę prawa handlowego i handlowego sądownictwa[16]. Zgodnie z przepisami ustawy z 1835 r. celem uniwersytetu było kształcenie wiernych synów Cerkwi, wiernych poddanych cesarza i dobrych obywateli kraju[17].

Przełom lat 80. i 90. XIX w. był w życiu rosyjskich uniwersytetów okresem wyjątkowo trudnym. Minister Iwan Delianow dążył do ścisłego podporządkowania nauki uniwersyteckiej potrzebom państwa i jego ideologii. Pozbywał się uczonych niepokornych, krytycznych wobec ustroju i władzy, przez co wprowadzał poczucie stałego nadzoru i zagrożenia. Jeśli niektó-

[16] J. Schiller, *Universitas rossica. Koncepcja rosyjskiego uniwersytetu 1863–1917*, Wydawnictwo Instytutu Historii Nauki PAN, Wydawnictwo Retro-Art, Warszawa 2008, s. 244, 258.

[17] Na wniosek Michaiła Magnickiego, kuratora Kazańskiego Okręgu Naukowego, zmieniono zapis w § 1 projektu ustawy Uniwersytetu Petersburskiego, przygotowanej przez ministra Sergieja Uwarowa, definiujący cel uczelni, którym było formowanie przez naukę człowieka i obywatela oraz doskonalenie samej nauki. Zgodnie z projektem Magnickiego wspomniany paragraf otrzymał brzmienie: „Цель Университета состоит в образовании верных сынов церкви, верных подданных государю и добрых граждан отечеству: ученых, учителей и просвещенных чиновников, военных и гражданских" [Celem uniwersytetu jest kształcenie wiernych synów Kościoła, wiernych poddanych monarsze i dobrych obywateli kraju: naukowców, nauczycieli i wykształconych urzędników, wojskowych i cywilnych]. С. В. Рождественский (red.), *С.-Петербургский университет в первое столетие его деятельности 1819–1919. Материалы по истории С.-Петербургского университета* [Uniwersytet w Sankt Petersburgu w pierwszym wieku działalności 1819–1919. Materiały do historii Uniwersytetu w Sankt Petersburgu], t. 1: 1818–1835, Petrograd 1919, s. XXXV.

rzy z uczonych nie utracili swoich stanowisk, podlegali innym okresowym represjom albo byli zmuszani do upokarzającego tłumaczenia się ze swojego postępowania[18].

W trakcie 33 lat obowiązywania ustawy z 1884 r. stopniowo ograniczano dostęp do uniwersytetów różnym grupom społecznym oraz narodowościowo-wyznaniowym, głównie z powodu zaplanowanej na 1 marca 1887 r. próby zamachu na życie Aleksandra III, w której uczestniczyło 11 studentów Uniwersytetu Petersburskiego[19]. Minister Delianow podjął działania na rzecz usunięcia z uniwersytetów „elementów niepożądanych", do których zaliczono oprócz młodzieży z niższych stanów społecznych także osoby innych narodowości, zwłaszcza polskiej i żydowskiej. W Uniwersytecie Petersburskim w tym czasie najliczniejszą grupą studentów byli synowie szlachty i urzędników (63,8%). Oni też w większości wybierali studia prawnicze, o których krążyła opinia, że nie są zbyt wymagające. Poza tym dyplom ukończenia prawa dawał w przyszłości możliwość niemałych zarobków[20].

Iwan Kurakin podczas swoich studiów niewątpliwie zetknął się ze znakomitymi, zasłużonymi dla nauki, profesorami. Za Ludwikiem Bazylowem wymieniam trzech najwybitniejszych naukowców Wydziału Prawa Uniwersytetu w Sankt Petersburgu[21]. W latach, kiedy studiował tam Kurakin, prawo państwowe wykładał Aleksandr Dmitriewicz Gradowskij[22] (1841–1889), który badał różne ogniwa aparatu państwowego i administracyjnego Rosji w przeszłości. Od 1872 r. katedrą historii prawa rosyjskiego kierował Wasilij Iwanowicz Siergiejewicz[23] (1832–1910) – jeden z najlepszych znawców tej

[18] Więcej na ten temat zob. J. Schiller, *Universitas rossica*, dz. cyt., s. 326–327.

[19] W wydarzeniu zaplanowanym na przypadającą w ten dzień szóstą rocznicę zabójstwa Aleksandra II uczestniczyli między innymi Bronisław Piłsudski oraz brat Lenina, Aleksandr I Uljanow. Tamże, s. 280.

[20] Tamże, s. 388, 394.

[21] L. Bazylow, *Historia nowożytnej kultury rosyjskiej*, PWN, Warszawa 1986, s. 441.

[22] Aleksandr Dmitriewicz Gradowskij (1841–1889) – prawnik, historyk, publicysta. Od 1867 r. był docentem katedry prawa państwowego na Uniwersytecie w Sankt Petersburgu, a od 1869 r. profesorem zwyczajnym. *Известные отечественные и зарубежные конституционалисты* [Znani konstytucjonaliści krajowi i zagraniczni], https://pravo.hse.ru/constlaw/constitutionalists/gradovsky [dostęp: 17.10.2019].

[23] Wasilij Iwanowicz Siergiejewicz (1832–1910) – historyk prawa. Od 1872 r. profesor, a w latach 1897–1899 – rektor Uniwersytetu w Sankt Petersburgu. В. А. Томсинов,

dziedziny. Natomiast prawo międzynarodowe, w latach 1873–1905, wykładał Fiodor Martens, pochodzący z Inflant[24]. Był on wydawcą wielotomowych zbiorów traktatów Rosji z innymi państwami.

Po zakończeniu studiów w Petersburgu i końcowym egzaminie państwowym z programu studiów prawniczych na Cesarskim Uniwersytecie Charkowskim Iwan Kurakin w 1897 r. otrzymał dyplom II stopnia[25]. Wypada nadmienić, że rok wcześniej studia prawnicze na Uniwersytecie w Petersburgu ukończył jego brat, Michaił Kurakin, później zatrudniony w charakterze urzędnika w Ministerstwie Spraw Wewnętrznych[26]. Po studiach Iwan Anatoljewicz wstąpił do służby wojskowej w Kawalergradzkim Pułku Lejbgwardii, gdzie – jak już wspomniano – jego ojciec był wcześniej kapitanem. W 1902 r. włączono Iwana do rezerwy kawalerii gwardii. Pełnił on też szereg funkcji społecznych, między innymi honorowego sędziego pokoju powiatu mołogskiego w latach 1903–1905, 1906–1908, 1909–1911 i 1912–1914 czy honorowego kuratora Niższej Szkoły Rzemieślniczej w Mołodze. W 1908 r. zatwierdzono go na funkcję jarosławskiego marszałka szlachty, a w latach 1908–1912 był deputowanym III Dumy Państwowej, wybranym z ramienia właścicieli ziemskich, w której między innymi pełnił funkcję sekretarza komisji do spraw oświaty[27].

W Rosji zatrudnienie w administracji państwowej mogli otrzymać mężczyźni posiadający odpowiednie pochodzenie i wykształcenie. Rosyjskie

Василий Иванович Сергеевич (1832–1910) [Wasilij Iwanowicz Siergiejewicz (1832–1910)], https://lawbook.online/gosudarstva-prava/vasiliy-ivanovich-sergeevich-1832-38486.html [dostęp: 17.10.2019].

[24] Fiodor Fiodorowicz Martens (właśc. Friedrich Fromhold Martens) (1845–1909) – specjalista prawa międzynarodowego, dyplomata. Od 1871 r. docent, od 1876 r. profesor Uniwersytetu w Sankt Petersburgu. Autor fundamentalnej pracy z zakresu prawa międzynarodowego pt. *Современное международное право цивилизованных народов* [Współczesne prawo międzynarodowe ludności cywilizowanej] (1882). В. Е. Авдеев, *Мартенс Фёдор Фёдорович* [Martens Fiodor Fiodorowicz], Большая Российская Энциклопедия (БРЭ), https://w.histrf.ru/articles/article/show/martiens_fiodor_fiodorovich [dostęp: 17.10.2019].

[25] Ustawa uniwersytecka z 23 sierpnia 1884 r. zapisem w § 81 zniosła stopień kandydata oraz tytuł studenta rzeczywistego, a w ich miejsce wprowadziła dyplomy I i II stopnia. Zapis ten nie dotyczył Cesarskiego Uniwersytetu Warszawskiego oraz Uniwersytetu w Dorpacie.

[26] K. Latawiec [i in.], *Naczelnicy organów...*, dz. cyt., s. 58–59.

[27] Tamże, s. 59–60; *3-ий созыв...* [Trzecia Duma...], dz. cyt., s. 69.

przepisy o służbie cywilnej zabraniały przyjmowania do pracy w administracji rządowej mieszczan oraz osób, które były zobowiązane do płacenia podatków, podczas gdy w Królestwie Polskim posada w urzędzie nie była uzależniona od rodowodu, a jedynie od kwalifikacji. W świetle takich uregulowań prawnych kariera zawodowa Iwana A. Kurakina nie natrafiała na ograniczenia ani na terenie Imperium Rosyjskiego, ani Królestwa.

Od 28 czerwca 1915 r. Kurakin pełnił funkcję kuratora Warszawskiego Okręgu Naukowego. Fakt powierzenia mu tej posady niewątpliwie był dowodem zaufania do niego władz. Na ten urząd został powołany przez Pawła Nikołajewicza Ignatiewa – ministra o liberalnych poglądach, popularnego w kręgach intelektualnych[28].

Po likwidacji stanowiska kuratora Kurakin w 1918 r. został ministrem finansów w rządzie Obwodu Północnego w Archangielsku, a w 1919 r. był przewodniczącym komisji do spraw opracowania ustawy Obwodu Północnego w Omsku[29].

Podczas służby w Kawalergradzkim Pułku Lejbgwardii, 15 kwietnia 1901 r., Kurakin ożenił się z damą dworu cesarskiego, hrabiną Sofią Dmitrijewną Tołstoj, córką hrabiego Dmitrija Pawłowicza Tołstoja. Spośród dziewięciorga ich dzieci, które przyszły na świat w latach 1902–1917, troje zmarło w dzieciństwie: Dmitrij w wieku 11 lat, Olga w wieku 9 lat i Anatolij w wieku 3 lat. Syn Borys całe życie mieszkał w Buenos Aires i tam zmarł. Pięć córek Iwana i Sofii wyszło za mąż w Paryżu: Aleksandra – za hrabiego Jeana du Petit Thouars, Irina – za księcia Gawriła Konstantynowicza z rodu Romanowów, Jelena – za Pierra de Gillenszmidt, Natalia – za księcia Iwana Siergiejewicza Urusowa[30]. Mężem Jelizawiety (1905—1980) był Siergiej Nikołajewicz Płautin (1897—1969), pochodzący z Carskiego Sioła historyk, lingwista i genealog, zatrudniony w tym czasie w Luwrze[31].

---

[28] Urzędujący od stycznia 1915 r. minister Paweł Nikołajewicz Ignatiew próbował poprawić zasady ustanowione przez swojego poprzednika – Lwa Aristidowicza Casso – i przywrócić przynajmniej system edukacji zawodowej, ale nie zdążył wprowadzić żadnych zmian, ponieważ już w grudniu 1916 r. został odwołany ze stanowiska. Ю. М. Сокольский, *Цари и министры* [Carowie i ministrowie], Полигон, Sankt Petersburg 2002, s. 393.

[29] K. Latawiec [i in.], *Naczelnicy organów...*, dz. cyt., s. 60.

[30] Tamże, s. 58.

[31] *Энциклопедия Царского Села* [Encyklopedia Carskiego Sioła], https://tsarselo.ru/yenciklopedija-carskogo-sela/istorija-carskogo-sela-v-licah/plautiny.html [dostęp: 30.10.2019].

Po klęsce rewolucji 1905 r. nastąpił w Rosji wspaniały okres renesansu religijno-filozoficznego, ale rozpoczęły się też prześladowania religijne[32]. Z tego powodu w 1920 r. Kurakin wyjechał do Francji. Być może pod wpływem prac rosyjskich myślicieli religijnych, takich jak Lew Tołstoj, Fiodor Dostojewski czy Włodzimierz Sołowjow, Kurakin odnalazł się w prawosławiu. W Paryżu w latach 1921–1931 Kurakin był członkiem rady parafialnej soboru pod wezwaniem św. Aleksandra Newskiego w Paryżu. Święcenia diakońskie i kapłańskie otrzymał w sierpniu 1931 r. Z pewnością miał niejedną okazję do spotkania z Sergiejem Bułgakowem, najwybitniejszym teologiem rosyjskim XX w., wygnanym z Rosji w 1923 r. Bułgakow założył w Paryżu Prawosławny Instytut Teologiczny, którym kierował.

Po przyjęciu święceń Kurakin był proboszczem Kościoła Mikołaja w Mediolanie (1931–1935), Kościoła Narodzenia Pańskiego we Florencji (1935–1950) i Katedry Chrystusa Zbawiciela w San Remo (1948–1950). Pod koniec lat 40 XX w. przyjął śluby zakonne oraz imię Joann. W 1950 r. – dokładnie 9 października – został biskupem Mesyny, wikariuszem Zachodnioeuropejskiego Egzarchatu Rosyjskich Parafii Patriarchatu Konstantynopolitańskiego. Niecałe trzy tygodnie później, 27 października 1950 r., zmarł w Paryżu i tam został pochowany[33].

Zakończenie

O powołaniu Iwana Kurakina na stanowisko kuratora Warszawskiego Okręgu Naukowego donosił warszawski dziennik „Kuryer dla Wszystkich". 16 czerwca 1915 r. można było w nim przeczytać:

> – Zmiana kuratora. „Now. Wrem." przyniosło wieść o mającej nastąpić zmianie osoby kuratora okręgu szkolnego. Wedle pomienionej wieści, nowym kierownikiem spraw szkolnych w Królestwie Polskim zostać ma książę Iwan Kurakin. Jest to nominacja – pisze „Gaz. War." – nie biurokratyczna, albowiem książę K., człowiek względnie młody, bo liczący lat 40,

[32] Więcej na ten temat zob. A. Walicki, *Zarys myśli rosyjskiej. Od oświecenia do renesansu religijno-filozoficznego*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2005, s. 682.

[33] K. Latawiec [i in.], *Naczelnicy organów...*, dz. cyt., s. 60.

> pracował głównie na niwie społecznej i politycznej, jako członek ziemstwa i poseł do III i IV Dumy państwowej. Pochodzi ze szlachty gub. jarosławskiej, gdzie posiada majątek ziemski, skąd też posłuje. Jako poseł pracował czynnie w komisjach parlamentarnych, a między innymi i w komisji oświatowej. Pod względem zabarwienia politycznego należy do stronnictwa październikowców[34].

Pracę w biurokracji rosyjskiej, podobnie jak w formacjach wojskowych, uważano za miejsce odpowiednie dla szlachty. W rosyjskiej tradycji droga po szczeblach aparatu imperatorskiej służby stanowiła miarę społecznego sukcesu – odwrotnie niż w polskiej, w której była oznaką służalczości.

Po wypędzeniu przez Niemców carskiej władzy z polskich prowincji, już w drugiej połowie 1915 roku przystąpiono do prac mających na celu tworzenie na ziemiach polskich nowej sieci szkolnej. W 1917 r. Rada Regencyjna w Warszawie upoważniła ministerstwo edukacji do przeprowadzenia reorganizacji szkół i uniwersytetu w kierunku ich polonizacji. Niepodległość stała się faktem rok później. W takich warunkach politycznych trudno było mówić o wypełnianiu przez Kurakina swojej misji jako kuratora w Królestwie Polskim. Ewakuacja Rosjan po wybuchu I wojny światowej miała miejsce w sierpniu 1915 r. Warszawski Okręg Naukowy działał dalej w Moskwie aż do roku 1917[35].

Niewątpliwie Iwan Anatoljewicz Kurakin sprawdził się jako zaufany realizator polityki rosyjskiej, skoro powierzono mu wspomniane stanowisko. To oznaczało, że jego przekonania polityczne były zgodne z oficjalną wykładnią. Dorastał i kształcił się w środowisku zamożnej szlachty rosyjskiej. W czasie zdobywania wykształcenia zetknął sie z jednostkami wybitnymi, ale też przyszło mu studiować w warunkach ograniczenia wolności nauczania i prowadzenia badań, co było powodem podziałów w gronie profesorskim uniwersytetu. Z pewnością był posłuszny i zdyscyplinowany, o właściwej (tj. wielkoruskiej) postawie ideologicznej, a także – dokładny w swojej pracy. Jego rola na terenie Królestwa Polskiego sprowadzała się jednak do nadzorowania ewakuacji szkół oraz instytucji związanych z resortem oświaty przed okupacją niemiecką.

---

[34] „Kuryer dla Wszystkich" 1915, nr 163, s. 2.

[35] T. Manteuffel, *Centralne władze oświatowe na terenie b. Królestwa Kongresowego.* (*1817–1915*), nakł. Towarzystwa Naukowego Warszawskiego, Warszawa 1929, s. 49, 82.

Bibliografia

3-ий созыв государственной Думы. Портреты. Биографии. Автографы [Trzeci zjazd Dumy Państwowej. Portrety. Biografie. Autografy], Wydawnictwo H. H. Ольшанскаго, Sankt Petersburg 1910.

Арепьев Н. Ф., *Личный состав 3-ей гимназии 1823–1923* [Personel Trzeciego Gimnazjum 1823–1923], https://memoclub.ru/2015/01/d322/ [dostęp: 2.11.2019].

Авдеев В. Е., *Мартенс Фёдор Фёдорович* [Martens Fiodor Fiodorowicz], Большая Российская Энциклопедия (БРЭ), https://w.histrf.ru/articles/article/show/martiens_fiodor_fiodorovich [dostęp: 17.10.2019].

Bazylow L., *Historia nowożytnej kultury rosyjskiej*, PWN, Warszawa 1986.

Энциклопедия Царского Села [Encyklopedia Carskiego Sioła], https://tsarselo.ru/yenciklopedija-carskogo-sela/istorija-carskogo-sela-v-licah/plautiny.html [dostęp: 30.10.2019].

Иванов А., *Куракин кн. Анатолий Александрович* [Kurakin ks. Anatolij Aleksandrovič], http://www.hrono.info/biograf/bio_k/kurakin_anatol.html [dostęp: 16.11.2019].

Известные отечественные и зарубежные конституционалисты [Znani konstytucjonaliści krajowi i zagraniczni], https://pravo.hse.ru/constlaw/constitutionalists/gradovsky [dostęp: 17.10.2019].

„Kuryer dla Wszystkich" 1915, nr 163.

Крылов-Толстикович А., *Придворный календарь на 1915 год. Комментари* [Kalendarz dworski na rok 1915. Komentarze], Moskwa 2015.

Latawiec K. [i in.], *Naczelnicy organów rosyjskiej administracji specjalnej w Królestwie Polskim w latach 1839–1918*, t. 1, Ministerstwo Oświecenia Publicznego, Lublin 2015.

Manteuffel T., *Centralne władze oświatowe na terenie b. Królestwa Kongresowego. (1817–1915)*, nakł. Towarzystwa Naukowego Warszawskiego, Warszawa 1929.

Ранчин А., *Набоков Владимир Владимирович (1899–1977), русский писатель* [Nabokov, Vladimir Vladimirovič (1899–1977), rosyjski pisarz], Энциклопедия Кругосвет, https://www.krugosvet.ru/enc/kultura_i_obrazovanie/literatura/NABOKOV_VLADIMIR_VLADIMIROVICH.html [dostęp: 20.10.2019].

Набоков В. Д., *Петербургская гимназия сорок лет тому назад* [Gimnazjum petersburskie czterdzieści lat temu], https://memoclub.ru/2015/01/d311/ [dostęp: 20.10.2019].

Rolf M., *Rządy imperialne w Kraju Nadwiślańskim. Królestwo Polskie i cesarstwo rosyjskie* [!] (*1864–1915*), tłum. W. Włoskowicz, Wydawnictwa UW, Warszawa 2016.

Рождественский С. В. (red.), *С.-Петербургский университет в первое столетие его деятельности 1819–1919. Материалы по истории С.-Петербургского университета* [Uniwersytet w Sankt Petersburgu w pierwszym wieku działalności 1819–1919. Materiały do historii Uniwersytetu w Sankt Petersburgu], t. 1: 1818–1835, Petrograd 1919.

Schiller J. *Universitas Rossica. Koncepcja rosyjskiego uniwersytetu 1863–1917*, Wydawnictwo Instytutu Historii Nauki PAN, Wydawnictwo Retro-Art, Warszawa 2008.

Сокольский Ю. М., *Цари и министры* [Carowie i ministrowie], Полигон, Sankt Petersburg 2002.

Страхович В., *Листки из воспоминаний* [Kartki z pamiętnika], https://memoclub.ru/2015/01/d313/ [dostęp: 31.10.2019].

Szczerbatow A. P., *Rządy księcia Paskiewicza w Królestwie Polskim (1832–1847)*, Jan Fiszer, Warszawa 1900, https://pbc.gda.pl/dlibra/publication/8397/edition/4399/content [dostęp: 16.11.2019].

Томсинов В. А., *Василий Иванович Сергеевич (1832–1910)* [Wasilij Iwanowicz Siergiejewicz (1832–1910)], https://lawbook.online/gosudarstva-prava/vasiliy-ivanovich-sergeevich-1832-38486.html [dostęp: 17.10.2019].

Волков С., *Высшее чиновничество Российской империи. Краткий словарь* [Najwyższa administracja Imperium Rosyjskiego. Krótki słownik], Университет Дмитрия Пожарского, Moskwa 2016, http://e-libra.su/read/484073-vysshee-chinovnichestvo-rossiyskoy-imperii-kratkiy-slovar.html [dostęp: 16.11.2019].

Walicki A., *Zarys myśli rosyjskiej. Od oświecenia do renesansu religijno-filozoficznego*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2005.

doi: 10.34616/wwr.2018.3.47.71

„Wychowanie w Rodzinie” t. XIX (3/2018)

nadesłany: 29.11.2018 r. – przyjęty: 18.01.2019 r.

Ewa BARNAŚ-BARAN*

Zaangażowanie „Ruchu Pedagogicznego” w popularyzację czytelnictwa książek dla dzieci wśród nauczycieli i rodziców w latach 1912–1939

Involvement of the “Pedagogical Movement” in the popularization of reading books for children among teachers and parents in the years 1912–1939

Streszczenie

Cel: Celem artykułu było zbadanie, w jaki sposób na łamach „Ruchu Pedagogicznego” na początku XX w. i w okresie międzywojennym propagowano czytelnictwo książek dla dzieci.

Metoda: Zastosowano jakościową analizę materiału źródłowego.

Wyniki: Ustalono, że na łamach „Ruchu Pedagogicznego” zamieszczano teksty (artykuły, recenzje, notatki kronikarskie) popularyzujące czytelnictwo. Wskazywano w czasopiśmie kryteria, które decydowały o tym, że książka może mieć pozytywny wpływ na rozwój dziecka. Prezentowano wyniki badań i inicjatyw mających na celu upowszechnienie czytelnictwa. Podkreślano potrzebę czytania książek dla dzieci, proponowano wartościowe pozycje z literatury dziecięcej, przedstawiano również publikacje, których czytanie nie mogło przynieść dziecku korzyści. W każdym przypadku uzasadniano przyjęte stanowisko. Autorami wy-

* e-mail: ewa.bb@ur.edu.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiczny (Kolegium Nauk Społecznych), Uniwersytet Rzeszowski, ul. ks. Jałowego 24, 35-010 Rzeszów, Polska. ORCID 0000-0001-8084-6150

mienionych treści byli wykładowcy uniwersyteccy, wybitni nauczyciele, praktycy, wdrażający nowatorskie metody pracy pedagogicznej.

Wnioski: Na początku XX w. wzrosło zainteresowanie literaturą dziecięcą, a w kolejnych latach – także rolą czytelnictwa w procesie wychowania i kształcenia dziecka. W „Ruchu Pedagogicznym" zwracano uwagę nauczycieli i rodziców na znaczenie czytania książek w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym i społecznym dziecka. Starano się rozbudzać potrzebę kontaktu z literaturą oraz wyjaśniać jej wpływ na dziecko. Właściwy dobór lektury miały ułatwiać rady i wskazówki specjalistów. Podane przykłady popularyzacji czytelnictwa mogą służyć jako wzór także w obecnych czasach, kiedy trzeba wręcz przekonywać rodziców i dzieci o roli obcowania z wartościowym piśmiennictwem.

Słowa kluczowe: czytelnictwo, Ruch Pedagogiczny, czasopisma pedagogiczne, książki dla dzieci

Abstract

The aim: The aim of the article was to investigate how the "Pedagogical Movement" at the beginning of the 20th century, and in the interwar period, promoted the reading of books for children. An important task was to analyse the texts published then, from the point of view of how book readings was encouraged, how readers were helped to make the right choice and what initiatives promoting reading were advertised.

Method: Qualitative analysis of the source material was applied.

Results: It was found that the "Pedagogical Movement" published information (articles, reviews, chronicler's notes) popularizing reading. The journal indicated the criteria that determined that a book could have a positive influence on the child's development. The results of research and initiatives aimed at popularization of reading were presented. The need to read children's books was emphasized, valuable books from children's literature were pointed out, and books whose reading would not be beneficial for the child were pointed out. In each case, the position adopted was justified. The authors of the above mentioned content were university lecturers, eminent teachers and practitioners implementing innovative methods of pedagogical work.

Conclusions: At the beginning of the 20th century there was a growing interest in children's literature, and in the following years also in the role of reading in the process of child rearing and education. According to the findings of the "Pedagogical Movement", the attention of teachers and parents was drawn to the importance of reading books in the child's intellectual, emotional and social development. Attempts were made to awaken the need to read books by explaining their impact on children. Advice and guidance was given on what to pay attention to when choosing a book. These examples of reading promotion can still serve as a model in our times. All the more so as in the 21st century there is a growing need to convince parents and children about the value of reading books and the importance of appropriate book selection.

Keywords: reading, Pedagogical Movement, magazines, books for children

Wstęp

W XIX stuleciu dążono do rozwoju szkolnictwa elementarnego, nauczenia dzieci czytania i pisania. Te umiejętności oraz zrozumienie, jak ważną rolę w wychowaniu odgrywają książki, stanowiły istotną przesłankę w rozwoju czytelnictwa[1]. Pojawienie się na ziemiach polskich w I połowie XIX w. oryginalnych publikacji dla dzieci i młodzieży mogło się do tego przyczynić. Poszerzenie grona czytelników to ważna kwestia również dla właścicieli oficyn zajmujących się czarną sztuką – zbyt książek mogła zwiększyć reklama księgarska w postaci katalogów. Oferta w nich prezentowana ułatwiała czytelnikom dokonanie odpowiedniego wyboru. Okres planowego, intensywnego upowszechniania czytelnictwa przypadł, zgodnie z ustaleniami Iwonny Michalskiej, na pierwsze lata XX w. oraz Drugą Rzeczpospolitą[2]. Przyczyniło się do tego Nowe Wychowanie i poszukiwanie różnorodnych czynników mogących korzystnie wpłynąć na rozwój dziecka. Już nie tylko nauczyciel był odpowiedzialny za dobór właściwej literatury – w proces wychowania do czytelnictwa, zwłaszcza w latach 1918–1939, włączono również rodziców[3]. Bez wątpienia znaczącą rolę w popularyzacji czytelnictwa odegrały czasopisma pedagogiczne. To w nich można było zapoznać się z opiniami kompetentnych osób na temat publikacji dla dzieci istniejących na rynku wydawniczym oraz przeczytać o inicjatywach ukierunkowanych na odpowiednie przygotowanie bibliotekarzy, nauczycieli i czytelników do korzystania z zasobów literatury. Łamy periodyku wykorzystywano również do publikowania artykułów akcentujących znaczenie czytania dla rozwoju dzieci i młodzieży. Jednym z takich czasopism był „Ruch Pedagogiczny", który wydawano w Krakowie od 1912 r. Rocznie ukazywało się 10 numerów (poza lipcem i sierpniem). Jego pierwszym redaktorem był Henryk Rowid – propagator nowatorskich idei pedagogicznych na ziemiach polskich. Czasopismo miało przybliżać, zwłaszcza nauczycielstwu, najnowsze badania zagadnień wychowawczych i dydaktycznych. Służyło jednak autoedukacji nie tylko kadry pedagogicznej, lecz także rodziców.

[1] I. Michalska, *Wychowanie do czytelnictwa uczniów szkół powszechnych w Drugiej Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2011, s. 7.

[2] Tamże, s. 18.

[3] Tamże, s. 259.

Podjętą w artykule tematykę upowszechniania czytelnictwa książek dla dzieci przeanalizowano na podstawie materiałów zamieszczanych w „Ruchu Pedagogicznym", zwłaszcza sprawozdań, zapowiedzianych już w pierwszym roku istnienia czasopisma, i recenzji literatury dla dzieci. Pod uwagę wzięto recenzje książek niebędących podręcznikami szkolnymi ani obowiązkowymi lekturami. Analizą objęto wszelkie działania służące popularyzacji czytelnictwa, o których pisano w czasopiśmie. Zakres chronologiczny badań objął lata 1912–1939. Początkowa data jest związana z powołaniem periodyku do życia, z kolei wybuch II wojny światowej zamknął pierwszy okres funkcjonowania czasopisma. Obie wojny przyczyniły się do przerwania wydawania „Ruchu". Po odzyskaniu niepodległości w 1918 r. stanowił on jedyny w kraju periodyk całkowicie otwarty na nowości pedagogiczne z Zachodu. Na podstawie analizy materiału źródłowego, uzupełnionej badaniem treści katalogów księgarskich, wydawanych przez drukarnie tworzone jeszcze w czasach galicyjskich[4], ukazano sposoby prezentacji i promocji książek. Scharakteryzowano przedstawiane na łamach czasopisma badania naukowe poświęcone czytelnictwu oraz ówcześnie organizowane przedsięwzięcia promujące czytelnictwo, w tym działalność bibliotek. Potrzebne informacje zaczerpnięto z trzech działów czasopisma: „Artykuły", „Recenzje" oraz „Kronika Pedagogiczna.

Warto dodać, że tematyka czytelnictwa dzieci i młodzieży nie należała do podstawowej problematyki czasopisma. Było ono poświęcone nowym prądom w nauczaniu i wychowaniu, przybliżało czytelnikom założenia teoretyczne oraz praktyczną realizację Nowego Wychowania. Nurt ten akcentował znaczenie samodoskonalenia, a w jego realizacji ogromną rolę odgrywało czytanie książek. Obecność tych zagadnień w czasopiśmie niewątpliwie świadczyła o postawie otwartości na najnowsze zjawiska w oświacie zarówno Rowida, który przez wiele lat pełnił funkcję redaktora, jak i zespołu z nim współpracującego. Artykuł może stanowić przyczynek do dalszych, pogłębionych badań, ponieważ „Ruch Pedagogiczny" był wydawany w kolejnych okresach historycznych i do dziś skupia wokół siebie znakomitych autorów[5].

[4] Korzystano z katalogów drukarni i księgarni galicyjskich znajdujących się w zbiorach Biblioteki Jagiellońskiej.

[5] S. Mieszalski, *O czasopiśmiennictwie pedagogicznym – kilka refleksji na 100-lecie „Ruchu*

Dążenie do upowszechniania czytelnictwa książek dla dzieci na łamach „Ruchu Pedagogicznego" przed 1918 r.

Na przełomie XIX i XX w. nastąpił okres ożywionego upowszechniania czytelnictwa. W ostatnich dekadach XIX w. pomocne w doborze książek dla dzieci i młodzieży stały się – skierowane do rodziców i nauczycieli – przewodniki, opracowania oraz katalogi, wydawane na ziemiach polskich. Wśród nich Alina Łasiewicka wymieniła *Przewodnik w wyborze książek dla młodzieży szkolnej. Rzecz dla nauczycieli ludowych* (Cieszyn 1879), przygotowany przez Feliksa Kozubowskiego. Jego wydanie poprzedziła rozprawka *O wyborze książek dla dorastającej młodzi. Kilka słów do rodziców, opiekunów i nauczycieli* (Cieszyn 1879). W 1881 r. Jan Karłowicz opublikował *Poradnik dla osób wybierających książki* (Wilno 1881), a cztery lata później został opracowany przez Adolfa Dygasińskiego *Krytyczny katalog książek dla dzieci i młodzieży* (Warszawa 1884). Selekcję literatury miał ułatwić w latach 90. XIX w. *Katalog rozumowany książek dla dzieci i młodzieży. Wydany z zapomogi Kasy Pomocy dla Osób Pracujących na Naukowem im. Dr J. Mianowskiego. Praca zbiorowa* (Warszawa 1895) oraz *Suplement 1* (Warszawa 1896)[6]. Jak podała Łasiewicka, jednym z większych katalogów był *Katalog informacyjny wydany staraniem Towarzystwa Czytelń m. Warszawy. Zeszyt 1: Literatura dla dzieci i młodzieży* (Warszawa 1907). Przy zamieszczaniu propozycji tytułów książek w katalogu kierowano się kryteriami wiekowymi młodych czytelników, wprowadzono także podział na pozycje polecane oraz drugorzędne[7].

Z analizy katalogów księgarni i drukarni wynika, że ich właściciele również wprowadzali podział publikacji dla dzieci i młodzieży dostosowany do poszczególnych grup wiekowych. Miał on ułatwić rodzicom i innym kupującym odpowiedni dobór lektury do wieku dziecka. Przykładowo

Pedagogicznego", „Ruch Pedagogiczny" 2012, nr 1, s. 6; A. Radziewicz-Winnicki, *Sto lat „Ruchu Pedagogicznego". Z okazji jubileuszu namysł nad współczesną rolą sędziwego i popularnego periodyka pedagogicznego*, „Ruch Pedagogiczny" 2012, nr 1, s. 12.

[6] A. Łasiewicka, *Przedmowa*, [w:] A. Łasiewicka (red.), *Bibliografia literatury dla dzieci 1945–1960. Literatura polska*, SBP, Warszawa 1963, s. VI.

[7] *Katalog informacyjny wydany staraniem Towarzystwa Czytelń m. Warszawy. Zeszyt 1: Literatura dla dzieci i młodzieży*, Księgarnia Naukowa, Warszawa 1907, s. VI.

katalog księgarni Gustawa Gebethnera i spółki z 1900 r. zawierał krótkie streszczenia książek dla dzieci, które umożliwiały nabywającemu zorientowanie się w treści publikacji[8].

Na początku XX w. redaktorzy czasopisma „Ruch Pedagogiczny" podjęli inicjatywę propagowania czytelnictwa książek przeznaczonych dla młodszego pokolenia. W 1912 r. zapowiedziano w periodyku otwarcie stałej rubryki, która miała zawierać komentarze i opinie na temat książek, pisane przez osoby z odpowiednim przygotowaniem i wiedzą pedagogiczną. Akcja miała na celu promowanie innego sposobu postrzegania książki niż tylko jako „towaru gwiazdkowego". Powinna służyć również tym, którzy podczas zakupów w księgarniach nie chcieli kierować się jedynie wskazaniami sprzedających, bogatą szatą graficzną czy też ceną. Trzeba jednak przyznać, że kwestia finansowa była ważnym czynnikiem przy wyborze książki, zwłaszcza na terenach zubożałej Galicji. Jak można wywnioskować z analizy katalogów księgarskich, wykorzystywali to właściciele drukarni i księgarni, starający się o zbyt swojego asortymentu. Katalogi już w swoim tytule zapowiadały, że obejmują wykaz tańszych publikacji. Polecanie niedrogich książek miało spowodować, że sięgną po nie również ludzie mniej zamożni[9]. Wydawcy galicyjscy starali się zwiększyć w ten sposób liczbę czytelników, których znaczną część stanowiła młodzież, i do niej również adresowano ofertę wydawniczą[10].

Do szczególnie cennych artykułów należy wypowiedź Heleny Orszy (Radlińskiej) która już w 1912 r., w 10. numerze „Ruchu", opublikowała tekst na temat upowszechniania czytelnictwa wśród dzieci. Autorka po-

[8] *Katalog książek dla młodego wieku znajdujących się w księgarni i składzie nut muzycznych Gebethnera i Wolfa w Warszawie przy ulicy Krakowskie-Przedmieście Nr. 415 (17) w Pałacu Stanisława hr. Potockiego*, Warszawa 1867, s. 1–2; *Dla dzieci i młodzieży. Wydawnictwa G. Gebethnera i S-ki w Krakowie*, Kraków 1896; *Wydawnictwa dla dzieci i młodzieży księgarni G. Gebethnera i Spółki w Krakowie*, Kraków 1900, s. 3, 6, 10, 12; J. Stąsiek, *Rozwój wypożyczalni dochodowych w Galicji*, [w:] *Z dziejów udostępniania książki w Polsce w okresie zaborów. Studia i materiały*, red. K. Maleczyńska, Acta Universitatis Wratislaviensis, nr 673, Wydawnictwo UWr, Wrocław 1985, s. 147.

[9] *Spis książek tanich których dostać można w księgarni Franciszka Pillera i spółki we Lwowie przy ulicy Halickiej pod Nr 243*, 1856; *Trzeci spis książek których nabyć można po znacznie zaniżonych cenach w księgarni Jana A. Pelara w Rzeszowie*, Rzeszów 1875.

[10] M. Konopka, *Tanie wydania literatury pięknej w Galicji i w Wolnym Mieście Krakowie w latach 1822–1863*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1987, s. 43.

ruszyła w nim niezwykle istotną kwestię kryteriów wyboru książek dla najmłodszych odbiorców, a wiele uwag skierowała do rodziców – najczęstszych kupujących. Orsza przypominała o konieczności zwracania uwagi na zawartość publikacji, ich przesłanie moralne, a nie wyłącznie wizualne odczucia. Ani wygląd okładki, ani szata graficzna nie powinny przesądzać o zakupie książki. Nadrzędne znaczenie powinny mieć treści kształtujące postawę patriotyczną młodego czytelnika oraz te z przesłaniem wychowawczym. Jak przestroga brzmiała uwaga o odpowiedzialności za przekaz płynący z kupowanej książki, który może – pozytywnie lub negatywnie – wpłynąć na rozwój moralny dziecka i młodego człowieka. Radlińska podkreślała związek obniżania się poziomu moralnego młodego pokolenia z tym, jaką literaturę dziecięcą i młodzieżową oferują księgarnie. Wnioskowała, że jeżeli rodzice nie decydowali ani o ofercie wydawniczej, ani o tym, co znajdowało się na półkach i witrynach księgarni, to przynajmniej powinni bardzo starannie wybierać lektury, które trafią do rąk ich dzieci.

Radlińską oburzała sytuacja, kiedy osoba kupująca pytała sprzedawcę, jaką publikację poleciłby dziecku. Zupełnie niezrozumiałe było dla niej to pytanie w ustach rodzica. Jej zdaniem to właśnie rodzic był tym, który najlepiej wie, czym interesuje się jego dziecko, co sprawia mu przyjemność, jakimi treściami wspomóc je w rozwoju. Tylko znajomość dziecięcych upodobań mogła być gwarancją, że zamieszczone w książce opisy postaci, zdarzeń, sytuacji przyciągną uwagę młodego czytelnika.

Poza wskazówkami Radlińskiej równie pomocne w dokonaniu właściwego wyboru książek dla dzieci mogły być fachowe recenzje zamieszczane na łamach „Ruchu Pedagogicznego". Czytelnicy dowiadywali się z nich, na co należy zwracać uwagę przy zakupie książek, czy zawarte w nich treści mogą służyć młodemu człowiekowi – rozwijać go i wzbogacać jego osobowość, czy przeczytanie danej lektury zachęci do sięgnięcia po kolejną. Okazji do zakupu książek było wiele. Sprzedaż szczególnie nasilała się przed świętami, zwłaszcza Bożego Narodzenia. Książka stawała się coraz bardziej popularnym prezentem pod choinkę, do czego również zachęcały katalogi wydawnicze drukarni i księgarni galicyjskich[11]. Dzieciom coraz

[11] Przykładem może być katalog znanego krakowskiego drukarza Juliusza Wildta: *Spis najcenniejszych pism dla młodzieży przydatnych na podarunki na Gwiazdkę i inne*

częściej – za pilne wypełnianie obowiązków szkolnych – podczas zakończenia roku szkolnego wręczano książki w ramach nagród[12].

Artykuł Radlińskiej można uznać za formę apelu o zachowanie rozsądku podczas kupowania publikacji dla dzieci i młodzieży, zwłaszcza jako upominku. Nie wygląd zewnętrzny powinien przesądzać o wyborze danego tytułu, ale cenna zawartość mająca walor wychowawczy. Równie istotne było kierowanie się gustem dziecka, co dawało większą szansę na to, że dziecko polubi książkę i chętnie będzie po nią sięgać. Sam fakt, że książka należała do nowości wydawniczych, choć nie był bez znaczenia, nie mógł przesądzać o wyborze. Z analizy katalogów wynika, że w połowie XIX w. polecano dzieciom tłumaczenia z obcych języków, tj. angielskiego i francuskiego[13], natomiast pod koniec XIX w. na stronach katalogów drukarze wymieniali coraz więcej książek polskich autorów[14].

Należy pokreślić, że uwagi Radlińskiej mają ponadczasowy charakter. Problematyka odpowiedniego doboru książek i jego wpływu na zachęcenie dziecka do czytania jest obecnie tak samo ważna. Na rodzicu nadal spoczywa obowiązek właściwego rozeznania rynku wydawniczego, znajomości zainteresowań dziecka, jego potrzeb czytelniczych. Pomimo upływu lat zawarte w artykule wskazówki wciąż stanowią cenne wytyczne dla autorów, wydawców oraz osób opiekujących się młodym pokoleniem czytelników i wychowujących je. Odpowiedzialność za podtrzymanie zainteresowania

uroczystości, na nagrody szkolne, do bibliotek szkolnych i ludowych i.t.d. z dodatkiem zawierającym książki i przepyszne dzieła najstosowniejsze na podarki dla dorosłych, Kraków 1873, s. 1–4, jak również wydany nakładem księgarni Gebethnera i spółki *Katalog książek dla dzieci, młodzieży i dorosłych mogących służyć na podarki gwiazdkowe 1906/1907*, Kraków 1906, s. 3–17. Wymienione zostały również książki dla młodzieży oraz czytelników dorosłych.

[12] *Spis książek stosownych na nagrody pilności które się znajdują na składzie w księgarni Karola Wilda we Lwowie ulica Halicka 21*, Lwów 1877, s. 1–4; *Dodatek do szkoły. Spis książek stosownych na nagrody pilności które się znajdują na składzie w księgarni Karola Wilda we Lwowie ulica Halicka 21 (dawniej w rynku)*, Lwów 1875, s. 4, 8, 9; *Katalog książek odpowiednich na nagrody pilności do nabycia w księgarni Jadwigi Jaroszowej w Rzeszowie, nakładem księgarni Jadwigi Jaroszowej*, Rzeszów 1909, s. 1–15.

[13] *Nowości literackie z księgarni Franciszka Pillera i spółki we Lwowie*, Lwów 1856; *Spis najświeższych literatury polskiej utworów znajdujących się w Księgarni J. A. Pelara w Rzeszowie*, Rzeszów 1883, s. 9–10.

[14] *Katalog Najświeższych Utworów Literatury Polskiej które posiada na składzie Księgarnia J. A. Pelara (H. Czerny) w Rzeszowie*, 1883, nr 5, s. 8, 10.

książką miała być w opinii Radlińskiej nie tylko udziałem rodziców – zaangażowani powinni być również sami autorzy oraz wydawcy tekstów, którzy powinni dbać o wysoką jakość publikacji. Z kolei staranne wydanie książki powinno zachęcać dzieci do sięgnięcia po nią. Młodzież powinna dostawać książki i zatrzymywać je na własność jako dar narodu[15].

Troska o wysoki poziom literatury dziecięcej uznana została przez Radlińską za ważny cel funkcjonowania Towarzystwa Oświatowego. Jako dobry przykład rozbudzania zainteresowania literaturą podała działalność Sekcji Pedagogicznej „Ognisko", która powstała przy Uniwersytecie Ludowym im. Adama Mickiewicza w Krakowie. W publikacji zatytułowanej *Książki dla ludzi* (Warszawa 1924) Radlińska mocno podkreśliła znaczenie książki: „Kulturę narodu mierzy się nie wartością jego literatury, co rozpowszechnieniem książek, statystyką ruchu wydawniczego i czytelnictwa"[16]. Według niej książka była narzędziem oddziaływania człowieka na człowieka. Aby spełniać swoją rolę, musi być jednak używana. Radlińska pisała, że dziecko polskie powinno się zaprzyjaźnić z bohaterami wolności, a dopóki tego nie zrobi, nie może być mowy o wychowaniu patriotycznym[17].

Przedstawione poglądy i przekonania Radlińskiej wynikały ze zdobytej wiedzy, wieloletniej praktyki oraz zaangażowania w popularyzowanie czytelnictwa wśród dorosłych i dzieci. Warto przypomnieć, że Radlińska była nie tylko pedagogiem, historykiem oświaty, działaczką oświatową i niepodległościową, lecz także teoretykiem i praktykiem bibliotekarstwa[18]. Jej aktywność w upowszechnianiu czytelnictwa przybierała różne formy i stanowiła istotną część jej pracy. Działalność w tym obszarze Radlińska rozpoczęła w latach 1897–1899, kiedy odbyła praktykę w Bibliotece Ordynacji Zamoyskich. Następnie zaangażowała się w działalność czytelni Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności (WTD), zlokalizowanej

[15] H. Radlińska *Książka wśród ludzi*, Związek Księgarzy Polskich, Warszawa 1929, s. 12.

[16] Tamże, s. 9.

[17] Tamże, s. 8–9.

[18] S. Konarski, *Radlińska z Rajchmanów Helena*, Polski Słownik Biograficzny, t. XXIX/1, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1986, s. 696. Szerzej na ten temat: I. Michalska, *Wkład Heleny Radlińskiej, jej wychowanek i współpracowników w badania nad czytelnictwem dzieci i młodzieży w dwudziestoleciu międzywojennym*, [w:] W. Jamrożek, D. Żołądź-Strzelczyk (red.), *Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze polskiej*, Instytut Historii Uniwersytetu Poznańskiego, Poznań 2001.

przy ul. Srebrnej w Warszawie. Czynnie uczestniczyła w pracach Komisji Katalogowej Wydziału Czytelni bezpłatnych WTD. W czerwcu 1904 r. w Krakowie na zgromadzeniu zorganizowanym przez oddział Uniwersytetu Ludowego im. Adama Mickiewicza wypowiadała się na temat organizacji biblioteki centralnej oraz muzeum oświaty[19]. W czasie studiów na Wydziale Filozoficznym UJ w 1906 r. została wybrana na członka zarządu oddziału krakowskiego Towarzystwa Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza (TUL), a od 1909 r. była sekretarzem zarządu głównego. Organizowała wówczas, pracując w Sekcji Wykładów TUL, szeroką akcję odczytową oraz sama wygłaszała referaty. Kierowała przy tym pracą Biblioteki Publicznej TUL. Po reorganizacji placówki w 1908 r. zainicjowała powołanie polskiego Archiwum Oświatowego. Radlińska do końca 1916 r. współpracowała przy organizacji szkolnictwa, inicjowała zakładanie bibliotek oraz wykładała (w latach 1915–1919) historię wychowania i bibliotekarstwo na Wydziale Społecznym Wyższych Kursów dla kobiet im. Adriana Baranieckiego w Krakowie[20]. Jesienią 1918 r. przeniosła się wraz z mężem do Warszawy[21]. W kolejnym roku współuczestniczyła w powołaniu Instytutu Oświaty i Kultury im. Stanisława Staszica i objęła w nim kierownictwo sekcji bibliotecznej. Następne lata jej życia wypełniły akcje zwalczania analfabetyzmu, prowadzenie kursów i wykładów. Radlińska była członkiem komitetu organizacyjnego „Rocznika Pedagogicznego" i redagowała w tym wydawnictwie (w latach 1919–1930) kilka działów[22]. W roku 1928 brała udział w zjeździe Bibliotekarzy Polskich i Zjeździe Bibliofilów we Lwowie, podczas którego przewodniczyła jednej z sekcji[23]. W ramach trwającej od listopada 1922 r. do grudnia 1952 r. współpracy z Wolną Wszechnicą Polską (WWP) w Warszawie w latach 1928–1937 kierowała jej biblioteką[24]. Jako przewodnicząca Sekcji Badania Czytelnictwa w warszawskim Kole Związku Bibliotekarzy Polskich w latach 1931–1939 inicjowała prace ukierunkowane na upowszechnianie czytelnictwa[25].

[19] S. Konarski, *Radlińska z Rajchmanów Helena*…, dz. cyt., s. 697.
[20] Tamże, s. 697.
[21] Tamże, s. 698.
[22] Tamże.
[23] Tamże, s. 699.
[24] Tamże.
[25] Tamże, s. 700.

W jej opinii biblioteki były bardzo istotnym elementem pracy oświatowej w środowisku. Prace zespołowe, które prowadziła i którymi kierowała w Studium Pracy Społecznej, zostały określone mianem „Szkoły warszawskiej"[26]. Do jej zasług zaliczono również przyswojenie teorii Mikołaja Rubakina i Waltera Hofmanna, poświęconych badaniom nad czytelnictwem. Cennym wkładem były jej publikacje odnoszące się do roli czytelnictwa w życiu człowieka – i dziecka, i dorosłego – propagujące zakładanie i prowadzenie bibliotek, zarówno szkolnych, jak i pozaszkolnych. Opublikowaną w 1929 r. *Książkę wśród ludzi*, która doczekała się czterech wydań, uzupełnianych i rozszerzanych przez Radlińską, traktuje się jako monografię o społecznej roli książki[27].

Inną formą prezentacji książek dla dzieci były zamieszczane na łamach „Ruchu Pedagogicznego" recenzje. Stanowiły one jedną z części struktury wewnętrznej czasopisma. W największym stopniu były poświęcone analizie ukazującej się literatury pedagogicznej oraz podręcznikom. Wśród nich znalazły się recenzje książek, które nie były kanonem lektur szkolnych. Już we wrześniu 1912 r. zamieszczono recenzję, bez podawania nazwiska jej autora, odnoszącą się do czytanek Mariana Falskiego – prywatnego nauczyciela, następnie pracownika naukowego Uniwersytetu Jagiellońskiego, który napisał prace doktorską pod kierunkiem profesora Władysława Heinricha na temat psychologii czytania. Jako walor wspomnianych czytanek podano, że mogły one rozbudzać chęci czytania u dzieci[28]. Był to czas, jak zauważono w recenzji, kiedy nauczycielstwo oczekiwało na nowe czytanki, zwłaszcza te, które odpowiadałyby możliwościom rozwoju psychicznego dziecka i potrzebom ówczesności. Wskazano, że odpowiedzią na to zapotrzebowanie była publikacja Falskiego *Pierwsza czytanka dla dzieci o Janku, Ali i Zosi*[29]. Ukazywała ona życie gromadki dzieci, które wypełniała nauka, zajęcia i zabawa. W recenzji napisano, że zaletą przedstawianych treści było umiejętne zacieranie granic pomiędzy tymi aktywnościami. Uważano, że eksponowanie radości, dobra, brak ponurych opisów, a tak-

[26] Tamże, s. 701.

[27] Tamże.

[28] *Z literatury pedagogicznej*, „Ruch Pedagogiczny" 1912, nr 7, s. 142–143.

[29] M. Falski, *Pierwsza czytanka dla dzieci o Janku, Ali i Zosi. Z obrazkami Procajłowicza*, Kraków 1912.

że negatywnych postaci stanowiło istotną wartość czytanek. Uznano, że opisywanie otoczenia życia dziecka w taki sposób było dowodem właściwego zmysłu pedagogicznego autora. Podkreślono, że dzieci, które były bohaterami opowiadania, uczyły się poprzez odczuwanie, a to stanowiło jedno z ważnych wskazań Nowego Wychowania. W ocenie podkreślono, że książka napisana została „z głęboką znajomością duszy dziecka i świata dziecięcego, a zastosowana w niej metoda jest dowodem gruntownych studyów autora nad psychologią dziecka”[30].

W „Ruchu Pedagogicznym” można było przeczytać również recenzje książek dla dzieci przetłumaczonych na język polski z języków obcych. W jednej z takich recenzji Jadwiga Młodowska (podpisana jako J. Mł.) oceniła dwa przekłady: *Młodych przyrodników* i *Piotrusia Pana*[31]. Autorka – znakomity pedagog, doktor filozofii, wykładowca Uniwersytetu Jagiellońskiego, a także nauczycielka niemieckiego, geografii i przyrody w szkole Marii Ramułtowej w Krakowie oraz inicjator nowoczesnych metod nauczania – podkreśliła, że obie książki powinny znaleźć wielu czytelników i to nie tylko wśród dzieci. Publikacje ukazały się na rynku dzięki warszawskiemu wydawnictwu Michała Arcta, a Młodowska uważała, że było ono zasłużone dla popularyzacji wiedzy. Maria Arct-Golczewska, córka wydawcy, przetłumaczyła książkę przyrodniczą autorstwa niemieckiego doktora Kurta Floerickego. Akcja opowiadań została w jej przekładzie przeniesiona w okolice Warszawy. Według recenzentki była to dobra zmiana, ponieważ teren ten był bliższy sercom dzieci. Walorem książki było nagromadzenie wiadomości z zoologii, która w innych publikacjach zazwyczaj była pomijana na rzecz botaniki. Męcząca dla dzieci, w jej opinii, mogła być jednak nadmierna liczba przykładów zwierząt, a zwłaszcza takich, które nie można było spotkać w pobliżu stolicy. Wprowadzało to także mylne wyobrażenie o ich występowaniu. W książce przeważały same opisy zwierząt, a brakowało informacji na temat ich anatomii. Wartość publikacji obniżał zbyt ciężki styl przekazu treści.

Z kolei *Przygody Piotrusia Pana* Jamesa M. Barriego przetłumaczyła z języka angielskiego Zofia Rogoszówna – pisarka, tłumaczka i poet-

[30] *Z literatury pedagogicznej*, dz. cyt., s. 143.

[31] *Recenzje*, „Ruch Pedagogiczny” 1914, nr 1–2, s. 32.

ka. Przekład polecano rodzicom, wychowawcom i dzieciom. Wyróżniał go „czar poezji i prostoty", przez co został nazwany „arcydziełem zrozumienia duszy dziecka". Mało słuszny wydał się natomiast tytuł książki, to znaczy użycie w nim określenia „pan", które mogło się dzieciom źle kojarzyć. W recenzji zaproponowano następującą wersję tytułu: *Przygody Piotrusia ni to ni owo*. Nadmieniono także, że spolszczenie imion bohaterów przygód powinno uczynić książkę bliższą rodzimym odbiorcom. Kolejna propozycja dotyczyła pominiętego przez tłumaczkę przykładu opisanego jako „oswajanie strachu dzieci poprzez przysuwanie grobów coraz bliżej nich"[32], co zdaniem recenzenta powinno znaleźć się w wersji przetłumaczonej na język polski. W recenzji podkreślono piękną szatę graficzną książki, opublikowanej przez firmę Mortkowicza. Zaznaczono, że przy stosunkowo niskiej cenie publikacji stanowiło to ogromną jej zaletę.

Na łamach „Ruchu Pedagogicznego" można było również przeczytać negatywne oceny książek dla dzieci. Jedną z nich była krytyczna analiza *Przygód Piotrusia Duszka*, napisana przez Młodowską i zamieszczona w periodyku w kwietniu 1914 r.[33]. Tłumaczenie drugiej książki Barriego zostało ocenione bardzo surowo – jako publikację pozbawioną wartości artystycznej i pedagogicznej. Podkreślono, że trudno było uwierzyć, że ten sam autor mógł napisać oba dzieła – jedno tak znakomite (*Przygody Piotrusia Pana*) i drugie tak marne. Negatywnej ocenie Młodowska poddała pojawiające się zbyt często powtórzenia scen określonych jako „niepedagogiczne i nieangielskie"[34]. Krytykowała sposób postępowania opiekunów i ich stosunek do podopiecznych. Apelowała, aby wydawnictwo Arcta nie ulegało panującej modzie na przekłady i nie trwoniło funduszy własnych oraz czytelników na tłumaczenie i wydawanie utworów, których nie powinno się ani czytać, ani kupować.

Z analizy zawartości zeszytów „Ruchu Pedagogicznego" wydanych przed 1918 r. wynika, że wprowadzono zapowiadane już w 1912 r. recenzje

[32] Tamże. W recenzji napisano: „Szkoda też, że nie przetłumaczyła końca, gdyż pomysł przysuwania grobków, aby się dzieciom nie nudziło i żeby się same nie bały jest tak bardzo wdzięczny i tak prawdziwie dziecinny" (s. 32).

[33] J. Mł. [Jadwiga Młodowska], *Przygody Piotrusia Duszka*, „Ruch Pedagogiczny" 1914, nr 4, s. 85.

[34] Tamże, s. 86.

książek dla dzieci. Miały one pomóc nauczycielom i rodzicom w wyborze książki odpowiedniej dla dziecka. Większość z nich dotyczyła lektur szkolnych. Być może o takiej sytuacji przesądził profil czasopisma, które nastawione było na podniesienie poziomu nauczycielstwa pod względem jego wykształcenia ogólnego oraz przygotowania metodycznego do realizacji poszczególnych przedmiotów.

Popularyzowanie czytelnictwa książek dla dzieci na łamach „Ruchu Pedagogicznego" w latach 1918–1939

W okresie międzywojennym w „Ruchu Pedagogicznym" kontynuowano wcześniejsze formy popularyzacji czytelnictwa. Jedną z nich było wskazywanie na wartościowe książki, z którymi warto byłoby zapoznać dzieci. Wskazówki zamieszczane na łamach czasopisma w większości dotyczyły podręczników i pomocy szkolnych. Kierowano je zarówno do nauczycieli, jak i do rodziców. W 1921 r. wśród polecanych książek znalazły się opowiadania Karola Homolacsa (malarza i nauczyciela upowszechniającego rzemiosło artystyczne), Juliusza Germana (powieściopisarza i dramatopisarza), Marii Konopnickiej (znanej poetki i nowelistki piszącej dla dzieci), Marii Buyno-Arctowej (autorki licznych książek dla dzieci, redaktorki pism dziecięcych), Antoniego Gawińskiego, Bohdana Dyakowskiego (nauczyciela biologii i fizyki, biologa, popularyzatora wiedzy przyrodniczej), a także opowiadania i powieści historyczne dla młodzieży Walerego Przyborowskiego (historyka, pisarza, autora powieści historyczno-przygodowych dla młodzieży). Wymieniano również poradnik dla harcerzy Waleriana J. Śliwińskiego[35].

Na początku 1922 r. Stefania Tatarówna napisała w „Ruchu", że: „Książka dla dzieci powinna być dziełem sztuki"[36]. Dodała przy tym, że niestety takowych nie ma wiele. W związku z tym, w jej opinii, dzieci powinny czytać publikacje wyłącznie starannie wybrane, nawet jeśli mieliby przez to przeczytać ogółem mniej tytułów[37]. Absorbowanie fantazji, nadwyrę-

[35] *Książki dla dzieci i młodzieży*, „Ruch Pedagogiczny" 1921, nr 9–10, s. 65–66.

[36] S. Tatarówna, *Kilka najnowszych książek dla dzieci*, „Ruch Pedagogiczny" 1922, nr 3–4, s. 88.

[37] S. Karpowicz, *Literatura dla młodzieży*, [w:] *Encyklopedia wychowawcza*, t. 6, pod kier.

żanie wzroku oraz „zabieranie energii umysłowej dla książek marnych"[38] autorka uznała za rzecz szkodliwą. Wybrana publikacja, jeżeli nie spełniała kryterium dzieła sztuki, to powinna przynajmniej dostarczać wiadomości, wiedzy, uczyć poprawnej wymowy, a także wyjaśniać ludzkie decyzje i zachowania. W razie gdyby żadnego z tych wymogów nie spełniała, to lepiej byłoby dla dziecka, aby się bawiło czy też ćwiczyło i rozwijało fizycznie. Recenzowanymi przez Tatarównę książkami były najnowsze publikacje Karola Homolacsa i Juliusza Germana, wydane przez Książnicę Towarzystwa N. Ś. W., oraz praca Marii Buyno-Arctowej. Autorka poddała ocenie także publikacje, które ukazały się nakładem oficyny Arcta[39]. Wspólną cechą recenzowanych pozycji, zdaniem recenzentki, było to, że wydano je „prawie luksusowo, bogato ilustrowane, drukiem wyraźnym"[40]. Żadna z nich nie została określona mianem dzieła sztuki, ale każda posiadała znaczące wartości. Do zalet książek Homolacsa zaliczono próbę wpojenia dzieciom, że zwierzęta są dobre, a człowiek może z nimi żyć w symbiozie. Dobrze traktowane potrafiły być wdzięczne, wierne i przywiązane. W bajce, której bohaterem był Wojtuś, to właśnie zwierzęta ubrały chłopcu przed Wigilią choinkę, ponieważ wojna wszystko dziecku zabrała[41]. Książka Germana uczyła miłości do ojczyzny, ale jej ujemną stroną była powolna akcja, co obniżało zainteresowanie tekstem. Kolejne dwie publikacje przenosiły dzieci w świat fantazji, w którym bohater zwycięża w walce ze złem. W opowiadaniach podkreślano, że zawsze należy opowiadać się po stronie dobra. Tatarówna, która akcentowała wartość etyczną publikacji, postawiła w swoim tekście pytanie: czy trzeba utwierdzać dzieci w przekonaniu, że w każdym przypadku zwycięży prawda i dobro, skoro w rzeczywistym świecie nie zawsze tak bywa? Kolejna recenzja, autorstwa Józefy Berggrünówny (podpisanej pod tekstem tylko inicjałem), odnosiła się do opowiadania o życiu węża zaskrońca, którym opiekował się i którego hodował w domu 12-letni chłopiec – Władek[42]. W jej opinii zalety książeczki

R. Plenkiewicza, Gebethner i Wolff, Warszawa 1904, s. 535. Stanisław Karpowicz już na początku XX w. podkreślał, że nie liczy się liczba, lecz jakość przeczytanych lektur.

[38] S. Tatarówna, *Kilka najnowszych książek*..., dz. cyt., s. 88.

[39] Tamże.

[40] Tamże.

[41] Tamże.

[42] J. B. [Józefa Berggrünówna], *Kilka najnowszych książek dla dzieci*, „Ruch Pedagogiczny"

to: „ścisłe wiadomości przyrodnicze, barwy i żywy sposób pisania i przystępna forma”[43], a także liczne ilustracje i przekaz pełen humoru. Wskazane w recenzjach wartości intelektualne oraz emocjonalne powinny pozytywnie wpłynąć na rozwój dziecka, a treść opowiadań może zainteresować zarówno młodszego, jak i starszego odbiorcę.

Troska o powiększenie grona czytelników literatury dziecięcej (i nie tylko) była widoczna również na stronach katalogów wydawanych przez drukarnie oraz stowarzyszenia popularyzujące czytelnictwo. W analizowanych katalogach na początku XX w. można było zaobserwować zwiększanie liczby wydawanych publikacji oraz kierowanie oferty wydawniczej do różnorodnych grup społecznych i wiekowych[44].

W „Ruchu Pedagogicznym” zamieszczano także informacje odnoszące się do zainteresowania zakupem książek. Maria Potworowska-Dmochowska w tekście z marca 1927 r. stwierdziła, że pomimo upływu lat i podejmowanych wysiłków nadal nie doceniano znaczenia czytelnictwa dzieci i młodzieży. Według niej większość rodziców nie kupowała dzieciom książek, a ci, którzy to robili, nawet nie zwracali uwagi na ich wartość pedagogiczną czy artystyczną. Przypominała, że książka jest bardzo ważnym narzędziem samokształcenia i samowychowania, a ten rodzaj aktywności dzieci w nurcie Nowego Wychowania miał duże znaczenie. Autorka pisała, że nowoczesna pedagogika kładzie szczególny nacisk na rozwijanie samodzielności dziecka, a lektura dziecięca wspomaga realizację tego zadania. Dmochowska zaznaczyła, że w wychowaniu dziecka niebagatelną rolę odgrywają książki naukowe i popularnonaukowe, a także publikacje beletrystyczne. Książki edukacyjne wzmacniają rozwój intelektualny, wzbogacają wiedzę czytelnika o różnorodne wiadomości, rozwijają zdolność rozumowania i wnioskowania, pogłębiają umiejętność obserwacji, umożliwiają samodzielne kształcenie, a także uczą doceniać wiedzę oraz ją szanować. Lektura naukowa wpływa na pozaintelektualną sferę duszy

1922, nr 3–4, s. 89. Była to recenzja *Węża Władka z rycinami* autorstwa Bohdana Dyakowskiego, wydanego przez oficynę Arcta w Warszawie.

[43] Tamże.

[44] *Katalog informacyjny książek dla dzieci, młodzieży, ludu, sfer szerszych, wychowawców, rodziców*, Kraków 1912, s. III; *Katalog informacyjny książek dla dzieci, młodzieży, ludu, sfer szerszych, wychowawców, rodziców*, t. II, Kraków 1918, s. 253.

dziecka, w pewnym sensie oddziałuje na jego charakter. Pomaga nabrać właściwego stosunku do zjawisk życiowych i rozbudza zainteresowania. Natomiast literatura beletrystyczna ma swe źródła w uczuciach, fantazji i poczuciu piękna, dzięki czemu również kształtuje osobowość. Zdaniem Dmochowskiej dla każdego pedagoga bardzo istotne powinno być działanie ukierunkowane na rozwój u wychowanka sfery uczuciowej, wyobraźni, przeżyć estetycznych. Podkreśliła, że kierowanie zainteresowań dziecka w stronę idealnych uczuć stanowi istotną pomoc w rozwoju moralnym najmłodszego pokolenia. Pomocne w realizacji tego zadania miało być czytanie książek. Autorka przypominała, że utalentowani autorzy powinni nie tylko odtwarzać zaobserwowane w życiu zjawiska, lecz także wyrażać na ich temat opinie, zajmować wobec nich konkretne stanowisko. Zadanie odbiorcy tekstu polega z kolei na wypracowaniu sobie własnego stosunku do przedstawionych zdarzeń. Jest to możliwe jednak tylko wówczas, gdy autorami książek dla dzieci są osoby uzdolnione, a same utwory stają się „dziełem talentu"[45]. Badaczka przestrzegała, że publikacje, które były pokłosiem pisarskiej manii, a nie prawdziwego talentu, mogły mieć tak samo negatywny wpływ na czytelnika, jak wszelkie utwory uznane za niewłaściwe[46].

Czytelnicy „Ruchu Pedagogicznego" mogli na jego łamach przeczytać również o teorii rosyjskiego badacza, bibliotekarza, bibliografa, bibliofila i twórcy bibliopsychologii – Mikołaja Rubakina[47]. Odegrał on znaczącą rolę w rozwoju początków nauki o czytelnictwie i badaniach procesu czytania. Pokłosiem 45 lat jego pracy i badań nad książkami oraz ich znaczeniem w życiu młodzieży i dzieci był artykuł, który ukazał się w listopadzie 1930 r.[48]. Rubakin zaznaczył w nim, że kierował samokształ-

[45] M. Potworowska-Dmochowska, *Kierownictwo lekturą dziecięcą*, „Ruch Pedagogiczny" 1927, nr 3, s. 74.

[46] Tamże.

[47] M. Dagiel, *Czytelnictwo*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2003, s. 610. W metodologii badań czytelnictwa wyróżnia się dwie przeciwstawne teorie, tj. Mikołaja Rubakina i Waltera Hofmanna. Pierwsza z nich zakłada, że odczytanie tekstu jest indywidualną, niepowtarzalną odpowiedzią czytającego, natomiast druga głosi, że reakcja czytelnika na tekst zależy od jego pozycji społecznej. I. Michalska, *Wychowanie do czytelnictwa*…, dz. cyt, s. 28–29.

[48] M. Rubakin, *Czytelnictwo młodzieży i różnice zainteresowań pokoleń*, „Ruch Pedagogiczny" 1930, nr 9, s. 405.

ceniem 5500 czytelników, spośród których 854 miało mniej niż 20 lat. Zawarte w artykule spostrzeżenia miały służyć rodzicom, pedagogom i bibliotekarzom, jak również autorom i wydawcom książek. W opinii Rubakina istotnym zagadnieniem podczas organizowania czytelnictwa jest ekonomia sił, czasu oraz środków. W tym procesie należy uwzględniać wyniki badań bibliopsychologii – nauki analizującej wpływ słów pisanych na jednostkę, społeczeństwo i całą ludzkość. Bibliopsychologowie w centrum zainteresowania nie stawiali książki, lecz czytającego człowieka. Z tego powodu poszukiwali i określali typy czytelników oraz typy książek, a także ich wzajemny stosunek[49]. Na podstawie teorii Jeana Piageta, Rubakin podał, że wpływ książki na czytelnika można przedstawić w trzech fazach, a są nimi: otrzymanie podniety, przyswajanie treści oraz faza „tajemnej pracy, przez którą treść książki tworzy się, wzrasta, zmienia albo znika w umyśle czytelnika"[50]. Jego zdaniem animatorzy czytelnictwa dzieci i młodzieży muszą najpierw poznać samych siebie, własne potrzeby czytelnicze, zwłaszcza z okresu dzieciństwa, dorastania. Przypominał, że nauka czytania należy do trudnych zadań. Pomoc w wyborze książki, która odpowiadałaby indywidualności czytelnika, jest niemal tożsama z poznaniem jego samego. Na podstawie własnych doświadczeń Rubakin stwierdził, że 40 lat wcześniej był przekonany o intelektualnym charakterze czytania i dlatego wybierał dla czytelników książki, które miały oddziaływać na rozum. Później doszedł do wniosku, że to głównie emocje odgrywają rolę. Uważał również, że podświadomość góruje u czytelnika nad świadomością. Szczególne znaczenie miały stany emocjonalne wynikające z tendencji rozwojowych osoby czytającej. Rubakin twierdził, że książka polecana przez rodziców i nauczycieli jest inaczej odbierana niż ta, którą polecają koledzy i koleżanki. Nie bez znaczenia na wybory czytelnicze wpływała także kwestia antagonizmów biologicznych, klasowych. Badacz podał przykład Rosji, gdzie książki zalecane w celu walki z religią wywołały rozbudzenie uczuć religijnych. Na tej samej zasadzie literatura

[49] Tamże, s. 413. Rubakin podał, że Instytut Bibliopsychologiczny w Lozannie opracował tablicę, z pomocą której czytelnik mógł dokonać wyboru książki odpowiadającej jego typowi psychologicznemu. Instytut przeprowadzał badania porównawcze czytelników i ulubionych książek.

[50] Tamże, s. 406.

moralizatorska dla dzieci i młodzieży zamiast zachęcać, może wzbudzić niechęć. Badania Rubcowej, które dotyczyły zalecanych przez nauczycieli książek do czytania, dowiodły, że baśnie wskazywane do czytania przez nauczycieli nie cieszyły się żadnym zainteresowaniem, a gdy o wyborze decydowali sami uczniowie ich poczytność sięgała 18,3%. Podobnie było z książkami zawierającymi opisy podróży: poczytność pozycji zalecanych przez szkołę wynosiła 1,5%, a bez jej wpływu – 16,7%. Inaczej przedstawiała się kwestia czytelnictwa książek popularnonaukowych i technicznych. Uczniowie, którzy sami zdecydowali o tytule do czytania, stanowili 4,8%, natomiast po sugestii nauczycieli ich grono wzrosło do 24,5%. Podobną tendencję stwierdzono w przypadku czytelnictwa książek biograficznych. Przy samodzielnych wyborach sięgało po nie 1,9% badanych, natomiast książki zalecane przez szkołę wybierało 9,8% uczniów[51].

Rubakin w swoim artykule kilkakrotnie podkreślał potrzebę indywidualizacji czytelnictwa. Uważał, że wybór książek powinien ściśle odpowiadać osobowości czytelnika. Ustalił, że silny wpływ na dzieci i młodzież miały te książki, które wywoływały obrazy, a nie te, które zawierały pojęcia i przedstawiały rozumowanie. Jeszcze silniej (zwłaszcza na nastolatki) oddziaływały książki powodujące wzruszenie, a najbardziej te, które odwoływały się do instynktu seksualnego i walki. Rubakin porównał książkę do iskry, która mogła wzniecić pożar lub zgasnąć. Najpożyteczniejsza była jego zdaniem ta publikacja, która w danej chwili najlepiej odpowiadała indywidualności dziecka. Tylko sam czytelnik mógł dobrać sobie najwłaściwszą książkę. Nauczyciele, rodzice, bibliotekarze działają podobnie jak okulista, który bez pacjenta nie może sam dokonać wyboru okularów odpowiednich do jego indywidualnych potrzeb. Z tego samego powodu nie powinno się wybierać książki bez czytelnika. Według Rubakina potrzebne jest również odejście od przekonania, że jeżeli posiada się większą od dzieci wiedzę, to można dla nich pisać książki – a wciąż wiele osób czuje się do tego uprawnionych. Rubakin stanowczo podkreślił, że w organizacji czytelnictwa przede wszystkim powinno się liczyć z osobowością czytelnika.

Innym przykładem wspierania czytelnictwa na łamach „Ruchu Pedagogicznego" było upowszechnianie informacji o wystawach, pokazach i wyda-

[51] Tamże, s. 409.

rzeniach związanych z książkami. W kwietniu 1927 r. w dziale „Kronika Pedagogiczna" opisano wystawę, która odbyła się dzięki zaangażowaniu Komitetu Propagandy Czytelnictwa w Warszawie w marcu 1927 r. Jej celem była prezentacja najnowszych rozwiązań bibliotecznych oraz literatury dla dzieci i młodzieży[52]. Odwiedzający mogli obejrzeć również pomoce biblioteczne, wykresy, fotografie, wzory druków, a także komplet dzieł poświęconych książce i bibliotece. Wystawa miała się stać inspiracją do urządzania bibliotek dla dzieci oraz właściwego ich wyposażania. Zaobserwowano spore zainteresowanie wydarzeniem, ale jego niedoskonałość stanowił brak „luksusowych urządzeń, które nęciły oko"[53]. Cenną inicjatywą były towarzyszące wystawie 20-godzinne kursy bibliotekoznawstwa przeznaczone dla nauczycieli, które odbyły się w dniach od 24 lutego do 9 marca. Kursy miały na celu zapoznanie kadry pedagogicznej z metodami pracy w bibliotekach szkolnych. W ich trakcie zwiedzano biblioteki i drukarnie. Na kursy zgłosiło się wielu chętnych – zapisało się 189 osób, a ukończyło je 150 nauczycieli. Zajęcia stanowiły wstęp do dalszych studiów poświęconych pracy technicznej w bibliotece, zagadnień czytelnictwa i polityki bibliotecznej[54]. O zniechęcaniu młodych odbiorców do czytania książek przez nauczycieli można było przeczytać we wspomnieniach szkolnych[55]. Przeprowadzane zajęcia i kursy miały ten negatywny wpływ uświadamiać. W maju 1929 r. w „Ruchu Pedagogicznym" podano, że wśród nauczycielstwa ma być rozsyłana ankieta dotycząca czytelnictwa książek i czasopism pedagogicznych. Jej celem było ustalenie, jakie publikacje czytają nauczyciele, jaką tematyką najbardziej się interesowali, a także to, jakie treści z przeczytanych publikacji były pomocne w opracowaniu referatów i materiałów do pracy z uczniami[56]. Był to godny naśladowania przykład zainteresowania redakcji czasopisma potrzebami nauczycieli, wyjściu im naprzeciw poprzez publikowanie materiałów, które

[52] Szerzej na temat obchodów święta książki w: I. Michalska, *Wychowanie do czytelnictwa…*, dz. cyt., s. 78–79.

[53] *Kronika Pedagogiczna*, *Wystawa Biblioteki Wzorowej dla dzieci i młodzieży*, „Ruch Pedagogiczny" 1927, nr 4, s. 127.

[54] Tamże, s. 128.

[55] J. Paszenda, *Choć chwilę dla ducha… Jak nauczyłem się czytać z korzyścią książki i czasopisma*, Drukarnia Chojnackiego, Poznań (przed 1939 r.), s. 5.

[56] *Kronika pedagogiczna*, „Ruch Pedagogiczny" 1929, nr 5, s. 157.

mogły być pomocne w pracy w szkołach. Nie znaleziono natomiast informacji o wynikach tej ankiety.

Jak wynika z przedstawionych informacji, na łamach czasopisma nie tylko starano się rozbudzić potrzebę czytania u dzieci i młodzieży, lecz dążono także do uświadomienia rodzicom znaczenia czytelnictwa. Akcją objęto również nauczycieli, którzy powinni stawać się animatorami czytelnictwa w swoim otoczeniu. W grudniu 1930 r. zawiadomiono czytelników o inicjatywie ówczesnego Ministerstwa Oświaty Publicznej, które powołało siedmioosobową komisję do oceny książek dla dzieci i młodzieży[57]. Członkowie tej komisji kwalifikowali publikacje do pięciu kategorii, wyodrębnionych ze względu na wiek czytelników: a) do lat 7; b) od 7 do 9 lat; c) od 9 do 11 lat ; d) od 11 do 15 lat; e) powyżej 15 lat. Zainteresowane osoby o efektach pracy komisji (którym był między innymi wykaz publikacji zalecanych do czytania przez dzieci) mogły przeczytać w Dzienniku Urzędowym Ministerstwa W.R.i O.[58].

Podsumowanie

W badaniach czytelnictwa rozwijających się pod koniec XIX w. bardzo ważnym podmiotem był czytelnik, a równie istotną rolę odgrywała książka. W popularyzację czytania włączyły się czasopisma pedagogiczne dzięki zamieszczanym na ich łamach artykułom, recenzjom oraz kronikom wydarzeń pedagogicznych. Zawierały one cenne wskazówki na temat tego, co warto przeczytać, jednoznacznie oceniały wartość publikacji, propagowały profesjonalne przygotowanie do pracy z czytelnikami, dążyły do likwidowania barier w rozwoju czytelnictwa. Jednym z takich czasopism był „Ruch Pedagogiczny". Po 10 latach wydawania tego periodyku napisano, że publikowane tam prace wciąż są aktualne – uwagę tę można było również odnieść do treści dotyczących czytelnictwa dzieci i młodzieży[59]. Związana z „Ruchem" Helena Radlińska już w pierwszym numerze zapo-

[57] *Kronika Pedagogiczna*, *Komisja Oceny książek dla dzieci i młodzieży*, „Ruch Pedagogiczny" 1930, nr 10, s. 471.

[58] I. Michalska, *Wychowanie do czytelnictwa*..., dz. cyt., s. 171.

[59] *Dziesięciolecie Ruchu Pedagogicznego*, „Ruch Pedagogiczny" 1922, nr 1–2, s. 7.

wiedziała, że czasopismo stanie się wsparciem dla tych, którzy poszukiwali odpowiedniej lektury dla dzieci, a praca zawodowa badaczki była potwierdzeniem podjętej misji uczynienia z książki ważnego narzędzia rozwoju dziecka i dorosłego czytelnika[60]. W setną rocznicę wydawania czasopisma Andrzej Radziewicz-Winnicki nadal podkreślał jego otwartość na innowacje w kształceniu i wychowaniu[61]. Autorzy publikujący w „Ruchu" swoje teksty podjęli się ważnego zadania wychowania do czytelnictwa, przygotowania nauczycieli, rodziców i ich dzieci do trafnego doboru literatury. Wśród autorytetów wypowiadających się w periodyku można wymienić nauczycieli, pedagogów, bibliotekarzy (m.in Radlińską Młodowską, Potworowską-Dmochowską, Tatarównę, Berggrünównę, Rubakina). Większość informacji dotyczyła podręczników szkolnych i pomocy metodycznych, ale nie brakowało też doniesień o inicjatywach upowszechniających czytelnictwo stowarzyszeń i władz szkolnych.

Współcześnie można stwierdzić, że wskazówki zawarte w czasopiśmie nie straciły na ważności, ponieważ nadal – po ponad 100 latach od ich opublikowania – nauczyciele i rodzice podejmują wysiłki ukierunkowane na rozbudzenie zainteresowań czytelniczych wśród młodego pokolenia. Postulaty, które określono w 1922 r. mianem „żywotnych"[62], na początku XXI w. wciąż nie zostały w pełni zrealizowane. W drugiej połowie XIX w. i na początku XX w. książka należała do najbardziej popularnego i w miarę dostępnego wytworu kultury[63]. W obecnych czasach pomimo jej dostępności ciągle dostrzega się potrzebę, a nawet wzrastającą konieczność, zachęcania do kontaktu z literaturą dziecięcą.

Nowatorski charakter „Ruchu Pedagogicznego" pozwolił redakcji oraz współpracującemu z nią zespołowi autorów na trwałe wpisanie się w dzieje upowszechniania czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży. W periodyku postulowano konieczność dobierania książki odpowiedniej do wieku i zain-

[60] A. Żukiewicz, *Helena Radlińska w przestrzeni działania wychowawczego i oświatowego na łamach „Ruchu Pedagogicznego". O aktualności podejmowanej problematyki w setną rocznicę ustanowienia czasopisma*, „Ruch Pedagogiczny" 2012, nr 2, s. 9.

[61] A. Radziewicz-Winnicki, *Sto lat „Ruchu Pedagogicznego"...*, dz. cyt., s. 8.

[62] *Dziesięciolecie Ruchu Pedagogicznego*, dz. cyt., s. 7.

[63] B. Kulka, *Młodzież i szkoła średnia wobec problemu czytelnictwa (lata 1870–1918 i 1995)*, [w:] K. Heska-Kwaśniewicz, I. Socha (red.), *Młody czytelnik w świecie książki, biblioteki i informacji*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1996, s. 52.

teresowań czytelnika. Podkreślano, że ważniejsza od liczby przeczytanych lektur jest ich wartość. Ważny jest morał przeczytanego opowiadania – wyraźne przesłanie przedstawione w sposób uwzględniający psychikę dziecka. Warto zapamiętać tezę Rubakina głoszącą, że książka ma wywołać grę sił w czytelniku, ma być środkiem do pobudzania własnych przeżyć[64].

Bibliografia

Dagiel M., *Czytelnictwo*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2003.

Dla dzieci i młodzieży. Wydawnictwa G. Gebethnera i Ski w Krakowie, Kraków 1896.

Dodatek do szkoły. Spis książek stosownych na nagrody pilności które się znajdują na składzie w księgarni Karola Wilda we Lwowie ulica Halicka 21 (dawniej w rynku), Lwów 1875.

Dziesięciolecie Ruchu Pedagogicznego, „Ruch Pedagogiczny" 1922, nr 1–2.

Falski M., *Pierwsza czytanka dla dzieci o Janku, Ali i Zosi. Z obrazkami Procajłowicza*, Kraków 1912.

Głombiowski K., *Problemy historii czytelnictwa*, Śląskie Prace Bibliograficzne i Bibliotekoznawcze, t. 9, Ossolineum, Wrocław 1966.

J. Mł. [Jadwiga Młodowska], *Przygody Piotrusia Duszka*, „Ruch Pedagogiczny" 1914, nr 4.

J. B. [Józefa Berggrünówna], *Kilka najnowszych książek dla dzieci*, „Ruch Pedagogiczny" 1922, nr 3–4.

Karpowicz S., *Literatura dla młodzieży*, [w:] *Encyklopedia wychowawcza*, t. 6, pod kier. R. Plenkiewicza, Gebethner i Wolff, Warszawa 1904.

Katalog informacyjny książek dla dzieci, młodzieży, ludu, sfer szerszych, wychowawców, rodziców, Kraków 1912.

Katalog informacyjny książek dla dzieci, młodzieży, ludu, sfer szerszych, wychowawców, rodziców, t. 2, Kraków 1918.

Katalog książek dla dzieci, młodzieży i dorosłych mogących służyć na podarki gwiazdkowe 1906/1907, Kraków 1906.

Katalog książek dla młodego wieku znajdujących się w księgarni i składzie nut muzycznych Gebethnera i Wolfa w Warszawie przy ulicy Krakowskie-Przedmieście Nr. 415 (17) w Pałacu Stanisława hr. Potockiego, Warszawa 1867.

Katalog książek odpowiednich na nagrody pilności do nabycia w księgarni Jadwigi Jaroszowej w Rzeszowie, nakładem księgarni Jadwigi Jaroszowej, Rzeszów 1909.

Katalog informacyjny wydany staraniem Towarzystwa Czytelń m. Warszawy. Zeszyt 1: Literatura dla dzieci i młodzieży, Księgarnia Naukowa, Warszawa 1907.

Katalog Najświeższych Utworów Literatury Polskiej które posiada na składzie Księgarnia J. A. Pelara (H. Czerny) w Rzeszowie, 1883, nr 5.

[64] J. Kuchta, *Książka zakazana jako przedmiot zainteresowań młodzieży w okresie dorastania*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1934, s. 21.

Konarski S., *Radlińska z Rajchmanów Helena*, Polski Słownik Biograficzny, t. XXIX/1, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1986.

Konopka M., *Tanie wydania literatury pięknej w Galicji i w Wolnym Mieście Krakowie w latach 1822–1863*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1987.

Kronika Pedagogiczna, *Komisja Oceny książek dla dzieci i młodzieży*, „Ruch Pedagogiczny" 1930, nr 10.

Kronika Pedagogiczna. Wystawa Biblioteki Wzorowej dla dzieci i młodzieży, „Ruch Pedagogiczny" 1927, nr 4.

Książki dla dzieci i młodzieży, „Ruch Pedagogiczny" 1921, nr 9–10.

Kuchta J., *Książka zakazana jako przedmiot zainteresowań młodzieży w okresie dorastania*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1934.

Kulka B., *Młodzież i szkoła średnia wobec problemu czytelnictwa (lata 1870–1918 i 1995)*, [w:] K. Heska-Kwaśniewicz, I. Socha (red.), *Młody czytelnik w świecie książki, biblioteki i informacji*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1996.

Łasiewicka A., *Przedmowa*, [w:] A. Łasiewicka (red.), *Bibliografia literatury dla dzieci 1945–1960. Literatura polska*, SBP, Warszawa 1963.

Michalska I., *Wkład Heleny Radlińskiej, jej wychowanek i współpracowników w badania nad czytelnictwem dzieci i młodzieży w dwudziestoleciu międzywojennym*, [w:] W. Jamrożek, D. Żołądź-Strzelczyk (red.), *Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze polskiej*, Instytut Historii Uniwersytetu Poznańskiego, Poznań 2001.

Michalska I., *Wychowanie do czytelnictwa uczniów szkół powszechnych w Drugiej Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2011.

Mieszalski S., *O czasopiśmiennictwie pedagogicznym – kilka refleksji na 100-lecie „Ruchu Pedagogicznego"*, „Ruch Pedagogiczny" 2012, nr 1.

Nowości literackie z księgarni Franciszka Pillera i spółki we Lwowie, Lwów 1856.

Paszenda J., *Choć chwilę dla ducha… Jak nauczyłem się czytać z korzyścią książki i czasopisma*, Drukarnia Chojnackiego, Poznań (przed 1939 r.).

Potworowska-Dmochowska M., *Kierownictwo lekturą dziecięcą*, „Ruch Pedagogiczny" 1927, nr 3.

Radlińska H., *Książka wśród ludzi*, Związek Księgarzy Polskich, Warszawa 1929.

Radziewicz-Winnicki A., *Sto lat „Ruchu Pedagogicznego". Z okazji jubileuszu namysł nad współczesną rolą sędziwego i popularnego periodyka pedagogicznego*, „Ruch Pedagogiczny" 2012, nr 1.

Recenzje, „Ruch Pedagogiczny" 1914, nr 1–2, s. 31–32.

Rubakin M., *Czytelnictwo młodzieży i różnice zainteresowań pokoleń*, „Ruch Pedagogiczny" 1930, nr 9.

Spis książek stosownych na nagrody pilności które się znajdują na składzie w księgarni Karola Wilda we Lwowie ulica Halicka 21, Lwów 1877.

Spis książek tanich których dostać można w księgarni Franciszka Pillera i spółki we Lwowie przy ulicy Halickiej pod Nr 243, 1856.

Spis najcenniejszych pism dla młodzieży przydatnych na podarunki na Gwiazdkę i inne uroczystości, na nagrody szkolne, do bibliotek szkolnych i ludowych i.t.d. z dodatkiem zawierającym książki i przepyszne dzieła najstosowniejsze na podarki dla dorosłych, Lwów 1873.

Spis najświeższych literatury polskiej utworów znajdujących się w Księgarni J. A. Pelara w Rzeszowie, Rzeszów 1883.

Stąsiek J., *Rozwój wypożyczalni dochodowych w Galicji*, [w:] *Z dziejów udostępniania książki w Polsce w okresie zaborów*, red. K. Maleczyńska, Acta Universitatis Wratislaviensis, nr 673, Wydawnictwo UWr, Wrocław 1985.

Tatarówna S., *Kilka najnowszych książek dla dzieci*, „Ruch Pedagogiczny" 1922, nr 3–4.

Trzeci spis książek których nabyć można po znacznie zaniżonych cenach w księgarni Jana A. Pelara w Rzeszowie, Rzeszów 1875.

Wydawnictwa dla dzieci i młodzieży księgarni G. Gebethnera i Spółki w Krakowie, Kraków 1900.

Z literatury pedagogicznej, „Ruch Pedagogiczny" 1912, nr 7.

Żukiewicz A., *Helena Radlińska w przestrzeni działania wychowawczego i oświatowego na łamach „Ruchu Pedagogicznego". O aktualności podejmowanej problematyki w setną rocznicę ustanowienia czasopisma*, „Ruch Pedagogiczny" 2012, nr 2.

doi: 10.34616/wwr.2018.3.73.91

„Wychowanie w Rodzinie" t. XIX (3/2018)

nadesłany: 29.11.2018 r. – przyjęty: 13.01.2019 r.

Karol SANOJCA*

Miejsce rodziców w życiu lwowskich szkół średnich w okresie międzywojennym

The place of parents in the life of Lviv high schools during the interwar period

Streszczenie

Cele badań: Celem było ukazanie miejsca i roli rodziców w kontaktach z placówkami oświatowymi na poziomie szkoły średniej we Lwowie w okresie międzywojennym oraz określenie dynamiki zmian w zakresie zadań stawianych i realizowanych przez organizacje rodzicielskie.

Metody: Zastosowano analizę treści materiału źródłowego z perspektywy historyczno-pedagogicznej, analizę jakościową i formalną dokumentów wraz z uwzględnieniem dotychczasowego piśmiennictwa.

Wyniki i wnioski: Z dokonanych ustaleń wynika, że świadomość potrzeby nawiązania ścisłej współpracy pomiędzy rodzicami i szkołą widoczna była już w pierwszych latach XX w. Aktywność rodziców na terenie lwowskich szkół średnich zyskała wymiar nie tylko formalny, lecz także stały i systematyczny już po powstaniu niepodległego państwa polskiego. W kolejnych latach znaczenie tej współpracy szybko rosło. Początkowo najważniejsze były inicjatywy o charakterze charytatywnym, jednak od początku lat 30. wyraźnie włączano rodziców

* e-mail: karol.sanojca@uwr.edu.pl
Instytut Historyczny, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, ul. Szewska 49, 50-139 Wrocław, Polska. ORCID: 0000-0001-8630-0589

również w realizację programu wychowawczego. Rodzice i opiekunowie lwowskich gimnazjalistów wykazywali się znacznym zaangażowaniem w różnorodne formy współdziałania ze szkołą, a osiągnięte efekty budzą uznanie.

Słowa kluczowe: Lwów, Druga Rzeczpospolita, gimnazja, rodzice, współpraca domu ze szkołą

Abstract

Aims: The aim was to show the place and role of parents in contacts with educational institutions at the level of high school in Lviv during the interwar period and to determine the changing dynamics in the scope of tasks posed and implemented by parent organizations.

Methods: The analysis of the source material content was used from a historical and pedagogical perspective, as well as qualitative and formal analysis of documents, including previous literature.

Results and conclusions: The findings show that the awareness of the need to establish close cooperation between parents and the school was already evident in the first years of the twentieth century. Parents' activity in Lviv high schools gained not only a formal dimension, but also a permanent and systematic one after the creation of an independent Polish state. In subsequent years, the importance of this cooperation grew rapidly. Initially, the most important were charity initiatives, but from the beginning of the 1930s parents were clearly being involved in the implementation of the educational program. Parents and legal guardians of Lviv secondary school students showed considerable commitment to various forms of cooperation with the school, and the results achieved were commendable.

Keywords: Lviv, Second Polish Republic, secondary schools, parents, home-school cooperation

Geneza organizacji rodzicielskich działających na terenie szkół sięga końca XIX w., choć informacje o relacjach między szkołą a rodzicami w literaturze pedagogicznej występują już od wieku XVI[1]. Jednym z pierwszych takich stowarzyszeń był Związek Rodzicielski, założony w Galicji jesienią 1896 r., a zarejestrowany w kwietniu 1897 r., na czele którego stał doktor Godzimir Małachowski, prezydent Lwowa. W Królestwie podobne inicjatywy pojawiły się na początku XX w., a zintensyfikowaniu uległy po okresie rewolucji 1905 r. Powstające wówczas na ziemiach polskich organizacje

[1] W. Zasada, *Relacja rodzina – szkoła (przeszłość, teraźniejszość i przyszłość)*, „Kieleckie Studia Pedagogiczne i Psychologiczne" 2000, t. 13, s. 165.

rodziców miały nie tylko zróżnicowany zakres działań, lecz także różne nazwy: koła matek, koła wpisów szkolnych (po 1907 r. Towarzystwo Wpisów Szkolnych), koła szkolne, opiekuńcze rady rodzicielskie, koła pomocy materialnej, dozory i opieki szkolne czy ligi wychowania rodzinnego[2].

Podjęcie współpracy ze szkołą wynikało najczęściej z działań samych rodziców, choć widoczne było również odgórne wsparcie ze strony władz oświatowych. Za takie można uznać rozporządzenia wiedeńskiego Ministerstwa Wyznań i Oświaty z 17 grudnia 1897 r., 21 listopada 1904 r. i 11 czerwca 1908 r., które zobowiązywały szkoły do nawiązania kontaktów z rodzicami i opiekunami uczących się dzieci. Wówczas rozpoczęto organizowanie tak zwanych wywiadówek („konferencji wywiadowczych"). W niepodległej Polsce w 1923 r. w Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego wydano zarządzenie obligujące szkoły średnie (rok później także powszechne) do powoływania komitetów rodzicielskich. Opracowano jednolity regulamin, w którym określono strukturę tych ciał, ich zadania i zakres kompetencji. W skład każdego komitetu szkolnego oprócz rodziców wchodził dyrektor zakładu, katecheta i nauczyciel delegowany przez radę pedagogiczną. Stworzono też Komitet Okręgowy, działający przy krakowskim kuratorium[3].

Oprócz tworzenia związków rodzicielskich działających na terenie poszczególnych szkół rozpoczęto też organizowanie ciał przedstawicielskich na szerszym forum – lokalnym, regionalnym i ogólnopolskim. W 1924 r. zarejestrowano Zjednoczenie Zrzeszeń Rodzicielskich[4], a rok później zwołano jego pierwszy zjazd[5]. Podjęto również kilka prób (choć niezbyt udanych) uruchomienia tytułów prasowych podejmujących tematykę miejsca i roli rodziców w życiu szkoły: „Rodzina. Wydawnictwo społeczno-wy-

[2] K. Jakubiak, *Organizacje rodzicielskie i instytucjonalne formy współpracy domu i szkoły w Królestwie Polskim oraz w okresie II Rzeczypospolitej*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne" 1992, z. 18, s. 112–114.

[3] Do Dyrekcji gimnazjów i seminariów w sprawie regulaminu „Kół Rodzicielskich" [rozporządzenie kuratorium L. 1032 pr.], „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego" 1923, r. 2, nr 6, s. 126.

[4] *Statut Zjednoczenia Zrzeszeń Rodzicielskich*, Warszawa 1926.

[5] *I-szy Ogólnokrajowy Zjazd Przedstawicieli Zrzeszeń Rodzicielskich zwołany w Warszawie w dn. 9 i 10 kwietnia 1927 roku przez Zjednoczenie Zrzeszeń Rodzicielskich w Polsce*, „Głos Rodziców" 1927, nr 3–4, s. 4–16. Kolejny zjazd odbył się już rok później.

chowawcze" (1922–1923), „Głos Rodziców" (1927), „Rodzina i Dziecko" (1935–1939) oraz „Dom i Szkoła Powszechna" (1939)[6]. Po przewrocie majowym w strukturze sanacyjnej organizacji „Zrąb" utworzono w 1931 r. Zespół Rodziców – organizację o zasięgu ogólnokrajowym i o szerokim programie obywatelskiego wychowania młodzieży. Materiał instruktażowy dla rodziców stanowiły także publikacje książkowe, w których omawiano zagadnienia relacji ze szkołą[7] lub prezentowano wyniki praktycznych doświadczeń[8].

Wśród najważniejszych kierunków aktywności rodzicielskiej wymienić należy: pracę samokształceniową, współdziałanie z dyrekcjami szkół i gronem pedagogicznym, działalność rozrywkowo-oświatową i w zakresie kultury fizycznej dla młodzieży oraz działania charytatywne i pomocowe[9]. Oblicza się, że współpraca rodziców ze szkołą w Polsce była zorganizowana we wszystkich szkołach średnich państwowych żeńskich oraz w większości szkół państwowych męskich, w 70% szkół średnich prywatnych i prawie w 60% szkół powszechnych[10]. Jednak najważniejszą

[6] K. Jakubiak, *Geneza relacji i współpracy rodziny i szkoły w polskiej myśli pedagogicznej oraz praktyce edukacyjnej od XIX do połowy XX wieku*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" 2014, t. 34, nr 4, s. 34.

[7] A. Rondthaler, *Czego szkoła oczekuje od rodziców*, Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa 1930; E. Szteinbokówna, *Współpraca domu ze szkołą*, Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa 1930; J. Janota-Bzowski, *Szkoła i rodzina. Ich wzajemny stosunek i formy współżycia*, Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa 1930; J. Adamski, *Koło Rodzicielskie i Patronaty Klasowe*, Nakładem Księgarni i Wydawnictwa J. Szkolnika, Lwów 1932; M. Jędrzejewiczowa, S. Seweryn, *Nowa szkoła polska a życie*, Drukarnia Artystyczna, Warszawa 1933; J. Rendznerowa, *Współudział rodziców w obywatelskim wychowaniu młodzieży*, Zakłady Graficzne „Legion", Warszawa 1935; Z. Iwaszkiewiczowa, *Współpraca rodziny i szkoły*, Naczelny Instytut Akcji Katolickiej, Poznań 1936.

[8] S. Lisowski, *Współpraca szkoły z domem. Z doświadczeń przeprowadzonych na terenie Szkoły Ćwiczeń przy Seminarium Nauczycielskim w Wilnie*, Nasza Księgarnia, Wilno 1935; K. Chmielewski, K. Juszczakowski, S. Dulewicz, *Współpraca domu i szkoły*, [w:] *Prywatne Męskie Gimnazjum Stefana Batorego „Szkoła Lubelska" w XXX-lecie. 1906–1936*, oprac. Z. Kukulski, [b.w.], Lublin 1936, s. 255–280; F. Kozanecki, *Dzisiejsze formy współdziałania domu i szkoły*, „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego" 1935, r. 12, nr 4, s. 141–150.

[9] Szerzej: E. Magiera, *Aspekty współpracy szkoły i domu w świetle dzienników urzędowych kuratoriów okręgów szkolnych w Polsce w latach 1932–1939*, „Wychowanie w Rodzinie" 2015, t. 12, nr 2, s. 175–196.

[10] M. Okrasa, *Współpraca rodziny i szkoły na przykładzie szkół w Lublinie w okresie II Rzeczypospolitej*, „Wychowanie w Rodzinie" 2013, t. 7, nr 1, s. 231. Z ankiety

rolę odgrywały organizacje rodziców działające na terenie poszczególnych klas i szkół – tak zwane patronaty szkolne, zwane też opieką szkolną, kołami opieki rodzicielskiej czy kołami rodziców, których zakres działań był bardzo zróżnicowany.

We Lwowie – jako liczącym się ośrodku edukacyjnym – znajdowało się w okresie międzywojennym 12 polskich gimnazjów państwowych, 2 państwowe gimnazja ukraińskie oraz kilkanaście szkół średnich prywatnych prowadzonych przez kongregacje religijne, towarzystwa społeczne oraz prywatne osoby[11]. Do większości tych placówek uczęszczała młodzież różnych wyznań i narodowości, natomiast do części szkół prywatnych chodziła wyłącznie młodzież żydowska, niemiecka czy ukraińska. W czasie I wojny światowej i trudnych lat powojennych instytucjonalna aktywność rodziców praktycznie nie istniała. Jedynie w niektórych placówkach powstały tak zwane koła (komitety) matek prowadzące działalność o charakterze charytatywnym. Na przykład w III Gimnazjum im. Stefana Batorego w roku szkolnym 1920/1921 Komitet Matek urządził gwiazdkę dla młodzieży i obdarzył najuboższych uczniów podarunkami (w szczególno-

przeprowadzonej w 1935 r. na terenie poznańskiego okręgu szkolnego wynikało, że w latach 20. w szkołach średnich bardzo szybko przybywało rad rodziców – od 6 w 1923 r. do 97 pod koniec okresu międzywojennego, co obejmowało 100% szkół (F. Kozanecki, *Sprawozdanie ze stanu Kół Rodzicielskich przy szkołach średnich ogólnokształcących w Okręgu Szkolnym Poznańskim*, „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego" 1935, r. 12, nr 4, s. 151).

[11] Na temat potencjału edukacyjnego Lwowa istnieje już dość obszerna literatura, ale jest ona bardzo rozproszona i fragmentaryczna. Zob. m.in. G. Siudut, *Cesarsko-królewskie gimnazja państwowe miasta Lwowa na drodze transformacji w gimnazja państwowe polski niepodległej 1914–1922*, „Biuletyn Biblioteki Jagiellońskiej" 2013, r. 63, s. 187–211; G. Siudut, *Rozwój potencjału edukacyjnego szkolnictwa średniego ogólnokształcącego w lwowskim okręgu szkolnym w latach 1921–1939*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne" 2012, t. 139, s. 117–124; G. Siudut, *Państwowe męskie szkoły średnie ogólnokształcące na tle szkolnictwa średniego ogólnokształcącego we Lwowie w latach 1921–1939*, „Biuletyn Biblioteki Jagiellońskiej" 2011, r. 61, s. 85–113; K. Sanojca, *Relacje polsko-ukraińskie w szkolnictwie państwowym południowo-wschodnich województw Drugiej Rzeczypospolitej*, Towarzystwo Wydawnicze „Historia Iagellonica", Kraków 2013; J. M. Kowalczuk, *XI (jedenaste) Państwowe Liceum i Gimnazjum im. J. i J. Śniadeckich we Lwowie (nr 569), (lata szkolne: 1922/1923–1938/1939). Dokumenty przeszłości*, [nakł. autora], Kraków 2004; J. M. Kowalczuk, *XII Państwowe Liceum i Gimnazjum im. St. Szczepanowskiego we Lwowie nr 570 (1925–1939)*, [nakł. autora], Kraków 2003; L. Jaworski, *Gimnazjum VI im. Stanisława Staszica we Lwowie 1902–1927. Dzieje i ludzie*, Komitet Jubileuszowy Gimnazjum VI, Lwów 1927.

