TOM
XXVII
2/2022

Family Upbringing

Wychowanie w Rodzinie

Pod redakcją Alicji Szerląg

WYCHOWANIE W RODZINIE
FAMILY UPBRINGING

Tom XXVII (2/2022)

UNIWERSYTET WROCŁAWSKI

WYCHOWANIE W RODZINIE
FAMILY UPBRINGING

Tom XXVII (2/2022)

Pod redakcją
Alicji SZERLĄG

Wrocław 2022

Redaktor naczelny czasopisma „Wychowanie w Rodzinie”
Stefania WALASEK

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

Sekretarz redakcji
Ewa MUSIAŁ

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

Redaktor tematyczny
Alicja SZERLĄG

Zespół Redakcyjny
Aleksandra ASZKIEŁOWICZ, Sylwia BOKUNIEWICZ, Joanna DARDA-GRAMATYKA, Krystyna DZIUBACKA, Jacek GULANOWSKI, David HARROLD, Anna KORYCIŃSKA, Marta KOSZCZYC, Piotr KWIATKOWSKI, Anna LUBIŃSKA, Aleksandra MARCINKIEWICZ-WILK, Ewa MUSIAŁ, Aleksandra RABENDA-NOWAK, Luba ŚLÓSARZ, Magda WIETESKA, Kamila WYLĘGŁY

Redakcja językowa i korekta
Joanna DARDA-GRAMATYKA, David HARROLD
Anna KORYCIŃSKA, Anna LUBIŃSKA, Kamila WYLĘGŁY

Skład i łamanie
Robert BŁASZAK

Projekt okładki
Artur BUSZ

Na okładce reprodukcja obrazu:
Briton Riviere, *Sympathy*, (1878)

Wydawca:
Wydawnictwo Naukowe EDUsfera

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

Wydanie publikacji sfinansowane przez Wydawnictwo Naukowe EDUsfera
Wersja drukowana jest wersją pierwotną.
Wersja elektroniczna jest dostępna na stronie internetowej: www.wwr.uni.wroc.pl

Druk i oprawa:
druk-24h.com.pl
ISBN 978-83-963802-7-2
ISSN 2082-9019
e-ISSN 2300-5866
CC-BY-SA 4.0

Spis treści

Wprowadzenie 9

Bożena MATYJAS
Dziecko i dzieciństwo we współczesnym dyskursie pedagogiki społecznej 17

Jerzy NIKITOROWICZ
Tożsamość dziecka jako ideologiczny konstrukt powinnościowy. Dylemat i wyzwanie edukacyjne 31

Zenon JASIŃSKI, Anetta MAAß
Adaptowanie dzieci imigrantów do nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej . . . 45

Alicja SZERLĄG
Filary współistnienia na pograniczu kultur 63

Honorata CZAJKOWSKA
Sprawiedliwość naprawcza w społecznej i edukacyjnej przestrzeni dzieci i młodzieży 83

Grzegorz GŁUPCZYK
Jakość współpracy jako wyznacznik sukcesu działalności profilaktycznej na terenach defaworyzowanych społecznie 95

Jolanta SZEMPRUCH
Codzienność nauczycieli i uczniów w klasie wielokulturowej. 117

Inetta NOWOSAD
„Pójdźcie i żyjcie dla naszych dzieci". O długiej drodze uznania rangi przedszkoli w Niemczech 131

Olga ZAMECKA-ZALAS
Współpraca rodziców z polskimi szkołami przedmiotów ojczystych w Londynie . 145

Anna ODROWĄŻ-COATES
Angielski: neutralny język komunikacji globalnej? Implikacje socjopedagogiczne (tekst w jęz. angielskim) 157

Tomasz KOPCZYŃSKI
Myślenie komputacyjne (MK) w kontekście samorozwoju i rodziny. 167

Barbara CHOJNACKA, Rafał IWAŃSKI
Struktura rodziny i oczekiwania wobec ról rodzinnych w opinii Polaków 183

Ewa KOCHANOWSKA
Rodzina jako przestrzeń wychowania intelektualnego dzieci w młodszym wieku szkolnym – doniesienia z badań 197

Agnieszka LASOTA, Natalia Maja JÓZEFACKA, Małgorzata PŁOSZAJ
Posiadanie rodzeństwa a kompetencje społeczno-emocjonalne dzieci w wieku szkolnym w dobie pandemii COVID-19 211

Jan BASIAGA, Adam ŁOJAN
Postawy rodzicielskie zawodowych rodziców zastępczych i ich korelacje z doświadczeniami opiekuńczymi z dzieciństwa 231

Agnieszka ROSZKOWSKA
Rodzaje radzenia sobie ze stresem i jakość życia rodzin posiadających dzieci z niepełnosprawnością intelektualną 259

Agnieszka CYBAL-MICHALSKA, Lucyna MYSZKA-STRYCHALSKA
Sukces i proaktywność w karierze zawodowej z perspektywy młodzieży (tekst w jęz. angielskim) 273

Sabina PAWLIK
Studium zaangażowania młodzieży ze spektrum autyzmu na rzecz poprawy własnej sytuacji edukacyjnej 299

Barbara GRABOWSKA, Luba ŚLÓSARZ
Różnice pomiędzy młodymi kobietami a młodymi mężczyznami w motywach do podejmowania aktywności fizycznej 315

Małgorzata H. HERUDZIŃSKA
Seniorzy w Polsce – stan zdrowia, wsparcie instytucjonalne i opieka nieformalna . . . 325

Marta BOLIŃSKA, Patryk ZIELIŃSKI
Skrypty rodzinne i zbrodnia ze sztuką w tle w powieści kryminalnej (James Patterson i Liza Marklund, Pocztówkowi zabójcy*)* 345

Adam STANKIEWICZ, Ernest MAGDA
Organizacja opieki i pomocy osobom, wobec których podjęto interwencję policyjną . . 365

Dorota ZAWORSKA-NIKONIUK
Medialne (re)prezentacje biedy i bogactwa w programie rozrywkowym: „Biedny dom – bogaty dom" emitowanym w Polsat Cafe – perspektywa badań pedagogicznych 377

Alfabetyczny spis Autorów 395

Indeks 401

Contents

Introduction 9

Bożena MATYJAS
The child and childhood in the contemporary discourse of social pedagogy 17

Jerzy NIKITOROWICZ
The child's identity as an ideological obligatory construct. Educational dilemma and challenge 31

Zenon JASIŃSKI, Anetta MAAß
Adapting immigrants' children to the new socio-cultural reality 45

Alicja SZERLĄG
Pillars of coexistence in the borderland of cultures 63

Honorata CZAJKOWSKA
Restorative justice in children's and adolescent's social and educational space 83

Grzegorz GŁUPCZYK
The quality of cooperation as a determinant of the success of protective behaviours in socially disadvantaged areas 95

Jolanta SZEMPRUCH
Everyday life of teachers and students in a multicultural classroom 117

Inetta NOWOSAD
"Come and live for our children." On a long path of recognition of the importance of preschool education in Germany 131

Olga ZAMECKA-ZALAS
Cooperation of parents with Polish schools of native subjects in London 145

Anna ODROWĄŻ-COATES
English: a neutral language of global communication? Sociopedagogical implications 157

Tomasz KOPCZYŃSKI
Computational thinking in the context of self-development and the family 167

Barbara CHOJNACKA, Rafał IWAŃSKI
Family structure and expectations towards family roles in the opinion of Polish people 183

Ewa KOCHANOWSKA
Family as a space for the intellectual education of a child of early school age – Research reports 197

Agnieszka LASOTA, Natalia Maja JÓZEFACKA, Małgorzata PŁOSZAJ
Siblings and the socio-emotional competences of school children in the time of the COVID-19 pandemic 211

Jan BASIAGA, Adam ŁOJAN
Parenting attitudes of professional foster parents and their correlations with childhood caregiving experiences 231

Agnieszka ROSZKOWSKA
Types of coping with stress and the quality of life of families with children with intellectual disabilities 259

Agnieszka CYBAL-MICHALSKA, Lucyna MYSZKA-STRYCHALSKA
Success and proactivity in the professional career in the perceptions of young people . 273

Sabina PAWLIK
Studium zaangażowania młodzieży ze spektrum autyzmu na rzecz poprawy własnej sytuacji edukacyjnej 299

Barbara GRABOWSKA, Luba ŚLÓSARZ
Differences between young women and young men with regards to motivation to engage in physical activity 315

Małgorzata H. HERUDZIŃSKA
Seniors in Poland – health status, institutional support and informal care 325

Marta BOLIŃSKA, Patryk ZIELIŃSKI
Family scripts and crime with art in the background of a crime novel (James Patterson and Liza Marklund, The Postcard Killers*)* 345

Adam STANKIEWICZ, Ernest MAGDA
Organisation of care and assistance for persons receiving police intervention . . 365

Dorota ZAWORSKA-NIKONIUK
Media representations of poverty and wealth in the entertainment show Biedny dom – bogaty dom [Poor house – rich house] aired on Polsat Cafe – in the perspective of pedagogical research 377

Authors in alphabetical order 395

Index 401

Wprowadzenie

> „Dostaliśmy od losu albo jak kto woli opatrzności dzieciństwo – czas, w którym niemal każdy ma szansę, by się przysposobić do samodzielności; wprowadzając się w świat wartości, nakazów – wyposażając się zrazu w te wydające się bardziej lub mniej przydatne, lecz często niezbędne ku temu, by w miarę bezboleśnie odnaleźć się w dorosłym życiu"
>
> (Dziubiński, Jankowski, 2012, s. 10)

Dzieciństwo to kategoria pojęciowa analizowana w różnych odniesieniach oraz perspektywach teoretycznych i badawczych. Stanowi kategorię społeczną, zmienną historycznie i kulturowo, dlatego jej konceptualizacja wymaga uwzględnienia określonego czasu i przestrzeni, dzięki czemu możliwe jest historyczne i kulturowe rozpoznanie różnych przestrzeni życia i światów społecznych dziecka (Smolińska-Theiss, 1993, s. 14, 23). Stąd również wielość czynników wysycających znaczenie dzieciństwa. Można je postrzegać przez pryzmat „norm i wartości społecznie uznawanych, trendów kulturowo-społecznych, obecnie akceptowanego modelu rodziny i aprobowanych sposobów wychowania dzieci, prowadzonej polityki rodzinnej, a także od poziomu rozwoju nauk socjologicznych, psychologicznych czy medycznych" (Janik, 2021, ss. 23-24).

W przedkładanym Czytelniczkom i Czytelnikom tomie proponujemy spojrzenie na dzieciństwo z kilku perspektyw, a mianowicie społecznej i wielokulturowej, edukacyjnej i ojczyźnianej, komunikacyjnej, rodzinnej, inkluzyjnej, także z perspektywy zaangażowania i aktywności różnego rodzaju oraz opieki. Uobecniają się one w życiu niemalże każdego człowieka, stanowiąc przestrzenie dziecięcego doświadczania. Zgodzić się zatem należy z tezą Bożeny Matyjas, według której dzieciństwo stanowi bardzo ważny etap w biografii człowieka i dlatego jest przedmiotem badań pedagogicznych, zwłaszcza pedagogiki społecznej. Owe badania prowadzone są w oparciu o różne paradygmaty teoretyczne, metodologiczne, różne kryteria – najczęściej są to badania tematyczne. Zazwyczaj mają charakter przedmiotowy, podmiotowy, przedmiotowo-podmiotowy, ilościowy i jakościowy lub łączący obie orientacje (badania mieszane, triangulacja badań). Tym samym można je określić mianem tradycyjnych

i współczesnych badań nad dzieciństwem. Na gruncie pedagogiki społecznej – co warto podkreślić – obecnie szczególną uwagę zwraca się na dziecko jako podmiot rozwoju i wychowania zakorzeniony w historii, kulturze danego środowiska, w tym zwłaszcza środowiska rodzinnego. Podejście do dziecka, według autorki, powiązane jest także z poszanowaniem jego godności, praw, aktywnego udziału (partycypacji) zarówno we własnym rozwoju, jak i w życiu społecznym.

Dzieciństwo wiąże się znacząco z tożsamością dziecka, którą – zdaniem Jerzego Nikitorowicza – można pojmować jako ideologiczny konstrukt powinnościowy. Stąd znaczenie poczucia wolności, podmiotowości, twórczości, potrzeby wyzwalania aktywności, świadomości i czujności dziecka dla procesu konstruowania jego tożsamości, co rodzi potrzebę prowadzenia ustawicznej mediacji i dialogu przez zakres tożsamości indywidualnie kształtowanej z zakresem dziedziczonym w rodzinie i społecznie warunkowanym poza rodziną. Autor, analizując liczne przykłady kształtowania się tożsamości dziecka jako ideologicznego konstruktu powinnościowego w kontekście wartości rodzinnych, oczekiwań i norm instytucjonalnych, eksponuje problem potrzeb i aspiracji indywidualnych. Zwraca przy tym uwagę na efekt mediacji i dialogowania między zakresami tożsamości i związane z tym dylematy i wyzwania edukacyjne, potrzebę wspierania potencjału tożsamościowego dziecka, wdrażania do refleksyjności i wyzwalania myślenia pytajnego.

Na środowiskowe uwarunkowania procesu konstruowania tożsamości, w ich wielokulturowym kontekście, wskazują również Zenon Jasiński oraz Anetta Maaβ. Na podstawie przeprowadzonych badań młodego pokolenia zamieszkującego w krajach zróżnicowanych narodowo autorzy wskazują, iż adaptacja dzieci imigrantów do nowych warunków życia organizowana jest na założeniach edukacji międzykulturowej, która prowadzona jest głównie w szkołach, instytucjach opieki zastępczej i organizacjach pozarządowych. Zależy ona jednak od tradycji przyjmowania imigrantów, związanych z tym oczekiwań i rozmiarów imigracji do określonego kraju.

W sytuacji funkcjonowania młodego pokolenia w społeczeństwie wielokulturowym ważne staje się zagadnienie współistnienia na styku kultur. Alicja Szerląg, dostrzegając tę ważność, przedmiotem swojego zainteresowania czyni filary współistnienia zróżnicowanej narodowo społeczności funkcjonującej na starym pograniczu kulturowym. Poszukuje przesłanek ich konceptualizacji przez młode pokolenie wywodzące się z różnych grup narodowych, wchodzące ze sobą w bezpośrednie relacje w środowisku lokalnym oraz doświadczające w swej codzienności różnic kulturowych na styku kultur. Na podstawie wyników badań własnych A. Szerląg wskazuje na cztery filary współistnienia na starym pograniczu kultur: filar kulturowo-tożsamościowy, filar aksjologii pogranicza, filar poczucia wspólnotowości oraz filar międzykulturowej obywatelskości. Filary te, ze specyficznymi dla każdego z nich atrybutami, kreują, zdaniem autorki, wzajemnie przenikające się przestrzenie kulturowej identyfikacji

– narodową i ponadnarodową – dając asumpt do kształtowania się wielowymiarowej tożsamości oraz międzykulturowej integracji społeczeństwa wielokulturowego.

Namysł nad funkcjonowaniem młodego pokolenia w społeczeństwie wielokulturowym przywołuje również kategorię sprawiedliwości naprawczej i płaszczyzn jej rezonowania na środowisko społeczne. Jak zauważa Honorata Czajkowska, na ważności zyskują działania restoratywne podejmowane w przestrzeni szkolnej, korespondujące z założeniami szeroko pojętej sprawiedliwości naprawczej. Autorka przedmiotem szczególnego zainteresowania czyni tzw. szkołę restoratywną – czym jest, jak ją należy definiować, jakie programy i praktyki naprawcze warto realizować w szkołach. W efekcie poszukuje odpowiedzi na pytanie: „Czy – a jeśli tak, to dlaczego – dziś bardziej niż kiedykolwiek potrzebujemy restoratywnej szkoły?". W swoich rozważaniach odnosi się również do miejskich działań realizowanych w nurcie sprawiedliwości naprawczej – na przykładzie Wrocławia – pierwszego miasta sprawiedliwości naprawczej w Polsce.

Z kolei Grzegorz Głupczyk prezentuje wyniki badań dotyczących współpracy i współdziałania różnych interesariuszy działalności profilaktycznej podejmowanej w środowiskach defaworyzowanych. Potrzeba sieciowania kontaktów, współpracy międzyinstytucjonalnej, budowania sieci wsparcia, ale także rozwoju innych – w domyśle środowiskowych – form działalności profilaktycznej w obszarach defaworyzowanych społecznie jest bowiem bardzo duża. Skuteczność lokalnych sieci wsparcia uzależniona jest jednak od jakości współpracy, a ta wymaga – według autora – uwagi przy budowaniu dobrych wzajemnych relacji międzyinstytucjonalnych i wzajemnego zrozumienia swojej roli w procesie pomagania rodzinom zamieszkującym tereny defaworyzowane społecznie.

Kategoria dzieciństwa ma także, a może przede wszystkim, wymiar edukacyjny, szczególnie w sytuacji, gdy szkolną codzienność wysyca odmienność kulturowa. Na ten właśnie kontekst zwraca uwagę Jolanta Szempruch dokonując analizy codziennych relacji i wzajemnych oczekiwań dotyczących funkcjonowania nauczyciela i uczniów w warunkach klasy wielokulturowej. Na podstawie omawianej problematyki wielokulturowości i edukacji wielokulturowej autorka poszukuje odpowiedzi na pytania dotyczące przygotowania (się) nauczyciela i klasy na przyjęcie ucznia z innej kultury, możliwości pomocy uczniowi w zaadoptowaniu się do nowych warunków kulturowych i integracji z rówieśnikami oraz sposobów pomocy uczniowi cudzoziemskiemu w osiąganiu sukcesów w szkole.

Z kolei Inetta Nowosad zwraca uwagę na zmianę podejścia w Niemczech nie tylko do organizacji i funkcjonowania placówek przedszkolnych, ale szerzej – polityki państwa wyraźnie eksponującej rangę okresu wczesnego dzieciństwa. Jak podkreśla autorka, przedszkola jako placówki wczesnej opieki i edukacji zostały wydobyte z cienia, a ich znaczenie zauważone przez polityków. Zostały uznane za tak samo

ważny jak szkoły obszar opłacalnych inwestycji politycznych. Zaistniałą w Niemczech zmianę podejścia autorka ukazuje na tle szerokiego kontekstu uwarunkowań.

Nie mniej ważnym środowiskiem, w którym uobecniają się różnice kulturowe jest środowisko rodzinne. Dlatego też na znaczeniu zyskują działania rodziców, pomagające dziecku odnaleźć się w wielokulturowej rzeczywistości. Stąd zainteresowanie tą problematyką Olgi Zameckiej-Zalas, która przedmiotem swoich rozważań czyni wychowanie ojczyste dziecka, kształtowanie jego osobowości i wszechstronny rozwój, będące celem rodziców, którzy świadomie i racjonalnie wychowują swoje dzieci w warunkach emigracyjnych. Takowe cele wyznaczają również działalność każdej szkoły przedmiotów ojczystych w Wielkiej Brytanii. W efekcie, zarówno założenia, jak i plany wychowawcze rodziców i szkoły winny być oparte na ścisłym współdziałaniu. Na znaczeniu zyskują zatem formy współpracy rodziców ze szkołami przedmiotów ojczystych w Londynie w zakresie wychowania ojczystego dziecka.

Ważnym wymiarem społeczno-(wielo)kulturowego funkcjonowania jest komunikacja. Nie bez powodu Anna Odrowąż-Coates dowodzi, iż angielski jako język globalnej komunikacji stał się elementem statusu społecznego, tym kojarzonym z problematyką włączenia i wykluczenia. W uprzywilejowanych grupach społecznych jego pozycja zmieniła się z języka obcego na język „drugi", co wskazuje na zmianę językową o długofalowych konsekwencjach. Autorka w swoim opracowaniu stara się uchwycić kulturowe oraz indywidualne implikacje tego zjawiska w Polsce i Portugalii.

Odnosząc się do dzieciństwa, Tomasz Kopczyński zwraca uwagę na zagadnienie myślenia komputacyjnego w kontekście czasopiśmiennictwa anglojęzycznego w obszarach działań samorozwojowych z uwzględnieniem specyfiki oddziaływania środowiska rodziny. Termin myślenie komputacyjne dość często występuje w różnego rodzaju opracowaniach edukacyjnych, jednak rzadko rozpatruje się go w odniesieniu do rodziny czy samodoskonalenia. Stąd prezentacja kierunków rozwoju edukacji nieformalnej w zakresie zastosowania technologii opartej na podstawie twardych danych statystycznych.

Z kolei Barbara Chojnacka oraz Rafał Iwański przedstawiają wyniki analizy danych obrazujących stosunek Polaków do dwóch kwestii: wymogu pełności rodziny jako warunku tworzenia najwłaściwszego środowiska wychowawczego dla dziecka oraz tradycyjnego układu ról w rodzinie (szczególnie ze względu na zadania przypisywane kobietom i mężczyznom). Uwzględnili przy tym najbardziej istotne zmienne socjodemograficzne, takie jak wiek, płeć, miejsce zamieszkania oraz poziom wykształcenia, mające znaczenie dla różnicowania opinii respondentów do powyższych kwestii.

Wychowanie dziecka, jego sytuacja życiowa (związana również z jego niepełnosprawnością), specyfika jego społecznego funkcjonowania czy bezpośredni lub pośredni charakter jego kontaktów, to kolejne aspekty namysłu nad dzieciństwem.

Na znaczenie rodziny, m.in. w zakresie wychowania intelektualnego dziecka, wskazuje Ewa Kochanowska, która zauważa, że rodzina pomimo wielu przemian, jakie w niej i wokół niej się dokonują, stanowi ważną przestrzeń, w której zachodzi proces wychowania intelektualnego dziecka. Zdaniem autorki od sposobu rozumienia przez rodziców istoty wychowania intelektualnego oraz ich roli w tym procesie, zależy jego efektywność w kontekście wyzwań stojących przed człowiekiem we współczesnej wielowymiarowej i dynamicznej przestrzeni życia. W efekcie autorka dokonuje konceptualizacji pojęcia wychowanie intelektualne przez rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym oraz przedstawia deklarowane przez rodziców działania podejmowane wobec ich dzieci w zakresie wychowania intelektualnego.

We wskazanym powyżej nurcie refleksji nad dzieciństwem Agnieszka Lasota, Natalia Maja Józefacka oraz Małgorzata Płoszaj sprawozdają wyniki badań, których celem było sprawdzenie, czy w sytuacji deprywacji relacji społecznych dzieci w okresie wczesnoszkolnym, spowodowanej przymusową izolacją wywołaną pandemią, posiadanie rodzeństwa może stanowić czynnik ochronny w kontekście rozwoju relacji społeczno-emocjonalnych.

Natomiast Jan Basiaga i Adam Łojan przedmiotem analizy czynią postawy rodzicielskie zawodowych rodziców zastępczych i ich korelację z doświadczeniami opiekuńczymi z dzieciństwa.

Agnieszka Roszkowska zaś zauważa, że pojawienie się na świecie niepełnosprawnego intelektualnie dziecka jest zachwianiem ideałów rodziców, którzy przed jego pojawieniem się mają już określony obraz dziecka, marzą o tym by dobrze się rozwijało, ukończyło szkołę, znalazło dobrą pracę. W związku z niepełnosprawnością dziecka rodzice muszą uporać się z wieloma problemami psychicznymi, ale także materialnymi oraz terapeutycznymi związanymi z zaburzeniami ich potomka. Dodatkowym obciążeniem są także koszty leczenia, rehabilitacji, co może pogarszać nie tylko sytuację materialną rodziny, ale także wpływać na obierane przez rodziców strategie radzenia sobie ze stresem oraz dokonywaną przez nich ocenę jakości życia rodziny. Ważną dla każdego rodzica dziecka z niepełnosprawnością jest jego sytuacja edukacyjna. W tym kontekście Sabina Pawlik obrazuje zaangażowanie młodzieży ze spektrum autyzmu na rzecz poprawy własnej sytuacji edukacyjnej. Autorka, zgodnie z modelem kulturowym niepełnosprawności, zakłada, że osoby ze spektrum autyzmu mają swoją kulturę. Tymczasem, jak zauważa S. Pawlik, w polskiej szkole większość uwagi skoncentrowana jest na deficytach dziecka, organizacji rożnych form pomocy oraz próbach dostosowania nietypowych uczniów do środowiska szkolnego skrojonego na miarę dzieci typowych. Takie postrzeganie uczniów z różnymi potrzebami skłania do działań mających na celu usprawnianie i niwelowanie owych cech wyróżniających ich, czyli de facto „eliminację kultury". Sytuacja edukacyjna dzieci i młodzieży z autyzmem nie jest korzystna. Doświadczają oni dyskryminacji oraz społecz-

nego i kulturowego wykluczenia zarówno w szkołach „specjalnych", jak i „głównego nurtu". Celowym jest więc zaprezentowanie zaangażowania młodzieży ze spektrum autyzmu na rzecz poprawy własnej sytuacji edukacyjnej.

Owo zaangażowanie stanowi swoiste wyzwanie także w odniesieniu do edukacji zawodowej młodego pokolenia. Agnieszka Cybal-Michalska oraz Lucyna Myszka-Strychalska przedmiotem analizy czynią sukces i proaktywność w karierze zawodowej z perspektywy młodzieży. Przyjęcie proaktywnego podejścia do własnej kariery staje się bowiem obecnie niezbędnym warunkiem skutecznego planowania, monitorowania i zarządzania własną przyszłością zawodową, a tym samym zwiększania szans na sukces w przestrzeni elastycznego rynku pracy. Problematyka ta staje się szczególnie frapująca poznawczo w przypadku młodzieży, która przymierza się do aktywnej partycypacji w jego przestrzeni. Warto zatem odpowiedzieć na pytanie: „W jaki sposób młodzież będąca w systemie edukacji i przygotowująca się do wejścia na rynek pracy, postrzega swoje szanse na sukces w karierze i jakie czynniki go determinują?".

Do innego rodzaju aktywności nawiązują Barbara Grabowska oraz Luba Ślósarz, starając się wskazać na różnice istniejące pomiędzy młodymi kobietami a mężczyznami w motywacji do podejmowania aktywności fizycznej. Zdaniem autorek, w warunkach nowej rzeczywistości młode osoby często spędzają wiele godzin przed monitorem, telefonem lub tabletem, zapominając lub nie mając czasu na pogłębianie motywacji do podejmowania aktywności fizycznej, która leży u podstaw prawidłowego funkcjonowania organizmu człowieka. W związku ze znacznie zwiększoną liczbą godzin nauki zdalnej oraz pracy w formie online młode osoby powinni mieć zwiększoną własną motywację do ćwiczeń fizycznych oraz wybierać różne rodzaje aktywności fizycznej, by w przyszłości nie mieć problemów z chorobami cywilizacyjnymi np. nadwagą i zachować odpowiednią kondycję ciała.

Troska o własne zdrowie jest szczególnie istotna w przypadku seniorów, na co wskazuje w swoich rozważaniach Małgorzata H. Herudzińska, według której w Polsce (choć nie tylko) ostatnie dziesięciolecia cechuje trwałe zjawisko, jakim jest wzrost udziału osób starszych w strukturze wieku ludności. Dynamika zmian społecznych, których źródłem są m.in. procesy demograficzne, powoduje, że jednym z ważniejszych dziś wyzwań jest kwestia opieki nad seniorami. W naszym kraju opieka ta organizowana jest głównie w sferze prywatnej – ogromną rolę odgrywa tutaj rodzina. Tymczasem jej opiekuńczy potencjał maleje.

Zagadnienie opieki wiąże się także, jak na to wskazują Adam Stankiewicz i Ernest Magda, z osobami, wobec których podjęto interwencję policyjną. Podejmowane interwencje bowiem, oprócz przywrócenia stanu zgodnego z prawem, coraz częściej zawierają w sobie elementy opieki i pomocy „zastrzeżone" w opinii społecznej dla innych służb niż Policja.

Rodzinne wątki można odnaleźć również w rozważaniach Marty Bolińskiej oraz Patryka Zielińskiego, którzy przedmiotem analiz uczynili skrypty rodzinne i zbrodnię ze sztuką w tle w powieści kryminalnej w świetle ewolucji gatunku (James Patterson i Liza Marklund Pocztówkowi zabójcy). Autorzy przedstawiają powieść kryminalną z perspektywy psychologiczno-literacko-prawnej. W kreacji postaci jednej z bohaterek został wyeksponowany motyw skryptów życiowych (scenariuszy rodzinnych) Erica Berne'a. Tekst został podzielony na kilka części, m.in.: budowa aparatu skryptowego, rola postaci dziennikarki w kontekście scenariuszy rodzinnych, kompozycja i fabuła powieści, rozwiązania konstrukcyjne, prawno-kryminologiczne podwaliny powieści kryminalnej, kontekst historycznoliteracki. Tekst nawiązuje m.in. do początków powieści opartych na zagadce kryminalnej, które należy wiązać z rozwojem prasy. Autorzy – James Patterson i Liza Marklund – budując literacką opowieść, sięgają do kluczowych elementów sfery prawno-kryminologicznej, tj. budują profil psychologiczny sprawcy, przedstawiają proces tropienia go i poznawania motywacji jego działań, starają się pociągnąć go do odpowiedzialności (nie tylko karnej) oraz zapewnić, także czytelnikowi, poczucie sprawiedliwości. Utwór wpisuje się w konwencję dwudziestowiecznej powieści kryminalnej z jej odmianami: detektywistyczną, sensacyjno-awanturniczą oraz tzw. czarną powieścią amerykańską a także wiąże literaturę z rozwojem prasy.

Z kolei Dorota Zaworska-Nikoniuk przedstawia medialne (re)prezentacje biedy i bogactwa w programie rozrywkowym „Biedny dom-bogaty dom" emitowanym w Polsat Cafe z perspektywy badań pedagogicznych. Celem podjętych przez autorkę badań jest poznanie dominujących przekazów odnoszących się do ubóstwa i bogactwa, które można odnaleźć we wspomnianym programie. Podstawę analityczną stanowią kategorie pedagogiczne, wyznaczające ramy własnych badań, tj.: dom rodzinny, rodzina, dziecko, edukacja, wykształcenie, praca zawodowa.

Zaprezentowana w niniejszym tomie problematyka orientuje na różne perspektywy namysłu nad dzieciństwem, stanowiąc asumpt do dalszych poszukiwań badawczych oraz tworzenia sprzyjających warunków dla dziecięcego doświadczania, wprowadzającego w dorosłość na miarę możliwości dziecka.

Alicja Szerląg

Bibliografia

Dziubiński, Z., Jankowski, K. (2012). *Kultura fizyczna a socjalizacja*. Warszawa: Akademia Wychowania Fizycznego, Salezjańska Organizacja Sportowa Rzeczypospolitej Polskiej.

Janik, A. (2021). *Podwórkowe przestrzenie i miejsca zabaw. Studium pedagogiczno-kulturowe*. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

Smolińska-Theiss, B. (1993). *Dzieciństwo w małym mieście*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

DOI: 10.34616/wwr.2022.2.017.030

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXVII (2/2022)

nadesłany: 6.03.2022 r. – przyjęty: 15.07.2022 r.

Bożena MATYJAS*

Dziecko i dzieciństwo we współczesnym dyskursie pedagogiki społecznej

The child and childhood in the contemporary discourse of social pedagogy

Abstrakt

Wprowadzenie. Artykuł zawiera teoretyczne rozważania dotyczące dziecka i dzieciństwa w pedagogice społecznej. Przedstawiono różne ujęcia i koncepcje dzieciństwa, uwzględniające szeroki kontekst nauk społecznych (filozofia, psychologia, historia, socjologia).

Cel. Celem analiz było przedstawienie współczesnego podejścia do badań nad dzieckiem i jego dzieciństwem. Dziecko stawiane jest w nich w centrum zainteresowań. Traktuje się je podmiotowo, integralnie, jako *humanum*, i taki punkt widzenia starano się tutaj zaprezentować. Szczegółowe cele to przedstawienie różnych obrazów dzieciństwa, które wyłaniają się z badań pedagogów społecznych, oraz podkreślenie znaczenia diagnozy w tworzeniu konkretnego obrazu dzieciństwa (opis warunków życia dziecka w rodzinie, szkole, środowisku lokalnym).

Materiały i metody. Artykuł napisano głównie na podstawie literatury pedagogicznej: monografii o dzieciństwie, artykułów naukowych, rozdziałów w opracowaniach pod redakcją, raportów. Przegląd literatury oparto o analizę treściową.

Wyniki. Dzieciństwo to bardzo ważny etap w biografii człowieka, fundament dalszych okresów jego życia. Z tego powodu jest ono przedmiotem badań pedagogicznych, zwłaszcza pedagogiki społecznej, której jednym z zadań jest opis środowiskowych uwarunkowań szeroko rozumianych procesów wychowawczych, socjalizacyjnych i eduka-

* **e-mail: bozena.matyjas@ujk.edu.pl**
Zakład Pedagogiki Społecznej, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Krakowska 11, 25-029 Kielce, Polska
Department of Social Pedagogy, Jan Kochanowski University in Kielce, Krakowska 11, 25-029 Kielce, Poland
ORCID: 0000-0002-8266-7516

cyjnych pod względem ich prawidłowego bądź nieprawidłowego przebiegu. Badania nad dzieciństwem prowadzi się na podstawie różnych paradygmatów teoretycznych i metodologicznych. Najczęściej są to badania tematyczne. Na gruncie pedagogiki społecznej mają one charakter przedmiotowy, podmiotowy, przedmiotowo-podmiotowy, ilościowy i jakościowy lub łączący te orientacje (badania mieszane, triangulacja badań). Można je określić jako tradycyjne i współczesne. Szczególną uwagę zwraca się obecnie na dziecko jako na podmiot rozwoju i wychowania – zakorzeniony w historii i kulturze danego środowiska, zwłaszcza rodzinnego. Podejście do dziecka wiąże się także z poszanowaniem jego godności, praw, aktywnego udziału (partycypacji) we własnym rozwoju oraz w życiu społecznym.

Słowa kluczowe: dziecko, dzieciństwo, pedagogika społeczna.

Abstract

Introduction. The article discusses theoretical considerations of the child and childhood in social pedagogy. It also presents various approaches and concepts of childhood in a broad context of social sciences and humanities (philosophy, psychology, history, and sociology).

Aim. The analyses aimed to present the contemporary approach to the research on the child and childhood. Contemporary research on childhood places the child at the "centre" of interest. The child is treated here subjectively and integrally as a "humanum". Such a point of view has been presented here. The specific objectives involve presenting various images of childhood that emerge from the research of social pedagogues and emphasising the importance of diagnosis in creating a particular image of childhood (a description of the child's living conditions in the family, at school, in the local community).

Materials and methods. The article is mainly based on pedagogical literature such as monographs on childhood, scientific articles, chapters in edited studies, and reports. The literature review is based upon a content analysis.

Results. Childhood is a very important stage in human biography. It lays the foundations for further stages of life. Therefore, the childhood becomes a subject for pedagogical research, especially social pedagogy that describes, among other things, environmental conditions of widely understood upbringing, socialisation, and educational processes in terms of their correct or incorrect course. Research on childhood is carried out according to various theoretical and methodological paradigms as well as according to different criteria. Most often it is thematic research. Research on childhood grounded in social pedagogy is an object- and subject-oriented, objective-subjective, qualitative and quantitative, or it combines both orientations (mixed research, triangulation of research). These can be defined as traditional and contemporary research on childhood. Particular attention is paid today to the child as a subject of development and upbringing rooted in history, and in the local culture, especially in the family. The approach to the child is also related to respect for his/her dignity, rights, and participation in their own development as well as in social life.

Keywords: child, childhood, social pedagogy.

Wprowadzenie

Problematyką dziecka i dzieciństwa zajmowano się w literaturze zachodniej, w naukach społecznych i humanistycznych, już od końca lat 60. XX wieku. Natomiast w Polsce – od co najmniej czterech ostatnich dekad, szczególnie jednak od lat 80. ubiegłego wieku, kiedy to nastąpiło ponowne „odkrycie" dziecka i jego dzieciństwa. Mały człowiek stał się wówczas przedmiotem interdyscyplinarnego poznania naukowego. Dziecko zaczęto traktować jako *humanum*, wartościową osobę, której przypisane są godność, wolność, prawa, podmiotowość (Izdebska, 2016). Dostrzeżono w nim duży potencjał do wzrastania i rozwoju, a co istotne – także jego własny, twórczy udział w tych procesach. Zaczęto podkreślać, zwłaszcza w pedagogice społecznej, że dziecko i jego dzieciństwo są głęboko osadzone w realiach życia społecznego, w jego codzienności, w różnych jej odmianach (Matyjas, 2003). Za ważne uznano więc badania nad integracją różnych czynników środowiskowych wpływających na dzieci: rodziny, szkoły, środowiska lokalnego, mass mediów. Badania tego typu pozwalają na całościowe spojrzenie, zwłaszcza w kontekście różnego typu uwarunkowań procesu wychowawczego. Istotne jest tutaj ustalenie stanu i poziomu zagrożeń dla rozwoju dziecka, poznanie źródeł nieprawidłowej sytuacji oraz podjęcie wielorakich działań naprawczych (profilaktycznych, edukacyjnych, kompensacyjnych, socjalnych i innych). Pedagog społeczny koncentruje swoje badania nie tylko na opisie i analizie zróżnicowanych warunków życia i rozwoju dziecka, lecz także na przedstawieniu zagrożeń, które mogą ten proces zaburzyć (Segiet, 2019, s. 39).

Wyjaśnienie pojęcia *dziecko* pozwala na zdefiniowanie dzieciństwa. W pedagogice społecznej (a także w ogóle w pedagogice, w psychologii i socjologii) za dziecko uznaje się osobę do 18. roku życia (*Konwencja o Prawach Dziecka*). Okres ten nie jest jednolity, podlega periodyzacji – będzie o tym mowa w dalszej części rozważań.

Współczesne badania nad dzieciństwem traktują małego człowieka holistycznie oraz podmiotowo. Należy dodać, że na przestrzeni wieków dziecko definiowano na różne sposoby: na początku była to kategoria biologiczna związana z wiekiem i z czasem wzrastania. Następnie zauważono wpływ działań kultury i społeczeństwa (Smolińska-Theiss, 2003). W pedagogice społecznej szeroko opisuje się kategorię dziecka w kontekście uwarunkowań historycznych, kulturowych i społecznych, a dzieciństwo określa się jako konstrukt społeczno-kulturowy. Jest ono kształtowane nie tylko w skali mikro – przez zjawiska społeczne, kulturowe i pedagogiczne, lecz także w skali makro – przez globalne zmiany dotyczące różnych sfer życia społecznego i indywidualnego.

Zainteresowanie pedagogiki dzieckiem i jego dzieciństwem wynika z faktu, że ten okres rzutuje na kolejne etapy rozwojowe. Jest to zatem czas decydujący o jakości i wartości życia człowieka dojrzałego. A zatem przygotowanie dziecka do dorosłości – rozumianej wieloaspektowo – jest dla pedagogiki kluczowe.

Teoretyczne ujęcia kategorii dzieciństwa

Koncepcje dzieciństwa w zachodniej i polskiej literaturze naukowej zmieniały się na przestrzeni wieków. Postrzeganie problematyki dziecka i jego dziejów modyfikowało się w różnych okresach historycznych. Rozpoznawanie dzieciństwa, jak dowodzi Barbara Smolińska-Theiss, „stanowi zmienną historycznie i kulturowo kategorię społeczną. […] Czas i przestrzeń uznane zostały za niezbywalny kontekst, bez którego nie jest możliwe rozpoznanie dzieciństwa" (1993, s. 23).

Kategorię dzieciństwa rozpatruje się w literaturze przedmiotu w różnych perspektywach. Na przykład Katarzyna Segiet (2011) wyróżniła następujące: antropologiczno-filozoficzną, historyczną, psychologiczno-rozwojową, socjologiczną oraz pedagogiczną. Ich krótka charakterystyka pozwoli na współczesne, całościowe spojrzenie na omawianą problematykę.

Antropologiczno-filozoficzna perspektywa dzieciństwa według tej autorki ściśle wiąże się z filozofią chrześcijańską, w tym z personalizmem chrześcijańskim, który tworzy swoją koncepcję człowieka, świata, życia i podstawowych wartości. Z tego względu ten pogląd ukazuje dziecko jako osobę stanowiącą nieocenioną wartość, ujmowaną podmiotowo i integralnie na każdym etapie swojego rozwoju.

Personalizm (chrześcijański) traktuje dzieciństwo jako okres w życiu człowieka, w którym należy stworzyć mu warunki do wszechstronnego i spójnego rozwoju. Całościowe podejście do dziecka obejmuje aspekt wewnętrzny (osobowość dziecka, jego potrzeby, zainteresowania, motywy), jak i zewnętrzny. Podkreśla się ponadto, że poszanowanie integralności dziecka w procesie wychowania pozwala mu stawać się człowiekiem – spójną i kompletną całością (Matyjas, 2021).

Maria Szczepska-Pustkowska (2012) traktuje filozofię dzieciństwa jako prolegomenę do każdej następnej filozofii dziecka. Dla personalizmu, jako jednego z kierunków filozoficznych, pojęcie osoby ludzkiej jest kluczowe dla zrozumienia dzieciństwa. Ta definicja odpowiada bowiem na pytania: kim jest człowiek, kim jest dziecko, jak należy je wychowywać, komu przypisuje się w tym procesie nadrzędną rolę (Matyjas, 2021).

Dla pedagogiki założenia filozofii, w tym personalizmu chrześcijańskiego, są bardzo ważne, ponieważ tworzą wizję człowieka, która w znaczący sposób wpływa na sposoby myślenia o dziecku, jego różnorodnych możliwościach i kompetencjach, jego edukacji, prawach, miejscu, które mu się przyznaje w świecie zdominowanym przez dorosłych (Szczepska-Pustkowska, 2012). Na tej podstawie konstruuje się różne koncepcje dzieciństwa.

Dzieciństwo rozpatrywane w perspektywie historycznej należy wiązać z dokonującym się rozwojem cywilizacyjnym (politycznym i kulturowym) społeczeństw. Tę perspektywę należy odnosić do wyobrażeń o tym, jakie powinny być dzieci i jakie

znaczenie miały one dla dorosłych w różnych epokach. Ważna jest tutaj odpowiedź na pytanie, jak te idee ulegały zmianie do czasów współczesnych. Wspomniana wyżej K. Segiet rozpatruje ten problem w odniesieniu do procesu upodmiotowienia dziecka (2011).

Historyczna perspektywa ukazuje dziecko w kontekście zmieniających się wartości kulturowych i religijnych. Z analizy literatury historyków pedagogiki wynika, że przez wieki nie znaczyło ono nic w hierarchii społecznej. Było podporządkowane rodzicom i żyło obok nich, pozbawione opieki i wykorzystywane do pracy (Matyjas, 2008). W starożytności i średniowieczu dzieci na ogół traktowano jak miniatury dorosłych (dzieciństwa nie uważano za autonomiczny okres w życiu człowieka). Przez większą część dnia dzieci pracowały, naśladowały czynności wykonywane przez dorosłych. Dzieciństwo nie było w tamtych czasach uznawane za odrębny etap życia. Tak stało się dopiero w XIX wieku (Matyjas, 2008).

W dalszych rozważaniach dotyczących historycznej perspektywy dzieciństwa należy stwierdzić, że „stosunek do dziecka był inny w starożytności egipskiej (podejście spartańskie i ateńskie) i pozaeuropejskiej (azjatyckie np. w państwie Ur), inny w średniowieczu (restrykcyjny charakter stosunku do dziecka), odrodzeniu i oświeceniu (silne nurty humanistyczne), inny w kolejnych epokach i współcześnie" (tamże, s. 22). Prawdopodobnym momentem, kiedy zaczęto interesować się dzieciństwem i podejmować naukową refleksję nad nim, była połowa XVII wieku (Matyjas, 2008). Współcześnie badania nad historyczną perspektywą dzieciństwa prowadzi się w rozmaitych kierunkach (Janik, 2021).

Z kolei psychologiczno-rozwojowa perspektywa dzieciństwa uwzględnia rozwojowe aspekty dziecka i dzieciństwa oraz podkreśla znaczenie biografii dla kolejnych etapów życia człowieka. Takie podejście wynika z coraz większego zainteresowania psychologią dziecka, etapami jego rozwoju i ich specyfiką. Według K. Segiet kategoria dzieciństwa w ujęciu psychologicznym jest etapem rozwoju, w którym dziecko osiąga podstawowe kompetencje z punktu widzenia zaspokajania potrzeb osobistych i społecznych związanych ze znalezieniem swojego miejsca w „niszach społecznych" (2011, s. 86).

Bogusław Śliwerski (2007, s. 24) dowodzi, że „kategorie dziecka i dzieciństwa wpisują się w okresy rozwojowe człowieka, potwierdzając w ten sposób ich bezpośredni związek z psychologią rozwojową". Należy dodać za Anną Brzezińską, że psychologa interesuje albo poziom (zakres) rozwoju jakiejś właściwości dziecka, wybrany aspekt jego funkcjonowania, albo całość tego funkcjonowania ze wszystkimi uwarunkowaniami podmiotowymi i sytuacyjnymi (2000, s. 24). Można do nich zaliczyć:

– zadatki biologiczne: predyspozycje, wyposażenie genetyczne, cechy wrodzone;
– środowisko fizyczne (materialne), społeczne (obcowanie z ludźmi i przedmiotami), organizacja przestrzenna i czasowa środowiska, stymulacja zewnętrzna, zewnętrzne wpływy niezamierzone;

– wychowanie: wpływy intencjonalne, socjalizacja, kształcenie, nauczanie, modelowanie;
– aktywność podmiotu: własna, spontaniczna, wewnętrznie zmotywowana działalność (Brzezińska, 2000).

Psychologia rozwojowa wskazuje na ważność okresu dzieciństwa dla dalszych etapów życia. Zauważa także dynamikę tego procesu. Dla pedagogiki jako nauki o rozwoju i wychowaniu dziecka/człowieka istotne jest wyróżnienie poszczególnych etapów rozwojowych, ponieważ każdemu z nich przypisuje ona konkretne zadanie wychowawcze.

Kolejna perspektywa ujmowania dzieciństwa – socjologiczna – traktuje je jako konstrukt społeczno-kulturowy. Dziecko w procesie socjalizacji jest przygotowywane do aktywnego życia w społeczeństwie poprzez uczenie się ról i kształtowanie kompetencji (Matyjas, 2017). Wskazuje się tutaj na różne instytucje oddziałujące na dziecko (rodzina, szkoła, środowisko lokalne, mass media) oraz na jego własną aktywność w formowaniu siebie i swojego życia (Matyjas, 2020). Dziecko w tym ujęciu tworzą dziecięce przeżycia i doświadczenia związane z grupą rówieśniczą, szkołą czy instytucjami społecznymi, a socjalizacja ma prowadzić do uzyskania społecznej dojrzałości.

Dzieciństwo we współczesnym dyskursie pedagogicznym rozpatruje się zarówno w perspektywie filozoficznej, historycznej, psychologicznej, jak i socjologicznej. Ujmuje się je holistycznie, a badania nad nim są obszerne i wielowątkowe. Pedagogika współczesna traktuje dziecko jako wartość – nie tylko dla rodziców, lecz także dla całego społeczeństwa. Widoczna jest tutaj orientacja humanistyczna „na dziecko" i „ku dziecku". Przyjmuje się w niej, że małego człowieka należy traktować jako podmiot własnego rozwoju, wskazuje się także na jego autonomię, która zakłada szacunek dla jego wolności i przysługujących mu praw. Jednocześnie mówi się o dziecięcej partycypacji włączającej go w struktury społeczne (Smolińska-Theiss, 1993).

Badania nad dzieciństwem w pedagogice społecznej wiążą się z określonymi kontekstami społecznymi i kulturowymi – obejmują one środowisko życia dziecka, warunki, w których żyje (czy zaspokajają one jego potrzeby rozwojowe), a także możliwości poprawy okoliczności niekorzystnych dla życia i rozwoju (nierówności oświatowe, kulturalne, opiekuńcze, wychowawcze i socjalne). Służą temu m.in. profilaktyka, interwencja i kompensacja, na co zwracała uwagę Helena Radlińska – twórczyni pedagogiki społecznej w Polsce (Theiss, 1984). Pedagog społeczny wskazuje na działania naprawcze (kompensacyjne, wychowawcze, reedukacyjno-socjalne), które powinny zmienić, jeśli zachodzi taka potrzeba, środowisko życia dziecka na lepsze, sprzyjające jego prawidłowemu rozwojowi, wychowaniu i edukacji.

Pedagogika społeczna podkreśla wartość dzieciństwa jako ważnego etapu w życiu człowieka i wskazuje, jak istotne jest wspieranie dziecka w holistycznym i wszech-

stronnym rozwoju. Traktuje je podmiotowo: uznaje jego wartość, godność, przysługujące mu prawa, własną aktywność, sprawczość dotyczącą jego rozwoju i nabywania kompetencji społecznych. Można stwierdzić, że pedagogika społeczna podkreśla nowy status dziecka, jego miejsce w strukturze społecznej (rodzinie, państwie itp.), w tym jego własną działalność i partycypację społeczno-kulturową, a więc czynniki ważne dla procesu stawania się dojrzałym człowiekiem (Brągiel, Matyjas, Segiet, 2019). W tym procesie biorą udział dorośli i dzieci, a zadaniem dorosłych jest pomoc dziecku w uświadomieniu sobie jego własnych możliwości oraz w kształtowaniu samego siebie (edukacyjnie, zawodowo, rodzinnie, społecznie, kulturowo). Wskazuje się tym samym na dzieciństwo samodzielne i rozwijające się.

Tradycyjne i współczesne praktyki badawcze nad dzieciństwem i wokół dzieciństwa

Współczesne badania nad dzieckiem i dzieciństwem wynikają z rozumienia tych pojęć oraz z nadawanych im znaczeń. Badania prowadzone w Polsce od początku lat 80. ubiegłego wieku są, jak dowodzi B. Smolińska-Theiss, obszerne, rozległe i wielowątkowe (2010), a ponadto liczne i zróżnicowane, mieszczące się w różnorodnych tradycjach badawczych. W literaturze przedmiotu wskazuje się na ich interdyscyplinarny charakter, co jak twierdzi M. Szczepska-Pustkowska (2011), nie jest dążeniem do podważenia autonomii lub do zawłaszczenia innych dyscyplin, które się wokół nich ogniskują, lecz ma sprzyjać pogłębieniu wiedzy, poszerzeniu horyzontów i odkryciu nowych wymiarów własnych dociekań.

Badania dzieciństwa na gruncie pedagogiki społecznej można podzielić według różnych kryteriów. Jednym z nich jest podział na badania tradycyjne i współczesne. W pierwszym ujęciu dziecko pozostaje pod wpływem oddziaływań jednostek, grup społecznych i instytucji (np. rodziców, szkoły, społeczeństwa), które są zewnętrzne wobec niego. Tego typu badania mają charakter przedmiotowy, w metodologii nauk społecznych i pedagogicznych określa się je jako ilościowe. Najczęściej opisują różne sytuacje dzieci, a tym samym różne rodzaje dzieciństwa, przez co przedstawiają jedynie wycinkowy jego obraz. Tradycyjność odnosi się tutaj do przedmiotowego traktowania dziecka oraz klasyfikowania go zależnie od procesów rozwoju, socjalizacji czy akulturacji (Janik, 2021).

Współczesne badania nad dzieciństwem wynikają z traktowania dziecka jako wartości, podmiotu. U ich podstaw leży idea podmiotowości (Szczepska-Pustkowska, 2009). Dziecko postrzega się jako aktywnego twórcę własnego rozwoju, a także przestrzeni społecznej (poprzez kontakt z dorosłymi). Podmiotowość dziecka rozumiana jest tutaj dwojako: w kategoriach rozwojowych (rozwój dziecka dokonuje się

dzięki jego własnej aktywności w kontaktach z rzeczywistością) oraz w kategoriach społeczno-kulturowych (zaakceptowane przeświadczenie o miejscu dziecka w strukturze społecznej) (Brągiel, Matyjas, Segiet, 2019). Tego typu badania określa się jako jakościowe, najczęściej narracyjne.

Na tradycyjne i współczesne badania nad dzieciństwem wskazuje Jolanta Zwiernik (2007). Według niej badania w nurcie tradycyjnym wiążą się z normatywnym podejściem do procesów socjalizacji. Analizuje się w nich środowisko życia dzieci pod względem czynników sprzyjających ich rozwojowi bądź go ograniczających. Natomiast współczesne badania nad dzieciństwem wywodzą się – według cytowanej autorki – z konstruktywizmu, którego twórcą był Jean Piaget. W tym nurcie dziecko jest aktywnym podmiotem rozwijającym się w odpowiednio zaaranżowanym środowisku.

Można zatem powiedzieć, że w literaturze pedagogicznej dotyczącej dzieciństwa wyróżnia się zazwyczaj dwa nurty badań. Są to:

– dzieciństwo naznaczone wychowaniem i wpływami środowiska (przedmiotowe podejście do dziecka);
– dzieciństwo samodzielne, rozwijające się (podmiotowe podejście do dziecka) (Griese, 2001).

Natomiast B. Smolińska-Theiss (1993) wyróżniła dwa rodzaje pedagogicznych badań nad dzieckiem i dzieciństwem, zbliżone do stanowiska przedstawionego powyżej. Pierwszy z nich skupia się na warunkach rozwojowych dziecka traktowanego jako przedmiot badań. „Termin dzieciństwo oznacza tutaj świadczenia na rzecz dziecka i oddziaływania dorosłych na dzieci, definiowane zwykle w psychologicznym języku czynności i zachowań" (Smolińska-Theiss, 1993, s. 11). Drugi rodzaj według autorki polega na podmiotowym traktowaniu dziecka: jego rozwój przebiega dzięki własnej aktywności i zaangażowaniu w kontakt z rzeczywistością. W tym nurcie badań dziecku przypisuje się rolę współobywatela, współkonsumenta, współpartnera. Podstawowe kategorie w tych badaniach to: doświadczenie, aktywność, działanie i przeżycia. Badania podmiotowe, które mają zazwyczaj charakter jakościowy, pozwalają lepiej zrozumieć to, w jaki sposób dzieci nadają znaczenie rzeczywistości, w której funkcjonują (w rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej, środowisku lokalnym) (Janik, 2021).

Należy więc podkreślić, że badania dzieciństwa na gruncie pedagogiki społecznej mogą mieć charakter jednocześnie tradycyjny i współczesny, tj. przedmiotowo-podmiotowy, określany jako ilościowo-jakościowy. W literaturze metodologicznej nazywa się je badaniami mieszanymi – to tzw. triangulacja badań. Prowadzi je np. Bożena Matyjas (2003, 2008, 2012, 2017). W porządku chronologicznym badania te obejmowały: dzieciństwo w rodzinach osób bezrobotnych w środowisku małego miasta, dzieciństwo na tle wybranych sytuacji kryzysowych w rodzinie, dzieciństwo na wsi oraz dzieciństwo w środowisku wielkomiejskim. W pracach tych dominowało podej-

ście ilościowe, które uzupełniono w niektórych aspektach analizami jakościowymi.

Należy również dodać, że w literaturze przedmiotu można znaleźć także inne praktyki badawcze. Ewa Jarosz (2017) opisuje współczesną tożsamość tego typu badań i wymienia trzy ich perspektywy: ontologiczną, epistemologiczno-metodologiczną oraz narracyjną. Pierwsza z nich wynika z założeń ontologicznych dotyczących dzieciństwa (dzieci). Są one następujące: dzieciństwo trakuje się jako konstrukt społeczno-kulturowy, dzieci są rzeczywistą częścią społeczeństwa i kultury „tu i teraz", podkreśla się przy tym aktywność dzieci – podmiotów własnego rozwoju, życia i funkcjonowania społecznego, czyli tzw. obywatelskość dzieci. Perspektywa epistemologiczna i metodologiczna to prowadzenie badań na podstawie swoistych założeń epistemologicznych i ontologicznych oraz własnych, autorskich preferencji metodologicznych. Są to badania etnograficzne, porównawcze, biograficzne, partycypacyjne, a także całościowe analizy sytuacji dzieci i ich dobrostanu. Natomiast perspektywa narracyjna (narracji pytań badawczych) wynika z dyskursów dotyczących dzieci żyjących w cywilizacji zachodniej, w warunkach troski o ich potrzeby, prawa i jakość życia. Dziecko przedstawia tutaj subiektywną ocenę swojej sytuacji – swoje przeżycia, doświadczenia (Jarosz, 2017).

Powyższe typy współczesnych badań nad dzieciństwem, które wyróżniła E. Jarosz, można określić jako tematyczne. W tych badaniach – prowadzonych przez konkretnych pedagogów społecznych oraz innych reprezentantów nauk społecznych i humanistycznych – przedstawia się uwarunkowania rodzinne, społeczne, historyczne, edukacyjne, polityczne itd., a więc społeczno-kulturowy kontekst definiujący dzieciństwo. Szczególne miejsce w tego typu badaniach pedagogicznych zajmują codzienne aktywności dzieci, czas wolny, zabawa, kultury dziecięce, przyjaźnie, bycie uczniami, nauka, ekologia dzieciństwa w codzienności, instytucjonalizacja dzieciństwa, zdrowie i zachowania zdrowotne, jakość codziennego życia, religijność (Jarosz, 2017).

W dziedzinie pedagogiki społecznej badania dzieciństwa prowadzi się najczęściej w orientacji ilościowej (tradycyjne ujęcie badań, przedmiotowe podejście do dziecka), a także coraz częściej – w jakościowej (współczesne ujęcie badań, dziecko traktowane jako podmiot swojego rozwoju, edukacji, twórca własnej biografii). Prowadzi się także badania łączące te dwie orientacje.

Obrazy współczesnego dzieciństwa

Współczesne badania nad dzieciństwem rozpatrywane w perspektywie pedagogiki społecznej odnosi się zawsze do kontekstu życia dzieci: zarówno w środowisku rodzinnym, szkolnym, lokalnym, jak i globalnym (mass media). Bardzo ważna jest

więc diagnoza warunków, w których żyją i funkcjonują dzieci, ponieważ jest ona podstawą do podejmowania działań pedagogicznych, kompensacyjnych, profilaktycznych, reedukacyjnych i innych, w zależności od potrzeb. W pedagogice społecznej chodzi bowiem o takie organizowanie środowiska życia dziecka, aby stwarzało mu ono jak najlepsze warunki do integralnego i wszechstronnego rozwoju. Zwracała na to szczególną uwagę H. Radlińska – czołowa reprezentantka polskiej pedagogiki społecznej. We wszystkich swoich publikacjach podkreślała środowiskowy kontekst wszelkich procesów opiekuńczych, wychowawczych, socjalizacyjnych czy edukacyjnych.

Diagnoza sytuacji dzieci w różnego typu środowiskach jest podstawą do tworzenia i nazywania obrazów dzieciństwa. Można je znaleźć w publikacjach takich przedstawicieli pedagogiki społecznej jak: B. Matyjas (2008, 2012, 2017), B. Smolińska-Theiss (1993, 2014), K. Segiet (2000, 2011), E. Jarosz (2017), Jadwiga Izdebska (2015), J. Zwiernik (2001, 2007), Anna Józefowicz (2020) czy A. Janik (2021).

Wymienieni autorzy prezentują różnorodność sposobów badań nad dzieciństwem. I tak na przykład J. Izdebska (2015) wyróżnia następujące obrazy dzieciństwa:

– dzieciństwo nowych szans rozwojowych i edukacyjnych – wzrastanie w dobie globalizacji oraz nowych technik informacyjnych;
– dzieciństwo wspomagające rozwój i edukację dziecka – należy tutaj wymienić możliwości stwarzane przez środowiska rodzinne, szkolne, pozaszkolne, lokalne i globalne, dzięki którym dzieci rozwijają swoje zainteresowania, zaspokajają potrzeby i aspiracje, budują siebie, swój świat wewnętrzny: postawy, cechy charakteru, wartości, normy moralne;
– dzieciństwo wspólnotowo-rodzinne – realizuje się ono w przestrzeni domu rodzinnego, we wspólnocie osób, które są dziecku najbliższe, kochane, dające poczucie bezpieczeństwa, przynależności, miłości, akceptacji;
– dzieciństwo szczęśliwe – takie, w którym dziecko czuje się szczęśliwe, kochane, ważne, doceniane, wysłuchane, bezpieczne, otoczone opieką i troską dorosłych, obdarzone wolnością, miłością, ma obowiązki, ale i prawa, traktowane jest podmiotowo, jako osoba obdarzona godnością, jako wartość;
– dzieciństwo telewizyjne, medialne – związane jest z korzystaniem przez dzieci z telewizora, z oglądaniem codziennie przez wiele godzin różnego typu programów, zwłaszcza rozrywkowych, a także seriali, programów przyrodniczych, sportu;
– dzieciństwo multimedialno-sieciowe – to współcześnie powszechny świat dzieci (określanych jako tzw. cyfrowi tubylcy) oraz ważne ogniwo w procesie rozwoju, edukacji i wychowania. Przestrzeń informacyjna, którą tworzy internet, staje się globalną siecią komunikacyjną, rozrywkową oraz edukacyjną, stwarzającą szanse, ale też zagrożenia;

- dzieciństwo globalne – należy je wiązać z globalizacją, ponowoczesnością, eksplozją mediów elektronicznych, dzięki którym dzieci mają nieograniczone możliwości „bycia wszędzie”;
- dzieciństwo zagrożone – mają na niego wpływ niekorzystne zjawiska zagrażające rodzinie, jej strukturze, funkcjonowaniu oraz zmiany w życiu rodziny;
- dzieciństwo w biedzie – wynika z ekonomicznej degradacji rodzin, bieda jest barierą w indywidualnym rozwoju dziecka;
- dzieciństwo osierocone – dotyczy dzieci osieroconych z powodu śmierci rodzica, a także opuszczonych w wyniku rozwodu rodziców, dzieci żyjących w rodzinach niepełnych. Ich dzieciństwo jest naznaczone traumą, wypełnione bardzo trudnymi, bolesnymi przeżyciami.

Autorka przedstawiła obrazy dzieciństwa, które wyłaniają się także z badań innych pedagogów, wymienionych powyżej. Warto w tym miejscu dodać jeszcze jeden obraz, określony jako statusowy, autorstwa B. Smolińskiej-Theiss (2014), która scharakteryzowała go w monografii pt. *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej* (2014).

Obrazy dzieciństwa przedstawione przez badaczy reprezentujących punkt widzenia pedagogiki społecznej wskazują na korzystne (prawidłowe) warunki rozwoju, wychowania i edukacji dzieci, lecz także na warunki niekorzystne (nieprawidłowe), które stwarzają zagrożenie dla biologiczno-socjalno-kulturalnego rozwoju dzieci (Matyjas, 2020).

Należy dodać, że wymienione obrazy dzieciństwa nie funkcjonują autonomicznie. Czynniki determinujące dzieciństwo przenikają się i formują ogólną przestrzeń wychowania, socjalizacji i edukacji dzieci. Wpływy globalne wraz z rodzinnymi czy środowiskowymi tworzą mozaikę oddziaływań socjalizacyjnych, kulturowych i edukacyjnych, które formują dany obraz dzieciństwa. Jak podkreśla B. Smolińska-Theiss (2014), tym, co różnicuje dzieciństwo i kreuje różne jego obrazy, jest kultura rodzinna, środowiskowa, etniczna przenoszona na teren szkoły, grup rówieśniczych czy towarzyskich.

Podsumowanie

Dzieciństwo to bardzo ważny etap w biografii człowieka, będący fundamentem dla dalszego życia, dlatego też jest istotnym przedmiotem badań pedagogicznych. Szczególne znaczenie przypisuje się badaniom nad dzieciństwem w pedagogice społecznej, której jednym z zadań jest opis środowiskowych uwarunkowań szeroko rozumianych procesów wychowawczych, socjalizacyjnych i edukacyjnych w aspekcie ich prawidłowego bądź nieprawidłowego przebiegu.

Badania nad dzieciństwem prowadzi się na podstawie różnych paradygmatów teoretycznych i metodologicznych. Najczęściej są to badania tematyczne, a E. Jarosz (2017) wymieniła następujące nurty badań nad dzieciństwem:

– autodyskurs;
– metodologia badań;
– historia dzieciństwa;
– relacje międzygeneracyjne;
– dzieci w społeczeństwie;
– dzieci w polityce – polityka wobec dzieci;
– codzienne życie dzieci;
– specyficzne warunki rozwoju.

Badania nad dzieciństwem prowadzone na gruncie pedagogiki społecznej mają charakter przedmiotowy, podmiotowy, przedmiotowo-podmiotowy, ilościowy i jakościowy lub łączący te orientacje (badania mieszane, triangulacja badań). Można je określić jako tradycyjne i współczesne badania nad dzieciństwem. Współcześnie traktuje się dziecko jako podmiot rozwoju i wychowania, zakorzeniony w historii, kulturze danego środowiska, w tym zwłaszcza środowiska rodzinnego. Takie podejście do dziecka wiąże się także z poszanowaniem jego godności, praw, aktywnego udziału (partycypacji) we własnym rozwoju oraz w życiu społecznym.

Prezentowany artykuł jest ważnym i potrzebnym autorskim głosem w dyskursie prowadzonym na gruncie pedagogiki społecznej, dotyczącym dziecka i dzieciństwa w aspekcie teoretycznym i empirycznym. Jego *novum* to próba przedstawienia kategorii dzieciństwa w aspekcie merytorycznym (różne paradygmaty teoretyczne) oraz metodologicznym, a ponadto zaakcentowanie podmiotowego i holistycznego podejścia do badań nad dzieciństwem.

Bibliografia

Brzezińska, A. (2000). *Społeczna psychologia rozwoju.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Brągiel, J., Matyjas, B., Segiet, K. (2019). *Dzieciństwo – w stronę poznania, zrozumienia i zmiany*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Griese, H.M. (2001). Nowy obraz dziecka w pedagogice – koncepcje „autosocjalizacji". W: B. Śliwerski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku* (ss. 37-38). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Izdebska, J. (2015). Dzieciństwo – różne oblicza dzieciństwa. W: J. Izdebska (red.), *Dziecko – dzieciństwo – rodzina – wychowanie w rodzinie: Kategorie pedagogiki rodziny w perspektywie pedagogiki personalistycznej* (ss. 45-97). Białystok: Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna.

Izdebska, J. (2016). Dziecko jako wartość. W: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej* (ss. 322-329). Radom: Wydawnictwo Polwen.

Janik, A. (2021). *Podwórkowe przestrzenie i miejsca zabaw: Studium pedagogiczno-kulturowe*. Wrocław: Instytut Pedagogiki UWr.

Jarosz, E. (2017). Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny: Rzecz o badaniach nad dzieciństwem. *Pedagogika Społeczna*, *2(64)*, 57-81.

Józefowicz, A. (2020). *Obrazy dzieciństwa w polskiej prozie dziecięcej XXI wieku: W poszukiwaniu kontekstów edukacyjnych.* Białystok: Wydawnictwo UwB.

Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (1989). Dz.U.1991.120.526. Pobrane z:
http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19911200526/T/D19910526L.pdf.

Matyjas, B. (2003). *Dzieciństwo w rodzinie bezrobotnych w środowisku małego miasta (na przykładzie Pińczowa)*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.

Matyjas, B. (2008). *Dzieciństwo w kryzysie: Etiologia zjawiska*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Matyjas, B. (2012). *Dzieciństwo na wsi: Warunki życia i edukacji.* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Matyjas, B. (2017). *Topos dzieciństwa wielkomiejskiego: Warunki socjalizacyjno-edukacyjne dzieci w wieku szkolnym*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Matyjas, B. (2020). Dzieciństwo jako kategoria badań w pedagogice społecznej – kierunki, nurty, współczesne obrazy. W: A. Walczak, L. Telka, M. Granosik (red.), *Pedagogika społeczna: Spotkania, trwanie i zmienność, pogranicza* (ss. 115-128). Łódź: Wydawnictwo UŁ.

Matyjas, B. (2021). Wizja dziecka i dzieciństwa w ujęciu pedagogiki personalistycznej. *Paedagogia Christiana*, *1(47)*, 165-187. DOI: 10.12775/PCh.2021.008.

Segiet, K. (2000). *Dziecko w wielkim mieście*. Poznań: Oficyna Wydawnicza G&P.

Segiet, K. (2011). *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości: Studium pedagogiczno-społeczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Segiet, K. (2019). Dziecko i dzieciństwo w pedagogice społecznej. W: K. Segiet, K. Słupska, A. Tokaj (red.), *Etapy życiowe człowieka w kontekście pedagogiki społecznej* (ss. 27-56). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Smolińska-Theiss, B. (1993). *Dzieciństwo w małym mieście.* Warszawa: Wydawnictwo UW.

Smolińska-Theiss, B. (2003). Dzieciństwo. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku* (t. 1, ss. 868-872). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Smolińska-Theiss, B. (2010). Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia. *Chowanna*, *1(34)*, 13-26.

Smolińska-Theiss, B. (2014). *Dzieciństwo jako status społeczny: Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Szczepska-Pustkowska, M. (2009). Kategoria dziecka i dzieciństwa w nowożytnej myśli pedagogicznej. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (ss. 79-122). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Szczepska-Pustkowska, M. (2011). *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia: Casus władzy (i demokracji)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Szczepska-Pustkowska, M. (2012). W stronę filozofii dzieciństwa: Adultystyczna wizja dziecka i dzieciństwa z Arystotelesem w tle. *Przegląd Pedagogiczny*, *1(21)*, 35-49.

Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika dziecka: Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Theiss, W. (1984). *Radlińska.* Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.

Zwiernik, J. (2001). Różne wymiary dziecięcej codzienności. W: D. Waloszek (red.), *Nowe stulecie dziecka* (ss. 161-169). Zielona Góra: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

Zwiernik, J. (2007). Dzieci mają głos: O niektórych sposobach badania dzieciństwa. W: E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Narracja – krytyka – zmiana: Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice* (ss. 127-136). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

DOI: 10.34616/wwr.2022.2.031.043

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXVII (2/2022)

nadesłany: 6.03.2022 r. – przyjęty: 28.05.2022 r.

Jerzy NIKITOROWICZ*

Tożsamość dziecka jako ideologiczny konstrukt powinnościowy. Dylemat i wyzwanie edukacyjne

The child's identity as an ideological obligatory construct. Educational dilemma and challenge

Abstrakt

Cel. Artykuł ma na celu uświadomić znaczenie i wagę zakresu tożsamości indywidualnie kształtowanej w złożonym procesie kształtowania się wielozakresowej i wielowymiarowej tożsamości dziecka.

Materiały i metody. Przegląd i analiza literatury przedmiotu.

Wyniki i wnioski. W tekście przedstawiono i wskazano na znaczenie poczucia wolności, podmiotowości, twórczości, na potrzebę wyzwalania aktywności, świadomości i czujności dziecka, a także potrzebę prowadzenia ustawicznej mediacji i dialogu przez zakres tożsamości indywidualnie kształtowanej z zakresem dziedziczonym w rodzinie i społecznie warunkowanym poza rodziną. Przedstawiono i poddano analizie liczne przykłady kształtowania się tożsamości dziecka jako ideologicznego konstruktu powinnościowego w kontekście wartości rodzinnych, oczekiwań i norm instytucjonalnych, podkreślając szczególnie problem potrzeb i aspiracji indywidualnych. Zwrócono uwagę na efekt mediacji i dialogowania między zakresami tożsamości i z tym związane dylematy i wyzwania edukacyjne, potrzebę wspierania potencjału tożsamościowego dziecka, wdrażania do refleksyjności i wyzwalania myślenia pytajnego.

Słowa kluczowe: dziecko, tożsamość, ideologiczny konstrukt powinnościowy, edukacja.

* **e-mail: j.nikitorowicz@uwb.edu.pl**
Katedra Edukacji Międzykulturowej i Elementarnej, Uniwersytet w Białymstoku, Świerkowa 20, 15-328 Białystok, Polska
Department of Intercultural and Elementary Education, University of Bialystok, Swierkowa 20, 15-328 Bialystok, Poland
ORCID: 0000-0003-4371-8322

Abstract
Aim. The article aims to make people aware of the importance and the scope of an individually shaped identity in the complex process of shaping a child's multi-range and multi-dimensional identity.
Materials and methods. Review and analysis of the literature on the subject.
Results and conclusions. The text presents and points to the importance of the sense of freedom, subjectivity, creativity, the need to trigger the child's activity, awareness and vigilance in this process, the need for continuous mediation and dialogue through the scope of identity individually shaped with the scope inherited in the family and socially conditioned outside the family. Numerous examples of the formation of a child's identity as an ideological obligatory construct in the context of family values, expectations, and institutional norms were presented and analyzed, emphasizing in particular the problem of individual needs and aspirations. Attention was paid to the effect of mediation and dialogue between the scopes of identity and the related dilemmas and educational challenges, the need to support the identity potential of the child, implementation to reflectivity, and triggering interrogative thinking.

Keywords: child, identity, ideological construct of duty, education.

Założenia wprowadzające

W refleksji i działaniach edukacyjnych dotyczących kształtowania tożsamości dziecka mieliśmy w przeszłości do czynienia z różnymi pomysłami, koncepcjami teleologicznymi i aksjologicznymi, wyobrażeniami, do których próbowano przekonać społeczeństwo i je ucieleśniać. Można więc wskazywać na wielość ideologii traktowanych i rozumianych przeze mnie jako nadawanie określonego kształtu, tworzenie wyobrażonego konstruktu powinnościowego, który chce się uzyskać w wyniku stosowania określonych metod w środowisku rodzinnym, instytucjonalnym lub postanowień indywidualnych.

W XIX wieku niektórzy z pedagogów, bazując na przyrodzie, raz wskazywali i uzasadniali tezę, że dzieci należy kształtować w ostrej dyscyplinie, surowo, innym razem przeciwnie – w duchu wolności i swobody. Na przykład niemiecki lekarz Moritz Schreber (1808–1861) przeszedł do historii jako wynalazca ogródków działkowych i ich ideę przeniósł na opiekę i wychowanie dzieci. Wykazywał, że trzeba je pielęgnować tak jak drzewa w sadzie – przycinać wybujałe pędy, pętać, tak jak młode drzewka wiąże się do palików, aby rosły prosto. M. Schreber wynalazł pas prostujący plecy dzieci garbiących się, szczypce ciągnące za włosy przy opuszczaniu głowy, rzemienny kołpak przyciskający podbródek do czaszki, aby dziecko nie oddychało przez usta, a także stelaż zapobiegający pochylaniu się podczas pisania. Wszystko miało być logiczne i proste jak grządki i alejki w ogródkach. W efekcie poniósł straszliwą klęskę. Jego syn, Daniel Paul Schreber, zapadł na schizofrenicz-

ną paranoję i zostawił po sobie Pamiętniki nerwowo chorego (2006). Pozwoliło to Zygmundowi Freudowi wykazać źródła chorób psychicznych w surowym wychowaniu i władzy rodzicielskiej. Te zapiski są dokumentem epoki, która dyscypliną i fałszywie pojmowanymi prawami natury powodowała frustracje, kumulowała agresję.

W kontekście powyższego podstawowym dylematem i szczególnie istotnym wyzwaniem edukacyjnym jest świadome uczestnictwo dziecka w procesie kształtowania się ideologicznego konstruktu, przechodzenie od biernego w nim udziału w środowisku rodzinnym do aktywnego, twórczego wyzwalania się spod rodzinnych nacisków socjalizacyjnych, nabywania umiejętności stawiania oporu i realizacji potrzeby płynięcia niekiedy pod prąd w kontekście oddziaływań środowisk instytucjonalnych. Sądzę, że za wartościowy przykład, symbolizujący powyższe, można uznać reakcję 6-letniego chłopca z baśni Hansa Christiana Andersena, Nowe szaty cesarza (2006). Nikt z dorosłych nie chciał być uznany za głupca i udawał, że widzi piękne szaty cesarza. Tylko dziecko, nieskażone ideologią podporządkowania się władzy i jej oczekiwaniom, zaczęło się zastanawiać:

> Co oni mówią? Jakie tafty i hafty? Jakie wzory w pomidory? Przecież cesarz jest nagi!, tak myślał sobie w duchu. A kiedy myśli w duchu nie mogły się już pomieścić, otworzył usta i wypuścił je na świeże powietrze. – Cesarz jest nagi! – wrzasnął na całe gardło… (Andersen, 2006, ss. 35-36).

Winniśmy więc dzieciom stwarzać jak najczęściej sytuacje wymagające od nich „myślenia w duchu", sytuacje inicjujące prowadzenie dialogu wewnętrznego, pytać ich o to, co myślą, co czują, jak postrzegają rzeczywistość, jak ją sobie wyobrażają itp. Niejednokrotnie mądrość i otwartość dzieci pomaga nam, dorosłym, zrozumieć warunki, okoliczności i sytuacje, które nas zniewoliły, stępiły wrażliwość i czujność w różnych wymiarach naszego funkcjonowania. W tym kontekście Yuval Noah Harari (2018) zauważa, że największym współczesnym wyzwaniem jest edukacja – nauka dzieci, aby nie czuły się ubezwłasnowolnione, zamknięte w ramach konwenansów; aby reagowały i przedstawiały swoje stany, potrafiły myśleć perspektywicznie, kształtować warunki do rozwiązywania problemów globalnej cywilizacji ludzkiej (kryzys demokracji, wojny, terroryzm, globalne ocieplenie, dostęp do wody, czyste powietrze, zaśmiecanie świata itp.).

Jak nauczyć dziecko otwierać usta i wypuszczać świeże powietrze – własne myśli? Aby temu sprostać, winniśmy w działaniach edukacyjnych nauczyć się tego sami i wdrażać dzieci do mediowania z sobą i z innymi, wykreować ideologię negocjacji i równoważenia dialogu wewnętrznego i zewnętrznego.

Interpretacja tożsamości

Uważam, że obecnie szczególnym wyzwaniem edukacyjnym jest problem godzenia ideologicznego konstruktu powinnościowego w zakresie dziedziczonym w ramach socjalizacji rodzinno-lokalnej oraz społecznie i politycznie warunkowanym i kształtowanym, na przykład w roli ucznia czy członka wspólnoty wyznaniowej. Mieliśmy i obecnie także mamy do czynienia z ideologią niekiedy skrajnie normatywną, zniewalającą, podporządkowującą, ujawniającą się zarówno w wychowaniu rodzinnym, jak i w programach partii, polityce oświatowej, edukacyjnej itp. Uzyskuje się wówczas tożsamość jako ideologiczny konstrukt powinnościowy, najczęściej zamknięty, wzmacniany lękami, sankcjami, odpowiednimi wzorcami, nakazami, wskazywaniem wroga, zagrożenia itp. Stąd niejednokrotnie zwracałem uwagę na interpretację tożsamości jako umiejętności i zdolności godzenia wskazanych zakresów i wymiarów tożsamości, traktując ją jako twórczy wysiłek podmiotu, łagodzący napięcia i sprzeczności pomiędzy elementami stałymi, odziedziczonymi, wynikającymi z zakotwiczenia społecznego w rodzinie i społeczności lokalnej, identyfikacji z osobami i grupami znaczącymi, symbolami i wartościami rdzennymi a elementami zmiennymi, wynikającymi z interakcji i uczestnictwa w kulturze oraz w strukturach społecznych, przyswajanych w nich normach i wartościach w wyniku pełnienia ról społecznych i zajmowania określonych pozycji (Nikitorowicz, 2017; 2020).

Wskazaną wyżej interpretację tożsamości, twórczy wysiłek podmiotu, traktuję jako szczególnie istotny zakres tożsamości, zakres indywidualnie kształtowany z wieloma wymiarami (biologicznym, psychicznym, intelektualnym, społecznym, kulturowym, socjalno-bytowym, ekonomicznym czy gospodarczym, egzystencjalnym itp.). Jego istotą jest właśnie potrzeba, a nawet konieczność, nabycia umiejętności mediacji z dwoma innymi zakresami tożsamości, zakresem dziedziczonym i społecznie warunkowanym. W zakresie dziedziczonym mamy do czynienia z konstruktem powinnościowym kształtowanym w rodzinie, parafii, społeczności lokalnej, w podwórkowych grupach rówieśniczych itp. Można w nim wskazać na istotne elementy kształtujące i określające tożsamość (m.in. język, wyznanie, religia, przestrzenne usytuowanie, tradycje, obyczaje, zwyczaje, rytuały, historia i losy rodziny). Zakres społecznie warunkowany z kolei najczęściej stanowi odgórnie narzuconą narrację związaną z polityką państwa, z instytucjonalną polityką edukacyjną, stowarzyszeniową, medialną, narodową i ponadnarodową itp. Stąd dylematem i wyzwaniem edukacyjnym jest uświadomienie wagi i znaczenia, zgodności i sprzeczności, uznania i odrzucenia, ideologicznego konstruktu powinnościowego przejętego nieświadomie jako dziedzictwo kulturowe oraz uczestniczenie w państwowej i narodowej narracji, oddziałującej na kształtującą się tożsamość dziecka. Mamy bowiem niejednokrotnie do czynienia z odmiennymi ideologiami, oddziałującymi z różną siłą i w efekcie powodującymi różne

skutki. Nie ma potrzeby wskazywania i przedstawiania skutków ideologii faszyzmu czy komunizmu, są one dobrze znane. Mamy świadomość, jak tragiczne może być tożsamościowe zniewolenie przez władzę rodzicielską i zawłaszczenie etniczne, narodowe czy religijne. Potrzebą jest więc kształtowanie i wzmacnianie takich reakcji, jak przytoczone wyżej zachowanie chłopca z baśni H.Ch. Andersena. Stąd uważam za konieczne ukazywanie w procesie edukacji przykładów dialogowania w kontekście wskazanych wyżej trzech zakresów tożsamości, aby nie następowało poddawanie się manipulacji czy usypianiu; aby podmiot wolny i odpowiedzialny w tym procesie nie utracił czujności, nie pozbył się wolności i odpowiedzialności, zasad, wartości i wrażliwości przypisanych człowiekowi w jego naturalnym rozwoju.

Znaczenie poczucia wolności w procesie kształtującej się tożsamości dziecka

W twórczym wysiłku kreującym tożsamość istotne jest poczucie wolności – wolności rozumianej jako możliwość dokonywania wyboru, brak przymusu i nakazu, co, moim zdaniem, wyzwala i motywuje do podejmowania twórczego wysiłku negocjacyjnego między dziedzictwem rodzinno-familijnym a usytuowaniem i uwarunkowaniem społeczno-politycznym. Wolność traktuję jako wartość niezbywalną, podmiotowość wyrażającą pragnienia, dążenia, realizację szczęścia. Demokracja i liberalizm wolność związały z naturą człowieka jako wolnością przypisaną człowiekowi. Nie ma potrzeby udowadniać, jaką rolę w powyższym odegrał Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), czołowy myśliciel oświecenia, twórca koncepcji swobodnego, naturalnego wychowania. W jego antropologii pedagogicznej dominowała zasada: człowiek z natury jest dobry i posiada nieograniczone możliwości rozwojowe. W rozprawie O umowie społecznej wykazał, że „człowiek rodzi się wolnym, ale nie z własnej winy, lecz innych, wolności tej nie doświadcza, bowiem wszędzie jest w okowach" (Rousseau, 1927, s. 3). Bycie w okowach – wszędzie – to znaczy, że jest zniewalany, poczynając od rodziny, a kończąc na globalnych zakazach i nakazach. W innej pracy – Emil, czyli o wychowaniu (Rousseau, 1955, s. 45) – pisał, że mimo tego, że dzieci rodzą się wolne, wolność do nich nie należy, dorośli niszczą w nich naturalne prawo do wolności w imię ich dobra. Zrzekać się wolności to zrzekać się godności, praw ludzkich, także obowiązków. W imię czego miałoby dziecko to czynić?

W kontekście powyższego należałoby zapytać: czy remedium na taką ideologię może być swoboda, niestosowanie żadnych „okowów"? Sądzę, że nie. Mamy bowiem wiele takich przykładów, gdzie dziecko pozostawione samo sobie, w rzekomej wolności twórczej, pyta zawiedzione, ze skargą – czy dziś znów musimy robić to, co chcemy? Zwracali na powyższe uwagę wielcy pedagodzy, między innymi Maria Montessori, Celestyn Freinet, Janusz Korczak. Rozwiązać powyższy problem miała

umowa społeczna, w której to wolność dziecka była przekazywana władzy rodzicielskiej czy władzy reprezentującej kościół, władzę lokalną, państwową, samorządową itp. W wyniku tej umowy przejmowano wolność dzieci i zwracano ją członkom społeczności tworzącym wspólnoty. Tym samym kształtowano więzi i odpowiedzialność za rozwój, poczucie bezpieczeństwa, wzajemne uznanie, szacunek itp. Wspólnota, ograniczając wolność, pozwalała mieć poczucie bezpieczeństwa zapewniane przez opiekę i wsparcie rodzicielskie, lokalne, religijne, samorządowe, państwowe, narodowe itd. Mogła jednak, przejmując wolność, nie zapewniać wsparcia w rozwoju, rozbudowywać sankcje, karać, wytwarzać poczucie zagrożenia i tym jednoczyć wspólnotę, ukierunkowując ją ku wolności negatywnej (zamykającej się).

Uważam, że już małe dziecko winno zdawać sobie sprawę z istnienia różnych wspólnot i sposobów funkcjonowania w nich, a także rozumieć ich odmienne ideologie, od otwierających tożsamościowo do zawłaszczających tożsamość. Isaiah Berlin (2000) zwrócił uwagę na dwie koncepcje wolności. Wolność negatywną od innych, pasywną, która ogranicza się do wskazania braku przymusu. To uwolnienie się od przymusu może jednak uśpić czujność, rozumową interpretację, czego doświadczamy obecnie, w czasie trwającej w Polsce od 2020 roku pandemii. Nie ulega wątpliwości, że wybierając bierność, zwalniamy się z odpowiedzialności, potrzeby działania – co nie jest zgodne z naturą człowieka, a szczególnie dziecka, z jego naturalną aktywnością i ciekowością poznawczą – wolności pozytywnej, ukierunkowanej ku samorealizacji. Druga koncepcja to właśnie wolność pozytywna, czyli wolność aktywna, która określa realną możliwość dokonywania wyborów, wyzwala motywację do działania i przejawiania inicjatyw, stwarza warunki, nie usypia, lecz pobudza.

Tak rozumianą wolność pozytywną wiąże się z indeterminizmem, który absolutyzuje wolną wolę działania, w odróżnieniu od determinizmu kwestionującego istnienie dobrej woli, ograniczającego działanie i zaangażowanie. Akceptuje i utrwala on pasywność, oczekiwanie i tym samym rozbudowuje roszczeniowość w różnych wymiarach. Czy nie powinniśmy w działalności edukacyjnej zwrócić szczególną uwagę na motywowanie do namysłu nad powyższym problemem wolności negatywnej i pozytywnej, nad funkcjonowaniem umowy społecznej, kwestionowaniu istnienia dobrej woli? Na powyższe zwracała uwagę Barbara Skarga (2009), pisząc o sobości, świadomości, sumieniu, godności i odpowiedzialności:

> Brak własnej tożsamości to przeistoczenie się w przedmiot dla innych, łatwy w manipulacji, nie stawiający oporu i nieraz poddający się innej silnej ręce, gdy tylko ta ręka nadaje mu jakiś kształt bycia. We władczej ręce innego rysuje się możliwość odnalezienia własnego Ja, czy jest to ręka mistrza, czy tyrana. Istnieje bowiem w nas lęk przed utratą tożsamości, lęk naturalny i obecny nie tylko w jednostkach, lecz także w grupach społecznych (Skarga, 2009, s. 13).

Dostrzegam więc problem związany z dialogiem tożsamościowym jednostki, prowadzonym we wskazanych zakresach i wymiarach, który obecnie staje się szczególnym zadaniem i wyzwaniem edukacyjnym. Chciałbym podkreślić, że rozwiązania nie należy poszukiwać tylko w polityce edukacyjnej prowadzonej przez władze państwa i rządzącej partii, która próbuje tworzyć alternatywną historię, przedstawia wybrane fakty pasujące do ideologicznej wizji. Przeciwstawić się płytkiej tożsamości, moim zdaniem, może tylko indywidualna świadoma sobość w połączeniu z godnym postrzeganiem siebie i odpowiedzialnością za rodzimą grupę. W procesie kształtującej się tożsamości istotne jest ustawiczne poszukiwanie i odkrywanie siebie, podejmowanie prób radzenia sobie z wieloma trudnymi wyborami. Tożsamość to nasza indywidualna kwestia starań, ustawicznej pracy, rozterek i wyrzeczeń. Nie ulega wątpliwości, że współczesny świat powoduje coraz częstsze i coraz liczniejsze sytuacje uwikłania tożsamościowego; z jednej strony dostrzegamy potrzebę funkcjonowania i zachowania granic tożsamościowych, z drugiej zaś – potrzebę, częstokroć konieczność, ich przekraczania. Edukacja jest zobowiązana do przedstawiania dowodów w tym zakresie, przykładów związanych z kreowaniem harmonii tożsamościowej, mediacją wewnętrzną, do uczenia umiejętności prowadzenia dialogu wewnętrznego, refleksyjności w zakresie samowiedzy. Przykłady, do których się odwołam, można określić z jednej strony poszukiwaniem mocnego gruntu, ostoi tożsamościowej, z drugiej zaś – przezwyciężaniem chaosu różnic poprzez dokonywaną negocjację z samym sobą, aby nie separować się, nie żyć na marginesie społecznym, nie popaść w nicość. Sądzę, że dostarczanie takich dowodów pozwala zrozumieć złożoność procesów tożsamościowych, przezwyciężać konflikty zewnętrzne i wewnętrzne, niwelować uprzedzenia i stereotypy we wzajemnym postrzeganiu siebie.

Przykłady indywidualnego konstruowania tożsamości

Przyjmuję, że z jednej strony to rodzic, opiekun, wychowawca, nauczyciel z zewnątrz identyfikuje tożsamość podmiotu i wypowiada się o nim tak, jak go postrzega, odbiera i jak zamierza wspierać go w rozwoju. Z drugiej zaś strony dany podmiot – dziecko – ujawnia i przedstawia swoją tożsamość, nabiera świadomości siebie samego w kontekście działań, zachowań, reakcji, w kontekście okoliczności i warunków, w jakich funkcjonuje. W ten sposób gromadzi on samowiedzę niezbędną w złożonym procesie kształtowania się tożsamości. W analizowanych od lat biografiach i autobiografiach zauważyłem, jak różnie ta zgromadzona samowiedza może być wykorzystywana oraz jak przyczynia się ona do świadomych i odpowiedzialnych wyborów w procesie stawania się tożsamościowego.

Przykładem może być wypowiedź poety i byłego ukraińskiego ambasadora w Polsce w latach 1999–2002 Dmytra Pawłyczki, poruszająca temat jego dzieciństwa w polskiej szkole. Zapamiętał on, jak nauczycielka zabraniała mu określać siebie Ukraińcem. Mówiła, że jest Rusinem. Aby lepiej ten nakaz pamiętał, zostawiała na jego dziecięcej dłoni wiele śladów po uderzeniach żelazną linijką. Podkreślał, że jest jej wdzięczny za to, że nauczyła go lubić w sobie Ukraińca. Ideologiczny konstrukt powinnościowy realizowany przez nauczycielkę, reprezentującą inną ideologię narodową (zakres tożsamości warunkowany społecznie i politycznie), przyczynił się do uruchomienia indywidualnego konstruktu powinnościowego, bazującego na kulturze przodków, na tożsamości dziedziczonej. Nakaz bycia kimś etnicznie innym niż indywidualne odczucie i dziedziczone wskaźniki z pewnością wpłynął na świadome poszukiwanie siebie i w efekcie na identyfikację z ukraińskością.

Postać Dmytra Pawłyczki i jego wypowiedź, którą słyszałem przed laty, pozwala uświadomić sobie znaczenie i wagę zakresu tożsamości indywidualnie kształtowanej w złożonym procesie kształtowania się wielozakresowej tożsamości. Istotne w tym przypadku jest wyzwolenie potrzeby prowadzenia dialogu wewnętrznego i nabycie umiejętności wyboru spośród wartości rodzimych i nabywanych w środowisku, w wyniku czego ma miejsce ustawiczne konstruowanie ideologicznego konstruktu powinnościowego (wobec przodków, wobec rządzących, wobec samego siebie). Sądzę, że w działalności edukacyjnej, winniśmy ukazywać złożoność i dylematy tego procesu, aby uświadomić indywidualną wolność i odpowiedzialność w wyborach. Inaczej nie nauczymy się szanować indywidualnych wyborów, prawa człowieka do wyrażania siebie, poczucia godności i identyfikacji z grupą. Przekonują o powyższym życiorysy wielu postaci z różnych dziedzin życia i różnych okresów historycznych. Zwrócę uwagę na wypowiedzi Leona Tarasewicza, z którymi miałem przyjemność zapoznać się dzięki przeprowadzonemu przez Małgorzatę Czyńską (2021) wywiadowi. Podkreślił on:

> W szkole mówili, że białoruski przeszkadza w nauce rosyjskiego, nauczycielka straszyła, że będą problemy na egzaminie. Rodzice musieli co roku pisać oświadczenie, że zgadzają się na nauczanie dziecka języka białoruskiego. Białoruski był nieobowiązkowy. […] Uprosiłem matkę, żeby mnie wypisała z białoruskiego (Czyńska, 2021, s. 7).

Uznał, że jeżeli język nie jest obowiązkowy, to lepiej kopać z kolegami piłkę. Poza tym, jak wspominał, rodzice w tym zakresie nie naciskali:

> Dla mojej mamy istniała tylko nasza mowa, dla niej cały świat był białoruski. Ojciec w domu mówił po naszemu, z obcymi po polsku. My zresztą w szkole identycznie: na lekcjach rozmawialiśmy po polsku, a na przerwach po białorusku (Czyńska, 2021, s. 36).

Zakres tożsamości indywidualnie kształtowanej miał więc podstawy w dziedzictwie rodzinnym, jednak gdyby nie odczuwane poczucie odrębności i praca nad „sobością", aby odnaleźć i kształtować własne Ja, można przypuszczać, że L. Tarasewicz niekoniecznie określałby siebie jako Białorusina. Na pytanie M. Czyńskiej, dotyczące interesowania się historią rodziny i społeczności, odpowiedział:

> to wszystko wzięło się z konieczności odbudowania białoruskiego świata tak, żeby mi pasował do tego, co miałem dookoła siebie. Bo nic mi nie pasowało. […] W szkole co innego, w domu co innego. Pamięć ludzka, doświadczenia – jedno, a drugie to odgórnie narzucona narracja. […] Zacząłem odbudowywać tę białoruskość: historię i literaturę. Musiałem ją dopasować, bo przecież żadna wiejska społeczność, żaden chłop nie ma świadomości narodowej. […] jak już znaleźliśmy się w mieście, na przykład tu, w Warszawie, automatycznie zaczęliśmy się organizować (Czyńska, 2021, ss. 28-29).

Podjęcie i prowadzenie dialogu wewnętrznego było więc wynikiem potrzeby zrozumienia siebie, swojego miejsca w rzeczywistości społecznej, „dopasowania" się, usytuowania siebie w kontekście zachodzących zmian z uwzględnieniem indywidualnych aspiracji i postaw, próbą godzenia odmiennych narracji, odwoływania się do osób znaczących w tym zakresie, do działalności w tworzących się wspólnotach. W wywiadzie L. Tarasewicz zwraca uwagę na różne sytuacje wyzwalające świadomą motywację kreowania siebie Białorusinem i polskim obywatelem: „Inna sytuacja, z okresu studiów, kiedy już budowałem w sobie białoruską tożsamość, uczyłem się czytać i pisać tymi krzesełkami, działałem w Białoruskim Zrzeszeniu Studentów" (Czyńska, 2021, s. 7).

Świadomy namysł i działalność w zakresie odbudowania i kształtowania białoruskiego świata, które przedstawia w wywiadzie L. Tarasewicz, odbieram jako proces kształtowania się tożsamości zintegrowanej i jako efekt mediacji zakresów i wymiarów tożsamościowych.

> Byłem emigrantem z Białostocczyzny. Gdybym został w Warszawie, to dalej bym się nim czuł. Obcość, poczucie inności. Nie rozmawiało się o tym, bo z kim? Nie składał mi się świat w jeden kawałek. Mówiłem po polsku, ale Polakiem się nie czułem. Swoich szkół nie mieliśmy, a rodzice mało potrafili przekazać. Nic mi do siebie nie pasowało (Czyńska, 2021, s. 29).

> Jeśli chciałem coś zobaczyć, poznać, to musiałem sam, bo przecież rodzice nie mieli tego całego zaplecza, żeby mnie edukować. Wpoili nam podstawowe zasady, żeby nie kraść, być uczciwym, resztę trzeba było wypracować samemu. A mnie gnało do świata, byłem ciekaw tego, co poza obejściem (Czyńska, 2021, ss. 48-50).

Chciałbym zwrócić uwagę na istotny element indywidualnie prowadzonej mediacji, zauważyć zakresy i wymiary tożsamościowe, ciekawość poznawczą, motywację do przekraczania granicy swojej kultury, wychodzenie i bycie na pograniczach, umiejętność funkcjonowania pogranicznego, co pozwalało L. Tarasewiczowi na poznanie i zrozumienie siebie, nadanie wartości swojej kulturze w odniesieniu do innych i w efekcie nabycie umiejętności bycia obywatelem Polski i Białorusinem.

Innym przykładem może być osoba Macieja Zaremby Bielawskiego (2018). Zwrócił on uwagę, że należy się ciągle dziwić, pytać – dlaczego tak, a nie tak – dlaczego ludzie tak myślą, robią, zachowują się. Należy wytworzyć taką atmosferę, aby można się było dziwić lub zmusić do dziwienia się w celu zrozumienia odmienności i tym samym siebie. Podkreślił: „Czuję się Polakiem i Szwedem, i to mi się jedno z drugim nie kłóci" (Zaremba Bielawski, 2018, s. 182). W dzieciństwie nie wiedział, że wychowuje się w rodzinie żydowskiej, nie miał świadomości i nie odczuwał różnicy kulturowej, tak jak wyżej przedstawiony L. Tarasewicz. Opowiadał: „Zostałem wychowany na Polaka patriotę, potomka pogromców Krzyżaków. Stąd moje imię, po Maćku z Bogdańca. Pożal się Boże… No, a tu nagle mamę wyrzucili z pracy, ja się nie dostałem na studia" (Zaremba Bielawski, 2018, s. 164).

> Obawiam się, że gdybym został w Polsce, to akurat ja byłbym gorszym człowiekiem. Polska wyciągnęłaby ze mnie najgorsze cechy: narcyzm, pieniactwo – bo to świetne środowisko dla narcyzów i pieniaczy, pamiętliwość – bo to kraj chory na pamięć (Zaremba Bielawski, 2018, ss. 181-182).

O tym, jak istotne są środowisko rodzinne, atmosfera w nim panująca, doświadczana opieka i działania wychowawcze w konstruowaniu tożsamości dziecka, świadczą przeżycia przedstawione przez Alojzego Twardeckiego (1978). Szczególnie istotny jest problem nieświadomego funkcjonowania i proces wyzwalania się z jednego konstruktu ideologicznego, w którym funkcjonował autor pracy Szkoła Janczarów i identyfikacji z innym. W listach pisanych do przyjaciela Niemca pisał, że chce „zepchnąć z siebie i pokonać pewien zły sen z ciągle powtarzającym się pytaniem – Alfredzie, kim ty właściwie jesteś – czy jesteś Alfredem czy też Alojzym?" (Twardecki, 1978, s. 7). Jak ma odnaleźć się tożsamościowo chłopak, który dowiaduje się, że nie jest Niemcem, a dzieckiem Polaków, chłopak wychowywany na fanatycznego hitlerowca, żyjący w szczęśliwej rodzinie; czuła mama, babcia, dziadek, jedyne dziecko, dumny Niemiec, Nadreńczyk itp.? Jak ma się zachować, gdy dowiaduje się, że jest z Polski, jego matka i ojciec byli Polakami, a on pochodzi z nacji, którą uznawał za gorszą, winną rozpoczęcia II wojny światowej z powodu korytarza, Gdańska, prowokacji? Jak dalej żyć, będąc dumnym ze swojego ojca, dziadka, wojska, dyscypliny, porządku niemieckiego, nienawidząc wszystkiego, co polskie? Jak się odnaleźć w nowej sytuacji, wobec ukształtowanego, jasnego ideologicznego konstruktu powinno-

ściowego wobec rodziny i Niemiec, a nowego, który jest zmuszony kształtować od początku, podejmując decyzję powrotu do Polski, pozostania na stałe w Polsce z matką? Czy żyjąc już w Polsce, ma nienawidzić wszystko, co niemieckie?

Sądzę, że na te dylematy, wyzwania i zadania edukacyjne winno się zwracać szczególną uwagę, aby nie zatracić wrażliwości w wartościowaniu i ocenianiu człowieka, jego trudu w procesie kształtowania tożsamości, potrzeby uwzględniania zakresów i wymiarów tożsamości, ich złożoności, dynamicznych, nieprzewidywalnych zależności. Zwraca na powyższe uwagę między innymi Patrycja Dołowy (2019). Wskazuje ona na problem życia przez wielu ludzi w zakłamaniu, przedstawiając działalność Stowarzyszenia Dzieci Holocaustu w Polsce, organizacji zrzeszającej osoby żydowskiego pochodzenia ocalałe z Zagłady, osoby, które w chwili rozpoczęcia wojny miały nie więcej niż 13 lat lub urodziły się w czasie wojny. W Stowarzyszeniu są osoby, które nic nie wiedzą o swoich matkach ani swoim pochodzeniu, tyle tylko, że zostały przygarnięte. Są także takie, które żyją z poczuciem winy, że wybrały życie. Niektóre zaś wskazują, że muszą być Żydówkami dla mamy i dla siebie. Jedna z osób wypowiada się, że „Całą wojnę kłamaliśmy, udawaliśmy kogoś innego. Ukrywanie tożsamości opanowałam do perfekcji. Wiele lat się tego oduczam… Moja identyfikacja jest ciągle wątpliwa" (Dołowy, 2019, s. 27). Inna z rozmówczyń podkreśla: „Nie wiedziałam, że jestem Żydówką. Dowiedziałam się tego po wojnie. Przylatywałam czasem do chałupy i krzyczałam: «Żyd idzie, Żyd idzie!» Pewnie powtarzałam to po miejscowych dzieciach, gdy szedł ktoś obcy" (Dołowy, 2019, s. 38). Rozmówczynie pamiętały, że mają się bać żołnierzy i psów, ciągle zmieniając miejsca zamieszkania, nazwiska, żyjąc w ustawicznym, lęku przed szmalcownikami. Zmiany nazwiska nie pozwoliły się po wojnie znaleźć. Kolejna rozmówczyni zwróciła uwagę: „Wychowano mnie w katolickim domu i stałam się bardzo wierząca. Brakowało mi mamy i Matka Boska mi ją zastąpiła. Przyjęłam to nie doktrynalnie, ale uczuciowo" (Dołowy, 2019, s. 38). Budowała więc tożsamość z dwóch światów. Niektóre z rozmówczyń wskazywały, że są ludźmi bez tożsamości, z rozszczepioną tożsamością, ukrywaną, tożsamością związaną z nieustającym lękiem o życie i przeżycie.

Uwagi końcowe

Uważam, że w każdym z przedstawionych wyżej przypadków, w złożonym procesie kształtowania się tożsamości dziecka, szczególnie istotne są sytuacje i okoliczności mobilizujące do niepoddawania się presji wyobcowania i marginalizacji, sytuacje wyzwalające ukryty w każdym człowieku potencjał rozwoju. Nie zawsze bowiem była możliwość funkcjonowania w warunkach, gdzie można było wyrażać zdziwienie, zadziwienie, zaciekawienie, bez problemu formułować pytania, tak jak miało to miejsce

w przypadku chłopca z baśni Andersena. Z pewnością zdolność do odkrywania i dostrzegania problemów, a także dociekliwość w formułowaniu pytań wynikają z konstruktywnego niepokoju poznawczego i zaciekawienia sobością – tym, kim jestem, skąd jestem, jak i dlaczego jestem itd. Uważam, że sprostać temu wyzwaniu można, ucząc się i kształtując umiejętność dialogu wewnętrznego, inaczej – uświadamiając sobie wagę i znaczenie zakresu tożsamości indywidualnie kształtowanej w ustawicznie prowadzonym dialogu z zakresem tożsamości dziedziczonej i społecznie warunkowanej. Stąd przed edukacją dylematy i wyzwania związane z wdrożeniem do uczenia mediacji w wyodrębnionych zakresach i wymiarach, aby nie niszczyć potencjału, wspierać złożony proces kształtującej się tożsamości dziecka, wdrażać do refleksji, wyzwalać myślenie. Myślenie przecież nie jest dane, a zadane, tak jak tożsamość. Jest to szczególne zadanie edukacyjne związane z koniecznością ćwiczenia i doświadczania odmienności, aby poszukiwać i odkrywać człowieczeństwo, a także kształtować je. Jasne jest, że przed myśleniem niezbędne jest poznanie. Dopiero na jego bazie można kształtować umiejętność myślenia (poszukiwać znaczenie-sens, zrozumieć stan, określić, co jest prawdą, co fałszem, co istotą itd.).

W społeczeństwach liberalno-demokratycznych niezbędne jest wdrażanie do „myślenia pogranicznego", ukierunkowującego ku otwarciu, refleksyjności i kontemplacji. Stąd Y.N. Harari (2018) zachęcał do myślenia od nowa, wietrzenia naszych pojęć i nawyków myślowych, aby „rozbić" monolityczną tożsamość. Nasza odpowiedzialność za podmiotowość dziecka, jego autonomię, potencjał pozwalający wyzwolić twórczość, samodzielność, a w efekcie odpowiedzialność za rozwój gatunku ludzkiego, za jedną wspólną cywilizację ziemską, za utrzymanie i kształtowanie pokoju na globie ziemskim, staje się szczególną wartością i zadaniem edukacyjnym. Stąd myślenie jest koniecznością; chroni przed manipulacją, przed ukrytymi przesłaniami różnych ideologii, przed głupotą (Rembierz, 2021). Funkcjonowanie we współczesnym społeczeństwie, coraz bardziej skomplikowanym, wymaga coraz większego zaangażowania, mądrości i czujności. Im bardziej nasze funkcjonowanie i rozwój zależne są od struktur społecznych i politycznych, tym bardziej winniśmy być czujni, aby zachować człowieczeństwo. Edukacja winna więc zadbać o to, aby nie zagubić się w dopasowywaniu wobec licznych i dynamicznych zmian, uczyć i kształtować potrzebę myślenia pytajnego, aby nie dopuścić do ukształtowania się wokół nas sieci pajęczyn, z których nie będziemy mogli się wyzwolić.

Bibliografia

Andersen, H.Ch. (2006). Nowe szaty cesarza. Warszawa: Agora.
Berlin, I. (2000). Cztery eseje o wolności. Warszawa: PWN.
Czyńska, M. (2021). Nie opuszczam rąk: Rozmowa z Leonem Tarasewiczem. Wołowiec: Wydawnictwo „Czarne".

Dołowy, P. (2019). Wrócę, gdy będziesz spała: Rozmowy z dziećmi Holocaustu. Wołowiec: Wydawnictwo „Czarne".
Harari, Y.N. (2018). 21 lekcji na XXI wiek. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
Nikitorowicz, J. (2020). Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
Nikitorowicz, J. (2017). Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości. Kraków: Wydawnictwo „Impuls".
Rembierz, M. (2021). Bezgraniczność głupoty i granice mądrości: Na rozdrożach sokratejskiej pedagogii niewiedzy. Ethos, 34 (1), 243-273. DOI: 10.12887/34-2021-1-133-15.
Rousseau, J.J. (1955). Emil, czyli o wychowaniu. Wrocław: Zakład im. Ossolińskich.
Rousseau, J.J. (1927). O umowie społecznej. Kraków: Krakowska Spółka Wydawnicza.
Schreber, D.P. (2006). Pamiętniki nerwowo chorego. Kraków: Wydawnictwo „Libron".
Skarga, B. (2009). Tożsamość i różnica: Eseje metafizyczne. Kraków: Wydawnictwo „ZNAK".
Twardecki, A. (1978). Szkoła Janczarów: Listy do niemieckiego przyjaciela. Olsztyn: Wydawnictwo „Pojezierze".
Zaremba Bielawski, M. (2018). Dom z dwiema wieżami. Kraków: Wydawnictwo „Karakter".

DOI: 10.34616/wwr.2022.2.045.061

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXVII (2/2022)

nadesłany: 6.03.2022 r. – przyjęty: 15.07.2022 r.

Zenon JASIŃSKI*
Anetta MAAß**

Adaptowanie dzieci imigrantów do nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej

Adapting immigrants' children to the new socio-cultural reality

Abstrakt

Wprowadzenie. Adaptowanie imigrantów i ich dzieci do rzeczywistości społeczno-kulturowej jest związane z przemieszczaniem się jednostek i grup do innego kraju. Funkcjonowanie w nowych warunkach wymaga przystosowania się do nich i integracji ze społecznością. Państwa są zainteresowane włączeniem nowych obywateli w główny nurt życia społeczeństwa, wymaga to jednak wielu przemyślanych działań, powołania instytucji i organizacji, które będą ukierunkowane na integrację imigrantów ze społeczeństwem kraju osiedlenia.

Cel. Celem artykułu jest analiza procesu adaptowania dzieci imigrantów do nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej.

Materiały i metody. W pracy zastosowano metodę analizy i porównania modelów funkcjonowania procesów adaptacji w trzech krajach (Polska, Niemcy, Szwecja).

* **e-mail**: **z.jasinski@outlook.com**
Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Niedziałkowskiego 18, 45-058 Opole, Polska
The Academy of Management and Administration in Opole, Niedziałkowskiego 18, 45-058 Opole, Poland
ORCID: **0000-0002-9304-3434**

** **e-mail**: **mass.scheidt@web.de**
Hephata Kinderwohngruppe Diez, Unter dem Hain 3, 65582 Diez, Deutschland
Hephata Children's Residential Group in Diez, Unter dem Hain 3, 65582 Diez, Germany
ORCID: **0000-0002-8310-116X**

Wyniki. W badanych krajach adaptacja dzieci imigrantów do nowych warunków życia organizowana jest na założeniach edukacji międzykulturowej. Prowadzi się ją głównie w szkołach, instytucjach opieki zastępczej i organizacjach pozarządowych.
Wnioski. Adaptacja dzieci imigrantów i jej efektywność zależy od tradycji przyjmowania imigrantów, związanych z tym oczekiwań i rozmiarów imigracji do określonego kraju.

Słowa kluczowe: adaptacja, dzieci imigrantów, integracja, polityka imigracyjna.

Abstract
Introduction. Adapting immigrants and their children to the socio-cultural reality is related to the relocation of individuals and groups who settle in another country. The ability to function in new conditions requires adapting to them and integrating with the host community. States are interested in including new citizens in the mainstream of their societies. However, this requires a lot of thoughtful actions and the establishment of institutions and organizations that will be focused on the integration of immigrants with society in the country of settlement.
Objective. The aim of the article is to analyse the process of adapting immigrant children to the new socio-cultural reality.
Materials and methods. The study uses the method of analysing and comparing models of the functioning of adaptation processes in three countries (Poland, Germany, and Sweden).
Results. In the studied countries, the adaptation of immigrant children to new living conditions is organized on the basis of intercultural education. It is conducted mainly in schools, foster care institutions, and non-governmental organizations.
Conclusions. Adaptation of immigrant children and its effectivity depends on the tradition of admitting immigrants, expectations connected with it, and the amount of immigration in the given country.

Keywords: adaptation, immigrant children, integration, immigration policy.

Wprowadzenie

Coraz większe różnice ekonomiczne między Południem i Północą, Zachodem i Wschodem stają się przyczyną konfliktów i wojen między państwami, a w konsekwencji – masowych migracji do krajów bogatszych. Z najnowszego raportu, przygotowanego przez włoski Caritas i Fundację Migrantes, dowiadujemy się, że na całym świecie w 2020 r. było 280 mln osób mieszkających poza własnym krajem, w tym 87 mln w Europie, 59 mln w Ameryce Północnej oraz blisko 50 mln w Afryce Północnej i na Bliskim Wschodzie. W ostatniej dekadzie mamy do czynienia z masowymi migracjami z krajów afrykańskich i azjatyckich. W dużej mierze jest to uchodźstwo spowodowane toczącymi się wojnami lub ich konsekwencjami w postaci dramatycznej sytuacji ekonomicznej wielu krajów, zrujnowanych miast i wiosek, zniszczonej infrastruktury gospodarczej, zdewastowanej ziemi uprawnej,

naszpikowanej minami i niewypałami, niedostatkiem żywności, brakiem nie tylko możliwości leczenia się, lecz także pracy i perspektyw życiowych. W okresie ostatnich 20 lat w Europie liczba migrantów zwiększyła się o 30 mln osób, tylko w wyniku konfliktu syryjskiego napłynęło 9 mln uchodźców i azylantów (*Raport Migracyjny*…, 2021).

Zarówno badacze, jak i praktycy wyraźnie różnicują grupy obcokrajowców. Pierwszą grupę stanowią osoby opuszczające swój kraj dobrowolnie i wyjeżdżające do innego, w którym, ich zdaniem, będą miały lepsze warunki życiowe, możliwości realizowania swoich aspiracji i planów życiowych, w celu stałego lub okresowego osiedlenia się w nim. Określani są tam jako imigranci (w drodze procedur administracyjnych muszą ubiegać o prawo pobytu, zamieszkania, prawo do pracy). Drugą grupę tworzą osoby otrzymujące, stosownie do zapisów Konwencji Genewskiej z 1951 roku, status uchodźcy. Mogą go otrzymać osoby, które: „opuściły swój kraj pochodzenia, ponieważ odczuwają uzasadnioną obawę przed prześladowaniem z powodu rasy, religii, narodowości, poglądów politycznych, przynależności do określonej grupy społecznej" (Białek, Paluszek, 2011). W takiej sytuacji muszą one ubiegać się o uzyskanie statusu uchodźcy i wykazać przed urzędem grożące im prześladowania.

Wyróżnienie grupy ubiegającej się o status uchodźcy jest istotne. Wiele osób nie jest bowiem zagrożonych, lecz pragnie poprawić swoje warunki życiowe. Choć w Polsce nie żyjemy już w tak trudnych warunkach, to, jak wynika z naszych badań, zrealizowanych w ramach projektu *Jakość i styl życia oraz tożsamość i plany życiowe mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego po wstąpieniu Polski i Czech do Unii Europejskiej* w Wyższej Szkole Zarządzania i Administracji w Opolu, we współpracy z Uniwersytetem Prigo w Hawirzowie (Republika Czeska), 16% uczniów szkół średnich z pogranicza polsko-czeskiego chce wyjechać na stałe z Polski, a 35% mówi, że trudno powiedzieć, jaką podejmie decyzję w przyszłości (Jasiński, Nowak, 2020).

W swoim opracowaniu chcemy zająć się badaniem procesu adaptowania przede wszystkim dzieci uchodźców do nowej rzeczywistości kulturowej i społecznej, w szerokim tego słowa znaczeniu. Dlaczego chcemy się koncentrować na dzieciach i młodzieży? Dlatego że dzieci, z racji niewielkich doświadczeń życiowych oraz z powodu prześladowań, tortur, głodu, chorób, gwałtów, które odbijają się na ich psychice, mają szczególne trudności w przystosowaniu się do nowej rzeczywistości, szukaniu dla siebie życiowych szans, poznawaniu i akceptowaniu systemu wartości innej cywilizacji i budowaniu nowego życia.

Nasze rozważania poświęcamy adaptacji społeczno-kulturowej dzieci i młodzieży, uchodźców w Polsce, Niemczech i Szwecji. Zamierzamy odpowiedzieć na podstawowe pytania badawcze. Kto zajmuje się procesem tej adaptacji i w jakim

zakresie? W jakich warunkach ona przebiega? Jakie przebiera formy organizacyjne? Na jakie trudności natrafiają dzieci i młodzież w tej adaptacji?

W tym miejscu celowe jest określenie znaczenia terminu *adaptacja*. W *Słowniku wyrazów obcych* znajdujemy następujące objaśnienie: „Adaptacja (łac. *adaptatio* – dostosowanie) 1. Przystosowanie czegoś do użytku. 2. Przystosowanie do nowych warunków. 3. Spektakl teatralny, film stworzony na podstawie utworu literackiego" (*Adaptacja,* 2010, s. 15). Podobnie wyjaśnia znaczenie tego terminu *Słownik poprawnej polszczyzny*. Zrozumienie kontekstu, do którego się odnosi termin *adaptacja*, ułatwiają przyjęte schematy składniowe. Do znaczeń słowa *adaptacja* dodano schematy: adaptacja: kogoś – czegoś; A. (kogoś, czegoś) – do czegoś; A. czegoś – do czegoś; A. czegoś – na coś. Równocześnie wykazuje się, że termin ten może odnosić się do różnych obszarów, np. adaptacja organizmów w biologii, adaptacja systemowa (w prawie), adaptacja w budownictwie, adaptacja w życiu społecznym, adaptacja systemów wartości w kulturze itd. (*Adaptacj*a, 2012, s. 4).

W dalszych rozważaniach zechcemy odwołać się do rozumienia adaptacji w obszarach społecznym i kulturowym. Termin *adaptacja społeczna* w *Encyklopedii PWN* definiowany jest następująco:

> adaptacja społeczna, proces dostosowywania jednostki lub grupy do funkcjonowania w zmienionym środowisku społecznym, obejmujący przekształcenia jej wewnętrznej struktury i (lub) sposobów działania; przekształcenie wewnętrznej struktury oznacza całkowitą lub częściową reorientację psychologiczną jednostki (lub reorientację subkultury grupy) polegającą na przejęciu wartości i norm, sposobów definiowania sytuacji oraz wzorów zachowań, obowiązujących w nowym środowisku (*Adaptacja społeczna*, 10.10.2021)

Dodaje się tu, że przekształcenie tych zachowań może nosić jedynie znamiona zewnętrze, a nie być konsekwencją rzeczywistych zmian w osobowości jednostki.

Przy próbie znalezienia hasła *adaptacja kulturowa* jesteśmy natomiast przekierowani do hasła *zmiana kulturowa*:

> zmiana kulturowa, proces związany z wszelkimi zjawiskami kulturowymi, polegający na pojawieniu się i rozprzestrzenianiu albo zaniku lub zmianie statusu elementów materialnych i symboli. danego społeczeństwa; pojęcie „zmiana kulturowa" jest także stosowane na określenie procesów powstawania, rozwoju i zaniku poszczególnych, zlokalizowanych geograficznie kultur (*Zmiana kulturowa*, 10.10.2021).

Proces zmian kulturowych zachodzących w społeczeństwie może przebierać trzy postacie: dyfuzji, akulturacji lub transkulturacji. Pierwsza z wymienionych

polega na zapożyczaniu idei i elementów jednej kultury i adaptację ich w innej. Z akulturacją mamy do czynienia wówczas, gdy elementy obcej (nowej) kultury zastępują wzory kulturowe danej zbiorowości, zmieniają jej sposób myślenia, styl życia itd. Dzieje się to pod wpływem nacisków nowego środowiska, wymuszających zaadoptowanie się do wzorów kulturowych nowego społeczeństwa. Z postacią transkulturacji mamy natomiast do czynienia, gdy jednostka świadomie wybiera inne środowisko i zmuszona jest do przyjęcia wzorów kultury tego środowiska jako swoich. Z sytuacjami takimi mamy najczęściej do czynienia wśród imigrantów. Jakub Krzysztof Adamski uważa, że w adaptacji imigrantów najważniejsze są jej wymiary*:* kulturowy, strukturalny, tożsamościowy oraz polityczny. „Te cztery szerokie typy wyczerpują spektrum przystosowania się imigrantów do nowego środowiska i jednocześnie uwzględniają poziom jednostkowego zaangażowania i zewnętrznego wpływu" (Adamski, 2020, s. 62).

Wielość szkół i podejść teoretycznych sprawia, że termin *adaptacja* niekiedy jest traktowany jako etap integracji, innym razem zaś jako ogólne pojęcie związane z teorią imigracji z perspektywy indywidualnej, zbiorowej, a także dyscyplin naukowych. Większość badaczy i praktyków skłania się do używania terminu *integracja*, część natomiast do posługiwania się terminem *przystosowanie*, zarzucając pojęciu adaptacji jego wieloznaczność (Adamski, 2020; Grzymała-Kazłowska, 2013a; Grzymała-Kazłowska, 2013b).

Naszym zadaniem nie jest szczegółowe przedstawianie koncepcji teoretycznych, lecz praktyki adaptowania obcokrajowców do szeroko rozumianej kultury, mieszczącej się w kanonie kultury zachodniej i reguł życia w społeczeństwie cywilizacji europejskiej. Podobnie jak J.K. Adamski adaptację będziemy traktować jako „pojęcie nadrzędne, obejmujące inne formy przystosowania (lub procesy do niego zmierzające) imigrantów do życia kraju przyjmującym" (Adamski, 2020, s. 56). W naszym przypadku chodzi o przystosowanie dzieci imigrantów do funkcjonowania w systemie innych wartości związanych z kulturą codzienną kraju, w którym przebywają, zasadami przyjętymi w społeczeństwie, jego organizacją, urządzeniami, regulacjami prawnymi, wiedzą i umiejętnościami korzystania z urządzeń technicznych, komunikowania się z innymi osobami w sensie językowym i technicznym, umiejętności załatwiania spraw w urzędach, przygotowania do pracy zawodowej, z uwzględnieniem różnych wymiarów tego przystosowania. Proces ten może szybciej przebiegać, gdy odbywa się w profesjonalnych instytucjach, takich jako ośrodki integracyjne, opiekuńcze i szkoła, które mogą w sposób planowy i profesjonalny, przy pomocy odpowiednio przygotowanej kadry, przystosowywać dzieci i młodzież uchodźców do życia w kraju osiedlenia.

Yaacov Iram, badacz problemów edukacji, pisał:

> Jeśli jednakże chcemy żyć w społeczeństwach, które zachęcają do uczestnictwa w życiu społecznym, jeśli chcemy tworzyć społeczeństwo, które odrzuca dyskryminację, ksenofobię i rasizm, musimy zwiększyć nasze wysiłki na wszystkich szczeblach i we wszystkich strukturach systemu oświaty, od przedszkola po uniwersytet, by popierać i realizować istniejące programy i tworzyć nowe, bardziej skuteczne (Iram, 2001, s. 58).

Na tej podstawie chcemy porównać, w jaki sposób przebiegają procesy adaptacji dzieci i młodzieży imigranckiej w Polsce, Niemczech i Szwecji.

Studium przypadku adaptacji dzieci rodziny syryjskiej w Polsce

Analizę prowadzimy na przykładzie dzieci rodziny syryjskiej, którą 7 lat temu zaopiekowała się diecezja opolska. Rodzina ta znajdowała się wśród pierwszej grupy uchodźczych chrześcijan syryjskich, która trafiła do Polski w lipcu 2015 roku z inicjatywy Fundacji Estera, w liczbie 157 osób (60 rodzin). Po dopełnieniu w Warszawie formalności związanych ze złożeniem wniosków o uzyskanie statusu uchodźców rozlokowano ich w różnych ośrodkach w Polsce (na Opolszczyźnie były to ośrodki w Opolu i Krapkowicach) i sukcesywnie szukano im miejsca stałego pobytu (*Syryjscy uchodźcy*…, 2015).

Rodzina, o której będzie mowa, pochodzi z Damaszku. Przez rok mieszkała w Głogówku. Miała status rodziny uchodźczej. Tylko ojciec znał język angielski, lecz niezbyt biegle. Córka, którą będziemy nazywać Eliza, miała 15 lat i słabo znała język angielski. Miała dwóch braci – jeden w wieku 11 lat, drugi – 9. Ukończyli kurs języka polskiego, lecz poziom ich kompetencji językowych był niski. Po roku przenieśli się do Dobrodzienia, gdzie właściciel firmy Kler zapewnił umeblowane ich mieszkania i pracę dla obojga rodziców. Eliza rozpoczęła naukę w liceum ogólnokształcącym, a bracia zaczęli uczęszczać do szkoły podstawowej i gimnazjum. Klasa odnosiła się do Elizy bardzo życzliwie, uczniowie i nauczyciele chętnie pomagali jej w nauce. Nigdy nie zgłosiła skargi, że ktoś jej dokuczał. Dziewczyna uczyła się języka polskiego, jednak ze względu na słabą jego znajomość początkowo miała duże trudności w nauce; szczególne kłopoty sprawiało jej czytanie lektur, terminologia z zakresu fizyki, chemii oraz matematyki. Nie sprawiała kłopotów wychowawczych, początkowo często opuszczała zajęcia, lecz ojciec tłumaczył to złym stanem jej zdrowia. Po lekcjach nie mogła wychodzić do koleżanek. Miała natomiast własny telefon komórkowy i utrzymywała z nimi kontakty telefoniczne. Jeździła tylko na jednodniowe wycieczki klasowe. Wychowawczyni nie wiedzia-

ła, z czego to wynika – czy sytuacji finansowej, czy tradycji, która nie pozwalała dziewczynie przebywać poza domem. Uczestniczyła natomiast w szkolnych imprezach klasowych, na wigilię przygotowała potrawy arabskie, w jasełkach odgrywała Marię. Należała do klubu wolontariuszek, włączyła się w akcję charytatywną „Pomagamy dzieciom chorym na raka". Zapisała się także do biblioteki obcojęzycznej w Opolu. Eliza była poważna, raczej zamknięta w sobie. Nowe środowisko ją onieśmielało, co mogło być konsekwencją szoku kulturowego, który często odnotowują badacze w odniesieniu do imigrantów (tęsknota za krajem rodzinnym, spiętrzanie się trudności, brak wiary w siebie). Dopiero w trzeciej klasie liceum Eliza się ożywiła i można było zaobserwować u niej zwiększenie motywacji do działania. Była pilną uczennicą. W czwartej klasie czytała już lektury w języku polskim, pisała sprawdziany, do matury jednak nie przystąpiła. Ukończyła liceum i podjęła naukę w szkole policealnej jako kosmetyczka (Drechsler, 2017).

Jej bracia mieli początkowo kłopoty z nauką. Poziom opanowania przez nich języka polskiego był na tyle niski, że młodszy nie nadążał z pisaniem za klasą – pożyczał więc zeszyty od koleżanek czy kolegów i przepisywał lekcje w domu. Bracia spotykali się z kolegami, brali udział w imprezach, grali w szkole w piłkę, byli lubiani. Częste kontakty towarzyskie sprawiły, że wystarczająco opanowali język. Starszy ukończył szkołę zawodową i został mechanikiem samochodowym, jego sympatią jest Polka, była koleżanka z klasy. Młodszy jest uczniem trzeciej klasy szkoły branżowej, również wybrał zawód mechanika. W pełni zintegrował się z klasą. Język polski opanował na tyle, że sam potrafił zorganizować sobie praktykę zawodową w Opolu.

Cała rodzina ubierała się po europejsku. Ze szkołą kontaktował się ojciec, choć na pierwsze zebranie rodzicielskie przyszedł z żoną. Rodzina nie utrzymywała szerszych kontaktów w środowisku; spotykali się ze znajomymi we Wrocławiu, gdzie była grupa Syryjczyków, tam też jeździli na nabożeństwa w obrządku greko-katolickim. Ich początkowy brak motywacji do nawiązania pogłębionych kontaktów ze środowiskiem mógł być spowodowany planami wyjazdu do Niemiec, gdzie mieli krewnych, których odwiedzali. Ostatecznie pozostali jednak w Polsce.

Taki model adaptacji kulturowej dzieci jest bardzo skomplikowany ze względu na odczuwany przez rodziców brak wiary w powodzenie. Dodatkowo mierzą się oni z własnymi trudnościami, niechęcią do zbytniego angażowania nauczycieli w wychowanie ich dzieci i obawą o utratę swojego autorytetu. W pierwszym roku pobytu rodziny w nowym miejscu nauczyciele mieli duże problemy z kontaktowaniem się z rodzicami, musieli się kilkakrotnie zwracać się o pomoc do księdza, który sprawował nad nimi opiekę w imieniu Kurii. Jego pomoc była wówczas nieoceniona. Jest to, według badaczy, dość częste zjawisko, zwłaszcza gdy rodzice mocno przeżywają szok kulturowy. Na tym przykładzie można zauważyć, że proces adaptacji

w sytuacji, gdy dzieci mają nikłą sieć kontaktów z rówieśnikami, przebiega wolniej. Na pochwałę zasługuje wkład pracy nauczycieli, ich wsparcie oraz stworzenie warunków do edukacji międzykulturowej.

Adaptacja dzieci i młodzieży imigrantów na przykładzie Ośrodka Diakonii Hephata w Niemczech

W 2000 r. w RFN zamieszkiwało 82 mln ludzi, w tym 4,3 mln (ponad 5%) stanowili obcokrajowcy. W tych 4,3 mln nie uwzględniono 3 mln przesiedleńców pochodzenia niemieckiego z terenów byłego Związku Radzieckiego, z Polski, Rumunii i innych państw (Ligus, 2001). W 2020 r. w Niemczech mieszkało 1,4 mln uchodźców i osób poszukujących ochrony. Pracownicy ośrodków psychospołecznych, funkcjonujących przy organizacjach non profit, stwierdzają, że sytuacja uchodźców jest trudna i każdy dzień niesie przed nimi nowe wyzwania, związane z nieznajomością języka niemieckiego czy innego języka obcego, kontaktami z władzami, nieznajomością prawa, a także kultury. Podkreślają, że z tego powodu cierpią szczególnie nieletni uchodźcy, którzy przybyli do Niemiec bez rodziny i potrzebują wsparcia.

Wsparcie imigrantów i pomoc im są przedmiotem zainteresowania szeregu instytucji i agend rządowych, a także licznych organizacji i stowarzyszeń lokalnych oraz skupionych wokół nich wolontariuszy, którzy wspomagają uchodźców w ich codziennym życiu. Należy się zgodzić, że zarówno uchodźcy, jak i społeczeństwo przyjmujące muszą być na siebie wzajemnie otwarci, bo to jest warunek tego, aby integracja odniosła sukces.

Takiego zadania podejmują się centra Hephata („Otwórz się") prowadzone przez Diakonię. To druga organizacja charytatywna, obok Błękitnego Krzyża, prowadzona przez Kościół ewangelicki w Niemczech. Hephata jest organizacją non-profit istniejącą od ponad 120 lat. Centrala Stowarzyszenia znajduje się w mieście Schwalmstadt w kraju związkowym Hesja. Działa głównie w krajach związkowych: Bawaria, Hesja i Nadrenii-Palatynacie, w 59 miejscowościach. Odwołuje się do tradycji protestanckiej, wspiera osoby potrzebujące pomocy, chore, niepełnosprawne, w trudnej sytuacji życiowej, bez względu na wiek, religię i narodowość. Oferuje pracę, doradztwo i wsparcie, edukację, wychowanie, organizację czasu wolnego, opiekę zdrowotną, terapię, opiekę i funkcjonowanie w 6 głównych obszarach pracy. Hephata prowadzi gospodarstwa, warsztaty i zakłady usługowe. W zakładach tych wytwarza się szeroką gamę produktów, prowadzony jest sklep internetowy oraz udostępniane pokoje noclegowe. Należy tu także wspomnieć o licznych warsztatach przeznaczonych dla osób niepełnosprawnych (*Organisation & unternehmen*, 10.10.2021). Podobne ośrodki dla imigrantów prowadzą także inne organizacje. Ich

działalność jest ukierunkowana na pomoc uchodźcom i wsparcie ich, zwłaszcza dzieci i młodzieży. Do tych ośrodków, podobnie jak i do Hephaty, dzieci i młodzież są kierowane przez Urząd ds. Młodzieży (niem. *Jugendamt*). Koszty pobytu podopiecznych pokrywają miasta lub gminy z dotacji rządowych, co jest konsekwencją podpisanej w 1951 roku przez rząd niemiecki Konwencji Genewskiej dotyczącej statusu uchodźców. Jest to najważniejszy dokument międzynarodowy, regulujący prawa uchodźców. Według raportu przygotowanego przez Instytut Waltera-Euckena we Fryburgu w 2021 r. na zlecenie katolickiej organizacji charytatywnej Malteser Hilfsdienst łączne wydatki rządu federalnego na imigrację związaną z azylem wyniosły w 2019 r. ok. 23 mld euro, z czego 6,3 przydzielono landom i gminom (*Fakten statt Stimmungslage*…, 2021). Władze landu Nadrenia-Westfalia, podobnie jak innych landów, stawiają sobie za cel integrację cudzoziemców z miejscowym społeczeństwem w duchu edukacji międzykulturowej. Organy rządowe opracowały i wdrażają w praktyce opiekuńczo-wychowawczej specjalny program międzykulturowego nauczania i wychowania (Ligus, 2001, s. 67).

Zaprezentujemy teraz działania podejmowane w Ośrodku Haphata w mieście Dieze (pow. Limburg-Weilburg, land Hesja) na rzecz adaptacji społeczno-kulturowej wychowanków tej placówki. Jest ona przeznaczona dla dzieci i młodzieży w wieku od 14 do 18 lat, których sytuacja rodzinna nie gwarantuje wystarczającego wsparcia dla ich indywidualnego rozwoju lub którzy przyjechali do Niemiec jako małoletni uchodźcy bez rodziców. Obecnie ośrodek przeznaczony jest dla niepełnoletnich imigrantów. Kierowani są oni do niego przez Jugendamt. Do urzędu tego często są przyprowadzani przez policjantów spotkających nieletnich w czasie patroli; zdarza się, że imigranci sami zgłaszają się na policję, gdyż nie wiedzą, gdzie mają zwrócić się o pomoc.

W latach 2015–2020 w ośrodku przebywali tylko imigranci (z Afganistanu, Erytrei, Somali, Gabonu, Albanii). Zastępuje on im dom rodzinny, który swoim charakterem odpowiada polskim domom dziecka i jest czynny przez cały rok. W ośrodku powinno przebywać 10 podopiecznych; były jednak okresy, w których liczba ta była większa. Ośrodek, w którym pracuje współautorka, miał w pewnym okresie 16 wychowanków. Wychowankowie nie znają języka niemieckiego, niektórzy starsi mówią po angielsku. W sytuacji gdy nie znają niemieckiego, wyznacza się im tłumacza, czasami jest to starszy wychowanek, który opanował już język niemiecki. Kadra ma charakter międzynarodowy i tworzą ją wychowawcy z Polski, Libanu, Afganistanu, Turcji i Niemiec. Muszą mieć oni kwalifikacje nauczycielskie z zakresu pedagogiki ogólnej lub społecznej. Oczekuje się od nich kompetencji w zakresie wyjaśniania pojęć związanych z azylem i kwestiami prawa pobytu w Niemczech, wyjaśniania i realizacji wymagań dotyczących dobrostanu młodzieży, orientacji i pomocy integracyjnej w życiu codziennym młodzieży, poradnictwa psychospołecznego i inter-

wencji kryzysowej, kompetencji językowych, wsparcia szkolnego w nauce i kontaktach ze szkołą, organizacji czasu wolnego, poznania regionu. Jeśli grupa liczy więcej niż 10 osób, wtedy kadrę stanowią kucharka, 11 wychowawców i kierownik; nie wszyscy są na etacie. Jeśli grupa nie przekracza 10 wychowanków, wówczas nie ma kucharki i jest 7 wychowawców. Każdy z podopiecznych do ukończenia 18. roku życia ma opiekuna prawnego. Ośrodek zapewnia opiekę zdrowotną, pomoc w edukacji i zdobyciu zawodu, w otrzymaniu pracy oraz znalezieniu mieszkania.

Podopiecznych obowiązuje regulamin. Mają sprzątać swoje pokoje, pełnić dyżury w kuchni, przygotowywać kolację, prać rzeczy osobiste; mają także się uczyć, gotować i robić zakupy. W ośrodku nie wolno palić papierosów, obowiązuje zakaz sięgania po narkotyki czy alkohol. Od poniedziałku do czwartku wychowankowie mający mniej niż 14 lat muszą być w ośrodku o godzinie 21, starsi zaś o 22. W weekendy starsi mogą wracać o północy. Wychowankowie powinni okazywać szacunek współlokatorom i wychowawcom.

W czasie pobytu w ośrodku podopieczny powinien nauczyć się języka niemieckiego, zasad współżycia w grupie, kontaktów z urzędami, planowania własnego budżetu, powinien także poznać kulturę pracy, cenić pracę innych, poznać istotę demokracji, szacunku dla innych, oczekuje się od niego również uczciwości. Najważniejszym celem ośrodka jest usamodzielnienie wychowanków, przygotowanie ich do życia, pełnienia różnych ról społecznych, prowadzenia mieszkania, gospodarowania pieniędzmi, wykorzystania ofert nauki i zdobycia zawodu, nauczenie planowania swojego życia, otwartości na innych, szacunku dla ludzi i pracy (*Kinderwohngruppe Diez*, 10.10.2021). Ważnym zadaniem ośrodka jest również pomoc podopiecznym w sprawach szkolnych i zawodowych, w rozwoju i planach życiowych, w rozwiązywaniu konfliktów społecznych, pomoc i pośrednictwo w nawiązywaniu kontaktów w zakładach i instytucjach (o czym mówi *Regulamin Ośrodka Hephata*).

Wychowankowie pomagają w przygotowaniu śniadania, spożywają je, a następnie udają się do szkoły, na kursy lub praktyki do zakładów. Dla dzieci i młodzieży w wieku szkolnym, nieznających języka niemieckiego, tworzone są specjalne klasy przygotowawczo-wspomagające (niem. *Vorbereitungsklassen-Fdrderklassen*).

> Celem działania tych klas jest umożliwienie integracji w szkole niemieckiej i przejście do klasy regularnej. Uczniowie tych klas są szczególnie intensywnie wspomagani w nauce języka niemieckiego. Językiem nauczania w klasach wspomagających jest język niemiecki. Liczba godzin nauki w tygodniu jest taka sama jak w klasach regularnych. Uczniowie uczą się tego języka 10 do 12 godzin w tygodniu. Także podczas lekcji innych przedmiotów główny nacisk kładziony jest na opanowanie języka niemieckiego (Ligus, 2001, s. 68).

Nauka w klasach przygotowawczo-wspomagających może trwać najwyżej dwa lata, po tym czasie uczniowie zostają włączani do normalnych klas szkoły podstawowej.

Podopieczni ośrodka powinni ukończyć Szkołę Główną (niem. *Hauptschule*), niektórym udaje się ukończyć Szkołę Realną (niem. *Realschule*). Po ukończeniu szkoły kierowani są oni do szkoły zawodowej, zaś ten, kto nie ukończy szkoły, jest kierowany do pracy. We wszystkich tych sprawach pomaga wychowawca będący opiekunem wychowanka. W omawianym ośrodku wychowankowie wybierają najczęściej następujące zawody: opiekun w domu starców, dekarz, malarz lakiernik, sprzedawca, ogrodnik.

W funkcjonowaniu ośrodka mamy do czynienia z oddziaływaniem towarzyszącym wychowawcy, który jest obecny przy pracach, uczestniczy w rekreacji i wypoczynku wychowanków, organizuje, obserwuje i doradza, inicjuje dyskusje oraz rozmowy na określone tematy. Proces adaptacji społeczno-kulturowej odbywa się na kilku poziomach: na poziomie grupy w ośrodku, w roli wychowanka; na poziomie szkoły, w roli ucznia; na poziomie środowiska, w roli uczestnika usług różnych instytucji; na poziomie ponadregionalnym, w roli pracownika, mieszkańca, obywatela. Nabywanie kompetencji językowych, społecznych, edukacja szkolna, funkcjonowanie w placówce sprawiają, że na każdym poziomie adaptacji wychowankowie lepiej rozumieją swoje miejsce w społeczeństwie.

Gdy wychowanek osiągnie 17 lat i jest już samodzielny, może zamieszkać poza ośrodkiem, w mieszkaniu przejściowym. Początkowo mieszkają w nim 2 lub 3 osoby. Pozostają one nadal pod opieką ośrodka i są nadzorowane przez 2 godziny w tygodniu przez wychowawcę z ośrodka. Otrzymują określoną kwotę na utrzymanie z Jugendamtu. Wychowawcy pomagają w staniu się samodzielnym. Kiedy wychowankowie napotykają na poważniejsze problemy, mogą w każdej chwili przyjść do ośrodka po pomoc lub zwrócić się telefonicznie do wychowawcy. W momencie ukończenia 21. roku życia ustaje wsparcie socjalne Jugendamtu. Wychowankowie muszą wówczas opuścić mieszkania przejściowe i zacząć żyć samodzielnie. Gdy mają ukończone 20 lat, wychowawcy pomagają im znaleźć mieszkanie do wynajęcia na wolnym rynku. Jest to, jak stwierdzają wychowawcy, bardzo trudne i wymaga dużo czasu. Problemem są ceny wynajmu. Uczniowie szkół zawodowych z wynagrodzenia za swoje praktyki nie są w stanie pokryć kosztów utrzymania. Wówczas ośrodek musi podjąć starania o dofinansowanie przez miasto, a także pomóc w umeblowaniu mieszkania i zakupieniu podstawowych urządzeń. Po wprowadzeniu się wychowanka do mieszkania kończy się jego związek z ośrodkiem.

Adaptacja kulturowa jest prowadzona w grupie, w czasie pracy, w czasie wolnym poprzez organizację dyskusji i rozmów na wybrane tematy, wspólne wyjścia do kina, zwiedzanie miasta, muzeów parkowych, wycieczki do sąsiednich miast

w Niemczech, wyjścia do parków sportowych, a w czasie wakacji podczas tygodniowych pobytów w największych miastach Niemiec (Berlin, Monachium). Adaptacja może przybierać także formę indywidualną w czasie pracy, odwiedzania wychowanków w ich domach, załatwiania wspólnie z nimi spraw w różnych instytucjach. W czasie wakacji, za zgodą Jugendamtu, podopieczni mogą odwiedzić swoją rodzinę, jeśli mieszka ona w Niemczech. Co ciekawe, zdaniem wychowawców okres wakacji stwarza najlepszą okazję do pracy z młodzieżą. Najciekawsze dyskusje i pogadanki udają się natomiast przy gotowaniu (co okazuje się podczas wywiadów z wychowawcami).

W tym miejscu warto postawić pytanie dotyczące efektywność działalności adaptacyjnej ośrodków. Jest ona uwarunkowana bardzo wieloma czynnikami, zaczynając od doświadczeń życiowych podopiecznych, ich stanu emocjonalnego, poziomu intelektualnego, poprzez cechy osobowe, wiek, płeć, dotychczasowe doświadczenia edukacyjne, wiek, w którym trafili do ośrodka, dystans kulturowy, kompetencje nauczycieli, a kończąc na polityce imigracyjnej państwa, regulacjach prawnych, stosunku społeczeństwa do imigrantów. Powstaje problem wskaźników rodzajów adaptacji. Ta ocena efektów adaptacji imigrantów w ośrodku może być tylko aktualistyczna. Jakie są ich postawy i zachowania? Jakie kompetencje osiągnęli? Czy ukończyli szkołę, czy zdobyli zawód? Czy podjęli pracę? Czy potrafią samodzielnie prowadzić dom i kierować swoim życiem (z perspektywy np. roku)? Inna ocena tej efektywności może nastąpić po latach, gdy uchodźca otrzyma obywatelstwo – wówczas będziemy mogli go oceniać jako obywatela i człowieka.

Sześćdziesiąt procent dzieci uchodźców w opisywanym ośrodku kończy szkołę obowiązkową i szkołę zawodową. Zdobywają zawody rzemieślników, opiekunów w domach starców. Dwadzieścia procent nauczyło się języka, funkcjonowania w społeczeństwie niemieckim, jednak nie ukończyło szkoły, dlatego pracują w agencji pracy tymczasowej. Osoby, które nie ukończyły szkoły zawodowej, dostają zgodę na 6-miesięczny pobyt na terenie Niemiec. Przed upływem tego okresu muszą składać wnioski o przedłużenie prawa do dalszego pobytu. Około 15% nie współpracowało z ośrodkiem i Jugendamtem. Nie chodzili regularnie do szkoły, niektórzy dopuszczali się agresji w stosunku do rówieśników bądź wychowawców. Niestety wśród podopiecznych ośrodka były osoby (ok. 5%), które naruszyły prawo (zażywanie narkotyków, handel narkotykami, pobicia), zdarzały się także wyroki więzienia.

Praca na rzecz integracji młodzieży mogłaby być bardziej efektywna, gdyby nauczyciele byli lepiej do niej przygotowani, zwłaszcza gdyby dokładniej znali kulturę kraju pochodzenia dzieci imigrantów, bardziej starali się zrozumieć ich psychikę i gdyby wydłużono okresu pobytu w ośrodku oraz położono nacisk na uświadamianie młodzieży jej obowiązków. Trudnością jest też niejednokrotnie znajomość

wieku podopiecznych, którzy faktycznie są starsi niż podają (aby dłużej korzystać z opieki socjalnej). Sukcesem jest, że młodzież w większości kończy szkołę i jest przygotowana do życia w nowej dla niej rzeczywistości społeczno-kulturalnej.

Omówiony model adaptacji dzieci imigrantów ukierunkowany na samodzielność, budowanie pozytywnego stosunku do ludzi i pracy przynosi efekty. Stąd redaktorzy raportu o imigrantach z 2021 r. mogli ocenić pozytywnie proces integracji uchodźców w stosunku do roku 2017 (*Fakten statt Stimmungslage*…, 2021).

Przygotowanie do życia społeczno-kulturalnego dzieci imigrantów w Szwecji

Według Statistics Sweden na początku 2019 r. na terenie Szwecji społeczność imigrancka stanowiła 19,1% całej populacji, czyli ok. 1, 96 mln osób. Tylko w samym 2018 r. przybyło do Szwecji 80 tys. cudzoziemców. Wśród nich najwięcej było Syryjczyków (ok. 190 tys.) oraz Irakijczyków (145 tys.). Są miejscowości, w których uchodźcy stanowią znaczny procent mieszkańców. W takich miastach, jak Sztokholm, Malmöe, Göoeborg Göteborg, mieszka 21–25% uchodźców.

Szwecja prowadziła zawsze otwartą politykę imigracyjną, była także otwarta na inne kultury. Od połowy lat 90. XX wieku zaczęły pojawiać się w mediach głosy na rzecz ograniczenia imigracji, mówiące o kryzysie polityki emigracyjnej (Jelonek, 1996). Potwierdziły to badania z roku 2019, z których wynikało, że nawet 53% Szwedów chce, by przyjmowano mniej cudzoziemców (*Imigranci w Szwecji*…, 2019). Kryzys polityki imigracyjnej związany był z pojawieniem się wystąpień noszących znamiona dyskryminacji obcokrajowców i zachowań rasistowskich, trudnościami w integrowaniu się migrantów, niechęcią części z nich do podejmowania dalszej nauki i pracy oraz ich skłonnością do nadużywania zasiłków socjalnych. To skłoniło państwo do rewizji polityki imigracyjnej i ukierunkowania jej na integrację imigrantów (Banaś, 2011; Muciek, 2009; Złotorowicz, 2017). Powstały wówczas partie antyimigracyjne, a na łamach prasy zaczęły pojawiać się artykuły nieprzychylne uchodźcom, zarzucające im wzrost bezrobocia, kryzys ekonomiczny, wzrost przestępczości, zagrożenie chrześcijaństwa na skutek przyjazdu dużej liczby wyznawców islamu, na co nałożył się zamach terrorystyczny z 2017 r. na obywateli w centrum Sztokholmu, w którym zginęło 5 osób.

Szwedzkie Ministerstwo Spraw Zagranicznych w 2018 r. opublikowało na stronach internetowych kilku ambasad, w tym Ambasady Szwedzkiej w Warszawie, tekst odnoszący się do głosów krytycznych związanych z polityką imigracyjną Szwecji i przestępczością. Akcentowano w nim, że Szwecja jest krajem otwartym, przyjmującym imigrantów od dziesięcioleci; zauważono, że imigranci nie doprowadzili Szwecji do upadku, lecz przeciwnie – do rozwoju. Pomimo wysokich kosztów

związanych z falą imigracji Szwecja w latach 2015–2018 zanotowała nadwyżkę finansów publicznych. Zgodnie z prognozami nadwyżka ta będzie rosnąć do roku 2022. W tekście tym napisano także o dumie wynikającej z przyjęcia od 2011 roku ok. 150 tys. uchodźców z Syrii, czyli z największej akcji humanitarnej od drugiej wojny światowej. Zaprzeczano jakoby nastąpił wzrost przestępczości i terroryzmu. Odwoływano się do dwóch przykładów takich zamachów, z roku 2010 (nikt wówczas nie ucierpiał, za wyjątkiem zamachowca) i z 2017. Odrzucono tezę stawioną przez dziennikarzy i część polityków, że to uchodźcy stoją za wzrostem przestępczości, zwłaszcza gwałtów. Odpierano zarzut, że duża liczba emigrantów spowodowała, że Szwecja znajduje się na krawędzi upadku. Podano liczby mówiące o ograniczaniu zgody na azyl. W roku 2015 prawie 163 tys. osób wystąpiło o azyl, natomiast w latach 2016–2018 liczba osób starających się o azyl w Szwecji wyniosła odpowiednio 28 939, 25 666 i 21 502 osób. Mimo pandemii Szwecja udzieliła od stycznia do listopada 2020 aż 82 200 pozwoleń na pobyt. Przyjęła też trzy razy więcej osób ubiegających się o azyl niż jej sąsiedzi – Dania, Norwegia i Finlandia – razem wzięci (*Jakie są fakty*…, 10.10.2021).

Szwecja jest ciągle atrakcyjnym miejscem ubiegania się o azyl, mimo zaostrzenia prawa pobytowego. Zdarza się, że, podobnie jak w Niemczech, przysyłane są same dzieci bez rodziców. Przykładowo w 2014 r. do Szwecji przybyło ponad 6,5 tys. dzieci i młodzieży poniżej 18. roku życia bez rodziców (Złotorowicz, 2017). Nowa polityka prowadzona od schyłku XX wieku w stosunku do imigrantów i uchodźców została oparta na idei wielokulturowości. Wymaga ona, zdaniem Irama (2001), zrozumienia jej idei zarówno przez społeczeństwo większościowe, jak i mniejszościowe.

Chcielibyśmy przedstawić w skrócie proces adaptacji dzieci imigrantów w Szwecji na przykładzie ośrodka w Karlstad. Jest to ośrodek dla nieletnich w wieku 16–18 lat, ubiegających się o azyl, i osób w wieku 16–21 lat, posiadających pozwolenie na pobyt. Celem ośrodka jest zapewnienie jednostce możliwości edukacji, zawodu, zakwaterowania. Po ukończeniu 18 lat podopieczni są kierowani do ośrodka nazywanego Orion, zapewniającego warunki do nauki lub pracy. W ośrodku tym mogą przybywać do ukończenia 21. roku życia. Młodzież w wieku 18–21 lat może korzystać ze wsparcia ośrodka Tellus, którego głównym zadaniem jest doprowadzenie podopiecznych do usamodzielnienia. W tym czasie ośrodek pomaga w uzyskaniu samodzielnego mieszkania i pracy, poznania zasad i norm obowiązujących obywatela. Jego działalność przypomina funkcjonowanie Hephati w Niemczech w stosunku do wychowanków w wieku 18–21 lat. Podopieczni mieszkają poza ośrodkiem, wychowawcy raz w tygodniu sprawdzają, jak sobie radzą, doradzają w sprawach wyżywienia, planowania, zakupów, kontaktów z urzędami, zapoznawania z przypisami regulującymi normy zachowania społecznego.

Mają przygotować wychowanków do samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie wielokulturowym (Złotorowicz, 2017; wywiad z pracownikiem Tellusa w Karlstad, 2016).

O wiele więcej obowiązków mają opiekunowie młodszych wychowanków. Odprowadzają ich do szkoły, uczestniczą w spotkaniach z nauczycielami, pomagają w odrabianiu prac domowych, a także w zakupach, uczą samodzielności, organizują czas wolny. Podopieczni uczęszczają do normalnych szkół; początkowo do klas przejściowych (do 2 lat), których celem jest nauka języka szwedzkiego. W tym czasie powinni opanować język w takim stopniu, by podjąć naukę w normalnej klasie. Nauka języka szwedzkiego w klasach przejściowych obywa się na bazie języka szwedzkiego, a w klasie są dzieci różnych narodowości. Szkoły mają charakter integracyjny, nie tworzy się oddzielnych szkół dla dzieci imigrantów. Klasa trzecia z reguły jest już klasą integracyjną, w której uczą się dzieci kilku narodowości. Dzieci imigrantów uczą się języka szwedzkiego na ogół szybciej niż ich rodzice, stąd w kontaktach rodziców z nauczycielami, jeśli zachodzi taka potrzeba, uczestniczy tłumacz (co wynika z wywiadów z nauczycielami i dyrektorem szkoły integracyjnej w Karlstad).

Zakończenie

Adaptacja dzieci imigrantów w nowych krajach osiedlenia jest tym, co decyduje o ich przyszłych losach, możliwości realizowania swoich aspiracji i planów życiowych. Od tego, jak ona przebiega, w jakim tempie, jakich obszarów dotyczy i jaki jest jej poziom, zależeć będzie jakość ich życia. Jest to wymiar indywidualny adaptacji społeczno-kulturowej. Wymiar społeczny tej adaptacji jest natomiast ważny dla społeczeństwa przyjmującego uchodźców i imigrantów. Społeczeństwu przyjmującemu zależy na integracji jednostek ze społeczeństwem, rozumianej jako wywiązywanie się z różnych ról społecznych, zgodne współżycie z osobami innej narodowości, samodzielne funkcjonowanie w społeczności, rzetelna praca, respektowanie prawa i zasad życia społecznego, oddanie pracy, a nie tylko korzystanie z pracy innych. Proces adaptacji musi być dobrze zaplanowany i zorganizowany, uczestnik powinien dostrzegać korzyści z poszczególnych obszarów i elementów adaptacji,

W procesie adaptacji dzieci i młodzieży imigrantów pozbawionych opieki rodzicielskiej zasadniczą rolę odgrywają szkoła i instytucja opiekuńcza. Ten model adaptacji funkcjonuje w Niemczech i Szwecji. Organizacyjnie modele te są bardzo podobne i mogą służyć jako wzorce organizacji tego procesu. Adaptacja lepiej przebiega w większej grupie niż w rodzinie.

Bibliografia

Adamski, J.K. (2020). *Adaptacja i postrzeganie imigrantów w państwach europejskich: Studium porównawcze*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Adaptacja (2012). W: A. Markowski (red.), *Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN* (s. 4). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Adaptacja (2010). W: M. Smaza (red.), *Słownik wyrazów obcych* (s. 15). Warszawa: Wydawnictwo Buchmann.

Adaptacja społeczna. Pobrane 10.10.2021 z: https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/adaptacja-spoleczna;3865737.html.

Banaś, M. (2011). *Szwedzka polityka integracyjna wobec imigrantów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Białek, K., Paluszek, A. (2011). *Migracje na świecie*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej. Pobrane z: https://migracje.ceo.org.pl/sites/migracje.ceo.org.pl/files/o_migracjach._ceo.pdf.

Drechsler, A. (2017). *Chrześcijańscy uchodźcy z Syrii w Opolu*. Pobrane z: https://caritas.pl/blog/2017/01/19/chrzescijanscy-uchodzcy-z-syrii-w-opolu/.

Fakten statt Stimmungslage: Malteser Migrationsbericht [Fakty zamiast sentymentu: Maltański Raport Migracyjny] (2021). Köln: Herausgeber Stiftung Malteser Migrationsbericht. Pobrane z: https://www.malteser.de/migrationsbericht.html.

Grzymała-Kazłowska, A. (2013a). Ku socjologii mobilnego społeczeństwa: Rozwój nowych koncepcji migracji i integracji a socjologia. *Studia Socjologiczne*, *210 (3)*, 34-44.

Grzymała-Kazłowska, A. (2013b). Zarys koncepcji społecznego zakotwiczenia: Inne spojrzenie na tożsamość, adaptację i integrację imigrantów. *Kultura i Społeczeństwo*, *57 (3)*, 45-60.

Imigranci w Szwecji: Ich liczba wzrosła dwukrotnie w ciągu 19 lat (2019). Pobrane z: https://skandynawiainfo.pl/imigranci-w-szwecji-ich-liczba-wzrosla-dwukrotnie-w-ciagu-19-lat/.

Iram, Y. (2001). Oświata mniejszości narodowych – problemy, obietnice i perspektywy. W: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Oświata etniczna w Europie Środkowej* (ss. 57-63). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Jakie są fakty na temat migracji i przestępczości w Szwecji? Pobrane 10.10.2021 z: https://www.swedenabroad.se/pl/embassies/polska-warszawa/faq---cz%C4%99sto-zadawane-pytania/jakie-s%C4%85-fakty-na-temat-migracji-i-przest%C4%99pczo%C5%9Bci-w-szwecji/.

Jasiński, Z., Nowak, Z. (2020). *Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość kulturowa mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej*. Kraków: Wydawnictwo Petrus.

Jelonek, W. (1996). Kryzys szwedzkiej polityki wielokulturowości a adaptacja drugiego pokolenia imigrantów. *Przegląd Polonijny*, *4*, 65-88.

Kinderwohngruppe Diez [Ośrodek dla dzieci w Diez]. Pobrane 10.10.2021 z: https://www.hephata.de/standort/kinderwohngruppe-diez.

Ligus, S. (2001). System oświatowy Północnej Nadrenii-Westfalii (RFN) wobec mniejszości narodowych. W: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Oświata etniczna w Europie Środkowej* (ss. 65-72). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Muciek, E. (2009). Wielokulturowość w Szwecji: Projekt polityczny i praktyka społeczna. *Teka Komisji Politologii i Stosunków Międzynarodowych*, *4*, 52–62.

Organisation & unternehmen [Organizacja i funkcjonowanie]. Pobrane 10.10.2021 z: https://www.hephata.de/organisation-unternehmen.

Raport Migracyjny: 280 milionów migrantów na całym świecie (2021). Pobrane z: https://dorzeczy.pl/swiat/212878/raport-migracyjny-280-milionow-migrantow-na-calym-swiecie.html.

Syryjscy uchodźcy przylecą do Polski: „Nie stanowią zagrożenia" (2015). Pobrane z: https://tvn24.pl/polska/syryjscy-uchodzcy-przyleca-do-polski-nie-stanowia-zagrozenia-ra546209-3302882.

Złotorowicz, S. (2017). Szwedzka polityka integracyjna wobec imigrantów w kontekście poszukiwania dobrych praktyk. W: Z. Jasiński, K. Neisch, M. Pogorzelska (red.), *Oświata i kultura w wielokulturowym świecie. Wielość perspektyw i doświadczeń* (ss. 43-55). Opole: Uniwersytet Opolski.

Zmiana kulturowa. Pobrane 10.10.2022 z: https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/zmiana-kulturowa;4001865.html.

DOI: 10.34616/wwr.2022.2.063.082

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXVII (2/2022)

nadesłany: 6.03.2022 r. – przyjęty: 22.06.2022 r.

Alicja SZERLĄG*

Filary współistnienia na pograniczu kultur

Pillars of coexistence in the borderland of cultures

Abstrakt

Wprowadzenie. Współczesne uobecnianie i różnicowanie się kultur zdecydowanie umiejscawia człowieka na ich stykach. Tym samym pogranicza kulturowe stają się miejscami znaczącymi, ze specyficznymi dla nich przestrzeniami, w których dokonują się procesy doświadczania różnic kulturowych, identyfikacji kulturowej, konstruowania własnej tożsamości oraz wypracowywania strategii współistnienia. Na znaczeniu zyskują zatem filary współistnienia w procesie międzykulturowej integracji społeczeństwa wielokulturowego.
Cel. Celem artykułu jest określenie filarów współistnienia zróżnicowanej narodowo społeczności funkcjonującej na starym pograniczu kulturowym. W szczególności – przesłanek ich konceptualizacji przez młode pokolenie wywodzące się z różnych grup narodowych, wchodzące ze sobą w bezpośrednie relacje w środowisku lokalnym oraz doświadczające w swej codzienności różnic kulturowych na styku kultur.
Materiały i metody. Wykładni teoretycznej kluczowych dla zaprezentowanej problematyki zagadnień dokonano w oparciu o paradygmat współistnienia, kategorię międzykulturowości oraz teorię poczucia wspólnoty. Materiał badawczy zgromadzono natomiast w wyniku zastosowania metody sondażu diagnostycznego, a jego analizy dokonano przy zastosowaniu dwuczynnikowej analizy wariancji.
Wyniki i wnioski. W wyniku przeprowadzonych analiz wyłonione zostały cztery filary współistnienia na starym pograniczu kultur: filar kulturowo-tożsamościowy, filar aksjo-

* **e-mail: alicja.szerlag@uwr.edu.pl**
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska
Instytute of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Sciences, University of Wrocław, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland
ORCID: 0000-0002-0773-3245

logii pogranicza, filar poczucia wspólnotowości oraz filar międzykulturowej obywatelskości. Filary te – ze specyficznymi dla każdego z nich atrybutami – wysycają wzajemnie przenikające się przestrzenie kulturowej identyfikacji – narodową i ponadnarodową – dając asumpt do kształtowania się wielowymiarowej tożsamości oraz międzykulturowej integracji społeczeństwa wielokulturowego.

Słowa kluczowe: pogranicze kulturowe, poczucie wspólnotowości, filary współistnienia, międzykulturowa integracja.

Abstract

Introduction. Contemporary presence and differentiation of cultures places the human at the crossroads of cultures. Thus, cultural borderlands become meaningful places with their own specific areas, where the processes of experiencing cultural differences, cultural identification, constructing one's own identity and working out strategies of coexistence take place. Therefore, the pillars of coexistence in the process of intercultural integration of multicultural society are of great importance.
Objective. The aim of the article is to determine the pillars of coexistence of a nationally diverse community functioning on the traditional cultural borderland. In particular, it concerns the premises of their conceptualization by the young generation originating from different national groups, entering direct relations with each other in the local environment and experiencing in their everyday life cultural differences at the cultural crossroads.
Materials and methods. The theoretical interpretation of the issues crucial for the presented problem was based on the paradigm of coexistence, the category of interculturality, and the theory of a sense of community. The research material was collected using the method of diagnostic survey, and its analysis was performed with the application of two-factor analysis of variance.
Results and conclusions. As a result of the conducted analyses, four pillars of coexistence on the old cultural borderland were identified: the cultural-identity pillar, the borderland axiology pillar, the sense of community pillar, and the intercultural citizenship pillar. These pillars, with specific attributes for each of them, saturate the mutually interpenetrating spaces of cultural identification - national and transnational - giving rise to the formation of a multidimensional identity and the cross-cultural integration of multicultural society.

Keywords: cultural borderland, sense of community, pillars of coexistence, intercultural integration.

Wprowadzenie

Podejmując problematykę wielokulturowości, w jej socjalizacyjnych, edukacyjnych czy inkluzyjnych kontekstach, orientujących się na młode pokolenie, należy zwrócić uwagę na specyfikę i znaczenie pogranicza kulturowego, na którym to pokolenie funkcjonuje. Na owym pograniczu dochodzi bowiem do zetknięcia się odmiennych kultur, ich konfrontacji, w efekcie czego mogą być uruchamiane procesy przenikania i mieszania się kultur, tworzenia nowej kultury, tzw. kultury pogranicza, ale także

ich hermetyzacji, dystansowania się wobec nich, ich marginalizacji czy wręcz wykluczania z przestrzeni publicznej nie tylko w miejscu stykania się kultur, ale także w szerszej perspektywie, bo ogólnospołecznej i państwowej. Cechą charakterystyczną pogranicza, według Andrzeja Sadowskiego, są bowiem występujące

> […] rozbieżności pomiędzy wspólnotami, ich wyposażeniem kulturowym oraz ukształtowanymi tożsamościami społecznymi. Na pograniczach raczej nie występują poszczególne kultury jako jednolite i spójne systemy kulturowe. Zderzają się one, nakładają, a generalnie tracą swoją zawartość na rzecz różnych postaci hybryd kulturowych, przeobrażeń, stosownie do funkcjonowania poszczególnych wspólnot i jednostek. […] Jednostki i zbiorowości nabywają określonych tożsamości lub je tracą, starają się partycypować w jednej kulturze, w kilku lub indywidualnie łączą utrzymujące się zróżnicowane wzorce zachowań w osobnicze tożsamości. […] Wobec tego obecnie można jedynie powiedzieć, że na pograniczach zamieszkują jednostki i zbiorowości, które wciąż konstruują swoje tożsamości religijne, narodowe, etniczne i inne, korzystając z historycznej spuścizny i współczesnej oferty kulturowej (Sadowski, 2019, ss. 47-48).

Różnice kulturowe i stosunek do nich przyjmują więc na pograniczu specyficzną postać. Stają się odniesieniem dla jakości relacji społecznych nawiązywanych w środowisku zróżnicowanym kulturowo, dając asumpt do tworzenia się przestrzeni określonego miejsca, w których dokonują się procesy kulturowej identyfikacji, konstruowania tożsamości indywidualnych i zbiorowych np. etnicznych, narodowych (Bokszański, 2005), generowania strategii współistnienia odmiennych kulturowo grup oraz określania możliwości i zasad funkcjonowania we wspólnocie na owym pograniczu, w wyniku procesu międzykulturowej integracji.

Przesłanki współistnienia na pograniczu kultur

Jednostkowe i grupowe funkcjonowanie na pograniczu kultur skutkuje wypracowywaniem strategii współistnienia w obrębie określonej wspólnoty, uobecniających się w różnych kulturowych konfiguracjach, jednak bez zatracania tego, co indywidualne w sensie kulturowym. W efekcie sytuacja społeczno-kulturowego współżycia jednostek kulturowo odmiennych wiąże pojęcie wspólnoty z tożsamością, konstruowaną w interakcji i dialogu z innymi ludźmi. Jak zauważa Charles Taylor

> Odkrywanie własnej tożsamości nie oznacza, że odkrywamy ją w odosobnieniu, lecz raczej, iż negocjujemy ją w ramach dialogu – częściowo jawnego, częściowo zinternalizowanego – z innymi. Dlatego właśnie pojawienie się ideału wewnętrznie wygenerowanej tożsamości nadaje nowe, centralne znacze-

> nie uznaniu. Moje dialogiczne relacje z innymi mają teraz kluczowe znaczenie dla mojej indywidualnej tożsamości (za: Michalak, 2007, s. 75).

Stąd na ważności zyskuje pytanie o przesłanki współistnienia na pograniczu kultur i o to, w jakim zakresie mogą one posłużyć konstruowaniu indywidualnych tożsamości, budowaniu wspólnoty oraz integracji społeczeństwa wielokulturowego. W związku z powyższym uczyniłam przedmiotem analizy filary współistnienia na pograniczu kultur. By je ewidentnie wyłonić z mozaiki i polifonii pogranicza, należy wziąć pod uwagę specyfikę pogranicza starego, o długich tradycjach wielokulturowych, na których nawiązywane interakcje służą szczególnie harmonizowaniu aktywności i realizacji wspólnych celów, budowaniu wspólnoty, integrowaniu członków odmiennych kulturowo wspólnot (Anwar, Chaker, 2003, ss. 45-55). Pogranicza tego typu mają charakter terytorialny i historyczny zarazem, o znacznym zakresie przenikania kultur, a więc, jak podkreśla Grzegorz Babiński, i podobieństwie mieszkających tam zbiorowości, przy jednoczesnym braku ostrych podziałów i granic między zbiorowościami. Charakteryzują się również zróżnicowaniem ekonomicznym i społecznym, które nie generuje ostrych podziałów, widoczna jest raczej ciągłość i pełność stratyfikacji społecznej między „całościami społecznymi". Tego typu pogranicza ewoluują od akceptacji kultur podległych do równości kulturowej, a specyficznymi dla nich są raczej relacje międzykulturowe i tożsamości o wertykalnym charakterze oraz znacząca rola zróżnicowania religijnego (Babiński, 2002, s. 18). Zauważyć należy również, że społeczność tworząca tego typu pogranicze zróżnicowana kulturowo przyczynia się do pokoleniowego wypracowania reguł nawiązywania i utrzymywania wzajemnych relacji, skutkujących bezkonfliktowym trwaniem m.in. ze względu na:

- poszanowanie odmiennych wartości z prawem do ich akceptowania i manifestowania,
- włączanie wartości religijnych do codziennej aktywności, ze względu na ich ważną rolę w procesie identyfikacji z określoną grupą kulturową,
- utrzymywanie indywidualnych relacji między członkami grup etnicznych,
- używanie na co dzień różnych języków i tworzenie systemu międzygrupowej komunikacji,
- podejmowane działania na rzecz poznawania odmiennych kultur oraz zaangażowanie w podtrzymywanie wzajemnych relacji,
- otwartość na współuczestnictwo w odmiennych grupach kulturowych, z pewną dozą synkretyzmu kulturowego i religijnego,
- działalność osób znaczących w środowisku zróżnicowanym kulturowo na rzecz aktywizacji jego mieszkańców do dbania o różnorodność jako wartość wspólnoty, które mogą także odegrać rolę mediatorów w sytuacjach konfliktowych (Noe, Affandi, Malihah, Sunatra, 2018).

Dzięki temu, jak podkreśla Lawrence A. Blum, realnym staje się dążenie do poszanowania i respektowania odmienności, pragnienie aktywnego uczenia się o sobie nawzajem oraz poczucie zadowolenia, że żyje się w różnorodnej kulturowo społeczności (Blum, 2001). Można zatem zaryzykować stwierdzenie, że środowisko życia staje się determinantem rozwoju, który, jak zauważają Munardij Munardji, Nur Kholis oraz Nuril Mufidah, jest pochodną transformacji wiedzy przenikającej między kulturami, którą wyznacza poziom wspólnych osiągnięć i umiejętności, szczególnie tych o charakterze innowacyjnym (Munardji, Kholis, Mufidah, 2020).

W związku z powyższym warto zadać pytanie o to, jakie – na pograniczu kultur – są filary współistnienia, dzięki którym możliwa staje się międzykulturowa integracja w społeczeństwie, w którym wielokulturowość wysyca przeszłość i teraźniejszość. Ważne jest przy tym wniknięcie w motywy, emocje i wartości, które stały się instytucją w danej kulturze i które pozwalają w rezultacie odpoznać specyfikę zachodzących na pograniczu procesów kulturowych (Benedict, 2019, s. 72), przy założeniu, że jednostka nie może osiągnąć nawet progu swych możliwości bez kultury, w której partycypuje (Benedict, 2019, s. 309).

Konceptem teoretycznym dla przedsięwzięcia badawczego uczyniłam paradygmat współistnienia, będący – według Jerzego Nikitorowicza – modelem funkcjonowania społeczeństw zróżnicowanych kulturowo, wartością ukierunkowującą ku zachowaniu pokoju, uczącą zrozumienia, porozumienia i tolerancji, potrzeby poznawania się wzajemnego, współpracy i dialogu w celu zachowania i kształtowania pokojowych rozwiązań (Nikitorowicz, 2020, s. 11). Kategorii międzykulturowości przypisałam tym samym znaczenie wiodące, pojmując ją jako wspólną przestrzeń „między kulturami", będącą efektem procesów przenikania i mieszania się odmiennych kultur, w określonym miejscu ze specyficzną dla niego historyczno-polityczną i społeczną konotacją, konceptualizującą wspólne płaszczyzny interakcji służące, jak zauważa Wojciech Józef Burszta, efektywnemu komunikowaniu się ludzi, chcących pozostać innymi od tych, z którymi wchodzą w międzykulturowy dialog (Burszta, 2008, ss. 16-17). Inicjującej w konsekwencji proces łączenia się ludzi i grup odmiennych kulturowo w jednostkę społeczną (Beger, 2000, s. 10), w której przestrzeni nie tylko możliwe jest uobecnianie się odmiennych kultur, ale także ich przenikanie i mieszanie się skutkujące budowaniem wspólnej przestrzeni społeczeństwa wielokulturowego na skutek jego międzykulturowej integracji. W efekcie atrybutami owej jednostki społecznej stają się wspólnotowość pojmowana jako koncentracja na celach innych ludzi i na własnych z nimi relacjach sprzyjających współpracy i kompromisowi (Wojciszke, 2010, s. 182) oraz poczucie wspólnotowości wyrażające się w świadomości związków jednostki z określoną grupą ludzi wraz ze wszystkimi specyficznymi dla niej atrybutami społeczno-kulturowymi. Według Jolanty Muszyńskiej poczucie wspólnotowości stanowi bowiem „[…] kategorię spajającą (łączącą) identyfikację

jednostki z miejscem i jego społeczno-kulturowym charakterem, przejawiającą się w tożsamości lokalnej oraz komplementarność zachowań społecznych jednostek uzewnętrznionych w ich działaniach, stanowiących wyznacznik więzi wspólnotowych" (Muszyńska, 2014, s. 94). Dlatego też wspólnotowość oraz poczuciu wspólnotowości, wysycające wspólnotę, uznać należy za domenę człowieka działającego, współdziałającego i współoddziałującego, „zakorzenionego", dla którego wartości środowiska życia są zobiektywizowane i obdarzone pozytywnymi ocenami (Muszyńska, 2014, s. 103). W kontekście wspólnotowości należy również zwrócić uwagę na sprawczość jednostki, która ma świadomość własnej tożsamości, u podstaw konstruowania której lokują określone identyfikacje kulturowe, i ze względu na którą postrzega siebie oraz siebie w relacji do innych, a także stawia sobie cele, które realizuje w określonej przestrzeni kulturowej, także na pograniczu kultur. Według Davida Bakana wspólnotowość i sprawczość, to dwa aspekty ludzkiej egzystencji, ponieważ każdy człowiek jest skoncentrowany na własnym Ja i na sobie jako realizatorze celów (sprawczość), każdy jest również członkiem społeczności oraz uczestnikiem relacji społecznych (wspólnotowość) (za: Wojciszke, 2010, s. 173). Tym samym, w przypadku funkcjonowania człowieka na pograniczu kultur, kategorie te zyskują na znaczeniu, gdyż umożliwiają jednostce integrację dokonywanych przez nią identyfikacji z miejscem dla niej znaczącym, jakim jest owo pogranicze, z konstruowaną tożsamością w jej różnych wymiarach oraz z działaniami podejmowanymi na rzecz wspólnoty z wykorzystaniem więzi wspólnotowych, bez konieczności rezygnacji z własnej kultury.

Założenia badawcze i metoda analizy danych

Chcąc określić filary współistnienia na pograniczu kultur, wykorzystałam wyniki badań własnych zrealizowanych w zróżnicowanym kulturowo środowisku Wileńszczyzny, których celem było m.in. określenie przesłanek wychodzenia młodego pokolenia na pogranicze kulturowe. Założyłam zbudowanie modelu ścieżkowego, obrazującego sieć powiązań między owymi przesłankami – zmiennymi. We wspomnianym modelu zakłada się istnienie jednokierunkowych relacji przyczynowych między zmiennymi i jest on sprawdzany w aspekcie jego dopasowania do macierzy kowariancji zmiennych w nim zawartych. Przyczynowość w analizie ścieżek nie może być dowiedziona, można natomiast ustalić, jak dobrze przyjęte rozwiązania przyczynowe pasują do danych zebranych w badaniu. W celu skonstruowania owego modelu określone zostały następujące zmienne:

– Postrzegana ważność wychowania dla integracji społeczeństwa wielokulturowego. Zmienna mierzona 9 pozycjami kwestionariusza, w których osoby badane miały ocenić ważność podanych celów wychowania, wyrażających ideę zgodnego współistnienia kultur i integracji kulturowej. Pozycje te w analizie metodą głównych skła-

dowych stworzyły jeden czynnik o wartości własnej powyżej jedności, wyjaśniający 52% wariancji. Ładunki czynnikowe lokowały się w przedziale od 0,62 do 0.78.

– Gotowość do działań na rzecz integracji społeczeństwa wielokulturowego. Zmienna mierzona skalą zbudowaną z czterech pozycji opisujących działania, które osoba badana gotowa byłaby podjąć dla integracji kultur. W analizie głównych składowych skala ujawniła tylko jeden czynnik o wartości własnej powyżej jedności, który objaśniał 48% wariancji. Ładunki czynnikowe pozycji skali miały wartości w przedziale od 0,59 do 0.82.
– Postrzegane wyznaczniki integracji społeczeństwa wielokulturowego (historia, wspólnota, język i religia). Osoby badane były pytane o przesłanki zgodnego współistnienia ludzi różnej narodowości w ramach jednego państwa. Skala składała się z 13 pozycji diagnostycznych, które poddano analizie głównych składowych z rotacją Varimax. Za pomocą tej metody ujawniono trzy czynniki o wartościach własnych powyżej jedności, które tłumaczyły kolejno 18, 17 i 16 procent wariancji. Pierwszy czynnik (historia) określa dziedzictwo historyczne jako wyznacznik integracji. Tworzą go trzy itemy o ładunkach czynnikowych od 0,73 do 0,75. Drugi czynnik (wspólnota) wskazuje na zbieżne cele i interesy jako podstawę tworzenia wspólnoty. Składa się on z 6 pozycji diagnostycznych o ładunkach czynnikowych od 0,41 do 0,67. Trzeci czynnik (język i religia) wskazuje na trwałe elementy struktury społecznej – w tym przede wszystkim język i religię – jako źródła integracji społeczeństwa wielokulturowego. Zbudowany jest z czterech pozycji o ładunkach czynnikowych od 0,41 do 0,77.
– Kompetencje obywatelskie. Skala samooceny mierząca tę właściwość respondentów zbudowana była z sześciu itemów odzwierciedlających wiedzę obywatelską, umiejętności obywatelskie, umiejętności komunikacyjne, umiejętności społeczne, umiejętności funkcjonowania w dialogu międzykulturowym, zaangażowanie obywatelskie. Skala była jednorodna czynnikowo – w analizie metodą głównych składowych ujawnił się tylko jeden czynnik o wartości własnej powyżej 1. Wyjaśniał on 52% wariancji, a ładunki poszczególnych pozycji mieściły się w przedziale od 0,67 do 0,78.
– Wartości (dialogowe, patriotyczne, religijno-wspólnotowe). Zestaw diagnozujący wartości deklarowane przez respondentów zawierał 13 pozycji. Po analizie metodą głównych składowych możliwe było ich przypisanie do trzech czynników o wartościach własnych ponad 1. Czynniki te wyjaśniały kolejno 28, 18 i 17 procent wariancji. Wyodrębnione czynniki opatrzono nazwami określającymi ich treść. Orientacja na dialog jest podskalą zbudowaną z 5 pozycji o ładunkach czynnikowych lokowanych w przedziale od 0,74 do 0,82. Podskala orientacja na patriotyzm złożona jest z trzech itemów o ładunkach od 0,60 do 0,90. Orientacja na wartości religijno-wspólnotowe jest miarą zbudowaną z pięciu itemów o ładunkach od 0,54 do 0,76.
– Składniki tożsamości (tożsamość narodowa i tożsamość ponadnarodowa). Skala złożona z sześciu pozycji, z których cztery opisywały aspekt narodowy tożsa-

mości (czyli identyfikację z własną kulturą narodową lub regionalną), a dwie wskazywały na identyfikację ponadnarodową – europejską i kosmopolityczną. Analiza głównych składowych ujawniła strukturę czynnikową odzwierciedlającą wymienione wyżej dwie identyfikacje. Cztery pozycje o ładunkach czynnikowych od 0,69 do 0,79 tworzyły czynnik nazwany tożsamością narodową. Wyjaśniał on 36% wariancji. Dwie pozycje o ładunkach czynnikowych 0,81 i 0,83 utworzyły czynnik tożsamość ponadnarodowa, który wyjaśniał 26% wariancji.

– Jednorodność kulturowa rodziny pochodzenia. Zmienna ta mierzona jednym pytaniem ankiety, kodowanym zero-jedynkowo. Wartość 1 przypisano deklaracji pochodzenia z rodziny jednorodnej kulturowo, wartość 0 określała niejednorodność kulturową rodziny generacyjnej.
– Litewska przynależność narodowa. Zmienna mierzona jednym pytaniem ankiety. Odpowiedzi były kodowane zero-jedynkowo. Wartość 1 przypisano wskazaniu respondenta na litewską przynależność narodową.

Badanie miało charakter sondażowy. Techniką pozyskiwania danych była ankieta. Relacje między zmiennymi były sprawdzane przy użyciu procedury korelacyjnej (obliczano współczynnik korelacji Pearsona) oraz analizy ścieżek (obliczano współczynniki ścieżkowe do oceny siły powiązań między poszczególnymi zmiennymi w modelu oraz indeksy dopasowania – RMSEA, CFI, GFI, AGFI, chi-kwadrat – do oceny wiarygodności całego modelu powiązań).

W badaniu uczestniczyło 374 respondentów (w wieku 15-16 lat), wywodzących się z różnych grup narodowych, zamieszkujących na wspólnym terytorium, a mianowicie w rejonie wileńskim, na Litwie. Byli to Polacy (172), Litwini (133) oraz Rosjanie (69). Te grupy narodowe są bowiem dominującymi w strukturze narodowej państwa litewskiego (Lietuvos gyventojai, 2020), a koncentracja ich zamieszkiwania ma miejsce właśnie na Wileńszczyźnie (Gyventojai pagal tautybę…, 2013, s. 2). Badani zamieszkują na terenie miasta Wilna lub w miejscowościach położonych w bliskim jego sąsiedztwie, których cechą charakterystyczną jest zróżnicowanie narodowe mieszkańców. Próba badawcza była również zróżnicowana pod względem płci. W badaniach uczestniczyły bowiem 193 dziewczęta (51,60%) oraz 181 chłopców (48,40%), co przekładało się na następujące zróżnicowanie badanych grup narodowych: Polacy – 91 dziewcząt (52,91%), 81 chłopców (47,09%); Litwini – 68 dziewcząt (51,13%), 65 chłopców (48,87%) oraz Rosjanie – 34 dziewczęta (48,28%) i 35 chłopców (50,72%). Co istotne, badani pozostają ze sobą w codziennych, bezpośrednich relacjach społecznych w środowisku zamieszkiwania. Udział w badaniach był dobrowolny. Nastolatkowie, w czasie poprzedzającym badania, zostali poinformowani o celu badań i zostali poproszeni o anonimowy w nich udział.

Uzyskany w wyniku badań własnych materiał empiryczny pozwolił na skonstruowanie modelu ścieżkowego obrazującego sieć powiązań między określonymi zmiennymi. W pierwszej kolejności pomiędzy zmiennymi została zbudowana macierz korelacji Pearsona, która pozwoliła wyeliminować z dalszych analiz zależności nieistotne i słabe. Arbitralnie przyjęto, że słabe są korelacje poniżej 0,20. Relacje między zmiennymi wyrażone siłą związku przynajmniej 0,20 oraz założenia natury teoretycznej były podstawą zbudowania pierwszego – roboczego – modelu ścieżkowego. Przed włączeniem do analiz wszystkie zmienne wystandaryzowano (Z-score).

Przystępując do budowy modelu roboczego założono, że zmiennymi wynikowymi (objaśnianymi przez model) mają być:
- postrzegana ważność wychowania dla integracji społeczeństwa wielokulturowego,
- gotowość do działań na rzecz integracji społeczeństwa wielokulturowego,
- kompetencje obywatelskie.

Poza tym zdecydowano, że w modelu zmiennymi egzogenicznymi, czyli nie objaśnianymi przez inne zmienne, mają być:
- narodowość litewska,
- jednorodność kulturowa rodziny,
- tożsamość narodowa,
- tożsamość ponadnarodowa,
- orientacja na wartości religijno-wspólnotowe.

Status narodowości respondenta i jednorodności kulturowej jego rodziny pochodzenia był w tym kontekście oczywisty. Egzogeniczny status pozostałych trzech zmiennych wynikał z oceny ich społeczno-strukturalnych konotacji. Pozostałym zmiennym z analizowanego zestawu przypisano status mediatorów między zmiennymi egzogenicznymi a zmiennymi wynikowymi modelu przyczynowego. Roboczy model ścieżkowy ujawnił zdecydowanie niezadowalające wskaźniki dopasowania, więc podlegał modyfikacjom. W pierwszej kolejności usunięto wszystkie relacje z nieistotnymi współczynnikami ścieżkowymi. W kolejnych krokach testowano jeszcze zmiany indeksów dopasowania modelu po zmianie kierunku relacji przyczynowych między niektórymi zmiennymi. Czynności te w dużej mierze wykonywane były intuicyjnie, gdyż nie do wszystkich dysponowano jednoznaczne przesłanki teoretyczne. Ten wątek analizy nie będzie jednak przedstawiany w szczegółach, gdyż omówienie go wymagałoby dłuższego wywodu.

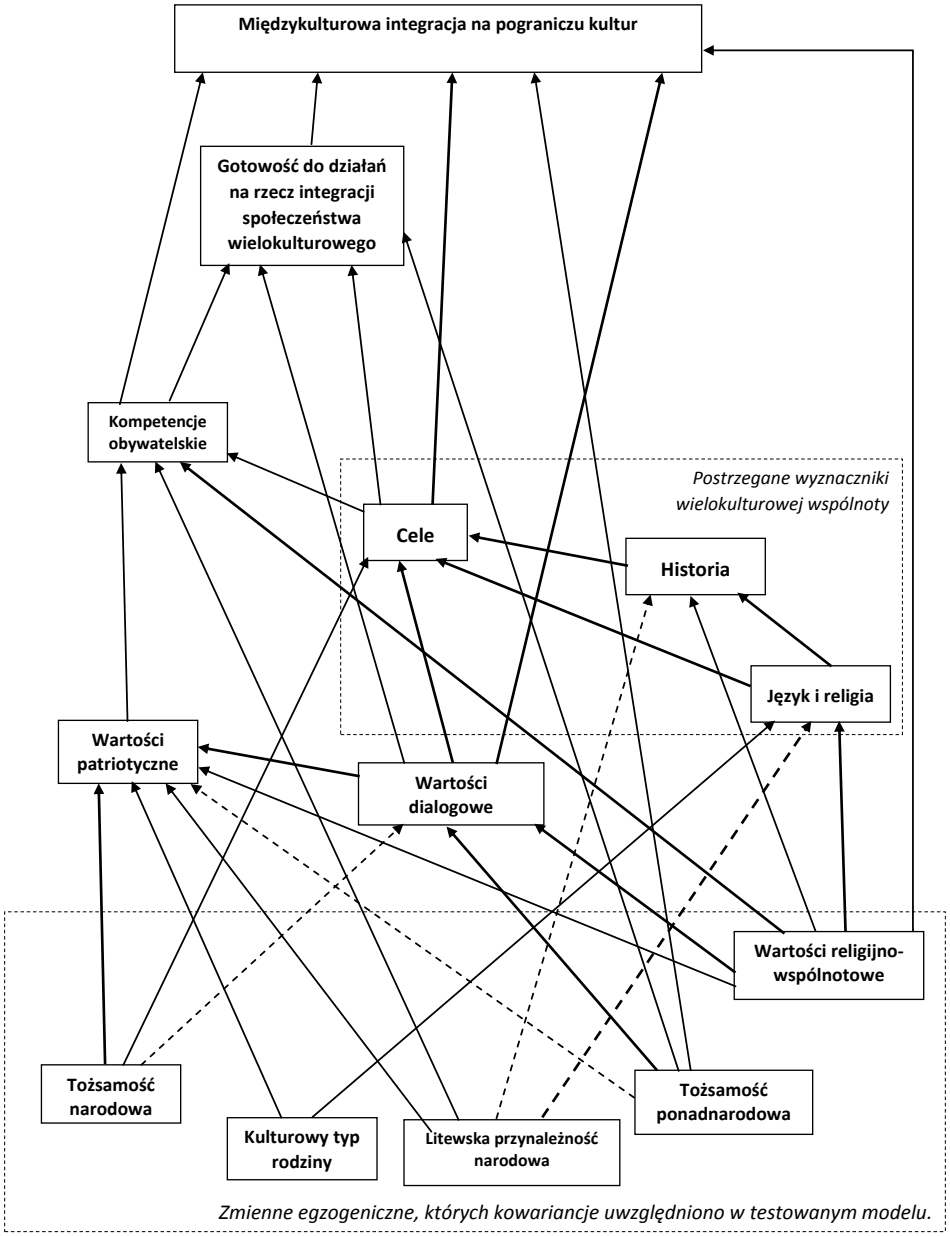
Finalna wersja modelowania strukturalnego została zaprezentowana w postaci schematu 1. Modelowanie wykonano w procedurze największej wiarygodności (maximum likelihood). Struktura ścieżkowa zaprezentowana na diagramie ma zadowalające indeksy dopasowania: chi-kwadrat = 61,344; df = 35; p = 0,004 GFI = 0,976;

AGFI = 0,936; CFI = 0,980; RMSEA = 0,045 (90% przedział ufności 0,025-0,063). Najniższy standaryzowany współczynnik ścieżkowy w testowanym modelu jest istotny z p = 0,063. W diagramie pominięto współczynniki ścieżkowe w relacjach między zmiennymi. Informacje o sile powiązań między zmiennymi w modelu są podane w sposób uproszczony – zastosowano strzałki różnej grubości. Strzałki grubsze oznaczają standaryzowane współczynniki ścieżkowe o wartości bezwzględnej powyżej 0,20. Cieńsze strzałki oznaczają słabsze relacje między zmiennymi. Jeśli pomiędzy zmiennymi nie ma żadnej strzałki, oznacza to, że w modelu zakłada się brak relacji między tymi zmiennymi (gdyż zostało to ustalone we wstępnej analizie korelacyjnej lub w wyniku testowania kolejnych modeli roboczych). Linie ciągłe oznaczają relacje dodatnie, a linie przerywane – relacje ujemne. Między zmiennymi egzogenicznymi, dla zwiększenia czytelności prezentacji, nie zaznaczono żadnych powiązań, choć w obliczeniach były one uwzględnione w postaci nieukierunkowanej przyczynowo – jako korelacje.

Konceptualizacja filarów współistnienia na pograniczu kultur

Na podstawie stwierdzonej sieci powiązań między zmiennymi wyłonić można cztery filary współistnienia na pograniczu kultur. Pierwszy z nich określić można mianem filaru kulturowo-tożsamościowego, konstruowany jest on bowiem przez przynależność narodową badanych oraz kulturowy typ ich rodzin, które pozostają w związku z ich tożsamością. Na występowanie związku między typem tożsamości a statusem społeczno-kulturowym rodziców i relacjami zachodzącymi między rodzicami i dziećmi, wskazują również badania dotyczące tożsamości społeczno-kulturowej młodzieży akademickiej w wymiarze religijnym przeprowadzone przez Mirosława Sobeckiego (Sobecki, 2021, s. 206).

Odnosząc się zatem do wyników badań własnych, można wskazać na występowanie następującej prawidłowości. Otóż im bardziej rodzina zamyka się na inne kultury, tym bardziej tożsamość jej członków ma charakter kulturowo jednorodny, przyjmuje postać tożsamości zamkniętej. Natomiast w przypadku kulturowej otwartości rodziny i doświadczania różnic kulturowych w jej codzienności w środowisku lokalnym (w środowisku życia), tożsamość członków rodziny przyjmuje postać wielowymiarowej, w której obrębie występują związki i zależności pomiędzy specyficznymi dla niej wymiarami, tworzące swoisty system i nadające owej tożsamości międzykulturowego charakteru. Znaczącymi w tym systemie – jak wskazują przeprowadzone badania – są trzy wymiary: narodowy, państwowy i ponadnarodowy. Tego rodzaju tożsamość, dzięki świadomości jednostki posiadania własnych cech składających się na poczucie odrębności od innych oraz podobieństwa do nich (Nikitorowicz, 2005, s. 101), umożliwia wyjście poza granice własnej kultury i podjęcie działań na rzecz budowania wspólnoty mimo różnic kulturowych.



Wskaźniki dobroci dopasowania modelu: chi-kwadrat = 61,344; df = 35; p = 0,004
GFI = 0,976; AGFI = 0,936; CFI = 0,980; RMSEA = 0,045 (90% przedział ufności 0,025-0,063)
Najniższy standaryzowany współczynnik ścieżkowy istotny z p = 0,063.

Schemat 1. Model międzykulturowej integracji społeczeństwa wielokulturowego - przesłanki konceptualizacji filarów współistnienia na pograniczu kultur. Źródło: opracowanie własne.

Analiza stwierdzonych zależności między badanymi zmiennymi pozwoliła na wskazanie czterech filarów współistnienia na pograniczu kultur, które znacząco uobecniają się w procesie międzykulturowej integracji

Drugi filar współistnienia na styku kultur stanowi aksjologia pogranicza, w której ramach uobecniły się wartości religijno-wspólnotowe, wartości dialogowe oraz wartości patriotyczne. Pierwsze z nich pozostają w dodatniej relacji z wartościami dialogowymi, językiem i religią, wartościami i kompetencjami obywatelskimi oraz historią. Przypisać im można funkcję aksjologicznego generatora porozumienia i międzykulturowej integracji, na co wskazuje zaistnienie związku między narodowością badanych a postrzeganiem przez nich religii jako wyznacznika integracji. W tym przypadku daje o sobie znać otwarta tożsamość religijna, kształtowana „w zgodzie z pluralizmem religijnym, nie w opozycji do Innego religijnie, lecz poprzez traktowanie jego tożsamości jako źródła dopełnienia i wzbogacenia naszej" (Różańska, 2017, s. 52). Jeśli bowiem chcemy być otwarci na to co inne, jak zauważa Dorota Misiejuk, musimy określić obszar wartościowego podobieństwa i obszar wartościowej odmienności, co jest konieczne, by można było wprowadzić ogólne reguły wspólnotowego bycia razem z zachowaniem różnorodności (Misiejuk, 2021, s. 110). Konstytutywnymi dla owego bycia razem, jak wynika z badań, są właśnie wartości religijno-wspólnotowe, które stanowią aksjologiczną przestrzeń dostrzegania podobieństwa z jednoczesnym uznaniem kulturowej odmienności. Podobieństwo tych wartości oraz identyfikacja z nimi sprzyjają bezkonfliktowemu trwaniu w zróżnicowanym kulturowo społeczeństwie, stanowiąc przesłankę budowy wspólnoty, także w oparciu o wspólną historię.

Kolejna grupa wartości, wysycających aksjologię pogranicza kulturowego, to wartości dialogowe, z którymi w pozytywnym związku pozostają tożsamość ponadnarodowa oraz wartości religijno-wspólnotowe. Na ich uaktywnienie się i przypisanie im znaczenia mają wpływ:
– własna odmienność narodowa,
– codzienne funkcjonowanie w interakcji z członkami innych grup narodowych,
– otwartość na różnice kulturowe kształtowana w rodzinie,
– funkcjonowanie we wspólnym, wielonarodowym państwie.

Konceptualizują one orientację na dialog, kształtowaną głównie w rodzinach wielokulturowych oraz kulturowo otwartych. U podstaw tejże orientacji ulokowały się:
– międzykulturowość pojmowana jako wzajemne przenikanie się różnych wartości, zachowań, tradycji i obyczajów tworzących wspólne płaszczyzny interakcji oraz komunikacji społecznej,
– współdziałanie mimo różnic kulturowych,
– otwartość na inne kultury,

– ponadnarodowe porozumienie,
– wspólnota kulturowa oraz szacunek dla wspólnego dziedzictwa kulturowego.

Dodatkowo orientacja dialogowa czerpie z określnych zadań realizowanych wspólnie w danym środowisku lokalnym, a mianowicie z: działania na rzecz wspólnoty lokalnej, budowania wspólnej kultury, a także kształtowania poczucia swojskości, czyli uznania za własną wielokulturowej specyfiki środowiska życia, dzięki której dokonuje się proces uspołecznienia poprzez komunikację zachodzącą w ramach nawiązywanych – zróżnicowanych kulturowo – relacji społecznych. Zważywszy na istotę orientacji dialogowej przypisać jej można zatem znaczenie zarówno w odniesieniu do nawiązywania relacji społecznych i komunikacji w środowisku wielokulturowym, jak i dostrzegania i akceptacji różnych kultur funkcjonujących w przestrzeni społecznej i państwowej. Dopuszczenie do głosu innych, jak zauważa J. Nikitorowicz, jest więc swoistą polifonią, umożliwiającą „wejście na trudną drogę niekończących się negocjacji, aby zachować i kształtować rozwój wspólnoty i więzi polifonicznych" (Nikitorowicz, 2020, s. 36). W efekcie wartości dialogowe uznać można za przesłankę określania i realizacji wspólnych celów, międzykulturowej integracji na styku kultur oraz uaktywniania się wartości patriotycznych, a także gotowości do działań na rzecz integracji społeczeństwa wielokulturowego.

Z kolei w obrębie wartości patriotycznych kumulują się związki dwojakiej natury. Z jednej strony bowiem wiążą się one z tożsamością narodową, kulturowym typem rodziny oraz z litewską przynależnością narodową, a z drugiej strony wysycane są przez wartości religijno-wspólnotowe oraz wartości dialogowe. Przyjmują więc dwuwymiarową postać – narodowo-kulturową oraz międzykulturową zarazem. Znajduje ona odzwierciedlenie w przejawianej przez badanych orientacji patriotycznej o zróżnicowanej proweniencji i nasileniu podejmowanej przez nich aktywności. Otóż w przypadku przedstawicieli dominującej grupy narodowej, patriotyzm jest znaczący dla badanych wywodzących się przede wszystkim z rodzin kulturowo otwartych, następnie rodzin kulturowo zamkniętych i wielokulturowych. Natomiast w przypadku badanych wywodzących się z mniejszości narodowych ów patriotyzm to domena przede wszystkim członków rodzin wielokulturowych i kulturowo otwartych, a w dalszej kolejności rodzin kulturowo zamkniętych. Można zatem zaryzykować tezę, że uobecnianie się różnic kulturowych w przestrzeni życia rodziny oraz funkcjonowanie we wspólnym państwie i w zróżnicowanym kulturowo społeczeństwie powoduje, że ważną składową patriotyzmu staje się owa różnorodność kulturowa. W konsekwencji patriotyzm częściej przyjmuje postać otwartego – obywatelskiego niż zamkniętego. Cechują go bowiem m.in. obywatelskie zaangażowanie, szacunek dla wartości i zasad demokracji, a także otwartość na inność oraz pluralizm, nie zaś zaborczość, ograniczona tolerancja i – niekiedy

– wrogość wobec tego, co inne (za: Zańko, 2018a, ss. 191-192). Dlatego należy go wiązać przede wszystkim z działaniami podejmowanymi na rzecz dobra wspólnoty, bez względu np. na narodowość jej członków, ich pochodzenie klasowe czy przekonania polityczne (Zańko, 2018b, ss. 20-21).

Odnosząc się do wskazanych powyżej rodzajów wartości można również stwierdzić, że każdy z nich odnosi się do specyficznej dla nich sfery, a mianowicie:

– wartości religijno-wspólnotowe do sfery ponadnarodowej, dzięki której możliwe jest porozumienie i współdziałanie w imię osiągania wspólnego dobra;
– wartości dialogowe do sfery uobecniania się różnic kulturowych o narodowej proweniencji i poszukiwania kulturowego konsensusu;
– wartości patriotyczne do sfery państwowej, w której mimo różnic kulturowych możliwe jest współistnienie i podejmowanie działań na rzecz wspólnego państwa.

Sfery te, wzajemnie się przenikając, stanowią aksjologiczną podstawę generowania przestrzeni porozumienia, współdziałania i współodpowiedzialności, która staje się wielowymiarową przestrzenią międzykulturową.

Trzeci filar współistnienia na pograniczu kultur konceptualizuje wspólnotowość oraz poczucie wspólnotowości. Kategorie te – jak wynika z przeprowadzonych badań – rozpatrywać można na trzech głównych płaszczyznach, pozostających ze sobą w stosunku wertykalnym. Pierwszą z nich wysyca historyczność, wiążąca się z zamieszkiwaniem z pokolenia na pokolenie w bezpośrednim sąsiedztwie, ze wspólnym dziedzictwem kulturowym, wspólną przeszłością historyczną, a także z utrzymującym się z pokolenia na pokolenie poczuciem wspólnoty w środowisku zamieszkiwania. Współistnienie więc we wspólnocie na pograniczu jest historycznie umocowane. Towarzyszy temu przekazywane z pokolenia na pokolenie poczucie zakorzenienia. W naturze większości ludzi leży bowiem „potrzeba zakorzenienia się w formie trwałego związku z określonym miejscem. Pozwala to budować i podtrzymywać własną tożsamość, wywołuje poczucie przynależności i wzmacnia odczucie bezpieczeństwa" (Majer, 2015, s. 24). Jest to możliwe – jak dowodzą wyniki badań – także dzięki czynnikom, które wysycają drugą płaszczyznę rozważanych kategorii, a mianowicie wspólne cele i potrzeby, pozytywne więzi sąsiedzkie i swojskość, dialog międzykulturowy i wspólne wartości. Orientują one zdecydowanie na lokalność, która staje się – według J. Muszyńskiej – zasadą stanowienia o sobie, ale też zasadą socjalizacji młodego pokolenia. Zakłada ona bowiem m.in. różnorodność w sferze kultury, zaspokajania potrzeb społecznych i jednostkowych, a także podkreśla samoodpowiedzialność i współodpowiedzialność jednostki za siebie i innych (Muszyńska, 2014, s. 28). Z kolei trzecia płaszczyzna wspólnotowości oraz poczucia wspólnotowości ma zdecydowanie charakter ponadnarodowy. Budują ją bowiem elementy umożliwiają-

ce wzajemne współistnienie, a mianowicie: wspólny język, wspólna religia, wspólna ojczyzna, wspólne wartości oraz budowanie kultury pogranicza. Ewidentnie eksponowane jest więc to, co wspólnie, nie zaś to, co specyficzne dla określonej przynależności narodowej, wyodrębniającej się z tła społeczno-kulturowego ze względu na atrybuty własnej kultury.

W konsekwencji można więc przyjąć, iż wspólnotowość oraz poczucie wspólnotowości, wysycane wspólną przeszłością historyczną, pozostające w związku z miejscem znaczącym dla jednostki i jego przestrzenią, inicjujące podejmowanie działań na rzecz wspólnego dobra pojmowanego w kategoriach ponadnarodowych, lokują się na gruncie międzykulturowym. Tym samym mają znaczenie dla procesu kulturowej identyfikacji oraz konstruowania wielowymiarowej tożsamości, o zdecydowanej międzykulturowej konotacji. Taka ich konceptualizacja ujawnia specyficzne dla tych kategorii wymiary, określone przez Davida McMillana i Davida M. Chavisa, a mianowicie: członkostwo (membership), wpływ (influence), integracja i zaspokojenie potrzeb (integration and fulfillment of needs) oraz emocjonalne połączenie z grupą (shared emotional connection) (za: Muszyńska, 2014, ss. 81-83). Można je uznać więc za znaczące wyznaczniki współistnienia na pograniczu kultur.

Czwarty filar współistnienia na pograniczu kultur, to międzykulturowa obywatelskość, dzięki której możliwa jest integracja społeczeństwa wielokulturowego, co sprzyja zaistnieniu demokratycznego państwa wielokulturowego, które – jak podkreśla Will Kymlicka – nie jest własnością dominującej grupy narodowej, ale należy w równym stopniu do wszystkich obywateli (Kymlicka, 2003, s. 153). Tym samym kształtowanie obywateli żyjących w prężnych demokracjach, zdolnych do działania na ich rzecz, jak zauważa Martha C. Nussbaum, zobowiązuje szkoły do:

- rozwijania zdolności uczniów do postrzegania świata z perspektywy innych ludzi (szczególnie tych, których społeczeństwo z jakichś powodów marginalizuje);
- kształtowania postawy wobec ludzkiej słabości i bezbronności, sprzyjającej współpracy i wymianie z innymi;
- kształtowania zdolności do rzeczywistej troski o innych (o osoby bliskie i nieznane);
- podważania skłonności do przejawiania wrogości wobec różnego rodzaju mniejszości oraz ich deprecjonowania;
- zwalczania stereotypów poprzez dostarczanie obiektywnych informacji o innych grupach (mniejszościach etnicznych, religijnych i seksualnych oraz osobach niepełnosprawnych);
- promowania odpowiedzialnego traktowania każdego dziecka jako jednostki odpowiedzialnej i aktywnej, a także wspierania myślenia krytycznego, umiejętności i odwagi w wyrażaniu sprzeciwu wobec dominujących opinii (Nussbaum, 2016, ss. 63-64).

Rzecz więc w tym, by aktywne obywatelstwo, wartości ogólnoludzkie, tożsamości, sprawiedliwość społeczna, globalnie odpowiedzialne zachowania oraz krytyczna samoświadomość były celami edukacji (Fozdar, Martin, 2020). Dlatego na znaczeniu zyskuje kategoria międzykulturowego obywatela, który nie tylko popiera zasady funkcjonowania wielokulturowego państwa, ale także przejawia pozytywne postawy wobec kulturowej różnorodności, jest otwarty na inne narody i ich kultury oraz skłonny do ich poznania, chętnie wchodząc w interakcje z przedstawicielami odmiennych kultur. Otwartość na inne narody i kultury urasta więc do rangi obywatelskiej cnoty, bez względu na to, czy ma charakter lokalny czy globalny. Stąd potrzeba wiedzy i umiejętności międzykulturowych (Kymlicka, 2003, s. 160). Procesem, dzięki któremu jest to możliwe, jest wychowanie do międzykulturowej integracji. Na jego istocie – jak na to wskazują wyniki przeprowadzonych badań – waży narodowość badanych oraz kulturowy typ ich rodziny. Tak zorientowane wychowanie osiąga najwyższe wartości w rodzinach, dla których specyficzny jest typ kulturowo otwarty i wielokulturowy. Zarówno w tych rodzinach, które należą do grupy kultury dominującej, jak i w tych z grup mniejszości narodowych. Nieco niższe natomiast w rodzinach o typie kulturowo zamkniętym, które mimo zamknięcia się w obrębie jednej kultury, dostrzegają jednak konieczność podejmowania działań na rzecz wspólnego państwa, choć na niższym poziomie zaangażowania. Prawidłowość ta dotyczy każdej z badanych grup narodowych. Potwierdzają ją również wyniki badań Faridy Fozdar i Simone Volet, zgodnie z którymi kulturowa samoidentyfikacja jest związana z otwartością na różnorodność kulturową. Monokulturowa samoidentyfikacja w mniejszym bowiem stopniu angażuje do poznania innych kultur, podczas gdy własna odmienność kulturowa i wielokulturowe identyfikacje sprzyjają kulturowej otwartości (Fozdar, Volet, 2016). Stąd wniosek o istnieniu zależności między pochodzeniem kulturowym jednostki a międzykulturowymi doświadczeniami nabywanymi w ramach nawiązywanych interakcji w środowisku zróżnicowanym kulturowo (Clovin, Volet, Fozdar, 2014). Można więc przyjąć, iż doświadczanie odmienności kulturowej własnej oraz innych pozostających w bezpośredniej relacji w ramach społeczności lokalnej, nawiązywanie pozytywnych relacji między członkami różnych grup kulturowych, otwartość na różnice kulturowe, a także konstruowanie, mimo różnic kulturowych, wspólnoty stanowią istotne przesłanki kształtowania się obywatelskości, o międzykulturowej konotacji, jako zespołu charakterystycznych cech odnoszących się do obywatelstwa (Gajda, 2007, s. 30-31). Ważny jest przy tym państwowy wymiar tożsamości, uaktywniający kompetencje obywatelskie, dzięki którym jednostki wywodzące się z grup odmiennych kulturowo, pozostając ze sobą w pozytywnych i dialogowych relacjach, podejmują aktywność na rzecz wspólnego państwa. Zachodzą więc sprzyjające warunki do przesunięcia akcentu z różnic kulturowych na państwową wspólnotę, czemu towarzyszy poczucie obywatelskich zobowiązań (Szerląg, 2021, s. 192).

Uogólniając można zaryzykować tezę, iż o współistnieniu na pograniczu kultur – w istotnym stopniu – przesądzają przesłanki o charakterze kulturowo-tożsamościowym, aksjologicznym (wartości religijno-wspólnotowe, wartości dialogowe oraz wartości patriotyczne). Znaczące są dla niego również wspólnotowość i poczucie wspólnotowości oraz międzykulturowa obywatelskość. W efekcie można je uznać za filary owego kulturowego współistnienia. Natomiast konstytutywnymi dla nich są – jak pokazują wyniki przeprowadzonych badań – kulturowy typ rodziny, poczucie narodowej przynależności oraz wychowanie do międzykulturowej integracji. Tworzą one przestrzeń, w której dokonuje się proces konstruowania zintegrowanej tożsamości międzykulturowej, otwierającej „na dialog kultur, w którym wzajemne uczestnictwo w procesie otwierania się na siebie i innych jest źródłem siły i poczucia dumy z przynależności do określonej grupy" (Nikitorowicz, 2006, s. 312). Ową przestrzeń można uznać zatem za specyficzną dla pogranicza kultur, dla oswojonego, wielokulturowego świata zakorzenienia jednostek i grup kulturowo odmiennych.

Konkluzja

Pogranicze kultur, analizowane w kontekście współistnienia, łączy się z międzykulturowością kształtowaną w wyniku nawiązywanych interakcji, wzajemnego zainteresowania, tolerancji, uznania, zaistnienia obszaru przenikania i zapożyczania, jednocześnie ochrony własnych wartości, odkrywania i negocjowania, dialogu i kompromisu, zakorzenienia, bliskości i patriotyzmu (Nikitorowicz, 2009, s. 125). W efekcie w przestrzeni owego pogranicza ujawnia się związek pomiędzy porozumiewaniem się międzykulturowym a relacjami interpersonalnymi. Na istnienie tego rodzaju związku wskazują William Gudykunst i Young Kim, według których czynnik międzyosobowy i międzykulturowy tworzą macierz, której jeden wymiar to znaczenie porozumiewania się międzyosobowego, a drugi znaczenie porozumiewania się międzykulturowego (Adler, Rosenfeld, Proctor II, 2012, s. 44). Tego rodzaju porozumiewanie się, według tychże autorów, jest powszechne w globalnej wiosce. Występuje ono również na pograniczu kultur. Specyficzna dla niego przestrzeń jest bowiem konstruowana przez międzykulturowość, wygenerowaną w wyniku nawiązywanych na styku kultur relacji interpersonalnych, która nie tylko umożliwia porozumienie mimo różnic kulturowych, ale także tę przestrzeń integruje i nadaje owemu pograniczu charakter wspólnotowy. Jej zaistnieniu sprzyjają ujawnione w wyniku badań własnych filary współistnienia na styku kultur. W swej istocie wpisują się one w paradygmat współistnienia, będący modelem funkcjonowania społeczeństw zróżnicowanych kulturowo (Nikitorowicz, 2020, s. 11).

Dialog i współistnienie na styku kultur są możliwe wtedy, gdy ich uczestnicy doświadczają kulturowo-tożsamościowego umocowania, w ich codzienności uobecnia

się aksjologia pogranicza, żyją we wspólnocie i mają poczucie wspólnotowości oraz cechują się międzykulturową obywatelskością. To atrybuty współistnienia, które winny zaistnieć również na gruncie pedagogiki międzykulturowej, w jej edukacyjnym i społecznym wymiarze. Chcąc wyposażać młode pokolenie w międzykulturowe oraz obywatelskie kompetencje, należy umożliwić mu doświadczanie siebie oraz Innych w rzeczywistym dialogu, w wielokulturowych realiach i relacjach społecznych. To co bliskie i swojskie w wymiarze (wielo)kulturowym oraz interakcyjnym sprzyja porozumiewaniu się, otwieraniu się na odmienność, a także konstruowaniu płaszczyzn porozumienia i wspólnotowego współistnienia nie tylko (w mikroskali) na pograniczu kultur, ale także (w makroskali) w różnych wymiarach wielokulturowego społeczeństwa. Tak zorientowana praktyka pedagogiczna winna przenikać do codziennych społeczno-kulturowych praktyk, modelując je i nadając im międzykulturowy oraz obywatelski charakter.

Bibliografia

Adler, R.B., Rosenfeld, L.B., Proctor, II R.F. (2021). Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.

Anwar, S.A., Chaker, M.N. (2003). Globalisation of corporate America and its implications for manadement styles in an Arabian cultural context [Globalizacja korporacji amerykańskich i jej implikacje dla stylów zarządzania w arabskim kontekście kulturowym]. International Journal of Management, 20 (1), 43-55.

Babiński, G. (2002). Przemiany pograniczy narodowych i kulturowych – propozycje typologii. W: R. Stemplowski, A. Żelazo (red.), Polskie pogranicza a polityka zagraniczna u progu XXI wieku (ss. 13-30). Warszawa: Polski Instytut Spraw Międzynarodowych – Raporty.

Beger, K.U.(2000). Migration und Integration. Eine Einführung in das Wanderungsgeschehe und die Integration der Zugewanderten in Deutschland [Migracja i integracja. Wprowadzenie do migracji i integracji imigrantów w Niemczech]. Opladen: Leske+Budrich.

Benedict, R. (2019). Wzory kultury. Kraków: Wydawnictwo Vis-á-vis Etiuda spółka z.o.o.

Blum, L.A. (2001). Antiracism, Multiculturalism and Interracial Community: Three Educational Values form a Multicultural Society [Antyrasizm, wielokulturowość i wspólnota międzyrasowa: Trzy wartości edukacyjne w społeczeństwie wielokulturowym]. Boston: University of Massachusetts. Pobrane z: https:// lawrence_blum/publications/publications/A13.

Bokszański, Z. (2005). Tożsamości zbiorowe. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Burszta, W. J. (2008). Międzykulturowość – znamię czasów. Wprowadzenie. Kultura Współczesna, 2 (56), 16-18.

Colvin, C., Volet, S., Fozdar, F. (2014). Local university students and intercultural interactions: conceptualising culture, seeing diversity and experiencing interactions [Studenci lokalnych uczelni a interakcje międzykulturowe: konceptualizowanie kultury, dostrzeganie różnorodności i doświadczanie interakcji]. Higher Education Research &Development, 33 (3), 440-455.

Fozdar, F., Volet, S. (2016). Cultural Self-Identification and Orientations to Cross-Cultural Mixing on an Australian University Campus [Samoidentyfikacja kulturowa a postawy wobec mieszania się kultur na australijskim kampusie uniwersyteckim]. Journal of Intercultural Studies, 37 (1), 51-68.

Fozdar, F., Martin, C.A. (2020). Constructing the postnational citizen?: Civics and citizenship education in the Australian National Curriculum [Konstruowanie obywatela postnarodowego: Edu-

kacja obywatelska i wychowanie obywatelskie w australijskim krajowym programie nauczania]. Journal of Curriculum Studies, 52 (3), 372-394.

Gajda, J. (2007). Etniczność i obywatelskość trudnym problemem edukacyjnym nie tylko „Nowej Europy". W: J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki (red.), Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej (ss. 30-36). Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.

Kymlicka, W. (2003). Multicultural States and Intercultural Citizens [Państwa wielokulturowe i obywatele międzykulturowi]. Theory and Research in Education, 1 (2), 147-169.

Lietuvos gyventojai (2020 m. leidimas) [Ludność Litwy (edycja 2020)]. Įžanga. Lietuvos Statistikos Departamentas. Pobrane z: www.osp.stat.gov.lt/lietuvos-gyventojai-2020/izanga.

Gyventojai pagal tautybę, gimtąją kalbą ir tikybą. Lietuvos Respublikos 2011 metų visuotinio gyventojų ir būstų surašymo rezultatai [Ludność według narodowości, języka ojczystego i religii. Wyniki spisu ludności i mieszkań w Republice Litewskiej w 2011 r.]. (2013). Vilnius: Lietuvos Statistikos Departamentas.

Majer, A. (2015). Mikropolis. Socjologia miasta osobistego. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Michalak, J.M. (2007). Idea autentyczności Charlesa Taylora. Odkrywanie horyzontów znaczenia. W: J. Kojkoła (red.), Filozofia tożsamości (ss. 63-78). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

Misiejuk, D. (2021). Kontekst kulturowy wychowania. Wielokulturowość a standard społeczny stosunków międzykulturowych w perspektywie pedagogicznej. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Munardji, M., Kholis, N., Mufidah, N. (2020). Community Multicultural Integration Pattern in Environment-Based Learning [Wspólnotowy wzór integracji wielokulturowej w uczeniu się w oparciu o środowisko] International Journal of Instruction, 13 (1), 101-124.

Muszyńska, J. (2014). Miejsce i wspólnota. Poczucie wspólnotowości mieszkańców północno-wschodniego pogranicza Polski. Studium pedagogiczne. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Nikitorowicz, J. (2005). Kreowanie Tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Nikitorowicz, J. (2006). Tożsamość jako twórczy wysiłek podmiotu otwierający na dialog międzykulturowy. W: J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska, J. (red.), Kultury narodowe na pograniczach (ss. 309-319). Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana".

Nikitorowicz, J. (2009). Edukacja regionalna i międzykulturowa. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

Nikitorowicz, J. (2020). Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Noe, W., Affandi, I., Malihah, E., Sunatra. S. (2018). The dynamics of multicultural values of Banuroja community in building social integration a socio-cultural ethnographic study in Gorontalo [Dynamika wartości wielokulturowości społeczności Banuroja w budowaniu integracji społecznej - etnograficzne studium socjokulturowe w Gorontalo]. Journal of Human Behavior in the Social Enviroment, 28 (6), 758-770.

Nussbaum, M.C. (2016). Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów. Warszawa: Fundacja Kultura Liberalna, Multico Oficyna Wydawnicza.

Różańska, A. (2017). Międzykulturowe konteksty edukacji religijnej – problem otwartej tożsamości religijnej. Lubelski Rocznik Pedagogiczny, t.XXXVI, z. 3, 49-58.

Sadowski, A. (2019). Społeczeństwo wielokulturowe z perspektywy pogranicza. Kraków: Wydział Historyczno-Socjologiczny Uniwersytetu w Białymstoku, Zakład Wydawniczy NOMOS.

Sobecki, M. (2021). Tożsamość społeczno-kulturowa młodzieży akademickiej w wymiarze religijnym. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Szerląg, A. (2021). Międzykulturowość w przestrzeni wileńskiego pogranicza kultur. Pedagogiczne studium codzienności młodego pokolenia Polaków. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
Wojciszke, B. (2010). Sprawczość i wspólnotowość. Podstawowe wymiary spostrzegania społecznego. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
Zańko, P. (2018 a). Pedagogie patriotyzmu. Kwartalnik Pedagogiczny, 4 (250), 190-211.
Zańko, P. (2018 b). Wielki sztandar narodowy. Kwartalnik Pedagogiczny, 4 (250), 20-30.

DOI: 10.34616/wwr.2022.2.083.094

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXVII (2/2022)

nadesłany: 2.03.2022 r. – przyjęty: 15.07.2022 r.

Honorata CZAJKOWSKA*

Sprawiedliwość naprawcza w społecznej i edukacyjnej przestrzeni dzieci i młodzieży

Restorative justice in children's and adolescent's social and educational space

Abstrakt

Wprowadzenie. W niniejszym opracowaniu centralne miejsce zajmują aspekty dotyczące działań restoratywnych w przestrzeni szkolnej, rozpatrywane w kontekście założeń szeroko pojętej sprawiedliwości naprawczej i płaszczyzn jej oddziaływania na środowisko społeczne. W sposób szczególny odnoszę się w artykule do tzw. szkoły restoratywnej, wyjaśniam, czym jest, jak ją definiujemy, jakie programy i praktyki naprawcze warto realizować w szkołach. Ponadto, opracowanie jest próbą odpowiedzi na pytanie: „Czy – a jeśli tak, to dlaczego – dziś bardziej niż kiedykolwiek potrzebujemy szkoły restoratywnej?". Niniejsze opracowanie odnosi się – poza aspektami z obszaru edukacji – do działań miejskich w nurcie sprawiedliwości naprawczej (na przykładzie Wrocławia – pierwszego miasta sprawiedliwości naprawczej w Polsce).

Cel. Celem artykułu jest przybliżenie zagadnienia szkoły restoratywnej, sprawiedliwości naprawczej, praktyk i programów naprawczych oraz ich efektywności zarówno w obszarze edukacyjnym, jak i w przestrzeni miejskiej.

Materiały i metody. W niniejszym opracowaniu zastosowano analizę dokumentów oraz dokonano przeglądu literatury i badań w obszarze *restorative school*.

Wyniki i wnioski. Wdrażanie zasad sprawiedliwości naprawczej i budowanie kultury naprawczej w szkołach podnosi efektywność w budowaniu restoratywnej przestrzeni edukacyjnej i społecznej – przyczynia się do kształtowania społeczeństwa obywatelskiego.

* **e-mail**: **honorata.czajkowska@uwr.edu.pl**
Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska.
Institute of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Sciences, University of Wrocław, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland.
ORCID: 0000-0002-3764-3005

Słowa kluczowe: Szkoła restoratywna, edukacja, sprawiedliwość naprawcza, miasto sprawiedliwości naprawczej.

Abstract
Introduction. This paper focuses on the aspects of restorative actions in the school, especially in the context of its resonance to the social environment. The article refers to the restorative school - what it is, the definitions and what kinds of restorative programs and practices are worthy of implementation in schools. In addition to the aspects of education, this article refers to municipal activities in the field of restorative justice (using the example of Wrocław, the first restorative city in Poland).
Aim. The aim of the article is to present the issues of the restorative school, restorative justice, restorative practices and programs and their effectiveness in the field of education and urban space.
Materials and methods. This article uses the analysis of documents and reviews the literature and research in the area of the restorative school.
Results and conclusion. The implementation of the principles of restorative justice and building a restorative culture in schools increases the effectiveness of building a restorative educational and social space and civil society.

Keywords: Restorative school, education, restorative justice, restorative city.

Wprowadzenie

Zagadnienie sprawiedliwości naprawczej (*restorative justice)* warto rozpatrywać w odniesieniu do definiowania bazowego, wywodzącego się z działań podejmowanych w wymiarze prawno-karnym. Przybliżenie zasad i wartości naprawczych ułatwi dostrzeżenie i zrozumienie wspólnej płaszczyzny dla działań naprawczych realizowanych w różnych obszarach życia społecznego. Czym zatem jest sprawiedliwość naprawcza? Jest to propozycja odejścia od tradycyjnego systemu stosowania kar (zwanego również retrybutywnym), zakładająca włączenie w proces decyzyjny wszystkich stron dotkniętych przestępstwem (tj. sprawcy, osób pokrzywdzonych i społeczności), akcentując jednocześnie ich podmiotowość (Czajkowska, Wajda, 2021, za: Rekomendacja Komitetu Ministrów, 2018).

Sprawiedliwość naprawcza w powszechnym rozumieniu najczęściej kojarzona jest z mediacją oraz z szeroko pojętym obszarem prawno-karnym. Niemniej jednak, sama idea to nie tylko obszary związane z wymiarem sprawiedliwości – znajduje bowiem swoje zastosowanie w wielu sferach życia społecznego, takich jak kształtowanie czy poprawa relacji społecznych oraz przestrzeń edukacyjna. Coraz częściej postrzegana jest jako proaktywny sposób zapobiegania konfliktom w odmiennych środowiskach, niejednokrotnie bardzo się różniących, takich jak np. biznes czy środowisko szkolne (Mannozzi, 2019, Matczak, 2021). Dzięki temu pomaga budować relacje oparte na dialogu i podmiotowości.

Wzrost zainteresowania efektywnością sprawiedliwości naprawczej – obserwowany w minionych latach głównie w Europie – powoduje, iż programy i praktyki naprawcze znajdują zastosowanie w rozmaitych przestrzeniach życia codziennego, wkraczają w coraz to nowe obszary życia społecznego. Aktywność naukowa przejawia się zarówno w analizach teoretycznych, jak i prowadzonych badań naukowych. W poszczególnych obszarach społecznych, w szczególności w relacjach, dostrzega się stosowanie programów i praktyk o wymiarze restoratywnym, jak również takich, które mają podobny charakter, jednak nie wzorując się na wartościach sprawiedliwości naprawczej. Są to na przykład:

– konsultacje społeczne (partycypacja społeczna),
– projektowanie przestrzeni w duchu sprawiedliwości naprawczej, angażujące lokalną społeczność w organizowanie i tworzenie przestrzeni życiowej,
– programy edukacyjne o charakterze międzykulturowym,
– działania kulturalne integrujące lokalną społeczność, jak i tworzące platformę konstruktywnej konfrontacji z występującymi w przestrzeni społecznej dylematami.

Wdrażając praktyki naprawcze w obszarze funkcjonowania miasta, stwarzamy możliwość nie tylko restoratywnej reakcji na pojawiający się konflikt czy sytuację problemową, ale również umożliwiamy realizację działań o charakterze prewencyjnym, zapobiegającym występowaniu sytuacji problemowych lub łagodzącym ich skutki, mogące prowadzić do przestępczości.

Program sprawiedliwości naprawczej a praktyki naprawcze

Eksperci i praktycy w dziedzinie sprawiedliwości naprawczej wskazują na dwie perspektywy działań o charakterze restoratywnym. Jedna z nich opisuje *restorative justice* jako filozofię, określony „sposób bycia" lub ewoluującą postawę czy też ewoluujące podejście. Istotne jest, aby sprawiedliwość naprawcza była podejściem całej społeczności (takiej jak np. społeczność lokalna, miejska czy szkolna) do sposobu jej funkcjonowania, do kultury, klimatu, czy też kształtowanych i utrzymywanych w niej relacji. Wspomniana perspektywa nie wyklucza stosowania również praktyk naprawczych jako form działania w obszarze sprawiedliwości naprawczej.

Inne ujęcie przestrzeni restoratywnej wskazuje na możliwość stosowania tzw. praktyk naprawczych, niekoniecznie wynikających z całościowej filozofii funkcjonowania danego środowiska w duchu sprawiedliwości naprawczej (niemniej obie perspektywy nie są wobec siebie wykluczające), a stanowiących pewne sposoby działań czy zachowań zgodnych z wartościami sprawiedliwości naprawczej. Przykładem

praktyk naprawczych w szkołach mogą być określone umiejętności zdobyte przez personel szkolny podczas szkoleń, które następnie mogą być stosowane jako samodzielna strategia radzenia sobie np. z niewłaściwym zachowaniem uczniów. Elementy sprawiedliwości naprawczej mogą zatem być stosowane jako program dodatkowy, skoncentrowany na konkretnych oddziaływaniach.

Do praktyk sprawiedliwości naprawczej możemy zaliczyć m. in.: kręgi naprawcze, kręgi wsparcia dla ofiar przestępstw, programy pomocy ofiarom i świadkom przestępstw, edukację dla sprawców przestępstw, lub – np. w obszarze edukacji – zdobywanie kompetencji społecznych i emocjonalnych, kręgi proaktywne, komunikację bez przemocy, mediacje rówieśnicze czy mediacje szkolne.

Jak zatem można realizować wartości naprawcze w szkole? Celem wszystkich szkół jest stworzenie młodym ludziom klimatu do nauki oraz rozwoju osobistego i emocjonalnego. Szkoły restoratywne dążą do tworzenia środowisk uczenia się opartych na podstawowych wartościach naprawczych, takich jak relacje, szacunek, integracja, sprawiedliwość i tolerancja. Dążą również do stworzenia warunków sprzyjających rozwojowi zachowań samokontrolujących i pozytywnego nastawienia do uczenia się.

Powszechnie dominuje tendencja do rozumienia sprawiedliwości naprawczej jako działania mającego zastosowanie w sytuacjach szeroko rozumianych niepowodzeń. Jest ona rozumiana jako potrzeba „naprawienia" czegoś, co się „zepsuło". Tymczasem dla działań restoratywnych charakterystyczne są elementy proaktywne, czyli strategie mające na celu „tworzenie kultury włączającej, w której wszyscy członkowie społeczności rozwijają się i czują się docenieni" (Davis, 2019). Inkluzyjny charakter relacji tworzonych między uczestnikami życia szkolnego w szerokim spektrum odnosi się do sposobu i formy kontaktu między nauczycielem a uczniem. Każda komunikacja między nauczycielem a uczniem wpływa na postrzeganie relacji w klasie, szkole lub między jednostkami i grupami. Te więzi społeczne budują wspólnotę i bezpieczeństwo, ponieważ opierają się na wzajemnej empatii. Aby czuć się związani, musimy pracować z ludźmi (Hopkins, 2013).

Co charakteryzuje szkołę restoratywną?

Szkoła restoratywna, rozumiana jest jako przestrzeń edukacyjna, w której w sposób celowy i wyraźny tworzy się kontekst i kulturę, tj. oparte na równości i sprawiedliwości struktury, zasady, procedury, które znajdują się w centrum zainteresowania placówki. Cała społeczność szkolna, na którą składają się zarówno uczniowie, personel, rodzice/opiekunowie, jak i osoby zarządzające placówką, rozwijają (zarówno w odniesieniu do umiejętności indywidualnych jak i w kontekście relacji interpersonal-

nych) wiedzę i zrozumienie, niezbędne do budowania, utrzymywania i naprawiania wzajemnych relacji. W funkcjonowaniu szkoły opartej na wartościach restoratywnych nie ma niczego przypadkowego – wszystko jest działaniem celowym, planowanym i monitorowanym – uznającym, że wszystkie aspekty życia szkolnego są zgodne z zasadami i praktyką naprawczą (Hopkins, 2013).

W obszarze szeroko pojętej edukacji restortywnej do najczęściej stosowanych programów i praktyk naprawczych zalicza się: mediacje rówieśnicze, mediacje szkolne, kręgi naprawcze, kręgi proaktywne, konferencje naprawcze, ale również działania *stricte* powiązane z obszarem komunikacji interpersonalnej, do których zalicza się komunikację bez przemocy, rozwijanie kompetencji społecznych i emocjonalnych czy budowanie i utrzymywanie relacji (zarówno w odniesieniu do bezpośrednich uczestników życia szkolnego, jak i osób wpływających na funkcjonowanie szkoły, a niebędących jej bezpośrednimi beneficjentami).

Bazą i podstawą kształtowania kultury naprawczej w przestrzeni szkolnej są relacje, pielęgnowane w odniesieniu do wszystkich przejawianych form komunikowania. Kształtowanie i podtrzymywanie relacji jako jednej z praktyk naprawczych opiera się na regularnych spotkaniach zespołu zarządzającego placówką, jak również pozostałych pracowników (kadry nauczycielskiej, pracowników administracyjnych oraz osób zatrudnionych w placówce na innych stanowiskach). Niemniej ważne jest efektywne kształtowanie relacji wśród uczniów, zarówno pomiędzy rówieśnikami/uczniami, jak i podczas trwających zajęć. W kształtowaniu kultury naprawczej w obrębie funkcjonowania szkoły istotny obszar stanowią również relacje panujące wśród rodziców uczniów oraz między rodzicami a kadrą szkolną.

Na elementy kultury naprawczej szkoły składa się wiele współwystępujących działań, które implikują różnorodne aktywności poszczególnych podmiotów funkcjonujących w przestrzeni szkolnej. Chcąc uporządkować owe działania, warto ująć je w takie obszary, jak:

– akcentowanie/docenianie głosu jednostek – poprzez tworzenie mechanizmów, dzięki którym każdy uczestnik społeczności szkolnej będzie doświadczał zainteresowania i wysłuchania. Obszar ten tworzą takie praktyki naprawcze jak kręgi, programy mentorskie i partnerskie, współpraca przy podejmowaniu decyzji oraz wszelkie mechanizmy, dzięki którym osoby władające w ograniczonym stopniu językiem obowiązującym w szkole (np. ze względu na pochodzenie etniczne lub różnice neurologiczne i rozwojowe), mają stworzoną możliwość włączającej partycypacji,
– kompetencje emocjonalne i społeczne – oddziaływania restoratywne poprzez kształtowanie tzw. kompetencji miękkich. Efektywne wykorzystanie tego obszaru w szkole naprawczej bezsprzecznie musi bazować na wyraźnych instrukcjach wyjaśniających metodykę prowadzenia rozmów restoratywnych/relacyjnych,

– zasady i procedury naprawcze – w tym te, które dotyczą zarówno personelu, jak i uczniów,
– zakwestionowanie i wyeliminowanie nierówności systemowych.

Jakie są efekty praktyki naprawczej w szkołach?

Wypracowanie restoratywnego podejścia w budowaniu i kształtowaniu kultury naprawczej w szkołach, w tym również stosowanie praktyk naprawczych stanowiących pewien element działań realizowanych w szkole, jest procesem wieloetapowym, którego wymierne rezultaty również są odłożone w czasie. Poza kształtowaniem przestrzeni do efektywnego rozwoju czy kształtowaniem pozytywnych relacji, szkoła restoratywna daje uczniom większe poczucie bezpieczeństwa oraz powoduje, że uczniowie mają poczucie większego przywiązania zarówno do szkoły jako instytucji, jak i w obszarze wzajemnych relacji (González, 2012). Efektywność stosowania praktyk naprawczych w obszarze szkolnym przejawia się w silniejszym zaufaniu uczniów do nauczycieli i kadry szkolnej w ogóle – uczniowie chętniej i częściej zgłaszają pojawiające się w przestrzeni szkolnej problemy czy incydenty, chętniej o nich dyskutują, bowiem restoratywna efektywność ich rozwiązywania zwiększa poczucie skuteczności podejmowanych działań.

Dotychczas prowadzone badania dotyczące korzyści z restoratywnego klimatu szkoły wskazują również na rzeczywistą poprawę frekwencji – zarówno wśród uczniów, jak i wśród całego personelu szkoły. Ma to związek z tym, że – po pierwsze – uczniowie doświadczają bardziej podmiotowego kontaktu z nauczaniem i uczeniem się, a po drugie – na wcześniejszym etapie rozwijane są proaktywne sposoby radzenia sobie z incydentami (González, 2012, Riestenberg, 2003).

Inną płaszczyznę efektywności w funkcjonowaniu szkoły akcentują badania przeprowadzone w 2010 roku przez brytyjskiego badacza Gilleana McCluskeya, dowodzącego wzrost efektywność szkół, które najbardziej aktywnie angażowały się w stosowanie praktyk naprawczych i szybko zaczęły w mniejszym stopniu koncentrować się na reaktywnej, napędzanej kryzysem pracy, a bardziej na wysokiej jakości szkoleniach i budowaniu umiejętności personelu i uczniów (McCluskey, 2010).

Czy dziś bardziej niż kiedykolwiek potrzebujemy szkół restoratywnych?

Kształtowanie klimatu restoratywnego w szkole stanowi ścieżkę do kształtowania pozytywnych, budujących relacji interpersonalnych, podkreślających podmiotowość jednostki, jak również akcentujących słuszność kształtowania inteligencji emocjonal-

nej, w tym – w szczególności – empatii stanowiącej klucz do uwzględniania perspektywy osób z otaczającej społeczności. Współcześnie – kiedy stoimy przed aktualnymi wyzwaniami cywilizacyjnymi – wydaje się, że jedność jest kluczowym elementem w działaniach ukierunkowanych zarówno krótko- jak i długoterminowo. Kryzys klimatyczny, kryzys migracyjny, pandemia Covid-19 – to współcześnie zdecydowanie jedne z większych wyzwań, które nakładają na nas obowiązek właściwego przygotowania kolejnych pokoleń i wyposażenia jednostek w kompetencje, pozwalające minimalizować ryzyko negatywnych zjawisk w przyszłości. Potrzeba przynależności, bycia z drugim człowiekiem, funkcjonowanie w grupie społecznej (związane z potrzebą akceptacji czy poczuciem wywierania wpływu), stanowią elementy budowania społeczeństwa obywatelskiego. Praktyki naprawcze możliwe do realizacji w przestrzeni szkolnej są doskonałym narzędziem propagowania demokracji deliberatywnej (Zalewski, 2016) – poprzez rozwój partycypacji społecznej, włączającej aktywności ruchów oddolnych przy akceptującej polityce władz.

Wyzwania, czyli czego potrzebujemy do efektywnego wdrażania zasad sprawiedliwości naprawczej w przestrzeni edukacyjnej

Pomimo intensywnego rozwoju idei sprawiedliwości naprawczej w różnych przestrzeniach życia społecznego (zarówno w Polsce, jak i w wielu krajach na świecie), wciąż dostrzega się trudności w realizacji założeń tej idei w polskiej przestrzeni edukacyjnej. Szeroko rozumiana sprawiedliwość naprawcza i możliwości zastosowania jej elementów w przestrzeni szkolnej zdecydowanie stanowią szansę na efektywne kształtowanie relacji interpersonalnych, ale –przede wszystkim – na odejście od tradycyjnych, retrybutywnych form rozwiązywania konfliktów i kształtowanie alternatywnego sposobu procedowania sytuacji kryzysowych, występujących w relacjach między podmiotami funkcjonującymi w przestrzeni szkolnej (Gellin, 2019).

Zarówno w polskojęzycznej literaturze przedmiotu, jak i w realizowanych praktykach, trudności uwidaczniają się już na poziomie definiowania pojęcia *sprawiedliwości naprawczej*, jak również powszechnie akceptowanego modelu *restorative justice*. Działania oparte na wartościach sprawiedliwości naprawczej niejednokrotnie nie są identyfikowane w kategoriach *restorative justice*, co powoduje, iż nie są one utożsamiane z obszarem omawianej koncepcji. Bazowanie jedynie na dostępnych w tym zakresie opracowaniach przekłada się na ograniczone możliwości ich rozwoju czy doskonalenia. Błędna interpretacja idei sprawiedliwości naprawczej oraz brak stosownego przygotowania do jej wdrażania w przestrzeni szkolnej niesie ryzyko licznych błędów w realizacji programów, jak również – z uwagi na brak w konsekwencji satysfakcjonujących efektów działań – do zniechęcenia i zaniechania działań w duchu

sprawiedliwości naprawczej (Czajkowska, Wajda, 2021). Efektywne wdrażanie idei sprawiedliwości naprawczej warunkowane jest właściwym jej zrozumieniem, zarówno przez praktyków, jak i badaczy. Zanim poszczególne podmioty rozpoczną wdrażanie klimatu zgodnego z duchem sprawiedliwości naprawczej w szkole, winny zostać właściwie przeszkolone (Hurley, Guckenburg, Persson, Fronius, Petrosino, 2015).

Podstawę identyfikowania oraz efektywnego wdrażania praktyk naprawczych stanowi właściwe definiowanie i rozumienie pojęcia *sprawiedliwości naprawczej*. Nieumiejętność identyfikowania rzeczywiście realizowanych działań z nurtem restoratywnym może generować powielanie nieuświadamianych błędów i – tym samym – obniżanie efektywności wdrażania praktyk restoratywnych.

Niemniej ważnym postulatem w dążeniu do tworzenia kultury naprawczej czy wdrażania praktyk naprawczych w szkołach jest odpowiednia promocja a nawet lobbowanie w środowisku edukacyjnym na rzecz działań restoratywnych. Szczególnie istotną rolę w tym kontekście winny odegrać badania nad efektywnością stosowanych praktyk naprawczych w warunkach polskiej szkoły, które są aktualnie deficytowe, co stwarza szeroką przestrzeń badawczą.

Wrocław jako przykład przestrzeni restoratywnej

Kultura restoratywna w szkole oraz praktyki naprawcze stosowane w szkołach wywodzą się w swoim założeniu z idei sprawiedliwości naprawczej, która coraz częściej przenika do różnych obszarów funkcjonowania miasta – organizowania przestrzeni publicznej, uwzględniającej potrzeby i oczekiwania podmiotów współtworzących dane otoczenie, rozwoju współpracy międzyinstytucjonalnej oraz współpracy w zakresie rozwiązywania i przeciwdziałania konfliktom społecznym. Sprawiedliwość naprawcza przejawia się również we włączającym zaangażowaniu społeczności, jej partycypacji i decyzyjności, zarówno w zakresie organizowania lokalnej społeczności, jak i w obszarach kluczowych dla miasta (Czajkowska, Wajda, 2021).

Wskazane obszary funkcjonowania przestrzeni społecznej w mieście znacząco rozwinęły się w minionych latach m. in. we Wrocławiu, który w listopadzie 2021 roku – jako pierwsze miasto w Polsce i dziesiąte na świecie – dołączył do grona Miast Sprawiedliwości Naprawczej. Na szczególną uwagę zasługują inicjatywy, które w swoich założeniach (zbieżnych z zasadami sprawiedliwości naprawczej) angażują zasoby społeczne, zwiększając partycypację społeczną, a tym samym budując społeczeństwo obywatelskie.

Wrocław, określany miastem mostów oraz miastem spotkań, niejednokrotnie w swojej historii jawił się również jako miejsce dialogu. Miasto o cechach wielokulturowości, ale i otwartości na odmienność, efektywnie reagowało na problemy

pojawiające się w przestrzeni funkcjonowania, generowało potrzebę tworzenia mechanizmów, zarówno o charakterze prewencyjnym, jak i pozwalających łagodzić i rozwiązywać występujące w przestrzeni kryzysy w sposób efektywny. Doświadczenia Wrocławia oparte na (lub sięgające do) dialogu, stanowią podstawę aktualnie realizowanych w mieście działań o charakterze restoratywnym.

Jednym z najprężniej działających podmiotów miejskich implikujących ideę sprawiedliwości naprawczej we Wrocławiu jest Wrocławskie Centrum Rozwoju Społecznego, realizujące programy i projekty z obszaru Edukacji, Integracji, Bezpieczeństwa oraz Współpracy:

– Edukacja jako klucz do integracji obcokrajowców i Polaków, sposób na podnoszenie kompetencji międzykulturowych mieszkańców Wrocławia, a także budowanie wspólnoty opartej na otwartości, wzajemnym szacunku, zrozumieniu i współpracy. Działania realizowane przez WCRS w tym obszarze stanowią: Warsztaty antydyskryminacyjne „Stereotypy – Uprzedzenia – Dyskryminacja"; Projekt „Sztafeta Szkół – Stop Mowie Nienawiści"; Warsztaty z przeciwdziałania cyberprzemocy.
– Ambasadorzy Dialogu to projekt ukierunkowany na podnoszenie kompetencji międzykulturowych nauczycielek/nauczycieli, edukatorek/edukatorów, opiekunek/opiekunów świetlic, bibliotek itp., zainteresowanych tematyką otwartości, przeciwdziałania dyskryminacji, rozwijania atmosfery dialogu w swoim otoczeniu. Ambasador lub Ambasadorka Dialogu pełni rolę reprezentanta/reprezentantki swojej instytucji, ma możliwość wzięcia udziału w cyklicznych spotkaniach i warsztatach organizowanych przez Wrocławskie Centrum Rozwoju Społecznego, podczas których może wymieniać się wiedzą i dobrymi praktykami z innymi Ambasadorkami/Ambasadorami Dialogu.
– Inicjatywa „Przejście Dialogu" stanowi odpowiedź na wyzwanie, jakie stawia dziś miasto: współistnienia przedstawicieli różnych kultur, wyznań i poglądów. Na co dzień żyjemy jednocześnie w wielu (mikro) kulturach, które wpływają na nasze zachowanie i sposób komunikacji. Przejście Dialogu jako miejsce spotkania, zrozumienia siebie nawzajem, wspierające współpracę oraz budowanie dialogu. Przejście Dialogu to inicjatywa miejska i partnerska, tworzona wspólnie z mieszkańcami, samorządem oraz wrocławskimi organizacjami pozarządowymi.
– Dialogopolis, czyli spotkania i wydarzenia odbywające się w przestrzeni miejskiej oraz online. Ich celem jest rozmowa o komunikacji, która nie wyklucza, lecz szanuje wszystkie strony dialogu. Podczas licznych wydarzeń podejmowany jest temat edukacji językowej, czyli tego jak uczyć od najmłodszych lat i tego, jaki ma ona wpływ na komunikację społeczną w dorosłym życiu. To poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: „Czy za pomocą języka możliwe jest stworzenie przestrzeni równości włączającej wszystkie osoby, bez względu na płeć, wiek, narodowość, status społeczny, wyznanie, orientację seksualną?".

– SOR: Spotkanie – Otwartość – Rozmowa. W projekcie edukacyjno-społecznym „SOR: Spotkanie – Otwartość – Rozmowa (rozumienie, rozwiązanie)" powstało neutralne miejsce dla mieszkańców Wrocławia (rodziców, wychowawców i zainteresowanych), w którym mają możliwość otwarcie poruszyć ważne dla nich tematy: zarówno dotyczące relacji międzyludzkich, społecznych, jak i tego, jak radzić sobie w sytuacjach trudnych w środowisku szkolnym i lokalnym. Celem projektu jest wspieranie konstruktywnych rozwiązań w obszarze komunikacji interpersonalnej i społecznej w oparciu o poszukiwanie dostępu do aktualnej wiedzy z zakresu budowania więzi międzyludzkich, postaw prospołecznych, zdrowia psychicznego oraz upowszechniania informacji wielokulturowej. Dzięki zwiększeniu świadomości zainteresowanych podmiotów oraz spopularyzowaniu faktów naukowych, dotyczących dynamicznych zmian i procesów społecznych, możliwe jest zwiększenie postaw dojrzałości, zbiorowej odpowiedzialności i wzajemnej otwartości ważnych grup obywateli miasta.

Działalność Wrocławskiego Centrum Rozwoju Społecznego w przestrzeni miejskiej doskonale uzupełnia działalność organizacji pozarządowych. Jednym z przykładów prężnie działającego i rozwijającego się podmiotu jest Fundacja Dom Pokoju, realizująca swoje aktywności w trzech obszarach: rozwoju lokalnego, mediacji rówieśniczych i transformacji konfliktu. Jej misja skupia się wokół budowania relacji – elementarnego składnika społeczeństwa obywatelskiego. Bez względu na rodzaj podejmowanych działań, swoje metody pracy opiera ona na tworzeniu bezpiecznej przestrzeni do rozmowy, empatii i komunikacji bez przemocy. Osią działań edukacyjnych Fundacji jest program „Mediacji Rówieśniczych i Zarządzania Konfliktem" w szkołach, którego celem jest zmiana systemowa paradygmatu komunikacji w szkołach i nauczenie uczniów, jak rozmową zastąpić agresję. Aspekt edukacyjny to również działania związane z prawami człowieka, edukacją obywatelską i antydyskryminacyjną. Projekty realizowane przez Fundację Dom Pokoju: „Transformacja konfliktu, Pogotowie mediacyjne, Facylitacja dialogu, Architektura relacji, Szkoła – więcej niż budynek". Fundacja Dom Pokoju, poza działaniami restoratywnymi ukierunkowanymi na szeroko pojęte relacje międzyludzkie, dostrzega potrzebę dyskusji nad znaczeniem i rolą aranżacji i projektowania przestrzeni, której błędna aranżacja niejednokrotnie może być źródłem konfliktu. Fundacja skupia swoje działania na tych, dotyczących architektury/przestrzeni i jej wpływie na relacje. Aktualnie są one osadzone w kontekście środowiska szkolnego, w którym akcentuje zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa, także tego w przestrzeni, ponieważ łatwiej wówczas skupić się na relacji i ewentualnie pracować z różnymi trudnościami w niej.

W działania o charakterze restoratywnym w przestrzeni szkolnej wpisują się również projekty wrocławskiej organizacji pozarządowej Kultura Równości. W edukacyjnym projekcie *Johanneum Novum*, wypracowanym przez koalicję organizacji pozarządowych z dorobkiem w problematyce wielokulturowości, organizacja wspiera

dialog międzykulturowy wśród dzieci i młodzieży, życie w zgodzie bez przemocy werbalnej niezależnie od kultury, koloru skóry, orientacji, stanu materialnego rodziny, itd. W ramach projektu prowadzone są warsztaty dla uczniów i uczennic klas VII, VIII i szkół ponadpodstawowych, a także konsultacje dla uczennic, uczniów, grona pedagogicznego i rodziców/opiekunów.

Przestrzeń społeczna i edukacyjna, jako szeroko pojęte środowisko wychowawcze, stanowią obszar nieograniczonych możliwości transferu wiedzy, umiejętności i kompetencji jednostkom funkcjonującym w określonej przestrzeni społecznej. Sprawiedliwość naprawcza wraz ze swoimi zasadami i praktykami nadaje przestrzeniom charakter demokracji deliberatywnej, określanej jako budowanej oddolnie swoistej równowagi demokratycznej, uwzględniającej głosy obywateli (Braithwaite, 2015; Zalewski, 2016) i tym samym doskonale wpisuje się w kształtowanie społeczeństwa obywatelskiego, będącego odpowiedzią na wyzwania współczesnego świata.

W sposób szczególny warto również dostrzec i zaakcentować potrzebę wdrażania i promowania wartości sprawiedliwości naprawczej w przestrzeni szkolnej, jako że warto uczyć jej zasad od najmłodszych lat. Potencjał podmiotów realizujących praktyki restoratywne w szkołach wydaje się obecnie niedoceniony, rozwój i promocja sprawiedliwości naprawczej w tym obszarze winny być działaniami priorytetowymi. Programy i praktyki sprawiedliwości naprawczej, takie jak rozwijanie kompetencji społecznych i emocjonalnych, kręgi proaktywne, komunikacja bez przemocy czy mediacje rówieśnicze (poparte również działaniami o charakterze badawczo-naukowym), stanowią inwestycję w kapitał ludzki przyszłych pokoleń.

Bibliografia

Czajkowska, H., Wajda, J. (2021). *Wrocław as a Restorative City. Report and Recommendations*. Wrocaw: Wrocław Restorative Justice Board.

Davis, F. A. (2019). *The little book of race and restorative justice: Black lives, healing, and US social transformation* [Mała księga o rasie i sprawiedliwości naprawczej: Życie czarnoskórych, uzdrowienie i transformacja społeczna w USA]. New York: Good Books.

European Forum for Restorative Justice (2021). *Manual on Restorative Justice Values and Standards for Practice* [Podręcznik o wartościach i standardach sprawiedliwości naprawczej w praktyce]. Leuven: European Forum for Restorative Justice.

Fundacja Dom Pokoju (2021). *Model pracy ze społecznością różną etnicznie na przykładzie Programu na rzecz Romów i Romni rumuńskich, mieszkańców i mieszkanek Wrocławia* Wrocław: FDP.

Gellin, M. (2019). *Restoratiivinen lähestymistapa ja sovittelu peruskoulukontekstissa : kohti eheyttävän kohtaamisen toimintakulttuuria* [Podejście naprawcze i mediacja w kontekście szkoły podstawowej. W kierunku kultury spójnego spotkania]. PhD dissertation. *Acta electronica Universitatis Lapponiensis,* Rovaniemi: University of Lapland, 266.

Hopkins, B. (2013). *Improving Behaviour with Restorative Approaches: Develop a learning ethos and positive relationships across your school* [Poprawa zachowania poprzez rozwiązania naprawcze: Rozwijanie etosu uczenia się i pozytywnych relacji w Twojej szkole], London: Opti-

mus Education.
Hurley, N. Guckenburg, S., Persson, H, Fronius, T., Petrosino, A. (2015). *What Further Research is Needed on Restorative Justice in Schools?* [Jakie badania są potrzebne w obszarze sprawiedliwości naprawczej w szkołach?]. San Francisco, pobrane 10.09.2021 z: https://jprc.wested.org/wpcontent/uploads/2015/07/RestorativeJusticeFutureResearch.pdf.
Kultura Równości, *Johanneum Nobum*, pobrane 18.09.2021 z: https://kulturarownosci.org/johanneum-novum/.
Matczak, A. (2021). Czym jest miasto sprawiedliwości naprawczej? *Archiwum Kryminologii*, *43 (2)*, 399-427. DOI: 10.7420/AK2021.19.
McCluskey, G. (2010). Restoring the possibility of change? A restorative approach with troubled and troublesome young people, [Naprawczość szansą na zmianę? Podejście restoratywne w pracy z niedostosowaną młodzieżą], *International Journal of School Disaffection*., *7 (1)*, 19-25.
Raport o stanie Gminy Wrocław (2020). Pobrane 3.10.2021 z: https://bip.um.wroc.pl/artykul/836/39990/raporty-o-stanie-miasta.
Rekomendacja Nr 8 CM/Rec (2018) Komitetu Ministrów [Rady Europy] dla państw członkowskich dotyczącej sprawiedliwości naprawczej w sprawach karnych (przyjęta przez Komitet Ministrów 3 października 2018 r. na 1326 posiedzeniu Przedstawicieli Ministrów). Przekład Rekomendacji na język polski: dr Anna Matczak.
Riestenberg, N. (2003). Restorative schools grants final report, January 2002–June 2003: A summary of the grantees' evaluation. [Raport końcowy ze stypendium szkół naprawczych, styczeń 2002–czerwiec 2003: Podsumowanie oceny stypendystów], Roseville, MN: Minnesota Department of Education.
RJS4C (2019). *Restorative Justice: Strategies for Change (RJS4C) (2019-2023)* [Sprawiedliwość Naprawcza: Strategie Zmiany]. Pobrane 29.09.2021 z: https://www.euforumrj.org/en/restorative-justice-strategies-change-rjs4c-2019-2023.
Wrocławskie Centrum Rozwoju Społecznego, *Wrocławska Koncepcja Edukacyjna*. Pobrane 18.09.2021 z: https://wke.wcrs.wroclaw.pl/.
Zalewski, W. (2016). Sprawiedliwość naprawcza – formą demokracji deliberatywnej? *Białostockie Studia Prawnicze*, *21*, 25-35.
Zarządzanie konfliktem i mediacje rówieśnicze, pobrane 4.09.2021 z: https://www.dompokoju.org/mediacje-rowiesnicze-w-szkolach/.
Zarządzenie nr 2073/19 Prezydenta Wrocławia z dnia 21 listopada 2019 r. w sprawie powołania Wrocławskiego Zespołu ds. Sprawiedliwości Naprawczej (b.d.). Pobrane 29.09.2021 z: http://wrosystem.um.wroc.pl/beta_4/webdisk/207479/2073zp19.pdf?fbclid=IwAR1Vy_mIli9FEnodkAxreyYZUecLYDrgkIjOrvHI35LLM5fNLw6lOzhs_Rw.

DOI: 10.34616/wwr.2022.2.095.116

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXVII (2/2022)

nadesłany: 28.01.2022 r. – przyjęty: 31.03.2022 r.

Grzegorz GŁUPCZYK*

Jakość współpracy jako wyznacznik sukcesu działalności profilaktycznej na terenach defaworyzowanych społecznie

The quality of cooperation as a determinant of the success of protective behaviours in socially disadvantaged areas

Abstrakt

Cel. Artykuł ma na celu prezentację wyników badań dotyczących współpracy i współdziałania różnych interesariuszy działalności profilaktycznej podejmowanej w środowiskach defaworyzowanych. Prezentowane wyniki badania stanowią część szerszego projektu badawczego, którego przedmiotem była profilaktyka zachowań ryzykownych młodzieży, analizowana z perspektywy doświadczeń wybranych instytucji i organizacji działających w środowiskach defaworyzowanych społecznie.
Materiały i metody. Wyniki opracowano w oparciu o badania przeprowadzone w nurcie jakościowym, zrealizowane na terenach kilku śląskich dzielnic w trzech miastach, tj. w Katowicach, Rudzie Śląskiej i Rybniku, a proces badawczy oparto o monografię pedagogiczną, w ramach której zastosowano: wywiad indywidualny częściowo skategoryzowany, zogniskowany wywiad grupowy, analizę dokumentów i obserwację.
Wyniki. Prowadzone badania pokazały, że współpraca różnych interesariuszy działalności profilaktycznej na terenach defaworyzowanych społecznie nie jest idealna, co obniża efektywność podejmowanej działalności profilaktycznej.
Wnioski. Potrzeba sieciowania kontaktów, współpracy międzyinstytucjonalnej, budowania sieci wsparcia, ale także rozwoju innych – w domyśle: środowiskowych – form

* **e-mail: grzegorz.glupczyk@us.edu.pl**
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Grażyńskiego 53, 40-126 Katowice, Polska
Institute of Pedagogy, Faculty of Social Sciences, University of Silesia in Katowice, Grazynskiego 53, 40-126 Katowice, Poland
ORCID: 0000-0003-2792-0029

działalności profilaktycznej w obszarach defaworyzowanych społecznie jest bardzo duża. Skuteczność lokalnych sieci wsparcia okazuje się jednak uzależniona od jakości współpracy, a ta wymaga uwagi przy budowaniu dobrych relacji międzyinstytucjonalnych i wzajemnego zrozumienia swojej roli w procesie pomagania rodzinom zamieszkującym tereny defaworyzowane społecznie.

Słowa kluczowe: młodzież, rodzina w kryzysie, profilaktyka społeczna, getto biedy.

Abstract

Aim. The article presents the results of research on the cooperation of institutions and organization of protective activities carried out in disadvantaged environments. The presented research results are part of a research project on the prevention of risky behaviours of young people, analysed from the perspective of the experiences of institutions and organizations operating in socially disadvantaged environments.
Methods. The results were based on qualitative research carried out in Silesian districts in three cities (Katowice, Ruda Śląska, and Rybnik). The research used: individual interviews, focus group interviews, document analysis and observation.
Results. The conducted research shows that the cooperation between organizations and institutions of protective activity in socially disadvantaged areas is not perfect, which reduces its effectiveness.
Conclusion. The need for networking, inter-institutional cooperation, building a support network, but also the development of environmental forms of protective activity in socially disadvantaged areas is very high. The effectiveness of local support networks depends on the quality of cooperation, and this requires attention when building good inter-institutional relations.

Keywords: youth, family in crisis, social protection, poverty ghetto.

Profilaktyka społeczna – zarys teoretyczny

Sukces podejmowanej działalności profilaktycznej uzależniony jest od wielu zmiennych. Poszukiwanie jego wyznaczników wydaje się pozornie łatwą czynnością, sama jednak ich diagnoza i rozpoznanie to tylko część powodzenia. Problemy pojawiają się najczęściej dopiero na etapie ich wdrażania i implementacji w rzeczywistość praktyczną. W sposób szczególny implementacja tychże, lub jej brak, odciska swoje piętno na rodzinach niewydolnych wychowawczo i pozostających w kryzysie, zamieszkujących tereny defaworyzowane społecznie. Przedmiotem moich rozważań w niniejszym artykule stała się więc współpraca różnych podmiotów odpowiedzialnych za podejmowanie i realizację działań profilaktycznych w tych środowiskach. Współpracę tę traktuję jako jeden z koniecznych wyznaczników sukcesu działalności profilaktycznej.

Profilaktyka, jak wskazuje Sławomir Śliwa (2015, s. 18), stwarza człowiekowi przestrzeń do aktywnego uczestnictwa w zdobywaniu doświadczeń pomocnych w ra-

dzeniu sobie z potencjalnie trudnymi sytuacjami. Charakteryzuje się ona – w zależności od obszaru nauki, w ramach którego jest realizowana – specyficznymi metodami i środkami ukierunkowanymi na osiągnięcie konkretnych celów; stąd też możemy mówić np. o profilaktyce medycznej, wychowawczej, środowiskowej czy społecznej. Tę ostatnią traktować należy jako działania zmierzające do zapobiegania zjawiskom o charakterze społecznym, które stoją w opozycji do uznawanych w danej społeczności norm prawnych, moralnych lub etycznych. I to właśnie ten rodzaj profilaktyki interesuje mnie szczególnie, jako że jest to „zbiór świadomych czynności wychowawczych mających wspomagać jednostki w osiąganiu pożądanych – normatywnych – postaw" (Śliwa, 2015, s. 13), który jest jednym z elementów organizowania środowiska wychowawczego. Ma to, jak podkreśla Sylwia Badora (2011, s. 14), znaczenie dla działalności zmierzającej do wytworzenia wartościowych, z wychowawczego punktu widzenia, bodźców. Istotne jest to zarówno dla rodzin, jak i poszczególnych – jej członków.

Rozważania dotyczące współpracy, traktowanej jako wyznacznik sukcesu działalności profilaktycznej, rozpocznę od zdefiniowania samej profilaktyki. Odwołuję się w tym miejscu do słów i definicji w pewnym sensie historycznych. Mają one jednak niezwykle aktualny wydźwięk, akcentując obszary, które nadal wymagają zaangażowania i współpracy nauki oraz praktyki pedagogicznej. Działalność profilaktyczna dla Heleny Radlińskiej (1961, s. 65) była zapobieganiem klęskom społecznym i wykolejeniom jednostek, zaś Ryszard Wroczyński (1974, s. 68) podkreślał, że jest ona „działalnością związaną z neutralizowaniem wpływu czynników powodujących potencjalne zagrożenie". Ważne – z perspektywy podjętego tematu – są słowa Mariana Kalinowskiego (1986, s. 9), który profilaktykę wiązał z usuwaniem przyczyn „wykolejenia społecznego", ale – co ważne zwłaszcza w kontekście współpracy i lokalnych partnerstw – profilaktyka to również reakcja czynników państwowych i społecznych.

Działania prowadzone w ramach profilaktyki mogą dotyczyć zarówno jednostek, jak i grup społecznych czy całych środowisk, w tym również instytucjonalnych. Katarzyna Kowalczewska-Grabowska do odbiorców działań profilaktycznych zaliczyła:

- dzieci, młodzież i młodych dorosłych – osoby uczące się i pracujące, jak również bezrobotne i należące do grup ryzyka,
- dorosłych, w szczególności rodziców, a także osoby marginalizowane lub należące do grup specjalnych (np. ludzie starsi lub bezdomni),
- liderów społecznych – osoby znaczące dla społeczności lokalnej, związane ze środowiskiem instytucjonalnym, takie jak: nauczyciele, pracownicy socjalni czy pracownicy organizacji pozarządowych,
- ogół społeczeństwa jako odbiorców działań mających na celu wypracowanie podstawowych umiejętności społecznego funkcjonowania,
- środki społecznej informacji (Kowalczewska-Grabowska, 2013, s. 74).

Przy ocenie jakości współpracy interesariuszy systemu profilaktyki istotne są również poziomy, na których działania związane z profilaktyką społeczną mogą być realizowane. Joanna Szymańska opisała dwie klasyfikacje najczęściej występujące w literaturze: pierwszą, wprowadzoną w 1957 roku przez Komisję ds. Chronicznych Chorób i obecnie obowiązującą, wprowadzaną systematycznie od 2000 roku (Szymańska, 2012, s. 34). Pierwsza klasyfikacja zakłada istnienie trzech poziomów profilaktyki, w ramach których wyróżniamy: profilaktykę pierwszorzędową, drugorzędową i naturalnie tę trzeciorzędową. Warto podkreślić, że ostatni poziom – na co wskazują Joanna Szymańska i Joanna Zamecka (2002, s. 28) – w kontekście profilaktyki społecznej utożsamiany jest z działaniami resocjalizacyjnymi. Aktualnie obowiązująca klasyfikacja poziomów profilaktyki zaproponowana została natomiast w 1987 roku i od 2003 roku obowiązuje na terenie całych Stanów Zjednoczonych, zaś od 2005 roku podział ten upowszechniany jest również w krajach Unii Europejskiej. Klasyfikacja ta – podobnie jak wcześniejsza – zakłada istnieje trzech poziomów, w ramach których wyróżniamy: profilaktykę uniwersalną, selektywną i wskazującą (Szymańska, 2012, ss. 36–37). Obie klasyfikacje są do siebie podobne, często nawet tę wcześniejszą uważa się za klasyfikację bardziej czytelną. Wprowadzenie nowego podziału pozwoliło jednak na oddzielenie działań profilaktycznych od działań skierowanych do grup wysokiego ryzyka (działania lecznicze, rehabilitacyjne i resocjalizacyjne), które to w niektórych przypadkach (np. źle dobrane działania do grup docelowych) mogły przynosić negatywne skutki. W obecnie obowiązującym podziale usunięta została profilaktyka trzeciorzędowa, a wcześniejsza – drugorzędowa – rozdzielona została na profilaktykę selektywną i wskazującą (Szymańska, 2012, s. 37). Warto podkreślić, że istnieje kilka alternatywnych podziałów działań profilaktycznych (Kowalczewska-Grabowska, 2013, s. 75). Ponadto, co zauważyła Monika Szpringer, profilaktyka może występować w dwóch odmiennych znaczeniach: w znaczeniu szerokim – jako czynności naukowo-badawcze pozwalające tworzyć ogólne prawa czy twierdzenia – i w znaczeniu wąskim, rozumianym jako profilaktyka sensu stricto, czyli działania podejmowane przez osoby wychowujące w pracy bezpośredniej z odbiorcami działań (Szpringer, 2004, s. 64).

W nowoczesnej profilaktyce społecznej realizacja założonych celów odbywać może się w oparciu o różne strategie, stosowane adekwatnie do założonego na każdym poziomie celu działań profilaktycznych. Wśród najczęściej wymienianych i stosowanych strategii są: informacyjne, edukacyjne, interwencyjne oraz związane z działaniami alternatywnymi czy zmniejszaniem szkód – wszystkie zostały już wielokrotnie szeroko omówione (Michel, 2013; Szymańska, 2012). Warto do tych pięciu podstawowych strategii dodać jeszcze strategię zmian środowiskowych, w ramach której identyfikuje się i zmienia czynniki środowiska społecznego będące wysoko skorelowanymi z zachowaniami niepożądanymi, i strategię zmiany przepisów spo-

łecznych odnoszącą się do warstwy legislacyjnej i jej bezpośredniego przełożenia na politykę społeczną, zarówno w wymiarze ogólnokrajowym, jak i lokalnym (Michel, 2004, s. 286). O działaniach profilaktycznych opartych na kreowaniu polityki społecznej wspominał również Krzysztof Ostaszewski, który przedstawił dwie grupy strategii w profilaktyce. Należą do nich: strategie nastawione na jednostkę i strategie ukierunkowane na modyfikację środowiska społecznego (Ostaszewski, 2013, s. 496). Profilaktyka ukierunkowana na modyfikację środowiska społecznego wiąże się z założeniem, że zachowania niepożądane są silnie zależne od struktur społecznych i środowiska. Z tego powodu środek ciężkości przeniesiony jest z człowieka czy rodziny na system organizacji życia społecznego. Istotne są w tym przypadku działania polegające na kreowaniu polityki społecznej (w tym również stanowieniu prawa), poprawie organizacji życia społecznego, koordynacji międzysektorowej i współpracy oraz – co bardzo ważne – zwiększeniu dostępności i rodzajów form leczenia (Ostaszewski, 2013, ss. 498–500).

Wzrost zachowań nieakceptowanych społecznie przez osoby i rodziny zamieszkujące środowiska defaworyzowane przyczynia się do ugruntowania tezy o potrzebie uruchomienia działań profilaktycznych w środowisku otwartym, z uwzględnieniem synergetycznego efektu współpracy pomiędzy różnymi instytucjami pracującymi na rzecz profilaktyki społecznej. Niezależnie czy głównym punktem ich zainteresowania są rodziny w kryzysie, młodzież, czy dzieci. Potrzeba ta, co podkreśla Krystyna Kuberska-Przekwas (2012, s. 177), jest bezdyskusyjna i postulowana od lat przez wiele osób zaangażowanych w tę problematykę. Bronisław Urban wskazuje na małą efektywność działań profilaktycznych i brak w polskich realiach konsekwentnego systemu profilaktycznego. Podkreśla, że w praktyce profilaktycznej podejmuje się wiele przedsięwzięć; stanowią one jednak chwilową reakcję na przykłady zachowań dewiacyjnych, a do tego dokonywane są w izolacji od przedsięwzięć realizowanych przez inne instytucje (Urban, 2004, s. 215). Warto zaznaczyć, że ograniczenia efektywności prowadzonych działań profilaktycznych, jak twierdzi Wiesław Ambrozik, wynikają

> z niedostatecznego powiązania poszczególnych instytucji profilaktyczno-resocjalizacyjnych ze społecznościami lokalnymi, w których one działają […] a także z racji niedostrzegania przez wielu problemów wychowawczych, braku koncepcji zintegrowanego oddziaływania profilaktycznego i resocjalizacyjnego wobec konkretnych społeczności i występujących w nich problemów wychowawczych (Ambrozik, 2010, s. 164).

Sytuacja ta – od czasu, kiedy czołowi polscy profilaktycy zaczęli zwracać na nią uwagę – uległa pewnej poprawie, zauważa się bowiem możliwość tworzenia pewnych spójnych działań i współpracy różnego rodzaju instytucji. Współpraca ta nie jest oceniana jednak jako trwała i efektywna, a jej zauważalną domeną w dalszym ciągu jest

okazjonalność. Taki stan powoduje obniżenie efektywności funkcjonowania systemu wsparcia i pomocy rodzinom w kryzysie, negatywnie wpływa na realizację podstawowych funkcji rodzin – szczególnie tych zamieszkujących tereny defaworyzowane. Ma to swoje odbicie w funkcjonowaniu psychospołecznym dzieci i młodzieży będących członkami tych rodzin. Stąd też celem moich badań stało się rozpoznanie potrzeb, możliwości i ograniczeń w zakresie tworzenia systemowych rozwiązań z zakresu profilaktyki społecznej w środowiskach defaworyzowanych społecznie. Problemem badawczym stało się zaś pytanie o to, w jaki sposób kształtuje się wzajemna relacja podmiotów biorących udział w realizacji zadań z zakresu profilaktyki społecznej na terenie gmin objętych badaniami.

Metodologiczne podstawy badań własnych

Badania własne osadziłem w nurcie jakościowym. Poszukiwałem bowiem bardziej informacji znaczących – dla rozwoju środowiskowych koncepcji profilaktyki – niż danych reprezentatywnych, co stanowi jeden z wyznaczników badań jakościowych (Gromkowska-Melosik, 2011, s. 264). Badania tego typu stanowią atrakcyjną drogę poznania, a także pogłębienia samowiedzy badaczy będących jednocześnie uczestnikami świata społecznego (Ecarius, 2003). Dla mnie, pedagoga-praktyka zajmującego się profilaktyką społeczną, ta druga perspektywa wydaje się szczególnie interesująca. Decyzja o podjęciu badań własnych w tym obszarze miała w moim przypadku podstawę we wnioskach wypływających z własnej aktywności praktycznej i codziennej obserwacji rzeczywistości środowisk defaworyzowanych i mieszkających w nich rodzin niewydolnych wychowawczo.

Prezentowane w niniejszym artykule wyniki stanowią część szerszych badań przeprowadzonych od 2018 do 2020 roku, których przedmiotem była profilaktyka zachowań ryzykownych młodzieży, analizowana z perspektywy doświadczeń wybranych instytucji i organizacji działających w środowiskach defaworyzowanych społecznie. Cel badań głównych stanowiła analiza możliwości i ograniczeń w zakresie tworzenia systemowych rozwiązań z zakresu profilaktyki społecznej, a jednym z problemów badawczych – stanowiący podstawę analizy niniejszego artykułu – było pytanie o wzajemną relację podmiotów biorących udział w realizacji zadań z zakresu profilaktyki społecznej. Uważam, że analiza i ocena jakości współpracy pomiędzy różnymi podmiotami podejmującymi działania z tego zakresu, to ważny krok w kierunku usprawnień systemowych rozwiązań. Same wnioski mają charakter bardzo uniwersalny, a ich wartość praktyczna ma znaczenie zarówno w pracy na rzecz młodzieży, jak i rodzin w kryzysie czy całych społeczności lokalnych.

Badania przeprowadziłem na terenach kilku śląskich dzielnic w trzech miastach, tj. w Katowicach, Rudzie Śląskiej i Rybniku. Teren badań został wybrany w oparciu o dwie przesłanki: na terenie badanej dzielnicy prowadzona jest działalność z zakresu profilaktyki społecznej przez lokalną organizację pozarządową (NGO, organizacja pozarządowa) i teren (dzielnica), na którym prowadzona jest wskazywana działalność, uznaje się za obszar defaworyzowany społecznie. Do oceny drugiego kryterium zastosowałem dane statystyczne dostępne w dokumentach strategicznych i obiegową opinię na temat badanej przestrzeni.

Proces badawczy oparłem o metodę monograficzną (monografię pedagogiczną), w ramach której zastosowałem: wywiad indywidualny częściowo skategoryzowany, zogniskowany wywiad grupowy, analizę dokumentów i obserwację. Wywiady zostały przeprowadzone z pracownikami instytucji i organizacji realizującymi działania z zakresu profilaktyki, a jednym z elementów przeprowadzonych badań była analiza wzajemnej współpracy pomiędzy instytucjami działającymi lokalnie na terenach defaworyzowanych społecznie. Łącznie przeprowadziłem 20 wywiadów indywidualnych, w tym 12 z pracownikami organizacji pozarządowych, 5 z pracownikami instytucji edukacyjnych (szkół podstawowych) i 3 z pracownikami ośrodków pomocy społecznej. Zastosowałem dobór celowy – osoby badane realizowały swoje obowiązki zawodowe w objętych badaniami dzielnicach defaworyzowanych. Wśród grupy badawczej 8 respondentów cechowało się doświadczeniem przekraczającym 15 lat, 5 miało doświadczenie mieszczące się w przedziale od 10 do 15 lat, 6 w przedziale od 5 do 10 lat i tylko jeden poniżej 5 lat. Większość badanych (12 osób) pracuje na stanowiskach merytorycznych, 8 zarządza instytucjami/organizacjami lub ich częścią, łącząc najczęściej zarządzanie z podejmowaną działalnością merytoryczną. W grupie badawczej dominują kobiety, badanych mężczyzn było tylko 4. Wszyscy mają wykształcenie wyższe, a wśród osób badanych dominują absolwenci kierunków pedagogicznych. Zrealizowałem 3 wywiady grupowe, każdy z nich trał ok. 1,5 godziny. W grupie fokusowej znajdowali się m.in.: przedstawiciele ośrodków pomocy społecznej, kuratorzy sądowi, pedagodzy szkolni, wychowawcy placówek wsparcia dziennego i funkcjonariusze policji. Przeprowadzone badania uwzględniały również analizę dokumentów, które miały (lub powinny mieć) związek z realizowanym działaniami z zakresu profilaktyki społecznej oraz obserwację uczestniczącą.

Przedstawione w artykule wyniki badań stanowią wycinek większej całości i skupiają się na współpracy i współdziałaniu podmiotów zaangażowanych w działalność profilaktyczną na terenach defaworyzowanych społecznie. Jestem przekonany, że analiza tej części może okazać się pomocna przy usprawnianiu działań czy rozwiązań profilaktycznych podejmowanych w szczególności na rzecz rodzin niewydolnych wychowawczo i rodzin w kryzysie.

Jakość współpracy jako wyznacznik sukcesu działalności profilaktycznej

Współpraca instytucji oraz organizacji zaangażowanych w pracę na rzecz środowisk defaworyzowanych i synergia ich działań wydają się konieczne do usprawniania systemowych rozwiązań. I to zarówno w kontekście budowania skutecznych oddziaływań na rzecz rodzin niewydolnych wychowawczo czy pozostających w kryzysie, jak i w zakresie profilaktyki zachowań ryzykownych młodzieży.

Prowadząc badania, skupiłem się na dwóch ważnych aspektach: na zakresie podejmowanych działań przez instytucje samorządowe i organizacje pozarządowe oraz na kwestii ich wzajemnej relacji. Usprawnianie istniejących systemowych rozwiązań w zakresie profilaktyki wymaga wiedzy na temat roli poszczególnych, zaangażowanych w te działania podmiotów, ich wzajemnej relacji, a także analizy dotychczasowej współpracy.

W dokumentach o charakterze strategicznym na poziomie krajowym, takich jak Krajowy Program Przeciwdziałania Ubóstwu i Wykluczeniu Społecznemu (2014) znaleźć można wiele sformułowań wskazujących na potrzebę budownia sytemowych rozwiązań. Rekomendacje i zalecenia tego typu powtarzane są na każdym niższym poziomie: wojewódzkim, subregionalnym czy gminnym. Prowadzone przeze mnie badania pokazały jednak, że problem pojawia się na etapie implementacji wskazywanych rekomendacji. Wydaje się, że potencjalny podmiot – realizator działań profilaktycznych – żyje niejako w dwóch rzeczywistościach: rzeczywistości rekomendowanej i rzeczywistości wyznaczonej przez możliwości podejmowanych działań.

Jednym z elementów prowadzonej analizy była konieczność rozeznania możliwości tworzenia systemowych rozwiązań w obszarze profilaktyki zachowań ryzykownych. Analiza dokumentacji miała ukazać możliwości w tym zakresie. Badane dokumenty nie zawierały jednak szczegółowych zapisów dotyczących tego obszaru. Dominowały tutaj raczej mało konkretne opisy potrzeb tworzenia przestrzeni do współpracy międzysektorowej, sieciowania kontaktów i tworzenia lokalnym partnerstw.

> Rekomendowane jest też ścisłe powiązanie działań programu z pracą na tym obszarze różnych służb, instytucji i specjalistów zaangażowanych w politykę społeczną: pracowników socjalnych, asystentów rodzin, pedagogów, streetworkerów, terapeutów i doradców w obszarze problemów społecznych, specjalistów od spraw uzależnień, systemu przeciwdziałania przemocy domowej itd. Należy dążyć do stworzenia spójnego podsystemu polityki społecznej dla dzielnicy (Kłosowski, 2016, s. 123).

To ciekawy przykład. Rekomendacja ta pojawia się kilkukrotnie w przytaczanym dokumencie. Dla dwóch dzielnic okazuje się niemal identyczna, a elementem rozróżniającym jest tylko nazwa obszaru. W mojej ocenie rekomendacja ta ma niewielką wartość i pasować może do dowolnego obszaru, niezależnie od zdiagnozowanych potrzeb czy problemów. Dotyczy ona powiązania różnych służb i zakłada, że każda z wymienionych istnieje lub działa na wskazanym obszarze, a to nie jest zgodne ze stanem faktycznym. Rekomendacja ta zatem nie została oparta na sensownej diagnozie, a raczej na założeniu, że współpraca i sieciowanie w zasadzie nie zaszkodzi, więc może tylko pomóc. Brakuje tutaj jednak konkretnych rozwiązań i sugestii organizacyjnych – ten wniosek dość często niestety, przy analizach innych fragmentów, powtarza się.

Wydaje się, że warunkiem koniecznym do współpracy i współdziałania jest przestrzeń do rozmowy. Pozwala ona zbudować relację pomiędzy poszczególnymi instytucjami, wymieniać się opiniami i informacjami na temat młodych ludzi czy ich rodzin. Rozmowa wymaga jednak odpowiedniej przestrzeni, a to – jak pokazały prowadzone badania – nie jest organizacyjnie oczywiste. Nie chodzi tutaj o miejsce, a raczej o możliwości i chęć do spotkania. Obecnie spotkania takie, choć są realizowane, nie mają najczęściej uregulowań prawnych – istnieją jednak wyjątki: w tym przypadku do takich należą zespoły interdyscyplinarne w obszarze rozwiązywania problemów związanych z przemocą. W pozostałych wypadkach, tam, gdzie spotkania takie są realizowane, wynikają one z potrzeby i chęci poszczególnych podmiotów zaangażowanych w profilaktykę społeczną i pomoc rodzinom w kryzysie. W dwóch z trzech analizowanych obszarów defaworyzowanych takie działania są nadal realizowane. Sposób funkcjonowania spotkań jest jednak różny, bardzo często uzależniony od lokalnej specyfiki, potrzeb i możliwości czasowych. Warto też nadmienić, że dawniej spotkania takie regulowano ustawowo – placówki wsparcia dziennego były zobowiązane do organizacji cyklicznych zespołów do spraw okresowej oceny zasadności pobytu wychowanka w placówce opiekuńczo-wychowawczej. Po zmianie przepisów obowiązek ten zanikł. Pozytywnym skutkiem tych uregulowań prawnych okazał się obowiązek realizowana opisywanych spotkań, które najczęściej przyjmowały charakter interdyscyplinarny, a w zasadzie interinstytucjonalny. Wskazany został także podmiot odpowiedzialny za ich organizację. Dyskusja o poszczególnych problemach podopiecznych i ich rodzin, prowadzona przez przedstawicieli różnych podmiotów, była pożądana. Problem jednak w tym, że zespoły te, na co wskazywała już sama nazwa, w jakimś zakresie pozostawały odpowiedzialne za analizę „zasadności pobytu". W efekcie w placówkach znajdowały się osoby, których pobyt w nich był uzasadniony, a pozostałe miały ograniczony do nich dostęp. W mojej ocenie działania takie sprzyjały dzieleniu rodzin, społeczności lokalnej i wtórnej gettoizacji. Część placówek wsparcia dziennego – choć ich wychowankowie nie są już tak jednorodni

pod kątem kapitału kulturowego i społecznego rodziców – nadal w potocznej mowie określana jest jako „bidule", dla „bidoków", gdzie „normalne" dzieci, z „normalnych" rodzin nie chodzą. Warto w tym miejscu podkreślić, że określenie „bidule" ma charakter potoczny, a odwołanie do rodzin „normalnych" opiera się na trudnych do opisu kryteriach owej normalności i również stanowi zapożyczenie z mowy potocznej.