ści bielizną)[12]. Podobną działalność pod przewodnictwem Z. Pelczarskiej prowadziło Koło Matek założone w 1919 r. w X Gimnazjum im. Henryka Sienkiewicza, które wydawało uczniom śniadania i dostarczało przed świętami Bożego Narodzenia odzież najbiedniejszym[13]. Dopiero stabilizacja sytuacji politycznej spowodowała, że mniej więcej w połowie lat 20. zaczęto tworzyć bardziej formalne stowarzyszenia rodziców działające na terenie lwowskich gimnazjów. Organizacje te musiały posiadać swój statut i zostać wpisane do rejestru stowarzyszeń prowadzonego przez Lwowski Urząd Wojewódzki.

Trafną obserwację na temat roli współpracy pomiędzy szkołą a rodzicami zamieszczono w *Sprawozdaniu dyrekcji IX Gimnazjum Państwowego im. Jana Kochanowskiego z 1921 r.*:

> Nie tylko pożądanym, ale wprost koniecznym jest kontakt nauczycielstwa z rodzicami dla celów wychowawczych. Nauczyciel widzi ucznia na jednym zwykle tle nauki szkolnej, z pracy, z zajęć i zabaw domowych go nie zna, rodzice natomiast nie widzą nigdy swego syna na tle pracy szkolnej w klasie i mają zwykle jednostronne pojęcie o zdolnościach jego, zwłaszcza że patrzą nań często przez różowe szkiełka miłości rodzicielskiej. Dopiero przy wspólnym zetknięciu się i omówieniu sprawa wychowania ucznia może być racjonalniej poprowadzona. Nauczyciel korzysta z informacji domowych, a rodzice słysząc fachowy sąd i uwagi bezstronnego człowieka życzliwego, któryby chciał im dopomóc do dobrego wychowania syna. Idzie tylko o to, aby i rodzice byli szczerzy, gdyż nie idzie tu o efekt chwilowy, ale o należyte wychowanie ucznia. Takie pogadanki z rodzicami odbywały się zwykle raz na 2 tygodnie pracy szkolnej, a zawsze po konferencji wykazowej[14].

Gotowość do podjęcia tego typu współpracy spowodowała, iż z czasem komitety rodzicielskie stały się nieodłącznym elementem życia szkół średnich we Lwowie. Przyświecał im jeden cel – wspomaganie placówek

[12] Koło Matek działało też w VIII Gimnazjum (zob. *Sprawozdanie dyrekcji Państwowego VIII. Gimnazjum Realnego im. Jędrzeja Śniadeckiego we Lwowie za rok szkolny 1920/1921*, Lwów 1921, s. 6–7).

[13] *Sprawozdanie dyrekcji Gimnazjum (X) im. Henryka Sienkiewicza we Lwowie za rok szkolny 1920/1921*, Lwów 1921, s. 8.

[14] *Sprawozdanie dyrekcji Gimnazjum Państwowego IX imienia Jana Kochanowskiego we Lwowie za rok szkolny 1921*, Lwów 1921, s. 11.

oświatowych i ich uczniów w realizacji zadań wychowawczych oraz edukacyjnych[15]. Odmienności w realizacji tego zadania wynikały głównie z charakteru poszczególnych szkół, specyficznych potrzeb różnych grup młodzieży i nieco inaczej rozłożonych akcentów.

Wśród różnorodnych form rodzicielskiego wsparcia szkoły ważna była pomoc w likwidacji wojennych szkód, angażowanie się w remonty placówek i wzbogacenie zasobów pomocy dydaktycznych. Przykładowo ukonstytuowane w roku szkolnym 1927/1928 Koło Rodzicielskie we wspomnianym już III Gimnazjum w znaczącym stopniu przyczyniło się do „rekonstrukcji urządzeń higienicznych i auli"[16]. Jednak jedną z najbardziej rozwiniętych form aktywności rodziców na terenie szkoły było prowadzenie akcji charytatywnych, a zwłaszcza zapewnienie uczniom ciepłych napojów i posiłków.

Jedno z pierwszych kół rodzicielskich we Lwowie powstało w 1923 r. w XII Gimnazjum państwowym im. Stanisława Szczepanowskiego. Zajmowano się ono głównie działalnością dobroczynną. W ramach dożywiania młodzieży wydawano bezpłatnie drugie śniadania. W roku szkolnym 1932/1933 dostawało je 60 najbiedniejszych uczniów. Korzystano tu z darów Wojewódzkiego Komitetu Pomocy dla Bezrobotnych we Lwowie, które przekazało na ten cel 100 kg cukru i 50 kg mieszanki kawowo-cukrowej. W tym samym roku opłacano także częściowo czesne za kilkudziesięciu uczniów oraz udzielono kilku bezzwrotnych zapomóg i kilkanaście pożyczek. Członkowie komitetu zorganizowali zabawę karnawałową, czerwcowy festyn i wieczorek „Święto Morza", a dochód z tych imprez przeznaczyli na dofinansowanie wyjazdów ubogiej młodzieży na kolonie wakacyjne prowadzone przez Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych [dalej: TNSW]. W szkole działały też patronaty dla poszczególnych klas, prowadzące działalność samokształceniową. Na przykład rodzice uczniów klasy III mogli wysłuchać wykładu i wziąć udział w dyskusji na temat „Jaką powinna być działalność wychowawcza domu rodzicielskiego"[17].

---

[15] Ogólną klasyfikację zadań stawianych związkom rodziców zaproponował K. Jakubiak (*Organizacje rodzicielskie*…., dz. cyt., s. 38).

[16] *Sprawozdanie dyrekcji Państwowego Gimnazjum III. im. Króla Stefana Batorego we Lwowie za rok szk. 1927/1928, z uwzględnieniem dziesięciolecia 1918–1928*, Lwów 1928, s. 33.

[17] *Sprawozdanie dyrekcji Państwowego Gimnazjum XII. im. Stan. Szczepanowskiego we Lwowie za rok szkolny 1932/1933*, Lwów 1933, s. 30.

Gdy w 1925 r. w VI Gimnazjum powstało koło rodzicielskie, przygotowano także składający się z 11 paragrafów regulamin jego działalności. Określono w nim skład komitetu szkolnego, który tworzyło 16 rodziców, 2 przedstawicieli grona pedagogicznego oraz dyrektor. Jako główny cel stowarzyszenia przyjęto współpracę rodziców ze szkołą „w sprawach wychowania i kształcenia młodzieży [...] dla osiągnięcia wspólnego zadania domu i szkoły, jakim jest wychowanie zdrowego i świadomego swych obowiązków wobec ojczyzny i społeczeństw obywatela”[18]. Zakres działań koła przewidywał współudział rodziców we wszystkich przedsięwzięciach podejmowanych przez szkołę, różnorodne formy wspierania niezamożnej młodzieży oraz doposażanie zakładu w środki dydaktyczne (już w pierwszym roku działalności kupiono między innymi epidiaskop)[19]. Z rodzicielskiego środowiska tej szkoły wypłynęła także inicjatywa zrzeszenia istniejących kół i stworzenia wspólnej organizacji. Aby zrealizować ten pomysł, wystosowano pisma do działających wówczas 12 kół rodzicielskich. Na zebraniu 25 kwietnia 1926 r. powołano do życia Związek Kół Rodzicielskich we Lwowie[20].

W rozliczeniu finansowym koła rodzicielskiego uczniów II Gimnazjum im. Karola Szajnochy za rok szkolny 1928/1929 wykazano, że składki uczniowskie stanowiły około 40% uzyskiwanych dochodów, a na pozostałe 60% składały się wpłaty dokonywane w ramach specjalnych zbiórek (na cele przeciwgruźlicze, Ligę Obrony Przeciwlotniczej i Przeciwgazowej [dalej: LOPP] i inne) oraz subwencje (TNSW, magistratu lwowskiego) i kwoty uzyskane z organizowanych przez szkołę imprez (kino, wieczornica), a nawet drobne monety znalezione w szkole lub na ulicy[21]. Pozyskane fundusze przeznaczano na bardzo zróżnicowane cele. Największą część wydatków stanowiły zasiłki na czesne (22%), utrzymanie dwóch uczniów w bursie (16%) i dopłata do kolonii wakacyjnych (13%). Dożywianie i leczenie biedniejszych uczniów, doposażanie ich w ubranie i buty pochłaniało

[18] Taki cel działania określono w §1 Regulaminu Koła Rodzicielskiego. *Sprawozdanie dyrekcji Państwowego Gimnazjum VI im. Stanisława Staszica we Lwowie za rok szkolny 1925/1926*, Lwów 1926, s. 11.

[19] Tamże, s. 10.

[20] Tamże, s. 8–10. Niestety trudno określić dalszy przebieg i efekty jego działalności.

[21] *Sprawozdanie dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. K. Szajnochy we Lwowie za rok szkolny 1928/1929*, Lwów 1929, s. 14.

26% rocznego budżetu. Mniejsze kwoty wydatkowano na LOPP, zasiłki wakacyjne, obóz harcerski, na nagrody i legitymacje szkolne[22].

Stowarzyszenie rodziców w V Gimnazjum im. Hetmana Stanisława Żółkiewskiego w roku szkolnym 1931/1932 wydawało dziennie 80 śniadań (w części darmowych)[23]. Koło to działało od 1928 r., choć formalnie osobowość prawną uzyskało dopiero 10 lat później. Liczyło ono około 400 członków i posiadało rozbudowaną strukturę z podziałem na sekcje. Na początku lat 30. należący do niego rodzice opłacali 50 gr składki miesięcznie. Z tych funduszy kupowano potrzebny szkole sprzęt, na przykład lampę kwarcową do gabinetu lekarskiego, a nawet automat do płukania szklanek[24]. Koło brało czynny udział we wszystkich uroczystościach organizowanych w zakładzie, a w 1938 r. ufundowało dla gimnazjum sztandar[25]. Podobnie w IX Gimnazjum kilka lat wcześniej, w 1930 r., rodzice sfinansowali zakup szkolnego sztandaru[26]. Natomiast w VII Gimnazjum im. Tadeusza Kościuszki 17 marca 1935 r. odbyła się uroczystość odsłonięcia tablicy współfundowanej przez Koło Rodzicielskie i dyrekcję, poświęconej uczniom szkoły poległym w obronie ojczyzny[27].

Na terenie Państwowego Gimnazjum z ukraińskim językiem nauczania, a więc dawnego galicyjskiego gimnazjum akademickiego, szkoły posiadającej kilkuwiekową tradycję i będącej kuźnią ukraińskiej inteligencji[28],

---

[22] Tamże, s. 15.

[23] M. Gajak-Toczek, *Dzieje V Gimnazjum Państwowego we Lwowie. Wydarzenia, fakty, sylwetki uczniów i nauczycieli*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica" 2011, t. 14, nr 2 (19), s. 219.

[24] *Sprawozdanie dyrekcji Państwowego Gimnazjum V im. Hetmana Stanisława Żółkiewskiego we Lwowie za rok szkolny 1931/1932*, Lwów 1932, s. 18.

[25] *Sprawozdanie dyrekcji Państwowego Gimnazjum V im. Hetmana Stanisława Żółkiewskiego we Lwowie za rok szkolny 1937/1938*, Lwów 1938, s. 50–52.

[26] *Sprawozdanie dyrekcji za rok szkolny 1929–1930. Państwowe Gimnazjum IX Humanistyczne im. Jana Kochanowskiego we Lwowie*, Lwów 1930, s. 33–34.

[27] *Sprawozdanie dyrekcji Gimnazjum VII im. Tadeusza Kościuszki we Lwowie za rok szkolny 1934/1935*, Lwów 1935, s. 23.

[28] Б. Романенчук (red.), *Ювілейна книга української академичної гимназії у Львові. На 100-річчя першого українського іспиту зрілости* [Księga jubileuszowa ukraińskiego gimnazjum akademickiego we Lwowie. Na stulecie pierwszego ukraińskiego egzaminu dojrzałości], cz. 1–2, Monachium – Filadelfia 1978–1982; *Академічна гімназія у Львові. Історія і сучасність. Збирник праць наукової конференції* [Gimnazjum akademickie we Lwowie. Historia i współczesność, zbiór referatów konferencji naukowej], Lwów 1999.

Koło Rodziców rozpoczęło działalność w kwietniu 1928 r., gdy lwowski Urząd Wojewódzki zatwierdził statut tej organizacji. W sprawozdaniach szkolnych podkreślano, że dzięki wsparciu rodziców możliwe było opłacenie kilkudziesięciu uczniom czesnego (taksy administracyjnej), udzielenie wsparcia finansowego na zakup odzieży, leków i książek, a także dofinansowanie do wakacyjnych wyjazdów. Regularnie prowadzono również akcję dożywiania, a fakt, że wydawano 80–100 bezpłatnych porcji oraz 100–120 porcji płatnych częściowo, wskazuje, jak rozległy był zakres tej pomocy. Obliczono, że w ciągu jednego roku szkolnego wydawano około 20 000 porcji żywieniowych, na które składały się mleko, herbata, kawa, kakao, bułki lub chleb z szynką. Było to możliwe dzięki finansowemu i materialnemu wsparciu ze strony Urzędu Wojewódzkiego, Magistratu miasta Lwowa oraz ukraińskich towarzystw i organizacji (Narodnoj Hostinicy i Narodnoj Torgowli). Organizacją tej pomocy zajmował się Komitet, składający się z 3 profesorów oraz 10 matek[29].

W uruchomionej na początku XX w. filii gimnazjum ukraińskiego Koło Rodziców utworzono w 1929 r. i w tym samym roku zatwierdzono jego statut. Działalność stowarzyszenia koncentrowała się wokół dożywiania młodzieży, finansowego wsparcia ubogich uczniów w opłacaniu czesnego oraz ubezpieczenia od nieszczęśliwych wypadków, opieki nad samorządami klasowymi, a także organizacji szkolnych imprez i prowadzenia wypoczynku wakacyjnego. Zwłaszcza to ostatnie zadanie było w tej szkole prowadzone z dużym rozmachem. Z inicjatywy jednego z nauczycieli – profesora Teofila Mrica – rozpoczęto od 1921 r. gromadzenie funduszy na budowę wakacyjnego domu dla młodzieży. Sprawa nabrała przyśpieszenia, gdy metropolita lwowski Andriej Szeptycki ofiarował na ten cel jednomorgową działkę i 100 m^3 drewna. Jednak niewystarczające zasoby finansowe oraz trudności w pozyskaniu kredytu spowodowały, że Koło Rodziców zrezygnowało z podarowanej działki i zdecydowało się na zakupienie 9 marca 1932 r. goto-

[29] *Sprawozdanie dyrekcji Państwowego Gimnazjum z ukraińskim językiem nauczania za lata 1920/1921–1930/1931*, Lwów 1931, s. 38–39. Dożywianie młodzieży prowadzone było regularnie, do końca okresu międzywojennego (*Звідомлення про життя й працю в державній гімназії з українською мовою навчання-филії у Львові у 1937–1938 шкільному році* [Sprawozdanie z życia i pracy w państwowym gimnazjum z ukraińskim językiem wykładowym we Lwowie w roku szkolnym 1937/1938], Lwów 1938, s. 38).

wego 14-izbowego budynku w Karpatach (we wsi Jamna, niedaleko znanej turystycznej miejscowości Jaremcze). Od tej pory obiekt służył młodzieży podczas dwóch miesięcznych wakacyjnych turnusów, a przebywało na nich co roku ponad 50 uczniów (część po niższej opłacie, a kilka osób bezpłatnie)[30]. Plan założenia własnej kolonii letniej miało również w II połowie lat 30. koło rodzicielskie męskiego gimnazjum prowadzonego przez Żydowskie Towarzystwo Szkoły Ludowej i Średniej, ale nie udało się zrealizować tego projektu[31]. Natomiast swój ośrodek kolonijny w Cisnej w Bieszczadach posiadało Prywatne Gimnazjum Żeńskie im. Zofii Strzałkowskiej. Na wypoczynek letni kilku niezamożnych uczennic składały się ich koleżanki. Nad całą akcją czuwali nauczyciele, a nie rodzice[32] (w szkołach prywatnych czynnik rodzicielski był znacznie mniej widoczny).

Do prowadzonego przez Urząd Wojewódzki rejestru stowarzyszeń Koło Rodzicielskie Gimnazjum Męskiego Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej z siedzibą we Lwowie wpisano 19 marca 1934 r. W praktyce zaangażowanie rodziców w pracę szkoły było widoczne już we wcześniejszych latach. Spośród działających w Kole sekcji najszerszą działalność rozwijała tak zwana stacja dożywiania, czyli bufet, w którym oferowano (za darmo lub za niewielką opłatą) kakao, mleko, herbatę, bułki, kanapki oraz ciastka. Niezamożni otrzymywali bezpłatnie szklankę kakao lub mleka i dwie bułki (takich śniadań na początku lat 30. wydawano około 60 dziennie[33]). Podkreślano, że pracujące tam matki czynią to „bezinteresownie, co dzień całe prawie przedpołudnie tracą dla dobra młodzieży, przy czym nie posługują się wcale najemnymi płatnymi siłami, ale same wszelkie prace, z prowadzeniem stacji związane, wykonują”[34]. Koło pro-

[30] *Звідомлення про життя...* [Sprawozdanie z życia...], dz. cyt., s. 45–48.

[31] *Sprawozdanie Wydziału Koła Rodzicielskiego*, „Sprawozdawca. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Ż.T.S.L.i Śr. we Lwowie” 1935/1936, t. 7, z. 15, s. 20.

[32] *Sprawozdanie Zakładu Naukowego Żeńskiego z prawem publiczności im. Zofii Strzałkowskiej za rok szkolny 1925/1926*, Lwów 1926, s. 108.

[33] W roku szkolnym 1933/1934 liczba ta jeszcze wzrosła do „80–125 śniadań, z czego około 50% bezpłatnych”. *Sprawozdanie Koła Rodzicielskiego od września 1933 r. do końca marca 1934 r.*, „Sprawozdawca. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Ż.T.S.L.i Śr. we Lwowie” 1933/1934, t. 5, z. 13, s. 18.

[34] *Sprawozdanie Koła Rodzicielskiego od września 1932 r. do 15 marca 1933 r.*, „Sprawozdawca. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Ż.T.S.L.i Śr. we Lwowie” 1932/1933, t. 4, z. 2, s. 14.

wadziło także „stację stypendiów" i „stację odzieży". Ponadto gromadzono środki na zorganizowanie kolonii wakacyjnej, a nawet założono „biuro pośrednictwa pracy, aby korepetycje dostawali zdolni uczniowie naszego zakładu lub fachowcy"[35]. Istniała także sekcja kulturalna[36]. Działalność wychowawczą prowadzono zarówno w obrębie patronatów klasowych, jak i na spotkaniach ogólnych. Patronaty odbywały stałe posiedzenia bezpośrednio przed każdą konferencją wywiadowczą, w czasie których omawiano sprawy dotyczące współpracy domu ze szkołą: frekwencję, czytelnictwo młodzieży, organizację pracy domowej, przynależność do organizacji pozaszkolnych, korepetycje, pomoc materialną dla uczniów. Natomiast podczas odbywających się co dwa tygodnie plenarnych posiedzeń Koła Rodzicielskiego zajmowano się sprawami finansowymi i organizacją imprez szkolnych. W roku szkolnym 1933/1934 rodzice wysłuchali też referatów na temat nowego ustroju szkolnego i nowych programów nauczania. Z Urzędu Wojewódzkiego pozyskano 100 kg cukru. Jesienią natomiast przeprowadzono akcję odzieżową – zbiórkę w sklepach i magazynach, w wyniku której zgromadzono i rozdzielono między niezamożnych uczniów 187 różnych części garderoby. Jednego chorego ucznia wysłano na ferie zimowe. Wydano też nieodpłatnie 230 bloczków na wizyty w publicznych zakładach kąpielowych[37]. Co ciekawe, nie tylko zakres pomocy materialnej był szeroki, lecz także wyniki tych działań relacjonowano bardzo szczegółowo (na przykład w szkolnej gazecie poinformowano, że „dzięki staraniom Koła Rodzicielskiego rozdzielono na zimę między uczniów 24 par zelówek, 26 par rękawiczek, 36 par skarpetek, 18 szalików, 2 ubrania, 1 płaszcz i bieliznę")[38]. Z powodu wydatkowania zbyt dużej sumy na prowadzenie kolonii wakacyjnej w 1933 r. w Kossowie powstał deficyt – ograniczono więc liczbę stypendiów. Ofiarowano 40 zł na fundusz szkolnictwa polskiego za granicą. Prowadzono zbiórkę (także uliczną) na rzecz kolonii wakacyjnej oraz akcji wsparcia budowy własnej sali gimnastycznej. W prywatnym gimnazjum Adeli Karp-Fuchsowej, do którego uczęszczała głównie żeńska młodzież

[35] Tamże, s. 15.

[36] *Sprawozdanie Wydziału Koła Rodzicielskiego*, dz. cyt., s. 20.

[37] *Sprawozdanie Koła Rodzicielskiego od września 1933...*, dz. cyt., s. 18–19.

[38] „Sprawozdawca. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Ż.T.S.L.i Śr. we Lwowie" 1931/1932, t. 3, z. 2, s. 11.

żydowska, współpracę domu ze szkołą realizowało Koło Rodzicielskie, które nie tylko wspomagało uczniów materialnie, lecz także było pomocne w organizacji dyżurów na zabawach, a nawet na dworcu kolejowym[39]. Aby czuwać nad bezpieczeństwem i zachowaniem się młodzieży, w Państwowym Gimnazjum Żeńskim im. Królowej Jadwigi powołano sekcję „opieki nad uczennicami dojeżdżającymi [która] odbywała dyżury na dworcach kolejowych w czasie odjazdu pociągów"[40].

Również istniejące w Prywatnym Liceum i Gimnazjum Żeńskim im. Juliusza Słowackiego Koło Rodzicielskie prowadziło rozległą działalność – dopłacało wychowankom do czesnego, fundowało pobyty na koloniach zimowych i letnich, udzielało zapomóg, dofinansowywało wycieczki szkolne i organizowało seanse filmowe, lekcje tańców i zabawy w okresie karnawału[41]. W ostatnich latach międzywojnia pojawiły się też inne formy aktywności – opłacenie uczennicom pobytu na obozie przysposobienia wojskowego, zakupy masek przeciwgazowych dla szkolnej drużyny LOPP oraz wpłaty na Fundusz Obrony Narodowej. W ostatnim roku przed wojną rodzice pokryli koszty instalacji radiowej w całym zakładzie (trzy głośniki na każdej kondygnacji gmachu) – wydali na ten cel 500 zł. Jednak nawet mimo tak rozległych działań na obraz współpracy domu i szkoły spoglądano trzeźwo i realistycznie. Dyrektorka szkoły Jadwiga Białkowska wyrażała się na ten temat wręcz krytycznie:

---

[39] *Sprawozdanie dyrekcji Prywatnego Gimnazjum Adeli Karp-Fuchsowej za rok szkolny 1932/1933*, Centralnyj derżawnyj istorycznyj archiw Ukrajiny, m. Lwiw, Kuratorim Okręgu Szkolnego [dalej: CDIAUL], f. 179, op. 3, spr. 853, k. 7.

[40] *Państwowe Gimnazjum Żeńskie im. Królowej Jadwigi we Lwowie. Roczne sprawozdanie przełożonej za rok szkolny 1936/1937*, CDIAUL, f. 179, op. 3, spr. 391, k. 55.

[41] Udział rodziców w tej szkole był szczególnie duży, gdyż właścicielem założonej w 1902 r. placówki było Towarzystwo Prywatnego Gimnazjum Żeńskiego we Lwowie, a wśród jego członków znajdowali się również rodzice uczennic. Przykładowo w roku szkolnym 1929/1930 towarzystwo liczyło 47 członków, a zarząd tworzyli: prezes dr Stanisław Niemczycki, profesor i były rektor Akademii Weterynaryjnej; zastępca prezesa Aniela Rudnicka, dyrektorka szkoły im. św. Marcina; sekretarz Zofia Notryczanka, profesor gimnazjum; skarbnik Otton Schuttern, profesor gimnazjum; Jadwiga Romerowa, żona profesora Uniwersytetu; doktor Stanisław Łempicki, profesor Uniwersytetu Lwowskiego; Zofja Strycharska, żona profesora gimnazjum oraz Edmund Skarbiński, dyrektor gimnazjum. *Sprawozdanie dyrekcji Gimnazjum im. J. Słowackiego za rok szkolny 1929/1930*, Derżawnyj archiw Lwiwśkoji obłasti, f. 1262, op. 200, spr. 1, k. 2.

> Do właściwej współpracy wychowawczej niełatwo jednak można było zaangażować matki, przez brak odpowiedniego poziomu i przygotowania do tak ważnej sprawy. Przeważnie to ludzie mało inteligentni, którzy posyłanie do szkoły uważają za szczyt wysiłku rodzicielskiego i często jedynie troskę o sprawy materialne stawiają na pierwszym planie. Zamożniejsi bezkrytycznie ulegają samowoli swych dzieci i chęci łatwego życia bez odpowiedzialności. Próby wciągnięcia do poważniejszej pracy w postaci wspólnych rozważań nad zagadnieniami wychowawczymi na razie zawiodły[42].

Nie była to odosobniona opinia, choć starano się wyraźnie oddzielić chwalebną postawę rodziców zaangażowanych w działania wychowawcze od osób, które nie wykazywały takiego zrozumienia. Podobne uwagi sformułowała w 1939 r. Ludmiła Madlerowa, dyrektorka jedynego państwowego gimnazjum żeńskiego we Lwowie:

> Rodzice uczennic byli w większości bierni i obojętni wobec spraw szkolnych, chociaż uczęszczali na ogół na zebrania plenarne Koła Rodzicielskiego i brali udział w zebraniach komitetów klasowych. Część rodziców, zwłaszcza Zarząd Koła Rodzicielskiego, kooptowani członkowie poszczególnych sekcji, zarządy komitetów klasowych i inni rodzice ofiarujący w różnych okolicznościach w ciągu roku szkolnego swój czas i pracę okazywali duże zainteresowanie sprawami szkolnymi, pełne zrozumienie wymagań szkoły, zaufanie do Grona Nauczycielskiego, życzliwość i serdeczną troskliwość w stosunku do uczennic, gotowość przyjścia z pomocą w pracy i w opiece nad uczennicami. Niektórzy rodzice odnosili się do szkoły obojętnie i nieżyczliwie, występowali z pretensjami i żalami, najczęściej nieuzasadnionymi zwłaszcza w związku z klasyfikacją i opłatami szkolnymi. Niektórzy odnosili się lekceważąco i opornie do zarządzeń szkoły, nie dotrzymywali terminów wyznaczonych na załatwienie spraw szkolnych, mimo upomnień[43].

Znamienne jest, że w skład zarządów kół rodzicielskich wchodziły postacie o dużym prestiżu społecznym. Na przykład w III Gimnazjum pod koniec lat 20. koło działało „pod przewodnictwem JWPana Radcy Wo-

[42] *Prywatne Liceum i Gimnazjum Żeńskie im. J. Słowackiego we Lwowie. Sprawozdanie* [dyrekcji] *za rok szkolny 1938/1939*, CDIAUL, f. 179, op. 3, spr. 838, k. 155–156.

[43] *Państwowe Gimnazjum Żeńskie im. Królowej Jadwigi we Lwowie. Roczne sprawozdanie przełożonej za rok szkolny 1938/1939*, CDIAUL, f. 179, op. 3, spr. 391, k. 175.

jewództwa Seweryna Krechowieckiego, Skarbniczką Koła była JWPani Profesorowa Paula Renecja, sekretarzem prof. B. Czuruk"[44]. W V Gimnazjum na czele 400-osobowego Koła Rodzicielskiego stał na początku lat 30. prezes lwowskiego Koła TNSW Edward Kostrzewski[45]. Pierwszym prezesem Komitetu w XII Gimnazjum w 1923 r. był magister Zdzisław Juliusz Zdanowski, major, kierownik apteki szpitala okręgowego[46], a pod koniec lat 30. w zarządzie Batkiwśkoho kružka, filii gimnazjum ukraińskiego, pracowało dwóch sędziów (Teodor Siwak i Teodor Hładyszowskij)[47].

W wielu kołach była widoczna kobieca dominacja. W sprawozdaniu z działalności rodzicielskiej w żydowskim gimnazjum męskim Towarzystwa Szkoły Średniej i Ludowej w roku szkolnym 1932/1933 wśród wyróżnionych za aktywność 27 osób znalazły się wyłącznie kobiety (przy okazji uskarżano się na „znikomą współpracę reszty rodziców")[48]. Wybrany na początku roku szkolnego 1935/1936 nowy zarząd Koła w tym gimnazjum liczył 29 osób, w tym tylko 3 mężczyzn (przewodniczący i dwóch zastępców)[49]. Podobna sytuacja miała miejsce w VI Gimnazjum – w 1926 r. do zarządu Koła weszło 16 osób, w tym tylko 5 mężczyzn[50]. Natomiast w filii Gimnazjum ukraińskiego w roku szkolnym 1937/1938 16-osobowy zarząd składał się w połowie z kobiet i mężczyzn[51].

W pierwszych latach po Wielkiej Wojnie udział rodziców w życiu szkoły nie wychodził poza dość wąski zakres, mimo że w tym okresie takie wsparcie było bardzo potrzebne. Dopiero normalizacja życia w drugiej połowie lat 20. spowodowała, że zaczęto dostrzegać potrzebę ich większego zaangażowania w działalność edukacyjno-wychowawczą. Wyrazem tego stało się organizowanie formalnych ciał przedstawicielskich rodziców i opiekunów. W ciągu pierwszego dziesięciolecia niepodległości sto-

[44] *Sprawozdanie dyrekcji Państwowego Gimnazjum III. im. Króla Stefana Batorego we Lwowie za rok szkolny 1927/1928, z uwzględnieniem dziesięciolecia 1918–1928*, Lwów 1928, s. 32.

[45] *Sprawozdanie dyrekcji Państwowego Gimnazjum V im. Hetmana Stanisława Żółkiewskiego...*, dz. cyt., s. 18.

[46] *Sprawozdanie dyrekcji Państwowego Gimnazjum XII...*, dz. cyt., s. 30.

[47] *Звідомлення про життя...*, dz. cyt., s. 43.

[48] *Sprawozdanie Koła Rodzicielskiego od września 1932...*, dz. cyt., s. 14.

[49] *Sprawozdanie Wydziału Koła Rodzicielskiego*, dz. cyt., s. 18–20.

[50] *Sprawozdanie dyrekcji Państwowego Gimnazjum VI im. Stanisława Staszica...*, dz. cyt., s. 8.

[51] *Звідомлення про життя...*, dz. cyt., s. 43.

warzyszenia rodziców powstały prawie we wszystkich szkołach średnich Lwowa, wtedy też szybko następowało poszerzanie wachlarza ich działań, natomiast w drugiej – okrzepły i stały się istotnym elementem pejzażu szkolnego[52]. Jak pisano w dorocznym sprawozdaniu dyrekcji Gimnazjum im. Stefana Batorego w 1930 r., bez współpracy Koła Rodzicielskiego „nie można sobie już obecnie pomyśleć prawidłowego życia Zakładu"[53]. Rodzicielskie rady czy kółka nie były wyłącznie tworami fasadowymi, ponieważ współpracę domu i szkoły powszechnie uznawano za niezbędną. Co istotne, oprócz działań akcyjnych aktywność rodziców na terenie szkoły miała stały i systematyczny charakter. Istotną część zadań kół rodzicielskich stanowiły inicjatywy o charakterze charytatywnym (było to szczególnie ważne w okresie wielkiego kryzysu), ale starano się też włączać rodziców w realizację programu wychowawczego. Brali więc oni udział we wszystkich uroczystościach szkolnych – jako ich współorganizatorzy bądź zaproszeni goście. Elitarny charakter gimnazjów powodował, że trafiała tam wyselekcjonowana grupa młodzieży, której rodzice i opiekunowie wykazywali się znacznym zaangażowaniem w różnorodne formy współdziałania ze szkołą.

Bibliografia

I-szy Ogólnokrajowy Zjazd Przedstawicieli Zrzeszeń Rodzicielskich zwołany w Warszawie w dn. 9 i 10 kwietnia 1927 roku przez Zjednoczenie Zrzeszeń Rodzicielskich w Polsce, „Głos Rodziców" 1927, nr 3–4.

Adamski J., *Koło Rodzicielskie i Patronaty Klasowe*, Nakładem Księgarni i Wydawnictwa J. Szkolnika, Lwów 1932.

Академічна гімназія у Львові. Історія і сучасність. збирник праць наукової конференції [Gimnazjum akademickie we Lwowie. Historia i współczesność, zbiór referatów konferencji naukowej], Lwów 1999.

Chmielewski K., Juszczakowski K., Dulewicz S., *Współpraca domu i szkoły*, [w:] *Prywatne Męskie Gimnazjum Stefana Batorego „Szkoła Lubelska" w XXX-lecie. 1906–1936*, oprac. Z. Kukulski, [b.w.], Lublin 1936.

Do Dyrekcji gimnazjów i seminariów w sprawie regulaminu „Kół Rodzicielskich" [rozporządzenie kuratorium L. 1032 pr.], „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego" 1923, r. 2, nr 6, s. 126.

[52] G. Hecht, *Szkolne konferencje rodzicielskie*, „Miesięcznik Pedagogiczny" 1930, r. 39, nr 12, s. 296–301; G. Hecht, *Szkoły pedagogiczne dla rodziców*, „Miesięcznik Pedagogiczny" 1935, r. 44, nr 12, s. 309–315.

[53] *Sprawozdanie dyrekcji Państwowego Gimnazjum III. im. Króla Stefana Batorego we Lwowie za rok szkolny 1929/1930*, Lwów 1930, s. 38.

Gajak-Toczek M., *Dzieje V Gimnazjum Państwowego we Lwowie. Wydarzenia, fakty, sylwetki uczniów i nauczycieli*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica" 2011, t. 14, nr 2 (19).

Hecht G., *Szkolne konferencje rodzicielskie*, „Miesięcznik Pedagogiczny" 1930, r. 39, nr 12.

Hecht G., *Szkoły pedagogiczne dla rodziców*, „Miesięcznik Pedagogiczny" 1935, r. 44, nr 12.

Iwaszkiewiczowa Z., *Współpraca rodziny i szkoły*, Naczelny Instytut Akcji Katolickiej, Poznań 1936.

Jakubiak K., *Geneza relacji i współpracy rodziny i szkoły w polskiej myśli pedagogicznej oraz praktyce edukacyjnej od XIX do połowy XX wieku*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" 2014, t. 34, nr 4.

Jakubiak K., *Organizacje rodzicielskie i instytucjonalne formy współpracy domu i szkoły w Królestwie Polskim oraz w okresie II Rzeczypospolitej*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne" 1992, z. 18.

Janota-Bzowski J., *Szkoła i rodzina. Ich wzajemny stosunek i formy współżycia*, Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa 1930.

Jaworski L., *Gimnazjum VI im. Stanisława Staszica we Lwowie 1902–1927. Dzieje i ludzie*, Komitet Jubileuszowy Gimnazjum VI, Lwów 1927.

Jędrzejewiczowa M., Seweryn S., *Nowa szkoła polska a życie*, Drukarnia Artystyczna, Warszawa 1933.

Kowalczuk J. M., *XI (jedenaste) Państwowe Liceum i Gimnazjum im. J. i J. Śniadeckich we Lwowie (nr 569), (lata szkolne: 1922/1923–1938/1939). Dokumenty przeszłości*, [nakł. autora], Kraków 2004.

Kowalczuk J. M., *XII Państwowe Liceum i Gimnazjum im. St. Szczepanowskiego we Lwowie nr 570 (1925–1939)*, [nakł. autora], Kraków 2003.

Kozanecki F., *Dzisiejsze formy współdziałania domu i szkoły*, „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego" 1935, r. 12, nr 4, s. 141–150.

Kozanecki F., *Sprawozdanie ze stanu Kół Rodzicielskich przy szkołach średnich ogólnokształcących w Okręgu Szkolnym Poznańskim*, „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego" 1935, r. 12, nr 4.

Lisowski S., *Współpraca szkoły z domem. Z doświadczeń przeprowadzonych na terenie Szkoły Ćwiczeń przy Seminarium Nauczycielskim w Wilnie*, Nasza Księgarnia, Wilno 1935.

Magiera E., *Aspekty współpracy szkoły i domu w świetle dzienników urzędowych kuratoriów okręgów szkolnych w Polsce w latach 1932–1939*, „Wychowanie w Rodzinie" 2015, t. 12, nr 2.

Okrasa M., *Współpraca rodziny i szkoły na przykładzie szkół w Lublinie w okresie II Rzeczypospolitej*, „Wychowanie w Rodzinie" 2013, t. 7, nr 1.

Państwowe Gimnazjum Żeńskie im. Królowej Jadwigi we Lwowie. Roczne sprawozdanie przełożonej za rok szkolny 1936/1937, CDIAUL, f. 179, op. 3, spr. 391.

Państwowe Gimnazjum Żeńskie im. Królowej Jadwigi we Lwowie. Roczne sprawozdanie przełożonej za rok szkolny 1938/1939, CDIAUL, f. 179, op. 3, spr. 391.

Prywatne Liceum i Gimnazjum Żeńskie im. J. Słowackiego we Lwowie. Sprawozdanie [dyrekcji] *za rok szkolny 1938/1939*, CDIAUL, f. 179, op. 3, spr. 838.

Rendznerowa J., *Współudział rodziców w obywatelskim wychowaniu młodzieży*, Zakłady Graficzne „Legion", Warszawa 1935.
Rondthaler A., *Czego szkoła oczekuje od rodziców*, Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa 1930.
Sanojca K., *Relacje polsko-ukraińskie w szkolnictwie państwowym południowo-wschodnich województw Drugiej Rzeczypospolitej*, Towarzystwo Wydawnicze „Historia Iagellonica", Kraków 2013.
Siudut G., *Cesarsko-królewskie gimnazja państwowe miasta Lwowa na drodze transformacji w gimnazja państwowe polski niepodległej 1914–1922*, „Biuletyn Biblioteki Jagiellońskiej" 2013, r. 63.
Siudut G., *Państwowe męskie szkoły średnie ogólnokształcące na tle szkolnictwa średniego ogólnokształcącego we Lwowie w latach 1921–1939*, „Biuletyn Biblioteki Jagiellońskiej" 2011, r. 61.
Siudut G., *Rozwój potencjału edukacyjnego szkolnictwa średniego ogólnokształcącego w lwowskim okręgu szkolnym w latach 1921–1939*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne" 2012, t. 139.
Sprawozdanie dyrekcji Gimnazjum im. J. Słowackiego za rok szkolny 1929/1930, Derżawnyj archiw Lwiwśkoji obłasti, f. 1262, op. 200, spr. 1.
Sprawozdanie dyrekcji Gimnazjum (X) im. Henryka Sienkiewicza we Lwowie za rok szkolny 1920/1921, Lwów 1921.
Sprawozdanie dyrekcji Gimnazjum Państwowego IX imienia Jana Kochanowskiego we Lwowie za rok szkolny 1921, Lwów 1921.
Sprawozdanie dyrekcji Gimnazjum VII im. Tadeusza Kościuszki we Lwowie za rok szkolny 1934/1935, Lwów 1935, s. 23.
Sprawozdanie dyrekcji Państwowego Gimnazjum III. im. Króla Stefana Batorego we Lwowie za rok szk. 1927/1928, z uwzględnieniem dziesięciolecia 1918–1928, Lwów 1928.
Sprawozdanie dyrekcji Państwowego Gimnazjum III. im. Króla Stefana Batorego we Lwowie za rok szkolny 1929/1930, Lwów 1930.
Sprawozdanie dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. K. Szajnochy we Lwowie za rok szkolny 1928/1929, Lwów 1929.
Sprawozdanie dyrekcji Państwowego Gimnazjum V im. Hetmana Stanisława Żółkiewskiego we Lwowie za rok szkolny 1931/1932, Lwów 1932.
Sprawozdanie dyrekcji Państwowego Gimnazjum V im. Hetmana Stanisława Żółkiewskiego we Lwowie za rok szkolny 1937/1938, Lwów 1938.
Sprawozdanie dyrekcji Państwowego Gimnazjum VI im. Stanisława Staszica we Lwowie za rok szkolny 1925/1926, Lwów 1926.
Sprawozdanie dyrekcji Państwowego Gimnazjum XII. im. Stan. Szczepanowskiego we Lwowie za rok szkolny 1932/1933, Lwów 1933.
Sprawozdanie dyrekcji państwowego VIII. Gimnazjum Realnego im. Jędrzeja Śniadeckiego we Lwowie za rok szkolny 1920/1921, Lwów 1921.
Sprawozdanie dyrekcji Państwowego Gimnazjum z ukraińskim językiem nauczania za lata 1920/1921–1930/1931, Lwów 1931.
Sprawozdanie dyrekcji Prywatnego Gimnazjum Adeli Karp-Fuchsowej za rok szkolny 1932/1933, Centralnyj derżawnyj istorycznyj archiw Ukrajiny, m. Lwiw, Kuratorim Okręgu Szkolnego, f. 179, op. 3, spr. 853.

Sprawozdanie dyrekcji za rok szkolny 1929–1930. Państwowe Gimnazjum IX Humanistyczne im. Jana Kochanowskiego we Lwowie, Lwów 1930.

Sprawozdanie Koła Rodzicielskiego od września 1932 r. do 15 marca 1933 r., „Sprawozdawca. Pismo dla młodzieży gimnazjum męskiego Ż.T.S.L.i Śr. we Lwowie" 1932/1933, t. 4, z. 2.

Sprawozdanie Koła Rodzicielskiego od września 1933 r. do końca marca 1934 r., „Sprawozdawca. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Ż.T.S.L.i Śr. we Lwowie" 1933/1934, t. 5, z. 13.

Sprawozdanie Wydziału Koła Rodzicielskiego, „Sprawozdawca. Pismo dla młodzieży Gimnazjum Męskiego Ż.T.S.L.i Śr. we Lwowie" 1935/1936, t. 7, z. 15.

Sprawozdanie Zakładu Naukowego Żeńskiego z prawem publiczności im. Zofii Strzałkowskiej za rok szkolny 1925/1926, Lwów 1926.

Statut Zjednoczenia Zrzeszeń Rodzicielskich, Warszawa 1926.

Szteinbokówna E., *Współpraca domu ze szkołą*, Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa 1930.

Романенчук Б. (red.), *Ювілейна книга української академичноі гимназіі у Львові. На 100-річчя першого українського іспиту зрілости* [Księga jubileuszowa ukraińskiego gimnazjum akademickiego we Lwowie. Na stulecie pierwszego ukraińskiego egzaminu dojrzałości], cz. 1–2, Monachium – Filadelfia 1978–1982.

Zasada W., *Relacja rodzina – szkoła (przeszłość, teraźniejszość i przyszłość)*, „Kieleckie Studia Pedagogiczne i Psychologiczne" 2000, t. 13.

Звідомлення про життя й працю в державній гімназї з українською мовою навчання-филії у Львові у 1937–1938 шкільному роцї [Sprawozdanie z życia i pracy w państwowym gimnazjum z ukraińskim językiem wykładowym we Lwowie w roku szkolnym 1937/1938], Lwów 1938.

doi: 10.34616/wwr.2018.3.93.115

„Wychowanie w Rodzinie” t. XIX (3/2018)

nadesłany: 29.11.2018 r. – przyjęty: 13.01.2019 r.

Joanna SOSNOWSKA*

„Łódź pierwsza i zdaje się jedyna prowadzi tego rodzaju akcję poświęconą wyłącznie maleńkim dzieciom”. Wsparcie ubogich rodzin robotniczych jako zadanie Towarzystwa Kolonii Letnich dla Dzieci w Wieku Przedszkolnym (1933–1939)

“Łódź is the first and, as it seems, the only municipality to run such a campaign dedicated only to small children” – support for poor workers’ families as a task of the Society for Summer Camps for Children at Pre-School Age (Towarzystwo Kolonii Letnich dla Dzieci w Wieku Przedszkolnym) 1933–1939

Streszczenie

Towarzystwo Kolonii Letnich dla Dzieci w Wieku Przedszkolnym powstało w Łodzi w roku 1933 z inicjatywy Janiny Pawłowskiej – inspektorki wychowania przedszkolnego, zatrudnionej w Wydziale Oświaty i Kultury Zarządu Miejskiego w Łodzi. Jego misją było organizowanie wakacyjnego wypoczynku przeznaczonego dla dzieci w wieku przedszkolnym. Dotąd kolonie letnie i półkolonie urzą-

* e-mail: joanna.sosnowska@uni.lodz.pl
Katedra Historii Wychowania i Pedeutologii, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki, ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź, Polska. ORCID: 0000-0003-2622-0645

dzano wyłącznie dla dzieci starszych (7–14 lat). Pomysł zorganizowania kolonii dla najmłodszych łodzian zbiegł się z bardzo trudnymi warunkami materialnymi, w jakich funkcjonowały rodziny robotnicze, pozbawione pracy i zarobku wskutek światowego kryzysu gospodarczego lat 1929–1933 (w Łodzi – nawet do roku 1935). Letni wypoczynek organizowany przez Towarzystwo miał być jednocześnie wsparciem najuboższych łódzkich rodzin robotniczych.

Cel badań: Celem badań była próba rekonstrukcji działalności Towarzystwa Kolonii Letnich dla Dzieci w Wieku Przedszkolnym w latach 1933–1939. W artykule skupiono się na powołaniu tej organizacji, jej zadaniach i formach aktywności, na miejscach wypoczynku dzieci, planie dnia i korzyściach, jaki niósł miesięczny pobyt najmłodszych poza miastem i domem rodzinnym.

Materiały i metody: W badaniach wykorzystano dokumenty zgromadzone w Archiwum Państwowym w Łodzi (głównie korespondencję urzędową) oraz materiał czasopiśmienniczy. Badania prowadzono metodą wyjaśniania historycznego z jej różnymi odmianami (m.in. wyjaśnianie deskrypcyjne, genetyczne i strukturalne).

Rezultaty i wnioski: Ideą wypoczynku w formie kolonii letnich Pawłowska zainteresowała rodziców skupionych w kołach opieki rodzicielskiej, funkcjonujących na terenie przedszkoli. Ich reprezentanci, wspólnie z kierowniczkami przedszkoli, byli członkami Towarzystwa. Kolonie miały charakter wypoczynkowy i koedukacyjny. Przed wyjazdem na wieś dzieci poddawano badaniom lekarskim. Wysyłano je grupami (po 50 osób) na pobyt miesięczny w czerwcu, lipcu i sierpniu. W akcję kolonijną angażowano również bezrobotne matki – stanowiły one tak zwany personel pomocniczy. Pawłowska uważała, że Łódź jest miastem pionierskim w organizowaniu wypoczynku dla dzieci w wieku przedszkolnym.

Słowa kluczowe: kolonie letnie, rodzina robotnicza, okres międzywojenny, Łódź, kryzys gospodarczy, Towarzystwo Kolonii Letnich dla Dzieci w Wieku Przedszkolnym, opieka społeczna

Abstract

Society for Summer Camps for Children at Pre-School Age (Towarzystwo Kolonii Letnich dla Dzieci w Wieku Przedszkolnym) was formed in Łódź in 1933 on the initiative of Janina Pawłowska, inspector of pre-school education, employed at the Department of Education and Culture, a unit of the Municipal Board in Łódź. Its mission was to organize summer camps for children at a pre-school age. Up to that date, summer camps and summer play centres were organized only for older children (7–14 years). The idea to organize a camp for the youngest Łódź residents coincided with very difficult financial conditions of workers' families, whose members were jobless and with no income as a result of the world's economic crisis of 1929–1933 (in Łódź even until 1935). Summer camps organized by the Society were also supposed to be a support for the poorest workers' families in Łódź.

The purpose of the research is to make an attempt at the reconstruction of operations of Towarzystwo Kolonii Letnich dla Dzieci w Wieku Przedszkolnym

in 1933–1939. The work focuses on the formation of that organization, its tasks and forms of activity, locations of camps for children, daily schedules, and the benefits of a month's stay of the youngest children outside the city and their family homes.

Materials and methods: The research uses source archive materials collected in the National Archive in Łódź and journals. The research was conducted using the method of historical explanation with its several variants (including descriptive, genetic, and structural explanation).

Results, conclusions: Pawłowska managed to get parents in so-called parents' care groups in kindergartens interested in the idea of summer camps. Representatives of the groups and kindergarten headmasters were members of the Society. Camps were supposed to be a relaxation and were co-educational. Before going to the countryside, children underwent medical examination. They were sent in groups (of 50) for a month's stay in June, July, and August. Unemployed mothers were also involved in the campaign, as they worked as support staff. Pawłowska believed that Łódź was a pioneer in organizing summer camps for children at a pre-school age.

Keywords: holiday for children, workers' family, the interwar period, economic crisis, social childcare initiatives

Zagadnienia wstępne

Kolonie letnie i półkolonie stanowiły w okresie międzywojennym jedną z form opieki społecznej, skierowaną głównie do dzieci z rodzin bezrobotnych i ubogich, dzieci o słabym zdrowiu i zagrożonych gruźlicą oraz do wychowanków samotnych rodziców[1]. Kolonie, związane z wyjazdem poza miejsce zamieszkania dziecka, organizowano zazwyczaj na terenach wiejskich, w pobliżu lasów, łąk, pól, gór, rzek czy jezior. O ile działalność kolonijna jako pomoc dla dzieci najuboższych rozwinęła się na ziemiach polskich pod koniec wieku XIX w ramach sektora dobroczynnego i filantropijnego[2], to po odzyskaniu niepodległości w 1918 r. w akcję kolonii letnich

[1] M. Bronstein-Łychowska (red.), *Polityka społeczna państwa polskiego*, Nakładem Ministerstwa Opieki Społecznej, Warszawa 1935, s. 292–293; S. Tazbir, *Podstawy organizacyjne urządzeń kolonijnych i półkolonijnych*, [w:] *Kolonie i półkolonie dla dzieci i młodzieży*, Stołeczny Komitet Pomocy Dzieciom i Młodzieży, Warszawa 1938, s. 19–20.

[2] Propagatorem i organizatorem kolonii letnich w Królestwie Polskim był, od roku 1881, doktor Stanisław Markiewicz (1839–1911). Statut pierwszych wyjazdów wypoczynkowych władze rosyjskie zalegalizowały dopiero w roku 1896, a jako organizatora wskazały w nim Towarzystwo Kolonii Letnich dla Ubogiej i Słabowitej Dziatwy Warszawy.

intensywnie włączyły się organy władzy państwowej i samorządowej[3]. Wydano specjalny akt prawny regulujący organizowanie tej formy opieki nad dziećmi i młodzieżą[4] oraz powołano odrębne gremia udzielające wsparcia finansowego i koordynujące tę akcję z ramienia struktur centralnych[5]. Nadzór nad działalnością kolonii sprawowało państwo za pośrednictwem Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej [dalej: MPiOS].

Ranga wypoczynku w formie kolonii i półkolonii wzrosła podczas kryzysu gospodarczego lat 30. XX w. (zwanego wielkim), kiedy władze państwowe starały się zapewnić wsparcie dzieciom rodziców bezrobotnych poprzez między innymi codzienne dożywianie – akcję podejmowaną nie tylko w ciągu roku szkolnego, lecz także w trakcie wakacji, podczas pobytu niezamożnych uczniów na koloniach letnich. Niesprzyjający stan państwowej gospodarki w ciągu kilku lat (1929–1933, a nawet do 1935 r.) przyczynił się do bardzo trudnych warunków egzystencji, z którymi borykała się szczególnie ludność dużych aglomeracji, zwłaszcza uprzemysłowionych. Bezrobocie spowodowane zamykaniem lub ograniczeniem pracy fabryk implikowało braki aprowizacyjne, a wraz z nimi fatalną kondycję zdrowotną rodzin robotniczych, złą sytuację mieszkaniową (eksmisje), wreszcie pauperyzację.

W Łodzi, gdzie podstawą gospodarki i głównym czynnikiem miastotwórczym był przemysł włókienniczy, okres międzywojenny, a zwłaszcza lata wspomnianego kryzysu ekonomicznego, okazały się szczególnie trudne. Tylko między grudniem 1930 a lutym 1931 r. zamknięto w mieście ponad 200 fabryk. O skali bezrobocia może świadczyć to, że w Zjednoczonych Zakładach Przemysłowych Karola Scheiblera i Ludwika Grohmana – jednym z największych wówczas przedsiębiorstw w Łodzi – zagrożonych

[3] Wśród organizacji, związków i zrzeszeń, które prowadziły akcję kolonijną, można wskazać: miejskie i powiatowe komitety pomocy dzieciom i młodzieży, lokalne komitety powoływane celowo do organizacji kolonii, instytucje i organizacje szkolne (szkoły, placówki edukacyjno-wychowawcze, inspektoraty szkolne) oraz związki i organizacje filantropijno-społeczne różnych wyznań i narodowości. Więcej o instytucjach popularyzujących ideę kolonii i organizujących taki wypoczynek w: *Kolonie letnie i sanatoria*, „Opieka nad Dzieckiem" 1923, nr 1, s. 34–37.

[4] *Rozporządzenie ministra zdrowia publicznego z 22 lutego 1922 r. o utworzeniu Rady Tymczasowej i Komisji do Spraw Kolonii Letnich*, M.P. 1922 Nr 74, poz. 37.

[5] Były to Związek Towarzystw Kolonii Letnich oraz Rada do Spraw Kolonii Letnich.

pozbawieniem pracy było nawet 8000 robotników[6]. W 1935 r. bezrobocia doświadczyło w mieście prawie 60 000 osób, z których gros zatrudniano w przemyśle włókienniczym[7]. Masowe zwolnienia spowodowały, że wiele łódzkich rodzin, nie tylko robotniczych, żyło w trudnej sytuacji materialnej, a niedostatek źródeł utrzymania pogłębiał rozmiar ubóstwa[8]. Nasileniu uległy eksmisje z mieszkań, wyprzedaże posiadanego dorobku, żebractwo, samobójstwa na tle ekonomicznym czy demoralizacja dzieci i młodzieży[9].

Od lat 30. XX w. zasięg i powszechność utraty zatrudnienia oraz brak perspektyw na poprawę sytuacji w tej kwestii sprawiły, że przeciwdziałanie bezrobociu i jego skutkom stało się najważniejszym zadaniem państwa[10]. W 1931 r. utworzono Naczelny Komitet do Spraw Bezrobocia przy Radzie Ministrów, po niecałym roku (w jego miejsce) Komisję Międzyministerialną do Spraw Bezrobocia – ta z kolei wkrótce została zastąpiona przez Fundusz Pomocy Bezrobotnym. W marcu 1933 r. powstał Fundusz Pracy, który w październiku następnego roku połączono z powstałym kilka lat wcześniej Funduszem Bezrobocia[11]. W tym samym okresie powstał Zakład Ubezpieczeń Społecznych. Podstawowym rodzajem świadczeń były zasiłki ustawowe przydzielane ubezpieczonym robotnikom i pracownikom umysłowym w okresie pozostawania bez pracy.

Wśród priorytetowych zagadnień polityki społecznej państwa i samorządów w okresie II Rzeczypospolitej była opieka nad dzieckiem. Do lat

---

[6] Z. Landau, J. Tomaszewski, *Kapitały obce w Polsce 1918–1939. Materiały i dokumenty*, „Książka i Wiedza", Warszawa 1964, s. 104–105; L. Skrzydło, *Rody fabrykanckie*, cz. 1, Oficyna Bibliofilów, Łódź 2000, s. 48.

[7] J. Skodlarski, *Zarys historii gospodarczej Polski*, PWN, Warszawa – Łódź 2000, s. 275.

[8] E. Rosset, *Zagadnienia gospodarki samorządowej miasta Łodzi*, Magistrat miasta Łodzi, Łódź 1926, s. 9–24; B. Wachowska, *Życie gospodarcze Łodzi w okresie międzywojennym*, Prezydium Łódzkiego Komitetu Frontu Jedności Narodu, UŁ, Łódź 1973, s. 13.

[9] Na temat sytuacji rodzin łódzkich robotników w czasie kryzysu zob. I. Michalska, *Życie łódzkich rodzin w czasach kryzysu ekonomicznego lat trzydziestych XX wieku w przekazie gazety „Ilustrowania Republika"*, „Wychowanie w Rodzinie 2016, t. 14, s. 195–208.

[10] L. Krzywicki, *Kryzys obecny w oświetleniu porównawczym*, „Praca i Opieka Społeczna" 1931, nr 3, s. 276–280; Z. Daszyńska-Golińska, *Zagadnienie ludności i bezrobocia*, „Praca i Opieka Społeczna" 1931, nr 3, s. 309–312; *Walka Rządu Polskiego z bezrobociem w okresie ostatniego kryzysu*, „Praca i Opieka Społeczna" 1933, nr 2, s. 358.

[11] *Połączenie Funduszu Bezrobocia z Funduszem Pracy*, „Praca i Opieka Społeczna" 1934, nr 3, s. 357; *Działalność Funduszu Pracy*, „Praca i Opieka Społeczna" 1935, nr 1, s. 81.

30. XX w. system społecznej opieki nad dziećmi bazował na pomocy instytucjonalnej[12]. Kryzys gospodarczy i – w jego efekcie – kurczenie się zasobów finansowych powodowało, że samorządy zaczęły zastępować kosztowną formułę opieki zakładowej tańszą (zleconą) formą wsparcia dzieci w rodzinach zastępczych. Przez cały okres międzywojenny udzielano również pomocy doraźnej (częściowej, okazjonalnej) w postaci dożywiania, poradnictwa, zapomóg lub w formie naturaliów. W ten obszar wpisywała się także organizacja wypoczynku dla dzieci, takich jak kolonie letnie, kolonie lecznicze i półkolonie, które z powodzeniem – i wyprzedzeniem, w porównaniu z innymi dużymi ośrodkami przemysłowymi – organizowano w Łodzi.

Łódź pierwsza i zdaje się jedyna prowadzi tego rodzaju akcję… – prekursorskie inicjatywy w zakresie opieki, wychowania i edukacji

Organizacja letniego wypoczynku dla najmłodszych – dzieci w wieku przedszkolnym – należy niewątpliwie do przedsięwzięć prekursorskich, jakie miały miejsce w przestrzeni społecznej międzywojennej Łodzi. Jednak w latach 1918–1939 można odnaleźć również inne inicjatywy istotne i cenne z punktu widzenia opieki, wychowania i edukacji w mieście. Główną rolę w tych obszarach życia społecznego pełniły władze samorządowe, odpowiedzialne z mocy prawa – oraz ze względu na prowadzoną politykę – za sferę szeroko rozumianej opieki publicznej nad wszystkimi mieszkańcami potrzebującymi wsparcia. Nie można pominąć, że w mieście funkcjonowały również organizacje i instytucje pomocowe, obejmujące opieką łodzian różnych wyznań i narodowości[13]. W skali miasta, kom-

[12] W Polsce funkconowało wówczas około 900 różnych placówek, między innymi żłobki, schroniska, ochrony, ochronki, sierocińce, przytułki, domy dziecka, pogotowia opiekuńcze, domy matki i dziecka, schroniska dla podrzutków, bursy, internaty, tworzone przez osoby prywatne, organizacje kościelne, stowarzyszenia społeczne oraz władze centralne i lokalne (przebywało w nich od 53 000 do 54 000 dzieci). J. C. Babicki, *Opieka nad dziećmi w rodzinach zastępczych*, „Praca i Opieka Społeczna" 1934, nr 4, s. 432–435.

[13] Według pierwszego spisu powszechnego z 1921 r. w Łodzi mieszkały 451 974 osoby. W zdecydowanej większości była to ludność narodowości polskiej (61,9%), następnie społeczność żydowska (30,7%) i niemiecka (7%). Nieznaczny odsetek stanowili Rosjanie,

plementarność działań obydwu podmiotów: publicznego/samorządowego i społecznego, była możliwa w pierwszych dziesięcioleciach niepodległego państwa. Od lat 30. wieku XX sytuacja gospodarcza spowodowała, że jednostki sektora społecznego, aby chociaż w części zrealizować zadania statutowe, same były zmuszone korzystać z finansowego wsparcia udzielanego przez administrację miejską.

Wśród pionierskich inicjatyw na polu edukacji, wychowania i opieki, wyprzedzających w skali kraju inne miasta, a podjętych w okresie międzywojennym przez władze miejskie Łodzi – głównie przez dwie współpracujące jednostki samorządowe: Wydział Oświaty i Kultury oraz Wydział Opieki Społecznej [dalej odpowiednio: WOiK i WOS] – można odnotować następujące projekty[14]:

– Prace nad realizacją powszechnego dostępu do edukacji (1918). Łódzka Rada Miejska jako pierwsza w Polsce podjęła skuteczną działalność w tym zakresie. Wprawdzie uchwałę o wprowadzeniu w mieście, w roku szkolnym 1919/1920, powszechnego nauczania wydano 30 czerwca 1919 r., lecz prace wokół tego zagadnienia (istotnego także z perspektywy państwa) rozpoczęły się o wiele wcześniej. W wyniku usilnych starań nauczycieli i pedagogów skupionych w Wydziale Szkolnictwa, działającego jeszcze w strukturach administracyjnych niemieckiej władzy, tuż przed oficjalnym zakończeniem I wojny światowej, 2 października 1918 r., Rada Miejska podjęła uchwałę wzywającą łódzki Magistrat do powołania specjalnej Komisji Powszechnego Nauczania. Zanim w lutym 1919 r. wydano dokument rządowy, czyli *Dekret o obowiązku szkolnym*[15], w Łodzi funkcjonował już *Statut Miejscowy o wprowadzeniu przymusu szkolnego w mieście*[16].

Ukraińcy, Białorusini i Rusini (0,4%). Najliczniejsze grupy wyznaniowe w mieście to katolicy (w 1921 r. – 56,2%), wyznawcy religii mojżeszowej (33,4%) oraz protestanci (9,2%). Przedstawiciele wyznania prawosławnego i innych obejmowali odpowiednio 0,6% i 0,3%. A. Rzepkowski, *Ludność miasta Łodzi w latach 1918–1939*, Ibidem, Łódź 2008, s. 45.

[14] Więcej na ten temat autorka zawarła w artykule: *Prekursorskie inicjatywy Łodzi doby międzywojennej w edukacji, wychowaniu i opiece nad dzieckiem*, „Pedagogika. Studia i rozprawy" 2019, t. 28, s. 303–322.

[15] *Dekret z dnia 7 lutego 1919 r. o obowiązku szkolnym*, Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Nr 2, poz. 2.

[16] *Statut Miejscowy o wprowadzeniu przymusu szkolnego w m. Łodzi*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi" 1919, nr 10, s. 6.

- Organizowanie półkolonii letnich dla dzieci szkół powszechnych (lipiec – wrzesień 1918). Decyzja o „zapewnieniu dzieciom i młodzieży możności korzystania z kolonij letnich i półkolonij" została wydana przez Ministerstwo Zdrowia Publicznego na mocy zasadniczej ustawy sanitarnej z 19 lipca 1919 r. (od 1921 r. zadania w tym zakresie przejęło MPiOS)[17]. Półkolonie letnie w Łodzi zorganizowano jeszcze przed odzyskaniem niepodległości – latem 1918 r. – lecz miały one genezę przedwojenną, ponieważ już w lipcu 1916 r., na terenie parków miejskich, zorganizowano wypoczynek tym dzieciom, które z powodu ubóstwa rodzin nie mogły pojechać na kolonie poza miasto. Tę formę letniego wypoczynku łódzkie władze samorządowe prowadziły nieprzerwanie od roku 1919 do 1939[18].
- Powołanie Miejskiego Pogotowia Opiekuńczego dla Dzieci (kwiecień 1920). Była to pierwsza placówka dla najmłodszych uruchomiona przez łódzki samorząd we współpracy z MPiOS. Zorganizowano ją po dwóch miesiącach od wydania stosownego rozporządzenia (luty 1920) powołującego w kraju pogotowia opiekuńcze jako przejściowe placówki obserwacyjno-rozdzielcze. Pod koniec 1923 r. tego typu zakłady mieściły się tylko w Łodzi i w Warszawie. Celem pogotowia opiekuńczego było zapewnienie okresowej opieki dzieciom opuszczonym i bezdomnym oraz kierowanie ich, po okresie rozpoznania, do właściwych placówek opiekuńczo-wychowawczych[19].
- Ustanowienie rodzinnej opieki zastępczej (luty 1926) jako nowej formuły opiekuńczo-wychowawczej wobec dzieci osieroconych i porzuconych[20]. Na indywidualną, odpłatną formę wychowania dziecka – w wybranych rodzinach zastępczych – Zarząd Miasta Łodzi zdecydował się z powodu braku wystarczającej liczby budynków, w których można było uruchomić miejskie domy wychowawcze (w tamtym czasie mia-

[17] *Opieka Społeczna*, „Praca i Opieka Społeczna" 1922, nr 3–4, s. 241.

[18] Więcej: J. Sosnowska, *Z dziejów opieki społecznej w Polsce międzywojennej. Półkolonie letnie w Łodzi*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2018.

[19] L. Dydusiak, *Opieka publiczno-prawna nad dzieckiem w Polsce*, Drukarnia Urzędnicza, Lwów 1938, s. 41; M. Balcerek, *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918–1939*, PWN, Warszawa 1978, s. 112.

[20] Tę problematykę wyczerpująco omawia praca: A. Majewska (red.), *Rodziny zastępcze Łodzi*, Polski Instytut Służby Społecznej, Łódź 1948.

sto prowadziło już kilka takich placówek). Ten rodzaj opieki miał być rozwiązaniem tymczasowym – do momentu zwolnienia miejsc w zakładach już istniejących. Jednak, z powodu braku dostatecznych środków finansowych na uruchamianie nowych instytucji opiekuńczo-wychowawczych, władze miejskie kierowały do rodzin zastępczych coraz większą liczbę dzieci w wieku od lat dwóch do siedmiu (w 1927 r. – 97 dzieci, w latach 1933/1934 – 755)[21]. Tę formę opieki starano się popularyzować również w latach 30.

– Do nowatorskich przedsięwzięć na terenie Łodzi należy zaliczyć również powołanie Towarzystwa Kolonii Letnich dla Dzieci w Wieku Przedszkolnym, którego działalność jest przedmiotem niniejszego opracowania. Organizacja ta miała charakter społeczny, a nie samorządowy, jakkolwiek finansowo była wspierana również przez władze miejskie.

Artykuł przygotowano w oparciu o materiał archiwalny, niepoddawany dotychczas analizie badawczej, oraz materiał czasopiśmienniczy.

Towarzystwo Kolonii Letnich dla Dzieci w Wieku Przedszkolnym

Towarzystwo Kolonii Letnich dla Dzieci w Wieku Przedszkolnym [dalej: Towarzystwo lub TKL] powstało w Łodzi w 1933 r. z inicjatywy Janiny Pawłowskiej – miejskiej inspektorki wychowania przedszkolnego[22]. Początkowo organizacja działała pod nazwą „Komitet Kolonii Letnich dla

[21] T. Wisławski, *Opieka społeczna w mieście Łodzi w latach 1927–1932*, Drukarnia Polska Ludomira Mazurkiewicza, Łódź 1933, s. 8.

[22] Janina Pawłowska (1896–1972) należała do grona łódzkich prekursorek wychowania przedszkolnego i opieki nad dzieckiem doby międzywojennej. Koncepcja jej oddziaływań oświatowo-wychowawczych wynikała z przyjętych w tamtych latach w obszarze edukacji przedszkolnej nowoczesnych metod pracy z dzieckiem, a projekty opiekuńcze adresowane do małego dziecka i jego rodziny powstawały w odpowiedzi na ówczesne problemy ekonomiczno-społeczne związane z kryzysem lat 30. XX w. Wiedzę z zakresu wychowania przedszkolnego Pawłowska zdobywała za granicą, głównie w Anglii i Belgii, gdzie osobiście spotkała się z Marią Montessori oraz uczestniczyła w prowadzonym przez nią kursie. Do Polski powróciła w 1928 r., wkrótce potem objęła stanowisko inspektorki, a następnie kierowniczki WOiK Zarządu Miasta Łodzi. J. Sosnowska, *Janina Pawłowska (1895–1972) i jej koncepcja wychowania oraz opieki nad dziećmi w międzywojennej Łodzi*, [w:] U. Kozłowska, T. Sikorski, A. Wątor (red.), *Obywatelki na obcasach. Kobiety w życiu publicznym (XIX–XXI w.)*, t. 1, Radzymin – Warszawa 2016, s. 281–297.

Dzieci w Wieku Przedszkolnym"[23]. Przekształcenie w TLK, które nastąpiło w 1937 r., wiązało się z zamiarem rozszerzenia zakresu działalności poprzez utworzenie stałego obiektu przeznaczonego na wypoczynek dla najmłodszych łodzian. Był to ośrodek kolonijny na wsi, położony niedaleko Głowna (dziś w województwie łódzkim, powiat zgierski), który właśnie w 1937 r. stał się własnością organizacji[24].

Priorytetem Komitetu/Towarzystwa stała się troska o dzieci w wieku przedszkolnym rekrutujące się ze środowisk robotniczych o niskim statusie materialnym lub których rodzice byli bezrobotni. Główne zadanie TLK to organizowanie letniego wypoczynku w formie kolonii przeznaczonych wyłącznie dla dzieci cztero-, pięcio- i sześcioletnich, które – jak twierdzono – „ze względu na swój wiek nie są przyjmowane na żadne kolonie"[25]. Pawłowska – inicjatorka tego przedsięwzięcia – kiedy ubiegała się u władz miejskich o fundusze na działalność Towarzystwa, posłużyła się sformułowaniem, że „Łódź pierwsza i zdaje się jedyna prowadzi tego rodzaju akcję poświęconą wyłącznie maleńkim dzieciom". W swojej wypowiedzi podkreśliła, że miasto jest pionierskim ośrodkiem w organizowaniu wypoczynku dla dzieci w wieku przedszkolnym[26].

Warto wspomnieć, że kolonie letnie miały w Łodzi już swoją tradycję, ponieważ od lat 90. XIX w. urządzały je dla swoich podopiecznych instytucje filantropijne różnych wyznań, a w okresie międzywojennym – dla biednych uczniów szkół powszechnych – władze miejskie[27]. Jednak ta forma wakacyjnego wypoczynku poza miastem przeznaczona była wyłącznie dla

[23] Archiwum Państwowe w Łodzi, Akta miasta Łodzi [dalej odpowiednio: APŁ, AmŁ], WOS, sygn. 18221: Subwencje dla instytucji opiekuńczych 1936, k. 23 Pismo J. Pawłowskiej do Prezydenta m. Łodzi W. Głazka z 27 maja 1936; sygn. 18226: Subwencje dla instytucji opiekuńczych 1939, k. 257 Pismo J. Pawłowskiej do Prezydenta m. Łodzi M. Godlewskiego z 17 listopada 1937.

[24] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18228: Subwencje dla instytucji opiekuńczych 1939, k. 93 Pismo Towarzystwa Kolonii Letnich dla Dzieci w Wieku Przedszkolnym do Prezydenta m. Łodzi Jana Karpińskiego z 31 marca 1939.

[25] Tamże.

[26] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18221: Subwencje dla instytucji..., dz. cyt.

[27] Pod koniec 1923 r. Łódź przystąpiła do Związku Polskiego Towarzystwa Kolonii Letnich i utworzyła w jego strukturach placówkę o nazwie „Kolonja Lecznicza Dziecięca im. Dra Med. Rektora J. Brudzińskiego przy zdrojowisku w Busku". APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18489: Sprawy zasadnicze [kolonii dla dzieci] 1924, *Sprawozdanie opisowe 4-letniej akcji Kolonji leczniczej im. Rektora Dr. Med. Józefa Brudzińskiego w Busku. Rok 1923.*

dzieci w wieku szkolnym (7–14 lat), toteż Pawłowska na łamach czasopisma „Przedszkole" w 1933 r. pisała:

> Od szeregu lat spotykamy się na gruncie łódzkim z trudnością umieszczania dzieci w wieku przedszkolnym na kolonjach letnich. Maleńcy wychowankowie przedszkoli są naogół źle widziani, lub wcale nieprzyjmowani na wszelkiego typu kolonjach i półkoloniach. Dziecko w wieku przedszkolnym wymaga w życiu internatowem specjalnej opieki, czuje się osamotnione w gromadzie dzieci starszych i dlatego najstarsze roczniki przedszkola dostają się na kolonje jedynie sporadycznie i w drodze wyjątku. Stan ten niezmiernie ujemnie odbija się na zdrowiu małych dzieci m. Łodzi, zmuszonych do spędzenia lata w dusznej atmosferze wielkiego przemysłowego miasta. Dziatwa rodzin bezrobotnych lub częściowo zatrudnionych, powraca jesienią do przedszkoli blada i wymizerowana. Wakacje, okres gromadzenia zapasów sił żywotnych i słońca są da tych nieszczęsnych dzieci ciemną plamą ich dzieciństwa, w tym bowiem czasie dzieci są pozbawione nie tylko opieki przedszkola, lecz i dożywiania, które we wszystkich łódzkich przedszkolach jest stosowane na szeroką skalę. Ostatnie lata kryzysu gospodarczego i bezrobocia szczególnie silne piętno wywarły na zdrowie małego dziecka środowiska proletariackiego[28].

Argumenty inspektorki spotkały się z akceptacją łódzkiego samorządu i poparciem władz miasta, ponieważ co roku akcję kolonijną Towarzystwa wspierano dotacją pieniężną z kasy miejskiej. Przedstawiciele WOS Zarządu Miejskiego w Łodzi uznali wręcz, że skoro miasto „nie prowadzi we własnym zakresie kolonii wypoczynkowych dla [najmłodszych] dzieci, przeto wyręcza się instytucjami społecznymi"[29]. Akcję kolonijną Towarzystwa „bardzo popierał" Urząd Wojewódzki w Łodzi, którego przedstawiciele przez wiele lat dokonywali wizytacji wakacyjnej działalności tej organizacji[30]. Pawłowska do swojej koncepcji opieki i wychowania dziecka zachęcała przede wszystkim rodziców dzieci uczęszczających do łódzkich przedszkoli, skupionych w kołach opieki rodzicielskiej[31]. To oni, wraz z per-

[28] J. Pawłowska, *Kolonje dla dzieci z przedszkoli*, „Przedszkole" 1933/1934, nr 8, s. 141. Ortografia i interpunkcja jak w oryginale.

[29] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18228: Subwencje dla instytucji opiekuńczych 1939, k. 91 Pismo Stanisława Wojdana [naczelnika WOS] do Prezydenta m. Łodzi z 5 czerwca 1939.

[30] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18226: Subwencje dla instytucji..., dz. cyt.

[31] Idea zbliżenia placówek oświatowo-wychowawczych i rodziny dziecka w II Rzeczypospolitej była szczególnie popularyzowana. Dostrzegano w tym obszarze możliwość

sonelem placówek przedszkolnych – pedagogicznym (kierowniczkami, wychowawczyniami) oraz lekarskim, a także z łódzkimi społecznikami zainteresowanymi losem najmłodszych, stali się członkami najpierw Komitetu, a następnie Towarzystwa Kolonii Letnich. Materiał źródłowy pozwolił na ustalenie, że do zarządu organizacji – oprócz Pawłowskiej, która była jego przewodniczącą – należała Janina Radowicka jako wiceprzewodnicząca[32]. Siedziba mieściła się w Łodzi przy ul. Piramowicza 10. W pierwszym roku działalności wychowawczynie przedszkoli miejskich przeznaczyły na cel kolonii letnich 0,5% swych rocznych poborów, natomiast Opieki Rodzicielskie zadeklarowały około 1200 zł[33].

Pomysł organizowania kolonii dla najmłodszych łodzian zbiegł się w czasie z bardzo trudnymi warunkami materialnymi, jakich doświadczały rodziny robotnicze, pozbawione stale lub częściowo pracy i zarobku wskutek (wspomnianego już) światowego kryzysu gospodarczego. Letni wypoczynek na wsi, organizowany przez TKL, miał być jednocześnie wsparciem potomstwa najuboższych łódzkich rodzin robotniczych. Podopiecznym z takich środowisk, a także dzieciom wątłego zdrowia, zagrożonych gruźlicą lub będących na rekonwalescencji po przebytej chorobie, wyjazd kolonijny dofinansowywała zarówno administracja państwowa

skutecznego uspołecznienia oświaty, uaktywnienia obywateli zainteresowanych sprawami nauczania oraz perspektywę włączenia rodziców do działań dla dobra i rozwoju uczniów. Na szczeblu lokalnym współpracę rodziców uczniów szkół powszechnych i rodziców wychowanków przedszkoli koordynowały wspomniane koła opieki (będące rodzajem patronatu), które dbały o podtrzymywanie relacji między środowiskiem domowym a środowiskiem instytucjonalnym, czuwały nad przestrzeganiem przez dzieci obowiązku szkolnego oraz organizowały przedsięwzięcia o charakterze społecznym, na przykład pomoc materialną dla uboższych wychowanków. K. Jakubiak, *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1997, s. 129–131. Z początkiem lat 30. Opieka Rodzicielska działała również w łódzkich przedszkolach, a główną formą spotkań obu podmiotów edukacji stały się regularne zebrania na terenie placówki. Rodzice uczestniczyli w spotkaniach, podczas których prezentowano pomoce dydaktyczne oraz wystawy prac dziecięcych, a także brali udział w prelekcjach o tematyce pedagogicznej i higieniczno-zdrowotnej dotyczących najmłodszych dzieci. J. Pawłowska, *Z życia przedszkoli. Przedszkole i dom, wzajemne oddziaływanie oraz wpływy*, cz. 1, „Przedszkole" 1935/1936, nr 6, s. 135; J. Pawłowska, *Z życia przedszkoli. Przedszkole i dom, wzajemne oddziaływanie oraz wpływy*, cz. 2, „Przedszkole" 1935/1936, nr 7, s. 162–163.

[32] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18221: Subwencje dla instytucji..., dz. cyt.

[33] J. Pawłowska, *Kolonje dla dzieci...*, dz. cyt., s. 142.

(Fundusz Pracy i Fundusz Bezrobocia Urzędu Wojewódzkiego w Łodzi oraz Wojewódzki Komitet Pomocy Dzieciom), jak i samorządowa (WOS Zarządu miasta Łodzi)[34].

Uczestnikami wypoczynku organizowanego przez Towarzystwo byli także wychowankowie łódzkich przedszkoli miejskich i tak zwanych społecznych, czyli placówek przedszkolnych należących do organizacji i instytucji filantropijnych, parafii chrześcijańskich i związków wyznaniowych. Przyjmowano również dzieci rodziców pracujących, którzy samodzielnie – z różnych względów – nie mogli latem zorganizować swemu potomstwu wyjazdu na wieś, i od takich rodzin za pobyt na kolonii zarząd Towarzystwa przyjmował opłaty[35].

Wizję tego, jak powinny funkcjonować kolonie letnie dla dziewczynek i chłopców w wieku przedszkolnym, oraz ich rzeczywisty przebieg w pierwszym, inauguracyjnym turnusie w 1933 r. Pawłowska nakreśliła w jednym z numerów „Przedszkola”[36]. Z tekstu wynika, że małym uczestnikom starano się nie tylko zapewnić aktywny wypoczynek na łonie przyrody, zabawę, rekreację, racjonalne odżywianie i dobre warunki higieniczne, lecz przede wszystkim pomagano im pokonać trudności i lęki spowodowane rozłąką z najbliższymi.

Kolonie Towarzystwa miały charakter wypoczynkowy i koedukacyjny. Do wyjazdu na wieś dzieci były przygotowywane po wcześniejszym badaniu lekarskim i decyzji pediatry (dziecinnika). Wysyłano je grupami (po 50 osób) na pobyt miesięczny, w czerwcu, lipcu i sierpniu. W latach 1937–1939 prowadzono rocznie cztery turnusy wypoczynkowe (od 20 maja do 20 września).

> Przy tworzeniu grup – relacjonowała Pawłowska – uważaliśmy, by wysyłać dzieci z poszczególnych przedszkoli w jednej partji. Dzięki temu dzieci tworzyły maleńkie, zżyte zespoły i mniej tęskniły za domem. Pozatem w każdej grupie był ktoś z dorosłych, kogo dzieci dobrze znały z terenu przedszkola (wychowawczyni, pielęgniarka lub matka jednego z dzieci)[37].

[34] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18221: Subwencje dla instytucji..., dz. cyt.
[35] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18226: Subwencje dla instytucji..., dz. cyt.
[36] J. Pawłowska, *Kolonje dla dzieci*..., dz. cyt., s. 141–146.
[37] Tamże, s. 143.

Personel kolonii stanowiły same kobiety: kierowniczka i wychowawczyni (obydwie z kwalifikacjami pedagogicznymi), pielęgniarka-higienistka przedszkolna, gospodyni obiektu kolonijnego, kucharka i pomoc kuchenna oraz dwie osoby w charakterze personelu pomocniczego (zwanego niższym), którymi były bezrobotne matki kolonistów. Pranie pościeli i bielizny dziecięcej zlecano kobietom z pobliskiej wioski.

Pierwsze i kolejne kolonie urządzono „w malowniczej okolicy" zwanej Psary-Polesie pod Głownem, niedaleko Łodzi[38]. Dwa dużych rozmiarów budynki kolonijne mieściły się w sosnowym lesie – jeden z nich pełnił funkcję sypialni dla dzieci i personelu, w drugim mieściła się jadalnia, służąca w okresach niepogody za salę zabaw. Bezpośredni dostęp do lasu umożliwiał wychowankom zbieranie jagód i grzybów oraz obserwowanie zwierząt (wiewiórek, saren, zajęcy) w ich naturalnym środowisku. Początkowo przyjmowano po 50 dzieci na jeden miesięczny pobyt, natomiast w ostatnim roku działalności (1939) warunki związane z wyposażeniem obiektu pozwoliły na przyjęcie 100 dzieci podczas każdego z czterech turnusów[39].

Początkowo umeblowanie kolonii stanowiły meble i sprzęty wykonane przez miejscowych stolarzy – w ten sposób uniknięto kosztów przewozu (w kolejnych latach posiadano już własne akcesoria i wyposażenie). Inwentarz był bardzo prosty, spełniał jednak zamierzone funkcje.

> Każde dziecko – relacjonowała Pawłowska – posiadało niskie drewniane łóżeczko, co było przyczyną wielkiej radości dzieci, gdyż w 75% nasza dziatwa z przedszkoli nie posiada swych własnych posłań i sypia zazwyczaj z kimś starszym[40].

Koce wypożyczono z przedszkoli, natomiast dzieci przywoziły własne sienniki, bieliznę pościelową i osobistą. Najubożsi uczestnicy zostali zaopatrzeni w niezbędne rzeczy dzięki Opiece Rodzicielskiej. Pozostałe akcesoria (leżaki, obrusy, serwetki, ręczniki, huśtawki, inwentarz kuchenny) również zostały zorganizowane przy pomocy rodziców.

[38] Tamże, s. 142.

[39] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18228: Subwencje dla instytucji..., dz. cyt., k. 93 Pismo Towarzystwa Kolonii Letnich..., dz. cyt.

[40] Tamże.

Jak wszystkie kolonie, tak i te dla dzieci w wieku przedszkolnym miały stały przebieg. Rozkład dnia przedstawiono w tabeli 1.

Tab. 1. Plan dnia na koloniach TKL w roku 1933
Table 1. Agenda for the summer camps TKL in 1933

Godzina	Czynności dzieci i wychowawców
7.00	Pobudka, toaleta poranna
7.50	Modlitwa
8.00	Śniadanie I
9.00–10.30	Kąpiel powietrzno-słoneczna (spacer po lesie, łące, okolicy)
10.30–11.00	Śniadanie II
11.00–13.00	Zajęcia i zabawy swobodne, w obecności wychowawczyni
13.00–14.00	Przygotowanie do obiadu i obiad
14.00–16.00	Odpoczynek (leżakowanie) w lesie lub – w czasie słoty – w sypialniach
16.30	Podwieczorek
17.00–18.30	Spacer lub zabawy w pobliżu budynku, czytanie i opowiadanie bajek
18.30–19.00	Kolacja
19.00–20.00	Toaleta wieczorna i przygotowanie do snu
20.00	Sen

Źródło: J. Pawłowska, *Kolonje dla dzieci*..., dz. cyt., s. 143.
Source: J. Pawłowska, *Kolonje dla dzieci*..., op. cit., p. 143.

Personel dbał o to, aby uczestnicy kolonii w czasie turnusów czuli się swobodnie i aby nic ich nie krępowało. Z relacji Pawłowskiej wynika, że organizacja wypoczynku była wzorowa, a najwięcej radości sprawiała dzieciom właśnie swoboda:

> Dziatwa nie mogła nacieszyć się tą swobodą, cały dzień spędzała w lesie, zbierając jagody i grzyby w pobliżu domu, budując gospodarstwa w piasku, organizując zabawy w małych, samorzutnie tworzących się grupkach. Zabawy pod kierunkiem i w kolektywie były mniej popularne. Mimo tej swobody dzieci były karne, na sygnał dzwonka wszystkie zbiegały się momentalnie. Naogół tęskniły mało – a tego obawiałyśmy się najwięcej. [...] Brak matki odczuwały dzieci najsilniej rano zaraz po przebudzeniu[41].

[41] Tamże, s. 143–144.

Fot. 1. Posiłek na koloniach TKL (1933)
Photo 1. Meal at the summer camps (1933)

Źródło: Tamże.
Source: Ibidem.

Jedną z największych atrakcji na kolonii był posiłek, którego na co dzień, z powodu trudności materialnych rodziny, wielu dzieciom niejednokrotnie brakowało. Jedzenie budziło zainteresowanie, oczekiwano na nie z niecierpliwością. Organizatorzy starali się, aby jadłospis był urozmaicony, bogaty w warzywa i owoce oraz dostosowany do potrzeb dzieci w wieku przedszkolnym. Na właściwe odżywianie zwracano szczególną uwagę, ponieważ jednym z celów letniego wypoczynku było wzmocnienie dziecięcego organizmu i podreperowanie zdrowia podopiecznych. Menu, które serwowano na koloniach organizowanych przez TKL w 1933 r., jak wynika z tabeli 2., było niemonotonne i pożywne. Potwierdzają to wspomnienia łódzkich robotnic i robotników, których dzieciństwo upłynęło w latach międzywojennych. Jedna z kobiet w trakcie wywiadu przyznała:

> Nie wiem, co miała za znaczenie ta kolonia – czytamy w jednej z notatek – ale był to luksus niewyjaśniony. Nigdy w dzieciństwie nie było mi tak dobrze, jak tam. Codziennie dzieci dostawały bułki z masłem, rosół, mleko, owoce[42].

[42] Archiwum Zakładu Etnografii Instytutu Etnologii i Antropologii Kulturowej UŁ, sygn. B 1899. Tematyka wywiadu: Opieka, higiena, zdrowotność dziecka w rodzinie robotniczej

Średni bilans przyrostu masy ciała u uczestników kolonii w 1933 r., po każdym turnusie wakacyjnym, wskazywał wzrost wagi od 1 do nawet 5 kg.

Tab. 2. Jadłospis na koloniach TKL w 1933
Table 2. Menu for summer camps in 1933

Rodzaj posiłku	Menu
Śniadanie I	Mleko, chleb z masłem Kakao, strucle Kawa zbożowa, chleb z masłem i serem Mleko, chleb z marmoladą (lub miodem)
Śniadanie II (często spożywane w lesie)	Chleb, jajecznica, herbata z mlekiem Chleb, twaróg ze śmietaną Kalafior (lub fasolka szparagowa), chleb z masłem Owoce (truskawki, wiśnie, gruszki), chleb z masłem
Obiad	Zupa szczawiowa z kartoflami, pierogi z serem, kompot z rabarbaru Krupnik z kaszą, szpinak z jajkiem, kartofle Grochówka z grzankami, ryż ze śmietaną, kompot ze śliwek Barszcz ukraiński, bitki cielęce, makaron, sałata Zupa kartoflana, marchew z groszkiem, kotlety, sałata
Podwieczorek	Kawa zbożowa, chleb z twarogiem (lub jajecznicą) Pomidory lub rzodkiewka ze śmietaną, chleb z masłem Jagody z cukrem i śmietaną, chleb Kwaśne mleko, bułki
Kolacja	Kasza na mleku (manna, ryż) Żurek z kartoflami i śmietaną, chleb z masłem Owsianka z mlekiem

Źródło: Tamże, s. 144.
Source: Ibidem, p. 144.

Opiekę medyczną nad uczestnikami kolonii sprawował lekarz, odwiedzający dzieci regularnie, oraz pielęgniarka, zatrudniona na miejscu. Do jej obowiązków należały głównie nocne dyżury (czuwanie nad dziećmi), drobne zabiegi i opatrunki wykonywanie w ciągu dnia oraz – ewentualnie – dozór nad chorymi w izolatce. Z reguły nie odnotowywano poważniejszych schorzeń. Latem 1933 r., w trakcie trzech sezonów wypoczynkowych, zarejestrowano: u dwojga dzieci – zapalenie oskrzeli, u jednego uczestnika – anginę, u kolejnego – uczulenie (pokrzywkę) po zjedzeniu poziomek[43].

[dane zabrane przez studentów jednostki w 1978 r.]. Więcej na temat wspomnień robotników z dzieciństwa zob. J. Sosnowska, *Dom rodzinny dziecka robotniczego w Łodzi w okresie międzywojennym w świetle materiałów etnograficznych,* „Wychowanie w Rodzinie" 2018, t. 18, s. 101–135.

[43] J. Pawłowska, *Kolonje dla dzieci*..., dz. cyt., s. 145.

Z zabiegów higienicznych stosowano kąpiel powietrzno-słoneczną, odpoczynek (leżakowanie), podczas którego większość dzieci zasypiała, oraz ciepłą kąpiel (raz w tygodniu). Bieliznę pościelową zmieniano co dwa tygodnie, osobistą – raz na tydzień, a w miarę potrzeby – częściej. W pogodne i ciepłe dni dzieci chodziły boso i w kostiumach kąpielowych, spały przy otwartych oknach, myły się – rano i wieczorem – na werandach.

Fot. 2. Odpoczynek na koloniach TKL (1933)
Photo 2. Rest in the summer camps (1933)

Źródło: Tamże, s. 145.
Source: Ibidem, p. 145.

W pierwszym roku działalności kolonii letnich całkowity koszt utrzymania jednego dziecka wyniósł 51 zł. W latach 1937–1939 codziennie na każdego wychowanka wydawano 1,50 zł[44]. W podsumowaniu inauguracyjnej akcji kolonijnej Pawłowska doceniła pracę personelu pedagogicznego:

> Kolonje letnie dla dzieci w wieku przedszkolnym wymagają od wychowawczyni nieustannej czujności, wiele trudu i wzmożonej intuicji pedago-

[44] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18228: Subwencje dla instytucji..., dz. cyt., k. 92 Pismo Towarzystwa Kolonii Letnich dla Dzieci w Wieku Przedszkolnym do Prezydenta m. Łodzi z 24 maja 1939.

> gicznej. Zapominamy jednak o wysiłku i trudzie, patrząc na rozkwitające w otoczeniu przyrody dzieci, które pobyt na wsi ratuje przed gruźlicą i wogóle daje na okres całego roku szkolnego znaczny zapas sił[45].

Jak nadmieniono, tę formę wypoczynku dla najmłodszych łodzian TKL organizowało do końca okresu międzywojennego. W latach 1933–1936 w koloniach wzięło udział 807 dzieci w wieku przedszkolnym[46]. W ciągu dwóch kolejnych lat wskaźnik ten wzrósł do 1300 uczestników[47]. Nie była to liczba imponująca (zważywszy na ogromne potrzeby w dziedzinie opieki nad dziećmi o statusie robotniczym), niemniej w trudnych pokryzysowych realiach, każda – nawet niewielkich rozmiarów – pomoc świadczona dziecku i jego rodzinie była bardzo potrzebna.

Byt Towarzystwa Kolonii Letnich i skuteczność prowadzonych przez nie działań, wspierających dziecko i jego rodzinę, niewątpliwie był uzależniony od zaplecza finansowego. Materiały źródłowe za lata 1936–1939 zawierają ślady urzędowej korespondencji pomiędzy zarządem TKL a władzami miejskimi. Co roku Pawłowska występowała z wnioskiem o dofinansowanie przedsięwzięcia, w którym wskazywała zarówno na pożyteczność prowadzonej akcji, jak i konieczność objęcia pomocą dzieci z rodzin robotniczych doświadczających ubóstwa[48]. Podczas ubiegania się, w listopadzie 1937 r., „o łaskawe umieszczenie w budżecie Zarządu Miejskiego stałego subsydium na kolonie letnie dla dzieci wieku przedszkolnym", w ten sposób przekonywała ówczesnego prezydenta Mikołaja Godlewskiego:

> Kolonie Towarzystwa posiadają pierwszorzędny, wykwalifikowany personel wychowawczy, stałą opiekę lekarską i pielęgniarską, dział gospodarczy prowadzi fachowa gospodyni, absolwentka szkoły gospodarczej. Służba rekrutuje się z bezrobotnych matek dzieci, które są opłacane. O tym, że kolonje stoją na poziomie i spełniają swe zadanie pod względem zdrowotnym, świadczy fakt że nie mieliśmy w okresie 5 lat żadnej

[45] J. Pawłowska, *Kolonje dla dzieci*..., dz. cyt., s. 145.

[46] J. Pawłowska, *Z życia przedszkoli. Przedszkola m. Łodzi*, „Przedszkole" 1936/1937, nr 8, s. 187.

[47] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18228: Subwencje dla instytucji..., dz. cyt., k. 92 Pismo Towarzystwa..., dz. cyt.

[48] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18221: Subwencje dla instytucji..., dz. cyt.; sygn. 18226: Subwencje dla instytucji..., dz. cyt.; sygn. 18228: Subwencje dla instytucji..., dz. cyt., k. 92 Pismo Towarzystwa..., dz.cyt.; k. 93 Pismo Towarzystwa..., dz. cyt.

> epidemii, do których dzieci w wieku przedszkolnym, a zwłaszcza dzieci nędzy, są tak bardzo skłonne. Kolonie Towarzystwa są już dobrze zagospodarowane, zakupiono inwentarz za 6137 zł. Posiadamy skompletowany inwentarz kuchenny oraz sypialniany na 75 dzieci (łóżka, 3 komplety bielizny pościelowej, koce)[49].

Z kolei wiosną 1939 r., wraz z wiceprzewodniczącą Radowicką, Pawłowska uskarżała się prezydentowi Janowi Karpińskiemu słowami:

> Brak środków materialnych nie pozwala Towarzystwu na rozszerzenie zakresu swej działalności. Z tych przyczyn 50% dzieci zakwalifikowanych w przedszkolach na kolonie przez lekarzy higienistów nie może z nich korzystać. Towarzystwo, opiekując się najmłodszymi obywatelami Łodzi, podjęło akcję profilaktyczną, rozumiejąc, iż pomoc udzielona dziecku w okresie wczesnego dziecięctwa, nie dopuści do wyniszczenia młodego organizmu w wieku szkolnym[50].

Ponieważ koszty poprowadzenia kolonii wyliczono wówczas na 13 500 zł, zarząd TKL wnioskował o dotację w wysokości 4500 zł. Miał wtedy do dyspozycji wkład własny (4000 zł) oraz subwencję z Wojewódzkiego Komitetu Pomocy Dzieciom (5 000 zł)[51]. Niestety, w ostatecznym głosowaniu nad podziałem dotacji miejskich przewidzianych dla instytucji społecznych na rok 1939 w ogóle nie uwzględniono prośby Towarzystwa. Toteż z pomocą pośpieszył naczelnik WOS Stanisław Wojdan, który na posiedzeniu Magistratu 16 czerwca 1939 r. wystąpił z wnioskiem o przyznanie TLK 1000 zł[52]. Propozycję tę zaakceptowano i poparto uchwałą[53].

Lato 1939 r. było ostatnim okresem działalności tej pożytecznej organizacji.

---

[49] APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18228: Subwencje dla instytucji..., dz. cyt., k. 93 Pismo Towarzystwa..., dz. cyt.

[50] Tamże.

[51] Tamże, k. 95 Projekt preliminarza budżetowego urządzenia kolonij letnich; k. 92 Pismo Towarzystwa..., dz. cyt.

[52] Tamże, k. 7 Wyciąg z protokołu posiedzenia Magistratu m. Łodzi w dn. 16 czerwca 1939 r.; k. 91 Pismo Stanisława Wojdana..., dz. cyt.

[53] Tamże, k. 2 Wyciąg z protokołu posiedzenia Magistratu m. Łodzi w dn. 16 czerwca 1939 r. w sprawie o dofinansowanie instytucji społecznych, uchwała 216.

Konkluzja

Idea wypoczynku w formie kolonii letnich dla najmłodszych łodzian mogła zostać urzeczywistniona dzięki operatywności, społecznemu zaangażowaniu i pracowitości Janiny Pawłowskiej. Komitet, a następnie Towarzystwo Kolonii Letnich dla Dzieci w Wieku Przedszkolnym, pod jej przewodnictwem funkcjonował raptem kilka lat (1933–1939), ale organizacja podjęła działalność w krytycznym – z uwagi na uwarunkowania ekonomiczne i społeczne – okresie w historii miasta i mieszkańców. Członkowie Towarzystwa zatroszczyli się o dzieci, które – głównie z powodu wieku i odmiennych możliwości psychofizycznych – nie mogły uczestniczyć w akcjach kolonijnych adresowanych do uczniów szkół powszechnych. W miarę upływu lat powiększono zaplecze materialne obiektu kolonijnego (przede wszystkim stał się on własnością TKL), zwiększono liczbę uczestników wypoczynku i letnich turnusów, zadbano o właściwą opiekę higieniczno-zdrowotną. Działalność Towarzystwa należy więc uznać za potrzebną i komplementarną w stosunku do inicjatyw samorządowych, a przede wszystkim – nowatorską. Pozytywnie trzeba również ocenić kwestię organizacji niełatwego przecież wypoczynku dla dzieci najmłodszych, pozostawiających na miesiąc swój rodzinny dom. Podziw współczesnych praktyków edukacji przedszkolnej mogą budzić rozwiązania metodyczne stosowane wówczas na koloniach letnich, w których nietrudno odnaleźć idee „nowego wychowania": szacunku do dziecka, respektowania jego potrzeb, tworzenia warunków do nieskrępowanej dziecięcej aktywności, umożliwienia obserwacji przyrody, a ponadto czerpania zdrowia z zasobów środowiska naturalnego. Znajomość podejścia Pawłowskiej do problematyki wychowania dziecka i jej koncepcji wspierania najmłodszych pozwala sformułować wniosek, że łódzka propagatorka międzywojennej edukacji przedszkolnej zainicjowała i rozwinęła pionierską formę opieki nad *maleńkim* dzieckiem.

Bibliografia

Źródła:

a) Archiwum Państwowe w Łodzi, Akta miasta Łodzi, Wydział Opieki Społecznej:
Sygn. 18221: Subwencje dla instytucji opiekuńczych 1936, k. 23 Pismo J. Pawłowskiej do Prezydenta m. Łodzi W. Głazka z 27 maja 1936.

Sygn. 18226: Subwencje dla instytucji opiekuńczych 1939, k. 257 Pismo J. Pawłowskiej do Prezydenta m. Łodzi M. Godlewskiego z 17 listopada 1937.

Sygn. 18228: Subwencje dla instytucji opiekuńczych 1939, k. 2 Wyciąg z protokołu posiedzenia Magistratu m. Łodzi w dn. 16 czerwca 1939 r. w sprawie o dofinansowanie instytucji społecznych, uchwała 216; k. 7 Wyciąg z protokołu posiedzenia Magistratu m. Łodzi w dn. 16 czerwca 1939 r.; k. 91 Pismo Stanisława Wojdana do Prezydenta m. Łodzi z 5 czerwca 1939; k. 92 Pismo Towarzystwa Kolonii Letnich dla Dzieci w Wieku Przedszkolnym do Prezydenta m. Łodzi z 24 maja 1939; k. 93 Pismo Towarzystwa Kolonii Letnich dla Dzieci w Wieku Przedszkolnym do Prezydenta m. Łodzi Jana Karpińskiego z 31 marca 1939; k. 95 Projekt preliminarza budżetowego urządzenia kolonij letnich.

Sygn. 18489: Sprawy zasadnicze [kolonii dla dzieci] 1924. Sprawozdanie opisowe 4-letniej akcji Kolonji leczniczej im. Rektora Dr. Med. Józefa Brudzińskiego w Busku. Rok 1923.

b) Archiwum Zakładu Etnografii Instytutu Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego:

Sygn. B 1899. Tematyka wywiadu: Opieka, higiena, zdrowotność dziecka w rodzinie robotniczej.

Opracowania:

Babicki J. C., *Opieka nad dziećmi w rodzinach zastępczych*, „Praca i Opieka Społeczna" 1934, nr 4.

Balcerek M., *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918–1939*, PWN, Warszawa 1978.

Bronstein-Łychowska M. (red.), *Polityka społeczna państwa polskiego*, Nakładem Ministerstwa Opieki Społecznej, Warszawa 1935.

Daszyńska-Golińska Z., *Zagadnienie ludności i bezrobocia*, „Praca i Opieka Społeczna" 1931, nr 3.

Dekret z dnia 7 lutego 1919 r. o obowiązku szkolnym, Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego 1919 Nr 2.

Dydusiak L., *Opieka publiczno-prawna nad dzieckiem w Polsce*, Drukarnia Urzędnicza, Lwów 1938.

Działalność Funduszu Pracy, „Praca i Opieka Społeczna" 1935, nr 1.

Kolonie letnie i sanatoria, „Opieka nad Dzieckiem" 1923, nr 1.

Jakubiak K., *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczpospolitej*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1997.

Krzywicki L., *Kryzys obecny w oświetleniu porównawczym*, „Praca i Opieka Społeczna" 1931, nr 3.

Landau Z., Tomaszewski J., *Kapitały obce w Polsce 1918–1939. Materiały i dokumenty*, „Książka i Wiedza", Warszawa 1964.

Majewska A. (red.), *Rodziny zastępcze Łodzi*, Polski Instytut Służby Społecznej, Łódź 1948.

Michalska I., *Życie łódzkich rodzin w czasach kryzysu ekonomicznego lat trzydziestych XX wieku w przekazie gazety „Ilustrowania Republika"*, „Wychowanie w Rodzinie" 2016, t. 14.