Brak uregulowań dotyczących zespołów interdyscyplinarnych sprawia, że decyzja o kontunuowaniu ich działalności lub wprowadzeniu tego typu aktywności ma charakter lokalny i jest bardziej podyktowana rzeczywistymi potrzebami niż ustawowo zdeterminowana.

> Rzeczą, która… z mojej perspektywy… to, co mi by się przydało, to są właśnie takie spotkania. Co kwartał, na przykład. Tak jak były te zespołu interdyscyplinarne. Spotkania ważnych przedstawicieli z dzielnicy, takie interdyscyplinarne, gdzie można by porozmawiać o tym, co należy zrobić w dzielnicy. To ułatwiło by komunikację i przepływ informacji [W14.EDU].

> Powiem tak, bo my tutaj w ogóle w [nazwa dzielnicy] mamy bardzo fajną praktykę, bo my mamy zespół interdyscyplinarny specjalistów ds. pomocy dzieciom i rodzinie. To jest tylko w [nazwa dzielnicy] i na [nazwa dzielnicy], czyli tylko dwie dzielnice z [nazwa miasta]. My się spotykamy raz na dwa miesiące. W skład tego zespołu wchodzą wszyscy psycholodzy i pedagodzy szkół, koordynator dzielnicowych policji, kurator zawodowy, kierownik placówki wsparcia dziennego… [W5.EDU]

W efekcie działania takie podejmowane są oddolnie i realizowane tam, gdzie jest rzeczywista potrzeba. W jednym z przytaczanych przypadków faktycznie realizowane są one na terenach defaworyzowanych społecznie i mają charakter interdyscyplinarny, choć nie całościowy. Nie wszystkie organizacje uczestniczą w tych działaniach, każda jednak została zaproszona – to zresztą bardzo ciekawy wątek.

> Pamiętam, że parę lat temu zainicjowaliśmy takie spotkania z MOPSem, gdzie spotykaliśmy się, żeby w ogóle raz na jakiś czas omawiać rodziny – wszystkie rodziny, które mamy tutaj w [nazwa dzielnicy]. Te spotkania… W trakcie jednego omawialiśmy 3–4 rodziny, ale te spotkania trwały 4 lub 5 godzin i to był w ogóle jakiś dramat, tzn. fajnie było omówić… omówić plan postępowania itp., natomiast wydaje mi się, że bardziej zasadne jest – kiedy już tych spotkań nie mamy, one umarły śmiercią naturalną, bo okazywało się, że raz w tygodniu były spotkania po 3–4 godziny i już nikt nie mógł poświęcać tyle czasu na nie – ale mam takie poczucie, że teraz, rzeczywiście, to nie są spotkania, żeby coś odfajkować, tylko serio spotykamy się w konkretnym celu, konkretnie planujemy i wydaje mi się, że to jest odpowiednie [W3.NGO].

To ciekawa wypowiedź, wskazuje bowiem na potrzebę dokładnego ustalenia, na jaki temat i w jakim zakresie zespół ma pracować. Zakres tematów do poruszenia w trakcie spotkania, w którym udział bierze zespół specjalistów z różnych instytucji, jest ogromny. Zwłaszcza, jeśli weźmiemy pod uwagę specyfikę obszarów defaworyzowanych społecznie. Ważne zatem staje się ustalenie kompetencji takiej grupy, choćby dlatego, żeby wykluczyć ewentualne dublowanie omawianych spraw z działającymi niezależnie zespołami interdyscyplinarnymi ds. przeciwdziałania przemocy w rodzinie, które powstały jako efekt wprowadzenia zaktualizowanych przepisów ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie.

> Myślę, że to są lata wypracowania. Pierwsze podwaliny pod to robił [nazwisko pracownika]. Potem przyszłam ja i… nawet pamiętam, niedawno nawet to znalazłam… opracowałam procedury współpracy z kuratorami. Z trzy miesiące walczyliśmy… Jak przyszłam do pracy, to z kuratorami byliśmy na dużej niechęci. A teraz to jest taka współpraca, że… Bo, co jest ważne: kultura instytucji. Myślę, że to jest ważne, bo jeśli my dziś zaczniemy budować kulturę współpracy i jeśli każdy z nas będzie miał z tyłu głowy, że ja mam współpracować i dbać o to, że jak dziś będę współpracował, to za trzy lata to dopiero ta współpraca będzie dobra. To kultura w takim znaczeniu… organizacji. Jeśli priorytetem w organizacji jest współpraca, to ona będzie współpracować. Jeśli priorytetem u sąsiadów będzie trzymanie się przepisów, takie stricte, to… oni nie będą współpracować [W10.OPS].

Zrozumienie kultury organizacji zaangażowanych w działania profilaktyczne to bardzo ważny element sukcesu przy próbie analizy współpracy i budowania systemowych rozwiązań w obszarze profilaktyki i wsparcia. Współpraca wymaga równości stron, a równość ta powinna być postrzegana z perspektywy celu, jaki sobie stawiamy w profilaktyce. Jeśli założymy, że celem jest np. minimalizacja wybranych zachowań ryzykownych, to w osiągnięciu tego celu równie ważne są działania szkoły, lokalnej organizacji pozarządowej, kurateli sądowej i policji, wespół z ośrodkiem pomocy społecznej. Współpraca wymaga jednak poszanowania wzajemnej podmiotowości i kultury pracy, a także posiadanych kompetencji. Przede wszystkim jednak chodzi o zrozumienie swojej roli w systemie i szacunek do drugiego człowieka, zarówno tego pozostającego w roli podmiotu oddziaływań, jak i partnera nań oddziałującego.

Często w wypowiedziach respondentów pojawiały się określenia wskazujące na różnicowanie ważności poszczególnych instytucji. Naturalnie w zakresie edukacji to szkoła jest podmiotem najważniejszym, a w przypadku reakcji karnoprawnej słusznie dominuje kuratela i policja. Są to obszary, w których nie ma problemu z przyporządkowaniem instytucji wiodącej. Inaczej jest w profilaktyce społecznej. Za tę działalność odpowiedzialne są wszystkie organizacje, a jednocześnie dla większości

z nich jest to działalność drugoplanowa. Można zatem założyć, że w działalności profilaktycznej wszystkie podmioty są równe. Mundur, legitymacja czy zaszeregowanie urzędowe nie powinny mieć tutaj znaczenia, powinny przeobrazić się one jednak w czynniki chroniące o wysokiej skuteczności, obecne i dostępne w systemie pomocy nie tylko interwencyjnie, lecz stale.

Wydaje się zasadne – przy uwzględnieniu systemowego rozumienia zagadnienia – istnienie jednego zespołu skupiającego się na funkcjonowaniu rodziny, którego kompetencją czy zadaniem byłaby również analiza podejmowanych lub inicjowanie nowych działań profilaktycznych. Tego brakuje. Prowadzone przeze mnie badania pokazały, że działania profilaktyczne w środowiskach defaworyzowanych społecznie, realizowane są najczęściej incydentalnie i w oderwaniu od innych instytucji, co w naturalny sposób jest skorelowane z ich skutecznością. Pomoc w sytuacjach kryzysowych, zwłaszcza dziecku, rodzi natychmiastowe reakcje (choć częstokroć nieadekwatne!), profilaktyka natomiast to działalność przez wielu traktowana jako drugoplanowa. Warto podkreślić, że pytania dotyczące współpracy instytucji w zakresie profilaktyki najczęściej kończyły się odpowiedzią negatywną.

Obserwując funkcjonowanie systemu profilaktyki, zauważyć można, że brakuje instytucji, która byłaby głównym realizatorem działalności profilaktycznej. Obszar ten traktowany jest przez wielu jako drugoplanowy: szkoła głównie uczy, a dopiero później wychowuje. Policja ma dużo innych obowiązków. Nie odmawia, w przypadku pogadanki czy wizyty w przedszkolu, ale struktura tej instytucji sprawia, że układ priorytetów jest całkowicie inny. Co zresztą podkreślają sami jej przedstawiciele, zauważając, że ich główne działania są przysłonięte problemami całej instytucji: niedofinansowaniem, brakiem obsadzonych wakatów, nadmiarem obowiązków – to wszystko utrudnia skupienie się na realizacji obowiązków, które w przypadku wybranych stanowisk wydawałyby się podstawowe czy priorytetowe.

> Generalnie ja chciałem tylko zaznaczyć, że ta moja praca, jako dzielnicowego, to niestety profilaktyka trochę pewnie też, ale to jest, może nie na szarym końcu, ale jesteśmy zasypani całą masą innej roboty, która odciąga nas od takiej faktycznej pracy dzielnicowego, od tego kontaktu z ludźmi. No niestety tak to wygląda [F23.KMP].

> Jak zaczęłam pracę, to pojawiał się tu u nas jeden dzielnicowy policjant, chyba ten do spraw nieletnich, ale to tak jak mówię – tylko na początku, a później to się jakoś tak zatarło. Mimo tego, że myśmy chciały ten kontakt utrzymywać. Pierwszy dzielnicowy miał niezły kontakt z młodzieżą, on się pojawiał dosyć często. Później pojawił się jeszcze jeden, ale kontakt był słabszy i bardziej służbowy. Na przestrzeni tych kilku lat, to pamiętam raptem kilka wizyt tego drugiego [W12.NGO].

Kto zatem zajmuje się profilaktyką społeczną? Każda instytucja po trosze, ale żadna nie ma poczucia, że jest tą wiodącą. Żadna też nie czuje się odpowiedzialna za ten obszar.

> Nie ma takiej instytucji, która czułaby, że ma taką rolę, i myślę sobie, że nie ma też instytucji, która miałaby tak szeroki wachlarz różnych możliwości. Myślę sobie, że dużym integracyjnym takim źródłem różnych działań… Bo my tu przez lata wypracowaliśmy sobie z Miejskim Ośrodkiem Pomocy Społecznej coś, co oni nazywają teraz zespołami interdyscyplinarnymi, ale kiedyś tego nigdy nie było. Jak my zaczynaliśmy tu pracę, to się zdarzało, że w rodzinie było pięć osób i każdy tę rodzinę szarpał w różną stronę i właściwie manipulowała ta rodzina tymi różnymi pracownikami, bo się zdarzało, że był pracownik socjalny, my, kurator, ktoś tam jeszcze przychodził. Bardzo dbamy o to, gdy jest tak dużo służb w rodzinie, żeby usiąść razem i to przedyskutować, co mu robimy z tą rodziną [W4.NGO].

Cytowana wypowiedź jest, moim zdaniem, kluczowa. Po pierwsze, dlatego że wyraźnie odsłania brak instytucji, która czułaby się głównym realizatorem działań profilaktycznych w badanych obszarach defaworyzowanych – a można z pewnym prawdopodobieństwem założyć, że na terenie innych obszarów/dzielnic czy miast jest podobnie. Po drugie, pokazuje głębokie zrozumienie problemu, bowiem osoba badana stwierdza, że nie ma instytucji, która miałaby tak szeroki wachlarz różnych możliwości. To jest ważne, bo profilaktyka to nie tylko rozmowa o zagrożeniach – to również tworzenie alternatyw, dostęp do wyspecjalizowanej pomocy specjalistycznej, praca ze środowiskiem czy odpowiednia zmiana przepisów. I nie piszę tutaj o nowych rzeczach, a tylko odwołuję się wprost do podstawowych, znanych strategii profilaktycznych. Skuteczna profilaktyka powinna być realizowana jako działalność międzyinstytucjonalna i interdyscyplinarna. To jednak wymaga koordynacji poszczególnych działań, czasu na spotkanie oraz, co najważniejsze, zrozumienia i poszanowania poszczególnych podmiotów i instytucji realizujących takie działania. Te trzy elementy są trudne do osiągnięcia w łącznym współistnieniu.

Kwestie rzeczywistego szacunku do własnej i innych podmiotowości, poszanowania kultury pracy i skupienia się na człowieku zaznaczył jeden z przedstawicieli badanej organizacji pozarządowej. Wskazał on bowiem na problem budowania „współpracy" oparty o swoistą podległość organom nadzoru, który, w niektórych wypadkach, istnieje nie po to, aby wspierać pozytywne inicjatywy, lecz po to, żeby karać za każde – nawet najmniejsze – odstąpienie od zapisów podpisanych umów.

> Taka próba wchłonięcia nas przez system, tak naprawdę próba doprowadzenia nas do sytuacji, w której partnerstwo jest pojmowane dość specyficznie, bo przecież mówi się… podkreśla się ciągle, że powinno się działać w partnerskie dwu-, trzysektorowym i tak dalej… Tylko że instytucje samorządowe, instytucje państwowe, niezależnie od szczebla, dość specyficznie pojmują partnerstwo. Partnerstwo rozumieją: działacie na naszych zasadach, a nasze zasady są skrajnie sformalizowane, system kontroli jest przerostem formy nad treścią… Więc mówię: bardzo specyficznie pojmowane partnerstwo. […] Jesteśmy partnerem […], a tenże nasz partner traktuje nas nie tyle protekcjonalnie – ale traktuje nas jako jednostkę wchłoniętą przez system, mającą wykonywać polecenia w sposób absolutnie bezmyślny, bezrefleksyjny i najlepiej na wczoraj. Więc oprócz tego ryzyka finansowego i niezbyt zdrowego systemu dotacyjnego, to właśnie ten, nawet nie paternalizm – bo paternalizm zakłada jednak, że ktoś patrzy na nas z ojcowską troską – ale protekcjonalizm… I tutaj coś jest nie tak, bo dla mnie partnerstwo to jest poszanowanie również pewnej kultury pracy czy kultury organizacyjnej, którą każdy z partnerów ma i w której funkcjonuje. A tu nie, tu jest – nawet nie próba – a narzucanie swoistej kultury pracy urzędu [W1.NGO].

Relacje organizacji pozarządowych z podmiotami dotującymi – bo taką rolę najczęściej przyjmują jednostki samorządu terytorialnego – są skomplikowane właśnie z powodów finansowych. Z jednej strony rygor towarzyszący wydawaniu pieniędzy publicznych powinien być zrozumiały, z drugiej w tej relacji gubi się człowiek – jako główny podmiot oddziaływania.

> Miasto to mogłoby… bo miasto to by mogło po prostu nie narzucać różnych rzeczy – o tak! Ja mam niestety takie doświadczenia, że w kontaktach z miastem pojawiają się… są narzucane różne ograniczenia. Ta ustawa, umowa z nimi, jednak powoduje to, że ja nie mogłam mieć dziewczynki z [nazwa innego miasta], pomimo że 5 lat chodziła do nas, a była… bardzo potrzebowała pomocy… ale nie mogliśmy jej mieć na zajęciach i musieliśmy oddawać za nią pieniądze. Nie możemy mieć trzeciego wychowawcy, bo ustawa przewiduje, że na 15 dzieci wystarczy jeden wychowawca, więc na grupie powinniśmy mieć 1,5 etatu, a nie 2… co w ogóle wyklucza pracę taką bardziej indywidualną, żeby zająć się tym dzieckiem tak na co dzień. Ja jestem, wiem, negatywnie nastawiona, ale takie mam doświadczenia [W3.NGO].

To negatywne nastawienie u – najczęściej, choć nie tylko – przedstawicieli organizacji pozarządowych do innych instytucji swoje podstawy znajduje właśnie w sposobie traktowania siebie nawzajem. Budowanie systemowych rozwiązań i współpraca przy realizacji działań profilaktycznych lub pomocowych wymagają partnerskich re-

lacji, a te często są trudne do wprowadzenia. Co jest ze szkodą dla ludzi – odbiorców tego wsparcia.

> Instytucje państwowe, samorządowe czy te oficjalne przepisy kojarzą mi się z taką sytuacją… tak działa polskie prawo – jak w filmie Barei – pamiętasz słynnego Misia, gdzie policjanci stawiają domy z kartonu, żeby łapać kierowców na przekroczeniu prędkości w terenie zabudowanym i ten słynny tekst: „a gdyby tędy przechodziła Wasza matka… tylko mi nie mówcie, że nie macie matki"… Na tej zasadzie są budowane przepisy, a gdyby… rozpatrujemy tak… Ten najbardziej krańcowy przypadek, budujemy przepisy z punktu widzenia takiego, w którym zakładamy na wejściu, że człowiek z natury swojej jest zły. I w ten sposób funkcjonują jednostki samorządu, jednostki państwowe. Człowiek z natury swojej jest zły, nawet jeżeli powstaje podmiot, który ma się tym człowiekiem zajmować, ma mu pomagać, to on generalnie podchodzi do tego człowieka podejrzliwie, bo ten, kto przychodzi po tę pomoc, na pewno chce mnie wyciurlać. Na pewno chce coś wyłudzić, oszukać itd. Więc nie zaczynam od kroku „pomagam", tylko „sprawdzam". A jeśli mi się nie chce sprawdzać, to zasłaniam się przepisami, które są tak skonstruowane, że może mi się nie chcieć sprawdzać [W1.NGO].

W trakcie badań zaobserwowałem pewną prawidłowość: negatywnie oceniana była ta współpraca, która zakładała relację wzajemnej zależności pomiędzy poszczególnymi podmiotami. Instytucje na podobnym poziomie, co do zasady, wzajemną współpracę oceniały raczej dobrze, czego dowodzi opis współpracy jednej z badanych organizacji pozarządowej i szkoły.

> Myślę, że tak. To znaczy – to też zależy, z jaką szkołą, bo tutaj jest […], czyli szkoła, z którą od samego początku jest dobry kontakt – tutaj jest taka bardzo partnerska relacja. Dużo jednak zależy od tego, kto chodzi do kogo, jacy nauczyciele itp. Ogólnie jednak jest tak, że jak wiedzą, że ktoś jest od nas, to możemy porozmawiać, możemy się umówić na coś, wynegocjować coś, czy właśnie kwestie zaliczeń przez dzieci – żeby trochę dostosować je do ich możliwości czy sytuacji. Podobnie jest z gimnazjum… Myślę, że są to bardziej partnerskie relacje. Mam też takie poczucie, że nauczyciele – w większości, bo też nie wszyscy – są bardzo pozytywnie nastawieni, i tacy nastawieni na kontakt i współpracę z nami. Czasem to przechodzi do takich absurdów, że zamiast do rodziców, to dzwonią do nas [W3.NGO].

Ta sama osoba dodała, że nie wszystko jest idealnie. Bywają sytuacje, które zaskakują. To jednak jest kolejny argument pokazujący, że współpraca i przestrzeń do wspólnego spotkania może mieć wpływ na ocenę poszczególnych instytucji i wzajemne zrozumienie. Wiąże się to bowiem często z wspólnymi doświadczeniami.

> Mam takie poczucie, że szkoły nie zauważają różnych problemów, bardziej że nie chcą ich zauważać. Podam przykład, na spotkaniu czy na grupie, mówię, że dziecko ma w szkole takie czy inne problemy, bo wiem to od wychowawczyni, a później do np. sądu przychodzi opinia, że jest wszystko ok [W3.NGO].

Co ciekawe, temat rozbieżności w opiniach, tych deklarowanych i tych ostatecznie złożonych, często był w trakcie badań werbalizowany. Po stronie szkoły pojawiały się argumenty, które z perspektywy celu działalności profilaktycznej w ogóle nie powinny się pojawić. Jednym z takich argumentów był fakt, że jeśli dwóch lub trzech uczniów zostanie interwencyjnie zabezpieczonych i formalnie osoby te przestaną być uczniami, to szkoła będzie musiała dokonać istotnych i niekorzystnych zmian w zespołach klasowych. Argument być może zrozumiały z perspektywy organizacji szkoły, ale czy ważniejszy niż dobro dziecka? Niezależnie jednak od oceny, świadomość tego, co wpływa na poszczególne decyzje, jest jednak niezwykle cenna.

> Właśnie, warto takie różne rzeczy wiedzieć. Kolejna sprawa, i tutaj jest ogromna walka o uczniów, właśnie my chcemy, żeby była negatywna opinia… prawda była napisana – o rodzinie, o tym co się dzieje – i jeśli nie ma takiego wspólnego spotkania wcześniej i nie ustalimy tego, nie wywalimy tych kart na stół, to potem te opinie są z kosmosu. Nieraz my podejmujemy larmo, a pani pedagog pisze, że wszystko jest w porządku, jest wspaniale, jest kontakt z rodzicem, ale co z tego, że ten rodzic jest upośledzony i nic z tego nie rozumie… Ale kontakt jest. Myślę, że to jest bardzo istotne, żeby dbać o tą współpracę ze wszystkimi partnerami, bo w nas jest siła i rzeczywiście te najtrudniejsze rodziny to mamy wszystkie wspólnie omówione. Kosztuje to nas, bo ten czas, musimy się spotkać, ale ja mam takie poczucie, że któraś rodzina z kolei, jak nam już przeleciała, to wszyscy czujemy, że mamy w tym interes. Jeśli wszyscy dajemy sobie zielone światło i wszyscy mówimy: jest naprawdę bardzo źle, nie miejcie skrupułów, bo chodzi o bezpieczeństwo dziecka, to łatwiej zareagować pani w przedszkolu czy szkole. Mówimy tu o skrajnych przypadkach, bardzo trudnych historiach… No i mamy, na przykład, taką sytuację. Wyłamał się nam kurator, który napisał takie brednie w opinii, że… I co, jesteśmy dalej, za przeproszeniem, w bladej dupie, z tą rodziną i teraz tak: co się ma stać, to ja chcę na piśmie, na kolejnym spotkaniu, że ja – bo myśmy już wysłali ileś tam pism – kurator prosi, żebym ja tu trzymała dziecko, które się tutaj nie pojawia, bo wiem, że się tutaj nie pojawia, bo mama jest w stanie upojenia alkoholowego i go tu nie przyprowadzi… No to się to mija z celem. Tylko problem polega na tym, że – ja mówię to tym służbom – to nie my na tym cierpimy, bo my idziemy do swoich domów i jest wszystko ok, tylko to dziecko zostaje w tym bagnie [W4.NGO].

Ten ważny fragment pokazuje pewną istotną prawidłowość. W sytuacji wyłamania się ze wspólnego frontu związanego z oceną konkretnego postępowania czy oceną konkretnej rodziny, przedstawiciela jednej instytucji pojawia się często usztywnienie relacji i zachowań pozostałych, którzy tracą swoistą pewność decyzyjną. Decyzja o wyłamaniu się czy zgłoszeniu zdania przeciwnego może mieć różne podstawy. Może wynikać z niewielkiego doświadczenia konkretnej osoby, być efektem manipulacji rodziny lub podopiecznego czy po prostu strachu przez konsekwencjami pewnych decyzji, czy też poczucia odpowiedzialności za nie. Te wszystkie elementy powinny negatywnie wpływać na ocenę takiego postępowania, bo szkodzą wspólnemu frontowi instytucjonalnemu, a także wpływają na opóźnienie wystąpienia prawidłowej reakcji bądź interwencji w środowisku. Takie wyłamanie ma negatywne konsekwencje i jest niepożądane, ale są sytuacje, w których za uporem jednej osoby stoi jej doświadczenie i właściwa ocena sytuacji. Taka osoba ma moc zmiany niewłaściwej reakcji instytucji lub namówienia ich do konkretnej reakcji, bo, co obserwuję na co dzień, wszystkie instytucje mają tendencję do tworzenia pewnych łuków odruchowych i decyzyjnych opartych na podobieństwach przypadków. W wielu sytuacjach zwiększa to tempo decyzji i jest słuszne, są jednak i takie sytuacje, w których postępowanie odruchowe jest niewłaściwe i krzywdzące. Działalność profilaktyczna i pomocowa to trudny obszar, w którym ciężar decyzyjny, odpowiedzialność za drugiego człowieka i świadomość własnej mocy lub niemocy przyczynia się do wielu negatywnych doświadczeń.

Te negatywne doświadczenia sprawiają, że pojawia się negatywna ocena funkcjonowania całej instytucji i jej roli w podejmowanych działaniach profilaktycznych.

> Szkoła, jak każdy element systemu, działa źle, po prostu. Nie dlatego, że tworzą tę szkołę źli ludzie, tylko dlatego, że system jest od samego początku zwyrodniały. Szkoła jest rozliczana, za co? Nie za to, że, nie wiem, dwójka dzieci przestała palić papierosy, tylko za to, że był zorganizowany konkurs na temat szkodliwości palenia. Szkoła nie jest rozliczana za to, że w ciągu roku żaden z uczniów się nie upił, ale szkoła jest rozliczana za to, czy była gazetka poświęcona szkodliwości picia. To na głowie stoi. To na głowie stoi, bo w tym momencie, na czym się skupia ten nauczyciel, wychowawca czy pedagog? No kurde, na tym, żeby się rozliczyć, organ zarządzający się domaga, no to produkujemy kolejne papiery, organizujemy kolejne pogadanki [W1.NGO].

Powyższa wypowiedź – bardzo krytyczna w stosunku do szkoły – zawiera jednak w sobie cenną ocenę: „system jest od samego początku zwyrodniały". Zaangażowane w działania profilaktyczne instytucje i osoby potrafią, jak się wydaje, właściwie zdiagnozować własne, czy własnych instytucji, potrzeby i ograniczenia. Nie zawsze też potrzeby odnoszą się wprost do słabego finansowania, bo to oczywiście duży problem, ale nie jedyny w systemie profilaktyki społecznej.

Zaangażowanie poszczególnych osób w wykonywaną pracę, szacunek do innych instytucji czy nawet poważne traktowanie siebie nawzajem ma przełożenie na potencjalne działania czy decyzje. Pierwsza z poniższych wypowiedzi została sformułowana przez pracownika organizacji pozarządowej, kolejna przez pracownika instytucji edukacyjnej, z różnych miast. Pomimo tych różnic ocena zaangażowania niektórych służb jest podobna. To naturalnie nie podstawa do wyciągania wniosków o charakterze generalnym, ale obserwacja, która jest cenna przy usprawnianiu działań o charakterze lokalnym.

> Jak tutaj pracuję, to nie zdarzyło mi się, żeby jakiś kurator zadzwonił lub się tutaj pojawił. Mamy dużo dzieciaków, które mają nadzory kuratorskie i nie pojawiają się u nas… Są zresztą tutaj przerażające historie rodzin, gdzie nie ma nadzoru, albo że nadzór był zdjęty. A to są rodziny, gdzie było molestowanie, albo gdzie wiadomo, że jest prostytucja i są narkotyki, że jest trójka dzieci i są same, a matka jest gdzie indziej i tam nie ma nadzoru. Pomimo naszego monitowania i wysyłanych pism [W13.NGO].

> Kuratorzy to jest jedno wielkie dziadostwo, bo w tej chwili to wygląda tak, że kuratorzy do szkół praktycznie nie chodzą. Jedynie co, to się odbiera… Ci moi starzy zaprzyjaźnieni, to jeszcze dzwonią, a reszta to jest na zasadzie, że stosują pismo do szkoły. I to jest cały kontakt z kuratorami. Z przepisów wynika, że tam na kilka miesięcy, czy nawet raz na miesiąc, powinien być w szkole, ale gdzie tam. W ogóle ich nie ma. To jest na zasadzie, że z sądu przychodzi i jak muszę klepać tam opinię… No to jest dziadostwo, dla mnie żenada [W6.EDU].

Ten sam respondent – pracownik szkoły, co warto nadmienić – negatywnie ocenia również współpracę z Ośrodkiem Pomocy Społecznej.

> No i pomoc społeczna jest jeszcze, ale to też jest obmierzła instytucja. Ci pracownicy socjalni też są różni, jednym się chce, innym się nie chce. Przykład tej dziewczyny w ciąży. Matka jest, jaka jest, ale tam jest pracownik socjalny, asystent rodziny… i… od… już od drugiej klasy kurator zawodowy i społeczny starali się, żeby ją umieścić w placówce opiekuńczej. I muszę panu powiedzieć, że gdzieś w grudniu… A w grudniu oświadczyła nam, że jest w ciąży. A ten proces, żeby ją umieścić w tej placówce się toczył. I w styczniu pani przyszła do mnie i mówi, że pan kurator zawodowy jej powiedział, że w poniedziałek przyśle samochód i ona trafi – w tej ciąży – do domu dziecka. A ja szok! Pytam, dlaczego teraz pani przychodzi z tym, a ona mówi, że to pomoc społeczna jej przysłała, jakimś takim zwykłym listem, a tutaj jak przysyłają listy, jak zwracają się o opinie, to przysyłają listy za potwierdzeniem odbioru. A ten wniosek o umieszczeniu został wysłany listem zwykłym. Ja oczywiście odkręciłam to, zadzwoniłam

> do kuratora zawodowego, którego znałam kilka lat – na szczęście – bo dla mnie to idiotyzm był w ogóle. Ta dziewczyna w ciąży, tu chodziło o to, żeby szkołę skończyła. I stres… Dziewczyna powiedziała, że ucieknie. Ja też pani pracownik powiedziałam, bo ona wiedziała o wiele wcześniej, bo sąd ją poinformował, a ona nie podjęła żadnego kroku, żeby coś zrobić. Ja jej mówię, że przyzwoitość nakazuje, żeby do mnie zadzwonić, bo skoro dzwoni pani z pierdołami, jak tutaj funkcjonują ci uczniowie, a tu… A potem było… „dobrze, że ona jednak nie trafiła do tej placówki", a gdyby nie ja, to ona by tam trafiła. A pani z opieki to… To pic na wodę, te spotkania tych zespołów interdyscyplinarnych, niebieskich kart. Pic na wodę fotomontaż. Za tym nic nie idzie [W6.EDU].

Jest to kolejna mocna wypowiedź pokazująca, że bardzo często w podejmowanych działaniach – niezależne czy to profilaktycznych, wychowawczych czy interwencyjnych – gubi się podmiot tych oddziaływań. Liczą się dokumenty, tłumaczymy się zbyt dużą liczbą obowiązków czy nieczułym systemem. Dużo w tych wypowiedziach prawdy, w prowadzonych przeze mnie obserwacjach i codziennej aktywności zawodowej widzę podobne mankamenty. Rzecz jednak w tym, że wyciągnięcie wniosków i wprowadzenie w życie zmian jest niezwykle trudne. Nawet jeśli chodzi o kwestie finansowe, potencjalnie najtrudniejsze do rozwiązania, to i tutaj wydaje się, że pewne nawet niewielkie zmiany mogłyby znacząco poprawić funkcjonowanie całego systemu. I nie rzecz w tym, żeby doinwestowywać system profilaktyki, choć pewnie nie byłaby to zła decyzja. W niektórych przypadkach wystarczy, choćby w oparciu o prostą ewaluację, zmienić pewne decyzje (w tym decyzje finansowe) i przyczynić się tym samym do usprawnienia całego systemu.

> Czasami – wie pan co – mam wrażenie, że tak dużo się marnuje tych pieniędzy. Najbardziej obmierzłą instytucją, jeśli chodzi o działania profilaktyczne, z całym szacunkiem, są sanepidy. To jest wywalanie kupy pieniędzy na ulotki, a kobiety tylko: „Proszę odebrać ulotki", a te ulotki to jakieś takie kretyńskie, a oczywiście, jak odbieramy ulotki, to musimy napisać sprawozdanie [W6.EDU].

Należałoby zadać pytanie: po co podejmujemy działania profilaktyczne? Jeśli dla samych działań, to marnowanie środków finansowych nie powinno przeszkadzać. Jeśli jednak działania podejmujemy, bo mamy cel i wierzymy w możliwość jego osiągnięcia, to powinniśmy się wykazać gotowością do ewaluacji, wyciągnięcia wniosków i wprowadzenia zmian. Również do przesunięć finansowych, żeby wzmocnić to, co działa, a osłabić to, co działać nie chce. To, jak się wydaje, najlepsza droga do poprawy systemu profilaktyki społecznej na obszarach defaworyzowanych społecznie.

Zadając pytanie o to, jak kształtuje się wzajemna relacja i współpraca podmiotów biorących udział w realizacji zadań z zakresu profilaktyki społecznej, trzeba

zdać sobie sprawę z faktu, że relacja ta ma charakter wielostopniowy, co utrudnia jej jednoznaczną ocenę. Prowadzone badania pokazały, że wiele osób chwali i ceni sobie współpracę między różnymi podmiotami. Pojawiały się jednak głosy negatywne, piętnujące, które – pomimo mocnego brzmienia – są cenne dla oceny jakości współpracy. Wzajemna relacja podmiotów biorących udział w działaniach z zakresu profilaktyki społecznej zdeterminowana jest, jak się wydaje, przez dwie grupy czynników: czynniki prawne i międzyludzkie. Pierwsze to te, które determinują wzajemną relację. Należą do nich przepisy na poziomie ustaw i prawa miejscowego. Poszczególni realizatorzy mają niewielką możliwość wpływu na przepisy krajowe. Mają jednak wpływ na prawo lokalne, a to duży i bardzo często niewykorzystany potencjał. Współpraca w profilaktyce to zarówno to, co możemy, w sensie prawnym, jak również to, co chcemy. A to już obszar relacji międzyludzkich. Wzajemna relacja podmiotów biorących udział w realizacji zadań w obszarze profilaktyki społecznej opiera się zatem na czynnikach prawnych i międzyludzkich. Pierwsze to te, które ją determinują. Drugie natomiast mają za zadanie relację tę pielęgnować.

Podsumowanie

Celem podjętych przeze mnie badań było rozpoznanie potrzeb, możliwości i ograniczeń w zakresie tworzenia systemowych rozwiązań z zakresu profilaktyki społecznej w środowiskach defaworyzowanych. Szczególnie ważna stała się dla mnie analiza współpracy podmiotów samorządowych i pozarządowych w tym zakresie.

W trakcie prowadzonych badań wyraźnie wybrzmiało, że szkoła jako jedyny podmiot działań profilaktycznych to za mało. Szczególnie jeśli przestrzenią zainteresowania są środowiska defaworyzowane społecznie. Stąd potrzeba sieciowania kontaktów, współpracy międzyinstytucjonalnej, budowania sieci wsparcia, ale także rozwoju innych – w domyśle środowiskowych – form działalności profilaktycznej. Odpowiedzią na tego typu potrzebę stają się lokalne systemy profilaktyki, czyli interdyscyplinarne twory skupiające różne instytucje i podmioty skupione na pracy z rodzinami. Jest to rozwiązanie, które tam, gdzie jest realizowane, znacznie poprawiło współpracę, a poprzez to i skuteczność podejmowanych działań.

Obserwując to, w jaki sposób realizowana jest profilaktyka w badanych środowiskach, zauważyć można, że brakuje podmiotu, który byłby głównym realizatorem tej działalności. Obszar ten traktowany jest przez wielu jako drugoplanowy. Mało tego: działania profilaktyczne w środowiskach defaworyzowanych społecznie realizowane są najczęściej incydentalnie i w oderwaniu od innych instytucji, co w naturalny sposób jest skorelowane z ich skutecznością.

Trzeba jednak pamiętać, że budowanie systemowych rozwiązań i współpraca przy realizacji działań profilaktycznych lub pomocowych wymaga partnerskich relacji, a te często nie są łatwe do wprowadzenia. Po stronie ograniczeń znajduje się zbytni formalizm wybranych instytucji, przepisy prawa czy system finansowania, który w niektórych przypadkach uniemożliwia podjęcie niezbędnej interwencji. To są istotne problemy utrudniające współpracę i budowanie rozwiązań systemowych, szczególnie jeśli idea zmian inicjowana jest oddolnie (np. przez organizację pozarządową).

Wydaje się, że dysponujemy wszystkimi niezbędnymi elementami do budowy skutecznego systemu profilaktyki społecznej i środowiskowej. Dysponujemy teorią pedagogiczną i naukowo zweryfikowanymi podstawami działalności profilaktycznej, mamy „świat praktyków", którzy codziennie pracują w tym obszarze, w końcu mamy decydentów mogących kreować przestrzeń styku teorii z praktyką. Przestrzeń niezbędną do tworzenia skutecznych rozwiązań w profilaktyce i wsparcia terenów defaworyzowanych. Potrzeba jednak większego zaangażowania i synergii w łączenie tych trzech przestrzeni. Synergia nauki, praktyki i polityki wydaje się – w realizacji założeń profilaktyki społecznej na obszarach defaworyzowanych społecznie, ukierunkowanej na rodziny niewydolne wychowawczo i jej członków – jedyną słuszną drogą.

Bibliografia

Ambrozik, W. (2010). Społeczność lokalna jako płaszczyzna funkcjonowania systemu profilaktyczno-resocjalizacyjnego. Resocjalizacja Polska, 1, 157-173.

Badora, S. (2011). Profilaktyka pedagogiczna. W: Z. Bartkowicz, P. Maciaszczyk (red.), Profilaktyka i resocjalizacja (ss. 11-30). Tarnobrzeg: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. prof. Stanisława Tarnowskiego.

Ecarius, J. (2003). Jakościowe metody badań nad socjalizacją w naukach o wychowaniu. W: D. Urbaniak-Zając, J. Piekarski (red.), Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych (ss. 93-110). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Gromkowska-Melosik, A. (2011). Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet: Studium dynamiki dostępu. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Kalinowski, M. (1986). Z praktyki i teorii pracy profilaktycznej w środowisku wychowawczym. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.

Kłosowski, W. (2016). Polityka Społeczna Miasta Rybnika 2023+: Projekt do konsultacji społecznych. Pobrane z: https://old.rybnik.eu/__files/politykaspoecznamiastarybnika2023.pdf.

Kowalczewska-Grabowska, K. (2013). Profesjonalna profilaktyka zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży – cele, zadania, założenia. W: K. Borzucka-Sitkiewicz, K. Kowalczewska-Grabowska (red.), Profilaktyka społeczna: Aspekty teoretyczno-metodyczne (ss. 72-80). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Krajowy Program Przeciwdziałania Ubóstwu i Wykluczeniu Społecznemu 2020: Nowy wymiar aktywnej integracji (2014). Warszawa: Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej. Pobrane z: https://www.gov.pl/web/rodzina/bip-krajowy-program-przeciwdzialania-ubostwu-i-wykluczeniu-spolecznemu-2020-nowy-wymiar-aktywnej-integracji.

Kuberska-Przekwas, K. (2012). Profilaktyka, probacja wobec młodzieży w kompleksowym systemie resocjalizacji w środowiskach lokalnych. W: B. Urban, M. Konopczyński (red.), Profilaktyka i probacja w środowisku lokalnym (ss. 171-184). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Michel, M. (2013). Lokalny system profilaktyki społecznej i resocjalizacji nieletnich. Warszawa: Wydawnictwo Pedagogium.

Michel, M. (2004). Profilaktyka w środowisku lokalnym. W: B. Urban (red.), Profilaktyka społeczna i resocjalizacja młodzieży: Skrypt dla studentów pedagogiki resocjalizacyjnej (ss. 284-296). Mysłowice: Wydawnictwo Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna.

Ostaszewski, K. (2013). Zapobieganie używaniu substancji psychoaktywnych. W: B. Woynarowska (red.), Edukacja zdrowotna: Podręcznik akademicki (ss. 483-517). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Radlińska, H. (1961). Pedagogika społeczna. Wrocław: Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Szpringer, M. (2004). Profilaktyka społeczna: Rodzina, szkoła, środowisko lokalne. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.

Szymańska, J. (2012). Programy profilaktyczne: Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Szymańska, J., Zamecka, J. (2002). Przegląd koncepcji i poglądów na temat profilaktyki. W: G. Świątkiewicz (red.), Profilaktyka w środowisku lokalnym (ss. 19-32). Warszawa: Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii.

Śliwa, S. (2015). Profilaktyka pedagogiczna. Opole: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji.

Urban, B. (2004). Teoretyczne wyznaczniki systemu profilaktyki społecznej w środowisku lokalnym. W: B. Urban (red.), Profilaktyka społeczna i resocjalizacja młodzieży (ss. 214-227). Mysłowice: Wydawnictwo Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna.

Wroczyński, R. (1974). Pedagogika społeczna. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

DOI: 10.34616/wwr.2022.2.117.130

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXVII (2/2022)

nadesłany: 6.03.2022 r. – przyjęty: 22.07.2022 r.

Jolanta SZEMPRUCH*

Codzienność nauczycieli i uczniów w klasie wielokulturowej

Everyday life of teachers and students in a multicultural classroom

Abstrakt

Cel. Artykuł przedstawia analizę codziennych relacji i wzajemnych oczekiwań dotyczących funkcjonowania nauczyciela i uczniów w warunkach klasy wielokulturowej. Na podstawie omawianej problematyki wielokulturowości i edukacji wielokulturowej autorka poszukuje odpowiedzi na pytania dotyczące przygotowania (się) nauczyciela i klasy na przyjęcie ucznia z innej kultury, możliwości pomocy uczniowi w zaadoptowaniu się do nowych warunków kulturowych i integracji z rówieśnikami oraz sposobów pomocy uczniowi cudzoziemskiemu w osiąganiu sukcesów w szkole.

Materiały i metoda. Przegląd i analiza literatury przedmiotu.

Wnioski. Budowanie korzystnych relacji w klasie wielokulturowej nie jest łatwym zadaniem. Nauczyciel w realizacji edukacji międzykulturowej niejednokrotnie wchodzi w różne role – mediatora, partnera, doradcy i menadżera zasobów ludzkich. Nauczanie w klasie wielokulturowej wymaga od nauczyciela umiejętności uczenia (się) w grupie i uczenia się opartego na współpracy w celu uwzględnienia we wszystkich działaniach dydaktycznych elementów uczenia się wspólnego życia. Nauczyciel powinien przygotować klasę i rodziców na przyjęcie ucznia z innej kultury oraz tak planować i realizować działania edukacyjne, by stworzyć odpowiednie warunki do edukacji wielokulturowej i zapewnić wsparcie oraz pomoc uczniom cudzoziemskim. Warunkiem efektywnej pracy nauczyciela w klasie wielokulturowej jest przygotowanie środowiska społecznego sprzyjającego osiąganiu suk-

* **e-mail: jszempruch@ur.edu.pl**
Instytut Nauk Socjologicznych, Uniwersytet Rzeszowski, al. Rejtana 16c, 35-959 Rzeszów, Polska.
Institute of Sociological Sciences, University of Rzeszów, al. Rejtana 16c, 35-959 Rzeszów, Poland.
ORCID: 0000-0002-3739-3288

cesów również uczniom stanowiącym mniejszość kulturową, świadomość kulturowego ukształtowania samego siebie i otwartość na rzeczywiste poznanie ucznia.

Słowa kluczowe: nauczyciel, uczeń, wielokulturowość, międzykulturowość, kultura, edukacja międzykulturowa/wielokulturowa, indywidualizacja.

Abstract
Aim. The article presents the analysis of everyday relations and mutual expectations concerning the functioning of teachers and students in a multicultural classroom. On the basis of the discussed issues of multiculturalism and multicultural education, the author seeks answers to questions concerning the teacher's and class's preparation for accepting students from different cultures, the possibilities of helping students in adapting to new cultural conditions and integrating with peers, as well as ways of helping a foreign student to achieve success at school.
Materials and methods. Review and analysis of the literature on the subject.
Results. Building beneficial relationships in a multicultural classroom is not an easy task. The teacher often enters different roles in the implementation of intercultural education - mediator, partner, advisor and manager of human resources. Teaching in a multicultural classroom requires the teacher to be skilled in group and collaborative learning in order to incorporate the elements of learning to live together in all teaching activities. The teacher should prepare the class and parents for the reception of a student from another culture and plan and implement educational activities in such a way as to create appropriate conditions for multicultural education and provide support and assistance to foreign students. The condition of effective work of a teacher in a multicultural classroom is to prepare a social environment conducive to the success of students who are also a cultural minority, awareness of cultural shaping of oneself and openness to the real cognition of the student.

Keywords: teacher, student, multiculturalism, interculturalism, culture, intercultural/multicultural education, individualization.

Wprowadzenie

We współczesnych czasach przemian cywilizacyjnych, społeczno-kulturowych i gospodarczych wyraźnie ukazują się ważne rysy świata społecznego, takie jak: chaotyczność, spontaniczność, przypadkowość, fragmentaryzacja, efemeryczność, emocjonalność czy refleksyjność. Nowe zjawiska w obszarze życia społecznego, związane z radykalnymi zmianami społecznymi późnej nowoczesności (Giddens, 1990) i błyskawicznym postępem technologicznym, wpłynęły silnie na sferę życia codziennego, w której pojawiają się najbardziej autentyczne oznaki transformacji nowoczesności. Coraz wyraźniej dostrzegane jest znaczenie sieci wielokierunkowych relacji między jednostkami, traktowanych jako pole jednostkowo-społeczne, które cechują się zmiennością i znajdują się w procesie nieustannego stawania się (Sztompka, 2008, s. 21).

Miejscem, które jawi się jako tygiel heterogenicznych grup społecznych jest szkoła. Jest ona terytorium szczególnym, bo jest

> […] obszarem nieustannej konfrontacji znaczeń, zdarzenia obszarów doświadczenia charakterystycznych praktycznie dla wszystkich, zamieszkujących określony czas i określoną przestrzeń, środowisk społecznych. Konfrontacja wynika tu z prostej współobecności kultur, orientacji i stylów życia; jest jednak także rezultatem zamierzonej interwencji pedagogów w świat znaczeń przez młodzież zastanych, interwencji w już dokonane zaangażowania i w już wypracowane wizje, sensy i ideologie. Dokonana za sprawą masowych środków przekazu implozja kultury w pedagogikę wcale nie podważa sensu owych celowych interwencji; wydaje się wręcz czynić ich przemyślaną obecność szczególnie ważną (Melosik, Szkudlarek, 1998).

Szkoła jest również przestrzenią, w której dokonuje się baumanowska metafora podróży, odnosząca się do koncepcji ponowoczesnej strategii życiowej, którą uosabia postać wędrowca (Bauman, 2000, s. 150; Szewczyk-Kowalczyk, 2008). Życie codzienne szkoły w swej złożoności jest refleksem zastanych struktur, ram kulturowych i podtrzymuje ich reprodukcję, stając się jednocześnie miejscem twórczej modyfikacji i produkcji struktur i kultury.

Rzeczywistość społeczna XXI wieku stanowi wyzwanie dla badaczy, którzy – próbując ją opisać – tworzą pewną wizję owej rzeczywistości. W niniejszym artykule podjęto próbę oglądu warunków tworzących ramy codziennego funkcjonowania nauczycieli i uczniów w procesie kształcenia w klasie wielokulturowej.

Życie codzienne a zdarzenia społeczne w szkole

Kategoria życia codziennego w szkole obejmuje całokształt aktywności wszystkich podmiotów edukacyjnych i nie jest przeciwstawiana życiu odświętnemu ani elitarnemu – jest stosowana w poprzek podziałów klasowych (Sztompka, 2008, ss. 24-25). W jej obrębie lokują się zdarzenia szkolne i prywatne. Życie codzienne jest życiem z innymi, na które składają się zdarzenia powtarzalne, cykliczne, często rytualne, a także spontaniczne. Zlokalizowane jest w przestrzeniach szkolnych, a jego epizody mają ramy czasowe oraz rozmaite konsekwencje.

Elementarnymi składnikami codzienności szkolnej są zdarzenia społeczne, w których występują uczniowie i nauczyciele w charakterze uczestników, wchodzących w interakcje bezpośrednie lub poprzez różne środki komunikacji. Liczba uczestników oraz świadków w otoczeniu zdarzenia może być różna. Doświadczanie zdarzeń w sytuacji życia codziennego szkoły wiąże się z ich osobistym rozumieniem i z udziałem

emocji. Codzienne działania służą reprodukcji i podtrzymywaniu warunków umożliwiających ich realizację w przyszłości (Krajewski, 2009, s. 179). Właściwościami czasowymi zachodzących procesów są: trwanie, tempo, rytm, podział na części o różnym znaczeniu (Sztompka, 2005). Codzienność ma więc wymiar czasowy i przestrzenny. W tym obrębie realizuje się współistnienie różnych grup z otoczeniem oraz pojawiają się aktywności i problemy doświadczane przez ich członków. Ma to znaczenie w podjętych analizach dotyczących klasy wielokulturowej. W tym ujęciu analizy codzienności koncentrują się głównie na sposobie percepcji świata, co pozwala zrozumieć i wyjaśniać działania jednostki oraz jej interakcje z innymi. Percepcja, przeżywanie i doświadczanie codzienności wiążą się z jej wartościowaniem.

Istotnym czynnikiem wyznaczającym treść zdarzeń w szkole jest kontekst społeczny, w którym zachodzą. Kontekst ten wymusza na jednostce przyjmowanie określonego sposobu funkcjonowania z uwzględnieniem relacji z innymi, które są szczególnie złożone w środowisku wielokulturowym.

Edukacja wielokulturowa

Pojęcie wielokulturowości może być rozpatrywane w wąskim bądź szerokim ujęciu. W wąskim sensie oznacza zróżnicowanie kulturowe, natomiast szersze rozumienie odnosi się do praktyk społecznych i politycznych. Wojciech Burszta (1998, s. 152) proponuje analizowanie pojęcia wielokulturowości na poziomach:

– deskryptywnym – wówczas oznacza zjawiska demograficzne związane z wielością i zróżnicowaniem populacji danego społeczeństwa z powodu występowania przedstawicieli różnych kultur;
– ideologicznym – to przyjmowanie wielokulturowości i budowanie na jej podstawie porządku normatywnego;
– politycznym – znajduje urzeczywistnienie, gdy elementy z poziomu ideologicznego realizowane są w działaniach społecznych.

Wielokulturowość i międzykulturowość jako kategorie pojęciowe bywają rozróżniane przez badaczy, bądź też są traktowane jako synonimy. Jerzy Nikitorowicz (1995) podkreśla, że wielokulturowość jest faktem, rzeczywistością, w jakiej funkcjonujemy, natomiast międzykulturowość to zadanie i wyzwanie edukacji, która w tym rozumieniu powinna socjalizować jednostki do bycia „między" różnymi kulturami i systemami wartości.

Namysł nad złożonością współczesnego świata skłania do wniosku, że obecnie dominują różne rodzaje porządku społecznego i zarazem kultury współbycia. J. Nikitorowicz (2016, s. 55) wskazuje na:

– kulturę strachu i lęku przed Innym, która umacnia procesy separatystyczne,
– kulturę postępu i innowacji, promującą wolność, równość i poszanowanie różnorodności,
– kulturę upokorzenia, utraty zaufania, rozgoryczenia, która może stwarzać zaplecze dla terroryzmu.

W wyniku mnogości problemów związanych z zasygnalizowaną złożonością świata rosną oczekiwania kierowane pod adresem edukacji, a szczególnie edukacji wielokulturowej.

Edukację wielokulturową (międzykulturową, transkulturową) można różnie definiować, w zależności od przyjętej definicji wielokulturowości (międzykulturowości, transkulturowości). Najczęściej rozumiana jest jako uczenie się radzenia sobie z kulturowymi różnicami w społeczeństwie, kształtowanie umiejętności rozwiązywania konfliktów, a także promowanie wzajemnego poszanowania, tolerancji, otwartości wobec jednostek i grup odmiennych kulturowo, etnicznie, narodowo czy religijnie, co w praktyce oznacza walkę z wszelkimi formami dyskryminacji. Otwartość rozwiązań, prowokująca do twórczych ujęć edukacji wielokulturowej związana jest z humanistycznym rozumieniem kształcenia człowieka.

W edukacji międzykulturowej ważne jest precyzyjne rozumienie kategorii kultury jako zespołu „cech wyróżniających o charakterze duchowym i materialnym, intelektualnym i afektywnym, które są właściwe społeczeństwu i grupie społecznej" (Wojnar, Piejka, Samoraj, 2008, s. 124). Kultura porównywana jest niekiedy do góry lodowej, której wierzchołek stanowią elementy widoczne, natomiast pod powierzchnią wody (czyli w świadomości człowieka) znajdują się elementy ukryte. Powyżej poziomu wody można zobaczyć niewielki wycinek całości góry lodowej, ale jej ogrom pozostaje niewidoczny na pierwszy rzut oka. Obserwując kulturę jako górę lodową, możemy jedynie odpowiedzieć sobie na pytania: „Co widzę, co oni robią, co się dzieje?" itp. Natomiast, w celu poznania ukrytych informacji trzeba podjąć trud – świadomie i intencjonalnie odkrywać, szukać informacji, sprawdzać, dopytywać. Wynika z tego, że elementy widoczne są jedynie odzwierciedleniem tych niewidocznych.

W psychologii międzykulturowej kulturę określa się jako dynamiczny system, w skład którego – obok wartości – wchodzą także normy, style komunikacji, sposoby zachowań i stosunek do innych narodów (Matsumoto, Juang, 2007). Kultura wywiera znaczący wpływ na środowisko szkolne, a także na funkcjonowanie uczniów wewnątrz klasy, ponieważ różnice kulturowe ujawniają się w różnych obszarach: norm, wartości, stylów komunikacji, zachowań (Szempruch, Blachnik-Gęsiarz, 2018, s. 77).

Pytania (d)o nauczyciela klasy wielokulturowej

W globalizującym się świecie kontakt z odmiennymi kulturami stał się codziennością. Kanony obyczajowe przyswajane przez jednostkę wynikają z norm kulturowych przyjętych przez daną społeczność. Są silne i trwałe. Jeśli jednostka trafia do zbiorowości o innej kulturze, napotyka na wiele barier utrudniających jej funkcjonowanie. Obecnie w polskich szkołach coraz częściej można spotkać uczniów z innej kultury i z doświadczeniem migracyjnym, co obliguje szkołę i nauczycieli do uwzględniania zróżnicowania kulturowego swych wychowanków.

Pojawiają się zatem pytania o to:

– jak nauczyciel przygotowuje się na przyjęcie ucznia z innej kultury i jak przygotowuje do tego klasę;
– w jaki sposób nauczyciel pomaga uczniowi cudzoziemskiemu zaadaptować się do nowych warunków i zintegrować z nowym środowiskiem;
– jakie sposoby umożliwiania osiągania sukcesów dziecku cudzoziemskiemu we wszystkich dziedzinach funkcjonowania szkolnego stosuje nauczyciel.

Szkoła jako podstawowa instytucja edukacyjna ma do wypełnienia w środowisku wielokulturowym szczególną rolę. Trafiają do niej uczniowie z rodzin funkcjonujących w różnych kulturach, z odmiennymi doświadczeniami. W szkole dokonuje się konfrontacja efektów jej kształcenia z doświadczeniami uczniów nabytymi poza szkołą. Jednocześnie efekty kształcenia szkolnego są transmitowane do środowiska i w ten sposób kształtują kulturę tego środowiska (Kowalski, 1986; Domalewski, 2006; Gmerek, 2011; Szempruch, 2021).

W środowisku wielokulturowym działania socjalizacyjne i wychowawcze szkoły nakierowane są między innymi na wychowanie międzykulturowe. Ważną rolę odgrywa nauczyciel, ponieważ jego oddziaływanie sprzyja osiąganiu przez uczniów wyznaczonych celów, a także integracji zespołu klasowego. Jego działania w zakresie edukacji międzykulturowej powinny tworzyć podstawy do kształtowania tożsamości wielowymiarowej oraz uczenia się w bezpośrednich relacjach z reprezentantami różnych kultur.

Pojawienie się w szkole *Innego* z jego kulturą jest szansą na wielostronny rozwój, ale wprowadza również w obszar edukacji międzykulturowej problem indywidualnego i społecznego terytorium kulturowego (Rogalska-Marasińska, 2017, s. 326). Przywołuje więc kwestię granic kulturowych, które ewoluują w wyniku kontaktów z przedstawicielami innych kultur. Komunikacja międzykulturowa prowadząca do poszerzenia wiedzy na swój temat, wyzwalająca chęć wzajemnego porównywania, weryfikowania stereotypów i przełamywania barier staje się ważną drogą do odkrywania *Innych*.

Co dzieje się z dzieckiem-uczniem, gdy zmienia środowisko kulturowe?

W sytuacji, gdy uczniowie przyjeżdżają do innego kraju, wkraczają w nowy system kulturowy – system odmiennych norm, wartości i zachowań. Może to skutkować szeregiem nieporozumień, poczuciem zdezorientowania, stresem i złością. Moment zetknięcia tych dwóch rozbieżnych systemów w ich świadomości oraz towarzyszące mu uczucia i reakcje nazywany jest *szokiem kulturowym*.

Dzieci migrantów i uchodźców zazwyczaj obawiają się kontaktów z nowymi kolegami i nauczycielami w szkole. Nowa sytuacja może niekorzystnie wpływać na ich funkcjonowanie, dlatego ważna jest rola nauczyciela, który powinien przygotować uczniów i ich rodziców na przyjęcie takiego dziecka do klasy. Jego zadaniem jest również zapewnienie uczniowi cudzoziemskiemu wsparcia i ułatwienie zrozumienia niejasnych dla niego norm naszej kultury.

Na trudną sytuację uczniów cudzoziemskich zasadniczy wpływ mają różnorodne czynniki, takie jak m.in: słabe przygotowanie nauczycieli i szkoły do pracy z klasą wielokulturową, bariery językowe ograniczające możliwość porozumiewania się ucznia cudzoziemskiego z rówieśnikami i nauczycielami, różnice między systemami edukacji w Polsce i kraju pochodzenia dziecka, trudności nauczycieli w opracowaniu materiałów edukacyjnych. Częstą przyczyną zakłóceń w porozumiewaniu się ucznia cudzoziemskiego z rówieśnikami i nauczycielem są również: lęk przed odmiennością kulturową (obustronny), odmienność lub niejasność wzajemnych oczekiwań, niski poziom kompetencji społecznych i kulturowych rówieśników, trudności z nawiązaniem kontaktu emocjonalnego, a także niska motywacja do zdobywania wykształcenia. Niekorzystnie na sytuację ucznia z innej kultury wpływa nieprzystosowanie egzaminów do poziomu jego możliwości językowych, status prawny dziecka i rodziców oraz trudności w porozumiewaniu się z rodzicami imigrantami (Szempruch, 2013, ss. 316-317; Szempruch, 2018, ss. 79-80; Białek, 2015, ss. 12-13).

Przygotowanie nauczyciela i klasy na przyjęcie nowego ucznia

Przyjęcie ucznia z innej kultury wymaga przygotowania pozostałych uczniów w klasie oraz samego nauczyciela. Pojawia się wiele nowych niezbędnych działań nauczyciela-wychowawcy, wśród których istotne jest sprawdzenie statusu prawnego dziecka, ustalenie różnic kulturowych kraju pochodzenia, zapoznanie się z systemem edukacji kraju, z którego przyjechał uczeń. Ważnym zadaniem nauczyciela-wychowawcy jest nawiązanie współpracy z pedagogiem i psychologiem szkolnym oraz wypracowania wspólnej strategii oddziaływań z innymi nauczycielami, którzy także będą uczyć w jego klasie.

Jednym z kluczowych elementów jest profesjonalne przygotowanie nauczycieli do edukacji międzykulturowej. Już podczas kształcenia zawodowego powinni oni rozwinąć swoje kompetencje do udzielania profesjonalnej pomocy uczniom z innych kręgów kulturowych w procesie adaptacji kulturowej i integracji społecznej. Istotne są umiejętności nauczycieli dotyczące kształcenia kompetencji psychospołecznych uczniów, wzmacniania postawy wzajemnej akceptacji, szacunku, przełamywania stereotypów, a także przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu.

Istotną umiejętnością, którą każdy nauczyciel powinien posiadać, jest przekładalność teoretycznej wiedzy i postulatów edukacji wielokulturowej na sytuacje praktyczne, realnie mające miejsce w szkole. Ważną rolę w tym procesie pełni stworzenie w szkole odpowiedniej atmosfery i warunków wszechstronnej edukacji i rozwoju dzieci z innych kręgów kulturowych. Wspieranie uczniów odbywa się wówczas równocześnie na kilku płaszczyznach, m.in.:

– pomoc nauczycieli w „odnalezieniu się" w nowym środowisku (m.in. przeciwdziałanie skutkom szoku kulturowego);
– nauka języka polskiego jako drugiego;
– integracja ze środowiskiem rówieśniczym (w tym. podejmowanie działań zmierzających do przeciwdziałania izolacji ucznia cudzoziemskiego w grupie rówieśniczej);
– wspieranie rodzin uczniów cudzoziemskich (pomoc w funkcjonowaniu w polskiej rzeczywistości).

Na przyjęcie nowego kolegi niezbędne jest również przygotowanie pozostałych uczniów, a także ich rodziców (Fiok, 2013, ss. 2-14). W tym celu warto przeprowadzić lekcje na temat kultury kraju pochodzenia nowego ucznia, pogadanki z uczniami i rodzicami itp. Działania te mają na celu zrozumienie specyfiki funkcjonowania osób odmiennych kulturowo, a także różnic kulturowych i odmienności doświadczeń życiowych. Ich indywidualne doświadczenia generują odmienne modele osobowe, systemy wartości, zróżnicowane postawy wobec nauki, nauczyciela i szkoły. Ważne są więc działania nauczyciela nakierowane na rozwijanie kompetencji międzykulturowych uczniów i ich rodziców. Szczególnie ważny jest rozwój wiedzy dotyczący różnorodności kulturowej i jej skutków dla komunikacji, a także umiejętności komunikacji i otwartości kulturowej (Szempruch, 2013, s. 317).

Edukacja wielokulturowa wymaga stworzenia i promowania pożądanego społecznie modelu przygotowania nauczyciela, efektywnie realizującego wielokulturowe programy nauczania. Na jej wizję wpływa złożoność wyzwań wynikających z coraz bardziej kulturowo spluralizowanego społeczeństwa.

Działania edukacyjne w szkole – wyzwalające pozytywne nastawienia do różnorodności oraz rozumiane jako kształtowanie tolerancji i otwartości wobec szero-

ko pojmowanej inności – wiążą się z koniecznością dokonywania przez nauczyciela wyborów, które dotyczą m.in. procesu planowania, rozwiązywania konfliktów, negocjacji, relacji interpersonalnych. Obcowanie nauczyciela z różnorodnością wzbogaca i doskonali jego warsztat pracy oraz ułatwia autorefleksję, która na poziomie klasy szkolnej oznacza koncentrację na uczniu, jego potrzebach i predyspozycjach.

Organizacja edukacji międzykulturowej

Nauczanie międzykulturowe jest procesem wzajemnego uczenia się o sobie i od siebie, ma na celu rozwinięcie zdolności postępowania w kontekście międzykulturowym. Jego przedmiotem jest własna i obca kultura oraz działania podlegające ich wpływom. Podstawą jest dialog przedstawicieli różnych kultur, ponieważ to właśnie wspólne doświadczenia skłaniają do postawienia pytania o własną kulturę, wymagają konfrontacji i zajęcia stanowiska.

Edukacja międzykulturowa prowadzi do rozwijania umiejętności zrozumienia innych ludzi i doceniania współzależności z poszanowaniem pluralizmu, pokoju i różnorodności kulturowej. Jest ona procesem wielostronnym, podczas którego nie wystarcza sam kontakt z przedstawicielami różnych kultur, ale konieczne jest wsparcie i pomoc, których zadaniem jest stworzenie odpowiednich warunków.

Nauczanie w klasie wielokulturowej wymaga dostosowania treści i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej do potrzeb uczniów oraz stworzenia w szkole środowiska przyjaznego uczniom odmiennym kulturowo. Metody kształcenia, uwzględniając możliwości oddziaływania w płaszczyznach: poznania, emocji, działania, powinny odwoływać się do podstawowych wartości, takich jak godność, sprawiedliwość, solidarność. Ich trafny dobór i odpowiedzialne stosowanie sprzyjają kształtowaniu umiejętności krytycznego myślenia, świadomego i celowego podejmowania decyzji oraz praktycznego wykorzystania wiedzy. Obok metod klasycznych, takich jak: podające (wykłady, pogadanki i dyskusje dotyczące problematyki wielokulturowości), eksponujące (wystawy, koncerty, literatura, film, teatr obcojęzyczny) i poszukujące (np. metoda projektów), w edukacji międzykulturowej stosuje się również metody specyficzne. Można do nich zaliczyć metody:

- poszukiwania wiedzy o *Innych*;
- poszukiwania wspólnych korzeni (metody: chronologiczna, kręgów, szlaków kulturowych, mapy kontaktów);
- poszukiwania rozwiązań (analiza tekstu, róża wiatrów, mandale);
- pracy ze stereotypami (identyfikowanie, przełamywanie, zapobieganie stereotypom);

– rozwiązywania problemów (drzewko decyzyjne, tabela decyzyjna, ścieżka decyzyjna, debata, negocjacje, mapy konfliktów), a także
– spotkania i wymiany młodzieży oraz metody budowania scenariuszy współpracy.

Wybór metod kształcenia uwzględniający różnorodność zakłada indywidualizację nauczania i wychowania. Termin *indywidualizacja* tradycyjnie rozumiany jest jako uwzględnianie w systemie dydaktyczno-wychowawczym różnic indywidualnych między uczniami oraz stosowanie zabiegów pedagogicznych sprzyjających maksymalnemu rozwojowi osobowości uczących się, przy uwzględnieniu tych różnic (Lewowicki, 1977).

Istotą indywidualizacji w nauczaniu jest rozpoznanie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia, uwzględnienie jego możliwości oraz stworzenie mu odpowiednich warunków do osiągania wyznaczanych celów. Ważnym atrybutem indywidualizacji stało się założenie, że różnorodność zespołu klasowego oraz inność każdego ucznia wzbogacają i rozwijają zespół.

Ponieważ celem indywidualizacji jest uwzględnienie możliwości psychofizycznych i edukacyjnych ucznia przejawiającego trudności, powinna być ona prowadzona m.in. z uczniami, którzy mają trudności adaptacyjne na skutek różnic kulturowych. Niejednokrotnie przynależność do mniejszości narodowej lub etnicznej wiąże się ze słabą znajomością języka polskiego. Wobec takich uczniów zaleca się wiele rozmaitych form postępowania, takich jak: dostrzeganie i poszanowanie różnic, tłumaczenie kontekstu kulturowego i poleceń, zadawanie mniejszej opisowej partii materiału jako pracy domowej, korzystanie z dostępnych tłumaczeń podstawowych pojęć, docenianie ucznia nawet za najmniejsze sukcesy i wskazywanie jego mocnych stron. W miarę możliwości korzystne jest wsparcie dodatkowej osoby, jak np. asystenta kulturowego. Takie podejście, a także dostosowanie materiału edukacyjnego do możliwości ucznia pomaga mu w podniesieniu poczucia własnej wartości oraz ułatwia osiąganie szkolnych sukcesów. Dzięki dostosowaniu materiał staje się bardziej zrozumiały dla uczniów reprezentujących inne kultury i uczniów polskich z doświadczeniem migracyjnym.

Nauczyciel – chcąc efektywnie pracować w klasie wielokulturowej – powinien podczas pracy dydaktyczno-wychowawczej uwzględnić kilka warunków, dotyczących jego samego i środowiska społecznego klasy (Kubin, 2010, s. 5):

– Uświadomić sobie, że sam jest kulturowo ukształtowany – kultura nauczyciela jest jednym z podstawowych czynników kształtujących lekcję i wszystko to, co dzieje się w klasie.
– Być otwartym na poznanie każdego ucznia – koncentruje się on na poznaniu zainteresowań uczniów, ich uzdolnień, możliwości psychofizycznych. Diagnozuje trudności w uczeniu się, potrzeby rozwojowe i edukacyjne w kontekście sytuacji bytowej i rodzinnej.

– Zadbać o dobre samopoczucie każdego ucznia w klasie – rolą nauczyciela jest zapoznanie uczniów z odmiennością kolegów, ich zachowaniem i trudnościami w poznawaniu świata oraz udzielenie wskazówek dotyczących tego, jak reagować w konkretnych sytuacjach, np. w obliczu niezrozumiałych zachowań.

Ważnym zadaniem nauczyciela jest określenie oczekiwań i wspieranie uczniów w ich realizacji, zachęcanie uczniów do poznawania odmiennych poglądów oraz prezentowania argumentów broniących własnych poglądów. Edukacji w klasie wielokulturowej sprzyja umożliwienie uczniom zastosowania w praktyce pojęć i zasad, których uczą się w szkole oraz uwrażliwianie na odmienność kulturową.

Istotną płaszczyzną działań nauczyciela jest dbanie o jakość wzajemnych relacji z uczniami i ich rodzicami. Warto podjąć wysiłek, aby te relacje przebiegały w atmosferze wzajemnej akceptacji, zrozumienia, radości i poczucia własnego rozwoju doświadczanego przez wszystkich uczestników procesu edukacji. Prowadzi to do zaistnienia w klasie wspólnoty emocjonalnej, duchowej i intelektualnej. Wówczas klasa wielokulturowa może stać się przestrzenią tworzenia kultury. Warunkiem jest jednak życzliwe współbycie w niej uczniów z rówieśnikami, nauczycielami i rodzicami oraz integracja oddziaływań dydaktyczno- wychowawczych. Tworząc przestrzenie interpersonalne powinni oni obdarowywać się wzajemnie wrażliwością, nowymi pomysłami i radością współbycia. Doskonalenie kultury współbycia i współdziałania, ze szczególnym uwzględnieniem indywidualizacji oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych, jest sposobem uczenia się wspólnego życia, dostarczania wszystkim poczucia wolności i użyteczności, ważnego w kształtowaniu charakteru i wprowadzaniu w tajemnicę sztuki bycia Człowiekiem.

Jerzy Nikitorowicz podkreśla, że edukacji w społeczeństwie wielokulturowym nie można zrozumieć w izolacji od polityki i praktyki szkół oraz w izolacji od społeczeństwa, w którym żyjemy. Powinna ona być pojmowana holistycznie z uwzględnieniem cech szkoły oraz ukazaniem modelowych rozwiązań dla edukacji wielokulturowej i międzykulturowej (Nikitorowicz, 1995, ss. 118-120). Edukacja międzykulturowa prowadzi do ukształtowania kompetencji międzykulturowej wśród uczniów i rodziców, która z kolei prowadzi do poprawy funkcjonowania w środowisku wielokulturowym. Kompetencja międzykulturowa rozumiana jako struktura poznawcza złożona z wiedzy na temat różnorodności kulturowej i jej skutków dla komunikacji, umiejętności takiej komunikacji oraz otwartości na odmienność kulturową jest niezbędna człowiekowi do rozumienia świata – szczególnie społeczeństwa wielokulturowego – i sprawnego w nim funkcjonowania. Ważne jest, aby poznawanie codziennego funkcjonowania uczniów w klasie wielokulturowej odbywało się w powiązaniu z opisem procesów społecznych zachodzących w szkole oraz warunków społecznych, w których ona działa, a także w powiązaniu z efek-

tami pracy szkoły w zakresie edukacji międzykulturowej i kształcenia kompetencji międzykulturowej.

Konkluzje i wnioski

Wielokulturowość i budowanie korzystnych relacji międzykulturowych nie są łatwym obszarem działań edukacyjnych. Życie codzienne w środowisku wielokulturowym generuje szereg procesów, które pozwalają jednostce odnaleźć się pośród wielokulturowości. Jednostka poszukuje bezpiecznego i znaczącego miejsca, umożliwiającego określenie jej kulturowego *Ja* oraz kulturowej identyfikacji ze wspólnotą. Rodzi się w niej silna potrzeba zakorzenienia w miejscach znaczących, które są przestrzeniami doświadczania świata i konstruowania tożsamości. Świadomość złożoności tych zjawisk powinna towarzyszyć nauczycielowi i wszystkim, którzy podejmują trud wychowania młodego pokolenia (Szerląg, 2010, s. 195).

Nauczyciel w realizacji edukacji międzykulturowej niejednokrotnie wchodzi w różne role – mediatora, partnera, doradcy i menadżera zasobów ludzkich. Ważną umiejętnością jest zarządzanie różnorodnością, a więc m.in. umiejętność pracy z młodzieżą i rodzicami różnych ras, narodowości, religii i przekonań. Nauczanie w klasie wielokulturowej wymaga od nauczyciela umiejętności uczenia (się) w grupie i uczenia się opartego na współpracy w celu uwzględnienia we wszystkich działaniach dydaktycznych elementów uczenia się wspólnego życia (Szempruch, 2013, s. 319). Ważną rolą szkoły i nauczyciela jest przygotowanie klasy na przyjęcie ucznia z innej kultury oraz stworzenie odpowiednich warunków do edukacji wielokulturowej i wsparcia uczniów cudzoziemskich. W tym celu warto włączyć do współpracy wszystkie chętne środowiska.

Edukacja międzykulturowa jest niezbędna wobec nasilających się procesów migracji, zmian i przeobrażeń w systemie wartości jednostek i grup, rozpadu wzorców, dylematów identyfikacji, a także wobec nadawania rangi tożsamości kulturowej grupy i ambiwalencji kulturowej. Edukacja ta powinna być otwarta na nowe doświadczenia i kategorie, przenikać przestrzeń szkoły i środowisko społeczne jej funkcjonowania. W jej efekcie uczniowie powinni mieć szansę nabywania tożsamości kulturowej, kształtowanej w procesie wychowania i samowychowania, w drodze współdziałania, negocjacji i dialogu, w toku doświadczania równości edukacyjnych.

Współczesne doświadczenia nasuwają spostrzeżenia, że w warunkach wielokulturowego świata szczególnie istotna jest potrzeba wypracowania nowej teorii akulturacji, niezbędnej w praktyce edukacyjnej. Koniecznym jest kształtowanie (się) tożsamości otwartej, w której istotnymi elementami stają się: nastawienie na dialog, a także postawa sprzyjająca wzajemnemu poznawaniu ludzi oraz ich światów i racji.

Poprawnie prowadzona edukacja międzykulturowa prowadzi do postrzegania odmiennych kultur jako możliwości wzbogacania samych siebie i przekraczania własnych doświadczeń kulturowych, jest otwarta na nowe doświadczenia. Umożliwia młodemu pokoleniu dokonywanie rekonstrukcji świata i siebie w nowy sposób, wykreślanie map możliwości i ograniczeń związanych z życiem codziennym i społecznym, oferuje młodzieży punkty wyjścia w zakresie konstruowania własnej tożsamości i biografii. Funkcjonując w warunkach wielokulturowego świata, uczeń winien czuć się wolny w wyborze samookreślania się (Nikitorowicz, 2021). Istotnym jest też tworzenie możliwości konstruowania alternatywnych systemów znaczeń i uwolnienie się od pułapki narzuconych sposobów pojmowania i postrzegania świata jako podstawy możliwości jego samodzielnego tworzenia. Przygotowując uczniów do uczestnictwa w pluralistycznym społeczeństwie nauczyciel angażuje ich oraz rodziców w realizowanie polityki wielokulturowości.

Bibliografia:

Bauman, Z. (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!

Białek, K. (red.) (2015). *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*. Warszawa: ORE.

Bogunia-Borowska, M. (2008). Codzienność życia społecznego – wyzwania dla socjologii XXI wieku. W: P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności* (ss. 53-93). Kraków: Wydawnictwo Znak.

Burszta, W. (1998). *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*. Poznań: Wyd. Zysk i S-ka.

Domalewski, J. (2006). Reforma edukacji – szkoła wiejska – środowisko lokalne. Wzajemne uwarunkowania i zależności. W: K. Szafraniec (red.), *Kapitał ludzki i zasoby społeczne wsi. Ludzie – społeczność lokalna – edukacja* (ss. 237–280). Warszawa: Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN.

Fiok, E. (2013). *Osiem kroków, czyli kilka praktycznych rad*. Warszawa: ORE.

Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity* [Konsekwencje nowoczesności]. Cambridge: Polity Press.

Gmerek, T. (2011). *Edukacja i nierówności społeczne: studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Kowalski, S. (1986). *Socjologia wychowania w zarysie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Krajewski, M. (2009). Dzisiaj jak wczoraj, jutro jak dziś. Codzienność, przedmioty, reżimy podtrzymujące (rozdz. 10). W: M. Bogunia-Borowska (red.), *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna* (ss. 178-200). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

Kubin, K. (2010). Praca z klasą wielokulturową. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli. *Forum na rzecz Różnorodności Społecznej*, *nr 1*, 2-8.

Lewowicki, T. (1977.) *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Matsumoto, D., Juang, L. (2007). *Psychologia międzykulturowa.* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Melosik, Z., Szkudlarek, T. (1998). *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Nikitorowicz, J. (1995). *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana".

Nikitorowicz, J. (2021). Ku jakim strategiom edukacyjnym w warunkach wielokulturowości. W: J. Szempruch, J. Smyła i M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata. Diagnozy i projekcje rozwiązań* (ss. 43-52). Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe.

Nikitorowicz, J. (2016). Wartość dialogu międzykulturowego w przezwyciężaniu konfliktów na pograniczach kulturowych. *Multicultural Studies*, *t. I, nr 1*, 53-63.

Rogalska-Marasińska, A. (2017). *Edukacja Międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Szempruch, J., Blachnik-Gęsiarz, M. (2018). Praktyczny wymiar kompetencji międzykulturowych w polskiej szkole. W: P. Borza, K. Rejman, W. Błażejewski, B. Rejman (red.), *Edukacja międzykulturowa – idee, koncepcje, inspiracje* (ss. 77-84). Jarosław: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej im. Ks. Bronisława Markiewicza.

Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Szempruch, J. (2021). Szkoła w społeczeństwie wielokulturowym. *Edukacja Międzykulturowa*, *2 (15)*, 56-72.

Szerląg, A. (2010). Mała ojczyzna – przestrzenie autoidentyfikacji. W: A. Szerląg (red.), *Wileńszczyzna małą ojczyzną* (ss. 179-196). Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.

Szewczyk-Kowalczyk, J. (2008). Codzienność szkolna ukryta za niejawnym wymiarem wybranych rytuałów i przestrzeni – próba dekonstrukcji antropologicznej. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła* (ss. 174-209). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Sztompka, P. (2005). *Socjologia zmian społecznych*, Kraków: Wydawnictwo Znak.

Sztompka, P. (2008). Życie codzienne – temat najnowszej socjologii. W: P. Sztompka, M. Boguni-a-Borowska (red.), *Socjologia codzienności* (ss. 15-52). Kraków: Wydawnictwo Znak.

Wojnar, I., Piejka, A., Samoraj, M. (2008). *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

DOI: 10.34616/wwr.2022.2.131.143

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXVII (2/2022)

nadesłany: 6.03.2022 r. – przyjęty: 9.05.2022 r.

Inetta NOWOSAD*

„Pójdźcie i żyjcie dla naszych dzieci". O długiej drodze uznania rangi przedszkoli w Niemczech

"Come and live for our children". On a long path of recognition of the importance of preschool education in Germany

Abstrakt

Wprowadzenie. Artykuł zwraca uwagę na zmianę podejścia w Niemczech nie tylko do organizacji i funkcjonowania placówek przedszkolnych, lecz także do polityki państwa wyraźnie eksponującej rangę okresu wczesnego dzieciństwa.

Cel. Analiza uwarunkowań, które przyczyniły się do nadania przedszkolom istotnego znaczenia w rozwoju nie tylko dziecka, lecz także społeczeństwa oraz do zmiany polityki państwa.

Materiały i metody. Artykuł ma charakter przeglądowy; opracowany został na podstawie analizy źródeł pierwotnych i wtórnych.

Wnioski. Przedszkola jako placówki wczesnej opieki i edukacji zostały wydobyte z cienia, a ich znaczenie zauważone przez polityków. Uznano je za tak samo ważny, jak szkoły, obszar opłacalnych inwestycji politycznych. Zaistniałą w Niemczech zmianę podejścia ukazano na tle szerokiego kontekstu uwarunkowań.

Słowa kluczowe: wczesna opieka i edukacja, przedszkola, polityka edukacyjna, Niemcy.

* **e-mail: i.nowosad@ipp.uz.zgora.pl**
Zakład Pedagogiki Szkolnej, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Zielonogórski, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska
Department of School Pedagogy, Institute of Pedagogy, University of Zielona Góra, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Gora, Poland
ORCID: 0000-0002-3739-7844

Abstract
Introduction. The article draws attention to changes in Germany's approach not only to the organisation and operation of preschool institutions but more broadly to its state policies, which now clearly emphasise the importance of early childhood.
Aim. To analyse the conditions which have stimulated the change in state policies and upgraded the importance of early childhood, not only in the development of children but also in society.
Materials and methods. The article is a review based on the analysis of primary and secondary sources.
Results. Preschools as institutions of early care and education have been brought out of the shadows, and their importance has been recognised by political authorities. Now, they are considered as important as schools for profitable political investment. The change of approach is shown in a broad context of determinants.

Keywords: early care and education, preschools, educational policies, Germany.

Wprowadzenie[1]

Przedszkola w Niemczech są włączone w system edukacji i podobnie jak szkolnictwo wyróżniają się dużą różnorodnością ofert, wynikającą nie tylko z federalnej odmienności rozwiązań formalno-prawnych i organizacyjnych, lecz także z wypracowanych przez lata koncepcji pedagogicznych mocno osadzonych w tradycji oświatowej. Niemcy, jak mało który kraj, może poszczycić się w tej dziedzinie bogatym i trwałym dorobkiem, rozwijanym także w innych krajach świata. To w 1840 roku w Bad Blankenburg Friedrich Wilhelm Fröbel założył pierwsze przedszkole nazwane przez niego „ogródkiem dziecięcym" (niem. *Kindergarten*). Ranga freblowskiej idei przekłada się na jej upowszechnienie w krajach na całym świecie i funkcjonowanie po dziś dzień nazwy Kindergarten dla instytucji przedszkolnych. Wymiernymi efektami działalności F.W. Fröbla było wypracowanie podstaw pedagogiki przedszkolnej i zainicjowanie w państwie pruskim nowego nurtu zorientowanego humanistycznie na wspieranie samodzielnego myślenia i poszanowania dzieci. Jego działalność i zaangażowanie miały zachęcić innych do równie twórczych działań, zgodnych z hasłem: „Pójdźcie i żyjcie dla naszych dzieci". Od tego czasu zainteresowanie pedagogiką dziecka nabierało na znaczeniu i umacniało bogactwo realizowanych w Niemczech koncepcji.

Zamysł F.W. Fröbla, od samego początku „ogródków dziecięcych", nie był akceptowany przez ówczesne władze, co poskutkowało zamknięciem jego przedszkoli na kilka lat. Opór władz nie przeszkodził jednak w rozwinięciu się swoistego ruchu społecznego na rzecz wychowania przedszkolnego, wspieranego bardziej przez peda-

[1] Artykuł został opracowany na podstawie książki: I. Nowosad, K. Tomasik-Abdelsami. *Przedszkola w Niemczech. Między siłą tradycji a wyzwaniami przyszłości* (2020).

gogów i działaczy oświatowych niż państwo. Faszyzm odsunął freblowskie postulaty, ale nie zniszczył ich – odżyły one po II wojnie światowej. Przedszkola w dwóch państwach niemieckich przeszły jednak przez dwie odmienne drogi rozwoju; zarówno na polu form organizacyjnych, jak i koncepcji pedagogicznych. Po zjednoczeniu oczekiwano „powrotu do macierzy" i intensywnego rozwoju placówek respektujących wolność i poszanowanie dzieciństwa; niestety był to kolejny trudny okres dla tego typu placówek: czas stagnacji w części zachodniej i zamykania wielu jednostek po stronie wschodniej.

Analizując uwarunkowania reform w epoce globalnej, Anthony Giddens jednoznacznie określił: „wstrząsy polityczne w Niemczech nie doprowadziły do jasnego ukierunkowania polityki rządu" (Giddens, 2009, s. 49). Jednocześnie zwrócił on uwagę na ogromny „apetyt" tego kraju na innowacje, który obecnie jest większy niż w ciągu ostatnich lat. Zjawisko to tłumaczył, definiując Niemcy jako społeczeństwo zablokowane, podobne do Francji i Włoch, które razem tworzą blisko 40% całej populacji Unii Europejskiej. W społeczeństwach zablokowanych „potrzeba zmian jest widoczna nie tylko dla obywateli, ale także dla najlepiej poinformowanych obserwatorów. Jednak z powodu naturalnego konserwatyzmu, pewnych interesów lub obu tych czynników naraz niezbędne reformy nie zostały przeprowadzone" (Giddens, 2009, s. 51). W efekcie przedstawił on prawidłowość, w której im wyższy stopień zablokowania, tym głębszego poczucia kryzysu potrzeba, aby zdecydowano się na poważniejsze reformy. Jednakże, „kiedy społeczeństwo zablokowane rozpoczyna proces reform, zmiany mogą nastąpić szybko ze względu na dotychczas tłumione dążenie do innowacji" (Giddens, 2009, s. 52).

Obecna specyfika przebiegu reform w Niemczech, w społeczeństwie zablokowanym, może wyjaśnić intensywność i zakres wprowadzanych zamian w polityce edukacyjnej czy szerzej – społecznej. Zjawiska wydobycia przedszkoli z cienia zainteresowania decydentów politycznych można doszukiwać się dopiero po opublikowaniu rezultatów badań PISA z 2000 roku, dokumentujących kryzys społeczeństwa przez pryzmat kryzysu niemieckiej edukacji, co może przemawiać za upolitycznieniem tych badań (Śliwerski, 2015a, ss. 564-577). System edukacji w Niemczech jako całość oceniany jest alarmująco nisko, demaskując ekonomiczne skutki procesu kształcenia. Niemieccy uczniowie osiągnęli gorsze wyniki niż porównywalne grupy uczniów w innych krajach wysoko rozwiniętych. Zaskoczeniem była jednak wiadomość, że w żadnym innym państwie pochodzenie dziecka nie decyduje w tak istotny sposób o sukcesie edukacyjnym, jak w Niemczech. Tu bowiem uczniowie o tle migracyjnym osiągnęli co najwyżej mierne wyniki. Wnioski te kontrastowały z deklarowaną w niemieckich szkołach równością szans i utrwaloną, choć niczym nieuzasadnioną, świadomością posiadania wysoce efektywnego systemu edukacji.

Można przyjąć, że od publikacji pierwszych wyników badań PISA w niemieckiej oświacie zmieniło się prawie wszystko, a rozpiętość i intensywność reform oraz wdrażanych innowacji ogarnęła edukację jako całość: zarówno dziedzinowo, jak i z porównywalną intensywnością we wszystkich krajach związkowych (choć w różnych dziedzinach w różnym zakresie i stopniu). Można zaryzykować stwierdzenie, że po ponad 200 latach debaty oświatowe na nowo skupiły się na przedszkolach, a nawet szerzej na wczesnej edukacji i opiece (niem. *Frühkindliche Bildung und Betreuung*).

Trudne początki

Powstające w Niemczech od lat 30. XIX wieku szkoły małych dzieci prowadzone były zwykle przez prywatne osoby bądź też stowarzyszenia dobroczynne, szczególnie te powiązane z instytucją Kościołów katolickiego i ewangelickiego. Funkcje tych instytucji rozumiane były jako uzupełnienie wychowania w rodzinie i przejęcie zadań matki nad opieką nad dzieckiem 3–6-letnim przez kilka godzin w ciągu dnia. Miało to umożliwić matce wypełnienie innych ciążących na niej obowiązków. Poza placówkami przyjmującymi dzieci tylko na kilka godzin istniały także szkoły małych dzieci, funkcjonujące bardziej na styl ochronek prowadzących całodzienną opiekę nad dziećmi z rodzin niżej sytuowanych. Zarówno katolickie, jak i ewangelickie szkoły małych dzieci traktowano jako część ewangelickiej misji bądź katolickiego Caritasu, który jest prowadzony przez kościół. Szkoły te zarządzane były zazwyczaj przez wykształcone nauczycielki szkół małych dzieci, co stanowiło istotną różnicę w porównaniu do ochronek, których personel tworzyły zazwyczaj osoby niewykształcone, często wdowy.

W początkowym okresie powoływania nowych placówek dla dzieci ich nazewnictwo było bardzo różnorodne, uzasadnione zwykle odmiennością ich koncepcji lub charakterystycznymi uwarunkowaniami terytorialnymi, na których owe placówki się znajdowały. Można uznać, iż spowodowało to społeczną debatę, w której Julius Fölsing zwrócił uwagę na to, że kłótnia o jedną i tożsamą nazwę placówek jest w gruncie rzeczy mało istotna. O wiele ważniejsze jest bowiem to, w jaki sposób powinno się zajmować w nich dziećmi, by w efekcie osiągnąć założone cele (Erning, 2017, s. 21).

Próba usystematyzowania bardzo zróżnicowanego nazewnictwa placówek, takiego jak: ochronki, szkoły małego dziecka czy opieka małego dziecka, okazała się problematyczna, gdyż jego znaczenie było niejako synonimem każdej z instytucji, a nazwy świadczyły o ich charakterystycznych cechach i istniejących różnicach, np. warunkach lokalowych, wieku dzieci, zajęciach realizowanych czy specyfice personelu (w tym wykształceniu). Bogaty krajobraz placówek skierowanych do małych

dzieci dopełniały szkoły (prze)czekania (niem. *Warteschule*) prowadzone z reguły przez osoby prywatne, najczęściej wdowy, które ową działalność realizowały na tzw. własny rachunek (Erning, 2017).

Mimo istniejącego wówczas zróżnicowania można uznać, iż zakładane w Europie od XVIII wieku placówki, i nieco później w krajach niemieckojęzycznych, zasadniczo realizowały zapotrzebowanie społeczne na opiekę, elementarne nauczanie, realizacje celów pedagogicznych czy też przysposobienie do zatrudnienia. Bogactwo ich form powiązane było ściśle z poglądami lub interesami inicjatorów, choć oczywiście zdeterminowane także warunkami politycznymi, ekonomicznymi i społecznymi. I choć w czasie powstawania placówek opiekuńczo-wychowawczych nie rozpoznano wyraźnego oddzielenia dominujących funkcji jako aspektów wsparcia rodziny i działań szkolnych, to nastąpiło to w połowie XIX wieku. Prace pedagogiczne F.W. Fröbla doprowadziły do rozdzielenia zadań instytucji związanych z rodziną i szkołą. W dalszym rozwoju historycznym przedszkola mogły się wyodrębnić jako niezależne instytucje edukacyjne małych dzieci.

Ogródki dziecięce i ich znaczenie w rozwoju pedagogiki przedszkolnej

Założenia pedagogiki twórcy „ogródków dziecięcych", a w zasadzie twórcy teorii wychowania przedszkolnego, koncentrują się wokół kilku zasadniczych wytycznych (Hebenstreit, 2003, s. 229):

- dzieciom należy organizować zajęcia zgodnie z ich naturą, wzmacniać i rozwijać ich ciało;
- za pośrednictwem zmysłów należy dzieci zapoznać z najbliższym otoczeniem – naturą i ludźmi;
- w zabawach (podstawowej formie aktywności i uczenia się dziecka) oraz na zajęciach należy zaspokajać naturalną ciekawość ucznia, pobudzać go do aktywności i tworzenia;
- poprzez doświadczenia i działalność własną dzieci winny poznawać kształty, w tym doskonały kształt kuli (teza), sześcianu (antyteza) oraz walca (synteza tezy i antytezy) (por. Bobrowska-Nowak, 1978; Krasuski, 1985; Wołoszyn, 1997);
- w procesie edukacji należy uwzględniać podstawowe zasady dydaktyczne: poglądowości, aktywności, dostępności, systematyczności, logicznej kolejności;
- w wychowaniu dziecka winno się wykorzystywać bogaty materiał naturalny, z przyrody, taki jak: gałązki, kamienie, piasek, ziarna itp. (por. Stepulak, 2017, s. 18).
- wychowanie przedszkolne stanowi integralną część kształcenia ogólnego, ze wskazaniem, że formalne edukacyjne wsparcie powinno zaczynać od przedszkola (por. Stepulak, 2017, s. 17).

Zadaniem przedszkola jest pomoc dzieciom, by wyrosły na samodzielne istoty, poprzez wsparcie rozwoju i tworzenie przestrzeni do niezależnego działania i wyrażania przez dziecko swojej wewnętrznej mocy. F.W. Fröbel był przekonany, że edukacja nie powinna być autorytarną instrukcją, lecz starannym towarzyszeniem na każdym etapie rozwoju, co stawia wysokie wymagania dorosłym. Uważał, że zadaniem dorosłego jest oferowanie dziecku odpowiednich działań w celu rozwijania jego własnej aktywności. Ta postawa nie była w żaden sposób przypisywana leseferystycznemu stylowi przywództwa. Oznaczała raczej proces wyczekiwania, odrzucając nakazowe, inwazyjne i despotyczne metody pracy. Istotnym dla F.W. Fröbla było, by edukacja, w zależności od wieku i etapu, zachęcała dziecko, a nie przeciążała je. Na tej podstawie interpretował on „trudności behawioralne i edukacyjne jako konsekwencje naruszenia pierwotnego zdrowego stanu dziecka" (Hartmann, Niederle, Stoll, 2000, s. 25). Obserwacje z własnej pracy jako pedagoga uświadomiły mu, że edukacja zgodna z proponowanymi założeniami powinna być jak najwcześniejsza, zaś jego przedszkola podstawą, na której można było budować dalszą edukację.

Począwszy od Niemiec, proces umacniania znaczenia instytucji przedszkolnych rozprzestrzenił się i wyznaczył ważne akcenty dla edukacji dzieci w wieku przedszkolnym. W wielu miejscach powstały stowarzyszenia „Fröbelvereinen" upowszechniające założenia pedagogiki zabawy F.W. Fröbla i domagające się ich realizacji (Reyer, 2006a, s. 268). Przykładowo „Thüringer Fröbelfreunden" – stowarzyszenie nauczycieli i nauczycieli przedszkolnych – wydawało magazyn „Kinder-Garten, Bewahr-Anstalt und Elementar-Klasse" (Rudolph, 2008 ss. 37-40), a stowarzyszenie „Deutsche Fröbelverein" w 1860 r. opracowało dokument skierowany do rządu Austrii o uznanie przedszkola za podstawę edukacji szkolnej (Dammann, Prüser, 1981). Pomysł organizacji przedszkoli F.W. Fröbela rozszerzył się na inne miasta w Niemczech. W Monachium w 1868 r. założono stowarzyszenie przedszkolne (niem. *Kindergartenverein*) przygotowujące kadrę do pracy w przedszkolu. W ciągu kolejnych dziesięciu lat utworzono sześć przedszkoli i centrum szkoleniowe (*Geschichte des Kindergartens*…, 2006). Te ożywione działania licznych stowarzyszeń były realizowane do przełomu wieków i pomogły przedszkolom F.W. Fröbla zyskać ogólne uznanie.

Krytycy pedagogiki F.W. Fröbla nie powstrzymali reorganizacji przedszkola, które zaproponował. Jego zasady i metody zostały przyjęte w kraju i za granicą, i nadal są stosowane w dostosowanej do potrzeb formie. Do 1850 r. w Niemczech istniało już między 500 a 600 „ogródków" (Reyer, 2006b, s. 1). Również w Austrii jego projekt zyskał uznanie i został zrealizowany w formie instytucjonalnej dla najmłodszych. Pracę F.W. Fröbla za jego życia, jak i po śmierci, kontynuowało wielu pedagogów i działaczy edukacyjnych, takich jak Ida Seele-Vogeler, Adolph

Diesterweg, Bertha von Marenholtz-Bülow, Henriette Goldschmidt, August Köhler i Henriette Schrader-Breymann. Zakładali oni instytucje i upowszechniali idee F.W. Fröbla, przyczyniając się do rozwoju systemu przedszkolnego w Niemczech oraz krajach ościennych.

Współczesna ranga wczesnej opieki, wychowania i edukacji

Współczesne zainteresowanie polityków oświatowych w Niemczech kwestią wczesnej opieki i edukacji dzieci jest wzmacniane jej rangą w Europie i na świecie. Pomysł „inwestycji społecznych" rozwinął amerykański ekonomista i laureat Nagrody Nobla James J. Heckman, a jego analiza wpływu i długoterminowego zwrotu z inwestycji w edukację zainspirowała debatę na temat wczesnej edukacji i usług opiekuńczych. J.J. Heckman (2008, ss. 3-8) twierdził, że im wcześniej i bardziej ukierunkowane są inwestycje, tym okazują się one skuteczniejsze i tym bardziej inwestycja edukacyjna opłaca się społeczeństwu. Jeśli dzieci we wczesnych latach są wspierane zgodnie ze swoimi możliwościami, to na zdobytych podstawach mogą opierać się w dalszej edukacji i życiu. Według niego (Heckman, 2006, ss. 1901-1902) taki pozytywny związek dotyczy przede wszystkim dzieci znajdujących się w niekorzystnej sytuacji społecznej. Ze względu na niepewne warunki życia grozi im szczególne ryzyko, że nie wykorzystają swojego potencjału poznawczego.

Na znaczeniu zyskały wyniki badań wskazujące na wysokie walory wczesnego wsparcia dziecka (Belsky, 2006; Broberg, Wessels, Lamb, Hwang, 1997). Badacze coraz częściej wykazywali, że

> wysokiej jakości opieka dzienna w formie zinstytucjonalizowanej może mieć pozytywny wpływ na umiejętności językowe i poznawcze dzieci zarówno z rodzin o niskich dochodach, jak i mniejszości etnicznych […]. Wpływ zinstytucjonalizowanej opieki na dzieci jest większy, jeśli jakość placówki jest lepsza, jeśli przed rozpoczęciem nauki w szkole dzieci uczestniczyły w zajęciach przez dłuższy czas i bardzo intensywnych – a tym samym otrzymały większą „dawkę" – co w przypadku dzieci pochodzących z rodzin, w których atmosfera nie sprzyja edukacji nieformalnej, tym wyraźniej wskazuje na efekt kompensacyjny (Leseman, 2009, s. 25).

Z wielu badań wynika jednak, że rodziny o niskich dochodach i rodziny z mniejszości etnicznych przeważnie wybierają ofertę o niższej jakości (Szerląg, 2014). Konkluzje dotyczące wpływu wczesnej edukacji na rozwój dzieci wskazują, że

> ponad trzyletni okres jej trwania wywierał największy wpływ na dalszy rozwój dzieci. Jednak rezultaty badań PISA wykazały, iż nawet jeden rok takiej edukacji owocował 8 punktami więcej w testach, niż wynosił wynik przeciętny […]. Inwestowanie we wczesną edukację daje wyższe stopy zwrotu niż nakłady na edukację w późniejszym okresie. Dane sugerują, że potencjalne zwroty nakładów na dziecko z grup poszkodowanych wynoszą od 7 do 16% rocznie (Naudeau, Kataoka, Valerio, Neuman, Elder, 2011, s. 19).

Upowszechniane i nagłaśniane medialnie rezultaty badań wzbudziły wśród decydentów oświatowych zainteresowanie jakością edukacji kierowanej do dzieci w wieku przedszkolnym. W efekcie organizacja instytucjonalnej opieki i edukacji w Niemczech nie jest już przedmiotem zainteresowania wyłącznie naukowców i badaczy, lecz także polityków uwzględniających w kreowanych strategiach społecznych jej wymiar tak jakościowy, jak ilościowy, mierzony dostępnością wszystkich grup dzieci oraz liczbą dzieci przypisaną opiekunowi. Od kilkunastu lat wczesnodziecięca edukacja jest bowiem jednym z głównych priorytetów Komisji Europejskiej, która umacnia i wspiera zainteresowanie okresem wczesnego życia człowieka (*Starting Strong III...*, 2013; *Society at a glance...*, 2016; *Education at a glance...*, 2017).

> Wczesna edukacja i opieka dzieci (Early Childhood Education and Care – ECEC) jest fundamentem umożliwiającym pomyślny przebieg uczenia się przez całe życie, integracji społecznej i rozwoju osobistego, a na dalszym etapie – czynnikiem zwiększającym szanse na zatrudnienie […]. Przyczynia się do zmniejszania ryzyka przedwczesnego zakończenia nauki, wyrównywania efektów nauczania, zmniejszania społecznych kosztów niewykorzystania talentów oraz do obniżania publicznych nakładów na systemy zabezpieczenia społecznego, ochrony zdrowia, a nawet na wymiar sprawiedliwości (*Wczesna edukacja i opieka*…, 2011, s. 2).

Wydobycie ekonomicznych aspektów korzyści z inwestowania we wczesną edukację dzieci stało się charakterystycznym trendem na arenie światowej i przyczyniło się do przyjęcia w Niemczech faktu, że „inwestowanie we wczesną edukację dosłownie przynosi dywidendy. Przyczynia się do rozwoju ekonomicznego, a ponadto zwroty nakładów na nią są bardzo wysokie" (Potulicka, 2019, s. 117). To argumenty, które po niezadowalających rezultatach badań PISA w Niemczech, nie mogły być już lekceważone przez decydentów politycznych i zaważyły na uznaniu wczesnej opieki i edukacji dzieci jako priorytetu obecnej polityki państwa.

Od opublikowania w 2001 roku rezultatów pierwszej edycji badań PISA do podjęcia w Niemczech konkretnych inwestycji w rozwój instytucji przedszkolnych minęło kilka lat. Punktem zwrotnym okazał się rok 2005, w którym Niemieckie Towarzystwo

Nauki o Wychowaniu (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) zorganizowało sympozjum na temat *Akademisierung der Erzieherinnenausbildung?*, którego konkluzje, poza koniecznością rozbudowy uniwersyteckiego kształcenia adeptów do zawodu wychowawców przedszkoli (*Stellungnahme zur Qualifizierung*…, 2005), zaakcentowały potrzebę rozwoju obszaru wczesnej edukacji (niem. *Frühpädagogik*) w różnych aspektach czy powiązaniach. Badacze zwrócili uwagę na istniejące zaniedbania na polach naukowym i praktycznym. Przykładowo historia wczesnej edukacji nie została jeszcze napisana, a w opracowaniach historii wychowania zajmuje niewielką jej część (Śliwerski, 2015b; Tenorth, 2000); innym wskazywanym problemem jest rozwój tego obszaru w kręgu eksperckim, w efekcie nowe pomysły edukacyjne i praktyka pedagogiczna są znane tylko tej wąskiej grupie i nie przenikają do praktyki (Aden-Grossmann, 2002). Innym aspektem sygnalizowanym przez Hildę von Balluseck to przedmiot zainteresowań badaczy. Zwraca ona uwagę, że dotychczasowe zainteresowanie, choć dotyczy obszaru rozwoju dziecka do lat 10, czasem też 13, zatem w założeniu nie ogranicza się do przedszkoli, to jednak w głównej mierze na nich się koncentruje (von Balluseck, 2009). Inne problemy związane z niewystarczającymi zasobami liczebnymi placówek, które od lat nie zaspokajały zapotrzebowania społecznego, przeważyły szalę niezadowolenia.

Wypadkową wszystkich sygnalizowanych uwarunkowań był fakt, że to właśnie przedszkola po roku 2005 znalazły się w Niemczech w centrum publicznej debaty, która od tego czasu nie słabnie. Odzwierciedlają to zmiany w wielu obszarach, od przyjmowanych nowych terminów, wskazujących na przeobrażenia realizowanych przez przedszkola funkcji oraz jakość pracy placówek, po liczebny ich rozwój wspierany wysokimi inwestycjami w ten obszar. Przedszkola zostały włączone w szerszy krąg instytucji i analizowanych kwestii dotyczących dzieci w okresie od urodzenia do podjęcia obowiązku szkolnego. Współcześnie stosowane terminy, w których zawierają się instytucje przedszkolne i krąg spraw z nimi związanymi, to: Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE), Bildung und Erziehung in Kindertagesberatuung, Bildung und Betreuung; frühkindliche Bildung. Można je przetłumaczyć jako: wczesna edukacja, opieka i wychowanie, kształcenie i wychowanie w placówkach opiekuńczych dla dzieci czy też edukacja wczesnego dzieciństwa (Alt i in., 2017). Terminy te odnoszą się zarówno do instytucji funkcjonujących powszechnie jako żłobki, do placówek opieki dziennej (0-3 r.ż.), jak i przedszkoli czy centrów edukacyjnych dla dzieci (3-6 r.ż.). Najczęściej stosowany termin Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) można przetłumaczyć jako wczesną edukację, opiekę i wychowanie. Zwraca się również uwagę na równorzędne znaczenie trzech kluczowych terminów, z których *edukacja* (*Bildung*) odnosi się do indywidualnych procesów poznawczych dziecka. Obejmuje nabywanie przez dziecko nowych umiejętności i rozwój procesów poznawczych w celu stworzenia obrazu świata. W tym znaczeniu

edukacja rozumiana jest jako wkład dziecka we własny rozwój. Inaczej *wychowanie* (*Erziehung*) i *opieka* (*Betreuung*) – to wkład dorosłych w edukację i rozwój dzieci. Wychowanie stanowi projekt inspirującego środowiska edukacyjnego, w którym dorośli zapewniają dzieciom wszechstronne doświadczenia edukacyjne i stanowić będą dla nich przykład. Opieka oznacza wsparcie społeczne w zakresie zabezpieczenia podstawowych potrzeb (także uczuć, emocji) i pielęgnacji dzieci, ochronę przed zagrożeniami, a także nawiązywanie ważnych relacji osobistych.

Instytucje przedszkolne nie są już w Niemczech rozpatrywane przez pryzmat funkcji opiekuńczych, lecz stanowią instytucje edukacyjne. Ich funkcje kształcące, wychowawcze i opiekuńcze traktowane są jako równoważne. Wyraźnie widoczne jest odejście od modelu fazowego na rzecz podejścia holistycznego (Klus-Stańska, 2019, s. 270). Jeszcze w 1999 roku Niemieckie Federalne Ministerstwo ds. Rodzin, Osób Starszych, Kobiet i Młodzieży (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) rozpoczęło w całych Niemczech inicjatywę na rzecz jakości w systemie placówek opieki dziennej nad dziećmi nieobjętymi, ze względu na wiek, obowiązkiem szkolnym (NQI). Jednakże czas, jaki upłynął od tej pierwszej inicjatywy, obfitował w działania zmieniające podejście do polityki edukacyjnej zorientowanej na okres wczesnego dzieciństwa. Towarzyszące temu, często burzliwe, debaty wydobyły z cienia zapomniane nieco przez polityków i decydentów instytucje przedszkolne. Mało tego – pod koniec pierwszej dekady XXI wieku uznały je za tak samo ważny, jak szkoły, obszar opłacalnych inwestycji politycznych.

Można przyjąć, iż wczesna edukacja i opieka dzieci po uzyskaniu wymiernych dowodów w postaci nagłaśnianych rezultatów badań i argumentów potwierdzających opłacalność inwestycji przekonała polityków do tej pory zachowawczych. Z analizy publikowanych rekomendacji można już wyłonić inny ich obraz – decydentów świadomych rangi wczesnej opieki i edukacji i wymiernych korzyści wynikających z inwestycji w ten obszar. O ile oczywistym było, że zaawansowana gospodarka wymaga wykształconej rzeszy młodych ludzi, którzy będą w stanie zapewnić jej rozwój przez nowe, innowacyjne pomysły, o tyle zupełnie nowym kierunkiem w polityce okazało się uznanie, że fundamenty pod te działania kształtowane są właśnie w przedszkolach i innych instytucjach wczesnego wsparcia dzieci. W efekcie objęcie najmłodszych wczesną opieką i edukacją wnosi wiele korzyści: lepiej przygotowuje siłę roboczą do zatrudnienia na rynku pracy, czym podnosi długoterminową produktywność jednostek, a także przyczynia się do przezwyciężania ubóstwa i zajmowania przez jednostki lepszej pozycji społecznej (Pałka, 2015, s. 149, 162). „Korygowanie niepowodzeń później jest po prostu niesprawiedliwe i równocześnie bardzo nieskuteczne" (Nowakowska-Siuta, 2015, s. 35). Tym samym w niemieckiej prasie nie dziwią już artykuły o tytułach mówiących, że „walkę z ubóstwem dzieci wygra się w przedszkolach i szkołach" (Stasik, 2019).

Podsumowanie

Inwestycje we wczesną opiekę i edukację dzieci można uznać za główną drogę prowadząca do powrotu tego kraju na ścieżkę wzrostu i „skoku naprzód". Podejmowane w ostatnich latach działania przyniosły już na tym polu pewne rezultaty. Ich ocena jest jednak możliwa przez pryzmat szerokiego kontekstu uwarunkowań – nie tylko presji czasu – najnowszych rezultatów badań, ale także siły tradycji zarówno tej pięknej, wspierającej postępowe koncepcje pedagogiczne, jak i siły interesów politycznych przez lata je blokujących lub utrzymujących *status quo*. Stąd celem opracowania jest zrozumienie znaczenia instytucji przedszkolnych we współczesnej debacie oświatowej Niemiec, a także poznanie ich organizacji i funkcjonowania, podlegających intensywnym zmianom i będących odpowiedzią na nowe zapotrzebowanie.

Przedszkola uzyskały należny status fundamentu systemu edukacyjnego, a nawet szerzej – fundamentu rozwoju społecznego i gospodarczego kraju. Przysłowiowe „zielone światło" wzmaga inwestycje czynione w tym obszarze. W efekcie zakres zmian wykracza daleko poza debatę oświatową i przekłada się na konkretne zmiany formalno-prawne. Poznanie tak rozległego obszaru poznawczego jest możliwe z zastosowaniem perspektywy wertykalnej, diachronicznej czy też chronologicznej i horyzontalnej – synchronicznej lub symultanicznej (Vaňová, 2006), które łącznie umożliwiają pełny wgląd zarówno w zrozumienie genezy współczesnego znaczenie edukacji dzieci w wieku przedszkolnym, jak i obecnych osiągnięć oraz problemów, z którymi się zmaga. Ich łączne zastosowanie pozwala na pełny ogląd współcześnie zachodzących procesów i perspektyw rozwoju zarówno ilościowego, jak i jakościowego placówek przedszkolnych, a także na zwrócenie większej uwagi na jakość przygotowania kadry i poszerzenie dostępności do usług przedszkolnych. Kierunki te stanowią najważniejsze wytyczne dotyczące realizowanych współcześnie reform.

Bibliografia

Aden-Grossmann, W. (2002). *Kindergarten: Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik* [Przedszkole: Wprowadzenie do jego rozwoju i pedagogiki]. Weinheim–Basel: Beltz Taschenbuch.

Alt, Ch., Gesell, D., Hubert, S., Hüsken, K., Kuhnke, R., Lippert, K. (2017). *DJI –Kinderbetreuungsreport 2017: Inanspruchnahme und Bedarfe aus Elternperspektive im Bundesländervergleich* [DJI – Raport wczesnej opieki nad dzieckiem: Wykorzystanie i potrzeby z perspektywy rodzica w porównaniu krajów związkowych]. München: Deutsches Jugendinstitut.

Balluseck, H. von (2009). *Erzieher/in – Geschichte des Berufs und seiner Ausbildung: Der Kontext der akademischen Erzieher/innenausbildung* [Wychowawca/wychowawczyni – historia zawodu i jego kształcenia: Kontekst kształcenia pedagoga akademickiego]. Po-

brane z: http://www.bremerfrauengeschichte.de/6_Forschung/Erzieher_-_Geschichte_des_Berufs_und_seiner_Ausbildung.pdf.

Belsky, J. (2006). Effects of child care on child development in the USA [Wpływ opieki nad dzieckiem na rozwój dziecka w USA]. W: J.J. van Kuyk (red.), *The quality of early childhood education* [Jakość wczesnej opieki i edukacji] (ss. 23-32). Arnheim: Cito. Pobrane z: https://www.imfcanada.org/sites/default/files/effects_childcare_development_belsky.pdf.

Bobrowska-Nowak, W. (1978). *Historia wychowania przedszkolnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Broberg, A.G., Wessels, H., Lamb, M.E., Hwang, C.P. (1997). Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8-years-olds: A longitudinal study [Wpływ opieki dziennej na rozwój zdolności poznawczych 8-latków]. *Developmental Psychology*, *33 (1)*, 62-69. DOI: 10.1037/0012-1649.33.1.62.

Dammann, E., Prüser, H. (red.) (1981). *Quellen zur Kleinkinderziehung: Die Entwicklung der Kleinkinderschule und des Kindergartens* [Źródła z historii wczesnego dzieciństwa: Rozwój szkoły i przedszkola]. München: Kösel.

Education at a glance 2017: OECD Indicators [Edukacja w zarysie 2017: Wskaźniki OECD (2017). Paris: OECD.

Erning, G. (2017). *Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung von den Anfängen bis zum Kaiserreich* [Historia publicznej wczesnej edukacji od początków do Cesarstwa Niemieckiego]. Bamberg: Opus.

Geschichte des Kindergartens in Bayern: Von der Bewahranstalt zur modernen Bildungseinrichtung [Historia przedszkola w Bawarii: Od instytucji pomocowej do nowoczesnej placówki edukacyjnej] (2006). Pobrane z: https://kita.memmingen.de/fileadmin/Allgemeine_Dateiverwaltung/Webseite_KiTa/Formulare/KiGa-Geschichte_Bayern.pdf.

Giddens, A. (2009). *Europa w epoce globalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Hartmann, W., Niederle, Ch., Stoll, M. (2000). *Bildungsqualität im Kindergarten* [Jakość edukacji w przedszkolu]. Wien: öbv & hpt.

Hebenstreit, S. (2003). *Friedrich Fröbel: Menschenbild, Kindergartenpädagogik, Spielförderung* [Friedrich Fröbel: Obraz człowieka, pedagogika przedszkolna, promocja zabawy]. Jena: IKS Garamond.

Heckman, J.J. (2008). The case for investing in disadvantaged young children [Inwestycje w małe dzieci znajdujące się w niekorzystnej sytuacji]. *CESifo DICE Report*, *6 (2),*3-8.

Heckman, J.J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children [Kształtowanie umiejętności i ekonomia inwestowania w dzieci znajdujące się w niekorzystnej sytuacji]. *Science*, *312 (5782)*, 1900-1902. Pobrane z: http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_Science_v312_2006.pdf. DOI: 10.1126/science.1128898.

Klus-Stańska, D. (2019). *Pedagogika wczesnej edukacji*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika* (ss. 267-286). Warszawa: PWN.

Krasuski, J. (1985). *Historia wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Leseman, P.P.M. (2009). Wpływ wysokiej jakości edukacji i opieki na rozwój małych dzieci: Przegląd literatury. W: A. Delhaxhe, A. Motiejūnaitė (red.), *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: Zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych* (ss. 17-49). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Naudeau, S., Kataoka, N., Valerio, A., Neuman, M.J., Elder, L.K. (2011). *Investing in our children: An early childhood development guide for policy dialog and project preparation* [Inwestowanie w nasze dzieci: Przewodnik dotyczący rozwoju we wczesnym dzieciństwie dla dialogu politycznego i przygotowania projektu]. Washington: World Bank.

Nowakowska-Siuta, R. (2015). Rozwiązania systemowe w zakresie wczesnej opieki i edukacji dziecka. W: R. Nowakowska-Siuta, B. Śliwerski, *Racjonalność procesu kształcenia: Stu-*

dium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej (t. 1, ss. 7-104). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Nowosad, I., Tomasik-Abdelsami, K. (2020). *Przedszkola w Niemczech: Między siłą tradycji a wyzwaniami przyszłości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Pałka, R. (2015). Rola wczesnej edukacji i opieki z perspektywy zawodowej i społecznej. *Studia Edukacyjne*, *35*, 149-165. DOI: 10.14746/se.2015.35.8.

Potulicka, E. (2019). *Dwa paradygmaty myślenia o edukacji i jej reformach: Pedagogiczny i globalny-neoliberalny*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Reyer, J. (2006a). *Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule* [Wprowdzenie w historię przedszkola i szkoły podstawowej]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reyer, J. (2006b). Geschichte frühpädagogischer Institutionen [Historia instytucji wczesnego dzieciństwa]. W: L. Fried, S. Roux (red.), *Pädagogik der frühen Kindheit* [Pedagogika małego dziecka] (ss. 297-298). Weinheim–Basel: Beltz.

Rudolph, F.W. (2008). *Zeittafel zur Kindergartengeschichte: Strickschule – Bewahranstalt – Kleinkinderschule – Kindergarten – Kindertagesstätte* [Przegląd historii przedszkola]. Pobrane z: https://www.f-rudolph.info/downloads/rudolphkindergartengeschichte2.pdf.

Society at a glance: OECD Social Indicators [Społeczeństwo w zarysie: Wskaźniki społeczne OECD] (2016). Paris: OECD.

Starting Strong III: Eine Qualitäts-Toolbox für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung [Silny Start III: Wysokiej jakości zestaw narzędzi do wczesnej edukacji, opieki i wychowania dzieci] (2013). München: DJI.

Stasik, E. (2019). *Niemiecka prasa: Walkę z ubóstwem wygra się w przedszkolach i szkołach*. Pobrane z: https://www.dw.com/pl/niemiecka-prasa-walk%C4%99-z-ub%C3%B3stwem-dzieci-wygra-si%C4%99-w-przedszkolach-i-szko%C5%82ach/a-47018360.

Stellungnahme zur Qualifizierung des Personals im Bereich der „Vorschulischen Pädagogik" [Opinia w sprawie kwalifikacji kadry na kierunku „pedagogika przedszkolna"] (2005). Pobrane z https://www.pedocs.de/volltexte/2010/1582/pdf/DGfE_Vorstand_Stellungnahme_Qualifizierung_D_A.pdf.

Stepulak, M. (2017). Psychologiczno-etyczna refleksja nad założeniami i wartością aplikacyjną metody Froebla. W: M.Z. Stepulak, M. Sitarczyk (red.), *Pedagogika Froebla wyzwaniem dla nauczycieli, szansą dla dzieci: Teoria i praktyka* (ss. 15-25). Lublin: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie.

Szerląg, A. (2014). Kulturowy potencjał wychowania w rodzinie na styku kultur – orientacje rodziców i dzieci. *Wychowanie w Rodzinie*, *9 (1)*, 23-40. DOI: 10.23734/wwr20141.023.040.

Śliwerski, B. (2015a). *Edukacja (w) polityce – polityka (w) edukacji: Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Śliwerski, B. (2015b). O (nie)obecności wczesnej edukacji w pedagogice. *Studia Pedagogiczne*, *68*, 33-50.

Tenorth, H.-E. (2000). *Geschichte der Erziehung: Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung* [Historia wychowania: Wprowadzenie w podstawy współczesnego rozwoju]. Weinheim–München: Juventa.

Vaňová, M. (2006). Pedagogika porównawcza. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika: Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych* (t. 2, ss. 95-105). Gdańsk: GWP.

Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem: Zagwarantujmy wszystkim dzieciom w UE dobry start w przyszłość (2011). Bruksela: Komisja Europejska. Pobrane z: https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:PL:PDF.

Wołoszyn, S. (1997). *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej: Pedagogika i szkolnictwo w XIX stuleciu* (t. 2). Kielce: Dom Wydawniczy „Strzelec".

DOI: 10.34616/wwr.2022.2.145.156

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXVII (2/2022)

nadesłany: 6.12.2021 r. – przyjęty: 15.03.2022 r.

Olga ZAMECKA-ZALAS*

Współpraca rodziców z polskimi szkołami przedmiotów ojczystych w Londynie

Cooperation of parents with Polish schools of native subjects in London

Abstrakt

Wprowadzenie. Wychowanie ojczyste dziecka, kształtowanie jego osobowości i zapewnienie mu wszechstronnego rozwoju to cele rodziców, którzy świadomie i racjonalnie wychowują swoje dzieci w warunkach emigracyjnych. Są to również cele każdej szkoły przedmiotów ojczystych w Wielkiej Brytanii. Zarówno założenia, jak i plany wychowawcze rodziców oraz szkół opierają się na ścisłym współdziałaniu. Problematyka badawcza niniejszego artykułu dotyczy form współpracy rodziców ze szkołami przedmiotów ojczystych w Londynie w zakresie wychowania ojczystego dzieci.

Cel. Celem artykułu jest przedstawienie różnorodnych form współpracy rodziców z polskimi szkołami przedmiotów ojczystych w Londynie oraz ukazanie roli rodziców w wychowywaniu dzieci w polskiej kulturze.

Materiały i metody. Zastosowano metodę analizy dokumentów oraz metodę analizy i krytyki piśmiennictwa.

Wyniki. Rezultatem przeprowadzonych badań jest przedstawienie różnorodnych form współpracy rodziców z polskimi szkołami przedmiotów ojczystych w Londynie, takich jak zarządzanie i kierownictwo placówką oraz działalność Kół Rodzicielskich. Ukazano rolę rodziców i ich zaangażowanie w wychowanie ojczyste młodego pokolenia Polaków,

* **e-mail: olga.zamecka-zalas@ujk.edu.pl**
Zakład Edukacji i Profilaktyki Wychowania, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Filia w Piotrkowie Trybunalskim, Słowackiego 114/118, 97-300 Piotrków Trybunalski, Polska
Departament of Education and Upbringing Protection, Jan Kochanowski University in Kielce, Branch in Piotrkow Trybunalski, Słowackiego 114/118, 97-300 Piotrkow Trybunalski, Poland
ORCID: 0000-0002-3005-3125

które żyje w społeczeństwie angielskim, ale zna swoje pochodzenie, język, historię, geografię oraz jest dumne z polskich korzeni.
Wnioski. Współpraca rodziców z polskimi szkołami przedmiotów ojczystych była i nadal jest bardzo ważnym elementem wychowania ojczystego polskiego dziecka. Rodzice na wiele sposobów angażują się w działalność polskich szkół sobotnich. Są członkami Komitetów Rodzicielskich, które organizują m.in. akademie szkolne, rozrywki dla dzieci, imprezy czy wycieczki, a także zbierają fundusze na utrzymanie tych placówek.

Słowa kluczowe: wychowanie ojczyste, szkoły przedmiotów ojczystych, rodzice, dziecko.

Abstract
Introduction. In the parental upbringing of a child, shaping its personality and comprehensive development is the goal of parents who consciously and rationally bring up their children in immigrant conditions and the goal of every mother tongue school in Great Britain. Both the assumptions and educational plans of parents and the school are based on close cooperation. The research topic of this article concerns the forms of cooperation between parents and schools of Polish native subjects in London in the field of parental upbringing of a child.
Aim. The aim of the article is to present various forms of cooperation between parents and Polish schools (supplementary/Saturday/community *etc*.) of the mother tongue in London and to show the role of parents in bringing up children in the Polish culture and tradition.
Materials and methods. In order to implement the research problem, the method of document analysis and the method of analysis and criticism of the literature were used.
Results. The result of the research is the presentation of various forms of cooperation between parents and Polish schools of native subjects in London, among others such as management and operation of the facility and the activities of Parent Circles. Showing the role of parents and their involvement in the native education of the young generation of Poles, who live in the English society, but know their origin, language, history, and geography, and are proud of their Polish roots.
Conclusion. The cooperation of parents with Polish schools of native subjects was, and still is, a particularly important element of the native upbringing of a Polish child. Parents engage in the activities of Polish Saturday schools through various forms of cooperation that relate to managing the facility as well as engaging in the activities of the Parent's Committee: in the organization of school academies, entertainment for children, events, trips, and fundraising for the maintenance of Saturday schools.

Keywords: mother education, mother tongue schools, parents, child.

Wprowadzenie

Wielka Brytania jest miejscem zamieszkania kilku tysięcy Polaków, których można spotkać w wielu zakątkach Wysp. Dla każdej rodziny, która wybrała emigrację do tego kraju, utrzymanie języka ojczystego oraz związku z polską tradycją jest bardzo ważne i potrzebne. Liczne badania dowodzą, że dzieci zakorzenione w kulturze swoich rodziców, posługujące się ich językiem oraz językiem angielskim, lepiej się uczą, a tym

samym mają w przyszłości większe szanse na rozwój kariery zawodowej. Dwujęzyczność wpływa na umiejętność kojarzenia i myślenia, a tym samym pomaga w kształtowaniu poczucia własnej wartości. Aby młody człowiek mógł zapuścić korzenie w nowym kraju i poczuć się w nim dobrze, należy zadbać o te fundamenty, które dziecko już ma. Rodzice odgrywają bardzo ważną rolę w budowaniu przynależności do wspólnoty, którą spajają: wspólny język, pochodzenie, tradycje i kultura. Tworzą one podstawy do kształtowania u dziecka tożsamości narodowej. Dlatego tak ważnym zadaniem polskich rodzin jest wychowanie dzieci i młodzieży na emigracji w duchu patriotycznym i religijnym oraz zapewnienie im nauki w języku polskim (Stachnioł, 2016). W tym trudnym zadaniu pomagają rodzicom polskie szkoły przedmiotów ojczystych (tzw. szkoły sobotnie) i działające przy nich drużyny harcerskie, kluby sportowe, zespoły taneczne dziecięce i młodzieżowe oraz polskie kościoły (tamże).

Rodzina i polska szkoła są podstawowymi, chociaż nie jedynymi, środowiskami wychowawczymi na emigracji, w których dziecko wrasta w dwu- lub wielokulturowość, staje się dwu- lub wielojęzyczne. Jest to zadanie bardzo trudne i wymagające zaangażowania obu stron, ponieważ uczęszczanie do polskiej szkoły nie wynika z przymusu, z obowiązku szkolnego na mocy ustawy, ale ze zrozumienia rodziców i ich troski o ojczyste wychowanie dzieci.

Rola rodziców w wychowaniu ojczystym

Po zakończeniu II wojny światowej układ polityczny zamknął Polakom drogę powrotu do kraju (Howe, 2016a). Wiele tysięcy naszych rodaków zdecydowało się pozostać w Wielkiej Brytanii i wybrało życie na emigracji. Rodzina stała się wówczas bardzo istotnym czynnikiem kształtującym osobowość dziecka.

Wychowanie ojczyste w polskiej tradycji i kulturze opierało się na trzech fundamentach. Pierwszy dotyczył życia religijnego, czyli związku narodu z Kościołem katolickim, jako jednym z głównych czynników zachowania tożsamości narodowej. Drugim było poczucie przynależności do narodu polskiego, jego języka, tradycji, historii, obyczajów, stylu życia oraz folkloru, który przejawiał się w tańcu, śpiewie, strojach, sztuce ludowej itp. Trzeci dotyczył przekonania, że formą organizacji narodu jest państwo polskie (Goławski, 1955).

W czasopismach emigracyjnych podawano wskazówki dla rodziców mówiące o tym, na czym powinno polegać wychowanie ojczyste. Uważano, że dziecka nie można nauczyć Polski, jeżeli nie będzie się jej miało w domu w postaci krucyfiksu na ścianie, obrazka nad łóżeczkiem, polskich kołysanek śpiewanych przez mamę, np. *Aaa, kotki dwa*, ilustracji w książeczkach, szopki, światełka na ołtarzyku itp. (Małachowska, 1955).

Rola rodziców polegała na tworzeniu odpowiednich warunków do doświadczania, naśladowania i przyswajania polskości przez dzieci, czyli na pielęgnowaniu obyczajów związanych ze świętami narodowymi i kościelnymi, uczestnictwie w polskich nabożeństwach, organizowaniu tradycyjnych obrzędów i obchodów nierozerwalnie związanych z polską kulturą. Na przykład z okazji Świąt Bożego Narodzenia było to śpiewanie kolęd, ubieranie choinki, organizowanie wieczerzy wigilijnej. Na Wielkanoc – przygotowywanie święconki, malowanie pisanek itp. Bardzo ważnym elementem wychowania ojczystego było kultywowanie mowy polskiej w domu, czytanie polskich książek, np.: *Co słonko widziało* Marii Konopnickiej, *Przygody Koziołka Matołka* Kornela Makuszyńskiego, zbioru wierszyków Juliana Tuwima itp. Zadaniem rodziców było również opowiadanie o Polsce, szczególnie o miejscowościach, z których pochodzili, i o tym, jak znaleźli się w Wielkiej Brytanii. Ponadto zabawiano dzieci typowymi polskimi wierszykami, np. *Konduktorze łaskawy*, *Kokoszeczka jagiełki ważyła* i śpiewano polskie piosenki, takie jak *Wlazł kotek na płotek* (Dmowska, 1956). Zachęcano do udziału w zespołach folklorystycznych, chórach, przedstawieniach teatralnych. Uważano, że najlepiej trafia do dziecka to, czego może ono samo doświadczyć i przeżyć, np. gdy przebiera się za pastuszka, naśladuje turonia, tańczy krakowiaka czy zbójnickiego (Małachowska, 1955).

Rodzice tworzyli podstawy do kształtowania u potomstwa tożsamości narodowej. Najważniejszą kwestią dla wielu matek i ojców było wychowanie patriotyczne swoich dzieci. Sprawiało ono wiele trudności, ponieważ zależało od licznych czynników niezależnych od nich. Duży wpływ na młodzież miało obce środowisko, a także inna kultura i odmienny styl życia. Absorbująca praca zarobkowa rodziców, która wiązała się z brakiem czasu dla dzieci, również nie ułatwiała zadania. Wychowaniu ojczystemu nie sprzyjało ponadto zawieranie małżeństw mieszanych, w których matka lub ojciec byli obcego pochodzenia, oraz życie z dala od polskich skupisk (Zamecka-Zalas, 2016a).

Etos polskiej szkoły wyrósł na przekazywanych wartościach patriotycznych, czyli traktowaniu ojczyzny jako najwyższego dobra oraz na gotowości poświęcenia się dla niej (Howe, 2016a). Z inicjatywy rodziców, nauczycieli i księży z polskich parafii zakładano pierwsze szkoły przedmiotów ojczystych, tzw. szkoły sobotnie (pierwsza szkoła sobotnia powstała w Edynburgu w 1948 roku). Tworzono je spontanicznie, w celu wychowania dzieci w tradycji i kulturze narodowej, wyposażenia ich w wiedzę o języku, historii, geografii i zwyczajach, a także aby zachować wiarę katolicką (Zamecka-Zalas, 2016a).

Zajęcia w tych szkołach odbywały się w soboty, przeważnie w godzinach 9.00–13.00. Dodatkowo organizowano zajęcia pozalekcyjne, takie jak koła sportowe i taneczne, harcerstwo czy chóry. Do szkół przyjmowano dzieci w różnym wieku, ale o przydziale do grupy decydował poziom znajomości języka polskiego (Howe, 2016a).

Na łamach czasopism publicyści podkreślali, że troska rodziców na emigracji o umieszczenie dziecka w polskiej szkole oraz o to, aby ukończyło ją z jak najlepszym wynikiem, powinna wysuwać się na czoło ich działań wychowawczych. Uważano, że pojęcie wychowania jest bardzo szerokie i obejmuje całokształt wysiłków rodziny, Kościoła, społeczeństwa i państwa, przygotowujących młode pokolenie do wejścia w życie. W jednym z artykułów Michał Goławski (1955, s. 3) podkreślał, że: „zmuszeni do życia na emigracji[,] nie możemy dzieciom polskim zapewnić wykształcenia i wychowania we własnych szkołach z polskim językiem wykładowym. Wychowanie dzieci i młodzieży z rodzin polskich i rodzin mieszanych podlega wpływom obcym i czynnik ojczysty zajmuje z konieczności drugie miejsce. Czy tak być powinno? Oczywiście, że nie[,] i to jak najbardziej nie. Środowisko każdej emigracji[,] niezależnie od jej charakteru politycznego czy gospodarczego, winno dbać o wychowanie narodowe swoich dzieci, w oparciu o wartości kultury narodowej i przeszłość kraju macierzystego. Warunki, w jakich żyjemy, oderwani od Kraju, do którego nie mamy nie tylko wolnego dostępu, ale nawet normalnego kontaktu z naszymi najbliższymi, stwarzają tym bardziej konieczność narodowego, polskiego wychowania naszych dzieci".

Wielu rodziców zdawało sobie sprawę z tego, że oddanie dziecka do polskiej szkoły nie zwalnia ich z obowiązku czuwania nad jego polskością, gdyż ciężar wychowania zawsze spoczywa na ich barkach. Przykładem jest wypowiedź jednej z matek: „Stanęłam jak wszystkie matki – Polki na emigracji wobec problemu wychowania dzieci. W najbardziej niesprzyjających warunkach, bo poza ojczyzną. Jasne, że obowiązkiem naszym jest wychowanie narodowe dziecka, a zadanie to przypada w pierwszej linii matce. O narodowości stanowią: mowa, sposób rozumowania i odczuwania, zachowanie oraz najważniejsze, poczucie przynależności narodowej. Kierunek[,] jaki nadamy wychowaniu[,] musi być zdecydowany i konsekwentny. Rodzice muszą postanowić, czy chcą wychować dziecko na pseudo-Anglika, czy też na Polaka urodzonego w Anglii, który zachowując swą odrębność narodową, potrafi żyć w tutejszym społeczeństwie jako jego równorzędny członek" (Dmowska, 1956, s. 29).

Współpraca rodziców ze szkołami sobotnimi w Londynie

Funkcjonowanie szkół polskich na obczyźnie zależało od poczucia odpowiedzialności rodziców i ich zaangażowania w patriotyczne wychowanie dzieci. Uważano, że obok głosu duchowieństwa, nauczycieli i działaczy społecznych musi się znaleźć miejsce dla rodziców i przedstawicieli Komitetów Rodzicielskich. Podkreślano, że rodzice powinni mieć większe prawo wglądu w sprawy nauczania i organizacji szkoły, niż ma to miejsce w normalnych warunkach. W związku z tym muszą oni wziąć na siebie

liczniejsze obowiązki, a szkoła powinna obdarzać ich większym zaufaniem. Z tego też powodu ten proces powinien być otoczony bardzo czujną opieką jednolitej i dobrze zorganizowanej instytucji oświatowej powołanej przez społeczeństwo, ponieważ szkoła, która nie wspiera się na autorytecie takiej instytucji, zawsze jest narażona na niesłuszne zarzuty i krytykę (Rybicki, 1955).

W latach 50. organizacją i prowadzeniem szkół sobotnich zajęły się głównie stowarzyszenia: Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskiego Za Granicą (ZNPZ) i Stowarzyszenie Polskich Kombatantów (SPK), które zapoczątkowały polskie szkolnictwo sobotnie. Dopiero później w tę pracę włączyły się inne organizacje, z Polską Macierzą Szkolną (PMS) na czele (Howe, 2016b).

Rodzice nadal jednak stanowili główny filar tych szkół, natomiast PMS tworzyła koła złożone z rodziców oraz aktywnych osób w społeczności polskiej, które podejmowały się opieki nad placówką, dbały o zaspokajanie potrzeb materialnych czy angażowały nauczycieli. Organizacja udzielała przede wszystkim pomocy merytorycznej, a w razie potrzeby – również materialnej (Zamecka-Zalas, 2017).

Uważano, że rodzice powinni brać aktywny udział w życiu szkoły. Przy każdej z nich powinno się tworzyć Komitety Rodzicielskie. Jednocześnie podkreślano, że rodzice nie mogą naciskać na nauczyciela w kwestii programów czy metod nauczania, ale ich głos zawsze należy brać pod uwagę (Rybicki, 1955).

Współpraca rodziców ze szkołą musiała opierać się na określonych zasadach i zadaniach, aby przynosiła zamierzone efekty dydaktyczno-wychowawcze. Nie mogły to być kontakty spontaniczne, ale starannie zaplanowane, angażujące emocjonalnie obie strony (Zamecka-Zalas, 2016b). Wskazówki dotyczące współpracy nauczycieli z rodzicami publikowano na łamach czasopism emigracyjnych. W artykułach przedstawiano rady organizacyjne i programowe. Uważano, że wyniki nauczania i wychowania ojczystego zależą od współdziałania środowiska rodzinnego ze szkołą i od tego, czy rodzice na równi z placówką przyjmą pełną odpowiedzialność za naukę i formowanie dzieci w polskim duchu (Duszowa, 1961).

W nauce języka ojczystego ważną rolę odgrywały polskie książki. Zachęcano, żeby w każdym domu znajdowała się rodzima literatura dla najmłodszych, aby dziecko mogło się do niej przyzwyczajać i kiedyś po nią samo sięgnąć (Dmowska, 1956). Tłumaczono, że już trzylatkom trzeba pokazywać obrazki, czytać książki i wierszyki, które będą ich pierwszą lekturą. Radzono, aby sięgać po polskie czasopisma, np. „Miś", i je systematycznie czytać. Dzieciom, które już chodziły do szkoły, zalecano czytanie elementarza, a potem trudniejszych książek (Mikołajczakowa, 1958). Uświadamiano w ten sposób, że polska książka jest skuteczną bronią przed wynarodowieniem. Szczególnie wtedy, gdy młodzież opuści dom i polskie środowisko. Uważano, że rodzice, którzy chcą zachować potomstwo w polskości, muszą nie tylko współpracować ze szkołą, lecz także powinni w domu mówić po polsku, czytać książki

w tym języku i zachęcać do tego dzieci, opowiadać im o kraju ojczystym, wspominać rodzinne historie i tradycje (Obiorek, 1985).

Szczegóły organizacji szkół oraz formy współpracy z rodzicami były inne dla każdego skupiska polskiego, ale opierały się na takich samych założeniach. Strukturę szkoły tworzył Komitet Rodzicielski i jego Zarząd, a ponadto grono nauczycielskie i kierownik placówki (Tangl, 1971). Komitet Rodzicielski z niezłomną determinacją, poświęceniem i zapałem pomagał szkole poprzez pracę za kulisami i staranie się o tak bardzo potrzebne fundusze. W tym celu organizował bogaty program wydarzeń kulturalno-rozrywkowych i zabiegał o lepsze wyposażenie szkoły. Należy podkreślić, że filarem placówki byli rodzice, bez których poświęcenia i troski o wychowanie swoich dzieci w duchu polskości szkoła nie miałaby racji bytu (Rush, Ożóg, Trzebiatowska, 2010). Komitety Rodzicielskie przekształcały się z czasem w Koła Polskiej Macierzy Szkolnej (Koła Rodzicielskie) i skupiały w ten sposób nie tylko rodziców mających dzieci w wieku szkolnym, lecz także wszystkich Polaków świadomych swojej odrębności narodowej i religijnej (Zamecka-Zalas, 2019).

Celem Koła Rodzicielskiego była również współpraca z duszpasterstwem, władzami lokalnymi, z PMS, harcerstwem i innymi organizacjami zajmującymi się sprawami dzieci i młodzieży. Administrację szkoły tworzyły Komitet Rodzicielski oraz koła PMS. Władzami Koła Rodzicielskiego były: Walne Zebranie Koła Rodzicielskiego, Zarząd Koła Rodzicielskiego i Komisja Rewizyjna. Fundusze pochodziły z opłat szkolnych, dobrowolnych darów i ofiar, subwencji i imprez urządzanych przez Zarząd Koła Rodzicielskiego. Członkiem Koła mógł zostać rodzic lub prawny opiekun dziecka uczęszczającego do szkoły sobotniej, natomiast członkiem honorowym – każda osoba chcąca pomagać w wychowaniu ojczystym dzieci, przyjęta przez Zarząd na wniosek przeszło połowy członków zwyczajnych. Zarówno Zarząd, jak i Komisję Rewizyjną wybierano na walnym zebraniu przez głosowanie. W skład prezydium wchodzili: prezes, wiceprezes, sekretarz, skarbnik oraz kierownicy sekcji (Zamecka-Zalas, 2019).

Zarząd Koła opiekował się książkami klasowymi, prowadził ewidencję uczniów i członków Koła, inwentarz majątku i teczki z aktami. Prezydium miało prawo wydawania pieniędzy według preliminarza budżetowego, zwalniania z opłat szkolnych i decydowania o ilości i czasie imprez. Zarząd decydował o sposobie przechowywania pieniędzy i był za nie odpowiedzialny. Koła ustalały na walnym zebraniu budżet szkoły, opłaty za naukę, zapewniały lokal, utrzymanie go w czystości, dostarczały pomoce naukowe oraz odpowiadały za bezpieczeństwo uczniów podczas zajęć lekcyjnych.