Opieka Społeczna, „Praca i Opieka Społeczna" 1922, nr 3–4.
Pawłowska J., *Kolonje dla dzieci z przedszkoli*, „Przedszkole" 1933/1934, nr 8.
Pawłowska J., *Z życia przedszkoli. Przedszkola m. Łodzi*, „Przedszkole" 1936/1937, nr 8.
Pawłowska J., *Z życia przedszkoli. Przedszkole i dom, wzajemne oddziaływanie oraz wpływy*, cz. I, „Przedszkole" 1935/1936, nr 6.
Pawłowska J., *Z życia przedszkoli. Przedszkole i dom, wzajemne oddziaływanie oraz wpływy*, cz. II, „Przedszkole", 1935/1936, nr 7.
Połączenie Funduszu Bezrobocia z Funduszem Pracy, „Praca i Opieka Społeczna" 1934, nr 3.
Rosset E., *Zagadnienia gospodarki samorządowej miasta Łodzi*, Magistrat miasta Łodzi, Łódź 1926.
Rozporządzenie ministra zdrowia publicznego z 22 lutego 1922 r. o utworzeniu Rady Tymczasowej i Komisji do Spraw Kolonii Letnich, M.P. 1922, nr 74.
Rzepkowski A., *Ludność miasta Łodzi w latach 1918–1939*, Ibidem, Łódź 2008.
Skodlarski J., *Zarys historii gospodarczej Polski*, PWN, Warszawa – Łódź 2000.
Skrzydło L., *Rody fabrykanckie*, cz. 1, Oficyna Bibliofilów, Łódź 2000.
Sosnowska J., *Dom rodzinny dziecka robotniczego w Łodzi w okresie międzywojennym w świetle materiałów etnograficznych*, „Wychowanie w Rodzinie" 2018, t. 18.
Sosnowska J., *Janina Pawłowska (1895–1972) i jej koncepcja wychowania oraz opieki nad dziećmi w międzywojennej Łodzi*, [w:] U. Kozłowska, T. Sikorski, A. Wątor (red.), *Obywatelki na obcasach. Kobiety w życiu publicznym* (*XIX – XXI w.*), t. 1, Wydawnictwo von borowiecky, Radzymin – Warszawa 2016.
Sosnowska J., *Prekursorskie inicjatywy Łodzi doby międzywojennej w edukacji, wychowaniu i opiece nad dzieckiem*, „Pedagogika. Studia i rozprawy" 2019, t. 28.
Sosnowska J., *Z dziejów opieki społecznej w Polsce międzywojennej. Półkolonie letnie w Łodzi*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2018.
Statut Miejscowy o wprowadzeniu przymusu szkolnego w m. Łodzi, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi" 1919, nr 10.
Tazbir S., *Podstawy organizacyjne urządzeń kolonijnych i półkolonijnych*, [w:] *Kolonie i półkolonie dla dzieci i młodzieży*, Stołeczny Komitet Pomocy dzieciom i Młodzieży, Warszawa 1938.
Wachowska B., *Życie gospodarcze Łodzi w okresie międzywojennym*, Prezydium Łódzkiego Komitetu Frontu Jedności Narodu, UŁ, Łódź 1973.
Walka Rządu Polskiego z bezrobociem w okresie ostatniego kryzysu, „Praca i Opieka Społeczna" 1933, nr 2.
Wisławski T., *Opieka społeczna w mieście Łodzi w latach 1927–1932*, Drukarnia Polska Ludomira Mazurkiewicza, Łódź 1933.

Rozdział II

Współczesne konteksty rodziny

Contemporary context of family upbringing

doi: 10.34616/wwr.2018.3.119.142

„Wychowanie w Rodzinie" t. XIX (3/2018)

nadesłany: 29.11.2018 r. – przyjęty: 18.01.2019 r.

Krystyna DZIUBACKA*

Refleksje nad wybranymi obszarami warunków życia rodziny w setną rocznicę odzyskania przez Polskę niepodległości

Reflections on selected areas of families' living conditions on the 100th anniversary of Poland's regaining independence

Streszczenie

Cele: Celem artykułu jest rozważanie zróżnicowanych aspektów funkcjonowania współczesnej polskiej rodziny, prezentacja wybranych obszarów warunków jej życia oraz wskazanie czynników je determinujących. Termin realizacji badań stanowiących podstawę opracowania, zbieżny z obchodami setnej rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości, sprzyjał refleksji nad zmianami w systemie wartości Polaków oraz ich postawami.

Metody: W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, w której wykorzystano kwestionariusz wywiadu, zawierający 54 pytania (zarówno otwarte, jak i zamknięte) oraz metody statystyczne, umożliwiające analizę materiału ilościowego.

Wyniki: Kierunek zmian zachodzących w funkcjonowaniu współczesnej polskiej rodziny (związany z jej strukturą, poziomem życia, zaangażowaniem w sprawy pozarodzinne) jest zgodny z tym, jaki można zaobserwować w in-

* e-mail: krystyna.dziubacka@uni.edu.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska. ORCID: 0000-0003-1338-6478

nych krajach europejskich. Analiza systemu uznawanych wartości potwierdza jego względną trwałość oraz wskazuje na przywiązywanie większej wagi do bezpieczeństwa.

Wnioski: W badaniu ujawniono, że bezpieczeństwo jest wartością, na której współczesna rodzina koncentruje się w większym stopniu. Sugeruje to albo wyraźniejsze akcentowanie problemów już istniejących, albo pojawienie się nowych obszarów zagrożenia. Obok tych lęków, których występowanie w rodzinie czy w miejscu jej zamieszkania było już wielokrotnie rejestrowane w badaniach, pojawiła się obawa przed „obcymi". Niemniej pozytywne oceny warunków życia oraz satysfakcji z niego przeważyły nad ocenami sygnalizującymi brak zadowolenia.

Słowa kluczowe: rodzina, wartości, warunki życia, postawy, patriotyzm, bezpieczeństwo

Abstract

Aims: The considerations presented in this paper focus on the contemporary Polish family in the context of various aspects of its functioning, with an attempt to present selected areas of living conditions and to indicate the factors determining them. The time frame of the research on which the study was based, coinciding with the celebrations commemorating the 100th anniversary of Poland's regaining independence, was conducive to reflection on the changes in the system of values of Poles and on their attitudes.

Methods: The research was conducted by means of a diagnostic survey, using an interview questionnaire containing 54 open-ended and closed-ended questions as well as statistical methods enabling the analysis of quantitative material.

Results: The changes taking place in the contemporary Polish family, in terms of their direction, are consistent with those observed in other European countries (structure, standard of living, involvement in matters other than those related to family life). A system of recognised values confirms its relative durability, with an increased focus on safety.

Conclusions: The study revealed an increase in the family's focus on the value of "safety", which indicates the existence of specific areas of threat. Apart from fears whose presence in the family or in the place of residence has already been repeatedly recorded in numerous studies, the fear of "strangers" appeared. However, positive assessments of living conditions and satisfaction with it outweighed those that signalled dissatisfaction.

Keywords: family, values, living conditions, attitudes, patriotism, safety

Wprowadzenie

Rodzina jest stałym elementem życia człowieka i podstawowym środowiskiem jego rozwoju. Jej istnienie to gwarancja stabilizacji społeczeństw:

upadają cywilizacje, kultury, ideologie, a rodzina trwa[1]. Społeczno-kulturowe uobecnianie się rodziny jest warunkowane charakterem i zakresem zmian zachodzących w przestrzeni politycznej, społecznej i ekonomicznej. Przekładają się one zarówno na szeroko pojętą sytuację rodziny, jak i specyfikę czynników ją kreujących w określonym miejscu i czasie. Zdeterminowana historią i kulturą zmienność cech konstytuujących rodzinę sprawia, że trudne bywa sformułowanie ogólnej i względnie jednolitej definicji tej małej grupy społecznej. W naukach społecznych przyjmuje się, że składa się ona z osób spokrewnionych i spowinowaconych: nie ustala się jej liczebności, „wskazuje jednakże, że są to dwie osoby związane węzłem małżeńskim lub wspólnym zamieszkiwaniem (konkubinat, kohabitacja) i prowadzeniem wspólnego gospodarstwa domowego oraz ich dzieci albo też jedno z rodziców z dzieckiem (dziećmi)”[2]. Podkreśla się przy tym, że rodzina pełni dwa doniosłe dla społeczeństwa zadania – są nimi prokreacja i socjalizacja młodego pokolenia. Pierwsze stanowi o wspomnianej już wcześniej trwałości społeczeństwa[3], drugie – o jego jakości, co obrazują słowa Jana Zamoyskiego: „Zawsze takie Rzeczpospolite będą, jakie ich młodzieży chowanie”[4].

Świadomość społecznej rangi rodziny nakłada na środowiska naukowe obowiązek w zakresie jej diagnozowania, w tym śledzenia kierunku dokonujących się przemian, a dbałość o jej stan, warunki egzystencji oraz przyszłość stanowi priorytetowe zadanie dla państwa (jego organów) i społeczeństwa[5]. Realizacja wspomnianych znajduje swój wyraz zarówno w rosnącej liczbie publikacji odwołujących się do różnych aspektów funkcjonowania rodziny, jak i w chroniących ją regulacjach prawnych oraz założeniach polityki społecznej, u podstaw której leży jej wysoka jakość.

---

[1] M. Ogryzko-Wiewiórska, *Rodzina polska u progu nowego wieku*, [w:] Z. Tyszka (red.), *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2001, s. 37–45.

[2] D. Szrejder, *Rodzina w kryzysie demograficznym*, [w:] E. Wojtaś, J. Wojtaś (red.), *Wrocławskie reminiscencje socjologiczne. Kontynuacja*, DI CUBA, Wrocław 2019, s. 202.

[3] M. Ogryzko-Wiewiórska, *Rodzina polska*…, dz. cyt., s. 37.

[4] *Zamoyski Jan, Zawsze takie*..., Encyklopedia PWN, https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Zamoyski-Jan;4000199.html [dostęp: 28.11.2019].

[5] Z. Tyszka, *Stan i przeobrażenia rodzin polskich na przełomie wieków XX i XXI. Niedawna przeszłość i teraźniejszość*, [w:] Z. Tyszka (red.), *Współczesne rodziny polskie*, dz. cyt., s. 16.

„Rodzina wysokiej jakości" to rodzina legitymująca się określonymi parametrami kapitału społecznego, który jest nie tylko warunkiem wychowania i kształcenia dzieci „wyższej jakości"[6]. Stan zdrowia członków rodziny, jej styl życia, charakter relacji, aspiracje życiowe, poziom osiąganej z życia satysfakcji, system wartości, sposób postrzegania i oceniania przeszłości, rozumienia przyszłości oraz postawy wobec zachodzących zmian przekładają się na status społeczny i ekonomiczny rodziny. W rezultacie stanowią istotny czynnik wzrostu gospodarczego i rozwoju cywilizacyjnego danego społeczeństwa czy kraju. Rodzinie poświęcone jest również niniejsze opracowanie, a inspiracją do podjętej refleksji stała się przypadająca na rok 2018 setna rocznica odzyskania przez Polskę niepodległości. Okoliczności te sprzyjały zadumie nie tylko nad kosztami, jakie poniosło polskie społeczeństwo w swej drodze ku wolności, lecz przede wszystkim nad rodziną, która niejednokrotnie w naszej historii musiała się mierzyć z wyzwaniami zagrażającymi jej istnieniu. Rodzina przetrwała czasy zaborów oraz dwu wojen światowych, a pojęcie matki – Polki, jak dowodzi Zbigniew Tyszka, „jest pozostałością naszej trudnej przeszłości politycznej i świadczy o niebanalnej roli, jaką polska rodzina odegrała w minionych czasach"[7]. Stanowiła ona gwarancję ciągłości kulturowej i przekazywania wartości rodzinnych, specyficznie zespolonych z wartościami patriotycznymi, co charakterystyczne – zdaniem przywoływanego tu autora – dla dziedzictwa narodu żyjącego dłuższy czas pod zaborami.

> Nie mając własnego państwa oraz odczuwając niedobór własnych instytucji kulturalnych, oświatowych i politycznych, nasi pradziadowie uczynili z rodzin bastion polskości socjalizujący poszczególne pokolenia. Tutaj przekazywano mowę ojczystą, narodowe tradycje i obyczaje, uczono historii Polski i pieśni powstańczych, wpajano przekonanie o konieczności odrodzenia ojczyzny[8].

[6] A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, *Kapitał ludzki i systemowy*, [w:] A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, A. Rychard (red.), *Strategie i system. Polacy wobec zmiany społecznej*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2000, s. 58.

[7] M. Ogryzko-Wiewiórska, *Rodzina polska*…, dz. cyt., s. 37 i n.

[8] Z. Tyszka, *Człowiek i rodzina w XXI wieku. Czas nadziei czy cywilizacja udręki?*, [w:] Z. Tyszka (red.), *Rodzina w czasach szybkich przemian*, Wydawnictwo UMK, Poznań 2002, s. 18.

Tak jak w czasach zaborów, tak i w okresach późniejszych rodzina polska doświadczała emigracji wymuszanej względami politycznymi i ekonomicznymi, traumatyzującej i (nierzadko trwale) ją dekompletującej. Musiała sprostać konsekwencjom kryzysów gospodarczych, determinujących szeroko pojęte warunki życia (bytu), często ograniczających możliwości zaspokajania podstawowych potrzeb[9].

Spojrzenie na współczesną rodzinę skłania do poszukiwania odpowiedzi na wiele pytań. Z jakimi problemami na co dzień zmaga się rodzina? Jakie czynniki determinują warunki jej życia? Na jakich wartościach opiera ona swoje funkcjonowanie i czy wśród tych najważniejszych jest miejsce dla – tak niegdyś przez nią cenionych – wartości patriotycznych? Jakie manifestuje postawy wobec określonych wyzwań społeczno-politycznej rzeczywistości? Czy jest gotowa udzielić wsparcia tym, którzy dzisiaj – jak w poprzednich stuleciach rodzina polska – przebywają na obczyźnie i potrzebują pomocy?

Próba odpowiedzi na te i inne pytania pojawiające się w toku rozważań została podjęta w dalszej części opracowania. Poprzedzą ją opis organizacji i przebiegu badań oraz społeczno-demograficzna charakterystyka jego uczestników.

Organizacja i przebieg badań

Podstawą do poszukiwania odpowiedzi na pytania sformułowane powyżej stały się badania terenowe, przeprowadzone na przełomie lat 2017 i 2018[10]. Termin ich realizacji był zbieżny z wielomiesięcznymi – bardzo medialnymi w swym charakterze – obchodami setnej rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości. Zgodnie z przyjętym założeniem towarzysząca tym okolicznościom atmosfera mogła sprzyjać refleksji nad obecną sytuacją kraju, jego bezpieczeństwem (w tym bezpieczeństwem rodziny), nad systemem preferowanych wartości oraz własnym patriotyzmem.

[9] Tamże, s. 17.

[10] Były to badania własne realizowane w ramach dotacji statutowej na utrzymanie potencjału badawczego.

Warunki życia, stanowiące zasadniczy punkt rozważań, zdefiniowano tu jako poziom satysfakcji z funkcjonowania jednostki (rodziny) w takich obszarach, jak ekonomia i rynek pracy, życie społeczne, stan środowiska naturalnego oraz **poczucie bezpieczeństwa** – rozumiane tutaj jako sytuacje, „w których społeczeństwo może utrwalać i pielęgnować wartości decydujące o tożsamości (ideały, wartości duchowe) oraz określony styl życia”[11]. Metodą organizującą badania był sondaż diagnostyczny, a narzędziem – ankieta kwestionariuszowa, zbudowana z 54 pytań (zamkniętych i otwartych). Jej adresaci to dorośli (powyżej 25. roku życia) przedstawiciele obojga płci, niepozostający na utrzymaniu rodziców, bez względu na miejsce zamieszkania w Polsce i bez względu na ich status społeczny. Projekt realizowano w miejscowościach wyłonionych drogą losowania: przypisani do określonego województwa ankieterzy losowali z katalogu nazw miejscowości tę, która stała się terenem prowadzonych przez nich badań. Następnie, w zależności od wielkości jednostki administracyjnej (definiowanej liczbą mieszkańców)[12], losowano dzielnicę i/lub osiedle, aż do momentu sprecyzowania sposobu wyłaniania potencjalnych uczestników pomiaru (co n-ty element zbioru). Ankieterami byli przygotowani do tego zadania studenci, wyrażający gotowość do uczestniczenia w niniejszym projekcie. Ze zgromadzonego i przeanalizowanego pod względem poprawności wypełnionych kwestionariuszy materiału empirycznego (2986 ankiet) wyłoniono tę jego część, w której dokonana przez respondenta charakterystyka własnej rodziny, w zgodzie z przyjętymi dla celów niniejszego opracowania założeniami, spełniała warunek definicyjny rodziny małej[13], uwzględniała jej funkcje: prokreacyjną, socjalizująco-opiekuńczą i ekonomiczną. Tym sposobem do dalszych analiz zakwalifikowano 1758 ankiet, których autorzy

[11] G. Michałowska, *Bezpieczeństwo kulturowe w warunkach globalizacji procesów społecznych*, [w:] D. B. Bobrow, E. Haliżak, R. Zięba (red.), *Bezpieczeństwo narodowe i międzynarodowe u schyłku XX wieku*, tłum. A. Wawrowaska-Sulowska [i in.], Scholar, Warszawa 1997, s. 132.

[12] Typologia miast według liczby ludności: miasta małe – do 20 000, miasta średnie – od 20 000 do 100 000, miasta duże – 100 000 i więcej. *Miasta w liczbach 2009*, GUS, s. 1, https://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/oz_miasta_w_liczbach_2009_notatka_infor.pdf [dostęp: 28.11.2019].

[13] A. Żurek, *Relacje zachodzące pomiędzy miejską rodziną małą a rodziną dużą*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 2001, t. 13, s. 57–70.

byli przedstawicielami rodzin dwupokoleniowych, złożonych z rodziców (rodzica) oraz pozostających na ich utrzymaniu nieletnich dzieci. Uzyskane dane opracowano statystycznie. Choć zgromadzonego materiału empirycznego nie można traktować jako reprezentatywnego, niemniej opracowane wyniki – dzięki ich walorom poznawczym – spełniły warunek wykorzystania ich jako podstawy podjętej refleksji.

Społeczno-demograficzne cechy badanych i oceny wybranych obszarów warunków życia

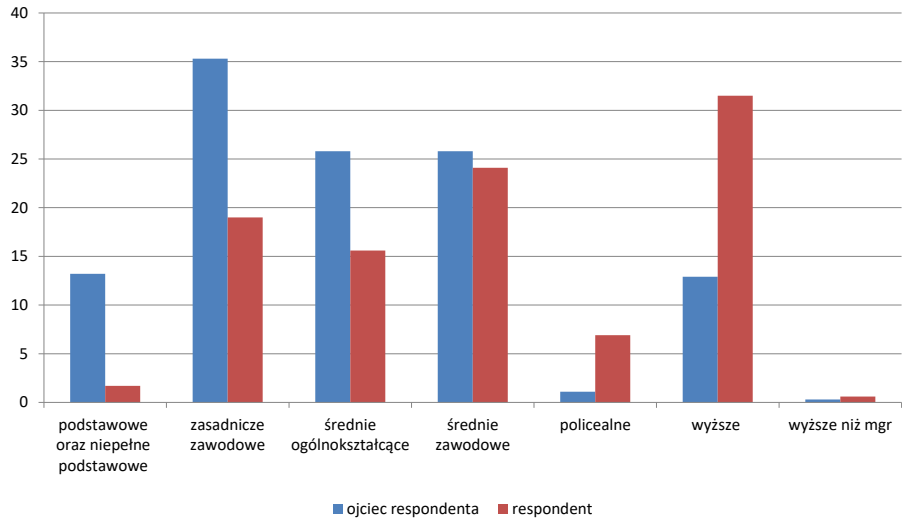
Wszystkie uczestniczące w pomiarze osoby były obywatelami Polski, o nieznacznie zróżnicowanych poglądach religijnych, lokujących się w kręgu kultury chrześcijańskiej (w zdecydowanej większości zadeklarowani katolicy). W tej grupie przeważały kobiety – 54,2%[14]. Najmłodszy respondent miał 25 lat, najstarszy wkroczył w 51. rok życia. Zgodnie z oświadczeniami – 66,3% badanych pozostawało w związku formalnym, rozumianym tu jako tradycyjne małżeństwo przedstawicieli obojga płci. Na funkcjonowanie w związku nieformalnym wskazało 13,7% respondentów. Samotne rodzicielstwo to domena 15,1% badanych, przy czym 11,4% spośród nich podkreśliło, że jest ono wynikiem określonych wyborów (na przykład preferowanego stylu życia), a w przypadku 3,7% – konsekwencją śmierci jednego z rodziców, natomiast 4,8% ankietowanych to małżeństwa formalnie rozwiedzione. W kontekście dzietności najliczniej reprezentowane są rodziny z dwójką potomstwa – 48,8%, następnie rodziny z jednym dzieckiem – 30,2%. Posiadanie trójki dzieci potwierdziło 17,8% przedstawicieli rodzin, a czwórki i więcej – 3% badanych[15]. Rodziny pochodziły z różnych regionów i rejonów Polski, przy czym 37,5% z nich mieszkało na obszarach

[14] Zarejestrowana dysproporcja płci mogła wynikać zarówno z losowości w doborze uczestników pomiaru, jak i z potwierdzonego licznymi badaniami faktu, że kobiety częściej niż mężczyźni deklarują gotowość udziału w tego rodzaju badaniach.

[15] Obraz sytuacji rodzinnej jest zgodny z wskazywanymi w literaturze trendami przemian, o których Anna Kwak pisała: „Następuje obniżenie się wskaźnika zawierania małżeństw, spadek dzietności, wzrost liczby rozwodów, wzrost liczby niezamężnych matek czy rodzin niepełnych". A. Kwak, *Kierunki przemian rodziny. Alternatywy dla małżeństwa*, „Roczniki Socjologii Rodziny" 2001, t. 13, s. 19.

wiejskich, pozostałe – w miastach różnej wielkości: małych – 29,2%, średniej wielkości – 19,3% i dużych – 13,8%. Miejsce swojego zamieszkania jako atrakcyjne pod względem możliwości zaspokajania istotnych dla rodziny potrzeb oraz dostępu do osiągnięć cywilizacyjnych oceniło 51,9% respondentów. Negatywnie w tym kontekście swoją miejscowość oceniło 20,6% badanych, a 26,8% nie potrafiło jednoznacznie zrównoważyć (ocena subiektywna) jej zalet z występującymi lokalnie problemami (brak zdecydowania). Status społeczny ankietowanych osób różnicuje zarówno poziom wykształcenia, jak i powiązana z nim pozycja na rynku pracy. W badanej grupie najliczniej reprezentowani byli respondenci legitymujący się wykształceniem wyższym (42,1%) oraz średnim ogólnokształcącym i średnim zawodowym (39,6%). Posiadanie wykształcenia zasadniczego (zawodowego) deklarowało 16% badanych, a podstawowego – 1,7% respondentów. Poziom wykształcenia, traktowany tu jako jeden z elementów kapitału ludzkiego, pozytywnie kontrastuje w zestawieniu z poziomem wykształcenia ojców uczestników pomiaru (wykres 1).

Wykres 1. Poziom wykształcenia dwóch pokoleń (w proc.)
Figure 1. Level of education of two generations (in %)

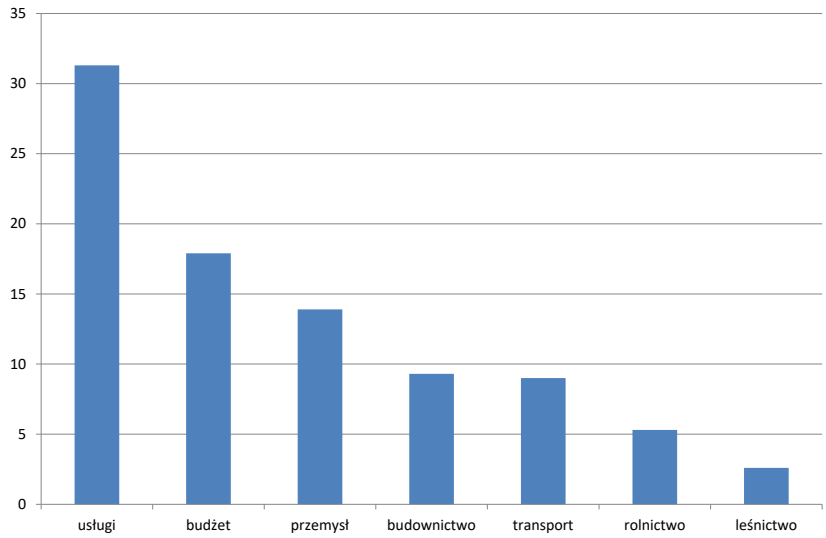


Źródło: Badania własne.
Source: Developed by the author.

Jest on przy tym zgodny ze wskazywaną w literaturze międzypokoleniową dynamiką wzrostu poziomu wykształcenia młodszego pokolenia w porównaniu do osiągnięć edukacyjnych i stratyfikacyjnych pokolenia rodziców[16].

W nowoczesnych społeczeństwach wykształcenie determinuje pozycję jednostki na rynku pracy, a tym samym sytuację ekonomiczną – jej i całej rodziny. Wśród respondentów (jako reprezentantów rodzin) zdecydowana większość (87,5%) to ludzie aktywni zawodowo. Dla uściślenia warto dodać, że 43% spośród nich to pracownicy najemni firm prywatnych, 31,9% – pracownicy najemni firm państwowych, a 10,8% właściciele firm. Wykres 2 ukazuje sektory gospodarki, w których zatrudnieni są respondenci, oraz liczbę zatrudnionych respondentów w każdym z nich.

Wykres 2. Sektor zatrudnienia respondentów (w proc.)
Figure 2. Employment sector of the respondents (in %)



Źródło: Badania własne.
Source: Developed by the author.

Wśród uczestników pomiaru znalazły się również osoby pozostające poza rynkiem pracy. Należą do nich bezrobotni – 3,8% (w tym z prawem

[16] B. Kołaczek, *Dostęp młodzieży do edukacji. Zróżnicowania, uwarunkowania, wyrównywanie szans*, Wydawnictwo IPiSS, Warszawa 2004.

do zasiłku – 1,45%, bez prawa do zasiłku – 2,35%), osoby stale niepracujące zawodowo – 1,5% (na przykład gospodynie domowe), renciści – 1,8%, emeryci – 4,6% i osoby o innym statusie – 0,5%.

Należy zaznaczyć, że próba analizy sytuacji ekonomicznej rodziny jest trudna ze względu na problem ustalenia faktycznego poziomu jej dochodów: pytanie o przychody jest kłopotliwe, a uzyskana odpowiedź – często niezgodna ze stanem faktycznym[17]. Z tego powodu posłużono się wskazaniem różnorodności źródeł uzyskiwanych dochodów (nie ich ilości ani wysokości), stanowiących elementy składowe budżetów domowych. Zgodnie z deklaracjami głównym źródłem utrzymania w przypadku 73,5% badanych jest stała praca wszystkich dorosłych członków rodziny, z kolei stała praca tylko jednego członka rodziny buduje 21,3% budżetów domowych[18]. Podstawą lub ich uzupełnieniem były także (według liczby wskazań): świadczenia socjalne z tytułu „500+" (12,4%), świadczenia emerytalne lub rentowe (9,1%), plony z własnego ogródka, działki (3,5%)[19], praca sezonowa w Polsce (3,4%) oraz praca sezonowa poza granicami kraju (2,7%)[20]. Przy braku twardych wskaźników kontynuacja rozważań na temat statusu ekonomicznego rodziny była możliwa tylko przy odwołaniu się do subiektywnych jego ocen. Analizy wykazały, że 51,3% badanych to ludzie usatysfakcjonowani z warunków bytu, a 10,3% spośród nich poziom satysfakcji ocenia bardzo wysoko. Z kolei 37% ankietowanych warunki bytu ocenia względnie dobrze, z zaznaczeniem, że w budżecie domowym pojawiają się braki. Nie jest on natomiast satysfakcjonujący dla 11,6% respondentów, przy czym 0,5% z tej grupy ocenia finansową sytuację rodziny jako bardzo złą. Problemy z dokonaniem oceny pojawiły się u 1,8% badanych. Ocenę swojej sytuacji finansowej przez respondentów przedstawia wykres 3.

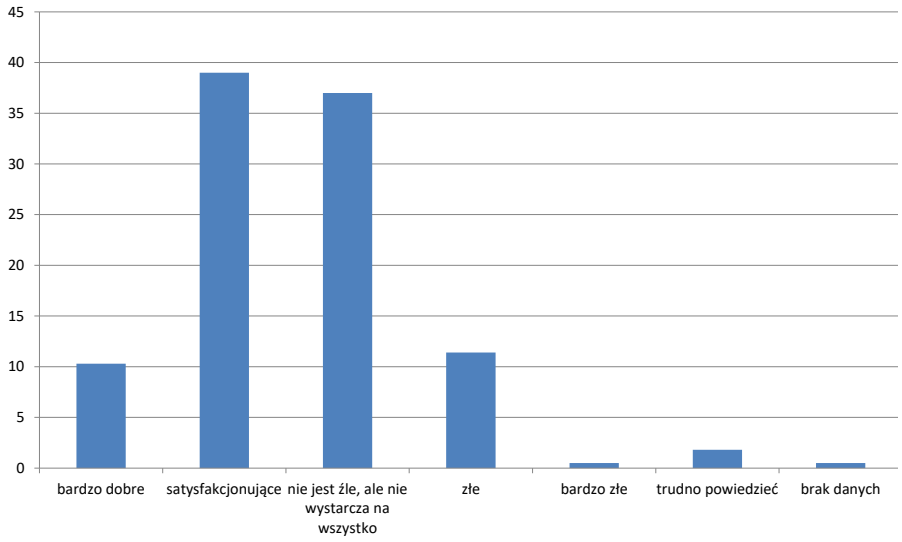
[17] B. Fedyszak-Radziejowska, *Wieś i rolnicy cztery lata po akcesji. Początek procesu transformacji*, [w:] K. Zagórski (red.), *Życie po zmianie. Warunki życia i satysfakcje Polaków*, Scholar, Warszawa 2009, s. 208.

[18] Trzech przedstawicieli rodzin zgłosiło brak stałego źródła dochodu.

[19] W kategorii tej nie uwzględniono przychodów uzyskiwanych z prowadzenia gospodarstwa rolnego.

[20] Wśród badanych 1,2% deklarujących posiadanie dodatkowych źródeł dochodu odmówiło ich ujawnienia.

Wykres 3. Oceny ekonomicznych podstaw bytu (w proc.)
Figure 3. Assessments of the economic basis of existence (in %)

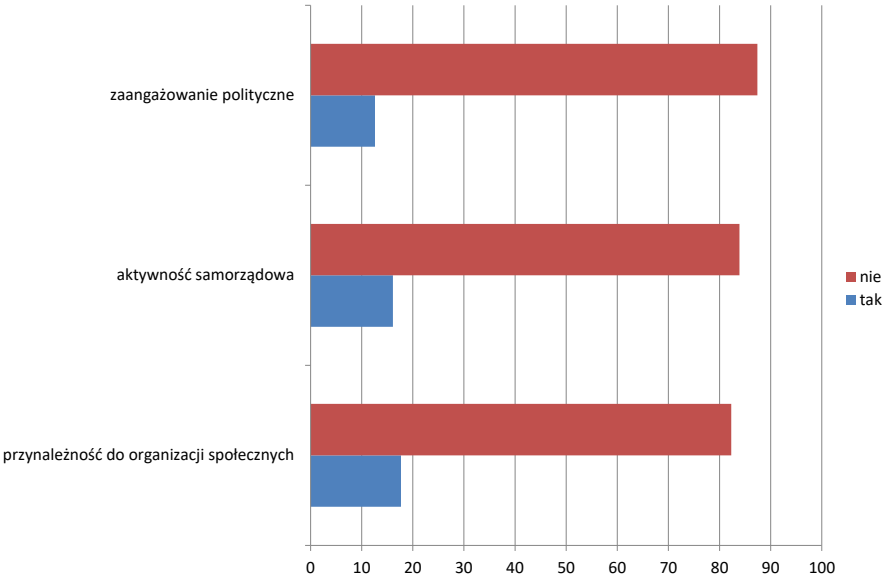


Źródło: Badania własne.
Source: Developed by the author.

Na uwagę zasługuje tu jeszcze fakt, że w opinii 60,4% respondentów sytuacja ekonomiczna ich rodzin (przekładająca się na warunki życia) w porównaniu z okresem sprzed pięciu lat zdecydowanie się poprawiła. Pogorszenie warunków bytu w ciągu wskazanego czasu sygnalizowało 10,8% badanych, a 28,6% oceniło, że budżet ich rodzin pozostał na niezmienionym poziomie.

Ostatnim z elementów charakterystyki uczestników pomiaru były postawy obywatelskie. W związku z faktem, że problematyka obywatelskości nie mieściła się w głównym nurcie badań, ich analizę przeprowadzono na podstawie deklaracji zaangażowania w sprawy społeczne, polityczne i aktywność organizacyjną (wykres 4).

Wykres 4. Aktywność w wybranych obszarach życia społecznego (w proc.)
Figure 4. Activity in selected areas of social life (in %)



Źródło: Badania własne.
Source: Developed by the author.

W zadaniu polegającym na określeniu sposobu zaangażowania w poszczególnych obszarach uwzględniono różne formy aktywności z wyłączeniem aktywności wyborczej. W obszarze zaangażowania politycznego respondenci deklarowali: przynależność partyjną, udział w wiecach politycznych, udział w dyskusjach na tematy polityczne, oglądanie programów komentujących wydarzenia polityczne w Polsce i na świecie. W obszarze zaangażowania społecznego wskazano na: angażowanie się w działania samorządu, w działania na rzecz społeczności lokalnej, wolontariat, pomoc potrzebującym, udział w Wielkiej Orkiestrze Świątecznej Pomocy, działania służące ochronie środowiska, opiekę nad zwierzętami (bezdomne koty) i inne. W porównaniu z dostępnymi w literaturze opisami poziomu zaangażowania Polaków w wymienionych aktywnościach[21] uzyskany

[21] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, „Contemporary Economics" 2015, vol. 9, nr 4, s. 314 i n.

obraz jest dość korzystny. Należy zaznaczyć, że ten wysoki, jak na polskie warunki, wynik zaangażowania społecznego może być konsekwencją sposobu gromadzenia informacji na ten temat. Sformułowanie pytania: „Czy rodzina angażuje się (na przykład w politykę)?", dawało respondentowi możliwość wypowiedzenia się w imieniu swoim oraz w imieniu drugiego członka rodziny (oraz dzieci w przypadku angażowania się w sprawy społeczne).

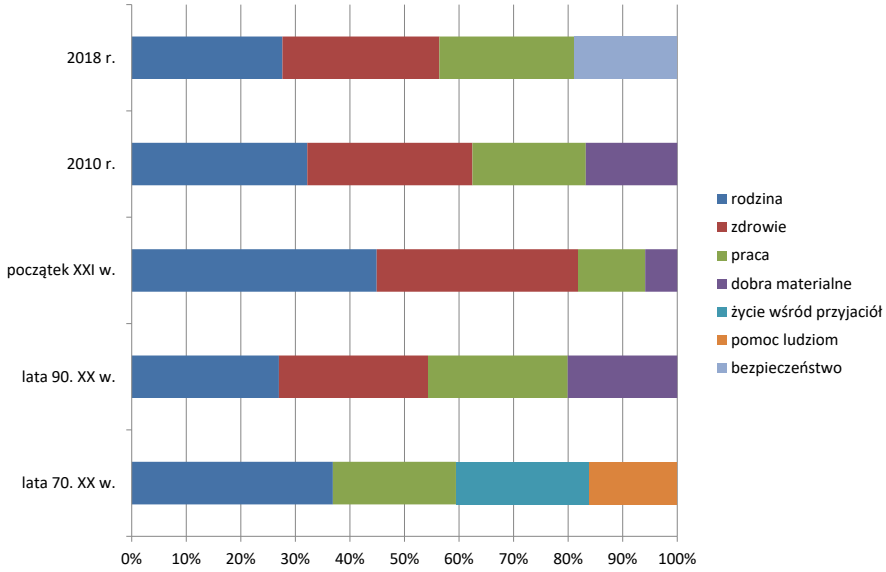
Odniesienia aksjologiczne i postawy wobec określonych zjawisk życia codziennego

Rodzina była i jest dla Polaków jedną z najważniejszych wartości. Jak stwierdził Zbigniew Tyszka, wartości rodzinne tkwiły głęboko w realizowanych wzorach życia rodzinnego, manifestowanych poszanowaniem dla rodziców, poczuciem silnej więzi z nimi oraz ich rodzicami (własnymi dziadkami), szacunkiem dla ludzi starszych, kultywowaniem pamięci o zmarłych przodkach, silną więzią emocjonalną i towarzyską z krewnymi[22]. Liczne opracowania potwierdzają, że wartości rodzinne wciąż stanowią podstawę odniesień aksjologicznych Polaków[23]. Wraz ze zdrowiem, pracą i dobrami materialnymi od lat budują szczyty tworzonych przez nich hierarchii (wykres 5).

[22] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2015*, s. 17.

[23] J. Poleszczuk, *Rodzina, małżeństwo, prokreacja. Racjonalizacja strategii reprodukcyjnych*, [w:] A. Jasińska-Kania, M. Marody (red.), *Polacy wśród Europejczyków. Wartości społeczeństwa polskiego na tle innych krajów europejskich*, Scholar, Warszawa 2002, s. 260.

Wykres 5. System wartości Polaków w poszczególnych dekadach XX i XXI w.
Firure 5. Poles' system of values in particular decades of the 20th and 21st century



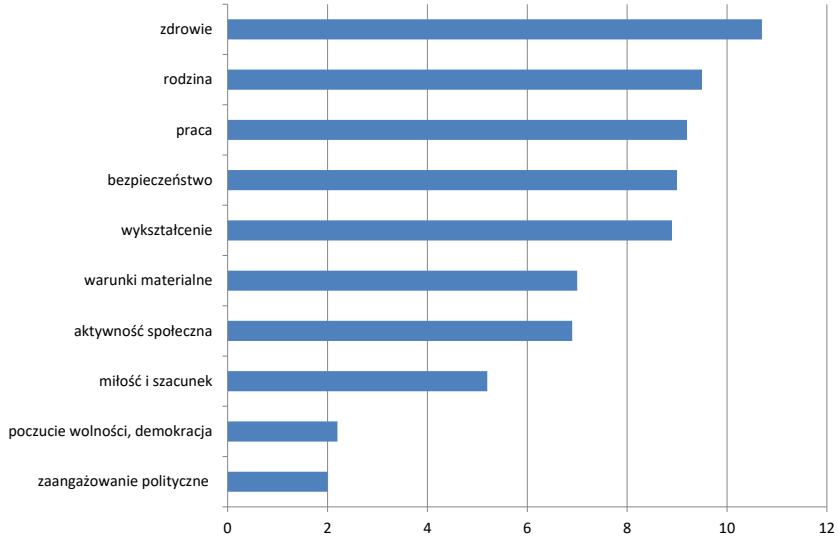
Źródło: J. Czapiński, *System wartości*, [w:] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2007. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2007, s. 190; K. Dziubacka, *Przemysł w krajobrazie kulturowym wsi. Uwarunkowania jakości życia – kierunek i dynamika zmian*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2015, s. 152; A. Sułek, *Wartości życiowe dwóch pokoleń. Dokument z lat siedemdziesiątych*, „Kultura i Społeczeństwo" 1983, t. 27, nr 2, s. 73–87; M. Ziółkowski, *Zmiany systemu wartości*, [w:] J. Wasilewski (red.), *Współczesne społeczeństwo polskie. Dynamika zmian*, Scholar, Warszawa 2006, s. 169 oraz wyniki badań własnych zrealizowanych w 2018 r. (w ramach dotacji statutowej na utrzymanie potencjału badawczego).
Source: J. Czapiński, *System wartości*, [in:] J. Czapiński, T. Panek (eds.), *Diagnoza społeczna 2007. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2007, p. 190; K. Dziubacka, *Przemysł w krajobrazie kulturowym wsi. Uwarunkowania jakości życia – kierunek i dynamika zmian*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2015, p. 152; A. Sułek, *Wartości życiowe dwóch pokoleń. Dokument z lat siedemdziesiątych*, „Kultura i Społeczeństwo" 1983, vol. 27, no 2, p. 73–87; M. Ziółkowski, *Zmiany systemu wartości*, [in:] J. Wasilewski (ed.), *Współczesne społeczeństwo polskie. Dynamika zmian*, Scholar, Warszawa 2006, p. 169 and results of own studies carried out in 2018 (as part of the statutory grant for maintaining research capacity).

Dostrzegalna zmienność kolejności rangowania wartości na szczytach drabin tworzonych w ten sposób (zawsze pierwsza trójka) może wynikać z – charakterystycznych dla poszczególnych dekad – przeobrażeń społeczno-politycznych i gospodarczych w Polsce. W ich konsekwencji przemianie ulegał zarówno zakres realizacji istotnych dla funkcjonowania rodzin potrzeb, jak i sposób postrzegania oraz oceniania rzeczywistości. Powyższe rzutowało nie tylko na charakter przekonań i manifestowanych postaw, lecz także na system uznawanych wartości. Jeśli zgodzić się z podstawową tezą „hipotezy deficytu"[24], według której najbardziej cenimy to, czego nam brakuje, co nie jest dla nas dostępne (albo jest dostępne w sposób ograniczony), to koncentrację uwagi konkretnej grupy na danych wartościach można traktować jako źródło informacji o szeroko pojętych warunkach życia w określonych historycznie czasie i miejscu.

W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o podstawę odniesień aksjologicznych polskiej rodziny pomocne okazało się zadanie, w którym uczestnik pomiaru miał wybrać 5 wartości dla niego najistotniejszych (spośród grupy 20 zaproponowanych). Każdej z wybranych należało przypisać odpowiednią liczbę punktów (w skali od 1 do 5) zgodnie z kluczem: 5 pkt. – wartość tę cenię najbardziej, 1 pkt. – z wyselekcjonowanej grupy wartości tę cenię najmniej. Uszeregowane w kolejności, którą wyznaczała przypisana im wartość liczbowa (średnia ważona), utworzyły strukturę zaprezentowaną na wykresie 6. Należy zaznaczyć, że w związku z przyjętą procedurą organizacji badań jest ona *de facto* hierarchią wartości respondentów, którzy – jako przedstawiciele rodzin – w ich imieniu dokonywali określonych wyborów.

[24] J. Czapiński, *Cechy osobowości i styl życia*, [w:] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2007*, dz. cyt., s. 193.

Wykres 6. Struktura wartości
Figure 6. Values structure



Źródło: Badania własne.
Source: Developed by the author.

Ograniczone możliwości potwierdzenia, jak głęboko wyróżnione wartości tkwią w realizowanych wzorach życia rodzin respondentów, powodują, że przedstawioną strukturę należy traktować jako deklarację istotności każdej z nich. Niemniej uszeregowane w porządku: zdrowie, rodzina, praca, wykazują zgodność z tendencjami aksjologicznymi Polaków, rejestrowanymi przez inny polskich badaczy[25]. Odstępstwem od schematu (zob. wykres *System wartości Polaków w poszczególnych dekadach XX i XXI w.*) jest przesunięcie dóbr materialnych z pozycji czwartej na pozycję dalszą oraz pojawienie się na ich miejscu wartości bezpieczeństwa. Dostrzeżona zmiana nie oznacza, że dobra materialne dla uczestników analizowanych tu badań są nieistotne – wskazuje jedynie, że koncentracja uwagi respondentów na tej wartości straciła na mocy, co – biorąc pod uwagę wysoki odsetek pozytywnych ocen na temat sytuacji finansowej rodzin oraz deklaracje poprawy warunków życia – wydaje się uzasadnione. W czym należy jednak upatry-

[25] A. Sułek, *Wartości życiowe*..., dz. cyt., s. 73–87; M. Ziółkowski, *Zmiany systemu wartości*, dz. cyt., s. 170 i n. Zob. też kolejne wydania *Diagnozy społecznej* pod red. Janusza Czapińskiego, Tomasza Panka i in.

wać podstaw wysokiego rangowania bezpieczeństwa? W dostępnych definicjach tego pojęcia zauważalne jest ujmowanie go jako braku zagrożeń z równoczesnym wskazywaniem potencjalnych jego źródeł: problemów natury ekologicznej (sprzyjających skupieniu się na konieczności ochrony zdrowia), ekonomicznej (obawy o stan posiadania, utrzymanie standardu życia, strach przed ubóstwem), życia społecznego (niepokoju o zachowanie ładu i porządku społecznego, obowiązujących norm życia, poczucie zagrożenia przestępczością) czy natury politycznej (troski o suwerenność, demokrację, stałość granic, strach przed wojnami).

Subiektywne poczucie niepewności w obszarze finansów, rynku pracy, życia i zdrowia – własnego i najbliższych – oraz zaspokajania potrzeb rodziny zdają się względnie stałym elementem codziennej troski, bez względu na miejsce i czas. W przypadku lęków, u podstaw których leżą czynniki kształtowane sytuacją polityczną, pojawiają się nie tylko realne zagrożenia życia i zdrowia, lecz także niebezpieczeństwa związane z możliwościami utrwalania i pielęgnowania wartości decydujących o tożsamości (ideały, wartości duchowe) z ochroną określonego stylu życia[26].

Do grupy najczęściej wymienianych przez respondentów zagrożeń zaliczają się przede wszystkim te, u źródeł których leży funkcjonowanie rodziny lub specyfika miejsca zamieszkania. Należały do nich (według liczebności wskazań): nadużywanie alkoholu – 59,5%, przestępczość pospolita (kradzieże, oszustwa, wymuszenia, korupcja) – 42,5%, przemoc w rodzinie – 38,2%[27], wandalizm – 29,6% i narkomania – 23,5%. Wskazywano również na wrogość między ludźmi („polityka nawet w rodzinie skłóca", „polityka miesza wszystkim w życiu"[28]) – 37,6%, bezrobocie – 33,9% czy ubóstwo – 23,7%[29].

[26] W. H. Hrynicki, *Pojęciowe aspekty bezpieczeństwa kulturowego oraz jego zagrożenia w Europie*, „Kultura Bezpieczeństwa. Nauka – Praktyka – Refleksje" 2014, nr 16, http://bazhum.muzhp.pl/media//files/... [dostęp: 11.06.2019]; G. Michałowska, *Bezpieczeństwo kulturowe…*, dz. cyt., s. 132.

[27] Zob. M. Żyromski, *Zasadnicze etapy rozwoju rodziny polskiej*, [w:] Z. Tyszka (red.), *Współczesne rodziny polskie*, dz. cyt., s. 25–36; A. Grabowiec, *(Nie)bezpieczeństwo w rodzinie*, „Wychowanie w Rodzinie" 2016, t. 13, nr 1, s. 457–467, https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/publication/80219 [dostęp: 11.06.2019].

[28] Oryginalny cytat z wypowiedzi uczestnika badań.

[29] Wyniki nie sumują się do 100%, ponieważ badani wymieniali po kilka czynników.

Dla 26,4% badanych problemem i zagrożeniem było osiedlanie się w miejscu ich zamieszkania imigrantów. Do przewin cudzoziemców (obok takich „oczywistych", jak nadmierne spożywanie alkoholu) zaliczono: włóczęgostwo – 10,8%, łamanie tradycyjnych norm kulturowych z poczuciem nadmiernego manifestowania własnych – 7,5%, prowokowanie zachowań nacjonalistycznych (na przykład bójek) – 3,9%, przestępczość pospolitą („przez nich więcej tu kradzieży i napadów i bójek") – 2,4%, strach przed nimi („stanowią duże zagrożenie – są niebezpieczni", „są zagrożeniem dla porządku społecznego", „wolałabym, aby nie mieszkali w pobliżu – strach", „nie podoba mi się, że tu są, bo to naciągacze") oraz brak akceptacji dla odmienności („dzielą nas różnice kulturowe, światopoglądowe i religijne", „nie odpowiada mi ich kultura", „powinni mieszkać w swoich krajach, w swojej ojczyźnie, nie w naszej", „nie chcą się asymilować"[30]). Przełożyły się one na poziom akceptacji obecności imigrantów nie tylko w miejscu zamieszkania rodziny respondenta, lecz na terenie całego kraju[31]: liczba osób nieakceptujących obecność cudzoziemców była wyższa (51,1%) od liczby ją akceptujących[32].

Postawy wobec relokacji imigrantów na teren Polski napływających do Europy Zachodniej z krajów dotkniętych wojnami, kryzysami gospodarczymi i innymi kataklizmami nabierają szczególnego znaczenia w kontekście doświadczeń emigracyjnych Polaków z czasów zaborów, wojen światowych, kryzysów politycznych i gospodarczych, szczególnie pamiętanych w dobie świętowania odzyskanej wolności.

Wśród 20 wartości zaproponowanych do wyboru znalazły się również te, o których przypominała dewiza wyszywana niegdyś na sztandarach: „Bóg, Honor, Ojczyzna". Odzwierciedlały one wtedy nastroje, emocje i dążenia życiowe Polaków. W niniejszych badaniach nie zostały one jednak

[30] Cytaty z oryginalnych wypowiedzi uczestników badań.

[31] Zrezygnowano tu z przywoływania wypowiedzi badanych, których treść można interpretować jako rasistowskie czy nacjonalistyczne. Na problem ten zwracano uwagę w pracy: J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2015…*, dz. cyt., s. 349 i n.

[32] W maju 2016 r. przeciwko przyjmowaniu uchodźców opowiadało się 55% polskiego społeczeństwa. Zob. B. Badora (oprac.), *Stosunek do przyjmowania uchodźców po ogłoszeniu nowej propozycji Komisji Europejskiej dotyczącej reformy polityki azylowej*, „CBOS. Komunikat z badań" 2016, nr 79, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_079_16.PDF [dostęp: 6.01.2019].

przez respondentów wskazane i punktowane (wartość rankingowa) na tyle często, aby zaistnieć w strukturach utworzonej hierarchii. Być może pojęcia zawarte w tym wzniosłym i niezwykle emocjonalnym niegdyś haśle dziś wydają się zbyt patetyczne i nieprzystające do sposobu percypowania patriotyzmu w kraju, za wolność którego nie trzeba już przelewać krwi. Współcześnie przywiązanie do ojczyzny jest raczej rozumiane jako gotowość wniesienia wkładu w jej rozwój (nauką, pracą) i chęć do życia w niej[33]. Z kolei brak odniesień do wartości religijnych (Boga) *sensu stricto* tłumaczyć można laicyzacją i sekularyzacją współczesnych społeczeństw, w tym również polskiego[34]. Wśród wymienianych wartości zabrakło również wskazań na wartość „być patriotą". Trudno orzec, co jest tego przyczyną. Być może jest to efekt przekazu lansowanego od pewnego czasu przez państwowe media – nie do końca czytelnego dla polskiego społeczeństwa – na temat tego, kto jest, a kto nie jest „prawdziwym Polakiem" i „prawdziwym patriotą". Podpisanie się pod jednym z niniejszych epitetów może zostać odczytane jako deklaracja przynależności bądź sympatyzowania z ugrupowaniem, z którym akurat jednostka nie życzy sobie być kojarzona.

Wszystko to nie oznacza jednak, że uczestnicy badań nie są patriotami ani że wartości patriotyczne nie są dla nich znaczące. Na podstawie analizy wyników badań można postawić tezę, że są oni wyrazicielami „patriotyzmu pozytywistycznego" okazywanego odmiennym od romantycznego sposobem rozumienia rzeczywistości, manifestowania swoich postaw i poglądów. W grupie szczególnie cenionych przez respondentów wartości znalazły się: praca i wykształcenie (nawet jeśli są przez nich traktowane instrumentalnie), aktywność społeczna i polityczna, wolność i wartości demokratyczne oraz szacunek dla ludzi. Każda z nich jest elementem definiującym „obywatelskość", którą w Polsce współczesnej traktuje się jako wyraz patriotyzmu.

[33] P. F. Drucker, *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, tłum. G. Kranas, PWN, Warszawa 1999, s. 140.

[34] *Młodzi Polacy tracą wiarę? Jesteśmy liderem w rankingu spadku religijności*, Deon, https://deon.pl/kosciol/mlodzi-polacy-traca-wiare-jestesmy-liderem-w-rankingu-spadku-religijnosci,483992 [dostęp: 28.11.2019].

Zakończenie

Tematem przewodnim artykułu były szeroko pojęte warunki życia polskiej rodziny. Czas realizacji badań w okresie obchodów setnej rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości nie był przypadkowy: założono, że atmosfera towarzysząca wydarzeniu tak ważnemu dla Polaków będzie sprzyjać refleksji nad charakterem problemów (ich odmiennością *versus* podobieństwem) doświadczanych przez rodzinę polską, tak w okresach wcześniejszych, jak i współcześnie. Można by założyć, że sytuacja społeczno-polityczna kraju od lat nie daje podstaw do obaw o stabilność jej granic czy bezpieczeństwo obywateli. Tymczasem zarówno zmiana funkcji granic po 1990 r., jak i dążenia Polski do członkostwa w Unii Europejskiej (sfinalizowane w 2004 r.) budziły sprzeciw części społeczeństwa, dyktowany poczuciem zagrożenia między innymi przed dominacją obcych potęg[35]. Obecnie głównym źródłem niepewności jest europejski program relokacji części uchodźców na teren Polski, a niepokoje z nim związane zostały zarejestrowane również w niniejszym opracowaniu.

Nie potrzeba badań, aby stwierdzić, że codzienne problemy współczesnej polskiej rodziny generalnie są odmienne od tych, które organizowały jej życie w okresach odleglejszych historycznie. To, co jest im jednak wspólne, to poczucie zagrożenia, na którego wzrost (bez wskazywania tu jego źródeł) zgodnie z „hipotezą deficytu" wskazuje ulokowanie się bezpieczeństwa na czwartej pozycji w hierarchii wartości uczestników badania. Co ciekawe, w pytaniu o postrzeganie przyszłości jedna trzecia respondentów stwierdziła, że w ich odczuciu przyszłość jest niepewna i nie wiadomo, czego należy się spodziewać (48,3% wyraziło nadzieję, że będzie lepiej, niż było do tej pory, natomiast 15,4% orzekło, że będzie bez zmian).

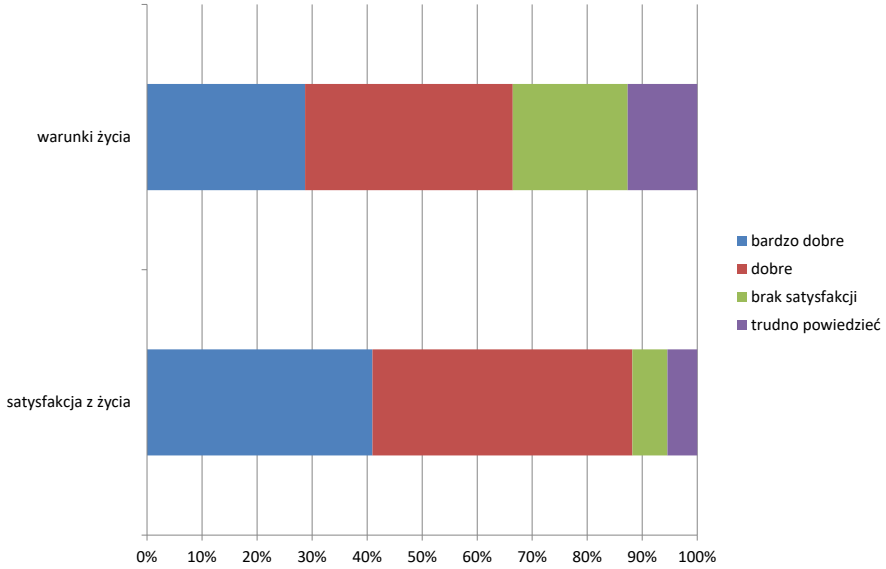
Na koniec rozważań o warunkach życia *sensu stricto*, podsumujmy, że ich obraz budowano o oceny:

[35] K. Dziubacka, *Pogranicze jako obszar doświadczeń generowanych zmianą funkcji granicy. Wybrane aspekty życia społecznego na polsko-niemieckim pograniczu*, [w:] B. Cytowska, K. Dziubacka (red.), *Człowiek na pograniczach. Interdyscyplinarne aspekty społeczno-kulturowego funkcjonowania*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2014, s. 11–30; A. Sakson,*Obawy Polaków przed wykupem polskiej ziemi przez Niemców. Źródła, przejawy, zróżnicowanie*, „Wieś i Rolnictwo" 2003, nr 1, s. 31–49.

a) atrakcyjności miejsca zamieszkania: miejsca spokojnego i wolnego od zagrożeń (zanieczyszczeń środowiska, patologii życia codziennego), gwarantującego możliwość bezpiecznego wychowania dzieci, sprzyjającego realizacji najważniejszych potrzeb (dla przypomnienia: 81% badanych miejsce zamieszkania rodziny oceniło jako atrakcyjne do życia);
b) warunków bytu rodziny: 45,5% respondentów wyraziło satysfakcję ze stanu posiadania, przy czym 10,3% z tej grupy badanych warunki bytu swojej rodziny oceniło bardzo wysoko;
c) warunków życia w perspektywie czasowej: 60,4% ankietowanych deklarowało poprawę warunków życia w porównaniu z okresem wcześniejszym (cezus czasowy: pięć lat wstecz). Przełożyło się to na ogólny obraz warunków życia – 69,4% badanych warunki życia swoich rodzin ocenia jako dobre, z czego 30% – jako bardzo dobre. Brak satysfakcji zgłosiło 21,8% badanych, natomiast 13,2% badanych cechowała ambiwalencja ocen (odpowiedź „trudno powiedzieć");
d) subiektywne poczucie zagrożenia: zgodnie z założeniami „hipotezy deficytu" czwarta pozycja bezpieczeństwa w utworzonej hierarchii wartości pozwala postrzegać je jako wartość subiektywnie zagrożoną.

Jak w zarysowanym kontekście wypadły oceny warunków życia rodziny? Zdecydowana większość – 69,4% respondentów – oceniła je jako dobre, 30% spośród nich – jako bardzo dobre. Dla 21,8% były one niezadowalające, natomiast 13,2% badanych nie potrafiło w sposób jednoznaczny ich ocenić (wykres 7).

Wykres 7. Oceny warunków życia i satysfakcja z niego
Figure 7. Assessment of living conditions and satisfaction with life



Źródło: Badania własne.
Source: Developed by the author.

Na zakończenie warto odnieść się jeszcze do satysfakcji z życia. U jej podstaw – zgodnie ze wskazaniami respondentów – leży rodzina, na co wskazują takie aspekty, jak: „satysfakcja z dzieci", „satysfakcja ze związku", „zgoda w rodzinie i zrozumienie", „podzielanie wspólnych zainteresowań i pasji". Innymi czynnikami warunkującymi zadowolenie z życia są: zdrowie członków rodziny – ze wskazaniem przede wszystkim na dzieci (45,3%), pieniądze, zapewniające byt i możliwość realizacji potrzeb innych niż tylko podstawowe (26%), spokój w kraju i jego bezpieczeństwo (17,1%) oraz dobre relacje z ludźmi (12,7%). Uzyskane wyniki (91,1% badanych zadeklarowało zadowolenie z życia, przy czym 42,2% osób z tej grupy poziom satysfakcji oceniło bardzo wysoko, brak satysfakcji podzieliło 6,6% respondentów, a 5,5% nie potrafiło tego ocenić) sprzyjają refleksji nad prezentowanym w literaturze stereotypem Polaka[36] jako osoby skłon-

[36] B. Wojciszke, W. Baryła, *Kultura narzekania, czyli o psychicznych pułapkach ekspresji niezadowolenia*, [w:] M. Drogosz (red.), *Jak Polacy przegrywają? Jak Polacy wygrywają?*, GWP, Gdańsk 2005, s. 35–51.

nej do narzekania, wyrażania niezadowolenia, dostrzegającej i podkreślającej gorsze strony rzeczywistości, co miało być konsekwencją wysokiego poziomu frustracji i lęku[37].

Bibliografia

Badora B. (oprac.), *Stosunek do przyjmowania uchodźców po ogłoszeniu nowej propozycji Komisji Europejskiej dotyczącej reformy polityki azylowej*, „CBOS. Komunikat z badań" 2016, nr 79, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_079_16.PDF [dostęp: 6.01.2019].

Czapiński J., *Cechy osobowości i styl życia*, [w:] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2007. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2007.

Czapiński J., *System wartości*, [w:] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2007. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2007.

Czapiński J., Panek T. (red.), *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, „Contemporary Economics" 2015, vol. 9, nr 4.

Drucker P. F., *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, tłum. G. Kranas, PWN, Warszawa 1999.

Dziubacka K., *Pogranicze jako obszar doświadczeń generowanych zmianą funkcji granicy. Wybrane aspekty życia społecznego na polsko-niemieckim pograniczu*, [w:] B. Cytowska, K. Dziubacka (red.), *Człowiek na pograniczach. Interdyscyplinarne aspekty społeczno-kulturowego funkcjonowania*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2014.

Dziubacka K., *Przemysł w krajobrazie kulturowym wsi. Uwarunkowania jakości życia – kierunek i dynamika zmian*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2015.

Fedyszak-Radziejowska B., *Wieś i rolnicy cztery lata po akcesji. Początek procesu transformacji*, [w:] K. Zagórski (red.), *Życie po zmianie. Warunki życia i satysfakcje Polaków*, Scholar, Warszawa 2009.

Giza-Poleszczuk A., Marody M., *Kapitał ludzki i systemowy*, [w:] A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, A. Rychard (red.), *Strategie i system. Polacy wobec zmiany społecznej*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2000.

Grabowiec A., *(Nie)bezpieczeństwo w rodzinie*, „Wychowanie w Rodzinie" 2016, t. 13, nr 1, https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/publication/80219 [dostęp: 11.06.2019].

Hrynicki W. H., *Pojęciowe aspekty bezpieczeństwa kulturowego oraz jego zagrożenia w Europie*, „Kultura Bezpieczeństwa. Nauka – Praktyka – Refleksje" 2014, nr 16, http://bazhum.muzhp.pl/media//files/... [dostęp: 11.06.2019].

Kołaczek B., *Dostęp młodzieży do edukacji. Zróżnicowania, uwarunkowania, wyrównywanie szans*, Wydawnictwo IPiSS, Warszawa 2004.

Koralewicz J., Zagórski K., *O warunkach życia i optymistycznej orientacji Polaków*, [w:] K. Zagórski (red.), *Życie po zmianie. Warunki życia i satysfakcje Polaków*, Scholar, Warszawa 2009.

[37] J. Koralewicz, K. Zagórski, *O warunkach życia i optymistycznej orientacji Polaków*, [w:] K. Zagórski (red.), *Życie po zmianie*, dz. cyt., s. 14.

Kwak A., *Kierunki przemian rodziny. Alternatywy dla małżeństwa*, „Roczniki Socjologii Rodziny" 2001, t. 13.

Michałowska G., *Bezpieczeństwo kulturowe w warunkach globalizacji procesów społecznych*, [w:] D. B. Bobrow, E. Haliżak, R. Zięba (red.), *Bezpieczeństwo narodowe i międzynarodowe u schyłku XX w.*, tłum. A. Wawrowaska-Sulowska [i in.], Scholar, Warszawa 1997.

Miasta w liczbach 2009, GUS, https://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/oz_miasta_w_liczbach_2009_notatka_infor.pdf [dostęp: 28.11.2019].

Młodzi Polacy tracą wiarę? Jesteśmy liderem w rankingu spadku religijności, Deon, https://deon.pl/kosciol/mlodzi-polacy-traca-wiare-jestesmy-liderem-w-rankingu-spadku-religijnosci,483992 [dostęp: 28.11.2019].

Ogryzko-Wiewiórska M., *Rodzina polska u progu nowego wieku*, [w:] Z. Tyszka (red.), *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2001.

Poleszczuk J., *Rodzina, małżeństwo, prokreacja. Racjonalizacja strategii reprodukcyjnych*, [w:] A. Jasińska-Kania, M. Marody (red.), *Polacy wśród Europejczyków. Wartości społeczeństwa polskiego na tle innych krajów europejskich*, Scholar, Warszawa 2002.

Sakson A., *Obawy Polaków przed wykupem polskiej ziemi przez Niemców. Źródła, przejawy, zróżnicowanie*, „Wieś i Rolnictwo" 2003, nr 1.

Sułek A., *Wartości życiowe dwóch pokoleń. Dokument z lat siedemdziesiątych*, „Kultura i Społeczeństwo" 1983, t. 27, nr 2.

Szrejder D., *Rodzina w kryzysie demograficznym*, [w:] E. Wojtaś, J. Wojtaś (red.), *Wrocławskie reminiscencje socjologiczne. Kontynuacja*, Dl CUBA, Wrocław 2019.

Tyszka Z., *Człowiek i rodzina w XXI wieku. Czas nadziei czy cywilizacja udręki?*, [w:] Z. Tyszka (red.), *Rodzina w czasach szybkich przemian*, Wydawnictwo UMK, Poznań 2002.

Tyszka Z., *Stan i przeobrażenia rodzin polskich na przełomie wieków XX i XXI. Niedawna przeszłość i teraźniejszość*, [w:] Z. Tyszka (red.), *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2001.

Wojciszke B., Baryła W., *Kultura narzekania, czyli o psychicznych pułapkach ekspresji niezadowolenia*, [w:] M. Drogosz (red.), *Jak Polacy przegrywają? Jak Polacy wygrywają?*, GWP, Gdańsk 2005.

Zamoyski Jan, Zawsze takie..., Encyklopedia PWN, https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Zamoyski-Jan;4000199.html [dostęp: 28.11.2019].

Ziółkowski M., *Zmiany systemu wartości*, [w:] J. Wasilewski (red.), *Współczesne społeczeństwo polskie. Dynamika zmian*, Scholar, Warszawa 2006.

Żurek A., *Relacje zachodzące pomiędzy miejską rodziną małą a rodziną dużą*, „Roczniki Socjologii Rodziny" 2001, t. 13.

Żyromski M., *Zasadnicze etapy rozwoju rodziny polskiej*, [w:] Z. Tyszka (red.), *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2001.

doi: 10.34616/wwr.2018.3.143.156

„Wychowanie w Rodzinie" t. XIX (3/2018)

nadesłany: 29.11.2018 r. – przyjęty: 18.01.2019 r.

Grażyna LUBOWICKA*

Rodzina osobno – o kryzysie rodziny w ponowoczesności

A family separately. The crisis of the family in postmodernity

Streszczenie

Cel badań: Kryzys rodziny w ponowoczesności jest konsekwencją wielu przemian, wśród których można wyróżnić takie zjawiska, jak zachwianie uniwersalnych wartości i pluralizm, indywidualizm oraz nietrwałość więzi międzyludzkich. Celem artykułu jest zbadanie, w jaki sposób te zjawiska wpływają na znaczenie rodziny i jej trwałość oraz przyczyniają się do jej kryzysu.

Metoda: Analiza przemian społecznych w ponowoczesności na podstawie literatury przedmiotu.

Wyniki i wnioski: Kryzys wartości i pluralizm w społeczeństwie ponowoczesnym przyczyniły się do tego, że rodzina nie jest już traktowana jako istotna wartość ani jako element nienaruszalnego ładu społecznego. Jednostki w ponowoczesności przyjmują postawę indywidualistyczną i są skoncentrowane na samorealizacji. Nietrwałe więzi międzyludzkie, szczególnie związki intymne, powodują, że rodzina staje się partnerskim układem, umową, transakcją, w której powinny zostać zabezpieczone emocjonalne i duchowe potrzeby każdej ze stron – wolnych partnerów.

* e-mail: grazyna.lubowicka@uwr.edu.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska. ORCID: 0000-0002-0197-4443

Słowa kluczowe: rodzina, kryzys wartości, pluralizm, indywidualizm, ponowoczesność

Abstract

The aim: A crisis of the family in postmodernity is a consequence of various transformations relating to such phenomena as a crisis of universal values, pluralism, individualism, or frailty of human bonds. How do those phenomena affect the significance and the stability of the family, bringing about the family crisis?

Methods: An analysis of social transformations in postmodernity.

Results and conclusions: A crisis of values and pluralism in postmodern society have led to the family no longer being considered an essential value or an element of an unalterable social order. Individualistic attitude of postmodern man focused on self-realisation implied that the family should bring personal fulfilment, as well as satisfaction and pleasure. Frail human bonds, in particular, unstable intimate relationships, are changing the family into a contract between free partners, a deal or transaction that should provide for emotional and spiritual needs of contracting parties.

Keywords: family, crisis of values, pluralism, individualism, postmodernity

Kryzys rodziny w ponowoczesności jest konsekwencją wielu przemian, wśród których można wyróżnić takie zjawiska, jak podważenie uniwersalnych wartości i pluralizm, indywidualizm oraz nietrwałość więzi międzyludzkich. Zjawiska te prowadzą do osłabienia znaczenia rodziny, naruszenia jej ciągłości oraz do jej dezinstytucjonalizacji.

W okresie nowoczesności rodzina oraz małżeństwo były uznawane za podstawową formę egzystencji jednostki w społeczeństwie. Jak podkreśla Krystyna Slany, „generalnie istniała niemożność życia poza małżeństwem”[1]. Małżeństwo określało status społeczny jednostki, jej role, funkcje i przydatność dla samego społeczeństwa, a także regulowało takie dziedziny, jak życie codzienne, funkcjonowanie gospodarstwa domowego czy aktywność seksualną. Rodzina była wspólnotą czysto ekonomiczną, co potwierdza Anthony Giddens: „w Europie przednowoczesnej większość małżeństw była zawierana nie z uwagi na wzajemną fascynację […], ale ze względów ekonomicznych”[2]. O zawarciu małżeństwa przesądzały moty-

[1] K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Nomos, Kraków 2002, s. 55.

[2] A. Giddens, *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych*

wacje materialne, a wybór partnera często był zależny od decyzji rodziców. Rodzina gwarantowała bezpieczeństwo ekonomiczne czy ontologiczne i określała miejsce jednostki w społeczeństwie. „W ten sposób – zaznacza Przemysław Wrochna – życie jednostki uzyskiwało charakter kompletnej »narracji«”[3]. Rodzina zatem miała nie tylko niepodważalne znaczenie jako instytucja, lecz także wysoką pozycję w hierarchii wartości.

Znakiem kryzysu rodziny w ponowoczesności jest to, że przestaje być ona trwałym, stałym, określonym układem społecznym. Kryzys dotyka również rodzinę jako instytucję, ponieważ jej tradycyjny model zastępowany jest przez różne formy związków partnerskich, staje się ona tylko jedną z opcji, którą niekoniecznie trzeba wybrać. Małżeństwo nie jest już czymś obligatoryjnym – nie traktuje się go jako oczywistego etapu w życiu człowieka. Dla ponowoczesności charakterystyczna jest także radykalna zmiana postaw ludzi i podejścia do małżeństwa, rodziny, wychowania dzieci czy rozwodów. Społeczne przyzwolenie na rozwiązywanie małżeństw i mnożenie powodów do zerwania związku wzmagają przekonanie, że rozwód jest czymś naturalnym. Rodzina i małżeństwo same w sobie nie są już najważniejszymi wartościami, które do czegoś zobowiązują i w imię których należy się poświęcać. Zmienia się też charakter więzi w rodzinie – relacje ulegają rozluźnieniu, wzrasta indywidualizm, słabnie znaczenie norm obyczajowych i religijnych.

W daszej części artykułu omówię przemiany rodziny w kontekście zjawisk społeczeństwa ponowoczesnego oraz wyróżnię następujące zagrożenia: kryzys uniwersalnych, tradycyjnych wartości, a więc również kryzys rodziny jako wartości, procesy pluralizacji, których wynikiem jest relatywizacja i subiektywizacja wartości moralnych, oraz indywidualizm. Szczególne znaczenie dla kryzysu rodziny ma ostatnie z wymienionych zjawisk, które powoduje, że samorealizacja, bycie sobą, autentyczność stają się dla jednostki wartościami najważniejszymi, a ich konsekwencją jest nietrwałość więzi międzyludzkich.

---

społeczeństwach, tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2015, s. 53.

[3] P. Wrochna, *Intymność w stanie oblężenia*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio I, Philosophia – Sociologia” 2016, vol. 41, nr 2, s. 144, http://dlibra.umcs.lublin.pl/publication/30698 [dostęp: 17.12.2019].

Rodzina wobec kryzysu wartości[4]

Rodzina nie utrzymuje wysokiej pozycji w hierarchii wartości ponowoczesnego społeczeństwa. Przyczyn tego stanu rzeczy należy upatrywać w kryzysie uniwersalnych wartości, a wraz z nim – w radykalnym pluralizmie. Zachwianie kodeksu zasad etycznych jako podstaw normatywnych w społeczeństwie ponowoczesnym oznacza przede wszystkim ich nieobecność – w przekonaniach jednostek i w standardach społecznych – ich tradycyjnej, obiektywnej hierarchii, w której dawniej dominowały wartości moralne (duchowe) i religijne. Perspektywę aksjologiczną przyjmowaną w ponowoczesności charakteryzuje zatem rezygnacja z ustalonego kodeksu zasad etycznych oraz obiektywnej hierarchii wartości.

> W koncepcji postmodernistów wartości traktowane są jako coś bardzo płynnego i zmiennego. Wartości zmieniają się wraz ze zmianą rzeczywistości, jak również zależą od zmiennego nastawienia jednostki. Według Rorty'ego wartości nigdy nie są absolutne i uniwersalne. Nie ma zewnętrznego wobec człowieka stałego sytemu wartości, który by stanowił o normach i sposobach postępowania. Kryterium, za pomocą którego wyjaśnia się całą ponowoczesną rzeczywistość, jest użyteczność[5].

Społeczeństwo ponowoczesne nie opiera się na tradycyjnych wartościach – wręcz odwrotnie – jego podstawą jest pluralizm światopoglądowy oparty na założeniach demokracji, którego granice wyznacza prawo stanowione w demokratycznych procedurach. Dlatego też żadne poszczególne wartości traktowane jako elementy światopoglądu nie mogą w nim dominować i nie powinny stanowić zasad obowiązujących bezwzględnie całą wspólnotę polityczną. W związku z tym przyjęcie czy wybór wartości jako podstaw postępowania lub ich obowiązywania przesuwa się w obręb sfery prywatnej jednostek, którą ogranicza własne sumienie, lojalność wobec bliźnich, reguły obyczajowe czy reguły kooperacji z innymi członkami społeczeństwa. Ten pluralizm wartości w ponowoczesności polega więc,

[4] Problem kryzysu wartości był przeze mnie poruszany w pracy: G. Lubowicka, J. Maj, *Uniwersalne, tradycyjne wartości – kryzys czy zmiana?* („Edukacja Etyczna" 2006, nr 12).

[5] M. Miczyńska-Kowalska, *Wartości w postmodernizmie. Koncepcja dekonstrukcji rzeczywistości społecznej – analiza krytyczna*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2013, s. 47.

jak zaznacza Agnieszka Borowiak, „na współwystępowaniu niewspółmiernych, czasem wręcz sprzecznych norm moralnych i traktowanie tegoż pluralizmu jako nadrzędnej wartości kulturowej […]”[6].

Wraz z rezygnacją z poszukiwania zasad moralnych, które wykraczałyby poza historię i kulturę, wraz z pozbawieniem wartości ich transcendentnego (w wersji zarówno świeckiej, jak i religijnej), uniwersalnego charakteru – w ponowoczesności następuje ich relatywizacja oraz subiektywizacja. Owa rezygnacja z prób ustalenia sztywnych, ponadczasowych kodeksów etycznych (pretendujących do miana uniwersalnych) i obiektywnej hierarchii wartości przyczyniają się do spersonalizowania, zindywidualizowania moralności, subiektywizacji wyboru wartości, a w konsekwencji – pogłębiają ich pluralizm. Kryzys wartości w ponowoczesności oznacza więc brak powszechnego uznania dla tradycyjnych – wyższych czy duchowych – wartości. Ów stan zarysowuje Janusz Mariański:

> W stabilnych, związanych z tradycją społeczeństwach o jednolitych podstawach wartościujących natury religijnej i moralnej panowała zgoda co do podstawowych wartości i ich porządku. W społeczeństwach otwartych, pluralistycznych sytuacja staje się całkowicie odmienna, a większość z nich zbliża się dzisiaj do stanu społeczeństwa indywidualistycznego. Społeczeństwa takie charakteryzują się indywidualnym rozumieniem wartości, subiektywizacją stylów życia, światopoglądów i moralności. Upowszechniają się w nich: sceptycyzm wobec zobowiązujących i wspólnych ideałów, relatywizm w kwestiach natury religijnej i światopoglądowej oraz nihilizm moralny[7].

Kryzys wartości w ponowoczesnym społeczeństwie pogłębia ponadto kryzys tradycji, która przekazuje z pokolenie na pokolenie i utrwala przeszłe, wspólne treści kultury, w których skład wchodziły również wartości, normy moralne. Odejście od uporządkowanego świata wartości, odrzucenie systemu kontroli społecznej, brak wartości podzielanych i obowiązujących w społeczeństwach posttradycyjnych oraz zindywidualizowane kry-

[6] A. Borowiak, *Ponowoczesna etyka i ponowoczesna tolerancja*, [w:] A. Borowiak, P. Szarota (red.), *Tolerancja i wielokulturowość. Wyzwania XXI wieku*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej Academicus, Warszawa 2004, s. 40.

[7] J. Mariański, *Religia w społeczeństwie ponowoczesnym. Studium socjologiczne*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010, s. 22.

teria wyboru wartości powodują, że interakcjom i zachowaniom ludzkim brakuje regulatorów i drogowskazów, „pewników", stabilnych wskazówek, poczucia zobowiązania. Status i znaczenie rodziny w nowoczesności podtrzymywał świat późnej nowoczesności, który, jak pisze Katarzyna Suwada, „opierał się na dążeniu do ładu, na zdefiniowaniu rzeczywistości […]"[8]. Ta idea porządku społecznego – podtrzymywana przez wspólnotę i instytucje państwa – ustąpiła na rzecz rzeczywistości wieloznacznej. „Refleksyjność ma zastąpić tradycję i obyczaje, ład społeczny nagle zaczyna zależeć od wyborów indywidualnych jednostek, a nie od uniwersalnych norm"[9]. Wobec tego następuje definitywna rezygnacja z prób ustanowienia kodeksu uniwersalnych zasad etycznych, regulującego zachowania i postawy moralne jednostek. Takiego kanonu nie można opracować. Ponadczasowe wartości utraciły znaczenie, ponieważ nie podtrzymuje ich ani tradycja, ani autorytety, ani wspólnota, które również zostały pozbawione swej mocy obowiązującej. Ład moralny został zaburzony.

Zachwianie uniwersalnych wartości jako zasad normatywnych, utrata przekonania o ich wiążącej roli w działaniu, brak znaczenia „myślenia według wartości", które nie stanowi już podstawy zobowiązania, spowodowały zanik samej wartości rodziny oraz poświęcania się w jej imię, a także – poczucia zobowiązania stojącego u postaw osobistych decyzji. Ta niewiara w ponadczasowe wartości łączy się ze zburzeniem tradycyjnego ładu społecznego, w którym rodzina zajmowała uprzywilejowane miejsce. Kryzysowi wartości rodziny towarzyszy jej dezinstytucjonalizacja. Instytucja małżeństwa i rodziny w dotychczasowym modelu zostaje poddana krytyce, ulega rozluźnieniu, co powoduje, że przyjmuje nowe formy (związek partnerski, kohabitacja czy małżeństwa jednopłciowe). Instytucja małżeństwa nie należy już do niezbywalnego i uświęconego ładu społecznego, ale staje się przedmiotem swobodnego wyboru.

[8] K. Suwada, *Jak nazwać współczesność? Problem konceptualizacji płynnej nowoczesności Zygmunta Baumana, drugiej nowoczesności Ulricha Becka i późnej nowoczesności Anthony'ego Giddensa*, „Kultura i Edukacja" 2007, nr 3, s. 43, http://www.kultura-i-edukacja.pl/ojs/index.php?journal=kie&page=article&op=view&path%5B%5D=575 [dostęp: 17.12.2019].

[9] Tamże, s. 44.

Brak szacunku dla wartości i dla samej instytucji rodziny wzmacnia nie tylko ponowoczesny pluralizm, lecz także indywidualizacja oraz poczucie wolności rozumianej jako posiadanie możliwości wyboru i samodzielnego podejmowania decyzji.

> Możemy więc powiedzieć, że w pluralistycznej rzeczywistości mamy do czynienia z wieloma moralnościami, których kryteria normatywne często krzyżują się i rozmijają, czy wręcz są sprzeczne. Ta wielość moralności nie tylko uniemożliwia jednoznaczną ocenę działań moralnych innych podmiotów, lecz odbiera także pewność co do naszych własnych wyborów moralnych. Ponowoczesna wolność pozbawia nas trwałych i uniwersalnych zasad, a tym samym możliwości realizacji powszechnego ładu opartego na moralności[10].

Ponieważ nie ma wartości wyróżnionych (lepszych), wszystkie przekonania i wartości są równe, oznacza to zgodę na współistnienie w przestrzeni społecznej zachowań, które będą odwoływały się do innych systemów ocen i wartości niż wyznawane przez podmiot. Według Borowiak następuje zindywidualizowanie i prywatyzacja sfery moralności, która staje się domeną wolnego, nieskrępowanego wyboru:

> Ideę zgodności postępowania z ustalonym kodeksem etycznym zastępuje pojmowanie etyki jako domeny emocji i uczuć, z których wyrasta wrażliwość moralna. [...] Zamiast polegania na autorytetach – sugerują postmoderniści – powinniśmy postępować zgodnie z własną intuicją moralną ona bowiem pozwala na budowanie postaw współodczuwania i empatii, a więc źródeł zachowań i postaw moralnych[11].

Światopogląd oraz koncepcja dobra, które są tworzone i wybierane przez jednostkę w autonomiczny i swobodny sposób, pogłębiają swobodne podejście do rozumienia rodziny, a także przyczyniają się do powstania różnorodnych jej form.

---

[10] M. Korzewski, *Wolność a odpowiedzialność, czyli o prawie i moralności w ponowoczesności*, „Kultura i Społeczeństwo" 2002, t. 46, nr 3, s. 17.

[11] A. Borowiak, *Ponowoczesna etyka*..., dz. cyt., s. 40.

Rodzina wobec indywidualizacji

Indywidualizm jest charakterystycznym zjawiskiem w ponowoczesności. Oznacza wyniesienie roli jednostki, jej emancypację i autonomię, wsparcie poczucia własnego *ja*, a także pozostawienie w jej zasięgu licznych narzędzi i sposobów samorealizacji.

> Późnonowoczesne „społeczeństwo zindywidualizowane" [...] – według Agaty Dziuban – to społeczeństwo autonomicznych jednostek, samodzielnie podejmujących decyzje co do własnego życia, biografii, pracy, zainteresowań czy wyznawanych wartości, w którym maleje znaczenie determinacji grupowych i tradycyjnych ram odniesienia[12].

Indywidualizacja z jednej strony jest rozumiana jako wolność decydowania o sobie, kształtowania siebie i samorealizacji. To również emancypacja z tradycyjnych społecznych więzi i społecznych uwarunkowań, które dotychczas ograniczały autonomię jednostki. Z drugiej strony indywidualizacja przyczynia się do dezintegracji tradycyjnych wspólnot oraz rozpadu więzi społecznych. Skupienie się na pracy nad własną tożsamością prowadzi do realizacji osobistej wolności, niezależności, decyzyjności, które pozwalają jednostkom na stanowienie o sobie i swojej codzienności, na wolność wyrażania siebie i wolność od zewnętrznej presji czy przymusu ograniczających możliwości ekspresji i kształtowania jednostkowego *ja*.

Zdaniem Giddensa indywidualizm jako skoncentrowanie na sobie i na kreowaniu własnej tożsamości, jako autonomiczność i wielość możliwości, zgodnie z którymi jednostka może dokonywać licznych wyborów, wywiera wpływ na wymiar relacji międzyludzkich, a szczególnie na sferę intymności. Intymność stanowi taką więź, która ma charakter ściśle osobisty, bliski, zażyły i jest ona istotą wielu form interakcji międzyludzkich, takich jak relacje przyjacielskie, romantyczne czy erotyczne, a także małżeńskie i rodzinne. Związki, w których obie strony dążą do samorealizacji i do kreowania siebie, mają specyficzny charakter, ponieważ partnerzy potwierdzają w nich swoje tożsamości. Jak pisze Agnieszka Dziuban,

[12] A. Dziuban, *Gry z tożsamością. Tatuowanie ciała w indywidualizującym się społeczeństwie polskim*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2013, s. 20.

> relacja stanowi więc nie tylko przestrzeń tworzenia intymnej więzi z drugą osobą, lecz także płaszczyznę kształtowania i negocjowania własnej tożsamości, ponieważ głównym celem pozostawania takiej intymnej relacji jest samorealizacja rozumiana jako bycie autentycznym z drugą osobą[13].

Związki intymne mają przyczyniać się do indywidualnej autokreacji i z tej racji są swobodnie wybierane. Samorealizacja w postaci refleksyjnych projektów powoduje, że więzi międzyludzkie mają charakter otwarty i opcjonalny. Aspekt ten sprawia, że współcześnie „jednostki stają […] wobec konieczności wyboru nieskończonej liczby możliwości tworzenia, poprawy, naprawy i rozwiązywania swoich związków z innymi”[14], a przy tym tradycyjne reguły oraz wyobrażenia dotyczące związków przestają obowiązywać. Zgodnie z myślą Giddensa „związki intymne i przyjazne w systemach nowoczesnych charakteryzują się dowolnością wyboru spośród wielu możliwych partnerów”[15]. W konsekwencji następuje banalizacja i trywializacja więzi międzyludzkich. Małżeństwo traci swój wiążący charakter, a osoby w relacjach intymnych nie uznają zasadności oparcia ich na prawnej podstawie.

Indywidualizm i poczucie wolności wyzwala też przekonanie o wartości przyjemności i osobistej satysfakcji, które powinny realizować się w związkach międzyludzkich, a także w rodzinie. W wyniku takiego myślenia rodzina staje się nie tyle obowiązkiem, zadaniem do wykonania, ale źródłem zadowolenia. Związki, małżeństwo i rodzina są podporządkowane dążeniom do egoistycznego „cieszenia się życiem” i stosowanym przez jednostki strategiom życiowym, za którymi kryją się narcyzm i instrumentalna postawa wobec innych. Jak podkreśla Zygmunt Bauman:

> Wyrzekniemy się myśli o trwaniu w związku na dobre i na złe, w bogactwie i ubóstwie, w zdrowiu i w chorobie, o wspieraniu się w dobrych i złych chwilach, o rezygnacji – gdy to konieczne – z osobistych korzyści, o zawieraniu kompromisów i poświęcaniu się w imię przetrwania związku[16].

---

[13] Tamże, s. 72–73.

[14] A. Giddens, *Socjologia*, tłum. O. Siara, A. Szulżycka, P. Tomanek, PWN, Warszawa 2012, s. 198.

[15] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2012, s. 123.

[16] Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Warszawa 2006, s. 253.

Diagnozy te pogłębia Scott Lash w *Modernizacji refleksyjnej*[17]. Jego zdaniem związki wiążą się z kultem swobodnego bycia sobą, a najważniejszym ich aspektem jest nie tyle refleksyjność, ale wymiana znaczeń, określona przez autora jako „intensywna wymiana semantyczna" między partnerami, tworząca wspólny „horyzont semantyczny"[18].

Rodzina i nietrwałość więzi międzyludzkich

Obecnie mamy świadomość – twierdzi Bauman – że „wszystkie związki są czyste (to znaczy: słabe, skłonne do rozpadu, trwające nie dłużej niż płynąca z nich przyjemność, a więc zawsze tymczasowe)"[19]. Model trwałego i stałego związku jest zastępowany przez stosunki partnerskie możliwe do odwołania w dowolnym momencie. Szczególnie charakterystyczne dla ponowoczesnych więzi jest opisany przez Giddensa model tak zwanej czystej relacji[20]. Według badacza jest to

> relacja wyzwolona z przymusu, zewnętrznych zobowiązań i odpowiedzialności, [...] utrzymywana z inicjatywy i dla przyjemności czy korzyści stron w niej uczestniczących i tylko dopóty, dopóki są one z niej usatysfakcjonowane. Czysta relacja jest więc relacją potencjalnie nietrwałą[21].

W przeciwieństwie do więzi zawieranych w społeczeństwach tradycyjnych (opartych w znacznym stopniu na czynnikach zewnętrznych) czysta relacja odnosi się wprost do swobodnego uczestnictwa jej członków[22]. Dzisiejsza relacja

> staje się w coraz większej mierze związkiem tworzonym i podtrzymywanym o tyle, o ile bliski kontakt z drugą osobą jest źródłem satysfakcji emo-

[17] U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna. polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, tłum. J. Konieczny, PWN, Warszawa 2009.
[18] Tamże.
[19] Z. Bauman, *Razem osobno*, tłum. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Warszawa 2003, s. 204.
[20] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*. dz. cyt., s. 123.
[21] A. Dziuban, *Gry z tożsamością*, dz. cyt., s. 72.
[22] P. Wrochna, *Intymność w stanie*..., dz. cyt., s. 42.

> cjonalnej. […] Inne jego aspekty, nawet pozornie tak fundamentalne, jak posiadanie dzieci, nie tylko nie cementują związku, ale mogą przyczyniać się do jego postępującego rozkładu [23].

Czysta relacja „ma wartość tego, co sama oferuje partnerom" [24], a partycypacja w niej zależy od poziomu satysfakcji wynikającego z tego związku. To właśnie satysfakcja (zaspokajanie potrzeb i oczekiwań partnera) ma w danym układzie fundamentalną wartość – inne czynniki są zdecydowanie drugorzędne. Giddens podkreśla, że „jednostki wchodzą w związek dla niego samego, czyli dla tego, co każda z nich może wynieść z trwałej więzi z drugą osobą" [25]. „Czysty związek" jest w pewnym sensie transakcją, w której obie strony inwestują pokłady siebie, a w rachunku zysków i strat oczekują od drugiej strony wywiązania się z zawartej umowy. Partnerzy związku są więc równorzędnymi i wolno działającymi podmiotami, a układ, który tworzą, wyraża się przez partnerstwo i poszanowanie każdej ze stron. Czystość relacji polega na tym, że jej kształt i specyfika zależą w głównej mierze od jednostek w niej uczestniczących, a nie – od zewnętrznych regulacji i nakazów. Zdaniem Giddensa związki pozwalają jednostkom na osiągnięcie wolności od społecznych konwenansów (na przykład konieczności zawarcia małżeństwa czy tradycyjnych form rodziny), a współbycie jawi się teraz jako przedmiot dyskusji i uzgodnień [26].

Więź we współczesnej rodzinie to przede wszystkim więź osobowa (w tym emocjonalna), a w związku z tym – mniej trwała niż więź w rodzinie tradycyjnej. Jest ona uzależniona nie tyle od obiektywnej podstawy wypełniania strukturalnie narzucanych obowiązków co od subiektywnego poczucia zaspokojenia własnych emocjonalnych potrzeb. Zygmunt Bauman podkreśla, że „płynność, kruchość i przyrodzona przejściowość (osławiona elastyczność) cechuje wszystkie rodzaje więzi społecznych" [27]. W ponowoczesności więzi intymne są kruche i efemeryczne, a ich elastyczność, płynność czy otwartość są widoczne w formach zawieranych związków.

[23] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, dz, cyt., s. 126.
[24] Tamże, s. 127.
[25] A. Giddens, *Przemiany intymności*, dz, cyt., s. 759.
[26] Tamże, s. 221–222.
[27] Z. Bauman, *Razem osobno*, dz. cyt., s. 205.

Podstawą trwania relacji jest to, ile satysfakcji przynosi małżeństwo i rodzina, a także świadomość, czy rezygnacja ze związku pociągnie za sobą konieczność utraty istotnych inwestycji. Instytucja małżeństwa nie jest już postrzegana jako jedyna droga do osiągnięcia szczęścia ze względu na możliwości więzi alternatywnych, na przykład kohabitacji. Współczesne przemiany intymności materializują się nie tylko w „treści" samego związku, jego różnorodnych formach, ale mogą też prowadzić do rezygnacji z takiego typu relacji, a coraz atrakcyjniejszym rozwiązaniem może wydawać się bycie singlem – celowy wybór życia w pojedynkę.

Rodzina – osobno

Użycie określenia **kryzys** w odniesieniu do zmian, którym uległa rodzina w ponowoczesności, sugeruje utratę znaczenia i statusu, jakie były jej przypisywane w nowoczesności. Rodzina zajmowała wtedy wysoką pozycję w hierarchii wartości – w imię której można było wymagać poświęcenia i która pociągała za sobą pewne zobowiązania. Jako instytucja stanowiła element obiektywnego ładu moralnego i ładu społecznego niezależnego od jednostki. Była obligatoryjnym etapem życia, determinowała role społeczne i tożsamości. Kryzys wartości i pluralizm społeczny oraz rozpowszechnienie indywidualizmu w społeczeństwie ponowoczesnym spowodowały zmianę statusu rodziny. Nadal postrzega się ją jako istotną wartość, ale nie jest już ona uznawana za uniwersalną, ponadjednostkową normę moralną, lecz jako wartość należącą do samorealizacji, a zatem swobodnie wybieraną.

Rodzina należy więc do wybranych przez jednostkę preferencji moralnych, celów i dążeń, projektu życia. Podporządkowana jest rozumieniu szczęścia i satysfakcji z życia, stanowi przestrzeń samorealizacji jednostek skoncentrowanych na samodzielnym konstruowaniu tożsamości czy własnej biografii. W konsekwencji przestaje być wartością samą w sobie, wspólnym dobrem osób ją tworzących, a jawi się jako sposobność do realizacji siebie – każdego z partnerów – osobno. Rodzina coraz częściej jest postrzegana jako przedmiot decyzji, negocjacji, umowy, transakcji, w której miałyby zostać zabezpieczone interesy emocjonalne, duchowe, intelektualne, wspólne horyzonty znaczeń obydwu partnerów. Transakcji, którą w ra-

chunku zysków i strat można zerwać. Rodzina podporządkowana realizacji indywidualnych dążeń każdej z tworzących ją jednostek nie jest już trwałą i stabilną instytucją.

Rodzina podporządkowana realizacji indywidualnych dążeń każdej z tworzących ją jednostek nie jest już trwałą i stabilna instytucją, miejscem wspólnym dla osób ją tworzących, lecz stałą się sposobem realizacji siebie – każdego z partnerów – osobno. W konsekwencji rodzina przestaje być samodzielną wartością, trwałym układem społecznym, ale przedmiotem osobistego wyboru w zależności od kształtu jej projektu życia, jest miejscem realizacji siebie i kreowania własnej tożsamości. Rodzina nie jest sama w sobie wartością, ale środkiem dla uzyskania satysfakcji z własnego życia, podzielanego w tym celu z innymi osobami.

Bibliografia

Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Warszawa 2006.

Bauman Z., *Razem osobno*, tłum. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Warszawa 2003.

Beck U., Giddens A., Lash S., *Modernizacja refleksyjna. polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, tłum. J. Konieczny, PWN, Warszawa 2009.

Borowiak A., *Ponowoczesna etyka i ponowoczesna tolerancja*, [w:] A. Borowiak, P. Szarota (red.), *Tolerancja i wielokulturowość. Wyzwania XXI wieku*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej Academicus, Warszawa 2004.

Dziuban A., *Gry z tożsamością. Tatuowanie ciała w indywidualizującym się społeczeństwie polskim*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2013.

Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2012.

Giddens A., *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2015.

Giddens A., *Socjologia*, tłum. O. Siara, A. Szulżycka, P. Tomanek, PWN, Warszawa 2012.

Korzewski M., *Wolność a odpowiedzialność, czyli o prawie i moralności w ponowoczesności*, „Kultura i Społeczeństwo" 2002, t. 46, nr 3.

Mariański J., R*eligia w społeczeństwie ponowoczesnym. Studium socjologiczne*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010.

Miczyńska-Kowalska M., *Wartości w postmodernizmie. Koncepcja dekonstrukcji rzeczywistości społecznej – analiza krytyczna*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2013.

Slany K., *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Nomos, Kraków 2002.

Suwada K., *Jak nazwać współczesność? Problem konceptualizacji płynnej nowoczesności Zygmunta Baumana, drugiej nowoczesności Ulricha Becka i późnej nowoczesności Anthony'ego Giddensa*, „Kultura i Edukacja" 2007, nr 3, http://www.

kultura-i-edukacja.pl/ojs/index.php?journal=kie&page=article&op=view&path%5B%5D=575 [dostęp: 17.12.2019].

Wrochna P., *Intymność w stanie oblężenia*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio I, Philosophia – Sociologia" 2016, vol. 41, nr 2, http://dlibra.umcs.lublin.pl/publication/30698 [dostęp: 17.12.2019].

doi: 10.34616/wwr.2018.3.157.170

„Wychowanie w Rodzinie" t. XIX (3/2018)

nadesłany: 29.11.2018 r. – przyjęty: 19.01.2019 r.

Marta KONDRACKA-SZALA*, Joanna MALINOWSKA**

Współczesna rodzina jako przestrzeń rozwijania kompetencji przedsiębiorczości dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym – raport z badań

Contemporary family as a space for developing entrepreneurship competences of preschool and early school age children – research report

Streszczenie

Artykuł dotyczy problematyki przedsiębiorczości jako kompetencji kluczowej i roli rodziny w jej kształtowaniu u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Cel badań: Celem badań była wstępna diagnoza rodziny jako przestrzeni rozwijania przez dzieci kompetencji przedsiębiorczości. Postawiono trzy pytania badawcze: czy rodzice są świadomi potrzeby kształtowania kompetencji przedsiębiorczości u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, czy podej-

* e-mail: marta.kondracka-szala@uwr.edu.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska. ORCID: 0000 0003 0539-7820

** e-mail: joanna.malinowska@uwr.edu.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska. ORCID: 0000-0002-5075-974X

mują działania ukierunkowane na rozwijanie tej umiejętności oraz w jaki sposób wspierają swoje dzieci w tym obszarze.

Metoda: Badania zostały zrealizowane przy pomocy metody sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankiety internetowej.

Wyniki i wnioski: Na podstawie analizy wyników ankiety stwierdzono, że badani nie ograniczają istoty przedsiębiorczości do wąskiego ujęcia ekonomiczno-finansowego, lecz mają świadomość (choć w różnym stopniu), że osoba przedsiębiorcza powinna cechować się kompetencjami miękkimi. Rodzice są przekonani o tym, że rodzina stanowi ważną przestrzeń rozwijania przedsiębiorczości i dlatego tworzą własnym dzieciom sytuacje sprzyjające nauce zaradności.

Słowa kluczowe: współczesna rodzina, przedsiębiorczość, kompetencje kluczowe, dzieci w wieku przedszkolnym, dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Abstract

The article concerns the issue of entrepreneurship as a key competence and the role of the family in its formation in preschool and early school age children.

The aim: The aim of the study was the preliminary diagnosis of the family as a space for developing children's entrepreneurship competence. Research questions were posed: what is the awareness of parents of pre-school and early-school children regarding the development of entrepreneurship competences of their children, and whether and what actions aimed at developing this competence are undertaken by parents.

Method: The research was carried out based on the diagnostic survey method using the online survey technique.

Results: Based on the analysis of the results, it was concluded that the parents surveyed were aware of the development of entrepreneurship competences of their children, as well as about the activities they undertake in this area in their families. The respondents do not limit the essence of entrepreneurial to the narrow economic and financial approach, they are aware that an entrepreneurship person should be characterized by soft competences, they are also convinced that the family is an important space for developing this competence and create for their own children situations that favor its development, although there are noticeable differences in the level of this awareness.

Keywords: modern family, entrepreneurship, key competence, preschool school children, early school children

Przedsiębiorczość – zarys problematyki

Przedsiębiorczość w literaturze przedmiotu jest ujmowana dwojako. Wąskie rozumienie sprowadza ją do aspektu ekonomiczno-finansowego[1], ogra-

[1] Por. A. Brzezińska, J. Schmidt, *Przedsiębiorczość jako warunek udanego startu w dorosłość*,

niczającego pojęcie przedsiębiorczości do cech osoby prowadzącej własną działalność gospodarczą, funkcjonującej w sferze biznesu. W odniesieniu do edukacji oznacza to wprowadzenie do programów nauczania treści związanych z finansami i ekonomią.

Szersze ujęcie odnosi się do przedsiębiorczości jako zestawu kompetencji miękkich, postawy życiowej przejawiającej się między innymi umiejętnością reagowania na zmiany zachodzące w otoczeniu oraz wykorzystywania ich do realizacji określonych celów[2]. W wielu dokumentach Komisji Europejskiej definiuje się kompetencje jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw, przy czym:

> a) na wiedzę składają się fakty i liczby, pojęcia, idee i teorie, które są już ugruntowane i pomagają zrozumieć określoną dziedzinę lub zagadnienie; b) umiejętności definiuje się jako zdolność i możliwość realizacji procesów i korzystania z istniejącej wiedzy do osiągania wyników; c) postawy opisują gotowość i skłonność do działania lub reagowania na idee, osoby lub sytuacje[3].

W tym kontekście **przedsiębiorczość** odnosi się do każdego człowieka, niezależnie od zawodu, statusu czy pełnionej funkcji społecznej[4]. Tak ujmowana staje się zadaniem rozpisanym na lata, ponieważ postrzega się ją w perspektywie edukacji przez całe życie, począwszy od wczesnego dzie-

---

[w:] A. Andrzejczak (red.), *Przedsiębiorczość w edukacji*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań 2008, s. 21–23.

[2] M. Sadowska, *Edukacja w zakresie przedsiębiorczości w polskim systemie kształcenia oraz w państwach europejskich*, [w:] M. Kosała, M. Urbaniec, A. Żur (red.), *Współczesne dylematy badań nad przedsiębiorczością* „Przedsiębiorczość Międzynarodowa" 2016, vol. 2, nr 1, s. 149–164, https://ier.uek.krakow.pl/index.php/pm/article/view/1086 [dostęp: 23.12.2019].

[3] Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (2018/C 189/01), https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en [dostęp: 23.12.2019].

[4] M. Kondracka-Szala, J. Malinowska, *Entrepreneurship as the key competence of early education teachers in the context of employers' expectations – research report*, „The New Educational Review" 2017, vol. 49, nr 3, s. 240–241, https://doi.org/10.15804/tner.2017.49.3.19 [dostęp: 23.12.2019]; M. Kondracka-Szala, J. Malinowska, *Studiowanie – czas na rozwijanie postawy przedsiębiorczej nauczycieli dziecka młodszego? Analiza porównawcza programów kształcenia w zakresie przedsiębiorczości na polskim i fińskim uniwersytecie*, „E-mentor" 2016, nr 3, s. 4–14, http://dx.doi.org/10.15219/em65.1252 [dostęp: 23.12.2019].

cińskiego do dorosłości, w formie uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego, w różnych środowiskach – w tym – w rodzinie.

Z doświadczeń edukacyjnych innych krajów wynika, że wiek przedszkolny, kiedy dziecko zaczyna podejmować własną inicjatywę i ją realizować, to najlepszy moment na to, by zacząć rozwijać kompetencję przedsiębiorczości. Także w Polsce podkreśla się wagę jej kształtowania od najmłodszych lat, głównie w kontekście edukacji instytucjonalnej, formalnej[5]. Jednak dzieci funkcjonują zwykle jednocześnie w dwóch przestrzeniach: rodzinnej i edukacyjnej. Oba obszary wzajemnie się uzupełniają, a dzieci są w nich pełnoprawnymi członkami i zarazem podmiotami oddziaływań. Dla dzieci w wieku od trzech do sześciu lat, które nie są objęte żadną formą wychowania przedszkolnego, rodzina stanowi jedyne środowisko edukacyjne[6]. W obu przypadkach jest ona pośrednikiem między dzieckiem a społeczeństwem. Przekazywane w niej, zarówno intencjonalnie, jak i nieświadomie, postawy, wartości przygotowują dzieci do pełnienia różnych ról i zadań. Jean Monbourquette podkreśla konieczność zachęcania dzieci, szczególnie w wieku przedszkolnym, do podejmowania własnych decyzji, przedstawiania swoich racji, pozwalania im na samodzielne poszukiwanie odpowiedzi zamiast podsuwania gotowych[7]. Zdaniem Richarda Carlsona dzieci nabywają w ten sposób szerokich kompetencji, takich jak: samodzielność, pewność siebie czy produktywność[8]. A właśnie w zdolności do podejmowania inicjatyw, pomysłowości, zaradności ujawnia się postawa przedsiębiorczości. Jest ona również związana ze sposobem myślenia oraz postrzegania świata.

W tym kontekście istotny wydaje się zatem ogląd rodziny jako przestrzeni rozwijania kompetencji przedsiębiorczości dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

---

[5] M. Kondracka-Szala, J. Malinowska, *Studiowanie*..., dz. cyt., s. 4–6.

[6] Według stanu na dzień 30 września 2018 r. 86,4% dzieci w wieku od trzech do sześciu lat uczestniczyło w różnych formach wychowania przedszkolnego. *Wychowanie przedszkolne w roku szkolnym 2017/2018 – raport GUS*, Polskie Prawo, 4.12.2018, https://polskieprawo.prawo.link/wychowanie-przedszkolne-w-roku-szkolnym-2017-2018-raport-gus/ [dostęp: 23.12.2019].

[7] J. Monbourquette, *ABC... komunikacji w rodzinie. Książka dla rodziców, którzy nie mają czasu na czytanie*, tłum. E. Koczwańska-Miłek, Wydawnictwo M, Kraków 1997, s. 7.

[8] R. Carlson, *Dzieci, rodzice i szczęście*, Ravi, Łódź 1995, s. 57.

Założenia metodologiczne badań

Celem badań była wstępna diagnoza rodziny jako przestrzeni rozwijania przez dzieci kompetencji przedsiębiorczości. Skoncentrowano się na trzech problemach badawczych:

1. Czy rodzice są świadomi potrzeby kształtowania kompetencji przedsiębiorczości u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym?
2. Czy podejmują działania ukierunkowane na rozwijanie tej umiejętności?
3. W jaki sposób wspierają swoje dzieci w tym obszarze?

Badania zostały zrealizowane przy pomocy metody sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankiety internetowej (*web surveys*, CAWI)[9]. Taka forma badania jest współcześnie popularna i dopuszczalne są różne sposoby rekrutowania do niej osób[10]. W tym przypadku zastosowano metodę rekrutacji ochotników[11]. Zaproszenie do badania z linkiem odsyłającym do ankiety było rozpowszechnione na trzy sposoby, poprzez:

- rozsyłanie e-maili do placówek: przedszkoli i szkół podstawowych;
- umieszczanie informacji na portalu społecznościowym Facebook (szczególnie na stronach związanych z działalnością rodziców, przedszkoli, szkół podstawowych, edukacji domowej);
- wykorzystanie sieci kontaktów własnych z rodzicami, nauczycielkami/nauczycielami, znajomymi.

Udział w sondażu był anonimowy. Przyjęty sposób zbierania danych uznano za najbardziej zasadny głównie ze względu na łatwość i szybkość dotarcia do specyficznych grup w przestrzeni internetowej oraz z uwagi na aspekt finansowy. Autorki mają świadomość, że jak każda metoda, tak

[9] T. Żmijewska-Jędrzejczyk, *Badania internetowe*, [w:] P. B. Sztabiński, F. Sztabiński, Z. Sawiński (red.), *Nowe metody, podejścia badawcze w naukach społecznych*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2004, s. 241–259. CAWI (Computer Assisted Web Interviews) – wywiady internetowe wspomagane komputerowo, czyli przeprowadzane przez internet.

[10] Ch. B. Smith, *Casting the net. Surveying an Internet population*, „Journal of Computer Mediated Communication" 1997, vol. 3, nr 1, https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.1997.tb00064.x [dostęp: 23.12.2019]; D. A. Dillman, *Mail and Internet surveys. The tailored design method. Update with new Internet, visual, and mixed-mode guide*, John Wiley & Sons, Nowy Jork 2011.

[11] D. Batorski, M. Olcoń-Kubicka, *Prowadzenie badań przez Internet. Podstawowe zagadnienia metodologiczne*, „Studia Socjologiczne" 2006, nr 3, s. 10–11, https://depot.ceon.pl/handle/123456789/2202 [dostęp: 23.12.2019].

i sondaż diagnostyczny ma pewne ograniczenia. W przypadku zrealizowanych badań można odnieść się do problemu wybiórczości w doborze próby – kwestionariusz ankiety został wypełniony tylko przez te osoby, które mają dostęp do komputera z podłączeniem do internetu, i te, które są zainteresowane tematem.

Do zrealizowania badania opracowano narzędzie – kwestionariusz ankiety, w którym zawarto 12 pytań. Pytania miały charakter zamknięty (5), półotwarty (4) i otwarty (3). W związku z podjętą tematyką badawczą w większości z nich pozostawiono osobom badanym możliwość, a w niektórych przypadkach – konieczność, uzasadnienia swojego wyboru.

Kwestionariusz ankiety został wypełniony przez 100 respondentów, w większości przez kobiety (92%). Przeważający odsetek badanych deklaruje wykształcenie wyższe (82%). Niemal połowa badanych (46%) posiada dwoje dzieci, a ponad jedna trzecia (35%) – jedno dziecko. Wśród potomstwa 74% stanowią dziewczynki. Najwięcej dzieci (81%) uczęszcza do placówek publicznych, 18% – do niepublicznych, a 7% dzieci jest w edukacji domowej.

Prezentacja wyników badań

Większość ankietowanych wskazała, że rozwijanie postawy przedsiębiorczości jest bardzo ważnym zadaniem rodziny (56%) i przedszkola/szkoły (57%). Jako nieistotną lub mało istotną rolę placówki w tym zakresie wskazało łącznie 14 respondentów. Natomiast kształtowanie postawy przedsiębiorczości dzieci w rodzinie nie jest ważne dla 9 badanych osób. Pozostali respondenci uznali przestrzeń rodziny (29%) i szkoły (35%) za dosyć ważne miejsce rozwijania postawy przedsiębiorczości dzieci.

Przyjęto, że na świadomość składają się poglądy, wyznawane wartości, przekonania, postawy charakterystyczne dla danej zbiorowości – w tym przypadku rodziców dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym[12]. Świadomość rozpatrywana jest tu w wymiarze opisowym, ponieważ jej rozpoznaniu miały służyć odpowiedzi na pytania o występujące wśród rodziców przekonania, opinie i wiedzę oraz o źródła tej wiedzy.

[12] K. Olechnicki, P. Załęski, *Słownik socjologiczny*, Graffiti BC, Toruń 1997, s. 215.

Podstawę do wnioskowania o świadomość rodziców w badanym zakresie stanowiły odpowiedzi na pięć pytań:

1. Co Pani/Pana zdaniem oznacza przedsiębiorczość?
2. Kto może być, Pani/Pana zdaniem, osobą przedsiębiorczą? Do kogo odnosi się to określenie?
3. Jakie cechy, Pani/Pana zdaniem, charakteryzują osobę przedsiębiorczą? (Można podać 3 określenia).
4. Z jakich źródeł czerpie Pani/Pan wiedzę o przedsiębiorczości?
5. Czy Pani/Pan poszukuje wiedzy w sposób zamierzony?

Analiza odpowiedzi wskazuje, że ¾ badanych uznaje przedsiębiorczość za postawę życiową przejawiającą się w umiejętności reagowania na zmiany zachodzące w otoczeniu (74%). Liczna grupa odpowiadających wskazała także na zdolność realizacji celów życiowych (57%) i gotowość do podejmowania wyzwań zawodowych (51%). Mniej niż połowa badanych utożsamia przedsiębiorczość ze znajomością finansów, ekonomii i zasad biznesu (48%). Pojawiły się również trzy inne odpowiedzi, wskazujące, że przedsiębiorczość to: umiejętność zarządzania posiadanymi zasobami, skłonność do ryzyka i przygotowanie do życia w warunkach konkurencyjności. W kategorii **osoba przedsiębiorcza** najwięcej wskazań uzyskały odpowiedzi: osoba prowadząca własną działalność gospodarczą (74%); każdy zatrudniony pracownik (57%); przedstawiciel wolnego zawodu (50%) oraz kadra zarządzająca firmą państwową (31%). Badani uzupełnili tę listę o: osobę zaradną (3 odpowiedzi); każdego; nauczyciela; dyrektora przedszkola/szkoły; osobę radzącą sobie w sytuacjach dla niej trudnych; każdego, kto mądrze planuje i realizuje swoje cele; każdą osobę podejmującą się nowych wyzwań; wszystkich, jeśli chcą; osobę potrafiącą wykonać postawione przed nią zadania; mamę zarządzającą całą rodziną i gospodarstwem (po 1 odpowiedzi).

Ankietowani rodzice w odniesieniu do pytania trzeciego wskazali łącznie 300 cech osób przedsiębiorczych. Ze sporządzonego zestawienia wynika, że nie ograniczają się oni do wąskiego ujęcia ekonomiczno-finansowego, czego można się było spodziewać, ponieważ do zewnętrznych bodźców wpływających na kształtowanie się poglądów w tym zakresie zaliczyć można wzrastającą obecność w dyskusji publicznej problematyki przedsiębiorczości utożsamianej z prowadzeniem działalności gospodarczej i przedstawianej w języku biznesu. Badani łączą przedsiębiorczość:

- ze sprawnością i skutecznością działania; w tej kategorii znalazły się określenia dotyczące umiejętności w zakresie planowania, zarządzania czasem, dostosowywania się do zmiennych warunków;
- z zespołem cech człowieka, takich jak: inteligencja, logiczne myślenie, kreatywność, innowacyjność i pomysłowość, w połączeniu z determinacją, uporem, konsekwencją, ambicją, odwagą, pracowitością i zaradnością;
- z kompetencjami miękkimi, takimi jak: umiejętność współpracy, komunikowania się, umiejętność odnalezienia się w nowych sytuacjach, dostosowywanie się do zmiennych warunków, umiejętności organizatorskie;
- z aspektem ekonomicznym; w tej kategorii znalazło się tylko 11 określeń dotyczących zarządzania budżetem, planowania wydatków, umiejętności dbania o własne interesy, gospodarności, oszczędności.

Rodzice, którzy wzięli udział w badaniu, kładą więc akcent na różne aspekty przedsiębiorczości. Zdecydowanie dominują kwestie społeczne i osobowościowe nad ekonomicznymi.

Badani czerpią wiedzę głównie ze źródeł internetowych lub innych mediów (61%), prasy (29%), książek i poradników (57%). Tym też można tłumaczyć rozumienie pojęcia przedsiębiorczości przez respondentów. Na rynku wydawniczym istnieje bowiem wiele poradników dla rodziców typu „jak wychować dziecko", w których zwraca się uwagę na kompetencje miękkie w osiąganiu sukcesu życiowego. Sporadycznie pojawia się w nich również określenie przedsiębiorczości. Także w internecie nie brakuje tekstów wyjaśniających „jak wychować przedsiębiorcze dziecko" (w wąskim ujęciu ekonomicznym i tym szerszym: kompetencji miękkich w odniesieniu do rynku pracy) – są to głównie artykuły sponsorowane przez banki[13]. Dla 62 osób głównym źródłem wiedzy są przyjaciele, znajomi, rodzina.

[13] Przykłady zasobów internetowych: J. Górecki, *5 rzeczy, które musi poznać Twoje dziecko, aby stać się przedsiębiorczym dorosłym*, Dzieci i Pieniądze, 24.06.2017, https://www.dzieci-i-pieniadze.com/5-rzeczy-przedsiebiorczym-doroslym/; *Jak wychować przedsiębiorcze dziecko? Oto 6 sposobów*, Forbes, 4.10.2016, https://www.forbes.pl/kariera/jak-wychowac-przedsiebiorcze-dziecko-oto-6-sposobow/3c6j8kr; *Jak wychować przedsiębiorcze dziecko i rozwijać jego inteligencję finansową*, Uniwersytet II Wieku, https://u2w.up.krakow.pl/jak-wychowac-przedsiebiorcze-dziecko-i-rozwijac-jego-inteligencje-finansowa/; *Jak wychować zaradne dziecko*, Parenting.pl, https://parenting.pl/jak-wychowac-zaradne-dziecko; A. Lauryn, *Jak wychować dziecko na przedsiębiorcę?*, Towarzystwa Biznesowe, 5.10.2019, https://towarzystwabiznesowe.pl/jak-wychowac-dziecko-na-przedsiebiorce/; Sto Monet. Edukacja finansowa dzieci i młodzieży, https://

Listę odpowiedzi uzupełniono o własne doświadczenia życiowe, intuicję, pracę przedsiębiorcy, wiedzę ze studiów i kursów oraz przynależność do towarzystwa biznesowego. W sposób zamierzony poszukuje wiedzy 64 pytanych rodziców, 35 – czyta o przedsiębiorczości, gdy trafi na ten temat przypadkiem, a tylko 1 osoba nie jest zainteresowana tym zagadnieniem.

W odniesieniu do drugiego i trzeciego problemu badawczego zadano rodzicom następujące pytania:

1. Czy w Pani/Pana rodzinie są osoby przedsiębiorcze, na których może wzorować się dziecko?
2. Jeśli tak, proszę krótko uzasadnić, dlaczego Pani/Pan uważa tę właśnie osobę za przedsiębiorczą.
3. Czy w Pani/Pana rodzinie podejmuje się działania rozwijające postawę przedsiębiorczości dziecka?
4. Jeśli tak, to jakie są to działania? Jeśli nie, to dlaczego się ich nie podejmuje?

Badani rodzice w przeważającej liczbie (73%) potwierdzili, że w ich rodzinie są osoby przedsiębiorcze, na których ich dzieci mogą się wzorować. Warto podkreślić, że 16 osób nie potrafiło zająć stanowiska w tej kwestii, a 11 osób udzieliło odpowiedzi negatywnej.

W odniesieniu do charakterystyki **osoby przedsiębiorczej**, na której może wzorować się dziecko, określenia użyte przez badanych można podzielić na dwie grupy. Pierwszą stanowią atrybuty osoby prowadzącej własną działalność gospodarczą. Dominują tu odniesienia do sukcesów w prowadzeniu własnej firmy, umiejętności działania w zmieniającym się otoczeniu biznesowym oraz do umiejętności zarządczych. W każdej wypowiedzi dotyczącej osoby prowadzącej własną działalność gospodarczą pojawia się kontekst finansowy. Druga grupa cech odwołuje się do zaradności życiowej, konsekwencji w działaniu, umiejętności elastycznego reagowania w sytuacjach nieprzewidywalnych, stosowania kreatywnych rozwiązań. Wskazano także na umiejętność zarządzania domowymi finansami.

Respondenci byli proszeni o wskazanie działań podejmowanych na co dzień, które ich zdaniem sprzyjają nabywaniu przez dzieci kompetencji

stomonet.pl/; *Z czym wiąże się wychowanie „przedsiębiorczego" dziecka?*, Godmother, 27.02.2015, http://www.godmother.pl/z-czym-wiaze-sie-wychowanie-przedsiebiorczego-dziecka/ [dostęp do wszystkich adresów: 23.12.2019].

przedsiębiorczości. W kontekście uzyskanych wyników można stwierdzić, że większość badanych osób (72%) wspiera proces kształtowania postawy przedsiębiorczości swoich dzieci w środowisku rodzinnym. Z analizy odpowiedzi uzyskanych w pytaniu otwartym o rodzaj podejmowanych działań wynika, że badani rodzice rozwijają postawę przedsiębiorczości na trzy sposoby, które wiążą się z rozumieniem przez nich pojęcia przedsiębiorczości. Są to:

- działania odnoszące się do podnoszenia świadomości i kształtowania umiejętności finansowych dzieci;
- aktywności doskonalące pewne cechy osobowości, predyspozycje, postawy życiowe dzieci;
- działania łączące obie sfery.

W rodzinach dominują oddziaływania ukierunkowane na rozwijanie przedsiębiorczości w rozumieniu finansowym. Wśród nich najczęściej można odnaleźć takie, które wskazują na zachęcanie dzieci do oszczędzania, planowania i realizowania swoich wydatków, ćwiczenia umiejętności zarządzania swoim budżetem („kieszonkowego"), podejmowanie różnych prac, angażowanie i rozmowy o pracy dorosłych i o zarobkach, sprzedawanie nieużywanych już zabawek lub też sprzedaż przedmiotów wykonanych przez same dzieci, a także podejmowanie zabaw tematycznych (najczęściej wymieniano zabawy „w sklep", „w bank"). Druga grupa podejmowanych przez respondentów działań, które sprzyjają rozwijaniu kompetencji przedsiębiorczości, koncentruje się – według deklaracji – na kształtowaniu cech i predyspozycji stanowiących składowe szeroko rozumianej kompetencji przedsiębiorczości. Badani rodzice piszą tutaj o tworzeniu przestrzeni do rozwijania samodzielności, kreatywności, o zachęcaniu do podejmowania wyzwań, uczestniczeniu w planowaniu życia rodziny, braniu odpowiedzialności za swoje działania i ponoszeniu konsekwencji podjętych decyzji, przejmowaniu inicjatywy, dzieleniu się pomysłami, wspólnym poszukiwaniu rozwiązań, motywowaniu do podejmowania różnych wyzwań, rozwijaniu logicznego myślenia, wnioskowania. Nieliczni rodzice łączą te dwie kategorie i proponują dzieciom aktywności rozwijające ich przedsiębiorczość rozumianą jako postawa życiowa i umiejętności ekonomiczno-finansowe.

Trzeba zaznaczyć, że część rodziców (38%) w ogóle nie podejmuje działań ukierunkowanych na rozwijanie kompetencji przedsiębiorczości swoich

dzieci lub też nie ma świadomości, że proponowane dzieciom aktywności mogą temu służyć. W uzasadnieniu rodzice argumentowali to zbyt młodym wiekiem dziecka (niemal 61% odpowiedzi), wskazywano też na brak czasu lub niedostateczną wiedzę o tym, jakie działania można podjąć.

Dyskusja i wnioski

Niewielka próba badawcza nie upoważnia do uogólnień i odnoszenia się do świadomości jako cechy zbiorowości. Jednak uzyskane na podstawie analizy danych wyniki pozwalają na ocenę świadomości indywidualnej, wyznaczonej przez jednostkowe doświadczenia i przemyślenia badanych.

Świadomość badanych rodziców można rozpatrywać w odniesieniu do trzech poziomów. Pierwszy poziom wyraża się w intuicyjnym przekonaniu o ważności przedsiębiorczości jako kompetencji, nie jest ono jednak poparte szczegółową wiedzą i często opiera się na stereotypowym myśleniu. Przekonanie budowane na podstawie rzetelnej wiedzy jest charakterystyczne dla drugiego poziomu świadomości. Osoby lokujące się na tym poziomie cechuje aktywna postawa w poszukiwaniu wiarygodnych źródeł i zainteresowanie poszerzaniem zasobu wiadomości. O trzecim poziomie świadomości można mówić wtedy, gdy gruntowej wiedzy towarzyszy podejmowanie działań nastawionych na rozwijanie takich cech, jak samodyscyplina, samoświadomość, wiara we własne siły, orientacja na działanie, energia psychiczna i fizyczna, liczenie się z ryzykiem[14], kompetencji miękkich (komunikacyjność, kreatywność, podejmowanie decyzji, współpraca, partycypacja) oraz podtrzymywanie zainteresowań dzieci. Działania te są uzupełnione o aspekt ekonomiczno-finansowy i ugruntowane w wiedzy o tym, że odpowiednie wzorce rodzinne stanowią ich podstawę, ponieważ dzieci mają skłonność do powielania zachowań rodziców, podzielania ich poglądów.

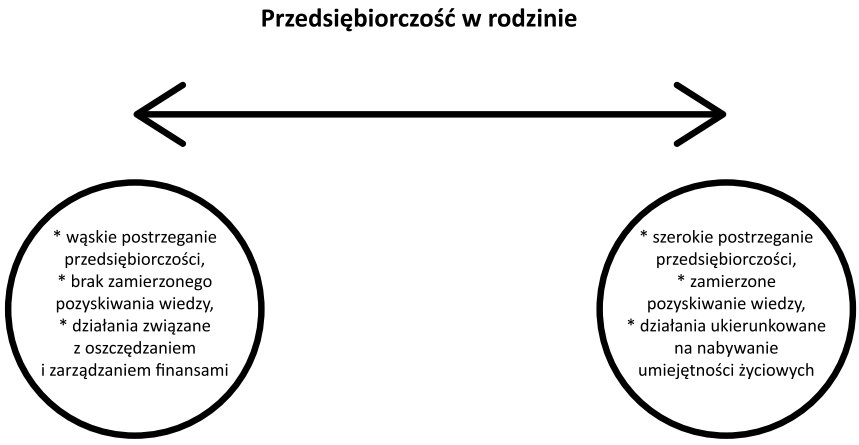
Z analizy odpowiedzi wynika, że nastawienie badanych rodziców w zakresie kształtowania przedsiębiorczości jako kompetencji kluczowej różni się:

[14] Zestaw cech osoby przedsiębiorczej przedstawia W. G. Nickels w: *Zrozumieć biznes. Uniwersalny podręcznik*, tłum. P. Cap [i in.], Bellona, Rytm, Warszawa 2000.

– proporcją działań ukierunkowanych na rozwijanie umiejętności finansowych i umiejętności miękkich;
– zakresem postrzegania przedsiębiorczości: wąskim (jako znajomości finansów, ekonomii i zasad biznesu) lub szerokim (jako postawa życiowa, szereg umiejętności miękkich);
– sposobem postrzegania osoby przedsiębiorczej jako prowadzącej działalność gospodarczą lub osoby kreatywnej, innowacyjnej, osiągającej cele życiowe (osobiste i zawodowe).

Elementy te na kontinuum są rozmieszczone następująco:

Grafika 1. Rozwijanie przedsiębiorczości w rodzinie
Graphic 1. Developing entrepreneurship in the family



Źródło: Opracowanie własne w oparciu o wyniki badań.
Source: Developed by the authors.

Badani w większości (69%) lokują się na drugim i trzecim poziomie – nie ograniczają istoty przedsiębiorczości do działalności gospodarczej; mają świadomość, że osoba przedsiębiorcza powinna cechować się kompetencjami miękkimi oraz są przekonani o tym, że rodzina stanowi ważną przestrzeń rozwijania tej kompetencji przez dzieci. Odpowiedzi udzielone przez 38 rodziców są charakterystyczne dla pierwszego poziomu świadomości.

W analizowanym materiale uwidoczniła się zasadnicza rozbieżność pomiędzy tym, jak ankietowani definiują abstrakcyjną osobę przedsiębiorczą

poprzez przypisanie jej zbioru cech, a jak przedstawiają osobę przedsiębiorczą, która w otoczeniu dziecka może stanowić dla niego wzór. Zauważalna różnica polega na tym, że badani przypisują konkretnej osobie inne cechy przedsiębiorcze niż te, które uznali za istotne w definicji i opisie osoby przedsiębiorczej. W odniesieniu do osób przedsiębiorczych w rodzinie podkreśla się zaradność finansową, prowadzenie działalności gospodarczej na równi z kompetencjami miękkimi, które wchodzą w zakres przedsiębiorczości. Odmiennie jest na poziomie ogólnym – tutaj podkreśla się głównie kompetencje miękkie i tylko nieznacznie nawiązuje się do wąskiego rozumienia przedsiębiorczości, czyli obszaru ekonomii i finansów. W tym zakresie badania wymagają pogłębienia, co może pozwolić na wyjaśnienie zauważonej rozbieżności.

Na podstawie uzyskanych wyników można jednak – pomimo uwzględnionych różnic – uznać, że badane rodziny stanowią przestrzeń do rozwijania postawy przedsiębiorczości swoich dzieci.

Bibliografia

Batorski D., Olcoń-Kubicka M., *Prowadzenie badań przez Internet. Podstawowe zagadnienia metodologiczne*, „Studia Socjologiczne" 2006, nr 3, https://depot.ceon.pl/handle/123456789/2202 [dostęp: 23.12.2019].

Brzezińska A., Schmidt J., *Przedsiębiorczość jako warunek udanego startu w dorosłość*, [w:] A. Andrzejczak (red.), *Przedsiębiorczość w edukacji*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań 2008.

Carlson R., *Dzieci, rodzice i szczęście*, Ravi, Łódź 1995.

Dillman D. A., *Mail and Internet surveys. The tailored design method. Update with new Internet, visual, and mixed-mode guide*, John Wiley & Sons, Nowy Jork 2011.

Górecki J., *5 rzeczy, które musi poznać Twoje dziecko, aby stać się przedsiębiorczym dorosłym*, Dzieci i Pieniądze, 24.06.2017, https://www.dzieci-i-pieniadze.com/5-rzeczy-przedsiebiorczym-doroslym/ [dostęp: 23.12.2019].

Jak wychować przedsiębiorcze dziecko? Oto 6 sposobów, Forbes, 4.10.2016, https: //www.forbes.pl/kariera/jak-wychowac-przedsiebiorcze-dziecko-oto-6-sposobow/3c6j8kr [dostęp: 23.12.2019].

Jak wychować przedsiębiorcze dziecko i rozwijać jego inteligencję finansową, Uniwersytet II Wieku, https://u2w.up.krakow.pl/jak-wychowac-przedsiebiorcze-dziecko-i-rozwijac-jego-inteligencje-finansowa/ [dostęp: 23.12.2019].

Jak wychować zaradne dziecko, Parenting.pl, https://parenting.pl/jak-wychowac-zaradne-dziecko [dostęp: 23.12.2019].

Kondracka-Szala M., Malinowska J., *Entrepreneurship as the key competence of early education teachers in the context of employers' expectations – research report*, „The New Educational Review" 2017, vol 49, nr 3, https://doi.org/10.15804/tner.2017.49.3.19 [dostęp: 23.12.2019].

Kondracka-Szala M., Malinowska J., *Studiowanie – czas na rozwijanie postawy przedsiębiorczej nauczycieli dziecka młodszego? Analiza porównawcza programów kształcenia w zakresie przedsiębiorczości na polskim i fińskim uniwersytecie*, „E-mentor" 2016, nr 3, http://dx.doi.org/10.15219/em65.1252 [dostęp: 23.12.2019].

Lauryn A., *Jak wychować dziecko na przedsiębiorcę?*, Towarzystwa Biznesowe, 5.10.2019, https://towarzystwabiznesowe.pl/jak-wychowac-dziecko-na-przedsiebiorce/ [dostęp: 23.12.2019].

Monbourquette J., *ABC... komunikacji w rodzinie. Książka dla rodziców, którzy nie mają czasu na czytanie*, tłum. E. Koczwańska-Miłek, Wydawnictwo M, Kraków 1997.

Nickels W. G., *Zrozumieć biznes. Uniwersalny podręcznik*, tłum. P. Cap [i in.], Bellona, Rytm, Warszawa 2000.

Olechnicki K., Załęski P., *Słownik socjologiczny*, Graffiti BC, Toruń 1997.

Sadowska M., *Edukacja w zakresie przedsiębiorczości w polskim systemie kształcenia oraz w państwach europejskich*, [w:] M. Kosała, M. Urbaniec, A. Żur (red.), *Współczesne dylematy badań nad przedsiębiorczością*, „Przedsiębiorczość Międzynarodowa" 2016, vol. 2, nr 1, https://ier.uek.krakow.pl/index.php/pm/article/view/1086 [dostęp: 23.12.2019].

Smith Ch. B., *Casting the net. Surveying an Internet population*, „Journal of Computer Mediated Communication" 1997, vol 3, nr 1, https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.1997.tb00064.x [dostęp: 23.12.2019].

Sto Monet. Edukacja finansowa dzieci i młodzieży, https://stomonet.pl/ [dostęp: 23.12.2019].

Wychowanie przedszkolne w roku szkolnym 2017/2018 – raport GUS, Polskie Prawo, 4.12.2018, https://polskieprawo.prawo.link/wychowanie-przedszkolne-w-roku-szkolnym-2017-2018-raport-gus/ [dostęp: 23.12.2019].

Z czym wiąże się wychowanie „przedsiębiorczego" dziecka?, Godmother, 27.02.2015, http://www.godmother.pl/z-czym-wiaze-sie-wychowanie-przedsiebiorczego-dziecka/ [dostęp: 23.12.2019].

Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (2018/C 189/01), https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en [dostęp: 23.12.2019].

Żmijewska-Jędrzejczyk T., *Badania internetowe*, [w:] P. B. Sztabiński, F. Sztabiński, Z. Sawiński (red.), *Nowe metody, podejścia badawcze w naukach społecznych,* Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2004.

doi: 10.34616/wwr.2018.3.171.188

„Wychowanie w Rodzinie" t. XIX (3/2018)

nadesłany: 29.11.2018 r. – przyjęty: 18.01.2019 r.

Ewa MUSIAŁ*

Rola nauczyciela edukacji początkowej we wspieraniu rodzicielskich starań ukierunkowanych na proces adaptacji szkolnej dziecka rozpoczynającego naukę

The role of the primary education teacher in supporting parental efforts focused on the process of school adaptation of the child starting education

Streszczenie

Cel badań: W edukacji wczesnoszkolnej rodzina jest włączana w proces instytucjonalnego kształcenia dzieci, w realizację wspólnych celów. W świadomości przedstawicieli obu środowisk połączone działania powinny służyć dobru dziecka, jego wielostronnemu rozwojowi, zaspokajaniu potrzeb związanych z adaptacją szkolną. Przygotowanie dziecka do roli ucznia i wejścia w nowe środowisko rozpoczyna się już w domu. Prawidłowe przygotowanie warunkuje wykorzystanie przez ucznia wkraczającego w instytucjonalną edukację jego szans rozwojowych, pełnego potencjału. Doświadczenia pierwszych dni są początkiem trudnego i złożonego procesu przystosowania się do szkolnej rzeczywistości. Dlatego bardzo ważne jest to, aby dziecko już od tego momentu czuło się w roli ucznia komfortowo.

* e-mail: ewa.musial@uwr.edu.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska. ORCID: 0000-0001-7710-226

Metoda: Analiza literatury przedmiotu.

Wyniki i wnioski: Procesy adaptacji szkolnej dziecka rozpoczynającego naukę optymalizuje współdziałanie rodziców i nauczycieli. Powoduje ono wzrost skłonności do niesienia pomocy innym, zwiększenie zaufania, dostrzeganie podobieństw między członkami grupy pod względem intencji, wartości i postaw. Klimat życzliwości i zrozumienia wytworzony przez kooperujących dorosłych sprzyja u dziecka – ucznia wykształceniu się postaw skierowanych na eksplorowanie nowego otoczenia, zaspokajaniu potrzeb poznawczo-społecznych, a nie koncentrowaniu się na obronie przed tym, co nieznane i niezrozumiałe.

Słowa kluczowe: dziecko, rodzina, nauczyciel, uczeń, edukacja wczesnoszkolna, szkoła, adaptacja szkolna

Abstract

The aim: Early school education involves the family in the process of institutional education of children, in achieving common goals. In the minds of representatives of both environments, joint actions should serve the good of the child, its multilateral development, and meet the needs of school adaptation. The preparation of the child for the role of a student is already beginning at home. A family in which a child is brought up is undoubtedly the most important factor in his preparation for a new environment. When this preparation is carried out correctly, it significantly determines the use by the student starting institutional education of its development opportunities to reach the full potential. The experiences of the first days are the beginning of a difficult and complex process of adapting to the new environment. It is very important that the child as a student feels as comfortable as possible from the beginning.

Method: Analysis of the literature.

Results: The processes of school adaptation of a child starting school is optimized by the cooperation of parents and teachers. It results in: an increase in the propensity to help others, the development of trust and the recognition of similarities between group members in terms of intentions, values and attitudes. The climate of kindness and understanding created jointly by cooperating adults favours the child – the student – developing attitudes aimed at exploring the new environment, satisfying cognitive and social needs, and not focusing on defending against the unknown and incomprehensible.

Keywords: child, family, teacher, student, early school education, school, school adaptation

Przekroczenie progu szkolnych drzwi może być
dla dziecka radosnym i przyjemnym doświadczeniem,
może również wiązać się z silnym stresem i lękiem.
Rozpoczęcie nauki w szkole to rewolucja w życiu dziecka.
J. Płachecka

Wprowadzenie

Dla dziecka i jego rodziny pójście kilkulatka do szkoły wiąże się z powagą, nobilitacją społeczną. Szkoła to niemal „ziemia obiecana", na której czeka wiele nowości, propozycji, ról i zadań do podjęcia, atrakcji oraz obowiązków[1]. Okres edukacji początkowej jest czasem, w którym dziecko rozwija podstawowe kompetencje, odnosi w nauce pierwsze sukcesy i ponosi pierwsze porażki[2]. Na tym etapie wchodzi ono w środowisko klasy, kształtuje poczucie własnej wartości i kompetencji oraz poznaje otoczenie – zarówno na gruncie dziecięcych eksploracji, jak i poprzez relacje między rówieśnikami z grupy[3]. Aby mały uczeń mógł aktywnie uczestniczyć w szkolnej edukacji, niezbędna jest profesjonalna pomoc w przeżywaniu nowych doświadczeń. Niezwykle ważną rolę, oprócz rodziców, odgrywa w tym nauczyciel, który z jednej strony, obok opiekunów staje się znaczącym dorosłym dla dziecka (uczniowie w pierwszych latach nauki nazywają wychowawczynię „Swoją Panią", mają do niej ogromne zaufanie), z drugiej – jest wprawnym kreatorem przestrzeni, w której wszystkie doświadczenia będą miały miejsce. Udany start szkolny, jak twierdzi Wojciech Brejnak, jest szczególnie istotny dla szkolnego powodzenia ucznia w kolejnych latach jego nauki[4]. Stąd znaczenia nabierają wszelkie wspólne działania rodziców i pedagogów – przemyślane i skoordynowane, ukierunkowane na podnoszenie jakości funkcjonowania dziecka w szkole, uwzględniające nowe teorie i koncepcje oraz twórczo je implementujące do codzienności edukacyjnej dziecka[5]. Zapewnienie podopiecznym odpowiednio wysokiego poziomu zaangażowa-

[1] E. Musiał, *Rola nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w niwelowaniu stresu związanego z podjęciem nauki szkolnej przez dzieci sześcioletnie*, [w:] J. Malinowska, E. Jezierska-Wiejak (red.), *Dziecko w sytuacji uczenia się. Codzienność w poznawaniu świata i siebie*, Instytut Pedagogiki UWr, Wrocław 2017, s. 201.

[2] B. Murawska, *Edukacja wczesnoszkolna. Wiek 5/6–8/9 lat*, IBE, Warszawa 2014, s. 5, http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/NDN/edukacja/NDN_Edukacja_3_Wczesny_wiek_szkolny.pdf [dostęp: 27.11.2019].

[3] A. Kamza, *Rozwój dziecka. Wczesny wiek szkolny. Wiek 5/6–8/9 lat*, IBE, Warszawa 2014, s. 17–18, http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/NDN/rozwoj/NDN_Rozwoj_dziecka_3_Wczesny_wiek_szkolny.pdf [dostęp: 27.11.2019].

[4] W. Brejnak, *Wybrane problemy dojrzałości szkolnej*, „Życie Szkoły" 2009, nr 5, s. 46.

[5] C. Hendryk, *Wprowadzenie*, [w:] C. Hendryk (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji w teorii i praktyce*, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP, Szczecin 2013, s. 5.

nia sprzyja wykonywaniu szeregu obowiązków wynikających z roli ucznia, optymalizuje proces jego adaptacji w nowym środowisku.

Większość współczesnych pierwszoklasistów jest świadoma ważności roli ucznia i sama wyczekuje rozpoczęcia swojej szkolnej kariery. Dzieci chcą się uczyć, chcą się uczyć w szkole, „bo, szkoła to taka ważniejsza jest od przedszkola. Tu [w przedszkolu] jest fajnie, ale tam to idą duże dzieci, a ja taka już jestem”[6]. Danuta Waloszek podkreśla, że „warto podtrzymać ten akt intencjonalny i zastanowić się nad warunkami umożliwiającymi im [dzieciom] spokojną naukę […]”[7], przy czym trzeba pamiętać, że dla uczniów klas młodszych nauka jest nową aktywnością i dlatego nie potrafią one jeszcze skutecznie jej organizować, skierować wysiłku na uczenie się celowe, nie wiedzą też najczęściej, co robić, by sprostać wymaganiom szkoły. W związku z tym w toku zajęć szkolnych, począwszy od klasy I, należy stopniowo przysposabiać dzieci do uczenia się i poważnego traktowania obowiązków szkolnych i nie zapominać o ich stosunkowo niewielkiej możliwości podejmowania wysiłków intelektualnych, szczególnej emocjonalności oraz potrzebie ruchu i zabawy[8].

Specyfika kształcenia w klasach I–III

Według Wincentego Okonia kształcenie to:

> system działań zmierzających do tego, aby uczącej się jednostce lub zbiorowi jednostek umożliwić: poznanie świata, jaki stworzyła natura i jaki zawdzięczamy kulturze, włącznie z nauką, sztuką i techniką; przygotowanie się do zmieniania świata poprzez rozwinięcie kwalifikacji fizycznych i umysłowych, zdolności i uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań oraz potrzeb i umiejętności samokształceniowych; ukształtowanie indywidualnej osobowości

[6] Taką opinię wygłosiła – po kilku dniach pobytu w szkole – moja córka Ola, obecnie uczennica klasy piątej, która rozpoczęła edukację w wieku sześciu lat.

[7] D. Waloszek, *Czy dzieci sześcioletnie są gotowe do nauki w szkole? Refleksje na kanwie dyskusji społecznej dotyczącej zmiany w strukturze edukacji*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy Nauki Społeczne” 2013, nr 4, s. 13.

[8] T. Tkacz, *Formalne i prywatne funkcje przestrzeni edukacyjnej*, [w:] M. G. Woźniak (red.), *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy w kontekście spójności społeczno-ekonomicznej*, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2008, s. 315.

> poprzez rozwinięcie postaw twórczych oraz osobistego stosunku do wartości moralnych, społecznych, poznawczych, artystycznych i religijnych[9].

Na aspekt samodzielnego dochodzenia do wiedzy zwraca uwagę Czesław Kupisiewicz:

> proces nauczania – uczenia się może prowadzić przede wszystkim, a niekiedy wyłącznie, do opanowania przez uczniów tylko określonych wiadomości i umiejętności, ale może też wpływać w sposób istotny na ich wszechstronny rozwój [...]. Ponadto celem tego procesu jest kształtowanie u uczniów określonych postaw, wdrożenie do systematycznego i samodzielnego zdobywania wiedzy, do indywidualnej oraz zespołowej działalności poznawczej, kształtowania wartościowych zasad postępowania, słowem – wszechstronny intelektualny rozwój dzieci, młodzieży i dorosłych wielostronnie powiązany z rozwojem emocjonalnym i wolicjonalnym[10].

Proces kształcenia na etapie edukacji wczesnoszkolnej skupia się na rozwijaniu kompetencji kluczowych, czyli takich, które umożliwiają integrację z grupami społecznymi przy zachowaniu autonomii oraz umiejętności działania w otoczeniu – czy to znanym, czy nieznanym. Zgodnie z założeniami podstawy programowej celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspieranie całościowego rozwoju dziecka poprzez umożliwienie mu odkrywania własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenia doświadczeń prowadzących do prawdy, dobra i piękna.

Według założeń podstawy

> do zadań szkoły w zakresie edukacji wczesnoszkolnej należy:
>
> 1. wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka przez organizowanie sytuacji edukacyjnych umożliwiających eksperymentowanie i nabywanie doświadczeń oraz poznawanie polisensoryczne, stymulujących jego rozwój we wszystkich obszarach: fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym;
>
> 2. zapewnienie prawidłowej organizacji zabawy, nauki i odpoczynku dla uzyskania ciągłości procesów adaptacyjnych w odniesieniu do wszystkich dzieci, w tym rozwijających się w sposób nieharmonijny, wolniejszy lub przyspieszony;

[9] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2001, s. 191.

[10] C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Polska Oficyna Wydawnicza BGW, Warszawa 2004, s. 22.

3. wspieranie:

a) aktywności dziecka, kształtującej umiejętność korzystania z rozwijających się umysłowych procesów poznawczych, niezbędnych do tworzenia własnych wzorów zabawy, nauki i odpoczynku,

b) wspieranie rozwoju mechanizmów uczenia się dziecka, prowadzące do osiągnięcia przez nie kompetencji samodzielnego uczenia się;

4. wybór (opracowanie) programu nauczania opartego na treściach adekwatnych do poziomu rozwoju dzieci, ich możliwości percepcyjnych, wyobrażeń i rozumowania oraz uwzględniającego potrzeby i możliwości uczniów rozwijających się w sposób nieharmonijny, wolniejszy lub przyspieszony;

5. planowa realizacja programu nauczania szanująca godność uczniów, ich naturalne indywidualne tempo rozwoju, wspierająca indywidualność, oryginalność, wzmacniająca poczucie wartości, zaspokajająca potrzebę poczucia sensu aktywności własnej i współdziałania w grupie;

6. zapewnienie dostępu do wartościowych, w kontekście rozwoju ucznia, źródeł informacji i nowoczesnych technologii;

7. organizacja zajęć:

a) dostosowanych do intelektualnych potrzeb i oczekiwań rozwojowych dzieci, wywołujących zaciekawienie, zdumienie i radość odkrywania wiedzy, rozumienia emocji, uczuć własnych i innych osób, sprzyjających utrzymaniu zdrowia psychicznego, fizycznego i społecznego (szeroko rozumianej edukacji zdrowotnej),

b) umożliwiających nabywanie doświadczeń poprzez zabawę, wykonywanie eksperymentów naukowych, eksplorację, przeprowadzanie badań, rozwiązywanie problemów w zakresie adekwatnym do możliwości i potrzeb rozwojowych na danym etapie oraz z uwzględnieniem indywidualnych możliwości każdego dziecka,

c) wspierających aktywności dzieci, rozwijających nawyki i zachowania adekwatne do poznawanych wartości, takich jak: bezpieczeństwo własne i grupy, sprawność fizyczna, zaradność, samodzielność, odpowiedzialność i poczucie obowiązku,

d) wspierających rozumienie doświadczeń, które wynikają ze stopniowego przejścia z dzieciństwa w wiek dorastania,

e) umożliwiających poznanie wartości i norm społecznych, których źródłem jest rodzina, społeczność szkolna, społeczność lokalna i regionalna, naród, oraz rozwijanie zachowań wynikających z tych wartości, a możliwych do zrozumienia przez dziecko na danym etapie rozwoju,

f) wspierających poznawanie kultury narodowej, odbiór sztuki i potrzebę jej współtworzenia w zakresie adekwatnym do etapu rozwojowego dziec-

ka, uwzględniających możliwości percepcji i rozumienia tych zagadnień na danym etapie rozwoju dziecka,

g) wspierających dostrzeganie środowiska przyrodniczego i jego eksplorację, możliwość poznania wartości i wzajemnych powiązań składników środowiska przyrodniczego, poznanie wartości i norm, których źródłem jest zdrowy ekosystem, oraz zachowań wynikających z tych wartości, a także odkrycia przez dziecko siebie jako istotnego integralnego podmiotu tego środowiska,

h) umożliwiających zaspokojenie potrzeb poznawania kultur innych narodów, w tym krajów Unii Europejskiej, różnorodnych zjawisk przyrodniczych, sztuki, a także zabaw i zwyczajów dzieci innych narodowości, uwzględniających możliwości percepcji i rozumienia tych zagadnień na danym etapie rozwoju dziecka[11].

W myśl założeń prezentowanego dokumentu czynnikami warunkującymi proces adaptacji dziecka w środowisku szkolnym jest organizacja przestrzeni edukacyjnej:

a) ergonomicznej, zapewniającej bezpieczeństwo oraz możliwość osiągania celów edukacyjnych i wychowawczych,

b) umożliwiającej aktywność ruchową i poznawczą dzieci, nabywanie umiejętności społecznych, właściwy rozwój emocjonalny oraz zapewniającej poczucie bezpieczeństwa,

c) stymulującej systematyczny rozwój wrażliwości estetycznej i poczucia tożsamości, umożliwiającej integrację uczniów, ich działalność artystyczną, społeczną i inną wynikającą z programu nauczania oraz programu wychowawczo-profilaktycznego[12].

Istotną rolę odgrywa

współdziałanie z rodzicami, różnymi środowiskami, organizacjami i instytucjami, uznanymi przez rodziców za źródło istotnych wartości, na rzecz tworzenia warunków umożliwiających rozwój tożsamości dziecka; systematyczne uzupełnianie, za zgodą rodziców, realizowanych treści wychowawczych o nowe zagadnienia, wynikające z pojawienia się w otoczeniu dziecka zmian i zjawisk istotnych dla jego bezpieczeństwa i harmonijnego rozwoju;

[11] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego wraz z komentarzem*, s. 18–19, https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna.-pp-z-komentarzem.pdf [dostęp: 27.11.2019].

[12] Tamże, s. 19.

systematyczne wspieranie rozwoju mechanizmów uczenia się dziecka, prowadzące do osiągnięcia przez nie umiejętności samodzielnego uczenia się[13].

Proces adaptacji dziecka do środowiska szkolnego

Wchodzenie w rolę ucznia wiąże się z koniecznością opanowania nowych zachowań, które stanowią odpowiedź na zmiany zachodzące w przestrzeni codzienności szkolnej. Przyjmują one postać wyzwań natury przede wszystkim zadaniowej i organizacyjnej[14]. Zmiany w sferze zadaniowej wynikają głównie z programu nauczania i wymagań stawianych przez nauczycieli. Zmiany organizacyjne z kolei łączą się z hierarchicznym uporządkowaniem środowiska szkolnego. Renata Michalak twierdzi, że „szkoła, będąc jednostką organizacyjną, wyznacza ramy działania, w których podmioty edukacyjne przestrzegają określonych, standardowych wzorców działania"[15]. Dziecko szybko zauważa, że „dotychczasowe formy funkcjonowania [w przedszkolu] nie sprawdzają się w konfrontacji z nowym przepisem roli"[16]. W procesie adaptacji do nowego – szkolnego – środowiska niezbędne dziecku jest zatem opanowanie innych form postępowania. Jest to poważne wyzwanie polegające na „zaprowadzaniu harmonii między potrzebami i dążeniami jednostki a wymogami i oczekiwaniami jej środowiska"[17].

Pojęcie adaptacji pochodzi od łacińskiego słowa *adaptatio*, co dosłownie oznacza „przystosować" i jest terminem wieloznaczeniowym. Adaptacja – przystosowanie do nowego środowiska, do nowych sytuacji, warunków – jest „zdolnością organizmu do utrzymywania wewnętrznej równowagi w środowisku zewnętrznym oraz dążeniem podmiotu do ukła-

[13] Tamże.

[14] R. Michalak, E. Misiorna, *Konteksty dojrzałości szkolnej*, [w:] R. Michalak (red.), *Doradca Nauczyciela Sześciolatków*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006, s. 112.

[15] R. Michalak, *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2013, s. 113.

[16] R. Michalak, *Rola szkoły w procesie konstruowania przez dziecko roli czwartoklasisty*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny" 2018, t. 37, z. 1, s. 115.

[17] C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2009, s. 178.

dania zrównoważonych stosunków z otoczeniem społecznym"[18]. Na gruncie nauk społecznych Florian Znaniecki rozpatruje adaptację jako normalność cywilizacyjną człowieka. W jego przekonaniu przystosowanie polega na tym, że

> 1) człowiek działa zgodnie z normami tych systemów kulturowych, w których uczestniczy, oraz 2) jego zachowanie się względem innych i zachowanie się względem niego w środowisku społecznym, czyli w tych kręgach społecznych, których jest ośrodkiem, kształtuje się w sposób normatywnie uporządkowany[19].

Istotę adaptacji należy więc rozumieć

> jako proces poszukiwania swojego miejsca w każdym nowym środowisku, także w szkole, [który] zależy od tego, na ile zachowana jest równowaga pomiędzy społecznymi oczekiwaniami i naciskami, możliwościami dziecka oraz jego dążeniami. Im większa jest równowaga, im bardziej wymagania zewnętrzne respektują naturę dziecka i są zgodne z jego własnymi dążeniami, tym szybciej następuje proces przystosowywania się, tym łagodniej przebiega, i tym lepszymi kończy się rezultatami[20].

W odniesieniu do ucznia

> adaptacja, lub inaczej przystosowanie do warunków szkolnych, często określa się mianem procesu dwukierunkowego, to znaczy, że z jednej strony środowisko wpływa na jednostkę i wymaga od niej pewnych zmian w celu dostosowania się do panujących warunków, a z drugiej strony sama jednostka również wpływa na środowisko i zmienia je. Zachowanie równowagi między dostosowaniem a możliwością regulacji środowiska sprzyja prawidłowemu procesowi adaptacji ucznia[21].

---

[18] M. Buchnat, *Przystosowanie szkolne dzieci sześcioletnich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistycznej, Leszno 2013, s. 11.

[19] F. Znaniecki, *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*, PWN, Warszawa 1974, s. 304.

[20] E. Kochanowska, *Wspomaganie procesu adaptacji społeczno-emocjonalnej dzieci sześcio-siedmioletnich do środowiska szkolnego. Program adaptacyjno-socjoterapeutyczny „Moja szkoła – mój drugi dom"*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej, Bielsko-Biała 2012, s. 17.

[21] K. Oleksa, *Trudności z adaptacją szkolną uczniów*, „Życie Szkoły" 2016, nr 9, s. 18.

W procesie tym konstruuje się rola ucznia. Można wyróżnić kilka jego etapów:

> (1) wchodzenie w rolę, które polega najpierw na zdobywaniu podstawowych informacji na temat przepisu roli i warunków, a więc sposobu jej realizacji zdefiniowanego przez system oczekiwań społecznych [...]; (2) pełna adaptacja do roli, którą cechuje coraz sprawniejsze i bardziej efektywne realizowanie przepisu roli, dzięki adekwatnemu posługiwaniu się wiedzą i umiejętnościami, oraz wprowadzanie zmian do przepisu roli, jednak tylko w ramach rozpoznanej konwencji; modyfikacje nie dotyczą celów działań; (3) twórcze przekraczanie roli, które wyraża się w kreatywnym zindywidualizowanym posługiwaniu się już posiadaną wiedzą, umiejętnościami i doświadczeniami oraz przekraczanie przepisu roli zgodnie z własnymi celami i wizją osobistego rozwoju[22].

Wejście do nowej społeczności wiąże się z całkowitą zmianą dotychczasowych przyzwyczajeń i sposobu życia dziecka. Dzięki etapowości procesu adaptacji ma ono możliwość opanowania nowego repertuaru zachowań, które stanowią odpowiedź na wymagania wynikające z funkcjonowania w przestrzeni codzienności szkolnej.

Rodzinne uwarunkowania procesu adaptacji szkolnej dziecka

Prawidłowy przebieg procesu adaptacji dziecka do środowiska szkolnego nie byłby możliwy bez zaangażowania rodziców, którzy powinni wspierać swoje dziecko i pomagać mu pokonywać trudności. Na stosunki między dzieckiem a rodzicami w dużym stopniu wpływają postawy rodzicielskie oraz oddziaływania wychowawcze. Według Marii Tyszkowej prawidłowe postawy rodzicielskie (akceptacji dziecka takim, jakie ono jest, współdziałania z dzieckiem i zaangażowania się w jego sprawy, dawania dziecku rozumnej swobody, uznawania praw dziecka) sprzyjają rozwojowi społeczno-emocjonalnemu dziecka oraz wyrabianiu postaw i cech koniecznych do dobrego przystosowania w grupie rówieśniczej. Powodują też, że dziecko

[22] R. Michalak, *Rola szkoły*..., dz. cyt., s. 116.

przejawia inicjatywę do współdziałania i jest zdolne do współpracy[23]. Jadwiga Lubowiecka twierdzi, że obok postaw rodzicielskich decydujący wpływ na proces adaptacji w szkole ma również styl wychowania w rodzinie. Autorka (powołująca się na badania Aleksandry Jaworowskiej) zwraca uwagę, że „najlepsze przystosowanie osiągają dzieci rodziców wychowujących w sposób demokratyczny"[24]. Z kolei Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, na podstawie badań Grażyny Sochaczewskiej, dochodzi do wniosku, że

> Jeżeli dzieci są wychowywane w sposób racjonalny, to zakres trudności w przystosowaniu jest wyraźnie mniejszy, a zaburzenia w reakcjach emocjonalnych i funkcjach życiowych są zdecydowanie słabsze. Gorzej wiedzie się dzieciom wychowywanym zbyt liberalnie i mającym zbyt opiekuńczych rodziców. Przeżywają one poważne trudności w przystosowaniu i silniej reagują zaburzeniami zachowania[25].

Tę prawidłowość podkreśla wielu badaczy (między innymi Stanisław Kawula, Renata Michalak, Ewa Kochanowska). Autorzy akcentują, że przekroczeniu przez dziecko progu szkolnego towarzyszą niezwykle silne emocje. Wszystko jest dla niego nieznane, intrygujące, a przy tym może wywoływać lęk i napięcie. Musi ono sprostać nowym zadaniom, wymaganiom i oczekiwaniom. Niejednokrotnie zaburzone zostaje jego poczucie bezpieczeństwa. Jest to moment, w którym dziecko potrzebuje wyraźnego wsparcia. Jakie ono będzie i na ile złagodzi niepokój, nerwowość i stres, w dużej mierze zależy od rodziców i przyjętego przez nich systemu wychowawczego.

> Oddziaływanie rodziny na dziecko odbywa się jednak nie tylko poprzez postawy rodzicielskie i związany z nimi system wychowawczy, czy też poprzez strukturę rodziny, liczbę jej członków i wzajemne stosunki między nimi. Do ważnych czynników środowiska rodzinnego wpływających na rozwój dziecka – podkreśla Ewa Kochanowska – zalicza

[23] M. Tyszkowa, *Badania nad uspołecznieniem i osobowością dzieci jedynych i mających rodzeństwo*, [w:] M. Tyszkowa (red.), *Rozwój dziecka w rodzinie i poza rodziną*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1985, s. 21–24.

[24] J. Lubowiecka, *Przystosowanie psychospołeczne dziecka do przedszkola*, WSiP, Warszawa 2000, s. 33.

[25] E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej się rozwijających. Książka dla rodziców, terapeutów i nauczycieli przedszkola*, WSiP, Warszawa 2004, s. 24.

się także: warunki bytowe, organizację życia i status społeczny rodziny, uznawane przez nią wartości, obyczaje i tradycje, a także zainteresowania jej członków[26].

Nauczyciel w roli wspierającego rodziców

Z chwilą, gdy dziecko zostaje uczniem, do oddziaływania rodziny dołącza się oddziaływanie nowego środowiska wychowawczego – szkoły, słusznie utożsamianej z osobą nauczyciela. Jego osobowość, sposób postępowania w klasie, stosunek do ucznia i do swej pracy wywierają wpływ na nastawienie dziecka do szkoły i nauki. Według Lecha Witkowskiego:

> szkoła jako instytucja i nauczyciele tworzą klimat dla rozwiązania wymagań tego okresu [adaptacji – E. M.]. Pozostając w bezpośredniej interakcji z dziećmi, współkształtują ich umiejętności oraz zdolności do wykonywania poważnych zadań zgodnie z indywidualnymi możliwościami uczniów i bez wyzwalania u nich szkodliwego poczucia mniejszej wartości[27].

Współdziałanie obu środowisk: rodzinnego i szkolnego, ma stwarzać warunki optymalizujące proces aktywnego zaistnienia dziecka w nowej roli.

> Readaptacja jest bowiem możliwa jedynie przez właśnie aktywne uczestnictwo ucznia. Musi się on zmagać ze zmianami, podejmując zróżnicowane formy działania, które dostarczać powinny konstruktywnych doświadczeń. Te, w konfrontacji z dotychczasowymi, zapoczątkowują proces transformacji struktury doświadczeń i z reguły przynoszą nowe osiągnięcia rozwojowe[28].

> Rodzice i nauczyciele są osobami znaczącymi dla dziecka, dlatego ich wzajemna akceptacja i współdziałanie powinny motywować dziecko do pracy, do rozwoju, a także powinny zaspokajać poczucie stałości i bezpieczeństwa. Koordynacja działań rodziców i nauczycieli umożliwia tworzenie jednego, niesprzecznego systemu wychowawczego oraz przyczynia się do przekształcania i doskonalenia obu środowisk. Harmonijny rozwój

[26] E. Kochanowska, *Wspomaganie procesu adaptacji...*, dz. cyt., s. 20–21.

[27] L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erica H. Eriksona*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1989, s. 62.

[28] R. Michalak, *Rola szkoły...*, dz. cyt., s. 116.

> dziecka [stanowiący podstawę adaptacji w nowym środowisku – E. M.] będzie osiągnięty, gdy rodzice i nauczyciele będą mieli w równym stopniu prawo do przedstawiania własnych oczekiwań[29],

co do funkcjonowania tegoż dziecka w roli ucznia.

Sposoby celowego włączania rodziców w proces adaptacji szkolnej dziecka mogą być różnorodne. Służą one zainicjowaniu współpracy dwóch środowisk wychowawczych od pierwszych dni dziecka w szkole. Do nawiązania kontaktu można zachęcić rodziców poprzez plakaty, ulotki, foldery, gazetki szkolne, strony internetowe. Formuła „otwartych drzwi" to forma skierowana zarówno do rodziców, jak i do dzieci. W wyznaczonym przez placówkę dniu (podanym wcześniej do publicznej wiadomości) dyrektorzy i nauczyciele starają się pokazywać zainteresowanym możliwości szkoły, sukcesy i osiągnięcia jej uczniów oraz absolwentów, udostępniać wszystkie pomieszczenia, odpowiadać na pytania.

Rodzina wprowadza dziecko w nowy świat – świat szkoły. Aby ułatwić jej to zadanie, dla rodziców przygotowuje się tematyczne spotkania, podczas których mogą oni poznać wymagania i oczekiwania edukacyjne szkoły. Dużą wartość mają również okazjonalne spotkania (odbywające się na życzenie rodziców), organizowane wtedy, gdy opiekunowie – zaciekawieni tym, co się w szkole dzieje – przychodzą do niej jakby „po drodze". Inne formy współpracy nauczycieli i rodziców ukierunkowane na proces adaptacji szkolnej dzieci mogą mieć charakter indywidualnego kontaktu. Nauczyciel w czasie rozmowy uświadamia rodzicom, że w pierwszych dniach pobytu w szkole powinni oni otoczyć dziecko szczególną czułością i troską. Zebrania z rodzicami pozwalają rodzicom poznać specyfikę, zadania i cele pracy z dzieckiem. Powinny być prowadzone w formie dialogu nauczycieli z rodzicami, opartym na obustronnym zaufaniu. Można zapraszać na nie specjalistów – na przykład psychologów czy lekarzy pediatrów, którzy przekażą fachową wiedzę i pomogą rodzicom zrozumieć potrzeby i trudności dziecka w okresie wstępnej adaptacji. Zajęcia otwarte (poprzez zapoznanie rodziców z formami, treściami i metodami pracy) zbliżają opiekunów do problemów edukacyjnych szkoły. Rodzice mogą przyjmować

[29] L. Kanka, *Rola rodziny i przedszkola w procesie adaptacji dziecka trzyletniego do warunków przedszkola*, s. 3, http://www.publikacje.edu.pl/pdf/9063.pdf [dostęp: 27.11.2019].

w nich rolę widza lub czynnie uczestniczyć w zajęciach razem z dzieckiem. Obserwowanie dziecka pozwala opiekunom poznać jego zachowania na tle grupy, w tym samym czasie dziecko w poczuciu bezpieczeństwa (u boku rodzica) może doświadczać wielości sytuacji i różnych kontekstów własnej aktywności. Proponowane formy powinny budować zaufanie, integrować oba środowiska, minimalizować dystans utrudniający kontakt i wymianę informacji oraz pokazać, że w szkole ułatwia się dzieciom i dorosłym przystosowanie do nowego środowiska.

Ważne jest to, aby rodzice przed zapisaniem dziecka do szkoły i w pierwszych miesiącach jego pobytu w placówce dostrzegli chęci i kompetencje pracowników, zauważyli ich pozytywny stosunek do dziecka. Przez taki pryzmat często opiekunowie oceniają wartość instytucji oraz możliwość własnego w niej udziału. Szkoła nie powinna bać się rodziców i traktować ich jako zło konieczne, podobnie rodzice dzieci rozpoczynających naukę nie powinni postrzegać szkoły jako bastionu – i to dobrze okopanego. Jednym i drugim powinno natomiast zależeć na nawiązaniu i doskonaleniu współpracy mającej na celu wszechstronne wspieranie rozwoju dziecka, w który wpisana jest również jako czynnik wyzwalający nowe możliwości adaptacja do roli ucznia, do satysfakcjonującego funkcjonowania w nowym środowisku.

Konkluzja

Każde dziecko wnosi do społeczności szkolnej swój potencjał, możliwości i ograniczenia. Zadaniem nauczyciel jest zauważenie go oraz stworzenie mu dogodnych warunków do rozwoju i nabywania nowych umiejętności. Jak twierdzi Zdzisław Ratajek, mały uczeń ma „prawo oczekiwać, że w szkole znajdzie »swoje miejsce«, że zaoferuje mu ona warunki umożliwiające dobre samopoczucie, bezstresowe relacje z nauczycielami i przyjazne kontakty z rówieśnikami”[30]. Dorota Klus-Stańska podkreśla, „że sposób,

[30] Z. Ratajek, *Gotowość szkoły do podjęcia zadań edukacyjnych na poziomie kształcenia elementarnego*, [w:] Z. Ratajek, M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2004, s. 15.

w jaki w pierwszym okresie pobytu w szkole dziecko próbuje się przystosować do nowej sytuacji, może mieć duże znaczenie dla jego dalszego funkcjonowania”[31]. W okresie wczesnoszkolnym nie tylko rodzice stanowią siłę sprawczą warunkującą proces adaptacji ich dziecka w środowisku szkolnym. Taki wpływ ma także szkoła, a przede wszystkim nauczyciel wychowawca, który dla dziecka rozpoczynającego naukę szkolną staje się autorytetem. Z racji pełnionej roli powinien on być „po trosze dobrym rzemieślnikiem, refleksyjnym badaczem, ogrodnikiem o niepowtarzalnej osobowości, opierającym się w pracy z małymi uczniami na autentyczności, akceptacji i empatii”[32]. Na nim bowiem „spoczywa wielki obowiązek poznania swoich podopiecznych oraz zaspokojenia ich potrzeb, szczególnie tych, które zostały wygenerowane przez nową rolę społeczną – rolę ucznia”[33]. Z tego też powodu nieodzowne staje się

> umiejętne prowadzenie rozmowy z dzieckiem, słuchanie go i kontynuowanie wątku rozmowy […]; niezaborcza życzliwość przejawiająca się w akceptacji dziecka, takim jakie jest; otwartość: autentyczność bycia sobą i mówienia o sobie w odpowiednim czasie i w adekwatny do sytuacji sposób; konkretność tj. trzymanie się problemu i istoty sprawy; koncentracja na tu i teraz, czyli skupienie uwagi na dziecku i kontakcie z nim[34].

Równie istotne jest również:

> wyzwalanie, czyli nadawanie praw i określenie odpowiedzialności dzieci za ich użycie; prowadzenie ku zrozumieniu/odczuciu konieczności zachowania równowagi między ja – my, moje – nasze; ukierunkowanie rozumiane jako naprowadzenie na cel, na środki, wskazanie kierunku rozwiązania zadania, wyjścia z sytuacji […]; dotrzymywanie kroku, obietnic, czyli umożliwienie dziecku uczenia się dopełniania obietnic, zobowiązań na tle

[31] D. Klus-Stańska, *Adaptacja szkolna siedmiolatków*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2004, s. 15.

[32] M. Mikolon, M. Suświłło, *Pedagogiczne i teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Olsztyn 1999, s. 34.

[33] L. Wiatrowska, *Współczesny sześciolatek*, [w:] L. Wiatrowska, H. Dmochowska (red.), *Dziecko u progu szkoły. Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 50.

[34] L. Wiatrowska, *Obszary działań diagnostycznych*, [w:] L. Wiatrowska, H. Dmochowska (red.), *Dziecko u progu szkoły*, dz. cyt., s. 154.

> podjętych decyzji […]; podpowiadanie – podsuwanie pomysłów, rozwiązań, subtelne doradzanie, składanie ofert działania coraz bardziej ukierunkowanego na zadanie[35].

Dbałość o dobre nastawienie dzieci oraz o jak najdłuższe utrzymanie ich zapału i chęci do nauki są szczególnie istotne w kontekście startu szkolnego sześciolatków[36]. Aby podnieść efektywność procesu adaptacji małego ucznia, niezbędne jest między innymi wspomaganie go w procesie przystosowania do życia w nowych warunkach, kształtowanie jego poczucia przynależności do grupy rówieśniczej w klasie, sukcesywne nabywanie umiejętności korzystania z różnych przedmiotów, sprzętów i pomieszczeń, poznawanie osób pracujących w szkole i umiejętność zachowania się w stosunku do nich, wyrabianie orientacji czasowej w szkolnym rozkładzie dnia, przygotowanie rodziców do udzielania dziecku wsparcia psychicznego i pomocy w procesie przystosowania, ograniczenie w środowisku szkolnym liczby bodźców utrudniających dziecku adaptację, integracja zespołu klasowego, wypracowanie wspólnych norm i zasad[37]. Proces wspierania uczniów w adaptacji do nowej roli należy rozpatrywać, co wielokrotnie w teście podkreślano, w szerokim kontekście kooperacji rodziców z nauczycielem, ponieważ nie ulega wątpliwości, że przedstawicielom obu środowisk zależy, aby przebiegał on bez zakłóceń. Na takim podejściu do problemu dziecko tylko zyskuje. Przyjęcie – jako priorytetu – założenia o interakcyjnym charakterze wspierania procesu adaptacji dziecka do środowiska szkolnego, w którym aktywne są dwa podmioty – rodzice i nauczyciele, może spowodować łagodniejszy przebieg przystosowania pierwszoklasisty[38].

---

[35] D. Waloszek, *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2014, s. 79–80.

[36] R. Kaczan, P. Rycielski, *Co wiemy o sześciolatkach w szkole na podstawie badań?*, http://www.eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/IBE-EE-broszura-6-latek-co-wiemy.pdf [dostęp: 28.11.2019].

[37] H. Matusiak, J. Gil, M. Kocjan, *Adaptacja szkolna pierwszoklasisty*, http://www.spbraciejowka.pl/index.php/2-uncategorised/71-adaptacja-szkolna-pierwszoklasisty [dostęp: 28.11.2019].

[38] L. Kanka, *Rola rodziny...*, dz. cyt., s. 3.

Bibliografia

Brejnak W., *Wybrane problemy dojrzałości szkolnej*, „Życie Szkoły" 2009, nr 5.

Buchnat M., *Przystosowanie szkolne dzieci sześcioletnich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistycznej, Leszno 2013.

Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej się rozwijających. Książka dla rodziców, terapeutów i nauczycieli przedszkola*, WSiP, Warszawa 2004.

Hendryk C., *Wprowadzenie*, [w:] C. Hendryk (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji w teorii i praktyce*, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP, Szczecin 2013, s. 5.

Kaczan R., Rycielski P., *Co wiemy o sześciolatkach w szkole na podstawie badań?*, www.eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/IBE-EE-broszura-6-latek-co-wiemy.pdf [dostęp: 28.11.2019].

Kanka L., *Rola rodziny i przedszkola w procesie adaptacji dziecka trzyletniego do warunków przedszkola*, s. 3, http://www.publikacje.edu.pl/pdf/9063.pdf [dostęp: 27.11.2019].

Kamza A., *Rozwój dziecka. Wczesny wiek szkolny. Wiek 5/6–8/9 lat*, IBE, Warszawa 2014, http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/NDN/rozwoj/NDN_Rozwoj_dziecka_3_Wczesny_wiek_szkolny.pdf [dostęp: 27.11.2019].

Klus-Stańska D., *Adaptacja szkolna siedmiolatków*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2004.

Kochanowska E., *Wspomaganie procesu adaptacji społeczno-emocjonalnej dzieci sześcio-siedmioletnich do środowiska szkolnego. Program adaptacyjno-socjoterapeutyczny „Moja szkoła – mój drugi dom"*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej, Bielsko-Biała 2012.

Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Polska Oficyna Wydawnicza BGW, Warszawa 2004.

Kupisiewicz C., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2009.

Lubowiecka J., *Przystosowanie psychospołeczne dziecka do przedszkola*, WSiP, Warszawa 2000.

Matusiak H., Gil J., Kocjan M., *Adaptacja szkolna pierwszoklasisty*, http://www.spbraciejowka.pl/index.php/2-uncategorised/71-adaptacja-szkolna-pierwszoklasisty [dostęp: 28.11.2019].

Michalak R., *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2013.

Michalak R., *Rola szkoły w procesie konstruowania przez dziecko roli czwartoklasisty*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny" 2018, t. 37, z. 1, s. 116.

Michalak R., Misiorna E., *Konteksty dojrzałości szkolnej*, [w:] R. Michalak (red.), *Doradca Nauczyciela Sześciolatków*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006.

Mikolon M., Suświłło M., *Pedagogiczne i teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Olsztyn 1999.

Murawska B., *Edukacja wczesnoszkolna. Wiek 5/6–8/9 lat*, IBE, Warszawa 2014, http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/NDN/edukacja/NDN_Edukacja_3_Wczesny_wiek_szkolny.pdf [dostęp: 27.11.2019].

Musiał E., *Rola nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w niwelowaniu stresu związanego z podjęciem nauki szkolnej przez dzieci sześcioletnie*, [w:] J. Malinowska, E. Jezierska-Wiejak (red.), *Dziecko w sytuacji uczenia się. Codzienność w poznawaniu świata i siebie*, Instytut Pedagogiki UWr, Wrocław 2017.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2001.

Oleksa K., *Trudności z adaptacją szkolną uczniów*, „Życie Szkoły" 2016, nr 9.

Płachecka J., *Wszyscy gotowi?! Jak przygotować dziecko do szkoły*, Fundacja Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego, Warszawa 2007, https://docplayer.pl/4099189-Wszyscy-gotowi-jak-przygotowac-dziecko-do-szkoly.html [dostęp: 28.11.2019].

Podstawa programowa kształcenia ogólnego wraz z komentarzem, https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna.-pp-z-komentarzem.pdf [dostęp: 28.11.2019].

Ratajek Z., *Gotowość szkoły do podjęcia zadań edukacyjnych na poziomie kształcenia elementarnego*, [w:] Z. Ratajek, M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2004.

Tkacz T., *Formalne i prywatne funkcje przestrzeni edukacyjnej*, [w:] M. G. Woźniak (red.), *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy w kontekście spójności społeczno-ekonomicznej*, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2008.

Tyszkowa M., *Badania nad uspołecznieniem i osobowością dzieci jedynych i mających rodzeństwo*, [w:] M. Tyszkowa (red.), *Rozwój dziecka w rodzinie i poza rodziną*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1985.

Waloszek D., *Czy dzieci sześcioletnie są gotowe do nauki w szkole? Refleksje na kanwie dyskusji społecznej dotyczącej zmiany w strukturze edukacji*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy Nauki Społeczne" 2013, nr 4.

Waloszek D., *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2014.

Wiatrowska L., *Obszary działań diagnostycznych*, [w:] L. Wiatrowska, H. Dmochowska (red.), *Dziecko u progu szkoły. Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

Wiatrowska L., *Współczesny sześciolatek*, [w:] L. Wiatrowska, H. Dmochowska (red.), *Dziecko u progu szkoły. Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erica H. Eriksona*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1989.

Znaniecki F., *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*, PWN, Warszawa 1974.

doi: 10.34616/wwr.2018.3.189.198

„Wychowanie w Rodzinie" t. XIX (3/2018)

nadesłany: 29.11.2018 r. – przyjęty: 19.01.2019 r.

Agnieszka JĘDRZEJOWSKA*

Tutoring rówieśniczy szansą na rozwijanie empatii u dzieci w grupach integracyjnych

Peer tutoring as an opportunity to develop empathy in children in integration groups

Streszczenie

Cel badań: Tekst przedstawia wartość rówieśniczych grup integracyjnych dla kształtowania empatii u dzieci w wieku przedszkolnym, zarówno tych w normie rozwojowej, jak i tych z zaburzeniami w rozwoju. Zagadnienie tutoringu rówieśniczego omówione będzie na przykładzie grupy, w której obserwowano dzieci z zespołem Downa. Współpraca między rodzicami dzieci z tym zaburzeniem a władzami miasta Wrocławia zaowocowała w 2009 r. utworzeniem oddziałów integracyjnych z homogeniczną niepełnosprawnością. W grupach integracyjnych nadal powszechnie dominuje praktyka łączenia dzieci z różnymi niepełnosprawnościami. Celem artykułu jest wskazanie odpowiedzi na pytanie, dlaczego tak ważny dla kształtowania empatii u dzieci jest tutoring rówieśniczy.

Metoda: Obserwacja uczestnicząca.

Wyniki i wnioski: Tutoring rówieśniczy zapewnia poczucie bezpieczeństwa, które przede wszystkim zależy od więzi między dziećmi w tym samym wieku. To nauczyciel w głównej mierze jest odpowiedzialny za organizację sytuacji sprzyja-

* e-mail: agnieszka.jedrzejowska@uwr.edu.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska. ORCID: 0000-0002-8709-047X

jących rozwijaniu wrażliwości na potrzeby rówieśników, którzy w różnych obszarach swego rozwoju mogą potrzebować pomocy. Jednocześnie taki nauczyciel powinien pamiętać, że nikt z ludzi nie jest samowystarczalny i że każdy ma pewne braki w wiedzy lub umiejętnościach – dlatego wymaga wsparcia drugiego człowieka. Rozważania prowadzą do konkluzji, że tutoring rówieśniczy zaspakaja wiele potrzeb rozwojowych dziecka, w tym fundamentalną potrzebę bezpieczeństwa.

Słowa kluczowe: tutoring rówieśniczy, grupa rówieśnicza, empatia

Abstract

The text presents the phenomenon of peer tutoring in integration groups. This issue will be discussed on the example of groups attended by children with Down syndrome. Cooperation between parents of children with this disorder and the government city of the city of Wrocław, resulted in the creation of integration departments with homogeneous disability in 2009. Commonly, various disabilities still prevail in integration groups.

The aim: The purpose of the article is to answer the question: why is peer tutoring so important for the development of children?

Method: Participatory observation.

Results: Peer tutoring provides a sense of security that mainly depends on the relationship between peers. Teachers are mainly responsible for organizing situations conducive to developing sensitivity to the needs of a peer, children who may need help in various areas of their development. At the same time, such a teacher should pay attention that none of people is self-sufficient and that everyone has some gaps in knowledge or skills that require the support of another person. The considerations lead to the conclusion that peer tutoring meets many of the child's development needs, including the fundamental need for security.

Keywords: peer tutoring, peer group, empathy

Człowiek nie może żyć samotnie bez powiązania z innymi […].
Niezbędne jest dla niego powiązanie z innymi, bycie jednym z nich, bycie częścią grupy. Całkowita izolacja jest nie do zniesienia i nie do pogodzenia ze zdrowiem psychicznym.
E. Fromm

Z obserwacji dzieci w grupach przedszkolnych[1] można wnioskować, że poziom społecznego funkcjonowania dzieci jest różny. U jednych rozwój spo-

[1] Obserwacja własna grup integracyjnych podczas pracy zawodowej jako pedagog specjalny w przedszkolu integracyjnym.

łeczny jest adekwatny do wieku metrykalnego, a drugie z trudem realizują zadania rozwojowe i niewłaściwie wchodzą w relacje z rówieśnikami. Niektóre dzieci nie są nawet w stanie przebywać w grupie rówieśniczej – przejawiają wtedy zachowania agresywne bądź autoagresywne[2]. Czasem ich postawa ujawnia wycofanie, nieśmiałość, zahamowania psychoruchowe czy stany depresyjne.

Trudności z funkcjonowaniem w grupie rówieśniczej mają nie tylko dzieci z niepełnosprawnością. Napotykają na nie również ci, którzy pierwszy raz znaleźli się w przedszkolu lub wrócili do niego po dłuższej nieobecności, na przykład wskutek choroby, dzieci nadpobudliwe lub zahamowane psychoruchowo, agresywne, z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Ważne jest zatem prowadzenie w przedszkolach zajęć integracyjnych i rozwijających umiejętności społeczne[3]. „Bliskość buduje się tam, gdzie ja wykonuję jakiś konkretny ruch w stronę drugiego"[4].

> Prawdą natomiast jest to – jak sugeruje wielu wyznawców etyki humanistycznej – że zgodnie ze swą ludzką naturą człowiek odnajduje swe spełnienie i szczęście tylko w powiązaniu i solidarnych związkach z innymi ludźmi. Miłość bliźniego nie jest zjawiskiem wykraczającym poza człowieka, jest mu wrodzona i zeń promieniuje. Miłość nie jest wyższą siłą, która zstępuje na człowieka, ani narzuconym mu obowiązkiem. W niej tkwi jego własna siła, poprzez którą wiąże się on ze światem i czyni go prawdziwe swoim[5].

Ujawnia się tutaj ważna rola nauczyciela jako kreatora sytuacji rozwijających empatię u dzieci, tak by mogły one podejmować konkretne gesty życzliwości względem rówieśnika.

---

[2] B. Tylewska-Nowak, *Wiek przedszkolny – pomiędzy wyobcowaniem a grupą rówieśniczą*, [w:] H. Kubiak, A. Jakoniuk-Diallo (red.), *Człowiek niepełnosprawny w otoczeniu społecznym*, Difin, Warszawa 2011, s. 69.

[3] Tamże.

[4] W. Jędrzejewski, *10 kroków ku bliskości*, Fides, Kraków 2018, s. 24.

[5] E. Fromm, *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, PWN, Warszawa – Wrocław 1994, s. 19–20.

Rówieśnicy – szansa na rozwój Posiadających empatię i Potrzebujących empatii

Szansę do rozwoju i szczęśliwego funkcjonowania dzieci oraz rodzin stanowią rówieśnicy. Grupa rówieśnicza, obok najbliżej spokrewnionych osób, staje się dla dziecka emocjonalnym wsparciem oraz źródłem wartości i wzorców. Poprzez wchodzenie w interakcje z rówieśnikami dzieci rozwijają swoje umiejętności interpersonalne.

Rozwój kompetencji społecznych można określić jako rozumienie sytuacji społecznych, zdobywanie wiedzy o ludziach i zjawiskach, umiejętność wnioskowania społecznego oraz trening nowych zachowań i ról. W grupie rówieśniczej dziecko przyswaja normy funkcjonowania w społeczeństwie w zakresie komunikacji, doświadcza przyjaźni oraz nabywa umiejętność podporządkowywania się innym i kierowania nimi. Relacje z rówieśnikami umożliwiają dziecku trenowanie altruizmu oraz wyrażanie niezadowolenia w sposób akceptowany społecznie. Młody człowiek uczy się, czym jest oddanie, lojalność i odpowiedzialność za drugą osobę. Dzieli on z przyjaciółmi wszystkie swoje emocje – od radości do smutku[6].

W relacjach szczególnie kształtuje się empatia, która rozwija się już od samego początku życia dziecka, kiedy to mimowolnie reaguje ono płaczem na płacz drugiego niemowlęcia. W okresie późnego dzieciństwa dziecko zaczyna łączyć własne reakcje afektywne z uczuciami innych. Według Martina L. Hoffmana między szóstym a siódmym rokiem życia dzieci odczuwają już empatię, chociaż nie zdają sobie sprawy z tego, że ich cierpienie zostało spowodowane sytuacją innej osoby[7]. Z czasem dziecko zauważa, że ludzie różnie reagują na niektóre sytuacje. Zaczyna wyciągać wnioski co do ich oceny na podstawie własnych doświadczeń życiowych. Spostrzega również, że nie każdy człowiek, który – jak mogłoby się wydawać – potrzebuje pomocy, chce ją otrzymać. Jak pisze Jerzy Mellibruda, ludzie często nie przyjmują pomocy głównie dlatego, żeby nie okazać się gorsi we własnych

[6] R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 1, PWN, Warszawa 2002, s. 147–148.

[7] M. L. Hoffman, *Empatia i rozwój moralny*, GWP, Gdańsk 2006, s. 95.

lub cudzych oczach[8]. Dla dziecka to, że druga osoba odmawia jego wsparcia, bywa bardzo rozczarowujące. Musi jednak nauczyć się, że pomoc udzielona komuś bez jego wyraźnej prośby często będzie się spotykała z odrzuceniem.

Celem oddziaływań wychowawczych realizowanych w grupie integracyjnej jest nawiązanie takich relacji, w których dzieci pełnosprawne inicjują kontakty z dziećmi z niepełnosprawnościami, obdarzają je pozytywnymi emocjami, traktują partnersko. Podobnych reakcji oczekuje się od dzieci z zaburzeniami. Proces integracji powinien przebiegać dwutorowo: budowaniu i wzmacnianiu pozytywnego stosunku dzieci pełnosprawnych do dzieci z trudnościami rozwojowymi powinny towarzyszyć oddziaływania wzmacniające poczucie własnej wartości u dziecka z niepełnosprawnością, jego motywację, umiejętność nawiązywania kontaktów z pełnosprawnymi dziećmi (w tym umiejętność proszenia o pomoc)[9].

W dobrych relacjach, warunkujących rozwój obu stron, partnerzy/przyjaciele – po pierwsze – są dla siebie dostępni (żaden z nich nie obawia się spotkania, odrzucenia, oceny, ośmieszenia, pouczania, bo ma zagwarantowaną bezwzględną akceptację). Po drugie – dzielą się swymi myślami, przeżyciami, doświadczeniami; potrafią przepraszać za błędy, prosić o pomoc i są wdzięczni, jeśli sami ją otrzymują. Trzecim warunkiem istnienia relacji jest bezpieczeństwo wynikające z reakcji partnera/przyjaciela na to, czym chce się podzielić przyjaciel, lub wrażliwość na to, co dzieje się z partnerem/przyjacielem w relacji i reagowanie na jego stan – na to, co aktualnie się z nim dzieje, nawet jeśli on sam do nie przychodzi (a nawet szczególnie wtedy, kiedy nie przychodzi), by się dzielić.

Grupa rówieśnicza w życiu człowieka

Słownik socjologii i nauk społecznych podaje, że

> grupa rówieśnicza (*peer group*) to grupa osób, które mają pewne wspólne cechy, takie jak wiek, przynależność etniczną lub zawód, i które po-

[8] J. Mellibruda, *Ja – Ty – My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Instytut Psychologii Zdrowia, Warszawa 2003, s. 239.

[9] A. Maciarz, *Cel i istota społecznej integracji*, [w:] A. Maciarz (red.), *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Kraków 1999, s. 14.

> strzegają siebie i są postrzegane przez innych jako odrębna zbiorowość społeczna. Grupa rówieśnicza ma wspólną własną kulturę, symbole, sankcje i rytuały. Każdy nowy członek musi je poznać i przyjąć w procesie socjalizacji, ci zaś, którzy nie dostosują się do norm grupy, mogą być z niej wykluczeni[10].

Charles H. Cooley grupę rówieśniczą definiuje jako grupę pierwotną:

> Przez grupy pierwotne rozumiem grupy charakteryzujące się współpracą i bezpośrednim kontaktem twarzą w twarz. Są one pierwotne pod wieloma względami, przede wszystkim jednak ze względu na swą fundamentalną rolę w kształtowaniu społecznej natury i ideałów jednostki. Psychiczny rezultat bezpośredniego kontaktu stanowi tego rodzaju zespolenie się indywidualności w jedną całość, że wspólne życie i wspólne cele grupy, w pewnym przynajmniej zakresie, stają się treścią jaźni indywidualnej. W najprostszy chyba sposób można określić tę całość za pomocą zaimka „my"; zakłada on stopień sympatii oraz wzajemnej identyfikacji, którego naturalnym wyrazem staje się wyrażenie „my". Człowiek żyje w poczuciu łączności z całością i to uczucie wyznacza głównie jego dążenia[11].

Grupy rówieśnicze stanowią naturalną formę życia dzieci i młodzieży, wyrażają ich dążenia do samodzielności i działania. Są to grupy samorzutne, które powstają w rezultacie spontanicznej aktywności zabawowej oraz samodzielnego rozwijania celów i dążeń[12].

Włączenie rówieśników w proces wspomagania rozwoju dzieci z niepełnosprawnością jest możliwe, ponieważ pełnosprawne dzieci w wieku przedszkolnym są zdolne do nawiązania współpracy z rówieśnikiem, którego wcześniej nie znały. Dzieci potrafią dostosować swoje działania do działań partnera i nauczyć go nowych umiejętności. Badania Andrzeja Twardowskiego nad dialogową kompetencją komunikacyjną dzieci przedszkolnych o prawidłowym rozwoju wykazały, ze już czterolatki stosują roz-

[10] *Grupa rówieśnicza*, [w:] M. Tabin (red.), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, PWN, Warszawa 2004, s. 110.

[11] T. Pilch, *Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze*, [w:] T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1995, s. 85.

[12] E. Gaweł-Luty, *Pedagogika społeczna*, Pedagogium – Wydawnictwo OR TWP, Szczecin 2004, s. 105.

budowane strategie ułatwiające mniej kompetentnemu partnerowi udział w rozmowie. Przykładowo, zadają pytania zawierające informacje niezbędne do udzielenia odpowiedzi, sugerują gotowe odpowiedzi i proszą o ich powtórzenie albo stosują dodatkowe instrukcje uzupełnione o komunikację niewerbalną. Dzieci pełnosprawne już w wieku przedszkolnym potrafią dostosować swoje zachowania i mowę do poznawczych oraz językowych możliwości niepełnosprawnych intelektualnie rówieśników, na przykład upraszczają zasady zabawy i starają się, aby jej przebieg był bardziej uporządkowany i czytelny dla partnera. Mówiąc do rówieśnika z niepełnosprawnością, używają wypowiedzi krótszych, mniej złożonych gramatycznie i składających się ze słów mających konkretne znaczenie. Starają się wyraźnie artykułować słowa i częściej powtarzają niektóre wypowiedzi[13].

W relacji dziecko – dorosły (nauczyciel, rodzic) często występuje asymetria polegająca na tym, że dorosły prezentuje wysoki poziom wymagań odnośnie do zachowań dziecka i preferuje dyrektywny styl porozumiewania się – używa wielu pytań, próśb, poleceń i zakazów. Z kolei w relacji dziecko – dziecko często występuje symetria: obaj partnerzy są jednakowo zaangażowani oraz współdziałają. Interakcję dziecko – dziecko cechuje wspólnota interesów, a partnerzy pozostają w relacji jak równy z równym. W stosunkach między dzieckiem z niepełnosprawnością a pełnosprawnym rówieśnikiem można zauważyć wzajemność wpływów. Obaj partnerzy decydują o tym, czy relacja zostanie zapoczątkowana i jak będzie przebiegać. Zwykle interakcja przebiega prawidłowo tylko dlatego, że pełnosprawne dziecko potrafi zrozumieć niejasne wypowiedzi kolegi z niepełnosprawnością i trafnie identyfikuje zawarte w nich intencje[14].

> Interakcje z rówieśnikami wspierają rozwój umysłowy. Jak wykazał[a] C[atherine] R. Cooper, już sama obecność rówieśników wpływa mobilizująco na aktywność poznawczą dzieci w wieku przedszkolnym. W obecności kolegów dzieci rozwiązują zadania lepiej i szybciej, niż wówczas, kiedy muszą je rozwiązywać w samotności. Kontakty z rówie-

[13] A. Twardowski, *Rola pełnosprawnych rówieśników w procesie wspomagania rozwoju dzieci niepełnosprawnych*, [w:] W. Dykcik, A. Twardowski (red.), *Wspomaganie rozwoju i rehabilitacja dzieci z genetycznie uwarunkowanymi zespołami zaburzeń*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 2004, s. 85.

[14] Tamże, s. 84.

> śnikami stymulują również rozwój emocjonalny. W nich dziecko uczy się wyrażać emocje w sposób społecznie akceptowany, rozpoznawać stany emocjonalne partnerów, a także kształtuje zdolności do empatii i samokontroli emocjonalnej[15].

Izolowane dziecko jest zagrożone zaburzeniami w rozwoju społecznym. Odpowiedni poziom uspołecznienia to warunek budowania właściwych interakcji, współżycia i współdziałania z innymi, a także osiągania możliwości rozwojowych i satysfakcji życiowej. Zdaniem Henryka Cudaka uspołecznienie jest „cechą i aspektem funkcjonowania"[16].

Twardowski wyróżnia dwa typy dziecięcych interakcji o charakterze nauczającym: „uczenie przez rówieśnika" (*peer tutoring*) oraz „uczenie się z rówieśnikiem" (*cooperative learning*). Pierwszy daje się zobserwować, gdy jedna osoba (tutor) pomaga drugiej (nowicjuszowi) opanować określone wiadomości i umiejętności, daje mu wskazówki, instrukcje albo bezpośrednio kieruje jego czynnościami. Ta relacja ma charakter asymetryczny (tutor przewyższa dziecko zasobem posiadanej wiedzy) [17]. Uzasadnienie dla tego typu nauczania zawiera się w koncepcji Lwa Wygotskiego. Jego zdaniem rozwój dziecka może dokonywać się w relacjach z tymi, którzy wiedzą więcej o kulturowo akceptowanych praktykach działania i narzędziach (za najważniejszy uważa język). Wszystkie umiejętności i wiedza są zdobywane w doświadczeniu społecznym, a potem internalizowane, by w końcu ulec dekontekstualizacji.

> Każda funkcja w procesie rozwoju dziecka pojawia się dwukrotnie albo, innymi słowy, na dwóch planach. Najpierw pojawia się ona w planie społecznym, a później psychologicznym[18].

Jak zauważa Jerome S. Bruner, rzeczywistość zanim stanie się nasza, wcześniej jest zawsze czyjaś. Bez pośrednictwa, współpracy oraz pomocy dorosłych i bardziej kompetentnych rówieśników dziecko nie byłoby w stanie rozwinąć swych procesów psychicznych.

---

[15] Tamże, s. 83.

[16] H. Cudak, *Funkcjonowanie dzieci...*, dz. cyt., s. 132.

[17] A. Twardowski, *Rola pełnosprawnych rówieśników...*, dz. cyt., s. 84–85.

[18] L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971, s. 544.

Z kolei „uczenie się z rówieśnikiem" opisuje relację o charakterze symetrycznym, ponieważ w tym przypadku partnerzy posiadają podobny zasób wiedzy i umiejętności. Zasób ten jest jednak niewystarczający, aby każdy z nich mógł samodzielnie zrealizować wyzwanie. Tylko współpraca – przez wymianę posiadanych informacji, wzajemne wyjaśnienia, dyskusje, zadawanie pytań – warunkuje rozwiązanie zadania. Ten typ interakcji znajduje uzasadnienie w teorii Jeana Piageta, który stwierdził, że kontakty rówieśnicze w okresie przedoperacyjnym stymulują przezwyciężanie egocentryzmu, ponieważ wymagają, aby dzieci porównywały swe perspektywy poznawcze. Dziecko jest zmuszone do decentracji, gdyż musi skoordynować swój punkt widzenia z perspektywą poznawczą partnerów. Wtedy dochodzi do przestrukturowania dotychczasowej reprezentacji u dziecka. W konsekwencji uzyskuje ono nową wiedzę – taką, której nie uzyskałoby w trakcie działań wykonywanych samotnie[19].

Zakończenie

> Wszyscy jesteśmy spragnieni kontaktu z drugim człowiekiem. Wszyscy chcemy spotykać na swojej drodze dobrych, wrażliwych i zdolnych do miłości bliźnich. Pragniemy być zrozumiani i chcemy, aby nasze potrzeby zostały dostrzeżone i zaspokojone[20].

Dziecko, kiedy nawiązuje więzi z innymi dziećmi, uczestniczy w zabawach grupowych i wspólnych zajęciach, przygotowuje występy czy prace plastyczne – uczy się szacunku do własnej i cudzej pracy w grupie oraz negocjacji. Stopniowo przechodzi od egocentryzmu dziecięcego do działań wymagających wysiłku, niewygody i rezygnacji ze swoich potrzeb na rzecz dobra ogółu. Niezależnie od tego, czy jest to dziecko w tak zwanej normie intelektualnej, czy dziecko z niepełnosprawnością, wiek przedszkolny to okres przechodzenia od wyobcowania do uczestnictwa w grupie rówieśniczej. Jest to czas kształtowania się osobowości i kreatywności, czas budo-

[19] A. Twardowski, *Rola pełnosprawnych rówieśników…*, dz. cyt., s. 84–85.

[20] J. Kielin (red.), *Rozwój daje radość. Terapia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim*, GWP, Gdańsk 1999, s. 13.

wania wiary we własne siły, czas poznawania i wypróbowywania swoich możliwości, wreszcie czas poznania siebie jako członka społeczeństwa. Każde dziecko, także to z niepełnosprawnością, powinno mieć szansę kontaktu z rówieśnikami w grupie. W relacjach z rówieśnikami – a nie z dorosłymi – dziecko uczy się nawiązywać kontakty społeczne, współpracować, zgłaszać pomysły, bronić własnych interesów, negocjować, dochodzić do kompromisów, pełnić rolę przywódcy i podporządkowywać się kierownictwu innych.

Bibliografia

Cudak H., *Funkcjonowanie dzieci z małżeństw rozwiedzionych*, Adam Marszałek, Toruń 2003.

Fromm E., *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, PWN, Warszawa – Wrocław 1994.

Gaweł-Luty E., *Pedagogika społeczna*, Pedagogium – Wydawnictwo OR TWP, Szczecin 2004.

Hoffman M. L., *Empatia i rozwój moralny*, GWP, Gdańsk 2006.

Jędrzejewski W., *10 kroków ku bliskości*, Fides, Kraków 2018.

Kielin J. (red.), *Rozwój daje radość. Terapia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim*, GWP, Gdańsk 1999.

Maciarz A., *Cel i istota społecznej integracji*, [w:] A. Maciarz (red.), *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Kraków 1999.

Mellibruda J., *Ja – Ty – My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Instytut Psychologii Zdrowia, Warszawa 2003.

Pilch T., *Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze*, [w:] T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1995.

Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 1, PWN, Warszawa 2002.

Tabin M. (red.), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, PWN, Warszawa 2004.

Twardowski A., *Rola pełnosprawnych rówieśników w procesie wspomagania rozwoju dzieci niepełnosprawnych*, [w:] W. Dykcik, A. Twardowski (red.), *Wspomaganie rozwoju i rehabilitacja dzieci z genetycznie uwarunkowanymi zespołami zaburzeń*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 2004.

Tylewska-Nowak B., *Wiek przedszkolny – pomiędzy wyobcowaniem a grupą rówieśniczą*, [w:] H. Kubiak, A. Jakoniuk-Diallo A. (red.), *Człowiek niepełnosprawny w otoczeniu społecznym*, Difin, Warszawa 2011.

Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.

doi: 10.34616/wwr.2018.3.199.222

„Wychowanie w Rodzinie" t. XIX (3/2018)

nadesłany: 29.11.2018 r. – przyjęty: 18.01.2019 r.

Małgorzata PROKOSZ*

Prospołeczność dzieci i młodzieży w rodzinie

The pro-community of children and young people in the family

Streszczenie

Działanie na rzecz innych ludzi w czasach naznaczonych indywidualizacją i domocentryzmem wydaje się zadaniem abstrakcyjnym. Rodziny wychowują swoje dzieci najpierw na dobrych uczniów, ale później motywują je ku karierze, lepszym zarobkom i prestiżowi. W niniejszym tekście podjęto próby odpowiedzi na pytania: Czy polskie rodziny kształtują w swoich potomkach prospołeczność? Czym ona się przejawia w ich domach? Jak można ją rozwijać?

Cel: W artykule skoncentrowano się na zjawisku prospołeczności w odniesieniu do definicji, klasyfikacji, motywów i uwarunkowań rozwoju.

Metoda: W badaniu wykorzystano analizę literatury przedmiotu.

Rezultaty: Opracowanie teoretyczne (definicje, klasyfikacje, motywy i uwarunkowania rozwoju) uzupełniono o wskazanie możliwości wspierania prospołeczności dzieci i młodzieży w rodzinie z uwzględnieniem relacji interpersonalnych oraz współuczestniczenia w życiu religijnym i przestrzeni wirtualnej.

Wnioski: Prospołeczność jest obecna w życiu polskich rodzin – w ich codzienności oraz we wspólnotach religijnych. Jej kształtowaniu pomaga wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjnych. W związku z tym większa uwaga domowników powinna być kierowana na współczesne umiejętności interperso-

* e-mail: mprokosz@wp.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska. ORCID: 0000-0001-7135-1455

nalne i możliwości technologiczne, w których działanie na rzecz innych może się realizować.

Słowa kluczowe: prospołeczność, rodzina, dzieci, młodzież, wzmacnianie zachowań prospołecznych

Abstract

Acting on behalf of other people in times marked by individualization and domocentrism seems to be an abstract task. Families raise their children firstly as good students, but then motivate them to a career, better earnings and prestige. This text tries to answer the questions: Do Polish families form pro-community in their descendants? What does it manifest itself in their homes? How can it be developed?

The aim: The article focuses on the phenomenon of pro-community with regard to definitions, classifications, motives and development conditions.

Method: The study used the analysis of the subject literature.

Results: The theoretical elaboration (definitions, classifications, motives and developmental conditions) has been supplemented with an indication of possibilities of supporting pro-community of children and youth in the family, taking into account interpersonal relations and participation in religious life and virtual space.

Conlusions: The community is present in the life of Polish families – in their everyday life and in religious communities. It is shaped by the use of modern information technologies. Therefore, greater attention of the members of the household should be focused on contemporary interpersonal skills and technological possibilities, in which action for the benefit of others can be realized.

Keywords: pro-community, family, children, youth, strengthening pro-community behaviours

Wprowadzenie

W procesie wychowania rodzice są pierwszymi dorosłymi, których dziecko bacznie obserwuje, od których przejmuje nawyki oraz uczy się, jak powinno się zachowywać. To oni pokazują dziecku, co jest dobre, a co złe – stają się głównymi autorytetami w zakresie wiedzy o otaczającym świecie. Rodzice chcą przekazać swoim dzieciom najcenniejsze wartości, dlatego starają się postępować w sposób społecznie pożądany, by wprowadzić w ten sposób w życie dziecka zachowania prospołeczne. Zdarza się jednak, że dzieci są zbyt często nagradzane za właściwe (na przykład prospołeczne) reagowanie. W efekcie mogą przyzwyczaić się do tego, że

za każdy akt pomocy zostaną docenione, przez co niesienie pomocy stanie się dla nich formą uzyskiwania korzyści i tylko wzmoże działania czysto egoistyczne. Jeśli jednak, jak twierdzi David Clarke, dziecko jest wychowywane przez rodziców, którzy nie egzekwują swoich poleceń i nie nagradzają społecznie pożądanych zachowań, może wyrosnąć na osobę z zaburzeniami, antyspołeczną, agresywną[1]. Joanna Różańska-Kowal wskazuje, że „częsty brak reakcji rodziców może wpływać osłabiająco na gotowość do zachowań prospołecznych i wzmacniająco na gotowość do zachowań antyspołecznych"[2]. Z uwagi na znaczący wpływ przykładu rodziców na wychowanie prospołeczne dzieci można stwierdzić, że brak zaangażowania społecznego opiekunów prawdopodobnie przyczyni się do niepojawienia się u dziecka takiej formy aktywności. W wielu rodzinach kładzie się nacisk wyłącznie na karierę edukacyjną (zawodową) dzieci i młodzieży[3], stąd istnieje ryzyko, że w wielu domach poprzez intensywną pracę nad własnym rozwojem i nastawienie na osiąganie indywidualnych, szkolnych sukcesów zostanie zatracona idea dobroczynnej pomocy drugiemu człowiekowi. Na nieprawidłowy rozwój zachowań prospołecznych wpływają również „konfliktowe motywy związane z kosztem czynności prospołecznej"[4]. Janusz Reykowski za źródła kosztów tych czynności uważa: „wysiłek związany z wykonaniem danej czynności [...]; możliwość utracenia satysfakcji wskutek podjęcia celu pozaosobistego [...]; możliwość poniesienia straty lub szkody materialnej"[5]. Wymienione przykłady należą do grupy obaw, które – w razie pojawienia się – mogą opóźnić bądź wyeliminować czynności prospołeczne. Podejmowanie decyzji związanych z niesieniem pomocy nie zawsze musi być jednak związane z panującymi normami, ale może być zależne od tego, w jaki sposób została ukształtowana ludzka osobowość. Hans-Werner Bierhoff wyróżnił cechy osobowości altruistycz-

[1] D. Clarke, *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*, tłum. M. Bianga, GWP, Gdańsk 2005, s. 134.

[2] J. Różańska-Kowal, *Motywacja zachowań prospołecznych i antyspołecznych nieletnich*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 157.

[3] E. Mianowska, *Strategie społecznego uczestnictwa młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, s. 212.

[4] J. Reykowski, *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, PWN, Warszawa 1986, s. 347.

[5] Tamże, s. 347–348.

nej, do których zaliczył: silne wewnętrzne umiejscowienie kontroli, wiarę w „sprawiedliwy świat", poczucie odpowiedzialności społecznej, a także zdolność do empatii oraz mniej egocentryczne nastawienie[6]. Z kolei Geoffrey Maruyama wraz ze współpracownikami w 1982 r. wykazali, że „jeśli daną osobę uczyni się osobiście odpowiedzialną, to prawdopodobieństwo udzielenia przez nią pomocy wzrośnie"[7]. Wynika z tego, że zwracanie się personalnie do danej osoby, powierzanie jej konkretnych zadań, stawianie jasnych wymagań częściej przyniesie oczekiwany efekt, aniżeli wydawanie bezosobowych poleceń. Podział zadań czy kompetencji zwiększa prawdopodobieństwo, że dziecko lub młody człowiek wywiąże się ze swoich obowiązków, a przy tym poczuje się doceniony, wyróżniony. Dzięki temu zwiększają u niego motywacja, poczucie własnej wartości oraz chęć pomagania. Bogusław Milerski i Bogusław Śliwerski uważają, że

> warunkiem ich [zachowań prospołecznych] pojawienia się jest odpowiednie zinterpretowanie sytuacji: dostrzeżenie (cudzej) potrzeby, uznanie, że potrzeba ta da się zaspokoić, [następnie] uznanie własnej odpowiedzialności, ocena kosztów pomocy[8].

Zdarzają się jednak sytuacje nagłe, gdy młody człowiek nie ma czasu na stopniowe analizowanie sytuacji i zastanawianie się, czy niesienie pomocy w danej chwili jest dla niego opłacalne, czy też wręcz przeciwnie. Bywa też tak, że rodzina po prostu nie nauczyła takiego zachowania.

Czy zatem polskie rodziny kształtują w swoich potomkach prospołeczność? Czym prospołeczność tak naprawdę jest? Co motywuje dzieci i młodzież do działań na rzecz innych? Czym prospołeczność przejawia się w środowisku domowym? Jak można ją rozwijać? Odpowiedzi na te pytania stanowią treść niniejszego opracowania.

---

[6] D. Clarke, *Zachowania prospołeczne*..., dz. cyt., s. 64.

[7] G. Maruyama, S. C. Fraser, N. Miller, *Personal responsibility and altruism in children*, „Journal of Personality and Social Psychology" 1982, vol. 42, nr 4. Cyt. za: D. Clarke, *Zachowania prospołeczne*..., dz. cyt., s. 65.

[8] B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Zachowania prospołeczne*, [w:] *Pedagogika*, PWN, Warszawa 2000, s. 280.