Sprawy pedagogiczne nie należały do Zarządu, ale to on przyjmował i zwalniał kierownika szkoły, akceptował zwolnienie bądź przyjęcie nauczycieli na jego wniosek oraz wypłacał nauczycielom zwrot wydatków. Kierownik szkoły był odpowiedzialny

przed Zarządem za realizację programu nauczania, przedstawiał sprawozdania dotyczące organizacji, wyników nauczania i wychowania oraz informował o potrzebach placówki. Współpraca Zarządu z kierownikiem dotyczyła organizacji, finansów i zaplecza pedagogicznego, aby utrzymać szkołę jako całość, ale nie odnosiła się do procesu dydaktyczno-wychowawczego (Zamecka-Zalas, 2019).

W niektórych placówkach ukazywały się komunikaty – *Wiadomości Szkolne*. Wychodziły one np. od 1970 roku w Polskiej Sobotniej Szkole Przedmiotów Ojczystych im. Tadeusza Kościuszki. Wydawano je kilka razy w roku szkolnym. Informowały rodziców o najważniejszych wydarzeniach i pozwalały opiekunom nawiązać bliższy kontakt z nauczycielami i Zarządem. Współpraca Komitetu Rodzicielskiego i grona pedagogicznego polegała na organizacji akademii, rozrywek dla dzieci, imprez szkolnych czy wycieczek. Przykładowo na 20-lecie (w 1970 roku) Polskiej Sobotniej Szkoły Przedmiotów Ojczystych im. Tadeusza Kościuszki Komitet Rodzicielski wraz z rodzicami zorganizował uroczystą akademię, na której młodzież wystawiła inscenizację na podstawie książki Marii Dąbrowskiej *Marcin Kozera*. Natomiast na 25-lecie (w 1975 roku) odbyła się akademia, na której wystawiono *Odę do Młodości* Adama Mickiewicza. Przygotowano również przedstawienie i wystawę dotyczącą średniowiecznej Polski oraz wydano pamiątkową jednodniówkę i piosenki jubileuszowe (Zamecka-Zalas, 2018).

Rodzice pomagali w utrzymaniu finansowym szkół sobotnich. Organizowali w tym celu imprezy szkolne: zabawy taneczne, bale karnawałowe i dożynkowe, zabawę wiosenną, festyny, *barbeque* z pieczeniem kiełbasek, kiermasze ciast, ozdób bożonarodzeniowych czy wielkanocnych. Ponadto prowadzili sklepiki szkolne, aby w ten sposób pozyskać fundusze na działalność i rozwój szkół. Z wielkim zaangażowaniem kontynuowali zbiórki na Dar Narodowy 3 Maja, rozpoczęte przez PMS, i łączyli je z obchodami tego święta. Co roku organizowano akademie trzeciomajowe w Londynie, wydawano broszury rocznicowe oraz teksty literackie. Społeczeństwo polonijne hojnie wspierało ten cel. Z zebranych pieniędzy opłacano lokal, wynagrodzenie nauczycieli, wyposażenie szkoły, podręczniki, wycieczki itp. (Podhorodecka, 2003).

Komitet Rodzicielski przygotowywał przyjęcia dla dzieci przystępujących do Pierwszej Komunii Świętej, z okazji Dnia Dziecka oraz zabawy choinkowe czy mikołajowe. Relacje między członkami Komitetu a nauczycielami były bardzo życzliwe. Urządzano nawet towarzyskie herbatki. Spotykano się na opłatku i święconym. Przed Świętami Bożego Narodzenia w szkołach sobotnich organizowano tzw. *workshops*, które polegały na tym, że zaproszeni rodzice opowiadali dzieciom o polskich tradycjach lub wykonywali dekoracje na choinkę, natomiast przed Świętami Wielkanocnymi uczniowie razem z rodzicami brali udział w dekorowaniu pisanek. Rodzice pełnili również rolę tzw. *welfare assistance*: prowadzili dyżury szkolne,

zajmowali się dziećmi podczas obiadu czy pomagali im w lekcjach (Zamecka-Zalas, 2019).

Dzięki dofinansowaniu od rodziców wydawano gazetki, np. w Szkole Przedmiotów Ojczystych im. Mikołaja Reja wychodził kwartalnik pt. „Czyżyk", w którym opisywano wszystkie wydarzenia szkolne. Był on rodzajem kroniki. Starsi uczniowie pisali do niej wspaniałe prace i umieszczali zdjęcia z wycieczek, apelów, akademii oraz zabaw. Najmłodsi rysowali obrazki, żeby wzbogacić galerię gazetki (Jakubowska, Pniewska, Podolska, 2004).

Pracę rodziców tak opisuje nauczycielka z Polskiej Szkoły Przedmiotów Ojczystych im. Marii Konopnickiej w Willesden Green: „Bardzo mile wspominam współpracę z rodzicami. Chętnie pomagali przy szyciu czy robieniu strojów, dekoracji, czy to na akademie szkolne, czy do POSK-u, z okazji 3 Maja, czy na jasełka. Do pamiętnych przedstawień należała inscenizacja do legendy *Wars i Sawa*, na 40-lecie szkoły. Piękną panoramę Warszawy namalował p. Bonar, zaś suknie do poloneza uszyła p. Szydło. Ale to nie jedyna pomoc, lecz zapamiętana jedna z wielu. Przypominam też sobie, iż przy nauce tańca chłopcy nie chcieli dotykać dziewcząt[,] podając rękę[,] z lęku, że one mają zarazki" (Ross, 2010, s. 25).

Szkoły sobotnie, dzięki zaangażowaniu rodziców, nie pełniły tylko funkcji edukacyjnej, lecz były także kolebką polskości w szerokim znaczeniu tego słowa: poprzez pielęgnowanie tradycji, polskich zwyczajów i wiary katolickiej, a także poprzez przygotowywanie dzieci do uczestnictwa w świętach religijnych, licznych akademiach i koncertach uświetniających święta narodowe i kościelne (Rush i in., 2010). A oto wypowiedzi rodziców i członków Zarządu Koła na temat polskiej szkoły: „Żyjąc poza Polską[,] uważamy, że Polska Szkoła jest dla nas i dla naszych rodzin jedyną możliwością podtrzymania polskich tradycji kulturowych, historycznych i religijnych. Dzieci mają możliwość nawiązywania znajomości i przyjaźni[,] biorąc udział w zajęciach szkolnych i pozaszkolnych[,] zaczynając od najmłodszych, którzy jeszcze nie uczęszczają do szkoły[,] tak jak *Krasnoludki*, poprzez zuchów i harcerzy, a także grupę taneczną *Karolinka*. Również dla rodziców jest to cotygodniowa szansa na spotkanie i rozmawianie w języku ojczystym i wymianę poglądów na tematy wychowawcze. Uważamy, że polska szkoła jest potrzebną organizacją dla nas – rodziców i dla naszych dzieci mieszkających poza ojczyzną [i] życzymy, aby te tradycje polskie były kontynuowane przez wiele następnych lat" (Rush i in., 2010, s. 41).

„Do pracy w zarządzie w 2005 roku zaprosił mnie kolega z dawnego chóru […]. Jestem wdzięczna, że mam teraz możliwość odwdzięczyć się szkole, która mi tak dużo dała[,] i kontynuować pracę poprzednich pokoleń rodziców. Współpracując z zarządem[,] z dawnymi i nowymi przyjaciółmi, z dyrekcją szkoły i nauczycielami, mam pełniejszą świadomość tego[,] jak ważna, odpowiedzialna i wartościowa jest

nasza praca. Wszyscy staramy się, żeby polskie tradycje, kultura i nauka dały naszym dzieciom podstawę na całe życie, przez którą, tak jak i my[,] będą bogatszymi ludźmi – Nuna Staniaszek" (Staniaszek, Bniński, Rumun, Ryland, 2010, s. 30).

„Praca charytatywna zaczyna się od zrobienia małego kroku dla dobrej sprawy, a potem wciąga cię ona dalej i na dłużej[,] niż planowałeś. Tak też było ze mną 10 lat temu, kiedy zaangażowałem się w pracach zarządu naszej szkoły. Wiedziałem, że bez pomocy zarządowi w organizacji przerw bezpieczeństwo naszych pociech będzie pod znakiem zapytania. Potem już było trudno się wycofać, kiedy się widziało innych tworzących wspaniały, bezinteresowny zespół zapewniający sprawne funkcjonowanie tej szkoły […] – Andrzej Formaniak" (Staniaszek i in., 2010, s. 30).

„Od czternastu lat jestem w zarządzie Koła Rodzicielskiego. Urodziłam się w Londynie i sama chodziłam do polskiej sobotniej szkoły na Willesden. Moi rodzice byli lotnikami, którzy udzielali się społecznie. Wychowana byłam w umiłowaniu i szanowaniu języka polskiego oraz kultury i pięknych tradycji polskich […]. Doceniam wkład i poświęcenie poprzednich pokoleń[,] a moja działalność w zarządzie jest znakiem wdzięczności tym ludziom, którzy nie mogąc wrócić do ukochanej ojczyzny[,] założyli szkoły, stowarzyszenia i instytucje, aby przyszłe pokolenia ukochały wszystko, co polskie […] – Joanna Kaliniecka-Williamson" (Staniaszek i in., 2010, s. 30).

Ksiądz Narcyz Turulski w jednym ze swoich artykułów podkreślał, że wychowanie i nauczanie w szkole sobotniej nie sprowadza się tylko do przekazywania informacji o Polsce, ale że jest to coś więcej: „Gdy rodzice prowadzą dziecko polskie w sobotę do polskiej szkoły, spodziewają się, że poza nauczaniem języka polskiego, historii i wiadomości o Polsce, zetknie się ono z atmosferą życia polskiego, tę polskość pokocha i zachowa na całe swoje życie, nie wstydząc się jej, lecz odczuwając szlachetną dumę z przynależności do narodu polskiego" (Turulski, 1955, s. 6).

Rodzice odgrywali i odgrywają również obecnie ogromną rolę w działalności szkół przedmiotów ojczystych. W momencie posłania dziecka do szkoły stają się członkami Komitetu Rodzicielskiego i tworzą w ten sposób wspólnotę. Angażują się w różne formy współpracy, np.: udział w wywiadówkach, pomoc dzieciom w przygotowaniu się do lekcji, pełnienie dyżurów podczas przerw, pomoc przy organizowaniu akademii i uroczystości szkolnych, udział w Zarządzie Koła Rodzicielskiego. Utrzymanie placówki spoczywa głównie na rodzicach. Z ich opłat pokrywa się czynsz za wynajem klas w szkołach angielskich, wynagrodzenie dla nauczycieli, ubezpieczenie oraz koszty administracyjne. Niektóre szkoły otrzymują wsparcie finansowe od Ministerstwa Spraw Zagranicznych, Wspólnoty Polskiej, Fundacji Semper Polonia oraz dotacje ze strony mniejszych fundacji lokalnych. Ponadto rodzice starają się wspierać finansowo szkołę poprzez prowadzenie różnych imprez dochodowych (Staniaszek i in., 2010).

Wnioski

Utrzymanie dziecka dla Polski i polskości nigdy nie było łatwym zadaniem rodzicielskim, tym bardziej że na dzieci na emigracji oddziaływały szkoły i środowisko angielskie. Z tego powodu rodzice inicjowali zakładania szkół sobotnich. Chcieli w ten sposób zapobiec wynarodowieniu potomstwa oraz zachować w nim wiarę katolicką. Nawet gdy w latach 50. organizację szkół sobotnich przejęły polskie stowarzyszenia na emigracji, rodzice zawsze stanowili główny filar. Bez ich poświęcenia i troski o wychowanie swoich dzieci w duchu polskości szkoły sobotnie nie miałyby racji bytu. Rodzice wspierali te placówki pod względem organizacyjnym, materialnym oraz dydaktyczno-wychowawczym.

Współpraca rodziców ze szkołami przedmiotów ojczystych była i nadal jest bardzo ważnym elementem wychowania polskiego dziecka, które wzrasta w środowisku wielokulturowym i wielojęzycznym. Dzieci w polskich szkołach sobotnich doskonalą język ojczysty, poznają polską historię i geografię, przygotowują się do państwowych egzaminów z języka polskiego i zaczynają nim władać na wielu poziomach. Ponadto aktywnie uczestniczą w grupach harcerskich, zespołach ludowych, chórach szkolnych. Mają kontakt z polskim środowiskiem i narodową kulturą.

Szkoły te wdrażają do uczestniczenia w życiu polskiej społeczności, wprowadzają w socjolingwistyczne otoczenie, umożliwiają kontakt z innymi polskimi rówieśnikami, przez co pomagają w budowaniu poczucia przynależności do wspólnoty połączonej tradycjami, językiem, pochodzeniem i kulturą. To one tworzą w uczniach trwałe podstawy poczucia tożsamości narodowej. Te wszystkie doświadczenia są ogromnym atutem życiowym i polskie rodziny to doceniają.

Wychowanie patriotyczne dziecka, kształtowanie jego osobowości i wszechstronny rozwój to cele szkół przedmiotów ojczystych. Powinny to być również cele wszystkich rodziców przebywających na emigracji, jeżeli chcą świadomie i racjonalnie wychowywać swoje dzieci na Polaków dumnych ze swojego pochodzenia. Dlatego tak ważne jest, aby zarówno założenia, jak i plany wychowawcze szkoły i rodziców opierały się na ścisłym współdziałaniu.

Bibliografia

Dmowska, H. (1956). Sprzyjające i niesprzyjające okoliczności pracy wychowawczej rodziców. *Wychowanie Ojczyste*, *4*, 29-32.

Duszowa, M. (1961). Wskazówki organizacyjne i programowe: Współpraca z domem w ramach wychowania i nauczania. *Wychowanie Ojczyste*, *1*, 6-7.

Goławski, M. (1955). Wychowanie ojczyste na emigracji. *Wychowanie Ojczyste*, *1*, 3-4.

Howe, B. (2016a). Edukacja za granicą – szkoły polskie i angielskie. W: K. Zechenter (red.), *Po polsku na wyspach: A Guide for Parents of Bilingual Children [Poradnik dla rodziców dzieci dwujęzycznych]* (ss. 83-105). Londyn: Wydawnictwo PUNO.

Howe, B. (2016b). Polish education in the United Kingdom [Polska edukacja w Zjednoczonym Królestwie]. W: K. Zechenter (red.), *Po polsku na wyspach: A Guide for Parents of Bilingual Children [Poradnik dla rodziców dzieci dwujęzycznych]* (ss. 105-108). Londyn: Wydawnictwo PUNO.

Małachowska, M. (1955). Wychowanie ojczyste w domu. *Wychowanie Ojczyste*, *1*, 21-22.

Mikołajczakowa, C. (1958). Lektura domowa i jak nią pokierować. *Wychowanie Ojczyste*, *5*, 48-49.

Jakubowska, M., Pniewska, D., Podolska, D. (red.) (2004). *50 lat Szkoły Przedmiotów Ojczystych im. Mikołaja Reja Chiswick 1953/1954-2003/2004*. Londyn: Szkoła Przedmiotów Ojczystych im. M. Reja.

Obiorek, S. (1985). Dom – szkoła – rodzice. *Słowo Ojczyste*, *1*, 3-4.

Podhorodecka, A. (2003). *W służbie oświacie: 50 lat Polskiej Macierzy Szkolnej 1953–2003.* Londyn: Polska Macierz Szkolna.

Ross, G. (red.) (2010). *Polska Szkoła im. Marii Konopnickiej Willesden*. Londyn: Szkoła Przedmiotów Ojczystych im. Marii Konopnickiej.

Rush, E., Ożóg, A., Trzebiatowska, B. (red.) (2010). *60-lecie Szkoły im. K. Chodkiewicza w Croydon – Crystal Palace 1950–2010.* Londyn: Szkoła Przedmiotów Ojczystych im. K. Chodkiewicza.

Rybicki, L. (1955). Rodzice a szkoła. *Wychowanie Ojczyste*, *1*, 20-21.

Stachnioł, H. (2016). Rola rodziców i opiekunów w wychowaniu w warunkach współczesnej migracji. W: K. Zechenter (red.), *Po polsku na wyspach: A Guide for Parents of Bilingual Children [Poradnik dla rodziców dzieci dwujęzycznych]* (ss. 55-77). Londyn: Wydawnictwo PUNO.

Staniaszek, N., Bniński, M., Rumun, A., Ryland, A. (red.). (2010). *60 lat Polskiej Sobotniej Szkoły Przedmiotów Ojczystych im. T. Kościuszki.* Londyn: Polish Parent's Association.

Tangl, L. (1971). Organizacja i program szkoły ojczystej. *Wiadomości Nauczycielskie*, *47*, 2-4.

Turulski, N. (1955). Boże Narodzenie w szkole polskiej. *Wychowanie Ojczyste*, *1*, 6-8.

Zamecka-Zalas, O. (2016a). Rola rodziny w wychowaniu ojczystym dziecka na obczyźnie na przykładzie Wielkiej Brytanii (w latach 1945–1989). *Wychowanie w Rodzinie*, *14(2)*, 231-249. DOI: 10.23734/wwr20162.231.249.

Zamecka-Zalas O. (2016b). Współpraca rodziny i szkoły w zakresie wychowania ojczystego dziecka w szkołach sobotnich w Wielkiej Brytanii. W: O. Zamecka-Zalas, I. Kiełtyk-Zaborowska (red.), *Obraz rodziny i szkoły w ujęciu interdyscyplinarnym* (ss. 281-293). Piotrków Trybunalski: Wydawnictwo UJK.

Zamecka-Zalas, O. (2017). Rola polskich struktur instytucjonalno-organizacyjnych w podtrzymywaniu i rozwijaniu świadomości narodowej społeczeństwa polskiego na uchodźstwie. W: A. Ciężela, S. Jaronowska (red.), *Transgresja jako motyw refleksji nad wychowaniem* (ss. 303-322). Warszawa: Wydawnictwo APS.

Zamecka-Zalas, O. (2018). Rola rodziców i szkoły w edukacji dzieci na emigracji na przykładzie Polskiej Szkoły Przedmiotów Ojczystych im. Tadeusza Kościuszki w Londynie. *Wychowanie w Rodzinie*, *18(2)*, 203-223. DOI: 10.34616/wwr20182.203.223.

Zamecka-Zalas, O. (2019). *Polskie szkoły przedmiotów ojczystych w Wielkiej Brytanii w latach 1948–1989.* Piotrków Trybunalski: Wydawnictwo UJK.

DOI: 10.34616/wwr.2022.2.157.165

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXVII (2/2022)

nadesłany: 6.03.2022 r. – przyjęty: 10.05.2022 r.

Anna ODROWĄŻ-COATES*

English: a neutral language of global communication? Sociopedagogical implications

Angielski: neutralny język komunikacji globalnej? Implikacje socjopedagogiczne

Abstract

Introduction. English, as a language of global communication, has become an element of social status and therefore connected to the issues of inclusion and exclusion. Within privileged social groups, its position has changed from a foreign language to a second language, which demonstrates a linguistic shift with long-term consequences.

Aim. The aim is to capture the cultural and individual implications of the observed phenomenon reported in Poland and Portugal.

Materials and methods. The methodological framework is based on institutional ethnography. It is accompanied by the concept of "soft power" and "positioning theory".

Results. The research results indicate that English can be seen as a new tool for social stratification with an effect on language policies, impacting people's lives and their opportunities. Whilst critical of the neoliberal, neo-colonial and imperialistic dimensions of English language hegemony, the author captures an original gender perspective on English as a language of opportunity, inclusion, and empowerment.

Keywords: social structure, soft power, language, inclusion, exclusion.

* **e-mail: acoates@aps.edu.pl**
Katedra Pedagogiki Społecznej im. Janusza Korczaka UNESCO, Akademia Marii Grzegorzewskiej, Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa, Polska
UNESCO Janusz Korczak Chair in Social Pedagogy, The Maria Grzegorzewska University, Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa, Poland
ORCID: 0000-0002-2112-8711

Abstrakt
Wprowadzenie. Angielski jako język globalnej komunikacji stał się elementem statusu społecznego, tym kojarzonym z problematyką włączenia i wykluczenia. W uprzywilejowanych grupach społecznych jego pozycja zmieniła się z języka obcego na język „drugi", co wskazuje na zmianę językową o długofalowych konsekwencjach.
Cel. Celem artykułu jest uchwycenie kulturowych i indywidualnych implikacji obserwowanego zjawiska zauważonych w Polsce i Portugalii.
Materiały i metody. Ramy metodologiczne oparto na etnografii instytucjonalnej. Metodzie tej towarzyszą koncepcje teoretyczne „miękkiej władzy" i „teorii pozycjonowania".
Wyniki. Rezultaty badań wskazują na to, że język angielski może być widziany jako nowe narzędzie stratyfikacji społecznej, mające wpływ na politykę językową, codzienne życie ludzi i ich możliwości. Krytykując neoliberalny, neokolonialny i imperialistyczny wymiar hegemonii języka angielskiego, zastosowano oryginalną perspektywę związaną z płcią, gdzie to angielski staje się językiem możliwości, integracji i upodmiotowienia.

Słowa kluczowe: struktura społeczna, miękka władza, język, inkluzja, wykluczenie.

Background and methodology

Language and power have been explored at length by classical writers such as Michele Foucault (1972), Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron (1990), Bourdieu and Loïc Wacquant (1992), and, most of all, Norman Fairclough (1995, 2006, 2010, 2015), and even earlier by John French and Bertram Raven (1959). In this paper, one will find the novel idea coined by Anna Odrowąż-Coates (2018b, 2019) of connecting the concept of "soft power" with the influence of the English language on social inclusion and exclusion in two European cities: Warsaw and Lisbon. The term "soft power" is adopted from political sciences, where it refers to the persuasive influence of one political entity on another without military power, but through economic and cultural influences (Nye, 2004). It carries a notion of unspoken, indirect, and perhaps even hidden (symbolic: Odrowąż-Coates, 2017a), power potentiality. In the paper, soft power is assigned to language. The empirical data identifies the English language as a second language, and as a native tongue as heavily entangled in societal mechanisms for social inclusion or exclusion. The data comes from a 2-year field research study in Poland and Portugal based on Institutional ethnography as the main method of scientific enquiry.

Institutional ethnography (Campbell, 2004; Smith, 2005, 2006) provides methodological tools and techniques to investigate social interactions that have been institutionalized whilst shaping the everyday lives of people. It relies mainly on 54 expert interviews (27 in each country), 7 in-depth mixed nationality couples' interviews, and prolonged field observations in the context of socially produced institutions but it also includes the language landscape method (visual ethnography) and quantitative

questionnaires with 564 completed in full (Table 1). Table 1 is placed at the end of the text, before references). A good example of institutionalized social practice influencing day-to-day relations at work is the necessity to carry out daily tasks in English. Another example is the use of Internet technology, which operates primarily in English. Among institutionalized forms of interpersonal relations is the functioning of education systems, commercialization of the public sphere, and access to new mass media.

Main research questions included: who is included or excluded due to the popularity of English in public spaces of Warsaw and Lisbon/ Can knowledge of English be regarded as a growing determinant of employment opportunities and class differences? Who is the main beneficiary of this phenomenon? Three hypotheses were formed: H1 not all social groups affirm the popularity of English in public spaces, H2 knowledge of English can be a determinant of social status, opening new areas of social exclusion, H3 people who affirm the popularity of English share a similar habitus and come from privileged environments. Research findings confirmed that solid knowledge of English has become and element of social status. There is a linguistic shift amongst privileged social groups from FL (foreign language) to L2 (second language). Opinion forming groups accept it and affirm it. There are similarities in attitudes towards English amongst particular social groups. English has the power to include or exclude. There were also some unexpected gender outcomes pointing to the empowering properties of English acquisition for women at work and in their relationships. Full research results can be found in Odrowąż-Coates (2019), enriched by later investigation into the position of English in higher education in Poland (Odrowąż-Coates, 2020).

The concept of "soft power of language"

The results of the presented study indicate that English, as a language of European integration and communication, has become an element of social status. In privileged social groups, its position has changed from a foreign language to a second language, which demonstrates a linguistic shift with long-term consequences for socio-educational inequalities and the reproduction of the societal structures. There is a dialectical argument to critically examine the cultural and individual implications of this phenomenon in the context of field studies in Poland and Portugal. As mentioned in the introduction, the methodology used for this investigation is institutional ethnography with a combination of theoretical constructs, including "soft power" and "positioning theory", examining evidence of English as a new tool for social stratification and its effect on language policies, impacting people's lives and their opportunities. Whilst critical of the neoliberal, neo-colonial, and imperialistic dimensions of the English

language hegemony, the study captured an original gender perspective on English as a language of opportunity, inclusion, and empowerment. It focused primarily on discourses that are shown to be products of, and the makers of, the material aspects of language. Using an ethical imperative not only to question, but also to participate in, the existing power structures in order to change the power dynamic. It becomes noticeable that language choices are not necessarily ours but are institutionally driven. This institutional drive can be explained by the soft power of language.

The theoretical underpinning uses the idea of soft power, the term coined by Joseph Nye (2004), which is a theoretical concept established to study the influence of political entities on one another. The study aims to demonstrate how soft power may be linked to language, which is connected to social norms, to Bourdieu's (1999) power to judge, and finally to Raymond Boudon's positional theory (1974), dedicated to self--positioning and positioning by others. His initial concepts on positioning were progressed by Rom Harré and Luk Van Langenhove (1999) as a relational phenomenon based on appropriate situational narration and redefined by Harré (2012, p. 193) as a "cluster of short-term disputable rights, obligations and duties" that place a person in a certain "position" in every social situation. Self-positioning and the positioning of the English language was analysed by Odrowąż-Coates (2019) using positional theory by Boudon (1974), Harré (2012), and Harré and Van Langenhove (1999), showing the changing status and therefore social positioning of English language in Poland and Portugal. This can be observed in the increasing popularity of choosing English as the second or foreign language in European schools, becoming a prerequisite of entering higher education, and being increasingly important in professional communication and science (Odrowąż-Coates, 2017b, 2018a, 2020).

Research results[1]

Liquidized concepts of language boundaries (cultural and physical), and the renegotiation of language and cultural order in the capital cities of Poland and Portugal, were found. A language shift or an English-weighted linguistic turn has been observed in both cases and critically assessed in terms of redefined social positioning and language positioning, showing both opportunities and barriers for social participation, access, and inclusion. As part of the study process, participants were given a choice of the language in which they wished to interact with the researcher, who was a Polish female academic. This revealed interesting language practices, confirming that both the researcher's ethnicity and the first language of the participants had an impact on the language choices by the interviewees.

[1] This is a re-worked excerpt from the book Odrowąż-Coates (2019).

People with excellent English language skills may be considered the beneficiaries of the global economic system. They may be viewed as global market celebrities, free to work and live where they wish. It was observed that for some, English initially taught as a foreign language has become a second language in certain circumstances. In Poland and in Portugal, English is usually taught at school as a foreign language. However, in modern times, due to the constant and omnipresent exposure to English outside of the educational system, its position has been shifting from a foreign language to a second language. This was confirmed by participant interview language choices. A clear distinction can be made between the FL and L2 status of English, when one uses it every day and is surrounded by it. This was the case for the corporate employees that work and think in English every day as their companies' operations dictate the need for an English-speaking working environment.

Many native Polish or Portuguese people raised the issue that they were unable to switch English off in their heads and that it was functioning inside them even outside of work. This is not surprising. Omnipresent in public spaces, commerce promotes English adverts and slogans, considering the use of English to be trendy. Immersion continues through the music industry, film industry, internationalized mass media, the use of IT, and due to frequent visits by foreign visitors, attracted to capital cities as tourists. There are also exchange students or employees, researchers, business partners, artists, art consumers, and immigrant labourers.

Mixed language marriages often use English at home as a primary communication tool, even if it is not the first language for either of the couple. Being surrounded by the English language shifts the status of English from a foreign language (FL) to a second language (L2). This is especially true for many people living and working in Warsaw, and in Lisbon. There is a notion coherent with the issue of inclusion and exclusion that this language shift from FL to L2 does not happen to everybody, but only to a certain "privileged" social stratum.

Many questions emerge: will English bring us closer and should we strive for this opportunity, or should we attempt to burst the language dominance bubble? Does the shifting of symbolic and physical boundaries demean us? What do we lose when we gain fluency in another language? Can it be weighed on a scale to make rational decisions about the winners and the losers? Do we use and control the language or does the language use and control us? Finally, are we the language that we speak? Following the Freirean tradition, the dialectical relationship between the opposing empowering and disempowering dimensions of learning English is very much in evidence in this study. It is far from materialistic reductionism based on separate alternatives, but works as a form of dialectical synthesis of tensions and exchanges amongst ideals (ideologies) and their material representations.

Building on Raevyn Connell's (2013) concept of gender-based violence due to privilege, and violence due to deprivation, the idea emerges based on symbolic violence and English language acquisition. The privileged were subjected to the soft power of the second language, its standards and cultural influence, which may be labelled as symbolic violence due to privilege. The 'excluded' were subjected to the soft power of exclusion from the most popular second language in Europe, which may be labelled as symbolic violence through relative deprivation. Therefore, Connell's (2013) concept of privilege-based violence and deprivation-based violence finds a new area of meaning, the symbolic violence expressed by the soft power of a second language. This symbolic violence resonated in the negative views of English language popularity amongst respondents who were excluded from the privilege of knowing English. It was possible to distinguish two categories of interlocutors in this group, as people self-eliminated from learning English, and those who felt somehow disadvantaged due to a lack of English language skills. How does this interplay with the concept of cultural (linguistic) colonization through language?

Cultural hegemony is achieved by setting up institutionalized means of transmitting: "values, life-styles, cultural orientation…" states Carl Boggs (1984, p. 161), who noticed that to transform popular perceptions in a desired direction and to colonize people's minds, the hegemonic impressions should be incorporated into the structure of social relations and traditions Moreover, it is the well-educated classes who aid such hegemonic transition and impose their deeply rooted worldviews on the wider public through their own favourable positions of power (Boggs, 1984). To act as counter hegemonic agents, the elites would be required to reject their own coherent worldview, which was instilled in their unconscious through years of education, rationalization, the will for participation, and eminent social privileges. The notion of "gate keeping" amongst native speakers of English can also not be ignored. They may be considered to have opportunities not possessed by non-native speakers and the chance of first--class global citizenship, leaving others behind. There is a second, aspiring class of ambitious, rationally programmed others, who want to achieve the same status and privileges as those gained by native speakers of English, in a global context. They seek to join the "gate keepers" and move the socio-linguistic boundary towards ESL and EFL. This language hierarchy race, based on English language skills was apparent throughout the investigation.

It was confirmed that English as a language of European integration and communication, is becoming increasingly important as an element of social status. Moreover, in privileged social groups, its status changes from a foreign language (FL) to a second language (L2), which may be considered a linguistic shift with serious long-term consequences. Based on the empirical data, the growing popularity of English in the public space of both capitals is apparent. There is also an acceptance and affirmation

of this phenomenon among opinion-forming groups and economic, social, and educational elites. There are similarities in attitudes towards English amongst particular social groups. In an environment with a lower social status, there are two prevailing attitudes. The first is self-eliminating, with a negative attitude towards the growing popularity of English, and the second is an awareness of a deprivation in terms of access to education, the labour market or information. This group recognizes the importance of English for life opportunities, but they do not possess the resources needed to gain inclusion. In groups with a privileged social status, the obviousness of English as a required educational standard led to the framing of this work with the Foucauldian perspective of governmentality and post-colonialism.

Conclusion

In the globalized, capitalist economy that both Poland and Portugal participate in, English maintains socially reproduced and socially assigned value and is positioned at the top of the language hierarchy. This privileged status fuels its potential to legitimize social inclusion or exclusion and other social hierarchies. Paradoxically, distortion of this power structure relies on its enabling capability. The empowerment comes from the linguistic shift experienced by individuals when their status is transformed from FL to SL users. As discussed, this language shift is not an innocent tool of empowerment; it comes at a price. This price is symbolic and is unconsciously paid by the users of ESL through the means of governmentality. It also has a visible representation, expressed by colonization through cultural and technological dominance, with explicit potential for enforcing subordination and linguistically controlled social exclusion.

We often depend on information delivered in English, produced by English speaking centres of knowledge production. Information from non-native entities may lack in some intercultural subtleties difficult to capture and to translate. It is interesting to consider how much may be lost, omitted, or misinterpreted in this exchange. Whilst native speakers of English are predestined to be independent from other language powers, non-native speakers must rely on what and how it is taught and therefore given to them from the language source (nations whose native tongue is English). This creates a situation of dependency and inequality from the start. Moreover, the age at which a second or foreign language acquisition takes place creates two-fold inequality. On one hand, those who start learning it at a very early age, in the majority gain fluency and come the closest to the native linguistic ideal. Simultaneously, in the context of socialization, early bilingualism has an impact on the personal worldview, and on the identity, of the user. This effect is considerably weaker when the second language is acquired later in life. Perhaps resistance to embrace the elements of an English-speaking culture combats the

dangers of adhering to governmentality and the trap of indiscernible colonization through language. The critical and suspicious attitudes towards the social realm we live in discovered during this research, should be viewed as obligation for critical pedagogues, in order to understand power mechanisms and tools of the reproduction of social order. One should be constantly, uncomfortably, aware of their own privilege to delegitimize curtailed influence of complicity in the linguistic power distribution.

Table 1
Research methodology

Mixed Methods of Field Research
Tools:
• Questionnaire forms • Visual aids (Photographs, newspapers, magazines) • Expert Interviews • In vivo interviews with couples • Observations
Samples:
Quantitative methods: Purposive, snowball sample of 564 valid questionnaires (2000 distributed) 440 in Poland (out of 900) and 130 in Portugal (out of 1100) Qualitative methods: Purposive sample of experts: n = 54 (27 in each country) Puposive sample of mixed nationality couples: N = 7 (PL: 4, PT: 3)
Key Questions:
• Who is included or excluded due to the popularity of English in the public spaces of Warsaw and Lisbon and how? • Can knowledge of English be regarded as a growing determinant of class differences? • Who is the main beneficiary?
Preliminary Hipothesis:
• [H1] not all social groups affirm the popularity of English in public spaces • [H2] knowledge of English can be determinant of social status, opening new areas of social exclusion • [H3] people who affirm the popularity of English in public spaces share similar habitus and come from privileged environments
Summary of Research Findings:
• English is an element of social status • A linguistic shift is privileged social groups: from (FL) to (L2) • Acceptance and affirmation among opinion-forming groups • Similarities in attitudes towards English amongst particular social groups • English language has a power to include and to exclude • Unexpected gender outcomes

Source: Own research; Odrowąż-Coates (2019, p. 15).

References

Boggs, C. (1984). *The two revolutions: Gramsci and the dilemmas of western Marxism*. Boston: South End Press.

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality*. New York: Wiley.

Bourdieu, P. (1999). Language and symbolic power. In: A. Jaworski, N. Coupland (Eds.), *The discourse reader* (pp. 502–513). London: Routledge.

Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.

Bourdieu, P., Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology.* Chicago: The University of Chicago Press.

Campbell, M. L. (2004). *Mapping social relations: An introduction to institutional ethnography.* Walnut Creek: Altamira Press.

Connell, R. (2013). Uomini, maschilita e violenza di genere [Men, masculinity and gender violence]. In: S. Magaraggia, D. Cherubini (Eds.), *Uomini contro le donne? Le radici della violenza maschile* [Men against women? The roots of male violence] (pp. 5-19). Novara: UTET (Unione Tipografico Editrice Torinese).

Harré, R. (2012). Positioning theory: Moral dimensions of social-cultural psychology. In: J. Valsiner (Ed.), *The Oxford handbook of culture and psychology* (pp. 191–206). New York: Oxford University.

Harré, R., van Langenhove, L. (1999). *Positioning theory: Moral contexts of intentional action.* Oxford: Blackwell.

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis.* London: Longman.

Fairclough, N. (2006). *Language and globalization.* London: Routledge.

Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis*. London: Longman.

Fairclough, N. (2015). *Language and power.* New York: Routledge.

Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. London: Tavistock publications.

French, J., Raven, B. (1959). The basis of social power. In: D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* (pp. 150-167). Ann Arbor: University of Michigan Press.

Nye, J. (2004). *Soft power: The means to success in world politics*. New York: Public Affairs Press.

Odrowąż-Coates, A. (2017a). Revisiting power and supremacy in the post-colonial world: Globalization as a refined phase of colonization. In: A. Odrowąż-Coates, S. Goswami (Eds.), *Symbolic violence in socio-educational contexts: A post-colonial critique* (pp. 13-23). Warsaw: Wydawnictwo APS.

Odrowąż-Coates, A. (2017b). Peaceful expansion of English language in Europe: A tool of integration or quiet colonization? *Multicultural Studies, 3(1),* 115-126.

Odrowąż-Coates, A. (2018a). Governmentality i co dalej? Neoliberalna, globalna twarz rządomyślności – anglojęzyczna przestrzeń ekskluzji/ inkluzji społecznej [Governmentality and what next? Neoliberal, global face of governmentality-English based space of social exclusion/inclusion]. *Miscellanea Anthropologica et Sociologica, 19*(*3),* 91-110.

Odrowąż-Coates, A. (2018b). Soft power of language in social inclusion and exclusion and the unintended outcomes in Language. *Discourse and Society, 6(2),* 15-30.

Odrowąż-Coates, A. (2019). *Socio-educational factors and the soft power of language: The deluge of English in Poland and Portugal*. London: Lexington Books [Rowman & Littlefield].

Odrowąż-Coates, A. (2020). Chaos theory and the neoliberal English-based dimension of the Polish higher education reforms 2018/2019. *Education As Change, 24*. https://doi.org/10.25159/1947-9417/5913.

Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: A Sociology for people*. Lanham: Alta-Mira Press.

Smith, D. E. (2006). *Institutional ethnography as practice*. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers.

DOI: 10.34616/wwr.2022.2.167.182

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXVII (2/2022)

nadesłany: 25.03.2022 r. – przyjęty: 16.05.2022 r.

Tomasz KOPCZYŃSKI*

Myślenie komputacyjne (MK) w kontekście samorozwoju i rodziny

Computational thinking in the context of self-development and the family

Abstrakt

Cel. Celem artykułu jest przedstawienie zagadnienia myślenia komputacyjnego w szerszym kontekście czasopiśmiennictwa anglojęzycznego w obszarach działań samorozwojowychz uwzględnieniem pojęcia oddziaływania środowiska rodziny. Termin *myślenie komputacyjne* już na dobre występuje w różnego opracowaniach edukacyjnych, jednak rzadko jest rozpatrywany w szerszym kontekście edukacyjnym takim jak rodzina czy samodoskonalenie. Artykuł sygnalizuje problemy, które były już wcześniej wskazywane przez znawców tematu, a jedynie nasiliły się w wyniku edukacji postpandemicznej. Zaprezentowano w nim również możliwe kierunki rozwoju edukacji nieformalnej w zakresie zastosowania technologii oparte na podstawie twardych danych statystycznych.

Metoda. Artykuł stanowi przegląd wybranych praktycznych rozwiązań i badań wraz z teoretycznym uzasadnieniem na podstawie literatury międzynarodowej oraz ujęcia statystycznego.

Wyniki. W artykule zostały przedstawione zagadnienia teoretyczne na podstawie przeglądu literatury oraz dostępnych badań. Zaprezentowane zostały dostępne rozwiązania praktyczne dotyczące nowego podejścia do tematyki związanej z nauczaniem i wykorzystywaniem technologii w sposób twórczy, przy jednoczesnym odwołaniu się do koncepcji z lat

* **e-mail: tomasz.kopczynski@us.edu.pl**
Instytut Pedagogiki, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Bankowa 12, 40-007 Katowice, Polska
Institute of Pedagogy, Faculty of Arts and Sciences Education, University of Silesia in Katowice, Bankowa 12, 40-007 Katowice, Poland
ORCID: 0000-0002-8573-282X

osiemdziesiątych Seymoura Paperta, która stanowi istotny wkład w dzisiejsze zmagania społeczno-kulturowe na tle przemian edukacyjnych ostatnich lat.
Wnioski. Rodzice są pierwszymi osobami, które wprowadzają dzieci w świat technologii. Jeżeli z ich strony przekaz jest taki, że technologia służy do biernej rozrywki, to trudno oczekiwać, aby dzieci do innych obszarów wykorzystania technologii podeszły z otwartością i ze zrozumieniem. Niebezpieczeństwo to dostrzegł już w latach osiemdziesiątych słynny dydaktyk matematyki Seymour Papert, który zasugerował, iż w przyszłości dzieci będą się dzieliły na te, które programują komputer i na te, które zostaną zaprogramowane. Trendy statystyczne wskazują na to, iż w przeciągu kilku lat edukacja formalna zostanie odsunięta na margines społeczny, jeżeli nie zmieni sposobu metod podawania wiedzy. Edukację na temat idei myślenia komputacyjnego należałoby zacząć od środowiska rodzinnego wraz z uwzględnieniem roli płci, tak aby w sposób naturalny dostosować w atrakcyjny sposób tematykę działań i zajęć.

Słowa kluczowe: Myślenie komputacyjne, samorozwój, Semur Papert, społeczeństwo informacyjne.

Abstract
Aim. The aim of this article is to present the issue of computational thinking in the broader context of English-language literature in the areas of self-development activities, taking into account the concept of the family environment influence. The term „computational thinking" is already present in various educational studies but is rarely considered in a broader educational context such as family or self-improvement. The article signals problems that were previously flagged by experts in the subject, and which have only intensified as a result of post-pandemic education. Possible directions of development of informal education in the use of technology based on hard statistical data are also presented.
Methods. The article provides an overview of selected practical solutions and studies with theoretical justification based on international literature and statistical treatment.
Results. The paper presents theoretical issues based on a literature review and available research. Available practical solutions for a novel approach to the problem of teaching and using technology in a creative way are presented, referring to Seymour Papert's concept from the 1980s, which is an important contribution to today's socio-cultural struggles against the background of educational changes in recent years.
Conclusion. Parents are the first people to introduce children to the world of interacting with and using technology. If the message is that technology is for passive entertainment, it is difficult to find understanding and openness in children to become absorbed in other areas of technology use. This danger was already recognised in the 1980s by the famous mathematics educator Seymour Papert, who suggested that in the future children will be divided into those who program the computer and those who will be programmed. Statistical trends indicate that within a few years formal education will be relegated to the margins of society if it does not change the way knowledge is delivered. Education on the idea of computer thinking should start in the family environment, taking into account the role of gender, to naturally adjust the subject matter of activities and classes in an attractive way.

Keywords: Computational thinking, self-development, Seymour Papert, information society.

Wprowadzenie

Termin *myślenie komputacyjne* stosowany był już od lat 60. W edukacji informatycznej w zakresie nauk czysto obliczeniowych. W obszarze dydaktyki pierwsze próby przeniesienia zastosowania tego sposobu myślenia w praktyce edukacyjnej zawdzięczamy Seymourowi Papertowi, który w latach 70. Opublikował dwie prace: *Teaching Children to Be Mathematicians vs. Teaching About Mathematics* i *Uses of Technology to Enhance Education*. Natomiast sam termin *myślenie komputacyjne* po raz pierwszy został użyty przez niego w 1980 roku w książce zatytułowanej *Mindstorms: Children, Computers, Powerful Ideas*, która odbiła się szerokim echem w środowisku akademickim. Zaprezentowane tam podejście dotyczyło myślenia strukturalnego, algorytmicznego, myślenia, które pomaga rozwiązać problemy za pomocą dostępnej technologii, a zatem pierwszych komputerów osobistych. Papert już we wstępnie do książki – przypomnijmy, iż mowa o latach osiemdziesiątych – opisuje rychłe przejście z drogich, dużych, egzotycznych komputerów osobistych na tanie, kompatybilne i dostosowane do użytkownika wytwory technologii. Co więcej, przedstawia zaskakująco trafną diagnozę dla przyszłej edukacji. Niemalże jak wizjoner konkluduje całość w stwierdzeniu, że dzieci będą się dzielić na te, które będą programować komputery i te, które zostaną zaprogramowane przez komputer. Trzeba przyznać, iż z wielką przenikliwością przewidział dwa elementy rozwoju strategii wykorzystania komputerów. We wstępie czytamy: „Większość piszących podkreślała wykorzystywanie komputerów do gier, rozrywki, podatku dochodowego, poczty elektronicznej, zakupów i bankowości. Kilka osób mówiło o komputerze jako maszynie do nauczania”.[1] Chociaż od wydania tej pozycji książkowej minęły ponad czterdzieści dwa lata, to nadal można czerpać inspiracje ze znajdujących się tam treści.

Na rysunku 1, który został zamieszony poniżej, widzimy dzieci bawiące się prawdopodobnie pierwszym robotem edukacyjnym, używające języka programowania Logo, który został opracowany przez Paperta i jego współpracowników w oparciu o formułowanie podstawowych komend w języku angielskim, takich jak: *forward, back, left, right, pendown, repeat*. Dziecko mogło formułować podstawowe komendy wraz z dodawaniem wartości matematycznych, które pozwalały na rysowanie różnego rodzaju elementów grafiki 2D.

[1] Oryg.: „Most writers emphasized using computers for games, entertainment, income tax, electronic mail, shopping, and banking. A few talked about the computer as a teaching machine” (Papert, 1980, s. 3).

Rysunek 1
Ilustracja z okładki książki Symourta Paperta *Mindstorms*, początek lat osiemdziesiątych. Źródło: Papert, 1980.

Obecnie w szkołach wzrasta zainteresowanie takim rodzajem myślenia, który bazuje nie tylko na umiejętnościach myślenia, ale przede wszystkim na kompetencjach cyfrowych, kodowaniu i obliczaniu, zastosowaniu w praktyce. Trudno powiedzieć, czy w szkołach i przedszkolach są wykorzystywane metody aktywizujące, czy uczniowie nakierowani są na eksperymentowanie i poszukiwanie ciekawych niekonwencjonalnych rozwiązań, na rozwój w oparciu o działanie. Kraje takie jak Wielka Brytania, Estonia, Izrael czy Finlandia podjęły się wprowadzania myślenia komputacyjnego, a dokładniej *kodowania* jako nowego sposobu czytania i pisania. Myślenie to proponuje rozłożenie danego problemu na czynniki pierwsze, rozpoczęcie rozwiązywania go od źródła. W Polsce również podjęto taką próbę poprzez dodanie nowych zapisów w podstawie programowej z 2017 roku.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że z sześciu ogólnych założeń dokumentu podstawy programowej, aż cztery odnoszą się bezpośrednio do założeń myślenia komputacyjnego:

– Sprawne wykorzystywanie narzędzi matematyki w życiu codziennym, a także kształcenie myślenia matematycznego.

– Poszukiwanie, porządkowanie, krytyczna analiza oraz wykorzystanie informacji z różnych źródeł.
– Kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki, w tym programowanie.
– Rozwiązywanie problemów (Podstawa programowa, 2017).

Niestety – mimo zaleceń ministerialnych – realizacja tak dużej zmiany modelowej odbyła się tylko częściowo (Kopczyński, 2018), o czym świadczy nadal panujący w większości szkół encyklopedyzm dydaktyczny, a problem nauczania zdalnego tylko podkreślił już istniejące bolączki systemu edukacyjnego, o czym świadczą liczne raporty dotyczące edukacji postcovidowej (Ptaszek, Bigaj, Dębski, Pyżalski, Stunża, 2020). Jednak szkoła to nie jedyny obszar oddziaływania w obszarze samorozwoju ucznia. Równie istotnym – o ile nie istotniejszym – jest rodzina, w której ramach otrzymujemy przykłady tego, jak technologia może być wykorzystana i do czego powinna służyć.

Myślenie komputacyjne i idee

Jak już wspomnieliśmy, myślenie komputacyjne jest pojęciem wywodzącym się z informatyki, ale oznacza przede wszystkim pewną rewolucję intelektualną (Papert, 1980), która postępuje wraz z rozwojem technologii – szczególnie w zakresie pozyskiwania, przetwarzania, prezentowania informacji, a także jej późniejszej analizy. Ma ono (myślenie komputacyjne) znaczący wpływ nie tylko na nową jakość badań w różnych nowo powstających dziedzinach jak astroinformatyka (Bundy, 2007), ale przede wszystkim ma mieć wpływ na samorozwój przeciętnego obywatela.

Faktem jest, że cyfryzacja w dzisiejszych czasach jest wysoko rozwinięta i powszechnie dostępna. Niesie ona za sobą zmiany dotyczące postrzegania rzeczywistości i analizy danych – obliczeniowe koncepcje dostarczające nową nomenklaturę umożliwiającą działanie alternatywne w przestrzeni życia codziennego. Szerszej obserwacji dostarczają nam nasze własne spostrzeżenia w zakresie możliwości usprawniania naszych działania w obszarze czynności, które chcielibyśmy zoptymalizować za pomocą komputera. Okazuje się, że jest ich całkiem sporo: od sprawnego wyszukiwania treści, przez zastosowanie programów i aplikacji użytkowych, na specjalistycznych programach analizujących masę danych w wybranym zakresie danej dziedziny nauki kończąc. Sprowadzając do praktycznego zobrazowania powyższy zakres, to w obszarze wyszukiwania sprecyzowanych informacji moglibyśmy wyróżnić szereg komend z *Google Hacking*. W zakresie programów użytkowych i aplikacji są to narzędzia słu-

żące do organizowania naszego czasu pracy, zadań, kontaktów, takie jak *Todoist*, czyli menager w formie aplikacji, pozwalający na synchronizowanie wielu zadań w zakresie wyznaczania różnorakich celów. Są także aplikacje takie jak *Wallet*, umożliwiające pilnowanie naszego budżetu domowego lub dbające o naszą emocjonalną stronę jak *Daylio* czy *HeadSpace*. I trzeci – ostatni element – to optymalizacja w zakresie organizowania i analizowania dużych danych. Jednym z ciekawszych rozwiązań w tym zakresie jest oprogramowanie *NVivo*, służące do analizy danych jakościowych. *NVivo* pomaga badaczom jakościowym organizować, analizować i znajdować wgląd w nieustrukturyzowane lub jakościowe dane, takie jak wywiady, odpowiedzi na otwarte ankiety, artykuły w czasopismach, media społecznościowe i treści internetowe, gdzie wymagane są głębokie poziomy analizy małych lub dużych ilości danych. W praktyce wygląda to tak, że badacz może dokonać sprofilowania zakresu swoich poszukiwań wybierając zakres dat, słowa kluczowe oraz obszary poszukiwania informacji, a program dokuje za badacza analizy obszaru, który został wybrany. W efekcie program przedstawia w kilka minut gotowe rozwiązania w zakresie wybranych metod badawczych, analizując za człowieka morze informacji, danych nie liczbowych czy nieustrukturalizowanych. W tradycyjnych warunkach potrzebowalibyśmy miesięcy lub lat żmudnej pracy oraz zaangażowania sporego zespołu badawczego. Zastosowanie komputera w sposób czysto optymalizacyjny rodzi nową perspektywę dla wyzwań edukacyjnych objętych terminem *myślenie komputacyjne*.

Podsumowując, możemy stwierdzić, że aby dobrze zrozumieć ten termin oraz to, jak należy owo myślenie realizować w praktyce, warto przytoczyć stwierdzenie Jeannette Wing (2006), która określa *myślenie komputacyjne* jako budowanie określonych postaw i umiejętności, jakie każdy – nie tylko informatyk – powinien starać się wykształcić i stosować. Co więcej, powinno ono stanowić poszerzenie powszechnie obowiązujących kompetencji w zakresie liczenia, czytania i pisania o kompetencje pozwalające na zastosowanie komputerów do rozwiązywania problemów (Wing, 2006). A zatem pojęcie *myślenie komputacyjne,* pochodzące z informatyki, zaczyna wykraczać daleko poza jej granice i pozwala na znajdowanie coraz to nowszych sposobów (z różnych dziedzin i metod) rozwiązywania problemów.

Myślenie komputacyjne w obszarach problemów

Technologia oferuje nam niesamowite możliwości, jednocześnie kłóci się to z obrazem jej właściwego lub proporcjonalnego wykorzystywania. Wydaje się, że wyżej przytoczone przykłady zastosowania technologii stanowią margines w zakresie różnorodnego stosowania technologii. Ponieważ – jak podają badania *This Caller is on Hold* z 2017 poczynione na próbie ponad dwóch tysięcy angielskich respondentów

– to najczęstszymi operacjami wykonywanymi na smartfonie są: pisanie wiadomości 88%, odbieranie maili 70%, przeglądanie Facebooka 62%, używanie kamery 61% i czytanie codziennych wiadomości 58% (Andy, 2017). Przeciętny użytkownik posiada przecież smartfon z czterordzeniowym procesorem dorównującym mocy obliczeniowej komputerowi stacjonarnemu z początku lat dwutysięcznych. Czy taka moc obliczeniowa nie jest przerostem „formy nad treścią" w zakresie czynności, które mogłyby być realizowane na o wiele mniej zaawansowanych i tańszym sprzęcie?

Jak pokazują liczne raporty – w tym najobszerniejszy *Nastolatki 3.0* (NASK, 2019) – nastolatkowie mają spore problemy z efektywnym wykorzystywaniem mediów, można w dużym uproszczeniu powiedzieć, iż media stanowią dla nich bardziej zagrożenie, aniżeli istotny element wsparcia i rozwoju. Przytoczymy wybrane główne założenia wynikające z raportu:

– Nastolatkowie spędzają w mediach około 4 h dziennie głównie korzystając ze smartfonów.
– Niestety Internet dla nastolatków to głównie przestrzeń rozrywki, co jest zbieżne z pasywnym wykorzystaniem Internetu.
– Ponad połowa, bo 56% respondentów, przyznała, że powinna mniej korzystać z telefonu komórkowego, a 42%, że ten czas jest na ogół dłuższy, niż planowali.
– Wypowiedzi blisko jednej trzeciej badanych wskazują na ryzyko silnego uzależnienia od smartfonów, co w zestawieniu z rosnącym czasem korzystania z internetu, może prognozować pogłębianie się problemu.

W odpowiedzi na pytanie: Do jakich aktywności najczęściej używasz Internetu? Respondenci z różnych grup najczęściej opowiadali: słuchanie muzyki – 65,4%, oglądanie filmów i seriali – 62,1%, kontakt ze znajomymi – 61%. W większości domów nie ma zasad dotyczących ograniczenia czy selekcji dotyczącej korzystania z mediów. W wypowiedziach jedna trzecia badanych wskazywała na ryzyko silnego uzależnienia od smartfonów (NASK, 2019, s. 11). Nie ulega wątpliwości, iż istnieje tu spore pole do zagospodarowania w zakresie przekazywania wiedzy na temat tego, w jaki sposób media mogą stanowić istotny obszar działań bardziej produktywnych i rozwojowych.

Równie istotnym obszarem problemów dla rozwoju i zastosowania idei myślenia komputacyjnego jest infrastruktura sprzętowa, która jest bardzo zróżnicowana, zarówno co do kraju, jak i danego regionu oraz obszaru mikro, czyli szkoły. Jak pokazuje raport postpandemiczny w zakresie edukacji (Ptaszek, Stunża, Pyżalski, Dębski, Bigaj, 2020) jednym z głównych braków edukacji było słabe przygotowanie technicznej strony procesu edukacyjnego, a konkretnie: słaba jakość łącza internetowego lub jego brak oraz braki w zakresie oprogramowania i sprzętu, które były uzupełniane we własnym zakresie (Ptaszek, Stunża, Pyżalski, Dębski, Bigaj, 2020, s. 20).

Ostatnią kwestią problemową poruszaną w raportach jest słabe przygotowanie kompetencyjne (umiejętność obsługi aplikacji, urządzeń), zarówno u nauczycieli, jak i rodziców w czasie edukacji zdalnej. Okazuje się, że obie grupy miały spory problem z poszerzeniem swoich obszarów oddziaływania edukacyjnego. W ocenie uczniów z czasu sprzed pandemii zaledwie 5% nauczycieli korzystało z aktywizujących metod i narzędzi multimedialnych. Z kolei z tego samego okresu „przed" zaledwie 2,5 % nauczycieli stosowało podział na grupy zadaniowe. Po zamknięciu szkół obraz ten zmienił się i tak dla zastosowania narzędzi aktywnych było to ponad 9%, a dla zastosowania grup dla wspólnej pracy 4% (Ptaszek, Stunża, Pyżalski, Dębski, Bigaj, 2020, s. 18). Pomimo jednokrotnego wzrostu w każdym obszarze jest to i tak wynik bardzo słaby.

Po analizie wyników z raportu nasuwają się dwa istotne wnioski. Pierwszy jest taki, że nauczyciele o wiele częściej stosowali elementy związane z nauczaniem podającym, ograniczając się do przesyłania treści, a rzadziej metody aktywizacyjne i problemowe, które mogłyby bardziej wciągnąć i zaangażować uczniów, co odbiło się na ocenie tych zajęć. Respondenci – odpowiadając na pytanie: Jak oceniasz ogólnie lekcje po zamknięciu szkół z powodu pandemii? – stwierdzali, że w 50%, że lekcje były mniej interesujące niż przed pandemią (Ptaszek, Stunża, Pyżalski, Dębski, Bigaj, 2020, s. 18).

Drugi wniosek dotyczy bardzo ważnego aspektu w zakresie braku gotowości nauczycieli do poszerzania swoich kompetencji. Widać wyraźnie, iż elementy filozofii *lifelong learning* oraz idei myślenia komputacyjnego, w którego myśl „uczenie się" uczenia nowych rzeczy w oparciu o dostępne możliwości technologiczne (jak np. Internet) jest – jak wykazała J. Wing w natłoku danych i informacji – koniecznością.

Myślenie komputacyjne – obszary wpływu i dostosowania

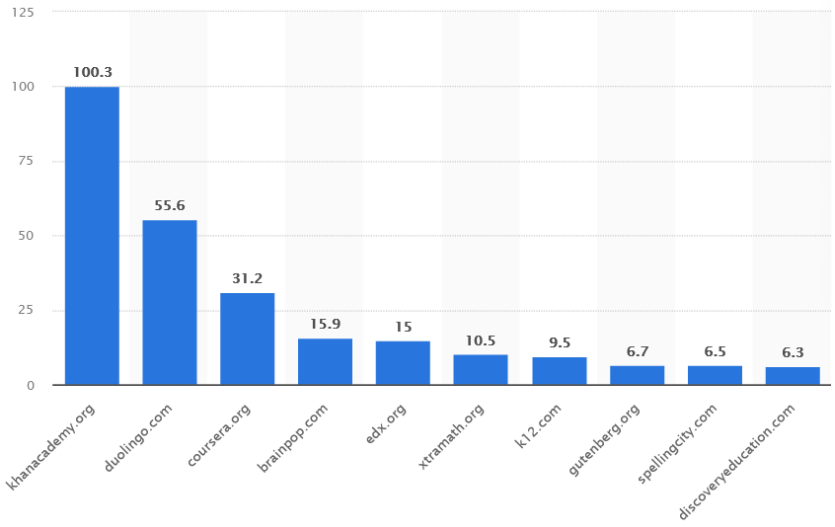
Wykazaliśmy powyżej – na podstawie licznych danych z raportów – że edukacja formalna ma duży problem z dostosowaniem się do dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Co więcej, zmiana ta wymaga sporego zaangażowania administracji państwowej w kilku dużych obszarach. Możemy do nich zaliczyć:

– problemy techniczno-sprzętowe,
– brak spójnego systemu pozwalającego na dzielenie się i zarządzanie wypracowanymi dobrymi praktykami w zakresie projektów i edukacji, zarówno w skali mikro, jak i makro,
– nikłą sposobność na odświeżenie programów nauczania w zakresie kształcenia kadry nauczycielskiej, a także akademickiej.

Edukacja formalna zatem będzie mogła oferować tylko to, na co może pozwolić system czy ministerstwo w ramach danego modelu i powierzonych środków. Dla edukacji szkolnej – jak wynika z badań Izabeli Stalończyk (2014, s. 79) – oznacza to, że:

> W Polsce 62% uczniów deklaruje, że nigdy lub prawie nigdy nie robi w trakcie lekcji doświadczeń w laboratorium (we Francji odsetek ten wynosi 27%, średnia w krajach OECD – 32%). 52% polskich uczniów deklaruje, że nigdy lub prawie nigdy nie wymagano od nich, by zaplanowali, w jaki sposób dane zagadnienie można zbadać w laboratorium (we Francji – 36 %, średnia w krajach OECD – 37%.

Spora część innowacji jest przenoszona do obszaru edukacji nieformalnej (warsztaty, pokazy, eksperymenty, terapie biofeedback itd.), co zresztą dzieje się od kilkunastu lat w wielu krajach. Zaobserwować można także coraz to większą popularność platform edukacyjnych, takich jak: *Coursera*, *Udemy*, *Skillshare*, *MasterClass*, *Edx*, *Udacity*, *Pluralsight* oraz Polska *Navoica* z różnorodnymi kursami w formule online, a także z treściami edukacyjnymi (Statista, 2022). Poniżej prezentujemy dane statystyczne pokazujące średnią miesięczną liczbę wizyt na tych portalach w milionach. Trudno z tymi danymi statystycznymi dyskutować i bronić stanowiska edukacji tradycyjnej i jej popularności na tle krajów rozwijających się, ale nie tylko (jak w przypadku Indii). Oznaczać to może w przyszłości dla innych krajów spory transfer przeniesienia edukacji opartej na modelu transmisyjnym, podawczym, jaki dominuje w szkole, na model eksperymentalny, poszukujący, jaki jest domeną edukacji nieformalnej.

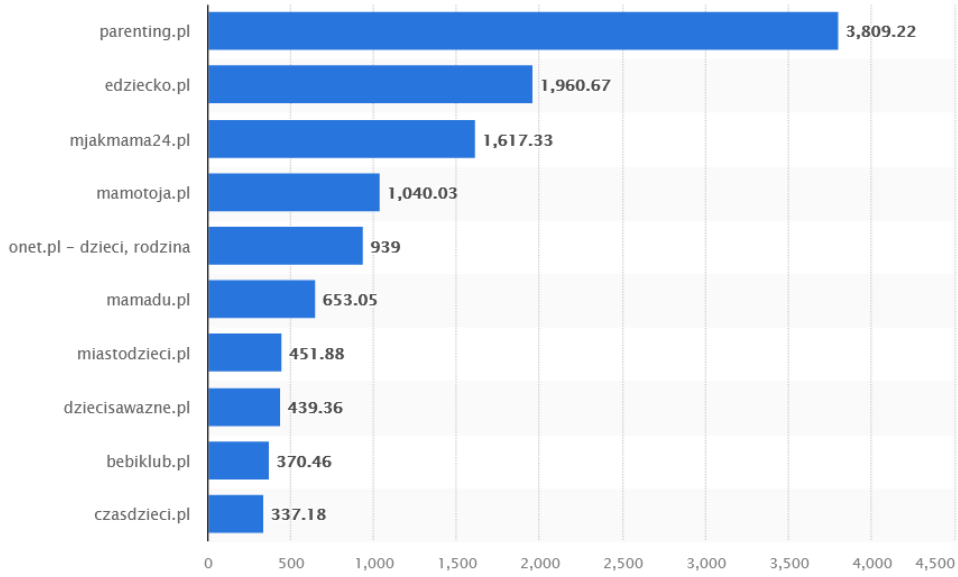


Rysunek 2. Średnia miesięczna odwiedzin portali edukacyjnych w milionach.

W związku z powyższymi argumentami trudno będzie administracji państwowej wypracować w obszarze edukacji formalnej trwałe zmiany, które są zależne od wielu czynników, m. in. od zdecentralizowanego systemu i formalnego uzależnienia decyzyjności ewentualnych działaczy oddolnych, którzy mogliby zaproponować sprawdzone rozwiązania. Toteż wielu naukowców i wiele osób związanych z edukacją zwraca się w stronę innego środowiska – równie dużego, ale do tej pory niebranego pod uwagę – środowiska rodzicielskiego. Rodzice, widząc i doświadczając niemocy systemu edukacji, decydują się na podejmowanie własnych oddolnych inicjatyw. Dobrym przykładem jest działalność fundacji „Edukacja Dla Przyszłości". Ambasadorem i koordynatorem projektu Khan Academy po polsku jest profesor Lech Mankiewicz, który po pierwsze jest rodzicem, a po drugie naukowcem. Stara się promować nowy sposób myślenia i działania na rzecz otwartej edukacji. Oczywiście, to nie jest odosobniony przypadek, takich działań fundacji czy indywidualnych ewangelistów Polska edukacja ma sporo, jednak funkcjonują oni całkowicie poza obszarem edukacji formalnej, co w konsekwencji prowadzi do istotnego problemu „zajęć dodatkowych", które mogłyby być realizowane w ramach normalnych godzin lekcji, a nie są. Sprowadza się to do tego, iż świadomi potrzeb swoich dzieci rodzice są zmuszeni kierować je na różne zajęcia dodatkowe, które wypełniają niemalże całkowicie czas wolny dziecka, który powinien zostać przeznaczony na zabawę, rekreację, socjalizację i wreszcie prosty odpoczynek.

W krajach rozwiniętych wypracowano już model pracy powszechnie nazywany *learn parenting,* a oznaczający działania dla wszechstronnej edukacji rodziców – formalnej, nieformalnej – obejmującej wiedzę, umiejętności i kompetencje w proces kształtowania świadomości lepszego rodzicielstwa nie tylko okresu prenatalnego, ale w całości. Taka działalność wpisuje się w równie szeroko rozumianą edukację na rzecz rodziny. Okazuje się, iż w Polsce także widać sporą grupę rodziców, którzy są potencjalnie zainteresowani wiedzą, umożliwiającą im lepszy start lub lepszą realizację misji swojego rodzicielstwa. Powstało wiele portali (parenting.pl, edziecko.pl, czasdzieci.pl) wypełniających lukę w zakresie edukacji formalnej. Nowo powstałe strony są często odwiedzane (Statista, 2020), co świadczy o dużym oddolnym ruchu w zakresie edukacji nieformalnej.

Klasa społeczna, zamożność, kultura i dochody mają bardzo duży wpływ na to, jakimi metodami wychowywania dzieci posługują się rodzice. Wartości kulturowe odgrywają główną rolę w wychowaniu dziecka przez rodzica. Jednak rodzicielstwo zawsze ewoluuje w sposób społeczny, ponieważ zmieniają się czasy, praktyki kulturowe, normy społeczne i tradycje. Potwierdzają to badania nad czynnikami wpływającymi na decyzje rodzicielskie (Ishizuka, 2019). Spróbujmy zatem – w poszukiwaniu tych elementów oddziaływania, które mogłoby się okazać pomocne i wartościowe w zakresie kształtowania przyszłych kompetencji i idei myślenia komputacyjnego – dokonać przeglądu literatury.



Rysunek 3. Wiodące pod względem liczby użytkowników (dane w tysiącach) internetowe serwisy parentingowe w Polsce w sierpniu 2020 r.

Niektórzy badacze (Angeli, Giannakos, 2020) wskazują, iż dobre przygotowanie w zakresie myślenia otwartego i nastawionego na to, co będzie czekać w przyszłości edukujących się obecnie, a nie na to, co było dawno i nie zdało egzaminu w zakresie edukacji powszechnej zaczyna się od dostosowania zadań do płci. W artykule zatytułowanym: *Edukacja w zakresie myślenia komputacyjnego. Problemy i wyzwania*[2] czytamy o badaniach w zakresie nauki kodowania pod względem różnic płci. Okazało się, że zarówno dziewczyny, jak i chłopcy potrafili wykonać kodowanie, natomiast odpowiedzi różniły się sposobem wykonania tych zadań. Dziewczynki posiadały inną strategię rozwiązania podanych zadań, co było zaskoczeniem dla badaczy. Charoula Angeli i Michail Giannakos w swoim kolejnym badaniu rozszerzyli zakres obszaru badanego, tym razem nie polegał on tylko na kodowaniu, ale na całości myślenia komputacyjnego. Dzieci pracowały z *Bee-Botem*, który nie zapewniał wizualizacji prezentacji poleceń i zadań. Jak się okazało, chłopcy odnieśli większe korzyści, nauczyli się więcej niż dziewczynki w strefie indywidualnej, kinestetycznej, a także myślenia opartego na manipulacjami kartami. Natomiast dziewczynki rozwinęły się bardziej na poziomie wspólnego pisania. Te badania pomogły nauczycielom w sposób praktyczny przygotować się do zajęć, uwzględniając preferencje dziewczynek i chłopców dla ich kształcenia.

[2] Oryginalnie: *Computational thinking education: Issues and challenges*.

Drugim obszarem wpływu jest wspomniane dostosowanie kształtowania procesu edukacyjnego przyszłych nauczycieli. Obecnie w Polsce nie ma w programie studiów przygotowujących przyszłych nauczycieli przedmiotu, który nazywałby się myślenie komputacyjnie lub który odnosiłby się w sposób bezpośredni do tych zagadnień. Nie ulega wątpliwości, że aby edukacja w zakresie MK mogła się dalej rozwijać, nauczyciele muszą być systematycznie przygotowywani w zakresie tego, jak projektować działania związane z uczeniem się MK, jak nauczać MK, jak oceniać MK oraz jak wykorzystywać powszechnie dostępne technologie do nauczania koncepcji MK. W tym celu należy wdrożyć programy doskonalenia zawodowego nauczycieli dla nauczycieli pracujących w zawodzie, a jednocześnie osoby kształcące nauczycieli muszą znaleźć sposoby na to, aby włączyć nauczanie MK do swoich kursów i modułów, aby lepiej przygotować przyszłych nauczycieli. Badania zawarte w pracy *Digital Competence and Computational Thinking of Student Teachers* dotyczą analizy kompetencji cyfrowych i myślenia komputacyjnego oraz związku między nimi wśród przyszłych nauczycieli (Esteve-Mon, Llopis, Adell-Segura, 2020). Badacze zastanawiali się, czy kompetencje cyfrowe korelują z myśleniem komputacyjnym oraz czy istnieją znaczące różnice między płciami w zakresie kompetencji cyfrowych czy myślenia komputacyjnego. Badania pokazują, że obszar mediów i komunikacji jest postrzegany przez studentów jako łatwy, natomiast pojawiające się trudności dotyczą zarządzania sprzętem oraz oprogramowaniem i automatyzacji rozwiązań technologicznych, z którymi przyszli nauczycieli nie potrafili sobie poradzić. Jeden z ważniejszych wniosków z badań jest taki, że przyszli nauczyciele nie mają dostatecznej wiedzy na temat myślenia komputacyjnego i jego stosowania. Właśnie ta umiejętność przede wszystkim wymaga doskonalenia, ponieważ jest jedną z kluczowych w dzisiejszym świecie. Badacze zauważyli korelacje między kompetencjami cyfrowymi a myśleniem komputacyjnym. Jednakże posiadanie kompetencji cyfrowych nie przekłada się bezpośrednio na zastosowanie idei MK w praktyce. Dowiedli także, że w podjętym obszarze badawczym istnieją znaczne różnice między płciami. Kobiety otrzymały niższe wyniki we wszystkich badanych umiejętnościach, oprócz alfabetyzacji informacyjnej (tutaj ich wynik był nieznacznie wyższy). Niższe wyniki kobiet wiążą się bezpośrednio z ich postrzeganiem siebie jako mniej kompetentnych w tym zakresie (Esteve-Mon, Llopis, Adell-Segura, 2020). Wyniki te korelują z innymi badaniami dotyczącymi tego, w jak różny i odmienny sposób powinna być przygotowana wiedza w zakresie MK dla obu płci.

Trzecim możliwym obszarem wpływu są działania proedukacyjne w zakresie budowania lepszej świadomości edukacyjnej rodziców. Jak już wspomnieliśmy na wstępie tego rozdziału, istnieje duże zapotrzebowanie na tego typu wiedzę – dotyczy ono także rodziców w Polsce. Okazuje się, że można tutaj wykazać jakieś korelacje MK z życiem rodziny lub – precyzyjniej – z życiem rodzinnym. Są narzędzia stoso-

wane do rozwiązywania wielu problemów w zarządzaniu projektami IT, które mogą być z powodzeniem stosowane w życiu rodzinnym, co udowadnia w swoich pracach Bruce Failer (2013a), który w wykładzie (Feiler, 2013b) na podstawie książki (Failer, 2013a) przedstawia bezprecedensowe przeniesienie technik Agile do życia rodzinnego. Ten radykalny pomysł ma na celu wprowadzenie rodziców w radzenie sobie ze stresem codziennego, rodzinnego życia. Odpowiedzią jest zastosowanie praktyk zwinnych typu Agile, które są szeroko stosowane w branży IT. Failer zainspirowany tzw. programowaniem zwinnym (ang. *agile software programming*), wprowadza w rodzinne praktyki elementy, które zachęcają do elastyczności, oddolnego napływu pomysłów, ciągłej informacji zwrotnej i do odpowiedzialności dzieci za swoje działania m. in poprzez świadome planowanie i fakt, iż dzieci same dobierają sobie kary. Agile jako technika prowadzenia zespołu w przypadku rodziny ma pomagać w odkrywaniu wymagań i ulepszaniu rozwiązywania problemów rodziny poprzez wspólny wysiłek. Ma w tym pomóc:

– adaptacyjne planowanie (tworzenie mini spotkań dla rodziny w celu omówienie spraw, które sprowadzają się do kwestii: co się powiodło, co się nie powiodło i co należy zmienić w przyszłym tygodniu),
– elastyczne reagowanie na zmiany, sytuacje w wymaganiach życiowych,
– rozumienie problemów do rozwiązania.

Failer zaleca, aby w miarę możliwości włączać dzieci w proces podejmowania decyzji, a tym samym pokazywać im odpowiedzialność płynącą z faktu nie wywiązania się z zadania.

Ostatnim obszarem wpływu, a zatem i wprowadzenia możliwych zmian w zakresie dostosowania idei MK, jest obszar samorozwoju. Bowiem trudno sobie wyobrazić rodzica, który mógłby mieć możliwość skorzystania z zaproponowanych tu wybiórczo zaprezentowanych rozwiązań, a nie wykazywałby inicjatywy związanej z poszerzaniem horyzontów w zakresie współcześnie kształtujących się trendów edukacyjnych. Możliwości, jakie dzisiaj oferuje szeroko rozumiane MK jako spektrum oddziaływania w zakresie optymalizacji własnego samorozwoju, są naprawdę imponujące. Nigdy wcześniej nie mieliśmy możliwości dostępu do tylu udogodnień (m.in. w postaci aplikacji mobilnych) w zakresie niemalże każdego obszaru rozwoju. Istnieją bowiem aplikacje, pokazujące jak prowadzić rodzinny budżet, jak dbać o zdrowy kręgosłup, swoją sferę psychologiczną, jak odrobić zadanie z dzieckiem itd. (można by spokojnie pokusić się o odrębną analizę dostępnych aplikacji pomagających w uczeniu się różnych dziedzin, jak np. za pomocą *StudyGe*). Jednak o wiele łatwiej jest skrolować informacje społecznościowe nie mające większego wpływu na nas, nasz rozwój osobisty, naszych bliskich. Powszechnie uważa się, iż w erze cyfryzacji na rozwiązanie każdego problemu wymyślono aplikację. Umiejętne przeniesienie

nastawienia mentalnego w zakresie pytań: Jak mógłbym wykorzystać technologię do rozwiązania zadania? Jak mógłbym twórczo i konstruktywnie spędzić czas przy użyciu technologii? Jak mógłbym zoptymalizować swoje działania w ramach wykorzystania dostępnej technologii? Stanowi podstawę idei myślenia komputacyjnego. Użycie i prowokowanie tych pytań z pewnością pozwoliłoby stworzyć nową jakość w zakresie edukacji, rodzicielstwa i samorozwoju każdej jednostki pretendującej do świadomego uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym. Jako społeczeństwo przespaliśmy okres możliwości budowania społeczeństwa obywatelskiego na kanwie zdobytej demokracji (Kinowska, 2012). Czy będziemy potrafili wykorzystać rewolucje i postęp technologiczny? Trudno powiedzieć.

Podsumowanie

Myślenie komputacyjne będzie miało wpływ na wszystkich w każdej dziedzinie (Gretter, Yadav, 2016). Wizja ta stanowi nowe wyzwanie edukacyjne dla naszego społeczeństwa, a zwłaszcza dla naszych dzieci. Myśląc o informatyce, musimy mieć na uwadze trzy czynniki napędzające naszą dziedzinę: naukę, technologię i społeczeństwo. Przyspieszenie postępu technologicznego i ogromne wymagania społeczne zmuszają nas do ponownego rozważenia najbardziej podstawowych pytań naukowych dotyczących informatyki, a także cyberbezpieczeństwa (Yett, Snyder, Hutchins, Biswas, 2020).

Myślenie komputacyjne będzie podstawową umiejętnością używaną przez wszystkich ludzi na świecie. Tak jak czytanie, pisanie i arytmetyka są podstawowymi umiejętnościami, których uczy się każde dziecko, tak myślenie komputacyjne jest umiejętnością potrzebną każdemu obywatelowi do funkcjonowania we współczesnym globalnym społeczeństwie informacyjnym (Wing, 2008). Myślenie komputacyjne to podejście do rozwiązywania problemów, budowania systemów i rozumienia ludzkich zachowań, wykorzystujące możliwości i ograniczenia informatyki. Myślenie komputacyjne polega na stosowaniu abstrakcji do rozwiązywania problemów złożonych oraz na stosowaniu automatyzacji do rozwiązywania problemów zarówno o dużej, jak i małej skali.

Rodzina jest podstawowym środowiskiem, gdzie jest przekazywanie znaczenie i zastosowanie technologii. Sądząc po wynikach przeanalizowanych raportów niestety to znaczenie jest często trywializowane. To znaczy, że technologia jest najczęściej pożytkowana jako forma rozrywki i być może nie byłoby w tym niczego złego, gdyby stosunek zastosowania technologii w operacjach mających na celu optymalizację pewnych procesów w zakresie samorozwoju był bardziej znaczący.

Nauczanie myślenia komputacyjnego stawia również nowe wyzwania przed nauczycielami i rodzicami, zwłaszcza dzieci uczących się w klasach początkowych,

w których kształtują się pierwsze nawyki jej stosowania. O ile dysponujemy modelami nauczania dzieci w zakresie języka, matematyki i fizyki, o tyle nie mamy jeszcze takich modeli do nauczania myślenia komputacyjnego w szerszym kontekście. Mowa o: cyfrowej równowadze, higienie cyfrowej, ergonomii pracy, pozyskiwaniu sprawdzonych źródeł informacji, cyberbezpieczeństwie, analizie pozyskanych danych itd. Co więcej, przy tak powszechnym dostępie do multimediów i Internetu, mamy wyjątkową okazję, by jak najefektywniej wykorzystać komputer jako narzędzie wspomagające uczenie się uczenia poprzez idee myślenia komputacyjnego dla młodszych odbiorców w taki sposób, aby – jak to wyraził Seymour Papert – uczyć dzieci korzystać z maszyn, a nie by maszyny wykorzystywały bezproduktywnie czas dzieci.

Podsumowując, warto powiedzieć, dlaczego MK powinno się stać jednym z ważniejszych strategii myślenia o edukacji w sposób elastyczny. To, co przekazujemy uczniom dziś (poza wartościami), już niedługo stanie się mało przydatne lub nieaktualne, dlatego tak ważne jest uczenie umiejętnego wyszukiwania informacji, danych, ich krytyczna analiza, a także prawidłowe zastosowanie narzędzi IT i wyciągania adekwatnych wniosków z darmowych i dostępnych form wsparcia z cyfrowego świata.

Bibliografia:

Andy, C. (2017, July). *This Caller is on Hold* [Ten rozmówca jest zawieszony], Pobrane z: https://www.mobiles.co.uk/blog/top-10-smartphone-uses/#fn1.

Angeli, C., & Giannakos, M. (2020). Computational thinking education: Issues and challenges [Edukacja w zakresie myślenia komputacyjnego: Problemy i wyzwania]. *Computers in Human Behavior*, *105*, 106185. DOI: 10.1016/j.chb.2019.106185.

Bundy, A. (2007). Computational thinking is pervasive [Myślenie komputacyjne jest wszechobecne]. *Journal of Scientific and Practical Computing*, *1 (2)*, 67-69.

Esteve-Mon, F., Llopis, M., & Adell-Segura, J. (2020). Digital competence and computational thinking of student teachers [Kompetencje cyfrowe i myślenie komputacyjne studentów-nauczycieli]. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *15 (2)*, 29-41.

Feiler, B. (2013a). *The Secrets of Happy Families: Improve Your Mornings, Tell Your Family History, Fight Smarter, Go Out and Play, and Much More* [Sekrety Szczęśliwych Rodzin: Usprawnij swoje poranki, opowiedz historię swojej rodziny, walcz mądrzej, wychodź i baw się, i wiele więcej] (Reprint ed.). William Morrow Paperbacks.

Feiler, B. (2013b). *Bruce Feiler: Programowanie Agile dla twojej rodziny*. TED Talks. Retrieved March 21, 2022. Pobrane z: https://www.ted.com/talks/bruce_feiler_agile_programming_for_your_family?language=pl.

Gretter, S., & Yadav, A. (2016). Computational thinking and media & information literacy: An integrated approach to teaching twenty-first century skills [Myślenie komputacyjne oraz umiejętność korzystania z mediów i informacji: Zintegrowane podejście do nauczania umiejętności XXI wieku]. *TechTrends*, *60 (5)*, 510-516.

Ishizuka, P. (2019). Social class, gender, and contemporary parenting standards in the United States: Evidence from a national survey experiment [Klasa społeczna, płeć i współczesne standardy rodzicielstwa w Stanach Zjednoczonych. Dowody z ogólnokrajowego eksperymentu sondażowego]. *Social Forces, 98 (1)*, 31-58.

Kinowska, Z. (2012). Kondycja społeczeństwa obywatelskiego w Polsce. *Infos zagadnienia społeczno-gospodarcze*, *22*, 1-4.

Kopczyński, T. (2018). Nowa podstawa programowa i myślenie komputacyjne-dobre praktyki w Polsce i na świecie. *Studia z Teorii Wychowania*, *9 (4 (25)*, 137-157.

NASK Państwowy Instytut Badawczy. (2019). *Nastolatki 3.0*. NASK. Pobrane z: https://www.nask.pl/pl/raporty/raporty/4295,RAPORT-Z-BADAN-NASTOLATKI-30-2021.html.

Papert, S. (1980). *Mindstorms* [Burza mózgów] *by Seymour Papert (1981) Hardcover* (Spine Lean ed.). Basic Books.

Podstawa programowa z 14 lutego 2017. (2017). Dziennik Ustaw. Retrieved March 11, 2022, Pobrane z: http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/356/1.

Ptaszek, G., Bigaj, M., Dębski, M., Pyżalski, M., & Stunża, G. (2020). *Zdalna edukacja-gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa"*. Division of Applied Sociology.

Ptaszek, G., Stunża, G. D., Pyżalski, J., Dębski, M., & Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne Sp. z o. o.

Stalończyk, I. (2014). Edukacja formalna i pozaformalna w procesie kształtowania społeczeństwa wiedzy. *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy, 37 (1/2014),* 79-80.

Statista. (2020, March 21). *Leading parenting online services in Poland in August 2020, by number of users* [Wiodące internetowe serwisy parentingowe w Polsce w sierpniu 2020 r. pod względem liczby użytkowników]. Statista. Pobrane z: https://www.statista.com/statistics/1068600/poland--leading-websites-for-parents/.

Statista. (2022, March 21). *Most popular online education websites worldwide in March 2020, by average monthly visits* [Najpopularniejsze witryny edukacyjne online na świecie w marcu 2020 r., według średniej miesięcznej liczby odwiedzin]. Statista. Pobrane z: https://www.statista.com/statistics/1115218/most-popular-online-education-sites-globally/.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking [Myślenie komputacyjne]. *Communications of the ACM*, *49 (3)*, 33-35.

Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing [Myślenie komputacyjne i myślenie o informatyce]. *Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, *366*(1881), 3717-3725.

Yett, B., Snyder, C., Hutchins, N., & Biswas, G. (2020). Exploring the Relationship Between Collaborative Discourse, Programming Actions, and Cybersecurity and Computational Thinking Knowledge [Badanie związków między dyskursem opartym na współpracy, działaniami programistycznymi a bezpieczeństwem cybernetycznym i wiedzą z zakresu myślenia komputacyjnego]. W: *2020 IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE)* (ss. 213-220). IEEE.

DOI: 10.34616/wwr.2022.2.183.196

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXVII (2/2022)

nadesłany: 10.04.2022 r. – przyjęty: 7.05.2022 r.

Barbara CHOJNACKA*
Rafał IWAŃSKI**

Struktura rodziny i oczekiwania wobec ról rodzinnych w opinii Polaków

Family structure and expectations towards family roles in the opinion of Polish people

Abstrakt

Cel. W artykule przedstawiono wyniki analizy danych obrazujących stosunek Polaków do dwóch kwestii: wymogu pełności rodziny jako warunku tworzenia najwłaściwszego środowiska wychowawczego dla dziecka oraz tradycyjnego układu ról w rodzinie, szczególnie ze względu na zadania przypisywane kobietom i mężczyznom. Uwzględniono tu najbardziej istotne zmienne socjodemograficzne: wiek, płeć, miejsce zamieszkania i poziom wykształcenia, które mają znaczenie w różnicowaniu opinii respondentów wobec powyższych kwestii.
Metody. Badanie przeprowadzono w Polsce w 2019 roku na próbie 2210 respondentów. Wykorzystano autorski kwestionariusz ankiety. W badaniach zastosowano kwotowo-warstwowy dobór próby.

* **e-mail: barbara.chojnacka@usz.edu.pl**
Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Szczeciński, Ogińskiego 16/17, 71-431 Szczecin, Polska.
Institute of Pedagogy, University of Szczecin, Oginskiego 16/17, 71-431 Szczecin, Poland.
ORCID: 0000-0002-5635-3126

** **e-mail: rafal.iwanski@usz.edu.pl**
Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Szczeciński, Ogińskiego 16/17, 71-431 Szczecin, Polska.
Institute of Pedagogy, University of Szczecin, Oginskiego 16/17, 71-431 Szczecin, Poland.
ORCID: 0000-0001-6345-9677

Rezultaty. W artykule wskazano na związek pomiędzy wiekiem, płcią, miejscem zamieszkania oraz poziomem wykształcenia Polaków a ich ustosunkowaniem się do kwestii zakładania rodziny oraz układu ról w niej. Respondenci młodsi, lepiej wykształceni i mieszkający w miastach okazują się bardziej akceptujący wobec nietradycyjnych form życia rodzinnego. Kobiety częściej niż mężczyźni nie zgadzają się ze społeczno-kulturowymi oczekiwaniami zarówno w kwestii zawierania związku małżeńskiego, jak i utrzymywania tradycyjnego podziału zadań w rodzinie między nimi a mężczyznami.

Słowa kluczowe: struktura rodziny, przemiany rodziny, układ ról w rodzinie.

Abstract
Aim. The article presents the results of the analysis of the data illustrating the attitude of Poles towards two issues: the requirement of the completeness of the family as a condition for creating the most appropriate educational environment for a child, and traditional family roles, especially due to the tasks assigned to women and men. The most important socio-demographic variables were taken into account: age, sex, place of residence, level of education, which were important for differentiating the respondents' opinions on the above-mentioned issues.
Methods. The study was conducted in Poland in 2019 on a group of 2,119 participants, who responded to the proprietary questionnaire. Quota sampling has been used.
Results. The article indicates the relationship between age, sex, place of residence, and the level of education of Poles, and their attitude to the issue of starting a family and the system of roles within the family. Younger respondents, higher educated, and urban-living, respondents turn out to be more accepting of non-traditional forms of family life. Women more often than men show disagreement with socio-cultural expectations both in terms of getting married and maintaining the traditional division of tasks in the family between them and men.

Keywords: family structure, family transformation, system of roles in the family.

Rodzina jako przestrzeń rozwoju człowieka na każdym etapie jego życia była i nieustannie pozostaje przedmiotem zainteresowania badawczego różnych dyscyplin naukowych. W pedagogice i psychologii rodzinę uznaje się za podstawową grupę społeczną (ze względu na relacje i zależności występujące pomiędzy poszczególnymi jej członkami), instytucję (ze względu na usankcjonowaną prawnie odpowiedzialność za dziecko) oraz prymarne środowisko wychowawcze (ze względu na naturalną przynależność i więź emocjonalną) (Walęcka-Matyja, 2014). Tym, co skłania do nieustannej refleksji, są niezwykle dynamiczne przemiany życia małżeńsko-rodzinnego, wywoływane zarówno czynnikami wewnętrznymi, jak i (a może szczególnie) warunkami zewnętrznymi.

Do tych przeobrażeń dochodziło na przestrzeni wieków i lat. Mają one miejsce również współcześnie i są reakcją na nowe (także społeczno-kulturowe) warunki funkcjonowania. Należy podkreślić, że ewolucja rodziny jest zbieżna z poziomem życia w danym społeczeństwie, co oznacza, że zmiany następują szybciej i dynamiczniej w krajach o wysokim wskaźniku dobrobytu, otwartych na nowe idee, respektu-

jących prawa człowieka, równouprawnienie kobiet itp. (tamże). Natomiast w społeczeństwach rozwijających się wolniej dominują rodziny tradycyjne. Charakteryzują się one wyraźnym podziałem ról na męskie i kobiece, przywiązaniem do autorytetów i hierarchii rodzinnej, preferowaniem dużej liczby potomstwa (Tyszka, 2001; Liberska, Matuszewska, 2014), prawnie zawartym małżeństwem, obecnością obojga rodziców, wyłącznością seksualną (Janiszewska, 2013a; Kwak, 2005). Przemiany modelu rodziny (jej formowania się, funkcjonowania i struktury) w krajach rozwiniętych rozpoczęły się w latach 60. XX wieku, zaś w Polsce około 30 lat później (Janiszewska, 2013a). Za ich podstawowe źródło uznaje się zmianę hierarchii wartości –przejście od wspólnoty do indywidualizmu (Liberska, Matuszewska, 2014). Ponadto zwraca się uwagę na zwiększenie aktywności zawodowej kobiet i związaną z tym konieczność godzenia przez nie ról, mniejszą kontrolę zarówno ze strony społeczeństwa, jak i rodziny, względnie większe przyzwolenie na alternatywne formy rodzinnego funkcjonowania, anonimowość życia (Janiszewska, 2013a; Szlendak, 2010; Slany, 2002; Liberska, Matuszewska, 2014). Te wszystkie czynniki wpływają na przejście od rodziny tradycyjnej do partnerskiej (Ostrouch-Kamińska, 2015; Giddens, 2006). Wiąże się to z istotnymi różnicami w funkcjonowaniu rodziny, które opiera się na symetrii oraz komplementarności zadań kobiety i mężczyzny. Szczególnie zaś odzwierciedla się to w kwestii zapewnienia bytu oraz opieki nad dziećmi i ich wychowania. Tradycyjna rodzina ma charakter patriarchalny, co m.in. oznacza, że zadanie jej utrzymywania należy wyłącznie do mężczyzny. Inaczej jest natomiast w modelu partnerskim, w którym ten obowiązek spoczywa też na kobiecie. Również druga kwestia, mianowicie opieka nad dziećmi i ich wychowanie, w rodzinach partnerskich jest podejmowana przez oboje rodziców (Liberska, Matuszewska, 2014).

Zgodnie z wynikami badań spójności społecznej Głównego Urzędu Statystycznego z 2018 roku rodzina oraz szczęście rodzinne (zaraz po zdrowiu) pozostają niezmiennie jedną z trzech najważniejszych wartości dla Polaków: aż 97,8% mieszkańców naszego kraju uznaje ich znaczenie za bardzo duże lub duże (18,6%) (GUS, 2020). Zdecydowana większość Polaków (80%) zgadza się z poglądem, że człowiekowi do szczęścia potrzebna jest rodzina (CBOS, 2019a). Ponad połowa (55%) za najodpowiedniejszy dla siebie model uznaje małą rodzinę składającą się z rodziców i dzieci, jedna trzecia preferuje rodzinę wielopokoleniową (32%), pozostali – inne formy: życie w pojedynkę, rodzinę monoparentalną, małżeństwo bez dzieci, związek nieformalny (CBOS, 2019b). Należy przy tym podkreślić, że 49% Polaków żyje w małych rodzinach składających się z rodziców i dzieci (nieznaczny wzrost w porównaniu z rokiem 2013), 22% – w dużych, wielopokoleniowych rodzinach, 11% – w małżeństwach bez dzieci, 10% zaś – jako single. Dane te informują o strukturze rodziny, nie odzwierciedlają jednak układu ról w jej wnętrzu i preferowanego modelu jej funkcjonowania. Te zaś ulegają znaczącym zmianom.

Powyższe rozważania można osadzić w kontekście koncepcji drugiego przejścia demograficznego. W drugiej połowie XX wieku w wielu krajach Europy Zachodniej oraz Ameryki Północnej zachodziły istotne przemiany na wielu płaszczyznach, m.in.: strukturalnej (industrializacja, urbanizacja, poprawa warunków pracy, poprawa jakości życia itp.), kulturowej (demokratyzacja, egalitaryzm społeczny, indywidualizm itp.), technologicznej (dynamiczny rozwój medycyny, antykoncepcja, technologie informacyjne itp.). Przeobrażenia w wymienionych obszarach wpłynęły na zmiany w sferze małżeństwa i rodności. Zaczęto obserwować zatem: mniejsze znaczenie małżeństwa, podwyższenie wieku jego zawierania oraz wieku prokreacji, akceptację i upowszechnienie alternatywnych form życia małżeńsko-rodzinnego, wzrost liczby rozwodów oraz rodzin niepełnych, zmniejszenie liczby dzieci w rodzinie, upowszechnienie antykoncepcji, zanik wielodzietności, wzrost dobrowolnej bezdzietności (Janiszewska, 2013a; van de Kaa, 2001, 2003). Przemiany te w Polsce zauważa się od okresu transformacji ustrojowej aż do teraz. Można stwierdzić, że ciągle funkcjonujemy w przełomowym momencie, w którym zachodzą nie tylko procesy o charakterze demograficznym, lecz także kulturowym (Kurek, 2012; Okólski, 2010; Janiszewska, 2013b).

Drugą kwestią istotną z punktu widzenia analiz podejmowanych w tym artykule jest problematyka struktury i składu rodziny. Jest to ważne zagadnienie w odniesieniu do pełności rodziny i jej znaczenia dla rozwoju dziecka oraz dla podejmowania decyzji matrymonialnych w obliczu pojawienia się potomstwa na świecie. Zachodzi tu swoisty dylemat między oczekiwaną społecznie pełnością rodziny, zwłaszcza przez wzgląd na szeroko rozumiane dobro dziecka/dzieci, a decyzją o funkcjonowaniu i wychowaniu potomstwa w monoparentalnym układzie rodzinnym. Dotychczasowe badania i dyskusje podejmowane w tym temacie wskazywały na istotne znaczenie pełnej rodziny dla procesu wychowania i socjalizacji dzieci (Liberska, 1998; Marmola, Wańczyk-Welc, 2017; Dybowska, 2018; Rydz, 2014).

Tak zwane solo-rodziny coraz częściej występują także w Polsce (Racław, Trawkowska, 2013; Pawlus, 2016). Co więcej, samotne rodzicielstwo okazuje się nierzadko świadomym wyborem, zwłaszcza wśród kobiet (Krawczak, 2015). Większość dostępnych badań podkreśla trudności i deficyty wychowawcze towarzyszące i będące skutkiem niepełnego rodzicielstwa (Rydz, 2014; Korzeniecka, 2014; Racław, Trawkowska, 2013; Amato, 2005). Na uwagę zasługują jednak też doniesienia wskazujące, że rodzina monoparentalna wcale nie musi realizować funkcji wychowawczych gorzej od rodziny składającej się z dwojga rodziców (Gawda, 2018). Dyskusja trwająca w tym obszarze odnosi się do preferowanych, akceptowanych i oczekiwanych modeli życia małżeńsko-rodzinnego, a zatem do kwestii wzorów, wartości i norm. Rozpatrywanie przemian społeczno-obyczajowych dokonuje się zatem z perspektywy ich znaczenia dla procesu wychowania potomstwa. Stąd niezwykle istotne wydaje się, aby rozpoznać i zobaczyć, jak społeczeństwo ustosunkowuje się do zachodzących procesów oraz realizowanych modeli.

Metodologiczne podstawy badań własnych

W celu poznania stosunku Polaków do tradycyjnego/partnerskiego układu ról w rodzinie oraz opinii na temat znaczenia składu/pełności rodziny dla rozwoju dziecka zastosowano metodę sondażu. Badanie przeprowadzono z wykorzystaniem autorskiego kwestionariusza skierowanego do osób dorosłych, mieszkających w Polsce. Sformułowano następujące pytania badawcze (główne i szczegółowe):

1. Jakie jest ustosunkowanie badanych do okoliczności zakładania rodziny?
   - Jakie jest ustosunkowanie badanych do społecznego wymogu zawierania związku małżeńskiego w sytuacji zajścia kobiety w ciążę?
   - Jakie jest ustosunkowanie respondentów do wymogu pełności rodziny ze względu na dobro dziecka?
2. Jakie jest ustosunkowanie badanych do tradycyjnego modelu rodziny?
   - Jakie jest ustosunkowanie badanych do partnerskiego podziału zadań wychowawczych między kobietą a mężczyzną w rodzinie?
   - Jakie jest ustosunkowanie respondentów do tradycyjnego układu ról w rodzinie?

Pierwszy obszar problemowy odnosił się do kwestii powstawania rodziny oraz jej struktury. Sformułowano tu następującą hipotezę: poglądy dotyczące wymogu pełności rodziny oraz kwestii zawierania związku małżeńskiego ze względu na dobro dziecka są zróżnicowane ze względu na płeć, wiek, miejsce zamieszkania oraz wykształcenie respondentów.

Drugi natomiast odnosił się do tradycyjnego bądź partnerskiego sposobu funkcjonowania rodziny. Analizowano tu dwa istotne zagadnienia: tradycyjny układ ról w rodzinie oraz zaangażowanie ojców w wychowanie potomstwa. Podobnie jak przy poprzednim problemie głównym postawiono hipotezę: stosunek wobec tradycyjnego/partnerskiego funkcjonowania rodziny jest zróżnicowany ze względu na płeć, wiek, miejsce zamieszkania oraz wykształcenie respondentów.

W badaniach zastosowano kwotowo-warstwowy dobór próby. Jej wielkość wyniosła 2110 respondentów, co stanowi dwukrotność liczebności próby reprezentatywnej dla populacji Polski przy 95% poziomie ufności, 0,05 wielkości frakcji oraz 3% błędzie maksymalnym. Dla każdego z 16 województw obliczono wielkość próby poprzez opracowanie rozkładu ze względu na wiek (18–24 lata – 9,7%, 25–34 lata – 18,1%, 35–44 lata – 19,2%, 45–54 lata – 15,3%, 55–64 lata – 17,4%, 65 i więcej lat – 20,3%), płeć (kobiety – 52,1%, mężczyźni – 47,9%) oraz miejsce zamieszkania. Mieszkańcy obszarów wiejskich stanowili 39,5%, miast o populacji do 20 tys. osób – 13%, od 20 tys. do 100 tys. – 11,7%, od 100 tys. do 200 tys. – 9,4%, od 200 tys. do 500 tys. – 12,7%, a powyżej 500 tys. – 13,7%. Podczas pozyskiwania responden-

tów na danym terenie ankieterzy korzystali z karty realizacji badania. Liczebność poszczególnych kategorii opracowano na podstawie danych demograficznych Głównego Urzędu Statystycznego z 2018 roku.

Badani z wykształceniem podstawowym stanowili 4,5% ogółu badanych, z zawodowym – 16,2%, ze średnim – 37,1%, a z wyższym – 42,2%. Stwierdzono zatem nadreprezentację respondentów z wyższym wykształceniem, jednakże zmiennej wykształcenie nie brano pod uwagę na etapie doboru do próby badawczej.

W celu weryfikacji założeń o istotności różnic pomiędzy medianami badanych zmiennych zastosowano nieparametryczne testy istotności statystycznej: test U Manna-Whitneya (płeć) oraz test Kruskala-Wallisa dla zmiennych o nieznacznej liczbie kategorii (wykształcenie, wiek, miejsce zamieszkania). Analiza została przeprowadzona z wykorzystaniem programu Statistica 13.

Wyniki badań

Niemalże połowa badanych (47,5%) uważa, że do prawidłowego rozwoju dziecka niezbędna jest obecność obojga rodziców, niezależnie od tego, czy żyją oni w szczęśliwym związku. Przeciwnego zdania jest 36,8% respondentów, a 15,7% nie ma zdania (Tabela 1). Przeprowadzony test U Manna-Whitneya wskazał na istotne statystycznie różnice w rozkładach odpowiedzi dla zmiennej płeć (Tabela 2). Spośród badanych mężczyzn 50,7% zgodziło się z analizowanym stwierdzeniem, w grupie kobiet poparcie wyraziło 44,4%. Przeprowadzony test Kruskala-Wallisa dla zmiennych o nieznacznej liczbie kategorii wskazał na istotne statystycznie różnice w rozkładach odpowiedzi ze względu na wiek [H (5, N=2107) =57,07214 p=,0000], miejsce zamieszkania [H (6, N=2107) =17,80163 p=,0067] oraz wykształcenie [H (3, N= 2068) =36,84636 p =,0000] (Tabela 3). W grupie respondentów młodszych i w średnim wieku (18–24, 25–34, 35–44 lata) poparcie dla analizowanego stwierdzenia oscylowało wokół 40%, natomiast im starsi respondenci, tym było ono wyższe. W grupie najstarszych osób wyniosło 56,7% . W przypadku zmiennej miejsce zamieszkania poparcie dla twierdzenia było najwyższe w grupie mieszkańców obszarów wiejskich, w której wynosiło 52,4%, natomiast najniższe – 44,6% – wśród respondentów z miast o populacji powyżej 500 tys. mieszkańców. Spośród badanych z wykształceniem wyższym 41,7% wyraziło poparcie dla twierdzenia, natomiast w grupie respondentów z wykształceniem zawodowym odsetek poparcia kształtował się na poziomie 58,2%.

Tabela 1
Rozkład ilościowy i procentowy odpowiedzi na twierdzenia

Twierdzenie	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Trudno powiedzieć	Raczej tak	Zdecydowanie tak
Do prawidłowego rozwoju dziecka niezbędna jest obecność obojga rodziców, niezależnie od tego, czy żyją oni w szczęśliwym związku.	356	419	331	475	525
	16,9%	19,9%	15,7%	22,5%	25,0%
W sytuacji gdy kobieta/dziewczyna zajdzie w ciążę, zawsze powinno dojść do zawarcia związku małżeńskiego między nią a ojcem dziecka.	754	559	409	272	107
	35,9%	26,6%	19,5%	12,9%	5,1%
Mężczyźni powinni angażować się w wychowanie dzieci w tym samym stopniu, co kobiety.	27	109	196	706	1064
	1,3%	5,2%	9,3%	33,6%	50,6%
Popieram tradycyjny układ ról w rodzinie: mężczyzna utrzymuje rodzinę, a kobieta prowadzi gospodarstwo domowe i zajmuje się wychowaniem dzieci.	587	587	344	386	206
	27,8%	27,8%	16,3%	18,3%	9,8%

Źródło: Opracowanie własne.

Ponad połowa badanych (62,5%) nie zgadza się z twierdzeniem, że w sytuacji gdy kobieta/dziewczyna zajdzie w ciążę, zawsze powinno dojść do zawarcia związku małżeńskiego między nią a ojcem dziecka. Niemalże co piąty respondent nie ma zdania na ten temat, a 18% badanych zgodziło się z analizowanym twierdzeniem, lecz tylko 5,1% wyraziło zdecydowane poparcie. Wyniki testu U Manna-Whitneya wskazały na istotne statystycznie różnice ze względu na zmienną płeć (Tabela 2). Spośród mężczyzn 21,2% uważa, że ciąża jest powodem do zawarcia związku małżeńskiego, w grupie kobiet poparcie jest niższe i wynosi 15%. Aż 76,6% respondentów z najmłodszej kategorii wiekowej (18–24 lata) wyraziło brak poparcia dla analizowanego twierdzenia, w tej grupie 49,7% osób było zdecydowanie przeciw. Im wyższy wiek, tym sprzeciw był mniejszy: w przypadku osób w wieku 65 i więcej lat sprzeciw wyraziło 46,3%, z czego 21,8% zdecydowanie było przeciw [H (5, N=2101) =124,8592 p=0,000]. Różnice w rozkładzie odpowiedzi ze względu na miejsce zamieszkania również są istotne statystycznie [H (6, N=2101) =34,91444 p=,0000]. Niemalże co czwarty respondent mieszkający na wsi (23,6%) wyraził poparcie dla twierdzenia, w grupie respondentów mieszkających w miastach poparcie było mniejsze. W przypadku badanych z miast o populacji powyżej 500 tys. wyniosło 13,4%. Im niższe wykształcenie, tym respondenci wyrażali większe poparcie twierdzenia, że w przypadku ciąży zawsze powinno dojść do zawarcia związ-

ku małżeńskiego pomiędzy rodzicami dziecka [H (3, N=2062) =129,5739 p=0,000). Spośród badanych z wykształceniem podstawowym 39,9% zgodziło się z analizowanym twierdzeniem, z wykształceniem zawodowym – 31%, średnim – 17,8%, a w grupie respondentów z wyższym wykształceniem poparcie wyraziło 11,2%. Analiza wyników badań pozwala na przyjęcie hipotezy (H1), która wskazuje, że na stosunek respondentów do zawierania małżeństwa i pozostawania w takim związku ze względu na dobro dziecka mają wpływ następujące zmienne socjodemograficzne: płeć, wiek, miejsce zamieszkania oraz wykształcenie respondentów.

Tabela 2
Wyniki testu U Manna-Whitneya dla zmiennej płeć

Twierdzenia	**U**	**Z**	**P**	**Z (skorygowane)**	**p**
Do prawidłowego rozwoju dziecka niezbędna jest obecność obojga rodziców, niezależnie od tego, czy żyją oni w szczęśliwym związku.	497563,5	-4,04420	0,000053	-4,13512	0,000035
W sytuacji gdy kobieta/ dziewczyna zajdzie w ciążę, zawsze powinno dojść do zawarcia związku małżeńskiego między nią a ojcem dziecka.	495928,5	-3,95500	0,000077	-4,11162	0,000039
Popieram tradycyjny układ ról w rodzinie: mężczyzna utrzymuje rodzinę, a kobieta prowadzi gospodarstwo domowe i zajmuje się wychowaniem dzieci.	467337,5	-6,30918	0,000000	-6,48829	0,000000
Mężczyźni powinni angażować się w wychowanie dzieci w tym samym stopniu, co kobiety.	451980,5	7,14111	0,000000	7,83148	0,000000

Źródło: Opracowanie własne.

„Mężczyźni powinni angażować się w wychowanie dzieci w tym samym stopniu, co kobiety" – z tym stwierdzeniem zgodziło się 84,2% badanych. Wyższe poparcie odnotowano w grupie kobiet: zdecydowanie opowiedziało się za nim 58,2%, a „raczej tak" zaznaczyło 29,3% respondentek. W grupie mężczyzn zdecydowane poparcie wyraziło 41,9%, a „raczej tak" stwierdziło 38,2% badanych (Tabela 2). Przeprowadzony test Kruskala-Wallisa wskazał na istotne statystycznie różnice w rozkładach odpowiedzi ze względu na wiek [H (5, N=2102) =13,69838 p=,0176]. Najwyższe poparcie (88,1%) było w kategorii wiekowej 35–44 lata, natomiast najniższe (79,8%) – w gru-

pie osób po 65. roku życia. W przypadku zmiennej miejsce zamieszkania stwierdzono istotne statystycznie różnice w zakresie rozkładów odpowiedzi w poszczególnych grupach [H (6, N=2102) =22,14344 p=,001], lecz mają one niewielki zakres (około 3%). Natomiast w przypadku zmiennej wykształcenie różnice w rozkładach odpowiedzi są istotne statystycznie i znaczne [H (3, N=2063) =50,52140 p=,0000]. W grupie badanych z wykształceniem podstawowym poparcie dla analizowanego twierdzenia wyraziło 65,5% osób, z wykształceniem zawodowym – 78%, średnim – 84,7%, a wyższym – 88%.

Tabela 3
Wyniki testu Kruskala-Wallisa dla zmiennych: wiek, miejsce zamieszkania, wykształcenie.

Twierdzenia	Wiek	Miejsce zamieszkania	Wykształcenie
Do prawidłowego rozwoju dziecka niezbędna jest obecność obojga rodziców, niezależnie od tego, czy żyją oni w szczęśliwym związku.	H (5, N= 2107) =57,07214 p =,0000	H (6, N= 2107) =17,80163 p =,0067	H (3, N= 2068) =36,84636 p =,0000
W sytuacji gdy kobieta/dziewczyna zajdzie w ciążę, zawsze powinno dojść do zawarcia związku małżeńskiego między nią a ojcem dziecka.	H (5, N= 2101) =124,8592 p =0,000	H (6, N= 2101) =34,91444 p =,0000	H (3, N= 2062) =129,5739 p =0,000
Popieram tradycyjny układ ról w rodzinie: mężczyzna utrzymuje rodzinę, a kobieta prowadzi gospodarstwo domowe i zajmuje się wychowaniem dzieci.	H (5, N= 2110) =84,17344 p =,0000	H (6, N= 2110) =23,10926 p =,0008	H (3, N= 2071) =126,6132 p =0,000
Mężczyźni powinni angażować się w wychowanie dzieci w tym samym stopniu, co kobiety.	H (5, N= 2102) =13,69838 p =,0176	H (6, N= 2102) =22,14344 p =,0011	H (3, N= 2063) =50,52140 p =,0000

Źródło: Opracowanie własne.

Przeszło co czwarty respondent (28,1%) zgodził się z twierdzeniem dotyczącym tradycyjnego podziału ról w rodzinie, zdania nie miało 16,3%, a pozostała część badanych nie zgodziła się z nim. Prawie połowa mężczyzn (49,4%) nie zgadza się z analizowanym twierdzeniem, tę samą opinię wyraziło 61,3% kobiet (Tabela 2). W najmłodszej grupie respondentów (18–24 lata) z twierdzeniem zgodziło się 22,9% osób. Im starsi respondenci, tym wyższe poparcie: w grupie 65 i więcej lat wyniosło ono 45,2% [H (5, N=2110) =84,17344 p=,0000]. Przeprowadzony test Kruskala-Wallisa wskazał na istotne statystycznie różnice w rozkładach odpowiedzi ze względu na miejsce zamieszkania [H (6, N=2110) =23,10926 p=,0008] oraz wykształcenie [H (3,

N=2063) =50,52140 p=,0000]. W przypadku zmiennej miejsce zamieszkania różnice w zakresie rozkładów odpowiedzi są nieznaczne (3–4%). Natomiast poparcie dla twierdzenia było najwyższe w grupie respondentów z wykształceniem podstawowym/gimnazjalnym i wyniosło 52,1%. Im wyższe wykształcenie, tym odnotowano niższe poparcie. W grupie badanych z wykształceniem wyższym wyniosło ono 19,9%. Tym samym potwierdzono hipotezę (H2), mówiącą o tym, że na stosunek respondentów do tradycyjnego układu ról w rodzinie mają wpływ następujące zmienne socjodemograficzne: płeć, wiek, miejsce zamieszkania oraz wykształcenie respondentów.

Interpretacja wyników badań

Badania pozwoliły zwrócić uwagę na istotne przemiany w zakresie życia rodzinnego w Polsce oraz w stosunku społeczeństwa do tych przeobrażeń. W wynikach widać swoiste tendencje, wśród których można zauważyć zróżnicowanie ze względu na płeć, wiek, miejsce zamieszkania oraz poziom wykształcenia respondentów. Postawione pytania badawcze odnoszą się do dwóch kwestii: ustosunkowania respondentów wobec struktury rodziny (jej pełności jako warunku prawidłowego rozwoju dziecka) oraz partnerskiego modelu rodziny (podziału ról, zaangażowania mężczyzn w wychowanie dzieci). Uzyskane wyniki lokują się w obszarze badań nad rodziną i jej przemianami.

Analiza ustosunkowania respondentów do stwierdzeń w poszczególnych obszarach pozwala dostrzec różnice pokoleniowe pod względem norm i funkcjonowania rodziny. Okazuje się, że zarówno w kwestii zawierania związku ze względu na dziecko, jak i w przypadku przekonań dotyczących warunku pełności rodziny jako najbardziej pożądanego środowiska wychowawczego wiek ma istotne znaczenie. Młodszych respondentów można określić jako osoby bardziej otwarte na inne niż dotychczasowe, tradycyjne formy życia rodzinnego, zwłaszcza w aspekcie struktury rodziny oraz społeczno-kulturowych oczekiwań wobec niej (Szklarska, 2015; Śmigielski, 2014; Szlendak, 2010). Akceptacja tych nietradycyjnych układów rodzinnych pokrywa się z ich rzeczywistym występowaniem w społeczeństwie (Pawlus, 2016; GUS, 2014; CBOS, 2019b). Na podstawie prezentowanych wyników można dostrzec podobną tendencję w odniesieniu do wewnątrzrodzinnego układu ról. Młodsi respondenci rzadziej niż starsi popierają tradycyjny podział zadań i obowiązków pomiędzy partnerami/małżonkami. Są przy tym zwolennikami zaangażowania mężczyzn w wychowanie dzieci w takim stopniu, jak kobiety. Te wyniki można odnieść do obserwowanych przemian życia rodzinnego, opierających się na coraz bardziej partnerskich relacjach pomiędzy małżonkami/partnerami, co wynika zarówno z przeobrażeń światopoglądowych, jak i czynników ekonomicznych (Szlendak, 2010; Burkacka, 2017; Śmigielski, 2014).

Interesujące różnice w ustosunkowaniu się do badanych treści można dostrzec również podczas analizy płci respondentów. Mężczyźni częściej niż kobiety pozytywnie odnoszą się do warunku pełności rodziny oraz traktowania takiej jej formy jako najbardziej korzystnego środowiska wychowawczego dla dziecka. Podobną tendencję można zauważyć w kontekście twierdzenia o konieczności zawierania związku małżeńskiego ze względu na ciążę/dziecko. Wyjaśnienia tego zjawiska można również poszukiwać w danych statystycznych obrazujących strukturę rodzin w Polsce. Widać bowiem, że więcej rodzin monoparentalnych budują samotne matki niż ojcowie (Zawisza, 2013; Janosik, 2019). Wynika to z różnych okoliczności, m.in. z dużo częstszego przyznawania przez sądy opieki nad dziećmi kobietom (Suwada, 2020). Częściej również mamy do czynienia z samotnymi matkami (pannami z dziećmi) niż z kawalerami z dziećmi (Racław, Trawkowska, 2013; Włodarczyk, 2021). Taka sytuacja, będąca niejednokrotnie koniecznością, a nie autonomicznym wyborem kobiet, może być postrzegana jako element „emancypacyjnej wizji kobiecości". W jej ramach kreuje się obraz matki niezłomnej, samodzielnej, stawiającej czoła codziennym trudnościom związanym z łączeniem wychowania dzieci z pracą zarobkową, kobiety, która niekoniecznie potrzebuje mężczyzny do pomocy w tych zadaniach (Rydz, 2014).

Natomiast w kwestii zaangażowania ojca i matki w wychowanie dzieci wyraźne są różnice poglądów pomiędzy kobietami a mężczyznami. Mimo że przedstawiciele obu płci popierają włączanie ojców w proces wychowania dzieci, dzielenie obowiązków z matkami itp., to jednak kobiety zdecydowanie częściej się o to dopominają (niemal 60% zdecydowanie popiera postawione twierdzenie). To również one sprzeciwiają się tradycyjnemu modelowi rodziny, w którym ojciec ją utrzymuje, a matka zajmuje się gospodarstwem domowym. Można zatem mówić o oczekiwaniach formułowanych zwłaszcza przez kobiety w stronę mężczyzn. Są to wymagania stawiane wobec ról: ojca oraz męża/partnera, przedstawianych w dotychczasowych badaniach (Slany, Krzaklewska, Warat, 2016). W społecznym pojmowaniu ojciec przestaje być jedynie żywicielem rodziny, staje się natomiast w pełni uczestnikiem codziennego życia domowego, zaangażowanym w proces wychowania dzieci (Lamb, 2010; Sosnowski, 2011, 2018; Ładyżyński, 2013). Płeć i procesy emancypacji kobiet mogą zatem stanowić tu nośnik równych praw, norm społecznych, rodzinnych czy instytucjonalnych (Lalak, 2012; Slany i in., 2016).

Zaprezentowane wyniki pozwalają również zwrócić uwagę na odmienne postrzeganie poruszanych kwestii przez respondentów w zależności od ich poziomu wykształcenia oraz miejsca zamieszkania. Pierwsza zmienna – wykształcenie – znacząco różnicuje stosunek respondentów do analizowanych zagadnień. Jak się okazuje, im wyższe wykształcenie Polaków, tym większa akceptacja dla funkcjonowania w rodzinach monoparentalnych oraz mniejszy nacisk na zawieranie związku małżeńskiego w przypadku zajścia kobiety w ciążę. Wykształcenie staje się, podobnie jak płeć

i wiek, źródłem zróżnicowanych poglądów na temat rodziny (Ostrouch-Kamińska, 2015). W Polsce można natomiast odnotować wzrastający poziom wykształcenia wśród obywateli (GUS, 2019), co pozwala przewidywać kierunek dalszych przemian światopoglądowych.

Miejsce zamieszkania natomiast ma znaczenie jedynie w przypadku stosunku do zawierania związku małżeńskiego i pełności rodziny. Mieszkańcy miast podchodzą do tych kwestii bardziej liberalnie niż osoby z mniejszych miejscowości oraz wsi. Potwierdzenie znajduje tu zatem mniejsza dynamika przemian społeczno-kulturowych zachodzących na terenach wiejskich, większe przywiązanie do tradycji oraz traktowanie rodziny jako najważniejszej wartości w życiu człowieka.

Podsumowanie

Analiza poglądów Polaków na temat rodziny, jej zakładania oraz układu ról wewnątrz niej z perspektywy zmiennych: płeć, wiek, poziom wykształcenia oraz miejsce zamieszkania, pozwala dostrzec wyraźne tendencje przemian społecznych w tym zakresie. Respondenci młodsi, lepiej wykształceni i mieszkający w miastach okazują się bardziej akceptujący wobec nietradycyjnych form życia rodzinnego. Ważnym czynnikiem różnicującym jest tu również płeć, gdyż to właśnie swoistej emancypacji kobiet w rodzinie dotyczą poruszane i analizowane kwestie. Kobiety coraz częściej opowiadają się za niezależnością od mężczyzn oraz popierają partnerskie relacje w rodzinie. Wiąże się to jednocześnie z nowymi oczekiwaniami względem zadań ojców, zwłaszcza w sferze wychowania potomstwa, co znajduje odzwierciedlenie w społeczeństwie.

Bibliografia

Amato, P.R. (2005). The Impact of Family Formation Change on the Cognitive, Social, and Emotional Well-Being of the Next Generation [Wpływ zmiany modelu rodziny na dobrostan poznawczy, społeczny i emocjonalny następnego pokolenia]. *Marriage and Child Wellbeing*, *15(2)*, 75-96. DOI: 10.1353/foc.2005.0012.

Burkacka, I. (2017). Monoparentalność, wielorodzina i rodzina zrekonstruowana: Współczesne nazwy modeli życia rodzinnego. *Artes Humanae*, *2*, 61-94. DOI: 10.17951/artes.2017.2.61.

CBOS (2019a). *Rodzina – jej współczesne znaczenie i rozumienie: Komunikat z badań*. Warszawa: Fundacja CBOS.

CBOS (2019b). *Preferowane i realizowane modele życia rodzinnego: Komunikat z badań*. Warszawa: Fundacja CBOS.

Dybowska, E. (2018). Współczesne formy życia rodzinnego i małżeńskiego. W: B. Sieradzka-Baziur (red.), *Pedagogika rodziny na początku XXI wieku w świetle pojęć i terminów* (ss. 35-58). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.

Gawda, K. (2018). Rodzina z jednym rodzicem jako środowisko wychowawcze. *Teologia i Człowiek*, *43(3)*, 141-152. DOI: 10.12775/TiCz.2018.031.

Giddens, A. (2006). *Przemiany intymności: Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

GUS (2014). *Warunki życia rodzin w Polsce*. Pobrane z: https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/warunki-zycia/dochody-wydatki-i-warunki-zycia-ludnosci/warunki-zycia-rodzin-w-polsce,13,1.html.

GUS (2019). *Kapitał ludzki w Polsce w latach 2014–2018*. Pobrane z: https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5501/8/7/1/kapital_ludzki_w_polsce_w_latach_2014-2018.pdf.

GUS (2020). *Jakość życia i kapitał społeczny w Polsce: Wyniki Badania spójności społecznej 2018*. Pobrane z: https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/warunki-zycia/dochody-wydatki-i-warunki-zycia-ludnosci/jakosc-zycia-i-kapital-spoleczny-w-polsce-wyniki-badania-spojnosci-spolecznej-2018,4,3.html.

Janicka, I., Liberska, H. (2014). *Psychologia rodziny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Janiszewska, A. (2013a). *Zachowania matrymonialne i prokreacyjne w Polsce – ujęcie geograficzne*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.

Janiszewska, A. (2013b). Drugie przejście demograficzne w Europie i jego implikacje. *Space – Society – Economy*, *12*, 21-41. DOI: 10.18778/1733-3180.12.02.

Janosik, K. (2019). Funkcjonowanie społeczne samotnych matek w środowisku rodzinnym i lokalnym. *Pedagogika rodziny*, *2*, 113-132.

Korzeniecka, K. (2014). Samodzielne macierzyństwo – wybór czy konieczność. *Forum Pedagogiczne*, *2*, 105-116.

Krawczak, E. (2015). Rodzina w pejzażu ponowoczesności – razem czy osobno? W: W. Muszyński (red.), *Rodzina jako wartość: wzory – modele – redefinicje* (ss. 91–105). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Kurek, S. (2012). Przemiany demograficzne w Polsce w świetle teorii drugiego przejścia demograficznego w ujęciu przestrzennym. *Studia Ekonomiczne*, *98*, 217-230.

Kwak, A. (2005). *Rodzina w dobie przemian: Małżeństwo i kohabitacja*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Lamb, M.E. (2010). How Do Fathers Influence Children's Development? Let Me Count the Ways [Jak ojcowie wpływają na rozwój dzieci? Pozwól mi policzyć sposoby]. W: M. E. Lamb (red.), *The Role of the Father in Child Development [Rola ojca w rozwoju dziecka]* (ss. 1-26). New Jersey: John Wiley & Sons Inc.

Lalak, D. (2012). Macierzyństwo a zmiana społeczna. W: J. Brągiel, B. Górnicka (red.), *Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych* (ss. 94-106). Opole: Wydawnictwo UO.

Liberska, H. (1998). Wybrane aspekty psychologicznego funkcjonowania młodzieży wychowywanej w rodzinach pełnych i niepełnych. *Roczniki Socjologii Rodziny*, *10*, 231-246.

Liberska, H., Matuszewska, M. (2014). Modele funkcjonowania rodziny: Style wychowania. W: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny* (ss. 115-139). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Ładyżyński, A. (2013). Ojciec i ojcostwo w eksploracjach badawczych młodzieży akademickiej. *Pedagogika Rodziny*, *3(4)*, 101-110.

Marmola, M., Wańczyk-Welc, A. (2017). Obraz dziecka u rodziców pochodzących z rodzin rozbitych i niepełnych. *Wychowanie w rodzinie*, *15(1)*, 117-132. DOI: 10.23734/wwr20171.117.132.

Okólski, M. (2010). Wyzwania demograficzne Europy i Polski. *Studia Socjologiczne*, *4(199)*, 37-78.

Ostrouch-Kamińska, J. (2015). *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Pawlus, M. (2016). Rodziny w Polsce – charakterystyka demograficzna. *Studia BAS*, *1(45)*, 7-30.
Racław, M., Trawkowska, D. (2013). *Samotne rodzicielstwo: Między diagnozą a działaniem*. Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
Rydz, S. (2014). Samotne rodzicielstwo. W: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny* (ss. 243-258). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Slany, K. (2002). *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*. Kraków: Dom Wydawniczy Nomos.
Slany, K., Krzaklewska, E., Warat, M. (2016). Wzory życia rodzinnego w kontekście równości płci – między tradycją a partnerstwem. W: I. Przybył, A. Żurek (red.), *Role rodzinne: Między przystosowaniem a kreacją* (ss. 77-96). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.
Sosnowski, T. (2011). *Ojciec we współczesnej rodzinie: Kontekst pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
Sosnowski, T. (2018). *Ojcostwo w perspektywie pokoleniowej: Studium socjopedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
Suwada, K. (2020). Strategie organizacji opieki nad dziećmi w społeczeństwie polskim w perspektywie nierówności społecznych. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, *16(2)*, 152-169. DOI: 10.18778/1733-8069.16.2.09.
Szlendak, T. (2010). *Socjologia rodziny: Ewolucja, historia, zróżnicowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Szklarska, A. (2015). Tradycyjne wartości w nowej formie? O przemianach rodziny we współczesnej Polsce. W: W. Muszyński (red.), *Rodzina jako wartość: wzory – modele – redefinicje* (ss. 50-57). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
Śmigielski, W. (2014). *Modele życia rodzinnego: Studium demograficzno-społeczne na przykładzie łódzkiej młodzieży akademickiej*. Łódź: Wydawnictwo UŁ. DOI:10.18778/7969-523-2.
Tyszka, Z. (2001). *System metodologiczny wieloaspektowej integralnej analizy życia rodzinnego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
van de Kaa, D.J. (2001). Demographic Transition, Second [Przemiany demograficzne, drugie]. W: N. J. Smelser, B. Baltes (red.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Science [Międzynarodowa Encyklopedia Nauk Społecznych i Behawioralnych]* (t. 5, ss. 3486-3488). Amsterdam: Elsevier.
van de Kaa, D.J. (2003). The idea of a second demographic transition in industrialized countries [Idea drugiej transformacji demograficznej w krajach uprzemysłowionych]. *The Japanese Journal of Population*, *1(1)*, 1-34.
Walęcka-Matyja, K. (2014). Role i funkcje rodziny. W: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny* (ss. 95-114). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Włodarczyk, E. (2021). Samotne macierzyństwo w różnych odsłonach. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, *596(1)*, 3-17. DOI: 10.5604/01.3001.0014.6895.
Zawisza, E. (2013). *Solomatki: Współczesne samotne macierzyństwo w lustrze net-przestrzeni*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

DOI: 10.34616/wwr.2022.2.197.209

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXVII (2/2022)

nadesłany: 2.02.2022 r. – przyjęty: 4.03.2022 r.

Ewa KOCHANOWSKA*

Rodzina jako przestrzeń wychowania intelektualnego dzieci w młodszym wieku szkolnym – doniesienia z badań

Family as a space for the intellectual education of a child of early school age – Research reports

Abstrakt

Wprowadzenie. Rodzina, pomimo wielu przemian dokonujących się w niej i wokół niej, jest ważną przestrzenią, w której zachodzi proces intelektualnego wychowania dziecka. Od sposobu rozumienia przez rodziców istoty tego wychowania oraz swojej roli w tym procesie zależy jego efektywność w kontekście wyzwań stojących przed człowiekiem we współczesnej wielowymiarowej i dynamicznej rzeczywistości.

Cel. Celem artykułu jest ukazanie, na podstawie przeprowadzonych badań jakościowych, różnych sposobów konceptualizacji pojęcia *wychowanie intelektualne* przez rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym oraz przedstawienie deklarowanych przez nich działań podejmowanych wobec swojego potomstwa w zakresie tego wychowania.

Materiały i metody. W artykule zaprezentowano wyniki badań jakościowych osadzonych w paradygmacie interpretatywnym, przeprowadzonych za pomocą metody indywidualnego wywiadu otwartego. Badaniami objęto rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Wyniki. Na podstawie analizy materiału badawczego wyodrębniono kilka kategorii odpowiedzi, które ze względu na zakres i treść można usytuować na kontinuum: od przekazywania potomstwu wiedzy i wartości przez rodziców po wdrażanie dzieci do edukacji całożyciowej, stwarzanie możliwości podejmowania działań poznawczych, pielęgnowanie

* **e-mail: ekochanowska@ath.bielsko.pl**
Instytut Pedagogiki, Wydział Humanistyczno-Społeczny, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej, Willowa 2, 43-300 Bielsko-Biała, Polska
Institute of Pedagogy, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Technology and Humanities in Bielsko-Biala, Willowa 2, 43-300 Bielsko-Biala, Poland
ORCID: 0000-0003-0183-1239

i wzmacnianie naturalnej ciekawości dzieci, zachęcanie ich do prezentowania własnych przekonań oraz inspirowanie do dialogu.
Wnioski. W świetle uzyskanych wyników badań zasadne wydaje się zainteresowanie rodziców przez nauczycieli wczesnej edukacji zagadnieniem wychowania intelektualnego dzieci poprzez jego uwzględnienie w programach szeroko rozumianej pedagogizacji.

Słowa kluczowe: wychowanie intelektualne, rodzina, dziecko w młodszym wieku szkolnym.

Abstract
Introduction. A family, despite numerous changes taking place in it and around it, is an important space in which the process of the intellectual upbringing of a child takes place. The way in which parents understand the essence of intellectual education and its role in this process determines its effectiveness in the context of challenges faced by every human being in the contemporary multidimensional and dynamic space of life.
Aim. The aim of the article is to show, based on the conducted qualitative research, various ways of conceptualizing the concept of intellectual education by parents of children of early school age, and to present the actions declared by parents oriented towards their children in the field of intellectual education.
Materials and methods. The article presents the results of the qualitative research embedded in the interpretative paradigm, carried out using the individual open interview method. Parents of early school-age children were subject to the research.
Results. Based on the analysis of the research material, several categories of answers were distinguished, which, due to the scope and content, can be systematized in a continuum: from the transmission of knowledge and values by parents to introducing children to lifelong education, creating opportunities for cognitive activities, nurturing and strengthening the natural curiosity of children, encouraging them to present their own beliefs and to inspire them to dialogue.
Conclusion. In the light of the research results obtained, it seems justified to evoke the parents' interest in the issue of intellectual education of children by early education teachers by including it in the programs of broadly understood pedagogy.

Keywords: intellectual education, family, child at the early school age.

Wprowadzenie

Mimo licznych transformacji społeczno-kulturowych współczesnej rzeczywistości rodzina nadal pozostaje „podstawowym, zwanym też prymarnym, kontekstem rozwojowym, który wspomaga procesy rozwojowe swych członków w bezpośrednich i długotrwałych interakcjach, opartych na bliskiej więzi" (Bakiera, 2003, s. 47). Jest ona dla dziecka miejscem gromadzenia pierwszych doświadczeń, zdobywania podstawowej wiedzy o świecie, o wartościach oraz normach moralno-społecznych. Jak pisze Joanna Malinowska (2016, s. 284): „dla dziecka rodzina jest ważna i w wymiarze jednostkowym – kształtuje indywidualne cechy, i w wymiarze społecznym – jest

pośrednikiem między dzieckiem a społeczeństwem, przygotowując je do pełnienia w nim różnych ról. Przekazane w rodzinach intencjonalnie i nieświadomie postawy, wartości manifestują się w zachowaniach, stosunku do siebie i innych, podejściu do podejmowanych zadań i ról społecznych". Rodzina, rozpatrywana zarówno jako instytucja, grupa społeczna, środowisko wychowawcze, wspólnota osób czy też system, ma do zrealizowania szereg funkcji odnoszących się zarówno do jednostki, jak i do społeczeństwa. Spośród nich szczególnie trudna i złożona, wobec współczesnych przemian kulturowych, cywilizacyjnych i technologicznych, jest realizacja funkcji wychowawczej, przypisanej rodzinie społecznie i prawnie. W tej funkcji odzwierciedla się życie szerszej społeczności, zaś wychowanie rodzinne jawi się przede wszystkim jako oddziaływanie różnorodnych wpływów tkwiących swymi podstawami zarówno w samej rodzinie, jak i poza nią, umożliwiające jej członkom – jednostkom ludzkim – kształtowanie się. Nie ulega wątpliwości, że współczesna rodzina funkcjonuje w diametralnie innej rzeczywistości niż ludzie żyjący w poprzednich pokoleniach. W coraz większym stopniu staje się ona przestrzenią konfliktu tradycji i wartości oraz miejscem, w którym jednostki często nie potrafią zdefiniować swojej roli społeczno-kulturowej. Upadek dawnego porządku, zakwestionowanie tradycyjnych podstaw wiedzy, obyczajów, moralności i prawdy prowadzą człowieka do poczucia zagubienia i utraty autorytetów. Świat współczesny, pełen sprzeczności, ale otwarty, charakteryzujący się relatywizmem i chaosem informacyjnym, rzutuje na funkcjonowanie rodzin. Wiele z nich staje się osłabionymi i mniej spójnymi kolebkami życia, przez co często nie mogą zapewnić stabilnych podstaw wychowawczych (Sozańska, 2014, s. 48). Uczenie i wychowanie dzieci jest pracą trudną, a rzeczywistość współczesnego świata czyni ją coraz trudniejszą (Christopher, 2004, s. 126).

W szerokim, tzw. tradycyjnym ujęciu działania wychowawcze rodziny koncentrują się zarówno na rozwoju umysłowym i uczuciowym jednostki, jak również na sferze jej motywacji i konkretnych działań. Wychowanie tak rozumiane utożsamiane jest z „oddziaływaniem na czyjąś osobowość, jej formowaniem, zmienianiem i kształtowaniem" (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 274) pod względem tzw. cech instrumentalnych oraz kierunkowych. Na podstawie założenia, że „każde działanie pedagogiczne nie ogranicza się jedynie do sformułowania celów i wyznaczenia zadań wychowawczych[,] lecz ich realizacja odnosi się do skonkretyzowanych obszarów rzeczywistości społecznej, które uwyraźniają typowe dla nich treści" (de Tchorzewski, 2018, ss. 155-156) wyróżnia się kilka dziedzin wychowania. Jedną z nich, wyodrębnioną ze względu na wartości, które leżą u źródeł procesu wychowania, jest wychowanie intelektualne/umysłowe. Marek Rembierz twierdzi: „zagadnienie wychowania i samowychowania intelektualnego oraz powinności i metod kształtowania sprawności intelektualnych w procesie wychowania jakby przegrywa z innymi funkcjami działań pedagogicznych" (Rembierz, 2013, s. 68). Autor pisze dalej: „właściwy przebieg

wychowania intelektualnego okazuje się sprawą zasadniczej wagi, aby człowiek odpowiednio ukształtowany intelektualnie mógł się uczyć" (tamże, s. 71). Celem artykułu jest ukazanie, na podstawie przeprowadzonych badań jakościowych, różnych sposobów konceptualizacji pojęcia *wychowanie intelektualne* przez rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym oraz przedstawienie deklarowanych przez nich działań podejmowanych wobec swojego potomstwa w zakresie tego wychowania.

Wokół istoty i celów wychowania intelektualnego w rodzinie

Wychowanie intelektualne definiowane jest jako rzeczywistość pedagogiczna, w której zachodzi rozwój umysłowy człowieka i która odwołuje się do jednej z podstawowych wartości, którą jest prawda. Celem tak rozumianego wychowania jest wyposażenie człowieka w wiedzę opartą na prawdzie, przy czym „dochodzenie do wymienionej wartości nie polega na podawaniu jej, lecz na jej doświadczaniu i rozumieniu" (de Tchorzewski, 2018, ss. 156-157). Na podstawie zakresu i elementów treściowych tej definicji można wyodrębnić cele wychowania intelektualnego. Tradycyjnie, w ujęciu dydaktycznym, tym celem jest wyposażenie wychowanków w określone wiadomości, umiejętności i nawyki, a ponadto: rozwijanie w nich zdolności poznawczych, zainteresowań intelektualnych i tendencji do samokształcenia oraz wyrabianie pozytywnej motywacji i postaw wobec nauki jako wytworu ludzkiego umysłu (Okoń, 2007, s. 323). Wśród teoretyków wychowania dominuje stanowisko głoszące, że wychowanie umysłowe zmierza do kształtowania i rozwijania w osobowości wychowanka tych dyspozycji uczuciowych i wolicjonalnych, które sprzyjają aktywności umysłowej, pobudzają do intelektualnego rozwoju oraz do racjonalnej systematyzacji własnego życia psychicznego, a w konsekwencji prowadzą do wykształcenia się naukowego światopoglądu (Muszyński, 1977, s. 211). Uczenie się opisywania i wyjaśniania świata, wnikanie w jego istotę i podejmowanie prób jego rozumienia to zasadnicze cele omawianych działań wychowawczych. Istoty wychowania intelektualnego upatruje się także w wyrabianiu umiejętności i nawyków pracy (Ostrowska, 1999, s. 12) oraz kształtowaniu i rozwijaniu określonych postaw wobec wiedzy, takich jak:

- niezależność myślenia i krytycyzm, a w konsekwencji umiejętność odróżniania prawdy od fałszu;
- rozumienie siebie i otaczającej rzeczywistości;
- selektywność wobec różnych, odmiennych od siebie źródeł wiedzy, odwoływanie się do takich, które są wiarygodne i nie ograniczają się do przekazu mniej lub bardziej rzetelnych informacji;
- pasja poznawcza i poszukiwawcza, podejmowanie systematycznych oraz dłuższych wysiłków intelektualnych;

– entuzjazm i fantazja, poczucie, że wiedza, nauka i prawda stają się istotnymi elementami życia, nawykiem, przyjemnością, celem (Myszkowska-Litwa, 2007; Ostrowska, 1999).

Wymienione cele wychowania intelektualnego wskazują na integralność procesu wychowania, przenikanie się i wzajemne uzupełnianie komponentów: poznawczego, emocjonalnego i etycznego, w działaniach pedagogicznych. Tak rozumiane wychowanie umysłowe nie ogranicza się wyłącznie do podnoszenia sprawności intelektualnej i sfery poznawczej wychowanka. Wspomniany już M. Rembierz (2013, s. 69) pisze: „Wychowania intelektualnego nie można sprowadzić do wyrabiania umiejętności »chłodnej kalkulacji« czy też do trenowania »w pełni racjonalistycznych analiz«, których dokonuje jedynie »czysty umysł«, jakby laboratoryjnie wypreparowany ze złożoności ludzkiej istoty. Wychowanie intelektualne, mając na względzie dobro całościowo pojętego człowieka i rozwój jego samodzielności poznawczej, a nie dążąc do – ideologicznie lub utylitarnie motywowanego – uformowania i zaprogramowania »intelektualnego robota«, powinno dopełniać się kształtowaniem fantazji, uczuć i woli". Zdaniem Bogdana Suchodolskiego (1987, s. 279) w wychowaniu umysłowym podstawowe znaczenie „uzyskuje to wszystko, co uruchamia poznawcze zainteresowania i potrzeby, intelektualne niepokoje i pytania, napięcie woli w dążeniu do prawdy i weryfikowaniu formułowanych sądów; to wszystko co sprawia, iż umysłowa sfera w osobowości człowieka staje się żywa i dynamiczna, pobudzająca do zaangażowania, interesująca".

Rodzina pomimo wielu przemian, które w niej i wokół niej się dokonują, przechowuje i przekazuje wartości następnym pokoleniom. A wartości uznane i preferowane przez rodziców wyznaczają główny kierunek wychowania. Ryszard Skrzypniak (2000, s. 40) pisze: „wychowanie domowe nastawione jest przede wszystkim na to, by dzieci zinternalizowały zwłaszcza te wartości, którym rodzice nadają wysoką rangę". Jednym z najistotniejszych zadań rodziców jest wprowadzanie dzieci w świat wartości, które leżą u podstaw wychowania intelektualnego. Są to: wiedza, mądrość, refleksyjność (Jedliński, 1998). Nabierają one szczególnego znaczenia we współczesnej wielowymiarowej i skomplikowanej rzeczywistości, ponieważ łączą się ze świadomością względnego i ograniczonego charakteru wiedzy oraz ostrożnością i niepewnością w formułowaniu sądów o świecie (Kielar-Turska, 2000, s. 324). Umiejętność uczenia się nie może ograniczać się jedynie do sprawności podstawowych funkcji psychicznych wykorzystywanych w tym procesie, ale musi zawierać również postawę otwartości na nowe treści, a wręcz dążenie do ich odkrywania (Jabłoński, Wojciechowska, 2013).