Definicje zachowań prospołecznych

Według Daniela Batsona zachowania prospołeczne to „szeroki zakres zachowań – takich jak pocieszanie, dzielenie się czy wspólna praca – mających na celu przyniesienie korzyści jednej osobie lub wielu osobom innym niż my sami”[9]. Natomiast Elżbieta Potempska i Grażyna Sobieska-Szostakiewicz określają zachowania prospołeczne jako „umiejętności współżycia z ludźmi”[10]. Z kolei Janusz Reykowski definiuje zachowania prospołeczne jako „szczególną formę czynności adaptacyjnych, które nie służą bezpośredniemu zabezpieczeniu działającego osobnika, lecz służą innym osobnikom, bądź też grupie jako całości”[11]. Jego zdaniem czynności prospołeczne są „zorganizowane tak, aby podtrzymać, chronić lub rozwijać interes innych osób”, tak zwanych obiektów społecznych[12]. Reykowski podkreśla, że bez ukierunkowania swojego działania na rzecz innych osób nie można mówić o postawie prospołecznej. Auguste Comte tłumaczy, że są to zachowania ukierunkowane na pomoc innym poprzez troskę i gotowość do poświęcania własnych interesów na rzecz społecznego dobra[13]. Janina Kostkiewicz uważa, że „jednostka zachowuje się społecznie pozytywnie wtedy, gdy potrafi zrozumieć potrzeby, pragnienia albo cele drugiej osoby i zachowywać się tak, aby czynić im zadość”[14], natomiast Wiesława Aue twierdzi, że osoba zachowująca się prospołeczne to: „osoba podejmująca jakieś działanie, poświęcająca swoją energię, uwagę, czas, gotowa poświęcić nawet dobra osobiste, na rzecz innej osoby, nie uwzględniając własnego interesu”[15]. Podobnie uważa David Bar-Tal, który podkreśla, że zachowania prospołeczne są to zachowania dobrowolnie wykonywane wobec drugiego człowieka dla przyniesienia mu korzyści,

[9] D. Clarke, *Zachowania prospołeczne*..., dz. cyt., s. 12–13.

[10] E. Potempska, G. Sobieska-Szostakiewicz, *Rozwój empatii i kompetencji społecznych. Program wychowawczo-terapeutyczny*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2003, s. 7.

[11] J. Różańska-Kowal, *Motywacja zachowań prospołecznych*, dz. cyt., s. 63.

[12] Tamże.

[13] J. Śliwak, *Osobowość altruistyczna. Osobowościowe korelaty altruizmu. Psychologiczne badania empiryczne*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 2001, s. 9.

[14] J. Kostkiewicz [i in.], *Wychowanie – rodzina – społeczny rozwój osoby. Studia ze spotkań krakowsko-bratysławskich*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2015, s. 131.

[15] W. Aue, *Człowiek w środowisku. Podręcznik*, cz. 1, WSiP, Warszawa 2006, s. 57.

bez oczekiwania zewnętrznej nagrody[16]. Janusz Mariański za postawę prospołeczną uznaje „względnie trwałą gotowość jednostek do pozytywnych reakcji wobec innych ludzi lub dobra ogólnospołecznego”[17]. Janusz Grzelak również popiera takie rozumienie, ponieważ uważa, że są to działania, których bilans pozytywnych skutków osobistych i ponadosobistych jest korzystny dla obu stron, co w konsekwencji prowadzi do maksymalizacji interesu wspólnego bez oczekiwania na zewnętrzne wzmocnienie[18]. Autor zamiennie z działaniami prospołecznymi stosuje określenie *zachowania altruistyczne* w rozumieniu postaw, w których „pomagamy dla pożytku innych, a nie naszego własnego”[19]. Należy nadmienić, że „akt altruizmu ma dwie cechy: musi służyć dobru kogoś innego i musi wiązać się z potencjalnymi kosztami ze strony pomagającego”[20]. Anna Graboś-Złotek twierdzi, że zachowania prospołeczne bądź altruistyczne są „niesieniem pomocy i wsparcia drugiemu człowiekowi, które są niezwykle potrzebne w wielu sytuacjach życiowych”[21]. Jerzy Karyłowski utożsamia pojęcie zachowań prospołecznych z *zachowaniem altruistycznym* – uważa te dwa pojęcia za tożsame i bardzo sobie bliskie[22]. Ewa Wysocka termin *zachowania prospołeczne* stosuje naprzemiennie nie tylko z *zachowaniami altruistycznymi*, lecz także ze *wsparciem społecznym*, *działaniami pomocnymi*, *dzieleniem się*[23]. Dla Joanny Różańskiej-Kowal „altruizm jest rodzajem zachowania prospołecznego, które w trosce o dobro innych pomija korzyści działającego podmiotu (a nawet może go narazić na straty)”[24]. Dorota Rutkowska i Anna Szuster zwracają uwagę na kolejny aspekt zachowań pro-

[16] J. Śliwak, *Osobowość altruistyczna*, dz. cyt., s. 11.

[17] J. Mariański, *Kryzys moralny czy transformacja wartości? Studium socjologiczne*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001, s. 250.

[18] J. Grzelak, *Motywacja w sytuacjach współzależności interesów*, [w:] D. Rutkowska, A. Szuster (red.), *O różnych obliczach altruizmu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008, s. 100.

[19] D. Clarke, *Zachowania prospołeczne...*, dz. cyt., s. 16–17.

[20] Tamże, s. 17.

[21] A. Graboś-Złotek, *Kształtowanie zachowań prospołecznych u dzieci i młodzieży*, [w:] T. Zbyrad, B. Krempa (red.), *Pomoc jako zachowanie prospołeczne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 382.

[22] J. Śliwak, *Osobowość altruistyczna*, dz. cyt., s. 13.

[23] E. Wysocka, *Młodzież a religia. Społeczny wymiar religijności*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2000, s. 29.

[24] J. Różańska-Kowal, *Motywacja zachowań prospołecznych*, dz. cyt., s. 63.

społecznych, którym jest brak zewnętrznych korzyści w zamian za swoje działania. Autorki twierdzą, że nie są to działania bezinteresowne, a ich celem jest wzmacnianie wewnętrznych dóbr, czyli satysfakcji z udzielania pomocy oraz podwyższanie poczucia własnej wartości poprzez myślenie o sobie „jak o człowieku moralnym, pomocnym, wrażliwym na cudzą krzywdę i cierpienie”[25]. Czyli działania te mogą, ale nie muszą, przynieść społecznikowi poczucie prywatnej krzywdy. Jerzy Karyłowski wskazuje powody, dla których sprawianie dobra innym może stać się celem wewnętrznym. Działaniem na rzecz innych, powiązanym z „podwyższaniem poczucia wartości i będącego źródłem zadowolenia” nazwał motywacją endocentryczną[26]. Niektórzy autorzy piszą tylko o ignorowaniu osobistych profitów. Przykładowo David Gyu Myers przedstawia altruizm jako „dbałość o cudze dobro, z pominięciem zabiegania o własny interes”[27]. Inni zwracają uwagę na zdecydowanie osób do podejmowania tego typu działań. Katarzyna Olkowska utożsamia natomiast zachowania prospołeczne z wolontariatem, który nazywa „niezbędnym elementem współczesnego świata”, będącym jednym z najbardziej powszechnych przejawów zachowania prospołecznego[28]. Wątek wolontariatu w kontekście prospołeczności rozwija także Katarzyna Braun, która wymienia jego główne cechy: bezpłatny charakter, dobrowolność i świadomość[29]. Katarzyna Segiet dodaje, że wolontariusze to osoby wyróżniające się zachowaniami prospołecznymi, kierujące się różnymi motywacjami, na przykład altruistyczną[30].

Podsumowując – prospołeczność jest zjawiskiem powszechnym, występującym w codziennym życiu. Wrażliwość na potrzeby innych ludzi, inte-

[25] D. Rutkowska, A. Szuster, *O mechanizmach endo- i egzocentrycznej orientacji prospołecznej*, [w:] D. Rutkowska, A. Szuster (red.), *O różnych obliczach altruizmu*, dz. cyt., s. 157.

[26] J. Reykowski, *Motywacja, postawy prospołeczne*..., dz. cyt., s. 39.

[27] D. G. Myers, *Psychologia społeczna*, tłum. A. Bezwińska-Walerjan, Zysk i S-ka, Poznań 2003, s. 582.

[28] K. Olkowska, *Optymizm sprawczy i orientacje kontroli wśród wolontariuszy interesów*, [w:] D. Rutkowska, A. Szuster (red.), *O różnych obliczach altruizmu*, dz. cyt., s. 134.

[29] K. Braun, *Wolontariat – młodzież – wychowanie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 15.

[30] K. Segiet, *Znaczenie wolontariatu działającego na rzecz dzieci i młodzieży w różnych obszarach życia społecznego*, [w:] B. Kromolicka (red.), *Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2005, s. 118–119.

ligencja emocjonalna oraz umiejętność analizy i oceny swoich możliwości, aby komuś pomóc, są ważnymi elementami podejmowania prospołecznych aktywności. Na budowanie zainteresowania działalnością prospołeczną wpływa oddziaływanie poszczególnych środowisk. W przedstawionych definicjach można dostrzec różnice w sposobach rozumienia pojęcia przez różnych autorów. Każdy z nich wskazał jednak wspólną cechę dla tego terminu – są to działania służące wsparciu osoby bądź grupy osób, mające na celu poprawę sytuacji poprzez przyniesienie korzystnych zmian.

Klasyfikacje zachowań prospołecznych

Reykowski dokonał wielu klasyfikacji czynności prospołecznych, w których uwzględnił odmienne aspekty wpływające na dane zjawisko. Pierwszą klasyfikacją jest podział ze względu na „*relację między tym, co w wyniku czynności osiąga sam podmiot, a co osiągają inni*”[31], czyli na czynności altruistyczne, czynności pomocne oraz czynności kooperacyjne[32]. Do pierwszego rodzaju należą czynności koncentrujące się na tym, „aby kto inny […] osiągnął korzyść, podczas gdy podmiot poświęca ważne dobro osobiste (majątek, zdrowie, życie, dobre imię)”[33]. Tak rozumiany altruizm, nazywany przez innych autorów działaniem all(socjo)centrycznym, narzuca rezygnację, przeznaczenie bądź ofiarowanie swoich własności (na przykład pieniędzy) na rzecz dobra innych osób. Czasem wymaga wręcz narażenia własnego życia bądź sprawności fizycznej podczas udzielania pomocy (przykładowo w trakcie pożaru)[34]. Drugim rodzajem czynności prospołecznych są czynności pomocne, które zorganizowane są „tak, aby kto inny odniósł korzyść, podczas gdy podmiot ponosi jedynie naturalne koszty czynności (poświęca czas, wysiłek)”[35]. Do tego typu można zaliczyć na przykład koleżeńską pomoc w nauce, kiedy ktoś ofiarowuje swój czas i energię, dzię-

[31] J. Reykowski, *Motywacja, postawy prospołeczne*..., dz. cyt., s. 27.
[32] Tamże. Zob. też: J. Różańska-Kowal, *Motywacja zachowań prospołecznych*, dz. cyt., s. 64; A. Graboś-Złotek, *Kształtowanie zachowań prospołecznych*..., dz. cyt., s. 383.
[33] J. Reykowski, *Motywacja, postawy prospołeczne*..., dz. cyt., s. 27.
[34] Tamże; J. Różańska-Kowal, *Motywacja zachowań prospołecznych*, dz. cyt., s. 63.
[35] J. Reykowski, *Motywacja, postawy prospołeczne*..., dz. cyt., s. 27.

ki czemu inna osoba może poszerzyć swoje kompetencje i umiejętności. Z kolei czynności kooperacyjne przebiegają „tak, aby podmiot oraz inni odnosili korzyść lub nie ponosili strat”[36]. Jest to rodzaj czynności, który polega na wzajemnym oddziaływaniu na siebie, aby każda ze stron miała z tego prywatny zysk bądź aby nie doszło do utraty jej osobistych dóbr.

W innej klasyfikacji zachowań prospołecznych Reykowski uwzględnia *czas trwania czynności* i wyróżnia czynności jednorazowe i krótkotrwałe, wymagające dłuższego nakładu pracy, powtarzające się kilkakrotnie, angażujące znaczną część życiowej działalności[37]. Do działań jednorazowych i krótkotrwałych można zaliczyć pojedyncze sytuacje, które występują w życiu codziennym, na przykład przytrzymanie komuś drzwi, gdy niesie torby z zakupami, pomoc starszej osobie w wejściu do tramwaju bądź podanie chusteczki, gdy ktoś ma katar. Pozostałe czynności są bardziej wymagające (może nimi być opiekowanie się przewlekle chorymi, pomoc ubogim, praca na rzecz równouprawnienia prześladowanych)[38].

Autor dzieli także działalność prospołeczną w odniesieniu do *obiektu społecznego*, wobec którego podejmuje się czynności wspierające. Prospołeczność może być zatem ukierunkowana na konkretną osobę, zbiorowość, instytucję, a także ideę[39].

Normy społeczne to kolejna kategoria klasyfikacji zachowań prospołecznych. Clarke nazywa je wskazówkami społecznymi dotyczącymi zachowania[40] i wymienia trzy ich typy: a) normy wzajemności – sprawiające, że człowiek czuje moralny obowiązek pomocy osobom, które w przeszłości zaoferowały mu wsparcie; b) normy odpowiedzialności społecznej – polegające na pomocy osobom od nas zależnym oraz c) normy osobiste – nawiązujące do moralnego poczucia obowiązku pomocy innym.

Przytoczone klasyfikacje wskazują, że bez względu na sposób, w jaki analizuje się zachowania prospołeczne, ich główną ideą jest świadoma pomoc na rzecz innych. Autorzy uważają jednak, że „trudno wyznaczyć granicę pomiędzy tym, co jest, a co nie jest aktywnością prospołeczną, szczegól-

[36] Tamże.
[37] Tamże, s. 30.
[38] Tamże.
[39] Tamże, s. 28.
[40] D. Clarke, *Zachowania prospołeczne*..., dz. cyt., s. 39.

nie w tak skomplikowanej i heterogenicznej rzeczywistości, jaką są ludzkie społeczeństwa”[41]. Niewątpliwie najistotniejszym wyróżnikiem prospołeczności wydaje się motywacja do działań dla dobra drugiego człowieka.

Motywacja do działań prospołecznych

Na prawidłowy rozwój właściwych czynności prospołecznych wpływają odpowiednio wypracowane motywy działań. Aby można było mówić o takich zachowaniach, człowiek musi posiadać impulsy wewnętrzne, których fundamentem są wybrane orientacje prospołeczne. Karyłowski uważa, że istnieją dwa mechanizmy motywacji prospołecznej. Pierwszy z nich – endocentryczny – to pomaganie innym po to, aby poprawić swój nastrój, samoocenę, żeby czuć się lepiej z sobą samym. Zachowania prospołeczne endocentryczne polegają na zauważeniu niepożądanej sytuacji innej osoby, a następnie wzbudzeniu motywacji do pomocy powiązanej z oczekiwaniem dla siebie nagrody wewnętrznej. Natomiast motywacja egzocentryczna to pomaganie innym dla poprawy ich samopoczucia, szczególnie skoncentrowane na zaspokojeniu potrzeb drugiej osoby. Zachowania prospołeczne egzocentryczne, podobnie jak endocentryczne, polegają na zauważeniu niepożądanej sytuacji innej osoby, tym razem jednak wzbudzana jest motywacja powiązana z oczekiwaniem nagrody w postaci zmiany sytuacji tej osoby – z niepożądanej na pożądaną. Każdy z tych mechanizmów prowadzi do poprawy złej sytuacji osoby w potrzebie. Różnią się one jedynie tym, że osobie motywowanej endocentrycznie zależy na tym, aby to właśnie ona pomogła osobie potrzebującej, a w przypadku osoby motywowanej egzocentrycznie istotne jest tylko to, aby osoba potrzebująca uzyskała pomoc. Zdaniem Rutkowskiej i Szuster „u podstaw motywacji egzocentrycznej leży napięcie wzbudzane w strukturach poza-Ja”[42], które wytwarza się jako konsekwencja zauważenia sytuacji, która odbiega od standardowych, prawidłowych form, oraz realnej oceny swoich możliwości pomocy. Prospołeczność polega w tym przy-

[41] D. Rutkowska, A. Szuster, *O różnych obliczach altruizmu*, [w:] D. Rutkowska, A. Szuster (red.), *O różnych obliczach altruizmu*, dz. cyt., s. 13.

[42] D. Rutkowska, A. Szuster, *O mechanizmach endo- i egzocentrycznej orientacji prospołecznej*, [w:] D. Rutkowska, A. Szuster (red.), *O różnych obliczach altruizmu*, dz. cyt., s. 158.

padku na tym, że pomagający nie angażuje się w celu osiągania benefitów dla siebie, lecz całkowicie poświęca się dla poprawy sytuacji innych osób. Natomiast „u podstaw motywacji endocentrycznej leży napięcie wzbudzane w strukturze Ja”[43]. W tym działaniu istnieje również przewidywanie skutków w postaci benefitów dla dawcy pomocy, ponieważ „działanie na rzecz Innego jest rezultatem dążenia do pozytywnych zmian w obrazie własnej osoby [...] bądź uniknięcia zmian negatywnych”[44]. W takim ujęciu prospołeczność polega na pomocy innym ludziom dla lepszego myślenia o sobie samym lub niedopuszczenia wyrzutów sumienia czy poczucia wstydu[45]. Reykowski powołuje się na motywację – zewnętrzną i wewnętrzną. Motywacja zewnętrzna sprawia, że jednostka działa na rzecz innej osoby, ponieważ spodziewa się wynagrodzenia za swoje wysiłki. Motywacja wewnętrzna z kolei dzieli się na specyficzną – kiedy następuje rzeczywiste usunięcie szkody lub realne przyczynienie się do powiększenia się czyjegoś dobra, oraz niespecyficzną – gdy pomaganie innym łączy się z „doświadczaniem przyjemności związanej z własną kompetencją albo [...] sposobem na wypełnienie wolnego czasu”[46]. Zatem motywacja prospołeczna występuje wtedy, gdy jest to motywacja specyficzna[47]. Według Segiet działania o charakterze prospołecznym inspirowane są różnymi motywacjami: altruistyczną, która jest „potrzebą dopełnienia wartości własnego życia bezinteresowną pomocą dla innych”; zadaniową, polegającą między innymi na neutralizacji niedostatku; ideologiczną, czyli przeżywaniem rodzinnym i religijnym; egoistyczną, która oznacza potrzeby: zdobywania nowych umiejętności, sprawdzania się, podwyższania poczucia własnej wartości, podnoszenia prestiżu; oraz afiliacyjną, czyli silną potrzebą kontaktu z osobami o podobnych poglądach[48].

Podsumowując – rozwinięta zdolność do decentracji, „a w konsekwencji rozwoju standardów poza-Ja, jest odrębność schematów Ja – Inni”[49]. Umożliwia to wytworzenie odpowiednich mechanizmów motywacyjnych,

[43] Tamże.
[44] Tamże.
[45] Tamże.
[46] J. Różańska-Kowal, *Motywacja zachowań prospołecznych*, dz. cyt., s. 65.
[47] Tamże.
[48] K. Segiet, *Znaczenie wolontariatu działającego...*, dz. cyt., s. 118–119.
[49] A. Wojnarowska, *Wybrane uwarunkowania operowania standardami poza-Ja*, [w:] D. Rutkowska, A. Szuster (red.), *O różnych obliczach altruizmu*, dz. cyt., s. 191.

które są fundamentem aktywnych form czynności prospołecznych. Do pomocy innym kierują ludzi różne motywacje: altruistyczna, zadaniowa, ideologiczna, egoistyczna oraz afiliacyjna. Pierwsza z nich wiąże się z bezinteresowną chęcią niesienia pomocy innym, druga – ma podłoże w powinności zawodowej i polega na neutralizowaniu niedostatku, na trzecią wpływają religia lub wzorce, czwarta jest potrzebą podniesienia własnej samooceny, ostatnia ma związek z potrzebą kontaktu z innymi osobami, które czują i myślą podobnie.

Uwarunkowania rozwoju zachowań prospołecznych

Człowiek rozwija się całe życie. Zmienia poglądy, modyfikuje hierarchię swoich norm i wartości, wyznacza nowe cele, podejmuje wyzwania i doświadcza zmiennych sytuacji. Na prawidłowy rozwój zachowań prospołecznych wpływa wiele czynników. Najczęściej wymienia się: czynniki ewolucyjno-genetyczne, czynniki społeczne, czynniki sytuacyjne oraz czynniki indywidualne[50].

Czynniki ewolucyjno-genetyczne obejmują „teorię doboru krewniaczego […] i koncepcję determinizmu genetycznego”[51]. Zgodnie z nimi zaznacza się, że pomoc krewnym może być zdeterminowana chęcią intensyfikacji szansy przekazania dziedziczonych cech, a w myśl koncepcji determinizmu genetycznego „dobieramy się w pary i pomagamy tym osobom, które są do nas genetycznie podobne”[52].

Czynniki społeczne są oparte na teorii społecznego uczenia się, teoriach norm oraz teorii wymiany społecznej[53]. Dobry przykład, pochwały, utożsamianie się z pozytywnymi normami społecznymi są środkami, które wpływają na prawidłowy rozwój zachowań prospołecznych.

Znaczenie czynników sytuacyjnych ocenia się poprzez wpływ prawidłowej „analizy sytuacji pod kątem spostrzeżenia jej, interpretacji jako sytuacji kryzysowej oraz wzięcia na siebie odpowiedzialności i oceny wła-

[50] J. Różańska-Kowal, *Motywacja zachowań prospołecznych*, dz. cyt., s. 65.
[51] Tamże.
[52] Tamże.
[53] Tamże, s. 66.

snych możliwości udzielenia pomocy”[54]. Są one podstawą do prawidłowego zrozumienia perspektywy danego problemu oraz stworzenia właściwych kierunków działań prospołecznych mających na celu pomoc w sytuacjach, za które człowiek staje się odpowiedzialny.

Czynniki indywidualne determinują każde zachowanie człowieka. Prospołeczność jest związana z osobowością człowieka. „Główną cechą osobowości prospołecznej jest empatia określona jako zdolność do przyjmowania perspektywy drugiej osoby oraz umiejętność współczucia i współodczuwania”[55]. Jeżeli człowiek nie posiada takich predyspozycji, nie jest w stanie prawidłowo interpretować sytuacji innych osób, w wyniku czego próby podejmowania działań prospołecznych mogą nie przynieść zamierzonych efektów. Innym czynnikiem indywidualnym jest płeć. Można zauważyć, że „mężczyźni są bardziej skłonni do pomocy w sytuacjach ekstremalnych […], a pomocy udzielanej przez kobiety towarzyszy częściej tworzenie długotrwałej relacji pomagania”[56].

Według Reykowskiego warunkami kształtowania się postaw prospołecznych u dzieci są: postawy rodziców pełne czułości, egzekwowanie wymagań, indukcja, czyli wskazywanie dziecku konsekwencji jego zachowania względem innych osób, modelowanie oraz nadawanie dziecku odpowiedzialności za dobra, które nie są osobiste, lecz wspólne[57].

Jednym z głównych determinantów zachowań prospołecznych jest empatia – również ta, która rozwinęła się u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Dzieci w wieku siedmiu lat zaczynają widzieć i rozumieć związki pomiędzy uczuciami swoimi a innych osób, stają się także skłonne do refleksji nad nimi[58]. W ósmym lub dziewiątym roku życia zazwyczaj już wiedzą, że to samo wydarzenie może wywołać różne, często zupełnie przeciwne, reakcje emocjonalne u innych osób[59]. W okresie dojrzewania dostrzegają także różnice między uczuciami jednej osoby w danej sytuacji a tym, jak może czuć się w niej większość ludzi[60].

[54] Tamże.
[55] Tamże.
[56] Tamże.
[57] Tamże, s. 69.
[58] Tamże, s. 68–69.
[59] Tamże, s. 69.
[60] Tamże.

Podsumowując – każdy z wymienionych czynników ma znaczenie dla rozwoju zachowań prospołecznych. Ze względu na ich szerokie rozumienie poszczególne uwarunkowania mogą mniej lub bardziej decydować o przejawianiu takiej aktywności.

Możliwości rozwijania prospołeczności w rodzinie

Na prawidłowy rozwój jednostki wpływa wiele środowisk, z którymi ma ona styczność w swoim życiu. Wincenty Okoń definiuje środowisko jako przestrzeń, „w której społeczeństwo realizuje różne formy działalności, tworząc w ten sposób warunki własnego życia oraz zaspokajania materialnych i duchowych potrzeb”[61]. Człowiek przez całe życie rozwija swoje relacje z innymi ludźmi i jest obecny w wielu środowiskach, które kierują się określonymi zasadami i normami. Tadeusz Pilch i Danuta Lalak twierdzą, że środowisko to zbiór systemów, które wpływają na człowieka rozwijająco i dzięki temu kształtują jego osobowość i działalność[62]. Z kolei Krystyna Ferenz i Krzysztof Zajdel uważają, że

> każda działalność ma swoje miejsce w jakiejś rzeczywistości społecznej, która jest dla niej stymulatorem. Tym samym aktywność będzie miała charakter działalności pożądanej społecznie lub odbywającej się wbrew jej oczekiwaniom. Pierwsza kształtować będzie postawę prospołeczną, dążącą do uspołecznienia jednostki zgodnie z zasadami i normami obowiązującymi w danej społeczności, traktując ją jako przystosowaną społecznie[63].

Wśród środowisk najbardziej znaczących dla rozwoju postaw prospołecznych dzieci i młodzieży wyróżnia się przede wszystkim rodzinę. Ważny udział w rozwijaniu zachowań prospołecznych mają też różnego rodzaje

[61] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 393.

[62] D. Lalak, T. Pilch, *Środowisko*, [w:] D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 297–298.

[63] F. Ferenz, K. Zajdel, *Dorastanie w małych miastach*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2012, s. 65.

grupy – zarówno instytucjonalne (szkoła), jak i nieformalne (wspólnoty religijne, środowisko lokalne, a także przestrzeń wirtualna).

Rodzina jako wzorzec prospołeczności

Pierwszym środowiskiem, w którym można zaszczepić w dzieciach i dorastającej młodzieży skłonność do działań społecznych, jest rodzina. Wojciech Bołoz podkreśla, że rodzina najskuteczniej realizuje swoją rolę spośród wszystkich podmiotów zajmujących się uspołecznianiem dzieci[64], a Grażyna Rudkowska uważa, że „rodzina stanowi podstawowy kontent rozwojowy jednostki"[65]. Na tej podstawie można wysnuć wniosek o istnieniu dużego prawdopodobieństwa, że dzięki prawidłowemu oddziaływaniu rodziców i opiekunów można zainteresować dziecko zachowaniami prospołecznymi.

Podstawową wartością w rodzinie są „bezpośrednie, czułe i opiekuńcze postawy [...], dostarczanie wzorów opiekuńczych i pomocowych postaw wobec innych"[66]. Zgodnie z teorią społecznego uczenia się „zachowania prospołeczne są wyuczone tak samo, jak każde inne zachowanie"[67]. Istnieją trzy sposoby pozwalające na ich osiągnięcie: „1. gdy rodzice i inne osoby chwalą zachowania prospołeczne; 2. gdy rodzice stanowią przykład, sami zachowując się prospołecznie; 3. gdy dzieci mogą obserwować inne osoby – modele roli – zachowujące się prospołecznie"[68]. Jeżeli dzieci i młodzież mają styczność z zachowaniami prospołecznymi wśród swoich najbliższych, łatwiej jest im się z nimi utożsamić. Dlatego zdecydowanie większe zaangażowanie w bezinteresowną pomoc innym wykazują dzieci, których rodzice są aktywnymi działaczami społecznymi, religijnymi oraz politycznymi. Kolejną metodą wychowawczą, która przynosi pozytywne skutki, jest „wskazywanie dziecku na konsekwencje,

[64] W. Bołoz, *Promocja osoby w rodzinie*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1998, s. 183.

[65] G. Rudkowska, *Rodzice w percepcji dzieci*, [w:] J. Wilk (red.), *Społeczna troska o dziecko w XX wieku*, Katedra Pedagogiki Rodziny KUL, Lublin 2003, s. 377.

[66] K. Braun, *Wolontariat – młodzież – wychowanie*, dz. cyt., s. 108.

[67] D. Clarke, *Zachowania prospołeczne...*, dz. cyt., s. 32.

[68] Tamże.

jakie jego zachowanie przynosi innym (metoda »indukcji«)"[69]. Dzięki jej stosowaniu dziecko ma okazję zauważenia skutków danego działania oraz zwrócenia przy tym uwagi na potrzeby i uczucia innych ludzi. Indukcja zapewnia też rozwijanie zdolności dostrzegania cudzego dobra i cenienia go[70]. Konsekwencje zachowań, według badań Ervina Stauba, mogą być dla otoczenia zarówno pozytywne, jak i negatywne[71]. W przypadku indukcji pozytywnej mówi się o korzystnych skutkach zachowania i emocjach z niego wynikających, na przykład radości, zadowoleniu, zachwycie. Indukcja negatywna pociąga za sobą niekorzystne konsekwencje i szkody, jakie ktoś ponosi w wyniku zachowania dziecka. Dla przykładu: rodzic może poinformować dziecko, że jeśli wesprze świąteczną akcję żywności, wówczas osoby z biednych rodzin otrzymają produkty, z których będą mogły przygotować wigilijne potrawy. Może przy tym dodać, że dzięki temu członkowie tych rodzin będą mogli spędzić święta według tradycji, co sprawi im dużo radości. W przypadku indukcji negatywnej przykładem może być pomoc starszej kobiecie przy wysiadaniu z tramwaju. Jeśli dziecko przejdzie obojętnie i nie udzieli pomocy, kobieta może ulec wypadkowi, co spowoduje uszczerbek na jej zdrowiu. Podobny wpływ na rozwijanie zachowań prospołecznych ma zlecanie dzieciom i młodzieży zadań. „Wielką rolę w powstawaniu zachowań prospołecznych ma doświadczenie odpowiedzialności za jakieś dobro »pozaosobiste«"[72]. Autorzy uważają, że zadania pozwalają dziecku doświadczyć odpowiedzialności oraz wpływają na wystąpienie pozytywnych zmian w jego zachowaniu, również w zakresie prospołeczności[73]. Atmosfera i stosunek członków rodziny to kolejny czynnik sprzyjający wykształceniu w dziecku postaw prospołecznych. Marta Wyszyńska wskazuje, że znacznie częściej osoby pochodzące z domów, w których panują serdeczne stosunki, wykazują skłonności prospołeczne w porównaniu z osobami wychowanymi w atmosferze lęku i wrogości. Wyszyńska podaje również, że dobór odpowiednich technik oddziaływań przez rodziców ma wpływ na wykształcenie się

[69] K. Braun, *Wolontariat – młodzież – wychowanie*, dz. cyt., s. 108.
[70] Tamże.
[71] Tamże.
[72] Tamże.
[73] A. Graboś-Złotek, *Kształtowanie zachowań prospołecznych*..., dz. cyt., s. 388.

skłonności altruistycznych. Stosowanie perswazji oraz odrzucenie agresji werbalnej i kar cielesnych wpływają korzystnie na ten proces[74]. Przedstawione stanowiska podziela także Braun. Autorka powołuje się przy tym na silne relacje członków rodziny, atmosferę otwartości, życzliwości i zaufania, które wpływają na skuteczniejsze przyswajanie wzorów prezentowanych przez osoby znaczące dla dziecka. Edmund Leszczuk podaje, że „w prawidłowo funkcjonującej rodzinie dziecko uczy się współdziałania z innymi […] przyswaja sobie zespół określonych wartości"[75]. Badacz – podobnie jak Piotr Poręba – uważa, że budowanie pozytywnego stosunku wobec innych ludzi następuje poprzez zaspokojenie w dzieciach i młodzieży podstawowych potrzeb naturalnych i psychicznych, którymi są miłość, bezpieczeństwo, przynależność, szacunek oraz godność. Według autorów tak zwany klimat rodzinny staje się głównym czynnikiem wykształcania w dzieciach postaw altruizmu, życzliwości i sympatii, który pozwala na świadomą internalizację wartości uznawanych przez rodzinę[76]. Skuteczne rozwijanie zachowań prospołecznych dzieci i młodzieży jest połączeniem opiekuńczej postawy rodziców z dostarczaniem przez nich prospołecznych wzorców**.** Wpływ obu tych czynników wywołuje u dzieci i młodzieży poczucie bezpieczeństwa, pozytywny stosunek do innych ludzi oraz dostarcza prawidłowych wzorów postaw opiekuńczych wobec innych.

Podsumowując – rodzina to podstawowe i najważniejsze środowisko, które dostarcza dzieciom wzorów zachowań i norm życia społecznego. Rodzice oddziałują na dziecko poprzez swój stosunek do niego i atmosferę, jaka panuje w domu. Najbliższe otoczenie dziecka realnie wpływa na kodeks zasad, którymi będzie się ono kierować w relacjach społecznych. Dom rodzinny jest dla niego miejscem, w którym może po raz pierwszy zaszczepić w sobie skłonności do zachowań prospołecznych.

---

[74] M. Wyszyńska, *Źródła i motywy zachowań prospołecznych*, [w:] P. Bury, D. Czajkowska-Ziobrowska (red.), *Edukacja bez granic – mimo barier. 1. Przestrzeń tworzenia*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2008, s. 208.

[75] E. Leszczuk, *Wychowanie prospołeczne*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1982, s. 303. Cyt. za: K. Braun, *Wolontariat – młodzież – wychowanie*, dz. cyt., s. 111.

[76] K. Braun, *Wolontariat – młodzież – wychowanie*, dz. cyt., s. 111–112.

Prospołeczność religijna w rodzinie

Kolejnym kręgiem, w którym dochodzi do rozwoju postaw prospołecznych, jest środowisko Kościoła oraz grup i wspólnot religijnych przy nim funkcjonujących. W Polsce w ramach działalności Kościoła katolickiego, obejmującego swoim zasięgiem największą wspólnotę wiernych, w tym także młodych, można się spotkać z dwoma rodzajami wolontariatu – chrześcijańskim oraz apostolskim. Wolontariat chrześcijański inspirowany jest Ewangelią. Jest on tak bardzo popularny, że nawet osoby spoza Kościoła wskazują inspirację religijną jako jedną z przyczyn swojego zaangażowania[77]. O charakterze apostolskim mowa natomiast wtedy, kiedy środowisko kościelne samodzielnie organizuje grupy wolontariuszy. O powołaniu osób świeckich w Kościele wielokrotnie wspominał polski papież, święty Jan Paweł II, który za misję wolontariuszy uważał pomoc osobom „najbardziej potrzebującym i zapomnianym przez struktury opieki społecznej”[78]. Mariański zauważa, że chrześcijaństwo, tak jak inne znaczące religie świata, swoją miłością przezwyciężają ludzki egoizm poprzez kierowanie się w swoim postępowaniu wyłącznie dobrem innych. W opinii autora istnieje etyczny nakaz bezinteresownego działania na rzecz drugiej osoby i walki z egoizmem[79]. Najbardziej znaną organizacją charytatywną istniejącą przy Kościele jest Caritas. Choć ta organizacja działa na szeroką skalę, wciąż pojawia się problem z pozyskaniem młodych wolontariuszy (większość z nich stanowią emeryci i osoby w wieku przedemerytalnym). Aby zaangażować młodzież, utworzono szkolne oraz akademickie koła Caritas, skierowane do uczniów wszystkich typów szkół oraz studentów[80]. Inną formą działalności prospołecznej w parafiach są oratoria i centra rozwoju aktywności dzieci oraz młodzieży, których zadaniem jest kształtowanie zachowań altru-

[77] Tamże, s. 117.

[78] Jan Paweł II, *Christifideles laici*, [w:] *Adhortacje Ojca św. Jana Pawła II*, t. 1, Wydawnictwo św. Stanisława BM Archidiecezji Krakowskiej, „M”, Kraków 1996, 41. Cyt. za: K. Braun, *Wolontariat – młodzież – wychowanie*, dz. cyt., s. 118.

[79] J. Mariański, *Młodzież między tradycją a ponowoczesnością. Wartości moralne w świadomości maturzystów*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1995, s. 252.

[80] Z. Sobolewski, *Zostań wolontariuszem Caritas*, Fundacja „Pro Caritate”, Warszawa 2008, s. 6.

istycznych i prozdrowotnych młodych ludzi, a także rozwijanie wrażliwości i ciekawości, które drzemią w każdym dziecku.

Również w innych grupach wyznaniowych można dostrzec przestrzeń do czynów dobroczynnych na rzecz drugiego człowieka. W islamie *zakat*, czyli jałmużna, obliguje wyznawców do oddania „2,5% swoich dochodów rocznych na rzecz biednych i potrzebujących”[81]. Poprzez jałmużnę oczyszcza się wiernych „z chciwości i skąpstwa […] albo zdobytego majątku, który może być obciążony grzechem”[82]. Podobnie w judaizmie funkcjonuje zobowiązanie do wsparcia i pomocy ubogim, między innymi poprzez oddawanie jednej dziesiątej swoich dochodów, a w okresach świątecznych – ugoszczenia ubogich w domach zamożnych wiernych lub przesłanie potrzebującym niezbędnych podarunków[83].

Podsumowując – wartości religijne to ważny aspekt w tworzeniu postaw prospołecznych wśród dzieci i młodzieży. Przynależność rodziny do kościoła, a także do grup religijnych – zarówno dominującego w Polsce wyznania, jak i tych będących w mniejszości – bez wątpienia może zainspirować dzieci i młodzież do bezinteresownego wsparcia potrzebujących.

Prospołeczność wirtualna w rodzinie

Internet i rzeczywistość wirtualna według wielu autorów posiada potencjał sprzyjający rozwojowi postaw prospołecznych u dzieci i adolescentów. Impulsem do szukania pomocy w sieci może być „znieczulica” w realnym świecie. W cyberprzestrzeni pytania (najczęściej zadawane na tematycznych forach) rzadko zostają bez odpowiedzi[84]. Kontakty wirtualne cechuje

[81] R. Berger, *Islam w Polsce*, Stowarzyszenie Jedności Muzułmańskiej, Warszawa 2011, s. 23.

[82] A. Kuriata, K. Sadowa, *Podstawy ideologiczne islamu – filary wiary. Zakres tematyki*, [w:] M. Sadowski (red.), *Acta Erasmiana. Varia II*, Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii UWr, Wrocław 2015, s. 195.

[83] M. Płazowska, *Dzień powszedni*, [w:] M. Płazowska (red.), *Co każdy powinien wiedzieć o judaizmie*, WAM, Kraków 2007, s. 77.

[84] A. Królikowska, *Pomocna dłoń w cyberprzestrzeni. Poszukiwanie pomocy i formy jej udzielania w Internecie*, [w:] D. Batorski, M. Marody, A. Nowak (red.), *Społeczna przestrzeń Internetu*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej, „Academica”, Warszawa 2006, s. 164.

także duża anonimowość, która ułatwia poruszanie wątków wstydliwych i trudnych do podjęcia w bezpośredniej rozmowie. Justyna Maciaszek używa terminu *samopomoc* w odniesieniu do zachowań prospołecznych w internecie[85]. Poprzez działalność samopomocową współcześnie rozumie się dążenie do pewnej zmiany społecznej, rozwiązującej konkretny problem, wzmacnianie wewnętrzne jednostek, pomagające w samodzielnym zwalczaniu bieżących problemów, a także wsparcie psychologiczne dzięki wymianie doświadczeń oraz zaspokojenie potrzeby przynależności do grupy[86]. Internetowe grupy wsparcia to główny element samopomocy w sieci, który spełnia kryteria zaliczające ten rodzaj działalności do zachowań prospołecznych. Porady i wsparcie udzielane podczas wirtualnych rozmów internautów wynikają z bezinteresowności i dobrowolności, a ich celem jest przyniesienie korzyści osobie znajdującej się po drugiej stronie monitora. Istnieje podział grup pomocowych, który – choć powstał z myślą o realnych organizacjach – odnajduje swoje odniesienie w wirtualnym świecie. Można zaliczyć do nich: organizacje zrzeszające ludzi dotkniętych naznaczeniem społecznym jako osoby odbiegające od normy; organizacje skupiające osoby związane z ludźmi naznaczonymi społecznie; organizacje zrzeszające ludzi związanych z izolacją społeczną; organizacje wspierające mniejszości religijne i etniczne, walczące z dyskryminacją i promujące własną kulturę oraz organizacje przyczyniające się do rozwiązywania lokalnych problemów[87]. Wymienione grupy mają swoje odpowiedniki na stronach internetowych wśród osób skupionych wokół danego problemu, na przykład pomocy dla osób cierpiących na zaburzenia łaknienia, rodzin i bliskich alkoholików, zakażonych wirusem HIV, samotnych rodziców, a także na forach internetowych, na przykład dla rodziców dzieci cierpiących na choroby rzadkie.

Rodziny niejednokrotnie obserwują także internetowe kampanie społeczne. Braun zwraca uwagę na fakt, że w akcje charytatywne promowane w sieci angażuje się znane osobowości ze świata mediów, które

[85] J. Maciaszek, *Masz problem – wygoogluj pomoc. Wprowadzenie do problematyki wirtualnych grup wsparcia*, [w:] T. Zbyrad, B. Krempa (red.), *Pomoc jako zachowanie prospołeczne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 448.

[86] Tamże, s. 450.

[87] Tamże, s. 451–452.

przez dzieci i młodzież są lubiane czy nawet podziwiane[88]. Popularność zyskują akcje prozwierzęce, typu „Karmimy Psiaki", „Pusta miska", które mają na celu wyeliminowanie bezdomności zwierząt czy dokarmianie ich, a także kampanie wskazujące na problemy ludzi, na przykład program Polskiej Akcji Humanitarnej „Pajacyk", którego ideą jest pomoc niedożywionym dzieciom. Wszystkie te działalności łączy wspólny cel: próba wsparcia istot zmagających się z problemami. Można je okazać poprzez emocjonalne współodczuwanie, zaangażowanie w rozwiązanie problemu czy po prostu kliknięcia, dzięki którym organizacje zbierają pieniądze na szczytny cel. Czas, który dzieci i młodzież spędzają w sieci, wzrasta dynamicznie, dlatego warto inwestować w akcje prospołeczne w mediach, które – jak twierdzi Dorota Bis – „kreują określony typ obyczajowości" [89]. Rzeczywistość wirtualna daje wiele możliwości do rozwijania zachowań prospołecznych, między innymi poprzez udzielanie porad, tłumaczenie dokumentów, tworzenie grup wsparcia, koordynowanie kampanii online, wspieranie organizacji i stowarzyszeń, organizowanie zbiórek pieniężnych oraz prowadzenie internetowych kursów.

Młodzież najczęściej surfuje po stronach internetowych samodzielnie lub z grupą znajomych (także wirtualną, społecznościową). Jednakże to najczęściej rodzice wprowadzają swoje dzieci w świat internetu, chociażby poprzez nabycie odpowiedniego sprzętu i oprogramowania. Jeżeli rodzic jest biegły w poruszaniu się w sieci, może zachęcić swoje potomstwo do udziału w akcjach społecznych. W wielu domach są także seniorzy, którzy mają więcej czasu od rodziców i coraz częściej biegle posługują się nowoczesnymi technologiami. Jak pisze Ewa Jurczyk-Romanowska, motywuje ich do tego skuteczność podejmowanych działań, zaspokojenie własnych potrzeb oraz samowiedza i samoocena w relacji do zadań edukacyjnych. Co ważniejsze, dla oceny efektów podjętych działań istotne są środowisko społeczne, uznanie rodziny, zdumienie wnuków czy chęć naśladowania przez rówieśników[90]. Babcia czy dziadek mogą być zatem dla dzieci

[88] K. Braun, *Wolontariat – młodzież – wychowanie*, dz. cyt., s. 120.

[89] D. Bis, *Wpływ mediów na młodość*, [w:] A. Rynio, K. Stępień (red.), *Bogactwo młodości wyzwaniem dla wychowawców XXI wieku*, Fundacja „Servire Veritati" Instytut Edukacji Narodowej, KUL, Lublin 2010, s. 115.

[90] E. Jurczyk-Romanowska, *Motywacje, oczekiwania i postulaty towarzyszące seniorom*

i młodzieży nie tylko partnerami do surfowania po internecie, lecz także przewodnikami w poszukiwaniu stron z prośbą o wsparcie.

Podsumowanie

Prospołeczność to zjawisko towarzyszące człowiekowi w codziennym życiu. Można wymienić wiele jej definicji i określić ją na różne sposoby (jako wolontariat, altruizm, dobroczynność, filantropia). Na podejmowanie działań prospołecznych wpływają odmienne motywacje. Zachowany jest przy tym jednak cel główny, którym jest bezinteresowna pomoc drugiemu człowiekowi – wynikająca z uwrażliwienia na jego potrzeby. Działalność prospołeczną rozwija się w młodym człowieku w każdym środowisku, w którym on żyje: w domu rodzinnym, w którym początkowo się socjalizuje, w szkole, w której dorasta w otoczeniu rówieśników i nauczycieli, w duchu wyznawanych wartości we wspólnotach i zgromadzeniach religijnych, a także w przestrzeni internetowej. Szczególne znaczenie w kształtowaniu i rozwijaniu prospołeczności ma rodzina. Rodzice i dziadkowie mogą służyć jako wzorzec zachowań w społecznej codzienności, wprowadzać swoje dzieci i wnuki w działania umotywowane religijnie we wspólnotach przykościelnych, a także wspólnie z nimi odkrywać pomaganie innym przez aktywność w internecie.

Bibliografia

Aue W., *Człowiek w środowisku. Podręcznik*, cz. 1, WSiP, Warszawa 2006.
Berger R., *Islam w Polsce*, Stowarzyszenie Jedności Muzułmańskiej, Warszawa 2011.
Bis D., *Wpływ mediów na młodość*, [w:] A. Rynio, K. Stępień (red.), *Bogactwo młodości wyzwaniem dla wychowawców XXI wieku*, Fundacja „Servire Veritati" Instytut Edukacji Narodowej, KUL, Lublin 2010.
Bołoz W., *Promocja osoby w rodzinie*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1998.
Braun K., *Wolontariat – młodzież – wychowanie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012.
Clarke D., *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*, tłum. M. Bianga, GWP, Gdańsk 2005.

w podjętej edukacji informatycznej, [w:] E. Jurczyk-Romanowska (red.), *Trzecia zmiana. Andragogiczne rozważania na temat projektu @ktywny Senior*, Dolnośląski Ośrodek Polityki Społecznej, Wydawnictwo Naukowe ITE, Wrocław – Radom 2012, s. 81–82.

Ferenz K., Zajdel K., *Dorastanie w małych miastach*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2012.

Graboś-Złotek A., *Kształtowanie zachowań prospołecznych u dzieci i młodzieży*, [w:] T. Zbyrad, B. Krempa (red.), *Pomoc jako zachowanie prospołeczne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012.

Grzelak J., *Motywacja w sytuacjach współzależności interesów*, [w:] D. Rutkowska, A. Szuster (red.), *O różnych obliczach altruizmu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008.

Jan Paweł II, *Christifideles laici*, [w:] *Adhortacje Ojca św. Jana Pawła II*, t. 1, Wydawnictwo św. Stanisława BM Archidiecezji Krakowskiej, „M", Kraków 1996.

Jurczyk-Romanowska E., *Motywacje, oczekiwania i postulaty towarzyszące seniorom w podjętej edukacji informatycznej*, [w:] E. Jurczyk-Romanowska (red.), *Trzecia zmiana. Andragogiczne rozważania na temat projektu @ktywny Senior*, Dolnośląski Ośrodek Polityki Społecznej, Wydawnictwo Naukowe ITE, Wrocław – Radom 2012.

Kostkiewicz J. [i in.], *Wychowanie – rodzina – społeczny rozwój osoby. Studia ze spotkań krakowsko-bratysławskich*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2015.

Królikowska A., *Pomocna dłoń w cyberprzestrzeni. Poszukiwanie pomocy i formy jej udzielania w Internecie*, [w:] D. Batorski, M. Marody, A. Nowak (red.), *Społeczna przestrzeń Internetu*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej, „Academica", Warszawa 2006.

Kuriata A., Sadowa K., *Podstawy ideologiczne islamu – filary wiary. Zakres tematyki*, [w:] M. Sadowski (red.), *Acta Erasmiana. Varia II*, Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii UWr, Wrocław 2015.

Lalak D., Pilch T., *Środowisko*, [w:] D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1999.

Leszczuk E., *Wychowanie prospołeczne*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1982.

Maciaszek J., *Masz problem – wygoogluj pomoc. Wprowadzenie do problematyki wirtualnych grup wsparcia*, [w:] T. Zbyrad, B. Krempa (red.), *Pomoc jako zachowanie prospołeczne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012.

Mariański J., *Kryzys moralny czy transformacja wartości? Studium socjologiczne*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001.

Mariański J., *Młodzież między tradycją a ponowoczesnością. Wartości moralne w świadomości maturzystów*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1995.

Maruyama G., Fraser S. C., Miller N., *Personal responsibility and altruism in children*, „Journal of Personality and Social Psychology" 1982, vol. 42, nr 4.

Mianowska E., *Strategie społecznego uczestnictwa młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Milerski B., Śliwerski B. (red.), *Zachowania prospołeczne*, [w:] *Pedagogika*, PWN, Warszawa 2000.

Myers D. G., *Psychologia społeczna*, tłum. A. Bezwińska-Walerjan, Zysk i S-ka, Poznań 2003.

Olkowska K., *Optymizm sprawczy i orientacje kontroli wśród wolontariuszy interesów*, [w:] D. Rutkowska, A. Szuster (red.), *O różnych obliczach altruizmu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2001.

Płazowska M., *Dzień powszedni*, [w:] M. Płazowska (red.), *Co każdy powinien wiedzieć o judaizmie*, WAM, Kraków 2007.

Potempska E., Sobieska-Szostakiewicz G., *Rozwój empatii i kompetencji społecznych. Program wychowawczo-terapeutyczny*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2003.

Reykowski J., *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, PWN, Warszawa 1986.

Różańska-Kowal J., *Motywacja zachowań prospołecznych i antyspołecznych nieletnich*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

Rudkowska G., *Rodzice w percepcji dzieci*, [w:] J. Wilk (red.), *Społeczna troska o dziecko w XX wieku*, Katedra Pedagogiki Rodziny KUL, Lublin 2003.

Rutkowska D., Szuster A., *O mechanizmach endo- i egzocentrycznej orientacji prospołecznej*, [w:] D. Rutkowska, A. Szuster (red.), *O różnych obliczach altruizmu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008.

Rutkowska D., Szuster A., *O różnych obliczach altruizmu*, [w:] D. Rutkowska, A. Szuster (red.), *O różnych obliczach altruizmu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008.

Segiet K., *Znaczenie wolontariatu działającego na rzecz dzieci i młodzieży w różnych obszarach życia społecznego*, [w:] B. Kromolicka (red.), *Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", Toruń 2005.

Sobolewski Z., *Zostań wolontariuszem Caritas*, Fundacja „Pro Caritate", Warszawa 2008.

Śliwak J., *Osobowość altruistyczna*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 2001.

Wojnarowska A., *Wybrane uwarunkowania operowania standardami poza-Ja*, [w:] D. Rutkowska, A. Szuster (red.), *O różnych obliczach altruizmu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008.

Wysocka E., *Młodzież a religia. Społeczny wymiar religijności*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2000.

Wyszyńska M., *Źródła i motywy zachowań prospołecznych*, [w:] P. Bury, D. Czajkowska-Ziobrowska (red.), *Edukacja bez granic – mimo barier. 1. Przestrzeń tworzenia*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2008.

doi: 10.34616/wwr.2018.3.223.240

„Wychowanie w Rodzinie" t. XIX (3/2018)

nadesłany: 29.11.2018 r. – przyjęty: 13.01.2019 r.

Krystyna BARŁÓG*

Rodzina i jej zaangażowanie w proces wspomagania rozwoju, rehabilitacji dziecka z niepełnosprawnością

Family and its commitment to support the development and rehabilitation of a child with a disability

Streszczenie

Cel badań: Diagnoza sytuacji współczesnej rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością, poznanie uwarunkowań wpływających na poziom zaangażowania rodziców w proces opieki, wspomagania rozwoju, rehabilitacji dziecka z niepełnosprawnością. To również próba sformułowania dyrektyw dla praktyki pedagogicznej dotyczących organizacji bardziej efektywnej przestrzeni dla podmiotowego zaangażowania rodziców, efektywnego wspomagania rozwoju, rehabilitacji dziecka z niepełnosprawnością.

Metoda: Badania zostały przeprowadzone metodą sondażową z wykorzystaniem wywiadów z rodzicami dziecka z niepełnosprawnością.

Wyniki i wnioski: Badania pokazują, że współcześni rodzice dziecka z niepełnosprawnością coraz częściej angażują się w proces wspomagania rozwoju ich dziecka. Jednak nadal nie są to działania wystarczające, nie tylko ze strony rodziców, ale bywa, że także ze strony specjalistów.

* e-mail: krystyna_barlog@tlen.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiczny (Kolegium Nauk Społecznych), Uniwersytet Rzeszowski, al. Rejtana 16c, 35-959 Rzeszów, Polska. ORCID: 0000-0002-8915-0560

Słowa kluczowe: rodzina, dziecko z niepełnosprawnością, wspomaganie rozwoju, rehabilitacja, zaangażowanie

Abstract

The aim: Diagnose the situation of a contemporary family with a child with a disability, to learn the conditions affecting the level of their involvement in the process of care, development support and rehabilitation of a child with disability. It is also an attempt to formulate directives for pedagogical practice regarding the organization of a more effective space for the subjective involvement of parents and effective support for development and rehabilitation of a child with disability.

Method: The research was carried out by means of a survey method using interviews with parents of a child with a disability.

Results and conclusions: Studies show that modern parents of children with disabilities are increasingly involved in the process of supporting their child's development. However these are still not sufficient actions, not only on the part of parents, but sometimes also on the part of specialists.

Keywords: family, child with disability, development support, rehabilitation, involvement

Wprowadzenie

W literaturze przedmiotu można dostrzec widoczne zainteresowane problematyką współczesnej rodziny, a jednocześnie niezmiernie interesująca poznawczo jest holistyczna wiedza w tym zakresie. W odniesieniu do rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością oczekiwany wydaje się progres korzystnych zmian w całym systemie rodzinnym, szczególnie w odniesieniu do dziecka z niepełnosprawnością, ale i dla samopoczucia, i funkcjonowania rodziny jako całości. Już

> pierwsze relacje dziecka w znakomitej większości zawiązują się w obrębie rodziny. Ta mała intymna grupa stanowi podstawowy układ i scenerię wprowadzania dziecka w życie społeczne. Tutaj uczy się ono reguł zachowań międzyludzkich, to rodzina będzie później służyć mu jako bezpieczna baza, do której można powrócić, gdy dziecko będzie zbyt zmęczone światem zewnętrznym[1].

[1] H. R. Shaffer, *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, PWN, Warszawa 2006, s. 109.

Rodzina jest dla każdego dziecka, a zwłaszcza dla dziecka z niepełnosprawnością, pierwszym i najważniejszym środowiskiem wychowawczym.

> Spośród różnorodnych oddziaływań społecznych szczególne miejsce przypada rodzinie. To w niej rodzi się dziecko niepełnosprawne lub staje się takim w pewnym momencie życia. To jego rodzice przechodzą bolesny proces uświadamiania sobie tego faktu i płynących z niego konsekwencji. To w rodzinie również samo dziecko przechodzi proces rozumienia ograniczeń i uczy się żyć oraz walczyć z nimi. Rodzice, rodzeństwo, przyjaciele domu, sąsiedzi – są jego pierwotnym mikroświatem, a przeżyte doświadczenia, dobre czy złe, przenosi na świat szerszy[2].

Prowadzone współcześnie badania naukowe Małgorzaty Karwowskiej-Struczyk[3] i Ewy Pisuli[4] potwierdzają, że

> rozwój dziecka nie może przebiegać w izolacji od naturalnego środowiska. To ono w dużym stopniu określa, kim dziecko będzie, jaka będzie jego tożsamość, jak i o czym będzie myślało, co odczuwało. Dziecko nie jest samo. Już w momencie narodzin jest wprawdzie człowiekiem, ale zarazem staje się nim, uczestnicząc w relacjach międzyludzkich. A staje się takie, jak chcą tego dorośli[5].

Rodzina jest środowiskiem rozwoju dla dziecka z niepełnosprawnością.

> Rozwój psychiczny dziecka we wczesnych stadiach ontogenezy dokonuje się dzięki doświadczeniom, jakie dziecko gromadzi w relacjach z dorosłymi opiekunami, przede wszystkim w środowisku rodzinnym. Rodzice, opiekunowie wspomagają rozwój umysłowy dziecka już od pierwszych tygodni życia[6].

---

[2] I. Obuchowska, *Wprowadzenie*, [w:] I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1991, s. 13.

[3] M. Karwowska-Struczyk, *Dziecko i konteksty jego rozwoju*, Wydawnictwo IBE, Warszawa 2007.

[4] E. Pisula, *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2007 i n.

[5] M. Karwowska-Struczyk, *Dziecko i konteksty*..., dz. cyt., s. 24.

[6] A. Twardowski, *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012, s. 23.

To rodzice jako pierwsze osoby wprowadzają dziecko w świat społeczny i obiektów fizycznych, przy czym początkowo jest to matka i ojciec, najbliżsi członkowie rodziny, następnie osoby znaczące. Już od pierwszych dni życia dziecko dopasowuje się do wzoru zachowania rodziców i rodzice jednocześnie dopasowują własne działania do wzoru aktywności dziecka[7]. Poprzez włączenie rodziny w proces diagnostyczno-wspomagający wzrastają szanse na lepsze organizowanie warunków do rozwoju dziecka. Właśnie rodzina jest szczególnym miejscem rozwoju i wsparcia, a rodzice dla dziecka z niepełnosprawnością stają się najlepszymi terapeutami, najbliższymi osobami odpowiedzialnymi za wspomaganie jego rozwoju, za organizowanie warunków do rozwoju, odpowiedzialne zapewnienie pomocy i wsparcia. Przy czym wspomaganie rozwoju jest to zapewnienie dziecku warunków do rozwoju. Jednocześnie dziecka z niepełnosprawnością nie można rozpatrywać jako kogoś zaprojektowanego według jednego, z góry ustalonego, wzorca[8]. W oddziaływaniach wspierająco-wspomagających sposób realizacji zadań wychowawczych definiuje się jako zespół „złożonych interakcji międzyludzkich zmierzających do dwupodmiotowego, partnerskiego i wielosytuacyjnego współdziałania”[9]. Wspomaganie to oddziaływania obejmujące dynamizowanie, wzmacnianie wszystkich czynników, które sprzyjają rozwojowi dziecka, lub utrwalanie wszystkich korzystnych możliwości, mechanizmów i tendencji[10]. Według Ireny Obuchowskiej

> w procesie wspomagania rozwoju należy wykorzystywać zasoby, jakimi dysponuje dziecko, czyli to wszystko, co jest korzystne, co stanowi wartość i dotyczy m.in. właściwości psychicznych, mechanizmów psychologicznych, wpływów środowiska itp.[11].

[7] Por. Tamże, s. 19.

[8] Por. K. Barłóg, *Wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w różnych formach edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo UR, Rzeszów, 2008, s. 29–33.

[9] W. Dykcik, *Tendencje rozwojowe pedagogiki specjalnej w zakresie opieki, edukacji i rehabilitacji*, [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2005, s. 88.

[10] Por. Tamże.

[11] I. Obuchowska, *Wokół „wspomagania rozwoju”. Poszukiwanie terminologicznej jasności*, „Rewalidacja” 2003, nr 2, s. 4–13.

Rodzina w sytuacji pojawienia się niepełnosprawności u dziecka

Mimo widocznych zmian współczesna rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością nadal doświadcza wielu trudności i problemów, które stanowią zagrożenie dla jej funkcjonowania jako całości. Już sam fakt pojawienia się w rodzinie dziecka z niepełnosprawnością lub zagrożonego niepełnosprawnością zmienia cała strukturę funkcjonowania mikrosystemu rodzinnego[12]. Sam fakt otrzymania pierwszej informacji o zagrożonym rozwoju dziecka czy niepełnosprawności burzy wewnętrzny spokój całego systemu rodzinnego i jest jedną z najbardziej trudnych sytuacji – reakcje na taką informację są różnorodne i uzależnione od wielu czynników, w tym szczególnie od stanu wiedzy na ten temat, doświadczeń innych rodziców, stosunku do samej niepełnosprawności, osób z niepełnosprawnością, hierarchii wartości, postaw, możliwości uzyskania pomocy i wsparcia oraz innych. Nie jest też bez znaczenia dla samego dziecka, jego samopoczucia, a szczególnie bezpieczeństwa[13]. Analiza koncepcji żałoby i chronicznego smutku rodziców, stres u rodziców dziecka z niepełnosprawnością potwierdzają, że

> najważniejszym elementem przesądzającym o odrębności stresu rodzicielskiego od innych stresujących doświadczeń jest charakter wymagań związanych z opieką nad własnym dzieckiem, a także duży wpływ tych wymagań na tożsamość i poczucie własnej wartości rodziców. Do innych cech tego stresu należy długotrwałość połączona z kumulowaniem się obciążeń. Dodatkowym, ważnym elementem sytuacji rodziców są ograniczone możliwości zmiany sytuacji[14].

Przed rodziną z dzieckiem z niepełnosprawnością pojawia się wiele wyzwań co może w konsekwencji prowadzić do poważnych problemów całego systemu rodzinnego. Może pojawić się wiele sytuacji trudnych: deprywacja, przeciążenia, zagrożenia, utrudnienia, konflikty, sytuacje

[12] Por. K. Barłóg, *Wspomaganie rozwoju dzieci...*, dz. cyt., s. 104–120; K. Barłóg, *Teoretyczne uzasadnienia wczesnego wspomagania rozwoju*, [w:] K. Barłóg (red.), *Wsparcie wczesnorozwojowe dzieci zagrożonych niepełnosprawnością i niepełnosprawnych*, Wydawnictwo UR, Rzeszów 2015, s. 33–47.

[13] Por. E. Pisula, *Rodzice i rodzeństwo...*, Warszawa 2007, dz. cyt., s. 9–18.

[14] Tamże, s. 42.

kryzysowe, trajektoria cierpienia jak po stracie kogoś bliskiego. Rodzice, którzy wchodzą w kolejne etapy żałoby, stawiają sobie często pytania egzystencjalne dotyczące sensu i jakości ich życia[15]. Andrzej Twardowski przeanalizował przeżycia emocjonalne rodziców dzieci z niepełnosprawnością i zaprezentował modelowe ujęcie okresów, przez które przechodzą rodzice po uzyskaniu informacji o niepełnosprawności dziecka. Wyodrębnił okres szoku, czyli okres krytyczny, okres wstrząsu emocjonalnego dla rodziców, załamania, rozpaczy, żalu, lęku, poczucia krzywdy i bezsilności. Okres kryzysu emocjonalnego jako czas rozpaczy lub depresji. Okres pozornego przystosowania się jako czas nieracjonalnych prób radzenia sobie z tą niezmiernie dla nich trudną sytuacją, stosowania różnych mechanizmów obronnych, niedostrzegania niepełnosprawności u dziecka, podważania diagnozy o niepełnosprawności dziecka, zaprzeczania, nieuzasadnionej wiary w wyleczenie dziecka, poszukiwanie winnych niepełnosprawności ich dziecka. Kolejny – ostatni – etap to okres konstruktywnego przystosowania się tej nowej i trudnej dla rodziców sytuacji[16].

Rodzice dziecka z niepełnosprawnością jako podmiotowi partnerzy w procesie edukacji, rehabilitacji i terapii dziecka z niepełnosprawnością

Silne przeżycia rodziców mogą zmienić sytuację całego systemu rodzinnego i wprowadzić rodzinę w długotrwały etap kryzysu, jednak coraz częściej niepełnosprawność u dziecka nie musi być rozpatrywana przez rodzinę w takich kategoriach, jak życiowa tragedia, klęska życiowa czy nieszczęście. Niepełnosprawność dziecka może stać się wyzwaniem dla rodziców, aby mimo trudności i ograniczeń dynamizować jego rozwój, angażować się w jego edukację, rehabilitację i terapię, wprowadzać w świat uniwersalnych wartości[17]. Podmiotowość i zaangażowanie rodziców to jedna z podstawowych zasad

[15] Por. K. Barłóg, *Poczucie sensu życia rodzin z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną*, „Kultura – Przemiany – Edukacja" 2017, t. 5, s. 255–266.

[16] A. Twardowski, *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych*, [w:] I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1999, s. 21–26.

[17] Por. K. Barłóg, *Poczucie sensu życia*..., dz. cyt., s. 255–266.

dla uzyskania efektów w edukacji, rehabilitacji czy terapii dzieci z niepełnosprawnością, ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W Stanach Zjednoczonych zaangażowanie rodzicielskie definiuje się jako uczestnictwo rodziców w obustronnej komunikacji. Wyodrębnia się pięć poziomów rodzicielskiego zaangażowania: uzyskiwanie informacji, udział rodziców w działalności (na przykład pełnienie różnych funkcji), dialog i wymiana poglądów (między innymi na temat celów i potrzeb), udział w podejmowaniu decyzji, które będą miały wpływ na dziecko, oraz odpowiedzialność w obszarach: planowania, oceny programu szkolnego, ewaluacji strategii szkolnych i roli nauczyciela, którą pełnią rodzice dla swych dzieci[18].

Spośród wielu argumentów uzasadniających partnerstwo rodziców przede wszystkim należy wskazać na to, że:

- rodzice są jedynymi osobami, których dotykają skutki różnych decyzji dotyczących ich dziecka;
- to rodzice najlepiej znają poziom rozwoju własnego dziecka, najlepiej je znają i najlepiej znają czynniki odpowiedzialne za ich potrzeby edukacyjne, prawidłowo odczytują ich zachowania i najskuteczniejsze strategie nauczania i kontroli;
- rodzice pomogą lepiej zrozumieć potrzeby, problemy, zachowania dziecka, przy czym nie powinno się angażować rodziców tylko wtedy, gdy pojawi się problem;
- kontakt z rodzicami umożliwia wymaganie takiego samego zachowania w domu i szkole, utrwalanie oczekiwanych zachowań, metod utrwalania oczekiwanych nawyków;
- zaangażowani rodzice lepiej poznają cele, sposoby edukacji, wspomagania rozwoju dziecka, przy czym niektórzy rodzice mogą być wrogo nastawieni;
- regularne kontakty z rodzicami dają większe poczucie odpowiedzialności za dziecko;
- dzieci otrzymują pozytywny komunikat do podejmowania wysiłku i wprowadzania korzystnych zmian w zachowaniu, kiedy dostrzegają wzajemną współpracę rodziców z nauczycielami i specjalistami;

[18] Por. D. Mitchell, *Sprawdzone metody w edukacji specjalnej i włączającej. Strategie nauczania poparte badaniami*, tłum. J. Okuniewski, Harmonia Universalis, Gdańsk 2016, s. 106–107.

– w wielu krajach profesjonaliści mają obowiązek konsultowania planów edukacyjnych z rodzicami dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, opracowywania indywidualnych planów edukacyjnych oraz mają prawo do ich egzekwowania[19].

Badania własne

Badania na temat zaangażowania rodziny w proces wspomagania rozwoju dzieci z niepełnosprawnością zostały przeprowadzone na przełomie lat 2017 i 2018 w ramach szeroko zakrojonych badań nad edukacją włączającą na terenie województwa podkarpackiego. Przyjęto, że jest to jedna z ważnych strategii w zakresie działań w edukacji włączającej. Ogółem przebadano 150 nauczycieli, 150 rodziców oraz 45 specjalistów współpracujących z rodzicami dzieci z niepełnosprawnością. Badania zostały przeprowadzone metodą sondażową z wykorzystaniem kwestionariuszy wywiadów w opracowaniu własnym, w których zastosowano pytania otwarte i w niewielkim zakresie pytania z kateferiami odpowiedzi oraz studium przypadków. Problem główny ujęto w formie pytań: Czy rodzice dzieci z niepełnosprawnością angażują się w proces wspomagania rozwoju dziecka jako równoprawni partnerzy w procesie edukacji, rehabilitacji i terapii? Czy współpracują z nauczycielami i terapeutami? Badania przeprowadzono wśród rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (45 badanych rodziców), z autyzmem (45 badanych rodziców), z niepełnosprawnością narządu słuchu (30) i wyodrębnioną grupą rodziców dzieci z zespołem Downa (30 rodzin). Szczególnym utrudnieniem było dotarcie do rodziców dzieci z zespołem Downa. Zebrana grupa do badań to rodzice uczniów specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, Polskiego Stowarzyszenia na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną, w tym z OWI i OREW, i zespołów szkół specjalnych usytuowanych w miastach województwa podkarpackiego.

Do celów niniejszego opracowania analizie poddano rodziny dzieci z autyzmem oraz z zespołem Downa jako te, które doświadczają szczególnych trudności i przeżywają często długotrwały okres pogodzenia się

[19] Tamże, s. 104.

z faktem niepełnosprawności ich dziecka. W szczególnej trajektorii tego rodzaju cierpienia są matka i ojciec dziecka z autyzmem, z zespołem Downa, ale i rodzeństwo, dziadkowie oraz pozostali członkowie rodziny. Do rodziców dzieci z zespołem Downa skierowano pytania: Czy rodzice angażują się w proces edukacji i rehabilitacji dziecka? Czy znają metody rehabilitacji i terapii, jakimi pracują z dzieckiem specjaliści i nauczyciele? Czy rodzice współpracują z nauczycielami i specjalistami, zwłaszcza w diagnozowaniu problemów i potrzeb dziecka oraz ustalaniu metod i form pracy z dzieckiem z zespołem Downa? Czy współpracują ze specjalistami prowadzącymi rehabilitację i terapię ich dziecka? Czy rodzice kontynuują działania podejmowane przez nauczycieli i specjalistów w domu? Ile czasu poświęcają dziecku na indywidualną terapię? Czy rodzice znają i rozumieją specjalne potrzeby dziecka z zespołem Downa?

Badani rodzice dzieci z zespołem Downa to osoby w przedziale wiekowym od 27–58 lat, w większości – kobiety (64%), natomiast mężczyźni stanowili zdecydowaną mniejszość (36%). Badani w większości byli mieszkańcami miasta (56%), a w mniejszym procencie reprezentowali wieś (44%). Rodziców zapytano, czy znają specjalne potrzeby oraz problemy dziecka z zespołem Downa. Wypowiedzi badanych rodziców ujawniły, że w zdecydowanej większości rodzice, w ich opinii, jedynie częściowo znają potrzeby własnego dziecka z zespołem Downa (69%), z kolei 31% rodziców jest przekonanych, że znają potrzeby specjalne swojego dziecka. Niepokojący jest fakt, że jedynie 28% rodziców przyznaje, że „jest w stanie zrozumieć potrzeby i trudne zachowania dziecka, jego problemy, i potrafi je rozwiązywać", natomiast aż 44% jest zdania, że nie zawsze potrafi zrozumieć potrzeby dziecka, jego problemy i pomóc mu w ich rozwiązaniu, a 24% rodziców uważa, że bywa i tak, że nie potrafi zrozumieć potrzeb, problemów własnego dziecka i nie potrafi poradzić sobie z jego problemami. Rodziców zapytano również, czy znają metody rehabilitacji terapii ich dziecka, czy w nich współuczestniczą. Badania ujawniły, że 60% badanych rodziców dzieci z zespołem Downa zna metody terapeutyczno-rehabilitacyjne, które są przeznaczone dla ich dziecka. Badania wymieniali, że jest to między innymi terapia korekcyjno-kompensacyjna, terapia pedagogiczna, terapia logopedyczna, masaż, rehabilitacja indywidualna, integracja sensoryczna (SI), metoda Weroniki Sherborne, metoda Knillów,

gimnastyka korekcyjna, dogoterapia, usprawnianie technik szkolnych, terapia ręki, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze i inne. Jednocześnie aż 40% rodziców przyznaje, że nie zna metod, form terapii, edukacji i rehabilitacji swojego dziecka. Badania potwierdziły również, że w opinii rodziców to mama jest tą osoba, która zajmuje się problemami i wspomaganiem rozwoju dziecka z zespołem Downa – tak twierdzi 53,3% badanych, a na ojca wskazuje jedynie dwóch badanych rodziców, czyli 4,4%. Badania te potwierdzają opinie samych nauczycieli, którzy jednoznacznie twierdzą, że matki (77,8%) lub oboje rodzice (17,7%) zajmują się sprawami dziecka, a nie wskazują na samych ojców w tym zakresie.

Wypowiedzi nauczycieli oraz specjalistów na temat zaangażowania rodziców dzieci z zespołem Downa w proces wspomagania rozwoju dziecka:

- „Rodzice są w stałym kontakcie, chętnie współpracują".
- „W większości rodzice wykazują duże zaangażowanie".
- „Rodzice stosują się do zaleceń i rad".
- „Rodzice kontynuują terapię, rehabilitację w domu".
- „W większości rodzice konsultują ze specjalistami".
- „Chętnie podejmują współpracę".
- „Rodzice angażują się, chętnie uczestniczą w konsultacjach, poszukują korzystnych zmian".
- „Rodzice chętnie podejmują współpracę".

Wypowiedzi nauczycieli oraz specjalistów na temat niewystarczającego zaangażowania rodziców dzieci z zespołem Downa w proces wspomagania rozwoju dziecka:

- „Rodzice, jeżeli nie są zmuszani, nie angażują się".
- „Wszystko zależy od rodzica".
- „Rodzice nie chcą współpracować z nauczycielami".
- „Rodzice nie podejmują żadnych działań".
- „Nie angażują się, to w większości rodziny problemowe".
- „Rzadko przychodzą na konsultacje".
- „Niewielka część rodziców to rodzice chętni do współpracy i bardzo zaangażowani".

Badania ujawniły również, że niespełna połowa rodziców, tj. 40%, spędza z dzieckiem z zespołem Downa mniej niż jedną godzinę dziennie, którą przeznacza na kontynuowanie indywidualnej terapii w domu, prowadzonej

przez specjalistów, na odrabianie zadań domowych, na rozwijanie kompetencji dziecka i zaspokajanie jego indywidualnych potrzeb; 30% przeznacza od 1 do 2 godzin, a jedynie 20% twierdzi, że spędza z dzieckiem od 2 do 3 godzin dziennie i przeznacza je na kontynuowanie indywidualnej terapii z dzieckiem w domu. Zdecydowana większość rodziców (88%) jest zdania, że systematycznie współpracuje z nauczycielami w zakresie diagnozowania problemów, trudności dziecka, ustalania rodzajów terapii oraz kontynuowania indywidualnej terapii w domu. Jednocześnie 12% przyznaje, że nie współpracuje z nauczycielami. Jeszcze mniejszy procent rodziców w ich własnej ocenie podejmuje współpracę ze specjalistami (72%) i aż 28% z nich to rodzice dzieci z zespołem Downa, którzy są przekonani, że nie potrzebują pomocy ze strony specjalistów. Interesujące było również sprawdzenie, poprzez jakie formy rodzice angażują się w edukację, terapię czy rehabilitację własnego dziecka z zespołem Downa. Z wypowiedzi rodziców wynika, że przede wszystkim najwięcej czasu z dzieckiem spędzają na odrabianiu zadań domowych (80%), następnie przygotowaniu odpowiednich warunków do nauki (60%), współtworzeniu z nauczycielami indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych oraz systematycznych konsultacjach z nauczycielem i ze specjalistami (20%). Według badanych nauczycieli rodzice w głównej mierze organizują dla dziecka warunki do nauki, odpoczynku i terapii w domu – tak twierdzi 73,3% nauczycieli, regularnie konsultują sytuację dziecka w szkole z nauczycielami (51,1%), a prawie połowa badanych nauczycieli uważa, że rodzice poświęcają czas na odrabianie zadań domowych z dzieckiem i terapię (44,4%).

Tylko 17,8% badanych nauczycieli uważa, że rodzice dzieci z zespołem Downa uczestniczą podczas zajęć edukacyjnych. Tyle samo pedagogów jest zdania, że rodzice uczestniczą we współtworzeniu dla dziecka indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych. Nieco inne zdanie na ten temat mają specjaliści pracujący z dzieckiem. Według ich wypowiedzi prawie wszyscy rodzice kontynuują terapię w domu (91,1%) i uczestniczą w organizacji dodatkowych zajęć dla dziecka (62,2%), a ponad połowa z nich systematycznie monitoruje postępy dziecka w terapii poprzez konsultacje ze specjalistami (51,1%). Niewielu z nich natomiast to rodzice, którzy są obecni podczas terapii (22,2%). Niepokojący jest jednak fakt, że w opinii nauczycieli tylko 13,3% rodziców to rodzice, którzy uczestniczą razem ze

swoimi dziećmi w ich terapii, co oznacza, że aż 86,7% nauczycieli, czyli zdecydowana większość ocenia, że rodzice dzieci z zespołem Downa nie uczestniczą w terapii ich dziecka. Z kolei zdaniem specjalistów – uczestniczą raz na pół roku – tak twierdzi 50% badanych specjalistów; bywa, że kilka razy w miesiącu – taką opinię wyraziło 33,3% specjalistów, a nieliczni z nich dostrzegają rodziców na terapii dziecka raz do roku (16,7%). Jeżeli chodzi o formy kontaktu z nauczycielami i specjalistami, to rodzice dziecka z zespołem Downa najczęściej wybiera indywidualne konsultacje – tak twierdzi 95,6% specjalistów oraz 62,3% nauczycieli, lub rozmowy telefoniczne – tak wypowiada się 73,3% nauczycieli i 55,6% specjalistów. W najmniejszym procencie są to spotkania grupowe rodziców (w opinii 24,4% specjalistów i 40% rodziców).

Spośród czynników ułatwiających zaangażowanie rodziców w proces wspomagania rozwoju ich dziecka rodzice wymieniają życzliwą atmosferę (100%), następnie częste wzajemne, merytoryczne kontakty (50%), zaangażowanie w terapię i edukację dziecka (40%). Nauczyciele podobnie: życzliwą wzajemna postawę (88,9%), następnie częste wzajemne kontakty (68,9%), natomiast na trzecim miejscu – pozytywną postawę i chęć współpracy z innymi rodzicami (46,7%). Podobne do wypowiedzi nauczycieli są wypowiedzi specjalistów, którzy dostrzegają życzliwą wzajemną postawę jako czynnik sprzyjający zaangażowaniu rodziców (82,2%), następnie częste wzajemne kontakty (66,7%) i pozytywne nastawienie do współpracy z innymi rodzicami (42,2%). Rodziców zapytano również, jakie czynniki utrudniają partnerskie zaangażowanie rodziców w proces wspomagania rozwoju ich dziecka. Badania jednoznacznie potwierdziły, że rzadkie kontakty z nauczycielami i specjalistami (90%), negatywne postawy ze strony nauczycieli i specjalistów (80%), negatywne postawy w zakresie współpracy z innymi rodzicami (30%), niewielkie, nieregularne zainteresowanie efektami terapii i edukacji dziecka (20%), znaczna odległość i trudny dojazd na miejsce terapii (10%), w końcu niewielka motywacja dziecka do terapii, edukacji – to czynniki, które nie sprzyjają, a wręcz utrudniają podmiotowe zaangażowanie rodziców w proces wspomagania rozwoju dziecka z zespołem Downa.

Podobne pytania skierowano do rodziców dzieci z autyzmem. Założono hipotezę roboczą, że rodzice dzieci z autyzmem angażują się w wy-

starczającym stopniu w proces terapii ich dzieci. Ich udział polega jednak głównie na zapewnieniu dziecku opieki w drodze na terapię i na częstych kontaktach ze specjalistami, którzy prowadzą terapię. W grupie rodziców dzieci autyzmem ponad połowa badanych matek nie pracuje i pozostaje z dzieckiem w domu (54,8%), a na utrzymanie rodziny pracuje tylko ojciec. Sytuacja materialna tych rodzin jest w przeważającej większości przeciętna (64,5%) lub dobra (19,3%). W rodzinie z dzieckiem z autyzmem najbardziej obciążona jest matka (83,9%), a ojciec jest tą osobą w rodzinie, która najczęściej pomaga żonie, którą wspiera cały system rodzinny. Wszyscy badani rodzice oceniają, że angażują się w terapię ich dziecka, przy czym 64,5% w stopniu bardzo wysokim, natomiast 35,5% w stopniu wysokim. Rodzicom trudno jest określić, ile czasu poświęcają dziecku na wspomaganie jego rozwoju, na jego terapię (28,7%). Najwięcej badanych uważa, że są to trzy godziny dziennie (29%), następnie dwie godziny (19,4%), jeden z rodziców jest zdania, że cztery godziny dziennie, a 6,4% respondentów twierdzi, że poświęcają dziecku z autyzmem dużo czasu.

W badaniach podjęto próbę wskazania, co sprawia, że rodzice dzieci z autyzmem angażują się w edukacje i terapię swojego dziecka. Z wypowiedzi rodziców wynika, że: czują się odpowiedzialni za dziecko (25,9%), pozostają w dobrym kontakcie z nauczycielami i terapeutami (21,5%), dzielą się wspólnie obowiązkami domowymi (18,5%), posiadają znaczną wiedzę na temat autyzmu (17,8%), otrzymują wsparcie ze strony rodziny (5,9%) i posiadają zasoby finansowe (3%). Rodziców zapytano również, czy czują się partnerami w procesie wspomagania rozwoju ich dziecka. Z wypowiedzi rodziców wynika, że 68,9% czuje się partnerami w działaniach pomocowo-edukacyjnych podejmowanych ze strony nauczycieli i specjalistów, jednak aż 30% nie potwierdza takiej opinii. Nauczyciele do czynników ułatwiających partnerstwo rodziców w decyzjach dotyczących dziecka zaliczyli: właściwą komunikację (22,2%), informowanie rodziców o postępach dziecka (15,6%), przyjazne nastawienie nauczycieli i rodziców (15%), profesjonalne wsparcie dziecka w szkole (13,9%), wiedzę nauczycieli na temat potrzeb dziecka (12,2%), eksponowanie mocnych stron dziecka (6,1%), znajomość sytuacji rodzinnej i materialnej dziecka przez nauczycieli i specjalistów (3,9%). W opiniach samych rodziców czynnikami, które wpływają na ich zaangażowanie, są: odpowiedzialność rodziców

za dziecko z autyzmem (25,9%), dobry kontakt z nauczycielami i terapeutą (21,5%), posiadanie wiedzy na temat autyzmu (17,8%), umiejętność dzielenia obowiązków domowych (18,5%), wsparcie ze strony najbliższej rodziny (5,9%), dobre możliwości finansowe rodziny (3%). Natomiast do czynników utrudniających partnerstwo i zaangażowanie rodziców w proces wspomagania rozwoju dziecka rodzice zaliczają: brak prawidłowej komunikacji (17,5%), eksponowanie przez nauczycieli i specjalistów słabych stron i problemów dziecka (16,4%), brak wskazania przez nauczycieli i specjalistów sukcesów dziecka (12,7%), niewystarczające wspieranie dziecka w szkole (11,6%), niewystarczającą wiedzę nauczycieli na temat potrzeb dziecka (9%).

Wypowiedzi nauczycieli i rodziców na temat czynników, które ułatwiają partnerstwo i zaangażowanie rodziców:

- „Otwartość, chęć udzielenia pomocy".
- „Życzliwe nastawienie nauczycieli".
- „Właściwa komunikacja i zaangażowanie".
- „Przyjazne nastawienie".
- „Brak uprzedzeń rodziców".
- „Życzliwe podejście nauczycieli do problemów"

Wypowiedzi nauczycieli i rodziców na temat czynników, które utrudniają partnerstwo i zaangażowanie rodziców:

- „Brak czasu, niepełna wiedza rodziców".
- „Brak czasu nauczycieli dla rodziców".
- „Zła współpraca i niezrozumienie".
- „Nieodpowiednie wsparcie dziecka w szkole".
- „Roszczeniowość i wrogość rodziców".
- „Eksponowanie przez nauczycieli trudności".
- „Brak zainteresowania dzieckiem".
- „Niewystarczająca wiedza nauczycieli".
- „Rodzice wymagają zbyt dużo od nauczycieli i specjalistów".
- „Wrogie nastawienie nauczycieli".

Zakończenie

W obecnych czasach wzrasta wiedza i świadomość społeczeństwa na temat osób z niepełnosprawnością, rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością, zrozumienia potrzeb, problemów i wyzwań, przed jakimi takie osoby i rodziny zostają postawione. Zmieniają się postawy społeczne, ale i postawy, nastawienia rodziców wobec niepełnosprawności ich dziecka. Rodzice nie są już obwiniani za niepełnosprawność własnego dziecka. Jednocześnie rodzice są coraz bardziej świadomi specjalnych potrzeb dziecka, barier, ograniczeń i problemów oraz trudnych zachowań, jakie będą musieli pokonać. Współcześni rodzice z dzieckiem z niepełnosprawnością są coraz bardziej świadomi swoich praw i domagają się podmiotowego udziału w procesie edukacji, terapii oraz rehabilitacji dziecka. Są bardziej wykształceni i zaangażowani, pełni zrozumienia dla problemów ich dziecka oraz możliwości współczesnej rehabilitacji i terapii. Wyniki badań jednoznacznie potwierdziły powolny, ale istotny progres zmian nastawień, postaw, sytuacji pozytywnego zaangażowania rodzicielskiego w proces wspomagania jego rozwoju, rehabilitację, terapię, edukację. Mimo że osobą, która najczęściej podejmuje trud opieki i pomocy dziecku z niepełnosprawnością, jest matka, to jednak współcześnie dostrzega się pozytywne zaangażowanie obojga rodziców – również ojca, a nawet całego systemu rodzinnego, w tym szczególnie dziadków oraz rodzeństwa. Terapia, rehabilitacja dziecka są zazwyczaj czasochłonne i wymagają zaangażowania rodziców często całego systemu rodzinnego, opieki i uwagi wielu godzin z ich strony każdego dnia. Wielu rodziców dzieci z niepełnosprawnością nie tylko stara się uczestniczyć w terapii i rehabilitacji dziecka w różnych ośrodkach, lecz także kontynuuje niektóre ćwiczenia w domu, przez co staje się terapeutą własnego dziecka. Poziom zaangażowania rodziców w oddziaływania terapeutyczno-wspomagające jest związany z poczuciem odpowiedzialności za dziecko oraz ze wspierającą rodziców przestrzenią społeczną, dostępnością do nowatorskich i wspomagających metod[20], pro-

[20] Zagadnienia te są podejmowane obszernie w: K. Barłóg, *Oddziaływania terapeutyczno-wspomagające w pedagogice specjalnej*, [w:] K. Barłóg (red.), *Metody i formy pracy z osobami o specjalnych potrzebach edukacyjnych i społecznych – perspektywa life-span. Przewodnik metodyczny*, Wydawnictwo UR, Rzeszów 2017, s. 13–27.

fesjonalnych oddziaływań specjalistów i pomocą z zewnątrz. Rodzicom dziecka z zespołem Downa i z autyzmem nie jest jednak łatwo – niektórzy są bardzo załamani i bezradni, co ujawniły również badania. Nie bez znaczenia jest tu modyfikacja postaw społecznych środowisk lokalnych, które stają się przychylniejsze, pełne akceptacji i zrozumienia potrzeb współczesnej rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością. Partnerstwo i zaangażowanie rodziny, a zwłaszcza rodziców, w proces wspomagania rozwoju ich dziecka, jego terapię i rehabilitację, umożliwia korzystne zmiany i przyczynia się do jego lepszego rozwoju emocjonalnego, intelektualnego, fizycznego i społecznego. Szczególnie istotnym ogniwem tego procesu jest partnerskie zaangażowanie rodziców, odpowiedzialny i systematyczny, profesjonalny kontakt i wzajemna wymiana informacji pomiędzy rodzicami dziecka z niepełnosprawnością a nauczycielami oraz terapeutami.

Problem wsparcia rozwoju skutecznego partnerstwa rodziców podejmuje David Mitchell, który proponuje różne sposoby nawiązania dobrych kontaktów roboczych z rodzicami:

- regularne kontakty z rodzicami, spotkania z rodzicami rozpoczynane od wskazania sukcesu dziecka umożliwiają świętowanie nawet najmniejszych jego sukcesów;
- szybkie przewidywanie i rozwiązywanie problemów, kontakty regularne można uławiać dzięki prezentacji sprawozdań wyników ucznia, korespondencji, zaproszeniom na pokazy prac dzieci;
- dobrze zorganizowane spotkania z rodzicami będą skuteczniejsze również w edukacji zindywidualizowanej, jeżeli jest to czas na poznanie się, uzyskiwanie informacji o dziecku od rodziców, informowania, podsumowania wymiany informacji, z uwzględnieniem, że rodzice pracujący mają ograniczony czas dla dziecka;
- konflikty należy rozwiązywać pozytywnie;
- skuteczne angażowanie się rodziców jest delikatną kwestią, bardziej istotne są takie wartości, jak „miłość, szacunek i wrażliwość”[21].

Warto nadmienić, że sami rodzice, aby mogli być pozytywnie zaangażowani, oczekują profesjonalnej pomocy i specjalistycznego wsparcia. W rozwiązywaniu problemów rodzicielskich pomocne jest aktywne słu-

[21] Por. D. Mitchell, *Sprawdzone metody...*, dz. cyt., s. 108.

chanie rodziców i nieprzecenianie swoich kompetencji, kierowanie ich do specjalistów i w końcu szkolenie rodziców, tak aby wobec dziecka był zastosowany jednolity system oddziaływań wspomagających[22]. Zdarza się jednak, jak pisze Obuchowska, że

> zdajemy sobie również sprawę z tego, że wiele sposobów rehabilitacji tworzonych jest przez praktyków *ad hoc*, w dostosowaniu do konkretnego dziecka i jego sytuacji. Taki twórczy wkład osób rehabilitujących należy wysoko cenić. Nieraz tymi osobami są rodzice, i to od nich się uczymy[23].

Warto mieć na względzie, że obecnie rodzice dziecka z niepełnosprawnością bardzo często mają już ogromną wiedzę i duże własne, praktyczne doświadczenie – warto to docenić i wykorzystać dla dobra dziecka, zaspokajania jego specjalnych potrzeb i wspomagania jego rozwoju.

Bibliografia

Barłóg K., *Oddziaływania terapeutyczno-wspomagające w pedagogice specjalnej*, [w:] K. Barłóg (red.), *Metody i formy pracy z osobami o specjalnych potrzebach edukacyjnych i społecznych – perspektywa life-span. Przewodnik metodyczny*, Wydawnictwo UR, Rzeszów 2017.

Barłóg K., *Poczucie sensu życia rodzin z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną*, „Kultura – Przemiany – Edukacja" 2017, t. 5.

Barłóg K., *Teoretyczne uzasadnienia wczesnego wspomagania rozwoju*, [w:] K. Barłóg (red.), *Wsparcie wczesnorozwojowe dzieci zagrożonych niepełnosprawnością i niepełnosprawnych*, Wydawnictwo UR, Rzeszów 2015.

Barłóg K., *Wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w różnych formach edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo UR, Rzeszów 2008.

Dykcik W., *Tendencje rozwojowe pedagogiki specjalnej w zakresie opieki, edukacji i rehabilitacji*, [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2005.

Karwowska-Struczyk M., *Dziecko i konteksty jego rozwoju*, Wydawnictwo IBE, Warszawa 2007.

Mitchell D., *Sprawdzone metody w edukacji specjalnej i włączającej. Strategie nauczania poparte badaniami*, tłum. J. Okuniewski, Harmonia Uniwersalis, Gdańsk 2016.

[22] Por. Tamże, s. 110.

[23] I. Obuchowska, *O procesie wyboru metod rehabilitacji*, [w:] R. Ossowski (red.), *Kształcenie specjalne i integracyjne. Materiały z konferencji Kościelisko, 11–13 marca 1999*, MEN, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam", Warszawa 1999, s. 131.

Obuchowska I., *O procesie wyboru metod rehabilitacji*, [w:] R. Ossowski (red.), *Kształcenie specjalne i integracyjne. Materiały z konferencji Kościelisko, 11–13 marca 1999*, MEN, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam", Warszawa 1999.

Obuchowska I., *Wokół „wspomagania rozwoju". Poszukiwanie terminologicznej jasność*, „Rewalidacja" 2003, nr 2.

Obuchowska I., *Wprowadzenie*, [w:] I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1991.

Pisula E., *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2007.

Shaffer H. R., *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, PWN, Warszawa 2006.

Twardowski A, *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych*, [w:] I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1999.

Twardowski A., *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.

doi: 10.34616/wwr.2018.3.241.255

„Wychowanie w Rodzinie" t. XIX (3/2018)

nadesłany: 29.11.2018 r. – przyjęty: 31.01.2019 r.

Joanna GŁADYSZEWSKA-CYLULKO*

Konsekwencje doświadczania wstydu i poczucia winy przez rodziców dzieci z niepełnosprawnością wzroku

The consequences of shame and guilt experienced by parents of visually impaired children

Streszczenie

Pierwsze miesiące życia dziecka niewidomego i słabowidzącego są niezwykle ważne z punktu widzenia jego wszechstronnej rehabilitacji. Występowanie pewnych psychologicznych blokad utrudnia jednak rodzicom podjęcie w tym czasie skutecznych działań.

Cel: Niniejszy artykuł porusza kwestię poczucia winy i wstydu, które odczuwają rodzice, gdy dowiadują się, że ich dziecko nie widzi. Bliższe przyjrzenie się tym emocjom pozwala wychwycić zarówno łączące je podobieństwa, jak i występujące znaczne różnice.

Metoda: Artykuł powstał na podstawie analizy literatury przedmiotu.

Wyniki: Kiedy człowiek odczuwa wstyd, jego uwaga kieruje się do wewnątrz. Jednocześnie doświadcza on wtedy również innych nieprzyjemnych odczuć, takich jak poczucie bezradności czy przeświadczenie o własnej beznadziejności. Jest skupiony na całym *ja*. Odwrotnie dzieje się w przypadku poczucia winy,

* e-mail: joanna.gladyszewska-cylulko@uwr.edu.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska. ORCID: 0000-0001-8335-2172

które sprawia, że osoba koncentruje się tylko na tych działaniach, które mogą zmniejszyć negatywne skutki własnego zachowania w przeszłości i uchronić ją przed całkowitą porażką.

Wnioski: Pogłębienie wiedzy na temat wstydu i poczucia winy może pomóc opracować strategie udzielania pomocy rodzicom dzieci z niepełnosprawnością wzroku w ramach wczesnego wspomagania rozwoju dziecka oraz zapobiec wtórnym skutkom niepełnosprawności wzroku.

Słowa kluczowe: dziecko niewidome, dziecko słabowidzące, poczucie winy, poczucie wstydu, rodzice

Abstract

The first months of a blind or visually impaired child's life are particularly important from the point of view of their comprehensive rehabilitation. Experience shows that there are certain psychological barriers that make it difficult for parents to work effectively with the child during that period.

The aim: The article focuses on the feelings of guilt and shame that parents feel when they learn that their child cannot see. A closer look at these emotions makes it possible to identify similarities and significant differences.

Method: The article was based on an analysis of the literature on the subject.

Results: When a person feels shame, his attention is turned inward. At the same time, he experiences other unpleasant feelings, such as helplessness and hopelessness. The attention is focused in this case on one's whole self, contrarily to the feeling of guilt in which case the attention focuses only on the behaviours that may reduce negative emotions and save him from total defeat.

Conclusions: Detailed knowledge on the specific nature of shame and guilt may be helpful in developing support strategies for parents of visually impaired children as part of the early development support and in preventing secondary effects of visual impairment.

Keywords: blind child, guilt, shame, parents, visually impaired child

Wprowadzenie

Pierwsze miesiące życia dziecka z niepełnosprawnością wzroku są niezwykle istotne z perspektywy jego dalszego rozwoju. Badacze zwracają uwagę na to, że ten czas jest nie do przecenienia zarówno pod względem funkcjonowania motorycznego, poznawczego, emocjonalnego i społecznego, jak i procesu formowania tożsamości osobistej i społecznej. Według koncepcji stadiów tożsamości Erika Eriksona pozytywne rozwiązanie

kryzysu w tym wieku wzbogaca dziecko o cnotę, jaką jest nadzieja. Dzięki niej człowiek ma wrażenie, że świat jest miejscem dobrych zdarzeń, a w razie problemów – może liczyć na pomoc innych osób. Nadzieja staje się składnikiem poznawczego schematu świata, jest motorem działań w różnych sytuacjach, nieraz bardzo trudnych. Na etapie wieku niemowlęcego przekonanie dziecka o porządku i sensie świata jest związane z regularnością pewnych zdarzeń, a poczucie przychylności otoczenia tworzy się u niego na podstawie doświadczeń, że jego potrzeby są rozumiane oraz zaspokajanie[1].

Józef Kozielecki podkreśla znaczenie bliskości matki dla rozwoju nadziei u dziecka[2]. To właśnie matka jest pierwszą osobą, z którą dziecko wchodzi w bliski kontakt i która w pewnym sensie pokazuje, co czeka go w rzeczywistości społecznej. Gdy rodzi się dziecko niewidome, nie ma wątpliwości, że wymaga ono wszechstronnego i wieloaspektowego wsparcia – tak szybko, jak to możliwe. Specjaliści w zakresie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka są także przekonani, że wsparcia wymaga nie tylko samo dziecko, lecz cała jego rodzina. To właśnie najbliżsi nazywani są często najważniejszymi terapeutami dziecka, a ich dobrostan traktowany jest niejednokrotnie jako zwiastun skutecznej szeroko pojętej rehabilitacji. Jak twierdzi Max Field, dziecko niewidome jest tak bardzo zależne od innych, że większość jego działania jest wynikiem aktualnego stanu otoczenia[3].

W niniejszym artykule chciałabym skoncentrować się na emocjach, które odczuwają rodzice, gdy dowiadują się, że ich dziecko nie widzi. W momencie otrzymania informacji o jego chorobie pozytywne uczucia rodziców (przede wszystkim miłość do dziecka) zostają przesłonięte przez uczucia negatywne, takie jak lęk przed przyszłością („co dalej będzie z moim dzieckiem?"), rozczarowanie („nie o takim dziecku marzyłem"), niepewność („czy dam radę być ojcem dziecka niewidomego?"). Wśród

[1] J. Trzebiński, M. Zięba, *Nadzieja, strata i rozwój*, „Psychologia Jakości Życia" 2003, nr 1, s. 8–10.

[2] J. Kozielecki, *Psychologia nadziei*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2006, s. 138–143.

[3] D. Marcelli, *Psychopatologia wieku dziecięcego*, tłum. E. Bielańska, A. Gardziel, R. Mackiewicz, Elsevier Urban & Partner, Wrocław 2013, s. 498–499.

tych emocji pojawia się też obawa o własne zaniedbanie w przeszłości („czy zrobiłem coś, co mogło spowodować, że moje dziecko nie widzi") i właśnie ona moim zdaniem ściśle wiąże się ze wstydem i poczuciem winy. Chodź brakuje analiz statystycznych dotyczących odczuwania poczucia winy i wstydu przez rodziców dzieci z niepełnosprawnością wzroku, to pewnym miernikiem potwierdzającym hipotezę o ich występowaniu mogą być wyniki badań odnoszących się do rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Badania te dowiodły, że 81,5% matek doświadcza poczucia winy w kontaktach z własnymi dziećmi[4].

Wstyd i poczucie winy

Pomiędzy wstydem a poczuciem winy jest tyle podobieństw, co różnic. Łączy je to, że są to emocje specyficznie ludzkie, należą do klasy emocji moralnościowych, odnoszą się do *ja*, wymagają dokonywania atrybucji wewnętrznych, cechuje je walencja negatywna. Ponadto i poczucie winy, i wstyd wiążą się z przygnębieniem, a długotrwałe ich doświadczanie jest szkodliwe adaptacyjnie[5]. Jednak istnieją między nimi także wyraźne rozbieżności. Rodzice odczuwający poczucie winy zadają sobie pytanie o to, co mogli zrobić, by nie dopuścić do powstania niepełnosprawności, i co mogą zrobić teraz, by zminimalizować jej skutki. Z kolei odczuwający wstyd martwią się, jak będą reagować inni ludzie stykający się z nimi i ich dzieckiem[6]. Kiedy człowiek odczuwa wstyd, jego uwaga kieruje się do wewnątrz. Jednocześnie doświadcza on wtedy także innych nieprzyjemnych odczuć, takich jak poczucie bezradności czy przeświadczenie o własnej

[4] M. Karwowska, *Zmaganie się z problemami dnia codziennego przez rodziców wychowujących dziecko z niepełnosprawnością umysłową (w świetle badań własnych)*, „Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji" 2008, nr 3, s. 105, http://kpsw.edu.pl/nauka-i-rozwoj/rocznik-naukowy-kujawsko-pomoskiej-szkoly-wyzszej-w-bydgoszczy-transdyscyplinarne-studia-o-kulturze-i-edukacji/nauki-o-edukacji-nr-3 [dostęp: 6.03.2019].

[5] A. Kleszczewska-Albińska, R. Albiński, *Wstyd i poczucie winy w teorii i badaniach*, „Psychologia Jakości Życia" 2009, nr 8, s. 84–88, https://depot.ceon.pl/handle/123456789/2615 [dostęp: 6.03.2019].

[6] G. Henderson, W. V. Bryan, *Psychosocial Aspects of Disability*, Charles C Thomas Publisher, Springfield 2011, s. 123.

beznadziejności[7]. Wielu badaczy uznaje, że wstyd w odróżnieniu od poczucia winy ma działanie dezadaptacyjne i autodektrukcyjne. Odwrotnie dzieje się w przypadku poczucia winy, kiedy uwaga podmiotu jest kierowana tylko na te działania, które mogą zmniejszyć negatywne skutki własnego zachowania w przeszłości i uchronić ją przed całkowitą porażką. Zatem w odróżnieniu od wstydu poczucie winy łączy się z działaniami naprawczymi i nie prowadzi do zagubienia i bierności[8].

Wstyd uważany jest raczej za emocję globalną, obejmującą całe *ja* podmiotu i odnoszącą się do negatywnej jego oceny, podczas gdy poczucie winy jest emocją jednostkową i swoistą, powiązaną z konkretną czynnością. Człowiek odczuwający wstyd koncentruje się na ocenie, jakiej dokonują inni patrzący na niego, a podczas przeżywania poczucia winy jego uwaga skupia się raczej na wpływie, jaki miało jego działanie na losy innych ludzi. Wstydowi towarzyszy doświadczanie bezsilności i niemocy, powodujące chęć ucieczki, wycofania się i ukrycia, natomiast poczucie winy łączy się raczej z napięciem, żalem, wyrzutami sumienia, wyzwalają chęć wyznania win, przeprosin i naprawy[9]. Ze wstydem wyraźnie korelują liczne wskaźniki psychopatologii (między innymi zaburzenia obsesyjno-kompulsywne, psychotyczne, paranoiczne, lękowe), natomiast w odniesieniu do poczucia winy korelacja ta jest jedynie umiarkowana[10]. Wstyd bardziej wiąże się ze stanem samoświadomości publicznej oraz z tendencją do koncentrowania uwagi na własnej interpretacji wrażenia, jakie wywarliśmy na innych. Poczucie winy z kolei jest wzbudzane pod wpływem autorefleksji nad popełnionym czynem i chęcią skonfrontowania go z uwewnętrznionym systemem norm, stąd źródłem negatywnej ewaluacji jest sam podmiot[11].

---

[7] T. Czub, *Gotowość do reagowania wstydem. Przyczynek od koncepcji intrapsychicznych mechanizmów autodestruktywności*, „Forum Oświatowe" 2003, nr 2, s. 89.

[8] T. Czub, A. I. Brzezińska, *Regulacyjna wartość emocji wstydu w procesie kształtowania się tożsamości*, „Psychologia Rozwojowa" 2013, t. 18, nr 1, s. 29, http://www.ejournals.eu/Psychologia-Rozwojowa/Tom-18-2013/Numer-1-2013/art/395/ [dostęp: 6.03.2019].

[9] A. Kleszczewska-Albińska, R. Albiński, *Wstyd i poczucie winy…*, dz. cyt., s. 85–86.

[10] J. P. Tangney, P. Wagner, R. Gramzow, *Proneness to shame, proneness to guilt, and psychopathology*, „Journal of Abnormal Psychology" 1992, vol. 101, nr 3, s. 469–478, https://doi.org/10.1037/0021-843X.101.3.469 [dostęp: 6.03.2019].

[11] B. Danieluk, *Ile jest Ja w emocjach samoświadomościowych? Rodzaj zaangażowania Ja a wstyd, poczucie winy i zakłopotanie*, „Psychologia Społeczna" 2013, t. 8, nr 3,

Emocją, z którą poczucie winy i wstyd niewątpliwie się łączą, jest lęk. Lęk to reakcja na pojawienie się zagrożenia w postaci utraty akceptacji ze strony otoczenia społecznego czy więzi z nim. Ale w przypadku poczucia winy lęk ten sprzęga się z uczuciem przyjemności płynącej z przekraczania niedozwolonych granic, zbliżania się do zakazanego owocu[12]. Zdaniem Judith Butler poczucie winy wyłania się podczas ścierania się w człowieku dwóch przeciwstawnych, lecz uzupełniających się sił – dobra i zła. Zaistniałe zło budzi dobro tkwiące w ludzkiej naturze, a pierwszym tego przejawem jest pojawienie się poczucia winy[13].

O ile badacze zgadzają się raczej co do tego, że poczucie winy ma wartość adaptacyjną, to w przypadku wstydu nie mają jednoznacznego stanowiska w tej kwestii. Zwolennicy poznawczo-atrybucyjnego podejścia uważają, że wstyd nie służy adaptacji do nowej sytuacji, ponieważ uwadze podmiotu odczuwającego wstyd uchodzą zachowania niewłaściwe czy nieskuteczne, a koncentruje się on na całym *ja*. Opowiadający się za podejściem ewolucyjnym sugerują, że wstyd stanowi ostrzeżenie dla jednostki, że właśnie traci (lub straciła) akceptację ze strony innych[14]. Można stąd wysunąć wniosek, że wstyd jest uwarunkowany biologicznie, gdyż ma znaczenie adaptacyjne dla gatunku ludzkiego. Niektórzy badacze twierdzą też, że o adaptacyjnym charakterze emocji nie świadczy ich rodzaj, ale to, w jaki sposób człowiek radzi sobie z poczuciem winy i wstydu, jak pod ich wrażeniem modyfikuje swoje cele i interakcje[15].

Można powiedzieć, że człowiek potrzebuje działania do rozładowania napięcia towarzyszącego poczuciu winy, a wszelkie przeszkody utrudniające mu aktywność mogą być przez niego odbierane jako szczególnie przykre. Nagromadzonego napięcia nie może na przykład rozładować ro-

s. 303–304, http://www.spoleczna.psychologia.pl/pliki/2013_3/Danieluk_PS_3_2013.pdf [dostęp: 6.03.2019].

[12] J. Bielecka-Prus, *Poczucie winy jako emocja społeczna. Analiza wybranych nurtów badawczych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej" 2013, t. 9, nr 2, s. 108, przegladsocjologii-jakosciowej.org/Volume22/PSJ_9_2_Bielecka-Prus.pdf [dostęp: 6.03.2019].

[13] Tamże, s. 109.

[14] T. Czub, A. I. Brzezińska, *Regulacyjna wartość*…, dz. cyt., s. 28–29.

[15] H. L. Dempsey, *A Comparison of the Social-Adaptive Perspective and Functionalist Perspective on Guilt and Shame*, „Behavioral Sciences" 2017, vol. 7, nr 4, s. 83, https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5746692/pdf/behavsci-07-00083.pdf [dostęp: 6.03.2019].

dzic, który czeka na diagnozę, a to oczekiwanie przeciąga się. Napięcie może się wtedy wręcz kumulować i przyczynić do wtórnych niekorzystnych stanów emocjonalnych, a w sytuacji braku podjęcia działania może nawet zamienić się we wstyd[16]. Gdy poczucie winy stanie się nawykiem, bardzo trudno się go pozbyć. Wszystko, co z dzieckiem dzieje się „nie tak", rodzice odczuwają jako swoje własne niepowodzenie. Okazanie najmniejszej dezaprobaty lub zasygnalizowanie istnienia negatywnego zjawiska są przez nich odbierane jako krytyka własnej osoby, co jeszcze bardziej przekonuje ich o zasadności czucia się winnym[17].

Następstwa doświadczania wstydu i poczucia winy przez rodziców dzieci niewidomych i słabowidzących

W przypadku dzieci z niepełnosprawnością wzroku wychowanie i rehabilitacja splatają się ze sobą tak ściśle, że można mówić o „wychowaniu rehabilitującym", czyli stałej rehabilitacji podczas realizacji zadań wychowawczych, wynikających z bycia matką czy ojcem[18]. Istnieje wiele podobieństw pomiędzy wychowaniem dziecka widzącego a niewidomego – uniwersalne zasady wychowania wymagają jedynie specyficznego podejścia i uwzględnienia niepełnosprawności dziecka. Do najważniejszych z nich można zaliczyć „dostosowanie wymagań do możliwości psychofizycznych dziecka wynikających z braku wzroku"[19]. Równie istotne jest indywidualne traktowanie dziecka, racjonalny optymizm, wpieranie jego samodzielności i aktywności[20].

Rodzice dzieci z niepełnosprawnością wzroku niewątpliwie przeżywają

---

[16] M. Lewis, *Emocje samoświadomościowe. Zażenowanie, duma, wstyd, poczucie winy*, [w:] M. Lewis, J. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*, tłum. M. Kacmajor [i in.], GWP, Gdańsk 2005, s. 780–795.

[17] E. Gascoigne, *Working with Parents. As Partners in Special Educational Needs*, Routledge, New York 2012, s. 13.

[18] J. Konarska, *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecka niewidzącego w okresie wczesnego i średnego dzieciństwa*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2010, s. 224.

[19] J. Kowal, *Rola rodziny w rehabilitacji dzieci niewidomych i słabo widzących*, „Nauczyciel i Szkoła" 2006, nr 1–2, s. 160, http://bazhum.muzhp.pl/media//files/... [dostęp: 6.03.2019].

[20] Tamże.

silny stres. Cechą odróżniającą stres rodzicielski od innych jest „charakter wymagań związanych z opieką nad własnym dzieckiem, a także duży wpływ tych wymagań na tożsamość i poczucie własnej wartości rodziców”[21]. Ten rodzaj stresu jest uznawany za predyktor percepcji matek dzieci niepełnosprawnych wzrokowo[22]. Gdy stres rodzicielski przekroczy bezpieczny pułap, może wpłynąć negatywnie na postępy dziecka[23]. Badacze są zgodni co do tego, że rodzice dzieci z niepełnosprawnością wzroku już od chwili otrzymania informacji o niepełnosprawności dziecka odczuwają stres przewyższający czasem możliwości adaptacyjne. Wiadomość o podejrzeniu poważnych zaburzeń widzenia powoduje u wielu rodziców uraz wpływający na ich dalsze życie, w tym także na stosunek do własnego dziecka, siebie samych i specjalistów. W tym miejscu warto podkreślić potrzebę uświadomienia sobie przez specjalistów, jak ważną odgrywają rolę. Z badań wynika, że nie tylko specjaliści potrzebują rodziców do wspólnego uporania się z problemami wynikającymi z niepełnosprawności wzroku, lecz także rodzice potrzebują kontaktu ze specjalistami. Dzielenie się wiedzą w atmosferze wzajemnego zrozumienia, okazanie wsparcie, udzielenie wyjaśnień dotyczących nurtujących rodziców problemów są dla nich tym, czego oczekują od specjalistów[24]. Jest to szczególnie potrzebne w momencie zdiagnozowania niepełnosprawności wzroku i przekazania o tym pierwszej informacji[25]. Gdy brakuje dobrego kontaktu ze specjalistami, rodzice próbują radzić sobie

[21] E. Pisula, *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Wydawnictwa UW, Warszawa 2007, s. 42.

[22] A. H. Graungaard, L. Skov, *Why do we need a diagnosis? A qualitative study of parents' experiences, coping and needs, when the newborn child is severely disabled*, „Child. Care, Health and Development” 2007, vol. 33, nr 3, s. 296–307, https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00666.x [dostęp: 6.03.2019].

[23] R. P. Brinker, R. Seifer, A. J. Sameroff, *Relations among maternal stress, cognitive development, and early intervention in middle and low SEC infants with developmental disabilities*, „American Journal of Mental Retardation” 1994, nr 98, s. 463–480.

[24] N. Kolehmainen [i in.], *Mothers' perceptions of their children's occupational therapy processes. A qualitative interview study*, „British Journal of Occupational Therapy” 2010, vol. 73, nr 5, s. 192–199, https://doi.org/10.4276/030802210X12734991664101 [dostęp: 6.03.2019].

[25] J. S. Rahi [i in.], *Meeting the needs of parents around the time of diagnosis of disability among their children. Evaluation of a novel program for information, support, and liaison by key workers*, „Pediatrics” 2004, vol. 114, nr 4, s. 77–82, https://doi.org/10.1542/peds.2004-0240 [dostęp: 6.03.2019].

w inny sposób – dlatego korzystają z forów internetowych umożliwiających wymianę myśli z innymi osobami w podobnej sytuacji. Badania prowadzone przez Beatę Papudę-Dolińską pokazały, że rodzice dzieci niewidomych i słabowidzących poszukują w internecie przede wszystkim wsparcia informacyjnego w aspekcie opieki, wychowania, rehabilitacji i zdrowia dziecka. W dalszej kolejności – wsparcia emocjonalnego oraz wsparcia instrumentalnego w zakresie udzielanych instrukcji o sposobach postępowania w konkretnych sytuacjach[26].

W literaturze przedmiotu nieporównywalnie więcej miejsca poświęca się matkom dzieci z niepełnosprawnością wzroku niż ojcom. Trend ten jest zresztą widoczny także w odniesieniu do dzieci z innymi rodzajami niepełnosprawności. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że to zwykle na matkach spoczywa ciężar opieki nad dzieckiem i jego rehabilitacji. Choć wiele zachowań pod wpływem doświadczanych emocji jest wspólne matkom i ojcom, to jednak między dwojgiem rodziców istnieją w tym aspekcie także różnice. Ojcowie, kiedy walczą ze wstydem, odczuwają potrzebę ukrycia się, odsunięcia na dalszy plan, stąd nierzadko zamykają się w sobie, izolują od dziecka i rodziny. Często poświęcają się wtedy bardziej pracy z dwóch powodów: po pierwsze dlatego, że gdy matka przestaje pracować, by opiekować się dzieckiem, to oni muszą zapewnić rodzinie byt materialny, a po drugie z tej przyczyny, że umożliwia im to poradzenie sobie z trudną sytuacją. Uważa się powszechnie, że mężczyźni bardziej niż kobiety są ludźmi czynu, potrzebują więcej aktywności. Stąd przedłużający się czas oczekiwania na diagnozę i wynikające z niego zablokowanie możliwości działania skutkuje u ojców negatywnymi uczuciami nawet w większym stopniu niż u matek. Ból ojcowski jest często bólem tłumionym, nieokazywanym na zewnątrz. Otoczenie jest przekonane, że radzą oni sobie w trudnej sytuacji, dlatego takie zachowanie jak na przykład opuszczenie rodziny jest tym bardziej niezrozumiałe i niejednokrotnie spotyka się z potępieniem.

Można przypuszczać, że rodzice odczuwający poczucie winy są raczej skłonni współpracować ze specjalistami, żeby naprawić swoje błędy. Przeżywający wstyd natomiast mogą unikać kontaktów z pedagogami czy

[26] B. Papuda-Dolińska, *Internetowa grupa dyskusyjna jako źródło wsparcia dla rodziców dzieci niewidomych*, „Wychowanie w Rodzinie" 2017, t. 16, nr 2, s. 264–266, https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/publication/97736 [dostęp: 6.03.2019].

innymi fachowcami z obawy przed negatywną oceną ich samych w roli rodziców. Mogą oni także stronić od pracy z dzieckiem w warunkach domowych i niechętnie podejmować ćwiczenia, które powinni kontynuować z dzieckiem w domu – z obawy, że zrobią coś nieprawidłowo i przez to narażą się na krytykę, co będzie dla nich kolejnym dowodem własnej beznadziejności. Wstyd łączy się też z poczuciem odmienności, rzutowanym na całą rodzinę. Rodzice mogą przypuszczać, że dla otoczenia stali się „rodziną z niewidomym dzieckiem". Jeśli niepełnosprawność przerodzi się dla nich w najważniejszy atrybut dziecka, prawdopodobnie będą patrzeć na nie przez pryzmat ograniczeń, jakie ona niesie.

Poczuciu winy mogą towarzyszyć wyrzuty sumienia. Czy nie za mało pracuję z dzieckiem? Czy nie za dużo czasu dziś poświęciłam na zaspokojenie własnych potrzeb? Takie pytania zadają sobie często rodzice dziecka z niepełnosprawnością wzroku. Nierzadko wpadają oni w pułapkę nadopiekuńczości, kiedy starają się w jakiś sposób zrekompensować dziecku poczucie bycia słabszym od innych. Tymczasem dziecko nie przeżywa swej niepełnosprawności jako deficytu, lecz raczej jako inność[27]. Analiza własnych działań i wyciąganie z nich wniosków są to umiejętności pożądane w życiu człowieka, pod warunkiem jednak, że wnioski te nie zniekształcają autentycznego obrazu siebie i własnego zachowania. Silne negatywne emocje, takie jak te omawiane w niniejszym artykule, wpływają na percepcję rzeczywistości, dlatego mogą powodować błędną interpretację faktów. Matka, która ma poczucie winy w stosunku do dziecka, może nieprawidłowo odbierać sygnały wysyłane przez niego, na przykład jako przejaw negatywnych emocji w stosunku do niej. W ten sposób mogą być źle rozumiane także charakterystyczne dla dzieci niewidomych zaburzenia w komunikacji niewerbalnej – odwracanie głowy od matki, kiedy mówi do niego i pochylają się nad nim, brak mimiki wyrażającej radość w trakcie kontaktu z nią, braku uśmiechu, gdy się zbliża. Kiedy matka bardzo boleśnie odczuwa brak informacji zwrotnej na próby nawiązania kontaktu bądź też odczytuje je jako sprawiające dziecku przykrość, rzadziej będzie je podejmować, by nie przysparzać dziecku kolejnych problemów. Wsparcie specjalistów, pomoc w wychwyceniu oznak pozytywnych i negatywnych emocji dziecka oraz

[27] D. Marcelli, *Psychopatologia wieku dziecięcego*, dz. cyt., s. 499.

prawidłowa interpretacja sygnałów komunikacji mogą pomóc matce zyskać poczucie sprawstwa w kontakcie z dzieckiem i przeżywanej przez nie w tym czasie przyjemności płynącej z tego kontaktu, a także zmniejszyć poczucie winy. Silne emocje, doświadczane przez człowieka podczas próby dokonania takiej analizy, mogą wypaczać obserwowaną sytuację, prowadzić do nieprawdziwych, choć pozornie logicznych wniosków. Człowiek będący pod wpływem negatywnych emocji, takich jak choćby lęk, poczucie winy czy wstydu, tworzy przekonania o sobie na podstawie komunikatów otrzymywanych ze źródeł, które zignorowałby w innej sytuacji. Matka dziecka niewidomego, kiedy słyszy uwagi osób niebędących dla niej autorytetami w zakresie wiedzy o niepełnosprawności wzroku (na przykład sąsiadek) na temat tego, że swoim zachowaniem mogła spowodować zaburzenie dziecka, bierze je do siebie, ponieważ znajduje w nich potwierdzenie własnych obaw.

Wstyd mogą wzmagać także reakcje otoczenia na wieść o pojawieniu się dziecka niewidomego czy słabowidzącego nacechowane litością czy współczuciem. Jest to dla rodziców szczególnie bolesne, bo pokazuje, jakie miejsce w społeczeństwie czeka ich dziecko[28].

Przeżywanie wstydu przez matkę skutkuje deprecjonowaniem siebie jako kobiety. Nierzadko w opinii innych staje się ona nie „tą, która wydała dziecko na świat", ale „tą godną współczucia, która ma niewidome dziecko". Często kobiety nie mają możliwości budowania swej pewności siebie na podstawie innych ról społecznych (na przykład roli pracownika), ponieważ poświęcają się przede wszystkim roli matki. A w tej roli też nie wypadają w swych oczach zbyt korzystnie, na przykład ze względu na problemy w komunikacji z własnym dzieckiem, a nawet nie są do końca pewne, czy ich małe, niewidome dzieci je poznają, skoro ich nie widzą. W tym miejscu należy wspomnieć, że po ukończeniu przez dziecko niewidome lub słabowidzące pierwszego roku życia następuje bardzo istotne z punktu widzenia jego rozwoju zjawisko, którym jest postęp w zakresie mowy. Choć pierwsze słowa pojawiają się u niego zazwyczaj z niewielkim opóźnieniem (spowodowanym najczęściej problemami z odwzorowywaniem ruchów ust osób mówiących i naśladowaniem ich), to z reguły bardzo szybko nadra-

[28] L. Dorn, *The mother/blind infant relationship. A research programme*, „British Journal of Visual Impairment" 1993, vol. 11, nr 1, s. 13.

biają one zaległości w tej formie komunikacji, ponieważ nie ma żadnych przeciwwskazań do prawidłowego jej rozwoju, zarówno w aspekcie lingwistycznym, jak i fonetycznym[29]. Dla rodziców pojawienie się komunikacji werbalnej z dzieckiem niewidomym nie tylko ułatwia nawiązywanie z nim kontaktu, lecz także daje poczucie, że nie wszystkie sfery rozwoju dziecka są zaburzone. To wpływa motywująco na rodziców, zmniejszaja ich poczucie winy i daje siłę do dalszych działań.

Wstyd mogą wzmagać także stereotypy dotyczące osób niewidomych, funkcjonujące w przestrzeni społecznej, pod wpływem których znajdują się także rodzice dzieci z niepełnosprawnością wzroku. Są one z reguły krzywdzące dla osób niewidomych, niejednokrotnie też nie mają odzwierciedlenia w rzeczywistości. Do takich stereotypów można zaliczyć na przykład stereotyp osoby niewidomej jako żyjącej we własnym świecie, mało aktywnej, przygnębionej, nieśmiałej, lękliwej, wrażliwej, mało pewnej siebie, niezdolnej do samodzielnego poradzenia sobie w różnych sytuacjach życiowych[30].

Rodzice, którzy nie chcą pozostać bierni, podejmują różne działania. Jednak obok szeregu pozytywnych przedsięwzięć znajdują się także negatywne, które zamiast pomóc rozładować napięcie, jeszcze je potęgują. Obroną przed odczuwaniem wstydu może być na przykład szukanie winnych niepełnosprawności dziecka. Rodzice poświęcają niekiedy wiele sił na analizowanie zachowania personelu medycznego przed porodem, w jego trakcie oraz po jego zakończeniu, doszukują się zaniedbań mogących spowodować powstanie niepełnosprawności wzroku. Zdarza się, że obwiniają też inne osoby ze swego otoczenia o narażenie ich na silny stres, w czym upatrują przyczyny zaistniałej sytuacji. Jednak trzeba w tym miejscu zauważyć, że podczas pracy terapeutycznej z takimi rodzicami należy rozróżnić, które zachowania są obroną przed informacją o niepełnosprawności, a które mają racjonalne podstawy.

[29] T. Majewski, *Tyflopsychologia rozwojowa. Psychologia dzieci niewidomych i słabo widzących*, Redakcja Wydawnictw Tyflologicznych PZN, Warszawa 2002, s. 172–173.

[30] J. Gładyszewska-Cylulko, *Obraz osoby niepełnosprawnej wzrokowo w oczach pełnosprawnego społeczeństwa w kontekście przemian kulturowo-społecznych*, „Wychowanie na co Dzień" 2013, nr 12, s. 9–13.

Podczas analizowania różnic pomiędzy poczuciem winy a wstydem wspomniałam, że poczuciu winy towarzyszy lęk połączony z doznaniem przyjemności płynącej z przekraczania niedozwolonych granic, zbliżania się do zakazanego owocu. Myślę, że jest to trafny opis emocji, jakie mogą odczuwać rodzice niepełnosprawnego wzrokowo dziecka. Z jednej strony obawiają się tego, co przyniesie przyszłość, ale z drugiej strony odczuwają ogarniającą ich miłość do swego dziecka i nieco wstydliwą radość, nie do końca rozumianą przez otoczenie, że właśnie to dziecko pojawiło się w ich życiu. Te dwa bardzo silne uczucia stanowią przeciwwagę dla poczucia winy i wstydu, a odpowiednio wzmocnione mogą pomóc uporać się z negatywnymi emocjami.

Zakończenie

Rozważania przeprowadzone w niniejszej pracy można podsumować następująco:

1. Wstyd i poczucie winy są obok lęku tymi emocjami, których doświadczanie przez rodziców dzieci z niepełnosprawnością wzroku może wpłynąć negatywnie na nawiązanie kontaktu emocjonalnego z dzieckiem i zaspokajanie jego potrzeb, a w konsekwencji utrudnić mu nabranie ufności do świata.
2. Pogłębienie wiedzy na temat wstydu i poczucia winy (w tym skupienie się zarówno na przeżyciach matek, jak i ojców) może pomóc opracować strategie pomocy udzielanej rodzicom dzieci z niepełnosprawnością wzroku w ramach wczesnego wspomagania rozwoju dziecka.
3. Strategie opracowane w przyszłości mogą zapobiegać wtórnym skutkom niepełnosprawności wzroku i polepszyć funkcjonowanie dziecka w wymiarze inter- i intrapersonalnym.
4. Wysoce wskazane byłoby przeprowadzenie badań empirycznych nad poczuciem winy i wstydu w odniesieniu do rodziców dzieci z niepełnosprawnością wzroku. Doświadczenia kliniczne pokazują, że są to ważne emocje w ich życiu, jednak brak jest danych empirycznych pozwalających to potwierdzić.

Bibliografia

Bielecka-Prus J., *Poczucie winy jako emocja społeczna. Analiza wybranych nurtów badawczych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej" 2013, t. 9, nr 2, przegladsocjologii-jakosciowej.org/Volume22/PSJ_9_2_Bielecka-Prus.pdf [dostęp: 6.03.2019].

Brinker R.P., Seifer R., Sameroff A.J., *Relations among maternal stress, cognitive development, and early intervention in middle and low SEC infants with developmental disabilities*, „American Journal of Mental Retardation" 1994, nr 98.

Czub T., *Gotowość do reagowania wstydem. Przyczynek od koncepcji intrapsychicznych mechanizmów autodestruktywności*, „Forum Oświatowe" 2003, nr 2.

Czub T., Brzezińska A.I., *Regulacyjna wartość emocji wstydu w procesie kształtowania się tożsamości*, „Psychologia Rozwojowa" 2013, t. 18, nr 1, http://www.ejournals.eu/Psychologia-Rozwojowa/Tom-18-2013/Numer-1-2013/art/395/ [dostęp: 6.03.2019].

Danieluk B., *Ile jest Ja w emocjach samoświadomościowych? Rodzaj zaangażowania Ja a wstyd, poczucie winy i zakłopotanie*, „Psychologia Społeczna" 2013, t. 8, nr 3, http://www.spoleczna.psychologia.pl/pliki/2013_3/DanielukPS_3_2013.pdf [dostęp: 6.03.2019].

Dempsey H.L., *A Comparison of the Social-Adaptive Perspective and Functionalist Perspective on Guilt and Shame*, „Behavioral Sciences" 2017, vol. 7, nr 4, s. 83, https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5746692/pdf/behavsci-07-00083.pdf [dostęp: 6.03.2019].

Dorn L., *The mother/blind infant relationship. A research programme*, „British Journal of Visual Impairment" 1993, vol. 11, nr 1.

Gascoigne E., *Working with Parents. As Partners in Special Educational Needs*, Routledge, New York 2012.

Gładyszewska-Cylulko J., *Obraz osoby niepełnosprawnej wzrokowo w oczach pełnosprawnego społeczeństwa w kontekście przemian kulturowo-społecznych*, „Wychowanie na co Dzień" 2013, nr 12.

Graungaard A.H., Skov L., *Why do we need a diagnosis? A qualitative study of parents' experiences, coping and needs, when the newborn child is severely disabled*, „Child. Care, Health and Development" 2007, vol. 33, nr 3, https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00666.x [dostęp: 6.03.2019].

Henderson G., Bryan W.V., *Psychosocial Aspects of Disability*, Charles C Thomas Publisher, Springfield 2011.

Karwowska M., *Zmaganie się z problemami dnia codziennego przez rodziców wychowujących dziecko z niepełnosprawnością umysłową (w świetle badań własnych)*, „Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji" 2008, nr 3, http://kpsw.edu.pl/nauka-i-rozwoj/rocznik-naukowy-kujawsko-pomoskiej-szkoly-wyzszej-w-bydgoszczy-transdyscyplinarne-studia-o-kulturze-i-edukacji/nauki-o-edukacji-nr-3 [dostęp: 6.03.2019].

Kleszczewska-Albińska A., Albiński R., *Wstyd i poczucie winy w teorii i badaniach*, „Psychologia Jakości Życia" 2009, nr 8, https://depot.ceon.pl/handle/123456789/2615 [dostęp: 6.03.2019].

Kolehmainen N. [i in.], *Mothers' perceptions of their children's occupational therapy processes. A qualitative interview study*, „British Journal of Occupational Thera-

py" 2010, vol. 73, nr 5, https://doi.org/10.4276/030802210X12734991664101 [dostęp: 6.03.2019].

Konarska J., *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecka niewidzącego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2010.

Kowal J., *Rola rodziny w rehabilitacji dzieci niewidomych i słabo widzących*, „Nauczyciel i Szkoła" 2006, nr 1–2, http://bazhum.muzhp.pl/media//files/...155-168.pdf [dostęp: 6.03.2019].

Kozielecki J., *Psychologia nadziei*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2006.

LeDoux J. E., *Emotion circuits in the brain*, „Annual Review of Neuroscience" 2000, vol. 23, https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.23.1.155 [dostęp: 6.03.2019].

Lewis M., *Emocje samoświadomościowe: zażenowanie, duma, wstyd, poczucie winy*, [w:] M. Lewis, J. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*, tłum. M. Kacmajor [i in.], GWP, Gdańsk 2005.

Majewskski T., *Tyflopsychologia rozwojowa. Psychologia dzieci niewidomych i słabo widzących*, Redakcja Wydawnictw Tyflologicznych PZN, Warszawa 2002, nr 10.

Marcelli D., *Psychopatologia wieku dziecięcego*, tłum. E. Bielańska, A. Gardziel, R. Mackiewicz, Elsevier Urban & Partner, Wrocław 2013.

Papuda-Dolińska B., *Internetowa grupa dyskusyjna jako źródło wsparcia dla rodziców dzieci niewidomych*, „Wychowanie w Rodzinie" 2017, t. 16, nr 2, https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/publication/97736 [dostęp: 6.03.2019].

Pisula E., *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2007.

Rahi J. S. [i in.], *Meeting the needs of parents around the time of diagnosis of disability among their children. Evaluation of a novel program for information, support, and liaison by key workers*, „Pediatrics" 2004, vol. 114, nr 4, https://doi.org/10.1542/peds.2004-0240 [dostęp: 6.03.2019].

Tangney J. P., Wagner P., Gramzow R., *Proneness to shame, proneness to guilt, and psychopathology*, „Journal of Abnormal Psychology" 1992, vol. 101, nr 3, https://doi.org/10.1037/0021-843X.101.3.469 [dostęp: 6.03.2019].

Trzebiński J., Zięba M., *Nadzieja, strata i rozwój*, „Psychologia Jakości Życia" 2003, nr 1.

doi: 10.34616/wwr.2018.3.257.272

„Wychowanie w Rodzinie" t. XIX (3/2018)

nadesłany: 29.11.2018 r. – przyjęty: 19.01.2019 r.

Arkadiusz KAMIŃSKI*

Rola rodziny w procesie resocjalizacji podopiecznych placówek dla nieletnich

Family as an agent in the in the process of the resocialization of adolescents in youth educational centres

Streszczenie

Cel: Celem artykułu jest określenie roli rodziców (opiekunów) w procesie resocjalizacji młodzieży umieszczonej w ośrodkach wychowawczych, którą powinni oni wspierać w oddziaływaniach opiekuńczo-wychowawczych i terapeutycznych, prowadzonych w placówkach oraz poza nimi.

Metoda: W postępowaniu badawczym dokonano pogłębionej analizy dokumentów zgromadzonych na terenie trzech wybranych młodzieżowych ośrodków wychowawczych (programów profilaktyczno-wychowawczych, statutów, dokumentacji pedagogicznej, protokołów z zebrań oraz spotkań z rodzicami). Badania wzbogacono wywiadami z pracownikami bezpośrednio zajmującymi się współpracą z rodzicami podopiecznych – wychowawcami, nauczycielami, pedagogami i psychologami oraz z dyrektorami placówek, którzy powinni koordynować działania wychowawcze na terenie podległych im instytucji.

Wyniki: Z przeprowadzonych badań wynika, że w zdecydowanej większości rodziny nie uczestniczą aktywnie w procesie resocjalizacji dzieci, które przeby-

* e-mail: arkadiusz.kaminski@uwr.edu.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska. ORCID: 0000-0003-0042-5968

wają w ośrodkach wychowawczych. Brak zaangażowania najbliższych w terapię wychowanka – od momentu przyjęcia go do placówki aż do czasu jego usamodzielnienia – nie pozwala należycie realizować poszczególnych etapów zaplanowanej z nim pracy.

Wnioski: Wdrażany wobec podopiecznych młodzieżowych ośrodków wychowawczych proces resocjalizacji w znacznym stopniu był ograniczony z uwagi na niski stopień uczestniczenia w nim rodziców (opiekunów). Aktywizacja rodzin do współpracy wydaje się jednym z kluczowych problemów, który utrudnia skuteczność działań wychowawczychw tych instytucjach.

Słowa kluczowe: młodzieżowe ośrodki wychowawcze, nieletni, rola rodziców, resocjalizacja

Abstract

The aim: The paper tackles the problem of defining the role of parents (social custodians) in the process of resocialization of adolescents in youth educational centres. It is understood that parents (social custodians) ought to work in collaboration with youth educational centres' staff to improve the outcomes of correctional counseling and treatment.

Method: The findings presented in the article rest on quantitative and qualitative research in three youth educational centres. The author provides in-depth analysis of preventive programs and pedagogical documentation, including parent-staff meeting protocols, enhanced by interviews with the directors supervising facility-based correctional treatment in given youth educational centres.

Results: The results obtained indicate there is very little family involvement in the resocialization process of the adolescents in youth educational centres. This lack of involvement ultimately affects the development and success of the on-going therapeutic process.

Conclusions: Efficiency of the resocialization process is substantially limited due to a lack of sufficient parental involvement in this process. Thus, engaging families into collaboration with youth educational centres' staff remains a serious challenge.

Keywords: youth educational centres, adolescents, parents' role, resocialization

Wprowadzenie

Wśród całej rzeszy dzieci i młodzieży wychowywanej w środowisku naturalnym funkcjonuje w Polsce grupa ponad l0 tysięcy podopiecznych placówek dla nieletnich, którzy z uwagi na zagrożenie niedostosowaniem społecznym lub niedostosowanie społeczne zostali umieszczeni w tych instytucjach. Chociaż proces ich wychowania w środowisku rodzinnym

uległ zasadniczym zmianom, to w dalszym ciągu powinni w nim uczestniczyć rodzice, którzy mają ogromny wpływ na poprawę funkcjonowania społecznego swoich dzieci. Rodzice bądź opiekunowie nieletnich przebywających w placówkach resocjalizacyjnych na każdym etapie ich pobytu w ośrodku muszą uczestniczyć w oddziaływaniach, którymi zostali oni objęci. W artykule podjęto próbę określenia roli, jaką powinni odgrywać rodzice w procesie terapii swoich dzieci, które jedynie okresowo przebywają w placówkach i które nie przestają być członkami swoich naturalnych rodzin. Autor, podczas realizacji badania na terenie placówek, dokonał oceny stopnia aktywizacji rodziców w procesie opieki, wychowania i terapii nieletnich oraz przeprowadził analizę uczestnictwa i zaangażowania opiekunów na poszczególnych etapach postępowania – od momentu przybycia wychowanków do ośrodka, aż do czasu ich usamodzielnienia i powrotu do domu rodzinnego.

Znaczenie rodziny dla prawidłowego funkcjonowania społecznego

Współczesna rodzina odzwierciedla zmiany zachodzące w otaczającym nas społeczeństwie, które charakteryzują się między innymi zanikiem bliskich relacji społecznych, anonimowością w stosunkach międzyludzkich, zamykaniem się człowieka na innych oraz przemożnym wpływem wirtualnej rzeczywistości na codzienne życie. Należy zwrócić uwagę, że wiele takich zjawisk znacznie wpływa na funkcjonowanie człowieka, na kształtowanie się jego zasad i wartości oraz kreowanie wzoru jednostki, która powinna być swoistym przykładem wychowawczym. Każde świadome i wolne społeczeństwo musi wytworzyć swój ideał i dążyć do jego osiągnięcia podczas kształtowania kolejnych pokoleń – wyposażać je w normy, zasady i wartości, które powinny im przyświecać.

Według Józefa Rembowskiego rodzina stanowi dynamiczny system związków społecznych. Jej członkowie wchodzą ze sobą w ciągłe interakcje, tworzą więzi emocjonalne i społeczne, mają poczucie wspólnoty, bycia razem. Rodzinę od innych grup społecznych odróżnia to, że ma ona swój własny, niepowtarzalny świat. Jest grupą otwartą, która nawiązuje kontakty z innymi grupami, wchłania treści ze świata i dostosowuje się do

zmian[1]. Wewnątrz rodziny powstają rozmaite układy społeczne, z których najważniejszy jest układ mąż – żona (kobieta – mężczyzna). Jakość ich relacji ma ogromne znaczenie, ponieważ od tego, czy ich miłość się rozwija, przeobraża i rośnie, czy też zamiera, zależy los całej rodziny[2]. Niestety w wielu rodzinach podopiecznych placówek opiekuńczo-wychowawczych dochodzi do zakłócenia więzi między domownikami na skutek przemocy i agresji, niewłaściwych postaw społecznych, przestępczości, problemów z używkami (szczególnie z alkoholem i narkotykami), a także fizycznym brakiem jednego lub obojga rodziców[3].

Wanda Rachalska definiuje rodzinę jako uczuciowo zespoloną grupę najbliższych sobie ludzi, odpowiedzialnych wzajemnie za szczęście każdego z członków, mocno i pewnie tkwiącą w życiu społecznym, uczestniczącą w nim, zaangażowaną[4]. Maria Ziemska natomiast uważa, że rodzina to mała grupa społeczna składająca się głównie z małżonków i ich dzieci. Stanowi ona całość względnie trwałą, podlegającą dynamicznym przekształceniom związanym głównie z biegiem życia jednostek wchodzących w jej skład. Opiera się ona na zastanych tradycjach społecznych i rozwija własne[5]. Takie koncepcje dopełniają pogląd na temat zasadniczej roli rodziny w kształtowaniu się prawidłowych więzi emocjonalnych i ich znaczenia we właściwym procesie opieki, wychowania i socjalizacji.

Rodzina stanowi podstawowe środowisko życia i wychowania młodego pokolenia, integralną część każdego społeczeństwa, jego najmniejszą, a zarazem podstawową komórkę. Jest pierwszą instytucją kształcenia i wychowania. To ona może stworzyć dziecku optymalne warunki rozwoju. Rodzina pomaga każdemu człowiekowi zaakceptować jego miejsce w społeczeństwie i dobrze wypełniać związane z nim zadania. W niej przede wszystkim ujawnia się społeczna natura człowieka.

---

[1] J. Rembowski, *Rodzina w świetle psychologii*, WSiP, Warszawa 1978, s. 30.

[2] M. Braun-Gałkowska, *Psychologia domowa*, Warmińskie Wydawnictwo Diecezjalne, Olsztyn 1990, s. 17.

[3] A. Kamiński, *Sport jako metoda pracy z nieletnimi w warunkach placówki resocjalizacyjne*, [w:] I. Bieńkowska, I. Fajfer-Kruczek (red.), *Resocjalizacja, probacja, praca penitencjarna*, t. 1,Wydawnictwo Arka, Cieszyn 2014, s. 150.

[4] W. Rachalska, *O miłości i rodzinie*, PZWS, Warszawa 1973, s. 219.

[5] M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Wiedza Powszechna,Warszawa 1977, s. 11.

Niebagatelny wpływ na kształtowanie się osobowości ma odpowiednie zaspokajanie potrzeb. Według Abrahama Maslowa układają się one w strukturę hierarchiczną, w której przynajmniej częściowe zaspokojenie potrzeb niższego rzędu warunkuje wystąpienie potrzeb ulokowanych w hierarchii wyżej[6]. Wyróżnione przez Maslowa potrzeby wyższego rzędu to potrzeba bezpieczeństwa, miłości, akceptacji, przynależności, szacunku oraz samorealizacji. Niemożność ich zaspokojenia przyczynia się do zaburzeń zachowania, nerwic, przestępstw, depresji. Powoduje także utajenie potrzeby samorealizacji, będącej głównym czynnikiem rozwoju człowieka[7]. To zjawisko szczególnie można zaobserwować w rodzinach dysfunkcyjnych, w których niezaspokojenie potrzeb skutkuje niedostosowaniem społecznym najpierw u dzieci, a potem u młodych ludzi. Niestety ani pieniądze, ani sprawnie działające instytucje socjalne nie pomogą zrealizować wszystkich potrzeb człowieka, a jedynie te fizjologiczne i – częściowo – potrzebę bezpieczeństwa. Na resztę może odpowiedzieć jedynie rodzina. W niej człowiek powinien znaleźć bezpośrednią – skierowaną tylko do niego – miłość, a także akceptację. Jest to nie tylko konieczne do prawidłowego rozwoju dziecka, lecz równie istotne dla zdrowia psychicznego ludzi dorosłych, którzy także pragną czuć się docenieni, zauważeni, potrzebni oraz chcą przebywać wśród najbliższych dla nich osób[8].

Właśnie dzięki tej najmniejszej grupie społecznej, nieprzerwanie od wieków, możliwe było (i nadal jest) wychowanie kolejnych pokoleń, chociaż na przestrzeni wieków zmieniały się modele, funkcje i zadania rodziny oraz reguły, którym była ona podporządkowana. Bez wątpienia rodzina to najbardziej ugruntowana i suwerenna społeczność, wspólnota wyjątkowo odporna na uzależnienia narzucane jej przez systemy ideologiczne. To ona od tysięcy lat jest podstawą kultury, struktury i ładu świata społecznego. Powszechne przekonanie, że tak jak stałe są cele i funkcje małżeństwa oraz rodziny (zaspokojenie potrzeb seksualnych, prokreacja, wychowanie dzieci, wspólne gospodarowanie i wzajemna opieka – żeby wymienić najbardziej istotne), tak niezmienne są ich formy i sposoby funkcjonowania.

[6] M. Braun-Gałkowska, *Psychologia domowa*, dz. cyt., s. 18.

[7] Tamże, s. 19.

[8] Tamże, s. 21.

Rodzina stanowi zatem pewien fenomen, który od zawsze budził i nadal wzbudza zainteresowanie badaczy różnych nauk, także pedagogów[9].

Placówki resocjalizacyjne i ich podopieczni

Zgodnie z polskimi przepisami sąd w sprawie nieletniego może zastosować całą gamę środków zapobiegania i zwalczania demoralizacji oraz przestępczości. Mogą one przybrać postać udzielenia upomnienia; zobowiązania do określonego postępowania, a zwłaszcza naprawienia wyrządzonej szkody; ustanowienia nadzoru odpowiedzialnego rodzica lub opiekuna; ustanowienia nadzoru organizacji młodzieżowej lub innej organizacji społecznej, zakładu pracy bądź osoby godnej zaufania – udzielających poręczenia za nieletniego; zastosowania nadzoru kuratora; skierowania do ośrodka kuratorskiego, a także do organizacji społecznej lub instytucji zajmującej się pracą o charakterze wychowawczym, terapeutycznym lub szkoleniowym z nieletnimi; orzeczenia o umieszczeniu w rodzinie zastępczej lub w odpowiedniej placówce opiekuńczo-wychowawczej; orzeczenia o umieszczeniu w zakładzie poprawczym[10].

Jak wynika z ustawy, dopiero wtedy, gdy wszystkie inne środki oddziaływania na nieletniego okazały się nieskuteczne, można wobec niego zastosować najostrzejszy środek, jakim jest umieszczenie w zakładzie poprawczym. Resocjalizacja w zakładach poprawczych nie jest najlepszym rozwiązaniem w przypadku młodych ludzi z tego względu, że wychowanek jest skazany na przebywanie w środowisku sztucznie stworzonym, zamkniętym i odizolowanym od naturalnego, które może wywierać na niego również niekorzystny wpływ. Należy jednakże postawić sobie pytanie: co zrobić z częścią najbardziej zdemoralizowanej młodzieży, która dokonała najpoważniejszych czynów karalnych?

[9] B. Topij-Stempińska, *Rodzina i jej przemiany na przestrzeni wieków*, [w:] A. Błasiak, E. Dybowska (red.), *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny*, WAM, Kraków 2010, s. 25–26.

[10] Art. 6. Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich z 26 października 1982 r. (Dz. U. Nr 35, poz. 228 z późn. zm.).

Placówką o specyficznym (z uwagi na charakter umieszczania nieletnich) charakterze jest młodzieżowy ośrodek socjoterapii. Zasady jego funkcjonowania zmieniły się wraz ze znowelizowaniem ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich[11]. Na jego mocy rozdzieleniu uległ sposób kierowania do młodzieżowych ośrodków socjoterapii i młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Dotychczas obowiązujące przepisy dawały większy wybór w tym zakresie – dopuszczały orzekanie wobec nieletnich środka wychowawczego w postaci umieszczenia w innej placówce systemu oświaty, to jest w młodzieżowym ośrodku socjoterapii. Ustawodawca wyszedł jednak z założenia, że takie rozwiązanie się nie sprawdza, ponieważ podstawą oddziaływań wobec wychowanków w młodzieżowych ośrodkach socjoterapii jest dobrowolna terapia i ścisła współpraca z terapeutą. W związku z tym sądy rodzinne nie mogą już orzec wobec nieletnich zagrożonych niedostosowaniem społecznym środka wychowawczego w postaci umieszczenia w młodzieżowym ośrodku socjoterapii, co mogły czynić do 31 grudnia 2011 r., a jedynie umieszczenie w młodzieżowym ośrodku wychowawczym. Podopieczni do młodzieżowych ośrodków socjoterapii są przyjmowani wyłącznie na podstawie wniosku rodziców lub opiekunów prawnych, którzy muszą posiadać stosowne orzeczenie poradni pedagogiczno-psychologicznej o zagrożeniu niedostosowaniem społecznym. Jest to związane z inną specyfiką i celem funkcjonowania młodzieżowych ośrodków socjoterapii oraz młodzieżowych ośrodków wychowawczych, jak również odmiennym sposobem oddziaływania na wychowanków obu placówek. W młodzieżowych ośrodkach socjoterapii uczestniczą oni w zajęciach terapeutycznych oraz profilaktyczno-wychowawczych, a także w zajęciach specjalistycznych, organizowanych w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej; natomiast dla wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych organizuje się zajęcia resocjalizacyjne i specjalistyczne, a dla osób niepełnosprawnych – zajęcia resocjalizacyjne i rewalidacyjne.

Z uwagi na liczbę kierowanych wychowanków dominującą rolę w polskim systemie resocjalizacji nieletnich odgrywają młodzieżowe ośrodki wychowawcze, w których umieszczani są podopieczni na podstawie posta-

[11] Obwieszczenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 25 stycznia 2002 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz. U. Nr 11, poz. 109 z późn. zm.).

nowień sądowych. Są one przeznaczone dla dzieci i młodzieży w wieku od 13. do 18. roku życia, wyjątkowo w przypadku bardzo wysokiego stopnia nieprzystosowania społecznego można przyjmować dzieci od 10 lat. Do MOW trafiają nieletni, wobec których sąd zastosował środek wychowawczy w postaci umieszczenia w placówce resocjalizacyjnej[12].

Do podstawowych zadań młodzieżowego ośrodka wychowawczego należy przede wszystkim likwidowanie wszelkich przyczyn i przejawów nieprzystosowania społecznego, które są szkodliwe zarówno dla otoczenia, jak i dla samej jednostki, przygotowanie nieletniego do ponownej adaptacji społecznej, podjęcia pracy zawodowej oraz życia zgodnego ze społecznie i prawnie obowiązującymi normami oraz zasadami. W myśl rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej te zadania ośrodki realizują poprzez: organizowanie zajęć dydaktycznych, profilaktyczno-wychowawczych, terapeutycznych i resocjalizacyjnych, umożliwiających nabywanie umiejętności życiowych, które ułatwiają prawidłowe funkcjonowanie w środowisku rodzinnym i społecznym; pomoc w planowaniu kariery edukacyjnej i zawodowej, z uwzględnieniem możliwości i zainteresowań wychowanków; udzielanie pomocy rodzicom (prawnym opiekunom) w zakresie doskonalenia umiejętności niezbędnych we wspieraniu rozwoju dzieci i młodzieży, w szczególności w zakresie rozwijania potencjalnych możliwości oraz unikania zachowań ryzykownych[13].

Młodzieżowe ośrodki wychowawcze zapewniają wychowankom całodobową opiekę, a podstawową formą organizacyjną pracy w nich jest grupa wychowawcza. Ośrodki mają charakter homogeniczny – to znaczy, że występuje w nich podział na grupy, płeć, wiek oraz poziom wiedzy szkolnej. Funkcjonują w nich szkoły, w których zarówno program, jak i praca dydaktyczna są dostosowane do poziomu intelektualnego oraz społecznej niedojrzałości podopiecznych.

[12] A. Kamiński, B. Zajęcka, *Resocjalizacja nieletnich w warunkach młodzieżowego ośrodka wychowawczego – teraźniejszego i przyszłość*, [w:] A. Jaworska (red.), *Resocjalizacja, zagadnienia prawne, społeczne i metodyczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s. 346.

[13] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 maja 2011 roku w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach (Dz. U. Nr 109, poz. 631).

Wyniki badań własnych

W celu określenia roli rodziców (opiekunów) w procesie resocjalizacji młodzieży umieszczonej w ośrodkach wychowawczych dokonano pogłębionej analizy dokumentów zgromadzonych na terenie trzech wybranych młodzieżowych ośrodków wychowawczych – dwóch z województwa śląskiego oraz jednego z województwa opolskiego, przeznaczonych dla chłopców w normie intelektualnej. Badaniem objęto programy profilaktyczno-wychowawcze, statuty placówek, prowadzoną dokumentację pedagogiczną, protokoły z zebrań oraz spotkań z rodzicami – za okres od września 2018 do października 2019 r. Dodatkowe informacje pozyskano w trakcie wywiadów z pracownikami bezpośrednio zajmującymi się współpracą z rodzicami podopiecznych – wychowawcami, nauczycielami, pedagogami i psychologami, a także podczas wywiadów z dyrektorami ośrodków, którzy powinni koordynować działania wychowawcze na terenie podległych im instytucji. Całość postępowania badawczego dokonano w okresie od września do października 2019 r.

Zgodnie z obowiązującymi przepisami rodzice podopiecznych powinni w czasie całego pobytu – to jest od momentu przyjęcia do placówki, aż do ukończenia procedury usamodzielnienia – brać udział w prowadzonym wobec ich dziecka procesie resocjalizacji[14]. Dlatego też są informowani o każdym istotnym fakcie, który ma wpływ na prowadzone oddziaływania opiekuńczo-wychowawcze i terapeutyczne. Z analizy zgromadzonej dokumentacji, znajdującej się w aktach wychowanków, wynika, że rodzice (opiekunowie) na bieżąco byli zapoznawani z trybem i faktem przyjęcia nieletnich do placówki, przydziałem do poszczególnych grup wychowawczych oraz procesem edukacyjnym prowadzonym na terenie placówek. Ponadto informowano ich o przyjęciu dziecka do konkretnej klasy, postępach w nauce, o przewidywanym braku klasyfikacji czy też niepromowania do następnej klasy. Jak wynika z wywiadów udzielonych przez pedagogów i dyrektorów, po przyjęciu do ośrodka wychowawca bezpośrednio pracujący z nieletnim miał obowiązek telefonicznie skonsultować się z rodziną chłopca i przekazać wszelkie informacje dotyczące przyjęcia wychowanka

[14] Tamże.

do placówki i rozpoczęcia z nim zaplanowanych oddziaływań wychowawczych, resocjalizacyjnych oraz edukacyjnych. Rodzice mieli również obowiązek pisemnego wyrażenia zgody na prowadzenie wobec dzieci usług medycznych, publikowania ich wizerunku między innymi na stronie internetowej placówki lub w gazetkach wydawanych przez ośrodki. W przypadku dwóch placówek rodzice otrzymywali także pisma o warunkach pobytu dzieci na terenie ośrodka wraz z listą niezbędnych rzeczy, które muszą do nich dostarczyć (ubrań, obuwia, środków czystości, przedmiotów szkolnych). Na tej podstawie można stwierdzić, że rodzice byli dokładnie poinformowani o tym, gdzie trafia ich dziecko, jakimi procedurami jest objęte i jak przebiega jego pobyt.

Również wszelkiego rodzaju urlopowania – w myśl ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej – odbywały się we współpracy z rodzicami lub domami dziecka, w których przebywali nieletni[15]. Zgodnie z obowiązującymi w placówkach statutami rodzice bądź opiekunowie są informowani o możliwości otrzymania przez nieletniego przepustki w dni wolne od nauki – w weekendy, święta lub w innych terminach. Co więcej, bez ich zgody nie może on takiej przepustki otrzymać. Z przeprowadzonych wywiadów z pedagogami wynika, że każdorazowy wyjazd wychowanka z ośrodka był przedtem telefonicznie uzgadniany z rodzicami lub opiekunami – wspólnie ustalano termin wyjazdu i powrotu, sposób podróżowania oraz warunki pobytu poza placówką. Także na tym etapie pracownicy udzielali pełnej informacji, byli otwarci na współpracę i konsulacje, a rodziców traktowali podmiotowo.

Jednakże z punktu widzenia sposobu prowadzenia postępowania opiekuńczo-wychowawczego, resocjalizacyjnego i edukacyjnego najważniejszym elementem projektowania wszelkich procesów jest wdrażanie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych obowiązujących w placówkach tego typu. Taki indywidualny program tworzy się na podstawie orzeczenia wydanego nieletniemu przez poradnię pedagogiczno-psychologiczną[16]. Opracowany dokument musi zawierać:

[15] Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. Nr 149, poz. 887).

[16] Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży

- zakres dostosowania wymagań edukacyjnych, w szczególności poprzez wykorzystanie odpowiednich metod i form pracy z wychowankiem;
- zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów (tu pole do wnioskowania, aby w dokumencie wskazano – wraz z uzasadnieniem – zakres wsparcia nauczyciela specjalisty / asystenta / pomocy nauczyciela: wymiar godzinowy, zakres podejmowanych wobec dziecka działań);
- zajęcia rewalidacyjne, socjoterapeutyczne i resocjalizacyjne;
- formy i zakres pomocy psychologiczno-pedagogicznej wraz z określeniem rodzaju zajęć i ich wymiaru godzinowego;
- działania wspierające rodziców ucznia, zakres współpracy z rodzicami i innymi podmiotami;
- wykorzystanie technologii informacyjnych w kształceniu uczniów z trudnościami w komunikowaniu się;
- opis zajęć edukacyjnych w formie indywidualnej lub w małej grupie (w zależności od potrzeb);
- wykorzystanie alternatywnych i wspomaganych form komunikacji[17].

Program sporządzony według tych zasad był podstawą prowadzenia wszelkich zaplanowanych w ośrodku oddziaływań. W jego tworzeniu oraz realizacji uczestniczyli pracownicy placówki (wychowawca prowadzący, nauczyciele, psycholog, pedagog, ewentualnie zatrudnieni terapeuci i dyrektor) oraz rodzice lub opiekunowie podopiecznych – pisemnie zapraszani do udziału w spotkaniach takiego zespołu (które powinny odbywać się co najmniej dwa razy w roku). Po spotkaniu rodzice otrzymywali kopię indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego oraz jego ewaluacji. Z analizy protokołów z obrad poszczególnych zespołów wynika, że niewielka liczba rodziców i opiekunów, nawet tych z domów dziecka, korzystała z przysługujących im praw. W badanych ośrodkach jedynie od 5 do 8% zapraszanych rodziców lub opiekunów pojawiało się na zebraniach, a zaledwie kilka osób – od 1 do 3 – brało w nich aktywny udział. Według relacji członków tych zespołów, z którymi przeprowadzono wywiady, czyli pedagogów, psychologów i dyrektorów, rzadkością było zadawanie przez rodziców konkretnych pytań na temat przebiegu procesu resocjalizacji czy też

niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. poz. 1578).

[17] Tamże, § 6.

postępów w nauce swoich podopiecznych. Ich opinia jest miarodajna tym bardziej, że wymienione osoby brały udział we wszystkich zespołach na terenie placówek w przeciwieństwie do nauczycieli i wychowawców, którzy uczestniczyli jedynie w zespołach skupionych wokół swoich podopiecznych.

Podobne wyniki uzyskano podczas analizy notatek ze spotkań z opiekunami i rodzicami przy okazji corocznych imprez, takich jak mikołajki czy zakończenie roku szkolnego. Na terenie badanych placówek nazywano je okolicznościowymi spotkaniami z rodzinami. Były one organizowane w celu nawiązania współpracy i miały odświętny charakter. W czasie ich trwania pamiętano o pedagogizacji rodziców poprzez organizowanie dla nich wykładów i warsztatów. Częścią uroczystości były również występy artystyczne wychowanków oraz prezentacja ich dorobku, zwiedzanie pomieszczeń w ośrodku, które na ten czas udostępniano zaproszonym gościom, a także poczęstunek. Nawet tego typu przedsięwzięcia nie przyciągały większej liczby rodziców lub opiekunów. Ze zgromadzonej dokumentacji wynika, że jedynie do grupy 12–20% podopiecznych przyjeżdżali członkowie rodzin, chociaż dyrektorzy placówek w czasie przeprowadzanych wywiadów deklarowali, że co roku wysyłają zaproszenia na tego typu imprezy do rodzin bądź opiekunów wszystkich wychowanków. To samo podkreślali pracownicy ośrodków – do zdecydowanej większości nikt nie fatygował się z wizytą.

Równie interesujące dane można odszukać w dokumentacji związanej z odpłatnością za pobyt w placówce. Rodzice lub opiekunowie – jak podają dyrektorzy ośrodków – są bowiem zobligowani do ponoszenia jedynie części opłat za wyżywienie wychowanków. Z zebranego materiału wynika, że zaledwie 31–35% rodzin dotrzymywała zobowiązania – mniej więcej tyle samo nie podjęło żadnych działań po otrzymaniu stosownej korespondencji, wzywającej ich do uregulowania kosztów za posiłki. Należy tutaj zaznaczyć, że według informacji przekazanych w czasie wywiadów przez pedagogów ośrodków wychowawczych, którzy byli odpowiedzialni na ich terenie za współpracę z domem rodzinnym podopiecznych lub z placówkami socjalizującymi – około 25–30% wychowanków badanych ośrodków to równocześnie formalnie podopieczni placówek socjalizacyjnych, czyli domów dziecka. W zdecydowanej większości mają oni rodziców naturalnych, jednak ci w niewystarczającym stopniu okazywali wsparcie swoim

dzieciom (a czasem nie robili tego wcale). Z tego powodu nieletni zostali umieszczeni w placówkach socjalizacyjnych.

W celu określenia intensywności i jakości udziału rodziców lub opiekunów w procesach opiekuńczo-wychowawczych, terapeutycznych i edukacyjnych wykorzystano wywiady przeprowadzone z personelem ośrodków. Pracujący nauczyciele podkreślali, że tylko mała grupa rodzin wychowanków interesuje się ich postępami w nauce (około 15–25%). Najczęściej do kontaktów z rodzicami lub opiekunami dochodzi w czasie odwiedzin związanych z wyjazdami podopiecznych na przepustki. Rodziny korzystały również z rozmów telefonicznychz nauczycielami – zazwyczaj w przypadku wystąpienia zagrożenia nieklasyfikowania lub niepromowania, rzadkością natomiast były cykliczne zapytania i kontakty rodziców bądź opiekunów. Podobne spostrzeżenia wyrażali wychowawcy poszczególnych grup wychowawczych, którzy potwierdzali, że na ogół rodziny interesowały się swoimi dziećmi w momencie wyjazdów lub przyjazdów z przepustek, a najczęstszą formą innych kontaktów były rozmowy telefoniczne. Deklarowali oni również, że istniała grupa rodziców, najczęściej szacowana przez nich na od 1 do 3 osób w danej grupie wychowawczej, która systematycznie pytała o zachowanie syna w ośrodku. Wychowawcy podawali, że w jednej grupie wychowawczej przebywa około 10–12 podopiecznych.

Pobyt wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych kończy się wdrożeniem w tak zwany proces usamodzielnienia. Przepisy regulujące ten bardzo ważny aspekt prowadzonej resocjalizacji jednoznacznie podkreślają w nim rolę opiekunów lub rodziców. Osobie opuszczającej młodzieżowy ośrodek wychowawczy przyznaje się pomoc na kontynuowanie nauki, usamodzielnienie i zagospodarowanie oraz udziela się wsparcia zarówno w uzyskaniu mieszkania, jak i w podjęciu zatrudnienia. Środki finansowe na usamodzielnienie i na kontynuowanie nauki przysługują jednak tylko tym, którzy przebywali w ośrodku wychowawczym co najmniej rok. Warunkiem uzyskania określonej pomocy jest zobowiązanie się do realizacji indywidualnego programu, opracowanego wspólnie z opiekunem i zatwierdzonego przez kierownika powiatowego centrum pomocy rodzinie w miejscu usamodzielniania się wychowanka[18].

[18] Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 3 sierpnia 2012 r. w sprawie

W realizacji indywidualnego programu usamodzielnienia osobę usamodzielnianą wspiera opiekun usamodzielnienia, którym może być pracownik socjalny powiatowego centrum pomocy rodzinie, wychowawca, psycholog lub pracownik socjalny młodzieżowego ośrodka wychowawczego albo inna osoba wskazana przez osobę usamodzielnianą. Można by przypuszczać, że wychowankowie placówek jako opiekuna usamodzielnienia wskażą kogoś im bliskiego, kogoś, komu ufają. Taką zaufaną osobą powinien być właśnie rodzic lub opiekun, który również z uwagi na fakt powrotu dziecka do domu byłby najlepszym kandydatem na tę funkcję. Tak się jednak nie działo. Pedagodzy, którzy na terenie ośrodków byli odpowiedzialni za koordynowanie procesów usamodzielniania wychowanków, podawali, że jedynie od 5 do 7% wychowanków wyznaczało rodziców na opiekunów swojego procesu usamodzielnienia.

Podsumowanie

Wychowankowie placówek dla nieletnich poddawani długotrwałemu i skomplikowanemu procesowi oddziaływań opiekuńczo-wychowawczych, edukacyjnych oraz resocjalizacyjnych mieliby zdecydowanie większą szansę na skuteczne zakończenie swojej terapii, gdyby była ona wspierana przez ich rodziców lub opiekunów. Prowadzona wobec podopiecznych ośrodków wychowawczych resocjalizacja w znacznym stopniu była ograniczona z uwagi na niski stopień uczestniczenia w nim rodziców (opiekunów). Aktywizacja rodzin do współpracy z młodzieżowymi ośrodkami wychowawczymi wydaje się jednym z kluczowych problemów, który utrudnia poprawę terapii prowadzonej w tych instytucjach. Zrealizowane badania jednoznacznie wskazują, że rodzice (opiekunowie) podopiecznych placówek w bardzo ograniczonym stopniu wspomagali swoje dzieci w oddziaływaniach prowadzonych na terenie ośrodków. Ich udział w obradach zespołów czy uroczystych spotkaniach, na które dostawali imienne zaproszenia, był znikomy – mimo kierowanych ku nim różnorodnym inicjatywom. Nie byli oni chętni

udzielania pomocy na usamodzielnienie, kontynuowanie nauki oraz zagospodarowanie (Dz. U. poz. 954).

do współpracy, rzadko interesowali się postępami swoich dzieci w edukacji czy też prowadzonej terapii. Brak zainteresowania podopiecznymi ze strony ich rodzin niestety mocno odzwierciedla się w funkcjonowaniu nieletnich zarówno w placówkach, jak i poza nimi. Wychowankowie, mający świadomość niskiego poziomu zaangażowania się swoich rodziców lub opiekunów w oddziaływania, które prowadzone były wobec nich w ośrodkach, nie czuli wsparcia z ich strony. Rodzina, która powinna mieć decydujące znaczenie w procesie ich wychowania i socjalizacji, powtórnie nie dawała im szans na prawidłowe funkcjonowanie społeczne – w wielu wypadkach właśnie negatywny wpływ rodziny stał się podstawą umieszczenie ich w placówce. Wydaje się, że do prowadzenia skutecznego procesu resocjalizacji nieletnich nieodzowna jest rodzina ze swoim przemożnym wpływem na sposób i jakość społecznego funkcjonowania człowieka.

Bibliografia

Braun-Gałkowska M., *Psychologia domowa*, Warmińskie Wydawnictwo Diecezjalne, Olsztyn 1990.

Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.

Kamiński A., *Sport jako metoda pracy z nieletnimi w warunkach placówki resocjalizacyjnej*, [w:] I. Bieńkowska, I. Fajfer-Kruczek (red.), *Resocjalizacja, probacja, praca penitencjarna*, t. 1, Arka, Cieszyn 2014.

Kamiński A., Zajęcka B., *Resocjalizacja nieletnich w warunkach młodzieżowego ośrodka wychowawczego – teraźniejszego i przyszłość*, [w:] A. Jaworska (red.), *Resocjalizacja, zagadnienia prawne, społeczne i metodyczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.

Konopczyński M., *Metody twórczej resocjalizacji*, PWN, Warszawa 2010.

Obwieszczenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 25 stycznia 2002 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich. (Dz. U. Nr 11, poz. 109 z późn. zm.).

Paszkiewicz A., *Moda na agresję – ustawki wśród młodzieży*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2011, nr 10.

Rachalska W., *O miłości i rodzinie*, PZWS, Warszawa 1973.

Rembowski J., *Rodzina w świetle psychologii*, WSiP, Warszawa 1978.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 maja 2011 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach (Dz. U. Nr 109, poz. 631).

Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży

niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. poz. 1578).
Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 3 sierpnia 2012 r. w sprawie udzielania pomocy na usamodzielnienie, kontynuowanie nauki oraz zagospodarowanie (Dz. U. poz. 954).
Satir V., *Rodzina. Tu powstaje człowiek*, tłum. Ł. Ochmańska, M. Trzebiatowska, GWP, Gdańsk 2000.
Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, PWN, Warszawa 2010.
Topij-Stempińska B., *Rodzina i jej przemiany na przestrzeni wieków*, [w:] A. Błasiak, E. Dybowska (red.), *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny*, WAM, Kraków 2010.
Tyszka Z., *Rodziny współczesne w Polsce*, Wydawnictwo IWZZ, Warszawa 1982.
Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich z 26 października 1982 r. (Dz. U. Nr 35, poz. 228 z późn. zm.).
Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. Nr 149, poz. 887).
Ziemska M., *Rodzina a osobowość*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1977.

doi: 10.34616/wwr.2018.3.273.305

„Wychowanie w Rodzinie" t. XIX (3/2018)

nadesłany: 29.11.2018 r. – przyjęty: 18.01.2019 r.

Edyta ZIERKIEWICZ*

Mąż w roli nieformalnego opiekuna chorującej żony. Analiza wizerunków mężczyzn w reportażach dotyczących raka piersi w prasie kobiecej

The husband as an informal caregiver of a chronically ill wife. Analysis of men's representations in features on breast cancer in the women's magazines

Streszczenie

Choroba nowotworowa zdiagnozowana u żony/matki oddziałuje na cały system rodzinny i zaburza jego funkcjonowanie. Do niedawna jednak rak piersi był przez kobiety traktowany jak ich prywatny kłopot – rzadko rozmawiały o swojej chorobie z mężami, a przed dziećmi ją zatajały. Najczęściej wsparcia szukały u matek i sióstr lub w stowarzyszeniach pacjenckich. Zmiany zachodzące obecnie w polskim społeczeństwie sprzyjają pojawieniu się większej otwartości i intymności w małżeństwie, również w sytuacji choroby doświadczanej przez żonę. W Polsce nie prowadzono jeszcze badań naukowych dotyczących kwestii angażowania się mężów w rolę nieformalnego opiekuna żony z rakiem piersi, co najwyżej zauważano, że stanowią oni najważniejsze źródło wsparcia dla chorujących partnerek. Zagadnienie diadycznego radzenia sobie jest od co najmniej dwóch dekad badane na Zachodzie, w Polsce natomiast ogólnie wspominają o nim jedynie mass media.

* e-mail: edyta.zierkiewicz@uwr.edu.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska. ORCID: 0000-0003-0312-874X

Cel badań: Celem przeprowadzonych badań było zidentyfikowanie pozycji podmiotowych, na których lokowani są mężowie chorujących żon opisywani w reportażach prasowych o doświadczeniu raka piersi. Dokonanie analizy miało także pomóc odpowiedzieć na pytanie, czy ukazywane relacje małżeńskie stanowią warty promowania w polskim społeczeństwie przykład diadycznego radzenia sobie z chorobą u żony.

Metoda: W badaniach wykorzystano metodę krytycznej analizy dyskursu i koncentrowano się na badaniu pozycji podmiotowych mężów chorujących żon.

Wyniki i wnioski: Badaniom poddano cztery reportaże prasowe opisujące przeżycia kobiet z rakiem piersi, które ukazały się między wrześniem a listopadem, a więc wtedy, gdy mass media realizują społeczną misję podnoszenia świadomości w zakresie tej choroby. Krytyczna analiza dyskursu prasowego pozwoliła zidentyfikować trzy główne pozycje podmiotowe mężów podejmujących „pracę małżeńską", którą trudno opisać jednoznacznie jako diadyczne radzenie sobie z rakiem piersi u żony. Prasa kobieca publikuje reportaże ukazujące przemiany w relacji małżeńskiej, a przy tym, co typowe dla tego rodzaju mass mediów, nie uznaje ich zachodzenia.

Słowa kluczowe: rak piersi, diadyczne radzenie sobie, prasa kobieca

Abstract

Cancer diagnosed in a wife/mother affects the entire family system, disrupting its functioning. Until recently, however, breast cancer was treated by women as their private trouble – they rarely talked about their illness with their husbands, and concealed it from their children. Most often, they sought support from mothers and sisters or in patient associations. The changes currently taking place in Polish society are conducive to the appearance of greater openness and intimacy in marriage, also in the situation of illness suffered by a wife. In Poland, no scientific research has yet been carried out regarding the issue of husbands' involvement in the role of an informal caregiver of a wife with breast cancer, at most it was noted that husbands constitute the most important source of support for chronically ill partners. The issue of dyadic coping has been studied in the West for at least two decades, while in Poland only mass media mentioned it.

The aim: The aim of the study was to identify the subject positions offered to husbands of sick wives, described in features in women's magazines on the experience of breast cancer. The analyses were also supposed to provide an answer to the question of whether the marital relationships shown are a proper example of dyadic coping with a wife's illness in Polish society.

Method: The study used the method of critical discourse analysis and focused on examining the subject positions of husbands of chronically ill wives.

Results and conclusions: Four features from women's magazines describing the experiences of women with breast cancer were subjected to research. These features appeared between September and November, that is when mass media implement a social mission to raise awareness about breast cancer. Critical analysis of the press discourse has identified three main subject positions of the husbands who take up "marital work", which cannot be described explicitly as

dyadic coping with breast cancer in their wives. The women's magazines published features showing the changes within the marriage, and at the same time, as is typical of this type of mass media, does not acknowledge its occurrence.

Keywords: breast cancer, dyadic coping, women's magazines

Choroba w rodzinie. Wprowadzenie

Sytuacja choroby bez względu na to, kogo dotyka osobiście, zawsze ma charakter rodzinny[1] – może tylko z wyjątkiem niektórych osób żyjących w pojedynkę. Tak zwana poważna choroba, utrudniająca funkcjonowanie we wcześniej pełnionych rolach społecznych, stanowi czynnik destabilizujący rodzinę – oddziałuje bowiem na jej strukturę, funkcje, organizację, status materialny itd.[2]. Szczególnie destrukcyjnie na wywiązywanie się przez rodzinę ze swoich zadań wpływa choroba żony/matki[3], co można zaobserwować zwłaszcza w społeczeństwach patriarchalnych, w których to na kobiety nakładana jest odpowiedzialność za dbanie o ognisko domowe. W tradycyjnych rodzinach obowiązki męża/ojca mają charakter ekonomiczny, reprezentacyjny i ochronny, dlatego najczęściej pełnione są

[1] Zob. np. C. E. Lethborg, D. Kissane, W. I. Burns, *'It's not the easy part'. The experience of significant others of women with early stage breast cancer at treatment completion*, „Social Work in Health Care" 2003, vol. 37, nr 1, s. 63–85, https://doi.org/10.1300/J010v37n01_04 [dostęp: 21.12.2019]; E. Mazurek, *Rak piersi w rodzinie wyzwaniem dla badań biograficznych*, [w:] K. Kuryś-Szyncel (red.), *Rodzinne (re)konstrukcje i transmisje w perspektywie biograficznej*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2017, s. 69–87.

[2] B. K. Budziszewska [i in.], *Psychologiczne problemy rodziny pacjentów z chorobami nowotworowymi krwi w koncepcji systemowej*, „Acta Haematologica Polonica" 2005, vol. 36, nr 3, s. 317–325, http://pthit.pl/Acta_Haematologica_Polonica,Choroba_nowotworowa_Rodzina_Koncepcja_systemowa_zaloba,263.html [dostęp: 21.12.2019]; M. Buchbinder, J. Longhoffer, K. McCue, *Family routines and rituals when a parent has cancer*, „Families Systems & Health" 2009, vol. 27, nr 3, s. 213–227, https://doi.org/10.1037/a0017005 [dostęp: 21.12.2019]; K. Woźniak, D. Iżycki, *Cancer. A family at risk*, „Przegląd Menopauzalny" 2014, vol. 13, nr 4, s. 253–261, https://doi.org/10.5114/pm.2014.45002 [dostęp: 21.12.2019].

[3] Por. np. B. A. Hilton, J. A. Crawford, M. A. Tarko, *Men's perspectives on individual and family coping with their wives' breast cancer and chemotherapy*, „Western Journal of Nursing Research" 2000, vol. 22, nr 4, s. 438–459, https://doi.org/10.1177/019394590002200405 [dostęp: 21.12.2019]; K. Weingarten, M. Worthen, *Unreliable bodies. A follow-up twenty years later by a mother and daughter about the impact of illness and disability on their lives*, „Family Process" 2017, vol. 56, nr 1, s. 262–277, https://doi.org/10.1111/famp.12197 [dostęp: 21.12.2019].

przez nich poza rodziną. O zabezpieczenie odpowiedniego klimatu emocjonalnego w rodzinie i o sprawny przebieg codziennego życia wszystkich członków tej niewielkiej wspólnoty troszczy się żona/matka. Można powiedzieć, że on strzeże stabilności i trwałości rodziny przed zagrożeniami zewnętrznymi, a ona – przed wewnętrznymi.

W momencie gdy żona/matka zapada na chorobę przewlekłą (tu: raka piersi) i zawiesza – choćby na krótki czas – pełnienie swoich ról społecznych, rodzina doświadcza znaczących trudności[4]. Oprócz tego, że codzienne życie rodziny nie toczy się już tak gładko, jak wcześniej (gdyż znacznemu zakłóceniu ulegają nie tylko rutyna, lecz także rytuały dotychczas spajające rodzinę[5]), a na zdrowych członków rodziny spadają nowe obowiązki, to wszyscy zmagają się z różnymi negatywnymi emocjami, związanymi przede wszystkim z psycho-fizycznym stanem chorej[6]. Rodzina jako system społeczny przeżywa wtedy kryzys, który przebiega na trzech poziomach: indywidualnym, interpersonalnym oraz wspólnotowym/systemowym[7]. To rozpoznanie tylko pozornie jest oczywiste, ponieważ jeszcze do niedawna pod adresem kobiety chorej na raka piersi formułowano oczekiwania, by samodzielnie mierzyła się z problemami powodowanymi jej pogarszającym się stanem zdrowia[8]. Co więcej, zarówno w literaturze naukowej, jak i w dyskursie popularnym pojawiały się głosy przekonujące

[4] K. D. Fergus, R. E. Gray, *Relationship vulnerabilities during breast cancer. Patient and partner perspectives*, „Psycho-Oncology" 2009, vol. 18, nr 12, s. 1311–1322, https://doi.org/10.1002/pon.1555 [dostęp: 21.12.2019]; A. F. Gibson [i in.], *'...My biggest worry now is how my husband is going to cope'. Women's relational experiences of cancer 'care' during illness*, „Journal of Gender Studies" 2018, vol. 27, nr 8, s. 901–913, https://doi.org/10.1080/09589236.2017.1340154 [dostęp: 21.12.2019].

[5] M. Buchbinder, J. Longhoffer, K. McCue, *Family routines*..., dz. cyt.

[6] P. Zielazny, M. Zarzeczna-Baran, A. Wojtecka, *System rodzinny a nowotwór – wybrane zagadnienia*, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu" 2013, vol. 19, nr 4, s. 439–444, http://www.monz.pl/System-rodzinny-a-nowotwor-wybrane-zagadnienia,73432,0,1.html [dostęp: 21.12.2019].

[7] J. S. Rolland, *Cancer and the family. An integrative model*, „Cancer" 2005, vol. 104, nr S11, s. 2584–2595, https://doi.org/10.1002/cncr.21489 [dostęp: 21.12.2019].

[8] J. Brennan, *Adjustment to cancer – coping or personal transition*, „Psycho-Oncology" 2001, vol. 10, nr 1, s. 1–18, https://doi.org/10.1002/1099-1611(200101/02)10:1<1::AID-PON484>3.0.CO;2-T [dostęp: 21.12.2019]; A. F. Gibson, *The social reception of women with cancer*, „Qualitative Health Research" 2017, vol. 27, nr 7, s. 983–993, https://doi.org/10.1177/1049732316637591 [dostęp: 21.12.2019].

o tym, że skuteczna adaptacja kobiety do życia po leczeniu raka piersi polega na restytuowaniu stanu sprzed choroby[9]. Subiektywnie oceniany stopień normalizacji życia rodzinnego służył za swego rodzaju wskaźnik wyzdrowienia – i pacjentki, i chorującego przez nią systemu rodzinnego.

Raka piersi trudno jednak uznać za rozdział w czyjejś „księdze życia" czy epizod w funkcjonowaniu rodziny, który zamyka się wyjściem matki/żony z roli chorego wraz z zakończeniem leczenia medycznego. Choroba onkologiczna jest tak silnym przeżyciem dla rodziny, że powoduje przekształcenie jej systemu i wpływa na zmianę współtworzących go jednostek. W Polsce jeszcze przed mniej więcej dekadą trudno było zaobserwować tę przemianę, ponieważ rak był uważany za społeczne tabu i fakt jego pojawienia się w rodzinie był ukrywany przed obcymi. Obecnie – z powodu różnych akcji społecznych nagłaśnianych w środkach społecznego przekazu, systematycznego organizowania medycznych programów przesiewowych (od 2009 r.), publicznej (w tym na oddziałach szpitalnych) aktywności członkiń stowarzyszeń pacjenckich (Amazonek) itp. – rak piersi jest już zupełnie inaczej postrzegany i opisywany w mediach, zarówno tych tradycyjnych, jak i elektronicznych. Dodatkowo upowszechnienie wiedzy medycznej powoduje, że ludzie zdrowi posiadają większą świadomość jatrogennych konsekwencji leczenia raka, jakie ponoszą chorzy, to znaczy tego, że chirurgiczne usunięcie guza czy na przykład przyjęcie chemoterapeutyków nie jest obojętne dla organizmu pacjentki, a bywa wręcz bardzo szkodliwe. Oznacza to, że wyleczenia z raka nie można rozumieć jako powrotu do stanu sprzed choroby, tak w kontekście zdrowia żony/matki, jak funkcjonowania rodziny.

Gdy choruje dorosła kobieta, to głównym źródłem wsparcia dla niej jest jej życiowy partner (zwykle mąż) lub życiowa partnerka[10]. Zaangażowanie się

[9] Zob. np. S. Drageset, T. Ch. Lindstrøm, K. Underlid, *"I just have to move on". Women's coping experiences and reflections following their first year after primary breast cancer surgery*, „European Journal of Oncology Nursing" 2016, vol. 21, https://doi.org/10.1016/j.ejon.2015.10.005 [dostęp: 21.12.2019]; N. Sanchez, H. Jones, *"Less than a wife". A study of polycystic ovary syndrome content in teen and women's digital magazines*, „Journal of Medical Internet Research" 2016, vol. 18, nr 6, e89, s. 1–14, https://www.jmir.org/2016/6/e89/ [dostęp: 21.12.2019].

[10] Zob. np. S. M. Allen, F. Goldscheider, D. Ciambrone, *Gender roles, marital intimacy, and nomination of spouse as primary caregiver*, „The Gerontologist" 1999, vol. 39, nr 2, s. 50–158, https://doi.org/10.1093/geront/39.2.150 [dostęp: 21.12.2019]; B. A. Hilton, J. A. Crawford, M. A. Tarko, *Men's perspectives*..., dz. cyt.; K. Struthers-Montford [i in.],

męża w opiekę nad pacjentką jest zjawiskiem stosunkowo nowym[11], a może raczej dopiero od niedawna nagłaśnianym. Wydaje się, że wcześniej chore starały się ukrywać swoje dolegliwości, także przed najbliższymi, z lęku przed odrzuceniem[12]. W polskim społeczeństwie przez lata funkcjonowało przekonanie, że kobieta po amputacji piersi nie jest w pełni kobietą[13] i dlatego jej mąż miał niepisane prawo do porzucenia jej. Chore – w Stanach Zjednoczonych od połowy lat 50., a w Polsce od lat 80. XX w. – w tajemnicy i na własną rękę musiały organizować sobie pomoc medyczną i rehabilitacyjną oraz wsparcie informacyjne i emocjonalne. Podstawowym środowiskiem, w którym mogły realizować swoje potrzeby, były stowarzyszenia pacjenckie, skupiające osoby z podobnymi do ich doświadczeniami[14]. Początkowo jednak (to znaczy w Polsce jeszcze w latach 90.) uczestniczenie w spotkaniach klubu Amazonek wzbudzało u wielu pacjentek silny lęk[15] wynikający z obawy, że będą identyfikowane jako chore i z tego powodu – stygmatyzowane oraz izolowane.

Media na froncie walki z chorobą

Zmiana społecznego podejścia do raka piersi – z negatywnego na pozytywne, akceptujące lub choćby neutralne – zachodziłaby w Polsce bardzo powoli, gdy-

'All I can do is help'. Transition experiences of male spouse caregivers of women with breast cancer, „Canadian Oncology Nursing Journal" 2016, vol. 26, nr 4, s. 312–317, http://www.canadianoncologynursingjournal.com/index.php/conj/article/view/720 [dostęp: 21.12.2019].

[11] A. F. Gibson [i in.], *'...My biggest worry...*, dz. cyt.

[12] Por. J. Taylor-Brown [i in.], *Partner abandonment of women with breast cancer. Myth or reality?*, „Cancer Practice" 2000, vol. 8, nr 4, s. 160–164, https://doi.org/10.1046/j.1523-5394.2000.84004.x [dostęp: 21.12.2019]; A. Syse, Ø. Kravdal, *Does cancer affect the divorce rate?*, „Demographic Research" 2007, vol. 16, art. 15, s. 469–492, https://www.demographic-research.org/volumes/vol16/15/default.htm [dostęp: 21.12.2019].

[13] K. A. Mika, *Po odjęciu piersi*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 1995; E. Mazurek, *Rak piersi i emocje. Małżonkowie wobec decyzji o rekonstrukcji piersi u żony*, „Przegląd Pedagogiczny" 2016, nr 2, s. 227–240.

[14] Zob. E. Zierkiewicz, K. Wechmann, *Życie od nowa. Społeczne zaangażowanie Amazonek – aktywnych pacjentek*, Federacja Stowarzyszeń „Amazonki", Poznań 2016.

[15] Zob. np. M. Salamon, *Przewodnicząca klubu kobiet „odradzających się z popiołów"*, [w:] E. Zierkiewicz, *Rozmowy o raku piersi. Trzy poziomy konstruowania znaczeń choroby*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2010, s. 158–173.

by nie media masowe, które na wzór swoich zachodnich odpowiedników zaczęły promować logo różowej wstążki. Jako pierwszy ten symbol świadomości raka piersi na swoich łamach zamieścił w 1997 r. „Twój Styl" – miesięcznik adresowany do kobiet. Oczywiście temat tego schorzenia podejmowany był w mediach wcześniej, ale we wspomnianym roku nastąpił zauważalny zwrot w przekazywaniu informacji dotyczących raka piersi w środkach społecznego przekazu. Wtedy bowiem po raz pierwszy w jednoznaczny sposób chorobę onkologiczną (postrzeganą jako schorzenie, a więc będącą problemem medycznym, nie moralnym) uczyniono tematem wartym debaty publicznej i działań społeczno-politycznych. Poza tym, co równie istotne, ukazano okaleczenia cielesne, które powstawały po interwencjach ratowniczych (czyli po zastosowanych metodach leczenia, przede wszystkim mastektomii). Ten swoisty akt odwagi komercyjnych mediów okazał się przypadkowy, a może raczej przedwczesny – redakcje czasopism kobiecych uznały, że polskie odbiorczynie nie są gotowe na przyswojenie sobie tak transgresyjnego przekazu i nie kontynuowały pokazywania choroby w taki, dość szokujący, sposób[16].

Różowa wstążka, maskująca grozę okaleczenia i odwracająca uwagę od trwogi egzystencjalnej, okazała się ratunkiem dla prasy kobiecej. Już pod koniec lat 90. zdjęcia czy ilustracje odnoszące się do raka zastąpiono w mediach łatwymi i przyjemnymi w recepcji zdjęciami młodych, półnagich i najpewniej zdrowych (tj. z obydwiema piersiami) kobiet, opowieściami o „dzielnych wojowniczkach", które wygrały z rakiem, oraz wspomnianym symbolem. Warto zauważyć, że fotografie kobiet chirurgicznie pozbawionych piersi w pewnym sensie pozostawały w sprzeczności z artykułami o treści medycznej, które wtedy dominowały i nadal przeważają w prasie kobiecej, a dotyczącymi programów profilaktycznych i – przedstawianych jako skuteczne – metod leczenia raka[17].

[16] Zob. K. Kaszuba, *„Twój Styl" adaptuje amerykańską modę na raka piersi*, [w:] E. Zierkiewicz, *Rozmowy o raku piersi. Trzy poziomy konstruowania znaczeń choroby*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2010, s. 35–43.

[17] Zob. np. S. C. Jones, *Coverage of breast cancer in the Australian print media. Does advertising and editorial coverage reflect correct social marketing messages?*, „Journal of Health Communication" 2004, vol. 9, nr 4, s. 309–325, https://doi.org/10.1080/10810730490468441 [dostęp: 21.12.2019]; E. Zierkiewicz, *Prasa jako medium edukacyjne. Kulturowe reprezentacje raka piersi w czasopismach kobiecych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

Rak piersi dzięki zaangażowaniu mediów, zwłaszcza prasy kobiecej, został nie tylko zdetabuizowany, lecz wręcz wykreowany na ważne doświadczenie w życiu pacjentek (niczym swoisty ryt przejścia), potencjalnie przynoszące wiele tak zwanych wtórnych zysków. Wśród takich benefitów z bycia chorą na raka piersi – na razie dostrzeganych tylko przez same pacjentki, a pomijanych przez prasę kobiecą – można uznać między innymi wzrost intymności w relacji z mężem, poprawę komunikacji w związku czy wzmocnienie wzajemnego przywiązania[18].

Diadyczne radzenie sobie

Kategoria **diadycznego radzenia sobie** wprowadzona została do (psychologicznej) literatury przedmiotu dość niedawno, czyli około roku 2000[19]. Miała ona umożliwić adekwatne opisywanie identyfikowanych procesów zmagania się z chorobą onkologiczną – nie samodzielnie przez pojedynczych pacjentów, ale wspólnie z bliskimi, w relacjach interpersonalnych[20].

Wcześniej, to znaczy do połowy lat 90. (a w Polsce co najmniej dekadę dłużej), koncentrowano się na badaniu indywidualnych strategii radzenia sobie ze stresującymi sytuacjami (w tym z chorobą onkologiczną)[21]. Bliscy

[18] Zob. np. J. M. Ussher [i in.], *The gendered construction and experience of difficulties and rewards in cancer care*, „Qualitative Health Research" 2013, vol. 23, nr 7, s. 900–915, https://doi.org/10.1177/1049732313484197 [dostęp: 21.12.2019].

[19] Zob. G. Bodenmann, *Dyadic coping. A systemic-transactional view of stress and coping among couples. Theory and empirical findings*, „Revue Europe´enne de Psychologie Appliqu´e" 1997, vol. 47, nr 2, s. 137–140; G. Bodenmann, *Dyadic coping and its significance for marital functioning*, [w:] T. A. Revenson, K. Kayser, G. Bodenmann (red.), *Couples coping with stress. Emerging perspectives on dyadic coping*, APA, Washington 2005, s. 33–50.

[20] Zob. T. A. Revenson [i in.], *Caregiving in the illness context*, Palgrave Macmillan, Londyn 2016, s. 1–14.

[21] Por. B. A. Hilton, *The relationship of uncertainty, control, commitment, and threat of recurrence to coping strategies used by women diagnosed with breast cancer*, „Journal of Behavioral Medicine" 1989, vol. 12, nr 1, s. 39–54, https://doi.org/10.1007/BF00844748 [dostęp: 21.12.2019]; E. Maunsell, J. Brisson, L. Deschênes, *Social support and survival among women with breast cancer*, „Cancer" 1995, vol. 76, nr 4, s. 631–637, https://doi.org/10.1002/1097-0142(19950815)76:4<631::AID-CNCR2820760414>3.0.CO;2-9 [dostęp: 21.12.2019]; M. Pasek, R. Jackowska, *Strategie radzenia sobie w chorobie kobiet po mastektomii*, [w:] G. Dębska, J. Jaśkiewicz (red.), *Interdyscyplinarne aspekty nauk o zdrowiu*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2010, s. 235–249; B. Baczewska

pacjentek z rakiem piersi byli uważani za najważniejsze, choć nie jedyne, źródło wsparcia[22]. W badaniach między innymi stwierdzano, że mężowie dostarczają żonom potrzebnych informacji, oferują wsparcie instrumentalne (na przykład dowożenie na leczenie do szpitala) oraz swoją bliskość, ale nie zauważano jeszcze, że oni sami – w sposób pośredni – podlegają złożonemu i negatywnemu wpływowi choroby. W niektórych opracowaniach naukowych sygnalizowano natomiast, że część z nich nie wywiązuje się ze swoich małżeńskich obowiązków wobec chorującej żony, odmawia żonie pomocy lub stara się zdystansować od trudnej sytuacji w rodzinie[23].

[i in.], *Strategie radzenia sobie z chorobą nowotworową w okresie chemioterapii*, „Journal of Education, Health and Sport" 2016, vol. 6, nr 11, s. 205–220, http://ojs.ukw.edu.pl/index.php/johs/article/view/3987 [dostęp: 21.12.2019]; D. Rogala, K. Sobieralska-Michalak, E. Deja, *Strategie radzenia sobie z chorobą wśród kobiet z nowotworem piersi*, [w:] M. Maciąg, B. A. Nowak (red.), *Choroby cywilizacyjne i społeczne XXI w. Przegląd i badania*, Tygiel, Lublin 2016, s. 118–135.

[22] F. M. Lewis, *Strengthening family supports cancer and the family*, „Cancer" 1990, vol. 65, nr S3, s. 752–759, https://acsjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1097-0142 [dostęp: 21.12.2019]; A. D. Vinokur, D. Vinokur-Kaplan, *„In sickness and in health". Patterns of social support and undermining in older married couples*, „Journal of Ageing and Health" 1990, vol. 2, nr 2, s. 215–241, https://doi.org/10.1177/089826439000200205 [dostęp: 21.12.2019]. Zob. też: S. W. Kinsinger [i in.], *Perceived partner support and psychosexual adjustment to breast cancer*, „Psychology & Health" 2011, vol. 26, nr 12, s. 1571–1588, https://doi.org/10.1080/08870446.2010.533771 [dostęp: 21.12.2019]; K. Kurowska, I. Adamczyk, *Rola wsparcia i zachowań zdrowotnych w zmaganiu się kobiet z rakiem piersi*, „Current Gynecologic Oncology" 2014, vol. 12, nr 4, s. 278–289, http://www.ginekologia.pl/index.php/wydawnictwa/2014-vol-12-no-4/rola-wsparcia-i-zachowan-zdrowotnych-w-zmaganiu-sie-kobiet-z-rakiem-piersi [dostęp: 21.12.2019]; L. Zabłocka-Żytka, *Zapotrzebowanie na wsparcie wśród kobiet po leczeniu chirurgicznym z powodu nowotworu piersi. Jakiego wsparcia i od kogo oczekują pacjentki?*, „Psychoonkologia" 2018, vol. 22, nr 2, s. 50–62, https://doi.org/10.5114/pson.2018.82620 [dostęp: 21.12.2019].

[23] M. Hagedoorn [i in.], *Failing in spousal caregiving. The 'identity-relevant stress' hypothesis to explain sex differences in caregiver distress*, „British Journal of Health Psychology" 2002, vol. 7, nr 4, s. 481–494, https://doi.org/10.1348/135910702320645435 [dostęp: 21.12.2019]; E. M. Sawin, *'My husband would not help me, so I was driving over there'. Older rural women experiencing breast cancer with a nonsupportive intimate partner*, „Rural Remote Health" 2010, vol. 10, nr 4, s. 1536–1548, www.rrh.org.au/journal/article/1536 [dostęp: 21.12.2019]; M. Dagan, *Spousal support and changes in distress over time in couples coping with cancer. The role of personal control*, „Journal of Family Psychology" 2011, vol. 25, nr 2, s. 310–318, https://doi.org/10.1037/a0022887 [dostęp: 21.12.2019].

Pojawienie się w dyskursie naukowym takich terminów, jak **współpacjent** czy **pacjent drugiego rzędu** (ang. *second-order patient*[24]), **wspólna choroba** (ang. *we-disease*[25]), **nieformalny opiekun**, **diadyczne radzenie sobie** (ang. *dyadic coping*), spowodowało, że mężowie lub partnerzy kobiet z rakiem piersi zostali docenieni w swoich wysiłkach – zarówno w tych dostrzeganych, jak i w tych niewidocznych (ang. *visible/invisible support*[26]), a także rozpoznani jako potencjalnie narażeni na wiele negatywnych konsekwencji sprawowania opieki[27]. Okazało się, że nie wszyscy mężczyźni przejawiają zachowania ucieczkowe lub unikają zaangażowania w bliską i serdeczną relację z chorującą żoną. Być może tacy „niezawodni" mężowie stanowili większość, jednakże właściwemu oszacowaniu liczebności tej grupy nie sprzyjał klimat społeczny[28]. Zmianę sytuacji umożliwiły zachodzące niejako równolegle procesy polityczno-kulturowe, w tym wprowadzenie urlopów tacierzyńskich[29], zidentyfikowanie nowego modelu tożsamościowego – tak zwanej opiekuńczej męskości[30], stwierdzenie, że coraz więcej mężczyzn podejmuje role tradycyjnie przypisywane

[24] M. S. Lederberg, *The family of the cancer patient*, [w:] J. C. Holland (red.), *Psycho-oncology*, Oxford University Press, Nowy Jork – Oxford 1998, s. 981–993; S. M. Bigatti [i in.], *Breast cancer in a wife. How husbands cope and how well it works*, „Cancer Nursing" 2011, vol. 34, nr 3, s. 193–201.

[25] K. Kayser, L. E. Watson, J. T. Andrade, *Cancer as a "we-disease". Examining the process of coping from a relational perspective*, „Families, Systems & Health" 2007, vol. 25, nr 4, s. 404–418, https://www.researchgate.net/publication/232479255 [dostęp: 21.12.2019].

[26] A. J. Belcher [i in.], *Daily support in couples coping with early stage breast cancer. Maintaining intimacy during adversity*, „Health Psychology" 2011, vol. 30, nr 6, s. 2, https://doi.org/10.1037/a0024705 [dostęp: 21.12.2019].

[27] Por. np. Q. P. Li, A. Y. Loke, *The positive aspects of caregiving for cancer patients. A critical review of the literature and directions for future research*, „Psycho-Oncology" 2013, vol. 22, nr 11, s. 2399–2407, https://doi.org/10.1002/pon.3311 [dostęp: 21.12.2019]; M. M. Clark [i in.], *Caregivers of patients with cancer fatigue. A high level of symptom burden*, „American Journal of Hospice & Palliative Medicine" 2014, vol. 31, nr 2, s. 121–125, https://doi.org/10.1177/1049909113479153 [dostęp: 21.12.2019].

[28] J. Taylor-Brown [i in.], *Partner abandonment*..., dz. cyt.

[29] Zob. np. R. E. Hryciuk, E. Korolczuk, *Konteksty upolitycznienia macierzyństwa i ojcostwa we współczesnej Polsce*, [w:] R. E. Hryciuk, E. Korolczuk (red.), *Niebezpieczne związki. Macierzyństwo, ojcostwo i polityka*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2015, s. 11–41.

[30] K. Suwada, *Męskości opiekuńcze. Zaangażowanie w ojcostwo a rekonstrukcja modeli męskości*, „Miscellanea Anthropologica et Sociologica" 2017, vol. 18, nr 2, s. 77–90, http://repozytorium.umk.pl/handle/item/4705 [dostęp: 21.12.2019].

kobietom[31], a związane z pielęgnowaniem czy nawiązaniem silnej więzi emocjonalnej z niemowlęciem i inne.

Obecnie w Stanach Zjednoczonych i krajach Europy Zachodniej prowadzi się bardzo wiele badań nad sytuacją mężów udzielających wsparcia żonom z rakiem piersi lub włączonych we wspólne radzenie sobie z jej (czy może raczej z ich) chorobą[32]. W Polsce to zagadnienie prawie nie występuje w literaturze przedmiotu oraz dyskursie potocznym czy popularnym (na przykład medialnym). Z tego powodu brakuje ofert profesjonalnej pomocy skierowanej do nieformalnych opiekunów kobiet po leczeniu raka piersi oraz do instytucji publicznych odciążających ich w najtrudniejszych zadaniach, a także rzeczowych informacji wyjaśniających im, jak funkcjonować w nowej roli[33]. Bardzo pilna staje się więc kwestia wsparcia mężczyzn udzielających wsparcia, ponieważ są oni jednocześnie konfrontowani z koniecznością rekonstruowania swojej tożsamości płciowej (do czego polska kultura ich nie przygotowuje) oraz z brakiem podstawowych kompetencji w zakresie wykonywania pracy opiekuńczej (ang. *work of care-giving*) jako trudu czy może raczej wyrazu miłości (ang. *labour of love*[34]).

W związku z tym wszystkie doniesienia medialne dotyczące włączenia się mężczyzn w proces leczenia/zdrowienia swoich żon/partnerek wydają się znaczące i warte zauważenia czy wręcz nagłośnienia. Postaci troszczących się mężów ukazane w mediach mogą się stać dla mężczyzn zagubionych z powodu kryzysu zdrowotnego w ich rodzinie – modelami roli, a dla wszyst-

[31] U. Kluczyńska, *Mężczyźni w pielęgniarstwie. W stronę męskości opiekuńczej*, Wydawnictwo UM, Poznań 2017.

[32] Por. np. M. K. Falconier [i in.], *Dyadic coping and relationship satisfaction. A meta-analysis*, „Clinical Psychology Review" 2015, vol. 42, s. 28–46, https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.07.002 [dostęp: 21.12.2019]; M. J. Traa [i in.], *Dyadic coping and relationship functioning in couples coping with cancer. A systematic review*, „British Journal of Health Psychology" 2015, vol. 20, nr 1, s. 85–114, https://doi.org/10.1111/bjhp.12094 [dostęp: 21.12.2019]; S. Ahmad [i in.], *The closer 'we' are, the stronger 'I' am. The impact of couple identity on cancer coping self-efficacy*, „Journal of Behavioral Medicine" 2017, nr 40, s. 403–413, https://doi.org/10.1007/s10865-016-9803-1 [dostęp: 21.12.2019].

[33] E. Zierkiewicz, E. Mazurek, *Couples dealing with breast cancer. The role of husbands in supporting their wives*, „Studia Humanistyczne AGH" 2015, vol. 14, nr 2, s. 95–116, https://doi.org/10.7494/human.2015.14.2.95-116 [dostęp: 21.12.2019].

[34] N. K. Dalmer, *'Add info and stir'. An institutional ethnographic scoping review of family care-givers' information work*, „Ageing & Society" 2018, vol. 40, nr 3, s. 1–27, https://doi.org/10.1017/S0144686X18001125 [dostęp: 21.12.2019].

kich odbiorców – zwiastunami zmiany czy choćby tylko sygnałem, że opiekuńcze (niehegemoniczne) męskości są akceptowane i warte naśladowania[35].

Założenia badań własnych

Drukowane opowieści o chorowaniu – własnym lub bliskiej osoby, w formie reportaży prasowych czy książkowych patografii – zdobyły już pewną popularność wśród polskich czytelników. Narracyjna forma przedstawiania doświadczenia choroby (na przykład raka piersi) wydaje się zarówno atrakcyjna, jak i nośna – pozwala odbiorcom z jednej strony przeżywać trudne chwile z bohaterami opowieści, z drugiej – lepiej zapamiętać informacje na temat samej choroby i jej leczenia, aby wykorzystać je w przyszłości[36]. Narratyzowanie doświadczenia choroby pozwala także – nie wprost – skierować do czytelników określone ideologiczne przekazy, które będą oddziaływać na ich przekonania o naturze choroby (na przykład utwierdzać w tym, że schorzenie jest śmiertelne, przewlekłe lub wyleczalne), o właściwych postawach wobec jej pojawienia się (na przykład przeczekać niepokój wywołany zaobserwowanym potencjalnym objawem czy zgłosić się do lekarza) albo o sposobach budowania i umacniania bliskich więzi podczas chorowania. Dyskurs prasowy sugeruje więc czytelniczkom, jak rozumieć własne doświadczenia i jak się do nich odnosić. Nie oznacza to jednak, że indywidualne sposoby odczytywania przekazu prasowego muszą być zgodne z prezentowaną przez mass media wizją świata. Niemniej warto dodać, że dyskurs, definiowany jako konstruowany w języku spójny system znaczeń, wpływa na pojawianie się w społeczeństwie określonych zagadnień, a tym samym

[35] Por. E. Kangas, A. M. Lämsä, M. Jyrkinen, *Is fatherhood allowed? Media discourses of fatherhood in organizational life*, „Gender, Work and Organization" 2019, vol. 26, nr 10, s. 1433–1450, https://doi.org/10.1111/gwao.12352 [dostęp: 21.12.2019]; N. Araüna, I. Tortajada, C. M. Willem, *Portrayals of caring masculinities in fiction film. The male caregiver in Still mine, Intouchables and Nebraska*, „Masculinities and Social Change" 2018, vol. 7, nr 1, s. 82–102, https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/mcs/article/view/2749 [dostęp: 21.12.2019].

[36] Por. A. Hinnant, M. E. Len-Riós, R. Young, *Journalistic use of exemplars to humanize health news*, „Journalism Studies" 2013, vol. 14, nr 4, s. 539–554, https://doi.org/10.1080/1461670X.2012.721633 [dostęp: 21.12.2019].

może przyczyniać się do myślenia, mówienia i działania w konkretny sposób[37]. Stąd, poprzez reżimy prawdy, sprawowana jest nad jednostkami (na przykład partnerami chorujących kobiet) kontrola. Artykuły na temat raka piersi, zwłaszcza reportaże, dostarczają czytelnikom wiedzy, która prawdopodobnie będzie oddziaływała na ich emocje i wyobraźnię, a przez to – także na decyzje i postępowanie. Skuteczność tych oddziaływań jest większa, gdy pozycje podmiotowe wytwarzane przez dyskurs są odbiorcom na swój sposób bliskie, znajome[38]. Dzięki temu czytelniczka utożsamiająca się w pewnym stopniu z bohaterką reportażu chętniej wykorzysta jej historię zarówno do nadania sensu chorobie (zgodnie z podsuwaną jej perspektywą ideologiczną), jak i do negocjowania własnych tożsamości[39].

Krytyczna analiza dyskursu zastosowana w badaniach pozwoliła ocenić, jak na łamach prasowych reportaży przedstawia się doświadczenie raka piersi w diadzie małżeńskiej/rodzinie, a także – odpowiedzieć na pytanie o to, jakie pozycje podmiotowe w dyskursie prasowym zajmują mężowie chorujących żon. W przypadku tej drugiej kwestii najpierw należy zwrócić uwagę na sposób ujęcia wydarzeń, w których pojawiają się mężowie kobiet z rakiem piersi, oraz na to, jak są w nie angażowani. Trzeba też rozważyć, czy konstruowane w dyskursie tożsamości mogą u potencjalnych odbiorców wywołać zakłopotanie lub zdziwienie, czy też raczej będą się im jawić się jako zrozumiałe/oczywiste[40]. „Pozycja podmiotu jest tworzona, kiedy jednostki w interakcji używają dyskursu do negocjowania pozycji (tj. tożsamo-

[37] Zob. np. E. Kangas, A. M. Lämsä, M. Jyrkinen, *Is fatherhood allowed?*, dz. cyt.

[38] K. R. McGannon [i in.], *Breast cancer representations in Canadian news media. A critical discourse analysis of meanings and the implications for identity*, „Qualitative Research in Psychology" 2016, vol. 13, nr 2, s. 188–207, https://doi.org/10.1080/14780887.2016.1145774 [dostęp: 21.12.2019].

[39] Por. np. E. de Gregorio Godeo, *Critical discourse analysis as an analytical resource for cultural studies. Exploring the discursive construction of subject positions in British men's magazines' problem pages*, „Revista Alicantina de Estudios Ingleses" 2006, nr 19, s. 83–100, http://dx.doi.org/10.14198/raei.2006.19.06 [dostęp: 21.12.2019]; B. Gough, *Try to be healthy, but don't forgo your masculinity. Deconstructing men's health discourse in media*, „Social Science & Medicine" 2006, vol. 63, nr 9, s. 2476–2488, https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2006.06.004 [dostęp: 21.12.2019].

[40] M. Wetherell, *Positioning and interpretative repertoires. Conversation analysis and post-structuralism in dialogue*, „Discourse & Society" 1998, vol. 9, nr 3, s. 394, https://doi.org/10.1177/0957926598009003005 [dostęp: 21.12.2019].

ści) dla samych siebie i dla innych”[41]. W konsekwencji dyskurs wpływa na to, co będę one mogły robić, mówić, a nawet myśleć. Dyskurs przyczynia się więc do zajmowania przez nie określonych pozycji podmiotowych lub przydzielenia im pewnych ról społecznych[42].

Korpus analizowanych przekazów prasowych składał się z artykułów opublikowanych między 1 września a 30 listopada 2019 r., a więc w okresie, który w kalendarzu mediów jest poświęcony podnoszeniu świadomości raka piersi. Celowo dobierane artykuły musiały spełnić dodatkowe trzy kryteria: a) należeć do gatunku prasowego reportażu, b) przedstawiać historię kobiety z rakiem piersi, c) wspominać o mężu chorującej bohaterki. W sumie zebrano 31 tekstów, z których do badań zakwalifikowane zostały tylko cztery reportaże – opublikowane w tygodniku „Przyjaciółka” oraz miesięcznikach „Poradnik Domowy”, „Zdrowie” i „Historie z Życia”. Każde z wymienionych czasopism reprezentuje inny typ: tradycyjny, poradnikowy, medyczny i konfesyjny, ale założonymi odbiorcami ich wszystkich są kobiety.