Rodzice poprzez zamierzone i niezamierzone oddziaływania przekazują dzieciom wiedzę o świecie oraz gotowe schematy ujmowania rzeczywistości, a dzieci poprzez

procesy identyfikacji, naśladownictwa, modelowania i internalizacji asymilują wartości oraz ich systemy i tworzą stopniowo własną hierarchię wartości (Elżanowska, 2012). U podstaw procesu wychowania intelektualnego, zgodnie ze współczesnym podejściem psychologicznym i socjologicznym do dzieciństwa, powinien leżeć sposób postrzegania dzieci jako zaangażowanych aktorów życia społecznego, aktywnych podmiotów gromadzących i reinterpretujących doświadczenia oraz kształtujących świat je otaczający (Corsaro, 2015; Nelson, 2010). Istotą tzw. socjalizacji poznawczej jest nabywanie wzorców zachowań poznawczych ukształtowanych kulturowo, rozumianych jako sposoby przetwarzania informacji napływających ze świata, uczenie się współdziałania z innymi, planowania i realizowania wspólnych celów, a także rozumienia tego, czym jest wiedza, uczenie się i krytyczne myślenie (Zdybel, 2019, s. 24). W tym procesie podstawowym zadaniem rodziców jest „uważność wobec umysłu dziecka" (Pikul-Białecka, 2012, s. 132), wyrażająca się w traktowaniu małego człowieka jako odrębnej, pełnoprawnej osoby, która ma własne potrzeby, emocje, pragnienia i przekonania oraz w zachęcaniu go do refleksji nad własnym myśleniem i zachowaniami (tamże). Uczestniczenie w interakcjach społecznych prowadzi do rozwoju języka, poprzez który dziecko uzyskuje dostęp do umysłów innych ludzi, czyli staje się członkiem „społeczności umysłów". Młody człowiek wchodzi do grupy i przez jej doświadczanie przyswaja sobie świat społeczno-kulturowych znaczeń i symboli. Z czasem staje się uczestnikiem wspólnoty komunikujących się umysłów, którą łączy świat znaczeń i przekonań (Pikul-Białecka, 2012). Podmiotowość dziecka w procesie wchodzenia w rzeczywistość wartości jest podstawą skutecznego wychowania intelektualnego. Droga do jego urzeczywistniania wiedzie nie tylko przez osobisty przykład, lecz przede wszystkim przez generowanie sytuacji, wydarzeń i procesów o charakterze wychowawczym, mających na celu poznawanie i interioryzację wartości, w których zazwyczaj uczestniczą wspólnie rodzice i dzieci. Działania dorosłych ukierunkowane na zaspokajanie potrzeb potomstwa związanych z rozwojem intelektualnym, stwarzanie sytuacji sprzyjających wzbogacaniu wiedzy, zapewnianie warunków do nauki, rozwijanie zainteresowań i aspiracji życiowych oraz kształtowanie motywacji ustawicznego uczenia się to skuteczne narzędzia wychowania intelektualnego dzieci.

Procedura badawcza

O efektywnym funkcjonowaniu jednostki w nowoczesnym społeczeństwie, rozumianym jako społeczeństwo wiedzy, społeczeństwo uczące się czy też społeczeństwo informacyjne, w znacznej mierze decyduje podejście rodziców do wychowania intelektualnego dzieci. Stąd w celu ustalenia sposobów rozumienia przez rodziców

istoty wychowania intelektualnego oraz poznania działań podejmowanych przez nich w tym obszarze wobec dzieci przeprowadzono badania jakościowe za pomocą metody indywidualnego wywiadu otwartego. Ponieważ przyjęto interpretatywny paradygmat badań jakościowych, badania miały ukazać różne sposoby myślenia rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym o istocie i cechach wychowania intelektualnego. Ponadto badania miały pokazać sposoby na urzeczywistnianie tego wychowania, deklarowane przez rodziców.

Dla Williama Neumana (1994, s. 62) „najważniejsza w interpretatywnym podejściu jest systematyczna analiza znaczeń społecznych tworzonych przez ludzi w ich naturalnych warunkach funkcjonowania, z myślą o zrozumieniu i interpretacji tego, jak ludzie tworzą i rozumieją swój świat, w którym funkcjonują". W podejściu interpretatywnym słowa są danymi z badań, na których skupia się uwaga badacza. To dzięki wypowiedziom respondentów, ich narracjom czy tekstom pisanym można wejrzeć w znaczenia nadawane przez nich zdarzeniom, w których uczestniczą (Zwiernik, 2015).

W toku badań poszukiwano odpowiedzi na problemy sformułowane w postaci pytań:

– Jaki jest sposób rozumienia istoty wychowania intelektualnego przez rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym?
– Czy i jakie działania podejmują – w warstwie deklaratywnej – rodzice w zakresie wychowania intelektualnego dzieci?

Zastosowano metodę indywidualnego wywiadu otwartego. Zgodnie ze stanowiskiem, które wyraził Earl Babbie (2008, s. 342), jest ona „interakcją między prowadzącym wywiad a respondentem. Prowadzący ma w nim ogólny plan działania, lecz nie jest to konkretny zestaw pytań, które należy zadać z użyciem konkretnych słów i w ustalonym porządku". Pytania kierowane do respondentów były otwarte. Część z nich miała charakter pytań podstawowych, bezpośrednio miała wpłynąć na badanego, aby przedstawił opis i konceptualizację doświadczenia wychowania intelektualnego. Wśród nich znalazły się pytania typu: Czym jest dla Pani/Pana wychowanie intelektualne? Jak rozumie Pan/Pani wychowanie intelektualne dziecka? Czy i jakie działania podejmuje Pan/Pani wobec dziecka w zakresie wychowania intelektualnego? Pozostałe pytania formułowano w toku rozmowy i miały one na celu ułatwienie respondentom tematyzacji ich doświadczeń.

Badaniami objęto 17 rodziców, których dzieci uczęszczają do klas I–III w trzech szkołach podstawowych na terenie województwa śląskiego. Przy takiej liczbie badanych pole wynikowe się wyczerpało, co oznacza, że w wypowiedziach przestały się pojawiać nowe konteksty (Hammersley, Atkinson, 2000, ss. 52-53). Wywiady przeprowadził bezpośrednio badacz w okresie od września do grudnia 2021 roku.

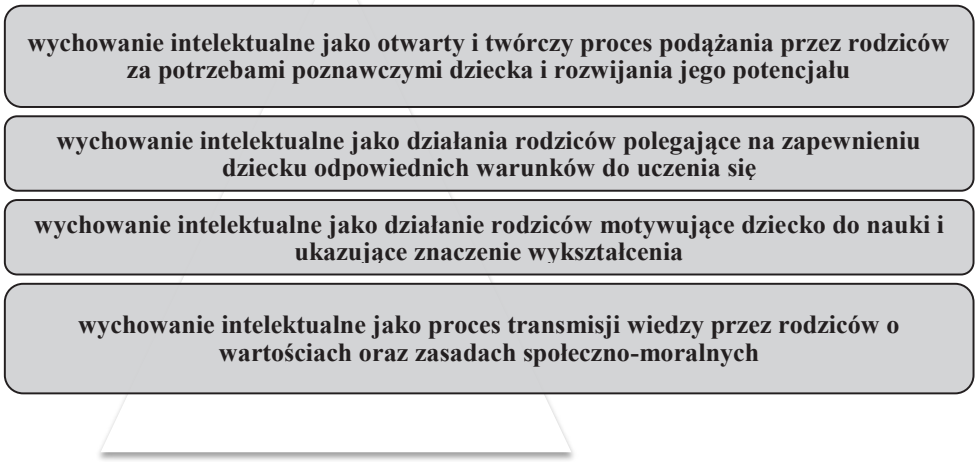
Uczestniczyło w nich 14 matek i 3 ojców. Spośród respondentów 10 legitymowało się wykształceniem wyższym, 4 osoby – wykształceniem średnim i 3 – zawodowym. Rozmowy odbywały się indywidualnie w terminach zaproponowanych przez rodziców na terenie szkół, w warunkach i atmosferze zapewniającej anonimowość i swobodę wypowiedzi.

Przeprowadzone wywiady pozwoliły uchwycić to, co o rzeczywistości myślą respondenci, a nie to, co o niej myśli badacz, który szuka jedynie potwierdzenia własnej tezy. Zgodnie z przyjętym podejściem badawczym sposoby rozumienia obserwowanego zjawiska wyrażone w materiale poddanym analizie implikowały kategorie opisu ustalane przez badacza. Są one „uogólnionymi i ustrukturyzowanymi opisami rozumienia zjawisk obecnych w doświadczeniu badanych" (Męczkowska, 2002, s. 18). Kategorie opisu wyłoniono w drodze kondensacji tematów pojawiających się w trakcie zapoznawania się z odpowiedziami respondentów. Ustalone kategorie opisu składają się natomiast na przestrzeń wynikową i następnie mogą, ale nie muszą, być poddane hierarchizacji, w wyniku czego tworzy się struktura kategorii opisu. Należy podkreślić, że omawiane kategorie opisu zawsze mają charakter jednostkowy i kolektywny zarazem, co oznacza, że ta sama wypowiedź może być odzwierciedleniem rozmaitych ekspresji tej samej koncepcji lub różnych koncepcji (Jurgiel, 2009). Wyróżnione kategorie opisu były uogólnionymi i ustrukturyzowanymi opisami pojmowania zjawisk obecnych w doświadczeniu badanych (Męczkowska, 2002, ss. 18-19).

Wyniki badań

Odpowiednio do przyjętej procedury badań jakościowych prezentację wyników, na potrzeby niniejszego opracowania, ograniczono do przedstawienia kategorii odpowiedzi wyodrębnionych poprzez analizę treści wypowiedzi respondentów w wywiadzie, z zaznaczeniem dominujących tendencji w ich wyborze. Ponieważ przyjęto interpretatywny paradygmat badań jakościowych, nie zmierzały one w kierunku rozpatrywania badanego zjawiska w kategoriach ilości i wielości, co jest charakterystyczne dla podejścia ilościowego, ale do wydobycia sensów i wymiarów wychowania intelektualnego w świadomości rodziców. Analiza materiału empirycznego uzyskanego podczas badań prowadzonych na niewielkich grupach osób ma charakter jakościowy i nie angażuje narzędzi z zakresu statystyki. Niemniej wskazuje się na możliwości zastosowania określeń ilościowych w projektach o charakterze jakościowym i objaśniającym. David Silverman (2008, s. 62) uzasadnia to następująco: „Proste techniki obliczeniowe mogą stać się sposobem na sondowanie całego zbioru danych, które zwykle traci się w trakcie intensywnych badań jakościowych".

Analiza treści wypowiedzi wykazała, że wszyscy badani podkreślili znaczenie wychowania intelektualnego dzieci w rodzinie. W ocenie respondentów wychowanie intelektualne dziecka jest ważnym zadaniem rodziców. Próby zdefiniowania pojęcia oraz uzasadnienia potrzeby i konieczności wychowania intelektualnego dzieci odnosiły się do kilku kategorii odpowiedzi (Rysunek 1). Podział na kategorie nie jest rozłączny.



Rysunek 1. Sposoby definiowania pojęcia *wychowanie intelektualne*. Źródło: Opracowanie własne na podstawie analizy wyników badań.

Wszyscy badani rodzice są świadomi swojej roli jako źródła wiedzy i umiejętności dziecka w procesie wychowania. Liczna grupa badanych (11 osób) wychowanie intelektualne wiąże przede wszystkim z obowiązkiem wyposażenia dzieci przez rodziców w wiedzę o wartościach takich jak dobro i prawda oraz z zasadami społeczno-moralnymi warunkującymi prawidłowe funkcjonowanie dziecka w życiu codziennym zgodnie z oczekiwaniami i wymaganiami społecznymi. Tym samym zakres omawianego pojęcia został przez nich zawężony przede wszystkim do tych wiadomości i umiejętności, które odnoszą się do kształtowania sfery społeczno-moralnej i etycznego zachowania dziecka.

Dla części badanych (9 osób) wychowanie intelektualne łączy się z zadaniem rodziców polegającym na zapewnieniu dzieciom odpowiednich warunków do rozwoju umysłowego. Są to m.in. właściwa atmosfera wychowawcza do nauki, oparta na poczuciu bezpieczeństwa i akceptacji, ponadto warunki materialne umożliwiające zapewnienie dostępu do szerokiej oferty edukacyjnej w zakresie zajęć dodatkowych rozwijających zainteresowania i uzdolnienia oraz zakup odpowiednich pomocy dydaktycznych (komputer, książki itd.). Rodzice podkreślają swoją rolę w pomocy przy

odrabianiu przez dzieci prac domowych i w dostrzeganiu sukcesów szkolnych potomstwa. Istota wychowania intelektualnego w tym rozumieniu sprowadza się do organizowania dzieciom przez rodziców odpowiednich warunków do uczenia się w domu i w ramach instytucji pozaszkolnych. W tym przypadku rodzice postrzegają swoją rolę w wychowaniu intelektualnym dziecka jako wspieranie szkoły w realizacji jej funkcji kształcącej i wychowawczej.

Niespełna ⅓ respondentów (6 rodziców) odniosła się w swoich wypowiedziach do priorytetu, którym jest dla nich zdobycie w przyszłości przez dzieci wykształcenia zapewniającego dobry byt i sukces życiowy. Stąd pojęcie wychowania intelektualnego odnieśli do motywowania dzieci do nauki poprzez ukazywanie im wartości wykształcenia, a tym samym w przyszłości lepszej pracy, łatwiejszego życia, możliwości realizacji planów i aspiracji. Swoje działania wychowawcze w zakresie wychowania intelektualnego postrzegają przede wszystkim jako środek prowadzący do osiągnięcia celów pragmatycznych: krótkoterminowych (dobre oceny, świadectwo itd.) i odległych w czasie (dobra praca, prestiż społeczny związany z wykonywanym zawodem itd.).

W czwartej wyodrębnionej kategorii wypowiedzi (7 badanych) można było znaleźć odniesienia do konstruktywistycznej wizji edukacji, której istota zawiera się w dostrzeganiu przez dzieci sensu uczenia się i angażowania się przez nie w jego przebieg. Rodzice mają świadomość, że funkcjonowanie dziecka zarówno w dzisiejszej rzeczywistości, jak i w przyszłości jest w znacznej mierze zdeterminowane przez prawidłowy rozwój procesów poznawczych, z których uwaga, pamięć czy myślenie stanowią nadrzędne elementy sukcesów i porażek nie tylko w przestrzeni szkolnej, lecz także pozaszkolnej. Zadaniem rodziców w procesie wychowania intelektualnego jest zatem – w ich ocenie – zachęcanie dziecka do myślenia, konwersacji, pozostawianie czasu na refleksję i umożliwienie gromadzenia doświadczeń. Wśród celów tak rozumianego wychowania intelektualnego najczęściej wymieniano:

– zaspokajanie ciekawości poznawczej dziecka poprzez udzielanie odpowiedzi na jego pytania, spędzanie czasu wolnego w rodzinie w sposób rozwijający zainteresowania potomstwa (7 wypowiedzi);
– uczenie dzieci korzystania z mediów i technologii informacyjnych, które determinują w znacznym stopniu możliwości edukacyjne i w przyszłości zawodowe (6 wypowiedzi);
– budowanie pozytywnej samooceny, wiary w swoje możliwości intelektualne (6 wypowiedzi);
– rozmowy z dzieckiem na interesujące je tematy (5 wypowiedzi);
– zapewnienie dostępu do różnych wartościowych źródeł wiedzy (5 wypowiedzi);
– pomoc w organizowaniu aktywności umysłowej, czyli odpowiednie planowanie procesu uczenia się, wdrażanie do samokontroli itp. (3 wypowiedzi).

Ta grupa rodziców postrzega dziecko jako autonomiczny podmiot rozwijający się w integracji intelektualnej, emocjonalnej i wolicjonalnej, zdolny do decydowania, odpowiedzialnego postępowania, wartościowania oraz wyrażania swoich opinii. Swoje zadania w zakresie wychowania intelektualnego rodzice rozumieją jako przygotowywanie dzieci do samodzielnego zaspokajania swoich potrzeb, wykorzystywania potencjałów i rozwiązywania problemów, które pojawiają się obecnie, ale także tych, które mogą pojawić się w przyszłości.

Konkluzja

Współczesna rodzina staje wobec wielu wyzwań będących skutkiem przemian cywilizacyjnych i kulturowych oraz rozwoju nowych technologii informacyjnych. W dobie relatywizmu wartości i natłoku informacji szczególnego znaczenia nabiera wychowanie intelektualne, którego podstawą są wartości poznawcze wskazujące „to, co konieczne, by rozpoznać, co jest użyteczne, a co bezużyteczne, a co szkodliwe" (Gołaszewska, 1990, s. 128).

Na podstawie analizy uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że rodzice – w warstwie deklaratywnej – przypisują duże znaczenie wychowaniu intelektualnemu swoich dzieci. Znaczną część wypowiedzi charakteryzuje jednak rozumienie wychowania intelektualnego jako niesymetrycznej interakcji pomiędzy rodzicem a dzieckiem, ukierunkowanej na transmisję wartości i przekaz wiedzy, na której opierają się postawy społeczno-moralne. Wielu badanych rodziców rozumie swoją rolę w wychowaniu intelektualnym dziecka głównie jako wspieranie jego edukacji szkolnej, wyrażające się w zapewnieniu odpowiednich warunków do nauki w domu, kształtowaniu pozytywnych postaw wobec szkoły, wzmacnianiu motywacji dziecka do nauki, rozwijaniu zainteresowań i uzdolnień w ramach edukacji pozaszkolnej. Niestety znacznie mniej liczna grupa rodziców rozumie swoją rolę w wychowaniu intelektualnym jako podejmowanie działań mających na celu rozwijanie zdolności poznawczych, zaspokajanie ciekawości poznawczej, emocjonalne wsparcie i nieingerowanie w samodzielną aktywność dzieci, czyli pozostawianie im swobody w działaniu. Takie stanowisko koresponduje z wynikami badań Tracy L. Spinrad i współpracowników (Spinrad i in., 2007), które wykazały, że dzieci, które już w młodszym wieku osiągnęły wysoki poziom samoregulacji, miały rodziców uważnych i gotowych do reagowania na potrzeby dziecka, przy tym ciepłych. Takie wychowanie sprzyjało formowaniu się osoby funkcjonującej podmiotowo, autonomicznej w sensie psychologicznym i tym samym zdolnej do dokonywania odpowiedzialnych wyborów w życiu. Dziecko postrzegane jest jako aktywny podmiot uczestniczący w procesie uwspólniania znaczeń w ramach współtworzonej interakcji wychowawczej z rodzicem (Dryll, 2013).

Niewątpliwie wychowanie intelektualne należy rozumieć jako istotny obszar pracy edukacyjnej i profilaktycznej nauczycieli z rodzicami dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Konieczne jest, w świetle uzyskanych wyników badań, zainteresowanie rodziców zagadnieniem wychowania intelektualnego dzieci poprzez jego uwzględnienie w programach szeroko rozumianej pedagogizacji. Celem wychowania we współczesnym społeczeństwie jest bowiem przygotowanie podopiecznych od najmłodszych lat, już w środowisku domowym, do całożyciowej aktywności intelektualnej, kształtowanie refleksyjnej postawy wobec świata oraz zachęcanie do podejmowania inicjatyw i współdziałania z innymi.

Bibliografia

Babbie, E. (2008). *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bakiera, L. (2003). Rodzicielstwo a rozwój dorosłych w wieku średnim. W: B. Harwas-Napierała (red.), *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego* (ss. 47-62). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Christopher, C.J. (2004). *Nauczyciel – rodzic: Skuteczne porozumiewanie się*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Corsaro, W.A. (2015). *The sociology of childhood [Socjologia dzieciństwa]*. Los Angeles: Sage.

de Tchorzewski, A.M. (2018). *Wstęp do teorii wychowania*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.

Dryll, E. (2013). *Wrastanie w kulturę*: *Transmisja narracji w wychowaniu rodzinnym*. Warszawa: Wydawnictwo Eneteia.

Elżanowska, H. (2012). Międzypokoleniowa transmisja wartości w rodzinie. *Studia z Psychologii w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim*, *18*, 97-114.

Gołaszewska, M. (1990). *Istota i istnienie wartości: Studium o wartościach estetycznych na tle sytuacji aksjologicznej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Hammersley, M., Atkinson, P. (2000). *Metody badań terenowych*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Jabłoński, S., Wojciechowska, J. (2013). Wizja szkoły XXI wieku: kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji. *Studia Edukacyjne*, *27*, 43-63.

Jedliński, R. (1998). Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową. W: Z. Uryga (red.), *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

Jurgiel, A. (2009). O możliwościach poznawczych fenomenografii. *Pedagogika Kultury*, *5*, 97-104.

Kielar-Turska, M. (2000). Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia. W: J. Strelau (red.), *Psychologia: Podręcznik akademicki*, *t. 1: Podstawy psychologii* (ss. 285-332). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Malinowska, J. (2016). Rodzina i szkoła jako przestrzenie budowania kapitału społecznego. *Wychowanie w Rodzinie*, *13(1)*, 279-292. DOI: 10.23734/wwr20161.279.292.

Męczkowska, A. (2002). *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego:*
Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcji kompetencji ucznia. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Milerski, B., Śliwerski, B. (2000). *Pedagogika: Leksykon PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Muszyński, H. (1977). *Zarys teorii wychowania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Myszkowska-Litwa, M. (2007). *Wychowanie intelektualne w teorii dydaktycznej i praktyce edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Nelson, K. (2010). *Young minds in social worlds: Experience, meaning, and memory [Młode umysły w światach społecznych: doświadczenie, znaczenie i pamięć]*. Cambridge: Harvard University Press. DOI: org/10.4159/9780674041400.

Neuman, W.L. (1994). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches [Metody badań społecznych: podejście jakościowe i ilościowe]*. Boston: Allyn and Bacon.

Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Ostrowska, K. (1999). Podstawowe funkcje rodziny. W: K. Ostrowska, M. Ryś (red.), *Przygotowanie do życia w rodzinie*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.

Pikul-Białecka, M. (2012). *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

Rembierz, M. (2013). Oblicza samotności w edukacji: Samotność i odosobnienie wśród zasad wychowania intelektualnego i kształtowania samodzielności poznawczej. *Horyzonty Wychowania*, *12(23)*, 55-75.

Silverman, D. (2008). *Interpretacja danych jakościowych: Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Skrzypniak, R. (2000). Wartości w procesie wychowania rodzinnego. *Roczniki Socjologii Rodziny*, *12(37)*, 31-47.

Sozańska, E. (2014). Rodzina jako środowisko wychowania w wartościach. *Łódzkie Studia Teologiczne*, *23(3)*, 39-51.

Spinrad, T.L., Eisenberg, N., Gaertner, B., Popp, T., Smith, C.L., Kupfer, A., Greving, K., Liew, J., Hofer, C. (2007). Relations of Materna socialization and toddlers' effortful control to children's adjustment and social competence [Relacje socjalizacji matki i wymuszonej kontroli małych dzieci z przystosowaniem i kompetencjami społecznymi dzieci]. *Developmental Psychology*, *43(5)*, 1170-1186. DOI: 10.1037/0012-1649.43.5.1170.

Suchodolski, B. (1987). *Wychowanie i strategia życia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Zdybel, D. (2019). Rodzina jako przestrzeń socjalizacji poznawczej dziecka – o procesie przyswajania kulturowych narzędzi myślenia. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, *14(1/51)*, 21-39. DOI: 10.35765/eetp.2019.1451.02.

Zwiernik, J. (2015). Podejścia badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, *18(1/69)*, 81-103.

DOI: 10.34616/wwr.2022.2.211.230

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXVII (2/2022)

nadesłany: 15.12.2021 r. – przyjęty: 25.03.2022 r.

Agnieszka LASOTA*
Natalia Maja JÓZEFACKA**
Małgorzata PŁOSZAJ***

Posiadanie rodzeństwa a kompetencje społeczno-emocjonalne dzieci w wieku szkolnym w dobie pandemii COVID-19

Siblings and the socio-emotional competences of school children in the time of the COVID-19 pandemic

Abstrakt

Cel. Celem podjętych badań było sprawdzenie, czy w sytuacji deprywacji relacji społecznych dzieci w okresie wczesnoszkolnym, spowodowanej przymusową izolacją wywołaną pandemią, posiadanie rodzeństwa może stanowić czynnik ochronny w kontekście rozwoju relacji społeczno-emocjonalnych.

Metoda. Grupę badaną stanowili rodzice dzieci rozpoczynających edukację szkolną (6–8 lat). W celu odpowiedzi na postawione pytanie przeprowadzono dwa badania. Pierwsze

* **e-mail: agnieszka.lasota@up.krakow.pl**
Instytut Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Podchorążych 2, 30-084 Kraków, Polska
Institute of Psychology, Pedagogical University of Krakow, Podchorążych 2, 30-084 Krakow, Poland
ORCID: 0000-0001-6128-7859

** **e-mail: natalia.jozefacka@up.krakow.pl**
Instytut Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Podchorążych 2, 30-084 Kraków, Polska
Institute of Psychology, Pedagogical University of Krakow, Podchorążych 2, 30-084 Krakow, Poland
ORCID: 0000-0002-1674-3760

z nich (obejmujące 104 rodziców) koncentrowało się wokół różnic w poziomie behawioralnych przejawów funkcji wykonawczych i kompetencji społecznych wśród jedynaków i dzieci posiadających rodzeństwo. Drugie (obejmujące 227 rodziców) zaś dotyczyło różnic w zakresie kompetencji społeczno-emocjonalnych (zachowań internalizacyjnych i eksternalizacyjnych) oraz zachowań prospołecznych dzieci.
Wyniki. Badania potwierdziły, że rodzeństwo może być postrzegane jako czynnik zarówno ochronny, jak i utrudniający kształtowanie kompetencji społeczno-emocjonalnych dzieci rozpoczynających naukę szkolną. Posiadanie rodzeństwa może chronić przed zachowaniami internalizacyjnym i sprzyjać zachowaniom eksternalizacyjnym. Badania zaakcentowały także różnice płciowe. W przypadku dziewczynek liczba rodzeństwa miała znaczenie dla umiejętności związanych z poznawczą kontrolą zachowania – hamowaniem oraz pozytywnym społecznym przystosowaniem. U chłopców największe zróżnicowanie występowało w zakresie zachowań prospołecznych.

Słowa kluczowe: rodzeństwo, kompetencje społeczno-emocjonalne, COVID-19, funkcje wykonawcze, zachowania prospołeczne, wiek szkolny.[3]

Abstract
Aim. The aim of the studies made was to check whether, in the situation of deprivation of social relations caused by forced isolation as a result of a pandemic, for children during their early school period, having siblings may constitute a protective factor in the context of the development of socio-emotional relations.
Method. The respondents were parents of children starting school education (6–8 years). To answer, two studies were conducted. The first (involving 104 parents) focused on the differences in the level of behavioural manifestations of executive functions and social competencies among children without siblings and children with siblings. The second (involving 227 parents) concerned the differences in socio-emotional competencies (internalizing and externalizing behaviours) and pro-social behaviour of children.
Results. The research confirmed that having siblings can be perceived both as a protective factor and a factor hindering the development of socio-emotional competencies of children starting school. It can protect against internalizing behaviours and favour externalizing behaviours. The research also highlighted gender differences. With regard to the girls, the number of siblings was important for the skills related to cognitive behaviour control, *i.e*., inhibition, and positive social adaptation. In boys, the greatest variation occurred in terms of pro-social behaviour.

***Keywords*:** siblings, socio-emotional competencies, COVID-19, executive functions, pro-social behaviour, school-age.

*** **e-mail: malgorzata.ploszaj@up.krakow.pl**
Instytut Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Podchorążych 2, 30-084 Kraków, Polska
Institute of Psychology, Pedagogical University of Krakow, Podchorążych 2, 30-084 Krakow, Poland
ORCID: 0000-0003-1277-8138

Wprowadzenie

Badania nad psychologicznym wpływem pandemii na dzieci wskazują na negatywne oddziaływanie obecnej sytuacji na zdrowie psychiczne dzieci i dorosłych, zwłaszcza na relacje społeczne oraz sferę emocjonalną. Nie ma wątpliwości, że COVID-19 spowodował wiele problemów nie tylko zdrowotnych, lecz także psychologicznych, takich jak wyższy poziom lęku, depresji, PTSD (Asmundson, Taylor, 2020; Nelson, Pettitt, Flannery, Allen, 2020; Zhang i in., 2020; Taylor i in., 2020; Wang, Zhang, Zhao, Zhang, Jiang, 2020). Istniejąca sytuacja odbija się na rozwoju emocjonalnym dzieci, a także funkcjonowaniu rodziny (Liu, Bao, Huang, Shi, Lu, 2020). Poczucie izolacji społecznej spowodowało niepokojący wzrost zapadalności na zaburzenia psychiczne wśród dzieci i młodzieży (Wojtczuk, 2020). Badania prowadzone w wielu krajach potwierdzają również, że w czasie pandemii większość rodziców i nauczycieli zauważała liczne problemy związane z obniżeniem wśród dzieci motywacji do nauki, znacznym ograniczeniem kontaktów z rówieśnikami oraz niską zdolnością do samoregulacji emocji (Suharni, Prastuti, Hitipeuw, Bahrodin, 2021; Lasota, Shatilova, 2021). W czasie pandemii COVID-19 włoscy i hiszpańscy rodzice zaobserwowali u swoich dzieci trudności z koncentracją (77%), drażliwość (39%), niepokój (39%) oraz nerwowość (38%), a 30% dzieci deklarowało poczucie osamotnienia (Limone, Toto, 2021; Orgilés, Morales, Delvecchio, Mazzeschi, Espada, 2021).

Ryzyko wystąpienia negatywnych skutków behawioralnych i psychologicznych w wieku rozwojowym jest realne i zasługuje na uwagę zarówno pod kątem czynników ryzyka, jak i czynników ochronnych, które rozwijane w społeczeństwie mogą pomóc w prawidłowym funkcjonowaniu psychicznym dzieci i dorosłych (Dvorsky, Breaux, Becker, 2020). Analizowanym w niniejszym artykule czynnikiem ochronnym jest posiadanie rodzeństwa, które w okresie izolacji i braku możliwości rozwijania się kompetencji społecznych wśród rówieśników może pełnić funkcję kompensacyjną.

Kompetencje społeczne dzieci można zdefiniować jako umiejętność nawiązywania i utrzymywania pozytywnych relacji społecznych z innymi, umiejętność współpracy i dostosowania własnego zachowania do wymagań w różnych kontekstach społecznych (Chen, Rubin, Li, 1997). Dzieci o wysokim poziomie kompetencji społecznych to takie, które są zdolne do rozpoznawania i odpowiedniego reagowania na sygnały społeczne, prezentują umiejętności prospołeczne, wchodzą w pozytywne interakcje z rówieśnikami i dorosłymi, potrafią współpracować w grupie, dostrzegają potrzeby innych (Suharni i in., 2021). Okres wczesnoszkolny jest naturalnym momentem doskonalenia kompetencji społecznych dzieci. Wysokie kompetencje społeczne w późnym dzieciństwie okazują się predyktorem zdolności samoregulacji w późniejszych okresach życia, podczas gdy niskie kompetencje społeczne są związane z niedostosowaniem i zachowaniami przestępczymi w okresie dojrzewania (Suharni i in.,

2021). Zdolność samoregulacji i samokontroli to nieodzowne elementy prawidłowego rozwoju emocjonalno-społecznego. Warto więc podkreślić, że deficyty w zakresie funkcji wykonawczych, takich jak zdolność planowania czy kontroli hamowania, skutkują wzrostem agresji i zachowań antyspołecznych (Mazurek, Mosiołek, 2018). Najważniejsze wsparcie w rozwijaniu kompetencji emocjonalno-społecznych dzieci stanowią dorośli, którzy potrafią nawiązać pozytywne relacje z dziećmi (Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph, Strain, 2003) i odpowiadają na ich potrzeby (Lasota, 2017). Wsparcie społeczne ze strony rodziców, rodzeństwa, nauczycieli i rówieśników sprzyja rozwojowi pozytywnych relacji. Dzieci, które posiadają wsparcie ze strony innych, otrzymują zachętę, aby być otwartym na zdobywanie nowych kompetencji, tj. umiejętności rozpoznawania i nazywania emocji własnych i cudzych, pomagania, dzielenia się, życzliwości. Dzieci wycofane, o wysokim poziomie lęku, trudniej nabywają umiejętności społeczne i intrapersonalne. Podobnie dzieci agresywne, wykazujące problemy behawioralne, których zachowanie często nazywane jest antyspołecznym, niedostosowanym do norm i zasad panujących w domu czy szkole, częściej doświadczają negatywnych emocji, a w konsekwencji prezentują gorsze umiejętności społeczne. Dzieci te najczęściej nie mają pozytywnych wzorców rodzinnych, nie nawiązują znaczącej jakościowo relacji z innymi dorosłymi (np. nauczycielami). Mają trudności w rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych bez wsparcia i pomocy dorosłych. Dzieci otoczone ciepłem i z pozytywnymi relacjami z dorosłymi z większym prawdopodobieństwem poprawią swoje umiejętności społeczne i będą w stanie z czasem rozwijać pozytywne zachowania (Denham, Bassett, Wyatt, 2007). Uniemożliwienie zdobywania takich doświadczeń poprzez sytuację izolacji znacząco upośledza rozwój kompetencji emocjonalno-społecznych.

Podobnie sytuacja wygląda w kontekście zachowań prospołecznych. Umiejętności prospołeczne to szerokie pojęcie, obejmujące pozytywne zachowania społeczne, takie jak empatia, pomoc, współpraca (Parsons, Karakosta, Boniface, Crowle, 2019). Wcześniejsze badania wykazały, że zachowania prospołeczne są powiązane z pozytywnymi długoterminowymi wynikami akademickimi, zawodowymi i społecznymi (Bierhoff, 2002). Jednocześnie brak umiejętności prospołecznych ma negatywny wpływ na życie osobiste, społeczne i edukacyjne (McGinnis, Goldstein, 1997). Badania prowadzone w ostatnim czasie pokazują, że po ponownym otwarciu szkół u wielu uczniów pojawiały się trudności emocjonalne i behawioralne, zaobserwowano również zdecydowanie mniej zachowań prospołecznych (Wang i in., 2021). W rozwijaniu kompetencji emocjonalno-społecznych, w tym zachowań prospołecznych, niezbędny jest kontakt z innymi dziećmi – rówieśnikami lub rodzeństwem. Dom i szkoła to najważniejsze miejsca, w których dochodzi do kształtowania się odpowiednich zachowań. Środowisko rodzinne jest potężną siłą wsparcia rozwoju społecznego dziecka, a posiadanie rodzeństwa może pełnić funkcję kompensacyjną w okresie izolacji.

Relacje z rodzeństwem są często pomijane w badaniach nad rozwojem społecznym pomimo wyjątkowych możliwości obecnych w związkach rodzeństwa, które nie występują w żadnym innym typie relacji (Dunn, McGuire, 1992). Rodzeństwo zapewnia charakterystyczny zestaw interakcji, w tym opiekę, zabawy i konflikty będące naturalnymi, częstymi okazjami do wzmocnienia więzi społecznych dzieci.

Dotychczasowe wyniki badań dotyczących pozytywnego lub negatywnego wpływu rodzeństwa na kompetencje poznawcze, społeczne czy emocjonalne nie są jednoznaczne (Downey, Condron, Yucel, 2015; Whiteman, McHale, Soli, 2011). Część badaczy zauważa, że posiadanie licznego rodzeństwa lub jego brak mogą stanowić ograniczenie dla funkcjonowania społecznego czy też emocjonalnego dzieci w rodzinie. Deniz Yucel (2014) wykazała, że posiadanie więcej niż trojga rodzeństwa może wpływać negatywnie na przystosowanie społeczno-emocjonalne nastolatków. Coraz więcej badań dowodzi jednak, że posiadanie rodzeństwa stanowi pewnego rodzaju zasób i sprzyja kształtowaniu kompetencji emocjonalno-społecznych. Posiadanie jednego lub dwojga rodzeństwa wydaje się sprzyjać umiejętnościom społecznym, np. dzieci w wieku przedszkolnym (Downey, Condron, 2004). Inne badania (Yuan, 2009, Yucel, Yuan, 2015) pokazały jednakże, że duża liczba rodzeństwa (czworo lub więcej) może mieć związek z negatywnymi objawami zdrowia psychicznego w okresie adolescencji, zachowaniami eksternalizacyjnymi i internalizacyjnymi, niższą samooceną czy niższym poczuciem umiejscowienia kontroli. Wcześniejsze badania potwierdzają również, że duże znaczenie odgrywa płeć rodzeństwa. Posiadanie kilku braci częściej sprzyja negatywnemu przystosowaniu wśród nastolatków (Downey i in., 2015), posiadanie siostry rozwija natomiast lepsze umiejętności wyrażania emocji i skuteczniejsze strategie radzenia sobie z negatywnymi emocjami, pesymizmem i stresem (Cassidy, Wright, Noon, 2014). Z jednej strony posiadanie starszego brata czy starszej siostry może wiązać się z niższą samooceną u dziecka (Yucel, 2014), a z drugiej – z większą liczbą kolegów i koleżanek (Bobbitt-Zeher, Downey, 2013). Bycie młodszym bratem lub siostrą przynosi zarówno korzyści, jak i szkody dla kształtowania się sfery emocjonalno-społecznej dziecka w rodzinie (Yucel, Yuan, 2015). Kristen Buist, Maja Deković i Peter Prinzie (2013) wskazują na występowanie konfliktów i agresji wśród rodzeństwa, co znacznie obniża dobrostan emocjonalno-społeczny dzieci w rodzinie. Możliwość rozwiązywania konfliktów w bezpiecznym domowym środowisku mogłaby jednak wspierać dzieci w rozwijaniu nowych strategii radzenia sobie w życiu społecznym, gdzie konflikty są immanentną jego częścią. Anastasia Yuan (2009) z kolei sugeruje, że nie liczba rodzeństwa, lecz jakość relacji wpływa na kształtowanie się kompetencji poznawczych czy społeczno-emocjonalnych dzieci. W badaniach D. Yucel i A. Yuan (2015) brano pod uwagę liczbę rodzeństwa, jakość relacji między dzieckiem a rodzeństwem, a także ich cechy towarzyszące (np. typ rodzeństwa i kolejność urodzeń) w odniesieniu do rozwoju społeczno-emocjonalnego.

Wyniki wykazały, że nie liczba rodzeństwa, a właśnie jakość relacji jest kluczowa we wsparciu kształtowania się kompetencji społecznych. W rodzinach, w których rodzice traktują rodzeństwo w podobny sposób, a pomiędzy rodzeństwem jest dużo ciepła i wsparcia, występuje zdecydowanie mniej zachowań konfliktowych, jak i mniej zachowań eksternalizacyjnych czy internalizacyjnych u dzieci w okresie adolescencji (Buist i in., 2013). Pozytywne relacje między rodzeństwem sprzyjają rozwojowi kompetencji społecznych, samoregulacji oraz zachowań prospołecznych, zaś negatywne emocje pomiędzy rodzeństwem wiążą się z negatywnym przystosowaniem społecznym, zwłaszcza w okresie dojrzewania (Padilla-Walker, Harper, Jensen, 2010). Analizując powyższe argumenty, w niniejszym badaniu postanowiono sprawdzić, czy posiadanie rodzeństwa jako kompensacyjne źródło relacji rówieśniczych w czasie izolacji może sprzyjać utrzymaniu lub rozwojowi kompetencji społecznych u dzieci w okresie wczesnoszkolnym.

Badania własne

W ramach projektu badawczego przeprowadzono dwa badania. Pierwsze dotyczyło kompetencji społecznych, a także funkcji wykonawczych w ich aspekcie behawioralnym. Drugie natomiast było rozszerzeniem badań o empatię i zachowania prospołeczne.

Cel badań

Celem badania było sprawdzenie, czy posiadanie rodzeństwa może być czynnikiem ochronnym w zakresie szeroko rozumianych kompetencji społecznych. Badania zostały przeprowadzone w sytuacji deprywacji relacji społecznych dzieci w okresie wczesnoszkolnym, spowodowanej przymusową izolacją domową wywołaną pandemią. Autorki badań założyły, że czynnik posiadania rodzeństwa będzie działał jako substytut normalnych relacji rówieśniczych i może wzmacniać kompetencje społeczno-emocjonalne.

- Hipoteza 1. U dzieci posiadających rodzeństwo kompetencje społeczno-emocjonalne będą wyższe niż u jedynaków.
- Hipoteza 2. U dzieci z większą liczbą rodzeństwa będzie obserwowana większa liczba zachowań prospołecznych niż u jedynaków.
- Hipoteza 3. Behawioralne desygnaty rozwoju funkcji wykonawczych będą obserwowalne na wyższym poziomie u dzieci posiadających rodzeństwo.

– Hipoteza 4. W zachowaniach prospołecznych i kompetencjach społeczno-emocjonalnych ochronna funkcja posiadania rodzeństwa będzie inaczej oddziaływała w przypadku chłopców i dziewczynek.

Badanie 1

Metoda

Całkowita próba składała się ze 104 polskich rodziców dzieci w wieku od 6 do 8 lat, z czego 54,8% to dziewczynki, a 45,2% – chłopcy. Wiek rodziców oscylował w granicach od 25 i do 44 lat (M = 37,0). Aż 91% badanych stanowiły matki. Rodzice udzielali odpowiedzi za pomocą formularza internetowego. W całej grupie 21% to dzieci bez rodzeństwa, 58% posiadało jednego brata lub siostrę, a 20% dwoje lub troje rodzeństwa.

Narzędzia

W badaniu wykorzystano Dziecięcą skalę funkcji wykonawczych dla rodziców i nauczycieli CHEXI autorstwa Lisy B. Thorell i Lilianne Nyberg (2008) składającą się z czterech podskal: pamięć robocza (α = 0,90), planowanie (α = 0,78), inhibicja (α = 0,82) i regulacja (α = 0,85). Pozycje w skali sformułowane są w sposób dostarczający konkretnych przykładów sytuacji, które wymagają różnego rodzaju samokontroli. Przykładowe pozycje z zakresu pamięci roboczej to: *Kiedy jest proszony/a, aby zrobił/a parę rzeczy, pamięta jedynie pierwszą lub ostatnią rzecz*, planowania: *Dziecko ma trudności z wykonywaniem wieloetapowych czynności*, inhibicji: *Dziecko ma skłonności do działania bez uprzedniego myślenia o konsekwencjach* i regulacji: *Dziecko ma trudności z wykonaniem mniej ciekawego zadania, chyba że wcześniej obiecano jemu/jej za to jakąś nagrodę.* Wyższe wyniki wskazują na wyższe trudności w danym aspekcie funkcji wykonawczych.

Ponadto użyto trzech skal do badania rozwoju społeczno-emocjonalnego Magdaleny Czub i Konrada Piotrowskiego (Czub, Piotrowski, 2014): skalę koncentracji (α = 0,71), skalę reakcji na nowość (α = 0,88) i kwestionariusz badający styl adaptacji, składający się z dwóch wymiarów: eksternalizacji (α = 0,72) i uspołecznienia (α = 0,84). Przykładowe pytania dla skali koncentracji to: *To, co robi, prawie zawsze doprowadza do końca*, *Umie bawić się długo w skupieniu jedną zabawką*; reakcji na nowość: *W obecności nowych osób okazuje zakłopotanie*, *Szybko przyzwyczaja się do nowego miejsca*; pytania w skali adaptacji to: *Chętnie bawi się z innymi dziećmi*, *W jego kontaktach z dorosłymi jest sporo złości i agresji.* Wyższe wyniki wskazują na większe natężenie badanej cechy.

Wyniki

W celu odpowiedzi na pytanie badawcze dotyczące różnic w funkcjonowaniu społecznym u jedynaków i dzieci posiadających rodzeństwo przeprowadzono test *H* Kruskala-Wallisa dla całej grupy. Jest to test nieparametryczny mogący porównać więcej niż dwie grupy; odpowiednik parametrycznej analizy wariancji. Test został wybrany ze względu na złamanie założenia o równoliczności grup.

W wyniku analizy stwierdzono, że istotne różnice dotyczyły tylko niewielkiej liczby analizowanych zmiennych, dlatego istotne wyniki zostaną przedstawione w tekście, natomiast dla czytelności przekazu pełne dane znajdą się w załączniku. Badane dzieci różnią się istotnie tylko pod względem eksternalizacji $H(3) = 9{,}50$, $p = 0{,}023$. Istotnie różniły się tylko grupy dzieci posiadające jednego brata lub jedną siostrę od dzieci z co najmniej dwojgiem rodzeństwa. Wyższy poziom eksternalizacji miały dzieci posiadające więcej niż dwoje rodzeństwa. Chcąc pogłębić analizę, sprawdzono również zróżnicowanie w poziomie behawioralnych desygnatów funkcji wykonawczych i umiejętności społecznych osobno dla dziewczynek i chłopców. Istotne wyniki uzyskano w grupie dziewczynek w stosunku do inhibicji $H(2) = 10{,}37$, $p = 0{,}007$. Jedynaczki i dziewczynki posiadające jednego brata lub siostrę miały porównywalne wyniki, wyższe wyniki natomiast uzyskały te posiadające większą liczbę rodzeństwa, co oznacza, że u tych dziewczynek rodzice dostrzegali więcej trudności w tym aspekcie funkcji wykonawczych. Dziewczynki posiadające większą liczbę rodzeństwa miały większe trudności z kontrolą swoich działań, powstrzymywaniem się od niepożądanych impulsywnych działań (np. agresji) w relacjach społecznych.

Badanie 2

Metoda

Badaniami objęto 227 rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym, rozpoczynających naukę szkolną (6–8 lat, $M = 7{,}05$, $SD = 0{,}8$). Wiek badanych rodziców oscylował w granicach 24–66 lat ($M = 36$ lat, $SD = 6{,}3$). W badaniach wzięło udział 84% matek oraz 16% ojców. Oprócz wieku, płci, wykształcenia rodziców oraz wieku, płci badanych dzieci, w ankiecie demograficznej znalazły się pytania o liczbę i wiek wszystkich dzieci w rodzinie oraz o zdrowie badanego dziecka. Z analizy ilościowej zostały wykluczone te dzieci, których rodzice zaznaczyli informację, że dziecko ma zdiagnozowane jakiekolwiek deficyty czy podejrzenie zaburzeń rozwojowych. Analiza posiadanego rodzeństwa pokazała, że 65% opisywanych przez rodziców dzieci to jedynacy, 1/4 dzieci posiadało jedno rodzeństwo, a 10% dzieci miało więcej niż dwoje rodzeństwa.

Narzędzia

W badaniach wykorzystano sondaż diagnostyczny w postaci trzech autorskich kwestionariuszy badających poziom kompetencji emocjonalno-społecznych oraz zachowań prospołecznych dzieci w wieku szkolnym.

Kwestionariusz Rozwoju Emocjonalno-Społecznego KRES (Lasota, 2019) składa się z 16 pytań i służy do oceny poziomu kompetencji emocjonalnych i społecznych. Obejmuje trzy wymiary: 1) przystosowanie pozytywne zawierające 2 podskale: uspołecznienie pozytywne (np. *Zaprasza do zabawy inne dzieci*) oraz empatia (np. *Zwraca uwagę na uczucia innych*), 2) przystosowanie negatywne – eksternalizacja składa się z 2 podskal: trudności w regulacji zachowania (np. *Buntuje się i nie słucha poleceń dorosłych*) oraz trudności w regulacji uwagi (np. *Podczas zabawy lub zadania łatwo ulega rozproszeniu*), 3) przystosowanie negatywne – internalizacja, zawiera podskalę lęku (np. *Reaguje lękiem na nowe sytuacje*). Odpowiedzi udzielane są na skali Likerta, gdzie 0 oznacza „zdecydowanie tak się nie zachowuje", 4 – „zdecydowanie tak się zachowuje". Narzędzie to ma dobre parametry trafności oraz rzetelności. W tym badaniu rzetelność dla całej skali wyniosła $\alpha = 0{,}78$.

Kwestionariusz Zachowań Prospołecznych Dzieci KZPD (Lasota, 2019) zawiera 2 podskale: 1) pomaganie (np. *Chętnie pomaga innym dzieciom/rodzeństwu, jeśli widzi, że one tego potrzebują*), 2) wspieranie/opiekowanie się (np. *Jest bardzo opiekuńcze wobec młodszych dzieci*). Odpowiedzi rodzice udzielali na skali Likerta od 1 – „nigdy" do 5 – „zawsze". Rzetelność w tym badaniu wyniosła $\alpha = 0{,}86$.

Kwestionariusz Altruizmu dla Dzieci AD (Lasota) składa się z siedmiu pytań, dwóch podskal: 1) dzielenie (np. *Chętnie dzieli się swoimi rzeczami z rodzeństwem*), 2) pocieszanie (np. *Widząc smutek u najbliższych, próbuje ich pocieszyć, przytulając się*). Odpowiedzi udzielane są na skali Likerta od 1 – „nigdy" do 5 – „zawsze". Rzetelność w tym badaniu wyniosła $\alpha = 0{,}68$.

Wyniki

W badaniu drugim analizę przeprowadzono w sposób analogiczny do pierwszego. W pierwszym kroku porównano grupy z różną liczbą rodzeństwa pod kątem kompetencji emocjonalnych i społecznych za pomocą testu *H* Kruskala-Wallisa. Analiza wykazała istotną różnicę między liczbą rodzeństwa w zakresie poczucia lęku $H(2) = 7{,}91$, $p = 0{,}019$. Dzieci z większą liczbą rodzeństwa miały istotnie niższy poziom lęku niż jedynacy. Dzieci te różniły się więc w zakresie negatywnego przystosowania o charakterze internalizacyjnym $H(2) = 7{,}91$, $p = 0{,}019$.

W następnym kroku pogłębiono powyższe analizy poprzez sprawdzenie różnic w zakresie kompetencji społecznych i emocjonalnych u dzieci z różną liczbą rodzeń-

stwa, osobno dla chłopców i dziewczynek. W wyniku analizy potwierdzono wiele istotnych zależności, szczegółowe wyniki przedstawia tabela 1.

Tabela 1
Różnice w zakresie kompetencji społecznych u dzieci z różną liczbą rodzeństwa, z podziałem na płeć

Zmienna	Grupa	Średnia ranga	*Me*	*IQR*	*H*	*p*	ε^2
Dziewczynki							
Pozytywne przystosowanie	Jedynacy	74,21	3,33	0,50	8,34	0,022	0,09
	Brat lub siostra	45,31	3,00	0,67			
	Większa liczba rodzeństwa	63,58	3,17	0,59			
Chłopcy							
Pomaganie	Jedynacy	48,38	3,80	0,80	6,07	0,048	0,04
	Brat lub siostra	64,68	4,20	0,60			
	Większa liczba rodzeństwa	57,33	3,80	0,80			
Wspieranie/ opiekowanie się	Jedynacy	48,01	3,67	0,84	6,78	0,036	0,06
	Brat lub siostra	65,08	4,17	0,75			
	Większa liczba rodzeństwa	59,67	3,83	0,34			
Zachowania prospołeczne	Jedynacy	47,34	3,73	0,86	8,69	0,015	0,06
	Brat lub siostra	66,85	4,18	0,41			
	Większa liczba rodzeństwa	58,67	3,82	0,82			

Legenda: Me – mediana, IQR – rozstęp międzykwartylowy, *H* – statystyka testu Kruskalla-Wallisa, *p* – poziom istotności, ε^2 – siła efektu

Źródło: Opracowano na podstawie badań własnych.

Jak wskazują wyniki w tabeli 1, u dziewczynek istotne różnice wystąpiły w zakresie poziomu przystosowania pozytywnego, czyli empatii i relacji społecznych. Okazało się, że najlepsze przystosowanie społeczne rodzice dostrzegali u swoich córek jedynaczek, następnie u dziewczynek z co najmniej dwójką rodzeństwa, a najgorsze wyniki w tym zakresie prezentowały dziewczynki posiadające jedno rodzeństwo.

W przypadku chłopców liczba rodzeństwa miała znaczenie dla poziomu zachowań prospołecznych, jakie rodzice zauważali u swoich synów. Najwyższy poziom pomagania, wspierania/opiekowania się mieli chłopcy z jednym rodzeństwem, a nieco niższy chłopcy z większą liczbą rodzeństwa. Najmniej zachowań prospołecznych opartych na pomaganiu i opiekowaniu zauważali rodzice u jedynaków.

Dyskusja ogólna

Wyniki przeprowadzonych badań potwierdziły istnienie różnic pomiędzy jedynakami a dziećmi posiadającymi rodzeństwo w zakresie poziomu kompetencji społeczno-

-emocjonalnych. Wydaje się więc zasadne stwierdzenie, że w sytuacji zamknięcia, izolacji, niedostatku interakcji społecznych w środowisku szkolnym wymuszonej pandemią COVID-19, posiadanie rodzeństwa może pełnić czynnik ochronny, jest zasobem pozytywnie wpływającym na kompetencje społeczne i emocjonalne, zwłaszcza na rozwój zachowań prospołecznych. Nasze odkrycia stanowią jednak poparcie również dla tezy, że posiadanie większej liczby rodzeństwa może przyczyniać się do częstszego obserwowania w rodzinie zachowań eksternalizacyjnych w postaci agresji i przemocy pomiędzy rodzeństwem. Wyniki pierwszego badania pokazały, że dzieci posiadające więcej niż dwoje rodzeństwa częściej prezentowały objawy negatywnego uspołecznienia, czyli posiadały niższy poziom kompetencji społecznych w porównaniu do dzieci z jednym rodzeństwem czy jedynaków. Wyniki te są zgodne z poprzednimi badaniami, pokazującymi, że liczba zachowań eksternalizacyjnych wzrasta u dzieci posiadających więcej rodzeństwa, zwłaszcza braci (Buist i in., 2013; Downey i in., 2015). Być może zachowania te były bardziej dostrzegane przez rodziców, ponieważ podczas nauki zdalnej w rodzinach wielodzietnych zdecydowanie dużym problemem było zapewnienie w środowisku domowym odpowiednich warunków i miejsca do nauki czy zabawy wszystkim dzieciom w rodzinie w podobnym stopniu. Wydaje się więc słuszne, aby w kolejnych badaniach podczas izolacji i nauki online kontrolować również warunki mieszkaniowe. Można założyć, że wielodzietne rodziny napotykają więcej trudności związanych z tym, aby dzieci w wieku szkolnym miały niezależne pokoje, co może wpływać na funkcjonowanie poznawcze, emocjonalne i społeczne w sytuacji konieczności nauczania zdalnego. Większa liczba dystraktorów wynikająca ze słuchania nie tylko własnej lekcji, lecz także lekcji online rodzeństwa może powodować obniżenie uwagi i zwiększenie zachowań eksternalizacyjnych. Dlatego też dziewczynki posiadające więcej rodzeństwa wypadły najsłabiej na skali inhibicji w porównaniu do jedynaczek czy dziewczynek z jednym rodzeństwem.

Wyniki drugiego badania pokazały, że dzieci posiadające rodzeństwo miały istotnie mniejszy poziom lęku i zachowań internalizacyjnych, które w perspektywie czasu mogą rozwinąć się jako przejawy depresji, wycofania, obniżenia samooceny itd. Wyższy poziom lęku u jedynaków może potwierdzać, że stresująca sytuacja związana z pandemią, do tego ograniczony kontakt z rówieśnikami, sprawia, że te dzieci czują się bardziej zagubione. Warto zauważyć, że badane dzieci są na wczesnym etapie edukacji, ich umiejętności posługiwania się mediami społecznościowymi mogą być ograniczone, a właśnie ten czynnik u starszych dzieci sprawiał, że mogły one zachować substytut relacji społecznych. Analizowana grupa wiekowa nie ma jeszcze dobrze wyćwiczonych umiejętności czytania i pisania, dzieci są mniej biegłe w posługiwaniu się mediami społecznościowymi, które nierzadko oceniane jako trudne w obsłudze, więc spotykają się z oporem. W mediach społecznościowych to czat jest najczęściej główną metodą komunikacji. W obecnych czasach wielu badaczy podkreśla znacze-

nie rozwijania umiejętności prospołecznych u dzieci w średnim dzieciństwie poprzez wspólne gry online o charakterze edukacyjnym czy wykorzystywanie przez uczniów wspólnych narzędzi wirtualnych podczas pracy na lekcji (np. Blumberg i in., 2019; Clark, Tanner-Smith, Killingsworth, 2016). Ostatnie badania pokazują, że wykorzystywanie narzędzi cyfrowych, które często wymagają od dzieci wspólnego działania, jest znacznie bardziej skuteczne w zmianie zachowania i rozwijaniu umiejętności współpracy niż tradycyjne nauczanie w klasie (Clark i in., 2016; Parsons i in., 2019). Takie umiejętności, jak empatia, praca zespołowa i dzielenie się, są mocno akcentowane przez badaczy jako niezbędne w życiu umiejętności prospołeczne dzieci (np. Merrell, Gimpel, 2014). Ahmad Arslan, Lauri Haapanen i Shlomo Tarba (2021) zaobserwowali, że gry komputerowe są doskonałym narzędziem do nauki komunikacji i umiejętności pracy grupowej wśród dzieci w wieku szkolnym. Co ciekawe, kooperacyjne gry online rozwijają umiejętności emocjonalne, takie jak empatia lub kontrola własnych emocji, ale tylko gdy zabawa odbywa się w obecności lub pod kontrolą dorosłych.

Uzyskany materiał badawczy został również przeanalizowany pod kątem różnic płciowych. Okazało się że dziewczynki lepiej radzą sobie z zachowaniami prospołecznymi w większości analiz oraz że nie wystąpiły znaczące różnice pomiędzy tymi posiadającymi rodzeństwo i jedynaczkami. Może to wynikać z faktu, że takie kompetencje są częściej ćwiczone w grupie dziewcząt niż w grupie chłopców, gdyż wynika to ze społecznych oczekiwań. Wśród dziewczynek pojawiła się różnica dotycząca pozytywnego przystosowania. Najwyższy wynik miały dziewczynki z większą liczbą rodzeństwa i jedynaczki, a najniższy –dziewczynki posiadające jednego brata lub siostrę. Wyjaśnienia być może należy szukać w tym, iż jedynaczki mogą liczyć na większą uwagę ze strony rodziców, nie doświadczają rywalizacji, mają lepsze warunki – najczęściej własny pokój, brak dystraktorów przy nauce zdalnej, natomiast dziewczynki w rodzinach wielodzietnych wychowują się już w małej grupie, mają większy wybór partnera do zabawy, co może być czynnikiem chroniącym. Dlatego dziewczynki posiadające wyłącznie jedno rodzeństwo mogą częściej prezentować zachowania rywalizacyjne z rodzeństwem o rodzica. Wyniki chłopców ujawniły, że liczba posiadanego rodzeństwa wiąże się z poziomem zachowań prospołecznych postrzeganych u chłopców przez rodziców w czasie pandemii COVID-19. Chłopcy posiadający rodzeństwo uzyskali wyższe wyniki w zakresie pomagania, wspierania, zachowań prospołecznych niż jedynacy. Wyniki te stanowią potwierdzenie hipotezy o ochronnym czynniku posiadania rodzeństwa jako substytutu relacji rówieśniczych w okresie izolacji.

Pomimo wielu walorów przeprowadzonych badań jesteśmy świadome także ograniczeń. Jednym z nich z pewnością jest fakt przeprowadzania badań poprzecznych. Wyniki oparte są na sondażu realizowanym wśród rodziców, którzy oceniali

postrzegane zachowania swoich dzieci. Poprzez fakt izolacji domowej polskich dzieci i nauki online oceniane były wyłącznie zachowania dzieci w środowisku domowym, co może wpływać na wyniki uzyskane zwłaszcza wśród jedynaków, którzy mieli znacznie ograniczone relacje rówieśnicze. W naszych badaniach nie sprawdzałyśmy jakości relacji pomiędzy rodzeństwem, co wydaje się także znaczącym ograniczeniem tych badań. Kolejnym jest brak kontroli płci rodzeństwa, co pozwoliłoby nakreślić pełniejszy obraz związku pomiędzy posiadanym rodzeństwem a uzyskanymi wynikami badań.

Mamy nadzieję, że uzyskane rezultaty przyczynią się do lepszego zrozumienia funkcjonowania dzieci podczas izolacji wywołanej pandemią oraz głębszego poznania czynników środowiskowych, rodzinnych, mających znaczenie dla kształtowania kompetencji społecznych i emocjonalnych dzieci.

Wnioski

Ustalenia uzyskane w wyniku przeprowadzonych badań potwierdzają wcześniejsze rezultaty (Pike, Coldwell, Dunn, 2005) wskazujące na to, że posiadanie rodzeństwa sprzyja rozwojowi pozytywnych relacji społecznych oraz umiejętności prospołecznych, zwłaszcza wśród chłopców. Jest to szczególnie ważne w sytuacji przymusowej izolacji, gdy relacje z rodzeństwem pozostają jedynymi bezpośrednimi relacjami rówieśniczymi, z którymi dziecko ma do czynienia przez wiele miesięcy. Wyniki badań wskazują również na różnice w poziomie kompetencji społecznych i emocjonalnych dzieci posiadających rodzeństwo lub nie w zależności od płci badanego dziecka i liczby posiadanego rodzeństwa. Wyniki zaprezentowanych badań sugerują, że z jednej strony posiadanie rodzeństwa może stanowić czynnik ochronny dla kształtowania kompetencji społeczno-emocjonalnych i zachowań prospołecznych dzieci w wieku szkolnym przed negatywną izolacją społeczną i znacznym ograniczeniem relacji interpersonalnych. Z drugiej strony zaś izolacja domowa dzieci posiadających większą liczbę rodzeństwa może utrudniać funkcjonowanie społeczne i sprzyjać zachowaniom eksternalizacyjnym.

Bibliografia

Arslan, A., Haapanen, L., Tarba, S. (2021). Prosocial skills development in children and social value creation during COVID-19 [Rozwój umiejętności prospołecznych u dzieci i tworzenie wartości społecznych podczas COVID-19]. *Strategic Change*, *30*, 109-115. DOI: 10.1002/jsc.2394.

Asmundson, G., Taylor, S. (2020). Coronaphobia: Fear of the 2019-nCoV outbreak [Koronafobia: Strach i epidemia 2019-nCoV]. *Journal of Affective Disorders*, *70*, 102196. DOI: 10.1016/j.janxdis.2020.102196.

Bierhoff, H.W. (2002). *Prosocial behaviour* [Zachowania prospołeczne]. London: Psychology Press.

Blumberg, F.C., Deater-Deckard, K., Calvert, S.L., Flynn, R.M., Green, C.S., Arnold, D., Brooks, P.J. (2019). Digital games as a context for children's cognitive development: Research recommendations and policy considerations [Gry cyfrowe jako kontekst rozwoju poznawczego dzieci: Zalecenia badawcze i względy polityczne]. *Social Policy Report*, *32 (1)*, 1-33. DOI: 10.1002/sop2.3.

Bobbitt-Zeher, D., Downey, D.B. (2013). Number of siblings and friendship nominations among adolescents [Liczba rodzeństwa i nominacje do przyjaźni wśród nastolatków]. *Journal of Family Issues*, *34*, 1175-1193. DOI: 10.1177/0192513X12470370.

Buist, K.L., Deković, M., Prinzie, P. (2013). Sibling relationship quality and psychopathology of children and adolescents: A meta-analysis [Jakość relacji rodzeństwa a psychopatologia dzieci i młodzieży: Metaanaliza]. *Clinical Psychology Review*, *33 (1)*, 97-106. DOI: 10.1016/j.cpr.2012.10.007.

Cassidy, T., Wright, E., Noon, E. (2014). Family structure and psychological health in young adults [Struktura rodziny i zdrowie psychiczne u młodych dorosłych]. *Psychology*, *5*, 1165-1174. DOI: 10.4236/psych.2014.510129.

Chen, X., Rubin, K.H., Li, D. (1997). Relation between academic achievement and social adjustment: Evidence from Chinese children [Związek pomiędzy osiągnięciami w nauce a przystosowaniem społecznym: Dowody pochodzące od chińskich dzieci]. *Developmental Psychology, 33 (3)*, 518-525. DOI: 10.1037/0012-1649.33.3.518.

Clark, D.B., Tanner-Smith, E.E., Killingsworth, S.S. (2016). Digital games, design, and learning: A systematic review and meta-analysis [Gry cyfrowe, projektowanie i nauka: Systematyczny przegląd i metaanaliza]. *Review of Educational Research*, *86 (1)*, 79-122. DOI: 10.3102/0034654315582065.

Czub, M., Piotrowski, K. (2014). *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Denham, S.A., Bassett, H.H., Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence [Socjalizacja kompetencji emocjonalnych]. W: J.E. Grusec, P.D. Hastings (red.), *Handbook of socialization: Theory and research* (ss. 614-637). New York: The Guilford Press.

Downey, D.B., Condron, D.J. (2004). Playing well with others in kindergarten: The benefits of siblings at home [Dobra zabawa z innymi w przedszkolu: Zalety rodzeństwa w domu]. *Journal of Family Issues*, *66*, 333-350. DOI: 10.1111/j.1741-3737.2004.00024.x.

Downey, D.B., Condron, D.J., Yucel, D. (2015). Number of siblings and social skills revisited among American fifth graders [Liczba rodzeństwa i umiejętności społeczne ponownie zbadane wśród amerykańskich piątoklasistów]. *Journal of Family Issues*, *36 (2)*, 273-296. DOI: 10.1177/0192513X13507569.

Dunn, J., McGuire, S. (1992). Sibling and peer relationships in childhood [Relacje z rodzeństwem i rówieśnikami w dzieciństwie]. *Child Psychology and Psychiatry Allied Disciplines*, *33 (1)*, 67-105. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1992.tb00859.x.

Dvorsky, M.R., Breaux, R., Becker, S.P. (2020). Finding ordinary magic in extraordinary times: Child and adolescent resilience during the COVID-19 pandemic [Odnajdywanie zwykłej magii w niezwykłych czasach: Odporność psychiczna dzieci i młodzieży podczas pandemii COVID-19]. *European Child and Adolescent Psychiatry*, *30 (11)*, 1829-1831. DOI: 10.1007/s00787-020-01583-8.

Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M.L., Joseph, G.E., Strain, P.S. (2003). The teaching pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children [Piramida nauczania: Model wspierania kompetencji społecznych i zapobiegania trudnym zachowaniom u małych dzieci]. *Young Children*, *58 (4)*, 48-52.

Lasota, A. (2019). Postawy rodzicielskie a rozwój społeczno-emocjonalny dzieci i młodzieży. W: B. Wrzyszcz, E. Chodźko, K. Maciąg (red.), *XI Interdyscyplinarna Konferencja Naukowa TYGIEL 2019 „Interdyscyplinarność kluczem do rozwoju": Abstrakty* (s. 175). Lublin: Fundacja na rzecz promocji nauki i rozwoju TYGIEL.

Lasota, A. (2017). Responsywność opiekuna a poczucie autonomii dziecka we wczesnym dzieciństwie. *Nauki o Wychowaniu*, *5 (2)*, 84-100. DOI: 10.18778/2450-4491.05.06.

Lasota, A., Shatilova, A. (2021). Edukacja online a motywacja do nauki młodzieży i studentów w okresie pandemii COVID-19. W: A. Mikołajczak, R. Chęciński (red.), *Wyzwania edukacyjne i psychologiczne okresu pandemii* (ss. 47-85). Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza.

Limone, P., Toto, G.A. (2021). Psychological and emotional effects of digital technology on children in COVID-19 [Psychologiczny i emocjonalny wpływ technologii cyfrowej na dzieci w COVID-19]. *Pandemic Brain Science*, *11 (9)*, 1126. DOI: 10.3390/brainsci11091126.

Liu, J.J., Bao, Y., Huang, X., Shi, J., Lu, L. (2020). Mental health considerations for children quarantined because of COVID-19 [Rozważania nad zdrowiem psychicznym dzieci poddanych kwarantannie z powodu COVID-19]. *The Lancet Child and Adolescent Health*, *4 (5)*, 347-349. DOI: 10.1016/S2352-4642(20)30096-1.

Mazurek, A., Mosiołek, A. (2018). Funkcje wykonawcze a funkcjonowanie społeczne w schizofrenii. *Psychiatria*, *15 (3)*, 82-86.

McGinnis, E., Goldstein, A.P. (1997). *Skillstreaming the elementary school child: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills* [Rozwój umiejętności dziecka w szkole podstawowej: Nowe strategie i perspektywy nauczania umiejętności prospołecznych]. Champaign: Research Press.

Merrell, K.W., Gimpel, G.A. (2014). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment* [Umiejętności społeczne dzieci i młodzieży: Konceptualizacja, ocena, leczenie]. London: Psychology Press.

Nelson, B.W., Pettitt, A., Flannery, J.E., Allen, N.B. (2020). Rapid assessment of psychological and epidemiological correlates of COVID-19 concern, financial strain, and health-related behavior change in a large online sample [Szybka ocena psychologicznych i epidemiologicznych korelatów zagrożenia COVID-19, obciążenia finansowego i zmiany zachowań związanych ze zdrowiem w dużej próbie internetowej]. *PLoS ONE*, *15 (11)*, e0241990. DOI: 10.1371/journal.pone.0241990.

Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C., Espada, J.P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain [Natychmiastowe psychologiczne skutki kwarantanny COVID-19 u młodzieży z Włoch i Hiszpanii]. *Frontiers in Psychology*, *6 (11)*. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.579038.

Padilla-Walker, L.M., Harper, J.M., Jensen, A.C. (2010). Self-regulation as a mediator between sibling relationship quality and early adolescents' positive and negative outcomes [Samoregulacja jako mediator między jakością relacji rodzeństwa a pozytywnymi i negatywnymi wynikami wczesnych adolescentów]. *Journal of Family Psychology*, *24 (4)*, 419-428. DOI: 10.1037/a0020387.

Parsons, S., Karakosta, E., Boniface, M., Crowle, S. (2019). Prosocial games for inclusion: Interaction patterns and game outcomes for elementary-aged children [Prospołeczne gry integracyjne: Wzorce interakcji i wyniki gier dla dzieci w wieku edukacji podstawowej]. *International Journal of Child-Computer Interaction*, *22*, 100142. DOI: 10.1016/j.ijcci.2019.100142.

Pike, A., Coldwell, J., Dunn, J.F. (2005). Sibling relationships in early/middle childhood: Links with individual adjustment [Relacje z rodzeństwem we wczesnym/średnim dzieciństwie: Związki z indywidualnym przystosowaniem]. *Journal of Family Psychology*, *19 (4)*, 523-532. DOI: 10.1037/0893-3200.19.4.523.

Suharni, S., Prastuti, E., Hitipeuw, I., Bahrodin, A. (2021). Children's social competence learning strategies for building mental health during COVID-19 [Strategie uczenia się kompetencji spo-

łecznych dzieci w celu budowania zdrowia psychicznego podczas COVID-19]. *KnE Social Sciences: International Conference of Psychology*, 224-235. DOI: 10.18502/kss.v4i15.8209.

Taylor, S., Landry, C.A., Paluszek, M.M., Fergus, T.A., McKay, D., Asmundson, G.J.G. (2020). Development and initial validation of the COVID Stress Scales [Opracowanie i wstępna walidacja Skal Stresu COVID]. *Journal of Anxiety Disorders*, *72*, 102232. DOI: 10.1016/j.janxdis.2020.102232.

Thorell, L.B., Nyberg, L. (2008). The childhood executive functioning inventory (CHEXI): A new rating instrument for parents and teachers [Inwentarz funkcjonowania wykonawczego w dzieciństwie (CHEXI): Nowy instrument oceny dla rodziców i nauczycieli]. *Developmental Neuropsychology*, *33*, 536-552. DOI: 10.1080/87565640802101516.

Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak [Złagodzenie wpływu na dzieci zamknięcia w domu podczas epidemii COVID-19]. *The Lancet*, *395 (10228)*, 945-947. DOI: 10.1016/S0140-6736(20)30547-X.

Wang, J., Wang, Y., Lin, H., Chen, X., Wang, H., Liang, H., Guo, X., Fu, C. (2021). Mental health problems among school-aged children after school reopening: A cross-sectional study during the COVID-19 post-pandemic in East China [Problemy ze zdrowiem psychicznym wśród dzieci w wieku szkolnym po ponownym otwarciu szkoły: Badanie przekrojowe podczas pandemii COVID-19 we wschodnich Chinach]. *Frontiers in Psychology*, *12*, 773134. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.773134.

Whiteman, S.D., McHale, S.M., Soli, A. (2011). Theoretical perspectives on sibling relationships [Teoretyczne perspektywy relacji rodzeństwa]. *Journal of Family Theory and Review*, *3 (2)*, 124-139. DOI: 10.1111/j.1756-2589.2011.00087.x.

Wojtczuk, A. (2020). Pandemia koronawirusa – zmiana w świecie: Zagrożenia dla zdrowia psychicznego i szanse rozwojowe. *Student Niepełnosprawny*, *20 (13)*, 101-113. DOI: 10.34739/sn.2020.20.10.

Yuan, A.S.V. (2009). Sibling relationships and adolescents' mental health: The interrelationship of structure and quality [Relacje z rodzeństwem i zdrowie psychiczne nastolatków: Wzajemne powiązanie struktury i jakości]. *Journal of Family Issues*, *30 (9)*, 1221-1244. DOI: 10.1177/0192513X09334906.

Yucel, D. (2014). Number of siblings and personality: Evidence among eight graders from the early childhood longitudinal study-kindergarten cohort (ECLS-K) [Liczba rodzeństwa i osobowość: Dowody wśród ośmiu klas z podłużnego badania wczesnego dzieciństwa – kohorta przedszkolna (ECLS-K)]. *The Social Science Journal*, *51 (1)*, 100-112. DOI: 10.1016/j.soscij.2013.07.008.

Yucel, D., Yuan, A.V. (2015). Do siblings matter?: The effect of siblings on socio-emotional development and educational aspirations among early adolescents [Czy rodzeństwo ma znaczenie?: Wpływ rodzeństwa na rozwój społeczno-emocjonalny i aspiracje edukacyjne wśród wczesnych adolescentów]. *Child Indicators Research, 8 (3)*, 671-697. DOI: 10.1007/s12187-014-9268-0.

Zhang, F., Shang, Z., Ma, H., Jia, Y., Sun, L., Guo, X., Liu, W., Sun, Z., Zhou, Y., Wang, Y., Liu, N., Liu, W. (2020). High risk of infection caused Posttraumatic Stress symptoms in individuals with poor sleep quality: A study on influence of Coronavirus disease (COVID-19) in China [Wysokie ryzyko infekcji przyczyną objawów stresu pourazowego u osób ze słabą jakością snu: Badanie wpływu choroby koronawirusowej (COVID-19) w Chinach]. *Psychiatry and Clinical Psychology*. DOI: 10.1101/2020.03.22.20034504.

Załączniki

Tabela A

Różnice w zakresie funkcji wykonawczych u dzieci z różną liczbą rodzeństwa (Badanie 1)

Zmienna	Liczba rodzeństwa			*p*
	jedynacy *n* = 21	brat lub siostra *n* = 59	większa liczba rodzeństwa *n* = 21	
Pamięć robocza, Mediana (IQR)	22,00 (17,00–26,00)	22,00 (18,00–25,50)	23,00 (19,00–29,00)	0,437
Planowanie, Mediana (IQR)	12,00 (8,00–14,00)	10,00 (8,00–12,00)	10,00 (9,00–15,00)	0,287
Regulacja, Mediana (IQR)	18,00 (15,00–20,00)	16,00 (12,50–18,00)	17,00 (15,00–21,00)	0,051
Inhibicja, Mediana (IQR)	19,00 (16,00–20,00)	16,00 (15,00–19,00)	18,00 (15,00–23,00)	0,127
Uspołecznienie, Mediana (IQR)	26,00 (23,00–29,00)	26,00 (23,00–28,50)	23,00 (22,00–26,00)	0,166
Eksternalizacja, Mediana (IQR)	16,00 (13,00–18,00)	14,00 (11,00–17,00)	17,00 (13,00–22,00)	0,023
Reakcja na nowość, Mediana (IQR)	14,00 (11,00–15,00)	13,00 (10,50–15,00)	11,00 (9,00–13,00)	0,140
Koncentracja, Mediana (IQR)	11,00 (9,00–13,00)	11,00 (10,00–12,50)	11,00 (9,00–12,00)	0,538

Źródło: Badania własne.

Tabela B

Różnice w zakresie funkcji wykonawczych u dzieci z różną liczbą rodzeństwa, dla grupy dziewcząt (Badanie 1)

Zmienna	Liczba rodzeństwa			*p*
	jedynacy *n* = 12	brat lub siostra *n* = 34	większa liczba rodzeństwa *n* = 10	
Pamięć robocza, Mediana (IQR)	21,00 (14,75–23,75)	21,00 (17,00–24,75)	22,50 (18,25–31,50)	0,432
Planowanie, Mediana (IQR)	10,50 (8,00–12,75)	10,00 (7,25–11,75)	10,00 (8,50–16,50)	0,366
Regulacja, Mediana (IQR)	15,50 (15,00–19,00)	15,50 (12,00–18,00)	17,50 (16,00–23,00)	0,095
Inhibicja, Mediana (IQR)	18,50 (14,50–19,00)	15,00 (13,25–17,75)	20,00 (17,25–25,25)	0,007
Uspołecznienie, Mediana (IQR)	27,00 (25,75–29,00)	26,00 (24,00–29,00)	23,50 (22,00–27,75)	0,558
Eksternalizacja, Mediana (IQR)	16,00 (12,75–18,00)	14,00 (11,00–15,00)	15,50 (13,00–19,50)	0,219
Reakcja na nowość, Mediana (IQR)	14,50 (12,75–15,25)	13,00 (11,25–15,00)	11,00 (8,25–15,75)	0,358
Koncentracja, Mediana (IQR)	11,50 (10,75–13,00)	11,00 (10,00–12,00)	12,00 (11,00–12,75)	0,641

Źródło: Badania własne.

Tabela C

Różnice w zakresie funkcji wykonawczych u dzieci z różną liczbą rodzeństwa, dla grupy chłopców (Badanie 1)

Zmienna	Liczba rodzeństwa			*p*
	jedynacy *n* = 9	brat lub siostra *n* = 25	większa liczba rodzeństwa *n* = 11	
Pamięć robocza, Mediana (IQR)	23,00 (19,00–26,00)	22,00 (20,00–26,00)	23,00 (19,50–29,00)	0,918
Planowanie, Mediana (IQR)	12,00 (9,00–14,00)	10,00 (9,00–12,00)	10,00 (9,50–13,00)	0,659
Regulacja, Mediana (IQR)	19,00 (18,00–20,00)	16,00 (13,00–18,00)	16,00 (11,00–21,00)	0,118
Inhibicja, Mediana (IQR)	19,00 (18,00–20,00)	18,00 (16,00–19,00)	15,00 (12,50–20,00)	0,284
Uspołecznienie, Mediana (IQR)	24,00 (21,00–29,00)	25,00 (23,00–27,00)	23,00 (21,50–25,00)	0,268
Eksternalizacja, Mediana (IQR)	15,00 (14,00–17,00)	15,00 (12,00–18,00)	22,00 (14,00–23,50)	0,205
Reakcja na nowość, Mediana (IQR)	13,00 (8,00–15,00)	13,00 (9,00–15,00)	11,00 (9,00–13,00)	0,202
Koncentracja, Mediana (IQR)	8,00 (8,00–11,00)	11,00 (10,00–13,00)	9,00 (8,00–11,50)	0,072

Źródło: Badania własne.

Tabela D

Różnice w zakresie kompetencji społecznych u dzieci z różną liczbą rodzeństwa, (Badanie 2)

Zmienna	Liczba rodzeństwa			*p*
	jedynacy *n* = 147	brat lub siostra *n* = 57	większa liczba rodzeństwa *n* = 21	
Empatia, Mediana (IQR)	3,00 (2,33–3,33)	3,00 (2,33–3,33)	3,00 (2,67–3,33)	0,517
Lęk, Mediana (IQR)	2,00 (1,25–2,50)	1,50 (1,00–2,25)	1,25 (1,00–1,75)	0,019
Trudności w zach., Mediana (IQR)	2,00 (1,67–2,67)	2,00 (1,67–2,33)	2,00 (1,00–3,33)	0,686
Trudności w koncentracja uwagi, Mediana (IQR)	1,67 (1,33–2,33)	1,67 (1,33–2,33)	1,67 (1,00–2,33)	0,719
Uspołecznienie, Mediana (IQR)	3,67 (3,00–4,00)	3,67 (3,00–4,00)	3,67 (3,33–4,00)	0,167
Pozytywne przystosowanie (empatia + uspołecznienie), Mediana (IQR)	3,17 (2,83–3,50)	3,17 (2,83–3,50)	3,17 (3,00–3,67)	0,360
Negatywne przystosowanie (eksternalizacyjne), Mediana (IQR)	1,83 (1,50–2,33)	1,83 (1,33–2,33)	2,00 (1,33–2,50)	0,780
Negatywne przystosowanie (internalizacyjne), Mediana (IQR)	2,00 (1,25–2,50)	1,50 (1,00–2,25)	1,25 (1,00–1,75)	0,019
Pomaganie, Mediana (IQR)	4,00 (3,50–4,40)	4,20 (3,60–4,20)	4,00 (3,80–4,40)	0,670
Wspieranie/opiekowanie się, Mediana (IQR)	3,83 (3,33–4,17)	4,00 (3,50–4,50)	3,83 (3,67–4,17)	0,169

Zmienna	Liczba rodzeństwa			*p*
	jedynacy *n* = 147	brat lub siostra *n* = 57	większa liczba rodzeństwa *n* = 21	
Prospołeczne całość, Mediana (IQR)	3,91 (3,45–4,27)	4,09 (3,73–4,27)	3,82 (3,73–4,27)	0,258
Dzielenie, Mediana (IQR)	3,33 (3,00–3,67)	3,33 (2,67–3,67)	3,67 (3,00–3,67)	0,455
Pocieszanie, Mediana (IQR)	3,75 (3,25–4,25)	3,75 (3,25–4,25)	3,50 (3,25–3,75)	0,794
Altruizm całość, Mediana (IQR)	3,57 (3,14–3,86)	3,57 (3,14–3,86)	3,57 (3,29–3,86)	0,979

Źródło: Badania własne.

Tabela E

Różnice w zakresie kompetencji społecznych u dzieci z różną liczbą rodzeństwa, dla grupy dziewcząt (Badanie 2)

Zmienna	Liczba rodzeństwa			*p*
	jedynacy *n* = 77	brat lub siostra *n* = 27	większa liczba rodzeństwa *n* = 16	
Empatia, Mediana (IQR)	3,00 (2,67–3,33)	2,67 (1,83–3,33)	3,33 (2,67–3,42)	0,106
Lęk, Mediana (IQR)	2,00 (1,25–2,25)	1,75 (1,25–2,12)	1,25 (0,75–1,75)	0,123
Trudności w zach., Mediana (IQR)	2,00 (1,33–2,33)	2,00 (1,67–2,33)	2,00 (0,67–2,58)	0,935
Trudności w koncentracja uwagi, Mediana (IQR)	1,67 (1,00–2,00)	1,67 (1,17–2,00)	1,50 (0,92–2,50)	0,917
Uspołecznienie, Mediana (IQR)	3,67 (3,33–4,00)	3,00 (2,83–4,00)	3,83 (3,33–4,00)	0,090
Pozytywne przystosowanie (empatia + uspołecznienie), Mediana (IQR)	3,33 (3,00–3,50)	3,00 (2,58–3,25)	3,17 (3,12–3,71)	0,022
Negatywne przystosowanie (eksternalizacyjne), Mediana (IQR)	1,67 (1,33–2,17)	1,83 (1,50–2,00)	1,92 (0,83–2,38)	0,998
Negatywne przystosowanie (internalizacyjne), Mediana (IQR)	2,00 (1,25–2,25)	1,75 (1,25–2,12)	1,25 (0,75–1,75)	0,123
Pomaganie, Mediana (IQR)	4,00 (3,60–4,60)	3,80 (3,60–4,20)	4,00 (3,80–4,40)	0,267
Wspieranie/opiekowanie się, Mediana (IQR)	3,83 (3,50–4,17)	4,00 (3,33–4,42)	3,83 (3,62–4,21)	0,994
Prospołeczne całość, Mediana (IQR)	4,00 (3,64–4,36)	4,00 (3,55–4,18)	3,82 (3,73–4,25)	0,811
Dzielenie, Mediana (IQR)	3,33 (3,00–4,00)	3,33 (3,00–3,50)	3,67 (3,25–3,67)	0,144
Pocieszanie, Mediana (IQR)	3,75 (3,50–4,25)	3,75 (2,88–4,00)	3,62 (3,19–3,81)	0,099
Altruizm całość, Mediana (IQR)	3,57 (3,29–3,86)	3,43 (3,07–3,71)	3,64 (3,29–3,86)	0,087

Źródło: Badania własne.

Tabela F

Różnice w zakresie kompetencji społecznych u dzieci z różną liczbą rodzeństwa, dla grupy chłopców (Badanie 2)

Zmienna	Liczba rodzeństwa			*p*
	jedynacy *n* = 70	brat lub siostra *n* = 30	większa liczba rodzeństwa *n* = 5	
Empatia, Mediana (IQR)	2,67 (2,33–3,33)	3,00 (2,42–3,33)	2,67 (2,00–3,00)	0,552
Lęk, Mediana (IQR)	2,00 (1,50–2,50)	1,50 (0,56–2,25)	1,50 (1,25–1,75)	0,087
Trudności w zach., Mediana (IQR)	2,00 (1,67–2,67)	2,00 (1,42–2,33)	2,67 (2,33–3,33)	0,136
Trudności w koncentracja uwagi, Mediana (IQR)	2,00 (1,42–2,67)	1,83 (1,33–2,33)	2,00 (1,33–2,33)	0,829
Uspołecznienie, Mediana (IQR)	3,33 (3,00–3,67)	3,67 (3,33–4,00)	3,67 (3,67–4,00)	0,082
Pozytywne przystosowanie (empatia + uspołecznienie), Mediana (IQR)	3,00 (2,67–3,33)	3,33 (3,00–3,50)	3,00 (2,83–3,50)	0,259
Negatywne przystosowanie (eksternalizacyjne), Mediana (IQR)	2,00 (1,67–2,50)	1,83 (1,33–2,50)	2,17 (2,00–2,83)	0,462
Negatywne przystosowanie (internalizacyjne), Mediana (IQR)	2,00 (1,50–2,50)	1,50 (0,56–2,25)	1,50 (1,25–1,75)	0,087
Pomaganie, Mediana (IQR)	3,80 (3,40–4,20)	4,20 (3,80–4,40)	3,80 (3,60–4,40)	0,048
Wspieranie/opiekowanie się, Mediana (IQR)	3,67 (3,33–4,17)	4,17 (3,71–4,46)	3,83 (3,83–4,17)	0,036
Prospołeczne całość, Mediana (IQR)	3,73 (3,23–4,09)	4,18 (3,93–4,34)	3,82 (3,45–4,27)	0,015
Dzielenie, Mediana (IQR)	3,33 (2,75–3,67)	3,33 (2,67–4,00)	3,00 (2,67–4,00)	0,941
Pocieszanie, Mediana (IQR)	3,50 (3,00–4,19)	4,00 (3,50–4,50)	3,50 (3,50–3,75)	0,063
Altruizm całość, Mediana (IQR)	3,43 (3,04–3,86)	3,71 (3,32–4,11)	3,43 (3,29–3,57)	0,226

Źródło: Badania własne.

DOI: 10.34616/wwr.2022.2.231.258

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXVII (2/2022)

nadesłany: 24.03.2022 r. – przyjęty: 11.05.2022 r.

Jan BASIAGA*
Adam ŁOJAN**

Postawy rodzicielskie zawodowych rodziców zastępczych i ich korelacje z doświadczeniami opiekuńczymi z dzieciństwa

Parenting attitudes of professional foster parents and their correlations with childhood caregiving experiences

Abstrakt

Wprowadzenie. Rola rodziców zastępczych polega na zapewnieniu stabilnego i bezpiecznego środowiska przyjętym pod opiekę dzieciom, które najczęściej borykają się z wieloma trudnościami behawioralnymi i emocjonalnymi (Blythe, Halcomb, Wilkes, Jackson, 2013; Van Holen, Vanschoonlandt, Vanderfaeillie, 2017). Jednym z najważniejszych czynników wpływających na poprawę sytuacji życiowej wychowanków rodzin zastępczych – w szczególności w zakresie problemów emocjonalnych, rozwojowych oraz związanych z zachowaniem – są postawy rodzicielskie rodziców zastępczych (Schofield, Beck, 2005, 2009). One zaś, w dużym stopniu warunkowane są doświadczeniami opiekuńczymi rodziców z dzieciństwa (Plopa, 2005).

* **e-mail: jan.basiaga@us.edu.pl**
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Grażyńskiego 53, 40-126 Katowice, Polska
Institute of Pedagogy, Faculty of Social Sciences, University of Silesia in Katowice, Grażynskiego 53, 40-126 Katowice, Poland
ORCID: 0000-0002-4472-3214

** **e-mail: a.lojan@us.edu.pl**
Instytut Psychologii, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Grażyńskiego 53, 40-126 Katowice, Polska
Institute of Psychology, Faculty of Social Sciences, University of Silesia in Katowice, Grażynskiego 53, 40-126 Katowice, Poland
ORCID: 0000-0001-8109-8465

Cel. Celem badań było określenie postaw rodzicielskich zawodowych rodziców zastępczych oraz ustalenie relacji pomiędzy doświadczeniami opiekuńczymi z dzieciństwa i przyjmowanymi przez nich postawami rodzicielskimi.
Metoda. Ustalenia postaw rodzicielskich dokonano przy użyciu Skali Postaw Rodzicielskich (Plopa, 2005), a rodzicielskie doświadczenia opiekuńcze z dzieciństwa określono przy użyciu Kwestionariusza Retrospektywnej Oceny Postaw Rodziców (Plopa, 2008).
Wyniki. Wyniki badań wskazują, że zawodowi rodzice zastępczy wychowywali się w środowiskach rodzinnych, w których w największym stopniu doświadczali zachowań rodzicielskich właściwych dla postaw autonomii i akceptacji. Jednocześnie jednak, w swoich oddziaływaniach rodzicielskich, badani rodzice zastępczy w największym stopniu prezentują postawy nadmiernie wymagającą i niekonsekwentną. Badania pokazały również, że istnieją silne relacje pomiędzy doświadczeniami opiekuńczymi z dzieciństwa rodziców zastępczych a ich własnymi zachowaniami rodzicielskimi.

Słowa kluczowe: zawodowa rodzina zastępcza, postawy rodzicielskie, retrospektywna ocena postaw rodziców.

Abstract
Introduction. The role of foster parents is to provide a stable and safe environment for adopted children, who usually face a range of behavioural and emotional difficulties (Blythe, Halcomb, Wilkes, & Jackson, 2013; Van Holen, Vanschoonlandt, & Vanderfaeillie, 2017). One of the most important factors influencing the improvement of the life situation of foster children, especially in terms of emotional, developmental, and behavioural problems, are the parental attitudes of foster parents (Schofield, Beck, 2005, 2009). They are, to a large extent, conditioned by parents' childhood caregiving experiences (Plopa, 2005).
Aim. This study aimed to determine professional foster parents' parenting attitudes and the relationship between their own childhood caregiving experiences and their parenting attitudes.
Method. Parental attitudes were determined using the Parental Attitudes Scale (Plopa, 2005), and their childhood caregiving experiences were determined using the Retrospective Assessment of Parental Attitudes Questionnaire (Plopa, 2008).
Results. The study results indicate that professional foster parents grew up in family environments in which they experienced, to the most significant extent, parenting behaviours appropriate for attitudes of autonomy and acceptance. At the same time, however, the studied foster parents, in their parenting interactions, present, to the greatest extent, excessively demanding and inconsistent attitudes. The study also showed strong relations between foster parents' childhood care experiences and their parenting behaviours.

Keywords: professional foster family, parental attitudes, retrospective assessment of parental attitudes.

Wprowadzenie

Realizowane w różnych krajach badania pokazują, że niekorzystne doświadczenia opiekuńcze z dzieciństwa[1] mogą wpływać w negatywny sposób nie tylko na funkcjonowanie społeczno-emocjonalne w wieku dorosłym. Stanowią również czynnik, który może zagrażać prawidłowemu wypełnianiu zadań rodzicielskich. Inaczej mówiąc, trudne doświadczenia opiekuńcze z dzieciństwa, badacze łączą z dysfunkcjonalnymi interakcjami rodzic-dziecko oraz z postawami i zachowaniami rodzicielskimi (zob m.in.: Alexander, Teti, Anderson, 2000; Bödeker i in., 2019; Chung i in., 2009; Cyr, Euser, Bakermans-Kranenburg, Van Ijzendoorn, 2010; Fitzgerald, Shipman, Jackson, McMahon, Hanley, 2005; Hughes, Cossar, 2016; Letourneau i in., 2019; Madigan, Wade, Plamondon, Maguire, Jenkins, 2017; Montes, Lotyczewski, Halterman, Hightower, 2012; Plant, Pawlby, Pariante, Jones, 2018). Ci, którzy doświadczają niewłaściwej i niespójnej opieki w dzieciństwie, częściej definiują swoich rodziców (opiekunów) jako osoby, które były niezdolne do właściwego zaspokajania ich potrzeb. Dante Cicchetti i Colleen Doyle (2016) wskazują, że niekorzystne doświadczenia z dzieciństwa mogą mieć wpływ na tworzenie bezpiecznej relacji rodzic-dziecko. Mogą one utrudniać rodzicom postrzeganie, interpretowanie i reagowanie na potrzeby dzieci. Rodzice, którzy doświadczyli zaniedbań emocjonalnych lub przemocy domowej w dzieciństwie, mogą postrzegać i interpretować zachowania dzieci w sposób niewłaściwy, co może prowadzić do braku wrażliwości opiekuńczej na ich potrzeby, która – w dalszej kolejności – może wpływać negatywnie na jakość relacji rodzic-dziecko oraz dobrostan społeczny i emocjonalny dzieci. Ponadto, osoby takie doświadczają wyższego poziomu stresu rodzicielskiego, który wpływa na kształtowanie poczucia własnej skuteczności w realizacji zadań rodzicielskich i może utrudniać skuteczne oddziaływanie na emocje i zachowania dzieci (Bailey, DeOliveira, Wolfe, Evans, Hartwick, 2012; Stelle i in., 2016). Doświadczenia wyniesione z domu rodzinnego oraz interakcje uczuciowe z rodzicami w okresie dzieciństwa mogą zatem odgrywać istotną rolę w kształtowaniu się późniejszych postaw rodzicielskich (Plopa, 2005).

[1] Pierwsze badania dotyczące niekorzystnych doświadczeń z dzieciństwa (adverse childhood experiences – ACE) i ich wpływu na funkcjonowanie w życiu dorosłym przeprowadzili Felitti i in. (1998). Najczęściej badania ACE opierają się na wskaźnikach przemocy wobec dzieci (przemoc fizyczna, przemoc emocjonalna, przemoc seksualna, zaniedbania potrzeb opiekuńczych) oraz wskaźnikach związanych z trudnymi warunkami opiekuńczymi w środowisku rodzinnym (narażenie na chłodne zdystansowane relacje rodzic-dziecko, emocjonalne odrzucenie przez matkę, rozwód lub separacja rodziców, pobyt najbliższego członka rodzony w więzieniu, choroba psychiczna w rodzinie, uzależnienie członka rodziny od substancji psychoaktywnych). (Zob. m. in. Brown i in., 2009; Felitti i in., 1998; Gilbert i in., 2015).

Zdolność do skutecznego realizowania zadań rodzicielskich i tworzenia bezpiecznej relacji rodzic-dziecko ma szczególnie istotne znaczenie w rodzicielstwie realizowanym w rodzinach zastępczych. Należy bowiem podkreślić, że większość dzieci umieszczanych w takich środowiskach opiekuńczych, doznało we własnych rodzinach różnych form zaniedbań oraz przemocy (Basiaga, 2014; Blyhte i in., 2013; Van Holen i in., 2013). Z uwagi na wcześniejsze doświadczenia, dzieci wychowujące się w rodzinach zastępczych są narażone na zwiększone ryzyko wystąpienia zaburzeń internalizacyjnych[2] i eksternalizacyjnych[3] (Ethier, Lemelin, Lacharité, 2004; Oswald, Heil, Goldbeck, 2010). Ponadto, doświadczenia z domu rodzinnego mogą wpływać na zdolności adaptacyjne dziecka w rodzinie zastępczej oraz na zdolność budowania relacji dziecko-rodzic. Biorąc pod uwagę duże ryzyko wystąpienia i rozwoju problemów behawioralnych i emocjonalnych dziecka przyjętego do rodziny zastępczej, postawy rodzicielskie opiekunów zastępczych mogą mieć kluczowe znaczenie dla jego funkcjonowania i rozwoju w środowisku zastępczym (Dubois-Comtois, Moss, Cyr, Pascuzzo, 2013; Groh, Roisman, van Ijzendoorn, Bakermans-Kranenburg, Fearon, 2012).

Doświadczenia opiekuńcze rodziców zastępczych z własnego dzieciństwa jako predyktor ich postaw rodzicielskich

Zgodnie z najlepszą wiedzą autorów jedynym dotychczas realizowanym badaniem rodziców zastępczych ukierunkowanym na doświadczenia opiekuńcze z dzieciństwa jest praca Tiny Adkins, Samanthy Reisz, Kaitlyn Doerge i Swethy Nulu (2020) na próbie 89 licencjonowanych rodziców zastępczych funkcjonujących w Stanie Teksas w USA. W badaniu autorzy zastosowali narzędzie CDC-Kaiser Permanente ACE i porównali własne wyniki z badaniem zrealizowanym na populacji ogólnej (Felitti i in., 1998). Autorzy omawianego opracowania (Adkins i in., 2020) sformułowali pytanie: Czy i w jaki sposób własne niekorzystne doświadczenia opiekuńcze rodziców zastęp-

[2] Zaburzenia eksternalizacyjne dotyczą szerokiego zakresu objawów obejmujących problemy z agresją, impulsywnością, niszczeniem własności, używania substancji psychoaktywnych, zachowań antyspołecznych, opozycyjno-buntowniczych, ryzykownych, destrukcyjnych, często przestępczych, prowadzących do konfliktów z prawem (Wysocka, Ostafińska-Molik, 2014).

[3] Do grupy zaburzeń internalizacyjnych zaliczane są problemy emocjonalne i behawioralne, które z reguły nie są uzewnętrzniane. Wyróżnia się cztery grupy objawów charakterystycznych dla dzieci i młodzieży: objawy lękowe, objawy depresji – np. smutek, przygnębienie, wycofanie – np. unikanie kontaktów społecznych, objawy somatyczne bez wyraźnej medycznej przyczyny – np. objawy bólowe, brak energii, zawroty głowy i inne dolegliwości somatyczne, reaktywne zaburzenia zachowania (Radziwiłowicz, 2020).

czych z dzieciństwa wpływają na ich decyzje o przyjęciu funkcji rodzica zastępczego, na realizowane przez nich zadania opiekuńcze i na relacje z dziećmi przyjętymi pod opiekę? Wyniki pracy przywołanych autorów wskazują, że w porównaniu do badania realizowanego na populacji ogólnej (Felitti i in., 1998), rodzice zastępczy zgłaszali wyższe wskaźniki niekorzystnych doświadczeń z dzieciństwa w zakresie doświadczania przemocy psychicznej, zaniedbań opiekuńczych, posiadania członka rodziny z chorobą psychiczną lub takiego, który przebywał w więzieniu. Natomiast niższe wskaźniki rodzice zastępczy zgłaszali w zakresie doznawanej przemocy fizycznej, zaniedbań emocjonalnych oraz sytuacji związanych z nadużywaniem w rodzinie substancji psychoaktywnych.

Badania pokazały również, że wskaźniki niekorzystnych doświadczeń z dzieciństwa rodziców zastępczych były bezpośrednio związane z trudnościami społeczno-emocjonalnymi dzieci, którymi się opiekowali. Rodzice zastępczy, którzy zgłaszali więcej niekorzystnych doświadczeń z dzieciństwa, sygnalizowali jednocześnie, że ich wychowankowie wykazywali trudności w zakresie zachowania, nadpobudliwości emocjonalnej, trudności z koncentracją uwagi, oraz w zachowaniach społecznych. Co istotne, zależność ta w największym stopniu była dostrzegalna w przypadku występowania takich niekorzystnych doświadczeń rodziców zastępczych jak: przemoc emocjonalna, przemoc domowa oraz rozwód rodziców. Ponadto, te trzy rodzaje niekorzystnych doświadczeń autorzy badania ujęli jako traumy systemu przywiązania, które mogą utrudniać rodzicom zastępczym właściwe postrzeganie potrzeb dzieci i reagowanie na nie. Mogą one również wpływać w negatywny sposób na postrzeganie i interpretowanie zachowań dzieci, co w dalszej kolejności może oddziaływać negatywnie na relację opiekun-dziecko oraz na dobrostan emocjonalny dziecka. Oznacza to, że nawet jeśli rodzice zastępczy właściwie interpretują zachowanie dziecka, to mogą nie być w stanie reagować na nie z odpowiednim wyczuciem. Spostrzeżenie autorów jest o tyle istotne, że dzieci przebywające w opiece zastępczej w większości przypadków doświadczały bardzo trudnych przeżyć w rodzinach biologicznych i wykazują zaburzenia przywiązania, zaburzenia eksternalizacyjne lub internalizacyjne (Basiaga, 2014, 2020).

Według naukowców (Adkins i in., 2020) zjawisko niekorzystnych doświadczeń z dzieciństwa powinno być rozpatrywane również w perspektywie późniejszych decyzji o przyjęciu funkcji rodzica zastępczego. W tym kontekście istotne dla badaczy było to, że w porównaniu do badania populacji ogólnej (Felitti i in., 1998) rodzice zastępczy wielokrotnie rzadziej zgłaszają doświadczanie w dzieciństwie zdarzeń związanych z nadużywaniem substancji psychoaktywnych, przemocą psychiczną oraz zaniedbaniami emocjonalnymi. Jednocześnie, ponad dwukrotnie częściej zgłaszają doświadczanie przemocy psychicznej, zaniedbań opiekuńczych, choroby psychicznej oraz przestępczości w rodzinie. Zdaniem Tiny Adkins i in. (2020), tak duże różnice

w zestawieniu z wynikami populacji ogólnej prowadzą do pytania o występowanie zależności pomiędzy rodzajami niekorzystnych doświadczeń z dzieciństwa, a późniejszymi decyzjami o zostaniu rodzicem zastępczym. W opinii autorów, możliwe jest, że rodzice zastępczy, którzy w dzieciństwie doświadczyli traumy lub innych niekorzystnych przeżyć, w większym stopniu odczuwają potrzebę objęcia opieką dzieci, które również doświadczyły przemocy lub poważanych zaniedbań. W tym kontekście badacze przywołują opisane przez Shulamith L. A. Straussner, Evana Senreicha i Jeffreya T. Steena (2018) zjawisko zranionego uzdrowiciela, które mówi o tym, że osoby, które doświadczyły niekorzystnych zdarzeń w dzieciństwie częściej podejmują pracę w zawodach pomocowych, takich jak praca socjalna, poradnictwo, pielęgniarstwo i im podobnych.

Klasyfikacja postaw rodzicielskich

Postawy rodzicielskie definiowane są jako tendencja do specyficznego zachowania się matki i ojca wobec dziecka. Postawy te obejmują nie tylko świadome oddziaływania, ale także i te które podejmowane są w sposób niezamierzony i nieświadomy (Greszta, Ryś, Trębicka, 2020). Maria Ziemska (1973) podkreśla, że postawa rodzicielska jest występującą u rodziców tendencją do odczuwania dziecka, myślenia o nim i zachowania się w określony sposób wobec niego. Zdaniem autorki, jest to tendencja w miarę stała, zmieniająca się jednak wraz z rozwojem dziecka. Postawy rodzicielskie również ulegają zmianom, modyfikacjom, ubogaceniom wraz z rozwojem osobowym opiekunów. W literaturze międzynarodowej postawy rodzicielskie ujmowane są jako styl rodzicielstwa. Najczęściej jest on definiowany jako konstelacja postaw lub wzór zachowań rodzicielskich wobec dziecka, które są jemu przekazywane i które tworzą klimat emocjonalny relacji między rodzicami i dzieckiem, i które mają znaczący wpływ na jakość funkcjonowania dziecka w rodzinie (Baumrind, 1967; Darling, Steinberg, 1993; Williams i in., 2009). W polskiej literaturze przedmiotu postawy rodzicielskie najczęściej kategoryzuje się na sześć wymiarów:

– akceptacji/odrzucenia,
– nadmiernie wymagającą,
– autonomii,
– niekonsekwentną

oraz

– nadmiernie ochraniającą (Plopa, 2005, 2008).

Postawa akceptacji zakłada akceptację dziecka jako osoby, bez względu na jego pozytywne lub negatywne cechy. Akceptujący rodzic stwarza klimat sprzyjający swobodnej wymianie uczuć, uczy dziecko ufności do ludzi i świata, zachęcając je do otwartości oraz komunikowania swoich potrzeb. Stara się, by jego relacje z dzieckiem układały się w taki sposób, aby dziecko czuło się bezpieczne i kochane. Jest wrażliwy na potrzeby, problemy i aspiracje dziecka. W postawie odrzucenia cechami charakterystycznymi dla zachowania rodzica jest chłód emocjonalny, dystans oraz unikanie bliskości z dzieckiem. Najczęściej rodzic nie uwzględnia psychologicznych potrzeb dziecka, ograniczając się jedynie do zaspokojenia jego potrzeb materialnych.

Postawa nadmiernie wymagająca uwarunkowana jest specyficznym rozumieniem dobra dziecka przez rodzica. Najczęściej rodzic traktuje dziecko bezwzględnie, zgodnie ze sztywno przyjętym przez siebie modelem wychowania. Rodzic uważa się za autorytet we wszystkich sprawach dotyczących dziecka, ostro egzekwuje wykonywanie swoich poleceń, nie toleruje sprzeciwu. Taki rodzic nie liczy się z możliwościami dziecka, wymaga, aby wyróżniało się ono w zakresie sprawności umysłowej, odpowiedzialności, dobrego zachowania i posłuszeństwa.

Postawa autonomii związana jest z brakiem kontroli psychologicznej lub przymusu. Rodzic, który wykazuje się taką postawą, zachęca dziecko do niezależności, pokazuje różne alternatywne wybory, uczy samodzielnego podejmowania decyzji. Taki rodzic rozumie rodzącą się potrzebę prywatności, posiadania własnych tajemnic, poszukiwania własnych dróg. W sytuacjach konfliktowych rodzic nie narzuca siłą swojego zdania, potrafi spojrzeć na problem z punktu widzenia dziecka.

Postawa niekonsekwentna jest silnie związana ze zmiennością stosunku rodzica do dziecka. Stosunek ten najczęściej zależy od chwilowego nastroju, samopoczucia, wpływu innych osobistych spraw, niekoniecznie związanych z życiem rodzinnym. Rodzic charakteryzujący się taką postawą jest postrzegany jako kochający, ale niezdolny do stworzenia ciepłego klimatu w domu. Brak stabilności rodzica powoduje dystansowanie się emocjonalne dziecka od rodzica. W rezultacie dziecko odseparowuje się od rodzica, nie ufa mu, niechętnie dzieli się z nim swoimi problemami i pragnieniami.

Postawa nadmiernie ochraniająca wiąże się z nadmierną ingerencją w sprawy osobiste dziecka, zapewnianiem stałej opieki i nadmierną uwagą. Przejawy autonomii dziecka odbierane są z lękiem i niepokojem. Rodzic wyraża przesadną troskę o przyszłość dziecka, nie wierzy, że może ono prawidłowo funkcjonować bez jego wsparcia, pomocy, bezpośredniej bliskości. Rodzic charakteryzujący się taką postawą nie uświadamia sobie, że jego przesadne angażowanie się we wszystkie sprawy dziecka jest najczęstszym źródłem buntu, emocjonalnego odsuwania się dziecka od rodzica (Plopa, 2005, 2008; Gralewski, Jankowska, 2020).

Znaczenie postaw rodzicielskich w rodzinie zastępczej

Liczne badania pokazują w sposób jednoznaczny, że częstotliwość występowania oraz intensywność problemów behawioralnych wśród wychowanków rodzin zastępczych są dużo wyższe w porównaniu z dziećmi z populacji ogólnej (zob. m. in.: Bernedo, Salas, García-Martín, Fuentes, 2012; Dozier i in., 2014; Dorsey i in., 2008; Fernandez, 2009; Keller i in., 2001; Tarren-Sweeney, 2008a; Turney, Wildeman, 2016). Podobne wyniki pokazują badania zdrowia psychicznego oraz problemów z zachowaniem wychowanków pieczy zastępczej realizowane z wykorzystaniem kryteriów diagnostycznych DSM-IV (Minnis, Everett, Pelosi, Dunn, Knapp, 2006; Steele, Buchi, 2008). Autorzy podejmujący problematykę problemowych zachowań wychowanków rodzin zastępczych wskazują jednocześnie, że opiekunowie zastępczy często oczekują, że w czasie pobytu u nich zmniejszy się skala problemowych zachowań u dzieci przyjętych pod opiekę. W kilku badaniach rodzice zastępczy zgłaszali pozytywne efekty oddziaływań rodzicielskich, które najczęściej udawało się osiągnąć w stosunkowo krótkim czasie (Barber, Delfabbro, 2005; Wilson, 2006). Najczęściej jednak proces pozytywnych zmian zatrzymywał się średnio po upływie czterech miesięcy od umieszczenia dziecka w rodzinie zastępczej lub – wraz z upływem czasu – zachowania problemowe nasilały się (Fisher, Gunnar, Chamberlain, Reid, 2000; Goemans, van Geel, Vedder, 2015; Nilsen, 2007).

Postawy rodzicielskie a zachowania problemowe wychowanków rodzin zastępczych

Badania nad czynnikami wpływającymi na rozwój zachowań problemowych dzieci wychowujących się w rodzinach zastępczych pokazują, że jednym z najważniejszych czynników wpływających na zmniejszenie lub zwiększenie poziomu zaburzeń eksternalizacyjnych lub internalizacyjnych wychowanków są postawy rodzicielskie (style rodzicielskie) opiekunów zastępczych. Gillian Schofield i Mary Beck (2005, 2009), którzy badali związek między stylami rodzicielskimi opiekunów zastępczych i problemowymi zachowaniami wychowanków wykazali, że odrzucenie, nadmierne wymagania, sztywna dyscyplina, zmienność stosunku rodzica do dziecka są najważniejszymi zmiennymi, które pozwalają na wyjaśnienie przyczyn wzrostu poziomu trudnych zachowań dzieci w czasie ich pobytu w domu zastępczym. Do bardzo podobnych wniosków doszli Philip Fisher i in. (2000), którzy uważają, że na wzrost zachowań problemowych wychowanków rodzin zastępczych największy wpływ mają:

– mało wspierające rodzicielstwo,
– niski poziom akceptacji dziecka,

– nadmierna kontrola

oraz

– niekonsekwentne i niespójne postawy opiekunów.

Inni autorzy zwracają uwagę, że czynnikami wpływającymi na wzrost zachowań problemowych dzieci są również stres i obciążenie emocjonalne doświadczane przez opiekunów zastępczych, które wynikają najczęściej z trudnych warunków pracy oraz wadliwie działającego systemem wsparcia dla rodzin zastępczych (Murray, Tarren-Sweeney, France, 2011; Vanderfaeillie, Van Holen, Vanschoonlandt, Robberechts, Stroobants, 2013), poziomu dopasowania dziecka do rodziny zastępczej, jak również dostosowania umiejętności rodziców zastępczych do specjalnych potrzeb dziecka (Barber, Delfabbro, Cooper, 2001; Oosterman, Schuengel, Wim Slot, Bullens, Doreleijers, 2007; Tarren-Sweeney, 2008b). Najczęściej jednak badacze wskazują, że najważniejszym predyktorem problemowych zachowań dzieci wychowujących się w pieczy zastępczej są odrzucenie i nadmierna krytyka dziecka (Denham i in., 2000; Fernandez, 2009; Ritchie i Buchanan, 2011; Sinclair i Wilson, 2003). Są to zachowania właściwe dla dwóch postaw rodzicielskich: odrzucenia i nadmiernie wymagającej.

Ponadto, inni badacze zwracają uwagę, że u dzieci, których rodzice są niedostępni emocjonalnie (postawa odrzucenia) lub przyjmują postawy charakteryzujące się brakiem stabilności w zachowaniach rodzicielskich (postawa nadmiernie wymagająca), często rozwija się zdezorganizowany styl przywiązania (Lyons-Ruth, Bronfman, Parsons, 1999; Schuengel, Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, 1999). W tym kontekście należy podkreślić, że dzieci wychowujące się w środowiskach pieczy zastępczej są w jeszcze większym stopniu narażone na rozwój zdezorganizowanego stylu przywiązania (Cyr i in., 2010).

Badania wykazały również, że problemy z zachowaniem dzieci przyjętych pod opiekę wpływają negatywnie na postawy rodzicielskie opiekunów zastępczych, prowadząc do sytuacji, w której rodzice zastępczy stają się mniej wspierający i częściej przyjmują postawy nadmiernie wymagającą lub odrzucenia. Te negatywne style rodzicielstwa powodują z kolei nasilenie negatywnych zachowań dzieci (Vanderfaeillie, van Holen, Trogh, Andries, 2012; Vanschoonlandt, Vanderfaeillie, Van Holen, De Maeyer, Robberechts, 2013). Dwukierunkowe efekty wzajemnego oddziaływania powodują, że trudne zachowania dziecka wywołują negatywne postawy rodzicielskie opiekunów zastępczych, a te w konsekwencji powodują nasilenie trudnych zachowań dziecka. W związku z tym powstaje nasilający się łańcuch przymusowych interakcji między rodzicami zastępczymi i wychowankiem (Vanschoonlandt, Vanderfaeillie, van Holen, de Maeyer, 2012). W tym kontekście istotne jest również to, że podwyższony poziom trudnych zachowań wychowanka wpływa negatywnie na poczucie kompetencyjności u opiekunów zastępczych, co najczęściej wiąże się z przyjmowaniem

negatywnych postaw rodzicielskich (Murray i in., 2011; Palacios i Jiménez, 2009; Vanschoonlandt i in., 2013).

Różne badania wykazały jednocześnie, że dzieci, które doświadczyły wrażliwej opieki oraz harmonijnych interakcji z matkami, w mniejszym stopniu przejawiają zachowania problemowe i tym samym w większym stopniu potrafią panować nad emocjami (Fearon, Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, Lapsley, Roisman, 2010; Groh i in., 2012). Badania środowisk zastępczych ukazują podobne wyniki. Jo Lipscombe, Elaine Farmer i Sue Moyers (2003) wykazali, że dzieci z pieczy zastępczej lepiej przystosowują się do danej rodziny zastępczej, jeśli spotykają się w niej z postawami akceptacji oraz autonomii. Zdaniem badaczy pozytywne relacje w rodzinie zastępczej, zdolność rodziców zastępczych do okazywania wrażliwości i ciepła wobec dzieci są bezpośrednio związane z obserwowanym u nich wyższym poziomem umiejętności społecznych i niższym poziomem zachowań agresywnych. Johan Vanderfaeillie i in. (2012) doszli do podobnych wniosków. Z ich badań wynika, że problemowe zachowania wychowanków zmniejszyły się w tych przypadkach, w których rodzice zastępczy wykazywali wrażliwość na potrzeby i problemy dzieci, uzgadniali z dziećmi zasady zachowania i postępowania w domu zastępczym oraz zachęcali je do podejmowania samodzielnych wyborów. Badania Mirjam Oosterman i Carlo Schuengela (2008) pokazały, że postawy matek zastępczych, które ukierunkowane były na zaspokajanie psychospołecznych potrzeb dzieci, pozytywnie korelowały ze zmniejszającą się częstotliwością zgłaszanych przez nauczycieli zachowań eksternalizacyjnych dzieci. Inne badania wykazały, że akceptacja dzieci przyjętych pod opiekę, wrażliwość na ich potrzeby, troski i problemy oraz pozytywna komunikacja, korelują z obniżeniem u nich poziomu zaburzeń eksternalizacyjnych i internalizacyjnych (Cooley, Farineau, Mullis, 2015; Rayburn, Withers, McWey, 2018).

Metoda. Cel i narzędzia badawcze

Celem badań jest określenie postaw rodzicielskich zawodowych rodziców zastępczych oraz ustalenie relacji między doświadczeniami opiekuńczymi z dzieciństwa rodziców zastępczych i przyjmowanymi przez nich postawami rodzicielskimi. Za punkt wyjścia w rozumieniu postaw rodzicielskich przyjęto propozycję Józefa Rembowskiego (1972, s. 55), który definiuje postawę rodzicielską jako „całościową formę ustosunkowywania się rodziców (osobno ojca, osobno matki) do dzieci, zagadnień wychowawczych itp., ukształtowaną podczas pełnienie funkcji rodzicielskich". Ustalenia postaw rodzicielskich w badanych rodzinach dokonano przy użyciu Skali Postaw Rodzicielskich (wersja dla rodziców) Mieczysława Plopy (2005), który wyróżnił sześć postaw rodzicielskich:

– akceptacji-odrzucenia,
– nadmiernie wymagającą,
– autonomii,
– niekonsekwentną,
– nadmiernie ochraniającą.

Narzędzie to charakteryzuje dobra rzetelność pomiaru. W niniejszym badaniu współczynniki rzetelności Alfa-Cronbacha dla wszystkich pięciu skal były wysokie i wynosiły między 0,84 a 0,95. Doświadczenia opiekuńcze z dzieciństwa badanych rodziców określono przy użyciu Kwestionariusza Retrospektywnej Oceny Postaw Rodziców M. Plopy (2008), który składa się z siedemdziesięciu pięciu stwierdzeń opisujących postępowanie rodzica w retrospektywnej ocenie dokonywanej przez dorosłe dziecko. Inaczej mówiąc – dorosły człowiek ocenia postawy swojego rodzica w oparciu o doświadczenia z dzieciństwa. Również w przypadku tego narzędzia, autor wyróżnił sześć postaw rodzicielskich. Współczynniki rzetelności Alfa-Cronbacha poszczególnych skal były bardzo wysokie i przyjmowały wartości pomiędzy 0,87 a 0,97.

Wcześniejsze badania (Basiaga, 2014) – realizowane na próbie zawodowych rodziców zastępczych – wskazują, że w zakresie realizacji zadań opiekuńczo-wychowawczych rodzice zastępczy nie dokonują rozróżnienia na dzieci własne i przyjęte pod opiekę. To odkrycie, w połączeniu z rozumieniem postaw rodzicielskich, pozwoliło na przyjęcie założenia poprawności zastosowania narzędzia badawczego autorstwa M. Plopy (2005).

Sposób analizowania i prezentowania materiału badawczego

Celem sprawdzenia, jak poszczególne kategorie są rozłożone w próbce, uzyskane wyniki postaw rodzicielskich oraz retrospektywnej oceny postaw rodzicielskich przedstawiono w postaci wykresów liczności. Pozwoliło to na określenie postaw rodzicielskich badanych rodziców zastępczych oraz ich doświadczeń opiekuńczych z dzieciństwa. Ponadto zastosowano pogłębioną analizę statystyczną z wykorzystaniem programu *Statistica*. Na wynikach uzyskanych przez badanych rodziców zastępczych przeprowadzono test normalności Shapiro-Wilka i stwierdzono, że założenie normalności rozkładu nie zostało spełnione. Z uwagi na naturę zmiennych, ich rozkłady w większości cechuje asymetria, co wyraźnie widać na zamieszczonych wykresach liczności. W tej sytuacji dla sprawdzenia różnic pomiędzy poszczególnymi grupami badanych rodziców zastępczych (warunkowanych zmiennymi: płeć, wiek, wykształcenie) w zakresie ich postaw rodzicielskich, zastosowano testy nieparametryczne: U-Manna Whitneya

i Kruskala-Wallisa. Dla sprawdzenia relacji pomiędzy doświadczeniami opiekuńczymi z dzieciństwa badanych rodziców zastępczych i ich postawami rodzicielskimi zastosowano nieparametryczny test korelacji rang Spearmana.

Badana grupa

Badaniem objęto siedemdziesiąt sześć zawodowych rodzin zastępczych o charakterze pogotowia rodzinnego, które swoje zadania realizują na terenie województw śląskiego i małopolskiego. Wszystkie badane rodziny tworzone są przez osoby pozostające w związku małżeńskim i dlatego badaniem objęto oboje małżonków. Łącznie kwestionariusze badawcze zostały wypełnione przez sto pięćdziesiąt dwie osoby. Wszystkie badane rodziny mają własne dzieci.

Badani są w wieku od 25 do 60 lat. Przeważają osoby w wieku średniej dorosłości – 71% badanych. Opiekunowie w wieku wczesnej dorosłości stanowią 20%, a w wieku późnej dorosłości – 9%[4]. Większość badanych legitymuje się wykształceniem średnim – 47%. Wykształcenie zasadnicze ma 29%, a wyższe – 24%. Większość kobiet ma wykształcenie zasadnicze (28%) i średnie (48%). W grupie mężczyzn rozkład procentowy kształtuje się nieco inaczej, gdyż większość z nich legitymuje się wykształceniem średnim (53%) i wyższym (26%). Przeważająca większość badanych (79%) swoje zadania realizuje dłużej niż pięć lat. Staż pracy pozostałych 21% rodziców zastępczych mieści się w przedziale 2-5 lat.

Celem dotarcia do jak najliczniejszej grupy respondentów, wykorzystano osobiste kontakty z zawodowymi rodzicami zastępczymi, które zdobyto w następstwie projektu badawczego realizowanego w 2010 roku. Obejmował on wszystkie zawodowe rodziny zastępcze o charakterze pogotowia rodzinnego funkcjonujące na terenie województwa śląskiego[5]. Dane kontaktowe do pogotowi rodzinnych powołanych po 2010 roku na terenie województwa śląskiego oraz tych, które funkcjonują na terenie województwa małopolskiego, uzyskano za pomocą sieci relacji pomiędzy poszczególnymi rodzicami zastępczymi oraz funkcjonującymi grupami wsparcia dla zawodowych rodzin zastępczych. Większość badanych (76%), którzy przesłali poprawnie wypełnione kwestionariusze badawcze, stanowili rodzice zastępczy funkcjonujący na terenie województwa śląskiego.

---

[4] Na podstawie wskazań psychologii rozwojowej przyjęto, że w grupie opiekunów zastępczych będących w wieku wczesnej dorosłości znajdują się osoby w wieku 25-35 lat. Okres średniej dorosłości odnosi się do opiekunów w wieku 36-55 lat. Okres późnej dorosłości obejmuje opiekunów w wieku 56 lat i więcej (Harwas-Napierała, Trempała, 2019).

[5] Zob. Basiaga, 2014.

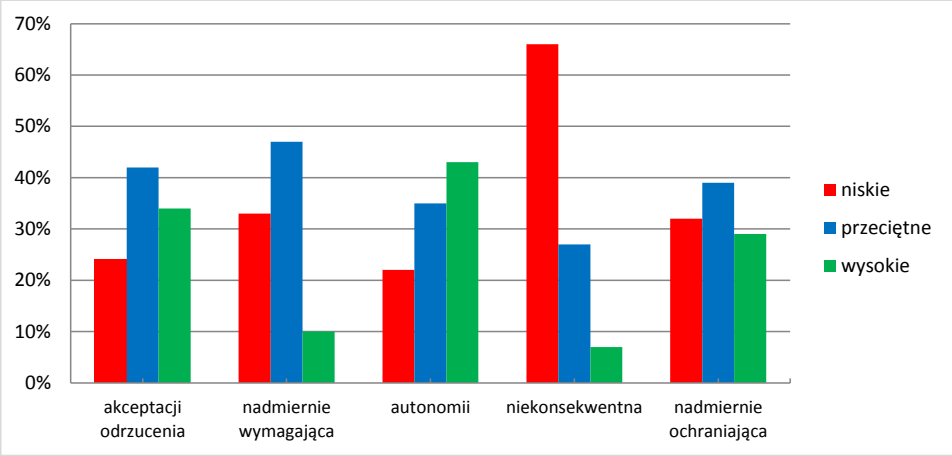
Wyniki

W zastosowanych w aktualnym badaniu narzędziach (Plopa, 2008, 2015) przyjęte zostało założenie braku norm populacyjnych, to znaczy, braku norm wspólnych dla obu płci. Normy zostały wyrażone w skalali stenowej, oddzielnie opisującej zachowanie matki i oddzielnie zachowanie ojca. Zrezygnowano również z wyodrębnienia skali odrzucenie, zakładając, że niskie wyniki w skali akceptacji będą wskaźnikami tejże postawy rodzica. Ponadto, wprowadzając trzystopniową skalę nasilenia danej postawy (niskie, przeciętne, wysokie), przyjęto, że wyniki przeciętne należy traktować jako typowe dla większości polskich rodziców.

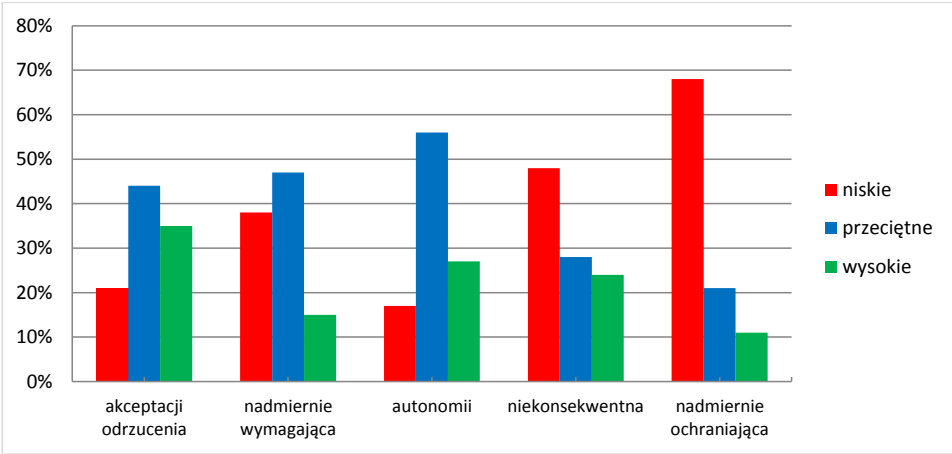
Doświadczenia opiekuńcze zawodowych rodziców zastępczych

Na podstawie analizy danych, w oparciu o wykresy liczności (rysunek 1), można wnioskować, że badani rodzice zastępczy pamiętają swoje matki przede wszystkim jako rodzica, który rozumiał ich potrzebę samodzielnego podejmowania różnych decyzji, prywatności oraz realizowania własnych wyborów (postawa autonomii) oraz jako takiego, który okazywał im pełną akceptację, stwarzał klimat do swobodnej wymiany uczuć oraz dawał poczucie wsparcia (postawa akceptacji). W taki sposób, więcej niż trzy czwarte rodziców zastępczych ocenia zachowania swoich matek na przeciętnym i wysokim poziomie natężenia. Jednocześnie jednak, matki zostały zapamiętane jako rodzic, który w zachowaniach rodzicielskich ujawniał tendencję do nadmiernego ochraniania dzieci. W taki sposób, na wysokim i przeciętnym poziomie natężenia, swoje matki zapamiętało 68% badanych rodziców. Na przeciętnym poziomie natężenia, rodzice zastępczy ocenili swoje matki jako osoby, które wymagały bezwzględnego posłuszeństwa. W najmniejszym stopniu natężenia rodzice zastępczy zapamiętali swoje matki jako osoby charakteryzujące się niekonsekwencją w wyrażaniu swoich opinii, uczuć i podejmowaniu decyzji (postawa niekonsekwentna).

Postawy ojców rodziców zastępczych (tabela 2) zostały ocenione w podobny sposób. W perspektywie 83% badanych, na wysokim i przeciętnym poziomie natężenia, ojcowie zostali zapamiętani jako osoby, które dawały swoim dzieciom dużą autonomię. Na równie wysokim poziomie natężenia (79%) ojcowie zostali zdefiniowani jako osoby okazujące badanym rodzicom zastępczym pełną akceptacje. Podobnie jak matki, również ojcowie, na przeciętnym poziomie natężenia, zostali scharakteryzowani jako osoby wymagające bezwzględnego posłuszeństwa. Jednocześnie, w przeciwieństwie do matek, ojcowie rodziców zastępczych, w najmniejszym stopniu natężenia, zostali zapamiętamy jako osoby ujawniające tendencję do nadmiernego ochraniania dzieci.



Rysunek 1. Retrospektywna ocena matek rodziców zastępczych (N = 152). Źródło: Badania własne.



Rysunek 2. Retrospektywna ocena ojców rodziców zastępczych (N = 152). Źródło: Badania własne.

Analiza przeprowadzona z wykorzystaniem testu U Manna-Whitneya pozwala na wskazanie istotnych statystycznie różnic pomiędzy badanymi rodzicami zastępczymi w ocenie zachowań rodzicielskich ich rodziców. Matki zastępcze w istotnie wyższym stopniu oceniły zachowania swoich matek w zakresie postaw akceptacji i nadmiernie ochraniającej. Zaś ojcowie zastępczy w istotnie wyższym stopniu ocenili zachowania swoich matek w zakresie postawy niekonsekwentnej (tabela 1). W odniesieniu do oceny zachowań ojców rodziców zastępczych (tabela 2), również odnotowano

istotne statystycznie różnice. Matki zastępcze w istotnie wyższym stopniu oceniły zachowania swoich ojców w zakresie postawy nadmiernie ochraniającej, zaś ojcowie zastępczy w istotnie wyższym stopniu ocenili zachowania swoich ojców w zakresie postawy niekonsekwentnej.

Tabela 1

Różnice w zakresie postaw retrospektywnej oceny postaw rodzicielskich matek badanych rodziców zastępczych

	Matki zastępcze *(N = 76)*	**Ojcowie zastępczy *(N = 76)***	
Skale	*Średnia rang*	*Średnia rang*	U
P. akcept./odrz.	88,5	64,5	1973*
P. nadm. wym.	80,1	72,9	2617
P. auto.	76,4	76,6	2879
P. niekon.	69	83,9	2318*
P. nadm. ochr.	93,6	59,4	1588*

Adnotacja: P. akcept./odrz. – postawa akceptacji/odrzucenia; P. nadm. wym. – postawa nadmiernie wymagająca; P. auto. – postawa autonomii; P. niekon. – postawa niekonsekwentna; P. nadm. ochr. – postawa nadmiernie ochraniająca.

*$p < 0,05$.

Źródło: Badania własne.

Tabela 2

Różnice w zakresie postaw retrospektywnej oceny postaw rodzicielskich ojców badanych rodziców zastępczych

	Matki zastępcze *(N = 76)*	**Ojcowie zastępczy *(N = 76)***	
Skale	*Średnia rang*	*Średnia rang*	U
P. akcept./odrz.	81,4	71,6	2517
P. nadm. wym.	72,8	80,2	2610
P. auto.	77,9	75,1	2780
P. niekon.	67,9	85,1	2236*
P. nadm. ochr.	87,4	65,6	2058*

Adnotacja: P. akcept./odrz. – postawa akceptacji/odrzucenia; P. nadm. wym. – postawa nadmiernie wymagająca; P. auto. – postawa autonomii; P. niekon. – postawa niekonsekwentna; P. nadm. ochr. – postawa nadmiernie ochraniająca.

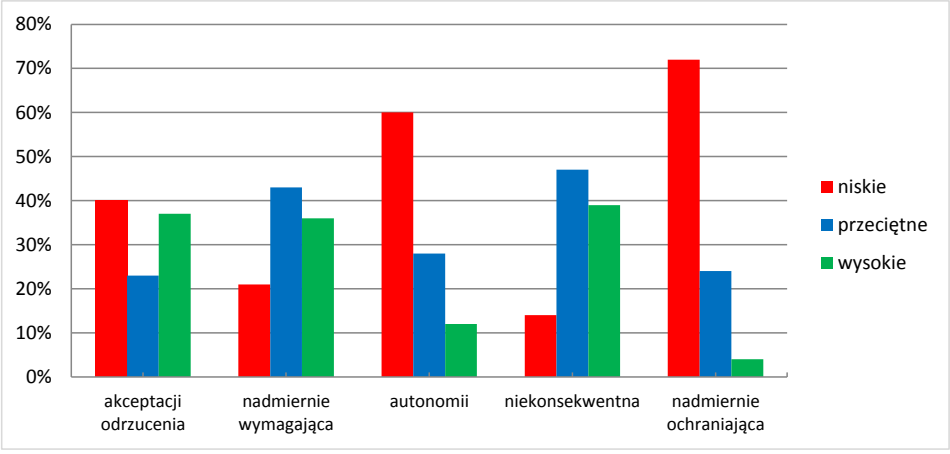
*$p < 0,05$.

Źródło: Badania własne.

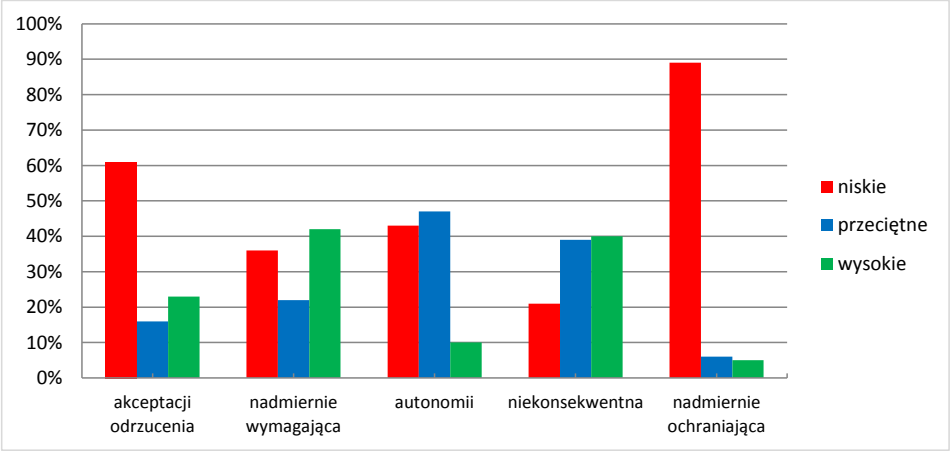
Postawy rodzicielskie zawodowych rodziców zastępczych

Na podstawie analizy danych w oparciu o wykresy liczności (rysunek 3) można wskazać, że badane matki zastępcze w relacjach rodzic-dziecko prezentują przede wszystkim wzory zachowań charakterystyczne dla postaw: nadmiernie wymagającej (79% matek przejawia ten styl na przeciętnym i wysokim poziome natężenia) i niekonsekwentnej (86% matek przejawia ten styl na przeciętnym i wysokim poziomie natężenia. Najniższy poziom natężenia u badanych matek występuje w odniesieniu do postaw: nadmiernie ochraniającej – 72% oraz autonomii – 60%. Co istotne, charakterystyczne dla 40% matek niskie natężenie w skali akceptacji wskazuje, że taki odsetek matek prezentuje postawę odrzucenia na wysokim poziomie natężenia.

Badani ojcowie zastępczy (rysunek 4) prezentują głównie postawy: nadmiernie wymagającą (64% ojców przejawia ten styl na przeciętnym i wysokim poziomie natężenia) oraz niekonsekwentną (79% ojców przejawia ten styl na przeciętnym i wysokim poziomie natężenia). Podobnie jak matki zastępcze, również ojcowie na najniższym stopniu natężenia prezentują postawę nadmiernie ochraniającą. Niceo inaczej niż w przypadku matek kształtuje się u ojców natężenie postawy autonomii – 57% z nich postawę tę przejawia na wysokim i przeciętnym poziomie natężenia. Natomiast w większym stopniu niż w przypadku matek, ujawnia się tendencja ojców do prezentowania postawy odrzucenia – 61% nich w swoich oddziaływaniach wychowawczych przyjmuje postawę odrzucenia na wysokim poziomie natężenia.



Rysunek 3. Postawy rodzicielskie matek zastępczych (N = 76). Źródło: Badania własne.



Rysunek 4. Postawy rodzicielskie ojców zastępczych (N = 76). Źródło: Badania własne.

Zastosowanie testu U Manna-Whitneya pozwala na wskazanie różnicy istotnej statystycznie pomiędzy matkami a ojcami w odniesieniu do postawy akceptacji, która kształtuje się na poziomie granicy założonej istotności statystycznej ($p<0,05$) – w tej skali matki osiągały wyniki wyższe od ojców. W przypadku pozostałych typów postaw rodzicielskich nie odnotowano różnic istotnych statystycznie (tabela 3)

Tabela 3

Różnice w zakresie postaw rodzicielskich pomiędzy matkami (N = 76) a ojcami (N = 76)

	Matki	**Ojcowie**	
Skale	*Średnia rang*	*Średnia rang*	U
P. akcept./odrz.	84,1	68,8	2306*
P. nadm. wym.	79,5	73,4	2647
P. auto.	72,8	80,1	2612
P. niekon.	74,5	78,2	2747
P. nadm. ochr.	83,1	69,9	2383

Adnotacja: P. akcept./odrz. – postawa akceptacji/odrzucenia; P. nadm. wym. – postawa nadmiernie wymagająca; P. auto. – postawa autonomii; P. niekon. – postawa niekonsekwentna; P. nadm. ochr. – postawa nadmiernie ochraniająca.

*$p < 0,05$.

Źródło: Badania własne.

W analizie dotyczącej różnic pomiędzy badanymi rodzicami grupowanymi ze względu na ich wiek (tabela 4) zaobserwowano występowanie istotnych statystycznie różnic w odniesieniu do postawy niekonsekwentnej i postawy nadmiernie ochraniającej. Rodzice zastępczy w wieku późnej dorosłości w istotnie wyższym stopniu prezentują postawę niekonsekwentną niż rodzice w wieku wczesnej dorosłości. W przypadku postawy nadmiernie ochraniającej rodzice zastępczy w wieku wczesnej i późnej dorosłości w istotnie wyższym stopniu przyjmują tę postawę niż rodzice w wieku średniej dorosłości. W odniesieniu do pozostałych postaw, to znaczy: akceptacji/odrzucenia, nadmiernego wymagania oraz autonomii nie odnotowano istotnych statystycznie różnic.

Również w analizie dotyczącej różnic pomiędzy badanymi rodzicami grupowanymi ze względu na ich wykształcenie (tabela 5) zaobserwowano występowanie istotnych statystycznie różnic w odniesieniu do postawy nadmiernie wymagającej. Rodzice z wykształceniem zasadniczym i średnim w istotnie wyższym stopniu prezentują tę postawę niż rodzice z wykształceniem wyższym. W odniesieniu do pozostałych postaw, to znaczy: akceptacji/odrzucenia, autonomii, niekonsekwentnej i nadmierne ochraniającej nie odnotowano istotnych statystycznie różnic

Tabela 4

Różnice w zakresie postaw rodzicielskich pomiędzy rodzicami z uwzględnieniem wieku

Wiek	**1 – wczesna dorosłość *(N = 30)***	**2 – średnia dorosłość *(N = 108)***	**3 – późna dorosłość *(N = 14)***	**Statystyki testowe**	*Istotne różnice międzygrupowe*
Skale	*Średnia rang*	*Średnia rang*	*Średnia rang*	*Test Kruskala-Wallisa*	
P. akcept./odrz.	73,6	83,2	71,9	1,67	brak
P. nadm. wym.	71,2	81,8	91,5	3,64	brak
P. auto.	74,8	80,0	77,5	0,52	brak
P. niekon.	73,2	74,5	104,71	6,39*	3>1
P. nadm. ochr.	82,6	56,4	107,8	19,08*	3>2; 1>2

Adnotacja: P. akcept./odrz. – postawa akceptacji/odrzucenia; P. nadm. wym. – postawa nadmiernie wymagająca; P. auto. – postawa autonomii; P. niekon. – postawa niekonsekwentna; P. nadm. ochr. – postawa nadmiernie ochraniająca: 1 – rodzice w wieku wczesnej dorosłości; 2 – rodzice w wieku średniej dorosłości; 3 – rodzice w wieku późnej dorosłości

*$p < 0{,}05$.

Źródło: Badania własne.

Tabela 5

Różnice w zakresie postaw rodzicielskich pomiędzy rodzicami z uwzględnieniem poziomu wykształcenia

Wykształcenie	**1 – zasadnicze** ***(N = 44)***	**2 – średnie** ***(N = 72)***	**3 – wyższe** ***(N = 36)***	**Statystyki testowe**	*Istotne różnice międzygrupowe*
Skale	*Średnia rang*	*Średnia rang*	*Średnia rang*	*Test Kruskala-Wallisa*	
P. akcept./odrz.	73,2	76,7	79,9	0,39	brak
P. nadm. wym.	86,0	79,8	56,5	8,9*	1>3; 2>3
P. auto.	68,3	76,0	87,8	3,54	brak
P. niekon.	78,7	80,3	64,1	3,24	brak
P. nadm. ochr.	86,0	70,1	80,4	3,8	brak

Adnotacja: P. akcept./odrz. – postawa akceptacji/odrzucenia; P. nadm. wym. – postawa nadmiernie wymagająca; P. auto. – postawa autonomii; P. niekon. – postawa niekonsekwentna; P. nadm. ochr. – postawa nadmiernie ochraniająca: 1 – rodzice z wykształceniem zasadniczym; 2 – rodzice z wykształceniem średnim; 3 – rodzice z wykształceniem wyższym.

*$p < 0,05$.

Źródło: Badania własne.

Korelacje pomiędzy doświadczeniami opiekuńczymi z dzieciństwa i postawami opiekuńczymi rodziców zastępczych

Zastosowanie nieparametrycznego testu korelacji rang Spearmana pozwoliło na ujawnienie korelacji pomiędzy doświadczeniami opiekuńczymi rodziców zastępczych z dzieciństwa i zachowaniami opiekuńczymi ich rodziców, w odniesieniu do wszystkich sześciu typów oddziaływań rodzicielskich (tabela 6).

Postawa akcepcji rodziców zastępczych dodatnio koreluje z retrospektywną oceną ich obojga rodziców w zakresie postawy akceptacji. To oznacza, że im wyżej rodzic zastępczy oceniał postawę akceptacji ze strony swoich rodziców, tym on sam z większym natężeniem przejawiał postawę akceptacji w swoich oddziaływaniach rodzicielskich. Taką samą współzależność odnotować można w odniesieniu do postawy odrzucenia – im wyżej rodzic zastępczy oceniał postawę odrzucenia ze strony swoich rodziców, tym on sam z większym natężeniem przejawiał tę postawę w swoich oddziaływaniach rodzicielskich. Postawa akceptacji rodziców zastępczych dodatnio koreluje również z retrospektywną oceną ich obojga rodziców w zakresie postawy nadmiernie ochraniającej – im wyżej rodzic zastępczy oceniał postawę nadmiernie ochraniającą ze strony swoich rodziców, tym on sam z większym natężeniem przejawiał postawę akceptacji w swoich oddziaływaniach rodzicielskich.

Postawa nadmiernie wymagająca rodziców zastępczych dodatnio koreluje z retrospektywną oceną ich obojga rodziców w zakresie postawy nadmiernie wymagającej. Postawa nadmiernie wymagająca rodziców zastępczych dodatnio koreluje również z retrospektywną oceną ich obojga rodziców w zakresie postawy nadmiernie ochraniającej. Jednocześnie postawa nadmiernie wymagająca rodziców zastępczych ujemnie koreluje z retrospektywną oceną ich matek w zakresie postawy autonomii – im wyżej rodzic zastępczych oceniał postawę autonomii ze strony matki, tym on sam z mniejszym natężeniem przejawiał postawę nadmiernie wymagającą w swoich oddziaływaniach rodzicielskich.

Postawa autonomii rodziców zastępczych dodatnio koreluje z retrospektywną oceną ich obojga rodziców w zakresie postaw akceptacji i autonomii ze strony matki – im wyżej rodzic zastępczy oceniał postawy akceptacji i autonomii swojej matki, tym on sam z większym natężeniem przejawiał postawę autonomii w swoich oddziaływaniach rodzicielskich. Jednocześnie, postawa autonomii rodziców zastępczych ujemnie koreluje z retrospektywną oceną ich matek w zakresie postaw nadmiernie wymagającej i niekonsekwentnej – im wyżej rodzic zastępczy oceniał postawy nadmiernie wymagającą i niekonsekwentną ze strony matki, tym on sam z mniejszym natężeniem przejawiał postawę autonomii w swoich oddziaływaniach rodzicielskich.

Postawa niekonsekwentna rodziców zastępczych dodatnio koreluje z retrospektywną oceną ich obojga rodziców w zakresie postaw niekonsekwencji i nadmiernie wymagającej – im wyżej rodzic zastępczy oceniał postawy niekonsekwencji i nadmiernie wymagającej ze strony swoich rodziców, tym on sam z większym natężeniem przejawiał postawę niekonsekwentną w swoich oddziaływaniach rodzicielskich. Jednocześnie, postawa niekonsekwentna rodziców zastępczych ujemnie koreluje z retrospektywną oceną ich matek w zakresie postaw akceptacji i autonomii – im wyżej rodzic zastępczy oceniał postawy akceptacji i autonomii ze strony matki, tym on sam z mniejszym natężeniem przejawiał postawę niekonsekwentną w swoich oddziaływaniach rodzicielskich.

Postawa nadmiernie ochraniająca rodziców zastępczych dodatnio koreluje z retrospektywną oceną ich matek w zakresie postaw nadmiernie wymagającej i niekonsekwentnej oraz retrospektywną oceną ich ojców w zakresie postaw nadmiernie ochraniającą i nadmiernie wymagającą. To oznacza, że im wyżej rodzic zastępczy oceniał postawy nadmiernie wymagającą i niekonsekwentną ze strony matki oraz postawy nadmiernie ochraniającą i nadmiernie wymagającą ze strony ojca, tym on sam z większym natężeniem przejawiał postawę nadmiernie ochraniającą w swoich oddziaływaniach rodzicielskich. Jednocześnie, postawa nadmiernie ochraniająca rodziców zastępczych ujemnie koreluje z retrospektywną oceną ich obojga rodziców w zakresie postaw autonomii – im wyżej rodzic zastępczy oceniał postawy autonomii ze strony swoich rodziców, tym on sam z mniejszym natężeniem przejawiał postawę nadmiernie ochraniającą w swoich oddziaływaniach rodzicielskich.

Tabela 6

Relacja pomiędzy postawami rodzicielskimi rodziców zastępczych a retrospektywną oceną postaw ich rodziców

Skale	P. akcept./odrz.	P. nadm. wym.	P. auto.	P. niekon.	P. nadm. ochr.
P. akcept./odrz. M.	0,25*	- 0,07	0,22	- 0,22*	- 0,11
P. nadm. wym. M.	0,04	0,35*	- 0,18	0,26*	0,41*
P. auto. M.	0,13	- 0,22*	0,21*	- 0,24*	- 0,30*
P. niekon. M.	- 0,12	0,14	- 0,17*	0,30*	0,32*
P. nadm. ochr. M.	0,36*	0,23*	0,06	- 0,11	0,27*
P. akcept./odrz. O.	0,18*	0,02	0,13	- 0,03	- 0,02
P. nadm. wym. O.	- 0,04	0,21*	0,06	0,19*	0,20*
P. auto. O.	0,05	- 0,12	0,09	- 0,08	- 0,18*
P. niekon. O.	- 0,08	0,14	- 0,00	0,17*	0,11
P. nadm. ochr. O.	0,34*	0,16	0,11	- 0,02	0,27*

Adnotacja: P. akcept./odrz. – postawa akceptacji/odrzucenia; P. nadm. wym. – postawa nadmiernie wymagająca; P. auto. – postawa autonomii; P. niekon. – postawa niekonsekwentna; P. nadm. ochr. – postawa nadmiernie ochraniająca.

Pierwsza kolumna dotyczy retrospektywnej oceny postaw rodziców opiekunów zastępczych. Skróty „M" i „O" odnoszą się do matki i ojca: np. P. akcept./odrz. M – postawa akceptacji/odrzucenia matki.

Pierwszy wiersz dotyczy oceny postaw rodzicielskich rodziców zastępczych.

*$p < 0,05$.

Źródło: Badania własne.

Wnioski

Różne badania wskazują, że dzieci i młodzież najlepiej rozwijają się w bezpiecznych i zdrowych relacjach rodzinnych (zob. m. in. Dozier i in., 2014; van IJzendoorn i in., 2020). Zdolność do skutecznego realizowania zadań rodzicielskich i tworzenia bezpiecznej relacji rodzic-dziecko ma szczególnie istotne znaczenie w rodzicielstwie realizowanym w rodzinach zastępczych, w których wychowują się dzieci, często borykające się z wieloma trudnościami behawioralnymi i emocjonalnymi (Blyhte i in., 2013; Van Holen i in., 2013). Zdaniem badaczy rodzicielskie zachowania związane z postawami akceptacji, autonomii, zdolność rodziców zastępczych do okazywania wrażliwości i ciepła wobec dziecka, są bezpośrednio związane z lepiej realizowanym procesem adaptacji dziecka do rodziny zastępczej oraz z mniejszym poziomem występujących u niego problemów emocjonalnych oraz zachowań agresywnych (Fearon i in., 2010; Lipscombe i in., 2003; Vanderfaeillie i in., 2012). Jednocześnie badania pokazują, że odrzucenie, nadmierne wymagania, nadmierna kontrola oraz niekonse-

kwentne i niespójne postawy rodziców zastępczych są tymi zachowaniami rodzicielskimi, które w największym stopniu wpływają na rozwój zachowań problemowych dzieci wychowujących się w rodzinach zastępczych (Denham i in., 2000; Fernandez, 2009; Fisher i in., 2000; Schofield, Beck, 2005, 2009).

Wyniki zaprezentowanych badań wskazują, że w odziaływaniach rodzicielskich matek i ojców zastępczych dominują zachowania charakterystyczne dla postaw: nadmiernie wymagającej i niekonsekwentnej. Są to postawy, które w niewielkim stopniu sprzyjają tworzeniu bezpiecznej relacji rodzic-dziecko. Analiza statystyczna nie wykazała jednocześnie istotnych różnic pomiędzy matkami i ojcami w odniesieniu do większości postaw rodzicielskich. Jedynie w przypadku postawy akceptacji, matki zastępcze osiągały wyższe wyniki od ojców. W kontekście braku istotny różnic w odziaływaniu rodzicielskim, istotne znaczenie może mieć wskazanie M. Plopy (2008), który zaznacza, że matki wielokrotnie częściej niż ojcowie ujawniają tendencję do nadmiernego ochraniania dzieci. Aktualne badanie postaw rodzicielskich zawodowych rodziców zastępczych nie potwierdza wyników badań uzyskiwanych przez M. Plopę. Postawę nadmiernie ochraniającą na niskim poziomie natężenia przejawia 72% matek i 89% ojców. Są to bardzo zbliżone wyniki.

Co ciekawe, doświadczenia opiekuńcze z dzieciństwa rodziców zastępczych wskazują, że wychowywali się oni w środowiskach, w których rodzice prezentowali zachowania właściwe dla postaw autonomii i akceptacji. Matki rodziców zastępczych zostały ponadto zapamiętane jako osoby, które ujawniały tendencję do nadmiernego ochraniania dzieci. W przypadku tej postawy doświadczenia opiekuńcze z dzieciństwa rodziców zastępczych są zgodne z przytoczonymi wcześnej wynikami badań M. Plopy (2008). Zgodnie z wynikami aktualnych badań, w retrospektywnej ocenie, matki rodziców zastępczych ponad dwukrotnie częściej niż ojcowie przejawiały postawę nadmiernie ochraniającą. Analiza statystyczna wykazała jednocześnie kilka istotnych statystycznie różnic pomiędzy badanymi rodzicami w ocenie zachowań rodzicielskich ich rodziców. Matki zastępcze w istotnie wyższym stopniu oceniają zachowania swoich matek w zakresie postaw akceptacji i nadmiernie ochraniającej. Ojcowie zastępczy zaś wyżej oceniają zachowania swoich matek w zakresie postawy niekonsekwentnej. Podobne istotne różnice ujawniły się w retrospektywnej ocenie ojców. Matki zastępcze w wyższym stopniu oceniają swoich ojców w zakresie postawy nadmiernie ochraniającej, zaś ojcowie zastępczy w istotnie wyższym stopniu ocenili zachowania swoich ojców w zakresie postawy niekonsekwentnej.

Badania pokazały również, że istnieją silne relacje pomiędzy doświadczeniami opiekuńczymi z dzieciństwa zawodowych rodziców zastępczych i przyjmowanymi przez nich postawami rodzicielskimi. Należy przy tym podkreślić, że retrospektywna ocena matek rodziców zastępczych ma dużo większy związek z ich postawami rodzicielskimi niż retrospektywna ocena zachowań ojców.

Bibliografia

Adkins, T., Reisz, S., Doerge, K., & Nulu, S. (2020). Adverse Childhood Experience histories in foster parents: Connections to foster children's emotional and behavioral difficulties [Historie niekorzystnych doświadczeń z dzieciństwa u rodziców zastępczych: Związek z trudnościami emocjonalnymi i behawioralnymi dzieci przybranych]. *Child Abuse & Neglect*, *104*, 104475. DOI: 10.1016/J.CHIABU.2020.104475.

Alexander, P. C., Teti, L., & Anderson, C. L. (2000). Childhood sexual abuse history and role reversal in parenting [Historia wykorzystywania seksualnego w dzieciństwie a odwrócenie ról w rodzicielstwie]. *Child Abuse and Neglect*, *24 (6)*, 829–838. DOI: 10.1016/S0145-2134(00)00142-3.

Bailey, H. N., DeOliveira, C. A., Wolfe, V. V., Evans, E. M., & Hartwick, C. (2012). The impact of childhood maltreatment history on parenting: A comparison of maltreatment types and assessment methods [Wpływ historii maltretowania w dzieciństwie na rodzicielstwo: Porównanie rodzajów maltretowania i metod oceny]. *Child Abuse & Neglect*, *36 (3)*, 236–246. DOI: 10.1016/J.CHIABU.2011.11.005.

Barber, J., & Delfabbro, P. (2005). Children's adjustment to long-term foster care [Przystosowanie się dzieci do długotrwałej opieki zastępczej]. *Children and Youth Services Review*, *27 (3)*, 329–340. DOI: 10.1016/j.childyouth.2004.10.010.

Barber, J. G., Delfabbro, P. H., & Cooper, L. L. (2001). The Predictors of Unsuccessful Transition to Foster Care [Czynniki wpływające na niepowodzenie w przejściu do pieczy zastępczej]. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *42 (6)*, 785–790. DOI: 10.1111/1469-7610.00775.

Basiaga, J. (2014). *Zawodowa miłość. O opiece nad dziećmi w pogotowiach rodzinnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Basiaga, J. (2020). Style wychowania zawodowych rodziców zastępczych. *Wychowanie w Rodzinie, 23 (2)*, 99-119. DOI:10.34616/wwr.2020.2.099.119.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior [Praktyki opieki nad dziećmi kształtujące wzorce zachowań przedszkolnych]. *Genetic Psychology Monographs, 75*, 43–88.

Bernedo, I. M., Salas, M. D., García-Martín, M. A., & Fuentes, M. J. (2012). Teacher assessment of behavior problems in foster care children [Nauczycielska ocena problemów z zachowaniem u dzieci z pieczy zastępczej]. *Children and Youth Services Review*, *34 (4)*, 615–621. DOI: 10.1016/j.childyouth.2011.12.003.

Blythe, S. L., Halcomb, E. J., Wilkes, L., & Jackson, D. (2013). Caring for vulnerable children: Challenges of mothering in the Australian foster care system [Opieka nad dziećmi bezbronnymi: Wyzwania związane z macierzyństwem w australijskim systemie opieki zastępczej]. *Contemporary Nurse*, *44 (1)*, 87–98. DOI: 10.5172/CONU.2013.44.1.87.

Bödeker, K., Fuchs, A., Führer, D., Kluczniok, D., Dittrich, K., Reichl, C., Reck, C., Kaess, M., Hindi Attar, C., Möhler, E., Neukel, C., Bierbaum, A. L., Zietlow, A. L., Jaite, C., Lehmkuhl, U., Winter, S. M., Herpertz, S., Brunner, R., Bermpohl, F., & Resch, F. (2019). Impact of Maternal Early Life Maltreatment and Maternal History of Depression on Child Psychopathology: Mediating Role of Maternal Sensitivity? [Wpływ złego traktowania we wczesnym okresie życia matki i historii depresji matki na psychopatię dziecka: Mediatorska rola wrażliwości matki?] *Child Psychiatry and Human Development*, *50 (2)*, 278–290. DOI: 10.1007/S10578-018-0839-Z.

Brown, D. W., Anda, R. F., Tiemeier, H., Felitti, V. J., Edwards, V. J., Croft, J. B., & Giles, W. H. (2009). Adverse Childhood Experiences and the Risk of Premature Mortality [Niekorzystne doświadczenia z dzieciństwa a ryzyko przedwczesnej umieralności]. *American Journal of Preventive Medicine*, *37 (5)*, 389–396. DOI: 10.1016/J.AMEPRE.2009.06.021.

Cicchetti, D., & Doyle, C. (2016). Child maltreatment, attachment and psychopathology: Mediating relations [Maltretowanie dzieci, przywiązanie i psychopatia: Związki pośredniczące]. *World Psychiatry*, *15 (2)*, 89–90. DOI: 10.1002/WPS.20337.

Cooley, M. E., Farineau, H. M., & Mullis, A. K. (2015). Child behaviors as a moderator: Examining the relationship between foster parent supports, satisfaction, and intent to continue fostering [Zachowania dzieci jako moderator: Badanie zależności między wsparciem rodziców zastępczych, ich satysfakcją i chęcią kontynuowania opieki nad dziećmi]. *Child Abuse and Neglect*, *45*, 46–56. DOI: 10.1016/j.chiabu.2015.05.007.

Cyr, C., Euser, E. M., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van Ijzendoorn, M. H. (2010). Attachment security and disorganization in maltreating and high-risk families: A series of meta-analyses [Bezpieczeństwo i dezorganizacja przywiązania w rodzinach maltretujących i rodzinach wysokiego ryzyka: Seria metaanaliz]. *Development and Psychopathology*, *22 (1)*, 87–108. DOI: 10.1017/S0954579409990289.

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model [Styl rodzicielski jako kontekst: Model integracyjny]. *Psychological Bulletin*, *113 (3)*, 487–496. DOI: 10.1037/0033-2909.113.3.487.

Denham, S. A., Workman, E., Cole, P. M., Weissbrod, C., Kendziora, K. T., & Zahn-Waxler, C. (2000). Prediction of externalizing behavior problems from early to middle childhood: The role of parental socialization and emotion expression [Przewidywanie zewnętrznych problemów z zachowaniem od wczesnego do średniego dzieciństwa]. *Development and Psychopathology*, *12 (1)*, 23–45. DOI: 10.1017/S0954579400001024.

Dorsey, S., Farmer, E. M. Z., Barth, R. P., Greene, K. M., Reid, J., & Landsverk, J. (2008). Current status and evidence base of training for foster and treatment foster parents [Aktualny stan wiedzy na temat szkoleń dla rodziców zastępczych i rodziców zastępczych prowadzących terapię]. *Children and Youth Services Review*, *30 (12)*, 1403–1416. DOI: 10.1016/j.childyouth.2008.04.008.

Dozier, M., Kaufman, J., Kobak, R., O'Connor, T. G., Sagi-Schwartz, A., Scott, S., Shauffer, C., Smetana, J., van IJzendoorn, M. H., & Zeanah, C. H. (2014). Consensus statement on group care for children and adolescents: A statement of policy of the american orthopsychiatric association [Konsensus w sprawie opieki grupowej nad dziećmi i młodzieżą: Deklaracja polityki Amerykańskiego Towarzystwa Ortopsychiatrycznego]. *American Journal of Orthopsychiatry*, *84 (3)*, 219–225. DOI: 10.1037/ORT0000005.

Dubois-Comtois, K., Moss, E., Cyr, C., & Pascuzzo, K. (2013). Behavior problems in middle childhood: The predictive role of maternal distress, child attachment, and mother-child interactions [Problemy behawioralne w średnim dzieciństwie: Prdyksyjna rola dystresu macierzyńskiego, przywiązania dziecka oraz interakcji matka-dziecko]. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *41 (8)*, 1311–1324. DOI: 10.1007/S10802-013-9764-6.

Ethier, L. S. Lemelin, J-P., Lacharité, C. (2004). A longitudinal study of chronic maltreatment on children's behavioral and emotional problems [Badanie longitudialne wpływu przewlekłego złego zachowania na problemy behawioralne i emocjonalne dzieci]. *Child Abuse and Neglect*, *28*, 1265–1278. DOI: 10.1016/j.chiabu.2004.07.006.

Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Lapsley, A. M., & Roisman, G. I. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: A meta-analytic study [Znaczenie nepewnego przywiązania i dezorganizacji w rozwoju zachowań eksternalizacyjnych u dzieci: Studium metaanalityczne]. *Child Development*, *81 (2)*, 435–456. DOI: 10.1111/J.1467-8624.2009.01405.X.

Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P., & Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The adverse childhood experiences (ACE) study [Związek znęcania się w dzieciństwie i dysfunkcji gospodarstwa domowego z wieloma głównymi przycznami zgonów osób dorosłych: Badanie niekorzystnych doświadczeń z dzieciństwa (ACE)]. *American Journal of Preventive Medicine*, *14 (4)*, 245–258. DOI: 10.1016/S0749-3797(98)00017-8.

Fernandez, E. (2009). Children's wellbeing in care: Evidence from a longitudinal study of outcomes [Dobre samopoczucie dzieci w placówkach opiekuńczych: Dowody z podłużnego badania wyników]. *Children and Youth Services Review*, *31 (10)*, 1092–1100. DOI: 10.1016/j.childyouth.2009.07.010.

Fisher, P. A., Gunnar, M. R., Chamberlain, P., & Reid, J. B. (2000). Preventive intervention for maltreated preschool children: Impact on children's behavior, neuroendocrine activity, and foster parent functioning [Interwencja profilaktyczna dla maltretowanych dzieci w wieku przedszkolnym: Wpływ na zachowanie dzieci, aktywność neuroendokrynną i funkcjonowanie rodziców zastępczych]. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *39 (11)*, 1356–1364. DOI: 10.1097/00004583-200011000-00009.

Fitzgerald, M. M., Shipman, K. L., Jackson, J. L., McMahon, R. J., & Hanley, H. M. (2005). Perceptions of parenting versus parent-child interactions among incest survivors [Postrzeganie rodzicielstwa, a interakcje rodzic-dziecko przez osoby, które przeżyły kazirodzwtwo]. *Child Abuse and Neglect*, *29 (6)*, 661–681. DOI: 10.1016/j.chiabu.2004.10.012.

Gilbert, L. K., Breiding, M. J., Merrick, M. T., Thompson, W. W., Ford, D. C., Dhingra, S. S., & Parks, S. E. (2015). Childhood adversity and adult chronic disease: An update from ten states and the District of Columbia, 2010 [Przeciwności losu w dzieciństwie a choroby przewlekłe u dorosłych: Aktualizacja z dziecięsiu stanów i Dystryktu Kolumbia, 2010]. *American Journal of Preventive Medicine*, *48 (3)*, 345–349. DOI: 10.1016/j.amepre.2014.09.006.

Goemans, A., van Geel, M., & Vedder, P. (2015). Over three decades of longitudinal research on the development of foster children: A meta-analysis [Ponad trzy dekady badań podłużnych nad rozwojem dzieci z rodzin zastępczych: Metaanaliza]. *Child Abuse and Neglect*, *42*, 121–134. DOI: 10.1016/j.chiabu.2015.02.003.

Gralewski, J., & Jankowska, D. M. (2020). Do parenting styles matter? Perceived dimensions of parenting styles, creative abilities and creative self-beliefs in adolescents [Czy style rodzicielstwa mają znaczenie? Spotrzegane wymiary stylów rodzicielskich, zdolności twórcze i twórcze przekonania o własnej wartości nastolatków]. *Thinking Skills and Creativity*, *38*, 100709. DOI: 10.1016/J.TSC.2020.100709.

Greszta, E., Ryś, M., Trębicka, P. (2020). Typy par rodzicielskich - współzależność postaw rodzicielskich w dziadzie. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio, 41 (1)*, 186-205. DOI: 10.34766/fetr.v41i1.225.

Groh, A. M., Roisman, G. I., van Ijzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Fearon, R. P. (2012). The Significance of Insecure and Disorganized Attachment for Children's Internalizing Symptoms: A Meta-Analytic Study [Znaczenie niepewnego i zdezorganizowanego przywiązania dla objawów internalizacyjnych u dzieci: Badanie metaanalityczne]. *Child Development*, *83 (2)*, 591–610. DOI: 10.1111/J.1467-8624.2011.01711.X.

Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (2019). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Hughes, M., & Cossar, J. (2016). The Relationship between Maternal Childhood Emotional Abuse/Neglect and Parenting Outcomes: A Systematic Review [Związek między nadużywaniem/zaniedbywaniem emocjonalnym w dzieciństwie przez matkę a wynikami w rodzicielstwie: Przegląd systematyczny]. *Child Abuse Review*, *25 (1)*, 31–45. DOI: 10.1002/CAR.2393.

Keller, T. E., Wetherbee, K., Le Prohn, N. S., Payne, V., Sim, K., & Lamont, E. R. (2001). Competencies and problem behaviors of children in family foster care: Variations by kinship placement status and race [Kompetencje i zachowania problemowe dzieci w rodzinnej pieczy zastępczej: Różnice w zależności od status umieszczenia w rodzinie zastępczej i rasy]. *Children and Youth Services Review*, *23 (12)*, 915–940. DOI: 10.1016/S0190-7409(01)00175-X.

Letourneau, N., Dewey, D., Kaplan, B. J., Ntanda, H., Novick, J., Thomas, J. C., Deane, A. J., Leung, B., Pon, K., & Giesbrecht, G. F. (2019). Intergenerational transmission of adverse childhood expe-

riences via maternal depression and anxiety and moderation by child sex [Międzypokoleniowe przekazywanie niekorzytnych doświadczeń z dzieciństwa przez depresję i lęk u matki oraz moderowanie przez płeć dziecka. *Journal of Developmental Origins of Health and Disease*, *10 (1)*, 88–99. DOI: 10.1017/S2040174418000648.

Lipscombe, J., Farmer, E., & Moyers, S. (2003). Parenting fostered adolescents: Skills and strategies [Rodzicielstwo zastępcze nastolatków: Umiejętności i strategie]. *Child and Family Social Work*, *8 (4)*, 243–255. DOI: 10.1046/J.1365-2206.2003.00294.X.

Lyons-Ruth, K., Bronfman, E., & Parsons, E. (1999). Atypical attachment in infancy and early childhood among children at developmental risk. IV. Maternal frightened, frightening, or atypical behavior and disorganized infant attachment patterns [Atypowe przywiązanie w okresie niemowlęcym i wczesnodziecięcym u dzieci z grupy ryzyka rozwojowego. IV. Przerażające lub nietypowe zachowania matki a zaburzone wzorce przywiązania u niemowląt]. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *64 (3)*, 67–96. DOI: 10.1111/1540-5834.00034.

Madigan, S., Wade, M., Plamondon, A., Maguire, J. L., & Jenkins, J. M. (2017). Maternal Adverse Childhood Experience and Infant Health: Biomedical and Psychosocial Risks as Intermediary Mechanisms [Niekorzystne doświadczenia matki w dzieciństwie a zdrowie niemowląt: Zagrożenia biometyczne i psychospołeczne jako mechanizmy pośredniczące]. *Journal of Pediatrics*, *187*, 282-289.e1. DOI: 10.1016/J.JPEDS.2017.04.052.

Minnis, H., Everett, K., Pelosi, A. J., Dunn, J., & Knapp, M. (2006). Children in foster care: Mental health, service use and costs [Dzieci w pieczy zastępczej: Zdrowie psychiczne, korzystanie z usług i koszty]. *European Child and Adolescent Psychiatry*, *15 (2)*, 63–70. DOI: 10.1007/S00787-006-0452-8.

Montes, G., Lotyczewski, B. S., Halterman, J. S., & Hightower, A. D. (2012). School readiness among children with behavior problems at entrance into kindergarten: Results from a US national study [Gotowość szkolna dzieci z zaburzeniami zachowania w momencie rozpoczęcia nauki w przedszkolu: Wyniki amerykańskiego badania krajowego]. *European Journal of Pediatrics*, *171 (3)*, 541–548. DOI: 10.1007/S00431-011-1605-4.

Murray, L., Tarren-Sweeney, M., & France, K. (2011). Foster carer perceptions of support and training in the context of high burden of care [Postrzeganie przez opiekunów zastępczych wsparcia i szkoleń w kontekście dużego obiążenia opieką]. *Child and Family Social Work*, *16 (2)*, 149–158. DOI: 10.1111/J.1365-2206.2010.00722.X.

Nilsen, W. (2007). Fostering futures: A preventive intervention program for school-age children in foster care [Wspieranie przyszłości: Profilaktyczny program interwencyjny dla dzieci w wieku szkolnym przebywających w pieczy zastępczej]. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *12 (1)*, 45–63. DOI: 10.1177/1359104507071055.

Oosterman, M., & Schuengel, C. (2008). Attachment in foster children associated with caregivers' sensitivity and behavioral problems [Przywiązanie u dzieci z rodzin zastępczych, a wrażliwość opiekunów i problem behawioralne]. *Infant Mental Health Journal*, *29 (6)*, 609–623. DOI: 10.1002/IMHJ.20198.

Oosterman, M., Schuengel, C., Wim Slot, N., Bullens, R. A. R., & Doreleijers, T. A. H. (2007). Disruptions in foster care: A review and meta-analysis [Zakłócenia w opiece zastępczej: Przegląd i metaanaliza]. *Children and Youth Services Review*, *29 (1)*, 53–76. DOI: 10.1016/J.CHILDYOUTH.2006.07.003.

Oswald, S. H., Heil, K., Goldbeck, L. (2010). History of maltreatment and mental health problems in foster children: a review of the literature [Historia maltretowania a problem ze zdrowiem psychicznym u dzieci z rodzin zastępczych: przegląd literatury]. *J Pediatr Psychol*, *35*, 462–472. DOI: 10.1093/jpepsy/jsp114.

Palacios, J., & Jiménez, J. M. (2009). Kinship Foster Care: Protection or Risk? [Rodzinna opieka zastępcza: Ochrona czy ryzyko?]. *Adoption and Fostering*, *33 (3)*, 64–75. DOI: 10.1177/030857590903300307.

Plant, D. T., Pawlby, S., Pariante, C. M., & Jones, F. W. (2018). When one childhood meets another – maternal childhood trauma and offspring child psychopathology: A systematic review [Gdy jedno dzieciństwo spotyka drugie – trauma matczyna a psychopatologia dziecka potomnego: Przegląd systematyczny]. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *23 (3)*, 483–500. DOI: 10.1177/1359104517742186.

Plopa, M. (2005). *Psychologia rodziny. Teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Plopa, M. (2008). *Kwestionariusz retrospektywnej oceny postaw rodziców (KPR-Roc). Podręcznik*. Warszawa: Vizja Press &It.

Radziwiłłowicz, W. (2020). Zaburzenia emocjonalne (internalizacyjne). W: I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska, A. R. Borkowska (red.), *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (ss. 409-450). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Rayburn, A. D., Withers, M. C., & McWey, L. M. (2018). The Importance of the Caregiver and Adolescent Relationship for Mental Health Outcomes Among Youth in Foster Care [Znaczenie relacji między opiekunem a nastolatkiem dla wyników zdrowia psychicznego młodzieży objętej opieką zastępczą]. *Journal of Family Violence*, *33 (1)*, 43–52. DOI: 10.1007/S10896-017-9933-4.

Rembowski, J. (1972). *Więzi uczuciowe w rodzinie*. Warszawa: PWN.

Ritchie, C., & Buchanan, A. (2011). Self report of negative parenting styles, psychological functioning and risk of negative parenting by one parent being replicated by the other in a sample of adolescents aged 13-15 [Samoopis negatywnych stylów rodzicielskich, funkcjonowanie psychologiczne i ryzyko replikacji negatywnych stylów rodzicielskich jednego z rodziców przez drugiego w próbie młodzieży w wieku 13:15 lat]. *Child Abuse Review*, *20 (6)*, 421–438. DOI: 10.1002/CAR.1103.

Schofield, G., & Beek, M. (2005). Risk and resilience in long-term foster-care [Ryzyko i odporność w długoterminowej opiece zastępczej]. *British Journal of Social Work*, *35 (8)*, 1283–1301. DOI: 10.1093/BJSW/BCH213.

Schofield, G., & Beek, M. (2009). Growing up in foster care: Providing a secure base through adolescence [Dorastanie w pieczy zastępczej: Zapewnienie bezpiecznej podstawy w okresie dojrzewania]. *Child and Family Social Work*, *14 (3)*, 255–266. DOI: 10.1111/J.1365-2206.2008.00592.X.

Schuengel, C., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van IJzendoorn, M. H. (1999). Frightening maternal behavior linking unresolved loss and disorganized infant attachment [Przerażające zachowania matek w powiązaniu z nierozwiązaną strata i zaburzonym przywiązaniem u niemowląt]. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *67 (1)*, 54–63. DOI: 10.1037/0022-006X.67.1.54.

Sinclair, I., & Wilson, K. (2003). Matches and Mismatches: The Contribution of Carers and Children to the Success of Foster Placements [Dopasowania i niedopasowania: Wkład opiekunów i dzieci w powodzenie umieszczenia w rodzinie zastępczej]. *British Journal of Social Work*, *33 (7)*, 871–884. DOI: 10.1093/BJSW/33.7.871.

Steele, J. S., & Buchi, K. F. (2008). Medical and mental health of children entering the Utah foster care system [Zdrowie fizyczne i psychiczne dzieci trafiających do systemu opieki zastępczej w stanie Utah]. *Pediatrics*, *122 (3)*. DOI: 10.1542/PEDS.2008-0360.

Straussner, S. L. A., Senreich, E., & Steen, J. T. (2018). Wounded Healers: A Multistate Study of Licensed Social Workers' Behavioral Health Problems [Zranieni uzdrowiciel: Wielostanowe badanie problemów zdrowia behawioralnego licencjonowanych pracowników socjalnych]. *Social Work*, *63 (2)*, 125–133. DOI: 10.1093/SW/SWY012.

Tarren-Sweeney, M. (2008a). Retrospective and concurrent predictors of the mental health of children in care [Retrospektywne i równoczesne predyktory zdrowia psychicznego dzieci objętych opieką]. *Children and Youth Services Review*, *30 (1)*, 1–25. DOI: 10.1016/J.CHILDYOUTH.2007.05.014.

Tarren-Sweeney, M. (2008b). The mental health of children in out-of-home care [Zdrowie psychiczne dzieci przebywajacych w placówkach opieki pozadomowej]. *Current Opinion in Psychiatry*, *21 (4)*, 345–349. DOI: 10.1097/YCO.0B013E32830321FA.

Turney, K., & Wildeman, C. (2016). Mental and physical health of children in foster care [Zdrowie psychiczne i fizyczne dzieci przebywających w pieczy zastępczej]. *Pediatrics*, *138 (5)*. DOI: 10.1542/PEDS.2016-1118.

Van Holen, F., Vanschoonlandt, F., & Vanderfaeillie, J. (2017). Evaluation of a foster parent intervention for foster children with externalizing problem behaviour [Ocena interwencji rodziców zastępczych dla dzieci z rodzin zastępczych z problemami w zakresie zachowań eksternalizacyjnych]. *Child and Family Social Work*, *22 (3)*, 1216–1226. DOI: 10.1111/CFS.12338.

van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., Duschinsky, R., Fox, N. A., Goldman, P. S., Gunnar, M. R., Johnson, D. E., Nelson, C. A., Reijman, S., Skinner, G. C. M., Zeanah, C. H., & Sonuga-Barke, E. J. S. (2020). Institutionalisation and deinstitutionalisation of children 1: a systematic and integrative review of evidence regarding effects on development [Instytucjonalizacja i deinstytucjonalizacja dzieci 1: systematyczny i integracyjny przegląd dowodów dotyczących wpływu na rozwój]. *The Lancet Psychiatry*, *7 (8)*, 703–720. DOI: 10.1016/S2215-0366(19)30399-2.

Vanderfaeillie, J., van Holen, F., Trogh, L., & Andries, C. (2012). The impact of foster children's behavioural problems on Flemish foster mothers' parenting behaviour [Wpływ problemów behawioralnych dzieci z rodzin zastępczych na zachowania rodzicielskie flamandzkich matek zastępczych]. *Child and Family Social Work*, *17 (1)*, 34–42. DOI: 10.1111/J.1365-2206.2011.00770.X.

Vanderfaeillie, J., Van Holen, F., Vanschoonlandt, F., Robberechts, M., & Stroobants, T. (2013). Children placed in long-term family foster care: A longitudinal study into the development of problem behavior and associated factors [Dzieci umieszczone w długoterminowej rodzinnej opiece zastępczej: Badanie podłużne rozwoju zachowań problemowych i związanych z nimi czynników]. *Children and Youth Services Review*, *35 (4)*, 587–593. DOI: 10.1016/j.childyouth.2012.12.012.

Vanschoonlandt, F., Vanderfaeillie, J., van Holen, F., & de Maeyer, S. (2012). Development of an Intervention for Foster Parents of Young Foster Children with Externalizing Behavior: Theoretical Basis and Program Description [Opracowanie programu interwencji dla rodziców zastępczych małych dzieci przybranych z zachowaniami eksternalizacyjnymi: Podstawy teoretyczne i opis program]. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *15 (4)*, 330–344. DOI: 10.1007/S10567-012-0123-X.

Vanschoonlandt, F., Vanderfaeillie, J., Van Holen, F., De Maeyer, S., & Robberechts, M. (2013). Parenting stress and parenting behavior among foster mothers of foster children with externalizing problems [Stres rodzicielski i zachowania rodzicielskie wśród matek zastępczych dzieci z problemami eksternalizacyjnymi]. *Children and Youth Services Review*, *35 (10)*, 1742–1750. DOI: 10.1016/j.childyouth.2013.07.012.

Williams, L. R., Degnan, K. A., Perez-Edgar, K. E., Henderson, H. A., Rubin, K. H., Pine, D. S., Steinberg, L., & Fox, N. A. (2009). Impact of behavioral inhibition and parenting style on internalizing and externalizing problems from early childhood through adolescence [Wpływ zachamowań behawioralnych i stylu wychowania na problem internalizacyjne i eksternalizacyjne od wczesnego dzieciństwa do okresu dorastania]. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *37 (8)*, 1063–1075. DOI: 10.1007/S10802-009-9331-3/FIGURES/4.

Wilson, K. (2006). Can foster carers help children resolve their emotional and behavioural difficulties? [Czy opiekunowie zastępczy mogą pomóc dzieciom w rozwiązywaniu ich problemów emocjonalnych i behawioralnych?] *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *11 (4)*, 495–511. DOI: 10.1177/1359104506067873.

Wysocka, E., Ostafińska-Molik, B. (2014). Zaburzenia internalizacyjne i eksternalizacyjne a typ rodziny pochodzenia: analiza teoretyczna i wyniki badań. *Resocjalizacja Polska, 8*, 131-155.

Ziemska, M. (1973). *Postawy rodzicielskie,* Warszawa: Wiedza Powszechna.

DOI: 10.34616/wwr.2022.2.259.272

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXVII (2/2022)

nadesłany: 30.05.2022 r. – przyjęty: 12.07.2022 r.

Agnieszka ROSZKOWSKA*

Rodzaje radzenia sobie ze stresem i jakość życia rodzin posiadających dzieci z niepełnosprawnością intelektualną

Types of coping with stress and the quality of life of families with children with intellectual disabilities

Abstrakt

Wprowadzenie. Pojawienie się na świecie niepełnosprawnego intelektualnie dziecka wiąże się z zachwianiem ideałów rodziców, mających określony obraz dziecka i marzących o tym, by właściwie się ono rozwijało, ukończyło szkołę i znalazło dobrą pracę. W momencie narodzin dziecka niepełnosprawnego intelektualnie opiekunowie najczęściej nie są w stanie wyobrazić sobie, jak poradzi sobie ono w życiu i jak oni poradzą sobie z obciążeniem wynikającym z deficytów dziecka. Muszą uporać się z wieloma problemami psychicznymi, a także materialnymi oraz terapeutycznymi, związanymi z zaburzeniami ich dziecka, ponieważ do codziennych czynności związanych z opieką nad nim dołączają jeszcze inne niezbędne zabiegi lecznicze czy rehabilitacyjne. Dodatkowym obciążeniem są także koszty leczenia i rehabilitacji, mogące pogarszać sytuację materialną rodziny. Pojedynczy stresor może doprowadzić do pojawienia się kolejnych i wpływać na jakość życia tych rodzin.

Cel. Celem podjętych badań było określenie specyfiki funkcjonowania rodzin, w których znajdują się dzieci ze zdiagnozowaną niepełnosprawnością intelektualną (lekką, umiarkowaną), zwłaszcza określenie, czy posiadanie dziecka (w wieku 5–8 lat) z niepełnosprawnością intelektualną ma istotny wpływ na rodziców tych dzieci, głównie na obierane strategie radzenia sobie ze stresem oraz ocenę jakości życia rodziny.

* **e-mail: aroszkowska@ath.bielsko.pl**
Instytut Pedagogiki, Akademia Techniczno-Humanistyczna, Willowa 2, 43-309 Bielsko-Biała, Polska
Faculty of Humanities and Social Sciences University of Bielsko-Biała, Willowa 2, 43-309 Bielsko-Biała, Poland
ORCID: 0000-0002-1132-8840

Materiały i metody. Inwentarz do Pomiaru Radzenia Sobie ze Stresem (mini COPE w polskiej adaptacji Juczyńskiego i Ogińskiej-Bulik), Kwestionariusz do Badania Poziomu Lęku Stanu STAI (wersja X1) w polskiej adaptacji (Wrześniewski, Sosnowski, Jaworowska, Ferenc) oraz opracowana ankieta własna zawierająca pytania dotyczące płci, wieku, wykształcenia, miejsca zamieszkania, pracy zawodowej, liczby dzieci, struktury rodziny oraz subiektywnej oceny sytuacji rodzinnej i materialnej.
Wyniki. Uzyskane wyniki badania sugerują, że codzienny stres związany z opieką nad chorym członkiem rodziny uodparnia rodziców na różne przeciwności losu, lecz także odbiera siły do działania, a u części osób powoduje przygnębienie, lęk i wpływa na relacje z innymi i ocenę jakości życia

***Słowa kluczowe**:* rodzina, niepełnosprawność intelektualna, stres psychologiczny, jakość życia.

Abstract
Introduction. The appearance of a mentally disabled child in the world shatters the ideals of parents who, before the child's appearance, already have a certain image of the child and dream of the child developing well, completing school, and finding a good job. When a child with intellectual disabilities arrives, the caregivers are most often unable to imagine how the child will cope in life, and how they themselves will cope with the burden of the child's illness. Parents must cope with many psychological, but also material, and therapeutic problems related to their child's disorder, because in addition to the daily activities of caring for the child, for a child with disabilities there are other necessary treatments such as therapy and rehabilitation. An additional burden is the cost of treatment and rehabilitation resulting from the illness of a loved one, which may worsen the financial situation of the family. A single stressor may lead to the emergence of subsequent others, and affect the quality of life of these families.
Aim. The aim of the study was to determine the specific functioning of families in which children were diagnosed with an intellectual disability (mild, moderate), especially to determine whether having a child (aged 5–8) with an intellectual disability has a significant impact on the parents of these children, mainly on coping strategies and the assessment of the quality of life of the family.
Materials and methods. Stress Coping Inventory (mini COPE in the Polish adaptation of Juczyński and Oginska-Bulik), STAI Inventory in Polish adaptation (Wrześniewski, Sosnowski, Jaworowska, Ferenc), and a self-administered questionnaire which included questions about gender, age, education, place of residence, occupation, number of children, family structure, and a subjective assessment of the family and its material situation.
Results. The results of the study suggest that daily stress associated with caring for a sick family member makes parents resistant to various adversities, but also deprives them of strength to act, and in some people also causes depression, anxiety, and affects relationships with others and assessment of quality of life.

Keywords: family, intellectual disability, psychological stress, quality of life.

Wprowadzenie

Pojęcie niepełnosprawności intelektualnej (NI) (*intellectual disability*) oznacza różnorodne typy zaburzeń rozwoju o odmiennej patogenezie czynników i procesów zaburza-

jących rozwój ośrodkowego układu nerwowego w okresie prenatalnym, okołoporodowym bądź w pierwszych latach życia, czyli w okresie rozwojowym dziecka. Odnosi się nie tylko do sfery poznawczej osoby, lecz także wszystkich sfer jej funkcjonowania (sprawności motorycznych, percepcji, komunikacji, emocji, uspołecznienia), obejmuje całą osobowość. Stopień niepełnosprawności uzależniony jest od rozległości zmian w ośrodkowym układzie nerwowym, a poziom sprawności funkcji percepcyjno-motorycznych, poznawczych, komunikacyjnych oraz zaradność społeczna związane są również z towarzyszącymi zaburzeniami klinicznymi, m.in. neurologicznymi, psychicznymi i zaburzeniami zachowania (Gałecki, Szulc, 2013; Gałecki, 2018, 2022). Obecnie niepełnosprawność intelektualna zaliczana jest do kategorii zaburzeń neurorozwojowych (DSM-5 i ICD-11) jako złożony stan o zróżnicowanym obrazie klinicznym, uwarunkowany różnymi czynnikami etiologicznymi. To zespół różnorodnych objawów zakłóceń rozwoju, współwystępujących jako pochodna zaburzeń genetycznych, zaburzeń neurorozwojowych, metabolicznych, zakażeń neurotoksycznych, a także jako pochodna czynników środowiskowo-kulturowych. Nowe klasyfikacje DSM-5 i ICD-11 precyzują, iż niepełnosprawność intelektualna jest zaburzeniem rozpoczynającym się w okresie rozwoju i obejmującym deficyty zarówno w zakresie funkcjonowania intelektualnego, jak i adaptacyjnego w obszarach dotyczących rozumienia pojęć, funkcjonowania społecznego oraz w dziedzinach praktycznych. Spełnione muszą zostać trzy następujące kryteria:

– obecność deficytów w funkcjonowaniu intelektualnym, takich jak wnioskowanie, rozwiązywanie problemów, planowanie, myślenie abstrakcyjne, ocenianie, uczenie się oraz uczenie się na podstawie doświadczenia, musi zostać potwierdzona zarówno przez ocenę kliniczną, jak i przez dostosowany do pacjenta, standaryzowany test inteligencji;
– występowanie deficytów w przystosowaniu się, powodujących niepowodzenia w realizacji standardów rozwojowych i społeczno-kulturowych, co uniemożliwia zachowywanie niezależności i odpowiedzialności. Bez odpowiedniego wsparcia deficyty przystosowawcze ograniczają funkcjonowanie w jednej lub wielu spośród codziennych czynności, takich jak: porozumiewanie się, uczestniczenie w życiu społecznym, samodzielne życie w różnorodnych środowiskach, takich jak dom, szkoła, praca lub grupa społeczna;
– początek deficytów intelektualnych i przystosowawczych w okresie rozwojowym.

Wszystkie powyższe kryteria muszą być spełnione dla stwierdzenia niepełnosprawności intelektualnej (Gałecki, Szulc, 2013; Gałecki, 2018, 2022).

Niepełnosprawność intelektualną klasyfikuje się w czterech stopniach, na podstawie nasilenia zaburzeń:

– niepełnosprawność intelektualna lekka,
– niepełnosprawność intelektualna umiarkowana,

– niepełnosprawność intelektualna znaczna,
– niepełnosprawność intelektualna głęboka.

W zależności od nasilenia zaburzeń osoby z niepełnosprawnością funkcjonują w różny sposób. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim charakteryzują się możliwością opanowania umiejętności intelektualnych, takich jak czytanie, pisanie, liczenie, przyswajanie wiadomości wymagających abstrakcyjnego myślenia. Trudności sprawia im natomiast wnioskowanie, systematyzowanie, wyobraźnia twórcza. Spostrzeganie jest wybiórcze, występują częste błędy stylistyczne i gramatyczne. Tempo nauki przebiega u nich wolniej, występuje mała podzielność uwagi. Osoby upośledzone w stopniu lekkim potrzebują zachęty, motywowania do działania, którego raczej nie podejmują z własnej inicjatywy. U osób takich występuje także niska samoocena i niepewność. Odpowiednio wspierane mają możliwości ukończenia szkoły zawodowej, podjęcia pracy czy założenia rodziny. Charakteryzują się niższą samokontrolą, odpowiedzialnością i uspołecznieniem.

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną umiarkowaną ujawniają problemy z koncentracją uwagi, zapamiętywaniem, zauważa się u nich upośledzenie pamięci świeżej, mechanicznej, logicznej. Ich poziom intelektualny zatrzymuje się na poziomie 8-letniego dziecka. Występują u nich zaburzenia procesów psychicznych, niska kontrola popędów. Są w stanie wykonywać proste, nieskomplikowane prace, potrafią porozumieć się z otoczeniem czy też być samodzielne w samoobsłudze, lecz nie są w stanie utrzymywać się same czy samodzielnie funkcjonować na co dzień. Ich dojrzałość społeczna jest na poziomie 10-letniego dziecka. Mogą w ich przypadku występować także zaburzenia dotyczące receptorów wzroku i słuchu.

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną znaczną często posiadają poważne uszkodzenia i nieprawidłowości rozwoju ośrodkowego układu nerwowego, a także wady i schorzenia narządów zmysłów, ruchu i narządów wewnętrznych. Myślenie tych osób pozostaje na poziomie sensoryczno-motorycznym. Nauka czytania czy pisania jest poza ich możliwościami. Ich rozwój intelektualny można określić na poziomie 5- bądź 6-letniego dziecka. Uwaga jest mimowolna, koncentrują się na obiektach wzbudzających zainteresowanie ze względu na np. kolor, strukturę czy dźwięk. Osoby takie nie są samodzielne, nie inicjują działań, często nie kontrolują popędów i emocji. Są w stanie samodzielnie się ubrać oraz umyć pod kontrolą innej osoby. Nie funkcjonują jednak samodzielnie w życiu dorosłym, mają problemy w artykułowaniu potrzeb społecznych.

Osoby z głębokim stopniem niepełnosprawności intelektualnej charakteryzują się rozwojem umysłowym, w którym zaburzony jest proces spostrzegania, koncentracji uwagi i inne procesy poznawcze. Większość osób ma poważne uszkodzenia i zaburzenia w rozwoju ośrodkowego układu nerwowego, często występują też

wady fizyczne, zaburzenia sensoryczne i choroby somatyczne. Rozwój mowy zatrzymuje się na etapie melodii. Osoba upośledzona umysłowo w stopniu głębokim nie jest w stanie koncentrować się na kilku przedmiotach czy czynnościach jednocześnie. Występują u niej wahania nastroju, często także zaburzenia w obrębie zmysłów. Chorzy wymagają stałej opieki. Czasem są w stanie rozumieć kilka prostych wyrazów bądź opanować proste czynności. Zdarza się, że nie odczuwają chęci zaspokajania biologicznych potrzeb, takich jak pragnienie (Tomczyszyn, 2011; Schalock, 2010; Zasępa, 2020).

Badania dotyczące funkcjonowania rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym koncentrują się wokół stresu rodzicielskiego i umiejętności radzenia sobie z nim (Pisula, 2007). Niepełnosprawność dziecka, w tym także intelektualna, nie jest bowiem pożądana ani przez matkę, ani przez ojca, w związku z tym proces wchodzenia przez nich w rolę rodzica jest bardzo trudny, chociażby z uwagi na rozbieżności pomiędzy oczekiwaniami a rzeczywistym stanem zdrowia ich dziecka. Wykazano, że stres w rodzinie z chorym dzieckiem (Stelter, Strelau, Sobolewski, 2002; Pisula, 2007; Stelter, 2009, 2013) spowodowany jest zazwyczaj lękiem przed sprostaniem wszystkim obowiązkom, przed przyszłością chorego, brakiem odpowiedniej wiedzy na temat choroby, presją społeczną wynikającą z niezrozumienia problemu. Rodzice muszą pokonać tzw. normatywny kryzys wynikający ze zmian cyklu życia rodzinnego oraz zaakceptować fakt, że dziecko jest niepełnosprawne.

Bycie rodzicem dziecka niepełnosprawnego jest źródłem trzech występujących po sobie kryzysów życiowych (Marat, 2014):

– kryzysu nowości, związanego ze świadomością, że własne plany na przyszłość oraz oczekiwania wobec dziecka mogą nie zostać zrealizowane, a szok wynikający z diagnozy jest tym większy, im bardziej konkretny obraz oczekiwanego dziecka kreują rodzice przed jego narodzeniem;
– kryzysu osobistych wartości, związanego z tym, że rodzice patrzą na dziecko przez pryzmat opinii społecznej, w której dziecko jest jedną z najbardziej istotnych wartości w życiu. Kiedy jest ono niepełnosprawne, rodzice uświadamiają sobie, jak często ocena takich dzieci jest ambiwalentna – od kochania i akceptowania do odrzucenia ze względu na ich inność. Rodzice stosują mechanizmy obronne – zaprzeczanie, obwinianie siebie, wstyd czy nadopiekuńczość. W kryzysie wartości niektórzy rodzice mogą tkwić całe życie;
– kryzysu rzeczywistego, polegającego na zapewnieniu dziecku odpowiedniej opieki, rehabilitacji, co wymaga wielu nakładów finansowych i wysiłków, a towarzyszy temu świadomość, że dziecko może być nieakceptowane przez otoczenie społeczne (Kowalik, 2007, Stelter, 2013).

Cel badań

Celem podjętych badań było określenie specyfiki funkcjonowania rodzin, w których u dzieci zdiagnozowano niepełnosprawność intelektualną, zwłaszcza określenie, czy posiadanie dziecka (w wieku 5–8 lat) z niepełnosprawnością intelektualną ma istotny wpływ na rodziców tych dzieci. Przedmiotem zainteresowania były głównie obierane strategie radzenia sobie ze stresem, a celem – dokonanie oceny, w jaki sposób rodzice przystosowują się do nowej sytuacji, rozważając obciążenia będące nieuniknione przy wychowywaniu dziecka z niepełnosprawnością, a także potencjalne siły tkwiące w rodzicach tych dzieci i w ich otoczeniu.

Narzędziami badawczymi, którymi posłużono się podczas przeprowadzania badań, były następujące metody psychometryczne: Inwentarz do Pomiaru Radzenia Sobie ze Stresem (mini COPE w polskiej adaptacji Juczyńskiego, Ogińskiej-Bulik, 2009), Kwestionariusz do Badania Poziomu Lęku Stanu STAI (wersja X1) (w polskiej adaptacji Wrześniewskiego, Sosnowskiego, Jaworowskiej, Ferenc, 2011). Opracowano także ankietę własną o charakterze uzupełniającym, mającą na celu zebranie dodatkowych informacji na temat osób z rodzin z niepełnosprawnością intelektualną. Ankieta składała się z 18 pytań dotyczących radzenia sobie ze stresem oraz odczuwanej jakości życia. Pytania dotyczyły m.in. sposobów odreagowania stresu związanego z opieką nad chorym członkiem rodziny, głównych powodów pojawiania się stresu związanego z opieką nad bliską osobą, najczęstszych objawów występujących w sytuacji stresowej, wpływu stresu na osobę opiekującą się chorym, wpływu stresu na relacje z innymi ludźmi, zadowolenia z własnego życia, porównania zadowolenia z życia przed wystąpieniem choroby w rodzinie i po jej wystąpieniu, zmian w relacjach w rodzinie po wystąpieniu choroby.

Dobór próby w niniejszych badaniach był celowy. Materiał zbierano w latach 2018, 2019, częściowo także w 2021 w Publicznym Przedszkolu z Oddziałami Integracyjnymi w Sosnowcu oraz Prywatnym Gabinecie Psychologicznym w Sosnowcu, wśród rodziców dzieci, u których zdiagnozowano niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym.

Analiza otrzymanych rezultatów

Charakterystyka demograficzna badanej grupy

Aby scharakteryzować funkcjonowanie rodzin z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną przebadano 100 rodzin. Pełny przekrój i charakterystykę osób badanych przedstawia poniższa tabela 1.

Zdecydowaną większość badanych rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną stanowiły kobiety – 69%, mężczyźni zaś 31%. Najwięcej było osób w wieku 25–35 lat. W zdecydowanej większości rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną wskazywali na posiadanie wykształcenia średniego i zawodowego. W grupie badanej tylko 47% matek i 86% ojców deklarowało pracę zawodową. Ponadto w badanej grupie zdecydowana większość deklarowała status rodziny pełnej i oceniła swoją sytuację materialną jako zadowalającą. Wśród badanych rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną zdarzały się osoby, które wskazywały na niezadowalającą sytuację materialną i konieczność korzystania z okresowej pomocy, najprawdopodobniej dlatego, że posiadanie dziecka z niepełnosprawnością intelektualną wiąże się często z koniecznością rezygnacji z pracy jednego z opiekunów oraz prowadzenia z dzieckiem dodatkowych zajęć poprawiających jego funkcjonowanie, a także dodatkowymi terapiami i badaniami specjalistycznym, mającymi znaczny wpływ na budżet rodziny. Co istotne, aż 8% badanych wskazywało na tragiczną sytuację materialną.

Tabela 1.
Charakterystyka demograficzna badanych

	Matki	**Ojcowie**	**Łącznie**
Wiek			
Poniżej 24 lat	8	2	10
25–35 lat	32	12	44
36–45 lat	25	11	36
Powyżej 45 lat	4	6	10
Wykształcenie			
Podstawowe	8	9	17
Gimnazjalne	2	2	4
Zawodowe	19	10	29
Średnie	26	7	33
Wyższe	14	3	17
Struktura rodziny			
Pełna		58	
Niepełna (samotna matka lub ojciec – rozwód, separacja, śmierć jednego z małżonków)		25	
Zrekonstruowana (kolejne małżeństwo)		17	
Sytuacja materialna rodziny			
Bardzo dobra		16	
Zadowalająca		46	
Dostateczna (okresowo potrzebna pomoc)		30	
Tragiczna (potrzebna pomoc)		8	

Źródło: Opracowanie własne.

Z uwagi na rodzaj zmiennych (wiek, płeć, wykształcenie, strukturę rodziny, status materialny), tj. zmienne mierzone na skali nominalnej i porządkowej, które były zmiennymi jakościowymi, nie było możliwości wykonania obliczeń korelacji ani innych zależności statystycznych. Z uzyskanych danych możliwe było jedynie policzenie częstości, tj. dominanty, i wykorzystanie danych do opisu uzyskanych wyników badań.

Analizę danych empirycznych rozpoczęto od określenia głównych przyczyn stresu związanego z opieką nad dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną.

Tabela 2.
Główne przyczyny stresu związanego z opieką nad dzieckiem z niepełnosprawnością (wyniki nie sumują się)

Przyczyny stresu	**Matki**	**Ojcowie**
Nadmiar obowiązków wynikających z choroby	22 36%	17 54%
Brak lub niewielkie postępy w walce z chorobą	14 23%	18 58%
Zbyt wysokie koszty leczenia i rehabilitacji	11 18%	8 3%
Brak wsparcia społecznego	6 10%	2 6%
Bezsilność	2 2%	0 0%

Źródło: Opracowanie własne.

Najczęstszą przyczyną stresu związanego z opieką nad dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną okazał się nadmiar obowiązków wynikających z choroby, brak lub niewielkie postępy w leczeniu, następnie zbyt wysokie koszty leczenia i rehabilitacji. Może wynikać to z faktu, że niepełnosprawność intelektualna jest chorobą, w której niepewny obraz kliniczny objawów możliwych i współwystępujących, a także niejasna etiologia upośledzenia umysłowego wzmagają stres opiekunów, zwłaszcza kiedy występuje brak lub niewielkie postępy w walce z chorobą. Bliscy, najczęściej rodzice, boją się o przyszłość dziecka. Nadmiar obowiązków prowadzi do zniechęcenia. Opiekunowie nie widząc szans na poprawę sytuacji chorego dziecka, czują się bezradni. Koszty leczenia i rehabilitacji dziecka – która jest potrzebna, aby podopieczny mógł opanowywać coraz więcej umiejętności i stawać się możliwie samodzielnym – jest kolejnym czynnikiem wzmagającym stres.

Tabela 3.
Najczęstsze objawy stresu występujące u rodziców wychowujących dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (wyniki nie sumują się)

Objawy stresu	**Matki**	**Ojcowie**
Zmęczenie	42 76%	26 58%
Zaburzenia snu	18 33%	14 31%
Płacz	40 72%	6 13%
Bóle brzucha, głowy	20 36%	9 20%
Spadek odporności	6 10%	2 4%
Ucisk w klatce piersiowej	0 0%	8 2%
Drżenie ciała	2 3%	2 4%
Zaburzenie jedzenia	2 2%	0 0%

Źródło: Opracowanie własne.

Najczęstszym objawem stresu wśród osób opiekujących się chorym członkiem rodziny jest zmęczenie oraz płacz, następnie są to zaburzenia snu oraz bóle brzucha i głowy. Nadmiar obowiązków i konieczność zapewnienia odpowiednich warunków osobie chorej wpływają na pobudzenie organizmu, mobilizację do działania. Zmęczenie jest naturalnym zjawiskiem występującym u osoby zajmującej się osobą chorą. Nadmierny, długotrwały, regularny stres ma ujemny wpływ na utrzymanie zdrowia, może prowadzić do drażliwości, nerwowości, niepokoju, co u bliskich chorych może przejawiać się właśnie w zaburzeniach snu czy bólach brzucha bądź głowy (Heszen, 2013). Z psychologicznego punktu widzenia skutkami silnego stresu wpływającego na jednostkę są kłopoty z pamięcią i koncentracją, rozchwianie emocjonalne, drażliwość, nerwowość, niepokój, lęki. Silny stres może także prowadzić do depresji, niemożności panowania nad samym sobą, a nawet do chorób psychicznych, kiedy osoba nie jest w stanie znieść zbyt wysokiego napięcia, jakie on w niej wywołuje, co muszą uświadamiać sobie rodzice chorujących dzieci, aby przeciwdziałać skutkom stresu, stosując odpowiednie strategie zaradcze.

Kolejnym krokiem było określenie uczuć i emocji, jakie towarzyszą rodzicom w opiece nad dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną.

Tabela 4.
Emocje rodziców towarzyszące opiece nad dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną (wyniki nie sumują się)

Emocje badanych rodziców	Matki	Ojcowie
Przygnębienie	51 93%	38 84%
Lęk	22 40%	20 44%
Zadowolenie	14 25%	5 11%
Obojętność	5 9%	3 6%
Smutek	18 33%	10 22%
Szczęście	6 11%	2 4%
Nadzieja	8 14%	3 7%
Złość	10 18%	14 31%

Źródło: Opracowanie własne.

Najczęstszymi uczuciami towarzyszącymi rodzicom w trakcie opieki nad dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną są negatywne emocje, takie jak przygnębienie oraz lęk, a także smutek i złość. Przygnębienie spowodowane może być niewielkimi postępami w walce z chorobą, co może prowadzić do zniechęcenia, braku motywacji. Z uzyskanych danych można także zauważyć, że emocje, jakie towarzyszą rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, to także zadowolenie, nadzieja i szczęście. Okazuje się, że mimo doświadczenia wielu problemów wychowanie dziecka z niepełnosprawnością intelektualną może budzić też pozytywne uczucia, rodzice bowiem dostrzegają i są dumni z osiągnięć dziecka lub też doświadczają poczucia spełnienia się w roli rodzica.

W kolejnej analizie przy pomocy testu *U* Manna-Whitneya zweryfikowano hipotezę zakładającą, że kobiety odczuwają wyższy poziom lęku niż mężczyźni w związku z opieką nad dzieckiem z niepełnosprawnością. Wynik testu jest istotny na poziomie tendencji statystycznej. Średni poziom lęku wynikający z opieki nad dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną wśród kobiet ($n = 51$; $M = 43{,}84$; $SD = 7{,}06$) był wyższy niż u mężczyzn ($n = 21$; $M = 40{,}43$; $SD = 9{,}31$). Zaobserwowany efekt cechował się umiarkowaną siłą ($r = 0{,}34$). Lęk, co wynika z odpowiedzi udzielonych przez badanych, najczęściej spowodowany jest negatywną oceną przyszłości osób chorych. Bliscy boją się tego, co przyniesie przyszłość, jeśli teraz nie widzą poprawy sytuacji; boją się o to, co będzie, gdy oni nie będą w stanie opiekować się chorym.

Kolejnym krokiem w niniejszych badaniach było przeanalizowanie sposobów radzenia sobie ze stresem, stosowanych przez rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. W tym przypadku główne znaczenie ma podjęta aktywność jednostki. Radzenie sobie ze stresem definiowane jest przez Richarda Lazarusa i Susan Folkman (za Heszen, 2013) jako stale zmieniające się poznawcze i behawioralne wysiłki mające na celu uporanie się z określonymi zewnętrznymi i wewnętrznymi wymaganiami, ocenianymi przez osobę jako obciążające lub przekraczające jej zasoby (Ogińska, Juczyński, 2010).

Tabela 5.
Strategie radzenia sobie ze stresem rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną

	Ogółem *N* = 100		**Kobiety**		**Mężczyźni**		**Test *U* Manna-Whitneya**	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*Z*	*p*
Planowanie	2,23	0,55	2,29	0,62	2,18	0,47	1,23	0,220
Aktywne radzenie sobie	2,22	0,60	2,21	0,64	2,22	0,56	0,08	0,939
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	2,06	0,64	2,04	0,66	2,07	0,63	0,23	0,820
Akceptacja	2,05	0,61	2,03	0,74	2,07	0,46	0,00	1,000
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	2,01	0,74	1,87	0,69	2,14	0,78	-1,73	0,083
Zwrot ku religii	1,70	0,82	1,86	0,73	1,55	0,87	1,11	0,268
Pozytywne przewartościowanie	1,66	0,80	1,57	0,77	1,74	0,84	-0,99	0,322
Zajmowanie się czymś innym	1,65	0,79	1,49	0,82	1,81	0,74	-1,90	0,058
Wyładowanie	1,51	0,57	1,44	0,60	1,57	0,54	-0,67	0,500
Obwinianie siebie	1,10	0,63	1,14	0,66	1,07	0,60	0,48	0,633
Zaprzeczanie	0,89	0,74	0,86	0,79	0,92	0,70	-0,51	0,612
Poczucie humoru	0,78	0,65	0,67	0,54	0,88	0,73	-1,12	0,264
Zażywanie substancji psychoaktywnych	0,75	0,90	0,81	0,94	0,69	0,86	0,50	0,619
Zaprzestanie działań	0,74	0,61	0,76	0,67	0,73	0,55	0,08	0,939

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Testu Mini COPE.

Współczynnik korelacji Spearmana dla zgodności strategii w obydwu grupach wyniósł $\rho = 0{,}93$; $p < 0{,}001$. Oznacza to, że sposób uporządkowania strategii radzenia sobie ze stresem w obydwu grupach był w bardzo silnym stopniu podobny do siebie. Ponieważ wyniki są nieistotne statystycznie, brak jest podstaw do stwierdzenia, aby porównywane grupy różniły się istotnie w zakresie stosowania poszczególnych strategii radzenia sobie ze stresem. Wyniki analizy wykazały, że najczęściej stosowaną strategią jest planowanie, aktywne radzenie sobie, poszukiwanie wsparcia instrumentalnego, a następnie emocjonalnego. Dowodzi to temu, że rodzice dzieci

z niepełnosprawnością intelektualną w sytuacji trudnej, stresowej najpierw planują i zastanawiają się, co należy zrobić, aby rozwiązać dany problem, często podejmują działania nastawione na poprawę zaistniałej sytuacji – potwierdza to strategia aktywnego radzenia sobie – oraz często szukają porady i pomocy od innych osób. Z uzyskanych danych można także zauważyć ciekawą zależność, pewną tendencję, która różnicuje badane grupy. Mężczyźni (ojcowie) częściej niż kobiety (matki) stosowali strategię *zajmowania się czymś innym*. Jest to wynik wskazujący na pewien kierunek czy skłonność, która może okazać się ważna dla dalszych badań nad stresem i mechanizmami wypalenia w sytuacji opieki nad dzieckiem z niepełnosprawnością. Wyniki współczesnych badań (Pisula, 2007; Liberska, Rzepa, 2011; Marat, 2014) prezentują mechanizmy, które mogą pomagać rodzicom dzieci niepełnosprawnych w przeciwdziałaniu zjawisku wypalenia sił, czyli mechanizmy orientacji na innych. Można pokusić się w tym kontekście o stwierdzenie, że to właśnie zajmowanie się czymś innym i niemyślenie o chorobie w rodzinie (chorobie osoby najbliższej, bo dziecka) pomagają, zwłaszcza mężczyznom, w uzyskaniu balansu i mogą być pomocne w radzeniu sobie ze stresem w obliczu choroby dziecka.

Nie należy jednak zapominać, że opieka nad dzieckiem może również przynieść korzyści, takie jak rozwinięcie tolerancji, współczucia, zrozumienia, wrażliwości czy dojrzałości psychicznej u członków rodziny. Wyniki uzyskane w niniejszych badaniach dają także podstawy do stwierdzenia, że w momencie pojawienia się sytuacji trudnej, kryzysowej, jaką niewątpliwie jest niepełnosprawność intelektualna dziecka, rodzice odczuwają potrzebę wsparcia społecznego i zaczynają go poszukiwać (por. tabela 5). Najczęściej potrzebę tę kierują do najbliższej rodziny (78%), współmałżonków (67%), przyjaciół (46%), lecz także do sąsiadów (23%) czy określonych grup samopomocowych, domów opieki, ośrodków wsparcia społecznego (22%). Możliwość opowiedzenia o swoich zmartwieniach, zrzucenia ciężaru i bycia wysłuchanym pozwala im spojrzeć na chorobę bliskiej osoby z innej strony, pozwala także odczuć, że nie jest się samym, że jest ktoś, kto pomoże, doradzi, wysłucha. Jak wykazały badania Heleny Sęk i Romana Cieślaka (2006), poczucie wsparcia społecznego polepsza samopoczucie, czy to osoby chorej, czy jego bliskich, zmniejsza podatność na wystąpienie stanów patologicznych związanych z nadmiernym stresem, zaburzeń psychosomatycznych, a także wiąże się z mniejszą śmiertelnością. Współczesna literatura przedmiotu podkreśla także zależność zachodzącą między poziomem wsparcia społecznego a obniżeniem się poziomu stresu. Istotne znaczenie mają tu dwie grupy osób:

– profesjonaliści – lekarze, psycholodzy, pedagodzy, pracownicy socjalni, rehabilitanci, tj. osoby, których działania mają charakter usystematyzowany i zorganizowany;
– osoby niezwiązane zawodowo z pomaganiem – najbliższa rodzina, sąsiedzi, znajomi, rodzice skupieni w stowarzyszeniach i fundacjach (Sekułowicz, 2000; Marat, 2014).

Wsparcie społeczne odgrywa więc zasadniczą rolę w sytuacji choroby dziecka, gdyż ma wpływ na odpowiedni poziom funkcjonowania psychicznego oraz somatycznego jednostki.

Dyskusja

Pojawienie się na świecie niepełnosprawnego intelektualnie dziecka wiąże się z zachwianiem ideałów rodziców, którzy zwykle mają już określony obraz dziecka i marzą o tym, by dobrze się ono rozwijało, ukończyło szkolę i znalazło dobrą pracę. W momencie pojawienia się dziecka niepełnosprawnego intelektualnie opiekunowie najczęściej nie są w stanie wyobrazić sobie, jak poradzi sobie ono w życiu, jak oni poradzą sobie z obciążeniem wynikającym z jego choroby. Często czują się pokrzywdzeni, zagubieni w nowej rzeczywistości, zwłaszcza że niejasny jest obraz kliniczny możliwych objawów występujących u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, a diagnoza stawiana i przekazywana przez specjalistów często bywa niezrozumiała dla rodziców. Pojawienie się na świecie przewlekle chorego dziecka wpływa też na zmianę dotychczasowej struktury rodziny, wymaga od bliskich chorego przeorganizowania całego dotychczasowego życia, dostosowania go do jego potrzeb.

W relacji chore dziecko–rodzic, zwłaszcza w początkowej fazie, kiedy dziecko przychodzi na świat, pojawiają się i często utrzymują takie uczucia, jak lęk, wrogość do świata, ponieważ rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie zaczyna napotykać na różnego rodzaju problemy, trudności w ich codziennym życiu, musi nauczyć się żyć w zupełnie inny sposób niż do tej pory i radzić sobie z trudnościami. Rodzina czy opiekunowie osób z niepełnosprawnością intelektualną, często obciążeni dodatkowymi obowiązkami, nie potrafią odczuwać wysokiej jakości życia. Wpływ na to mają różnego rodzaju ograniczenia wynikające z danej niepełnosprawności fizycznej czy też umysłowej, wynikające z głębokości niepełnosprawności intelektualnych dziecka. Do zwykłych, codziennych czynności związanych z opieką nad dzieckiem dołączają jeszcze inne niezbędne zabiegi, lecznicze czy rehabilitacyjne.

W kontekście otrzymanych wyników badań konieczne wydaje się otoczenie tych rodzin szczególnym wsparciem specjalistycznym, aby mogły skorzystać z profesjonalnej pomocy dostosowanej do ich potrzeb. Bardzo ważne wydaje się umożliwienie rodzicom dzieci z niepełnosprawnością intelektualną uczestniczenia w różnych formach terapii, grupach wsparcia, aby pomimo choroby dziecka poszczególni członkowie tych rodzin mogli funkcjonować prawidłowo. Konieczne też jest ułatwienie rodzicom dzieci z niepełnosprawnością intelektualną dostępu do edukacji (przedszkoli integracyjnych, szkół specjalnych), zajęć dodatkowych, np. z wczesnego wspomagania rozwoju, warsztatów, treningów umiejętności i kompe-

tencji. Im więcej form wsparcia kierowanych będzie ku rodzicom niepełnosprawnych intelektualnie dzieci, tym mniejsze będzie ich odczucie negatywnych emocji związanych z zaistniałą trudną sytuacją i tym bardziej będą oni skupieni na opiece nad dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie jako wyzwaniu, któremu można sprostać.

Bibliografia

Gałecki, P. (red.) (2022). *Badanie stanu psychicznego: Rozpoznania wg ICD-11*. Wrocław: Wydawnictwo Edra Urban&Partner.

Gałecki, P. (red.) (2018). *Kryteria diagnostyczne zaburzeń psychicznych wg DSM 5*. Wrocław: Wydawnictwo Edra Urban&Partner.

Gałecki, P., Szulc, A. (red.) (2013). *Psychiatria*. Wrocław: Wydawnictwo Edra Urban&Partner.

Heszen, I. (2013). *Psychologia stresu: Korzystne i niekorzystne skutki stresu życiowego.* Warszawa: PWN.

Juczyński, Z., Ogińska-Bulik, N. (2009). *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Kowalik, S. (2007). *Psychologia rehabilitacji*. Warszawa: Wydawnictwo WAiP.

Liberska, H., Rzepa, M. (2011). Rozwój indywidualny rodziców w systemie rodziny z dzieckiem z zespołem Downa. W: H. Liberska (red.), *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym: Możliwości i ograniczenia w rozwoju* (ss. 197-267). Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Marat, E. (2014). Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym. W: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny* (ss. 437-459). Warszawa: PWN.

Ogińska, N., Juczyński, Z. (2010). *Osobowość, stres a zdrowie*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Pisula, E. (2007). *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju.* Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Schalock, R.L. (red.) (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of support* [Niepełnosprawność intelektualna: Definicja, klasyfikacja i system wsparcia]. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Sekułowicz, M. (2000). *Matki dzieci niepełnosprawnych wobec problemów życiowych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Sęk, H., Cieślak, R. (2006). *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: PWN.

Stelter, Ż. (2013). *Pełnienie ról rodzicielskich wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Stelter, Ż. (2009). Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie jako wartość. W: B. Harwas-Napierała (red.), *Rodzina jako wartość w rozwoju człowieka* (ss. 109-140). Poznań: Wydawnictwo UAM.

Stelter, Ż., Strelau, J., Sobolewski, A. (2002). Rozbieżność pomiędzy temperamentem rzeczywistym a oczekiwanym dziecka upośledzonego umysłowo i jej związek z sytuacją stresową matki. *Czasopismo Psychologiczne*, *8 (2)*, 155-162.

Tomczyszyn, D. (2011). *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie w wymiarze społecznym i ekonomicznym*. Biała Podlaska: Wydawnictwo PWSZ.

Wrześniewski, K., Sosnowski, T., Jaworowska, A., Ferenc, D. (2011). *STAI: Podręcznik do badania lęku jako stanu i lęku jako cecha*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.

Zasępa, E. (2020). Niepełnosprawność intelektualna. W: I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska, A.R. Borkowska (red.), *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (ss. 283-293). Warszawa: PWN.

DOI: 10.34616/wwr.2022.2.273.298

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXVII (2/2022)

nadesłany: 27.01.2022 r. – przyjęty: 21.03.2022 r.

Agnieszka CYBAL-MICHALSKA*
Lucyna MYSZKA-STRYCHALSKA**

Success and proactivity in the professional career in the perceptions of young people

Sukces i proaktywność w karierze zawodowej z perspektywy młodzieży

Abstract

Introduction. Adopting a proactive approach to one's career is now becoming a necessary condition for the effective planning, monitoring, and managing of one's own professional future, and thus increasing the chances of success in the flexible labour market. These issues become especially cognitively interesting in the case of young people who are about to actively participate in their space.

Aim. The aim of the article is to answer the question: how do young people who are in the education system, and are preparing to enter the labour market, perceive their chances of success in their career and what factors determine it?

* **e-mail: agnieszka.cybal-michalska@amu.edu.pl**
Zakład Socjopedagogicznych Problemów Młodzieży, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska.
Department of the Socio-pedagogical Problems of Youth, Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Poland.
ORCID: 0000-0001-7470-1473

** **e-mail: lucyna.myszka@amu.edu.pl**
Zakład Socjopedagogicznych Problemów Młodzieży, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska.
Department of the Socio-pedagogical Problems of Youth, Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Poland.
ORCID: 0000-0003-2973-1379

Materials and methods. The text presents the results of two studies conducted among adolescents. The sample consisted of university students (N=354) and people studying in vocational schools (N=697). The relationship between proactivity (as measured by the scale of proactive behaviour in a career by Augustyn Bańka) and the characteristics of individuals was diagnosed using specific statistical analysis procedures (Spearman's rank correlation coefficient, V-Cramer coefficient, chi-square test, Student's t-test, one-way ANOVA).
Results. The collected empirical material indicates statistically significant relationships between individual features and socio-cultural and contextual factors that shape the professional behaviour of young people. Among other things, a correlation was found between proactivity and gender, educational achievement, self-esteem, sense of effectiveness, quality of interpersonal relations, identity style, and the assessment of the chances of success in a career, and it was shown that the perception of professional success in subjective terms prevails in the examined young people.
Conclusion. Proactive behaviour increases the entity's chances of success in a professional career, and recognizing the factors that determine it becomes crucial in the context of preparing young people to enter the labour market.

***Keywords*:** success, career, proactivity, youth, young people.

Abstrakt
Wprowadzenie. Przyjęcie proaktywnego podejścia do własnej kariery staje się obecnie niezbędnym warunkiem skutecznego planowania, monitorowania i zarządzania własną przyszłością zawodową, a tym samym zwiększania szans na sukces w przestrzeni elastycznego rynku pracy. Problematyka ta staje się szczególnie frapująca poznawczo w przypadku młodzieży, która przymierza się do aktywnej partycypacji w jego przestrzeni.
Cel. Celem artykułu jest udzielenie odpowiedzi na pytanie: W jaki sposób młodzież, będąca w systemie edukacji i przygotowująca się do wejścia na rynek pracy, postrzega swoje szanse na sukces w karierze i jakie czynniki go determinują.
Materiały i metody. W tekście przedstawiono wyniki dwóch badań przeprowadzonych wśród młodzieży. Próba składała się ze studentów uczelni wyższych (N=354) oraz osób uczących się w szkołach zawodowych (N=697). Rozpoznano związek pomiędzy proaktywnością (mierzoną skalą zachowań proaktywnych w karierze autorstwa Augustyna Bańki) a cechami jednostek, stosując określone procedury analizy statystycznej (współczynnik korelacji rangowej Spearmana, współczynnik V-Cramera, test chi-kwadrat, test *t*-Studenta, jednoczynnikowa analiza wariancji ANOVA).
Wyniki. Zgromadzony materiał empiryczny wskazuje na istotne statystycznie powiązania między cechami jednostkowymi a czynnikami społeczno-kulturowymi i kontekstowymi, które kształtują zachowania zawodowe młodzieży. Stwierdzono między innymi zależność pomiędzy proaktywnością a płcią, osiągnięciami edukacyjnymi, samooceną, poczuciem skuteczności, jakością relacji interpersonalnych, stylem tożsamości i oceną szans na odniesienie sukcesu w karierze oraz wykazano, iż u badanej młodzieży przeważa postrzeganie sukcesu zawodowego w kategoriach subiektywnych.
Wnioski. Zachowania proaktywne zwiększają szanse podmiotu na odniesienie sukcesu w karierze zawodowej, zaś rozpoznanie czynników, które je determinują staje się kluczowe w konteście przygotowywania młodzieży do wejścia na rynek pracy.

***Słowa kluczowe*:** sukces, kariera zawodowa, proaktywność, młodzież.

Introduction

Contemporary approaches to professional careers emphasize the dominant role of an individual in the process of their formation (Arthur, Khapova, & Wilderom, 2005; Campbell, 2000). An individual is supposed to be responsible for planning, monitoring, and managing professional development (Cybal-Michalska, 2015). Therefore, there is a growing interest in the issue of proactive career behaviour (Bateman & Crant, 1993; De Vos, De Clippeleer, & Dewilde, 2009). People with a high level of proactivity focus exclusively on responding to specific events, but above all on improving their situation and living conditions by making appropriate changes in their environment. They set their own goals and consistently strive to achieve them (Greenglass, 2002). Such skills turn out to be desirable in the modern labour market and significantly increase the chances of achieving professional success.

There is a recognised need for research among young people preparing to enter the labour market (De Vos, De Clippeleer, & Dewilde 2009). Taking a closer look at the youth's activities related to professional development turns out to be extremely interesting in terms of cognitive value, due to the fact that in the near future these young people will become the creators of the labour market. Moreover, the analysis of a proactive construct in relation to a professional career allows broadening the perspective of this level of human activity to include various factors relevant to it before they are fully defined or materialized. In the theory of proactive approach, man is perceived as an entity capable of making decisions and acting in the face of predicted situations (Schwarzer & Tauber, 2002). The key criterion for identifying proactive behaviour is therefore whether an individual anticipates, plans, and tries to create a future outcome that affects him/her or the environment.

Most explorations of proactivity and professional success are devoted to adults; professionally active people, who operate within specific organizations (Parker, William, & Turner, 2006; Turban, Moake, Yu-Hsien, & Cheung, 2017). There are few studies analysing how proactive professional behaviours of young people finishing education influence their way of thinking about professional success (De Vos, De Clippeleer, & Dewilde 2009). This article presents the results of research into the level of proactivity manifested by youth and its analysis in relation to the evaluation of their own chances for success in a professional career. The obtained empirical material confirms the thesis that there is a correlation between the level of general proactivity displayed by the respondents and the assessment of their own abilities for professional success. The presented research results allowed us to recognize variables that have a positive effect on the level of proactivity manifested by young people. The collected data enriches the knowledge of vocational counsellors and schools preparing young people to enter the labour market.

Career and young adults in the context of contemporary reality

The construct of "career" has interdisciplinary value. The variety of intellectual conceptualizations of the issues of "career" results from the narratives constituting it, including transformations within theoretical discourses in various scientific disciplines. Additionally, the issue of "career" frequently lies directly within their field of interest (Arthur, Hall, & Lawrence, 2004). The diverse ways of defining and interpreting the concept of "career" constantly reveal new questions, inspire people to search for answers to these questions, and because of them this term is variously operationalized in the empirical sense. The diverse optics of the theoretical and empirical overview of the phenomenon of "career" reveal its structural, processual, and functional complexity.

In the attempt to better define the conceptual category of "career", it is difficult not to notice the lack of focus and the ambiguity of the semantic senses attributed to this term. Moreover, the distinctive feature of thinking about career is the variety of meanings in which this concept is used. The scope of the term "career" may include its subjective and objective semantic structures, the evaluative (also including negative evaluation, with categories such as "careerist", "careerism") and non-evaluative (which is also a determinant of thinking about career as an individual's "property") understanding, or the recognition of the issue from the perspective of an organization or a subject.

It is worth noting that the scientific approach to career backs away from the common subjective and evaluative interpretation and presents it in an objective and descriptive way. An analysis of the sources of this kind of narrative, indicates that it is rooted in the context of the selection of a profession as a one-time decision, which acquired a progressive nature by way of evolution, and is consequently associated with any experiences in the professional sphere (Wojtasik, 2003). Therefore, it is considered that a professional career is realized by every person remaining in connection with the labour market, and therefore not only persons performing a given occupation, but also those looking for employment (Arnold & Cohen, 2008) or working for charity. Consequently, we can draw the conclusion that the semantic range of "career" also covers the situation of regression and degradation (Arthur, Khapova, & Wilderom 2005). The result of this state of affairs is the gradual disappearance of the pejorative labelling of some people as careerists (Szałkowski, 2002). The adoption of the assumption that "career" is equivalent to achieving success and holding prestigious professional positions, would mean that many people would not be able to relate it to themselves due to its elitist nature. It becomes beneficial to accept the thesis of Marek Suchar (2003), who argued, that "it would probably be worth to extend the meaning of the word so that it can cover the entire professional life of a given person" (Suchar, 2003, p. 51).

The contemporary understanding of "career" still maintains its descriptive, but also evaluative nature. However, its perspective and range of meanings has broadened. The subjective dimension refers to the aspirations, and professional needs, of the individual and the feelings in relation to the various events, which they can perceive as a promotion or a demotion. It therefore covers changes in the sphere of self-concepts (Goffman, 1961), and because of that it constitutes a complex plane in the area of definitions, as it contains three complex aspects: the evaluative aspect - associated with the level of satisfaction with previous achievements, the professional aspect – expressed in the increase of competencies, and the self-identification aspect - which constitutes the core of an individual's professional identity (Bohdziewicz, 2008). The objective dimension, in turn, is further specified by the current conditions in the labour market and is expressed in the form of behavioural identifiers. It is defined by measurable attributes of the position held by the subject, such as skills and competencies, scope of responsibilities, and the fulfilled roles. It is important, however, that both the subjective and objective factors undergo permanent evolution; "revitalization, renewal, and strengthening" (Bańka, 2006, p. 67). Such an approach to "career" stresses the need for the individual's lifelong learning and improvement. It is worth noting that this process is not only connected with educational institutions, but mainly non-formal spaces to acquire knowledge and intrinsic activity of the entity.

Therefore, the undertaken discourse implies the recognition of the individual aspect in a career. In a world where "individualization means that the person's biography, liberated from the existing relations, open and dependent on own decisions, is transferred to the individual as a task that they should pursue in their activities" (Beck, 2004, p. 202), an increased importance is ascribed to the subjective dimension of the career, in which it is considered from the perspective of the subject's "property" (Myszka-Strychalska, 2016). The individuals themselves are responsible for the decisions relating to their professional development (this process is referred to as "externalisation of employment", "externalisation of development", or "externalisation of responsibility" (Lipiec-Tomaszewska, 2008, p. 223), and their final decisions determine the career stage that they reached and the degree of the subject's maturity for a career and their experience (Czarnecki, 1983). The construction of a career by a person, is a "cognitive practice based on individual experimentation" (Cybal-Michalska, 2013, p. 163). That is why it is considered to be "a dynamic process consisting in the constant search for competencies which have a market value and for knowledge useful on the market" (Lanthaler & Zugmann, 2000, p. 201). Aspiring to obtain greater attractiveness to employers the subject is pursuing skills that will increase their chance of acquiring a good position in the labour market. They take on the role of the "entrepreneur" building their own capital of quali-

fications, primarily through continuous improvement (Weick, 1996, p. 45). This perspective fits perfectly into the conclusion proposed by Werner Lanthaler and Johanna Zugmann (2000), who use a metaphorical representation of such a situation, placing it in the context of a stock exchange. In this approach the individual is seen as a one-man micro-enterprise offering its services to contractors. The quality and the scope of these services becomes an important criterion for the classification of the workers (Lanthaler & Zugmann, 2000). A person is therefore obliged to manage their own career. They should also have a relatively specified vision of themselves, be aware of their resources, constantly invest in their own development and have the ability to predict the consequences of the undertaken decisions (Myszka, 2015). In order to fulfil such tasks they should have an adequate knowledge of the contemporary reality and adopt a strategy enabling them to smoothly function within that reality. The presented approach involves elements of innovation demanding a creative treatment, which becomes an additional advantage, improving the subject's competitiveness in the labour market.

Meanwhile, an important determinant of the new paradigm of professional career is the ability to manage one's own capital, manifested in the adoption of a proactive attitude (Cybal-Michalska, 2013, 2014, 2015). The broadly understood flexibility, expressed *i.a*. in the modification of the methods for the implementation of the plan, the ability to find items enabling the individual to meet their needs in any work environment, or the effective bypassing of obstacles, becomes a factor favourable for the individual's development (Bańka, 2000).

Proactivity "is a mode of people's behavior, which indirectly has an effect on the environment" (Bańka, 2000, p. 7). It characterizes individuals who seize the emerging opportunities created by reality. As a result, they easily adapt to that reality and increase their chances of achieving professional success. In addition, they gladly generate change themselves, exhibiting initiative regardless of other people. The possession of proactive competencies enables people to satisfy their needs and aspirations with the use of the resources of their subjective agency. The degree of development of both skills significantly affects the generation of meanings attributed to "career" by the individual and contributes to its increased self-learning competencies.

The reflection on the construct of proactivity in a career turns out to be particularly interesting in relation to young people, who are preparing for active participation in the space of the flexible labour market. The youth undergoing a period of double transition, from the education system to the world of professions and work, and from the stage of adolescence to adulthood, faces the tasks of planning, monitoring, and managing of their own professional future. In this context it is worth noting that the very concept of transition is often referred to as the "entry into adulthood" (Różnowski, 2009, pp. 9-10), which is determined by the individual's achievement of econo-

mic independence. In a situation of widespread insecurity and the emergence of new requirements for potential work candidates, it is primarily the young people who face the challenge of rapidly reacting to the changes occurring. Opportunities for youth to gain employment are increased by the knowledge and skills acquired informally as a result of their own activity. This aspect is particularly important from the perspective of adult education, in which it is recommended that various points of view are taken into account in order to ensure a better understanding of the process of adult learning (Falasca, 2011). Research on the topic of experiences of youth during the transition from education to the labour market, carried out over the last 60 years, has confirmed the thesis that:

> young people cope better with the period of school-to-work transition, if they developed in themselves - while they were still students - the awareness of the choices that must be made and the information and plans that are associated with these choices. To put it bluntly, the students who are "looking forward" and "looking around" (Savickas, 1999, p. 327)

develop a greater willingness to look for work and more quickly adapt to the world of work. It should be noted that the observation of young people participating in conditions of uncertainty obliges us to take into account the complex and multidimensional context of their functioning. At this point, it is worth recalling the works of Andy Furlong, Dan Woodman and Johanna Wyn (2011), who draw attention to the interdependence between the "transition" and "cultural" perspectives in research on youth, or those of Johanna Wyn and Hernán Cuervo (2017), who analyse the links between identity, place, mobility, and performativity in determining the position of young people within the social structure. In turn, David Raffe (2011) and David Atchoarena (2000) indicate, that the moment of transition of young people from education to the labour market is conditioned not only by their own choices and skills, but is also related to complicated links with demographic, and political and social processes, which require specific reactions of a structural and an institutional nature (Banerji, Saksonovs, Lin, & Blavy, 2014).

One telling example pointing to the trend of an increasing diversity in the paths of transition from education to work are the prolonged periods of education, periods of unemployment, and employment taken up in conditions where the work contract does not provide stability. Entry into the labour market is considered to be an "unclear event". It is especially difficult to identify it empirically, in light of the analytically well-defined facts which include events such as "completion of education" and "entry into the labor market" or "leaving school", and "starting work" (Jacob & Weiss, 2010). In this sense, as stressed by Augustyn Bańka, the term "transition" implies a sequence of processes together making up the maturity for professional life and the development of a profes-

sional career, and covering the methods of transitioning from the status of a student to the status of a (full-time) employee, combining education and work and going through various levels of education, and links with the labour market, and experiences making up the subject's cultural capital (Bańka, 2007).

Methods

The method of a diagnostic survey was used in the research because of the exploratory possibilities involved, which made it possible to acquire a broad knowledge about the characteristics of the selected issue, to learn its dynamics, to recognize its structure, and directions of development. In addition, it contributes to the collection of data on the views and opinions on proactivity and success in the career of the surveyed adolescents. This method favours research carried out among a large number of people and proves to be effective in analysing phenomena that cannot be observed directly.

Scientific studies were conducted on two groups of adolescents preparing to take up employment – students from vocational school complexes[1] and university students. One of the studies was conducted in late May/June 2015 in eleven selected Vocational School Complexes located within the Wielkopolskie Voivodeship and the Kujawsko-Pomorskie Voivodeship. The research sample consisted of 697 people. The students represented the first, second, and third grades and were aged from 16 to 22 years[2]. Due to the wide exploratory capabilities of the selected research method allowing for the collection of broad knowledge on the characteristics of

[1] Vocational school complexes are understood as basic vocational schools and technical high schools. These types of educational institutions functioning in Poland are upper-secondary schools. The successful completion of such schools entitles their graduates to take a professional qualification exam. After successfully passing the examination, the graduates can take up work in their learned profession.

[2] At this point it should be mentioned, that the studied group of youth was very diverse in terms of independent variables, such as gender, age, place of residence, family environment (father's education, mother's education, number of children in the family, family's material situation), the school environment (average of school grades, the presence of a career counselor at the school, the school type), the importance of work for the given person, and the forms of spending free time. This article only discusses those in relation to which statistically significant differences were obtained. In this case the statistical analyses were conducted using the Single Factor Analysis of Variance procedure (ANOVA), due to the many comparative categories, and the appropriate test for the two means (Student's t-test or Cochran and Cox-Welch) depending on the result of Levene's test for the homogeneity of variances. The value of $p \leq 0.05$, which is widely recognized in the social sciences, was adopted as the threshold of statistical significance.

the given issues, learning about their dynamics, identification of the structure, and directions of development - the diagnostic survey method was used, which involved the survey technique and the questionnaire survey tool. In the organized research process a random-purposive sampling scheme was used. The layers of the sample were initially determined, including specially selected types of schools, such as the basic vocational schools and technical schools, as well as localities selected in terms of population size (urban agglomerations, large cities, towns, villages). Meanwhile in the next stage, the groups of students (class units) among which the study was conducted were randomly drawn.

The second study was conducted in 2012 among 354 students at selected universities in Poznań. In the presented study, the research sample was also drawn in accordance with the purposive-random sampling scheme. In the first phase the researchers determined the layers of the sample, which constituted purposefully selected fields of knowledge such as (1) humanities, (2) social sciences, (3) legal sciences, (4) technical sciences, (5) medical sciences. In the second stage of preparation of the research sample, specific fields of study were indicated within each of the determined layers. In this way the studied academic youth represented various study courses. These included: in the case of social sciences - the courses of Education, Special Education; in the case of humanities – the course of History, in the case of legal sciences – the course of Law, in the case of medical sciences – the course of Medicine, in the case of technical sciences – the courses of Automation and Robotics, Computer Science, Electrical Engineering. The two stages of sampling presented were conditioned on substantive requirements and resulted from the need to contrast the attitudes, beliefs, and opinions, of students enrolled at the study courses typical for the given field of knowledge. At the stage of the selection of the research sample it was also determined, that in the case of study courses divided into the first and second degree, the survey participants would include the students of the 1st and 2nd years of the 2nd degree master's studies - these were the students of the Faculty of Educational Studies, and the Faculty of History of the Adam Mickiewicz University and the students of the Faculty of Electrical Engineering of the Poznań University of Technology. In the case of study courses conducted exclusively in the uniform master's studies form these were mainly students of the final two years: at the Faculty of Law and Administration of the Adam Mickiewicz University (4th and 5th year) and at the Faculty of Medicine of the Medical University (3rd, 4th, 5th year). The students were aged from 21 to 24 years. For the research sample layers determined in such a way it was also determined that the class groups would be drawn (which was unequivocally associated with the decision on the utilization of the auditorium survey technique in the presented studies). The effective research sample size allows for statistical inference with a statistical margin of error not

exceeding d = +-5 percentage points in the estimation of proportion in the population.

The research issues related to the aspects of proactivity and success in a career, which have been analysed as part of the undertaken explorations and were focused on the diagnosis of the personality characteristics determining the proactive attitude of the youth participating in the study and its attitude to professional success. In order to diagnose the level of proactivity represented by the studied youth, in the explorations the authors utilized the Scale of Proactive Behaviour in Career prepared by the aforementioned A. Bańka (2000), consisting of 26 statements relating to the above-mentioned dimensions of this construct. Due to the need for the further specification of the category of professional orientation of the students of vocational schools, the authors focused solely on the domain of general proactivity, which allows for the determination of their proactive behaviours, helpful at the time of transition from the plane of vocational education into the labour market, in terms of planning of goals and determining career paths.

A. Bańka also distinguished four factors (constructs) of proactivity which are the structural components of the subject's personality, conditioning the behaviours oriented for the implementation of the vision of one's own career (2000). Among them he included "general proactivity", which is identified with the most durable of the presented tendencies for active behaviours. It primarily indicates the method of constructing one's own "I" in relation to the professional future, based on socialization mechanisms. "Cognitive proactivity in the search for information" is an expression of individual initiative, the goal of which is obtaining knowledge about the social environment, and interpreting it from the perspective of utilizing it for the realization of one's own career. Another factor, *i.e.*, "proactivity in building a support network", is understood as the recognition of environmental determinants which, and identification of specific individuals who, may prove helpful in constructing one's career. The last factor – "proactivity in building mental comfort", indicates the subjective initiative in building relations with other people, whose support is extremely valuable in situations of crises and failures associated with one's own professional development.

In the domain of "general proactivity", describing the subject's construction of a "scheme of one's own self", focused around "positive careerism", openness to one's future self, flexibility towards changes in the surrounding reality, there are ten questions evaluating the attitude of the studied youth group to proactivity (Bańka, 2007), *i.e.*:

– wherever I am, I try to be a constructive force for changes beneficial for my career;
– every day I try through various contacts to strengthen my faith in the chance of developing my career;

- there is nothing more exciting than observing how my career ideas become a reality;
- I'm still looking for new ways to increase the chances for the development of my career;
- I'm trying to be the best in searching for opportunities that would help me start a career;
- I defend my own career ideas even if others oppose them;
- I always look for better ways to make a career;
- I'm trying to recognize opportunities long before others notice them;
- it doesn't matter what are the chances of success in my career, because if I believe in something, I achieve it;
- if I see something in my relations with the world that could harm my career, I try to change it.

Results

People with a high degree of proactivity exhibit resistance to environmental influences and take action as a result of which they lead to the creation of conditions favourable for themselves. In addition, they have the ability to notice and utilize the emerging opportunities, which constitute a chance for their development from the perspective of the current situation (Bańka, 2009). Being aware of their own agency, a subject participating in an environment remains active in relation to that environment, as a result of which they increase their chance to succeed and raise their effectiveness. In the sphere of professional life, a proactive person will exert influence on the amount of their salary, the course of their promotion, on the composition of the personnel, and, above all, will channel their energy on increasing the pace of work, the development of competencies and the implementation of their own professional development plan, which they will follow despite the emerging difficulties.

According to A. Bańka (2009), we are dealing with proactive behaviours exhibited by an individual only when they lead to changes in their environment, which allows for distinguishing the construct of a proactive orientation from a pro-developmental orientation. It is worth noting that while people's pro-developmental behaviours focus on reacting to the impulses of the environment, proactive behaviours attempt to anticipate the events that are about to occur, and are focused on the implementation of a particular objective, whose achievement requires the subject's vigilance. The individual, therefore, takes action with agency, leading to such transformations of reality, which create conditions conducive to the fulfilment of their own needs (Bandura, 2002). They operate independently of other people, independently inspiring themse-

lves to pursue the undertaken projects, while preserving "freedom" from any external pressures. It is worthwhile to emphasize, however, that the projects implemented by their originator do not have negative consequences for the other members of the society in which they exist. What's more, they have the ability to more easily adapt to new situations, or groups to which they belong.

An analysis of the empirical material showed that the studied youth from the vocational school complexes manifests an above-average level of general proactivity in the largest percentage (34.3%), which means that their involvement "in behaviors aimed at changing their own self by building inner mental strength and harmony, getting them closer to the achievement of their own goals and objectives associated with establishing and starting a career" (Bańka, 2000, p. 47) is largely above-average. Almost every third surveyed person (31.3%) exhibits a high degree of involvement in constructing their own career, and almost every fifth (17.3%) exhibits a very high degree of proactivity in relation to their career. It is worth emphasizing, that every tenth respondent (10.0%) engages in the development of their own professional future to an extent described as "below average". Similarly, 3.9% of the respondents declared lower than average involvement in the realization of their career objectives. It is therefore noteworthy, that 82.9% of the persons participating in the carried-out explorations see their professional future in categories giving hope for its successful implementation, which is a testament to their extraordinary awareness of the possessed resources and causative capabilities.

Proactive behaviour in varied situations, and flexible and open reactions to any changes can be attributed to the highest extent in the studied boys (t=-3,828; $p \leq 0{,}001$)[3], respondents attributing high importance to work (ANOVA; $p \leq 0.001$)[4] and students who are among the persons achieving excellent, or very good, educational results (ANOVA; p=0.007). This regularity also characterizes the representatives of technical high schools to a greater extent than the students at basic vocational schools (t=-3.434; p=0,001). In addition, the obtained empirical data showed, that people with high self-esteem, exhibited in the sense of own competencies in the cognitive

[3] The significance test of differences between Levene's means was used, examining the homogeneity of variances in the two comparative groups. The significance level of p≤0.05 was determined. In the case when the p-value was less than 0.05 according to the statistical guidelines, the null hypothesis was rejected and the equality test for means called the Cochran and Cox-Welch test, which is equivalent to the Student's t-test (used when the variances are not homogeneous), if the p-value turned out to be higher than the assumed significance level, there were no grounds to reject the hypothesis of equality of means.

[4] In this case, the analysis of variance (ANOVA) was used, which is used to verify the hypothesis of the equality of means in many comparative groups. The p-value is given in parentheses.

(S; ρ=0.366; p ≤ 0.001)[5], physical (S; ρ=0.264; p ≤ 0.001), socio-moral (S; ρ=0.256; p ≤ 0.001), and characterological areas (S; ρ=0.338; p ≤ 0.001) (Wysocka, 2011) have a higher tendency for proactive behaviours than subjects with a low self-esteem in these areas. A similar relationship is observed with regard to the sense of self-efficiency in action (S; ρ=0.267; p ≤ 0.001), which means that the people convinced of the possession of causative powers in the pursuit of the adopted objective are distinguished by their ability to effectively influence their environment. It is also worth noting the existence of a relationship between the quality of interpersonal relationships and the satisfaction that the individual derives from them, and the level of general proactivity presented by that individual. The quality of interpersonal relationships established with other people is also not without significance for the shaping of predispositions for proactive activities in a career. It turns out, that people who feel loved exhibit this personality trait more strongly than young people without such experiences (t=2.304; p=0,022). This trait is not differentiated, however, taking into account the variable of the sense of solitude and the frequency of the perceived enjoyment of life.

In these considerations it is not possible to bypass the issue of professional success. While observing the changes of the modern world, we note that it was entered in the specificities of the subject's socio-cultural living conditions. The intensifying processes of individualization of the various spheres of their existence and the chance to become "anyone they want to" mean, that individuals begin to treat reality as a space of challenges "which they should meet, defying whims of fate with their optimism and activity, and seeing reality as a wealth of possibilities in which everyone freely shapes their foundations and their biography" (Świda-Ziemba, 1995, p. 293). By overcoming these challenges, individuals develop a conviction about their own uniqueness and causative potential, which may consequently contribute to the achievement of the adopted objectives, including professional objectives. These trends were confirmed by the results obtained in the studies, because the thoughts and the reflections of the youth participating in the diagnostic survey concerning the indicators of professional success[6], relate primarily to its micro-structural component (92.6% of all replies), and therefore to the factors located in the individual,

[5] In the calculations of this relationship, the non-parametric Spearman rank correlation was used, examining the relationship between the variables (the p-value indicates whether this relationship is statistically significant). The positive value of this coefficient shows that with the increase of one type of life orientation, the other one, which is statistically significantly related to it, increases. In turn, the negative value of this coefficient proves that with the increase of one of the orientation types, the other (statistically significantly related to it) decreases.

[6] Respondents were asked to answer an open question: "Of what person in your opinion one could say that they achieved professional success?", which allowed for the qualitative and quantitative analysis of the obtained resulting material.

who not only is able to act independently to pursue their career, but most of all, takes full responsibility for it. The respondents much less frequently pointed to the meso-structural determinants of success (7.4%), indicating its dependency on the individual's broader surroundings, and did not refer at all to the macro-structural determinants (economic, political, demographic, global) (Firkowska-Mankiewicz, 1997). It is worth noting that this regularity is not an isolated fact. A. Firkowska–Mankiewicz (1997) also pointed out in her explorations that, in accordance with the common societal opinion, it is precisely that group of properties which is responsible for the individual's achievement of success in life. She identifies the reasons for this state of affairs in social conditions, according to which "in everyday language and in the collective consciousness of our civilizational circle there is a relatively universal model for success in life" (Firkowska-Mankiewicz, 1997, p. 304). The faith of the contemporary generations in their own causative potential was also recognized by Hanna Świda-Ziemba (2000), who noted, that success has become an important category of self-determination for youth, decisive for their psychological well-being (Świda-Ziemba, 2000). For the young people the world at the "macro" level becomes increasingly homogeneous and undifferentiated, and at the "micro" level they place more and more of their capabilities in the sphere of choices, because that allows them to preserve their own diversity (Mlinar, 1992).

The life success model proposed by Anna Firkowska-Mankiewicz (1997) also allowed for the examination of determinants of professional success listed by the studied youth from the perspective of its four dimensions: stratification and prestige aspect, material aspect, emotional and affiliation aspect, and self-actualization aspect. Responding to the question posed, the studied young people often pointed to a particular person, who, in their view, achieved professional success; however, the gathered empirical material also allows for analysis with respect to the areas indicated above. Due to its subjective nature and reference to personal life goals, the self-actualization dimension of professional success earned the sympathy of every fifth respondent (22.9%). Contemporary young people, obliged to lead a dual existence in the surrounding reality, are oriented both on the implementation of their own objectives and professional aspirations, and on the fulfilment of societal objectives, aimed at the common good (Wojciszke, 2010). Striving to achieve their own professional aspirations contributes to the person's orientation on the "individualism of self-realization", which according to Zbigniew Bokszański (2007) covers:

> a wide variety of decisions and actions of the subject, taking place in a number of areas of their activity. They are justified, supported, and motivated, but also connected by the unquestioned value of "authenticity". It is an axis organizing the biographical strategies of individuals as well as an objective rewarding the undertaken efforts (Bokszański, 2007, p. 51).

The definition of the phenomenon of professional success through the prism of achievements which are a source of satisfaction and thus have subjective significance to the individual, turned out to be the closest to the young people, who are to a large extent oriented towards life-long learning and self-development. The emphasis put on this area of professional success by the respondents also fits perfectly in the modern paradigm of "career" - in which it assumes a subjective nature, which means that the importance is ascribed to is by the individual themselves - as well as in the profile of a person capable of proactive behaviours. In their statements concerning a person who achieved professional success the studied youth definitely less frequently referred to the stratification and prestige dimension (11.6%) and the material dimension (6.2%), while the emotional and affiliation aspect was mentioned least frequently (1.0%).

While the study results did not reveal a statistically significant relationship between the indicators of success identified by respondents and proactive behaviours in a career, the situation was quite different in the context of the evaluation of one's own potential and chances for the achievement of one's own professional goals. The subject's professional satisfaction, and well-being resulting from it, may constitute an effect of the fulfilment of the individual's needs, goals, and aspirations (Mądrzycki, 1996). It may then be assumed, that young people looking at their own future with hope will likely be more involved in taking action to further their own career, than persons with a pessimistic vision of the future state of things.

The young people studied evaluate their chances of success in a career very optimistically[7], as evidenced by the fact that more than half of the respondents (59.7%) state that they have an above-average ability to achieve their professional goals. The resulting empirical material allows us to identify relationships between the exhibited level of general proactivity and the studied youth's assessment of their own chances of professional success ($\chi 2=157.102$; df=36; $p \leq 0.001$)[8]. The higher their exhibited level of proactive behaviours in a career, they higher they evaluate their chances of professional success and vice versa – the lower the exhibited level of proactivity, the lower they evaluate their prospects for professional development.

The second of the studies relating to the group of academic youth subjected to scientific investigation indicates, that they are characterized by clearly above average (38.0%) tendency to proactively respond to reality and to take control of their own

[7] The respondents were asked to answer the question: "What do you think are your chances to achieve professional success?". They indicated their answers on a 7-point scale, where 0 was equivalent to the lack of any prospects of success in the implementation of professional plans and 6 meant very high chances. This question was inspired by A. Cybal-Michalska's (2013) studies relating to academic youth.

[8] The chi-square test was used to demonstrate this relationship between the variables, the level of statistical significance was determined with a value of $p \leq 0.05$.

destiny. This means a high involvement of academic youth in "behaviors aimed at changing their own self by building inner mental strength and harmony, getting them closer to the achievement of their own goals and objectives associated with establishing and starting a career" (Bańka, 2005, p. 47). The focus on increasing one's own participation in the interference with the environment for the purpose of constructing one's own career is high in the case of 32.7% of respondents, and even very high in the case of every sixth surveyed person, which indicates extremely high involvement in the development of one's own career prospects.

The ability to proactively react to various situations, and flexibility and openness to changes are particularly typical for respondents who were among the excellent, very good, or average students in high school (ANOVA, p=0,010) as well as students and female students, whose family material conditions were assessed as very good or bad (ANOVA, p=0.029). Proactivity as a personality tendency characterized by lasting quality, is the most typical in respondents who perceive career in objective (promotion, power, prestige) or evaluative categories (the meaning of life – "tell me what career you've achieved, and I will tell you what's your price" (Bauman, 1969, p. 7-8)) (ANOVA, p=0.005). A proactive behavioural orientation is typical for the respondents with a dominant informational identity style (S; ρ=0,167; p=0.005), normative identity style (S; ρ=0,167; p=0.005) and identity style representing commitment (S; ρ=0,230 p < = 0.0001). The analysis of the data concerning the relationship between a proactive orientation and a normative orientation of individualism vs. collectivism revealed the existence of a relationship between proactivity and a subject's individualistic tendencies (S; ρ=0,132; p=0,027).

In the opinion of the studied academic youth, the chances of achieving success in a career are definitely high (75.5%) ("high" - 35.9%, "very high" - 39.6%). And although it is difficult to talk of the development of identical careers, the belief in future career success is highest among young people living in large cities of over 100,000 inhabits (ANOVA, p=0.017), those respondents whose mothers have a Bachelor's degree or higher (ANOVA, p=0.005), and those who declare very good material conditions in their families (ANOVA; p<=0,0001).

The assessments concerning the chances of success are determined by the quality of the educational reality of the respondents. Respondents, who were among excellent or average students in high school (ANOVA, p=0.002) and students who represent the field of medical sciences, technical sciences, or legal sciences (ANOVA, p < = 0.0001) assess their capabilities and chances of success in a career as significantly higher than in the other studied groups. It is worth pointing out, that the anticipation of success in a career, and additionally the definition of career success in the case of the studied group of youth group, does not necessarily have to coincide with its "objective" definition, which is typical for the functional and structural perspective

identifying career with prestige, power, and material prosperity. Especially since, as J. Pollegrin and C. J. Coates put it, success in the early stages of career development is not usually defined in terms of prestige, power, and income (Rokicka, 1992). In the 2008 study on the professional prospects of law students at the University of Warsaw Elżbieta Łojko emphasizes, that the foundations for the achievement of success in their future careers include: gaining recognition and respect in their professional community, professionalism, a position as a person recognized in the community of lawyers, and investing in social capital, articulated as a desire to "develop professional contacts". Interestingly enough, the studies on law graduates who have been practicing as judges for 25 years, invoked by that author, provide an interesting comparative material, and allow for the anticipation of changes in the vision of professional success. For lawyers who have been practicing the profession of a judge for a quarter of a century, the work performed is mainly supposed to position them in the social structure. The desire for success is in fact the desire for high earnings, prestige in the professional community, personal satisfaction, professional advancement, and professionalism. It should be noted, that taking into account the temporal dynamics, the construction of the professional identity of lawyers is based on their "objective success" in a career (Łojko, 2011).

The respondents who have not changed their career plans since the beginning of their studies are the most convinced about the potential possibility of achieving career success (ANOVA, p=0.001). A linear perception of career prospects is conducive to the anticipation of career success. The optimistic perception of the future in a career is accompanied by an individualistic normative orientation (S; ρ=0.154; p=0.007). Young people with a dominant individualistic normative tendency formulate their career goals in terms of self-actualization, development of their own potential, subjective activity, and responsibility for causation, which undoubtedly allows for the anticipation of success in a career seen as the individual's "property". The faith in the success of future career events depends on subjective activity. The results of the research allow us to recognize the importance of assessments concerning the domain of life quality satisfaction for the prospects of career success. In the studied group of young persons, it was found that the more frequently the students felt the joy of life (ANOVA; p <= 0.0001) and the more favourably they assessed their life up to that point (ANOVA; p <= 0.0001), the more optimistic they were with regard to their chance of achieving career success. The feeling and the recognition of being loved (ANOVA, p=0.012) are not without significance for the evaluation of the chances of success in a career. The importance of the subject's inner conviction concerning the positive balance of their life for their sense of success in a professional career was noted by Magdalena Piorunek (2009). This author's research indicates that there is a relationship between the satisfactory

experience of one's own self and their autonomy in decision-making, productivity as defined by Erikson, subjective agency and being internally directed. In the case of the studied academic youth, both the different ways of defining a career, and the aspects of approaching career, do not differentiate the "planning attitudes" of the respondents to the achievement of career success. There is no doubt, however, that the ability to allocate the possessed competences and skills to the work environment will be of fundamental importance for the achievement of career success.

Summary and discussion

The research carried out enriches literature on young people and their relation to career and professional success, because it shows which beliefs they hold about themselves in this respect and which factors influence their way of thinking about themselves. The questionnaire designed by A. Bańka concerning the Scale of Proactive Behaviour in a Career can be successfully used in career counselling. The obtained results are also of practical value. The growing importance of proactive career behaviours indicates that active people can take control of their own development path and undertakings they are pursuing, which can increase their chances of professional success. Recognizing the factors determining proactive behaviours proves to be valuable from the perspective of schools and universities, which focus on preparing young people for active functioning in the labour market.

On the basis of the presented analyses, it can be concluded that the proactive orientation can be considered to be typical for the studied youth from vocational schools and university students, which will probably result in significant benefits for their careers, developed in the world of permanent changes at the stage of adulthood. In a situation where "a man's individualization is a fate, and not a choice" (Bauman, 2006, p. 53) the chance for his development lies in openness to new experiences combined with intentional transformation of the environment in order to create conditions conducive to success. An individual functioning in the space of the contemporary labour market should be aware that:

> no job is guaranteed forever, no position is protected from the whims of fate, no profession is resistant to the passage of time, no skills are equipped with a guarantee of market value. The acquired experience can instantly transform from an advantage to a disadvantage (Bauman, 2000, p. 47).

In such a reality, each individual career has the value of uniqueness and individuality, and therefore requires the skilful management of its course.

Having a proactive personality translates into young people's real achievements in terms of professional activity. Compared to people with low proactivity, they find employment more quickly, are self-sufficient in job search and are more effective in manifesting behaviours aimed at obtaining employment (Brown, Cober, Kane, Levy, & Shalhoop 2006). Research carried out on young adults shows that proactive individuals are able to build a coherent educational and professional career by combining various episodes of employment, as they enrich the individual's reflective "project of the self" (Devadason, 2007). In practice, this means that proactive individuals are persistent in their career plans and are able to change their strategy in order to achieve their goals. There is a significant link between proactive career behaviour and a sense of effectiveness (Diehl, Semegon, & Schwarzer, 2006). This perception has valuable educational implications. Actually, it indicates that proactive youth will be able to cope more easily with failures and, basing on the conviction of their competence in the undertaken activities, will use a repertoire of less diverse, but more effective, in their opinion, ways of learning (Velki, Kristek, Vrdoljak, & Jakopec, 2013). This pattern proves that the success of the educational and professional path of young people is not dependent on their knowledge of various strategies of action or responding to changes, but above all, on their way of thinking about themselves and their belief in their own effectiveness and chances for success.

The obtained research results carry many implications for the practice of career counselling, as well as the education system in Poland. The political transformation in our country, which took place after 1989, contributed to a number of (not necessarily beneficial) transformations in the area of vocational education. It depreciated the value of the education obtained through that system, as a result of which young people were reluctant to pursue its offer and often directed their educational choices towards general education high schools. Finishing the latter institutions enables them to continue their education at university level. Today professional qualifications and competencies are becoming one of the main determinants of an individual's success, and are the subject of socio-economic competition of highly-developed countries (Borkowska, 1999). Vocational education turns out to be particularly valuable in this respect, because it provides the subject not only with a general knowledge about the world, but also prepares them to practice a given professional occupation. We are currently observing an increase in public awareness concerning the aforementioned values of vocational education, the sources of which can be found in the dynamic transformation of the labour market, as well the government's activities aimed at the promotion of vocational education.

The situation of young people in the labour market in Poland has improved over the years. According to the results of the research conducted by the Central Statistical Office, the highest unemployment rate for Poles aged 15-24 was recorded in the first quarter of 2003 - it was then 46,5%, the lowest in history was the second

quarter of 2018 – 10,2%. Currently, it remains at a similar level. It should be noted, however, that young people are the group most at risk of unemployment, compared to other age groups, something which is reflected in the overall unemployment rate, which at the end of 2019 was 5,2%. The likelihood of finding employment increases not only having a higher education, but also specific competences, including proactivity, which may prove helpful in modifying a career plan in case of failure. The crystallization of a subject's professional plans is determined by a number of environmental and individual factors. The rationality of decisions taken by a young person is to a large extent determined by the degree of awareness of the existence of these conditions. Possessing professional knowledge and obtaining specific qualifications ceases to be sufficient in the contemporary labour market. An individual is obliged to permanently create their own professional future, which requires the ability to plan, manage, and simultaneously monitor, the course of one's own career. The volatility and unpredictability of the present reality obliges us to pursue lifelong learning and to adapt to the existing situation. Therefore, it turns out that what is important is not so much for the subject to recognize the current chances of success in the professional field, but to utilize them in the perspective of further development. It is worth noting that in analyses of a professional career one cannot ignore the importance of environmental factors affecting the course of an individual's professional development. In light of Elżbieta Turska's (2014) explorations, among the career determinants we may emphasize the importance of macro-social factors (which include the socio-political system, the social structure, the economic situation and the employment procedure), the environmental factors (family, school, other social environments), individual factors (attitudes, convictions, values, interests, aspirations, attitude towards education and work, the ability to plan one's educational and professional future) (Turska, 2014). Meanwhile according to John W. Santrock (2000), the factors conducive to the shaping of contemporary careers include socio-economic background of the parents, gender, and the ability to cope with emotional tasks during the period of adolescence (Santrock, 2000). It is also important to note the importance of structural barriers and economic recession that hinder the efforts made by an individual in the pursuit of their vision of their own career (Di Blasi, Tosto, Marfia, Cavani, & Giordano, 2016). The recognition of these barriers could provide inspiration for further research explorations.

One opportunity for the shaping of a proactive attitude among young people preparing for active participation in the world of work is certainly the dual system of education based on the idea of cooperation between the corporations responsible for the preparation of staff for the performance of the given profession, and the educational institutions, which jointly determine the content and the scope of education and the number of accepted applicants. The benefits of implementation of such a system

are visible both in the country's micro-economic and macro-economic spheres. Entrepreneurs acquire graduates of vocational schools properly prepared for the practice of their profession, who they can personally get to know during the recruitment process and the apprenticeships, because they often educate them according to their own standards. This means that they directly invest in the development of their own businesses. The student, in turn, has the ability to gain not only theoretical knowledge concerning the given profession, but above all the practical knowledge, which is particularly valued by the potential employers. In addition, he directly meets the likely future superior, shapes his attitude towards work, and acquires the necessary competencies, thereby increasing his chances of gaining employment immediately after graduation. From the economic perspective we can identify benefits including the reduction of unemployment among young people, the compatibility of the education system with the flexible labour market, and the involvement of employers in the process of preparation of their potential future staff, which is conducive to the growth of the country's competitiveness on the international stage.

As a result of appropriate activities in the form of coaching, tutoring, mentoring, or career counselling workshops, young people will be "entering into adulthood" with a conviction that they possess agency, that they are equipped with the ability to flexibly respond to any changes, resulting in increased chances of success in their careers. The construction of an exceptional and unique professional development path requires the individual to adopt a proactive orientation, which determines a proactive attitude.

The presented empirical material was collected as a result of a survey, so it refers to the opinions and beliefs of young people concerning their proactivity and chances of success in their careers. It is worth undertaking further analyses in this area, including longitudinal studies and qualitative interviews, which will allow verifying to what extent these beliefs translate into real actions and strategies for coping with the labour market situation of young people.

References

Arnold, J., Cohen, L. (2008). The psychology of careers in industrial-organizational settings: A critical but appreciative analysis. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, *23,*1-44.

Arthur, M. B., Khapova, S. N., & Wilderom, C. P. M. (2005). Career success in a boundaryless career world. *Journal of Organizational Behavior*, *26*, 177-202.

Arthur, M. B., Hall, D. T., & Lawrence, B. S. (2004). Generating new directions in career theory: The case for a transdisciplinary approach. In: M. B. Arthur, D. T. Hall, B. S. Lawrence (Eds.), *Handbook of career theory* (pp. 7-25). Cambridge: Cambridge University Press.

Atchoarena, D. (2000). *The transition of youth from school to work: Issues and policies*. Paris: International Institute for Educational Planning/UNESCO.

Bandura, A. (2002). Growing primacy of human agency in adaptation and change in the electronic era. *European Psychologists*, *7(1),* 2-16.

Banerji, A., Saksonovs, S., Lin, H., & Blavy, R. (2014). *Youth unemployment in advanced economies in Europe: Searching for solutions*. European Department and Research Department, International Monetary Fund. Retrieved from https://www.imf.org/external/pubs/ft/sdn/2014/sdn1411.pdf.

Bańka, A. (2000). *Proaktywność: Atrybuty samoregulacji* [Proactivity: Attributes of self-regulation]. Poznań-Warszawa: Studio PRINT-B.

Bańka, A. (2006). Kapitał kariery – uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych oraz strukturalnych rynku pracy [Career capital - determinants, development, and adaptation to organisational and structural changes of the labour market]. In: Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska (Eds.), *Współczesna psychologia pracy i organizacji* [Contemporary work and organizational psychology] (pp. 59-117). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Bańka, A. (2009). Proaktywność – intencjonalne konstruowanie przyszłości i uprzedzające osiąganie celów personalnych poprzez doświadczanie codzienności [Proactivity – intentional construction of the future and the pre-emptive achievement of personal goals through the experience of everyday life]. In: H. Wrona-Polańska, E. Czerniawska, L. Wrona (Eds.), *Szkice o ludzkim poznawaniu i odczuwaniu* [Sketches on human cognition and perception] (pp. 10-23). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Bańka, A. (2005). *Proaktywność a tryby samoregulacji* [Proactivity and modes of self-regulation]. Poznań-Warszawa: Print-B, Instytut Rozwoju Kariery.

Bańka, A. (2007). *Psychologiczne doradztwo karier* [Psychological career counseling]. Poznań: Print-B.

Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, *14,* 103–118.

Bauman, Z. (1960). *Kariera: Cztery szkice socjologiczne* [Career: Four sociological sketches]. Warszawa: Wydawnictwo Iskry.

Bauman, Z. (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpień* [Postmodernism as a source of suffering]. Warszawa: *Sic*!.

Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność* [Liquid modernity]. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Beck, U. (2004). *Społeczeństwo ryzyka: W drodze do innej nowoczesności* [Risk Society: Towards a New Modernity]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Bohdziewicz, P. (2008). *Kariery zawodowe w gospodarce opartej na wiedzy (na przykładzie grupy zawodowej informatyków* [Professional careers in the knowledge-based economy (on the example of the professional group of IT specialists)]. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Bokszański, Z. (2007). *Indywidualizm a zmiana społeczna* [Individualism and social change]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Borkowska, S. (1999). Słowo wstępne: O potrzebie i możliwościach wzrostu efektywności edukacji zawodowej [Foreword: On the necessity and possibility of an increase in the efficiency of vocational education]. In: S. Borkowska (Ed.), *Edukacja zawodowa a rynek pracy* [Vocational education and the labour market] (pp. 5-7) Warszawa: IPiSS.

Brown, D. J., Cober, R. T., Kane, K., Levy, P. E., & Shalhoop, J. (2006). Proactive personality and the successful job search: a field investigation with college graduates. *Journal of Applied Psychology*, *3(91),* 717-726.

Campbell, D. J. (2000). The proactive employee: Managing workplace initiative. *Academy of Management Executive*, *14*, 52–66.

Cybal-Michalska, A. (2013). *Młodzież akademicka a kariera zawodowa* [Academic youth and professional career]. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Cybal-Michalska, A. (2014). Prodevelopmental orientation as a determinant of an active participation and cooperation in a reality oriented towards a global change. In: T. Marek, W. Karwowski, J. Kantola (Eds.), *Science, technology, higher education and society in the conceptual age* (pp. 541-549). London-New York: Tylor & Francis.

Cybal-Michalska, A. (2015). Proactivity in a career as a strategy of the intentional construction of an individual future in the world oriented toward a global change. In: T. Ahram, W. Karwowski, D. Schmorrow (Eds.), *Procedia Manufacturing, Elsevier* (vol. 3, pp. 3644-3650). Amsterdam: Elsevier. DOI:10.1016/j.promfg.2015.07.754.

Czarnecki, K. (1983). *Rozwój zawodowy człowieka i jego uwarunkowania* [A person's professional development and its determinants]. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.

De Vos, A., De Clippeleer, I., & Dewilde, T. (2009). Proactive career behaviours and career success during the early career. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *4(82),* 761-777.

Devadason, R. (2007). Constructing coherence? Young adults' pursuit of meaning through multiple transitions between work, education, and unemployment. *Journal of Youth Studies*, *10(2),* 203-221.

Di Blasi, M., Tosto, C., Marfia, A., Cavani, P., & Giordano, C. (2016). Transition to adulthood and recession: a qualitative study. *Journal of Youth Studies*, *8(19),* 1043-1060.

Diehl, M., Semegon, A. B., & Schwarzer, R. (2006). Assessing attention control in coal pursuit: A component of dispositional self-regulation. *Journal of Personality Assessment*, *3(86),* 306-317.

Falasca, M. (2011). Barriers to adult learning: Bridging the gap. *Australian Journal of Adult Learning*, *3(51),* 583-590.

Firkowska-Mankiewicz, A. (1997). Czym jest sukces życiowy dla współczesnego Polaka? Kontekst socjodemograficzny i psychospołeczny [What is life success for contemporary Poles? A sociodemographic and psychosocial context]. In: H. Domański, A. Rychard (Eds.), *Elementy nowego ładu* [Elements of a new order] (pp. 303-330). Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.

Furlong, A., Woodman, D., & Wyn, J. (2011). Changing times, changing perspectives: Reconciling 'transition' and 'cultural' perspectives on youth and young adulthood. *Journal of Sociology, 4(47),* 355-370.

Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates: Doubleday anchor*. New York: Paperback.

Grant, A. M., Ashford, S. J. (2008). The dynamics of proactivity at work. *Research in Organizational Behavior*, *28*, 3-34.

Greenglass, E. (2002). Proactive coping and quality of life management. In: E. Frydenberg (Ed.). *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (pp. 37-62). New York: Oxford University Press.

Jacob, M., Weiss, F. (2010). From higher education to work. Patterns of labor market entry in Germany and the US. *Higher Education*, *60(5),* 529-542. DOI: 10.1007/s10734-010-9313-y.

Lanthaler, W., Zugmann, J. (2000). *Akcja JA: Nowy sposób myślenia o karierze* [The I action: A new way of thinking about career]. Warszawa: Twigger, Prosperum.

Lipiec-Tomaszewska, R. (2008). Dynamika zmian współczesnych organizacji a nowy model kariery zawodowej [The changes of modern organizations and the new career model]. *Kształcenie zawodowe: Pedagogika i Psychologia*, *10*, 215-229.

Łojko, E. (2011). Sposoby pojmowania przez studentów sukcesu zawodowego prawników [Students' perceptions of the professional success of lawyers]. In: E. Łojko (Ed.), *Studenci prawa*

o studiach i perspektywach zawodowych [Law students on their studies and professional prospects] (pp. 181-203). Warszawa: Wydział Prawa i Administracji, Uniwersytet Warszawski.

Mądrzycki, T. (1996). *Osobowość jako system tworzący plany* [Personality as a system forming plans]. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Mlinar, Z. (1992). Individuation and globalization: The transformation of territorial social organization. In: Z. Mlinar (Ed.), *Globalization and territorial identities* (pp. 15-34). Avebury: Aldershot.

Myszka, L. (2015). Planowanie i zarządzanie karierą jako podmiotowa „własność" jednostki [The planning and management of a career as a personal "property" of the individual]. *Ogrody Nauk i Sztuk, 5,* 345-352.

Myszka-Strychalska, L. (2016). Prorozwojowość w karierze – perspektywa jednostkowa [Pro-developmental approach in a career - an individual perspective]. In: E. Solarczyk-Ambrozik (Ed.), *Doradztwo zawodowe w perspektywie całożyciowego uczenia się* [Vocational counseling in the perspective of lifelong learning] (pp. 97-109). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Parker, S. K., Williams, H. M., & Turner, N. (2006). Modelling the antecedents of proactive behavior at work. *Journal of Applied Psychology*, *91(3),* 636-652.

Piorunek, M. (2009). *Bieg życia zawodowego człowieka: Kontekst transformacji kulturowych* [The course of the professional life of a man: The context of cultural transformations]. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Raffe, D. (2011). National qualifications frameworks: What can be learnt from the international experience?. *Journal Of Contemporary Educational Studies*, *4*, 66-80.

Rokicka, E. (1992). Pojęcie „kariery": Perspektywa strukturalno-funkcjonalna i interakcjonistyczna [The concept of a "career": A structural-functional and interactionist perspective]. *Przegląd Socjologiczny*, *41*, 115-127.

Różnowski, B. (2009). *Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy w Polsce: Analiza kluczowych pojęć dotyczących rynku pracy u młodzieży* [Transition of youth from the education system to the labour market in Poland: Analysis of the key labour market concepts in youth]. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Santrock, J. W. (2000). *Life – span development* (6th edition). Boston: Brown & Benchmark Publishers.

Savickas, M. L. (1999). The transition from school to work: A developmental perspective. *The Career Development Quarterly*, *47(4),* 326-336.

Schwarzer, R., Taubert, S. (2002). Tenacious goal pursuits and striving toward personal growth: Proactive coping. In: E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (pp. 19-35). London: Oxford University Press.

Suchar, M. (2003). *Kariera i rozwój zawodowy* [Career and professional development]. Gdańsk: Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr.

Świda-Ziemba, H. (1995). *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych* [Existential values of youth of the 1990s]. Warszawa: Zakład Socjologii Moralności i Aksjologii Ogólnej, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Uniwersytet Warszawski.

Świda-Ziemba, H. (2000). *Obraz świata i bycia w świecie: Z badań młodzieży licealnej* [Image of the world and of being in the world: From the studies of high school youth]. Warszawa: Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Uniwersytet Warszawski.

Szałkowski, A. (2002). *Rozwój personelu* [Personnel development]. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.

Turban, D. B., Moake, T. R., Yu-Hsien Wu, S., Cheung, J. Y. H (2017). Linking extroversion and proactive personality to career success: the role of mentoring received and knowledge. *Journal of Career Development*, *44(1),* 20-33.

Turska, E. (2014). *Kapitał kariery ludzi młodych: Uwarunkowania i konsekwencje* [Career capital of young people: Conditions and consequences]. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Velki, T., Kristek, M., Vrdoljak, G., & Jakopec, A. (2013). Proactivity and learning approaches in students. *Education vision & challenge for future.* Ljubljana: EDUvision.

Weick, K. E. (1996). Enactment and the boundaryless career: Organizing as we work. In: M. B. Arthur, D. M. Rousseau (Eds.), *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era* (pp. 40-57). New York-Oxford: Oxford University Press.

Wojciszke, B. (2010). *Sprawczość i wspólnotowość: Podstawowe wymiary spostrzegania społecznego* [Agency and community: Basic dimensions of social perception]. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Wojtasik, B. (2003). Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności [Process of reflective construction of a life career in postmodern life]. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, *Numer Specjalny*, 343-351.

Wyn, J., Cuervo, H. (2017). A longitudinal analysis of belonging temporal, performative and relational practices by young people in rural Australia. *Young: Nordic Journal of Youth Research*, *3(25),* 219-234.

Wysocka, E. (2011). *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIŚ): Podręcznik testu - wersja dla uczniów szkoły* ponadgimnazjalnej [Questionnaire of Intrapersonal and Interpersonal Attitudes and Attitudes Towards the World: Test Manual - version for upper secondary school students]. Kraków: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

DOI: 10.34616/wwr.2022.2.299.313

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXVII (2/2022)

nadesłany: 6.03.2022 r. – przyjęty: 21.03.2022 r.

Sabina PAWLIK*

Studium zaangażowania młodzieży ze spektrum autyzmu na rzecz poprawy własnej sytuacji edukacyjnej

A study of youth with autism spectrum engagement to improve one's own educational situation

Abstrakt

Wprowadzenie. Zgodnie z modelem kulturowym niepełnosprawności osoby ze spektrum autyzmu mają swoją kulturę. Jej przedstawiciele uważają, że wszystkie objawy zaburzeń autystycznych, które model medyczny uznaje za patologię, mogą być reinterpretowane jako naturalne różnice, odmienny (a nie patologiczny) wzorzec rozwojowy. Autyzm wpływa na sposób, w jaki osoby jedzą, ubierają się, pracują, spędzają swój wolny czas, rozumieją świat, komunikują się itd. Rola, jaką powinien pełnić nauczyciel osoby z autyzmem, jest podobna do pełnionej przez międzykulturowego tłumacza: to ktoś, kto rozumie obie kultury i jest w stanie tłumaczyć zasady i oczekiwania środowiska nieautystycznego osobie z autyzmem. Tymczasem w polskiej szkole większość uwagi skoncentrowana jest na deficytach dziecka, organizacji różnych form pomocy oraz próbach dostosowania nietypowych uczniów do środowiska szkolnego skrojonego na miarę dzieci typowych. Takie postrzeganie uczniów z różnymi potrzebami skłania do działań mających na celu usprawnianie i niwelowanie owych cech wyróżniających – *de facto* „eliminację kultury". Sytuacja edukacyjna dzieci i młodzieży z autyzmem nie jest korzystna. Doświadczają oni dyskryminacji oraz społecznego i kulturowego wykluczenia zarówno w szkołach „specjalnych", jak i „głównego nurtu".

* **e-mail: sabina.pawlik@us.edu.pl**
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Grażyńskiego 53, 40-126 Katowice, Polska
Institute of Pedagogy, Faculty of Social Sciences, University of Silesia in Katowice, Grazynskiego 53, 40-126 Katowice, Poland
ORCID: 0000-0002-9775-7856

Cel. Celem artykułu jest zaprezentowanie zaangażowania młodzieży ze spektrum autyzmu na rzecz poprawy własnej sytuacji edukacyjnej.
Metody. W badaniu posłużyłam się metodą jakościowego studium przypadku, gdzie konkretny przypadek, jakim jest Klub Świadomej Młodzieży, posłużył pogłębieniu wiedzy o unikatowym zjawisku zaangażowania społecznego młodych osób ze spektrum autyzmu.

Słowa kluczowe: autyzm jako kultura, edukacja międzykulturowa, zaangażowanie społeczne.

Abstract
Introduction. According to the cultural model of disability, people on the autism spectrum have their own culture. Its representatives believe that all symptoms of autistic disorders, which the medical model considers pathology, may be reinterpreted as natural differences, a different (not pathological) developmental pattern. Autism affects ways people think, eat, dress, work, spend leisure time, understand natural phenomena etc. The role that a teacher of a person with autism should play is similar to that of a cross-cultural interpreter: someone who understands both cultures and is able to translate the expectations and rules of the non-autistic environment to a person with autism. Meanwhile, in the Polish school, most of the attention is focused on the child's deficits, the organization of various forms of assistance, and attempts to adapt atypical students to a school environment tailored for typical children. Such a perception of students with different needs prompts actions aimed at improving and leveling these characteristics that distinguish them – de facto "elimination of culture". The educational situation for children and youth with autism is not favorable. They experience discrimination, and social and cultural exclusion, in both "special" and "mainstream" schools.
Aim. The aim of this paper is to present the involvement of young self-advocates to improve their own situation in the educational environment.
Methods. In this research, I used a qualitative case study method where a specific case such as the Klub Świadomej Młodzieży served to deepen our understanding of the unique phenomenon of social engagement for young people on the autism spectrum.

Keywords: autism as culture, intercultural education, community involvement.

Wstęp

Prezentowany artykuł to studium zaangażowania młodzieży ze spektrum autyzmu na rzecz poprawy własnej sytuacji edukacyjnej. Podjęty temat wydaje się istotny z punktu widzenia bardzo intensywnie rozwijającej się również w Polsce dziedziny naukowej, jaką są studia o niepełnosprawności (*disability studies*). Zgodnie z ich założeniami badania powinny uwzględniać jak najwięcej głosów oraz perspektyw osób z niepełnosprawnościami, które aktywnie działają na rzecz poprawy własnej sytuacji oraz uznania ich za pełnoprawne podmioty życia społecznego (Pamuła, Szarota, Usienkiewicz, 2018). Studia o niepełnosprawności są dziedzictwem ruchu na rzecz praw obywatelskich, który w latach 60. XX w. w Stanach Zjednoczonych stał

się przyczynkiem do stworzenia kulturowego, czy też tożsamościowego, modelu niepełnosprawności (Pamuła, Szarota, Usienkiewicz, 2018), według którego osoby z niepełnosprawnością tworzą własną kulturę opartą na założeniu, że istnieje moralna i polityczna powinność dowartościowania i akceptacji odmienności. Colin Barnes i Geof Mercer (2008), powołując się na badaczkę Susan Peters, uznają, że kulturę niepełnosprawności spajają wartości „radykalnej demokracji i wiary we własne siły", jak również „tożsamość, głos, sprawiedliwość i równość" (Barnes, Mercer, 2008, s. 121, za: Peters, 2000, s. 593). Uważają, że kultura ta stanowi historyczną i językową wspólnotę, która zdołała wytworzyć się zarówno poprzez zaangażowanie w problemy społeczno-polityczne, jak i osobiste i estetyczne wartości (Barnes, Mercer, 2008). Steven E. Brown, amerykański badacz z zakresu studiów o niepełnosprawności, założyciel Institute on Disability Culture, napisał:

> Mamy wspólną historię ucisku i wspólną więź odporności. Generujemy sztukę, muzykę, literaturę i inne przejawy naszego życia, naszej kultury, w parze z naszym doświadczeniem niepełnosprawności. W większości, co najważniejsze, jesteśmy dumni z siebie, jako z osób niepełnosprawnych. Traktujemy nasze trudności z dumą, jako część naszej tożsamości. Jesteśmy, kim jesteśmy: jesteśmy niepełnosprawni (Brown, 1996, za: Borowska-Beszta, 2014).