Jednostką analizy był cały artykuł. Wytypowane reportaże były wielokrotnie uważnie czytane. Kodowanie przekazów służyło do zidentyfikowania dominujących tematów, ale tylko część z nich – ta odnosząca się do celu niniejszych badań – została omówiona w dalszej części tekstu. W trakcie analizy koncentrowano się na treści reportaży (tj. tym, co zostało w nich zaprezentowane) oraz strategiach dyskursywnych służących do narratywizowania doświadczenia choroby (w tym aktywności podejmowanych przez pojawiające się w nich osoby) i konstruowania pozycji podmiotowych.

Analiza wyników badań

Rak w reportażach prasowych. Omówienie kwestii ogólnych

Wszystkie reportaże wybrane do badania opowiadają historie pacjentek onkologicznych, posiadających rodziny oraz funkcjonujących w rolach matek

[41] C. L. Scheuer, A. J. Mills, *Discursivity and media constructions of the intern. Implications for pedagogy and practice*, „Academy of Management Learning & Education” 2016, vol. 15, nr 3, s. 458, https://doi.org/10.5465/amle.2014.0358 [dostęp: 21.12.2019]. Tłumaczenie własne autorki.

[42] Tamże, s. 457–458.

i, poza jedną, w rolach żon. W czterech artykułach opowiedziano łącznie o sześciu kobietach, w tym o jednej zmarłej na raka piersi (tę opowieść wykluczono z dalszych analiz, ponieważ została przedstawiona z perspektywy dorosłej córki, która przyznała, że posiadała bardzo ograniczony kontakt z matką). Informacje o sytuacji życiowej głównych bohaterek podawane są hasłowo (por. tabela 1).

Tabela. 1. Informacje o sytuacji życiowej bohaterek badanych reportaży
Table 1. Research data concerning life situations of the women presented in the magazine features

Lp.	Imię, nazwisko i wiek bohaterki reportażu	Dane męża (imię, wiek, wykonywany zawód)	Dzieci	Sytuacja zawodowa bohaterki
1.	Anita Biedrzycka (z Poznania), 39 lat	Mariusz, 37 lat, dyspozytor w firmie sprzątającej	Trojaczki: Alan, Borys, Klaudia (5 lat)	(Obecnie) nie pracuje
2.	Aleksandra Borucka, 38 lat	Mirek (brak informacji)	Mikołaj (3 lata), Hania (około roku)	(Obecnie) nie pracuje
3.	Janina (brak nazwiska), 55 lat	Paweł (brak informacji)	Dwoje dorosłych dzieci	(Obecnie) nie pracuje
4.	Agnieszka (brak nazwiska), 43 lata	brak informacji; bohaterka rozwiodła się jeszcze przed zachorowaniem	Artur (11 lat)	Sprzedawczyni w sklepie obuwniczym
5.	Martyna Leńska, 43 lata (postać fikcyjna)	Przemek (brak informacji)	(brak informacji)	(Obecnie) nie pracuje

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Kobiety przedstawione w reportażach prasowych – poza jedną – nie należą do grupy wiekowej, która objęta jest programem badań populacyjnych. Z ustaleń epidemiologicznych wynika, że najbardziej narażone na zachorowanie na raka piersi są kobiety w wieku 50–69 lat. Bohaterki analizowanych artykułów znajdują się więc w grupie o średnim lub niskim ryzyku. Krajowy Rejestr Nowotworów podaje, że w 2016 r. raka piersi wykryto u 598 kobiet w wieku 35–39 lat i u 1093 kobiet w wieku 40–44 lat. Dla porównania warto dodać, że najstarsza z opisanych bohaterek, 55-letnia Janina („Poradnik Domowy"), także nie należy do grupy najbardziej narażonej

na zdiagnozowanie raka piersi (2304 wykryte przypadki w jej grupie wiekowej) – tę bowiem stanowią kobiety w wieku 60–64 lata (3039) i 65–69 lat (2989)[43]. Jak wynika z licznych badań, wiele przekazów medialnych mylnie sugeruje, że w zasadzie ryzykiem raka piersi zagrożone są wszystkie kobiety, także te najmłodsze[44]. Publikowanie tego rodzaju dezinformacji, wywołujących lęk u czytelniczek i przesadną obawę o własne zdrowie, wydaje się działaniem celowym, ponieważ towarzyszy im jawnie i wielokrotnie powtarzane zalecenie, by nie lekceważyć objawów i jak najszybciej udać się do lekarza[45]. Głównym powodem rozpowszechniania takich „danych" jest wiek założonych odbiorczyń prasowych przekazów – w zależności od czasopisma to około 30, 40, 50 lub 55 lat.

W analizowanych reportażach oprócz danych orientujących czytelniczki w sytuacji życiowej bohaterek (a przy tym sugerujących autentyczność publikowanych) pojawiają się – o wiele ważniejsze z punktu widzenia nadawców – informacje dotyczące wykrycia i leczenia raka (zob. tabela 2).

Tabela 2. Informacje o chorobie oraz sposobach jej rozpoznawania i leczenie u bohaterek reportaży
Table 2. Research data concerning disease and the medical methods of recognizing and treating it in women presented in the magazine features

Lp.	Wiek wykrycie raka u bohaterki reportażu	Metody diagnozowania choroby	Metody leczenia
1.	26 lat – zmiany do obserwacji 28 lat – diagnoza raka 35 lat – diagnoza wznowy raka 38 lat – rozpoznanie przerzutów	– USG piersi – biopsja – rezonans – badanie kości (scyntygrafia)	– chemioterapia – operacja chirurgiczna (prawdopodobnie mastektomia) – hormonoterapia – radioterapia

[43] Krajowy Rejestr Nowotworów, http://onkologia.org.pl/raporty/#tabela_nowotwor_wg_wieku [dostęp: 21.12.2019].

[44] Por. np. W. Burke [i in.], *Misleading presentation of breast cancer in popular magazines*, „Effective Clinical Practice" 2001, vol. 4, nr 2; R. MacKenzie [i in.], *"No respecter of youth". Over-representation of young women in Australian television coverage of breast cancer*, „Journal of Cancer Education" 2010, vol. 25, nr 4, s. 565–570.

[45] Zob. C. Szczylik, *Szalone pomysły? Polska Partia Amazonek i postulat uruchomienia mechanizmów systemowych w opiece zdrowotnej*, [w:] E. Zierkiewicz, *Rozmowy o raku piersi. Trzy poziomy konstruowania znaczeń choroby*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2010, s. 103–107.

Lp.	Wiek wykrycie raka u bohaterki reportażu	Metody diagnozowania choroby	Metody leczenia
2.	33 lata – samodzielne wykrycie guza podczas kąpieli 36 lat – powtórne samodzielne wyczucie guza w piersi i powiększonych węzłów chłonnych 37 lat – diagnoza raka (rozsiany nowotwór, zwapnienia)	– USG piersi (zapewnianie specjalistki, że to nie rak) – USG piersi po ponad dwóch latach – mammografia – biopsja gruboigłowa – diagnoza receptora HER2+	– chemioterapia i lek blokujący receptor HER2+ (po tym guz wykazywał echogeniczność – remisja choroby) – mastektomia
3.	51 lata – wykrycie podczas mammografii, diagnoza raka (drugi stopień zaawansowania)	– USG piersi (nic nie wykazało) – mammografia	– mastektomia i usunięcie węzłów (uniepełnosprawnienie ręki) – chemioterapia – oczekiwanie na implant (tj. na rekonstrukcję piersi)
4.	42 lata – brak informacji dotyczących wykrycia i diagnozy	brak informacji	– operacja (miesiąc temu) – radioterapia (obecnie) – oczekiwanie na chemioterapię
5	41 lata – samodzielne wykrycie guza podczas mierzenia w sklepie stanika, kupowanego z myślą o mężu z okazji ich drugiej rocznicy ślubu	– USG piersi – mammografia – tomografia komputerowa – biopsja gruboigłowa (diagnoza: rak przewodowy inwazyjny sutka, najczęstsza histopatologiczna postać raka, średni stopień złośliwości, negatywny HER2 – co świadczy to tym, że guz nie rośnie szybko, przerzuty w dwóch węzłach, ale brak przerzutów odległych)	– operacja chirurgiczna (wycięcie guza z marginesem tkanek zdrowych), pierwotnie przełożona z powodu przeziębienia bohaterki – hormonoterapia – tamoxifen (ponieważ receptory estrogenowe i progesteronowi są dodatnie) – bez chemioterapii (ponieważ tę stosuje się u pacjentek, u których nie stwierdzono receptorów estrogenowych i progesteronowych lub gdy potrzebna jest natychmiastowa odpowiedź ogólnoustrojowa na leczenie)

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Zestawienie danych dotyczących raka piersi u bohaterek analizowanych artykułów (zwłaszcza historii fikcyjnej, nr 5; „Historie z Życia"), zaprezentowane w postaci tabeli, pozwala zauważyć, że czytelniczki prasy kobiecej

zarzucane są dużą ilością informacji medycznych. Warto dodać, że *gros* artykułów opublikowanych od września do listopada 2019 r. w polskich czasopismach adresowanych do kobiet to teksty medyczne (w tym wywiady z lekarzami) – reportaże opisujące życie zwyczajnych osób należą do mniejszości.

Jeszcze do niedawna w prasie kobiecej starano się oddzielać specjalistyczne i potoczne przekazy na temat zdrowia/schorzeń. Pierwszy rodzaj służył celom medycznym (zdrowiu publicznemu), a drugi – praktycznym i rozrywkowym. Analizowane reportaże należą jednak do innego, nowo uformowanego gatunku prasowego. Stanowią bowiem przykład swoistego amalgamatu – ujętej w formę narracyjną reklamy profilaktyki medycznej w zakresie raka piersi. Dominacja dyskursu medycznego nad dyskursem stylu życia, a jeszcze wyraźniej nad – bardzo rzadko występującym – dyskursem ekonomii politycznej zaznaczyła się w prasowych artykułach na temat rozmaitych dolegliwości zdrowotnych już na początku lat 90.[46]. Obecnie „rama profesjonalna" to jedyny możliwy sposób ujmowania zagadnień psychosomatycznych w prasie kobiecej (w szczególności dotyczy to artykułów na temat raka piersi). Z tego powodu nie powinno dziwić profesjonalne słownictwo z zakresu diagnostyki medycznej (na przykład biopsja gruboigłowa) w „historyjkach" z życia zwyczajnych kobiet. Co więcej, fachowe określenia nie są nigdzie definiowane ani wyjaśniane. Jedynym odstępstwem w narracji było użycie potocznego wyrażenia „badanie kości" („Przyjaciółka") zamiast pojęcia scyntygrafii, która jest wykonywana w przypadku podejrzenia przerzutów raka.

Medyczny sposób ujmowania choroby – dominujący współcześnie w prasie kobiecej – zawęża perspektywę oglądu indywidualnego doświadczenia do specjalistycznego procesu jej diagnozowania i leczenia. Wzmianki o tym, co się dzieje poza gabinetami lekarzy, są mało istotne z punktu widzenia nadawców – pojawiają się jednak w artykułach, ponieważ są atrakcyjne dla czytelniczek, które w przypadku braku informacji na temat życia osobistego bohaterek opisywanych historii mogłyby nie podjąć lektury lub szybko jej zaniechać. Paradoksalnie dla kobiet (zarówno chorują-

[46] Por. J. N. Clarke, *Media portrayal of disease from the medical, political economy and lifestyle perspectives*, „Qualitative Health Research" 1991, vol. 1, nr 3, s. 287–308, https://doi.org/10.1177/104973239100100302 [dostęp: 21.12.2019].

cych bohaterek, jak i dla czytelniczek reportaży) spotkania z lekarzami to drobne (najczęściej rzadkie i krótkotrwałe) incydenty w ich codzienności. Nawet jeśli sam proces diagnozowania i leczenia choroby trwa kilka miesięcy lub lat, a choroba (w tym schorzenie w remisji) odciska swoje piętno na ekspacjentce, to w dalszym ciągu główną przestrzeń jej życia stanowi rzeczywistość pozamedyczna.

Reprezentacje mężów pacjentek z rakiem piersi

Nie we wszystkich reportażach prasowych opisujących doświadczenia kobiet z rakiem piersi, które ukazały się pomiędzy 1 września a 30 listopada 2019 r., wspominano o ich partnerach. Tylko w czterech artykułach pojawiły się wzmianki na temat pomocy udzielanej przez mężczyzn swoim chorującym żonom.

Wybrane artykuły prezentują mężów w rolach nieformalnych opiekunów, ale poświęca się im stosunkowo niewiele miejsca w całej historii. Na pierwszym planie znajdują się przeżycia pacjentki – narratorki, która walczy z rakiem, a właściwie na razie stara się przetrwać. Trzy z czterech reportaży opisują swoiste pogranicze świata medycznego i codziennego: jedna z bohaterek dopiero co wyszła ze szpitala, dwie są w trakcie leczenia uzupełniającego, a u innej rozpoznano przerzuty. Zatem tylko jedna z opisywanych kobiet może nazwać siebie, i to z ostrożnością, „przeżytniczką" (ang. *breast cancer survivor*) – leczenie zakończyła bowiem zaledwie cztery lata temu. Bohaterki analizowanych reportaży znajdują się więc nadal w sytuacji, w której potrzebują doraźnej pomocy – nie podjęły pracy zawodowej i są na utrzymaniu mężów. Tylko jedna z nich zmuszona jest pracować zawodowo, mimo że jest w trakcie leczenia (radioterapia) – wynika to z jej sytuacji życiowej: ma 11-letniego syna i jest po rozwodzie (nad czym ubolewa i winę za rozpad związku przypisuje sobie).

Doświadczenie raka piersi w reportażach ukazane jest w wymiarze indywidualnym – kobieta przeżywa je sama, tak na poziomie afektywnym (szok, lęk, nadzieja), jak somatycznym (samodzielnie wyczuty guzek, ból, ręka niepełnosprawna po operacji chirurgicznej). Zwykle też nikt jej nie towarzyszy w sytuacjach medycznych: na konsultacjach z lekarzem, przy

diagnozowaniu raka i podczas zabiegów leczniczych. Bohaterki dość obszernie opisują swoje przeżycia. W swoich relacjach przedstawiają siebie jako osoby sprawcze, decyzyjne, niezależne, choć zaskoczone kryzysem zdrowotnym, który się im przydarzył. Prezentowanie raka piersi z takiej właśnie perspektywy jest typowe dla prasy kobiecej[47].

Mężowie bohaterek reportaży występują w ich narracjach bardzo rzadko. Jeśli już się pojawiają, to dopiero w drugiej części opowieści (w pierwszej narratorki przedstawiają siebie i swój problem). W jednym przypadku mężczyzna jest obecny od początku do końca historii – jej fabuła została ograniczona do samego zdarzenia medycznego i nie ukazuje życia małżonków przed leczeniem i po jego zakończeniu („Historie z Życia"). Opisane w reportażach wydarzenia, w których mężczyźni wzięli udział, prezentuje tabela 3.

Tabela 3. Opisane w reportażach wydarzenia, w których brali udział mężowie bohaterek
Table 3. Events reported in the magazine features in which patients' husbands took part

Etap choroby, w ujęciu chronologicznym (miejsce zdarzenia)	Wydarzenie / zachowanie męża	Ilustracja (cytat)	Tytuł czasopisma
Diagnozowanie wykrytego przez żonę guzka w piersi (szpital)	Wspólne podjęcie działań w kierunku postawienia diagnozy; uspokajanie żony, rozwianie jej (bezpodstawnych) obaw	„Zadziałali szybko: USG, mammografia, tomografia komputerowa. – Nie martw się, kochanie. – Przemek pocieszał żonę. – W twojej rodzinie nie było nowotworów, to na pewno cysta".	„Historie z Życia"
Odbieranie wyniku diagnozy (szpital)	Uczestniczenie w rozmowie z lekarzem wyjaśniającym małżonkom kolejność postępowania medycznego w chorobie żony	„– Rak przewodowy inwazyjny sutka. – Po wykonaniu biopsji gruboigłowej Martyna i Przemysław Leńscy usłyszeli od onkologa diagnozę. [...] – Jakie żona ma szanse? – Przemek wreszcie był w stanie wydobyć z siebie głos".	„Historie z Życia"

[47] Por. M. A. Stewart, *Sensational kin. Family, normativity and women's weekly magazines*, „Journal of International Women's Studies", vol. 14, nr 4, s. 47–60, https://vc.bridgew.edu/jiws/vol14/iss4/5 [dostęp: 21.12.2019].

Etap choroby, w ujęciu chronologicznym (miejsce zdarzenia)	**Wydarzenie / zachowanie męża**	**Ilustracja (cytat)**	**Tytuł czasopisma**
Tuż po rozmowie z lekarzem o metodach leczenia (pod gabinetem lekarza)	Udzielenie żonie wsparcia emocjonalnego	„Gdy wyszli z gabinetu dr. Polańskiego, Martyna Leńska przytuliła się do męża i jęknęła: – Umrę?".	„Historie z Życia"
Tuż przed operacją (szpital)	Odwiedzenie chorej żony na oddziale; błędne interpretowanie samopoczucia żony; uspokajanie żony przekonanej o własnej śmierci; nierozumienie jej zachowania	„Gdy przyszedł w odwiedziny, niewiele mówiła. Źle się czuje, pomyślał, wysoka temperatura zmęczy każdego. – Przyniosłem sok pomarańczowy. Napijesz się? – Ja z tego nie wyjdę. – Co ty opowiadasz, kochanie? – Mężczyzna się zdziwił. – Jestem słaba. – Usuną guza i wrócisz do dawnego życia! – Nie, nie wygram z tym. Co się stało?".	„Historie z Życia"
Tuż przed operacją (szpital)	Złość na żonę i kłótnia małżeńska (z powodu pomysłu żony, by znalazł sobie inną kobietę)	„– Co ty za bzdury opowiadasz? – Przemek aż uniósł się na krześle. – Bredzisz! Jaka kobieta? Opanuj się!".	„Historie z Życia"
Zakończenie leczenia (dom)	Wspólne świętowanie po otrzymaniu informacji o dobrych wynikach; oświadczyny	„Wypiliśmy z Mirkiem wino"; „Mirek ze wspólnych zdjęć, zrobił filmik z podpisami, zakończony pytaniem, czy za niego wyjdę".	„Zdrowie"
Tuż po wykryciu przerzutów i otrzymaniu informacji o konieczności podjęcia dalszego leczenia (dom)	Rozmowa z pełną frustracji żoną o potrzebnym jej – lecz niedostępnym ze względów finansowych – leku; uspokajanie jej; wyrażenie bezradności wobec problemu	„Załamała się. Ale mąż uspokajał ją: »Spróbujemy zdobyć to, czego potrzebujesz«. […] – Ćwierć miliona złotych to dla nas kwota astronomiczna – mówi 37-letni Mariusz. – Nie do przeskoczenia".	„Przyjaciółka"

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

W tabeli umieszczono wszystkie fragmenty tekstów, w których bohaterki czterech analizowanych reportaży prasowych opisywały działania

podejmowane przez ich mężów. Zidentyfikowane wydarzenia (w sumie osiem) zostały ujęte – na wzór artykułów – w porządku chronologicznym i w ramie biomedycznej. Te – bardzo pobieżne – wzmianki pokazują, że mężowie wspierali swoje żony na każdym etapie procesu zmagania się z rakiem: byli przez nie od razu wtajemniczani w problem (tj. informowani o samodzielnie wykrytym guzku), towarzyszyli im podczas wizyt diagnostycznych, odwiedzali je w szpitalu przed operacją i po jej zakończeniu, wspólnie z nimi świętowali ogłoszenie końca leczenia i wspierali je, gdy okazywało się, że stwierdzono remisję choroby. W reportażach napomyka się także, że w czasie leczenia żon mężowie przejmowali ich domowe obowiązki.

Można stwierdzić, że opisywani mężowie byli obecni w sytuacjach, które powszechnie uważa się za nienaturalne, niewłaściwe dla mężczyzn, a wymagające od nich umiejętności opiekuńczych i pielęgnacyjnych, przypisywanych zazwyczaj kobietom. Cytowane fragmenty reportaży nie dostarczają jednak podstaw do podtrzymania tej tezy. Właściwie to mężczyźni są zabierani przez swoje żony na wizyty lekarskie i przymuszani do odwiedzania ich w szpitalu. Można też przypuszczać, że wysłuchują ich obaw o własne zdrowie i życie oraz o przyszłość wspólnej rodziny przede wszystkim po to, by uniknąć utarczek i pretensji. Narratorki nie wyrażają wprost krytyki pod adresem mężów, ale z ich opowieści wynika, że nie czują się zrozumiane ani właściwie wspierane. Dowodzą tego przykładowe wypowiedzi: „Potrzebowałam wsparcia, opieki, wyjaśnienia wielu kwestii. Na własnej skórze przekonałam się, że tuż po diagnozie człowiek jest totalnie zagubiony"; „[…] przez kilka dni po mastektomii nie patrzyłam w ogóle w lustro. Nie byłam w stanie. […] Kiedy poczułam, że jestem już na to gotowa, obejrzałam się dokładnie i postanowiłam, że spróbuję zaakceptować swoje nowe ciało. To nowa ja, po prostu trochę inna" („Zdrowie"). Wydaje się, że więcej empatii i wsparcia emocjonalnego bohaterki reportaży doświadczyły od pacjentek, które poznały w szpitalu, od Amazonek, które spotkały w stowarzyszeniach pacjenckich, oraz od swoich krewnych (zwłaszcza matek) i przyjaciółek („Zdrowie", „Poradnik Domowy")[48]. Mężowie, wciągani w pełne niepokoju rozmowy, przede wszystkim uspokajali

[48] Por. S. M. Allen, F. Goldscheider, D. Ciambrone, *Gender roles*..., dz. cyt.

lub pocieszali swoje żony, próbowali uciąć temat i zminimalizować wagę ich problemu zdrowotnego[49].

Uważna analiza przedstawianych w reportażach wydarzeń, a w szczególności sposobów, w jakie mężczyźni angażowali się w relacje z żonami, ujawnia, że ich związek nadal pozostaje dość tradycyjny. Podobnie pisze między innymi Melanie Stewart, która dowodzi, że prasa kobieca opowiada o zachodzącej zmianie społecznej (w tym zmieniającej się rodzinie), a jednocześnie przemilcza lub maskuje ją fantazjami o stabilnym, normalnym świecie i dobrym, domowym życiu[50]. W przypadku przytoczonych artykułów zmiana wzoru rodzinnego polega na tym, że mężowie nie wycofują się – dosłownie czy symbolicznie – z relacji z żoną, że są obok, gdy zmaga się z chorobą, przy tym nie uczestniczą jednak w pełni i z zaangażowaniem w jej doświadczeniach. Tylko w fikcyjnej opowieści („Historie z Życia") została użyta – w kilku miejscach – liczba mnoga, co sugeruje czytelniczkom, że małżonkowie wspólnie/diadycznie radzili sobie z zaistniałą sytuacją („Zadziałali szybko", „Martyna i Przemysław Leńscy usłyszeli od onkologa diagnozę", „Gdy wyszli z gabinetu dr. Polańskiego, Martyna Leńska przytuliła się do męża"). Pozostałe pacjentki – autentyczne osoby, których historie i zdjęcia można znaleźć w internecie – nie używają w swoich narracjach liczby mnogiej: one działały, a mężowie za nimi podążali. Można się zastanawiać, w jakim stopniu te prasowe opowieści podtrzymują stereotypy wystraszonych swoją chorobą kobiet oraz zdystansowanych emocjonalnie mężczyzn, a w jakim – je przełamują, kiedy ukazują dzielne pacjentki i sprawcze żony/matki oraz towarzyszących im w radzeniu sobie z kryzysem, choć nieco biernych, mężów.

Mężowie opisywani w reportażach funkcjonują, w zależności od przebiegu zdarzeń, w trzech rolach – to znaczy są lokowani na trzech pozycjach podmiotowych: a) towarzysza żony, podążającego za nią w życiu – a więc także w jej zmaganiach z własną chorobą; b) „typowo męskiego" partnera, odbiorcy żalów i negatywnych emocji swojej drugiej połowy, ale nie-

[49] Por. np. M. Heijmans, D. de Ridder, J. Bensing, *Dissimilarity in patients' and spouses representations of chronic illness. Exploration of relations to patient adaptation*, „Psychology and Health" 1999, vol. 14, nr 3, s. 451–466, https://doi.org/ 10.1080/08870449 90840 7340 [dostęp: 21.12.2019].

[50] M. A. Stewart, *Sensational kin*, dz. cyt., s. 50.

rozumiejącego jej, przymuszającego się do jej słuchania; c) „uspokajacza" tłumiącego wybuchy emocjonalne żony, minimalizującego wagę problemu. Z innych badań wynika, że wielu mężczyzn opisuje siebie jako niedostrzegających czy nierozpoznających emocji żony, ale chroniących ją (i rodzinę), oraz jako rozwiązujących ich wspólne, pilne problemy[51].

Mężowie i żony tworzą związki, które wydają się opierać na bliskości (byciu razem w różnych sytuacjach życiowych) i otwartej komunikacji (dzieleniu się negatywnymi emocjami, wspólnym omawianiu wszystkich spraw). Związki te okazują się jednak nie tyle partnerskie, co komplementarne: to kobiety więcej inwestują w nie wysiłku i bardziej angażują się w pracę emocjonalną na rzecz relacji, co często wymaga od nich rezygnacji z zaspokajania niektórych swoich potrzeb. W dodatku nie mogą w pełni skoncentrować się na walce z własną chorobą, ponieważ martwią się, że ich zdrowi mężowie nie poradzą sobie z obowiązkami domowymi[52].

Pomimo tej dostrzeżonej nierówności w angażowaniu się w relację małżeńską warto zaznaczyć, że opisana obecność mężów u boku chorej żony sygnalizuje zachodzenie dalszych zmian w rodzinie/małżeństwie. Mężowie nie są tylko gwarantami statusu materialnego rodziny i źródłem wsparcia instrumentalnego dla partnerek, ale coraz częściej stają się ich powiernikami (nawet jeśli niedoskonałymi), towarzyszami (nawet jeśli nieco biernymi) i „bezpiecznikami emocjonalnymi". Pary ukazane w analizowanych reportażach tworzą związki oparte na intymności, porozumieniu i przyjaźni, a jednocześnie formują model do naśladowania dla czytelniczek i czytelników zapoznających się z tymi przekazami.

Mężczyźni są coraz częściej zachęcani i, jak się wydaje, coraz chętniej uczą się podejmować pracę emocjonalną (ang. *emotional work*), a przez to – także pracę małżeńską (ang. *marriage work*) i pracę rodzinną (ang. f*amily work*), czyli między innymi okazywać uznanie kobietom/żonom (i własnym dzieciom), uważnie słuchać tego, kto coś mówi, wyrażać empatię (nawet jeśli jej nie odczuwają), troszczyć się oraz angażować się w rutynowe

[51] M. B. Thomeer, C. Reczek, D. Umberson, *Gendered emotion work around physical health problems in mid- and later-life marriages*, „Journal of Aging Studies" 2015, vol. 32, s. 18–19, https://doi.org/10.1016/j.jaging.2014.12.001 [dostęp: 21.12.2019].

[52] Por. A. F. Gibson [i in.], *'...My biggest worry...*, dz. cyt.

czynności domowe – codziennie, każdego roku[53]. Jak podkreślają Melissa Ames i Sarah Burcon[54], takiej wiedzy mężczyźni nie mogą czerpać z czasopism do nich adresowanych, ponieważ nie występują w nich artykuły dotyczące małżeństwa czy rodziny. Być może i ta sytuacja się zmieni, ponieważ w prasie kobiecej temat mężczyzn także nie funkcjonował od początku jej istnienia – pojawił się dopiero w latach 50. XX w.[55].

Zakończenie

Reportaże poruszające temat chorowania na raka piersi są regularnie publikowane w polskiej prasie kobiecej od końca lat 90. Opowieści te ukazują kobiety walczące i wygrywające z chorobą, która zagroziła ich życiu, a przez to – także ich rodzinie (jeśli bohaterki reportaży były żonami/matkami). Przekaz tych historii jest na ogół pozytywny. Ale mimo że z artykułów jednoznacznie wyłania się nadzieja i radość z odzyskanego zdrowia oraz ocalonego życia, to niezbyt przystają one do komercyjnego advertorialu. Głównym elementem spajającym historie o raku piersi z zawartością danego czasopisma kobiecego jest więc ich podbudowa ideologiczna, a to z jednej strony oznacza odwołanie się do tradycyjnie rozumianej kobiecości, a z drugiej – do indywidualizmu i pozytywnego myślenia. W prasie kobiecej unika się opowieści o zmarłych lub umierających pacjentkach, a także reportaży o stowarzyszeniach pacjenckich i działających w nich społecznie Amazonkach – aktywistkach. Brakuje w niej także historii kobiet, które walczą z rakiem wspólnie z partnerką życiową.

---

[53] M. Ames, S. Burcon, *How pop culture shapes the stages of a woman's life. From toddlers-in-tiaras to cougars-on-the-prowl*, Palgrave Macmillan, Nowy Jork 2016, s. 13. Por. też: F. M. Cancian, S. L. Gordon, *Changing emotion norms in marriage. Love and anger in U.S. women's magazines since 1900*, „Gender and Society" 1988, vol. 2, nr 3, s. 308–342.

[54] M. Ames, S. Burcon, *How pop culture…*, dz. cyt., s. 13–14.

[55] M. Temmerman, M. van de Voorde, *Absent husbands and whispering voices. A critical analysis of the representation of men in two popular Flemish women's magazines*, „Journal of Gender Studies" 2015, vol. 1, s. 3–17, https://doi.org/10.1080/09589236.2013.790799 [dostęp: 21.12.2019].

Choroba onkologiczna i doświadczające jej kobiety muszą dopasować się do medium, które je przedstawia. Warto dodać, że dotyczy to także deklarowanych przez bohaterki reportaży motywów podzielenia się swoją historią. W dyskursie medialnym akceptowana wydaje się przede wszystkim motywacja komercyjna: sprzedanie się dla chwilowej sławy czy chęć zarobienia na własnej tragedii (niektóre pisma oferują wynagrodzenia za opublikowaną historię). Dopuszczalny jest także swoisty barter: intymność bohaterki za uwagę czytelników, którą ta pierwsza będzie chciała skapitalizować (dla celów własnego leczenia). Podejrzana natomiast jest motywacja prospołeczna (dzielenie się własnymi doświadczeniami, by ostrzec inne kobiety przed zaniedbaniem swojego zdrowia) i aktywistyczna (promowanie działania w stowarzyszeniu pacjenckim).

Prasa kobieca poza tym, że jest kierowana do czytelniczek, to również przedstawia świat z żeńskiego punktu widzenia. Z tego względu bohaterkami dominującej liczby artykułów i reklam w tym medium są kobiety. Dom i rodzina kreowane są na szczególnie interesujące dla nich tematy; sporo miejsca poświęca się także eleganckiemu wyglądowi i dbałości o własne ciało. Czasopisma kobiece to swoiste poradniki dobrego życia dla damskiego grona odbiorców. Nic więc dziwnego, że formuła przekazów prasowych podporządkowana jest radzeniu – stąd kobiety w kolorowych magazynach zawsze radzą sobie z rozmaitymi kłopotami, a prasowi redaktorzy w stałych rubrykach doradzają czytelniczkom w wielu, prawdopodobnie ważnych dla nich, sprawach. Zagadnieniem, które objęte zostało uważnym nadzorem prasy kobiecej i współpracujących z nią specjalistów, jest zdrowie, a zwłaszcza kobiece choroby, w tym rak piersi. Czytelniczkom zazwyczaj otwarcie doradza się (na przykład poprzez odpowiedzi ekspertów na listy do redakcji), jak powinny pielęgnować swoje samopoczucie psychofizyczne i jak postępować w sytuacji wykrycia niepokojących objawów choroby. Często kieruje się do nich także niewyrażone wprost wskazania i sugestie co do zachowań zapobiegających chorobie, prozdrowotnego stylu życia i właściwych reakcji emocjonalnych na pojawienie się problemu. W tym drugim przypadku wykorzystuje się do tego celu przekazy narracyjne – historie czytelniczek lub fikcyjnych bohaterek, które zostały skonfrontowane z trudną sytuacją i znalazły sposób na skuteczne sobie z nią poradzenie. Taki właśnie *happyendowy* przebieg osobistych przeżyć, ujęty

w formę reportażu, czasami legitymizowany jest przez komentarz specjalisty (w ramce obok artykułu).

Do niedawna w tekstach prasowych w zasadzie nie wspominano o mężach pacjentek, jakby byli oni nieobecni w ich życiu osobistym, jakby choroba była przed nimi ukrywana. Z pewnością niektórzy mężczyźni nie potrafili lub nie chcieli podjąć roli nieformalnego opiekuna, a przy tym – samodzielnie zarządzać życiem rodziny (na czas leczenia i rekonwalescencji pacjentki). W dalszym ciągu prasa kobieca nie poświęca mężom wiele miejsca w opowieściach o walce z rakiem piersi, ale fakt, że wspomina się o nich w reportażach, wskazuje na proces przełamywania tabu czy kwestionowania tradycyjnych ról płciowych. Z badań prowadzonych pod koniec ubiegłego wieku wynika, że mężowie od dawna angażowali się w opiekę nad chorymi żonami[56], a z nowszych – sprzed paru ostatnich lat – można już wnioskować, że aktywny udział mężów w procesie odzyskiwania zdrowia przez ich żony sprzyja umacnianiu wzajemnej relacji, pogłębianiu intymności i satysfakcji z życia małżeńskiego[57]. Wydaje się, że niedługo prasa kobieca szerzej podejmie nowy temat tak zwanych opiekuńczych męskości (w sytuacji chorowania przez kobiety na raka piersi), choć zapewne będzie się starała ujmować go jak dotychczas – w normalizującym dyskursie rodzinnym[58].

Bibliografia podmiotowa

Grzelczak A., *Rak piersi – doświadczenie, które mnie zmieniło*, „Poradnik Domowy" 2019, nr 11, s. 78–81.

Karwat J., *Zaczynam drugie życie*, „Zdrowie" 2019, nr 10, s. 52–55.

Leńska M., *Szukała żony dla swojego męża*, „Historie życia. Szpitalny oddział ratunkowy" 2019, nr 1, s. 40–41.

Rajczak K., *Chcę i mam dla kogo żyć*, „Przyjaciółka" 2019, nr 20, s. 12–13.

[56] Por. np. S. M. Allen, F. Goldscheider, D. Ciambrone, *Gender roles*..., dz. cyt.

[57] Q. P. Li, Y. W. Mak, A. Y. Loke, *Spouses' experience of caregiving for cancer patients. A literature review*, „International Nursing Review" 2013, vol. 60, nr 2, s. 178–187, https://doi.org/10.1111/inr.12000 [dostęp: 21.12.2019]; J. M. Ussher, W. K. T. Wong, J. Perz, *A qualitative analysis of changes in relationship dynamics and roles between people with cancer and their primary informal carer*, „Health" 2011, vol. 15, nr 6, s. 650–667, https://doi.org/10.1177/1363459310367440 [dostęp: 21.12.2019]; S. Ahmad [i in.], *The closer 'we' are*..., dz. cyt.

[58] M. A. Stewart, *Sensational kin*, dz. cyt. s. 52.

Bibliografia przedmiotowa

Ahmad S. [i in.], *The closer 'we' are, the stronger 'I' am. The impact of couple identity on cancer coping self-efficacy*, „Journal of Behavioral Medicine" 2017, nr 40, https://doi.org/10.1007/s10865-016-9803-1 [dostęp: 21.12.2019].

Allen S. M., Goldscheider F., Ciambrone D., *Gender roles, marital intimacy, and nomination of spouse as primary caregiver*, „The Gerontologist" 1999, vol. 39, nr 2, https://doi.org/10.1093/geront/39.2.150 [dostęp: 21.12.2019].

Ames M., Burcon S., *How pop culture shapes the stages of a woman's life. From toddlers-in-tiaras to cougars-on-the-prowl*, Palgrave Macmillan, Nowy Jork 2016.

Araüna N., Tortajada I., Willem C. M., *Portrayals of caring masculinities in fiction film. The male caregiver in Still mine, Intouchables and Nebraska*, „Masculinities and Social Change" 2018, vol. 7, nr 1, https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/mcs/article/view/2749 [dostęp: 21.12.2019].

Baczewska B. [i in.], *Strategie radzenia sobie z chorobą nowotworową w okresie chemioterapii*, „Journal of Education, Health and Sport" 2016, vol. 6, nr 11, http://ojs.ukw.edu.pl/index.php/johs/article/view/3987 [dostęp: 21.12.2019].

Belcher A. J., *Daily support in couples coping with early stage breast cancer. Maintaining intimacy during adversity*, „Health Psychology" 2011, vol. 30, nr 6, https://doi.org/10.1037/a0024705 [dostęp: 21.12.2019].

Bigatti S. M. [i in.], *Breast cancer in a wife. How husbands cope and how well it works*, „Cancer Nursing" 2011, vol. 34, nr 3.

Bodenmann G., *Dyadic coping. A systemic-transactional view of stress and coping among couples. Theory and empirical findings*, „Revue Europe´enne de Psychologie Applique´e" 1997, vol. 47, nr 2.

Bodenmann G., *Dyadic coping and its significance for marital functioning*, [w:] T. A. Revenson, K. Kayser, G. Bodenmann (red.), *Couples coping with stress. Emerging perspectives on dyadic coping*, APA, Washington 2005.

Brennan J., *Adjustment to cancer – coping or personal transition*, „Psycho-Oncology" 2001, vol. 10, nr 1, https://doi.org/10.1002/1099-1611(200101/02)10:1<1::AID-PON484>3.0.CO;2-T [dostęp: 21.12.2019].

Buchbinder M., Longhoffer J., McCue K., *Family routines and rituals when a parent has cancer*, „Families Systems & Health" 2009, vol. 27, nr 3, https://doi.org/10.1037/a0017005 [dostęp: 21.12.2019].

Budziszewska B. K.[i in.], *Psychologiczne problemy rodziny pacjentów z chorobami nowotworowymi krwi w koncepcji systemowej*, „Acta Haematologica Polonica" 2005, vol. 36, nr 3, http://pthit.pl/Acta_Haematologica_Polonica,Choroba_nowotworowa_Rodzina_Koncepcja_systemowa_zaloba,263.html [dostęp: 21.12.2019].

Burke W. [i in.], *Misleading presentation of breast cancer in popular magazines*, „Effective Clinical Practice" 2001, vol. 4, nr 2.

Cancian F. M., Gordon S. L., *Changing emotion norms in marriage. Love and anger in U.S. women's magazines since 1900*, „Gender and Society" 1988, vol. 2, nr 3.

Clark M. M. [i in.], *Cancer caregiver fatigue. A high level of symptom burden*, „American Journal of Hospice & Palliative Medicine" 2014, vol. 31, nr 2, https://doi.org/10.1177/1049909113479153 [dostęp: 21.12.2019].

Clarke J. N., *Media portrayal of disease from the medical, political economy and lifestyle perspectives*, „Qualitative Health Research" 1991, vol. 1, nr 3, https://doi.org/10.1177/104973239100100302 [dostęp: 21.12.2019].

Dagan M. [i in.], *Spousal support and changes in distress over time in couples coping with cancer. The role of personal control*, „Journal of Family Psychology" 2011, vol. 25, nr 2, https://doi.org/10.1037/a0022887 [dostęp: 21.12.2019].

Dalmer N. K., *'Add info and stir'. An institutional ethnographic scoping review of family care-givers' information work*, „Ageing & Society" 2018, vol. 40, nr 3, https://doi.org/10.1017/S0144686X18001125 [dostęp: 21.12.2019].

Drageset S., Lindstrøm T. Ch., Underlid K., *"I just have to move on". Women's coping experiences and reflections following their first year after primary breast cancer surgery*, „European Journal of Oncology Nursing" 2016, vol. 21, https://doi.org/10.1016/j.ejon.2015.10.005 [dostęp: 21.12.2019].

Falconier M. K. [i in.], *Dyadic coping and relationship satisfaction. A meta-analysis*, „Clinical Psychology Review" 2015, vol. 42, https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.07.002 [dostęp: 21.12.2019].

Fergus K. D., Gray R. E., *Relationship vulnerabilities during breast cancer. Patient and partner perspectives*, „Psycho-Oncology" 2009, vol. 18, nr 12, https://doi.org/10.1002/pon.1555 [dostęp: 21.12.2019].

Gibson A. F. [i in.], *'...My biggest worry now is how my husband is going to cope'. Women's relational experiences of cancer 'care' during illness*, „Journal of Gender Studies" 2018, vol. 27, nr 8, https://doi.org/10.1080/09589236.2017.1340154 [dostęp: 21.12.2019].

Gibson A. F. [i in.], *The social reception of women with cancer*, „Qualitative Health Research" 2017, vol. 27, nr 7, https://doi.org/10.1177/1049732316637591 [dostęp: 21.12.2019].

Gough B., *Try to be healthy, but don't forgot your masculinity. Deconstructing men's health discourse in media*, „Social Science & Medicine" 2006, vol. 63, nr 9, https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2006.06.004 [dostęp: 21.12.2019].

Gregorio Godeo E. de, *Critical discourse analysis as an analytical resource for cultural studies. Exploring the discursive construction of subject positions in British men's magazines' problem pages*, „Revista Alicantina de Estudios Ingleses" 2006, nr 19, http://dx.doi.org/10.14198/raei.2006.19.06 [dostęp: 21.12.2019].

Hagedoorn M. [i in.], *Failing in spousal caregiving. The 'identity-relevant stress' hypothesis to explain sex differences in caregiver distress*, „British Journal of Health Psychology" 2002, vol. 7, nr 4, https://doi.org/10.1348/135910702320645435 [dostęp: 21.12.2019].

Heijmans M., Ridder D. de, Bensing J., *Dissimilarity in patients' and spouses representations of chronic illness. Exploration of relations to patient adaptation*, „Psychology and Health" 1999, vol. 14, nr 3, https://doi.org/10.1080/08870449908407340 [dostęp: 21.12.2019].

Hilton B. A., *The relationship of uncertainty, control, commitment, and threat of recurrence to coping strategies used by women diagnosed with breast cancer*, „Journal of Behavioral Medicine" 1989, vol. 12, nr 1, https://doi.org/10.1007/BF00844748 [dostęp: 21.12.2019].

Hilton B. A., Crawford J. A., Tarko M. A., *Men's perspectives on individual and family coping with their wives' breast cancer and chemotherapy*, „Western Journal of Nursing Research" 2000, vol. 22, nr 4, https://doi.org/10.1177/019394590002200405 [dostęp: 21.12.2019].

Hinnant A., Len-Riós M. E., Young R., *Journalistic use of exemplars to humanize health news*, „Journalism Studies" 2013, vol. 14, nr 4, https://doi.org/10.1080/1461670X.2012.721633 [dostęp: 21.12.2019].

Hryciuk R. E., Korolczuk E., *Konteksty upolitycznienia macierzyństwa i ojcostwa we współczesnej Polsce*, [w:] R. E. Hryciuk, E. Korolczuk (red.), *Niebezpieczne związki. Macierzyństwo, ojcostwo i polityka*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2015.

Jones S. C., *Coverage of breast cancer in the Australian print media. Does advertising and editorial coverage reflect correct social marketing messages?*, „Journal of Health Communication" 2004, vol. 9, nr 4, https://doi.org/10.1080/10810730490468441 [dostęp: 21.12.2019].

Kangas E., Lämsä A. M., Jyrkinen M., *Is fatherhood allowed? Media discourses of fatherhood in organizational life*, „Gender, Work and Organization" 2019, vol. 26, nr 10, https://doi.org/10.1111/gwao.12352 [dostęp: 21.12.2019].

Kaszuba K., *„Twój Styl" adaptuje amerykańską modę na raka piersi*, [w:] E. Zierkiewicz, *Rozmowy o raku piersi. Trzy poziomy konstruowania znaczeń choroby*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2010.

Kayser K., Watson L. E., Andrade J. T., *Cancer as a „we-disease". Examining the process of coping from a relational perspective*, „Families, Systems & Health" 2007, vol. 25, nr 4, https://www.researchgate.net/publication/232479255 [dostęp: 21.12.2019].

Kinsinger S. W. [i in.], *Perceived partner support and psychosexual adjustment to breast cancer*, „Psychology & Health" 2011, vol. 26, nr 12, https://doi.org/10.1080/08870446.2010.533771 [dostęp: 21.12.2019].

Kluczyńska U., *Mężczyźni w pielęgniarstwie. W stronę męskości opiekuńczej*, Wydawnictwo UM, Poznań 2017.

Krajowy Rejestr Nowotworów, http://onkologia.org.pl/raporty/#tabela_nowotwor_wg_wieku [dostęp: 21.12.2019].

Kurowska K., Adamczyk I., *Rola wsparcia i zachowań zdrowotnych w zmaganiu się kobiet z rakiem piersi*, „Current Gynecologic Oncology" 2014, vol. 12, nr 4, http://www.ginekologia.pl/index.php/wydawnictwa/2014-vol-12-no-4/rola-wsparcia-i-zachowan-zdrowotnych-w-zmaganiu-sie-kobiet-z-rakiem-piersi [dostęp: 21.12.2019].

Lederberg M. S., *The family of the cancer patient*, [w:] J. C. Holland (red.), *Psycho-oncology*, Oxford University Press, Nowy Jork – Oxford 1998.

Lethborg C. E., Kissane D., Burns W. I, *'It's not the easy part'. The experience of significant others of women with early stage breast cancer at treatment completion*, „Social Work in Health Care" 2003, vol. 37, nr 1, https://doi.org/10.1300/J010v37n01_04 [dostęp: 21.12.2019].

Lewis F. M., *Strengthening family supports cancer and the family*, „Cancer" 1990, vol. 65, nr S3, https://acsjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1097-0142 [dostęp: 21.12.2019].

Li Q. P., Loke A. Y., *The positive aspects of caregiving for cancer patients. A critical review of the literature and directions for future research*, „Psycho-Oncology" 2013, vol. 22, nr 11, https://doi.org/10.1002/pon.3311 [dostęp: 21.12.2019].

Li Q. P., Mak Y. W., Loke A. Y., *Spouses' experience of caregiving for cancer patients. A literature review*, „International Nursing Review" 2013, vol. 60, nr 2, https://doi.org/10.1111/inr.12000 [dostęp: 21.12.2019].

MacKenzie R. [i in.], *"No respecter of youth". Over-representation of young women in Australian television coverage of breast cancer*, „Journal of Cancer Education" 2010, vol. 25, nr 4.

Maunsell E., Brisson J., Deschênes L., *Social support and survival among women with breast cancer*, „Cancer" 1995, vol. 76, nr 4, https://doi.org/10.1002/1097-0142(19950815)76:4<631::AID-CNCR2820760414>3.0.CO;2-9 [dostęp: 21.12.2019].

Mazurek E., *Rak piersi i emocje. Małżonkowie wobec decyzji o rekonstrukcji piersi u żony*, „Przegląd Pedagogiczny" 2016, nr 2.

Mazurek E., *Rak piersi w rodzinie wyzwaniem dla badań biograficznych*, [w:] K. Kuryś-Szyncel (red.), *Rodzinne (re)konstrukcje i transmisje w perspektywie biograficznej*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2017.

McGannon K. R. [i in.], *Breast cancer representations in Canadian news media. A critical discourse analysis of meanings and the implications for identity*, „Qualitative Research in Psychology" 2016, vol. 13, nr 2, https://doi.org/10.1080/14780887.2016.1145774 [dostęp: 21.12.2019].

Mika K. A., *Po odjęciu piersi*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 1995.

Pasek M., Jackowska R., *Strategie radzenia sobie w chorobie kobiet po mastektomii*, [w:] G. Dębska, J. Jaśkiewicz (red.), *Interdyscyplinarne aspekty nauk o zdrowiu*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2010.

Revenson T. A. [i in.], *Caregiving in the illness context*, Palgrave Macmillan, Londyn 2016.

Rogala D., Sobieralska-Michalak K., Deja E., *Strategie radzenia sobie z chorobą wśród kobiet z nowotworem piersi*, [w:] M. Maciąg, B. A. Nowak (red.), *Choroby cywilizacyjne i społeczne XXI w. Przegląd i badania*, Tygiel, Lublin 2016.

Rolland J. S., *Cancer and the family. An integrative model*, „Cancer" 2005, vol. 104, nr S11, https://doi.org/10.1002/cncr.21489 [dostęp: 21.12.2019].

Salamon M., *Przewodnicząca klubu kobiet „odradzających się z popiołów"*, [w:] E. Zierkiewicz, *Rozmowy o raku piersi. Trzy poziomy konstruowania znaczeń choroby*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2010.

Sanchez N., Jones H., *"Less than a wife". A study of polycystic ovary syndrome content in teen and women's digital magazines*, „Journal of Medical Internet Research" 2016, vol. 18, nr 6, e89, https://www.jmir.org/2016/6/e89/ [dostęp: 21.12.2019].

Sawin E. M., *'My husband would not help me, so I was driving over there'. Older rural women experiencing breast cancer w ith a nonsupportive intimate partner*, „Rural Remote Health" 2010, vol. 10, nr 4, www.rrh.org.au/journal/article/1536 [dostęp: 21.12.2019].

Scheuer C. L., Mills A. J., *Discursivity and media constructions of the intern. Implications for pedagogy and practice*, „Academy of Management Learning & Education" 2016, vol. 15, nr 3, https://doi.org/10.5465/amle.2014.0358 [dostęp: 21.12.2019].

Stewart M. A., *Sensational kin. Family, normativity and women's weekly magazines*, „Journal of International Women's Studies" 2013, vol. 14, nr 4, https://vc.bridgew.edu/jiws/vol14/iss4/5 [dostęp: 21.12.2019].

Struthers-Montford K. [i in.], *'All I can do is help'. Transition experiences of male spouse caregivers of women with breast cancer*, „Canadian Oncology Nursing Journal" 2016, vol. 26, nr 4, http://www.canadianoncologynursingjournal.com/index.php/conj/article/view/720 [dostęp: 21.12.2019].

Suwada K., *Męskości opiekuńcze. Zaangażowanie w ojcostwo a rekonstrukcja modeli męskości*, „Miscellanea Anthropologica et Sociologica" 2017, vol. 18, nr 2, http://repozytorium.umk.pl/handle/item/4705 [dostęp: 21.12.2019].

Syse A., Kravdal Ø., *Does cancer affect the divorce rate?*, „Demographic Research" 2007, vol. 16, art. 15, https://www.demographic-research.org/volumes/vol16/15/default.htm [dostęp: 21.12.2019].

Szczylik C., *Szalone pomysły? Polska Partia Amazonek i postulat uruchomienia mechanizmów systemowych w opiece zdrowotnej*, [w:] E. Zierkiewicz, *Rozmowy o raku piersi. Trzy poziomy konstruowania znaczeń choroby*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2010.

Taylor-Brown J. [i in], *Partner abandonment of women with breast cancer. Myth or reality?*, „Cancer Practice" 2000, vol. 8, nr 4, https://doi.org/10.1046/j.1523-5394.2000.84004.x [dostęp: 21.12.2019].

Temmerman M., Voorde M. van de, *Absent husbands and whispering voices. A critical analysis of the representation of men in two popular Flemish women's magazines*, „Journal of Gender Studies" 2015, vol. 24, nr 1, https://doi.org/10.1080/09589236.2013.790799 [dostęp: 21.12.2019].

Thomeer M. B., Reczek C., Umberson D., *Gendered emotion work around physical health problems in mid- and later-life marriages*, „Journal of Aging Studies" 2015, vol. 32, https://doi.org/10.1016/j.jaging.2014.12.001 [dostęp: 21.12.2019].

Traa M. J. [i in.], *Dyadic coping and relationship functioning in couples coping with cancer. A systematic review*, „British Journal of Health Psychology" 2015, vol. 20, nr 1, https://doi.org/10.1111/bjhp.12094 [dostęp: 21.12.2019].

Ussher J. M. [i in.], *The gendered construction and experience of difficulties and rewards in cancer care*, „Qualitative Health Research" 2013, vol. 23, nr 7, https://doi.org/10.1177/1049732313484197 [dostęp: 21.12.2019].

Ussher J. M., Wong W. K. T., Perz J., *A qualitative analysis of changes in relationship dynamics and roles between people with cancer and their primary informal carer*, „Health" 2011, vol. 15, nr 6, https://doi.org/10.1177/1363459310367440 [dostęp: 21.12.2019].

Vinokur A. D., Vinokur-Kaplan D., *„In sickness and in health". Patterns of social support and undermining in older married couples*, „Journal of Ageing and Health" 1990, vol. 2, nr 2, https://doi.org/10.1177/089826439000200205 [dostęp: 21.12.2019].

Weingarten K., Worthen M., *Unreliable bodies. A follow-up twenty years later by a mother and daughter about the impact of illness and disability on their lives*, „Family Process" 2017, vol. 56, nr 1, https://doi.org/10.1111/famp.12197 [dostęp: 21.12.2019].

Wetherell M., *Positioning and interpretative repertoires. Conversation analysis and post-structuralism in dialogue*, „Discourse & Society" 1998, vol. 9, nr 3, https://doi.org/10.1177/0957926598009003005 [dostęp: 21.12.2019].

Woźniak K., Iżycki D., *Cancer. A family at risk*, „Przegląd Menopauzalny" 2014, vol. 13, nr 4, https://doi.org/10.5114/pm.2014.45002 [dostęp: 21.12.2019].

Zabłocka-Żytka L., *Zapotrzebowanie na wsparcie wśród kobiet po leczeniu chirurgicznym z powodu nowotworu piersi. Jakiego wsparcia i od kogo oczekują pacjentki?*, „Psychoonkologia" 2018, vol. 22, nr 2, https://doi.org/10.5114/pson.2018.82620 [dostęp: 21.12.2019].

Zielazny P., Zarzeczna-Baran M., Wojtecka A., *System rodzinny a nowotwór – wybrane zagadnienia*, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu" 2013, vol. 19, nr 4, s. 439–444, http://www.monz.pl/System-rodzinny-a-nowotwor-wybrane-zagadnienia,73432,0,1.html [dostęp: 21.12.2019].

Zierkiewicz E., *Prasa jako medium edukacyjne. Kulturowe reprezentacje raka piersi w czasopismach kobiecych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

Zierkiewicz E., Mazurek E., *Couples dealing with breast cancer. The role of husbands in supporting their wives*, „Studia Humanistyczne AGH" 2015, vol. 14, nr 2, https://doi.org/10.7494/human.2015.14.2.95-116 [dostęp: 21.12.2019].

Zierkiewicz E., Wechmann K., *Życie od nowa. Społeczne zaangażowanie Amazonek – aktywnych pacjentek*, Federacja Stowarzyszeń „Amazonki", Poznań 2016.

doi: 10.34616/wwr.2018.3.307.320

„Wychowanie w Rodzinie" t. XIX (3/2018)

nadesłany: 29.11.2018 r. – przyjęty: 13.01.2019 r.

Magda WIETESKA*

Miłość i intymność jako czynniki pozytywnego starzenia się

Love and intimacy as factors of positive aging

Streszczenie

Cel: Pozytywne starzenie się jest utożsamiane z dbałością o rozwój fizyczny, psychiczny, intelektualny i społeczny seniorów. W aspekcie społecznym podkreśla się znaczenie podtrzymywania kontaktów międzyludzkich, zwłaszcza rodzinnych. Nie wspomina się natomiast o miłości i seksualności, które znacząco wpływają na poczucie dobrostanu psychicznego człowieka, niezależnie od jego wieku.

Metody: Autorka artykułu omawia koncepcje: społeczno-emocjonalnej selektywności, dwuskładnikowej teorii miłości oraz teorii przywiązania, i wskazuje na zawarte w nich czynniki warunkujące pozytywne starzenie się.

Wyniki: W przytoczonych koncepcjach podkreśla się rolę miłości i intymności, które towarzyszą ludziom na każdym etapie życia, również późnej dorosłości.

Wnioski: Stereotyp braku potrzeb seksualnych u osób starszych jest silnie zakorzeniony w społeczeństwie. W literaturze gerontologicznej sfera intymna seniorów ogranicza się niemal wyłącznie do seksualności w oderwaniu od potrzeby codziennej bliskości we współegzystencji z partnerem. Autorka artykułu postuluje, aby miłość i intymność osób starszych przestały być traktowane jako temat tabu, a seniorzy pozostający w związkach kohabitacyjnych nie byli stygmatyzowani.

* e-mail: mag.wieteska@gmail.com
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska. ORCID: 0000-0002-1174-609X

Słowa kluczowe: senior, rodzina, kohabitacja, miłość, seks

Abstract

Aim: Positive aging is understood in the context of care for physical, mental, intellectual, and social development of seniors. In the social aspect, the importance of maintaining people-to-people contacts, especially family, is emphasized. No mention is made of love and sexuality, which significantly affect a person's sense of psychological well-being, regardless of their age.

Methods: The author of the article discusses the concepts of socio-emotional selectivity, the two-component theory of love and attachment theory, pointing to the factors conditioning positive aging contained in them.

Results: The concepts emphasize the role of love and intimacy that accompany people at every stage of life, including late adulthood.

Conclusions: The stereotype regarding the lack of sexual needs in the elderly is strongly rooted in society. In gerontological literature, the intimate sphere of seniors is almost exclusively limited to sexuality, in isolation from the need for daily closeness in coexistence with a partner. The author of the article postulates that the love and intimacy of the elderly should not be treated as a taboo subject, and that seniors who remain in cohabitation relationships should not be stigmatized.

Keywords: senior, family, cohabitation, love, sex

Wstęp

W literaturze naukowej problematyka jakości życia seniorów pojawia się najczęściej w kontekście profilaktyki gerontologicznej, obejmującej obszar biologiczny (dbałość o odpowiednie nawyki żywieniowe, sprawność i kondycję fizyczną poprzez sport, rekreację i wypoczynek), psychiczny (wypracowanie tak zwanego zdrowego egoizmu i pozytywnego myślenia o własnej przyszłości), intelektualny (troskę o utrzymanie zadowalającego poziomu aktywności i otwartości umysłowej), społeczny (nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów społecznych) oraz ekonomiczny (zadbanie o optymalną sytuację bytową)[1].

[1] J. K. Wawrzyniak, *Starość człowieka – szanse i zagrożenia. Implikacje pedagogiczne*, CeDeWu, Warszawa 2017, s. 106.

Koncepcje nawiązujące do pomyślnego starzenia się podkreślają znaczenie dobrostanu psychicznego i aktywności społecznej oraz fizycznej. Nie wspomina się w nich jednak o miłości intymnej, a jedynie o potrzebach zacieśniania więzi społecznych w okresie późnej dorosłości poprzez „podtrzymywanie przyjaźni, dbałość o relacje z rodziną, unikanie konfliktów z otoczeniem”[2]. Remigiusz Kijak twierdzi, że „wśród licznych publikacji o tematyce starości, mało miejsca poświęca się tematyce seksualności, a temat seksu w okresie starości najczęściej kojarzy się z zanikiem aktywności seksualnej”[3]. Seksualność seniorów jest wciąż tematem tabu, zarówno w społeczeństwie, jak i w perspektywie samych osób starszych. Potrzeby erotyczne przypisuje się w większym stopniu ludziom młodszym, dlatego „nie dziwi odkrycie, że jawne zainteresowanie seksem zmniejsza się po 50. roku życia [...], i w części tłumaczy się to negatywnymi opiniami społecznymi [...]”[4]. Choć w czasie późnej dorosłości zmieniają się nie tylko możliwości, lecz także charakter potrzeb seksualnych, które mogą przybierać różne formy, często inne niż we wcześniejszym okresie życia[5], to jednak stereotyp braku potrzeb seksualnych u osób starszych jest silnie zakorzeniony w społeczeństwie, a „seniorzy, którzy zdają się nie dostosowywać do tego stereotypu, mogą być postrzegani jako nieprzyzwoici czy nawet dewiacyjni”[6]. Tymczasem z badań naukowych wynika, że osoby po 60. roku życia pozostają nadal aktywne seksualnie[7]. W literaturze gerontologicznej sfera intymna seniorów ogranicza się jednak niemal wyłącznie do seksualności w oderwaniu od potrzeby codziennej bliskości we współegzystencji z partnerem, podczas gdy miłość i bliskość należą do ważnego

[2] M. Zadworna-Cieślak, M. Finogenow, *Perspektywa pozytywnego starzenia się w okresie późnej dorosłości*, „Pedagogika Rodziny” 2012, nr 2, s. 124.

[3] R. J. Kijak, *Życie intymne ludzi starych*, [w:] A. A. Zych (red.), *Starość darem, zadaniem i wyzwaniem*, Stowarzyszenie Przyjaciół Domu Pomocy Społecznej „Pod Dębem”, Sosnowiec – Dąbrowa Górnicza 2014, s. 103.

[4] I. Stuart-Hamilton, *Psychologia starzenia się*, tłum. A. Błachnio, Zysk i S-ka, Poznań 2006, s. 157.

[5] J. K. Wawrzyniak, *Seksualność osób 50 plus. Wybrane konteksty analizy zjawiska*, „Edukacja Dorosłych” 2011, nr 1, s. 67.

[6] M. Straś-Romanowska, T. Frąckowiak, *Potoczne przekonania na temat starzenia się w świetle badań psychologicznych*, [w:] J. T. Kowaleski, P. Szukalski (red.), *Pomyślne starzenie się jednostek i zbiorowości ludzkich*, Zakład Demografii UŁ, Łódź 2008, s. 33.

[7] Tamże.

obszaru ludzkiej działalności. „Starzejąc się, potrzebujemy miłości, tak jak i w poprzednich okresach życia. Stąd różnego rodzaju działania, aby tę potrzebę zaspokoić”[8].

W Polsce żyje obecnie 14 milionów osób w wieku 50+, z czego 8,8 miliona to osoby w wieku 60+. Według międzynarodowego raportu *The Global AgeWatch Index 2015* za 10 lat ta liczba wzrośnie o kolejny milion, a w roku 2040 seniorami będzie ponad połowa Polaków[9]. Osoby starsze nie należą jednak do jednolitej, homogenicznej zbiorowości, różnicują ich bowiem cztery zasadnicze cechy: feminizacja, singularyzacja, spadek dochodów i pogorszenie stanu zdrowia[10]. Dwie pierwsze są kluczowe w badaniu zjawiska nieformalnych związków intymnych zawieranych w okresie późnej dorosłości. Warto przypatrzeć się danym demograficznym, które wskazują na singularyzację seniorów: w wieku 60–69 lat męża ma 40% kobiet, w wieku 70–79 lat – tylko 30%, a po przekroczeniu 80. roku życia – zaledwie 10% kobiet. Dla porównania: w momencie przejścia na emeryturę 84% mężczyzn jest żonatych, w wieku 70–79 lat – 78%, a po osiemdziesiątce, gdy 90% kobiet żyje samotnie, 60% mężczyzn nadal jest żonatych[11]. Również feminizację starości potwierdzają dane statystyczne: w grupie osób w wieku 65–69 lat na jednego mężczyznę przypada 25 kobiet, w grupie 75–79 lat – 60 kobiet, a w wieku sędziwym (85–89) jest to 165 kobiet na zaledwie jednego mężczyznę[12].

---

[8] A. Bron, *O starzeniu i uczeniu się. Praca i miłość w jesieni życia*, [w:] M. Malec (red.), *Edukacyjne, kulturowe i społeczne aspekty starości*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2011, s. 36. O miłości jako swoistym motorze napędowym całej sfery działań człowieka na podstawie badań przeżywania późnej dorosłości wnioskuje także Jerzy Semków. Zob. J. Semków, *Indywidualny wymiar przeżywania późnej dorosłości przez człowieka uwikłanego w kontekst nieprzewidywalnego jutra*, [w:] J.T. Kowaleski, P. Szukalski (red.), *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk społecznych i humanistycznych*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2008, s. 125–138.

[9] *The Global AgeWatch Index 2015*, http://www.helpage.org/global-agewatch/population-ageing-data/global-rankings-table/ [dostęp: 23.10.2019].

[10] P. Błędowski, *Podstawowe cechy zbiorowości osób starszych*, [w:] P. Błędowski [i in.], *Raport na temat sytuacji osób starszych w Polsce*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2014.

[11] D. Kałuża, *Nowożeńcy po 60. roku życia w Polsce*, „Gerontologia Polska” 2010, t. 18, nr 3, s. 148–154.

[12] Tamże.

Miłość i intymność w dwuskładnikowej teorii miłości

Okres późnej dorosłości obfituje w krytyczne momenty życiowe, takie jak śmierć małżonka, opuszczenie domu przez dzieci, przejście na emeryturę, początek starzenia się organizmu, choroby, osamotnienie. Te kryzysy mogą stać się jednak szansami rozwojowymi, gdy człowiek otworzy się na nowy etap życia i wejdzie w bliską relację intymną. To czas, w którym (nowy) partner pełni szczególnie ważną rolę jako główne źródło wsparcia społecznego. Jak twierdzą autorzy badania *Passionate Love and Anxiety*[13], osoby po 65. roku życia są zdolne do przeżywania miłości równie intensywnie jak ludzie młodzi. Podobnie jak oni doświadczają miłości romantycznej (zwanej też zakochaniem czy miłością namiętną, erotyczną), jedyna różnica występuje w zachowaniach pozbawionych lęku i obsesji w stosunku do obiektu miłości. Autorzy badania tłumaczą to większą dojrzałością seniorów, ich życiową mądrością. Czas trwania związku w fazie romantycznej miłości to około siedmiu lat, co wskazuje na umiejętność podtrzymywania intensywności uczuć.

Teoria miłości Roberta J. Sternberga wskazuje na dwa składniki charakteru miłości: jej strukturę i rozwój. Na strukturę miłości składają się trzy komponenty: intymność, namiętność i zaangażowanie, tworzące osiem granicznych przypadków, z których powstają rodzaje miłości – od miłości pustej, w której nie występuje (już) żaden ze składników, po miłość kompletną, zawierającą w sobie wszystkie trzy czynniki. Z badań związków intymnych ludzi w okresie późnej dorosłości wynika, że ich miłość w 46% złożona jest z namiętności, w 29% – z intymności i w 25% – z zaangażowania. Dla porównania – młodzi dorośli wykazywali odpowiednio 51% (namiętność), 29% (intymność) i 20% (zaangażowanie). Seniorzy mogą więc nadal przeżywać miłość romantyczną, w której istotne są intymność oraz namiętność, co nie różni ich od osób młodszych.

O drugiej składowej miłości – rozwoju – w koncepcji Sternberga stanowi teoria miłości jako opowieści. Dochodzi w niej do konfrontacji między tym, co sądzimy o miłości, a jej doświadczaniem. Nasze sądy są

[13] A. Wang, H. T. Nguyen, *Passionate Love and Anxiety. A Cross-Generational Study*, „The Journal of Social Psychology" 1995, nr 135, s. 459–470.

oparte o zarówno własne, jak i cudze przeżycia, zasłyszane lub zinternalizowane poglądy, rozmowy, bajki, mity. To, jak postrzegamy miłość w naszych opowieściach o niej, koreluje z pragnieniem jej doświadczenia. Co znamienne, chętniej zawieramy związki intymne z osobami, których opowieści są bardziej podobne do naszych niż zupełnie od nich odmienne. Opowieści mogą być i przyczyną, i skutkiem – bowiem przeświadczenia, jakie wnosimy do relacji, mogą wywoływać określone zachowania u nas i u naszego partnera.

Sternberg przedstawił (niewyczerpaną) listę 26 rodzajów opowieści, które mogą posłużyć badaczom oraz badanym w rozpoznaniu właściwej dla nich opowieści. W swojej teorii wykorzystuje rolę narracji w życiu ludzi dorosłych[14].

Jakość relacji partnerskich w świetle teorii społeczno-emocjonalnej selektywności

Liczba kontaktów społecznych maleje wraz z wiekiem, gdyż ludzie koncentrują się na utrzymywaniu relacji z relatywnie niewielkim gronem osób, z którymi łączą ich bliskie więzi. Szczególnie znaczącą osobą w okresie późnej dorosłości staje się życiowy partner. Czas wcześniej spędzany na czynnościach związanych z pracą zawodową i wychowaniem dzieci teraz jest dzielony pomiędzy aktywności podejmowane podczas emerytury a przebywanie w środowisku domowym, z partnerem. To okres zawiązywania bliższej niż dotychczas relacji między małżonkami czy kohabitantami (a czasem wręcz dopiero jej nawiązywania).

Teoria społeczno-emocjonalnej selektywności bazuje na znaczeniu emocji oraz percepcji czasu w funkcjonowaniu osób w wieku późnej dorosłości. Podczas wcześniejszych etapów życia, kiedy skupiamy się głównie na osiąganiu celów związanych ze zdobywaniem wiedzy, czas, który mamy na ich osiągnięcie, wydaje się nieograniczony. Wraz z wiekiem wzrasta świadomością jego upływu i dlatego, w wyniku pewnego przewartościo-

[14] R. J. Sternberg, *Dwuskładnikowa teoria miłości*, [w:] R. J. Sternberg, K. Weis (red.), *Nowa psychologia miłości*, tłum. A. Sosenko, Moderator, Taszów 2007, s. 273–293.

wania, najważniejsze stają się cele o znaczeniu emocjonalnym, skoncentrowane na interakcjach społecznych. Zastosowanie trzech strategii: selektywności, optymalizacji i kompensacji, umożliwia łatwiejszą adaptację do ostatniej fazy rozwoju życia człowieka. Selektywność jest tu rozumiana jako wybór zawężenia własnej sieci wsparcia społecznego, optymalizacja obejmuje procesy wpływające na podtrzymanie dotychczasowych doświadczeń i zdobywanie nowych, a kompensacja polega na zachowaniu elastyczności w sytuacji ograniczeń i strat oraz poszukiwaniu nowych sposobów realizacji wybranych celów.

Decyzja o poszukiwaniu bliskiego związku w okresie późnej dorosłości jest realizacją strategii optymalizacji. Angażowanie się w nową relację przy jednoczesnym ograniczaniu pozostałych kontaktów społecznych to przejaw selektywności. Natomiast rezygnacja z samotności dla życia w diadzie oraz zmiana rodzaju relacji (z formalnego na nieformalny) świadczy o zachowaniach kompensacyjnych.

Teoria społeczno-emocjonalnej selektywności mówi również o podniesieniu jakości związku intymnego, skutkującej zwiększeniem poczucia dobrostanu psychicznego u partnerów. Relacje w wieku senioralnym opierają się na lojalności i zaufaniu, ewoluują w stronę przyjaźni, choć nadal w wielu związkach istnieje podtrzymywana przez partnerów więź seksualna.

Związki intymne osób dorosłych w odniesieniu do teorii przywiązania

Według teorii przywiązania Johna Bowlby'ego w każdym człowieku tkwi uwarunkowana biologicznie tendencja do tworzenia silnych więzi emocjonalnych z innymi ludźmi. Jedną z nich jest przywiązanie, które bierze swój początek we wczesnym w dzieciństwie, w relacji dziecka z matką. Od stylu przywiązania w tym okresie zależy rodzaj więzi tworzonej z bliskimi osobami na dalszych etapach życia[15]. Choć zachowania związane z przywiązaniem zazwyczaj ujawniają się w trudnych sytuacjach, na bazie teorii Bowl-

[15] Sumarycznie jest to więź istotna dla człowieka „od kołyski aż do trumny". J. Bowlby, *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1989, s. 78. Tłumaczenie własne autorki.

by'ego można określić trwałość i stabilność relacji intymnych w diadzie, ponieważ więzi romantyczne w wieku dorosłym odpowiadają konceptualnie więziom emocjonalnym niemowląt z ich matkami[16].

Osoby, które wybierają bezpieczny styl przywiązania, pozostają w stabilniejszych relacjach, lepiej radzą sobie z rozwiązywaniem konfliktów, odczuwają wyższy poziom satysfakcji ze związku i uzyskują wyższe oceny w dwóch czynnikach miłości: intymności i zaangażowaniu[17].

Lękowo-ambiwalentny styl przywiązania, spowodowany niespełnioną w dzieciństwie potrzebą miłości, prowadzi z kolei do katastroficznej wizji związku intymnego, przejawiającej się intensyfikacją zmartwień oraz wyolbrzymionymi reakcjami na wszelkie oznaki braku uwagi czy nawet chwilowej niedostępności partnera. Taki związek może szybko wygasnąć na skutek zmęczenia partnera ciągłymi podejrzeniami i potrzebą nieustannego wspólnego przebywania z osobą obawiającą się porzucenia.

W unikającym stylu przywiązania uczucia i propozycje zaangażowania się w związek są odtrącane, a sygnały potrzeb – lekceważone, pomijane. Takie postawy sprzyjają niechęci do rozwiązywania problemów między partnerami, w związku z czym satysfakcja z relacji maleje, a to często prowadzi do rozpadu związku[18].

Kwestia przywiązania jest także kluczowa w opiece nad bliską osobą w stałych związkach małżeńskich/partnerskich. Rodzaj opieki nie wynika w tym przypadku z (moralnego) obowiązku, ale jest skorelowany ze stylem przywiązania. Bezpieczne przywiązanie będzie wiązało się z chęcią bycia potrzebnym i wsparciu osoby chorej, unikające ujawni negatywne emocje i spowoduje niechęć do pomagania, a ambiwalentne wzmoże przeżywanie utraty bliskiej osoby.

[16] P. R. Shaver, M. Mikulincer, *Podejście behawiorystyczne do miłości romantycznej. Systemy: przywiązania, opieki i seksualny*, [w:] R. J. Sternberg, K. Weis (red.), *Nowa psychologia miłości*, dz. cyt., s. 63.

[17] Tamże, s. 80.

[18] Tamże, s. 82.

Związki intymne seniorów

Współcześnie najbardziej popularną formą życia intymno-rodzinnego, będącą alternatywą dla małżeństwa, jest kohabitacja, nazywana zamiennie konkubinatem lub związkiem nieformalnym, niemałżeńskim[19], konsensualnym[20], „małżeństwem bez papierka"[21]. To relacja „tworzona przez dwie osoby płci przeciwnej, zamieszkujące przez dłuższy czas, prowadzące gospodarstwo domowe i utrzymujące związki seksualne"[22]. Tym, co wyróżnia kohabitację spośród innych alternatyw dla rodziny, może być wspólne zamieszkiwanie partnerów, których łączy więź seksualna, a ich związek jest niezalegalizowany. Może być, ale nie musi – istnieją bowiem takie formy partnerstwa jak związki typu Living Apart Together (LAT), w których diada mieszka osobno i spotyka się w wybranych, dogodnych ramach czasowych. Zdarzają się również pary „na odległość", niemające jednego wspólnego domu, ale kilka mieszkań w różnych dzielnicach, miastach czy krajach. Również ludzi pozostających w związkach typu Living Together Apart (LTA), którzy zamieszkują wspólnie w dużym domu, podzielonym na suwerenne strefy, należałoby zaliczyć do partnerskich diad[23]

Pomimo faktu, że coraz więcej ludzi w Polsce żyje w związkach nieformalnych, wciąż w rodzimym systemie prawnym brakuje pełnego uregulowania konkubinatu. Jedyna definicja tej relacji partnerskiej została ujęta w wyroku Sądu Najwyższego z dnia 5 grudnia 1997 r., w którym możemy przeczytać, że: „konkubinat jest prawnie nieuregulowaną trwałą wspólnotą życiową mężczyzny i kobiety" [24].

---

[19] I. Janicka, *Kohabitacja a małżeństwo w perspektywie psychologicznej. Studium porównawcze*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2006, s. 12.

[20] K. Slany, *Związki konsensualne – nowa forma małżeństw*, „Problemy Rodziny" 1990, nr 3, s. 28–32.

[21] J. Witczak, *Małżeństwo bez papierka*, „Problemy Rodziny" 1983, nr 1, s. 23–37.

[22] J. Trost, *Unmarried cohabitation*, International Library, Vasteras 1979, s. 13–22. Cyt. za: K. Slany, *Związki konsensualne*, dz. cyt., s. 28.

[23] M. Biedroń, A. Mitręga, *Doświadczanie ponowoczesności w intymnych relacjach rodzinnych*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2013 s. 49; U. Beck, E. Beck-Gernsheim, *Miłość na odległość. Modele życia w epoce globalnej*, tłum. M. Sutowski, PWN, Warszawa 2013, s. 29.

[24] Zob. Sygn. akt II CKN 485/97, LEX nr 583765.

Traute Meyer wyróżnia trzy najbardziej podstawowe formy występowania kohabitacji: związek z dziećmi, związek partnerski oraz związek oparty na zaspokajaniu własnych potrzeb[25]. Brak jednoznacznego podziału kohabitacji skłonił badaczy do nadania temu zjawisku własnych ram klasyfikacyjnych. I tak kohabitacja może poprzedzać małżeństwo, ale nie być dla niego wiążąca; może poprzedzać małżeństwo i przygotowywać do niego; może stanowić alternatywę dla formalnego związku albo też być formą niezamężnego życia[26].

Seniorzy żyjący solo nierzadko próbują uniknąć samotności poprzez wejście w powtórny związek. O ile w grupie młodych dorosłych (w wieku 20–30 lat) pierwotne związki zawiązują się spontanicznie w sposób naturalny, a w grupie środkowej dorosłości (35–50 lat) następuje to dość prędko – o tyle w grupie trzeciego wieku nie jest to przedsięwzięcie łatwe. Przyczyn można upatrywać zarówno po stronie najbliższego otoczenia seniorów (krytyka dzieci, wnuków), jak i samych osób starszych, dla których kolejne (choć często po prostu drugie, ale zawarte w późnym wieku bądź po dłuższej przerwie) małżeństwo wiąże się ze zbyt dużymi zmianami w życiu, na które nie są gotowi. Błędne byłoby jednak stwierdzenie, że ludzie w okresie późnej dorosłości nie chcą lub nie potrzebują bliskości i intymności realizowanej z partnerem. W sytuacji, gdy niemożliwe jest życie w formalnym związku, decydują się więc na kohabitację. I znów – analogicznie jak w przypadku małżeństwa – pozostawanie w związku kohabitacyjnym znacznie częściej deklarują osoby w młodszych grupach wiekowych. Tymczasem kohabitacja seniorów nie jest mitem, choć trudno znaleźć dane statystyczne, które by ją potwierdzały.

> W Polsce, podobnie jak w innych krajach naszego kręgu kulturowego, ludzie starzy tworzą także związki typu LAT. Nie są one oczywiście w żaden sposób rejestrowane i trudno je „wychwycić" w badaniach sondażowych, ale wydaje się, że liczba starszych osób pozostających w takich związkach jest nieznaczna i raczej nie przekracza liczby osób żyjących w kohabitacji[27].

[25] I. Janicka, *Kohabitacja a małżeństwo...*, dz. cyt., s. 11.
[26] Tamże.
[27] P. Błędowski, *Podstawowe cechy...*, dz. cyt., s. 116.

Warto zaznaczyć, że pomimo prowadzonych badań i statystyk dotyczących osób żyjących w związkach bez ślubu, trudno jest ustalić ich rzeczywistą liczbę. Powodów jest kilka: brak jasnych definicji oraz kryteriów czasu trwania kohabitacji, brak możliwości jednoznacznego zakwalifikowania konkretnej relacji jako związku nieformalnego (do częstych przypadków należy sytuacja, gdy kohabitacja jedynie poprzedza małżeństwo), wreszcie niechęć respondentów do przyznania się do pozostawania w takim związku. Istnieją natomiast dane odnośnie do liczby zawieranych małżeństw w grupie osób w wieku 60+ – zawiera je 8000 osób rocznie: 4000 mężczyzn i 2800 kobiet. Pozostałe 1200 kobiet to kobiety przed 60. rokiem życia wychodzące za starszych partnerów[28].

Zakończenie

Styl życia w ponowoczesnym świecie, zindywidualizowanym i mocno pluralistycznym, nie jest przez nikogo narzucany. Konsekwencją podejmowanych wyborów jest wyłącznie osobista odpowiedzialność. Ludzie, także starsi, mają dziś do wyboru wiele alternatywnych sposobów zaspokojenia swoich potrzeb i pragnień, również w sferze emocjonalno-intymnej. Starzenie się w kulturze młodości, wyznającej kult sprawnego i pięknego ciała, w czasach konsumpcjonizmu oraz ekspansywnego postępu technologicznego powoduje, że seniorzy starają się nadążyć za wszechobecnymi zmianami. Nie chcą być wykluczeni z etykietą nowych ubogich, „dla których normalne (a co dopiero szczęśliwe) życie nie jest dostępne”[29]. Być może dlatego od lat 80. XX w. coraz więcej seniorów na Zachodzie żyje w kohabitacji, podczas gdy ich dorosłe dzieci prowadziły konwencjonalny tryb życia w nuklearnej rodzinie[30].

Kultura młodości, kojarzona z konsumpcyjnym stylem życia, wpływa na całe społeczeństwo. Jego młodsza część już od dzieciństwa jest w niej wychowana, natomiast starsza – dopiero się jej uczy.

---

[28] D. Kałuża, *Nowożeńcy po 60. roku życia*..., dz. cyt., s. 150.

[29] Z. Bauman, *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*, tłum. S. Obirek, WAM, Kraków 2006, s. 78.

[30] T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, PWN, Warszawa 2010.

> I tak „młodość" rozciągnęła się na dalsze stadia życia, ludzie należący do wszystkich pokoleń dzielą dziś podobne, konsumpcjonistyczne przekonania i praktyki w kwestiach żywności i diety, zdrowia i sprawności fizycznej, stylu życia i czasu wolnego (kosmetyki, muzyka popularna, zakupy...)[31].

Seniorzy zapisują się więc na uniwersytety trzeciego wieku, czasem też rozpoczynają lub kontynuują formalną edukację[32], wraz z podwyższeniem wieku emerytalnego są dłużej aktywni zawodowo, uczą się języków obcych, uczestniczą w życiu kulturalno-społecznym, chodzą do kin, teatrów, kawiarni, są użytkownikami internetu, korzystają z portali randkowych (które zastąpiły tradycyjne biura matrymonialne). Nawet trendy w modzie odzieżowej się zunifikowały– nie ma już, jak we wcześniejszych czasach, podziału na to, co noszą młodzi dorośli, ich rodzice oraz dziadkowie. Różnice w ubiorze uwarunkowane wiekiem przestały być zauważalne. Dziś niemal jednakowo nosi się cała ulica, widok kobiety 60+ ubranej w dżinsy i T-shirt nikogo nie dziwi.

Odmładzanie jest widoczne we wszystkich grupach społecznych, ponieważ przesunięciu uległy progi okresów dorosłości. Młodzi dorośli rozpoczynają autonomiczne życie z dużym opóźnieniem w porównaniu do starszych pokoleń. Dziś nie 20-latki, ale 30-latki, a nawet ludzie w okresie średniej dorosłości dopiero opuszczają rodzinny dom. Miejsce niegdyś „pustego gniazda" zajmuje teraz „przepełnione gniazdo". W związku z tym coraz częściej to seniorzy (w miejsce 40- i 50-latków) cierpią z powodu pustki po wyprowadzeniu się potomstwa.

Chociaż wczesna dorosłość przypada obecnie na późniejsze lata życia, progi wiekowe starości pozostają niezmienne. Charakterystyczne dla obecnych czasów jest to, że osoby z różnych pokoleń coraz częściej wybierają podobny styl życia, przejawiający się wspomnianą unifikacją ubioru, zainteresowań oraz sposobów spędzania wolnego czasu. Zaprezentowana wcześniej typologia stylów życia seniorów wydaje się więc niepełna,

---

[31] J. Zalewska, *Stary człowiek w kulturze młodości. Doświadczanie starości wśród warszawskich seniorów*, rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Elżbiety Tarkowskiej, PAN, Warszawa 2009, s. 27.

[32] W Wyższej Szkole Umiejętności Społecznych w Poznaniu właśnie ruszyły studia wieczorowe dla seniorów. Do wyboru są kierunki prawnicze, dziennikarskie oraz związane ze sztuką. Zob. „Gazeta Senior" 2018, nr 3.

nieprzystająca do współczesności. Powinny ją uzupełnić – przypisywane ludziom młodym – takie elementy, jak zainteresowanie nowymi technologiami, uczestnictwo w życiu kulturalno-rozrywkowym, formy aktywnego wypoczynku. A przecież „indywidualne przeżywanie starości zmienia się wraz z postępem cywilizacji i zaawansowaniem globalizacji”[33].

Zmiany obyczajowe obejmują także sferę rodziny i małżeństwa – nikogo już nie dziwi to, że seniorzy zawierają powtórne związki małżeńskie, a część z nich wchodzi w kohabitacyjne relacje. Relacje te nie są jednak (jeszcze) tak powszechne jak u młodszych grup wiekowych – często pozostają utrzymywane w tajemnicy i niechętnie ujawniane, upubliczniane. Dzieje się tak z raczej z osobistych powodów poszczególnych osób niż ze względu na przemiany współczesnego, ponowoczesnego świata. Te ostatnie bowiem sprzyjają istnieniu alternatywnych modeli rodziny.

Bibliografia

Bauman Z., *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*, tłum. S. Obirek, WAM, Kraków 2006.

Beck U., Beck-Gernsheim E., *Miłość na odległość. Modele życia w epoce globalnej*, tłum. M. Sutowski, PWN, Warszawa 2013.

Biedroń M., Mitręga A., *Doświadczanie ponowoczesności w intymnych relacjach rodzinnych*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2013.

Błachnio A., Maliszewski W. J., *Przygotowanie do starości w rodzinie. Różnice pokoleniowe w otwartości na potrzeby seniora*, „Wychowanie w Rodzinie” 2015, t. 11.

Błędowski P., *Podstawowe cechy zbiorowości osób starszych*, [w:] P. Błędowski [i in.], *Raport na temat sytuacji osób starszych w Polsce*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2014.

Bordieu P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, tłum. P. Biłos, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.

Bowlby J., *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1989.

Bron A., *O starzeniu i uczeniu się. Praca i miłość w jesieni życia*, [w:] M. Malec (red.), *Edukacyjne, kulturowe i społeczne aspekty starości*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2011.

„Gazeta Senior” 2018, nr 3.

Janicka I., *Kohabitacja a małżeństwo w perspektywie psychologicznej. Studium porównawcze*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2006.

Kałuża D., *Nowożeńcy po 60. roku życia w Polsce*, „Gerontologia Polska” 2010, t. 18, nr 3.

[33] A. Błachnio, W. J. Maliszewski, *Przygotowanie do starości w rodzinie. Różnice pokoleniowe w otwartości na potrzeby seniora*, „Wychowanie w Rodzinie” 2015, t. 11, s. 182.

Kijak R. J., *Życie intymne ludzi starych*, [w:] A. A. Zych (red.), *Starość darem, zadaniem i wyzwaniem*, Stowarzyszenie Przyjaciół Domu Pomocy Społecznej „Pod Dębem", Sosnowiec – Dąbrowa Górnicza 2014.

Semków J., *Indywidualny wymiar przeżywania późnej dorosłości przez człowieka uwikłanego w kontekst nieprzewidywalnego jutra*, [w:] J. T. Kowaleski, P. Szukalski (red.), *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk społecznych i humanistycznych*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2008.

Shaver P. R., Mikulincer M., *Podejście behawiorystyczne do miłości romantycznej. Systemy: przywiązania, opieki i seksualny*, [w:] R. J. Sternberg, K. Weis (red.), *Nowa psychologia miłości*, tłum. A. Sosenko, Moderator, Taszów 2007.

Slany K., *Związki konsensualne – nowa forma małżeństw?*, „Problemy Rodziny" 1990, nr 3.

Sternberg R. J., *Dwuskładnikowa teoria miłości*, [w:] R. J. Sternberg, K. Weis (red.), *Nowa psychologia miłości*, Moderator, Taszów 2007.

Straś-Romanowska M., Frąckowiak T., *Potoczne przekonania na temat starzenia się w świetle badań psychologicznych*, [w:] J. T. Kowaleski, P. Szukalski (red.), *Pomyślne starzenie się jednostek i zbiorowości ludzkich*, Zakład Demografii UŁ, Łódź 2008.

Stuart-Hamilton I., *Psychologia starzenia się*, tłum. A. Błachnio, Zysk i S-ka, Poznań 2006.

Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, PWN, Warszawa 2010.

The Global AgeWatch Index 2015, http://www.helpage.org/global-agewatch/population-ageing-data/global-rankings-table/ [dostęp: 23.10.2019].

Trost J., *Unmarried cohabitation*, International Library, Vasteras 1979.

Wang A., Nguyen H. T., *Passionate Love and Anxiety. A Cross-Generational Study*, „The Journal of Social Psychology" 1995, nr 135.

Wawrzyniak J. K., *Seksualność osób 50 plus. Wybrane konteksty analizy zjawiska*, „Edukacja Dorosłych" 2011, nr 1.

Wawrzyniak J. K., *Starość człowieka – szanse i zagrożenia. Implikacje pedagogiczne*, CeDeWu, Warszawa 2017.

Witczak J., *Małżeństwo bez papierka*, „Problemy Rodziny" 1983, nr 1.

Wyrok SN z dnia 5 grudnia 1997, sygn. akt II CKN 485/97, LEX nr 583765.

Zadworna-Cieślak M., Finogenow M., *Perspektywa pozytywnego starzenia się w okresie późnej dorosłości*, „Pedagogika Rodziny" 2012, nr 2.

Zalewska J., *Stary człowiek w kulturze młodości. Doświadczanie starości wśród warszawskich seniorów*, rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Elżbiety Tarkowskiej, PAN, Warszawa 2009.

doi: 10.34616/wwr.2018.3.321.339

„Wychowanie w Rodzinie" t. XIX (3/2018)

nadesłany: 29.11.2018 r. – przyjęty: 19.01.2019 r.

Violetta DRABIK-PODGÓRNA*

Znaczenie kontekstów rodzinnych w konstruowaniu karier w nowych koncepcjach poradnictwa

The significance of family contexts in career design within new counselling frameworks

Streszczenie

Cele: Niniejszy artykuł ma celu ukazanie znaczenia kontekstów rodzinnych w wybranych koncepcjach dotyczących projektowania przyszłości oraz wskazanie możliwości wykorzystania analiz tych kontekstów we współczesnym poradnictwie kariery, które coraz częściej przybiera postać poradnictwa narracyjnego i biograficznego.

Metoda: Artykuł stanowi przegląd wybranych podejść teoretycznych na podstawie literatury polskiej i światowej.

Wyniki: W opracowaniu zostały przedstawione ujęcia rodziny w różnych koncepcjach poradnictwa kariery, ze szczególnym uwzględnieniem Life Design Counselling, oraz przykłady narracyjnych interwencji doradczych uwzględniających konteksty rodzinne.

Wnioski: Rodzice są pierwszymi doradcami swoich dzieci. Ich wpływ na przyszłe decyzje zawodowe młodych ludzi jest oczywisty, nawet jeśli są one po-

* e-mail: violetta.drabik-podgorna@uwr.edu.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska. ORCID: 0000-0001-6251-2085

dejmowane jako wyraz buntu wobec proponowanych/narzucanych przez rodziców modeli życia. W wielu opracowaniach socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych te bezsporne powiązania są analizowane i opisywane, jednak codzienna praktyka poradnictwa kariery ignoruje ekologię życia jednostki. Nowe narracyjne podejście do projektowania kariery i życia uwzględnia konteksty rodzinne i ich wpływ na podejmowane decyzje zawodowe.

Słowa kluczowe: poradnictwo kariery, ekologia życia, rodzina, narracja, biografia

Abstract

Aims: This article aims to demonstrate their significance within selected concepts of life design and to present opportunities for using analyses of these contexts in contemporary career counselling, which has become increasingly narrative and biographical.

Method: The article is a review of selected theoretical approaches based on Polish and international literature.

Results: This article presents different approaches to the family in selected career counselling theories, presents Life Design as a new career counselling perspective and examples of narrative counselling interventions.

Conclusions: Parents are their children's primary counsellors and their impact on their children's future professional choices is obvious, even if young people's decisions express their contestation of life models offered/forced upon them by their parents. In many studies in the fields of sociology, psychology, and pedagogy such obvious relationships are analyzed and described, but everyday career counselling tends to ignore individual life ecology, including family contexts and their impact on career-related decisions. The new narrative approach to career and life design includes family contexts and their impact on professional decisions.

Keywords: career counselling, life ecology, family, narrative, biography

Rodzice są pierwszymi doradcami swoich dzieci. To oni podpowiadają, jak żyć, w jaki sposób postępować, co warto wybierać i kim zostać w przyszłości. Oczywiście dzieci nie zawsze stosują się do ich rad, niemniej jednak nie można zapominać o tym, że opiekunowie mają wpływ na przyszłe decyzje zawodowe młodych ludzi. Te niekwestionowane powiązania są wielostronnie analizowane i opisywane w pracach socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych, w których podkreśla się wpływ aspiracji rodzicielskich na wybory młodych ludzi, zależności między kształtowaniem osobowości a preferowanymi wzorami sukcesu życiowego, związki między poziomem wykształcenia rodziców a dążeniami ich dzieci, rozwój kariery

poprzez rodzinę i dzięki rodzinie czy postrzeganie rodziny jako podstawowej szkoły ekonomii[1]. Zagadnienia aspiracji różnych grup, optymalizacji wyborów zawodowych, rodzinnych uwarunkowań startu zawodowego były wielokrotnie podejmowane na gruncie poradoznawstwa w ramach badań prowadzonych w nurcie neopozytywistycznym[2]. Niektóre z teorii wskazują środowisko rodzinne jako jeden z istotnych czynników wyborów zawodowych, nawet jeśli decyzje młodych podejmowane są jako wyraz buntu wobec proponowanych lub narzucanych przez rodziców modeli życia.

Codzienna praktyka poradnictwa kariery ignoruje jednak wpływ kontekstów rodzinnych. Po części wynika to z przyczyn organizacyjnych, ponieważ liczba godzin przewidzianych na realizację zadań z zakresu doradztwa zawodowego w ramach podstawy programowej jest tak znikoma, że z trudem wystarcza czasu na poznanie przez młodych ludzi swoich zasobów i możliwości. Podobnie sytuacja wygląda w poradnictwie dla dorosłych, które z kolei (również ze względu na ograniczenia czasowe) koncentruje się często jedynie na diagnozie zainteresowań i zdolności oraz pomocy w poszukiwaniu pracy. Znacznie ważniejszą przyczyną marginalnego traktowania zagadnień rodziny jest dominujący wciąż (niestety) model doradztwa zawodowego opartego na idei dopasowania i pojmowanego jako pomoc w wyborze zawodu.

Tradycyjne ujęcie poradnictwa zbudowane jest na założeniach, jakie legły u podłoża koncepcji stworzonej przez Franka Parsonsa na początku XX w., co w dzisiejszej rzeczywistości jest już oczywiście niewystarczające[3]. Przez ponad 100 lat instytucjonalnego poradnictwa zawodowego bardzo wiele się w tym obszarze zmieniło. Zarówno teoria, jak i jej aplikacje przeszły ewolucję: od modelu dyrektywnego doradztwa zawodowego,

[1] Por. B. Szczupał, *Rodzina kształtuje osobowość dziecka*, „Edukacja i Dialog" 2000, nr 2, s. 36; Z. Skorny, *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nim i prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 1980, s. 88–89; K. Musialska, *Aspiracje życiowe młodzieży stojącej u progu dorosłości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, s. 111; A. Ładyżyński, *Family in terms of career and career through family*, [w:] J. Guichard, V. Drabik-Podgórna, M. Podgórny, *Counselling and Dialogue for Sustainable Human Development*, Adam Marszałek, Toruń 2016, s. 92–99; G. Wieczorek, *Rodzice a wybór zawodu*, „Problemy Profesjologii" 2009, nr 2, s. 103–112.

[2] Por. A. Kargulowa, *O teorii i praktyce*, PWN, Warszawa 2004, s. 83–99.

[3] F. Parsons, *Choosing a vocation*, Houghton Mifflin, Boston 1909.

opartego na przekonaniach o stałości i niezmienności ludzkich cech oraz stabilności świata pracy, poprzez podejście rozwojowe (dominujące w drugiej połowie XX w.), zakładające, że nie tylko etapy ludzkiego życia, lecz także etapy rozwoju kariery przebiegają wedle określonego wzoru i składają się na przewidywalną sekwencję zawodową, aż po nowe ujęcie z początku XXI w. – teorię *Life Design* (konstruowania życia), uznającą nieustanne stawanie się i samoświadome konstruowanie się osobistych i zawodowych tożsamości jednostek.

Niniejszy artykuł ma celu ukazanie znaczenia kontekstów rodzinnych w wybranych koncepcjach dotyczących projektowania przyszłości oraz zaprezentowanie możliwości wykorzystania analiz tych kontekstów we współczesnym poradnictwie kariery, które coraz częściej przybiera postać poradnictwa narracyjnego i biograficznego, obejmującego całość życia jednostki.

Różne ujęcia rodziny w wybranych koncepcjach poradnictwa kariery

Koncepcje poradnictwa kariery ujmują wątki rodzinne na różne sposoby i w różnych celach. W jednych rodzina traktowana jest jako istotny czynnik wyborów zawodowych, w drugich – staje się rolą do zaprojektowania, w jeszcze innych – to źródło kapitału kariery. Prototypowe teorie wyboru zawodu były oparte na modelu cechy i czynnika. Jak wcześniej wspomniałam – zakładano, że człowiek ma stały i niezmienny wzór zdolności oraz innych cech osobowości, które nie podlegają procesowi wychowania (Parsons twierdził, że „ludzie pracują najlepiej, kiedy robią to, co czego stworzyła ich natura”[4]) i które można obiektywnie zmierzyć, zdiagnozować, aby znaleźć odpowiadającą im w świecie pracy aktywność zawodową. Dopiero Anne Roe jako pierwsza zwróciła uwagę na fakt, że struktura genetyczna wpływa jedynie na poziom osiągnięć, jednak zainteresowania, postawy, aktywności zawodowe nie tyle zależą od dziedziczonych cech, co raczej od doświadczeń życiowych, a w szczególności – od relacji, jakie dziecko miało ze swoimi rodzicami we wczesnym dzieciństwie[5]. Autorka wyróżniła trzy typy rela-

[4] F. Parsons, *Our country's need, or, The development of a scientific industrialism*, Arena Publishing Company, Boston 1894, s. 16.

[5] Por. A. Roe, *The psychology of occupations*, John Wiley & Sons, Nowy Jork 1956.

cji – **akceptację**, **emocjonalną koncentrację na dziecku** oraz **unikanie go**. Każdy z nich ma jeszcze dwie odmiany: akceptacja może mieć charakter ciągły lub też przypadkowy/doraźny; unikanie może przybrać postać odrzucenia lub lekceważenia/zaniedbania; emocjonalna koncentracja na dziecku może stać się nadopiekuńczością/ochroną lub przejawiać się w postaci zbyt wysokich wymagań[6]. Według Roe osoby, które w dzieciństwie doświadczały lekceważenia, odrzucenia bądź akceptacji doraźnej, w dorosłym życiu wybierają zawody polegające na pracy z rzeczami. Ci zaś, których relacje z rodzicami opierały się na akceptacji pełnej i kochającej lub wiązały się z emocjonalną koncentracją, wybierają pracę z ludźmi. W takim ujęciu doświadczenia rodzinne okresu dzieciństwa są postrzegane jako najważniejszy czynnik wpływający na decyzje dorosłego człowieka. Innymi słowy, typ relacji – zarówno ten, poprzez który są zaspokajane potrzeby dziecka, co staje się źródłem jego zadowolenia, jak i ten niezaspokajający potrzeb i wywołujący frustrację – ukierunkowuje przyszłe wybory zawodowe. Taka perspektywa jest zrozumiała, zwłaszcza kiedy uwzględnimy, że Roe prowadziła praktykę kliniczną w ramach nurtu psychodynamicznego. Jej koncepcja – ciekawa ze względu na to, że poprzez nią badaczka jako pierwsza starała się wyjaśnić, dlaczego ludzie dokonują określonych wyborów – nie ma jednak dziś bezpośredniego zastosowania we współczesnym poradnictwie.

Kolejną ważną koncepcją uwzględniającą wymiar rodzinnego usytuowania człowieka jest teoria Donalda Supera, który zauważył, że ludzkie życie ma nie tylko „długość", lecz także „szerokość". Tę wielowymiarowość przedstawił w postaci „tęczowego modelu kariery" (*life-career rainbow*), w który wpisał zarówno kolejne stadia rozwoju jednostki (wzrost, eksploracja, zajmowanie pozycji, utrzymanie *status quo*, schyłek), jak i role, które każda osoba najczęściej odgrywa w swoim życiu (dziecka, ucznia, pracownika, obywatela zajmującego się domem, rodzica, osoby dysponującej czasem wolnym)[7]. Było to konsekwencją redefinicji samego pojęcia kariery, której Super nie utożsamiał jedynie z sukcesem i awansem. Jak pisał:

[6] A. Paszkowska-Rogacz, *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2003, s. 68.

[7] Por. D. E. Super, *A life-span, life-space approach to career development*, „Journal of Vocational Behavior" 1980, vol. 16, nr 3, s. 289.

> kariera to lista wydarzeń składających się na życie, sekwencja zawodów i innych ról życiowych, które razem wyrażają stosunek danej osoby do pracy w aspekcie jej całkowitego procesu rozwoju osobowości; seria stanowisk, opłacanych bądź nie, zajmowanych przez jednostkę od okresu dojrzewania po emeryturę, wśród których stanowisko zawodowe jest jednym z wielu; zawiera role związane z pracą, takie jak: uczeń, emeryt, a także role niezawodowe, rodzinne i obywatelskie. Kariery są elementem życia jednostki, istnieją jednak tylko w takim stopniu, w jakim jednostki dążą do ich realizacji[8].

Oznaczało to w konsekwencji, że w planowaniu przyszłej drogi życia należy uwzględnić zarówno zadania zawodowe, jak i inne role, które jednostka będzie w życiu odgrywać, a wśród nich znajdują się właśnie role rodzinne. Co ciekawe, Super jako pierwszy wskazywał, że stabilna pozycja gospodyni domowej jest dla kobiet jednym z oczywistych sposobów realizacji ścieżki kariery[9].

Według Supera rozwój jednostki dokonuje się nie tylko linearnie w biegu jej życia, lecz także dzięki współistnieniu w tym samym czasie różnych ról, które mogą być realizowane synchronicznie lub sekwencyjnie, mogą wzajemnie się uzupełniać i przenikać lub też ze sobą konkurować, a także utrzymywać lub zaburzać życiową równowagę. Zazwyczaj jedna z ról zajmuje centralną pozycję stanowiącą rdzeń, wokół którego konstytuuje się tożsamość człowieka. Od tej głównej roli zależy funkcjonowanie ról pozostałych, które zajmują miejsca mniej lub bardziej peryferyjne. Zwykle najważniejsza w życiu jest rola zawodowa, chociaż bywa, że to rola rodzinna jest ważniejsza i do niej jednostka dostosowuje resztę swojej przestrzeni życiowej. Sposób zorganizowania ról odgrywanych przez jednostkę w danym momencie jej egzystencji stanowi przestrzeń lub strukturę życia (*life structure*). Ta przestrzeń nie ma kształtu niezmiennego, lecz spaja różne wymiary i zasoby, ponieważ cechuje się własną dynamiką. Analiza struktury egzystencjonalnej jednostki może stać się rdzeniem spotkań poradniczych. Jak twierdził Super, proces rozwoju zawodowego polega budowaniu i realizacji koncepcji własnego *ja*, zatem nie można skutecznie pomagać,

[8] D. E. Super, *The Psychology of Careers*, Harper & Row, Nowy Jork 1957, s. 286. Cyt. za: A. Kargulowa, *O teorii*..., dz. cyt., s. 201.