Odmienność stała się więc dla osób z niepełnosprawnością źródłem siły i pozwoliła na tworzenie nowych form społecznej solidarności. „Kultura niepełnosprawności zakłada istnienie poczucia wspólnoty i tożsamości i interesów, które jednoczą niepełnosprawnych i odróżniają ich od pełnosprawnych" (Barnes, Mercer, 2008, s. 121).

Autyzm jako kultura

W czasie, kiedy osoby z niepełnosprawnością, tworząc ruchy, rozpoczęły walkę o swoje prawa, wiele osób z autyzmem przebywało w zamkniętych instytucjach, a osoby z mniejszymi trudnościami nie były włączone do „spektrum autyzmu"; nie miały zatem szans na wykształcenie spójnej tożsamości niezbędnej do tworzenia ruchu społecznego na wzór osób z innymi niepełnosprawnościami (Płatos, 2018). Mateusz Płatos zauważa, że również trudności społeczne i komunikacyjne stanowiły barierę dla formowania grupy społecznej i prowadzenia walki politycznej. Dopiero lata 90. przyniosły przełom. Dzięki rozszerzeniu kryteriów diagnostycznych, do spektrum autyzmu włączone zostało większe grono osób, również tych z „łagodnym" nasileniem objawów. Dało to osobom autystycznym podstawy do lepszego zrozumienia siebie oraz wspólną tożsamość, niezbędną do stworzenia ruchu społecznego i wejścia na ścieżkę samorzecznictwa (Pawlik, 2019). W latach 90. osoby autystyczne założyły

pierwsze organizacje prorównościowe (Płatos, 2018). W 1992 roku powstała pionierska organizacja Autism Network International (ANI); w 2006 roku Ari Ne'eman, student z zespołem Aspergera z New Jersey, założył Autistic Self – Advocacy Network (ASAN). Organizacje te, według Martijna Dekkera (1999)[1], mają wspólne korzenie zarówno z ruchami Disability Pride, afirmującymi niepełnosprawność, jak i ruchami Psychiatric Survivors[2], przeciwstawiającymi się przymusowi psychiatrycznemu, opresji i dyskryminacji osób z chorobą psychiczną.

Osoby autystyczne używają Internetu jako podstawowego miejsca swojej działalności; staje się on dla nich naturalną przestrzenią aktywizmu społecznego. Według M. Dekkera Internet jest dla osób autystycznych tym, czym język migowy dla kultury Głuchych. Joanna Ławicka, aktywistka ze spektrum autyzmu, zauważa:

> Osoby autystyczne, podobnie jak Głusi, mają swoją kulturę. Rozproszeni po całym świecie, utrzymują kontakty przez liczne lokalne i międzynarodowe fora internetowe, na których udzielają sobie wsparcia, dyskutują o swoich pasjach, dzielą się sukcesami i dramatami życiowymi. Budują społeczności, które przenoszą się także do świata realnego, jak choćby ruch Autism Pride (Ławicka, 2019, s. 185).

Autystyczni aktywiści przeciwstawiają medycznemu modelowi autyzmu model tożsamościowy. Jako punkt wyjścia wykorzystują oni koncepcję „neuroróżnorodności" – przekonanie, że autyzm nie jest defektem czy patologią, ale raczej aspektem naturalnie występującej i w konsekwencji pożądanej ludzkiej zmienności (Straus, 2013). Dążą do ukazania autyzmu jako sposobu bycia w świecie. Uznają, że wszystkie cechy, które model medyczny uznaje za patologię – wszystkie objawy zaburzeń autystycznych (brak teorii umysłu, upośledzenie umiejętności społecznych i komunikacyjnych, nieprawidłowe funkcjonowanie w wyobraźni, stereotypowe wzorce zachowań) – mogą być reinterpretowane i przekształcane jako naturalne różnice (Straus, 2013). Autyzm nie musi zatem sugerować defektu, ale wyróżniający się i wartościowy styl myślenia i wyobrażania sobie – żywy i interesujący sposób bycia w świecie.

Joseph N. Straus (2013) wyróżnia trzy cechy wyraźnie autystycznego stylu poznawczego, funkcjonowania wyobraźni i języka:

– lokalną koherencję (innymi słowy słabą centralną koherencję) – wyróżniającą się zdolność do zajmowania się szczegółami bez zwracania uwagi na większą całość – „niedostrzeganie drzew, gdy patrzy się na las" (Frith, 2008, s. 190);

[1] W 1996 roku Martijn Dekker z Holandii założył Independent Living on the Autistic Spectrum (InLv) – listę e-mailową dla osób z autyzmem. InLv była pierwszą w Europie w pełni samodzielnie zarządzaną internetową społecznością autystów.

[2] Ruch Psychiatric Survivors powstał jako konsekwencja ruchu praw obywatelskich w Stanach Zjednoczonych w późnych latach 60. i 70. To zrzeszenie osób, które korzystają z usług w zakresie zdrowia psychicznego lub które przeżyły interwencje psychiatryczne.

– trwałe skupienie uwagi (*fixity of focus*) – zamiłowanie do powtórzeń, preferowanie porządku, powtarzalności i rytuałów;
– znaczenia nadawane przez jednostkę (*private meanings*) – własność języka objawiająca się częstym używaniem idiosynkratycznych kombinacji elementów i obrazów; tworzeniem kontekstowych i pozornie arbitralnych skojarzeń słów i rzeczy specyficznych tylko dla jednego mówcy.

Wymienione cechy autystycznego stylu poznawczego i funkcjonowania wyobraźni nadają autystycznej kulturze spójną i wyróżniającą tożsamość. Wyrażane są w jej wytworach, przede wszystkim w pisaniu, muzyce i sztukach wizualnych.

Kultura autyzmu a edukacja

W powyższych rozważaniach zostały zaprezentowane istotne dowody kultury autyzmu. Jeśli zatem porzucimy patalogizujący, medyczny model konstruowania autyzmu, a zastąpimy go modelem kulturowym, edukacja osób z autyzmem zacznie jawić nam się w zupełnie innym świetle.

Gary Mesibov i Victoria Shea (2009) zauważają, że autyzm wpływa na sposób jedzenia, ubierania się, pracy, spędzania wolnego czasu, rozumienia świata, komunikowania się itd. Podobnie twierdzi Zenon Gajdzica (2016), uznając, że osoby z niepełnosprawnością (w tym również z autyzmem) charakteryzuje styl życia różniący się od stylu przeciętnego w danej społeczności. „Objawia się on swoistym sposobem komunikacji, unikatowymi zachowaniami, rytuałami, obyczajami, aktywnością, realizacją zadań, stosunkiem do osób stanowiących statystyczną większość" (Gajdzica, 2016, s. 92). Według G. Meibova i V. Shea rola, jaką powinien pełnić nauczyciel osoby z autyzmem, jest podobna do pełnionej przez międzykulturowego tłumacza: kogoś, kto rozumie obie kultury i jest w stanie tłumaczyć oczekiwania i zasady środowiska nieautystycznego osobie z autyzmem. „Aby uczyć osoby z autyzmem, musimy zrozumieć ich kulturę, mocne oraz słabe strony, które się z nią wiążą" – zauważają badacze (Mesibov, Shea, 2009, s. 3). Edukacja osób ze spektrum autyzmu powinna więc spełniać postulaty edukacji międzykulturowej i być skierowana na wzajemne interakcje, czyli celowe poznawanie, zrozumienie, współpracę oraz dialog kultur (Nikitorowicz, 2015). Nie można jej sprowadzić do zwykłej tolerancji ani tym bardziej do asymilacji mniejszości. Zenon Gajdzica (2015) zauważa, że na styku kultury niepełnosprawności (w tym przypadku autyzmu) i kultury dominującej powstaje obszar określany mianem pogranicza. Może ono, według niego, przybierać dwie formy. Pierwsza z nich polega na przenikaniu się kultur sąsiadujących, w efekcie czego powstaje jakościowo odmienna kulturowa całość, która „wymaga od większości dystansu do własnej kul-

tury, oduczenia się «przywileju normalności» tzn. przyjmowania własnego systemu wartości i własnych sposobów myślenia za «oczywiste» i nie podlegające dyskusji" (Szkudlarek, 2009, s. 423). Druga natomiast nie generuje wspólnej, swoistej kultury. Formy te rozwijają się w opozycji do siebie. Trudności w tworzeniu pierwszej z nich, tej pożądanej, mogą być efektem dominacji modelu patalogizującego niepełnosprawność, uznającego ją za niepożądane i jednostkowe odejście od normy. Zgodnie z takim postrzeganiem niepełnosprawność jest wyłącznie konsekwencją uszkodzenia. Ignoruje się więc zupełnie strukturalne i kulturowe bariery uniemożliwiające społeczne włączenie dziecka (Davis, 2012). Jolanta Rzeźnicka-Krupa (2020) uważa, że system kształcenia dzieci z niepełnosprawnością nastawiony jest na unifikację i standaryzację. Potrzeba klasyfikowania tożsamości skutkuje przypinaniem diagnostycznych etykiet „ucznia z problemami". Specjalne potrzeby edukacyjne, do których zaliczany jest autyzm, postrzegane są zgodnie z ontologią biologicznego braku, co jest spójne z medycznym/rehabilitacyjnym modelem niepełnosprawności (Rzeźnicka-Krupa, 2019). Cytowana już wyżej J. Ławicka zauważa, że w szkole większość uwagi skoncentrowana jest na deficytach dziecka, organizacji różnych form pomocy oraz próbach dostosowania nietypowych uczniów do środowiska skrojonego na miarę dzieci typowych (Ławicka, 2019). Takie postrzeganie uczniów autystycznych skłania do działań mających na celu usprawnianie i niwelowanie owych cech wyróżniających – *de facto* „eliminację ich kultury".

Badacze (Davis, Watson, 2001; Pisula, 2008) wskazują na niekorzystną sytuację szkolną dzieci i młodzieży z autyzmem, doświadczających dyskryminacji oraz społecznego i kulturowego wykluczenia zarówno w szkołach „specjalnych", jak i „głównego nurtu". Potwierdzają to dane zebrane w raporcie *Ogólnopolski Spis Autyzmu* pod redakcją M. Płatosa (2016). Według raportu blisko 38% uczniów z autyzmem przyznało, że spotkała ich przemoc fizyczna, 27% uczniów raportowało, że „czasem" lub „często" było ofiarami przemocy fizycznej nakierowanej bezpośrednio na nich (np. bicia, kopania), zaś 22% uczniów z autyzmem doświadczyło regularnego niszczenia lub zabierania rzeczy. Jedna trzecia (33%) uczniów z autyzmem stwierdziła, że była regularnie nakłaniana do zrobienia lub powiedzenia czegoś nieodpowiedniego. Wreszcie aż 63% uczniów z autyzmem stwierdziło, że „czasem" lub „często" koledzy lub koleżanki ze szkoły unikali kontaktu z nimi albo nie zwracali na nich uwagi (Płatos, 2016).

W jaki sposób zatem budować wspomnianą otwartą formę pogranicza umożliwiającą przedstawicielom mniejszości kulturowych równoprawne funkcjonowanie? W jaki sposób szkoła może stać się środowiskiem kulturowo afirmującym, gdzie ceniony jest pluralizm kulturowy, uczniowie przyswajają sobie poglądy, perspektywy i etos innych osób w trakcie interakcji oraz gdzie „odmienność dziecka" nie jest przyczyną dyskryminacji, wykluczania i przemocy? John Davis i Nicholas Watson (2001)

są zdania, że zmiana w szkole możliwa jest jedynie wówczas, gdy w jej projektowaniu uwzględnimy doświadczenia dzieci i młodzieży.

Dzieci i młodzież z autyzmem jako samorzecznicy

W historii społecznej dziecko postrzegano jako człowieka niedojrzałego do życia społecznego, biernego odbiorcę wpływów dorosłych. Wprawdzie współcześnie intensywnie dyskutuje się o dostępie dzieci do procesów i decyzji społecznych (Jarosz, 2019), to jednak dziecko z niepełnosprawnością nadal stereotypowo widziane jest jako niezdolne do podejmowania decyzji, stwarzające zagrożenie dla siebie i innych oraz nieudolne społecznie. Według Johna Davisa (2012) dzieci i młodzież z niepełnosprawnością, podobnie jak ich „sprawni" rówieśnicy, mogą być pełnymi uczestnikami życia społecznego. Nie stanowią wyłącznie grupy zależnej od innych oraz wymagającej stałej pomocy i troski, lecz są zdolni do aktywnego zaangażowania w tworzenie ich własnego społecznego świata, do rozwijania złożonych i wielorakich tożsamości oraz podejmowania działań mających na celu przeciwstawienie się stereotypom na swój temat. Warunkiem uczestnictwa społecznego dzieci i młodzieży jest „dostęp do dóbr i praw życia politycznego, […] ich stowarzyszanie się, tworzenie własnych organizacji zarządzanych przez nich samych lub przy pomocy dorosłych" (Jarosz, 2019, s. 40). Z prawa do stowarzyszania się korzystają młodzi członkowie Klubu Świadomej Młodzieży, działającego przy Fundacji Autism Team z Łodzi, którego inicjatorem i założycielem jest Jan Gawroński.

Ramy metodologiczne badań własnych

Celem badań jest poznanie dotychczasowych inicjatyw (interwencji) podejmowanych przez członków Klubu Świadomej Młodzieży na rzecz poprawy własnej sytuacji – dzieci i młodzieży ze spektrum autyzmu w środowisku edukacyjnym. Pozwolą one ukazać, w jaki sposób młodzi ludzie, generując własne światy kulturowe, wnoszą wartości w ogólną kulturę społeczeństwa (szkoły), przyczyniając się do jej rozwoju i zmiany (Jarosz, 2019). W badaniach posługuję się metodą jakościowego studium przypadku, gdzie konkretny przypadek, jakim jest Klub Świadomej Młodzieży, posłuży pogłębieniu wiedzy o niepowszechnym i szczególnym zjawisku (Stake, 2009) aktywizmu społecznego młodych osób ze spektrum autyzmu. Informatorem, czyli osobą, która wypowiadała się w imieniu grupy, był jej założyciel i lider – J. Gawroński[3].

[3] Informator oraz jego opiekun prawny wyrazili pisemną zgodę na publikację imienia i nazwiska. Jest on osobą publiczną i nie jest możliwe zachowanie anonimowości.

Sposobem gromadzenia danych był wywiad swobodny bezpośredni z J. Gawrońskim, analiza artykułów prasowych dotyczących działalności Klubu oraz analiza wpisów w mediach społecznościowych. Wywiad został przeprowadzony podczas spotkania Klubu Świadomej Młodzieży w Łodzi. Mogłam wziąć w nim udział dzięki otwartości i życzliwości młodzieży w spektrum autyzmu oraz wolontariuszy zaangażowanych w działalność Klubu.

Klub Świadomej Młodzieży

Klub Świadomej Młodzieży powstał w styczniu 2020 roku przy Fundacji Autism Team z Łodzi. W styczniu obchodził drugą rocznicę powstania. Zrzesza różnorodnych, młodych ludzi, którzy działają wspólnie w ważnych sprawach dla siebie i swojego środowiska. „Powstał, by młodym ludziom uświadamiać, kim są, jakie mają prawa i możliwości" – zauważa dziennikarka TVP 3 Łódź Renata Kwiatkowska (2001). Koordynatorem Klubu jest Jan Gawroński. To on planuje spotkania, czuwa nad ich przebiegiem, dba o bezpieczeństwo uczestników. „Przy wejściu, ze względu na pandemię, mierzę temperaturę, do dziś tak mamy. Zajmuję się, na przykład, też listą obecności. Tak było dzisiaj, bo […] to spotkanie, na którym jesteśmy, jest spotkaniem organizacyjnym" [W.J.G.][4].

Klub liczy obecnie 25 członków. To młodzi ludzie z autyzmem oraz, jak mówią sami o sobie, z ogromem pasji i talentów. „Autyzm? Od tego mam zalety" – zauważył kiedyś Jan. Dał się poznać jako świetny organizator, przekonujący mówca zaangażowany w sprawy swojej społeczności. Wśród członków Klubu jest jeszcze Monika, która pisze wiersze i maluje, Szymon pasjonujący się dinozaurami, Borys kochający muzykę. „Mocne strony wzmacniać, słabe chronić i robić swoje. Czasami lekko nie jest, ale najważniejsze, że mamy przestrzeń, w której możemy nad tym pracować, wzmacniać się wzajemnie i razem działać na rzecz naszych wspólnych spraw!" – piszą na swojej stronie na Facebooku (Klub Świadomej Młodzieży…, 20.01.2022).

Z okazji Nowego Roku ułożyli życzenia dla siebie samych, które mogą stać się mottem ich działalności: „Niech Nowy Rok przyniesie nam dużo spokoju, akceptacji, zrozumienia, ciszy, miłości, szacunku, przestrzeni do pielęgnacji pasji, ludzi podłączonych pod nasze zainteresowania, uważności na drugiego człowieka i wolności! Dużo wolności w byciu sobą".

Członkowie Klubu Świadomej Młodzieży są aktywni na wielu polach: publikują w mediach społecznościowych, wspierają innych młodych samorzeczników z autyzmem w całej Polsce, organizują spotkania w muzeach, bibliotekach, urzędach, są prelegentami na konferencjach.

[4] W.J.G. oznacza wywiad z Janem Gawrońskim.

Ważnym obszarem ich działalności jest zaangażowanie w poprawę sytuacji edukacyjnej uczniów w spektrum autyzmu. Działają w tym zakresie zarówno poprzez próby wpływania na politykę oświatową (pisząc listy do ministrów, uczestnicząc w spotkaniach np. z Rzecznikiem Praw Obywatelskich), jak i poprzez aktywność w lokalnych środowiskach szkolnych i klasowych (prowadząc Lekcje Różnorodności, interweniując bezpośrednio w sytuacjach łamania praw dziecka i ucznia).

„Listy naprawiają świat"

„Zacznę od listu, o którym była mowa na początku dzisiejszego spotkania;
to był list do Ministra Edukacji i Nauki"
[W.J.G.]

Pisanie listów jako działanie interwencyjne, którego celem jest zwrócenie uwagi władz oraz społeczności na naruszenia podstawowych praw człowieka, ma swoją długą tradycję. Można przywołać choćby słynny Maraton Pisania Listów organizacji Amnesty International. Wysyłanie listów okazuje się skutecznym, pokojowym działaniem w obronie praw człowieka. Dla Jana Gawrońskiego oraz młodych ludzi z Klubu Świadomej Młodzieży listy są ważnym sposobem zabierania głosu w sprawach istotnych dla ich społeczności. Jan na koncie ma już kilka listów interwencyjnych: list do Ministra Rodziny Pracy i Polityki Społecznej w sprawie Środowiskowych Domów Samopomocy typu D dla osób z autyzmem, list do Polskich Kolei Państwowych w sprawie trudności z internetowym zakupem biletu z ulgą dla osób z niepełnosprawnością, list do Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego w sprawie nieprawdziwej definicji autyzmu w podręczniku do języka polskiego czy list (wspólnie z Klubem Świadomej Młodzieży) do Ministerstwa Edukacji Narodowej w sprawie trudnej sytuacji dzieci z niepełnosprawnością podczas zdalnej edukacji spowodowanej epidemią COVID-19. Do tej pory każdy z nich doczekał się odpowiedzi, a większość interwencji okazało się skutecznych (PKP naprawiło błąd na stronie, wydawnictwo zmieniło zapis w podręczniku).

Najnowszym listem jest ten skierowany do Ministra Edukacji i Nauki. We wrześniu 2021 roku młode osoby w spektrum autyzmu napisały: „W imieniu Klubu Świadomej Młodzieży oraz uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego uczących się w szkołach w całej Polsce zwracamy się do Pana z prośbą i apelem o szkołę przyjazną dla autyzmu". W liście sformułowali pięć postulatów:

- STOP głośnym dzwonkom w szkołach – ustawową likwidację barier sensorycznych.
- Obowiązek zapewnienia psychologa w każdej szkole dla każdego ucznia.

- Obowiązek zapewnienia pokojów wyciszeń we wszystkich szkołach dla wszystkich uczniów.
- Dostosowanie edukacji do potrzeb każdego ucznia (komfort psychiczny najważniejszy).
- Obowiązkowe Lekcje Różnorodności w podstawie programowej we wszystkich szkołach (Klub Świadomej Młodzieży…, 20.01.2022).

Młodzi samorzecznicy, zwracając się w liście do Ministra, przyrównują szkołę do poligonu. Wykazują, że często staje się ona dla nich wyłącznie „miejscem przetrwania, traum i lęków", zwracają uwagę na brak świadomości i zrozumienia potrzeb autystycznych uczniów. Postulaty w nim zawarte mają służyć budowaniu szkoły *przyjaznej dla autyzmu*, w której prawa każdego ucznia będą respektowane, a potrzeby zrozumiane. Również ten list doczekał się odpowiedzi. Departament Wychowania i Edukacji Włączającej stwierdza w niej, że obecne przepisy Prawa Oświatowego pozwalają zrealizować wszystkie postulaty zawarte w liście oraz, że zespół MEiN pracuje nad przygotowaniem kompleksowych rozwiązań mających na celu poprawę edukacji włączającej, rozumianej jako edukacja o wysokiej jakości dla wszystkich uczniów, z uwzględnieniem zróżnicowania ich potrzeb edukacyjnych.

Odpowiedź nie w pełni satysfakcjonuje członków Klubu Świadomej Młodzieży. Deklarują, że będą trzymać rękę na pulsie oraz czekają na konsultacje społeczne związane z projektem ustawy o wsparciu dzieci, uczniów i rodzin.

Lekcje Różnorodności

Jednym z postulatów zawartych w liście do Ministra Edukacji i Nauki są Lekcje Różnorodności jako część podstawy programowej w każdej szkole.

> Chcemy, aby lekcje różnorodności były w podstawie programowej dla każdej klasy wszystkich rodzajów szkół. Ułatwiłyby one pełną integrację nas, wszystkich uczniów bez względu na różnice, które mamy w sobie z różnych powodów […]. Nie jesteśmy lepsi, gorsi czy inni tylko jesteśmy różnorodni

– napisał Jan na Facebooku (Klub Świadomej Młodzieży…, 20.01.2022).

Młodzi samorzecznicy z Klubu Świadomej Młodzieży przeprowadzili dotychczas kilka takich lekcji. Zostały one przygotowywane przez młodzież w spektrum autyzmu pod czujnym okiem dorosłych kolegów (również samorzeczników), ze wsparciem rodziców i specjalistów. Janek opowiada:

> Na razie robiliśmy zdalnie nie tylko w klasach 1-3, czyli w edukacji wczesnoszkolnej […]. Prezentację w miarę możliwości zrobiłem, żeby była zrozumiała dla

> tych uczniów […], no i padały różne pytania. Chyba to była pierwsza moja lekcja różnorodności w jednej ze szczecińskich podstawówek […] i wtedy się stało, tak ktoś mnie zapytał, czy na przykład osoby z autyzmem lubią kanapkę z serem i […] z dżemem […]. I to było bardzo dobre, i bardzo się cieszę, że część szkół nawet z własnej inicjatywy […] często robi te lekcje różnorodności. Z czasem będziemy robić lekcje różnorodności w trybie stacjonarnym [W.J.G.].

Podczas lekcji młodzież opowiada (czasem, gdy publiczne wystąpienia są dla nich zbyt trudne, robi to przy pomocy rysunków) o własnych doświadczeniach edukacyjnych. Mówią o swoich potrzebach, nazywając je (parafrazując termin *specjalne potrzeby edukacyjne*) *własnymi potrzebami edukacyjnymi* oraz o tym, co w edukacji stanowi dla nich największą trudność.

> Ważna jest dla mnie cisza. Hałas robi mi stres i w głowie wymyśliłem akcję ciche brawa, stop głośnym dzwonkom w szkole. Hałas jest wszędzie. Na szkolnym korytarzu, w suszarkach do rąk, w oklaskach i płaczu małego dziecka. Gdy mówią do mnie dwie osoby jednocześnie – to jest hałas

– opowiada Jan (Klub Świadomej Młodzieży…, 20.01.2022).

Lekcje Różnorodności uczą dzieci, młodzież oraz nauczycieli szacunku, empatii i akceptacji dla inności. Według młodych samorzeczników powinny stać się one kompasem zarówno dla pedagogów, jak i innych osób z otoczenia osób w spektrum autyzmu, dla których fascynująca jest droga do wzajemnego poznania i zrozumienia.

„Nie obraził funkcjonariusza publicznego”

Młodym ludziom z Klubu Świadomej Młodzieży zdarzają się również interwencje w sprawach swoich bliskich koleżanek i kolegów. Sytuacja taka miała miejsce w czasie trwania nauki zdalnej. Jeden z samorzeczników upomniał się w swojej szkole o regularne lekcje prowadzone przy pomocy platformy do nauki zdalnej, wysyłając w tej sprawie wiadomość mailową do swoich nauczycieli. Jan w taki sposób opisuję tę historię:

> Trochę ostro pojechał, ale moim zdaniem nie obraził funkcjonariusza publicznego, bo nie było słów, które są powszechnie obraźliwe […]. I potem w odpowiedzi dostał groźby karalne, […] nauczyciele grozili prokuraturą z artykułu 226 Kodeksu Karnego [W.J.G.].

W sprawie swojego kolegi Jan napisał do szkoły list, w którym wskazał, że złamano prawa dziecka oraz naruszono dobrostan psychiczny ucznia. Szkoła ostatecznie przeprosiła, jednak młody człowiek z autyzmem już do niej nie powrócił.

„Nie wiem, czy się coś zmieniło" – stwierdza smutno Jan. Młodzież na swoim Facebooku napisała:

> Każdy uczeń w spektrum autyzmu w polskiej szkole powinien mieć prawo do spokojnej, bezpiecznej nauki na miarę swoich potrzeb (nie specjalnych – ale WŁASNYCH!). Za często jesteśmy traktowani byle jak, za często pomija nasze podstawowe potrzeby. Pragniemy szkół, które są przyjazne dla autyzmu! Dla każdego ucznia bez wyjątku (Klub Świadomej Młodzieży…, 20.01.2022).

Zakończenie

Najważniejszymi rekomendacjami wyłaniającymi się z analizy działań Klubu Świadomej Młodzieży na rzecz poprawy sytuacji edukacyjnej uczniów w spektrum autyzmu są:

- włączanie do programów wychowawczych i edukacyjnych rzetelnej, niezafałszowanej wiedzy na temat spektrum autyzmu oraz na temat możliwości, potrzeb i praw uczniów z autyzmem;
- wzmocnienie prawa każdego młodego człowieka, w tym również z grup mniejszościowych (z niepełnosprawnością, z rodzin imigrantów i uchodźców), do zaangażowania w życie szkoły i społeczności; szkoła powinna uczyć społecznej partycypacji, demokracji oraz być współzarządzana przez uczniów, co wiąże się z ewolucją paradygmatu szkoły – od autorytarnego do demokratycznego (Markowska-Manista, Dąbrowa, 2016);
- tworzenie funkcjonalnych, ciekawych i bezpiecznych przestrzeni szkolnych, które współgrają z potrzebami osób z autyzmem (Wojtas-Rduch, 2021), w tym likwidacja barier sensorycznych w szkołach;
- zmiana języka z wykluczającego na niestygmatyzujący, rezygnacja z terminu *specjalnych potrzeb edukacyjnych* na rzecz *własnych* lub *indywidualnych potrzeb edukacyjnych* każdego ucznia i uczennicy;
- promowanie wzajemnej otwartości i wartości współpracy.

Wsłuchując się w głos samorzeczników, można sobie uzmysłowić, jak pilne i niezbędne jest otwarcie polskiego systemu edukacji na uniwersum kulturowe związane z innymi obszarami kulturowymi, w tym również z kulturą autyzmu po to, aby reprezentujący te obszary uczniowie nie byli więcej postrzegani przez pryzmat braków i deficytów, lecz jako nosiciele pełnowartościowej i fascynującej kultury (Bocheńska, 2010), dzięki której inni uczniowie będą mogli otwierać się na nowe sposoby komunikacji, funkcjonowania wyobraźni i poznawania świata; będą mogli zostać zainspirowani odmiennym od ich własnego, interesującym i fascynującym

sposobem bycia w świecie. Edukacja zorganizowana zgodnie z postulatami samorzeczników byłaby pełną realizacją zapisów *Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych* (Dz.U. 2012, poz. 1169), której artykuł 24. reguluje kwestię prawa osób z niepełnosprawnością do edukacji bez dyskryminacji i na zasadach równych szans. Zgodnie z tym artykułem Polska jako Państwo Strona *Konwencji* zobowiązana jest zapewnić włączający system kształcenia umożliwiający integrację na wszystkich poziomach edukacji w celu rozwoju potencjału oraz poczucia godności wszystkich osób uczestniczących w procesie edukacyjnym. Edukacja włączająca, w myśl najnowszych definicji, powinna być skoncentrowana na tworzeniu wspólnoty szkolnej, a jej kultura opierać się na poszanowaniu różnorodności oraz pielęgnowaniu równości i sprawiedliwości (Gajdzica i in., 2021). Jej celem powinno być kształtowanie u wszystkich uczniów kompetencji do budowania społeczeństwa włączającego, w którym osoby, niezależnie od różnic m.in. w stanie zdrowia, sprawności czy pochodzeniu, są pełnoprawnymi członkami społeczności, a ich różnorodność postrzegana jest jako cenny zasób rozwoju społecznego i cywilizacyjnego (Gajdzica i in., 2021). Niesie to jednak ze sobą konieczność zmiany całego systemu edukacyjnego i każdej szkoły, której projektowanie nie będzie skuteczne i możliwe bez uwzględnienia głosów i doświadczeń dzieci oraz młodzieży jako pełnoprawnych uczestników życia społecznego.

Bibliografia

Barnes, C., Mercer, G. (2008). *Niepełnosprawność*. Warszawa: Sic!

Bocheńska, J. (2010). *Europa wobec imigrantów*. Pobrane z: https://psz.pl/117-polityka/joanna-bochenska-europa-wobec-imigrantow.

Borowska-Beszta, B. (2014). *Kultury niepełnosprawności w kontekstach teoretycznych i realiach badawczych*. Pobrane z: https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/2335/Kultury%20niepe%C5%82nosprawno%C5%9Bci%20%207%2011%202014%20%20%20BBB.pdf?sequence=1.

Brown, S.E. (1996). *Disability culture: A fact sheet* [Kultura niepełnosprawności: Broszura informacyjna]. Pobrane z: https://www.independentliving.org/docs3/brown96a.html.

Davis, J. (2012). Conceptual issues in childhood and disability: Integrating theories from childhood and disability studies [Zagadnienia pojęciowe w dzieciństwie i niepełnosprawności: Integracja teorii związanych ze studiami nad dzieciństwem i studiami o niepełnosprawności]. W: N. Watson, A. Roulstone, C. Thomas (red.), *Routledge handbook of disability studies* (ss. 414-425). New York: Routledge.

Davis, J., Watson, N. (2001). Where are the children's experiences?: Analysing social and cultural exclusion in 'special' and 'mainstream' schools [Gdzie są doświadczenia dzieci?: Analiza wykluczenia społecznego i kulturowego w szkołach specjalnych i ogólnodostępnych]. *Disability & Society*, *16 (5)*, 671-687. DOI: 10.1080/09687590120070060.

Dekker, M. (1999). *On our own terms: Emerging autistic culture* [Na naszych własnych warunkach: Wyłaniająca się autystyczna kultura]. Pobrane z: http://www.autscape.org/2015/programme/handouts/Autistic-Culture-07-Oct-1999.pdf.

Frith, U. (2008). *Autyzm: Wyjaśnienie tajemnicy*. Gdańsk: GWP.

Gajdzica, Z. (2016). Pogranicza, peryferia i centra we włączaniu ucznia z niepełnosprawnością w klasie ogólnodostępnej. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, *22 (1)*, 89-98.

Gajdzica, Z. (2015). Klasa integracyjna jako przystań pograniczy. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, *4 (72)*, 117-127. Pobrane z: https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/19735/1/Gajdzica_klasa_integracyjna_jako_przystan.pdf.

Gajdzica, Z., Skotnicka, B., Pawlik, S., Bełza-Gajdzica, M., Trojanowska, M., Prysak, D., Mrózek, S. (2021). *Analiza praktyki szkolnej i charakterystyka szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą w praktyce: Raport z badań*. Warszawa: MEiN.

Jarosz, E. (2019). Partycypacja społeczna dzieci – współczesna odsłona dyskursu; kontestacja i kontrdziałanie wobec społecznej ekskluzji dzieci. *Kultura i Edukacja*, *1 (123)*, 27-44. DOI: 10.15804/kie.2019.01.02.

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, Dz.U. 2012, poz. 1169.

Klub Świadomej Młodzieży przy Fundacji Autism Team [Profil na Facebooku]. Pobrane 20.01.2022 z: https://www.facebook.com/klubswiadomejmlodziezylodz/.

Kwiatkowska, R. (2021). *Łódzka fundacja stworzyła Klub Świadomej Młodzieży*. Pobrane z: https://lodz.tvp.pl/53365254/lodzka-fundacja-stworzyla-klub-swiadomej-mlodziezy.

Ławicka, J. (2019). *Człowiek w spektrum autyzmu: Podręcznik pedagogiki empatycznej*. Opole: Wydawnictwo i Drukarnia Świętego Krzyża.

Markowska-Manista, U., Dąbrowa, E. (2016). Uczeń jako „Inny" w polskiej przestrzeni edukacyjnej – krytyczne spojrzenie na szkołę w kontekście zróżnicowania kulturowego. *Edukacja Międzykulturowa*, *5*, 34-51. Pobrane z: https://czasopisma.marszalek.com.pl/images/pliki/em/5/em502.pdf.

Mesibov, G.B., Shea, V. (2009). Kultura autyzmu: Od teoretycznego zrozumienia do praktyki. *Autyzm*, *7-8*, 3-7. Pobrane z: https://www.domrainmana.pl/wp-content/uploads/2017/12/autyzm_nr_07-08_2008.pdf.

Nikitorowicz, J. (2015). Ku jakim strategiom w edukacji międzykulturowej w kontekście współczesnych problemów wielokulturowości? *Pogranicze: Studia Społeczne*, *25*, 25-40. DOI: 10.15290/pss.2015.25.02.

Pamuła, N., Szarota, M., Usienkiewicz, M. (2018). „Nic o nas bez nas". *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis: Studia de Cultura*, *10 (1)*, 4-12. DOI: 10.24917/20837275.10.1.1.

Pawlik, S. (2019). Ruch autystycznych samorzeczników – źródła, historia, współczesność, polskie doświadczenia. W: J. Siemionow, P. Śpica (red.), *Historyczne i współczesne konteksty badań nad edukacją: Studia teoretyczne i analizy empiryczne z okazji jubileuszu sześćdziesięciolecia pedagogiki gdańskiej (1958-2018)* (ss. 603-617). Toruń: Adam Marszałek.

Peters, S. (2000). Is there a disability culture?: A syncretisation of three possible world views [Czy istnieje kultura niepełnosprawności?: Synkretyzm trzech możliwych światopoglądów]. *Disability & Society*, *15 (4)*, 583-601. DOI: 10.1080/09687590050058198.

Pisula, E. (2008). Dziecko z autyzmem jako ofiara przemocy. *Dziecko Krzywdzone*, *1 (22)*, 1-14. Pobrane z: https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/316.

Płatos, M. (2018). Autyzm odcieleśniony: Historia społecznego konstruowania autyzmu jako choroby, zaburzenia i niepełnosprawności. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis: Studia de Cultura*, *10 (1)*, 100-112.

Płatos, M. (2016). *Ogólnopolski Spis Autyzmu*. Warszawa: Stowarzyszenie Innowacji Społecznych „Mary i Max".

Rzeźnicka-Krupa, J. (2020). Konstruktywizm i pedagogika różnorodności. *Problemy Wczesnej Edukacji*, *4 (51)*, 154-166. DOI: 10.26881/pwe.2020.51.12.

Rzeźnicka-Krupa, J. (2019). *Społeczne ontologie niepełnosprawności: Ciało. Tożsamość. Performatywność*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Stake, R.E. (2009). Jakościowe studium przypadku. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (t. 1, ss. 623-649). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Straus, J.N. (2013). Autism as culture [Autyzm jako kultura]. W: L.J. Davis (red.), *The disability studies reader* [Leksykon studiów o niepełnosprawności] (ss. 460-484). London: Routledge. DOI: 10.4324/9781315680668.

Szkudlarek, T. (2009). Pedagogika międzykulturowa. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika: Podręcznik akademicki* (ss. 415-424). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Wojtas-Rduch, A. (2021). Ustawa o zapewnieniu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami a aranżacja przestrzeni klas dla uczniów z niepełnosprawnościami. *Konteksty Pedagogiczne*, *2 (17)*, 47-63. DOI: 10.19265/kp.2021.2.17.319.

DOI: 10.34616/wwr.2022.2.315.324

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXVII (2/2022)

nadesłany: 7.04.2022 r. – przyjęty: 22.06.2022 r.

Barbara GRABOWSKA*
Luba ŚLÓSARZ**

Różnice pomiędzy młodymi kobietami a młodymi mężczyznami w motywach do podejmowania aktywności fizycznej

Differences between young women and young men with regards to motivation to engage in physical activity

Abstrakt

Wprowadzenie. W warunkach nowej rzeczywistości młode osoby często spędzają wiele godzin przed monitorem, telefonem lub tabletem. Zapominają lub nie mają czasu na podejmowanie aktywności fizycznej, która leży u podstaw prawidłowego funkcjonowania organizmu człowieka. W związku ze zwiększoną liczbą godzin nauki zdalnej oraz pracy w formie online młode osoby powinny mieć silniejszą motywację do ćwiczeń fizycznych oraz wybierać różne rodzaje aktywności, aby w przyszłości nie mieć problemów z chorobami cywilizacyjnymi, np. nadwagą, i zachować odpowiednią kondycję ciała.

* **e-mail: barbara.grabowska@umw.edu.pl**
Zakład Zdrowia Publicznego, Katedra Zdrowia Populacyjnego, Wydział Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet Medyczny we Wrocławiu, Bujwida 44, 50-368 Wrocław, Polska
Department of Public Health, Department of Population Health, Faculty of Health Sciences, Wroclaw Medical University, Bujwida 44, 50-368, Wroclaw, Poland
ORCID: 0000-0001-7466-1280

** **e-mail: luba.slosarz@umw.edu.pl**
Zakład Humanistycznych Nauk o Zdrowiu, Studium Nauk Humanistycznych i Społecznych, Uniwersytet Medyczny we Wrocławiu, Bartla 5, 51-618 Wrocław, Polska
Department of Health Humanities and Social Science, Department of Humanities and Social Science, Wroclaw Medical University, Bartla 5, 51-618 Wroclaw, Poland
ORCID: 0000-0002-0507-6595

Cel. Poznanie różnic pomiędzy motywami młodych kobiet i młodych mężczyzn do podejmowania aktywności fizycznej.
Materiał i metoda. W badaniach uczestniczyło 629 młodych osób. Wśród nich było 312 kobiet i 317 mężczyzn. Wykorzystano kwestionariusz ankiety własnego autorstwa.
Wyniki. Najczęstszym motywem do podejmowania aktywności fizycznej przez młode osoby jest chęć uzyskania lepszego zdrowia i lepszej kondycji. Najczęstszą przyczyną niepodejmowania aktywności fizycznej przez młode kobiety i młodych mężczyzn jest brak czasu. Jednym z najrzadszych motywów do podejmowania aktywności były tradycje rodzinne (wskazało je tylko 3,5% kobiet i 1,3% mężczyzn). Jest to interesujący wynik, zwłaszcza że aż 86,44% badanych młodych osób pochodzących z rodzin o tradycjach sportowych obecnie wykonuje aktywność fizyczną. Różnice pomiędzy badanymi grupami dotyczyły takich motywów jak: chęć samorealizacji (motyw częściej wybierany przez kobiety) oraz sposób na wypełnienie wolnego czasu (motyw dominujący u mężczyzn). Natomiast różnice w czynnikach zniechęcających do aktywności fizycznej dotyczyły przeładowanego programu zajęć, na który częściej wskazywały kobiety.

Słowa kluczowe: aktywność fizyczna, wychowanie, motywy, młodzież, płeć.

Abstract
Introduction. In the new reality, young people often spend many hours in front of the monitor, phone, or tablet forgetting or not having time to deepen their motivation to undertake physical activity, which is the basis for the proper functioning of the human body. With the significant increase in the number of hours of remote learning and online working, young people should increase their self-motivation to exercise and choose various types of physical activities to keep their bodies fit and avoid lifestyle diseases, such as obesity, in the future.
Aim. To explore differences with regards to the motives for undertaking physical activity among young women and men.
Material and method. 629 young people participated in the study. Among them, there were: 312 women and 317 men. A questionnaire designed by the author of the study was used.
Results. The most common motive for engaging in physical activity by young people is to stay healthy and fit. The most common reason for young women and men not to take up physical activity is lack of time. One of the rarest motives for becoming active is family traditions (only 3.5% of women; 1.3% of men). This is an interesting result, considering the fact that as many as 86.44% of the surveyed young people who come from families with sports traditions are currently engaged in physical activities. The differences between the study groups concerned such motives as the desire for self-fulfillment (motive more often chosen by women) and to fill up free time (motive dominating in men). In turn, the differences in the factors discouraging young persons to take up physical activity were related to an overloaded program of activities, which was more often mentioned by women.

Keywords: physical activity, upbringing, motivation, youth, gender.

Wprowadzenie

Słowo *motywacja* pochodzi od łacińskiego czasownika *movere* (poruszać). Wiele badań podaje również inne łacińskie wyrazy: rzeczownik *motus*, który oznacza ruch, bieg, oraz czasownik *moveo*, oznaczający wprawianie w ruch, zachęcanie kogoś do czegoś, pobudzanie do czynu itp. W literaturze można spotkać dużo różnorakich prób zdefiniowania terminu *motywacja*, w zależności od zainteresowań badacza. Motywacja do pracy pobudza człowieka do działania związanego z wykonywaniem czynności zawodowych.

Z kolei słowo *motyw* odnosi się do wszystkich czynników powodujących czyjeś działanie, które może mieć charakter polimotywacyjny, co oznacza, że jego przyczyną jest kilka motywów, nawet ze sobą sprzecznych. Pozwala to wyjaśnić pewne specyficzne zachowania ludzkie.

Źródłami motywów postępowania człowieka interesują się psychologowie, ekonomiści, socjologowie, a także fizjologowie, medycy, etycy. Dlatego też terminy *motywacja* i *motyw* są pojęciami o wielu znaczeniach (Kacprzak-Biernacka i in., 2014; Tarka-Rymarz, 2016).

Poznanie własnych motywów skłaniających do podejmowania aktywności fizycznej jest potrzebne każdemu człowiekowi. Zmieniają się one wraz z nowymi warunkami i trendami społecznymi, środowiskowymi, politycznymi, ekonomicznymi i edukacyjnymi (Stępień i in., 2019). W związku z panującą pandemią koronawirusa zwłaszcza młode osoby powinny wzbudzać w sobie motywację do ćwiczeń fizycznych, aby w przyszłości nie mieć problemów ze skutkami braku ruchu, w tym z wieloma chorobami cywilizacyjnymi, m.in. nadwagą i otyłością.

W warunkach nowej rzeczywistości młode osoby często spędzają wiele godzin przed monitorem, telefonem lub tabletem. Często zapominają lub nie mają czasu na podejmowanie aktywności fizycznej, która leży u podstaw prawidłowego funkcjonowania organizmu człowieka (Grabowska, Jakubowska, Seń, 2019). Sport jest ważny na każdym etapie życia, szczególnie w okresie studiowania, kiedy młodzież dużo czasu spędza w pozycji siedzącej, co negatywnie wpływa na jej zdrowie (Ubago-Jiménez, Zurita-Ortega, San Román-Mata, Puertas-Molero, González-Valero, 2020). Wiele badań dotyczących aktywności fizycznej obejmuje populację młodych osób (Currie i in., 2012; Klarin, Pororoković, Šimić Šašić, Arnaudova, 2012; Rothon, Goodwin, 2012; Novak, Doubova, Kawachi, 2016; Grabowska, Jakubowska, Seń, 2019). Odczuwa się jednak niedosyt badań dotyczących deklarowanych przez młodzież motywów do podejmowania aktywności fizycznej, a zwłaszcza badań, w których zwrócono by uwagę na współczesne zmiany w tej dziedzinie. Przeobrażenia te mogą wynikać z szeroko pojmowanych czynników społeczno-kulturowych. Jednym z nich jest rozumienie różnic międzypłciowych w kontekście oczekiwań, które ro-

dzice mają względem dzieci. Obecnie w wielu kwestiach te granice nie są tak ostre i rodzice rzadziej przypisują potomstwu role typowe dla danej płci. Takie podejście może także powodować zmiany w deklarowanych przez młodzież motywach do podejmowania aktywności fizycznej. Dlatego też podjęto ten temat i przeprowadzono badania wśród młodych kobiet i mężczyzn.

Cel pracy

Poznanie różnic pomiędzy motywami młodych kobiet i młodych mężczyzn do podejmowania aktywności fizycznej.

Materiał i narzędzia badawcze

W badaniach uczestniczyło 629 młodych osób. Wśród nich było 312 kobiet i 317 mężczyzn. Grupa została wybrana losowo wśród studentów wrocławskich uczelni. Wykorzystano kwestionariusz ankiety własnego autorstwa. Analizę statystyczną wykonano przy użyciu pakietu Statistica ver. 9.0. Do wykazania różnic między grupami płciowymi wykorzystano test statystyczny chi kwadrat.

Wyniki badań

W badaniach sprawdzano, które czynniki mogą zachęcić młode osoby do podejmowania aktywności fizycznej, a które mogą w tym przeszkadzać, oraz jakie różnice występują w tym zakresie ze względu na płeć.

Z analizy danych wynika, że najczęściej wybieranym motywem do podejmowania aktywności fizycznej zarówno przez kobiety (79,2%), jak i mężczyzn (77,3%) jest uzyskanie lepszego zdrowia i lepszej kondycji. Kolejnymi czynnikami motywującymi są: przyjemność z aktywności fizycznej, na co wskazało 61,2% kobiet i 63,4% mężczyzn, oraz dbanie o wygląd (53,2% kobiet, 54,9% mężczyzn). Pod tym względem liczby odpowiedzi kobiet i mężczyzn nie różniły się od siebie. Natomiast do motywów różnicujących te grupy można zaliczyć samorealizację (30,8% kobiet, 22,4% mężczyzn). Wyniki kobiet były istotnie wyższe od odpowiedzi mężczyzn. Kolejna istotna różnica wystąpiła przy motywie „zapełnienie wolnego czasu". W tym przypadku wyższe wyniki uzyskali mężczyźni (6,1% kobiet, 10,4% mężczyzn) (Tabela 1).

Jednym z najrzadszych motywów do podejmowania aktywności były tradycje rodzinne (3,5% kobiet, 1,3% mężczyzn) (Tabela 1). Jest to interesujący wynik, zwłasz-

cza że aż 86,44% badanych młodych osób pochodzących z rodzin o tradycjach sportowych w czasie uczestniczenia w badaniach deklarowało wykonywanie aktywności fizycznej. Zatem mimo że możemy zaobserwować zależność pomiędzy tradycjami rodzinnymi a kontynuacją aktywności fizycznej w dorosłości, młodzi ludzie nie postrzegają tego czynnika jako motywu do jej podejmowania.

Tabela 1
Motywy podejmowania aktywności fizycznej

Motywy podejmowania aktywności fizycznej	Kobiety N = 312	Mężczyźni N = 317	Wynik testu *p*
a. dla zdrowia, lepszej kondycji	247 (79,2%)	245 (77,3%)	0,568
b. dla przyjemności	191 (61,2%)	201 (63,4%)	0,574
c. dla zapełnienia wolnego czasu	19 (6,1%)	33 (10,4%)	**0,049**
d. dla wypełnienia zaleceń lekarskich	9 (2,9%)	13 (4,1%)	0,406
e. dla samorealizacji	96 (30,8%)	71 (22,4%)	**0,017**
f. chęć zaimponowania otoczeniu	11 (3,5%)	11 (3,5%)	0,970
g. spędzenie czasu wśród kolegów	30 (9,6%)	27 (8,5%)	0,631
h. dla odpoczynku	59 (18,9%)	53 (16,7%)	0,473
i. tradycje rodzinne	11 (3,5%)	4 (1,3%)	0,063
j. lepszy wygląd	166 (53,2%)	174 (54,9%)	0,672
k. nie wykonuję aktywności fizycznej	4 (1,3%)	3 (0,9%)	0,688

Źródło: Badania własne.

Z przeprowadzonych analiz wynika, że najczęstszą przyczyną niepodejmowania aktywności fizycznej przez młode osoby jest brak czasu (72,4% kobiet, 73,2% mężczyzn). Równie często wybieraną przeszkodą było lenistwo, co może wskazywać na to, że młodzi nie traktują sportu jako formy wypoczynku czy rozrywki.

Czynnikiem, który istotnie różnicował badane grupy mężczyzn i kobiet, był „przeładowany program zajęć" (46,8% kobiet, 31,6% mężczyzn), co koresponduje z wynikami opisanymi wyżej, według których kobietom bardziej niż mężczyznom zależy na samorealizacji (Tabela 2).

Mimo że aż 65,97% osób wskazało, że w ich rodzinach nie występowały sportowe tradycje, to przeszkoda określona jako „brak zainteresowań sportowych w rodzinie" była wybierana najrzadziej (5,9%) (Tabela 2).

Tabela 2
Podejmowanie aktywności fizycznej – czynniki demotywujące

Motywy niepodejmowania aktywności fizycznej	Kobiety N = 312	Mężczyźni N = 317	Wynik testu *p*
a. lenistwo	149 (47,8%)	151 (47,6%)	0,976
b. brak czasu	226 (72,4%)	232 (73,2%)	0,833
c. brak zainteresowań sportowych w rodzinie	17 (5,4%)	20 (6,3%)	0,647
d. zbyt wysokie koszty zajęć sportowych	89 (28,5%)	91 (28,7%)	0,960
e. zbyt wysokie koszty wynajmu sprzętu sportowego	20 (6,4%)	21 (6,6%)	0,913
f. trudny dostęp do ośrodków sportowych i sprzętu sportowego	15 (4,8%)	24 (7,6%)	0,151
g. przeładowany program zajęć	146 (46,8%)	100 (31,6%)	**<0,001**
h. kłopoty zdrowotne	25 (8,0%)	20 (6,3%)	0,407
i. niechęć do wykonywania aktywności fizycznej	18 (5,8%)	23 (7,3%)	0,450
j. nie mam przeszkód w podejmowaniu aktywności fizycznej	2 (0,6%)	1 (0,3%)	0,553

Źródło: Badania własne.

Dyskusja

W rozważaniach nad aktywnością fizyczną nie można pominąć czynników motywujących i demotywujących młode osoby do podejmowania ruchu. Rozpoznanie przyczyn pozwala z jednej strony uzmysłowić sobie, z jak ważną sprawą przychodzi nam się zmierzyć, a z drugiej – jakie działania należy podjąć, aby wzmocnić motywację do ćwiczeń.

Badacze z Hiszpanii udowodnili, że motywy oraz uświadamianie sobie korzyści płynących z uprawiania sportu mają bezpośredni wpływ na podejmowanie i przestrzeganie nawyków zdrowego stylu życia w rodzinie (Sierra-Díaz, González-Víllora, Pastor-Vicedo, López-Sánchez, 2019).

Wyniki naszych badań wskazują, że najczęściej wybieranym motywem do podejmowania aktywności fizycznej zarówno przez kobiety, jak i mężczyzn było uzyskanie lepszego zdrowia i lepszej kondycji. Podobne wnioski znajdziemy w pracy Justyny Kościuczuk i in. (2016), którzy wykazali, że najważniejsze motywy do podejmowania ćwiczeń przez młode osoby to chęć utrzymania dobrego stanu zdrowia i poprawy wyglądu.

Lucyna Sochocka i Aleksander Wojtyłko (2013) zauważyli, że głównymi przeszkodami w uprawianiu sportu są brak czasu (56,8%) oraz lenistwo (22,2%), co potwierdzono w badaniach przedstawionych w niniejszym artykule. Również Anna Krzyżanowska (2018) udowodniła, że brak czasu i motywacji to najczęstsze proble-

my w podejmowaniu aktywności fizycznej przez młode kobiety i młodych mężczyzn. Hiszpańscy badacze wskazali na zmęczenie i lenistwo jako przeszkody w uprawianiu sportu przez młodzież. Dodatkowo wykazali, że mężczyźni mają większą motywację do ćwiczeń fizycznych, podczas gdy kobiety – więcej barier, co w naszej pracy się nie potwierdziło (Portela-Pino i in., 2020).

Z badań prowadzonych w innych krajach europejskich wynika, że przyczyny ograniczające aktywność fizyczną wśród młodych osób z Włoch i Niemiec to również brak czasu, brak innych osób, z którymi można by uprawiać sport, a nawet brak poczucia celowości wykonywania ćwiczeń oraz niechęć do współzawodnictwa (Zeńczak i in., 2017). Podobna sytuacja panuje wśród młodych kobiet i mężczyzn pochodzących z Arabii Saudyjskiej. Najczęstszym powodem niepodejmowania przez nich aktywności fizycznej były ograniczenia czasowe, a za główny motyw wykonywania ćwiczeń podawano chęć poprawy sylwetki (Alkhateeb i inn., 2019).

Podczas badania różnic pomiędzy kobietami a mężczyznami w omawianej dziedzinie można zauważyć nowy model wychowania dziewcząt. Zachęca się je do różnego rodzaju aktywności (również tych kojarzonych bardziej z płcią męską), a tym samym zmieniają się motywy skłaniające je do podejmowania ćwiczeń fizycznych.

Na różnice pomiędzy mężczyznami a kobietami w czynnikach motywujących do uprawiania sportu wskazują m.in. badania przeprowadzone na Uniwersytecie Warszawskim. Dla kobiet bardziej charakterystyczna była potrzeba dbania o sylwetkę i kondycję fizyczną, co koresponduje również z naszymi wynikami. Dla mężczyzn natomiast istotnymi motywami były możliwość rywalizacji i chęć sprawdzenia własnych możliwości (Fuhrmann, 2018).

Wygląd (przede wszystkim dla kobiet) w wielu badaniach pojawia się jako ważny czynnik motywujący do podejmowania aktywności fizycznej. Podobne wyniki uzyskano również w naszej pracy – ponad połowa kobiet i mężczyzn wskazywała na ten motyw. Jacek Olszewski-Strzyżowski i Remigiusz Dróżdż (2014) twierdzą, że głównymi motywami kobiet, oprócz wyglądu, były: dobre samopoczucie, sprawność fizyczna i kondycja. Do najmniej istotnych motywów kobiety zaliczyły: zaspokojenie potrzeby ruchu, odreagowanie stresu, przyjemność z podejmowania aktywności fizycznej oraz modę. Mężczyźni, podobnie jak kobiety, wskazali na sprawność fizyczną i kondycję. Natomiast pozostałe wybierane przez nich motywy to: względy zdrowotne, zaspokojenie potrzeby ruchu, dobre samopoczucie, zgrabna sylwetka oraz odreagowanie stresu. Do najmniej istotnych motywów mężczyźni, podobnie jak kobiety, zaliczali przyjemność z aktywności fizycznej oraz modę (Olszewski-Strzyżowski, Dróżdż, 2014).

Natomiast Amy Slater i Marika Tiggemann (2011) podkreślają różnice motywacyjne ze względu na płeć i twierdzą, że mężczyźni ćwiczą przede wszystkim dla zabawy oraz że jest to dla nich sposób na spędzenie wolnego czasu, podczas gdy kobiety

robią to przede wszystkim dla zachowania zgrabnej sylwetki. W naszych wynikach odpowiedzi wskazujące na czerpanie przyjemności z ruchu oraz chęć uzyskania lepszego wyglądu nie różniły się ze względu na płeć respondentów.

Podczas analizy powyższych wyników można zauważyć, że na zaangażowanie w aktywność fizyczną może mieć wpływ koncentracja na własnym wyglądzie. Jednak oprócz tego sport może być też czymś więcej, a mianowicie jednym z obszarów samorealizacji. Zauważamy to zwłaszcza w przypadku kobiet, dla których, w odróżnieniu od mężczyzn, aktywność nie jest jedynie formą spędzania wolnego czasu. Takie podejście może wzmacniać znaczenie sportu również jako wartości rodzinnej.

W naszych badaniach zwrócono także uwagę na zwyczaje rodzinne, które były jednym z najrzadszych motywów do podejmowania aktywności fizycznej. Jest to interesujący wynik, zwłaszcza że ponad $^{2}/_{3}$ badanych młodych osób pochodzi z rodzin o tradycjach sportowych. Wykonują oni aktywność fizyczną, ale nie postrzegają tego czynnika jako motywacji w tej dziedzinie.

Badania przeprowadzone przez Justynę Palacz (2012) pokazują, że młodzi ludzie pochodzący z rodzin, w których dominował zwyczaj wspólnego wypoczywania, więcej czasu przeznaczają na sport i rekreację ruchową. Natomiast osoby z rodzin bez takich tradycji więcej czasu poświęcają na oglądanie telewizji. Kultura środowiska rodzinnego determinuje poziom ruchowej aktywności młodzieży. Podobna korelacja wystąpiła w naszym badaniu – osoby z rodzin o tradycjach sportowych kontynuowały uprawianie sportu w życiu dorosłym.

Aktywność fizyczna jest jednym z głównych elementów zdrowego stylu życia. Należy propagować zachowania wzmacniające motywację młodych kobiet i mężczyzn do uprawiania sportu. Warto wprowadzać dodatkowe zajęcia ruchowe, aby zaszczepić młodzieży ten nawyk na kolejne lata. Bardzo ważne jest propagowanie ruchu w domach rodzinnych. To rodzice powinni wpoić dzieciom chęć i motywację do ćwiczeń, aby mogło to zaowocować zdrowym stylem życia w dorosłości.

Wnioski

1. Najczęściej wybieranym motywem do podejmowania aktywności fizycznej zarówno przez kobiety, jak i mężczyzn jest chęć uzyskania lepszego zdrowia i lepszej kondycji.
2. Najczęstszymi przyczynami niepodejmowania aktywności fizycznej przez studentów są brak czasu i lenistwo.
3. Jednym z najrzadszych motywów do podejmowania aktywności fizycznej są tradycje rodzinne.
4. Czynnikiem, który istotnie różnicował badane grupy mężczyzn i kobiet pod

względem motywacji do podejmowania aktywności fizycznej, była samorealizacja, na którą częściej wskazywały kobiety.
5. Mężczyźni częściej niż kobiety aktywność fizyczną wiążą z czasem wolnym.
6. Czynnik demotywujący, który różnicował badane grupy, to przeładowany program zajęć (wskazywany częściej przez kobiety).
7. Różnicy w motywach do uprawiania aktywności fizycznej można upatrywać w zmianie modelu wychowania chłopców i dziewcząt. Aktywność fizyczna może być traktowana przez młode kobiety jako przestrzeń do samorealizacji i nowych wyzwań, które dotychczas dominowały w narracji dotyczącej mężczyzn.

Bibliografia

Alkhateeb, S.A., Alkhameesi, N.F., Lamfon, G.N., Khawandanh, S.Z., Kurdi, L.K., Faran, M.Y., Khoja, A.A., Bukhari, L.M., Aljahdali, H.R., Ashour, N.A., Bagasi, H.T., Delli, R.A., Khoja, O.A., Safdar, O.Y. (2019). Pattern of physical exercise practice among university students in the Kingdom of Saudi Arabia (before beginning and during college): a cross-sectional study [Schemat ćwiczeń fizycznych wśród studentów w Królestwie Arabii Saudyjskiej (przed rozpoczęciem i w trakcie studiów): badanie przekrojowe]. *BMC Public Health*, *19(1)*, 1716. DOI: 10.1186/s12889-019-8093-2.

Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people: Health behavior in school-aged children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey [Społeczne uwarunkowania zdrowia i dobrostanu młodzieży: Badanie zachowań zdrowotnych dzieci w wieku szkolnym (HBSC): międzynarodowy raport z badania 2009/2010]*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

Fuhrmann, M.M. (2018). Factors motivating participation in physical activity in students of Warsaw University by gender [Czynniki motywujące do aktywności fizycznej studentów UW według płci]. *Health Problems of Civilization*, *12(4)*, 272-277. DOI: 10.5114/hpc.2018.78782.

Grabowska, B., Jakubowska, L., Seń, M. (2019). Physical activity, health condition and lifestyle of academic youth [Aktywność fizyczna, stan zdrowia i styl życia młodzieży akademickiej]. *Journal Of Education Culture And Society*, *10(2)*, 201-215. DOI: 10.15503/jecs20192.201.215.

Klarin, M., Pororoković, A., Šimić Šašić, S., Arnaudova, V. (2012). Some characteristics of social interactions among adolescents in Croatia, Bosnia and Herzegovina, and Macedonia [Niektóre cechy interakcji społecznych wśród młodzieży w Chorwacji, Bośni i Hercegowinie oraz Macedonii]. *Psychology Research and Behavior Management*, *5*, 163-172. DOI: 10.2147/PRBM.S36389.

Kacprzak-Biernacka, E., Skura-Madziała, A., Kopański, Z., Brukwicka, I., Lishchynskyy, Y., Mazurek, M. (2014). Pojęcie motywacji, jej odmiany i podmioty motywacji. *Journal of Clinical Healthcare*, *3*, 2-5.

Kościuczuk, J., Krajewska-Kułak, E., Okurowska-Zawada, B. (2016). Aktywność fizyczna studentów fizjoterapii i dietetyki. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, *22(1*), 51-58. DOI: 10.5604/20834543.1198724.

Krzyżanowska, A.M. (2018). Formy aktywności ruchowej preferowane przez studentów uczelni warszawskich. *Turystyka i Rozwój Regionalny*, *10*, 43-51. DOI: 10.22630/TIRR.2018.10.19.

Novak, D., Doubova, S.V., Kawachi, I. (2016). Social capital and physical activity among Croatian high school students [Kapitał społeczny i aktywność fizyczna wśród chorwackich uczniów szkół średnich]. *Public Health*, *135*, 48-55. DOI: 10.1016/j.puhe.2016.02.002.

Olszewski-Strzyżowski, J., Dróżdż, R. (2014). Motywy podejmowania aktywności fizycznej przez

mieszkańców Elbląga. *Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu*, *47*, 124-130.

Palacz, J. (2012). Rola rodziny a podejmowanie aktywności ruchowej przez studentów. *Wychowanie w Rodzinie*, *6*, 139-163. DOI: 10.23734/wwr20122.139.163.

Portela-Pino, I., López-Castedo, A., Martínez-Patiño, M.J., Valverde-Esteve, T., Domínguez-Alonso, J. (2020). Gender differences in motivation and barriers for the practice of physical exercise in adolescence [Różnice w motywacji i barierach w wykonywaniu ćwiczeń fizycznych w okresie dojrzewania ze względu na płeć]. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17(1)*, 168-177. DOI: 10.3390/ijerph17010168.

Rothon, C., Goodwin, L., Stansfeld, S.A. (2012). Family social support, community "social capital" and adolescents' mental health and educational outcomes: a longitudinal study in England [Rodzinne wsparcie społeczne, „kapitał społeczny" społeczności oraz zdrowie psychiczne i wyniki edukacyjne nastolatków: badanie podłużne w Anglii]. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *47(5)*, 697-709. DOI: 10.1007/s00127-011-0391-7.

Sierra-Díaz, M.J., González-Víllora, S., Pastor-Vicedo, J.C., López-Sánchez, G.F. (2019). Can we motivate students to practice physical activities and sports through models-based practice? A systematic review and meta-analysis of psychosocial factors related to physical education [Czy możemy zmotywować uczniów do uprawiania aktywności fizycznej i sportu poprzez praktykę opartą na modelach? Systematyczny przegląd i metaanaliza czynników psychospołecznych związanych z wychowaniem fizycznym]. *Frontiers in Psychology*, *10*, 2115. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02115.

Slater, A., Tiggemann, M. (2011). Gender differences in adolescent sport participation, teasing, self-objectification and body image concerns [Różnice pomiędzy płciami pod względem uczestnictwa młodzieży w sporcie, dokuczaniu, uprzedmiotowianiu i problemach związanych z obrazem ciała]. *Journal of Adolescence*, *34(3)*, 455-463. DOI: 10.1016/j.adolescence.2010.06.007.

Sochocka, L., Wojtyłko, A. (2013). Aktywność fizyczna studentów studiów stacjonarnych kierunków medycznch i niemedycznych. *Medycyna Środowiskowa*, *16(2)*, 53-58.

Tarka-Rymarz, K. (2016). Motywy wyboru pracy wolontariusza streetworkingu. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, *29(1)*, 89-103. DOI: 10.17951/j.2016.29.1.89.

Ubago-Jiménez, J.L., Zurita-Ortega, F., San Román-Mata, S., Puertas-Molero, P., González-Valero, G. (2020). Impact of physical activity practice and adherence to the mediterranean diet in relation to multiple intelligences among university students [Wpływ praktyki aktywności fizycznej i przestrzegania diety śródziemnomorskiej na wzrost inteligencji wśród studentów uczelni wyższych]. *Nutrients*, *12(9)*, 2630. DOI:10.3390/nu12092630.

Zeńczak-Praga, K., Pluto-Prondzinska, J., Zgorzalewicz-Stachowiak, M. (2017). Attitude towards physical activity in future physicians from Germany and Italy: A preliminary report [Podejście do aktywności fizycznej wśród przyszłych niemieckich i włoskich lekarzy: Doniesienia wstępne]. *Health Problems of Civilisation*, *11(3)*, 142-149. DOI: 10.5114/hpc.2017.70007.

DOI: 10.34616/wwr.2022.2.325.344

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXVII (2/2022)

nadesłany: 31.01.2022 r. – przyjęty: 26.04.2022 r.

Małgorzata H. HERUDZIŃSKA*

Seniorzy w Polsce – stan zdrowia, wsparcie instytucjonalne i opieka nieformalna

Seniors in Poland – health status, institutional support and informal care

Abstrakt

Wprowadzenie. W Polsce (choć nie tylko) ostatnie dziesięciolecia cechuje trwałe zjawisko, jakim jest wzrost udziału osób starszych w strukturze wieku ludności. Dynamika zmian społecznych, których źródłem są m.in. procesy demograficzne powoduje, że jednym z ważniejszych dziś wyzwań jest kwestia opieki nad seniorami. W naszym kraju opieka ta organizowana jest głównie w sferze prywatnej – ogromną rolę odgrywa tutaj rodzina. Tymczasem jej opiekuńczy potencjał maleje.

Cel. Celem artykułu jest wskazanie problemów i wyzwań dotyczących systemu wsparcia osób starszych w Polsce, w tym wsparcia udzielanego im przez opiekunów nieformalnych.

Materiały i metody. W pracy wykorzystano dane zastane.

Wyniki. Wśród wielu wyzwań dotyczących sytuacji osób starszych w Polsce nie od dziś dominują te, który dotyczą zdrowia i opieki zdrowotnej. Wydłużanie się życia nie idzie w parze ze zdrowiem, a wraz z wiekiem pojawiają się (niejednokrotnie wielowymiarowe) potrzeby opiekuńcze. Opiekunami nieformalnymi seniorów są zazwyczaj członkowie rodziny (tzw. opiekunowie rodzinni), najczęściej kobiety – to wciąż niedocenieni sprzymierzeńcy systemu opiekuńczego państwa. Z dotychczasowych badań wynika m.in., że sprawowanie tej opieki jest czasochłonne, wymagające, pozbawione kompleksowego wsparcia ze strony twórców i świadczeniodawców m.in. systemu opieki zdrowotnej, nadmiernie obciążające opiekunów i utrudniające pełnienie przez nich innych ról (np. zawodowych).

* **e-mail: malgorzata_herudzinska@sggw.edu.pl**
Instytut Nauk Socjologicznych i Pedagogiki, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Nowoursynowska 166, 02-787 Warszawa, Polska
Institute of Sociological Sciences and Pedagogy, Warsaw University of Life Sciences, Nowoursynowska 166, 02-787 Warsaw, Poland
ORCID: 0003-3138-5778

Zmiana, doskonalenie i rozwijanie systemu opieki senioralnej, odpowiadającego na bieżące potrzeby zarówno seniorów, jak i ich opiekunów jest zadaniem bardzo aktualnym i pilnym. Poprawa sytuacji opiekunów nieformalnych, to poprawa sytuacji ich podopiecznych.

Słowa kluczowe: senior, stan zdrowia, wsparcie instytucjonalne, opieka nieformalna.

Abstract

Introduction. In Poland (but not only) the last decades have been characterised by a persistent phenomenon of an increasing proportion of elderly people in the population age structure. The dynamics of social changes, which are caused, among other factors, by demographic processes, makes the issue of elderly care one of the most important challenges today. In our country elderly care is organised mainly in the private sphere – the family plays a huge role here. Meanwhile, the families' caring potential is diminishing.

Aim. The aim of the article is to identify problems and challenges concerning the system of support for the elderly in Poland, including the support provided by informal caretakers.

Materials and methods. The study is based on the desk research method.

Results. Among the many challenges concerning the situation of the elderly in Poland, those related to health and health care are predominant. Life expectancy does not go hand in hand with health, and with age come (often multidimensional) care needs. Informal caretakers for older people are usually family members (so-called family caretakers), most often women – still underestimated allies of the state care system. Research to date has shown, among other things, that providing care for the elderly is time-consuming, demanding, lacking comprehensive support from the health care system, overburdening caregivers and making it difficult for them to fulfil their other roles, for instance: professional roles. Changing, improving and developing a senior care system so that it would meet the current needs of seniors and their caretakers is a very timely and urgent task. Improving the situation of informal caretakers means improving the situation of their charges.

Keywords: senior citizen, health status, institutional support, informal care.

Wprowadzenie

Starzenie się ludności to proces prowadzący do sytuacji określanej jako *starość demograficzna* i „jest […] bezpośrednią konsekwencją obniżania się poziomu urodzeń, spadku umieralności w najstarszych grupach wiekowych, a także salda migracji" (Rosset, 1959, za: Żołędowski, 2012, s. 29); jest to zwiększanie odsetka osób starszych[1] przy jednoczesnym zmniejszeniu odsetka dzieci (GUS, 2014). Wiąże się z rozwojem medycyny, zmianami warunków życia i pracy, jest efektem procesów historycznych,

[1] W przywoływanym w niniejszym zdaniu opracowaniu GUS (2014) przyjęto, że osoby w starszym wieku to ludność w wieku 65 lat i więcej. Jednak należy dodać, że osoba starsza według Światowej Organizacji Zdrowia (WHO), również zgodnie z zapisem w ustawie z dnia 11 września 2015 r. o osobach starszych (Dz. U. poz. 1705), to taka, która ukończyła 60. rok życia (NIK, 2018). Wyróżnia się trzy etapy starości: od 60. do 75. roku życia – to wiek podeszły (tzw. wczesna starość); od 75. do 90. roku życia – to wiek starczy (tzw. późna starość) oraz 90 lat i powyżej – to wiek sędziwy (tzw. długowieczność) (tamże).

które zostały uruchomione w przeszłości, a także dokonujących się przemian kulturowych (Bakalarczyk, 2020). Uważa się, że wiek XXI można już nazwać „stuleciem starości" (Hebda, Biela, 2015, s. 49), ponieważ starzenie się ludności jest procesem nieuchronnym, o zasięgu globalnym, dotyczącym niemal wszystkich regionów świata, ale – jak się podkreśla – przebiega on bardzo nierównomiernie w skali poszczególnych krajów, a od kilku dekad poziom starości demograficznej jest najwyższy na kontynencie europejskim (Janiszewska, 2017; Kancelaria Senatu, 2018). Wskazuje się, że pod względem demograficznym, ekonomicznym i społecznym osoby starsze stanowią obecnie wyjątkową kategorię w strukturze społecznej Europy (Wieczorkowska, 2017). To rodzi m.in. konieczność większej wrażliwości na potrzeby seniorów. Proces starzenia się ludności stanowi ogromne wyzwanie dla społeczeństw XXI wieku, również dla społeczeństwa polskiego (RRL, GUS, 2021).

Anna Kotlarska-Michalska (2000) już ponad dwadzieścia lat temu pisała, że socjologiczne spojrzenie na starość obejmuje wiele zagadnień, w tym przede wszystkim: cechy charakterystyczne dla pokolenia osób w starszym wieku, miejsce człowieka starego w społeczeństwie, miejsce człowieka starego w rodzinie, sytuacja ludzi starych na rynku pracy, potrzeby społeczne ludzi w starszym wieku, samotność i osamotnienie i ich uwarunkowania, proces wycofywania się z ról społecznych, wartości uznawane i preferowane przez starsze pokolenie, role społeczne pełnione przez osoby w starszym wieku, sposoby życia w domach pomocy społecznej. Jednak dynamika zmian społecznych, których źródłem są m.in. procesy demograficzne, powoduje, że powyższa lista wciąż ulega poszerzeniu, a jednym z czołowych dziś zagadnień dotyczących starości jest kwestia opieki nad seniorem/seniorką. W opiece tej ogromną rolę w Polsce odgrywa rodzina. „Szacuje się, że opiekę nad osobami starszymi sprawują w większości (90%) rodziny lub inni opiekunowie/opiekunki nieformalni" (RPO, 2020, s. 30). Podkreśla się, że posiadanie rodziny jest bardzo istotne, ponieważ „sprzyja opóźnieniu włączenia w starość środowiskowych form pomocy, a tym samym nie zagraża utrzymaniu podmiotowości i godności seniora. Rodzina stanowi najlepsze źródło niezinstytucjonalizowanych form opieki nad seniorem, co jest i będzie bardzo istotne z perspektywy demograficznego starzenia się społeczeństwa przy jednoczesnym zmniejszaniu się liczby ludności" (Wieczorkowska, 2017, s. 192). Tak, rodzina stanowi takie źródło. Jednak – o czym szerzej w dalszej części niniejszej publikacji – jej możliwości opiekuńcze się kurczą, a pełnienie opieki nad seniorem (opieki nieformalnej/opieki rodzinnej) wiąże się z różnorodnymi wyzwaniami oraz dylematami i jest uwarunkowane wieloma czynnikami. Można przyjąć, że *opiekun nieformalny* to osoba, która „dostarcza regularnego, trwałego, fizycznego i (lub) emocjonalnego wsparcia oraz asysty przy czynnościach dnia codziennego komuś, kto jest fizycznie lub intelektualnie niepełnosprawny, psychicznie chory i jest osobą starszą, której psychofizyczną kondycję można określić jako sła-

bą" (OIS i in., 2017, s. 19) i nie pobiera za to wynagrodzenia[2]. Zaznaczyć należy, że opieka nieformalna „jest pojęciem szerszym niż opieka rodzinna, bo oprócz członków rodziny obejmuje również wolontariuszy, sąsiadów i inne osoby z lokalnych środowisk" (Janowicz, 2014, s. 161).

Podkreślmy, że pandemia COVID-19 trwająca od 2020 roku, spowodowała i nadal powoduje zmiany, które są trudne do przewidzenia, a dotyczą całego świata, wszystkich dziedzin życia społecznego, także sytuacji demograficznej i wszystkich ludzi – bez względu na wiek. Pandemia COVID-19 (i związane z nią ograniczenia) przyczyniła się np. do ograniczenia liczby aktywności dostępnych dla ludzi starszych (MRiPS, 2021a) czy do tego, że seniorom trudniej jest skorzystać z usług leczniczych czy rehabilitacyjnych; sporo z nich ograniczyło relacje społeczne (SENIOR.HUB IPS, 2021, s. 16, 19). Pandemia budziła i budzi obawy podmiotów realizujących różnorodne działania w ramach projektów, które mają na celu podnoszenie jakości życia polskich seniorów (IPiSS, 2020). W wielu przypadkach uniemożliwiła bądź utrudniła ich wykonanie, zawieszono lub ograniczono wiele działań związanych z aktywnością seniorów do niezbędnego minimum (MRiPS, 2021a). Z drugiej strony, od początku pandemii podejmowano szereg inicjatyw oddolnych skierowanych do osób, które znalazły się w trudnej sytuacji (seniorów, osób z niepełnosprawnościami, osób w kryzysie bezdomności, medyków). Sąsiedzi wspierali sąsiadów, organizacje zmieniały profil działalności, by wesprzeć potrzebujących (por. np. WCK, 2021), „podjęto szereg niezwykle ważnych inicjatyw takich jak np. Solidarnościowy Korpus Wsparcia Seniorów, które wydatnie poprawiły sytuację osób starszych w tym trudnym czasie" (MRiPS, 2021a).

W artykule, obok krótkiego opisu sytuacji demograficznej w Polsce i stanu zdrowia seniorów, ukazane zostaną dylematy i wyzwania stojące nie tylko przed funkcjonującym w naszym kraju systemem wsparcia instytucjonalnego dla seniorów, obejmującym tzw. sektor pierwszy, czyli „podmioty publiczne, programujące i realizujące politykę państwa, finansowane ze środków publicznych" (Szatur-Jaworska, 2016, s. 71), ale także przed współczesną rodziną w zakresie sprawowania opieki nad seniorem.

Sytuacja demograficzna w Polsce – siwiejąca populacja

Ocenia się, że obecna sytuacja ludnościowa Polski jest trudna, co można – w dużym skrócie – ująć następująco:

> […] niski poziom dzietności będzie miał negatywny wpływ […] na przyszłą liczbę urodzeń, ze względu na zdecydowanie mniejszą w przyszłości liczbę

[2] Szerzej o pojęciu opieki nieformalnej – patrz np.: OIS, WROT, DPR UMWW, Czub, Szpyrka, Zaręba, 2017; ROPS, 2014; Janowicz, 2014.

> kobiet w wieku rozrodczym. Z drugiej strony będzie powodować – przy jednoczesnym korzystnym zjawisku, jakim jest stosunkowo długie trwanie życia – zmniejszanie podaży pracy oraz coraz szybsze starzenie się społeczeństwa poprzez przede wszystkim wzrost liczby i udziału w ogólnej populacji ludności w najstarszych rocznikach wieku (GUS, 2021b, 15).

Z jednej strony przewiduje się spadek ogólnej liczby ludności Polski, a z drugiej – systematyczny wzrost liczby ludności w wieku 60 lat i więcej (MRiPS, 2021).

Ludność Rzeczypospolitej Polskiej w końcu czerwca 2021 roku liczyła 38 162 tys. osób, przy czym w miastach mieszkało 60% populacji, a w ogólnej liczbie ludności kobiety stanowiły prawie 52%, współczynnik feminizacji wyniósł 107 (w miastach – 111, na wsi – 101) (GUS, 2021). W Polsce utrwala się ogólna tendencja spadku liczby ludności – w latach 2011-2019 ludność naszego kraju zmniejszyła się o 0,4% (tamże). Widać ją także w najnowszych danych Głównego Urzędu Statystycznego (2021, 2022), z których wynika, żew pierwszym półroczu 2021 roku liczba ludności zmniejszyła się o prawie 102,8 tys. osób, zmniejszyła się również w I półroczu poprzedniego roku – o 28 tys. osób (GUS, 2021), a we wstępnych wynikach Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2021 czytamy, że populacja ludności Polski liczyła 38 179,8 tys. osób i w odniesieniu do wyników spisu 2011 roku była mniejsza o 0,9%. Wśród niekorzystnych trendów obserwowanych w skali roku, to przede wszystkim te w zakresie przyrostu naturalnego przyczyniają się do takiego stanu rzeczy (GUS, 2021). W Polsce od 2013 roku obserwuje się ubytek naturalny, który jest konsekwencją nadal niskiej (pomimo wzrostu w latach 2016-2017) liczby urodzeń przy jednoczesnym zwiększaniu się liczby zgonów, wynikających ze wzrostu liczby i odsetka osób w starszym wieku (tamże). Odsetek osób w wieku 60 lat i więcej w populacji Polski w roku 2020 osiągnął poziom 25,6%; dla porównania – w roku 2005 udział ten wyniósł 17,2% (GUS, 2021a), a w roku 2010 wskaźnik ten kształtował się na poziomie 19,6%, przy czym w strukturze osób starszych przeważają względnie najmłodsze z nich (w wieku 60-64), ale w ostatnich latach ich udział w ogólnej liczbie osób starszych systematycznie maleje (GUS, 2021a). Polacy żyją coraz dłużej (chociaż w roku 2020 w porównaniu z rokiem 2019 czas życia się skrócił). Przeciętna liczba lat dalszego trwania życia noworodka płci męskiej w 1980 roku wynosiła 66,01 lat, w 2000 roku – 69,74 lat, w roku 2019 – 74,07 lata, w roku 2020 – 72,6 lata, a noworodka płci żeńskiej w roku 1980 – 74,44 lata, w roku 2000 – 78,00 lat, w roku 2019 – 81,75 lat, w 2020 – 80,7 lat (GUS, 2021; GUS 2021a). Zgodnie z prognozami, w Polsce „na początku drugiej połowy lat 30. XXI wieku, na 100 osób w wieku 60/65 i więcej lat przypadnie 50 osób w wieku 0-17 lat" (RRL, GUS, 2021, s. 15), liczba osób starszych w roku 2030 wzrośnie do poziomu 10,8 mln, a w 2050 r. wyniesie 13,7 mln. (o 39% więcej niż w roku 2020) – osoby te będą stanowiły około 40% ogółu ludności naszego kraju (GUS, 2021; GUS, 2021a).

Dodajmy, że przebieg procesów starzenia się społeczeństwa polskiego, które intensywnie obserwuje się od lat 90. XX wieku, był wyjściowo bardziej dynamiczny na obszarach wiejskich niż w miastach, ale na początku XXI w. sytuacja ta się odwróciła (Kamińska, Ossowski, 2017). W polskich miastach – jak wykazują dane za rok 2020 – ludność w starszym wieku stanowiła 27,8% populacji, a na terenach wiejskich – ponad 22,3% mieszkańców (GUS, 2021a). Przewiduje się, że do 2035 r. liczba starszych mieszkańców wsi wzrośnie o niemal 60%, wzrośnie także ich odsetek wobec ogółu populacji z obecnych 14% do 22% (MRiPS, 2020).

Obok starzenia się ludności obserwuje się również inne zmiany demograficzne: feminizację i singularyzację starości oraz podwójne starzenie się (Szukalski, 2019). Feminizacja starości jest konsekwencją nadumieralności mężczyzn, która doprowadza do sytuacji, w której po 48./49. roku życia w każdej kolejnej grupie wiekowej pojawia się coraz większa nadwyżka kobiet nad mężczyznami (tamże). W Polsce w populacji osób starszych dominują kobiety, a dostępne dane pokazują, że w 2020 roku udział kobiet w zbiorowości osób starszych wyniósł 58,1%, natomiast w grupie wiekowej 60 lat i więcej na 100 mężczyzn przypadało 139 kobiet (GUS, 2020; GUS, 2021a). Jak pisze Rafał Bakalarczyk (2021, s. 13):

> Feminizacja starości ma wiele wymiarów. Nie tylko wiąże się z tym, że kobiety żyją dłużej. Istotne jest także to, że kobiety częściej przejmują role opiekuńcze wobec osób sędziwych, zarówno w ramach sektora rodzinno-nieformalnego, jak i sektora formalnego (pełniąc rolę opiekunek, pielęgniarek etc.)
>
> Kobiety umierają najczęściej jako wdowy. W gospodarstwach domowych osób starszych obserwuje się zjawisko „singularyzacji" (to wysoki odsetek ludzi, którzy mieszkają samotnie), liczba gospodarstw jednoosobowych rośnie wraz z wiekiem: w pojedynkę mieszka 22% Polaków po 60. roku życia (15% wśród osób w wieku 60-64, a 34% wśród osób należących do grupy wiekowej 75+) (CBOS, 2019a). Jednak w Polsce poziom wspólnego zamieszkiwania osób w wieku 65+ z innymi osobami w wieku do 50 lat, które nie są ich współmałżonkami lub partnerami, jest najwyższy w Europie: wśród kobiet wynosi 37,4%, wśród mężczyzn – 38,6% (Myck, Oczkowska, Trzciński, 2020). Dodajmy, że o ile w roku 2018 ubóstwa warunków życia doświadczała prawie co 20 osoba w wieku 65 lat i więcej (co stanowi niecałe 5%; niższym poziomem ubóstwa charakteryzowali się mieszkańcy miast niż wsi: ponad 4% w miastach, na wsi – 5,5%), to w największym stopniu problem ten dotyczył właśnie osób starszych tworzących gospodarstwa jednoosobowe (GUS, 2020). Natomiast „podwójne starzenie się" wiąże się z jednoczesnym wzrostem: odsetka osób starszych i znaczenia ludzi bardzo starych (w wieku 80, 85, 90 i więcej lat), których potrzeby zdrowotne, bytowe i społeczne są specyficzne (Szukalski, 2019).

Stan zdrowia seniorów, wsparcie instytucjonalne dla osób starych w Polsce – problemy i wyzwania

Starość ma różne oblicza. „Może być okresem niezwykle twórczym, aktywnym i obfitującym w nowe przeżycia i doświadczenia, dającym satysfakcję i motywację do działania" (Kotlarska-Michalska, 2000, s. 150). Jest jednak fazą życia, w której wzrasta potrzeba społecznego wparcia, co ma związek nie tylko z większym ryzykiem chorób (zauważa się, że wielość czynników decydujących o starzeniu wpływa na występowanie powszechnie wielochorobowości u osób starszych – por. Chmielowiec, Chmielowiec, Chmielewski, Grzywacz, 2018), ale także wynika z ograniczenia sprawności czy liczebności oraz zakresu kręgów społecznych, w której dana osoba funkcjonuje (Szatur-Jaworska, 2012). Jednocześnie nie jest też tak, że niemal każdy, po przekroczeniu pewnego wieku, ma np. taką samą kondycję fizyczną, takie same potrzeby czy takie same problemy zdrowotne.

Starość, jak pisała Kinga Wiśniewska-Roszkowska (1989, s. 7 za: Kotlarska-Michalska, 2000, s. 150), „nie jest w warunkach naszej europejskiej cywilizacji starością zdrową, fizjologiczną. Starość ta jest z reguły patologiczna, przedwczesna i połączona z licznymi przewlekłymi chorobami". Chociaż od momentu napisania tych słów minęło sporo czasu i kwestie praw osób starszych od dawna znajdują swoje odzwierciedlenie w licznych, przyjmowanych (na poziomie europejskim i poza nim) dokumentach, rzeczywistość pokazuje, że cały czas istnieje pilna potrzeba podejmowania kolejnych, kompleksowych działań, które doprowadzą do osiągnięcia celów sformułowanych w owych dokumentach[3]. Dane statystyczne nie pozostawiają złu-

[3] Można (i należy) tutaj wymienić rezolucję nr 46/91 uchwaloną w 1991 roku przez Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych. Dotyczy ona Zasad Działania na Rzecz Osób Starszych, a zawarte w niej postulaty nie tylko określają odpowiednie warunki, które mają służyć zagwarantowaniu seniorom niezależnej bezpiecznej oraz aktywnej egzystencji, ale w dokumencie tym zaleca się rządom państw, aby uwzględniły je w krajowych planach działania na rzecz osób starszych. „Dodać życia do lat, które zostały dodane do życia" – to hasło przewodnie katalogu, na który składa się 18 zaleceń dotyczących praw ludzi starych i są one przyporządkowane pięciu podstawowym zasadom: niezależności, uczestnictwa, opieki, samorealizacji i godności (por. np. Błędowski, Szatur-Jaworska, Szweda-Lewandowska, Zrałek, 2016). Kolejnym (ważnym) przykładem jest zrewidowana w 1996 r. Europejska Karta Społeczna (art. 23) – w niej Rada Europy podkreśliła „prawo osób starszych do ochrony socjalnej, której celem jest umożliwienie pozostania pełnoprawnymi członkami społeczeństwa tak długo, jak to możliwe, poprzez zapewnienie odpowiednich zasobów, informacji o usługach i ułatwieniach, umożliwienie wyboru sposobu życia, zapewnienie mieszkań dostosowanych do potrzeb, opieki medycznej, a osobom przebywającym w domu opieki – stosownego wsparcia z poszanowaniem ich prywatności". Pobrane 20.11.2021 z: https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/za-starosc-nasza-i-wasza%E2%80%9D-pytania-i-odpowiedzi#Co-wiemy-o-starzeniu-sie.

dzeń: dłuższe życie nie idzie w parze z życiem w zdrowiu. W Polsce trwanie życia w zdrowiu w roku 2020 wyniosło 59,2 dla mężczyzn oraz 63,1 dla kobiet i było niższe w stosunku do roku poprzedniego (odpowiednio o 0,5 i 0,2 roku), co wiązało się przede wszystkim ze wspomnianym już skróceniem się przeciętnego trwania życia (GUS, 2021c), przy czym mieszkańcy środowisk miejskich odznaczają się dłuższym trwaniem życia w zdrowiu niż mieszkańcy wsi (tamże). Wśród wielu wyzwań dotyczących sytuacji osób starszych w Polsce (obejmujących: zabezpieczenie społeczne, nadużycia i przemoc, pracę zawodową, przestrzeń publiczną, komunikację społeczną[4], międzynarodowe standardy ochrony ich praw[5], aktywność społeczną, edukacyjną i kulturalną czy przestrzeń wirtualną) dominują te, które dotyczą zdrowia i opieki zdrowotnej (RPO, 2020).

W ostatnim raporcie Ministerstwa Rodziny i Polityki Społecznej na temat sytuacji seniorów w Polsce (MRiPS, 2021a) czytamy, że jedynie nieco ponad jedna czwarta osób starszych (27,9%) w wieku 60 lat i więcej oceniła swoje zdrowie jako „dobre" lub „bardzo dobre". Ponad 40% seniorów (w każdej kategorii wiekowej) posiada nadwagę, a ponad 20% jest otyłych. Niemal dwie trzecie osób w wieku 60 lat i więcej (nieco częściej kobiety niż mężczyźni – odpowiednio 68,3% i 63,5% oraz mieszkańcy miast niż wsi – 67,7% i 64%) mówiło o długotrwałych problemach zdrowotnych lub chorobach przewlekłych, które trwają (lub będą trwać) co najmniej 6 miesięcy. 45,4% osób starszych (częściej kobiet niż mężczyzn – 46,4% i 43,9% oraz mieszkańców wsi niż miast – 46% i 45%) dotyczy (poważnie lub niezbyt poważnie) ograniczona zdolność do wykonywania codziennych czynności (trwająca od co najmniej 6 miesięcy). 73,4% seniorów zadeklarowało rzeczywistą potrzebę leczenia lub badania. Warto dodać, iż w tej ostatniej wymienionej grupie 12,1% osób nie skorzystało z leczenia lub badania za każdym razem, gdy była taka potrzeba, przy czym aż 40,9% badanych jako

[4] Przykład: „Społeczne stereotypy starości i osób starszych. Dominujące we współczesnej kulturze negatywne oraz ambiwalentne (zawierające zarówno pozytywne, jak i negatywne cechy) stereotypy osób starszych prowadzą do postrzegania tej zbiorowości głównie w kategoriach deficytów. Kształtowany tak wizerunek jest ważnym źródłem dyskryminacji osób starszych, zaburza komunikację i relacje międzyludzkie" (RPO, 2020, 38).

[5] Przykład: „W międzynarodowym systemie praw człowieka brakuje osobnego traktatu poświęconego osobom starszym (osobne konwencje zostały opracowane i przyjęte np. dla osób z niepełnosprawnością i dla dzieci, ratyfikowane także przez Polskę). Równocześnie zidentyfikowano liczne luki w uregulowaniu praw osób starszych (np. prawa do decydowania o własnym życiu w kontekście pozostania we własnym domu lub przeprowadzki do placówki opiekuńczej). Polska dołączyła do debaty, która toczy się na forum ONZ od 2010 r., dopiero w 2018 r. – i to jedynie poprzez udzielanie odpowiedzi na pytania przewodniczącego Grupy Roboczej ONZ ds. Starzenia się. Jak dotąd nie poparła jeszcze idei opracowania i przyjęcia nowej konwencji w tej sprawie" (RPO, 2020, 9).

powód wskazało „zbyt długą listę/kolejkę oczekujących". Ze wspomnianego powyżej raportu wynika także, że częściej w miastach (66%) niż na wsi mieszkają starsze osoby niepełnosprawne i posiadające orzeczenie potwierdzające niepełnosprawność, że wśród tych osób dominują kobiety (60%, co ma związek z feminizacją starości) i dominują one także w zbiorze osób niepełnosprawnych tylko biologicznie. Po jego lekturze nasuwa się refleksja, że polskim seniorom w czasie starości towarzyszą typowe zjawiska, które nasilają się wraz z wiekiem. W grupie osób w wieku 60 lat i więcej niemal 85% używało okularów lub szkieł kontaktowych, ale pomimo ich używania i tak ponad 36% seniorów miało problemy z widzeniem, ale już ponad połowa osób w wieku 80 lat i więcej zgłaszała problemy z widzeniem, a co 8 osoba starsza mówiła, że ma trudności z widzeniem lub w ogóle nie widzi. Jeżeli chodzi o słuch: niecałe 7% seniorów używało aparatu słuchowego, jednak w grupie najstarszych seniorów odsetek ten wyniósł niemal 16%. Blisko połowa osiemdziesięciolatków źle słyszała rozmowę z jedną osobą w cichym pomieszczeniu (w całej grupie osób starszych – 21%). O ile co trzeci senior deklarował, że ma trudności w przejściu 500 m po płaskim terenie bez korzystania ze wsparcia innych osób czy sprzętu (laska, kula, balkonik), o tyle w grupie osiemdziesięciolatków i starszych problem ten dotyczył aż 72% osób. Niemal 24% osób w grupie wiekowej 60-69 lat, 43% w grupie 70-79 lat oraz 75% osób 80-letnich lub starszych ma kłopoty z samodzielnym wejściem na schody i zejściem z nich już przy wysokości pierwszej kondygnacji. Trudności z wykonaniem co najmniej jednej z codziennych czynności związanych z samoobsługą (w największym stopniu z: kładzeniem się do łóżka i wstawaniem z niego lub siadaniem na krześle i wstawaniem z niego, w mniejszym z: kąpaniem się lub myciem pod prysznicem oraz ubieraniem i rozbieraniem się) miało około 20% osób w wieku 65 lat i więcej, a wśród osób najstarszych – ponad 42%. Niestety niemal 47% seniorów, którzy deklarowali problemy z podstawową samoobsługą, nie otrzymywało żadnej pomocy ze strony innych osób czy urządzeń, a zatem sami musieli pokonywać opisane powyżej problemy.

W Polsce do świadczeń udzielanych osobom starszym należy po pierwsze podstawowa opieka zdrowotna, której „Głównym celem […] jest sprawowanie kompleksowej opieki nad stanem zdrowia pacjenta poprzez zapewnienie świadczenia opieki zdrowotnej w miejscu zamieszkania" (MRiPS, 2021a, s. 28). Po drugie – opieka geriatryczna roztaczana m.in. na oddziałach geriatrycznych. Po trzecie – opieka paliatywna i hospicyjna, czyli „wszechstronna, całościowa opieka i leczenie objawowe pacjentów chorujących na nieuleczalne, niepoddające się leczeniu przyczynowemu, postępujące, ograniczające życie choroby" (tamże, s. 31), udzielana w warunkach stacjonarnych, ambulatoryjnych i domowych. Kolejnymi świadczeniami udzielanymi osobom starszym są: rehabilitacja, opieka psychiatryczna, zaopatrzenie w wyroby medyczne oraz opieka długoterminowa. Tą ostatnią

> […] można traktować jako całokształt działań medycznych i społecznych polegających na świadczeniu długotrwałej opieki pielęgniarskiej, rehabilitacji, świadczeń terapeutycznych i usług pielęgnacyjno-opiekuńczych oraz kontynuacji leczenia farmakologicznego i dietetycznego osobom przewlekle chorym i niesamodzielnym, które nie wymagają hospitalizacji w warunkach oddziału szpitalnego" (tamże, 30).

Jest ona udzielana przez opiekunów formalnych: personel medyczny i pracowników pomocy społecznej lub opiekunów nieformalnych: rodzinę, bliskich, wolontariuszy. W ramach opieki długoterminowej świadczenia pielęgnacyjne i opiekuńcze są udzielane w warunkach stacjonarnych (zakłady opiekuńczo-lecznicze, pielęgnacyjno-opiekuńcze), domowych (przez pielęgniarki opieki długoterminowej oraz zespół długoterminowej opieki domowej).

Osoby mające trudności z samodzielnym zaspokajaniem potrzeb i mieszkające w mieszkaniach prywatnych mogą uzyskać pomoc w formie usług opiekuńczych (zaspokajanie codziennych potrzeb życiowych: sprzątanie, pranie, zakupy, sporządzanie posiłków, opieka higieniczna, zaleconą przez lekarza pielęgnacja, zapewnianie kontaktów z otoczeniem), specjalistycznych usług opiekuńczych (dostosowanych do szczególnych potrzeb wynikających z rodzaju schorzenia lub niepełnosprawności i świadczonych przez osoby ze specjalistycznym przygotowaniem zawodowym; stanowiących zadanie własne gminy w przeciwieństwie do specjalistycznych usług opiekuńczych dla osób z zaburzeniami psychicznymi – te są zadaniem zleconym gminie, które jest finansowane z budżetu państwa; obejmujących uczenie i rozwijanie umiejętności niezbędnych do samodzielnego życia) (Dz. U. poz. 1598, z późn. zm.), a także w ramach rządowego Programu „Opieka 75+". Przysługuje ona: osobie samotnej, która z powodu wieku, choroby lub niepełnosprawności wymaga pomocy innych osób; osobie w rodzinie, która potrzebuje pomocy innych osób, jednak rodzina i wspólnie niezamieszkujący małżonek, wstępni oraz zstępni nie są w stanie tej pomocy zapewnić (MRiPS, 2021a). Usługi opiekuńcze i specjalistyczne usługi opiekuńcze mogą być także świadczone w ośrodkach wsparcia (np. dziennych domach pomocy, ośrodkach wsparcia dla osób z zaburzeniami psychicznymi: środowiskowych domach samopomocy i klubach samopomocy dla osób z zaburzeniami psychicznymi). Zaznaczmy, że usługi opiekuńcze zostały ocenione jako forma bardziej przyjazna seniorom niż pobyt w domach całodobowej opieki, bowiem „daje im poczucie bezpieczeństwa i wydłuża ich aktywność. Usługi opiekuńcze w miejscu zamieszkania są aż czterokrotnie tańsze od usług stacjonarnych, przez co dają możliwość objęcia nimi większej liczby osób potrzebujących, nie są też ograniczone możliwościami lokalowymi samorządów w placówkach stacjonarnych" (NIK, 2018, s. 9). Jednak seniorzy niejednokrotnie rezygnują z tych usług, a powodem jest ich koszt (RPO, 2020, s. 19).

Kolejnymi formami wsparcia dla osób niepełnosprawnych, w tym seniorów są mieszkania chronione wspierane (tu oferuje się dostęp usług bytowych i pomocy w wykonywaniu czynności niezbędnych w życiu codziennym, realizacji kontaktów społecznych, po to, aby utrzymać lub rozwijać samodzielność danej osoby na poziomie posiadanych przez nią możliwości psychofizycznych) oraz rodzinne domy pomocy (MRiPS, 2021a). Dodajmy do tego wykazu jeszcze całodobowe usługi, które są świadczone w placówkach zapewniających całodobową opiekę osobom niepełnosprawnym, przewlekle chorym, seniorom, prowadzone w ramach działalności gospodarczej lub statutowej, a także inne działania podejmowane na rzecz osób starszych w ramach systemu pomocy społecznej: poradnictwo specjalistyczne oraz świadczenia pieniężne (zasiłek stały oraz zasiłek celowy) (tamże).

W związku z powyższym można powiedzieć, że w Polsce zakres świadczeń i form pomocy dedykowanych osobom starszym jest różnorodny. Nie jest to jednak pełen obraz – uzupełnia go zarówno raport Najwyższej Izby Kontroli (2018), dotyczący systemu ochrony zdrowia, jak i raport komisji ekspertów ds. osób starszych, który powstał jako podsumowanie VII kadencji Rzecznika Praw Obywatelskich (RPO, 2020). Ostatni z wymienionych dokumentów, jak już wcześniej sygnalizowano, zawiera długą listę wyzwań dotyczących zdrowia i opieki zdrowotnej (obok rekomendacji i omówienia innych trudnych zadań odnoszących się do sytuacji osób starszych np. w zakresie nadużyć i przemocy czy pracy zawodowej). Mowa w nim m.in. o braku kompleksowej opieki nad zdrowiem seniorów; braku zaktualizowanej diagnozy rzeczywistych potrzeb zdrowotnych i opiekuńczych osób starszych niepełnosprawnych, który stanowi barierę w tworzeniu odpowiedniego systemu leczenia oraz wsparcia opiekuńczego; nierównym dostępie do opieki zdrowotnej i wsparcia opiekuńczego, zwłaszcza na terenach wiejskich; braku dostępu do opieki geriatrycznej i niedocenianie jej znaczenia; braku koordynacji działań między sektorem zdrowotnym i społecznym oraz między różnymi świadczeniodawcami usług dla osób starszych w ramach tego samego sektora; deficytach kadrowych w sektorach ochrony zdrowia i pomocy społecznej (które bardzo uwidoczniły się w czasie pandemii); niedofinansowaniu ochrony zdrowia i opieki nad seniorami; kosztach leczenia szpitalnego osób starszych w Polsce, które należą do najwyższych w Europie; niewystarczającym dostępie do usług opiekuńczych i specjalistycznych (pomimo realizowanych programów, np. rządowego programu „Usługi opiekuńcze dla osób niepełnosprawnych"); braku kompleksowego systemu opieki nad osobami dotkniętymi otępieniem; braku standardów jakości, bezpieczeństwa i monitoringu usług opiekuńczych świadczonych w domu osoby starszej potrzebującej wsparcia, a także kryteriów kwalifikacji opiekunów; ograniczonym dostępie do usług pielęgniarki opieki długoterminowej domowej w ramach Narodowego Funduszu Zdrowia; ograniczeniach w dostępie do opieki hospicyjnej i paliatywnej; większym zagrożeniu epidemiologicznym wśród

pacjentów i pensjonariuszy placówek skupiających w jednym miejscu seniorów, którzy są dotknięci wielochorobowością; niedostatecznym wykorzystaniu przez samorządy wszystkich dostępnych im narzędzi służących kształtowaniu samorządowych polityk senioralnych, które jest przeszkodą we wdrażaniu idei deinstytucjonalizacji opieki nad osobami starszymi; niedostrzeganiu problemów oraz potrzeb zdrowotnych i opiekuńczych osób starszych mieszkających w jednoosobowych gospodarstwach; niedostatkach profilaktyki zdrowotnej i inwestowania w sieci wsparcia; lekceważeniu podmiotowości osób wymagających wsparcia w procesie projektowania usług zdrowotnych i opiekuńczych; naruszaniu praw osób starszych przez nierówne traktowanie w dostępie do różnych usług i świadczeń pieniężnych; systemie orzekania o niepełnosprawności, który jest nieadekwatny do potrzeb; nieuzasadnionej nierówności zasad przyjmowania osób starszych do zakładów leczniczo-opiekuńczych oraz domów pomocy społecznej, a także odpłatności ponoszonych przez członków rodzin za pobyt w zakładach leczniczo-opiekuńczych i domach pomocy społecznej.

Podkreśla się, że – w związku z trwającą od 2020 pandemią – to właśnie seniorzy znaleźli się w szczególnie trudnej sytuacji „przede wszystkim z uwagi na większą podatność na wirusa, jak również poważniejszy przebieg choroby i wyższą śmiertelność spowodowaną COVID-19. Wprowadzane ograniczenia w dostępie do usług oraz konieczność izolacji społecznej szczególnie mocno dotknęły tę grupę osób i pogłębiły problemy, z jakimi zmagają się one na co dzień" (GUS, 2021a, s. 3; por. także SENIOR.HUB IPS, 2021).

Rodzina dla seniora – problemy i wyzwania związane z opieką nad osobami starymi

Dla seniorów rodzina jest ważnym źródłem pomocy. Dane GUS (2020) pokazują, że osoby w wieku 65 lat i więcej, w przypadku choroby i związaną z tym koniecznością leżenia w łóżku, liczą na pomoc, zrobienie zakupów itd. przede wszystkim ze strony osób z najbliższej rodziny (i do nich zwróciłyby się w takiej sytuacji). Należą do nich przede wszystkim: współmałżonek/partner życiowy (46%), dzieci (w tym zięciowie, synowe) lub wnuki (42%). Rzadziej tymi osobami są: sąsiedzi (niecałe 4%), rodzeństwo (około 3%), przyjaciele lub znajomi (2%), a bardzo rzadko osoby z instytucji pomocy społecznej czy takie, którym należałoby zapłacić za pomoc w rozwiązywaniu problemów dnia codziennego.

Wraz z wiekiem maleje znaczenie w tym zakresie współmałżonków/partnerów życiowych, a rośnie dzieci oraz wnuków, także sąsiedzi nabierają większego znaczenia. Również w przypadku odczuwania złego samopoczucia psychicznego (smutku, przygnębienia, ale nie poważniejszych problemów psychicznych) seniorzy zwrócili-

by się w pierwszej kolejności o wsparcie przede wszystkim do członków najbliższej rodziny: współmałżonków/partnerów życiowych (około 45% wskazań) oraz dzieci (w tym zięciów, synowych) lub wnuków (około 37% wskazań), rzadziej byliby to: przyjaciel/przyjaciółka (około 6%), rodzeństwo (ok. 4%), a bardzo rzadko: psycholog, grupa samopomocy, lekarz rodzinny czy osoba duchowna (ksiądz). Około 2% ogółu osób starszych w takiej sytuacji nie miałoby do kogo zwrócić się o pomoc czy wsparcie w formie rozmowy. Rodzina stanowiłaby miejsce szukania pomocy przez seniorów także w przypadku pojawienia się kłopotów finansowych. Wśród osób, które mają trudności z wykonywaniem codziennych czynności, pomocy w prowadzeniu gospodarstwa domowego potrzebują częściej kobiety (61%) niż mężczyźni (43%), osoby zamieszkujące miasta do 20 tys. mieszkańców (66%), renciści (68%), a także częściej ci badani, którzy określają własne warunki materialne jako dobre (59%) niż złe (49%) (CBOS, 2019a).

W Polsce „[…] mamy do czynienia z modelem opieki długoterminowej bazującym na rodzinie świadczącej intensywną opiekę, jednocześnie jest ona sprawowana przy słabym wsparciu zewnętrznym oraz kosztem pełnienia innych ról i aspiracji jej członków" (Krzyszkowski, 2018, s. 40), „stosowane rozwiązania lokują obowiązek opieki przede wszystkim w sferze prywatnej. Ograniczenia w świadczeniach instytucjonalnych […] przenoszą i utrwalają odpowiedzialność za realizowanie usług opiekuńczych na członków rodziny i krewnych. Koszty redukowane w ten sposób po stronie państwa, generują koszty po stronie opiekunów nieformalnych" (Urbaniak, 2018, s. 151). Jednocześnie instytucjonalną formę opieki traktuje się jako awaryjną, przymusową dla rodziny, która jest niewydolna opiekuńczo (Siemieńska 2009; OIS i in. 2017; Krzyszkowski, 2018; CBOS 2019a). Ministerstwo Rolnictwa i Rozwoju Wsi ocenia (i można powiedzieć, iż ocena ta obejmuje nie tylko obszary wiejskie), że

Lukę powstałą w wyniku […] braku dostępu do opieki finansowanej lub współfinansowanej ze środków publicznych lub zbyt wysokich kosztów takiej opieki na rynku usług komercyjnych często wypełniają krewni – zazwyczaj kobiety sprawujące opiekę nad członkami rodziny. […] dla wielu rodzin nierzadko jedynym wyborem pozostaje opieka nieformalno-rodzinna, związana albo z dużym obciążeniem finansowym (konieczność zatrudniania opiekunów) albo ryzykiem wykluczenia społecznego i zawodowego opiekunów – członków rodzin, z uwagi na konieczność całodobowej opieki" (MRiPS, 2020, s. 90).

Podkreśla się, że umieszczenie danej osoby w domu pomocy społecznej czy zakładzie psychiatrycznym jest ostatecznością i powinno być poprzedzone i solidną oceną możliwości udzielenia pomocy (zorganizowania usług opiekuńczych lub specjalistycznych usług opiekuńczych w miejscu zamieszkania) i zbadaniem jej sytuacji rodzinnej (MRiPS, 2021a; RPO, 2020).

Michał Myck, Monika Oczkowska i Kajetan Trzciński (2020) w komentarzu dotyczącym bezpieczeństwa osób starszych w czasie pandemii COVID-19 w zakresie sytuacji mieszkaniowej osób w wieku powyżej 65 lat, zwracają uwagę na to, że w Polsce odsetek osób starszych, które ze względu na ograniczoną samodzielność przeprowadzają się do domu opieki (czy innych pokrewnych instytucji), na tle innych państw europejskich, jest niski. Piszą oni: „[…] w 2017 roku niecały 1% osób wieku 65 lat i więcej w Polsce zamieszkiwał w instytucjach opiekuńczych, przy czym odsetek ten był nieznacznie wyższy dla osób w wieku 80+ wynosząc 1,6% […]" (tamże, s. 4). Zdaniem autorów taka sytuacja wiąże się m.in. z tym, że w naszym państwie dostępność miejsc w tych instytucjach jest ograniczona, bowiem

> […] w 2017 roku dostępnych było 12 łóżek na 1000 osób w wieku 65+. Dla porównania, w krajach skandynawskich (Dania, Finlandia, Norwegia, Szwecja) odsetek osób w wieku 80+ mieszkających w instytucjach dla osób starszych przekracza 12%, w Luksemburgu i Szwajcarii sięga 16%, zaś w Belgii – 24%. Dostępność miejsc w wymienionych krajach jest również znacząco wyższa – od 50 łóżek na 1000 osób w wieku 65+ w Danii, do ponad 80 w Luksemburgu. Odsetek osób mieszkających w instytucjach opiekuńczych jest również stosunkowo wysoki w takich krajach jak Słowenia (12,6% wśród osób 80+) czy Estonia (9,9%) (tamże, s. 4-5).

Z jednej strony współzamieszkiwanie osób w wieku powyżej 65 lat z młodszymi osobami (najczęściej z członkami rodziny), to często wskaźnik możliwości w zakresie sytuacji materialnej rodziny, a z drugiej strony wiąże się z koniecznością sprawowania opieki nad tymi osobami, które jej potrzebują ze względu na stan zdrowia i wiek (tamże).

Jednak potencjał opiekuńczy współczesnej rodziny kurczy się, o czym mówi się już nie od dziś:

Posiadanie bliskich, w tym rodziny, niewątpliwie ułatwia zaspokajanie potrzeb opiekuńczych. Nie daje jednak pełnej gwarancji ich zaspokojenia. […] Pomimo wysokiej jakości stosunków rodzinnych ludzi starych i wysokiego poziomu zadowolenia z nich deklarowanego przez starsze pokolenie, polska rodzina nie jest w pełni wydolna opiekuńczo. W pełnieniu tej funkcji wobec swoich seniorów rodziny potrzebują zewnętrznego wsparcia na znacznie większą skalę niż ma to miejsce obecnie (Szatur-Jaworska, 2012, s. 75).

Rodzina podlega licznym przemianom, wśród nich należy wymienić m.in. wertykalizację rodziny (por. Szukalski, 2008) – jednym z jej wskaźników było pojawienie się wielopokoleniowości, która wiąże się z obecnością tzw. *sandwich generation* – czyli coraz większej liczby osób w wieku 45-60 lat obciążonych z jednej strony opieką nad starzejącymi się rodzicami, a z drugiej – wymagającymi wsparcia dziećmi czy wnuka-

mi. W kontekście poruszanej problematyki wskazuje się na niekorzystny wzrost wskaźnika rozwodów, bowiem w przypadku podjęcia decyzji o zakończeniu związku małżeńskiego: „[…] opieka rodzicielska jest przyznawana najczęściej matce. Następstwem jest brak silnej więzi emocjonalnej łączącej ojca z dzieckiem, a to wpływa na zmniejszenie się chęci sprawowania opieki nad ojcem w przyszłości" (Błędowski, 2020, s. 13). Na brak opieki w okresie starości są również bardziej narażone osoby żyjące w związkach nieformalnych (tamże). Niepokoi:

– obserwowana zmniejszająca się w rodzinach liczba dzieci i wnuków oraz bezdzietność (a więc tym samym zmniejszenie się populacji potencjalnych opiekunów) z jednocześnie rosnącym udziałem osób starszych;
– mobilność społeczna i zawodowa młodego pokolenia, która powoduje, że dzieci nie mają kontaktów ze starszym pokoleniem w rodzinie, a seniorzy zostają bez właściwej lub bez jakiejkolwiek opieki (RRL, GUS, 2021; GUS 2021; Błędowski, 2020).

Tymczasem to właśnie opiekunów nieformalnych – najczęściej członków rodziny – uważa się za sprzymierzeńców systemu opiekuńczego państwa, to oni ponoszą główny ciężar opieki nad osobą starszą (Janowicz, 2014). Jej sprawowanie nie było i nie jest łatwe, o czym donoszą wyniki wielu badań (np. Błędowski, Maciejasz, 2013; ROPS, 2014; OIS i in. 2017; Urbaniak 2018; Herudzińska 2020; Szostakowska, 2021). Opiekunowie dosyć często postrzegają świadczenie opieki najbliższym, starszym członkom rodziny jako naturalne i oczywiste (por. np. Urbaniak, 2018), bądź w kategoriach konieczności (przede wszystkim z powodu braku innych osób, które mogłyby opiekować się seniorem), bądź obowiązku (Wachowiak, Herudzińska, 2020). Opiekujący się osobami starszymi są narażeni na doświadczenie takich negatywnych zjawisk jak wypalenie opiekuńcze czy zespół opiekuna/zespół stresu opiekuna (Mirewska, 2016). Udzielanie pomocy osobie starszej jest dla nich częściej źródłem przeżyć negatywnych niż pozytywnych, a – zaspokajając potrzeby swoich podopiecznych – sami odczuwają braki, przede wszystkim brak czasu, w tym na odpoczynek oraz brak wsparcia ze strony innych osób (nie tylko tych z najbliższej rodziny, ale także ze strony twórców i niektórych świadczeniodawców systemu opieki zdrowotnej); bywa, że czują się niedoceniani przez podopiecznego; mają trudności w pogodzeniu wypełniania roli opiekuna osoby starszej z wypełnianiem innych ról, przede wszystkim zawodowych (obok rodzinnych i towarzyskich) (Herudzińska, 2020). Tę ostatnią kwestię poruszył Rzecznik Praw Obywatelskich (2020), uznając owe trudności za jedno z wyzwań odnoszących się do sytuacji osób starszych. Innymi wyzwaniami, wymienionymi w przywoływanym dokumencie, są m.in.:

> […] dyskryminacja opiekunów pobierających świadczenia emerytalno-rentowe; dyskryminacja opiekunów, na których nie ciąży obowiązek alimentacyjny wobec podopiecznego; brak prawa dla części opiekunów do zabezpieczenia emerytalno-rentowego i zdrowotnego; brak prawa do aktywności zawodowej dla opiekunów pobierających świadczenia pielęgnacyjne oraz specjalne zasiłki opiekuńcze; niedostateczny zakres formy wsparcia (finansowego, organizacyjnego i psychologicznego) dla opiekunek/opiekunów rodzinnych/nieformalnych; niewykonanie wyroku Trybunału Konstytucjonalnego z 21 października 2014 r. (sygn. Akt K 38/13), który za niekonstytucyjne uznał uzależnienie prawa do świadczenia pielęgnacyjnego dla opiekuna osoby z niepełnosprawością od tego, czy niepełnosprawność powstała w dzieciństwie czy w dorosłości (RPO, 2020, ss. 30-33).

Dostrzega się deficyt badań, które przybliżyłyby sytuację opiekunów nieformalnych osób starszych w czasie pandemii COVID-19. Na uwagę zasługuje więc raport z badań (o charakterze eksploracyjnym) przeprowadzonych wśród osób pełniących taką rolę, przygotowany przez Rafała Bakalarczyka oraz Magdalenę Kocejko (SENIOR.HUB IPS, 2021). Autorzy zwracają uwagę na to, że problemy opiekunów rodzinnych i nieformalnych w tym trudnym czasie były prawie niewidoczne w debacie i polityce publicznej. Wyniki ich badań ukazały przede wszystkim negatywny wpływ pandemii na sytuację opiekunów rodzinnych (i ich podopiecznych). W czasie pandemii duża grupa respondentów mogła liczyć głównie na siebie oraz pozostawali oni bez wsparcia z zewnątrz. Zdaniem większości z nich państwo nie zadbało o potrzeby opiekunów osób starszych w czasie pandemii. Badani czuli się bardziej samotni niż przed pandemią. Wskazywali, że utrudniony dostęp do opieki zdrowotnej był źródłem dużego stresu. Odczuwali przeciążenie i przemęczenie, na które wpływ miało m.in. ograniczenie dostępu do wsparcia (formalnego, różnego rodzaju usług np. rehabilitacyjnych). Mówili o konsekwencjach ograniczeń aktywności opiekunów wynikających z *lockdownu*, pogorszeniu jakości życia podopiecznego (tamże).

Autorzy powyższego raportu słusznie zwracają uwagę na to, że poprawa sytuacji opiekunów nieformalnych to poprawa sytuacji ich podopiecznych.

Podsumowanie

Starzenie się społeczeństwa polskiego (choć nie tylko) to proces nieuchronny i postępujący. Pomimo tego, że podejmuje się liczne działania na rzecz osób starszych (w ramach jednej z kluczowych polityk publicznych – polityki senioralnej), na szczeblu centralnym czy regionalnym (por. np. MRPiPS, 2017; Szwałkiewicz, 2019; IPiSS, 2020; MRiPS, 2021, MRiPS, 2021a), specjaliści dostrzegają konieczność wdrażania nowych,

instytucjonalnych, systemowych, dalekosiężnych rozwiązań, które nie tylko umożliwią osobom starym jak najdłuższe zachowanie samodzielności, ale w przypadku jej utraty – będą realnie odpowiadać na pojawiające się potrzeby opiekuńcze zarówno seniorów, jak i ich opiekunów nieformalnych (najczęściej członków rodziny, kobiet); powstawania propozycji zmian systemu opieki nad osobami starymi (np. Bakalarczyk, 2021a).

Od wielu lat zwraca się uwagę na to, że sytuacja zawodowa, finansowa, kontakty z otoczeniem, stan zdrowia, samopoczucie stanowią te aspekty życia, które ulegają niekorzystnym zmianom w życiu osoby pełniącej rolę opiekuna osoby starej, że jednocześnie kurczy się potencjał opiekuńczy rodziny. Jako coraz bardziej palący problem wskazuje się organizację i finansowanie opieki nad osobami z ograniczoną samodzielnością (Błędowski, 2020):

Postęp medycyny sprawia, że jesteśmy w stanie ratować i podtrzymywać ludzkie życie, ale przywrócenie wcześniejszej sprawności rzadko jest możliwe. Systematycznie zwiększa się liczba osób wymagających wsparcia, a ponadto wydłuża się okres korzystania z niego. Opieka nad osobami niesamodzielnymi staje się coraz trudniejsza, gdyż wymaga między innymi stosowania coraz bardziej profesjonalnych rozwiązań (tamże, 5).

Aktualne jest pytanie zawarte w temacie debaty, która odbyła się w gmachu Sejmu RP w 2013 roku: *Czy Polska jest gotowa na zdrową starość?*[6]. Czy jest gotowa na zmierzenie się z tymi wyzwaniami (determinowanymi dodatkowo przez wciąż trwającą pandemię), które niósł i niesie, chociażby w zakresie opieki nad seniorami, postępujący proces siwienia społeczeństwa polskiego? Nietrudno zgodzić się ze słowami Wojciecha Pędicha, który pisze, że:

> Po wygaśnięciu pandemii najpilniejszym zadaniem gerontologii będzie określenie nowej sytuacji i nowych potrzeb ludzi starszych w Polsce. Ten swoisty krajobraz po bitwie otworzy ciekawe przyszłe perspektywy badań nad wpływami pandemii na stan i potrzeby polskich seniorów. […] Wtedy powtórzymy za francuskim demografem (Jean Bourgeois-Pichat – *przyp. aut.)* sprzed 40 lat: «Oto na naszych oczach rodzi się nowe społeczeństwo polskie». Albowiem, jak powiedział Heraklit: «Jedyną stałą rzeczą jest zmiana» (Błędowski, Grodzicki, Mossakowska, Zdrojewska, 2022, s. 12).

Rodzi się także pytanie o to, czy w wymiarze jednostkowym można przygotować się na starość? Już dosyć dawno Piotr Szukalski (2011) zwrócił uwagę na to, że zarówno na poziomie zbiorowym jak i jednostkowym można podtrzymać autonomię poprzez uprzednie przygotowanie się do potencjalnych problemów przyszłości. Na poziomie jednostkowym jest to – obok dbałości o zdrowie psychiczne i somatyczne oraz zabezpieczenie bytowe – pielęgnowanie więzi społecznych. Owo pielęgnowanie

[6] Pobrane 30.12.21 z: https://www.sejm.gov.pl/sejm7.nsf/komunikat.xsp?documentId=61ADA713D6F405C4C1257B1E0037C9B8.

związane jest z podtrzymaniem dobrych relacji z kręgiem potencjalnych, wspomagających w okresie potrzeby bycia wspieranym. Polega ono z jednej strony na ich budowaniu (czego najlepszym przykładem jest znalezienie stałego partnera i spłodzenie potomstwa), z drugiej strony na ich utrwalaniu poprzez częsty kontakt, zainteresowanie problemami innych i czynne uczestnictwo w wymianie o charakterze odroczonym («daję dziś tobie, abyś jutro ty mi dał») (tamże, 24).

Bibliografia

Bakalarczyk, R. (2021). *Seniorzy obecni? Starzejące się społeczeństwo – prognozy, wyzwania, możliwości. Caritas Polska.* Pobrane z: https://caritas.pl/wp-content/uploads/2021/09/caritas-raport-senior.pdf.

Bakalarczyk, R. (2021a). *Starość po polsku. Propozycja reformy systemu opieki nad osobami starszymi*. Klub Jagielloński, SENIOR.HUB IPS. Pobrane z: https://seniorhub.pl/starosc-po-polsku-raport-klubu-jagiellonskiego-i-ips/.

Błędowski, P., Grodzicki, T., Mossakowska, M., Zdrojewski, T. (2021). *POLSENIOR 2. Badanie poszczególnych obszarów stanu zdrowia osób starszych, w tym jakości życia związanej ze zdrowiem.* Gdańsk: Gdański Uniwersytet Medyczny. Pobrane z: https://polsenior2.gumed.edu.pl/66095.html.

Błędowski, P. (red.) (2020). *Opieka długoterminowa w Polsce. Dzisiaj i jutro.* Warszawa: OCI Sp. z o.o. Pobrane z: www.niesamodzielnym.pl.

Błędowski, P., Szatur-Jaworska, B., Szweda-Lewandowska, Z., Zrałek, M. (2016). Model wsparcia społecznego osób starszych w środowisku zamieszkania. W: P. Błędowski, B. Szatur-Jaworska (red.), *System wsparcia osób starszych w środowisku zamieszkania. Przegląd sytuacji. Propozycja modelu* (ss. 13-46). Warszawa: Biuro RPO.

Błędowski, P., Maciejasz, M. (2013). Rozwój opieki długoterminowej w Polsce – stan i rekomendacje. *Nowiny Lekarskie, 82, 1*, 61–69.

CBOS (2019). *Sytuacja społeczno-ekonomiczna seniorów.* Pobrane z: www.cbos.pl.

CBOS (2019a). *Jakiej pomocy potrzebują osoby starsze i kto im jej udziela?* Pobrane z: www.cbos.pl.

Chmielowiec, K., Chmielowiec, J. Z., Chmielewski, P., Grzywacz, A. (2018). Struktura wielochorobowości w starszym wieku u osób przebywających w instytucjach opieki długoterminowej. *Rocznik Lubuski, t. 44*, *cz. 2a*, 195-207.

GUS (2022). *Informacja o wstępnych wynikach Narodowego 27 stycznia 2022 r. Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2021.* Pobrane z: www.stat.gov.pl.

GUS (2021). *Ludność. Stan i struktura oraz ruch naturalny w przekroju terytorialnym w 2021 r. Stan w dniu 30 czerwca.* Pobrane z: www.stat.gov.pl.

GUS (2021a). *Sytuacja osób starszych w Polsce w 2020 r.* Pobrane z: www.stat.gov.pl.

GUS (2021b). *Sytuacja demograficzna Polski do 2020 r. Zgony i umieralność.* Pobrane z: www.stat.gov.pl.

GUS (2021c). *Trwanie życia w zdrowiu w 2020 r.* Pobrane z: www.stat.gov.pl.

GUS (2020). *Jakość życia osób starszych w Polsce.* Pobrane z: www.stat.gov.pl.

GUS. (2014). *Sytuacja demograficzna osób starszych i konsekwencje starzenia się ludności Polski w świetle prognozy na lata 2014-2050.* Pobrane z: www.stat.gov.pl.

Hebda, J., Biela, A. (2015). Znaczenie stereotypów i teorii starzenia się w postrzeganiu społecznym osób starszych. *Edukacja Etyczna*, *9*, 49-62.

Herudzińska, M. H. (2020). Nieformalni opiekunowie osób starszych – doświadczenia i uczucia oraz ich potrzeby związane z pełnioną rolą. *Rocznik Lubuski, t. 46, cz. 2*, 281-293.

IPiSS (2020). *Badanie ewaluacyjne z realizacji programu wieloletniego „Senior+" na lata 2015-2020. Edycje 2016-2019. Raport końcowy.* Pobrane z: http://senior.gov.pl/materialy_i_badania/strona/71.

Janiszewska, A. (2017). Zróżnicowanie przestrzenne starzenia się ludności na świecie. *Folia Oeconomica*, *5(331)*, 91-113.

Janowicz, A. (2014). Rola opiekunów nieformalnych w opiece u kresu życia. Przyczynek do badań w ramach projektu European Palliative Care Academy (EUPCA). *Pielęgniarstwo i Zdrowie Publiczne*, *4, 2,* 161-167.

Kamińska, W., Ossowski, W. (2017). Wieloaspektowa ocena procesów starzenia się ludności na obszarach wiejskich w Polsce. *Biuletyn KPZK PAN, z. 267*, 9-36.

Kancelaria Senatu. (2018). *Starzenie się ludności w Unii Europejskiej – stan obecny i prognoza. Opracowania tematyczne OT–662*. Pobrane z: https://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatopracowania/160/plik/ot-662.pdf.

Kotlarska-Michalska, A. (2000). Starość w aspekcie socjologicznym. *Roczniki Socjologii Rodziny*, *XII*, 147-159.

Krzyszkowski, J. (2018). Deinstytucjonalizacja usług dla seniorów jako element polityki senioralnej. *Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje*, *42(3)*, 37-52.

Mirewska, E. (2016). Model opieki senioralnej i wsparcia opiekunów osób starszych-zależnych. W: M. Halicka, J. Halicki, E. Kramkowska (red.), *Starość. Poznać, przeżyć, zrozumieć* (ss. 81-100). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

MRiPS (2021). *Co się działo w polityce senioralnej w 2021 roku? Spokojna i bezpieczna jesień życia.* Pobrane z: https://www.gov.pl/web/rodzina/co-sie-dzialo-w-polityce-senioralnej-w-2021-roku.

MRPiPS (2021a). *Informacja o sytuacji osób starszych w Polsce za 2020 r.* Pobrane z: https://www.gov.pl/web/rodzina/informacja-o-sytuacji-osob-starszych-w-polsce-za-2020-r.

MRiPS (2020). *Informacja o sytuacji osób starszych w Polsce za 2019 r.* Pobrane z: https://www.gov.pl/web/rodzina/informacja-o-sytuacji-osob-starszych-w-polsce-za-rok-2019.

MRPiPS (2017). *Raport krajowy – POLSKA. Informacja na temat podejmowanych w Polsce działań na rzecz osób starszych. Realizacja madryckiego planu działania na rzecz osób starszych w okresie 2012–2016.* Pobrane z: https://das.mpips.gov.pl/source/Informacja%20na%20temat%20podejmowanych%20w%20Polsce%20dzialan%20na%20rzecz%20osob%20starszych.pdf.

MRiRW (2021). *Model gospodarstwa opiekuńczego w Polsce coraz bliżej.* Pobrane z: https://www.gov.pl/web/rolnictwo/model-gospodarstwa-opiekunczego-w-polsce-coraz-blizej.

Myck, M., Oczkowska, M., Trzciński, K. (2020). *Bezpieczeństwo osób starszych w czasie pandemii Covid-19: sytuacja mieszkaniowa osób w wieku 65+ w Polsce na tle innych krajów Europy. Komentarze CENEA.* Pobrane z: https://cenea.org.pl/wp-content/uploads/2020/04/komentarz_20200421.pdf.

NIK (2018). *Informacja o wynikach kontroli. Usługi opiekuńcze świadczone osobom starszym w miejscu zamieszkania.* Pobrane z: https://www.nik.gov.pl/kontrole/P/17/043/LWR/.

NIK (2018a). *Informacja o wynikach kontroli. Raport: system ochrony zdrowia w Polsce – stan obecny i pożądane kierunki zmian.* Pobrane z: https://www.nik.gov.pl/plik/id,20223,vp,22913.pdf.

Obserwatorium Integracji Społecznej, Wielkopolskie Regionalne Obserwatorium Terytorialne, Departament Polityki Regionalnej UMWW, Czub, K., Szpyrka, S., Zaręba, M. (2017). *Pogłębione studium usług opiekuńczych skierowanych do osób starszych. Środowiskowa opieka formalna i nieformalna. Raport z badań.* Pobrane z: https://rops.poznan.pl/.

Racław, M., Rosochacka-Gmitrzak, M., Tokarz-Kamińska, B. (2012). Aktywność społeczna i kulturalna osób starszych. W: RPO. *Strategie działania w starzejącym się społeczeństwie. Tezy i rekomendacje* (ss. 27-36). Warszawa. Pobrane z: https://bip.brpo.gov.pl/.

ROPS, Kraków (2014). *es.O.es, 3.* Pobrane z: https://rops.krakow.pl/publikacje/esoes.

Rosochacka-Gmitrzak, M., Racław, M. (2015). Opieka nad zależnymi osobami starszymi w rodzinie: ryzyko i ambiwalencja. *Studia Socjologiczne*, *2 (217)*, 23-47.

Rządowa Rada Ludności, GUS (2021). *Problemy rozwoju demograficznego Polski w XXI wieku w ujęciu regionalnym.* Pobrane z: https://bip.brpo.gov.pl.

Rzecznik Praw Obywatelskich (2020). *Sytuacja osób starszych w Polsce – wyzwania i rekomendacje. Raport komisji ekspertów ds. osób starszych na podsumowanie VII kadencji RPO*. Pobrane z: https://bip.brpo.gov.pl.

Rzecznik Praw Obywatelskich (2016). *„Za starość naszą i waszą!" – pytania i odpowiedzi*. https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/za-starosc-nasza-i-wasza%E2%80%9D-pytania-i-odpowiedzi#Co-wiemy-o-starzeniu-sie.

Sejm RP (2013). *Czy Polska jest gotowa na zdrową starość? – debata w Sejmie*. Pobrane z: https://www.sejm.gov.pl/sejm7.nsf/komunikat.xsp?documentId=61ADA713D6F405C4C-1257B1E0037C9B8.

SENIOR.HUB Instytut Polityki Senioralnej (2021). *Jakość życia osób starszych w Polsce w pierwszym roku pandemii COVID-19. Raport z badania.* Pobrane z: https://seniorhub.pl/.

Siemieńska, R. (2009). O samodzielności i samowystarczalności polskich rodzin i roli sieci społecznych. W: K. Zagórski (red.), *Życie po zmianie. Warunki życia i satysfakcje Polaków* (ss. 97-110). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Szatur-Jaworska, B. (2012). Sytuacja rodzinna i potrzeby opiekuńcze ludzi starych w Polsce. *Studia BAS, 2(30)*, 59–76.

Szatur-Jaworska, B. (2016). System wsparcia społecznego osób starszych w Polsce. W: P. Błędowski, B. Szatur-Jaworska (red.), *System wsparcia osób starszych w środowisku zamieszkania. Przegląd sytuacji. Propozycja modelu* (ss. 65-108). Warszawa: Biuro RPO.

Szostakowska, K. (2021). *Rodzinna opieka nad seniorem – trudna lekcja życia.* Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Szukalski, P. (2019). *Polska – kraj starych ludzi! 1/4 Polaków ma przynajmniej 60 lat. Demografia i Gerontologia Społeczna – Biuletyn Informacyjny, 3*. Pobrane z: http://dspace.uni.lodz.pl.

Szukalski, P. (2011). Starzenie się ludności – wyzwanie XXI wieku. W: P. Szukalski, Z. Szweda-Lewandowska (red.), *Elementy gerontologii społecznej, Skrypt dla studentów Podyplomowego Studium Gerontologii Społecznej UŁ* (ss. 5-26). Łódź: Wydawnictwo Biblioteka.

Szukalski, P. (2008). Rodzinne sieci wsparcia seniorów w starzejących się społeczeństwach – kilka refleksji. W: J. Grotowska-Leder (red.), *Sieci wsparcia społecznego jako przejaw integracji i dezintegracji społecznej* (ss. 28-43). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Szwałkiewicz, E. (2019). *Profesjonalizacja usług asystenckich i opiekuńczych dla osób niesamodzielnych. Standardy usług i kształcenia. Raport finalny projektu.* Pobrane z: https://www.ipiss.com.pl/?projekt-badawczy=rezultary-projektu.

Urbaniak, A. (opracowanie) (2018). *Sytuacja opiekunów rodzinnych w kontekście sprawowania opieki nad osobami w wieku 60+ z terenu województwa łódzkiego. Raport końcowy.* Łódź: RCPS w Łodzi, ROIS. Pobrane z: https://www.rcpslodz.pl/images/Pobieranie/2018/2018-08-21-badania-analizy-ef/2018-08-21-sytuacja-opiekunow-rodzinnych.pdf.

WCK (2021). *Wsparcie osób, które w związku z epidemią COVID-19 znalazły się w trudnej sytuacji, realizowane przez inicjatywy pomocowe na Woli – raport z badań.* Pobrane z: https://wck-wola.pl/wp-content/uploads/2021/05/raport_DK_dzia%C5%82ania-pomocowe.pdf.

Wieczorkowska, M. (2017). Role społeczne współczesnych polskich seniorów w świetle wyników badań. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica 61*, 77-97.

Żołędowski, C. (2012). Starzenie się ludności – Polska na tle Unii Europejskiej. *Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje 17,* 29-43.

DOI: 10.34616/wwr.2022.2.345.364

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXVII (2/2022)

nadesłany: 2.03.2022 r. – przyjęty: 19.07.2022 r.

Marta BOLIŃSKA*
Patryk ZIELIŃSKI**

Skrypty rodzinne i zbrodnia ze sztuką w tle w powieści kryminalnej (James Patterson i Liza Marklund, *Pocztówkowi zabójcy*)

Family scripts and crime with art in the background of a crime novel (James Patterson and Liza Marklund, *The Postcard Killers*)

Abstrakt

Wprowadzenie. Artykuł przedstawia powieść kryminalną z perspektywy psychologiczno-literacko-prawnej. W kreacji jednej z bohaterek wyeksponowano teorię skryptów życiowych (scenariuszy rodzinnych), którą stworzył Eric Berne. Tekst artykułu podzielono na kilka części. Opisano w nich m.in. budowę aparatu skryptowego, rolę postaci dziennikarki w kontekście scenariuszy rodzinnych, kompozycję i fabułę powieści, rozwiązania konstrukcyjne, prawno-kryminologiczne podwaliny powieści kryminalnej, kontekst historycznoliteracki. Książka nawiązuje do początków powieści opartych na zagadce kry-

* **e-mail: marta.bolinska@ujk.edu.pl**
Instytut Literaturoznawstwa i Językoznawstwa, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Żeromskiego 5, 25-369 Kielce, Polska
Department of Cultural Research of Institute of Linguistics and Literary Studies, Faculty of Humanities, Jan Kochanowski University of Kielce, Żeromskiego 5, 25-369 Kielce, Poland
ORCID: 0000-0003-0480-7576

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

minalnej, co łączy się z rozwojem prasy. Autorzy – James Patterson i Liza Marklund[1] – budują literacką opowieść poprzez sięgnięcie do kluczowych elementów prawno-kryminologicznych, tj. tworzą psychologiczny profil sprawcy, przedstawiają proces tropienia go i poznawania motywacji jego działań, starają się pociągnąć go do odpowiedzialności (nie tylko karnej) oraz zapewnić czytelnikowi poczucie sprawiedliwości. Utwór wpisuje się w konwencję dwudziestowiecznej powieści kryminalnej z jej odmianami: detektywistyczną, sensacyjno-awanturniczą oraz tzw. czarną powieścią amerykańską, a ponadto wiąże literaturę z rozwojem prasy.

Cel. Celem artykułu jest przedstawienie najnowszej powieści kryminalnej na tle ewolucji tego gatunku literackiego, z uwzględnieniem kontekstu prawno-kryminologicznego i skryptów rodzinnych.

Materiały i metody. Artykuł ma charakter deskryptywno-analityczny, wykorzystuje narzędzia charakterystyczne dla pracy filologa (m.in. teoria literatury, eksplikacja tekstu, kryminologia kulturowa) i prawnika (studium literatury, analiza dokumentów).

Wyniki. Z analizy tekstu (w tym szczególnie konstrukcji postaci) oraz ewolucji tego gatunku powieści wynika, że autorzy *Pocztówkowych zabójców* z pełną świadomością łączą elementy tradycji z nowatorskimi pomysłami oraz osadzają zdarzenia i ich bohaterów w konwencji kryminału wykorzystującego nośność pitawalu (formy literackiej rodem z miejsc zbrodni i sal sądowych). Nawiązują zarówno do klasyki gatunku, czyli tzw. metody Dupina, jak i wprowadzają psychologiczne motywy popełniania przestępstwa, które stają się dużo ważniejsze niż samo śledztwo. Uwzględniają także istotną rolę, którą w procesie tropienia morderców pełnią profesjonalni (Jacob Kanon) i nieprofesjonalni (Dessie Larsson) śledczy.

Słowa kluczowe: prawo, historia, powieść kryminalna, skrypty rodzinne, media, dziennikarze.