[9] A. Paszkowska-Rogacz, *Psychologiczne podstawy*..., dz. cyt, s. 86.

jeśli dostarcza się jedynie informacji o rynku pracy, a zapomina się przy tym o znaczeniu wglądu w samego siebie, poznawaniu siebie, samorozwoju i samorealizacji w różnych życiowych funkcjach[10].

Jeszcze inną koncepcją kładącą nacisk na konteksty rodzinne jest teoria systemów zagnieżdżonych Urie Bronfenbrennera, który twierdził, że funkcjonowanie ludzi dokonuje się jednocześnie w systemie wielu miejsc i interakcji społecznych[11]. Główny obszar zainteresowań Bronfenbrennera dotyczył problemów rozwoju człowieka, jednak zaproponowana przez niego teoria „systemów zagnieżdżonych" ma szerokie zastosowanie zarówno w poradnictwie rodzinnym, jak i w psychologii środowiskowej[12]. Perspektywa przedstawiona przez tego badacza wydaje się również użyteczna w poradnictwie kariery, ponieważ umożliwia uchwycenie ekologii ludzkiego życia.

Kontekst funkcjonowania człowieka jest wielopoziomowy. Tworzą go cztery główne systemy: mikrosystem, mezosystem, egzosystem oraz makrosystem. W **mikrosystemach** jednostka jest bezpośrednim uczestnikiem interakcji (na przykład w rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej czy miejscu pracy). **Mezosystemy** to zespoły „wzajemnych relacji pomiędzy dwoma lub kilkoma różnymi środowiskami, w których rozwijająca się jednostka aktywnie działa"[13]. W każdym z tych środowisk jednostka może zajmować odmienne pozycje (nieśmiały uczeń w nowej klasie może być zarazem zaradnym starszym bratem w domu) lub też – podobne (najstarsza, doświadczona i troskliwa siostra oraz przewodnicząca samorządu uczniowskiego w szkole). Istnienie mezosystemów prowokuje pojawianie się tranzycji ról, czyli modyfikowanie zachowań w zależności od kontekstu (jak również podtrzymywanie zachowań pomimo zmiany kontekstu), co jest niezwykle ciekawym zagadnieniem dla badaczy nie tylko procesu wychowania, lecz także adaptacyjności do kariery.

---

[10] Por. J. Guichard, M. Huteau, *Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego*, tłum. L. Demkowicz, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

[11] Por. U. Bronfenbrenner, *The ecology of human development*, Harvard University Press, Cambridge 1979.

[12] Por. A. Bańka, *Psychologia środowiskowa jakości życia i innowacji społecznych*, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Uniwersytet SWPS, Poznań – Katowice 2018, s. 62–65.

[13] U. Bronfenbrenner, *The ecology...*, dz. cyt., s. 209. Cyt. za: J. Guichard, M. Huteau, *Psychologia orientacji...*, dz. cyt., s. 186.

Egzosystem tworzą „środowiska, których jednostka nie jest aktywnym uczestnikiem, lecz które mogą na nią wpływać poprzez to, co w nich zachodzi, lub same mogą znaleźć się pod wpływem jednostki”[14]. Składają się na niego: system ekonomiczny, polityczny i edukacyjny (na przykład miejsce pracy rodziców nie jest bezpośrednim środowiskiem funkcjonowania dziecka, ale fakt zwolnienia ojca z pracy może zmusić całą rodzinę do przeprowadzki i zmiany sposobu życia; doświadczenia szkolne starszego brata mogą młodszemu pomagać w nauce, i choć bezpośrednio ten młodszy nie mógł w szkolnej drodze brata towarzyszyć, to może uda mu się uniknąć błędów, które tamten starszy popełnił).

Mikro-, mezo- i egzosystemy tworzą **makrosystem**. Odnosi się on – z jednej strony – do kontekstów ekonomicznych, społecznych i technicznych, które wpływają na pewne możliwości zawodowe, z drugiej – oznacza całą „oprawę ideologiczną”[15], czyli wartości i wierzenia zapewniające trwałość społeczeństwa. Makrosystem tworzy najszerszy kontekst ludzkiej egzystencji, ponieważ obejmuje szeroko rozumianą kulturę – religię, ideologię, język, powszechnie podzielane poglądy oraz zbiorowe wyobrażenia i reprezentacje świata. Istnieje jeszcze jeden dodatkowy system – **chronosystem** – tworzony przez czas, który choć ma wymiar obiektywnych wydarzeń historycznych, jest przeżywany subiektywnie przez każdą jednostkę i mierzony wydarzeniami osobistymi.

Przedstawione systemy tworzą strukturę koncentryczną, w której poszczególne relacje wzajemnie się przenikają i zazębiają[16]. Jednostka działa w rozmaitych środowiskach, co wprawdzie powoduje sytuacje problemowe, ponieważ musi ona sprostać wielu – często rozbieżnym – oczekiwaniom i wymaganiom z ich strony, ale też daje szansę na transferowanie kompetencji zdobywanych w jednych kontekstach do innych. Analiza funkcjonowania jednostki w różnych systemach oraz tego, w jaki sposób pewne umiejętności rozwijają się i uaktywniają w odmiennych kontekstach, może stać się przedmiotem doradczych dialogów w poradnictwie kariery, czego przykładem jest między innymi rozmowa ego-ekologiczna Marisy Zavalloni (o czym będzie mowa później).

[14] Tamże, s. 187.
[15] Tamże, s. 188.
[16] Por. Tamże, s. 182.

Jeszcze inną próbę uchwycenia wielowymiarowej przestrzeni ludzkiej egzystencji podejmuje Jean Guichard. Uważa on, że tożsamość jest dynamiczną, wielopłaszczyznową, przestrzenną konstrukcją, zbudowaną z wielu **subiektywnych form tożsamości**[17]. Wielość owych form mimo wszystko pozwala na poczucie, że wciąż się jest tą samą osobą. Subiektywne formy tożsamości to całokształt sposobów bycia w świecie, działania i współdziałania w powiązaniu z wyobrażeniami siebie w danym kontekście; to odniesienia do samego siebie, do innych osób (rodziny, bliskich, przyjaciół, dalszych znajomych i innych grup, w których jednostka uczestniczy), jak również do konkretnych przedmiotów[18]. Jednostka tworzy siebie jako otwarty system, wrażliwy na konteksty zmieniające się społeczne. Poszczególne subiektywne formy tożsamościowe nie tylko mają swoje zakotwiczenie w przeszłości (w tym również w doświadczeniach rodzinnych) i jako takie – pod postacią dopasowaną do teraźniejszości – mogą wpływać na aktualne funkcjonowanie jednostki, lecz także posiadają przyszłe antycypacje, czyli wyobrażenia i odpowiedzi na społeczne oczekiwania dotyczące zajmowanych pozycji i pełnionych ról w przyszłości (na przykład dziś narzeczona – później żona i matka; dziś uczeń – wkrótce student, pracownik). Innymi słowy, jak twierdzi Guichard, jednostka kreuje różne narracyjne *ja*, które są ze sobą powiązane i tworzą pewną dynamiczną strukturę[19]. Analiza tej dynamiki może odbywać się w trakcie dialogów konstruowania siebie, które Guichard proponuje jako nową formę doradczych interwencji, co zostanie zaprezentowane w dalszej części artykułu.

Podobnie o wielowymiarowości ludzkiego życia pisze również Magdalena Piorunek, która twierdzi, że biografia jednostek jest

---

[17] Por. J. Guichard, *Se faire soi*, „Orientation Scolaire et Professionnelle" 2004, vol. 33, nr 4, s. 499–533.

[18] Seminarium monograficzne Jeana Guicharda pt. *Jak pomagać jednostkom w rozwijaniu kompetencji koniecznych do pokierowania sobą w społeczeństwie późnej nowoczesności? Spotkanie doradcze w perspektywie konstruktywistycznej*, Instytut Pedagogiki UWr, 9–11 czerwca 2010 r. Notatki z wykładu w posiadaniu autorki.

[19] J. Guichard, *Dialogi konstruujące życie*. Wykład wygłoszony 3 czerwca 2014 r. w Instytucie Pedagogiki UWr podczas dyskusji panelowej pt. *Kariera w płynnej nowoczesności*. Materiały dostępne na stronie Katedry UNESCO Całożyciowego poradnictwa zawodowego, http://unesco.uni.wroc.pl/images/zakladki/dzialania/seminaria_naukowe/savick/J.%20Guichard%20-%20POL.pdf [dostęp: 29.12.2019].

> przeżywana i konstruowana w konkretnych realiach społecznych, powstaje w dynamicznych relacjach jednostki ze światem zewnętrznym [...] na styku obiektywnych warunków życia społecznego i subiektywnej percepcji, na styku świata zewnętrznego i wewnętrznego jednostki. Jest pojmowana jako epizod znajdujący się w obrębie obiektywnej historii społeczeństwa[20].

Oznacza to, że biografia nie może być analizowana w oderwaniu od otoczenia, w którym się rozgrywa, bez uwzględnienia na przykład realiów rodzinnych. Piorunek pisze dalej: „możemy patrzeć na życie ludzkie przez pryzmat obiektywnych sekwencji zdarzeń i przez pryzmat ich subiektywnego doświadczania"[21]. Biografia ma zatem swój wymiar obiektywny i subiektywny – może być zarówno bezstronnie relacjonowana, jak i osobiście przeżywana, a następnie interpretowana; może być rozpatrywana jako regularna sekwencja lub uporządkowana przestrzeń zdarzeń bądź postrzegana przez pryzmat tego, co tę sekwencyjność zaburza i przerywa, a przestrzeń – dezorganizuje. Naruszenie równowagi i harmonii sprawia, że jednostki muszą stawiać czoła nowym sytuacjom i wyzwaniom – tym obiektywnie istniejącym oraz tym subiektywnie odbieranym i doświadczanym.

Oczywiście mam świadomość, że zaprezentowane podejścia nie skupiają się wyłącznie na rodzinie. Moją intencją nie było jednak ukazanie teorii poradnictwa rodzinnego, lecz takich koncepcji poradnictwa kariery, które traktują konteksty rodzinne jako istotne w życiu każdego człowieka, nawet jeśli z jakiegoś powodu jednostka nie podejmuje roli rodzinnej lub z niej rezygnuje. Tradycyjne podejście do poradnictwa zawodowego/kariery, zawężane tylko do pomagania w sferze zawodowej, pomijało fakt, że ludzie są zakorzenieni jednocześnie w wielu kontekstach, przez co ignorowało istotne wymiary mogące mieć znaczenie dla projektowania przyszłości. Nowe propozycje uwzględniają z reguły wszystkie aspekty ludzkiej egzystencji.

[20] M. Piorunek, *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009, s. 11.

[21] Tamże.

Life Design Counselling – nowa perspektywa poradnictwa kariery

Teoria Supera, odkrywająca dla poradnictwa przestrzeń życia jednostek i uznająca ją za niezbywalny fenomen, zainspirowała badaczy do dalszych poszukiwań. Mark L. Savickas, który był uczniem Supera, opracował nowy paradygmat poradnictwa kariery, określany jako *Life Design Counselling* – **poradnictwo konstruowania kariery i życia**. Badacz w swojej teorii odrzuca założenia na temat stabilności i niezmienności istoty ludzkiej jako nieadekwatne do współczesnej wiedzy o człowieku. Zauważa przy tym, podobnie jak John D. Krumboltz i Al S. Levin, że nawet zainteresowania są mniej stabilne, niż zwykło się przyjmować, ponieważ zmieniają się pod wpływem znaczących osób i sytuacji, w jakich jednostka uczestniczy[22]. Savickas kwestionuje nawet użyteczność koncepcji rozwojowych, według których kariera zawodowa składa się ze stałej sekwencji etapów – teorie te uznaje za nieuzasadnione w kontekście zmienności, niejednoznaczności, prekarności współczesnego świata oraz ograniczonych możliwości przewidywania i planowania przyszłości.

Model *Life Design* podkreśla elastyczność, zdolności adaptacyjne oraz całożyciowe uczenie się jednostek[23] i jest rozwijany przez międzynarodową grupę badaczy skupionych wokół Savickasa, do której należą: Laura Nota, Jérôme Rossier, Jean-Pierre Dauwalder, Maria Eduarda Duarte, Jean Guichard, Salvatore Soresi oraz Raoul Van Esbroeck[24]. Teoretyczną podstawę proponowanego podejścia stanowi konstruktywizm, który zakłada, że zarówno indywidualna wiedza, jak i tożsamość są produktami procesów poznawczych i społecznych, zachodzących w interakcjach między jednostkami i grupami, w efekcie negocjacji znaczeń nadawanych rzeczywistości i współkonstruowanych w społecznym, historycznym i kulturowym kontekście[25].

---

[22] Por. J. D. Krumboltz, Al S. Levin, *Szczęście to nie przypadek. Jak wykorzystać wszystko, co ci się przytrafia w życiu i w pracy*, tłum. P. Bucki, GWP, Gdańsk 2009, s. 105.

[23] Por. M. L. Savickas, *Career Counseling*, American Psychological Association, Washington 2011.

[24] M. L. Savickas [i in.], *Life designing. A paradigm for career construction in the 21st century*, „Journal of Vocational Behavior" 2009, vol. 75, nr 3, s. 239–250.

[25] Por. Tamże, s. 244.

W tym świetle jednostka staje się podmiotem, projektantem i konstruktorem własnej egzystencji, a nie pasywnym wykonawcą scenariuszy życia zaprojektowanych przez inżynierów społecznych i przekazanych do realizacji. Kształtowanie tożsamości to dynamiczny proces – całożyciowy i holistyczny – który przebiega w sposób nielinearny i uwzględnia wiele możliwych rzeczywistości oraz wzorców osobowych. Z uwagi na model przestrzeni życia, Savickas i Guichard – podobnie jak Super – twierdzą, że jednostka konstruuje swoją tożsamość, kiedy angażuje się w różne aktywności, a nie tylko w pracę zawodową. Dlatego też podstawowym zadaniem poradnictwa kariery nie powinno być poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, który wybrać zawód, lecz przez jakie działania można nadać sens, wartość, perspektywę, znaczenie swojemu istnieniu[26].

> Nowy paradygmat poradnictwa powinien produkować specyficzną wiedzę i umiejętności, aby analizować i radzić sobie z ekologicznymi kontekstami, złożoną dynamiką, nieliniowymi przyczynowościami, wieloma subiektywnymi rzeczywistościami i dynamicznym modelowaniem[27],

a co za tym idzie – powinien wykraczać poza sferę zawodu i zatrudnienia.

Metody pracy w poradnictwie konstruowania życia mają charakter narracyjny i są oparte na wsłuchiwaniu się w historie życia (*life story*), w których ujawniają się indywidualny ekosystem jednostki i jej nieustanna adaptacyjna samoorganizacja codziennego życia, a także w których są odkrywane znaczenia, jakie nadaje swoim doświadczeniom. Zadaniem doradcy nie jest udzielanie rad służących podjęciu decyzji zawodowej, lecz towarzyszenie w odkrywaniu nowych perspektyw rozwoju i dostrzegania możliwości realizacji życiowych projektów w różnych obszarach, a także stwarzanie okazji do budowania holistycznej wizji własnej egzystencji[28].

[26] J. Guichard, *Dialog konstruowania życia / Life Design. Nowa forma wspierających interwencji poradniczych*, „Studia Poradoznawcze" 2018, vol. 7, s. 23, http://studiaporadoznawcze.pl/ojs/index.php/sp/article/view/21 [dostęp: 29.12.2019].

[27] Por. M. L. Savickas [i in.], *Life designing…*, dz. cyt., s. 242.

[28] Por. Tamże, s. 243.

Poradnictwo narracyjne – przykłady doradczych interwencji uwzględniających konteksty rodzinne

Potoczne wyobrażenia na temat praktyk poradnictwa zawodowego/kariery sprowadzają się do wizji spotkania klienta z doradcą, w trakcie którego ten pierwszy wypełnia testy badające jego zainteresowania, zdolności, cechy osobowości i inne. Następnie doradca analizuje uzyskane wyniki i podpowiada/wskazuje/informuje, który zawód dana osoba może wybrać. Niestety w wielu przypadkach faktycznie dochodzi do spotkań przebiegających według takiego schematu, choć nie jest to rozwiązanie jedyne ani tym bardziej – modelowe. Współczesne koncepcje – jak wcześniej zaznaczałam – podkreślają, że tożsamość jednostkowa jest konstruowana w różnych kontekstach, oraz uwypuklają znaczenie procesów narracyjnych w rozwijaniu refleksji dotyczącej ekologicznego usytuowania człowieka. Z tego też powodu w większym stopniu bazują na prowadzeniu dialogu niż na wynikach testów psychometrycznych czy też udzielaniu informacji zawodowej (co oczywiście nie jest wykluczone, ale nie stanowi już dziś rdzenia doradczych spotkań)[29]. Rozmowy doradcze mają charakter biograficzny, w ich trakcie porusza się kwestie dotyczące wielu sfer egzystencji oraz próbuje rozpoznać jej wielowymiarowość. Prowadzenie dialogu pozwala na opowiadanie historii, budowanie narracji i z osób radzących się czyni autorów własnych opowieści – zarówno tych, które należą już do przeszłości, jak i tych, które dopiero mają stać się rzeczywistością.

Przykładem takiej doradczej interwencji jest – przywołana już wcześniej – **rozmowa ego-ekologiczna Marisy Zavalloni**. Podczas jej trwania można analizować, w jaki sposób fakt przynależności danej osoby do różnych grup społecznych wpływa na jej wyobrażenia o samej sobie. Obraz siebie jest bowiem wynikiem interakcji między osobą a kontekstami, w których ona działa. Zavalloni proponuje uwzględnić w analizie osiem kategorii: narodowość, płeć, religię, zawód, klasę społeczną, sympatie polityczne, grupę wiekową i status rodzinny. Doradca nie narzuca jednak w rozmowie tych kategorii, lecz w pierwszej kolejności prosi o wskazanie grup, które

[29] Por. J. Guichard [i in.], *Concevoir et orienter sa vie. Les dialogues de conseil en life design*, Editions Qui Plus Est, Paris 2017.

dla klienta są znaczące, a następnie zachęca do ich hierarchizacji. W wielu przypadkach wśród ważnych grup pojawia się właśnie rodzina, która stanowi punkt odniesienia do stworzenia własnej samokonstrukcji. W ramach zogniskowanej introspekcji klient zastanawia się, na ile cechy danej grupy odnoszą się do niego osobiście, dostrzega pozytywne i negatywne aspekty swojej przynależności do nich, uświadamia sobie złożoność tych usytuowań oraz ich wpływ na wizerunek samego siebie[30].

Savickas również proponuje model prowadzenia rozmowy doradczej, który nazywa **wywiadem konstruowania kariery**. Składa się on z pięciu pytań poprzedzonych zachętą skierowaną przez doradcę do radzącego się, która brzmi: w jaki sposób mógłbym być pomocny w procesie konstruowania kariery? Następne pytania dotyczą osób, które klient podziwiał w wieku 5–6 lat, ulubionych czasopism lub programów telewizyjnych, wydarzeń ze szczególnie zapamiętanych książek lub filmów oraz ważnego powiedzenia lub życiowego motta. Analiza narracji pozwala na odkrycie nie tylko istotnych dla klienta wzorów osobowych, bohaterów, wartości, pożądanych cech, zainteresowań i marzeń, skryptów życiowych oraz rad, jakie udziela on samemu sobie, lecz także pozwala odnieść te elementy do przyszłych wyborów w procesie konstruowania siebie. Ostatnie z pytań wymaga od doradcy umiejętności terapeutycznych, ponieważ dotyczy najwcześniejszych wspomnień z dzieciństwa. Udzielenie odpowiedzi nie obejdzie się zatem bez powrotu do doświadczeń rodzinnych, które czasami bywają bolesne, ale jednocześnie uczą pewnych strategii radzenia sobie z problemami i wyzwaniami. Savickas twierdzi, że proces konstruowania siebie to jednocześnie współ-konstruowanie – tożsamość dziecka jest bowiem współkonstruowania przez rodziców[31], a obrany model realizacji kariery często odzwierciedla konstelacje rodzinne. To znaczy, że projekt samego siebie jest w pewnym sensie projektem rodzinnym[32].

Podobną propozycję zawarł Guichard w **dialogach konstruowania życia**. Ich celem jest towarzyszenie w procesie tworzenia dynamicznych

[30] Por. J. Guichard, M. Huteau, *Psychologia orientacji*..., dz. cyt., s. 233–235.

[31] V. Logan, L. Tracy, *Career Counseling and Family Therapy. An Interview with Mark Savickas, PhD*, „The Family Journal. Counseling and Therapy for Couples and Families" 2016, vol. 24, nr 1, s. 87, https://doi.org/10.1177/1066480715615822 [dostęp: 29.12.2019].

[32] Tamże, s. 90.

form tożsamościowych – różnych narracyjnych ja, w określaniu przyszłych perspektyw oraz w nadawaniu sensu różnym aktywnościom życiowym[33]. Pierwsza faza to czas budowania relacji i zawarcia kontraktu. Doradca pomaga sformułować najważniejsze oczekiwania klienta oraz przedstawia zasady pracy. W drugiej fazie doradca wspiera radzącego się w określeniu wydarzeń, obszarów, doświadczeń i ról życiowych oraz sfer, które w odczuciu klienta są (lub mogą być) cenne i znaczące. W efekcie współpracy obu stron powstaje mapa różnych aktywności klienta, na której istotne miejsce zajmują również role, wydarzenia i doświadczenia rodzinne. W fazie trzeciej – która jest kluczowa dla całego procesu – wcześniej nakreślone obszary, wydarzenia, role czy sfery zostają poddane analizie. Klient poddaje oglądowi kolejno poszczególne elementy opowieści o sobie, odkrywa w nich swoje oczekiwania, nadzieje i obawy, dostrzega wykorzystywane umiejętności, relacje, zasoby, które może użyć do określania przyszłych perspektyw. Doradca stymuluje budowanie sieci skojarzeń, a także uchwycenie podobieństw i różnic między tematami kolejnych narracji. Analiza poszczególnych wątków pozwala w końcu na stworzenie bilansu przyszłych opcji. Ostatnia faza polega na planowaniu działań oraz określaniu konkretnych kroków, które powinny zostać podjęte, aby zwiększyć realne szanse spełnienia się oczekiwań klienta[34].

Jeszcze inne biograficzne metody w poradnictwie kariery proponuje Ginette Francequin. Wraz ze współpracownikami nie poprzestaje ona tylko na analizowaniu osobistych historii, ale sięga głębiej – wręcz po badanie „prehistorii" danej osoby. „Prehistorią" nazywam tu pewne oczekiwania rodziców wobec dziecka, którego się spodziewają, i nadzieje, jakie z nim wiążą. Znajduje to czasem swój wyraz w imieniu, jakie dziecko otrzymuje. W trakcie rozmowy doradczej można zatem zapytać o **historię imienia**: kto je wybrał, dlaczego właśnie takie, co ono oznacza, jakie jest jego znaczenie dla klienta (i jakie było dla rodziców), czy je lubi, do czego odsyła, jakie wywołuje skojarzenia. Imię danej osoby opisuje ją w ramach historii rodzinnej, odwołuje do korzeni, tradycji rodzinnych, religijnych czy też regionalnych[35].

[33] Por. J. Guichard [i in.], *Concevoir et orienter…*, dz. cyt., s. 46–52.

[34] Por. J. Guichard, *Dialog konstruowania życia…*, dz. cyt., s. 57–97.

[35] G. Francequin [i in.], *Pour une approche biographique en orientation. L'integration de histoire personnelle au choix de professsion*, Editeur Septembre, Quebec 2004, s. 35.

Innym zadaniem może być analiza **zawodowego drzewa genealogicznego**. Po opisaniu aktywności wszystkich członków rodziny prowadzony dialog zmierza do refleksji nad tym, jakie zawody/czynności zawodowe pojawiają się w rodzinie klienta najczęściej, czy któreś z nich można uznać za rodzinne tradycje, jak klient postrzega swoje miejsce w organizacji przestrzeni rodzinnej, swoje predyspozycje, zainteresowania w kontekście wyborów dokonywanych przez członków rodziny. Można również zapytać o to, co było najbardziej zaskakujące w wyborach rodziny[36]. Taka analiza może stać się punktem wyjścia do wyobrażenia sobie siebie w przyszłości, tworzenia antycypacji potencjalnych *ja*, które mogą być budowane jako kontynuacja ścieżek już przetartych lub przeciwnie – jako opozycja do tego, co już w rodzinie się wydarzyło.

Praca z genealogicznym drzewem zawodowym pozwala nie tylko na odkrywanie rodzinnych zasobów, pewnych tendencji (kontynuacji/zmiany), relacji i wzorów przekazywanych z pokolenia na pokolenie, lecz także ujawnia sam sposób rozumienia kariery, przekonania na temat tego, kim warto w życiu być, co warto robić, jaki rodzaj pracy w tej konkretnej rodzinie jest ceniony i szanowany[37]. Odsłania zatem rodzinne wartości, wizje życia (optymistyczne/pesymistyczne), ale również pewne skrypty działania (strategie podejmowane w sytuacjach krytycznych, radzenie sobie ze stresem w obliczu doświadczanych porażek i świętowanie sukcesów).

Innymi słowy podejście biograficzne umożliwia analizę kapitału kulturowego i społecznego[38] i na tym tle odkrywaniu własnej tożsamości, ukonstytuowanej w kontekście rodzinnym.

[36] J. Minta, *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2012, s. 67.

[37] Przykłady ćwiczeń możliwych do wykorzystania w ramach poradnictwa biograficznego opracowała Joanna Minta na podstawie prac Vance'a Peavy'ego i Marka L. Savickasa. Por. J. Minta, *Od aktora do autora*, dz. cyt., s. 67–70.

[38] A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo karier*, Print-B, Poznań 2006, s. 65–69.

Znaczenie kontekstów rodzinnych w konstruowaniu karier – podsumowanie

Przytoczone koncepcje i przykłady ich praktycznych zastosowań pokazują, że współczesne poradnictwo przekształca się z dyrektywnego doradztwa zawodowego w poradnictwo całożyciowe, holistyczne, biograficzne. Poradoznawcy coraz częściej dostrzegają wielowymiarowe zakorzenienie człowieka, jego istnienie w wielu konfiguracjach, zależnościach i sieciach relacji. Wśród tych relacji znaczące miejsce wciąż zajmuje rodzina, będąca mikrosystemem, w którym współkonstruowana jest tożsamość jednostki, stanowiąca podstawowe źródło kapitału kulturowego i społecznego oraz przestrzeń wsparcia w rozwoju potencjału i pokonywaniu trudności.

Życie to nieustanny proces nadawania znaczeń w opowieściach i narracjach, które ludzie tworzą o samych sobie. Aby w pełni je zrozumieć, konieczne jest przyjrzenie się, w jaki sposób funkcjonują oni w różnych kontekstach, jak zmieniają swoje pozycje i zaangażowanie w różne systemy, jak organizują różne role życiowe, co przeżywają i czego doświadczają. Celem nowego poradnictwa konstruowania kariery staje się zatem umożliwienie klientom opowiedzenia osobistych historii życia, podjęcie nad nimi refleksji, wiązanie wątków rodzinnych, zawodowych, edukacyjnych, odkrywanie znaczeń nadawanych wydarzeniom biograficznym, tworzenie hierarchii wartości, pomoc w odnalezieniu głównych tematów życia (*life themes*) oraz odniesienie ich do przyszłych, projektowanych *ja*. Tylko wtedy możliwe będzie zrozumienie człowieka w kontekście całości jego życia.

Biograficzno-narracyjne poradnictwo dialogowe koncentruje się na wspieraniu w indywidualnym uczeniu się (re)konstruowania biografii, scalaniu epizodów życia w spójne historie, uczeniu się tolerancji lęków i niepewności[39], ponadto sprzyja odkrywaniu różnych zasobów składających się na kapitał kariery, a także pomocy w dostrzeganiu możliwości przenoszenia kompetencji zdobywanych w rolach rodzinnych do kontekstów zawodowych (i odwrotnie). Uczy również, że planowanie przyszłości powinno obejmować wszystkie sfery aktywności człowieka, zarówno

[39] Por. B. Wojtasik, *Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2003, nr specjalny, s. 343–352.

te związane z pracą, jak i te obejmujące role edukacyjne, rodzinne czy też obywatelskie.

Bibliografia

Bańka A., *Psychologia środowiskowa jakości życia i innowacji społecznych*, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Uniwersytet SWPS, Poznań – Katowice 2018.

Bańka A., *Psychologiczne doradztwo karier*, Print-B, Poznań 2006.

Bronfenbrenner U., *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Cambridge 1979.

Francequin G. [i in.], *Pour une approche biographique en orientation. L'integration de histoire personnelle au choix de professsion*, Editeur Septembre, Quebec 2004.

Guichard J., *Dialog konstruowania życia / Life Design. Nowa forma wspierających interwencji poradniczych*, „Studia Poradoznawcze" 2018, vol. 7, http://studiaporadoznawcze.pl/ojs/index.php/sp/article/view/21 [dostęp: 29.12.2019].

Guichard J., *Dialogi konstruujące życie*. Wykład wygłoszony 3 czerwca 2014 r. w Instytucie Pedagogiki UWr podczas dyskusji panelowej pt. *Kariera w płynnej nowoczesności*. Materiały dostępne na stronie Katedry UNESCO Całożyciowego poradnictwa zawodowego, http://unesco.uni.wroc.pl/images/zakladki/dzialania/seminaria_naukowe/savick/J.%20Guichard%20-%20POL.pdf [dostęp: 29.12.2019].

Guichard J., *Jak pomagać jednostkom w rozwijaniu kompetencji koniecznych do pokierowania sobą w społeczeństwie późnej nowoczesności? Spotkanie doradcze w perspektywie konstruktywistycznej. Seminarium monograficzne*, Instytut Pedagogiki UWr, 9–11 czerwca 2010 r. Notatki w posiadaniu autorki.

Guichard J., *Se faire soi*, „Orientation Scolaire et Professionnelle" 2004, vol. 33, nr 4, https://doi.org/10.4000/osp.226 [dostęp: 29.12.2019].

Guichard J. [i in.], *Concevoir et orienter sa vie. Les dialogues de conseil en life design*, Editions Qui Plus Est, Paris 2017.

Guichard J., Huteau M, *Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego*, tłum. L. Demkowicz [i in.], Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

Kargulowa A., *O teorii i praktyce*, PWN, Warszawa 2004.

Krumboltz J. D., Levin A. S., *Szczęście to nie przypadek. Jak wykorzystać wszystko, co ci się przytrafia w życiu i w pracy*, tłum. P. Bucki, GWP, Gdańsk 2009.

Logan V., Tracy L., *Career Counseling and Family Therapy. An Interview with Mark Savickas, PhD*, „The Family Journal. Counseling and Therapy for Couples and Families" 2016, vol. 24, nr 1, https://doi.org/10.1177/1066480715615822 [dostęp: 29.12.2019].

Ładyżyński A., *Family in terms of career and career through family*, [w:] J. Guichard, V. Drabik-Podgórna, M. Podgórny (red.), *Counselling and dialogue for sustainable human development*, Adam Marszałek, Toruń 2016.

Minta J., *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2012.

Musialska K., *Aspiracje życiowe młodzieży stojącej u progu dorosłości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Parsons F., *Choosing a vocation*, Houghton Mifflin, Boston 1909.

Parsons F., *Our country's need, or, The development of a scientific industrialism*, Arena Publishing Company, Boston 1894.
Paszkowska-Rogacz A., *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2003.
Piorunek M., *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009.
Roe A., *The psychology of occupations*, John Wiley & Sons, Nowy Jork 1956.
Savickas M. L., *Career counseling*, American Psychological Association, Washington 2011.
Savickas M. L. [i in.], *Life designing. A paradigm for career construction in the 21st century*, „Journal of Vocational Behavior" 2009, vol. 75, nr 3, https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004 [dostęp: 29.12.2019].
Skorny Z., *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nim i prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 1980.
Super D. E., *A life-span, life-space approach to career development*, „Journal of Vocational Behavior" 1980, vol. 16, nr 3, https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1 [dostęp: 29.12.2019].
Super D. E., *The psychology of careers*, Harper, Nowy Jork 1957.
Szczupał B., *Rodzina kształtuje osobowość dziecka*, „Edukacja i Dialog" 2000, nr 2.
Wieczorek G., *Rodzice a wybór zawodu*, „Problemy Profesjologii" 2009, nr 2.
Wojtasik B., *Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2003, nr specjalny.

doi: 10.34616/wwr.2018.3.341.353

„Wychowanie w Rodzinie" t. XIX (3/2018)

nadesłany: 29.11.2018 r. – przyjęty: 13.01.2019 r.

Wiktor ŻŁOBICKI*

Parentyfikacja jako proces odwrócenia ról w rodzinie

Parentification as a process of role reversal in the family

Streszczenie

W artykule opisano problematykę parentyfikacji, czyli podejmowania przez dziecko zadań przynależnych osobom dorosłym. W wyniku zamiany ról w rodzinie dziecko poświęca własne potrzeby na rzecz instrumentalnych i emocjonalnych potrzeb rodzica. Dzieci poddane parentyfikacji nie dość, że muszą radzić sobie z obowiązkami przekraczającymi ich możliwości, to na dodatek w życiu dorosłym doświadczają skutków odwrócenia ról w rodzinie.

Cel: Celem badań jest upowszechnienie wiedzy o przyczynach, uwarunkowaniach i profilaktyce parentyfikacji.

Metody: Wykorzystano analizę tekstów naukowych, badanie w działaniu oraz obserwację.

Wyniki i wnioski: Parentyfikacja dzieci w rodzinie jest efektem przekazu międzypokoleniowego i sprzyja rozwojowi zaburzeń osobowości.

Słowa kluczowe: parentyfikacja, dziecko, rodzina, rola rodzicielska, psychoterapia

* e-mail: wiktor.zlobicki@uwr.edu.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska. ORCID: 0000-0003-0077-6338

Abstract

The article describes the issue of parentification, i.e. the child undertaking tasks belonging to adults. As a result of changing roles in the family, the child sacrifices its own needs for the instrumental and emotional needs of the parent. Parentified children have to cope, not only with duties exceeding their normal abilities, but also in adult life they experience the effects of role reversal in the family.

The aim: The aim of the research is dissemination of knowledge about the causes, conditions, and prevention of parentification.

Methods: In the research used analysis of scientific texts, research in action, and observation.

Results: Parentification of children in the family is the result of an intergenerational message and promotes the development of personality disorders.

Keywords: parentification, child, family, parental role, psychotherapy

Nie będzie przesadą zaznaczyć na wstępie tego artykułu, że każdy autor tekstu naukowego winien wyjaśnić nie tylko sobie samemu, lecz także czytelnikom, z jakiego powodu podejmuje rozważania na temat zawarty w tytule. Otóż chcę podkreślić, że decyzja o przedstawieniu w tym wywodzie problematyki parentyfikacji ma swoje źródło przede wszystkim w zainteresowaniach naukowych dotyczących pedagogiki rodziny oraz doświadczeniach wyniesionych z praktyki psychoterapeutycznej. Co więcej, z pewnością nie ma nic wspólnego z przejawami absurdu publikacyjnego i „punktozy", zakłócających wolność i swobodę wypowiedzi naukowej. Dodać należy, że zagadnienie parentyfikacji – jakże mocno zakorzenione w rodzinie – podejmowane jest w opracowaniach wielu psychologów, lecz wydaje się mało obecne w przestrzeni refleksji pedagogicznej. W dalszej części artykułu postaram się bardziej szczegółowo uzasadnić potrzebę większego niż do tej pory zainteresowania pedagogów przyczynami, uwarunkowaniami i skutkami parentyfikacji.

Jeśli uznać, że podjęte tu rozważania są przedmiotem interdyscyplinarnego namysłu naukowego na pograniczach psychologii, psychoterapii i pedagogiki, to ufam, że zaakceptowane zostanie zaproszenie do poruszania się w obszarze szeroko rozumianej humanistyki, bez której – jak mi się wydaje – nie sposób zrozumieć skomplikowania otaczającej nas rzeczywistości. Nawiążę w tym miejscu do dorobku jednego z najwybitniejszych

humanistów XX w. – Ericha Fromma którego poglądy bynajmniej nie tracą na aktualności i są jakże inspirujące również w XXI stuleciu. Otóż Fromm stoi na stanowisku **humanizmu normatywnego**, co oznacza, że

> istnieją poprawne i błędne, satysfakcjonujące i niesatysfakcjonujące rozwiązania problemu ludzkiego istnienia. Zdrowie psychiczne zostaje osiągnięte wówczas, gdy człowiek dojrzeje w pełni, zgodnie z cechami charakterystycznymi i prawami natury ludzkiej[1].

Wielu klientów[2] zgłaszających się po wsparcie psychoterapeutyczne ujawnia takie doświadczenia biograficzne, które ewidentnie wskazują na zaburzenia w rodzinie pochodzenia polegające na przejmowaniu w dzieciństwie funkcji przynależnych rodzicom przy jednoczesnej atrofii ważnych dziecięcych potrzeb rozwojowych. Parentyfikację uznać można za zakłócenie rozwojowe mające swoje źródło w środowisku rodzinnym, co podkreśla Katarzyna Schier w swoim studium nad psychologicznym odwróceniem ról[3] w rodzinie. Autorka przyjmuje – za Nancy D. Chase – że

> Parentyfikacja w rodzinie obejmuje związaną z działaniem i/lub emocjonalną zamianę ról, w której dziecko poświęca własne potrzeby – uwagi, bezpieczeństwa i uzyskiwania wsparcia w rozwoju, po to, aby dostosować się do instrumentalnych lub emocjonalnych potrzeb rodzica i troszczyć się o nie[4].

A zatem, jeśli rodzic dopuszcza, by jakaś część jego potrzeb została zaspokojona przez dziecko, to w konsekwencji powoduje, że dziecko zaniedbuje własne potrzeby.

---

[1] E. Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, Vis-à-vis Etiuda, Kraków 2017, s. 23.

[2] W artykule będę używać rzeczownika **klient** w rodzaju męskoosobowym z dwóch powodów: po pierwsze – jest to uniwersalna forma językowa odnosząca się do zarówno kobiety, jak i mężczyzny; po drugie – w rogersowskim rozumieniu człowieka klient oznacza osobę pozostającą w relacji psychoterapeutycznej, a nie pacjentkę czy pacjenta.

[3] W literaturze poświęconej parentyfikacji zamiennie używa się określeń **odwrócenie ról** i **zamiana ról**.

[4] N. D. Chase, P*arentification. An overview of theory, research, and societal issues*, [w:] N. D. Chase (red.), *Burdened Children. Theory, Research, and Treatment of Parentification*, Londyn – New Dehli – Thousands Oaks, Sage Publications 1999, s. 5. Podaję za: K. Schier, *Dorosłe dzieci. Psychologiczna problematyka odwrócenia ról w rodzinie*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2018, s. 22.

Istotne wydaje się wyróżnienie dwóch rodzajów zamiany ról w rodzinie: pierwszy z nich określany jest jako **parentyfikacja instrumentalna**, zaś drugi – jako **parentyfikacja emocjonalna**. Parentyfikacja instrumentalna oznacza między innymi przejęcie przez dziecko troski o różne wymiary egzystencji rodziny: zarabianie pieniędzy, opiekę nad rodzeństwem lub chorym rodzicem, sprzątanie, robienie zakupów, gotowanie posiłków. Można uznać, że temu rodzajowi parentyfikacji sprzyja wiele współczesnych zjawisk społecznych, wśród których wymienia się: samotne rodzicielstwo, emigrację zarobkową czy przybycie zza wschodniej granicy licznej grupy rodzin. W takich domach pojawiać się może cały szereg napięć wynikających z przerzucania przez samotnego rodzica jego nadmiernych obowiązków na dziecko czy też – w przypadku rodzin imigranckich – przejmowanie przez dziecko roli przewodnika kulturowego, tłumacza lub osoby współodpowiedzialnej za byt ekonomiczny.

Z kolei dziecko doświadczające parentyfikacji emocjonalnej może być obsadzane w różnych rolach: opiekuna rodzica cierpiącego na depresję lub chorobę psychiczną, powiernika lub pocieszyciela jednego z rodziców, mediatora lub sędziego w konfliktach małżeńskich, partnera (także seksualnego)[5]. Przykład mechanizmu parentyfikacji emocjonalnej dziecka obrazowo przedstawił znany psychoterapeuta Wojciech Eichelberger w swojej książce pod znamiennym tytułem *Zdradzony przez ojca*:

> Bywa tak, że ojciec nie czuje się związany z matką. Wtedy, wyznaczając nam rolę „synka mamusi", jednocześnie deleguje nas do tego, abyśmy matką się zajęli, poniekąd go zastąpili. Może za tym stać poczucie winy wobec niej. Jakby mówił wtedy: „wiesz, wprawdzie ja się tobą specjalnie nie interesuję, moja droga, ale daję ci synka, on na pewno będzie cię kochał". No i zostajemy rzuceni mamie na pożarcie. Chcąc nie chcąc, stajemy się dla matki oparciem. To trudna sytuacja. Sprzyja powstawaniu w naszym umyśle iluzorycznego obrazu związku z matką. Może nam się wydawać, że jesteśmy dla matki ważniejsi od ojca […][6].

[5] Zob. M. Kościelska, *Odpowiedzialni rodzice. Z doświadczeń psychologa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 17–20; G. J. Jurkovic, A. Thierkield, R. Morrell, *Parentification of adultchildren of divorce. A multidimensioonal analysis*, „Journal of Jouth and Adolescence" 2001, vol. 30, nr 2, s. 245–257. Podaję za: K. Schier, *Dorosłe dzieci*, dz. cyt., s. 22.

[6] W. Eichelberger, *Zdradzony przez ojca*, Do, Warszawa 1998, s. 28.

Trzeba wiedzieć, że taka zamiana ról może trwać latami w jeszcze subtelniejszych i bardziej ukrytych formach.

Ważnym elementem diagnozowania nasilenia zjawiska parentyfikacji w rodzinie jest – co warto zasygnalizować – proporcja między zaangażowaniem dziecka w role dorosłych a czytelnym i jawnym docenianiem działań przez nie podejmowanych. Nawet nadmierny wysiłek dziecka, jeśli jest dostrzeżony i doceniony, może nie mieć destrukcyjnego wpływu na jego psychikę, a wręcz prowadzić do rozwoju poczucia odpowiedzialności oraz dojrzałości psychicznej[7]. Częściej jednak odwrócenie ról ma charakter niszczący, czemu sprzyja współwystępowanie zakłóceń zarówno w zaspokajaniu ważnych potrzeb rozwojowych dzieci, jak i wypełnianiu ról rodzicielskich. Dla przykładu – na podstawie badań dowiedziono, że parentyfikacji częściej doświadczają jedynacy, dzieci obu płci urodzone jako pierwsze i najstarsze córki[8]. W innych badaniach odnotowano także różnice w zadaniach, którymi są obciążane dzieci w zależności od płci – dziewczęta częściej zajmują się gospodarstwem domowym i opieką nad członkami rodziny, chłopcy zaś raczej zarobkują i są obsadzani w roli powierników matek[9]. Udowodniono również, że dorosłe dzieci wychowywane w rodzinach z problemem alkoholowym cechuje znacznie wyższy poziom parentyfikacji niż dorosłych, których rodzice nie byli uzależnieni od alkoholu[10]. Kolejni badacze wykazali, że to córki częściej przejmują zadania rodziców alkoholików[11]. Warto także dodać, że parentyfikacji w rodzinie nie zawsze doświadczają wszystkie dzieci,

---

[7] K. Schier, *Dorosłe dzieci*, dz. cyt., s. 280–281.

[8] J. Byng-Hall, *The significance of children fulfilling parental roles. Implications for family therapy*, „Journal of Family Therapy" 2008, vol. 30, nr 2, s. 147–162; L. M. Hooper [i in.], *Characterizing the magnitude of the relations between self-reported childhood parentification and adult psychopathology. A meta-analysis*, „Journal of Clinical Psychology" 2011, vol. 67, nr 10, s. 1028–1043. Podaję za: K. Schier, *Dorosłe dzieci*, dz. cyt., s. 25.

[9] L. Burton, *Childhood adultification in economically disadvantaged families. A conceptual model*, „Family Relations" 2007, vol. 56, nr 4, s. 329–345. Podaję za: K. Schier, *Dorosłe dzieci*, dz. cyt., s. 25.

[10] N. D. Chase, M. P. Deming, M. C. Wells, *Parentification, parental alcoholism and academic status among young adults*, „American Journal of Family Therapy" 1998, vol. 26, nr 2, s. 105–114. Podaję za: K. Gąsior, *Funkcjonowanie noo-psychospołeczne i problemy psychiczne dorosłych dzieci alkoholików*, Difin, Warszawa 2012, s. 87.

[11] M. L. Kelley [i in.], *Parentification and family responsibility in the family of origin of adult children of alkoholics*, „Addictive Behaviors" 2007, vol. 32, nr 4, s. 675–685. Podaję za: K. Gąsior, *Funkcjonowanie noo-psychospołeczne*…, dz. cyt., s. 80.

ponieważ nierzadko do tej roli wybierane jest dziecko najbardziej wrażliwe i reagujące na potrzeby rodziców[12]. W badaniach zweryfikowano wysokie prawdopodobieństwo parentyfikacji dziecka w sytuacji konfliktu między rodzicami. Badacze zauważyli, że gdy jeden z rodziców wycofywał się z relacji małżeńskiej, to drugi – opuszczony – u dziecka poszukiwał uwagi i ukojenia[13]. Przyjmuje się również, że parentyfikacja ma charakter transgeneracyjny. Mechanizm jej powstawania powinno się rozpatrywać w odniesieniu do przynajmniej trzech kolejnych pokoleń, ze szczególnym uwzględnieniem odwrócenia ról z własnymi rodzicami[14].

Badacze wskazują na związek między traumą relacyjną wynikającą z parentyfikacji a charakterem pracy zawodowej związanej z szeroko pojmowanym pomaganiem. Zakłada się, że osoby wybierające zawód psychoterapeuty, psychologa, nauczyciela, lekarza czy pielęgniarki często same doświadczyły parentyfikacji w rodzinie. Jeśli tak się stało, to najlepszym rozwiązaniem jest proces psychoterapii, dzięki któremu można próbować zapobiec multiplikacji odwrócenia ról zarówno we własnym rodzicielstwie, jak i w przestrzeni zawodowej, szczególnie w relacjach interpersonalnych. Jednak wśród wymienionych profesji nie wypracowano dotąd procedur sprzyjających rozpoznawaniu przejawów i skutków parentyfikacji – poza psychoterapeutami, którzy w toku szkolenia zawodowego mają etyczny obowiązek podjęcia psychoterapii własnej i superwizowania swojej pracy[15].

Istotną kwestią jest zależność parentyfikacji i charakteru wczesnodziecięcej więzi, jaka tworzy się między małym dzieckiem a rodzicami, szczególnie matką. Tę więź w czytelny sposób opisuje Donald W. Winnicot:

---

[12] J. M. Ohntrup [i in.], *Parentifizierung – Elternbefragung zur destruktiven Parentifizierung von Kinder psychisch erkrankter Eltern*, [w:] S. Wiegand-Grefe, F. Mattejat, A. Lenz (red.), *Kinder mit psychisch kranken Eltern. Klinik und Forschung*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2010, s. 375–398. Podaję za: K. Schier, *Dorosłe dzieci*, dz. cyt., s. 25.

[13] J. Macfie [i in.], *Pathways from infant exposure to marital conflict to parent-toddler role reversal*, „Infant Mental Health Journal" 2008, vol. 29, nr 4, s. 297–319. Podaję za: A. Łączyńska, *Zaburzenia procesu mentalizacji jako mechanizm wyjaśniający związek między tendencją do somatyzacji a odwróceniem ról w rodzinie pochodzenia*, [w:] K. Schier (red.), *Zapisane w ciele. Związek ciało-psychika u dzieci i rodziców*, Wydawnictwo Emu, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 2009, s. 42.

[14] K. Schier, *Dorosłe dzieci*, dz. cyt., s. 280.

[15] Tamże, s. 268–274.

> Dziecko może przez wiele minut utrzymać wyobrażenie żywej matki, ojca czy opiekunki, ale jeśli w tym stadium rozwoju matka jest nieobecna przez więcej niż dwie godziny, obraz matki, jaki dziecko ma w sobie, słabnie i zaczyna umierać. Kiedy matka wraca, jest inną osobą. Trudno ożywić jej obraz wewnątrz siebie. Przez jakieś dwa lata dziecko bardzo źle reaguje na separację od matki[16].

Tezę, że charakter więzi między dzieckiem a rodzicami, szczególnie matką, ma istotny wpływ na funkcjonowanie młodego człowieka w późniejszych latach życia, sformułował John Bowlby, a jego teoria stała się inspiracją dla międzynarodowego grona badaczy[17]. Warto w tym miejscu odnieść się do wniosków z eksperymentalnych badań, które polegały na obserwacji reakcji niemowląt w przypadku krótkiej, kilkuminutowej, nieobecności ich matek. Na podstawie tych badań wyróżniono cztery rodzaje przywiązania, objawiające się charakterystycznymi reakcjami dzieci:

- **przywiązanie bezpieczne** – dziecko uspokaja się po powrocie matki;
- **przywiązanie lękowe unikające** – w trakcie nieobecności matki dziecko okazuje niewielkie przejawy stresu, ale po jej powrocie nie dąży do ponownej bliskości;
- **przywiązanie lękowe ambiwalentne** – separacja od matki wywołuje silny niepokój u dziecka, które nie uspokaja się po jej powrocie;
- **przywiązanie zdezorganizowane / z dezorientacją** – dziecko poszukuje bliskości w sposób chaotyczny i nieadekwatny[18].

Przyjmuje się, że ukształtowane w dzieciństwie schematy poznawcze są aktywne także w dorosłości, choć mogą ulegać pewnym zmianom. Ma to istotne znaczenie dla zrozumienia mechanizmów powstawania zaburzeń

---

[16] D.W. Winnicot, *Dom jest punktem wyjścia. Eseje psychoanalityczne*, tłum. A. Czownicka, Imago, Gdańsk 2011, s. 140.

[17] Zob. m.in. B. Józefik, G. Iniewicz (red.), *Koncepcja przywiązania. Od teorii do praktyki klinicznej*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008; K. Gąsior, *Funkcjonowanie noo-psychospołeczne*…, dz. cyt., s. 81–86.

[18] Opis wzorców przywiązania powstał na podstawie prac zespołu badawczego pod kierunkiem Mary D. S. Ainsworth oraz badań Mary Main i Judith Salomon. Zob. M. D. S. Ainsworth [i in.], *Patterns of attachment. A psychological study strange situation*, Erlbaum, Hillsdale 1978; C. George, N. Kaplan, M. Main, *The attachment interview for adults*, [nieopublikowany rękopis], University of California, Berkeley 1984. Podaję za: C. Żechowski, I. Namysłowska, *Teoria przywiązania a rozwój zaburzeń psychicznych*, [w:] B. Józefik, G. Iniewicz (red.), *Koncepcja przywiązania*, dz. cyt., s. 60–61.

psychicznych, a przykładem efektów badań użytecznych w praktyce psychoterapeutycznej nad więzią jest procedura AAI (Adult Attachment Interview), pozwalająca określić jeden z czterech typów przywiązania: F – bezpieczny (autonomiczny), Ds – unikający (idealizacyjny), E – nadmiernie zaabsorbowany (ze złością lub pasywny) oraz U – nieprzepracowany (z nierozwiązanym problemem traumy lub utraty)[19].

O przydatności teorii więzi do zrozumienia i przewidywania zachowań osoby dorosłej w relacji z innymi ludźmi świadczy również wskazanie przez badaczy trzech stylów przywiązania:

- **stylu opartego na poczuciu bezpieczeństwa** – gdy potrzeba bliskości i bezpieczeństwa była w dzieciństwie zaspokajana w relacji z rodzicami, to w życiu dorosłym kontaktom z innymi ludźmi towarzyszy zaufanie, otwartość, poczucie efektywności i skuteczności swoich działań, bez lęku przed odrzuceniem;
- **stylu opartego na unikaniu** – gdy rodzice w dzieciństwie zamiast bliskości prezentowali dystans, wtedy także w życiu dorosłym tłumiona jest potrzeba bliskości;
- **lękowo-ambiwalentnego stylu przywiązania** – gdy w dzieciństwie dominowało niekonsekwentne, nieadekwatne zaspokajanie potrzeby bezpieczeństwa dziecka, wtedy osoba dorosła pragnie bliskich relacji i jednocześnie bardzo się ich obawia[20].

Warto w tym miejscu zasygnalizować, że we współczesną narrację poświęconą odwróceniu ról w rodzinie wyraźnie wpisuje się frommowskie myślenie o konstruktywnej miłości matczynej:

> Miłość macierzyńska zaczyna się jednością, a kończy separacją. Gdyby w miłości macierzyńskiej realizowała się potrzeba połączenia, oznaczałoby to zniszczenie dziecka jako niezależnego bytu, dziecko bowiem potrzebuje raczej wyodrębnić się z matki niż trwać w przywiązaniu do niej[21].

[19] C. Żechowski, I. Namysłowska, *Teorie przywiązania*…, dz. cyt., s. 61.

[20] C. Hazan, P. R. Shaver, *Attachment as an organizational framework for research an close relationships*, „Psychological Inquiry" 1994, vol. 5, nr 1, s. 1–2. Podaję za: R. Cieślak, A. Eliasz, *Wsparcie społeczne a osobowość*, [w:] H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, PWN, Warszawa 2004, s. 72–73.

[21] E. Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, dz. cyt., s. 41.

Tezę Fromma rozwija Fritz Riemann, który wskazuje na okoliczności, uwarunkowania i destrukcyjne skutki parentyfikacji emocjonalnej w relacji między matką a dzieckiem. Badacz pisze:

> Przekleństwo miłości matczynej polega na utrzymywaniu dziecka w zależności, na żądaniu od niego miłości i wdzięczności, zamiast pozwalać mu się rozwijać. Jeśli matka obciąża i potrzebuje miłości dziecka nadmiernie dla siebie samej – ponieważ jej życie nie jest spełnione, jest rozczarowana relacją partnerską albo ponieważ, całkiem po prostu, sama została z dzieckiem – dziecko doświadcza poczucia winy, podejmując kroki rozwojowe, które wymagają w coraz większym stopniu uwolnienia się od bliskości z matką[22].

Poglądy tego autora znajdują potwierdzenie w krótkim opisie przypadku klinicznego. Pani T., trzydziestoletnia kobieta, podjęła psychoterapię, ponieważ cierpiała na powracające stany lękowe i długotrwale obniżony nastrój, a także problemy natury seksualnej w relacji ze swoim partnerem. Klientka w wieku sześciu lat została osierocona przez ojca, którego tragiczna śmierć wywołała długotrwałą depresję u jej matki, a w efekcie – także zachowania klientki dopasowujące się do potrzeb żyjącego rodzica. Po śmierci ojca przez wiele lat spała z matką w jednym łóżku, a w okresie adolescencji wzrastała w kreowanym przez nią klimacie świata nieprzewidywalnego, wrogiego, pełnego problemów, nieprzyjaznych mężczyzn.

W świetle opisanych tu szczegółów biograficznych świadczących o parentyfikacji pojawia się pytanie o poszukiwanie sposobów wspierania klientki w dotarciu do jej osobistych zasobów, by udało się jej rozpoznać brzemię przeszłości rodzinnej, unieść raz jeszcze ciężar wspomnień i doświadczyć zmiany perspektywy widzenia siebie. Jeśli w kontekście omawianego przypadku klinicznego ponownie przywołamy poglądy Fromma, to odnajdziemy w nich sugestię humanistycznie zorientowanej interwencji psychoterapeutycznej, adekwatnej – jak się wydaje – także w sytuacji osób, które doświadczyły parentyfikacji:

[22] F. Riemann, *Die Fähigkeit zu lieben*, Ullstein, Berlin 1999, s. 24. Podaję za: K. Schier, *Dorosłe dzieci*, dz. cyt., s. 198.

> pierwszym krokiem, warunkiem tego, by tendencja do zdrowienia mogła zacząć działać, jest świadomość cierpienia oraz tego, od czego zostaliśmy odcięci i co się oddzieliło od naszej świadomej osobowości[23].

Takie działanie podejmuje się wtedy, gdy na przykład

> stłumieniu uległy nieracjonalne namiętności, poczucie samotności i daremności oraz tęsknota za miłością […][24].

W psychoterapii osób sparentyfikowanych – co wydaje się niezwykle ważne – terapeuta bierze pod uwagę doświadczenia klienta z przeszłości, ale nie może pominąć coraz bardziej skomplikowanej rzeczywistości, której doświadcza człowiek współcześnie. Podczas psychoterapii pani T. okazało się, że po wypełnieniu kwestionariusza wstępnego rozpoznawania symptomów depresji, opracowanego przez Aarona T. Becka[25], klientka przyjęła sugestię psychoterapeuty, by nawiązać kontakt z psychiatrą. Pani T. podjęła z dobrym skutkiem farmakoterapię. Kolejne spotkania z psychoterapeutą przebiegały w klimacie przymierza terapeutycznego. Kluczowe znaczenie dla procesu psychoterapii w jej przypadku miały – świadczące o parentyfikacji – biograficzne aspekty związku z rodzicem. Dzięki otwarciu się na głęboką refleksję nad nimi klientka włączyła w swoją codzienność świadomą separację, stawianie granic i dojrzałe reakcje w relacji z matką, a ponadto zaczęła doceniać swoją kobiecość, otworzyła się na większą bliskość seksualną z partnerem, podjęła decyzję o ślubie i ma realne plany rodzicielskie.

Trzeba w tym miejscu odnieść się do stanowiska Schier, która uważa, że praca terapeutyczna z osobami doświadczającymi skutków parentyfikacji w dorosłym życiu będzie miała korektywny charakter, jeśli:

- podczas spotkań z terapeutą u klienta zaistnieje przestrzeń do ujawnienia i nazwania własnego doświadczenia odwrócenia ról w rodzinie;
- klient rozpozna własne, indywidualne potrzeby i odróżni je od pragnień rodzica, co powinno sprzyjać pracy nad realistycznym poczu-

[23] E. Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, dz. cyt., s. 260.

[24] Tamże.

[25] Test BECKA – Forum Przeciw Depresji, https://www.forumprzeciwdepresji.pl/test-becka/ [dostęp: 18.12.2019].

ciem własnej wartości i oddzieleniu wewnętrznego obrazu siebie od obrazu rodzica;
- doświadczenie parentyfikacji zostanie wyraźnie umieszczone w przeszłości, by nie stanowiło części teraźniejszości, i klient otworzy się na przeżycie żałoby za utratą dzieciństwa;
- w relacji z terapeutą, opartej na zaufaniu, szacunku i wymianie, klient osiągnie równowagę emocjonalną, będzie w stanie przeżywać więcej emocji pozytywnych, poświęcać więcej uwagi stanom swojego umysłu, poznawać intencje zachowań własnych i innych ludzi;
- uwzględni się także pracę z ciałem, w sytuacji gdy przeżycia parentyfikacji odzwierciedlają się w cielesności klienta[26].

Ważne jest zatem, by w bezpiecznym klimacie przymierza terapeutycznego, pełnym zaufania i szacunku, nastąpiło wystarczająco głębokie odtworzenie przez klienta rodzinnych historii. Terapeuta powinien zwrócić w nich uwagę na szerszą, transgeneracyjną perspektywę rodziców, których dzieciństwo musiało być także naznaczone zaniedbaniem i osieroceniem emocjonalnym.

Obok wdrożenia przedstawionej strategii wsparcia psychoterapeutycznego dla dorosłych, którzy w rodzinie pochodzenia doświadczyli parentyfikacji, równie ważna jest prewencja ukierunkowana i na rodziców, i na dzieci. Schier podkreśla, że powinny być to działania skierowane nie tylko do osób z grup ryzyka, lecz także do ogółu społeczeństwa[27]. Ważną rolę odegrać mogą psycholodzy, pedagodzy, nauczyciele oraz wychowawcy w publicznych i niepublicznych instytucjach edukacyjnych, zarówno w sferze rozpoznawania, jak i diagnozowania zjawiska parentyfikacji. Niezbędne wydaje się także rozwijanie profesjonalnie prowadzonej psychoedukacji z wykorzystaniem metod warsztatowych, mentalizacji, dramy, programów komputerowych, filmów edukacyjnych, specjalnych wydawnictw. Warto podkreślić potrzebę intensyfikacji takich działań, ponieważ współczesna codzienność społeczno-kulturowa sprzyja odwróceniu ról w rodzinie, a często wręcz je promuje.

[26] K. Schier, *Dorosłe dzieci*, dz. cyt., s. 247–249.
[27] Tamże, s. 277–279.

Bibliografia

Ainsworth M. D. S. [i in.], *Patterns of attachment. A psychological study strange situation*, Erlbaum, Hillsdale 1978.

Burton L., *Childhood adultification in economically disadvantaged families. A conceptual model*, „Family Relations" 2007, vol. 56, nr 4.

Byng-Hall J., *The significance of children fulfilling parental roles. Implications for family therapy*, „Journal of Family Therapy" 2008, vol. 30, nr 2.

Chase N. D., *Parentification. An overview of theory, research, and societal issues*, [w:] N. D. Chase (red.), *Burdened Children. Theory, Research, and Treatment of Parentification*, Londyn – New Dehli – Thousands Oaks, Sage Publications 1999.

Chase N. D., Deming M. C., Wells M. C., *Parentification, parental alcoholism and academic status among young adults*, „American Journal of Family Therapy" 1998, vol. 26, nr 2.

Cieślak R., Eliasz E., *Wsparcie społeczne a osobowość*, [w:] H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, PWN, Warszawa 2004.

Eichelberger W., *Zdradzony przez ojca*, Do, Warszawa 1998.

Fromm E., *Zdrowe społeczeństwo*, Vis-à-vis Etiuda, Kraków 2017.

Gąsior K., *Funkcjonowanie noo-psychospołeczne i problemy psychiczne dorosłych dzieci alkoholików*, Difin, Warszawa 2012.

George G. C., Kaplan N., Main M., *The attachment interview for adults*, [nieopublikowany rękopis], University of California, Berkeley 1984.

Hazan C., Shaver P. R., *Attachment as an organizational framework for research an close relationships*, „Psychological Inquiry" 1994, vol. 5, nr 1.

Hooper L. M. [i in.], *Characterizing the magnitude of the relations between self-reported childhood parentification and adult psychology. A meta-analysis*, „Journal of Clinical Psychology" 2011, vol. 67, nr 10.

Jurkovic G. J., Thierkield A., Morrell R., *Parentification of adultchildren of divorce. A multidimensioonal analysis*, „Journal of Jouth and Adolescence" 2001, vol. 30, nr 2.

Józefik B., Iniewicz G. (red.), *Koncepcja przywiązania. Od teorii do praktyki klinicznej*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008.

Kelley M. L. [i in.], *Parentification and family responsibility in the family of origin of adult children of alkoholics*, „Addictive Behaviors" 2007, vol. 32, nr 4.

Kościelska M., *Odpowiedzialni rodzice. Z doświadczeń psychologa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.

Łączyńska A., *Zaburzenia procesu mentalizacji jako mechanizm wyjaśniający związek między tendencją do somatyzacji a odwróceniem ról w rodzinie pochodzenia*, [w:] K. Schier (red.), *Zapisane w ciele. Związek ciało-psychika u dzieci i rodziców*, Wydawnictwo Emu, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 2009.

Macfie J. [i in.], *Pathways from infant exposure to marital conflict to parent-toddler role reversal*, „Infant Mental Health Journal" 2008, vol. 29, nr 4.

Ohntrup J. M. [i in.], *Parentifizierung – Elternbefragung zur destruktiven Parentifizierung von Kinder psychisch erkrankter Eltern*, [w:] S. Wiegand-Grefe, F. Mattejat, A. Lenz (red.), *Kinder mit psychisch kranken Eltern. Klinik und Forschung*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2010.

Riemann F., *Die Fähigkeit zu lieben*, Ullstein, Berlin 1999.

Schier K., *Dorosłe dzieci. Psychologiczna problematyka odwrócenia ról w rodzinie*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2018.

Test BECKA – Forum Przeciw Depresji, https://www.forumprzeciwdepresji.pl/test-becka/ [dostęp: 18.12.2019].

Winnicot D.W., *Dom jest punktem wyjścia. Eseje psychoanalityczne*, tłum. A. Czownicka, Imago, Gdańsk 2011.

Żechowski C., Namysłowska I., *Teoria przywiązania a rozwój zaburzeń psychicznych*, [w:] B. Józefik, G. Iniewicz (red.), *Koncepcja przywiązania. Od teorii do praktyki klinicznej*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008.

Alfabetyczy spis Autorów

Authors in alphabetical order

Krystyna BARŁÓG – DR HAB., PROF. UR
ORCID: 0000-0002-8915-0560
e-mail: krystyna_barlog@tlen.pl
Instytut Pedagogiki,
Wydział Pedagogiczny (Kolegium Nauk Społecznych),
Uniwersytet Rzeszowski,
al. Rejtana 16c, 35-959 Rzeszów, Polska

Ewa BARNAŚ-BARAN – DR
ORCID: 0000-0001-8084-6150
e-mail: ewa.bb@ur.edu.pl
Instytut Pedagogiki,
Wydział Pedagogiczny (Kolegium Nauk Społecznych),
Uniwersytet Rzeszowski,
ul. ks. Jałowego 24, 35-010 Rzeszów, Polska

Violetta DRABIK-PODGÓRNA – DR
ORCID: 0000-0001-6251-2085
e-mail: violetta.drabik-podgorna@uwr.edu.pl
Instytut Pedagogiki,
Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych,
Uniwersytet Wrocławski,
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Krystyna DZIUBACKA – DR HAB.
ORCID: 0000-0003-1338-6478
e-mail: krystyna.dziubacka@uni.edu.pl
Instytut Pedagogiki,
Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych,
Uniwersytet Wrocławski,
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Joanna GŁADYSZEWSKA-CYLULKO – DR
ORCID: 0000-0001-8335-2172
e-mail: joanna.gladyszewska-cylulko@uwr.edu.pl
Instytut Pedagogiki,
Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych,
Uniwersytet Wrocławski,
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Agnieszka JĘDRZEJOWSKA – DR
ORCID: 0000-0002-8709-047X
e-mail: agnieszka.jedrzejowska@uwr.edu.pl
Instytut Pedagogiki,
Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych,
Uniwersytet Wrocławski,
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Arkadiusz KAMIŃSKI – DR
ORCID: 0000-0003-0042-5968
e-mail: arkadiusz.kaminski@uwr.edu.pl
Instytut Pedagogiki,
Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych,
Uniwersytet Wrocławski,
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Marta KONDRACKA-SZALA – DR
ORCID: 0000 0003 0539-7820
e-mail: marta.kondracka-szala@uwr.edu.pl
Instytut Pedagogiki,
Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych,
Uniwersytet Wrocławski,
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Ewa KULA – DR HAB., PROF. UJK
ORCID: 0000-0002-9529-2143
e-mail: ewa.kula@ujk.edu.pl
Instytut Pedagogiki,
Wydział Pedagogiki i Psychologii,
Uniwersytet Jana Kochanowskiego,
ul. Krakowska 11, 25-029 Kielce, Polska

Grażyna LUBOWICKA – DR
ORCID: 0000-0002-0197-4443
e-mail: grazyna.lubowicka@uwr.edu.pl
Instytut Pedagogiki,
Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych,
Uniwersytet Wrocławski,
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Joanna MALINOWSKA – DR
ORCID: 0000-0002-5075-974X
e-mail: joanna.malinowska@uwr.edu.pl
Instytut Pedagogiki,
Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych,
Uniwersytet Wrocławski,
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Ewa MUSIAŁ – DR
ORCID: 0000-0001-7710-226
e-mail: ewa.musial@uwr.edu.pl
Instytut Pedagogiki,
Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych,
Uniwersytet Wrocławski,
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Małgorzata PROKOSZ – DR
ORCID: 0000-0001-7135-1455
e-mail: mprokosz@wp.pl
Instytut Pedagogiki,
Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych,
Uniwersytet Wrocławski,
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Karol SANOJCA – DR HAB.
ORCID: 0000-0001-8630-0589
e-mail: karol.sanojca@uwr.edu.pl
Instytut Historyczny,
Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych,
Uniwersytet Wrocławski,
ul. Szewska 49, 50-139 Wrocław, Polska

Joanna SOSNOWSKA – DR HAB.
ORCID: 0000-0003-2622-0645
e-mail: joanna.sosnowska@uni.lodz.pl
Katedra Historii Wychowania i Pedeutologii,
Wydział Nauk o Wychowaniu,
Uniwersytet Łódzki,
ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź, Polska

Magda WIETESKA – MGR
ORCID: 0000-0002-1174-609X
e-mail: mag.wieteska@gmail.com
Instytut Pedagogiki,
Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych,
Uniwersytet Wrocławski,
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Edyta ZIERKIEWICZ – DR HAB., PROF. UWR
ORCID: 0000-0003-0312-874X
e-mail: edyta.zierkiewicz@uwr.edu.pl
Instytut Pedagogiki,
Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych,
Uniwersytet Wrocławski,
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Wiktor ŻŁOBICKI – DR HAB., PROF. UWR
ORCID: 0000-0003-0077-6338
e-mail: wiktor.zlobicki@uwr.edu.pl
Instytut Pedagogiki,
Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych,
Uniwersytet Wrocławski,
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Indeks osobowy*

Index

A

Adamczyk Izabela 281, 302
Adamski Franciszek 215, 221
Adamski Jerzy 76, 88
Ahmad Saunia 283, 299, 300
Ainsworth Mary D. S. 347, 352
Albińska Angelika zob. Kleszczewska-Albińska Angelika
Albiński Rafał 244, 245, 254
Aleksander II Romanow, car 39
Aleksander III Romanow, car 39
Allen Susan M. 277, 294, 299, 300
Ames Melissa 297, 300
Andrade Joel T. 282, 302
Andrzejczak Aldona 159, 169
Apuchtin Aleksandr Lwowicz 33
Araüna Núria 284, 300
Arct-Golczewska Maria 58
Arctowa Maria zob. Buyno-Arctowa Maria
Арепьев Николай Ф zob. Arep'yev Nikolay F.
Arep'yev Nikolay F. 37, 44
Aue Wiesława 203, 220
Авдеев Виктор Е zob. Avdeyev Viktor E.
Avdeyev Viktor E. 40, 44

B

Babicki Józef Czesław 98, 114
Baczewska Bożena 280, 300
Badora Barbara 136, 141
Balcerek Marian 100, 114
Bańka Augustyn 327, 336, 338
Baran Marzena zob. Zarzeczna-Baran Marzena
Barłóg Krystyna 226, 227, 228, 237, 239
Barrie James M. 58, 59
Baryła Wiesław 140, 142
Batorski Dominik 161, 169, 217, 221
Batson Daniel 203
Bauman Zygmunt 151, 152, 153, 155, 317, 319
Bazylow Ludwik 39, 44
Beck Aron Temkin 350
Beck-Gernsheim Elisabeth 315, 319
Beck Ulrich 152, 155, 315, 319
Belcher Amber J. 282, 300
Bensing Jozien 295, 301
Berger Rafał 217, 220
Berggrünówna Józefa 61, 68, 69
Bezwińska-Walerjan Anna 205, 221
Białkowska Jadwiga 85
Bianga Milena 201, 220
Biedroń Małgorzata 315, 319
Bielajew Władimir Iwanowicz 33
Bielańska Ewa 243, 255
Bielecka-Prus Joanna 246, 254
Bieńkowska Izabela 260, 271
Bierhoff Hans-Werner 201

* Indeks obejmuje imiona i nazwiska osób występujących w tekście zasadniczym, w przypisach oraz bibliografii.

Bigatti Silvia M. 282, 300
Biłos Piotr 319
Bis Dorota 219, 220
Błachnio Aleksandra 309, 319, 320
Błasiak Anna 262, 272
Błędowski Piotr 310, 316, 319
Bobrow Davis B. 124, 142
Bodenmann Guy 280, 300
Bołoz Wojciech 213, 220
Bordieu Pierre 319
Borowiak Agnieszka 147, 149, 155
Borysow Arkadij Wasiliewicz 37
Bowlby John 313, 319, 347
Braun-Gałkowska Maria 260, 261, 271
Braun Katarzyna 205, 213, 214, 215, 216, 218, 219, 220
Brejnak Wojciech 173, 187
Brennan James 276, 300
Brinker Richard P. 248, 254
Brisson Jacques 280, 303
Bron Agnieszka 310, 319
Bronfenbrenner Urie 327, 338
Bronstein-Łychowska Melania 95, 114
Brown Jill zob. Taylor-Brown Jill
Bruner Jerome S. 196
Bryan Willie V. 244, 254
Brzezińska Anna Izabela 158, 169, 245, 246, 254
Buchbinder Mara 275, 276, 300
Buchnat Marzena 179, 187
Bucki Piotr 331, 338
Budziszewska Bożena Katarzyna 275, 300
Bułgakow Sergiej 42
Burcon Sarah 297, 300
Burke Wylie 288, 300
Burns W. Ivon 275, 302
Burton Linda 345, 352
Bury Przemysław 215, 222
Buyno-Arctowa Maria 60, 61
Byng-Hall John 345, 352

C

Cancian Francesca M. 297, 300
Cap Piotr 167, 170
Carlson Richard 160, 169
Casso Lew Aristidowicz 41
Chase Nancy D. 343, 345, 352
Chmielewski Kazimierz 76, 88
Ciambrone Desirée 277, 294, 299, 300
Cieślak Magdalena zob. Zadworna-Cieślak Magdalena
Cieślak Roman 348, 352
Clarke David 201, 202, 203, 204, 207, 213, 220
Clarke Juanne N. 290, 301
Clark Matthew M. 282, 300
Comte Auguste 203
Cooley Charles H 194
Cooper Catherine R. 195
Crawford John A. 275, 277, 302
Cudak Henryk 196, 198
Cylulko Joanna zob. Gładyszewska-Cylulko Joanna
Cytowska Beata 138, 141
Czajkowska-Ziobrowska Dominika 215, 222
Czapiński Janusz 130, 131, 132, 133, 134, 136, 141
Czownicka Anna 347, 353
Czub Tomasz 245, 246, 254
Czuruk B. 87

D

Dagan Meirav 281, 301
Dagiel Małgorzata 63, 69
Dalmer Nicole K. 283, 301
Danieluk Barnaba 245, 254
Daszyńska-Golińska Zofia 97, 114
Dauwalder Jean-Pierre 331
Deja Ewelina 281, 303
Delianow Iwan 38, 39
Deming Mary P. 345, 352
Demkowicz Leszek 327, 338
Dempsey Heidi L. 246, 254
Deschênes Lus 280, 303
Dębska Grażyna 280, 303
Diallo Anna zob. Jakoniuk-Diallo Anna
Dillman Don A. 161, 169
Dmochowska Halina 185, 188

Dmochowska Maria zob. Potworowska-Dmochowska Maria
Dolińska Beata zob. Papuda-Dolińska Beata
Dorn Lisa 251, 254
Dostojewski Fiodor 42
Drabik-Podgórna Violetta 323, 338
Drageset Sigrunn 277, 301
Drogosz Marek 140, 142
Drucker Peter F. 137, 141
Dulewicz Stanisław 76, 88
Dyakowski Bohdan 60, 62
Dybowska Ewa 262, 272
Dydusiak Leon 100, 114
Dygasiński Adolf 51
Dykcik Władysław 195, 198, 226, 239
Dziubacka Krystyna 132, 138, 141
Dziuban Agata 150, 152, 155

E

Eichelberger Wojciech 344, 352
Eliasz Andrzej 348, 352
Erikson Erik 242
Esbroeck Raoul Van 331

F

Fajfer-Kruczek Ilona 260, 271
Falconier Mariana K. 283, 301
Falski Marian 57, 69
Fedyszak-Radziejowska Barbara 128, 141
Ferenz Krystyna 212, 221
Fergus Karen D. 276, 301
Field Max 243
Finogenow Maria 309, 320
Fiodorowna Romanowa Maria 36
Fiszer Jan 35, 45
Floericke Kurt 58
Francequin Ginette 335, 338
Fraser Scott C. 202, 221
Frąckowiak Tomasz 309, 320
Fromm Erich 190, 191, 198, 343, 348, 349, 350, 352

G

Gajak-Toczek Małgorzata 81, 89
Gałkowska Maria zob. Braun-Gałkowska Maria
Gardziel Andrzej 243, 255
Gascoigne Eileen 247, 254
Gaweł-Luty Elżbieta 194, 198
Gawiński Antoni 60
Gąsior Krzysztof 345, 347, 352
Gebethner Gustaw 52
Genning Wiktor Andriejewicz 37
George Carol 347, 352
German Juliusz 60, 61
Gernsheim Elisabeth zob. Beck-Gernsheim Elisabeth
Gibson Alexandra F. 276, 278, 296, 301
Giddens Anthony 144, 150, 151, 152, 153, 155
Gierowska Maria zob. Przetacznik-Gierowska Maria
Gil Joanna 186, 187
Gillenszmidt Pierre de 41
Giza-Poleszczuk Anna 122, 141
Gładyszewska-Cylulko Joanna 252, 254
Głombiowski Karol 69
Godlewski Mikołaj 111
Golczewska Maria zob. Arct-Golczewska Maria
Goldscheider Frances 277, 294, 299, 300
Golińska Zofia zob. Daszyńska-Golińska Zofia
Gordon Steven L. 297, 300
Gough Brendan 285, 301
Górecki Jakub 164, 169
Graboś-Złotek Anna 204, 214, 221
Grabowiec Anna 135, 141
Gradowskij Aleksandr Dmitriewicz 39
Gramzow Richard 245, 255
Graungaard Anette Hauskov 248, 254
Gray Ross E. 276, 301
Grefe Silke zob. Wiegand-Grefe Silke
Gregorio Godeo Eduardo de 285, 301

Gruszczyk-Kolczyńska Edyta 181, 187
Grzelak Janusz 204, 221
Grzelczak Anna 299
Guichard Jean 323, 327, 329, 331, 332, 333, 334, 335, 338

H

Hagedoorn Mariët 281, 301
Haliżak Edward 124, 142
Hamilton Ian zob. Stuart-Hamilton Ian
Harwas-Napierała Barbara 192, 198
Haviland-Jones Jeannette 247, 255
Hazan Cindy 348, 352
Hecht G. 88, 89
Heijmans Marcel 295, 301
Heinrich Władysław 57
Henderson George 244, 254
Hendryk Cezary 173, 187
Heska-Kwaśniewicz Krystyna 68, 70
Hilton B. Ann 275, 277, 280, 301, 302
Hinnant Amanda 284, 302
Hładyszowskij Teodor 87
Hoffman Martin L. 192, 198
Hofmann Walter 57, 63
Holland Jimmy C. 282, 302
Homolacs Karol 60, 61
Hooper Lisa M. 345, 352
Hryciuk Renata Ewa 282, 302
Hrynicki Wojciech H. 135, 141
Huteau Michel 327, 334, 338

I

Ignatiew Paweł Nikołajewicz 41
Iniewicz Grzegorz 347, 352, 353
Иванов A zob. Ivanov A.
Ivanov A. 36, 44
Iwaszkiewiczowa Zofia 76, 89
Iżycki Dariusz 275, 305

J

Jackowska Renata 280, 303
Jakoniuk-Diallo Anna 191, 198
Jakubiak Krzysztof 75, 76, 79, 89, 104, 114
Jamrożek Wiesław 55, 70
Janicka Iwona 315, 316, 319
Janota-Bzowski Józef 76, 89
Jan Paweł II, św. 216, 221
Jasińska-Kania Aleksandra 131, 142
Jaśkiewicz Jerzy 280, 303
Jaworska Aleksandra 181
Jaworska Anetta 264, 271
Jaworski Lesław 77, 89
Jezierska-Wiejak Elżbieta 173, 187
Jędrzejczyk Teresa zob. Żmijewska-Jędrzejczyk Teresa
Jędrzejewiczowa Maria 76, 89
Jędrzejewski Wojciech 191, 198
Jones Hillary 277, 303
Jones Jeannette zob. Haviland-Jones Jeannette
Jones Sandra C. 279, 302
Józefik Barbara 347, 352, 353
Jurczyk-Romanowska Ewa 219, 220, 221
Jurkovic Gregory J. 344, 352
Juszczakowski Kazimierz 76, 88
Jyrkinen Marjut 284, 285, 302

K

Kacmajor Magdalena 247, 255
Kaczan Radosław 186, 187
Kałuża Dorota 310, 317, 319
Kamiński Arkadiusz 260, 264, 271
Kamza Anna 173, 187
Kangas Emilia 284, 285, 302
Kania Aleksandra zob. Jasińska-Kania Aleksandra
Kanka Lidia 183, 186, 187
Kaplan Diane zob. Vinokur-Kaplan Diane
Kaplan Nancy 347, 352
Kargulowa Alicja 323, 326, 338
Karłowicz Jan 51
Karp-Fuchsowa Adela 84
Karpiński Jan 112
Karpowicz Stanisław 60, 61, 69
Karwat Joanna 299
Karwowska Małgorzata 244, 254

Karwowska-Struczyk Małgorzata 225, 239
Karyłowski Jerzy 204, 205, 208
Kaszuba Krystyna 279, 302
Kawula Stanisław 181
Kayser Karen 280, 282, 300, 302
Kelley Michelle L. 345, 352
Kessler Ernest Ernestow 37
Kielin Jacek 197, 198
Kijak Remigiusz J. 309, 320
Kinsinger Sarah Wimberly 281, 302
Kissane David 275, 302
Klar Renata zob. Stefańska-Klar Renata
Kleszczewska-Albińska Angelika 244, 245, 254
Kluczyńska Urszula 283, 302
Klus-Stańska Dorota 185, 187
Kochanowska Ewa 179, 181, 182, 187
Kocjan Małgorzata 186, 187
Koczwańska-Miłek Ewa 160, 170
Kolczyńska Edyta zob. Gruszczyk-Kolczyńska Edyta
Kolehmainen Niina 248, 255
Kołaczek Bożena 127, 141
Konarska Joanna 247, 255
Konarski Stanisław 55, 56, 70
Kondracka-Szala Marta 159, 160, 169, 170
Konieczny Jacek 152, 155
Konopczyński Marek 271
Konopka Maria 52, 70
Konopnicka Maria 60
Konstantynowicz Gawrił 41
Koralewicz Jadwiga 141
Korolczuk Elżbieta 282, 302
Korzewski Marcin 149, 155
Kosała Małgorzata 159, 170
Kostkiewicz Janina 203, 221
Kostrzewski Edward 87
Kościelska Małgorzata 344, 352
Kowalczuk Jerzy Michał 77, 89
Kowaleski Jerzy Tadeusz 309, 310, 320
Kowal Joanna 247, 255
Kowal Joanna, psycholog zob. Różańska-Kowal Joanna, psycholog
Kowalska Maria zob. Miczyńska-Kowalska Maria
Kozanecki Florian 76, 77, 89
Kozielecki Józef 243, 255
Kozłowska Urszula 101, 115
Kozubowski Feliks 51
Kranas Grażyna 137, 141
Kravdal Øystein 278, 304
Krechowiecki Seweryn 87
Krempa Bogdan 204, 218, 221
Kromolicka Barbara 205, 222
Królikowska Anna 217, 221
Kruczek Ilona zob. Fajfer-Kruczek Ilona
Krumboltz John D. 331, 338
Крылов-Толстикович Александр zob. Krylov-Tolstikovich Aleksandr
Krylov-Tolstikovich Aleksandr 36, 44
Krzywicki Ludwik 97, 114
Kubiak Hanna 191, 198
Kubicka Marta zob. Olcoń-Kubicka Marta
Kuchta Jan 69, 70
Kukulski Zygmunt 76, 88
Kulka Bronisława 68, 70
Kunz Tomasz 151, 152, 155
Kupisiewicz Czesław 175, 178, 187
Kupisiewicz Małgorzata 178, 187
Kurakin Aleksandra Iwanowna 41
Kurakin Anatolij Aleksandrowicz 35
Kurakin Anatolij Iwanowicz 41
Kurakin Anna Anatoljewna 35
Kurakin Borys Iwanowicz 41
Kurakin Dmitrij Iwanowicz 41
Kurakin Irina Iwanowna 41
Kurakin Iwan Anatoljewicz 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43
Kurakin Jelena Iwanowna 41
Kurakin Jelizawieta Iwanowna 41
Kurakin Maria Anatoljewna 35
Kurakin Michaił Anatoljewicz 35, 40
Kurakin Natalia Iwanowna 41

Kurakin Olga Iwanowna 41
Kuriata Agnieszka 217, 221
Kurowska Krystyna 281, 302
Kuryś-Szyncel Karolina 275, 303
Kwak Anna 125, 142
Kwaśniewicz Krystyna zob. Heska-Kwaśniewicz Krystyna
Kwaśniewska Małgorzata 184, 188

L

Lalak Danuta 212, 221
Lämsä Anna-Maija 284, 285, 302
Landau Zbigniew 97, 114
Lash Scott 152, 155
Latawiec Krzysztof 35, 40, 41, 42, 44
Lauryn Andrzej 164, 170
Lederberg Marguerite S. 282, 302
LeDoux Joseph E. 255
Lemonius Wilhelm Christianowicz 37
Lenin Włodzimierz zob. Uljanow Władimir Iljicz
Len-Riós María E. 284, 302
Lenz Albert 346, 352
Leńska Martyna 295, 299
Lepalczyk Irena 194, 198
Leszczuk Edmund 215, 221
Lethborg Carrie E. 275, 302
Levin Al S. 331, 338
Lewickij Grigorij Wasiljewicz 33
Lewis Frances Marcus 281, 302
Lewis Michael 247, 255
Ligin Walerian Nikołajewicz 33
Lindstrøm Torill Christine 277, 301
Li Quiping P. 282, 299, 303
Lisowski Stanisław 76, 89
Logan Vess 334, 338
Loke Alice Yuen 282, 299, 303
Longhoffer Jeffrey 275, 276, 300
Lubowicka Grażyna 146
Lubowiecka Jadwiga 181, 187
Luty Elżbieta zob. Gaweł-Luty Elżbieta

Ł

Ładyżyński Andrzej 323, 338
Łasiewicka Alina 51, 70
Łatyszew Wasilij Aleksiejewicz 37
Łączyńska Agnieszka 346, 352
Łempicki Stanisław 85
Łobocki Mieczysław 271
Łychowska Melania zob. Bronstein-Łychowska Melania

M

MacCue Kathleen 275, 276, 300
Macfie Jenny 346, 352
Maciarz Aleksandra 193, 198
Maciaszek Justyna 218, 221
Maciąg Monika 281, 303
MacKenzie Ross 288, 303
Mackiewicz Romana 243, 255
Madlerowa Ludmiła 86
Magiera Elżbieta 76, 89
Magnicki Michaił 38
Main Mary 347, 352
Majewska Aleksandra 100, 114
Majewski Tadeusz 252, 255
Maj Janusz 146
Mak Yim Wah 299, 303
Malec Małgorzata 310, 319
Maleczyńska Kazimiera 52, 71
Malinowska Joanna 159, 160, 169, 170, 173, 187
Maliszewski Wojciech J. 319
Manteuffel Tadeusz 43, 44
Marcelli Daniel 243, 250, 255
Mariański Janusz 147, 155, 204, 216, 221
Markiewicz Stanisław 95
Marody Mirosława 122, 131, 141, 142, 217, 221
Martens Fiodor Fiodorowicz zob. Martens Friedrich Fromhold
Martens Friedrich Fromhold 40
Maruyama Geoffrey 202, 221
Maslow Abraham 261
Mattejat Fritz 346, 352
Matusiak Hanna 186, 187
Maunsell Elisabeth 280, 303
Mazurek Emilia 275, 278, 283, 303, 305
McGannon Kerry R. 285, 303

Mellibruda Jerzy 192, 193, 198
Mianowska Edyta 201, 221
Michalak Kinga zob. Sobierajska-Michalak Kinga
Michalak Renata 178, 180, 181, 182, 187
Michalska Iwonna 49, 55, 63, 66, 67, 70, 97, 114
Michałowska Grażyna 124, 135, 142
Miczyńska-Kowalska Maria 146, 155
Mieszalski Stefan 50, 70
Mika Krystyna Aleksandra 278, 303
Mikolon Maria 185, 187
Mikulincer Mario 314, 320
Milerski Bogusław 202, 221
Miller Norman 202, 221
Mills Albert James 286, 303
Miłek Ewa zob. Koczwańska-Miłek Ewa
Minta Joanna 336, 338
Misiorna Elżbieta 178, 187
Mitchell David 229, 238, 239
Mitręga Anna 315, 319
Młodowska Jadwiga 58, 59, 68, 69
Monbourquette Jean 160, 170
Montessori Maria 101
Montford Kelly zob. Struthers-Montford Kelly
Morrell Richard 344, 352
Murawska Barbara 173, 187
Musialska Kinga 323, 338
Musiał Ewa 173, 187
Myers David Guy 205, 221

N

Набоков Владимир Владимирович zob. Nabokov Vladimir Vladimirovič
Nabokov Vladimir Vladimirovič 36, 44
Nabokow Władymir Dmitrijewicz zob. Nabokov Vladimir Vladimirovič
Namysłowska Irena 347, 348, 353
Napierała Barbara zob. Harwas-Napierała Barbara
Nguyen Ha Thi 311, 320
Nickels William G. 167, 170
Niemczycki Stanisław 85
Nota Laura 331
Notryczanka Zofia 85
Nowak Andrzej 217, 221
Nowak Beata zob. Tylewska-Nowak Beata
Nowak Beata A. 281, 303

O

Obirek Stanisław 317, 319
Obuchowska Irena 225, 226, 239, 240
Ochmańska Łucja 272
Ogryzko-Wiewiórska Mirona 121, 122, 142
Ohntrup Janna M. 346, 352
Okoń Wincenty 174, 175, 188, 212, 222
Okrasa Marzena 76, 89
Okuniewski Juliusz 229, 239
Olcoń-Kubicka Marta 161, 169
Olechnicki Krzysztof 162, 170
Oleksa Karolina 179, 188
Olkowska Katarzyna 205, 221
Orsza Helena zob. Radlińska Helena
Ossowski Roman 239, 240

P

Panek Tomasz 131, 132, 133, 134, 136, 141
Papuda-Dolińska Beata 249, 255
Parsons Frank 323, 324, 338, 339
Pasek Małgorzata 280, 303
Paskiewicz Erywański Iwan Fiodorowicz 35
Paszenda Jan 66, 70
Paszkiewicz Aneta 271
Paszkowska-Rogacz Anna 325, 326, 339
Pawłowska Janina 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 115
Pawłowski Aleksandr Filipowicz 37
Peavy Vance 336
Pelczarska Z. 78
Perz Janette 299, 304

Petit Thouars Jean du 41
Piaget Jean 64, 197
Pilch Tadeusz 63, 69, 194, 198, 212, 221
Piłsudski Bronisław 39
Piorunek Magdalena 329, 330, 339
Pisula Ewa 225, 227, 240, 248, 255
Plenkiewicz Roman 61, 69
Płachecka Julia 172, 188
Płautin Siergiej Nikołajewicz 41
Płazowska Małgorzata 217, 222
PodgórnaVioletta zob. Drabik-Podgórna Violetta
Podgórny Marek 323, 338
Poleszczuk Anna zob. Giza-Poleszczuk Anna
Poleszczuk Jan 131, 142
Poręba Piotr 215
Potempska Elżbieta 203, 222
Potworowska-Dmochowska Maria 62, 63, 68, 70
Prus Joanna zob. Bielecka-Prus Joanna
Przyborowski Walery 60

R

Rachalska Wanda 260, 271
Radlińska Helena 52, 53, 54, 55, 56, 57, 67, 68, 70
Radowicka Janina 104, 112
Radziejowska Barbara zob. Fedyszak-Radziejowska Barbara
Radziewicz-Winnicki Andrzej 51, 68, 70
Rahi Jugnoo Sangeeta 248, 255
Rajczak Krzysztof 299
Ранчин Андрей zob. Ranchin Andrey
Ranchin Andrey 36, 44
Ratajek Zdzisław 184, 188
Reczek Corinne 296, 304
Rembowski Józef 259, 260, 271
Rendznerowa Janina 76, 90
Renecja Paula 87
Revenson Tracey A. 280, 300, 303
Reykowski Janusz 201, 203, 205, 206, 207, 209, 211, 222
Ridder Denise de 295, 301
Riemann Fritz 349, 352
Riós María E. zob. Len-Riós María E.
Roe Anne 324, 325, 339
Rogacz Anna zob. Paszkowska-Rogacz Anna
Rogala Dorota 281, 303
Rogoszówna Zofia 58
Rolf Malte 33, 44
Rolland John S. 276, 303
Романенчук Богдан zob. Romanenchuk Bohdan
Romanenchuk Bohdan 81, 91
Romanowa Maria zob. Fiodorowna Romanowa Maria
Romanowska Ewa zob. Jurczyk-Romanowska Ewa
Romanowska Maria zob. Straś-Romanowska Maria
Romerowa Jadwiga 85
Rondthaler Adolf 76, 90
Rosset Edward 97, 115
Rossier Jérôme 331
Rowid Henryk 50
Рождественский Сергей В zob. Rozhdestvenskiy Sergey V.
Rozhdestvenskiy Sergey V. 38, 44
Różańska-Kowal Joanna, psycholog 201, 203, 204, 206, 209, 210, 222
Rubakin Mikołaj 57, 63, 64, 65, 68, 70
Rudkowska Grażyna 213, 222
Rudnicka Aniela 85
Rutkowska Dorota 204, 205, 208, 209, 221, 222
Rychard Andrzej 122, 141
Rycielski Piotr 186, 187
Rynio Alina 219, 220
Rzepkowski Arkadiusz 99, 115

S

Sadowa Katarzyna 217, 221
Sadowska Monika 159, 170
Sadowski Mirosław 217, 221
Saenger Grigorij Eduardowicz von 33
Sakson Andrzej 138, 142

Salamon Magdalena 278, 303
Salomon Judith 347
Sameroff Arnold J. 248, 254
Sanchez Ninive 277, 303
Sanojca Krzysztof 77, 90
Satir Virginia 272
Savickas Mark L. 331, 332, 334, 336, 339
Sawin Erika Metzler 281, 303
Sawiński Zbigniew 161, 170
Scheuer Cara-Lynn 286, 303
Schier Katarzyna 343, 344, 345, 346, 349, 350, 351, 352, 353
Schiller Joanna 38, 39, 44
Schmidt Joanna 158, 169
Schuttern Otton 85
Segiet Katarzyna 205, 209, 222
Seifer Ronald 248, 254
Semków Jerzy 310, 320
Ŝerbatov Aleksandr Petrovič zob. Szczerbatow Aleksandr Petrovič
Seweryn Stanisław 76, 89
Sęk Helena 348, 352
Shaffer H. Rudolph 224, 240
Shaver Phillip R. 314, 320, 348, 352
Siara Olga 151, 155
Siergiejewicz Wasilij Iwanowicz 39
Sikorski Tomasz 101, 115
Siudut Grzegorz 77, 90
Siwak Teodor 87
Skarbiński Edmund 85
Skodlarski Janusz 97, 115
Skorny Zbigniew 323, 339
Skov Liselotte 248, 254
Skrzydło Leszek 97, 115
Slany Krystyna 144, 155, 315, 320
Smith Chriistine B. 161, 170
Sobieralska-Michalak Kinga 281, 303
Sobieska-Szostakiewicz Grażyna 203, 222
Sobolewski Zbigniew 216, 222
Sochaczewska Grażyna 181
Socha Irena 68, 70
Сокольский Юрий М zob. Sokol'skiy Yuriy M.
Sokol'skiy Yuriy M. 41, 44
Sołowjow Dmitrij Nikołajewicz 37
Sołowjow Włodzimierz 42
Soresi Salvatore 331
Sosenko Anna 312, 320
Sosnowska Joanna 100, 101, 109, 115
Stańska Dorota zob. Klus-Stańska Dorota
Staub Ervin 214
Stąsiek Józef 52, 71
Stefańska-Klar Renata 192, 198
Stempińska Beata zob. Topij-Stempińska Beata
Sternberg Robert J. 311, 312, 314, 320
Stewart Melanie A. 292, 295, 299, 304
Stępień Katarzyna 219, 220
Strachowicz Wasilij Josifowicz 36, 37
Страхович В zob. Strakhovich V.
Strakhovich V. 37, 45
Straś-Romanowska Maria 309, 320
Struczyk Małgorzata zob. Karwowska-Struczyk Małgorzata
Struthers-Montford Kelly 277, 304
Strycharska Zofja 85
Strzelczyk Dorota zob. Żołądź-Strzelczyk Dorota
Stuart-Hamilton Ian 309, 320
Sulowska Alina zob. Wawrowaska-Sulowska Alina
Sułek Antoni 132, 134, 142
Super Donald E. 325, 326, 331, 332, 339
Suświłło Małgorzata 185, 187
Sutowski Michał 315, 319
Suwada Katarzyna 148, 155, 282, 304
Syse Astri 278, 304
Szala Marta zob. Kondracka-Szala Marta
Szarota Piotr 147, 155
Szczerbatow Aleksandr Petrovič 35, 45
Szczupał Bernadeta 323, 339
Szczylik Cezary 288, 304
Szeptycki Andriej zob. Szeptycki Andrzej
Szeptycki Andrzej 82

Szlendak Tomasz 272, 317, 320
Szostakiewicz Grażyna zob. Sobieska-Szostakiewicz Grażyna
Szrejder Dariusz 121, 142
Sztabiński Franciszek 161, 170
Sztabiński Paweł B. 161, 170
Szteinbokówna Emilia 76, 91
Szukalski Piotr 309, 310, 320
Szulżycka Alina 145, 151, 155
Szuster Anna 204, 205, 208, 209, 221, 222
Szwarc Aleksandr Nikołajewicz 33
Szyncel Karolina zob. Kuryś-Szyncel Karolina

Ś

Śliwak Jacek 203, 204, 222
Śliwerski Bogusław 202, 221
Śliwiński Walerian J. 60

T

Tabin Marek 194, 198
Tangney June Price 245, 255
Tarko Michel A. 275, 277, 302
Tatarówna Stefania 60, 61, 68, 71
Taylor-Brown Jill 278, 282, 304
Tazbir Stanisław 95, 115
Temmerman Martina 297, 304
Thierkield Alison 344, 352
Thomeer Mieke Beth 296, 304
Tkacz Tamara 174, 188
Toczek Małgorzata zob. Gajak-Toczek Małgorzata
Tołstoj Dmitrij Pawłowicz 41
Tołstoj Lew 42
Tołstoj Sofia Dmitrijewna 41
Tomanek Paweł 151, 155
Tomaszewski Jerzy 97, 114
Томсинов Владимир А. zob. Tomsinov Vladimir A.
Tomsinov Vladimir A. 45
Topij-Stempińska Beata 262, 272
Tortajada Iolanda 284, 300
Traa Marjan J. 283, 304
Tracy Lara 334, 338
Trempała Janusz 192, 198
Trost Jan 315, 320
Trzebiatowska Małgorzata 272
Trzebiński Jerzy 243, 255
Twardowski Andrzej 194, 195, 196, 197, 198, 225, 228, 240
Tylewska-Nowak Beata 191, 198
Tyszka Zbigniew 121, 122, 131, 135, 142, 272
Tyszkowa Maria 180, 181, 188

U

Uljanow Aleksandr Iljicz 39
Uljanow Władimir Iljicz 39
Umberson Debra 296, 304
Underlid Kjell 277, 301
Urbaniec Maria 159, 170
Urusow Iwan Siergiejewicz 41
Ussher Jane M. 280, 299, 304
Uwarow Sergiej 38

V

Vinokur Amiram D. 281, 304
Vinokur-Kaplan Diane 281
Волков Сергей zob. Volkov Sergey
Volkov Sergey 36, 45
Voorde Maaike van de 297, 304

W

Wachowska Barbara 97, 115
Wagner Patricia 245, 255
Walerjan Anna zob. Bezwińska-Walerjan Agnieszka
Walicki Andrzej 42, 45
Waloszek Danuta 174, 186, 188
Wang Alvin 311, 320
Wasilewski Jacek 132, 142
Watson Lisa E. 282, 302
Wawrowaska-Sulowska Alina 124, 142
Wawrzyniak Joanna K. 308, 309, 320
Wątor Adam 101, 115
Wechmann Krystyna 278, 305
Weingarten Kaethe 275, 304
Weis Karin 312, 314, 320

Wells Marolyn C. 345, 352
Wetherell Margaret 285, 304
Wiatrowska Leokadia 185, 188
Wieczorek Gertruda 323, 339
Wiegand-Grefe Silke 346, 352
Wiejak Elżbieta zob. Jezierska-Wiejak Elżbieta
Wiewiórska Mirona zob. Ogryzko-Wiewiórska Mirona
Wildt Juliusz 53
Wilk Józef 213, 222
Willem Cilia Margareta 284, 300
Winnicot Donald Woods 346, 347, 353
Wisławski Tadeusz 101, 115
Witczak Jerzy 315, 320
Witkowski Lech 182, 188
Witte Fiodor Fiodorowicz 33
Włoskowicz Wojciech 33, 44
Wojciechowski Aleksander 224, 240
Wojciszke Bogdan 140, 142
Wojdan Stanisław 112
Wojnarowska Agnieszka 209, 222
Wojtasik Bożena 337, 339
Wojtaś Elżbieta 121, 142
Wojtaś Jan 121, 142
Wojtecka Agnieszka 276, 305
Wołkonskaja Jelizawieta Michajłowna 35
Wong W. K. Tim 299, 304
Worthen Miranda 275, 304
Woźniak Katarzyna 275, 305
Woźniak Michał Gabriel 174, 188
Wrochna Przemysław 145, 152, 156
Wygotski Lew Siemionowicz 196, 198
Wysocka Ewa 204, 222
Wyszyńska Marta 214, 215, 222

Y

Young Rachel 284, 302

Z

Zabłocka-Żytka Lidia 281, 305
Zadworna-Cieślak Magdalena 309, 320
Zagórski Krzysztof 128, 141
Zajdel Krzysztof 212, 221
Zajęcka Beata 264, 271
Zalewska Joanna 318, 320
Załęski Paweł 162, 170
Zamoyski Jan 121
Zarzeczna-Baran Marzena 276, 305
Zasada Wiesława 74, 91
Zavalloni Marisa 328, 333
Zbyrad Teresa 204, 218, 221
Zdanowski Zdzisław Juliusz 87
Zielazny Paweł 276, 305
Zielińska Ewa 181, 187
Ziemska Maria 260, 272
Zierkiewicz Edyta 278, 279, 283, 288, 302, 303, 304, 305
Zięba Mariusz 243, 255
Zięba Ryszard 124, 142
Ziobrowska Dominika zob. Czajkowska-Ziobrowska Dominika
Ziółkowski Marek 132, 134, 142
Złotek Anna zob. Graboś-Złotek Anna
Znaniecki Florian 179, 188
Zych Adam A. 309, 320

Ż

Żechowski Cezary 347, 348, 353
Żmijewska-Jędrzejczyk Teresa 161, 170
Żołądź-Strzelczyk Dorota 55, 70
Żukiewicz Arkadiusz 68, 71
Żur Agnieszka 159, 170
Żurek Aldona 124, 142
Żyromski Marek 135, 142
Żytka Lidia zob. Zablocka-Żytka Lidia