Abstract

Introduction. The article presents a crime novel from a psychological, literary, and legal perspective. In the character creation of one of the protagonists – Eric Berne, the theme of life scripts (family scenarios) was exposed. The text has been divided into several parts, including the scripting apparatus construction, the role of the journalist in the context of family scenarios, the composition and plot of the novel, construction solutions, legal and criminological foundations of a crime novel, historical, and literary contexts. The text refers, among others, to the beginnings of novels based on a mystery, which should be associated with the development of the press. The authors – James Patterson and Liza Marklund, when building a literary story, reach for the key elements of the legal and criminological realm, meaning – they build the psychological profile of the perpetrator, present the process of tracking him and learning about the motives behind his actions, try to hold the person accountable (not only criminally) and provide the reader with a sense of justice. The work fits into the convention of the twentieth-century crime novel with its variants: detective, sensational-adventurous, as well as a so-called American noire novel and links literature with the development of the press.

Aim. The aim of the article is to present the latest crime novel with the evolution of the genre in the background, taking into account the legal and criminological context and family scripts.

[1] James Patterson – pisarz amerykański, autor powieści sensacyjnych i młodzieżowych; Liza Marklund – szwedzka dziennikarka i pisarka, ambasadorka kampanii UNICEF przeciw przemocy wobec kobiet.

Materials and methods. The article is descriptive and analytical in nature, it uses tools characteristic of the philologist's work (including literary theory, text explication, and cultural criminology) and also of a lawyer (study of literature, analysis of documents).
Results. The analysis of the text (especially the characters' construction) and the evolution of the genre shows that the authors of *The Postcard Killers* associate the elements of tradition with innovative take on the subject with perfect awareness. They also place the fictional events and their characters in the convention of crime fiction combined with the eloquence of pitaval (literary crime reports) as a genre straight from crime scenes and courts. They refer both to the classics of the genre, meaning – Dupin's methods but they also introduce psychological motives for committing a crime, which become far more important than the investigation itself. They also take into account the key role played by both professional (J. Kanon) and non-professional investigators (D. Larsson) in the process of tracking murderers.

Keywords: law, history, crime novel, family scripts, media, journalists.

Wprowadzenie

Na podstawie wieloletnich badań, w tym praktyki klinicznej, psychiatra Eric Berne uznał, że o przeznaczeniu człowieka decyduje to, jak ukształtowane jest jego myślenie. Chodzi m.in. o sposób postrzegania świata, reagowania na sytuacje dnia codziennego, przetwarzania informacji, czyli w skrócie – konfrontację rzeczywistości wewnętrznej z zewnętrzną. Ten tzw. plan życia zostaje zaprogramowany w ludzkim umyśle w okresie dzieciństwa, a E. Berne nazywa go skryptem (scenariuszem) i definiuje następująco: „Skrypt to realnie funkcjonujący plan życia, ukształtowany we wczesnym dzieciństwie pod presją rodziców. Jest to siła psychologiczna, która pcha ludzi ku ich przeznaczeniu bez względu na to, czy ją zwalczają, czy twierdzą, że to ich wolna wola" (Berne, 2021, s. 52). Podaje też warunki jego zaistnienia: „(1) nakazy rodzicielskie; (2) odpowiedni rozwój osobowości; (3) decyzje podjęte w dzieciństwie; (4) rzeczywiste ukierunkowanie się na pewną szczególną metodę osiągnięcia sukcesu lub porażki; (5) przekonująca postawa" (tamże, s. 55).

Tak rozumiany skrypt staje się życiowym scenariuszem, którego podstawą są słowa wypowiadane przez rodziców, a także konstruowane przez nich sytuacje kształtujące sposób myślenia, działania i bycia dziecka. Dlatego określa się go również mianem skryptu rodzinnego. Bywa on wzmacniany przez tzw. sterowniki, czyli nakazy, klątwy czy prowokacje. Wynikają one w większości z niespełnionych pragnień rodziców (lub innych antenatów), którzy, często nieświadomie, przenoszą na swoje dzieci (lub wnuki) własne niezrealizowane marzenia czy niezaspokojone ambicje. Na podstawie badań zaobserwowano, że nierzadko w trajektorii rozwojowej ujawnia się chęć spełnienia skryptu lub nawet jego realizacja (Bolińska, 2016, ss. 323-324).

Wspomniana koncepcja wywodzi się z psychoanalizy, w której zwłaszcza w ramach terapii – jak podkreśla Barbara Pietkiewicz – stosuje się formy narracyjne (Pietkiewicz, 2002, s. 140). Koncepcja skryptów rodzinnych jako scenariuszy życiowych często wiąże się z długotrwałym wychodzeniem z uzależnienia od opinii rodziców, z powolnym osiąganiem autonomii, z dorastaniem do własnej woli. W książce *Pocztówkowi zabójcy* da się uchwycić ten mechanizm zwłaszcza w kreacji postaci szwedzkiej dziennikarki Dessie Larsson.

Sama powieść, zbudowana z trzech części, kompozycją przypomina dramat z zagadkami: kryminalną i psychologiczną. Rozpoczyna się od Prologu, a zamyka ją Epilog. Fabułę opisano w 141 rozdziałach, z których dowiadujemy się, że w różnych europejskich miastach (Paryż, Ateny, Madryt, Rzym, Berlin, Sztokholm, Oslo) dochodzi do okrutnych i tajemniczych morderstw, które w swojej formie nawiązują do znanych dzieł sztuki. Ofiarami są pary podróżujące po kontynencie, pomiędzy którymi nie ma żadnych powiązań. Jednak każdą zbrodnię zapowiada pocztówka z cytatem z Williama Szekspira, wysłana przez zabójców do jednego z dziennikarzy którejś z miejscowych gazet. Akcja obejmuje dwa tygodnie (od 10 do 24 czerwca, bez daty rocznej).

Adresatką kartki w stolicy Szwecji jest Dessie Larsson – reporterka tamtejszej gazety „Aftonposten". Po morderstwie dokonanym w Berlinie zgłasza się do niej Jacob Kanon, detektyw wydziału zabójstw z Nowego Jorku. Proponuje współpracę i pomoc w schwytaniu sprawców. Wkrótce okazuje się, że nowojorski funkcjonariusz ma również osobisty powód, aby ścigać przestępców. W Rzymie bowiem z ich rąk zginęła jego jedyna córka – Kimmy. Wydaje się, że śledztwo zmierza do rozwiązania, ponieważ kamery Grand Hotelu w Sztokholmie zarejestrowały twarze kobiety i mężczyzny, którzy jako ostatni odwiedzili duńską parę, wkrótce potem odnalezioną martwą. Śledztwo jednak wciąż pozostaje niezamknięte. Rozpoczyna się wyścig z czasem i podróż po kraju. Pod koniec opowieści czytelnik odkrywa, że motywy działań morderców tkwią głęboko w ich skomplikowanym życiu prywatnym. Równie silne powody, aby ich ścigać, ma dziennikarka sztokholmskiej gazety, uwikłana w przeszłość własnej rodziny.

Warto wspomnieć, że początki rozkwitu współczesnej powieści kryminalnej (za poprzedniczkę której w pewnym sensie można uznać powieść gotycką z XIX wieku) należy łączyć z rozwojem prasy (od przełomu XIX i XX wieku był to podstawowy środek masowego komunikowania). Na jej łamach drukowano powieści w odcinkach, zwłaszcza sensacyjne (Bernacki, Pawlus, 1999) oraz pitawale. Do tradycji pitawali w pewnym stopniu nawiązuje powieść Jamesa Pattersona i Lizy Marklund *Pocztówkowi zabójcy* – między innymi poprzez wprowadzenie bohaterki zajmującej się śledzeniem motywacji przestępców oraz poprzez umieszczanie na łamach prasy sprawozdań z toczących się śledztw policyjnych i postępowań prokuratorsko-

-sądowych. Tradycja kronik sądowych tworzonych i publikowanych przez dziennikarzy łączy się nie tylko z obowiązkiem informowania, lecz także z funkcją społeczno-rozrywkową mediów, obecną w kulturze popularnej (Milewski, 2009). Tekst wpisuje się również w konwencję i ewolucję powieści kryminalnej, z domieszką sensacji i thrillera (działania bohaterów uwikłanych w problemy emocjonalne oraz atmosfera napięcia i niepokoju wysuwają się na czoło), dlatego celem artykułu jest także prześledzenie wybranych związków książki z konwencją i historią przemian powieści kryminalnej w ramach tzw. historycznego modelu lektury oraz przyjrzenie się postaciom literackim, w kreacji których da się dostrzec echa teorii skryptów rodzinnych stworzonej przez E. Berne'a.

Niniejsza praca ma charakter deskryptywno-analityczny. Dominuje w niej filologiczna eksplikacja wsparta elementami teorii skryptów (Berne, 2021), kulturowej teorii literatury (Markowski, Nycz, 2006), teorii ugruntowanej (Ślęzak, 2009) i kryminologii kulturowej (Drzazga, 2010; Bauman, 1995). Zadaniem artykułu jest także zwrócenie uwagi na polską myśl literaturoznawczą oraz docenienie jej w kontekście badań nad prozą kryminalną (Gemra, 2015; Ryszkiewicz, 2021).

Składniki aparatu skryptowego

Na aparat skryptowy składa się kilka komponentów. Są to klątwy (zapłata), hamulce (nakazy) i zachęty (prowokacje). Autor tej koncepcji uważa, że niektóre części mechanizmu skryptowego (nakazy, prowokacje i klątwy) budują tzw. skrypt przegranego. Są to narzędzia służące do sterowania skryptem (tzw. sterowniki), dlatego zawiadują jego przebiegiem (kierują daną osobę ku jej przeznaczeniu). Natomiast inne składniki używane są zwykle do zwalczania sterowników. Jak przekonuje E. Berne, sterowniki zostają zaprogramowane przed ukończeniem przez dziecko szóstego roku życia, podobnie jak tzw. antyskrypt (klątwołamacz). Później pojawiają się slogany przeciwskryptu (zalecenia), rodzicielskie wzorce zachowań oraz instrukcje. Podobnie jak obecność demona stanowią one najstarsze pokłady osobowości (Berne, 2021, s. 139).

Klątwy, zasadniczo rozumiane jako ostrzeżenia, stają się często wytycznymi do wypełnienia skryptu (dziecko może potraktować je dosłownie). Słowa typu: „Nic dobrego z ciebie nie wyrośnie" albo „Z tej mąki chleba nie będzie" mogą stać się samospełniającą się przepowiednią. Nakaz uruchamia się wtedy, gdy życiem dziecka zaczyna rządzić przekonanie, że tylko wypełnianie poleceń może przynieść sukces. Ważną rolę odgrywają więc przyzwolenia. Sterowniki prowokacji (np. wielokrotnie powtarzane „Uważaj!") przyczyniają się zwykle do niepokoju towarzyszącego osobie przez cały czas, także w dorosłym życiu. Mogą mieć one także postać zachęty (Bolińska, 2016, ss. 325-326).

Istotne znaczenie ma także tzw. strukturalizowanie czasu, poprzez które dziecko uświadamia sobie wzorce zachowań, w tym gier podpatrzonych u rodziców. Skrypt staje się więc rodzajem planu życia, który określa granice i proponuje modele funkcjonowania (Berne, 2021, ss. 162-163). Uważa się, że sterowniki zwykle pochodzą od rodzica płci przeciwnej niż dziecko, zaś wzorce – od rodzica tej samej płci. Jest to o tyle istotne, że to wzorzec decyduje o finale skryptu (tamże, s. 151). Badacz podkreśla, że sterowniki zostają zaszczepione we wczesnym dzieciństwie, natomiast slogany przeciwskryptu nabierają znaczenia nieco później. Zaznacza przy tym, że przeciwskrypt wpływa na styl życia, sterowniki zaś – na urealnienie przeznaczenia (tamże, ss. 148-162).

Ważne znaczenie przypisuje E. Berne wspomnianym klątwołamaczom. Jego zdaniem są one formą wewnętrznego wyzwolenia (znoszą klątwy i nakazy, uwalniają od skryptu, pozwalają na autonomię, własne aspiracje i wybory). To uzyskanie swobody może wiązać się z określonym wydarzeniem lub czasem. O ile zakazy formułowane są zwykle jasno, wyraźnie, dobitnie, o tyle nakazy mają charakter bardziej punktowy, działają jak zraszacze. Rzecz w tym, że zakazy na ogół hamują proces adaptacyjny, natomiast przyzwolenia umożliwiają dokonywanie wyboru. Są jak przepustka do samodzielnego myślenia czy autonomicznego działania (tamże, ss. 152-155).

W miarę wzrastania człowiek nieustannie uczy się rodzicielskich wzorców zachowań, które wchodzą w skład skryptu i antyskryptu. Aby pokonać to zaprogramowanie, można posłużyć się tzw. demonem, i dzięki niemu uzyskać wewnętrzne wyzwolenie. Wraz z upływem czasu człowiek coraz lepiej rozumie slogany, które budują przeciwskrypt. W podobny sposób powstaje aparat zwycięzcy, z tą różnicą, że programowanie staje się bardziej przystosowawcze. Oznacza to, że człowiek ma większą autonomię, ponieważ otrzymał więcej przyzwoleń.

Rola dziennikarki w utworze

Postać w dziele literackim to fikcyjna osoba występującą w świecie przedstawionym. Jest ona zbudowana z różnorodnych motywów, w tym cech (wyglądu i charakteru), działania, myśli, przypisywanych jej wypowiedzi. W całość spaja te elementy określony wykładnik wiążący, np. imię lub zawód bohatera, dzięki któremu można wyodrębnić postać spośród innych składników utworu (Sławiński, 1988, s. 378). Tak dzieje się we wspomnianej powieści. Dessie Larsson jest dziennikarką ze Sztokholmu, którą wybierają zabójcy, aby poinformować opinię publiczną o kolejnej widowiskowej zbrodni. Reporterkę, obok Jacoba Kanona i rodzeństwa Rudolphów, można uznać za postać pierwszoplanową. To typ bohatera, którego obecność w fabule jest relatywnie

najmocniej zaznaczona (na nim ogniskuje się uwaga autora oraz czytelnika). Postaci drugoplanowe (uboczne) uczestniczą tylko w niektórych zdarzeniach (np. Gabriella, Mats Duvall, dziennikarze „Aftonposten"), a epizodyczne pojawiają się na marginesie zasadniczego wątku (np. Lyndon Crebbs, przyjaciel Jacoba Kanona).

Ponadto rola bohaterów w kształtowaniu ciągów fabularnych pozwala wyróżnić postaci aktywne (ich decyzje i działania wpływają na przebieg zdarzeń) oraz pasywne (ich los determinują zdarzenia i okoliczności niezależne od ich zabiegów). Do aktywnych z pewnością trzeba zaliczyć Dessie Larsson, Jacoba Kanona czy rodzeństwo Rudolphów. Za pasywne można uznać na przykład ofiary zabójstw.

Należy zaznaczyć, że Dessie Larsson sama przedstawia się nadinspektorowi Matsowi Duvallowi, który z ramienia szwedzkiej policji nadzoruje śledztwo. Podaje, że od trzech lat pracuje w „Aftonposten". Mówi o sobie:

> Jestem dyplomowaną kryminolożką, specjalizującą się w przestępstwach przeciwko własności. Ukończyłam też podyplomowe kursy dziennikarstwa na Uniwersytecie Sztokholmskim, mam więc wykształcenie również i w tej dziedzinie. Poza tym piszę obecnie doktorat. […] We wczorajszym numerze ukazał się na przykład mój wywiad z Bengtem. To najsłynniejszy szwedzki włamywacz (Patterson, Marklund, 2011, s. 29).

Warto przypomnieć, że funkcjonowanie postaci w utworze literackim wiąże się z charakterystyką oraz motywacją, które muszą być odpowiednio przygotowane i przedstawione. W tym przypadku praca naukowa reporterki skupia się na tzw. drobnych przestępcach i dotyczy specyfiki działalności włamywaczy (tamże, s. 27). Tematem jej doktoratu są społeczne konsekwencje włamań na małą skalę. Jak podaje narrator: „Poświęciła mu kilka lat studiów, badając procesy myślowe, wzory zachowań i motywy drobnych przestępców" (tamże, s. 86).

W redakcji dziennikarka zajmuje się researchingiem kryminologicznym (Drzazga, Grzyb, 2018). Jej zainteresowania zawodowe mają związek z badaniem motywacji, jaką kierują się zabójcy. W tym przypadku zastanawia się, co stoi za chęcią nagłośnienia tych morderstw. Detektyw Kanon przypuszcza, że zabójcy „kupują gazety w dniu, w którym zamierzają przystąpić do dzieła. Wybierają tę gazetę i tego dziennikarza, który opublikował w tym dniu największy artykuł w dziale kryminalnym" (tamże, ss. 73-74). Dessie Larsson konstatuje: „W czwartkowym numerze »Aftonposten« na pierwszej stronie był mój wywiad z Bengtem" (tamże). Ona też wiąże fakty, dostrzega punkty wspólne między życiem a sztuką oraz wpada na pomysł wyśledzenia morderców (Bauman, 1995, ss. 73-102). Odkrywa bowiem, że zabójcy są również złodziejami (Patterson, Marklund, 2011, ss. 143-144; 152-153).

Zawodowe inklinacje Larsson mają źródło w jej życiu prywatnym, ponieważ bohaterka usiłuje zmienić rodzinny scenariusz, czyli realizuje swój przeciwskrypt

(Berne, 2021). Jak wyznaje Kanonowi, dorastała z matką i jej pięcioma braćmi. Dodaje, że „mama przez całe życie pracowała jako pomoc domowa, ale wszyscy moi wujkowie byli łajdakami i bandytami" (Patterson, Marklund, 2011, s. 162). Na przekór dotychczasowym doświadczeniom osobistym wybrała inną drogę (Bee, 2004). Przede wszystkim wyjechała z rodzinnych stron, aby budować własny świat, choć „dorastała wśród drobnych złodziejaszków na farmie w lasach Norrlandii, na północy Szwecji. Prawie wszyscy członkowie jej rodziny nie przepracowali uczciwie w życiu nawet jednego dnia" (Patterson, Marklund, 2011, s. 87). Co więcej, wujowie Dessie brali udział w napadzie na furgonetkę bankową i ukradli prawie dziewięć milionów szwedzkich koron. Część pieniędzy zakopali, ale większość umieścili na koncie oszczędnościowym własnej siostry, czyli matki Dessie (tamże, ss. 207-208). Dziennikarka stała się więc posiadaczką fortuny. Mimo to pracuje, ponieważ daje jej to satysfakcję i poczucie niezależności.

Skrypt Dessie Larsson zasługuje na szczególną uwagę. W jego analizie należy przede wszystkim uwzględnić opinię, którą wyraził E. Berne, że skrypt jest formą przekonań, ujawnianych emocji, wzorców zachowań, sposobów postrzegania świata. W to wszystko rodzice wyposażają dzieci. Skoro skrypt jest nieświadomym planem na życie, który kieruje myślami, emocjami i działaniami człowieka, to warto przyjrzeć się swoiście pojętym grom, w które grają ludzie. Jak dowodzi E. Berne, „pierwsza, najbardziej archaiczna wersja scenariusza, czyli pierwotny protokół, tworzy się w umyśle dziecka w wieku, w którym jeszcze niewielu ludzi spoza najbliższej rodziny jest dla niego realnymi postaciami" (Berne, 2021, s. 59). Dziecko, w miarę rozwoju i dojrzewania umysłowego, kształtuje swój pierwszy palimpsest, który jest zmodyfikowanym wariantem skryptu, dostosowanym do zmieniającego się spojrzenia na własne otoczenie. Mniej lub bardziej świadomie powoli uczy się tego, w które gry warto grać, a w które lepiej nie. Te gry wydają się o tyle istotne, że człowiek wchodzi w proces socjalizacji i wybiera – zwłaszcza z biologicznego punktu widzenia – formy zachowań, które pozwalają mu przetrwać. Stają się one kręgosłupem jego osobowości. Jak przekonuje E. Berne, bieg życia determinują trzy składowe: dziedzictwo genetycznie, wpływ wywierany przez rodziców i warunki zewnętrzne, dlatego skrypt staje się tym, co dana osoba miała w planach już w dzieciństwie. Zatem bieg życia można określić jako to, co faktycznie z danym człowiekiem się dzieje bądź działo. Dessie wielokrotnie podkreśla, że od dziecka chodziła własnymi drogami. Nie chciała kontynuować rodzinnych tradycji, ale nie mogła całkiem uwolnić się od wpływów środowiska, stąd m.in. wybór wolnego zawodu oraz tematu pracy doktorskiej.

Niebagatelne znaczenie na historię życia ma wpływ przodków. Dotyczy to czterech obszarów: dumy z przodków, idealizacji antenatów, rywalizacji w rodzinie oraz doświadczeń osobistych. W przypadku głównej bohaterki ważny jest zwłaszcza ostatni czynnik. Istotny może być również fakt nadania imienia i jego

geneza. Imię bowiem, jak twierdzi E. Berne, może być związane ze skryptem na cztery sposoby: celowo, przez przypadek, bezmyślnie (beztrosko) oraz w sposób nieunikniony (Berne, 2021, ss. 114-120). Dessie zaczyna zadawać pierwsze pytania jako kilkulatka. Interesuje ją m.in. skąd wzięło się jej imię i gdzie podziewa się jej tata. Od matki otrzymuje odpowiedź, że ojciec był włoskim księciem (Patterson, Marklund, 2011, s. 360). Dziewczyna jednak podejrzewa, że jest córką jednego ze swoich wujów albo nawet dziadka. Nie chce ulegać presji środowiska, z którego się wywodzi, dlatego uaktywnia najpierw antyskrypt, który prowadzi ją własną ścieżką, bez powielania rodzinnych schematów. Dowiaduje się też, że imię dostała po szwedzkiej księżniczce (tamże, s. 240). Wydaje się zatem, że matka celowo nazwała ją w ten sposób. Młoda Larsson zdaje sobie sprawę, że na odziedziczone cechy genetyczne nie ma wpływu, ale już na swoje życie – tak. Trzeba bowiem pamiętać, że kształt skryptu może zależeć również od postaw, predykatów czy od wyboru fabuły (Berne, 2021, s. 51).

Dessie Larsson podąża tą właśnie drogą, a przy okazji prowadzonego śledztwa stopniowo ujawnia Jacobowi Kanonowi prawdę o sobie i swojej rodzinie. Uświadamia sobie i odsłania nie tylko motywację, która zdecydowała o jej ścieżce kariery, lecz także zręby własnego skryptu i przeciwskryptu. Budują je klątwy zasadzone na nadziei oraz pragnieniu bezpieczeństwa i miłości (tamże, s. 140). Towarzyszą im hamulce, które mają formę tzw. nakazów pierwszego stopnia (tamże, s. 142). Są to proste polecenia, wzmacniane częściej argumentem zachęty niż zniechęcenia. Nakazy, jak twierdzi E. Berne, są najistotniejszą częścią aparatu skryptowego. Wydawane przez odpowiednią osobę (np. tzw. wróżkę o dobrym sercu, w tym przypadku matkę) stają się psychologicznym wyzwalaczem potencjału ludzkiego umysłu. Prowokacje (zachęty) często uaktywniają dziecięcy niepokój. Powodują, że pragnienie poczucia bliskości może przerodzić się w potrzebę czegoś innego. W życiu Dessie nie dominował skrypt przyzwolenia, dlatego „wszystko, do czego się zabierała, doprowadzała najwyżej do połowy, w życiu zawodowym i osobistym" (Patterson, Marklund, 2011, s. 87).

Bohaterka powieści nie wie, kto jest jej ojcem, lecz niejako w zamian doświadczyła niemal rodzicielskiej opieki ze strony kuzyna, na którego nadal może liczyć i który wciąż ratuje ją z różnych opresji. Jest rozwódką, która próbowała odnaleźć się w różnych związkach, lecz żaden z nich nie przetrwał próby czasu. Dopiero więź z Jacobem Kanonem wydaje się w miarę stabilna. Przy nim Dessie finalizuje swój doktorat, zmienia miejsce zamieszkania (przenosi się do USA) i ma szansę na trwałą relację. Poprzez uruchomienie przeciwskryptu zmieniła bieg swojego życia. Zdobyła satysfakcjonującą pracę, w której z pełną świadomością wykorzystała doświadczenia wyniesione z domu rodzinnego – wiedzę o sposobie funkcjonowania środowiska złodziei.

Rodzeństwo Rudolphów

Sylvia i Malcolm Rudolphowie to bliźnięta pochodzące z dobrze sytuowanej rodziny marszandów z Montecito. Jedenaście lat przed makabrycznymi morderstwami stylizowanymi na dzieła sztuki byli świadkami dramatycznych zdarzeń: zabójstwa ich rodziców – Heleny i Simona Rudolphów. Ponoć to właśnie Sylvia w środku nocy znalazła zakrwawione zwłoki matki i ojca w ich sypialni. Po tragedii dziećmi zaopiekował się daleki krewny, z którym przenieśli się do Los Angeles. Jak się wkrótce okazało, zdefraudował on środki należące do nich. Młodzi Rudolphowie podjęli studia na wydziale sztuki i architektury, ale za zachowanie w galerii, które zatytułowali *Tabu*, przekraczające granice dobrego smaku, zostali relegowani z uczelni, mimo że otrzymywali stypendium i byli bardzo utalentowani.

Trudno jednoznacznie stwierdzić, który ze sterowników najmocniej uaktywnił się w przypadku rodzeństwa z Montecito, bo niewiele o nich wiadomo. Wydaje się jednak, że dominujący stał się skrypt zwycięzcy spleciony z zachętami i przyzwoleniami. Można domniemywać, że forma antyskryptu przybrała charakter zbrodniczego eksperymentu wzmocnionego wizją sławy wypływającej z medialnego zainteresowania okrucieństwem stylizowanym na sztukę. Przy czym nieco inaczej skrypty wbudowały się w bieg życia każdego z bliźniąt. Sylvia, najprawdopodobniej ukształtowana przez prowokacje i przyzwolenia, odkryła w sobie zbrodniczego demona. Być może Malcolm, pod wpływem siły siostry i scenariusza opartego na hamulcach, podążał jednocześnie drogą zwycięzcy i przegranego. Historię zbrodniczej pary poznajemy i mamy szansę zrekonstruować dzięki wnikliwemu śledztwu Jacoba Kanona. Jego pytania i nici związków, które odkrywa, powodują, że budzą się wątpliwości dotyczące niejasnych okoliczności śmierci rodziców Rudolphów i kilkorga innych znajomych. Kanon zastanawia się również, czy trzynastoletnia wówczas Sylvia naprawdę tylko znalazła zwłoki matki i ojca, czy też sama przyczyniła się do ich odejścia. Dalsze wypadki – studia, zarząd majątkiem przez opiekuna, defraudacja środków przez niego, jego śmierć w wyniku zabójstwa, usunięcie rodzeństwa z uczelni, założenie grupy internetowej *Sztuka bez Granic* – mogą jedynie podsycać podejrzenia śledczego i domagać się dalszych ustaleń.

Wokół prawno-kryminologicznych podwalin powieści kryminalnej

Jak nietrudno zauważyć, sukces konwencji kryminalnej w literaturze ściśle koreluje z osadzeniem fabuły w rzeczywistości, którą odbiorcy postrzegają w sposób realistyczny. Dlatego też autorzy tego rodzaju twórczości bazują na kluczowych elementach związanych ze sferą prawno-kryminologiczną. Można do nich zaliczyć przede

wszystkim: profil psychologiczny sprawcy, proces pociągnięcia go do odpowiedzialności (nie zawsze karnej) oraz zapewnienie, także czytelnikowi, poczucia sprawiedliwości.

Pisarze szczególnie często opisują tzw. zawodowych przestępców, tj. ludzi złych z natury, u których zło nie tylko się zakorzeniło, ale jest ich wrodzoną cechą. Gdy patrzymy przez pryzmat właśnie takiego doboru bohaterów powieści kryminalnych, właściwe będzie odniesienie się do badań włoskiego psychiatry Cesare Lombroso, XIX-wiecznego twórcy tzw. szkoły antropologicznej. Prowadzone przez lata pomiary antropometryczne doprowadziły badacza do wniosku, że istnieją „przestępcy urodzeni". Wyniki swych prac opublikował w 1876 roku w książce *L'uomo delinquente* (w wersji polskiej: *Człowiek – zbrodniarz*). Psychiatra wskazywał, że pewne anormalne cechy fizyczne (jak np. zmniejszona pojemność czaszki, duże, sterczące uszy, cofnięte czoło, leworęczność) wiążą się z anormalnością psychiczną. Oznacza to, że poszczególni sprawcy (np. oszuści, złodzieje, mordercy) są niejako skazani na popełnianie przestępstw. Mimo wielu, często skrajnych ocen, koncepcja ta dała podwaliny pod rozwój kryminologii i badań nad sprawcami przestępstw, co znalazło również swoje odzwierciedlenie w literaturze poprzez plastyczne przedstawianie zbrodniarzy (Gardocki, 2019, s. 22).

W twórczości literackiej nie mniejsze znaczenie niż odpowiednie zobrazowanie profilu przestępcy ma także ukazanie samej czynności jego tropienia. W zestawieniu z doktryną prawniczą należy wskazać, że jest to przedstawienie quasi-procesu karnego. Wspomniany wyżej M. Cieślak rozumie proces karny jako prawnie uregulowaną działalność, której zadaniem jest wykrycie i ustalenie czynu będącego przestępstwem oraz jego sprawcy, osądzenia go, a także wykonania kary, jak i innych środków reakcji karnej (Cieślak, 1984, s. 9). W powieści kryminalnej szczególnie wyeksponowany bywa *modus operandi* (sposób działania) przestępcy, mający zwrócić (a może niekiedy odwrócić?) uwagę czytelnika. Dzięki jego ustaleniu można uzyskać cały szereg informacji o winowajcy (Widacki, 2012, s. 71), co ma kluczowe znaczenie dla uatrakcyjnienia fabuły skupiającej się na procesie jego tropienia oraz ujęcia.

Jednocześnie rozstrzygnięcia organów – czy też indywidualnych osób – prowadzących sprawę na każdym etapie tego quasi-postępowania powinny być maksymalnie trafne, tak aby prowadziły do prawidłowego, optymalnego rozwiązania danej sytuacji, adekwatnego do poczynionych ustaleń (Habzda-Siwek, 2002, s. 17). Tylko taka bowiem ocena zapewni odbiorcy poczucie sprawiedliwości. Dzięki temu zostanie spełniona pierwotna funkcja prawa karnego, która odpowiada za zaspakajanie tego poczucia zarówno u osoby pokrzywdzonej przestępstwem, jej rodziny, jak i u społeczeństwa. Jak uważa Juliusz Makarewicz, sprawiedliwa kara pojawiła się jako podstawowa reakcja na przestępstwo i stanowi „odpłatę" za jego popełnienie

(Makarewicz, 1914, s. 18). Podobne oczekiwania towarzyszą czytelnikom powieści kryminalnych.

Rozwiązania konstrukcyjne

Powieść kryminalną uważa się za jedną z głównych odmian powieści. Zalicza się ją do kultury masowej, a w jej obrębie – jak podaje słownik gatunków literackich – do literatury popularnej (Sławiński, 1988) i rozrywkowej (Bernacki, Pawlus, 1999). Występuje w dwóch głównych wariantach: powieści detektywistycznej i powieści kryminalno-sensacyjnej. Cechą charakterystyczną jest wyraziście zarysowana akcja osadzona w rzeczywistości społeczno-obyczajowej. Za sprawą prywatnego detektywa (lub pracownika policji) ciąg zdarzeń w sposób dynamiczny i wartki zmierza do rozwiązania. Głównemu śledczemu towarzyszą niekiedy pomocnicy, którzy są dopełnieniem jego portretu. Celem jest odkrycie tajemnicy popełnionego przestępstwa (tzw. zagadka kryminalna, którą rozwiązuje się poprzez analityczne myślenie oraz łączenie i porządkowanie faktów) i doprowadzenie do zlikwidowania lub aresztowania zbrodniarza.

Konwencja prozy kryminalnej zakłada, że powstaje tzw. powieść porządku, prowadząca do przekonania, że jedne z najważniejszych wartości to sprawiedliwość oraz wymierzenie kary sprawcom przestępstw. Kara polega na oddaniu winowajcy w ręce sprawiedliwości. Jeśli natomiast zbrodniarz uniknie tego, wówczas zwykle kara spada na niego w ogniu walki (Lasić, 1976, s. 125). Zdarzają się jednak wyjątki. Bywa, że wspomniany porządek zostaje zakłócony – zwycięża morderca, który w dodatku „wymierza karę, depcze niewinnych, burzy system wartości" (tamże). Przykład fiaska praworządności można znaleźć w książce *Fantômas*, którą napisali Marcel Allain i Pierre Souvestre. Na śmierć skazany zostaje w niej niewinny człowiek, a mordercy nie dosięga sprawiedliwa kara.

Ze wspomnianego wariantu korzysta utwór J. Pattersona i L. Marklund. Otóż śladem zabójców-rzeźników podąża po Europie detektyw nowojorskiej policji. W toku podejmowanych działań tworzy duet z dziennikarką sztokholmskiej gazety. Wspólnie ścigają przestępców, aby doprowadzić do ich ujęcia. Po wielu widowiskowych perypetiach udaje im się ich dogonić, lecz sprytni mordercy nie zostają osądzeni. Wydaje się, że umkną sprawiedliwości. Determinacja śledczych doprowadza jednak do finału, w którym okrutni zbrodniarze giną z rąk swych tropicieli.

Roger Caillois podkreśla, że w utworach tworzonych w XIX wieku „detektywa wspomagało szczęście, przypadek. […] Biegał z miejsca na miejsce, mówił wszystkimi językami, wyłamywał wszystkie zamki […]. Swoich sukcesów nie zawdzięczał na ogół logice, ale umiejętności maskowania się i kroczenia po śladach przestępcy"

(Caillois, 1967, s. 168). W prozie XX i XXI wieku, czego ilustracją jest powieść *Pocztówkowi zabójcy*, wykrycie przestępcy nie jest dziełem przypadku. Praca detektywa polega na zbieraniu poszlak i dowodów, dzięki którym można dotrzeć do sprawcy, ponieważ „nagromadzone dowody zacieśniają krąg poszukiwań […] i wskazują […] zbrodniarza" (Lasić, 1976, s. 177).

W omawianym utworze, mimo że czytelnik zna morderców i ich działania od pierwszej sceny, udowodnienie im winy nie jest prostą sprawą. Problem bowiem nie polega na niemożności znalezienia przestępców, lecz na zebraniu niepodważalnych dowodów. W celu budowania napięcia autorzy podzielili powieść na pięć części. Prolog (rozdziały 1–5) przedstawia parę młodych zabójców w chwili dokonywania zbrodni. Część pierwsza (rozdziały 6–69) skupia się na śledzeniu ich wędrówki po europejskich miastach i obserwowaniu zbrodni przez nich popełnianych. W części drugiej (rozdziały 70–115), mimo mocnych poszlak i przeczucia nowojorskiego policjanta, że służby właściwie wytypowały zbrodniarzy, nie udaje się udowodnić im winy. Sami mordercy zgłaszają się bowiem na policję i deklarują chęć współpracy. Są pełni empatii, przedstawiają argumenty mające świadczyć o ich niewinności. Na przekór tej maskaradzie Jacob Kanon wraca do USA i w miejscu zamieszkania Sylvii i Malcolma Rudolphów zbiera informacje o ich przeszłości. Znajduje dowody ich przestępczej działalności i wraca do Sztokholmu. Część trzecia (rozdziały 116–139) opisuje podróż po zakątkach Szwecji za parą zbrodniarzy, którzy zgodnie z wyrafinowanym planem zamierzają bezkarnie opuścić Skandynawię. W Epilogu (rozdziały 140–141) wychodzą na jaw kolejne fakty z życia zabójców. Okazuje się, że pierwsze morderstwa popełnili w Stanach Zjednoczonych (prawdopodobnie zabili własnych rodziców).

Wątek śledczy – elementy historycznoliterackie (wybór zagadnień)

W literaturze przedmiotu wskazuje się na kilka konwencji i odmian powieści kryminalnej. W odniesieniu do *Pocztówkowych zabójców* należy przypomnieć przede wszystkim powieść detektywistyczną, sensacyjno-awanturniczą oraz tzw. czarny kryminał amerykański (Żabski, 1994), z których utwór bogato czerpie.

Za prekursora powieści kryminalnej, w tym thrillera, uważany jest Edgar Allan Poe. To dzięki niemu w literaturze pojawił się detektyw Auguste Dupin. *Zabójstwo przy Rue Morgue* (1841) uznaje się za mistrzowski przykład utworu z zagadką kryminalną. W jej skład weszły trzy ważne elementy: morderstwo popełnione w zamkniętej przestrzeni, wnikliwe dochodzenie oraz osoba inteligentnego detektywa. Należy przypomnieć, że podstawowym chwytem w powieści detektywistycznej była tzw. zagadka zamkniętego pokoju. Morderstwo dokonane w ograniczonej przestrzeni sprzy-

jało rozmaitym spekulacjom, co uatrakcyjniało fabułę i ujawniało wyjątkowe umiejętności, którymi mógł wykazać się detektyw-tropiciel. Jego logiczne rozumowanie w efekcie doprowadzało do rozwiązania zagadki. W ramach konwencji detektywistycznej główni bohaterowie podczas tropienia sprawcy zbrodni i prowadzenia śledztwa posługują się dedukcją, w wyniku której dochodzi do wyciągnięcia wniosków ze zbioru przesłanek nabytego uprzednio. Dlatego Alicia Misrahi za istotne elementy tzw. metody Dupina uznaje: sformułowanie hipotezy, zainteresowanie detalami, szeroki ogląd sprawy, odważne wnioski (Misrahi, 2007, s. 36; 159).

Do klasycznych dzieł tego gatunku zalicza się także powieść *Tajemnica Edwina Drooda* (1870), którą napisał Charles Dickens. Znajduje się w niej zarówno atrakcyjna fabuła, jak i dobrze wymyślona zagadka. Warto dodać, że do dziś nie udało się jej rozwikłać, ponieważ autor zmarł w 1870 roku, przed ukończeniem pracy. Z pewnością dobrze wymyślonej historii nie można odmówić autorom *Pocztówkowych zabójców*. Występuje tu motyw zamkniętego pokoju, w którym mordercy dokonują zbrodni inspirowanych dziełami sztuki i wystylizowanych na nie (np. *Mona Liza* Leonarda da Vinci, *Krzyk* Edvarda Muncha, *Umierający dandys* Nilsa Dardela). Mają też swoich naśladowców (uczniów), których instruują i egzaminują za pośrednictwem strony internetowej *Sztuka bez Granic*, działającej na prawach prywatnego uniwersytetu.

Pod koniec XIX wieku Arthur Conan Doyle wprowadził do literatury detektywa Sherlocka Holmesa z Baker Street w Londynie (*Studium w szkarłacie*). Towarzyszył mu doktor Watson, co pozwoliło utrwalić się w prozie kryminalno-detektywistycznej układowi partnerskiemu. Do cech reprezentatywnych pisarstwa tego autora zalicza się: umiejętnie konstruowaną intrygę, wprowadzanie eksperymentów naukowych, posługiwanie się dedukcją, działania detektywa-amatora, o których opowiada współpracownik i kronikarz – doktor Watson. W przypadku powieści J. Pattersona i L. Marklund mamy i intrygę, i pomocnika. Dyplomowanym śledczym (Jacobowi Kanonowi i Matsowi Duvallovi) towarzyszy amatorka (dziennikarka Dessie Larsson). Intrygi są dwie. Jedna z nich to pułapka zastawiona przez policję za pośrednictwem mediów (list podpisany przez Dessie Larsson i wydrukowany w „Aftonposten" zapraszający przestępców do udzielenia płatnego wywiadu). Druga zaś skupia się wokół morderstw misternie zaplanowanych przez Sylvię i Maca Rudolphów, realizujących „sztukę konceptualną", oraz wokół prób zarobienia przez nich pieniędzy na naiwności i zachłanności księgarzy czy producentów filmowych. Media stają się dla rodzeństwa rodzajem współczesnej galerii, dzięki której ich działania docierają do szerokiego grona odbiorców i dostarczają silnych emocji. W powieściowej gazecie to nie Dessie Larsson relacjonuje przebieg zdarzeń dotyczących morderstw, lecz Alexander Andersson, jej redakcyjny kolega, którego interesują nie tyle fakty, ile sensacja. Czytamy m.in.: „Pocztówkowi zabójcy – okrutni mordercy

zabijający dla przyjemności" (Patterson, Marklund, 2011, s. 92). Pisze o nich także Susanna Groning, czołowa reporterka tej gazety. Na pierwszej, szóstej i siódmej stronie znajdują się również inne nagłówki, np. „Zaszlachtowani przez pocztówkowych zabójców", „Śmierć na wyspie" (Patterson, Marklund, 2011, s. 91). Przy czym w omawianej powieści nie chodzi tylko o kronikarski czy reportażowy sposób przedstawienia zbrodni czy nawet o korzystanie z techniki pitawalowej (Roszczynialska, 2015, ss. 99-112). Autorzy *Pocztówkowych zabójców* prowadzą bowiem swoistą grę, której istotą jest kształtowanie fabuły w sposób charakterystyczny dla techniki pitawalu. W jej ramach – w atmosferze skandalu obyczajowego i społecznego – ukazuje się rzeczywistość ze wszystkimi jej aberracjami (np. wojeryzmem jako formą podglądania praktyk seksualnych lub nagich osób, które nie są tego świadome).

Detektywistyczny model pojawia się w powieści kryminalnej od lat 20. XX wieku. Z detektywem rozwiązującym intrygujące zagadki mamy styczność również w utworach takich autorów jak: Gilbert Chesterton, Gaston Leroux, Georges Simenon czy Dorotha Sayers. Bezsprzecznie matką najsłynniejszych detektywów – Herkulesa Poirot i panny Jane Marple – jest Agatha Christie. Za arycdzieło gatunku uważa się jej *Pułapkę na myszy* (1952). Natomiast G. Chesterton z początkiem XX wieku za sprawą swoich opowiadań wprowadził do literatury postać księdza Browna – detektywa, „którego rozmaite persony traktują jako spowiednika" (Burszta, Czubaj, 2001, s. 39). W opowiadaniu z 1911 roku pt. *Latające gwiazdy* ksiądz Brown rozwiązuje zagadkę skradzionych brylantów. Psychologiczny powód przestępstwa jest ważniejszy niż samo śledztwo. Znaczenie traci także wymierzenie kary na rzecz zatriumfowania Boskiej sprawiedliwości (tamże, s. 40). I tu dostrzegamy kolejną zbieżność omawianego dzieła z historią literatury. Autorzy powieści *Pocztówkowi zabójcy* w role spowiedników postanowili wcielić nie tylko sztokholmską policję, lecz także media – nieświadome gry uprawianej przez zbrodnicze rodzeństwo. To one promują ich wizerunek i budują społeczne współczucie.

Protoplastami odmiany powieści sensacyjno-awanturniczej, poprzez wprowadzenie przygód bohaterów oraz powiązanie wątków miłosnych z przestępstwem, stali się Edgar Wallace oraz Ernest William Hornung. Warto przypomnieć, że w utworach E. W. Hornunga poznajemy włamywacza – dżentelmena, który nie tylko rozwiązywał zagadki kryminalne, lecz także był ręką sprawiedliwości. Przygodowe i miłosne wątki pojawiają się także w powieści *Pocztówkowi zabójcy*. Po wspólnych poszukiwaniach złoczyńców amerykańskiego detektywa (którego działania ocierają się o granice prawa) i szwedzką reporterkę zaczyna łączyć uczucie. Utwór kończy się znamienną sceną. Jacob Kanon, ranny podczas walki, przechodzi rekonwalescencję. Dessie Larsson przeprowadza się do USA, aby u boku swojego nowego partnera dokończyć doktorat z kryminologii.

Z początkiem XX wieku we Francji odmianę sensacyjno-awanturniczą zainicjowali M. Allain i P. Souvestre, autorzy utworu *Fantômas*, z charakterystycznym „[…] zmieniającym swe oblicze złoczyńcą, który umie przechytrzyć sprawiedliwość" (Żabski, 1994, s. 127). Trzeba jeszcze odnotować, że Maurice Leblanc w 1905 roku wprowadził francuską odmianę zwaną czarną powieścią. Pierwszoplanowym bohaterem był Arsène Lupin: przestępca, dżentelmen – włamywacz. Wraz z tzw. czarnymi amerykańskimi kryminałami z lat 30. i 40. XX wieku do literatury wkroczyły agresja, brutalność i przemoc. W *Pocztówkowych zabójcach* opis zadawania śmierci ukazuje okrucieństwo i bezwzględność oprawców. Już na pierwszych stronach powieści czytamy:

> Sylvia zaczęła od mężczyzny, nie z powodu niechęci do tej płci, lecz ponieważ był po prostu cięższy. Usiadła za nim i przyciągnęła go do siebie. Bezwładne ręce zwisały mu po bokach. W pewnym momencie wydał dźwięk podobny do chrapania. Mac wyprostował mu nogi i skrzyżował ręce na brzuchu, po czym podał jej sztylet, który wzięła do prawej ręki. Przytrzymała głowę Anglika w zgięciu łokcia, żeby nie opadła, po czym wymacała opuszkami palców puls na szyi i oceniła siłę tętna.
> A potem wbiła sztylet prosto w lewą żyłę szyjną, tnąc mięśnie i więzadła, aż usłyszała syk świadczący o tym, że przebita została tchawica". (Patterson, Marklund, 2011, s. 14).

Również „zabawa" morderców z wymiarem sprawiedliwości jest charakterystycznym rozwiązaniem w powieści J. Pattersona i L. Marklund. W prozie XX wieku postaci i czyny przestępców przestawały być bowiem zagadkowe. Najistotniejsze stawało się schwytanie złoczyńców. Detektyw miał za zadanie wymierzyć sprawiedliwość lub pozostawić to działaniu Bożej łaski. W fabule dominowały przygody bohaterów, którzy łamali prawo, więc mogli spodziewać się kary (u autorów takich jak Dashiell Hammett czy Raymond Chandler). Zgodnie z tą konwencją kara spotyka także amerykańskie rodzeństwo odpowiedzialne za śmierć wielu młodych ludzi. Jacob Kanon, jeden z głównych bohaterów powieści, opowiada:

> W Stanach mieliśmy naszego pierwszego „pocztówkowego zabójcę" ponad sto lat temu. Nazywał się John Frank Hickey. Zabijał młodych chłopców na całym Wschodnim Wybrzeżu. Złapano go po przeszło trzydziestu latach. Wysyłał pocztówki do rodzin ofiar i dzięki temu wpadł (tamże, s. 72).

Faktem jest, że w USA na początku XX wieku został schwytany seryjny morderca John Frank Hickey (1865–1922). Udokumentowano jego przestępstwa z lat 1883–1911.

Warto podkreślić, że skoro czytelnik *Pocztówkowych zabójców* niemal od początku zna sprawców, to w utworze nie tyle chodzi o rozwiązanie zagadki kryminalnej i odnalezienie morderców, ile raczej o okoliczności, które przyczyniły się do

popełnienia wyrafinowanych zbrodni, a *de facto* o motywy, którymi kierowali się przestępcy. Odpowiedzi na to pytanie można szukać m.in. w skryptach rodzinnych. Istotne znaczenie należy przypisać także destrukcyjnemu wpływowi kultury masowej, która eksponuje negatywne wzorce zachowań. Autorzy decydują się na odwrócenie tradycyjnego schematu powieści kryminalnej, w tym zwłaszcza w jej odmianie detektywistycznej, i stawiają na formę thrillera poprzez budowanie atmosfery napięć i niejasności (Ryszkiewicz, 2021, ss. 171-240). Niejednoznaczny charakter współczesnej powieści kryminalnej powoduje także, że można umieścić ją na półce gatunków zmąconych (gatunkowych hybryd) (Geertz, 1990, ss. 126-129).

Zakończenie

Teoria skryptów życiowych przybliża zachowania bohaterów i pozwala nieco inaczej, m.in. przez pryzmat doświadczeń z dzieciństwa, spojrzeć na ich wybory. Ciekawie pod tym względem wykreowano postać Dessie Larsson[2]. Koncepcja E. Berne'a uświadamia też, jakie konsekwencje może mieć programowanie dzieci przez rodziców i otoczenie wychowawcze. W omawianej powieści wydają się istotne także składowe, które nawiązują do klasyki gatunku, czyli tzw. metoda Dupina, oraz psychologiczne motywy popełniania przestępstwa (i ścigania sprawców), które stają się dużo ważniejsze niż samo śledztwo.

Warto także mieć na względzie, że autorzy postanowili powiązać elementy tradycji z ujęciami nowatorskimi. Osadzili powieściowe zdarzenia i ich bohaterów w konwencji kryminału i połączyli go z nośnością dreszczowca wywołującego emocje (w pododmianie zwanej thrillerem psychologicznym) oraz pitawalu (gatunku rodem z miejsc zbrodni i sal sądowych), a także z życiem mediów, kulturą popularną i historią (Słomkowska, 1974; Prodöhl, 1985; Dulewicz, 2020)[3]. *Pocztówkowi*

[2] W dalszych badaniach warto pod tym kątem wnikliwiej spojrzeć również na postać Jacoba Kanona czy rodzeństwo Rudolphów.

[3] Oznacza to, że powieściowy utwór może być stylizowany na relację ze śledztwa albo przewodu sądowego lub też zbliżać się poprzez stosowane rozwiązania kompozycyjno-fabularne do tego gatunku. Warto przypomnieć, że właśnie sprawozdania z rozpraw sądowych zyskały miano pitawali. François Gayot de Pitaval (1673–1743) był francuskim prawnikiem, który publikował relacje z rozmaitych procesów w latach 1734–1743. Jego spuścizna piśmiennicza zachowała się do dziś, podobnie jak to określenie, dzięki któremu w mrokach niepamięci nie zaginęło nazwisko prawnika. Pitawale wciąż są przykładami współistnienia w piśmiennictwie elementów prawa, prasy oraz literatury. Do słynnych zbiorów pitawali należą m.in.: *Tajemnice społeczeństwa wykryte w sprawach kryminalnych krajowych* (Ludwik Tasillon Tripplin), *Pitawal przestępstw niezwykłych* (Günter Prodöhl) czy *Kilerzy, gangsterzy i zakochani mordercy*, *czyli pitawal opolski* (Maciej Nowak).

zabójcy to niewątpliwie powieść kryminalna o cechach thrillera, jednak decyzja autorów, aby główną bohaterką była dziennikarka, która na łamach prasy informuje o etapach śledztwa i jego wynikach, oraz fakt, że z biegiem czasu konwencja pitawalu objęła swym zasięgiem także opisy samych przestępstw (bez konieczności uciekania się do wydarzeń z rozpraw), pozwala na dostrzeżenie w utworze jego komponentów[1] (Szenic, 1957, ss. 206-207)[2]. Dotknięta tu zaledwie i celowo nierozwijana kwestia związków omawianej powieści z pitawalem czy thrillerem domaga się z pewnością dalszych badań i może stanowić punkt wyjścia do przygotowania kolejnych, znacznie bardziej pogłębionych analiz i interpretacji na temat konwencji gatunkowych wmieszanych w *Pocztówkowych zabójców*[3].

Bibliografia

Allain, M., Souvestre, P. (2015). *Fantômas*, Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.

Bauman, Z., (1995). *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Bernacki, M., Pawlus, M. (1999). *Słownik gatunków literackich*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Park.

Berne, E. (2021). *Dzień dobry… i co dalej?*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

Bolińska, M. (2016). *Próby odinfantylizowania własnej dorosłości: Wokół teorii skryptów życiowych (na przykładzie wybranych utworów Tomasza Kwaśniewskiego, Doroty Terakowskiej i Jerzego Zawieyskiego)*. W: M. Chrobak, K. Wądolny-Tatar (red.), *Światy dzieciństwa: Infantylizacje w literaturze i kulturze* (ss. 323-339). Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.

Burszta, W., Czubaj, M. (2001). *Krwawa setka: 100 najważniejszych powieści kryminalnych.* Warszawa: Muza.

Caillois, R. (1967). *Odpowiedzialność i styl: eseje*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Chesterton, G.K. (2019). *Ojciec Brown: Księga wszystkich spraw*. Poznań: Wydawnictwo Replika.

[1] Warto też zwrócić uwagę na związek tej powieści z głośnym filmem Olivera Stone'a *Urodzeni mordercy* z 1994 roku na podstawie scenariusza Quentina Tarantino.

[2] Sprawozdania sądowe zajmują się relacjami głośnych procesów z XIX czy XX wieku. Skupiają się zarówno na sposobach prowadzenia śledztwa, błędach i sukcesach funkcjonariuszy, jak i działaniach przestępców, ich motywacjach, sprycie czy technikach pracy. Przybliżają taktyki obrony, pomysły adwokatów, katalogi zasądzanych i możliwych kar oraz zaangażowanie pisarzy w życie społeczno-moralne (m.in. wywieranie presji na wymiar sprawiedliwości). Należy także mieć na względzie fakt, że pitawal z założenia skupia się na zdarzeniach tworzących pewną tematyczną całość. Może przedstawiać fakty zlokalizowane na konkretnym terenie, zajmować się naturą wybranych rodzajów przestępstw, może też poświęcać uwagę sprawcom lub osobom poszkodowanym. Tak dzieje się również w *Pocztówkowych zabójcach*.

[3] Tradycja pitawalu pozwala połączyć go więc także z konwencją powieści kryminalnej. Jednak natura przekazów powieści i pitawalu oraz ich funkcje są inne. Pitawal jest bowiem relacją ze sprawy, z przebiegu procesu, a kryminał rządzi się prawami fikcji literackiej.

Christie, A. (1998). *Pułapka na myszy*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
Cieślak, M. (1984). *Polska procedura karna: Podstawowe założenia teoretyczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
Dickens, C. (2022). *Tajemnica Edwina Drooda*. Poznań: Wydawnictwo Replika.
Doyle, A.C. (1956). *Studium w szkarłacie*. Warszawa: Wydawnictwo Iskry.
Drzazga, E. (2010). Kryminologia kulturowa: Wprowadzenie do koncepcji. *Archiwum Kryminologii*, *32*, 5-21. DOI: 10.7420/AK2010A.
Drzazga, E., Grzyb, M. (2018). *Nowe kierunki w kryminologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
Dulewicz, J. (2020). Dobry kryminał. *Dydaktyka Polonistyczna*, *6(15)*, 133-140. DOI: 10.15584/dyd.pol.15.2020.8.
Gardocki, L. (2019). *Prawo karne*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
Geertz, C. (1990). O gatunkach zmąconych (Nowe konfiguracje myśli społecznej). *Teksty Drugie*, *2*, 113-130.
Gemra, A. (red.) (2015). *Literatura kryminalna: Na tropie źródeł*. Kraków: Wydawnictwo EMG.
Habzda-Siwek, E. (2002). *Diagnoza stanu psychicznego sprawcy a rozstrzygnięcia w procesie karnym*. Kraków: Kantor Wydawniczy Zakamycze.
Lasić, S. (1976). *Poetyka powieści kryminalnej: Próba analizy strukturalnej*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
Leblanc, M. (2021). *Arsène Lupin: dżentelmen włamywacz*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
Lombroso, C. (1891–1892). Człowiek – zbrodniarz w stosunku do antropologii, jurysprudencyi i dyscypliny więziennej. t. 1–3. Warszawa: M. Wołowski.
Makarewicz, J. (1914). *Prawo karne ogólne*. Kraków: Leon Frommer.
Markowski, M.P., Nycz, R. (2006). *Kulturowa teoria literatury: główne pojęcia i problemy*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
Milewski, S. (2009). *Szemrane towarzystwo niegdysiejszej Warszawy*. Warszawa: Wydawnictwo Iskry.
Misrahi, A. (2007). *Człowiek i twórca: Edgar Allan Poe.* Warszawa: Muza.
Nowak, M. (2013). *Kilerzy, gangsterzy i zakochani mordercy, czyli pitawal opolski*. Opole: Wydawnictwo Nowik.
Patterson, J., Marklund, L. (2011). *Pocztówkowi zabójcy*. Warszawa: Wydawnictwo Albatros.
Pietkiewicz, B. (2002). Psychoanaliza jako terapia narracyjna: Psychoanalityczna teoria fantazmatu. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata* (ss. 115-150). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
Poe, E.A. (2018). *Opowieści niesamowite*. Kraków: Wydawnictwo Skrzat.
Prodöhl, G. (1985). *Pitawal przestępstw niezwykłych*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
Roszczynialska, M. (2015). Wzorzec pitawala w kryminale współczesnym (na przykładzie powieści „Drwal" oraz „Zbrodniarz i panna" Michała Witkowskiego). W: A. Gemra (red.), *Literatura kryminalna: Na tropie źródeł* (ss. 99-112). Kraków: Wydawnictwo EMG.
Ryszkiewicz, M. (2021). *Retoryka polskiej powieści kryminalnej po roku 1989: Preliminaria*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
Sławiński, J. (red.) (1988). Słownik terminów literackich. Wrocław: Ossolineum.
Słomkowska, A. (1974). *Dziennikarze warszawscy: Szkice z XIX wieku*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
Słownik Języka Polskiego, *Wojeryzm*. Pobrane 28.06.2022 z: https://sjp.pl/wojeryzm.
Szenic, S. (1957). *Pitaval warszawski*. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
Ślęzak, I. (2009). Stawanie się poetą: Analiza interakcjonistyczno-symboliczna. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, *5(1)*, 1-175.
Tripplin, L.T. (1852). *Tajemnice społeczeństwa wykryte w sprawach kryminalnych krajowych*. Wrocław: Zygmunt Schletter.

Widacki, J. (red.) (2012). *Kryminalistyka*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
Żabski, T. (1994). *Słownik literatury popularnej: zeszyt próbny*. Wrocław: Wydawnictwo UWr.

DOI: 10.34616/wwr.2022.2.365.375

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXVII (2/2022)

nadesłany: 12.04.2022 r. – przyjęty: 19.07.2022 r.

Adam STANKIEWICZ*
Ernest MAGDA**

Organizacja opieki i pomocy osobom, wobec których podjęto interwencję policyjną

Organisation of care and assistance for persons receiving police intervention

Abstrakt

Wprowadzenie. Przebieg interwencji determinowanej charakterem zdarzenia, opieka i pomoc wobec osób potrzebujących mogą zdominować cel działań policyjnych. Zapewnienie obywatelom bezpieczeństwa oraz ochrona ich życia, zdrowia i mienia realizują się najpełniej w społecznościach lokalnych, gdzie od policjanta wymaga się wychodzenia poza ramy ochrony prawnej.

Cel. Celem artykułu jest wykazanie, jak zmienia się charakter przebiegu interwencji policyjnej na tle ogólnej ewolucji funkcjonowania policji. Podejmowane interwencje, oprócz przywrócenia stanu zgodnego z prawem, coraz częściej zawierają w sobie elementy opieki i pomocy, które w opinii społecznej są „zastrzeżone" dla innych służb niż policja.

* **e-mail: a.stankiewicz@wns.uz.zgora.pl**
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Zielonogórski, Licealna 9, 65-411 Zielona Góra, Polska
Institute of Pedagogy, Faculty of Social Studies, University of Zielona Góra, Licealna 9, 65-411 Zielona Gora, Poland
ORCID: 0000-0002-3687-1655

** **e-mail: e.magda@wpps.uz.zgora.pl**
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Zielonogórski, Licealna 9, 65-411 Zielona Góra, Polska
Institute of Pedagogy, Faculty of Social Studies, University of Zielona Góra, Licealna 9, 65-417 Zielona Gora, Poland
ORCID:0000-0002-6052-3191

Materiały i metody. W przyjętej metodologii pracy zastosowano merytoryczną analizę treści materiałów i tekstów źródłowych.
Wnioski. W artykule wykazano, że podczas interwencji policyjnej, determinowanej charakterem zdarzenia i obowiązującymi przepisami prawa, funkcjonariusze wykonują czynności o znamionach pomocy i opieki, które wymagają wiedzy interdyscyplinarnej wykraczającej poza klasyczne kanony szkolenia policyjnego w Polsce.

***Słowa kluczowe*:** opieka, pomoc, interwencja policyjna.

Abstract
Introduction. The course of an intervention determined by the nature of an event, care and assistance to people in need may dominate the aim of police actions. Providing security to citizens and protecting their lives, health, and property materialise most fully in local communities, where a police officer is required to go beyond the framework of legal protection.
Aim. The aim of the article is to show how the nature of police intervention changes course against the background of general evolution of police functioning. Apart from the return to the state compliant with the law, interventions undertaken more and more often include elements of care and help "reserved" in social opinion for services other than the Police.
Materials and methods. In the assumed methodology of work, a substantive analysis of the content of materials and source texts was used.
Results. The intention of the authors is to indicate situations requiring police intervention, in which there is necessity to provide care and assistance in confrontation with the nature of the event and the existing legal regulations.

Keywords: care, assistance, police intervention.

Wstęp

Model policji, zorientowany na społeczność, preferuje organizację działalności, w której opracowuje się i realizuje politykę dostosowaną do potrzeb lokalnych, wymagającą wglądu w to, co ludzie myślą i czego oczekują od policji (Ponsaers, 2001). Janina Czapska i Józef Wójcikiewicz, przywołując prace amerykańskich kryminologów i badaczy problematyki policyjnej, wykazują, że „od policjantów oczekuje się nie tylko zapewnienia poszanowania prawa, ale także żąda się od nich, by pełnili funkcje psychiatrów, doradców małżeńskich, pracowników socjalnych, a nawet lekarzy czy księży" (Czapska, Wójcikiewicz, 1999, s. 18). Od funkcjonariuszy wymaga się, aby umieli radzić sobie z pełną gamą problemów społecznych, nie tylko z naruszeniami prawa (Sučić, Karlović, 2017, s. 12). Współczesny policjant to zarówno klasycznie postrzegany „stróż prawa", jak i aktywny członek społeczności lokalnej, realizujący zadania wspólnotowe w duchu filozofii *Community Policing.* Cechuje się on także swoistym sposobem myślenia i aktywności, polegającym na partnerstwie między policją a przestrzegającymi prawa obywatelami w celu znalezienia skutecznych i trwałych sposo-

bów rozwiązywania problemów, a tym samym przyczynienia się do poprawy jakości życia w sąsiedztwie (Trojanowicz, 1995). „Jako dwa najistotniejsze elementy *Community Policing* wymienia się zawsze partnerską współpracę ze społecznością lokalną, sąsiedztwem, a zwłaszcza obywatelami" (Maiwald, 2002, s. 238).

Zarysowane zmiany w funkcjonowaniu i postrzeganiu policji mają wpływ na sposób realizacji podstawowych zadań funkcjonariuszy, podejmowanych pod ogólną nazwą „interwencja". Interwencje policyjne kojarzone są powszechnie ze stosowaniem środków przymusu bezpośredniego wobec naruszających prawo obywateli. Stosunkowo mało uwagi poświęca się zaś zjawiskom im towarzyszącym, takim jak opieka i pomoc świadczone na rzecz podmiotów interwencji. To takie instytucje, jak Straż Pożarna i Pogotowie Ratunkowe, kojarzone są zwykle z działalnością pomocową, rzadziej zaś policja. Jeżeli zatem oczekiwania społeczne wobec policji ewoluują, warto przybliżyć, jak znacząca i różnorodna jest działalność policjantów podejmujących interwencje, ze szczególnym uwzględnieniem czynności pomocowych i opiekuńczych.

Interwencja policyjna w świetle obowiązującego porządku prawnego w Polsce

Termin *interwencja* pochodzi od łacińskiego określenia *interventio,* co w warstwie semantycznej odnosi się do włączania w bieg jakiejś sprawy, zwykle przybierającej niepomyślny obrót (Interwencja, 2007, s. 535). Liczba sytuacji i zdarzeń wymagających interwencji prowadzi do różnic definicyjnych. Wypełnienie treścią relacji *definiens–definiendum* w dużej mierze zależy od klucza dyscyplinarnego, jakim operuje autor definicji.

Pojęciem interwencji posługujemy się w kontekście działalności służb państwowych w sytuacjach nagłej potrzeby określonego działania. Spektrum działań określanych jako „interwencyjne" rozpoczyna się od prostych zabiegów typu *ad hoc* w odniesieniu do konkretnego człowieka, z czym mają do czynienia policjanci i strażnicy municypalni, a kończy na interwencjach zbrojnych w konfliktach o szerokim zasięgu terytorialnym. Określenie to odnosi się również do działań doraźnych pracowników służby zdrowia czy też funkcjonariuszy Straży Pożarnej. Interwentami bywają kuratorzy sądowi, pracownicy socjalni, a nawet pedagodzy szkolni. Dla potrzeb przedmiotowego opracowania skoncentrowano się na definicjach oddających istotę interwencji policyjnych.

Według badaczy zajmujących się problematyką policyjną oraz praktyków interwencję definiuje się najczęściej jako szybkie włączenie się policjanta w tok społecznego zdarzenia, naruszającego normy prawne lub zasady współżycia społecznego, w celu czynnego przeciwdziałania mu lub wywarcia nań wpływu i przywrócenia stanu

poprzedniego (Bogdalski, Bukowiecka, Częścik, Zdrodowski, 2014, s. 9; Pływaczewski, Kędzierska, 2001, s. 113). Komplementarną definicję proponuje Leszek Dyduch (2018, s. 13) – przez interwencję policyjną rozumie on zespół niezwłocznych czynności policjantów, podjętych na podstawie wiarygodnej informacji o bezpośrednim zagrożeniu życia, zdrowia, wolności człowieka, porządku prawnego i innych dóbr ważnych dla określonego społeczeństwa lub obywatela, celem ustalenia okoliczności zdarzenia, rodzaju i skali zagrożenia, dążenia do jego eliminacji lub ograniczenia, a także w miarę możliwości do przywrócenia stanu pierwotnego sprzed wystąpienia zagrożenia.

Z przytoczonych definicji wynika, że interweniujący policjanci mogą ingerować w obszary życia w sposób z pozoru kolizyjny z konstytucyjnie gwarantowanymi prawami i swobodami obywatelskimi. W Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej (Ustawa, 1997, art. 31.1) wprowadzono zapis: „wolność człowieka podlega ochronie prawnej", jednak art. 31.2 zakłada, że:

> Ograniczenia w zakresie korzystania z konstytucyjnych wolności i praw mogą być ustanawiane tylko w ustawie i tylko wtedy, gdy są konieczne w demokratycznym państwie dla jego bezpieczeństwa lub porządku publicznego, bądź dla ochrony środowiska, zdrowia i moralności publicznej, albo wolności i praw innych osób. Ograniczenia te nie mogą naruszać istoty wolności i praw (Ustawa, 1997, art. 31.2).

W ten sposób Konstytucja w sposób zawoalowany przyznaje uprawnienia odpowiednim służbom państwowym do interwencji w życie prywatne i swobody człowieka.

Zakres i sposób ingerencji w prawa i swobody obywatelskie w drodze interwencji policyjnej nie został określony *expressis verbis* w Ustawie (1990) o Policji. Wydaje się jednak, że zadania tej instytucji, określone w art. 2.2 cytowanej ustawy, w znacznej mierze pokrywają się i korespondują z definicjami interwencji policyjnej. Ustawodawca bowiem przewidział możliwość ingerencji w swobody konstytucyjne w celu: ochrony życia i zdrowia ludzi oraz mienia przed bezprawnymi zamachami naruszającymi te dobra, ochrony bezpieczeństwa i porządku publicznego, organizowania działań mających na celu zapobieganie popełnianiu przestępstw i wykroczeń oraz zjawiskom kryminogennym. Ponadto w art. 15 omawianej ustawy wymieniono szereg uprawnień policjantów służących realizacji zadań. Wśród nich wymienia się głównie: legitymowanie i zatrzymywanie osób, pobieranie materiału porównawczego od uczestników postępowania przygotowawczego, przeszukiwanie osób i dokonywanie kontroli osobistej. Policjant ma również prawo wydać wobec osoby stosującej przemoc w rodzinie i stwarzającej zagrożenie dla życia lub zdrowia osoby dotkniętej tą przemocą nakaz natychmiastowego opuszczenia wspólnie zajmowanego mieszkania

i jego bezpośredniego otoczenia. Co istotne, w obowiązującej ustawie nie wymienia się interwencji jako odrębnej kategorii zadań lub uprawnień policyjnych. Interwencję policyjną należy zatem interpretować poprzez analizę jej charakterystycznych, niezbywalnych cech, nie zaś w kontekście uprawnień. Interwencja to czynność, która towarzyszy realizacji zadań policji w ramach dopuszczonych prawem uprawnień policyjnych. W tym kontekście nie bez znaczenia są zapisy zawarte w Zarządzeniu Komendanta Głównego Policji (2003). W§ 9 stwierdza się, że „w trakcie wykonywania czynności służbowych policjant powinien zachować szczególną wrażliwość i takt w stosunku do ofiar przestępstwa lub innego zdarzenia, udzielać im możliwie wszechstronnej pomocy, a także dbać o zachowanie dyskrecji" (Zarządzenie, 2003).

Przyjmując, że interwencję policyjną konstytuują takie cechy, jak: szybkość działania, wszechstronność, aktywność policjanta, bezpośredniość oraz indywidualność działań (Łagoda, Częścik, 2012, ss. 11-12), a jej istota wyraża się w doraźnej reakcji funkcjonariuszy na określone zdarzenie z udziałem ludzi, należy przeanalizować wybrane zjawiska jej towarzyszące. Mowa tutaj o czynnościach opiekuńczych i pomocowych.

Opieka i pomoc w przebiegu interwencji policyjnej – egzemplifikacje

Różnica między terminami *opieka* i *pomoc* pojawia się na poziomie typologii instytucji realizujących obie te formy działalności międzyludzkiej. Wśród instytucji zaliczanych do tych, w których dominują usługi opiekuńcze, znajdują się żłobki, domy dziecka, przedszkola, domy opieki dla seniorów czy też ośrodki opieki paliatywnej. Placówki zorientowane na działalność pomocową to domy pomocy społecznej, powiatowe i gminne centra pomocy rodzinie, ośrodki wsparcia, ośrodki interwencji kryzysowej itp. Zarówno czynności opiekuńcze, jak i pomocowe mogą być świadczone instytucjonalnie oraz bezpośrednio osobom potrzebującym. Pozostaje zatem rozstrzygnąć różnicę znaczeniową w obrębie obu terminów.

W literaturze przedmiotu akcentuje się głównie definicje opieki i pomocy stworzone przez przedstawicieli pedagogiki opiekuńczej, pomocy społecznej i psychologii. W klasycznym ujęciu pedagogicznym przez opiekę rozumieć będziemy „działania podejmowane wobec osób lub rzeczy ze względu na faktyczne czy potencjalne zagrożenie ich istnienia przy braku albo ograniczonych możliwościach przezwyciężania zagrożenia własnymi siłami tych osób" (Kelm, 2000, ss. 32-35). Dla pełnego zobrazowania istoty opieki najlepiej wskazać na jej podstawowe właściwości. Działalność opiekuńcza koncentruje się na zaspakajaniu ponadpodmiotowych potrzeb jednostki i grup. Są to potrzeby, których z jakichś powodów człowiek nie może samodzielnie zaspakajać. Cechą opieki jest również odpowiedzialność opiekuna za podopiecznego

oraz ciągłość i trwałość. Z natury wyróżnia ją bezinteresowność w podjęciu i pełnieniu roli opiekuna, nawet jeżeli mieści się ona w kategorii profesjonalnych usług opiekuńczych. Ponadto relacji opiekuńczej towarzyszy znaczne nasycenie emocjonalne oraz budowanie więzi (Dąbrowski, 1995, ss. 20-22).

Z perspektywy służby policjanta ważne jest dookreślenie, czym jest pomoc międzyludzka, wychodząca poza ramy instytucjonalne, a czym pomoc instytucjonalna. W kontekście jednostkowym

> pomoc polega na współdziałaniu z podmiotem sytuacji trudnej w realizacji na normalnym poziomie jego aktywności podstawowej, przywracaniu normalności tej sytuacji, zapobieganiu aktualizacji sytuacji trudnej, albo też na ułatwianiu lub uefektywnianiu sytuacji będących w granicach normy (Dąbrowski, 1995, s. 25).

W odniesieniu do pomocy instytucjonalnej można z kolei posłużyć się desygnatami wskazanymi w ustawie o pomocy społecznej (2004), która w art. 2.1 wskazuje, że „pomoc społeczna […] ma na celu umożliwienie osobom i rodzinom przezwyciężanie trudnych sytuacji życiowych, których nie są one w stanie pokonać, wykorzystując własne uprawnienia, zasoby i możliwości" (Ustawa, 2004, art. 2.1), zaś w art. 3.1 ustawodawca stwierdza, że „pomoc społeczna wspiera osoby i rodziny w wysiłkach zmierzających do zaspokojenia niezbędnych potrzeb…" (Ustawa, 2004, art. 3.1). Z interwencją ściśle związana jest pomoc, którą Mikołaj Brenk nazywa ratownictwem (Brenk, 2007, s. 89). Występuje ona w naszym życiu w chwilach różnego rodzaju klęsk, takich jak pożar, powódź, nagła utrata środków do życia. W takich przypadkach nakazem społecznym jest udzielenie niezbędnej pomocy najprędzej, jak to jest możliwe. Pomoc o znamionach ratownictwa wpisuje się w szeroko rozumiane pojęcie interwencji policyjnej, która ma być podejmowana bez zbędnej zwłoki i niezależnie od dotykającej człowieka sytuacji kryzysowej.

W materiałach dydaktycznych służących realizacji szkoleń policyjnych wymienia się elementy sytuacyjne towarzyszące interwencjom. Należą do nich:

– charakter zdarzenia (zakłócenia bezpieczeństwa i porządku publicznego, a także zdarzenia związane z: prowadzoną akcją ratowniczą, prowadzonymi czynnościami administracyjno-porządkowymi, ujawnianiem i przeciwdziałaniem popełnianiu przestępstw),
– miejsce i czas interwencji (mieszkanie, dom, lokal, miejsce publiczne),
– osoby, wobec których podejmowania jest interwencja, wraz z posiadanymi przez nie przedmiotami,
– własne predyspozycje policjanta oraz zakres informacji o zdarzeniu (Pawłowski, Pośpiech, 2013, s. 9).

Dla potrzeb niniejszego opracowania skoncentrowano się na charakterze zdarze-

nia jako elemencie sytuacyjnym determinującym zabiegi o potencjale opiekuńczym i pomocowym w przebiegu interwencji.

Interwencje związane z zakłóceniem bezpieczeństwa i porządku publicznego występują najczęściej w pracy policjantów, tym samym generując znaczną liczbę zagrożeń dla życia i zdrowia po stronie ofiar, sprawców i interweniujących policjantów. Mowa tutaj o zakłóceniach zbiorowych (manifestacje, protesty, „ustawki" pseudokibiców itp.) oraz zdarzeniach jednostkowych o znamionach wykroczeń czy przestępstw przeciwko życiu i zdrowiu oraz przeciwko wolności seksualnej. Cechą wspólną wskazanych incydentów jest możliwość wyrządzenia krzywdy osobom pokrzywdzonym przez sprawców, jak również krzywdy wyrządzonej sprawcom w wyniku użycia środków przymusu bezpośredniego przez interweniujących policjantów. Wówczas na policjantach spoczywa prawny obowiązek niesienia pomocy, zapisany w art. 36.1 Ustawy o środkach przymusu bezpośredniego i broni palnej (2013):

> w przypadku gdy w wyniku użycia lub wykorzystania środków przymusu bezpośredniego nastąpiło zranienie osoby lub wystąpiły inne widoczne objawy zagrożenia życia lub zdrowia tej osoby, uprawniony udziela jej niezwłocznie pierwszej pomocy, a w razie potrzeby zapewnia wezwanie kwalifikowanej pierwszej pomocy lub podmiotów świadczących medyczne czynności ratunkowe (Ustawa, 2013, art. 36.1).

Kolejną kategorią zdarzeń wymagających interwencji policyjnych są czynności administracyjno-porządkowe wobec osób nietrzeźwych, z zaburzeniami psychicznymi oraz stwarzającymi zagrożenie dla życia lub zdrowia własnego bądź innych osób. W tych przypadkach policjanci podejmują działania o znamionach opieki, przy czym nie jest ona określona *expressis verbis* w przepisach. Zgodnie z art. 40.1 Ustawy o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi (1982),

> osoby w stanie nietrzeźwości, które swoim zachowaniem dają powód do zgorszenia w miejscu publicznym lub w zakładzie pracy, znajdują się w okolicznościach zagrażających ich życiu lub zdrowiu albo zagrażają życiu lub zdrowiu innych osób, mogą zostać doprowadzone do izby wytrzeźwień lub placówki, podmiotu leczniczego albo do miejsca zamieszkania lub pobytu (Ustawa, 1982, art. 40.1).

Osoby zatrzymane mogą pozostawać w pełnej dyspozycji policji do czasu wytrzeźwienia, nawet do 24 godzin. Ustawodawca przewidział stosowanie szeregu zabiegów w celu przywrócenia ich do stanu trzeźwości. Zdarzają się jednak przypadki skrajnego upojenia alkoholowego; wówczas policjanci przejmują pełną opiekę i odpowiedzialność nad daną osobą. W przypadku osób z zaburzeniami psychicznymi dzieje się to, gdy „osoby te: 1) dopuszczają się zamachu przeciwko: a) życiu lub

zdrowiu własnemu lub innej osoby lub b) bezpieczeństwu powszechnemu, lub 2) w sposób gwałtowny niszczą lub uszkadzają przedmioty znajdujące się w ich otoczeniu" (Ustawa, 1994, art. 18.1). Policjanci zobowiązani są wówczas podjąć interwencję o charakterze wspierającym działalność opiekuńczo-medyczną prowadzoną przez służbę zdrowia.

Kategorią zdarzeń wymagających interwencji o charakterze ratowniczo-pomocowo-opiekuńczym są zdarzenia komunikacyjne (najczęściej drogowe, kolejowe oraz w akwenach wodnych). W tych przypadkach można mówić o interwencjach sprzężonych kilku służb (Policja, Pogotowie Ratunkowe, Straż Pożarna – Jednostki Ratowniczo-Gaśnicze), gdzie następuje wymienność działań w zależności od charakteru zdarzenia, rodzaju i liczby poszkodowanych, kolejności przybycia na miejsce zdarzenia itp. Podobny przebieg mają interwencje ratownicze w przypadku katastrof budowlanych.

Zdarzenia związane z ujawnianiem i przeciwdziałaniem popełnianiu przestępstw, w których działania z obszaru opieki i pomocy występują często z inicjatywy interweniujących funkcjonariuszy policji, dotyczą rodzin problemowych, w tym patologicznych. Złożoność problemu można przedstawić, dokonując stosownych egzemplifikacji. W przypadku stwierdzenia przemocy domowej w polskich rodzinach agresorem najczęściej jest mężczyzna znajdujący się w chwili czynu pod wpływem alkoholu. W celu zapewnienia bezpieczeństwa osobom z nim zamieszkującym, tj. żonie (konkubinie) i dzieciom oraz dla zapewnienia prawidłowego toku postępowania przygotowawczego, agresor zatrzymywany jest do wytrzeźwienia i przeprowadzenia czynności procesowych zgodnie z przepisami wskazanymi wcześniej. W zależności od kondycji psychofizycznej sprawcy przemocy policjanci mogą podejmować zabiegi wyczerpujące znamiona epizodu ratowniczo-opiekuńczego. Dotyczy to głównie prób autoagresji, widocznych oznak zaburzeń psychicznych lub sytuacji czynnościowych wymagających wezwania służb medycznych. Po zatrzymaniu sprawcy następuje kolejna faza interwencji, skoncentrowana na ofiarach przemocy. W tej fazie może wystąpić pełne spektrum działań opiekuńczych i pomocowych, zwłaszcza gdy wśród ofiar i domowników (świadków przemocy) są małoletnie dzieci. To moment, gdy policjanci włączają do interwencji procedury przewidziane w Ustawie o przemocy w rodzinie (2004), gdzie w art. 9a przewidziano udział policji w Gminnych Zespołach Interdyscyplinarnych działających na rzecz przeciwdziałania przemocy w rodzinie. Ustawodawca wprowadził szereg interdyscyplinarnych działań mających na celu ochronę ofiar przemocy oraz członków najbliższej rodziny. Szczególną rolę sprawują dzielnicowi, których współudział w grupach roboczych (terenowych), zgodnie z art. 9b cytowanej ustawy, polega na opracowaniu i realizacji planu pomocy w indywidualnych przypadkach wystąpienia przemocy w rodzinie; monitorowaniu sytuacji rodzin, w których dochodzi do przemocy, oraz rodzin zagrożonych wystą-

pieniem przemocy; dokumentowaniu działań podejmowanych wobec rodzin, w których dochodzi do przemocy, oraz efektów tych działań. Na podstawie art. 9d ust. 5 Ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (2005) wydano Rozporządzenie Rady Ministrów w sprawie procedury „Niebieskiej Karty" oraz wzorów formularzy „Niebieska Karta" (2011), w którym precyzyjnie określono procedurę pomocy dla osób dotkniętych przemocą. Analiza wzoru „Niebieskiej Karty" pozwala na wniosek, że szereg czynności o charakterze pomocowym jest scedowana na policjantów jako przedstawicieli instytucji państwowych pierwszego kontaktu.

W odniesieniu do interwencji w związku z przemocą domową należy zwrócić uwagę na szczególną kategorię osób pokrzywdzonych. Dzieci jako bierni obserwatorzy przemocy doświadczają traumy szczególnego rodzaju. Agresywna relacja między osobami dla nich najbliższymi przekracza ich zdolności poznawcze z jednoczesnym zaburzeniem potrzeby bezpieczeństwa. Konieczne stają się reakcje ochronna i opiekuńcza ze strony przedstawicieli grupy roboczej. Skrzywdzona matka dziecka nie zawsze jest w stanie sprawować należytej opieki i sama potrzebuje pomocy oraz wsparcia. W zaistniałej sytuacji rolą interweniującego policjanta jest ukierunkowanie rodzica pokrzywdzonego dziecka, tak aby swoją uwagę nie tylko skupił na sobie, lecz także zapewnił dziecku stosowną opiekę.

Inną kategorią zdarzeń wymagających od policjanta umiejętności niesienia pomocy i wsparcia są zdarzenia, w których ujawnia się ofiary śmiertelne bez znamion działalności przestępczej. Przypadki śmierci samobójczej, utonięcia, wypadki przy pracy ze skutkiem śmiertelnym, ujawnienia zwłok osób zgłoszonych wcześniej jako zaginione nakładają na policjantów obowiązek przekazania traumatycznej informacji osobom bliskim zmarłego. Korzysta się wówczas z wyspecjalizowanej kadry policjantów, których dostępność jest ograniczona, stąd obowiązek empatycznego podejścia do rodzin zmarłych spoczywa na policjantach i uruchomionych przez nich służbach medycznych (Zarządzenie nr 23…, 2014; Zarządzenie nr 53…, 2014).

Zakończenie

Reasumując, widzimy, że terminy *opieka* i *pomoc* w perspektywie teoretycznej takich dyscyplin nauki, jak pedagogika i psychologia, są wyraźnie różnicowane na poziomie definicji. W praktyce interweniujących policjantów dominują działania spełniające kryteria pomocy, zaś czynności o potencjale opiekuńczym stanowią epizody, czasami trudne do wyodrębnienia spośród innych składowych interwencji. Natężenie działań opartych na pomocy i opiece zależy od charakteru zdarzenia i celu, jaki ma osiągnąć interwent. Ewolucja funkcjonowania policji od działalności reaktywnej w kierunku postępowania proaktywnego wymusza zmiany w podejściu do samej istoty interwen-

cji policyjnej. Zmianom ulega nie tylko przyczyna interwencji, lecz także sposób jej realizacji. Współczesny policjant nadal dba głównie o przestrzeganie porządku prawnego, musi mieć jednak świadomość, że celem jego działalności jest misja nadrzędna – poprawa jakości życia społeczności lokalnej w duchu filozofii *Community Policing*, stąd opieka i pomoc coraz częściej stawać się będą immanentną cechą interwencji, zwłaszcza uwzględniającej zagrożenia współczesnego świata.

Bibliografia

Bogdalski, P., Bukowiecka, D., Częścik, R., Zdrodowski, B. (2014). *Grupy dyspozycyjne społeczeństwa w świetle potrzeb bezpieczeństwa państwa* (t. 3). Szczytno: WSPol.

Brenk, M. (2007). Praca socjalna w pedagogice społecznej Heleny Radlińskiej. Zarys tematu. W: W. Jamrożek, K. Ratajczak, D. Żołądź-Strzelczyk (red.), *Ad novum fructum: Z okazji jubileuszu poznańskich historyków wychowania* (ss. 85-94). Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

Czapska, J., Wójcikiewicz, J. (1999). *Policja w społeczeństwie obywatelskim*. Kraków: Zakamycze.

Dąbrowski, Z. (1995). Ogólne pojęcie opieki międzyludzkiej. W: Z. Dąbrowski, F. Kowalewski (red.), *Pedagogika opiekuńcza jako dyscyplina naukowa i przedmiot studiów – samookreślenie, stan, zastosowanie* (ss. 19-34). Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.

Dyduch, L. (2018). *Wybrane aspekty taktyki interwencji policyjnych: Bezpieczeństwo* (cz. 1). Legionowo: Centrum Szkolenia Policji.

Interwencja (2007). W: B. Dunaj (red.), *Język polski: Współczesny słownik języka polskiego* (t. 1, s. 535). Warszawa: Wydawnictwo Langenscheidt Polska.

Kelm, A. (2000). *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*. Warszawa: Żak.

Łagoda, K., Częścik, R. (2012). *Vademecum interwencji policyjnych*: *Interwencje od A do Z*. Szczytno: WSPol.

Maiwald, K. (2002). Community Policing w USA. W: J. Czapska, H. Kury (red.), *Mit represyjności albo O znaczeniu prewencji kryminalnej* (ss. 231-259). Kraków: Zakamycze.

Pawłowski, A., Pośpiech, J. (2013). *Podstawy interwencji policyjnych ze szczególnym uwzględnieniem zasad podejmowania czynności wobec osób z zaburzeniami psychicznymi oraz nosicieli wirusa HIV*. Legionowo: Centrum Szkolenia Policji.

Pływaczewski, W., Kędzierska, G. (red.) (2001). *Leksykon policyjny*. Szczytno: WSPol.

Ponsaers, P. (2001). De ontwikkeling van community (oriented) policing en de verhouding tot andere politiemodellen [Rozwój policji (zorientowanej na społeczność) i jej związek z innymi modelami policji]. *Handboek Politiediensten*, *57*, 1-42.

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 13 września 2011 r. *W sprawie procedury „Niebieskie Karty" oraz wzorów formularzy „Niebieska Karta"* (2011). Dz.U. Nr 209, poz. 1245.

Sučić, I., Karlowić, R. (2017). Community policing in support of social cohesion [Policja wspólnotowa na rzecz spójności społecznej]. W: P.S. Bayerl (red.), *Community policing – a European perspective: Strategies, best practices and guidelines* [Policja wspólnotowa – perspektywa europejska: Strategie, najlepsze praktyki i wytyczne] (ss. 7-19). New York: Springer International Publishing.

Trojanowicz, R.C. (1995). *Community policing: A survey of police departments in the United States* [Policja społeczna: Badanie departamentów policji w Stanach Zjednoczonych]. United States: Department of Justice, Federal Bureau of Investigation, National Center for Community Policing Michigan State University.

Ustawa z dnia 24 maja 2013 r. *O środkach przymusu bezpośredniego i broni palnej* (2013). Dz.U.

z 2017 r. poz. 1120 z późn. zm. Pobrane z: https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20130000628.

Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. *O przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie* (2005). Dz.U. z 2005 r. Nr 180, poz. 1493 ze zm. Pobrane z: https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20051801493.

Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. *O pomocy społecznej* (2004). Dz.U. 2004 r. Nr 64, poz. 593 ze zm. Pobrane z: https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20040640593.

Ustawa z dnia 2 kwietnia 1997 r. *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej* (1997). Dz.U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483. Pobrane z: https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19970780483.

Ustawa z dnia 19 sierpnia 1994 r. *O ochronie zdrowia psychicznego* (1994). Dz.U. 1994 r. Nr 111, poz. 535 ze zm. Pobrane z: https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19941110535.

Ustawa z dnia 6 kwietnia 1990 r. *O Policji* (1990). Dz.U. z 2017 r., poz. 2067 z późn. zm. Pobrane z: https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19900300179.

Ustawa z dnia 26 października 1982 r. *O wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi* (1982). Dz.U. z 1982 r. Nr 35, poz. 230. Pobrane z: https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19820350230.

Zarządzenie nr 53 Komendanta Głównego Policji z dnia 6 października 2014 r. *W sprawie metod i form wykonywania niektórych zadań służbowych przez psychologów pełniących służbę lub zatrudnionych w jednostkach organizacyjnych Policji* (2014). Dz.Urz.KGP poz. 118.

Zarządzenie nr 23 Komendanta Głównego Policji z dnia 24 września 2014 r. *W sprawie metod i form przygotowania i realizacji działań Policji w związku ze zdarzeniami kryzysowymi* (2014). Dz.Urz.KGP z 2014 r. poz. 65 z późn. zm.

Zarządzenie nr 805 Komendanta Głównego Policji z dnia 31 grudnia 2003 r. *W sprawie „Zasad etyki zawodowej policjanta"* (2003). Dz.Urz.KGP z 2004 r. poz. 3 z późn. zm.

DOI: 10.34616/wwr.2022.2.377.394

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXVII (2/2022)

nadesłany: 27.01.2022 r. – przyjęty: 17.03.2022 r.

Dorota ZAWORSKA-NIKONIUK*

Medialne (re)prezentacje biedy i bogactwa w programie rozrywkowym: „Biedny dom – bogaty dom" emitowanym w Polsat Cafe – perspektywa badań pedagogicznych

Media representations of poverty and wealth in the entertainment show *Biedny dom – bogaty dom* [Poor house – rich house] aired on Polsat Cafe – in the perspective of pedagogical research

Abstrakt

Cel. Celem podjętych przeze mnie badań jest poznanie dominujących przekazów odnoszących się do ubóstwa i bogactwa w programie rozrywkowym pt. *Biedny dom – bogaty dom,* emitowanym w telewizji Polsat Cafe. Podstawę analityczną stanowią podstawowe kategorie pedagogiczne, wyznaczające ramy moich badań, tj.: dom rodzinny, rodzina, dziecko, edukacja, wykształcenie, praca zawodowa.

Metoda. Metodę zbierania danych stanowiło przeszukiwanie źródeł wtórnych, zaś analizy – metoda analizy dyskursu. Próbę badawczą stanowiło pięć sezonów, składających się łącznie z czterdziestu odcinków programu.

Wyniki. W wyniku badań wyróżniono następujące dyskursy w poszczególnych kategoriach: – dom rodzinny: w przypadku osób ubogich „ciasnoty, brudu i niechlujstwa", bogatych zaś: „sielanki", „komfortu" i „luksusu";

– rodzina i dziecko osób ubogich: „trudnej przeszłości", „posiadania tradycyjnej rodziny",

* **e-mail: d.zaworska-nikoniuk@uwm.edu.pl**
Katedra Pedagogiki Ogólnej i Opiekuńczej, Instytut Nauk Pedagogicznych, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Żołnierska 14a, 10-438 Olsztyn, Polska
Department of General and Care Pedagogy, Institute of Pedagogical Sciences, Faculty of Social Sciences, University of Warmia and Mazury in Olsztyn, Żołnierska 14a, 10-438 Olsztyn, Poland
ORCID: 0000-0003-3645-4939

„miłości do dzieci"; osób bogatych zaś: „dobra dziecka i zapewnienia godziwego życia rodzinie";
– edukacji i wykształcenia osób biednych „niskiego wykształcenia i dążenia do kształcenia się dzieci", zaś osób bogatych „starannego wykształcenia i dążenie do kształcenia dzieci";
– praca zawodowa w przypadku osób ubogich: „bezrobocia i życia ze świadczeń społecznych", bogatych natomiast: „szybkiego „dorabiania się" i ciężkiej pracy zapewniającej „godziwe pieniądze".
Wnioski. Analizowany program, choć uwrażliwia telewidzów na problem nierówności społecznych mających miejsce w Polsce, nie wyjaśnia przyczyn ani mechanizmów ich powstawania, transmituje natomiast stereotypowy wizerunek ubóstwa oraz bogactwa.

***Słowa kluczowe*:** bieda (ubóstwo), bogactwo, kategorie pedagogiczne, analiza dyskursu, media masowe.

Abstract
Aim. This study explores the main messages on poverty and wealth communicated by the entertainment show *Biedny dom-bogaty dom* [Poor house – rich house] aired on the Polsat Café channel. The analytical framework for the study is provided by the pedagogical categories which delimit its scope: family home, family, child, education, qualifications and professional work.
Methods. The data was collected through a search of secondary sources and examined using the discourse analysis method. The research sample encompassed five seasons comprising a total of 40 episodes.
Results. The study identified the following threads of discourse in the respective categories: a) family home: in the case of the poor: "cramped, dirty, and shabby space", and of the rich: "idyllic", "comfort", "luxury"; b) family and child of the poor: "difficult past", "traditional family", "love for the children", of the rich: "the good of the child and decent life for the family"; c) education of the poor: "poor education and the striving to educate the children" and of the rich: "excellent education and striving to educate the children"; d) professional work of the poor: "unemployment and living on social benefits", the rich: "*making good* in a short time and working hard to earn *a decent living"*.
Conclusions. As a result, the broadcast, despite sensitizing the TV audience to the social inequalities persisting in Poland, fails to explain their underlying causes and mechanisms. Instead, it communicates a cliched image of poverty and wealth.

Keywords: poverty, wealth, pedagogical categories, discourse analysis, mass media.

Wprowadzenie – definiowanie biedy i bogactwa

Ubóstwo w społeczeństwie ponowoczesnym opartym na konsumenckim modelu życia jest jedną z głównych konsekwencji nierówności społecznych. Jak pisze Zygmunt Bauman (2006): „Współczesne społeczeństwo angażuje swoich członków głównie jako konsumentów, a tylko w drugiej kolejności i częściowo jako producentów" (s. 72). Ludzie biedni (ubodzy) nie tylko nie są konsumentami dóbr materialnych, lecz również nie są ich wytwórcami. Dlatego też – zdaniem cytowanego autora, traktowa-

ni są jako: „ludzkie odpady" (w odniesieniu do teorii zmian okresu transformacji) lub „włóczędzy" (w odniesieniu do teorii konsumpcji). Nie uczestniczą w procesach społecznej wymiany, są dla pozostałej części społeczeństwa jednostkami postrzeganymi jako: „nieatrakcyjne", wykluczane ekonomicznie, społecznie oraz kulturowo (Bauman, 1998). „Bieda" (ubóstwo) to zatem nie tylko „stan deficytu (braku) wystarczających ilości rozporządzanych zasobów do dyspozycji" (Szopa, 2012, s. 81), lecz także przybieranie statusu jednostki „wykluczanej" rzutującej na sposób zachowania jej doświadczającego oraz stylu życia osoby ubogiej. W kategoriach ekonomicznych miarą absolutnej biedy jest brak dochodu gwarantującego minimalny standard życia, umożliwiającego zapewnienie podstawowych życiowych potrzeb, tj. jedzenia, schronienia, ubrania. Według raportu przygotowanego w 2020 roku przez Fundację Szlachetna Paczka, w absolutnej biedzie żyje ponad 1,5 mln Polaków; a ubóstwa doświadcza 900 tysięcy dzieci (Raport Fundacji Szlachetna Paczka, 2020]. Długotrwałe doświadczanie biedy i nierówności społecznych powoduje trudności w prawidłowym wypełnianiu ról społecznych, ograniczone korzystanie z zasobów publicznych, utrudnia dostęp do usług i instytucji, powoduje niską pozycję ekonomiczną, ograniczony dostęp do edukacji i pracy, narażenie na skutki kryzysów społecznych, niemożność zabezpieczenia własnej egzystencji a często również naznaczenie (Sobczak, 2016). Bieda wywołuje negatywne skutki psychologiczne, tj.: brak pewności siebie, pesymizm, stany niepokoju i lęku, fatalizm; te zaś utrudniają odmianę własnego losu całym rodzinom. Bieda odnosi się bowiem nie tylko do deprywacji materialnej członków rodziny, lecz przede wszystkim deprywacji społecznej, oznacza m.in. brak wsparcia, możliwości kształcenia, możliwości konstruktywnego spędzania czasu wolnego czy budowania więzi rodzinnych (Butmanowicz-Dębicka, 1995) oraz kulturowej przynależności do tzw. „kręgu biedy", przejawiającej się zamieszkiwaniem gorszych dzielnic, zrujnowanych lokali, koncentracji na teraźniejszości i sprawach związanych z przetrwaniem, braku umiejętności planowania oraz poszanowania własności, a także nieufności wobec otaczającego świata i instytucji (w tym pomocy społecznej). Często towarzyszy jej nasilenie zjawisk patologicznych, zwłaszcza: przemocy w rodzinie, przestępczości związanej z próbą wyjścia z trudnej sytuacji oraz alkoholizmu. Dzieci w takich rodzinach często nie są planowane – choć dominuje wielodzietność – a ubodzy rodzice, niezależnie od pozytywnych uczuć jakim je darzą, nie są w stanie należycie o nie zadbać, zaspokoić ich potrzeb, umożliwić zdobycia solidnego wykształcenia, aby uchronić przed powieleniem losu ludzi biednych w przyszłości (Kudlińska, 2021; Brunio-Mroczek, 2021). „Bogactwo" związane jest natomiast za nadążaniem za sposobem konsumpcji, przynależnością do kręgu: „konsumentów luksusowych", „ludzi sukcesu", którym udało się pogodzić procesy produkcji i konsumpcji (Bauman, 2006). Badania Centrum Opinii Społecznej (2019, nr 105) wykazują, iż Polacy do grona „bogatych" zaliczają osoby osiągające dochód przekraczający 10 tysięcy netto na oso-

bę w rodzinie, zaś badania KPMG International (jednej z największych światowych firm świadczących usługi profesjonalne w zakresie audytu, doradztwa podatkowego i gospodarczego zarejestrowanej w Szwajcarii), dotyczące stylu życia osób bogatych obejmują pracowników o dochodzie powyżej 20.000 złotych brutto (Raport KPMG, 2021). Wysoki status majątkowy związany jest z wyższą pozycją społeczną, lepszym wykształceniem, zamieszkiwaniem w tzw. „dobrych dzielnicach" lub budownictwie jednorodzinnym, możliwością starannego kształcenia dzieci i zapewnienia im dostatniej przyszłości, korzystaniem z dóbr kultury i nauki, a także poczuciem bezpieczeństwa. Według badaczy ponowoczesności zadaniem współczesnego człowieka (*homo-options*) jest indywidualne kształtowanie swojej biografii, z wykorzystaniem pełnej mnogości różnorodnych wyborów (Beck, Beck-Gernsheim, 2001). Aby kształtować swą indywidualną biografię wyboru należy mieć zapewnione po urodzeniu. kompetencje i kapitał ekonomiczny, społeczny i kulturowy. Rodziny z klasy uprzywilejowanej uruchamiają ogromne nakłady finansowe, czasowe i psychologiczne, aby zapewnić dziecku „dobrą przyszłość" (Bunio-Mroczek, 2021), a tym samym stwarzają młodemu człowiekowi możliwość pozostania w klasie osób bogatych po usamodzielnieniu się i podjęciu przez niego pracy zarobkowej.

Założenia metodologiczne własnych badań

Biedny dom – bogaty dom, to program, którego istotą jest zamiana domów i budżetów dwóch rodzin „znajdujących się na dwóch przeciwnych krańcach drabiny społecznej". Osoby uznane za „biedne", żyjące często poniżej tzw. minimum socjalnego[1], w trudnych warunkach lokalowych, zamieniają się budżetem oraz domami z osobami określanymi tu jako „bogate" na okres pięciu dni. Każda z rodzin w ramach programu otrzymuje do wykonania listę zadań charakterystycznych dla rodziny, z którą się zamieniła. W przypadku osób bogatych są to najczęściej: najtańsze zakupy w najbliższym okolicznym sklepie, sprzątanie domu lub mieszkania, praca w gospodarstwie rolnym, opieka nad zwierzętami domowymi i hodowlanymi, konieczność gotowania obiadu na kuchni (węglowej, gazowej, jednopalnikowej itp.), urządzenie domowej uroczystości przy małym budżecie, przeczytanie listu wyjaśniającego sytuację pozostawionego przez ubogą rodzinę i spotkanie z jej bliskimi. Inne zadania do realizacji otrzymuje rodzina uboga, są to m.in.: zakupy odzieży, zabawek dla dzieci, wizyty

[1] Minimum socjalnym nazywamy wskaźnik określający koszty utrzymania gospodarstwa domowego w oparciu o tzw. koszyk (czyli dobra niezbędne do zaspokojenia potrzeb konsumpcyjnych człowieka na niskim poziomie). Składniki koszyka mają służyć nie tylko podtrzymaniu życia (wydatki na żywność, odzież, obuwie, ochronę zdrowia i higienę) lecz umożliwić posiadanie i wychowywanie dzieci oraz utrzymywanie minimum więzi społecznej (np. koszty komunikacji i łączności, wydatki na kształcenie i wychowanie dzieci, na kontakty rodzinne i towarzyskie lub podstawowe uczestnictwo w kulturze). Minimum socjalne różni się od minimum egzystencji.

u kosmetyczki i fryzjera, opieka nad dziećmi czy prywatne lekcje dla dzieci (w zależności od ich zainteresowań), kolacja w restauracji. Deklarowanym celem programu jest zrozumienie i lepsze poznanie sytuacji ludzi ubogich przez bogatszych oraz doświadczenie bogactwa przez ludzi ubogich. Natomiast celem podjętych przeze mnie badań jest poznanie dominujących przekazów odnoszących się do ubóstwa i bogactwa w tymże programie. Podstawę analityczną stanowią podstawowe pedagogiczne kategorie pojęciowe, wyznaczające ramy moich badań. Pojęcie dyskursu rozumiane było zgodnie z interpretacją Elżbiety Tarkowskiej (2013), która pisze: „[…] są to społeczne sposoby konstruowania i przedstawiania biedy i ludzi biednych, obecne w życiu publicznym, w różnych instytucjach, w wytworach kultury, w praktyce życia społecznego" (s. 9). Dyskurs medialny może kształtować opinię społeczną, zwłaszcza w zakresie zjawisk, które bywają upolitycznione. Rozległy zasięg oddziaływania na odbiorców i siła perswazyjna środków masowego przekazu powodują, że mogą one zarówno naznaczać semantycznie osoby znajdujące się na najniższych szczeblach drabiny społecznej poprzez przypisywanie im negatywnych terminów, np. definiowanie ich w kategoriach podklasy oraz ukazywanie cech charakterologicznych uznanych powszechnie za mankamenty charakteru (Woźniak, 2010), jak i kształtować społeczną wrażliwość i ideę pomocniczości poprzez ukazywanie wielowymiarowości mechanizmów popadania i trwania w biedzie.

Badania socjologiczne oraz medioznawcze wykazują, iż społeczeństwo często ocenia zjawiska przez pryzmat ich medialnej interpretacji (Lepianka, 2013). Za przykład mogą posłużyć tu np. badania prowadzone przez Martina Gilensa (1999), Lucjana Misia (2007), Tartiany Kanasz (2010), Doroty Lepianki (2012), Karoliny Starego (2012), Magdaleny Lisowkiej-Magdziarz (2013, 2018), Anny Potasińsiej (2012), Alicji Raciniewskiej (2007) i wielu innych osób. Telewizja oparta na przekazie wizualnym odgrywa szczególną rolę w tym zakresie. Jak zauważa Tomasz Goban-Klas (2005) często staje się „pierwszą władzą", nie zaś „czwartą", narzucając społeczeństwu wręcz interpretacje pojęć oraz znaczeń (s. 20). Obraz osób ubogich kreowany w programie staje się szczególnie istotny z perspektywy pedagogicznej, dlatego też problem główny brzmiał następująco: Jakie dyskursy odnoszące się do wyróżnionych kategorii pedagogicznych można wyróżnić w przekazie programu: *Biedny dom – bogaty dom*.

Interesowały mnie szczególnie przekazy odnoszące się do domu rodzinnego, rodziny, pracy zawodowej, edukacji i wykształcenia. Korzystając z klasyfikacji metod Krzysztofa Konarzewskiego (2008) w prowadzonych badaniach wykorzystałam metodę doboru próby, zbierania danych i analizy danych (s.128). Próbę badawczą stanowiło pięć sezonów, składających się łącznie z czterdziestu odcinków programu *Biedny dom – bogaty dom*, emitowanego w telewizji Polsat. Archiwalne odcinki oglądałam za pośrednictwem telewizji Ipla, później zaś Polsatbox od czerwca do października 2021. Dobór ten zdeterminowały względy poznawcze i kryterium dostępności oraz

przydatności w udzielaniu odpowiedzi na pytania (problemy) badawcze (Juszczyk, 2013). Metodę zbierania danych stanowiło przeszukiwanie źródeł wtórnych, rozumianych za Krzysztofem Rubachą (2008) jako „niematerialnych śladów ludzkiej działalności zastanej przez badacza" (s. 159), interpretowanych zaś przez Krzysztofa Konarzewskiego (2008) jako „przeszukiwanie archiwów świata społecznego" lub jako „miejsca przechowywania dokumentów". Jak pisze Rubacha (2008): „Biorąc pod uwagę różnorodność tych źródeł, można przyjąć, że cały świat społeczno – kulturowy jest tekstem. A tekst to źródło przekazów" (s. 159). Przekazy te nie są jednak neutralne ideologicznie, są ukrytymi wzorcami wpajającymi ideologię, systemy wartości, narzucającymi znaczenia odbiorcy. Przyjmując perspektywę kontekstualną, odczytywałam je przez pryzmat nośników znaczeń i ideologii, co było zgodne z przyjętym przeze mnie podejściem analitycznym (analizą dyskursu). Analiza dyskursu wykorzystana została zgodnie z ujęciem socjologicznym jako badanie „dyskursywnego wymiaru rzeczywistości społecznej" (Jabłońska, 2011, s. 48), nie zaś lingwistycznym (van Dijk, 2001). Przyjmując za Normanem Fairclought (1992), że „dyskurs jest praktyką, która nie tylko reprezentuje świat, lecz także nadaje mu znaczenie, konstytuuje i tworzy świat znaczący" (s. 64), poprzez kreowanie tożsamości społecznych, konstruowanie relacji międzyludzkich oraz społecznej wiedzy i przekonań, przyjęłam, że ma on znaczący wpływ na społeczne postrzeganie biedy oraz bogactwa.

Dyskursy wyróżnione w kategoriach pedagogicznych programu *Biedny dom – bogaty dom* – wyniki badań własnych

Kategoria domu rodzinnego, rodziny i dziecka

Mianem „domu rodzinnego" określa się nie tylko pomieszczenie mieszkalne wyposażone w odpowiednie sprzęty, lecz także szczególny rodzaj bliskości i więzi między ludźmi tworzonych przez domowników (Krzesińska-Żach, s. 83). W prowadzonych badaniach interesował mnie dom rozumiany symbolicznie: jako budynek oraz wartości życia rodzinnego i umiejscowienia w nich dziecka.

Dom rodzinny

Dyskurs „ciasnoty", „brudu i niechlujstwa" – domy osób ubogich

Biedna część społeczeństwa zamieszkuje stare wiejskie domy (często pozbawione sanitariatów) lub zrujnowane mieszkania komunalne przeznaczone do remontu. Małą przestrzeń zajmuje duża liczba osób, nie każda z nich posiada własne miejsce do spania, dzieci nie mają odpowiednich warunków do odrabiania lekcji i nauki, brakuje stołu i krzeseł. Największym mankamentem prezentowanych tu domów jest ogrzewanie – zazwyczaj węglowe oraz stara kuchenka gazowa lub węglowa dymiąca na

mieszkanie podczas przygotowywania na niej posiłków. W wielu domach brakuje łazienki oraz ciepłej wody, rodziny myją się w miskach, nagrzewając wodę na kuchenkach, zdarzają się także mieszkania z przenośną toaletą stojącą na zewnątrz budynku. Zajmowanie mieszkań komunalnych w ubogich dzielnicach dużych miast związane jest często z koniecznością sąsiadowania z osobami należącymi do tzw. „patologii społecznej":

> „U mnie boje się, że jak dziecko wyjdzie to ktoś mu krzywdę zrobi" (Sylwia, odc. 13).

Rodziny rzadko próbują zmienić swe warunki mieszkaniowe, tłumacząc to trudną sytuacją materialną. W programie przeważa typ „biorcy", liczącego na pomoc gminy i państwa (mało osób próbuje zmienić swą sytuację):

> „Tyle ile ja przeszłam w życiu, to mi się taki luksus należy" (Sylwia, odc. 13).

Opowiadając o trudnych warunkach lokalowych, biedni obwiniają często władze miasta lub gminy, że „takie mieszkanie im zapewniła":

> „Wójt gminy powiedział: «Narobiłaś dzieci, to teraz zapewnij im życie»" (Iwona, odc. 28); „Żeby opieka się nie czepiała, że nie ma warunków do wychowywania dzieci" (Katarzyna, odc. 20); „Jest mi przykro, że urząd nie chce przyznać mi większego mieszkania" (Sylwia, odc. 13).

Podczas wymiany domów osoby bogate zaskakuje przede wszystkim zaniedbanie i stęchły zapach w przestrzeni mieszkalnej ubogich. Mówią oni o brudzie, niechlujstwie i ciasnocie mieszkań, brzydzą się myć dzieci w zastanych warunkach oraz położyć je do łóżek:

> „Ja się męczę w takich warunkach" (Majka, odcinek 1);
>
> „Pierwszy raz widzę takie warunki" (Daria, odc. 27);
>
> „Może być biednie, ale tu jest brudno" (Agnieszka, odc. 13);
>
> „Nie wiem jak w tym mogą dzieci mieszkać, jakie brudne prześcieradła" (Patrycja, odc.17).

Chcąc przetrwać w zamienionej przestrzeni kilka dni, decydują się na zakup z minimalnego budżetu środków czystości i zaczynają sprzątać. Tylko w nielicznych odcinkach mieszkania są posprzątane, choć rodzina jest biedna. Widzowi „bieda" kojarzy się jednoznacznie z niechlujstwem, brudem i niezaradnością gospodarzy. Uwidacznia się tu też dyskurs pomocniczości osób bogatych, którzy próbują pomóc ubogim mieszkańcom nie tylko podczas trwania programu, lecz również po jego zakończeniu (np. rozpoczynają remont, wymieniają stare meble na nowe, likwidują

grzyb na ścianie, budują budę dla zaniedbanego psa). Starają się pokazać biednym rodzinom, że „można żyć inaczej":

„Chcemy pomóc, kupić materiały budowlane" (Oksana, odc. 29);

„Od dzisiaj będę pomagał wszystkim, którzy są biedni" (Schon, odc. 16).

Dyskurs „sielanki", „komfortu" i „luksusu" – domy osób bogatych

Bogatsza część społeczeństwa zamieszkuje nowoczesne domy jednorodzinne ulokowane przeważnie w mieście lub niedalekiej odległości od niego, starannie zaprojektowane przez architektów i urządzone przez dekoratorów wnętrz, otoczone zadbanymi ogrodami. Są one wyposażone w nowoczesne sprzęty gospodarstwa domowego ułatwiające codzienne prace mieszkańcom. Często w domu znajdują się pokoje kinowe lub małe centrum SPA (jacuzzi, sauna, siłownia). Do pomocy w gospodarstwie domowym bogaci zatrudniają dodatkowe osoby: panie sprzątające, ogrodników, itp. W domach panuje nieskazitelny porządek, nawet jeśli zamieszkują je rodziny z małymi dziećmi, co ułatwia starannie zaaranżowana przestrzeń do przechowywania rzeczy. Narrator wielokrotnie podkreśla w programie wysoką cenę domu i jakość oraz cenę materiałów wykończeniowych. W trakcie początkowej sceny zamiany domów widać, że osoby biedne czują się „niezręcznie", zaś dzieci nie szanują cudzej własności (skaczą w ubraniu po łóżkach, co aprobują rodzice). Oglądają swe tymczasowe domy niczym drogi hotel, najbardziej podoba im się łazienka i kuchnia, najbardziej cieszą się z perspektywy kąpieli w wannie z ciepłą wodą, przyzwyczajone do jej nagrzewania i mycia się w dużych miskach. Posiadanie łazienki i ciepłej wody staje się dla nich synonimem luksusu:

„To jest największe marzenie mieć łazienkę" (Danuta, odc.16).

Dużo emocji budzi osobna sypialnia dla rodziców (pary na jej widok często patrzą na siebie porozumiewawczo) oraz pokoje zabaw dla dzieci. Wypowiadając się o domach bogatych, osoby biedne nie dostrzegają zależności pomiędzy ciężką pracą ich właścicieli a luksusowym wyposażeniem lokalu. Mówią:

„Ci ludzie muszą być bardzo szczęśliwi, że mają to co mają" (Jola, odcinek 1);

„Uważam, że to niesprawiedliwe, bo ci ludzie mają wszystko a my nic" (Córka, odc. 10); „Chciałabym zostać tutaj na zawsze" (Sylwia, odc. 14);

„Codziennie mogłabym trzymać tyle pieniędzy" (Iwona, odc.28);

„Nie wiedziałam, że bogacze mogą tak żyć" (Danuta, odc.16).

Rodzina i dziecko

Dyskurs „trudnej przeszłości", „posiadania tradycyjnej rodziny", „miłości do dzieci" –rodziny osób ubogich

Losy osób ubogich ukazywane w programie wskazują na ich trudną przeszłość. Występuje tu często: dziedziczenie biedy od pokoleń, uwikłanie w chorobę alkoholową, niepełnosprawność intelektualna lub ruchowa rodziców albo dzieci, doświadczanie przemocy w rodzinie pierwotnej bądź wtórnej, pobyty w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Trudne doświadczenia ukształtowały losy bohaterów, wywierając wpływ na ich życie. Uwidaczniają się tu: nieporadność życiowa, depresje, próby samobójcze, stany lękowe, podejmowanie nierozsądnych decyzji i zadłużanie się, pobyty w zakładach karnych. Wiele par dotkniętych niekorzystnymi wydarzeniami życiowymi próbuje zbudować rodzinę zrekonstruowaną z nowymi partnerami, by cieszyć się szczęściem rodzinnym. Życie w związkach nieformalnych jest tu częstsze niż w rodzinach osób bogatych, choć kobiety deklarują wysoką religijność, otaczają się przedmiotami kultu religijnego (na ścianach wiszą krzyże i święte obrazy), nie mogą często ponownie wyjść za mąż lub nie mają na to funduszy (wiele marzy o tradycyjnym weselu). Ciąże u kobiet są bardzo wczesne, nieplanowane, dominuje wielodzietność (pomimo trudnej sytuacji finansowej, a często również niewydolności wychowawczej), a małżonkowie deklarują ogromną miłość do dzieci (dyskurs miłości do dzieci):

> „W dużej rodzinie trzeba mieć dużo odwagi i dużo cierpliwości. Miłość wszędzie widzę, bo kocham dzieci. Miała być piątka, a jest ósemka, ale nie żałuję, bo kocham dzieci" (Ania, odc. 6);
>
> „Mam ośmioro dzieci i się tego nie wstydzę, bo to są moje anioły" (Katarzyna, odc. 27); „Ja mogę dzieciom dać tylko miłość, bezpieczeństwo, że jestem przy nich" (Magda, odc. 6); „Mama by wszystko dla nas zrobiła. Żeby ludzie nas nie wyśmiewali w społeczeństwie, że jesteśmy biedni" (Ania, odc.18).

Trudne warunki lokalowe, niewydolność wychowawcza, problemy alkoholowe partnerów życiowych powodują czasem zabieranie dzieci do placówek opiekuńczych (przeważnie domu dziecka) lub umieszczanie ich w rodzinach zastępczych. W kilku odcinkach pokazano, że pomimo umieszczenia w domach dziecka starszych dzieci, kobiety rodzą kolejne. Próbują przekonać w ten sposób opiekę społeczną o zmianie swej sytuacji materialnej na lepszą. O „paniach z opieki społecznej" kobiety wypowiadają się krytycznie jako o wrogach, którzy „odbierają im dzieci" (dyskurs niechęci do opieki społecznej). Choć deklarują „chęć ich odzyskania", trudno im podjąć działania w tym kierunku. Biedne rodziny zdają się nie rozumieć związku pomiędzy trudnymi warunkami życiowymi, nadużywaniem alkoholu przez partnerów, przemocą w rodzinie a umieszczaniem dzieci w domu dziecka lub rodzinach zastępczych

(dyskurs doznanej krzywdy). Deklarują, iż dbają o dzieci, jednak zachowanie wychowawczyń w domu dziecka podczas prób odwiedzin potomstwa (chłodny profesjonalizm, duży dystans) wskazują, że deklaracje te nie do końca bywają prawdziwe.

Dyskurs „dobra dziecka" i „dążenia do zapewnienia godziwego życia rodzinie – rodziny osób bogatych

Życie rodzinne stanowi jedną z najwyżej cenionych wartości w życiu osób zamożnych. Rodzice poprzez swoją ciężką pracę starają się zapewnić dobry byt swoim dzieciom, starannie je wykształcić, umożliwić im realizację pasji i zainteresowań. Ciąże są starannie zaplanowane, oczekiwane, przypadają na moment życiowej stabilizacji. Przeważają rodziny z jednym lub dwójką dzieci, dbające o ich rozwój:

„Jesteśmy jedną wielką wspaniałą rodziną" (Monika, odc. 3);

„Potrzeby dzieci są dla mnie najważniejsze. Kiedy się rano budzę myślę, co chcę dzisiaj osiągnąć, a nie na co mogę sobie dziś pozwolić" (Maciej, odc. 4).

Zapracowani małżonkowie, choć deklarują, iż „dzieci są dla nich najważniejsze" spędzają z nimi mało czasu (dzieci przebywają najczęściej z niańkami, w przedszkolach oraz szkołach):

„Widujemy się sporadycznie. Ja wychodzę do pracy, ona śpi" (Katarzyna, odc, 13).

Wielokrotnie podkreślają w programie, że pracują dla „dobra dzieci, aby nie zabrakło im niczego", gdyż sami w dzieciństwie nie należeli do osób zamożnych. Czas wolny rodziny spędzają uczestnicząc w różnych wydarzeniach rozrywkowych i kulturalnych, zaś wakacje poza granicami kraju (dyskurs luksusu). Życie rodzinne celebrowane jest poprzez wizyty w restauracjach, spożywanie wyszukanych potraw oraz bycie razem przy stole (czasem tylko w weekendy). Udział w programie pozwala rodzinie spędzić kilka dni wspólnie na małej przestrzeni, skoncentrować się na trudnej codzienności, stać się wrażliwszym na emocje i potrzeby innych:

„Najważniejszy jest czas dla dziecka, a nie pieniądze" (Kamil, odc.5);

„Trochę zwolnię tempo, chciałabym więcej być z nimi" (Katarzyna, odc.13).

Edukacja i wykształcenie

Dyskurs niskiego wykształcenia i dążenia do kształcenia się dzieci – osoby ubogie

Osoby biedne są najczęściej słabo wykształcone, przeważają w tej grupie osoby z wykształceniem podstawowym i zawodowym (dyskurs niskiego wykształcenia), które z przyczyn losowych oraz finansowych nie mogły się starannie wykształcić. Zdają

sobie sprawę, że staranne wykształcenie dzieci może pomóc im wyjść z biedy i umożliwić lepsze życie. Starają się dbać o edukację dzieci, choć nie jest to proste przy tak małym budżecie rodziny. Niezależnie od zdolności i potencjału intelektualnego dzieci, starają się go rozwinąć, dzieci niepełnosprawne intelektualnie mają zapewnione kształcenie specjalne lub w ośrodkach szkolno-wychowawczych, dzieci pełnosprawne zaś uczęszczają regularnie do przedszkoli i szkół. Rodzice starają się finansować przybory szkolne, wycieczki oraz odzież, aby dzieci czuły się dobrze wśród rówieśników. Biedni, choć sami są mało wykształceni, w tym czynniku upatrują źródła swego ubóstwa, cenią wartość starannego wykształcenia u dzieci (dyskurs starannej edukacji dzieci). Opowiadają czasem o stygmatyzacji dzieci i wykluczaniu z grup rówieśniczych z powodu ubóstwa, co bardzo przeżywają:

> „Dzieci wśród rówieśników mają czuć się dobrze, a nie jak jakieś obdartusy. Chciałabym, żeby pokończyły szkołę i miały pracę" (Emilia, odc. 6);
>
> „Jakbym tak bardzo inwestował w korepetycje i rozwój dziecka, to dziecko by do czegoś doszło, a nie tak jak my. Z pokolenia na pokolenie jest przekazywane, że tak my nie mamy to i dzieci mieć nie będą" (Piotr, odc.14);
>
> „Dzieci mają dużo zainteresowań, ale nie wszystkie mogą realizować" (Elżbieta, odc. 30); „Marzę o tym, żebym mogła pomóc im w nauce, żeby one miały dobry start" (Elżbieta, odc. 30);
>
> „Ubrania kupujemy w lumpeksach. Priorytetem jest, żeby mała miała ładne ciuszki do przedszkola" (Maria, odc. 32).

Zamiana domów i budżetów rodzin – zdaniem osób ubogich – ma pokazać ich dzieciom, że poprzez staranną edukację mogą odmienić swój los. Dlatego też dzieci przez pięć dni w ramach atrakcji mają prywatne lekcje (w zależności od potrzeb i zainteresowań), umożliwiające im rozwój talentów, korzystają z salonów gier i zabaw, otrzymują od rodziców prezenty (przeważnie komputery przenośne oraz telefony komórkowe).

Dyskurs starannego wykształcenia i dążenie do kształcenia dzieci – osoby bogate

Dobry status materialny osób uczestniczących w programie związany jest ze starannym wykształceniem. Wykształceni są zarówno mężczyźni, jak i kobiety – nawet jeśli nie pracują one zawodowo (dyskurs starannego wykształcenia). Bogate małżeństwa (często pary) dążą do starannego wykształcenia swoich dzieci, by zapewnić im harmonijny rozwój i dostatnią przyszłość. Dzieci uczęszczają na różnego rodzaju zajęcia pozalekcyjne, często przebywają w prywatnych szkołach lub przedszkolach, oferujących różne metody kształcenia (np. Montesorri), otrzymują książki i potrzebne materiały edukacyjne, aby móc się prawidłowo rozwijać. Od najmłodszych lat przyzwyczajone są do staran-

nego planowania czasu, aby wywiązać się ze wszystkich obowiązków edukacyjnych i zrealizować stojące przed nimi zadania (dyskurs ciężkiej pracy). Rodzice są przy tym zaangażowani w edukację dzieci, odrabiają z nimi lekcje, sprawdzają je, itp.:

> „Inwestujemy w dzieci i ich edukację" (Dorota, odc. 24);
>
> „Musisz się wykształcić, znaleźć dobrą pracę, mieć swoje pieniądze, żebyś była niezależna" (Katarzyna, odc.19).

Edukacja utożsamiana jest przez nich nie tylko z nauką szkolną, również z poznawaniem rzeczy nowych, uczestnictwem w kulturze, czy podróżami po miastach i krajach. Oddziaływanie edukacyjne – zdaniem rodziców – ma także udział w programie, starają się pokazać dzieciom odmienny model życia rodzin ubogich, a tym samym uświadomić konieczność starannej edukacji i podjęcia w przyszłości dobrze wynagradzanej pracy, aby nie popaść w ubóstwo. Rodzice przez pobyt w programie próbują wpoić dzieciom wartość nauki i ciężkiej pracy:

> „Będzie to dla syna dobra lekcja, dowie się, że nie wszystko jest podane na tacy" (Tomasz, odc. 6);
>
> „To jest korzystne doświadczenie, bo pokaże Aleksandrowi, że nie zawsze jest tak jak ma on" (Wiktor, odc.13).

Pieniądze i praca zawodowa

Dyskurs bezrobocia i życia ze świadczeń społecznych -osoby ubogie

Osoby ubogie prezentowane w programie utrzymują się głównie ze świadczeń socjalnych, zasiłków z opieki społecznej oraz programu 500 plus. Czasem – aby polepszyć nieco status rodziny – pracują dorywczo lub sezonowo, choć szybko pracę porzucają, tłumacząc to czynnikami zdrowotnymi i losowymi. Wiele z tych osób popadło w długi, które starają się spłacać. Kobietom podjęcie pracy zarobkowej utrudnia konieczność opieki nad niepełnosprawnymi członkami rodziny lub częste ciąże, zły stan zdrowia ich (w tym spowodowany wielokrotnymi ciążami) lub dzieci (wiele jest tu matek dzieci niepełnosprawnych). Pomimo to kobiety nadal zachodzą w ciążę (często nieplanowaną), deklarując swą miłość do dzieci (por. dyskurs miłości do dzieci). Analizując wypowiedzi ubogich osób o środkach pozostających im na życie po opłaceniu czynszu, widz szybko orientuje się, że niektóre rodziny ukrywają swój „prawdziwy budżet" na potrzeby programu telewizyjnego. Rodziny mieszkają w kamienicach bezczynszowych, są wielodzietne, zatem często ich dochód z programu 500 plus jest wyższy niż podawane środki na utrzymanie rodziny. Dla wielu rodzin udział w programie stanowi szansę na czasową poprawę swej sytuacji bytowej (moż-

liwość zakupu rzeczy, sprzętu gospodarstwa domowego, odzieży) i uzyskania pomocy od bogatych rodzin. Próbują więc wzbudzić litość i współczucie wśród bogatych uczestników programu oraz telewidzów-odbiorców (dyskurs litości i współczucia). Niski poziom wykształcenia, trudna przeszłość, brak wiary we własne możliwości i niemożność podjęcia zaplanowanych działań uniemożliwiają pracę zarobkową:

> „Tak jak ja to odczuwam to pracodawcy w naszym kraju nie chcą przyjmować rodziców z taką ilością dzieci. Przy każdym złożonym CV pytają o ilość dzieci" (Elżbieta, odc. 30).

Mężczyźni zaprezentowani w programie często mają za sobą trudne dzieciństwo i taką też przeszłość, czasem pracę utrudnia im stan zdrowia, częściej jednak fatalistyczne podejście do życia oraz wysokość otrzymywanych z pomocy społecznej zasiłków. W kilku odcinkach młodych mężczyzn utrzymują pracujące dorywczo kobiety-konkubiny, mające na utrzymaniu również dzieci. Mężczyźni tłumaczą to złym stanem zdrowia, choć wskazane przez nich schorzenia (np. utrata jednego palca u ręki, dyskopatia, zwyrodnienie kręgosłupa, socjopatia, czynne nadużywanie alkoholu) nie uniemożliwiają pracy zarobkowej. Jeden z mężczyzn tłumaczy wprost, iż pracując straciłby świadczenia z opieki społecznej, woli więc pozostać w domu. Kobiety niemal samodzielnie wykonują obowiązki domowe, starają się także racjonalnie rozplanowywać minimalistyczny budżet rodziny (od kilku do kilkunastu złotych na osobę), aby zaspokoić jej potrzeby:

> „Staramy się patrzeć, jak są promocje robimy zakupy" (Iza, odc. 26).

Ich marzeniem jest najczęściej „godziwy status życia" – rozumiany tu jako możliwość swobodnego robienia zakupów spożywczych oraz polepszenie sytuacji życiowej dzieci, by nie były biedne w przyszłości. Bogactwo – kojarzy się im często z „codziennym spożywaniem kotleta schabowego" oraz „piciem luksusowych gazowanych napoi" (ten wątek powtarza się kilkukrotnie w różnych odcinkach), a także posiadaniem komfortowej łazienki i bieżącej wody:

> „A tu wchodzę do sklepu i kupuje sobie, to co mam chęć na obiad zrobić. Nie muszę liczyć, czy mi starczy, czy nie" (Jola, odc. 1);
>
> „Skąd ci ludzie mają na to pieniądze? […] Życie nie jest sprawiedliwe. Ludzie mają, a my nie możemy mieć" (Jola, odc. 1);
>
> „Czułam bezsilność, że dzieciom nie mam co dać jeść" (Monika, odc. 4);
>
> „Zawsze kupujemy produkty z przeceny, z promocji, tylko żeby było co zjeść" (Monika, odc. 20);
>
> „Widać, że bogacze nie oszczędzają na pieniądzach" (Marcin, odc. 20).

Ubogim rodzinom trudno zrozumieć analogię pomiędzy ciężką pracą a posiadaniem pieniędzy, co uwidacznia się w ich wypowiedziach. Luksus panujący w domach bogatych oraz wysoki budżet tychże rodzin – otrzymywany podczas wymiany domów – postrzegają jako: „dany", „otrzymany od losu", itp. Pragną żyć na wysokim poziomie, ale nie wierzą w zmianę swej sytuacji na lepszą:

„Nie widzę szansy na zmianę, chyba że w totka wygram" (Piotr, odc. 13).

Pomimo, iż podczas wymiany domów spotykają się z doradcą zawodowym lub specjalistą od coachingu, najczęściej nie wyrażają gotowości do zmiany. Dzieciom bogactwo kojarzy się z posiadaniem nowej odzieży, własnego telefonu komórkowego i smartwatcha. Starają się nie odróżniać tym samym od rówieśników.

Dyskurs szybkiego „dorabiania się" i ciężkiej pracy zapewniającej „godziwe pieniądze" – osoby bogate

Ludzie bogaci są starannie wykształceni a praca staje się ich pasją. Głównym żywicielem rodziny przeważnie jest mężczyzna (choć zdarzają się tu także samotne pracujące matki), kobiety często pracują, zarabiając pieniądze na własne potrzeby. Wśród mężczyzn przeważają przedstawiciele kadry kierowniczej, właściciele salonów samochodowych, osoby prowadzące własny biznes oraz przedstawiciele tzw. wolnych zawodów (fotograf, grafik komputerowy, muzyk disco-polo). Niektóre z rodzin na swój początkowy kapitał pracowały fizycznie w innych krajach. Sporo jest także migrantów, zwłaszcza z Rosji, Ukrainy i Pakistanu: „Pracowaliśmy w różnych miejscach" (Paulina, odc. 25);

„Do wszystkiego można dojść ciężką pracą" (Tomek, odc. 33);

„To nie jest tak, że nasza praca jest robotą, robimy to co lubimy" (Matylda, odc. 37);

„Cztery lata temu wróciłam z Walii, tam pracowałam w fabryce ciastek. Szybko awansowałam" (imię?, odc. 38);

„Uważam, że jak trochę się zazna biedy to, wie się jak wielką wartość ma praca. Wywodzę się z biednej rodziny" (Michał, odc. 14) (dyskurs ciężkiej pracy).

Dochody rodziny po odliczeniu wszystkich miesięcznych opłat wynoszą przeciętnie od kilkunastu do kilkudziesięciu tysięcy złotych, choć status ekonomiczny rodziny determinuje liczba osób w niej żyjących. Taki status materialny pozwala na komfortowe i dostatnie życie, dlatego też „bogaci" nie mają rozeznania w cenach pojedynczych produktów żywnościowych lub podstawowych środków czystości:

„Już dawno nie musiałam się zastanawiać, co ile kosztuje w sklepie, tak naprawdę mam nieokreślony budżet, wchodzę i biorę" (Dorota, odc. 8);

„Nie latamy helikopterami, ale nie należymy do najbiedniejszych" (Sylwia, odc. 4) (dyskurs godziwego życia).

W przekazie programu jednoznacznie uwidacznia się zależność pomiędzy ciężką, uczciwą pracą a wysokimi dochodami i szacunkiem do pieniędzy. Kapitał ekonomiczny, którym dysponuje rodzina wynika z systematycznie rozwijanej zawodowej kariery i ciężkiej pracy:

„Ja nie wychowałam się w jakiejś bardzo bogatej rodzinie, zawsze byłam uczona szacunku do pieniędzy i faktycznie go mam" (Marta, odc. 1);

„Ja pracuję zawodowo, moja żona ciężko pracuje w domu, zajmuje się dziećmi" (Maciej, odc. 4);

„Pieniądze są bardzo ważne, ja lubię żyć na poziomie" (Joanna, odc. 9).

Deklarowany czas pracy przekracza statystyczny czas czterdziestu godzin tygodniowo. Mężczyźni pracowali najczęściej przez 6 lub 7 dni tygodniowo powyżej dziesięciu godzin, kobiety (jeśli nie były samotnymi matkami) nieco krócej:

„Zdarzają się dni, kiedy wychodzę do pracy jest ciemno. Kiedy wracam też jest ciemno" (Przemek, odc. 25);

„Jeżeli pracujemy to możemy jeszcze więcej zarabiać" (Dorota, odc. 24);

„Brakuje nam czasu dla siebie. Doba mogłaby być dłuższa" (Kamil, odc. 5).

Zarabianie pieniędzy jest dla rodzin ważne, ale nie jest najistotniejsze. Zamiana budżetu rodzin i konieczność przetrwania pięciu dni z dochodem kilku złotych na osobę w rodzinie pokazuje oszczędność i przedsiębiorczość osób bogatych. Nawet, gdy wydają więcej na zakupy spożywcze, zyskują nowe źródło dochodu (przeważnie przy dorywczych pracach sezonowych), powiększając budżet rodziny. Znajdują przy tym płatne zajęcia w miejscu zamieszkania biednych, deklarujących, że nie są w stanie znaleźć nawet sezonowej pracy (dyskurs życiowej zaradności). Narrator programu nie stara się wyjaśnić tej prawidłowości: bogaci szukając pracy wyglądają na ludzi zamożnych i zadbanych (z własnego domu zabierają ubrania), są pewni siebie, w związku z czym inaczej się prezentują, cechuje ich lepszy stan zdrowia i wiara we własne możliwości, co powoduje, że widz odnosi wrażenie, iż osoby ubogie są niezaradne życiowo.

Konkluzje i wnioski

Program *Biedny dom-bogaty dom*, choć uwrażliwia telewidzów na problem nierówności społecznych mających miejsce w Polsce, nie wyjaśnia przyczyn ani mechanizmów

ich powstawania. Pozbawiony jest w tej kwestii walorów edukacyjnych. Transmituje stereotypowy wizerunek ubóstwa oraz bogactwa; osoby ubogie żyją w brudnych mieszkaniach, najczęściej otrzymanych z opieki społecznej, są niezaradne życiowo i wychowują dzieci pochodzące z różnych związków. Bogaci zaś dysponują pięknymi strojami, drogimi luksusowymi domami, starannie wyposażonymi w nowoczesne sprzęty, ich kariera przebiega dynamicznie, czerpią satysfakcję z ciężkiej pracy zawodowej (pasji), a ich dzieci są zdrowe i szczęśliwe (choć czasem brakuje im obecności rodziców). Aby widz nie odczuwał monotonii, do programu wprowadzono wątki komediowe. Przykładowo, bogate kobiety z niemal wieczorowym makijażem, w butach na wysokim obcasie, sprzątają odchody po zwierzętach hodowlanych, podczas gdy ich mężowie w odświętnych ubraniach rąbią drewno lub rozpalają dymiącą kuchenkę. Bogaci (choć czasami zabawni) prezentowani są jako zwycięzcy współczesnej transformacji, którzy osiągnęli sukces staranną edukacją i ciężką pracą. Stanowić mają tu punkt odniesienia dla osób ubogich – mających dążyć do zmiany swojej sytuacji poprzez poznanie sposobu życia zamożnych rodzin z zamienionych domów. Pięciodniowa zamiana ról społecznych nie jest jednak w stanie odmienić stylu życia osób ubogich, dziedziczących wzorzec ubóstwa z pokolenia na pokolenie ani zmienić ich mentalności. Traktują oni pobyt w „zamienionym domu" jako luksusowe wakacje, które mają skompensować im trudy codziennego życia. Chociaż twórcy programu starają się poprzez zatrudnianie specjalistów (psychologów, doradców zawodowych, itp.) pokazać im możliwości wyjścia z kręgu ubóstwa, to jednak jednorazowe spotkania nie zmienią sytuacji tych osób, gdyż brakuje możliwości ich kontynuacji.

Ponadto – wnikliwie analizując sytuację osób ubogich (choćby wspomnianą wcześniej finansową) – widz mający podstawową wiedzę o systemie pomocy społecznej w Polsce czuje się oszukiwany, np. niemożliwe jest, aby wielodzietna rodzina miała tak niski budżet przy obowiązującym programie 500 plus. Widz-„podglądacz" może natomiast przyjrzeć się sposobowi życia osób biednych, obejrzeć ich mieszkania, posłuchać o traumatycznych przeżyciach i trudnym dzieciństwie, co kształtuje empatię wobec osób biednych i wzbudza chęć niesienia pomocy.

Bibliografia:

Bauman, Z. (1998). „Zbędni, niechciani, odtrąceni" czyli o biednych w zamożnym świecie. *Kultura i Społeczeństwo,* 2 (XLII), 3-11.

Bauman, Z. (2006). *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*. Warszawa: Wydawnictwo WAM.

Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (2001). *Individualization. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences* [Indywidualizacja. Zinstytucjonalizowany indywidualizm i jego społeczne i polityczne konsekwencje]. London: SAGE Publications.

Bunio-Mroczek, P. (2021). Wcześnie wykluczeni. Dzieci w rodzinach klientów pomocy społecznej. W: W. Wawrzywoda-Kruszyńska (red.), *Bieda dzieci, zaniedbanie, wykluczenie społeczne* (ss.71-89). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Butmanowicz-Dębicka, I. (1995). Marginalizacja jako strategia przystosowawcza. W: E. Muszyńska, I. Pielak (red.), *Ludzie i instytucje. Stawanie się ładu społecznego*. *T. 1* (ss.17-27). Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change* [Dyskurs i zmiana społeczna]. Cambridge: Polity Press.

Gilens, M. (2000). *Why Americans Hate Welfare: Race, Media and the Politics of Anti-poverty Policy* [Tytuł po polsku]. Chicago: University of Chicago Press.

Goban-Klas, T. (2005). *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analiza prasy, radia, telewizji i internetu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Jabłońska, B. (2011). Krytyczna analiza dyskursu w świetle założeń socjologii fenomenologicznej (dylematy teoretyczno-metodologiczne). *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 1(IX), 48-61. Dostępny w Internecie: www.przegladsocjologiijakosciowej.org.

Jarosz, M. (2008). Obszary wykluczenia w Polsce. W: M. Jarosz (red.), *Wykluczeni. Wymiar społeczny, materialny i etniczny* (ss. 7-19). Warszawa: Wydawnictwo ISP PAN.

Kanash, T. (2010). Podmiotowość człowieka biednego w prezentacjach medialnych. W: K. Wielecki (red.) *Wybrane problemy demokracji i podmiotowości* (ss.101-118). Warszawa: Wydawnictwo APS.

Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Krzesińska-Żach, B. (2007). *Pedagogika rodziny. Przewodnik do ćwiczeń.* Białystok: Trans Humana.

Kudlińska, I. (2021). „Dobro dziecka" a „dobro rodziny" – koncepcje obecne w dyskursie nad problemem zaniedbywania dzieci. W: W. Wawrzywoda-Kruszyńska (red.), *Bieda dzieci, zaniedbanie, wykluczenie społeczne* (ss.45-59). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Lepianka, D. (2013). Bieda i biedni w polskiej prasie codziennej. W: E. Tarkowska (red.), *Dyskursy ubóstwa i wykluczenia społecznego* (ss.91-135). Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.

Liskowska-Magdziarz, M. (2018). Ubóstwo jako problem estetyczny. Materialne reprezentacje polskiej „underclass". *Kultura Współczesna*, 4 (103), 57-69. DOI: 10.26112/kw.2018.103.05.

Miś, L. (2007). Ramy problemu bezrobocia w telewizyjnych programach informacyjnych TVN i TVP1. W: J. Klebaniuk (red*.). Oblicza nierówności społecznych. Studia interdyscyplinarne* (ss. 341-355). Warszawa: Enteia.

Potasińska, A. (2012). Między stereotypem a opisem – konsekwencje społecznego postrzegania bezrobocia. *Kultura i Społeczeństwo*, *1*, 159-174. DOI: 10.2478/v10276-012-0008-2.

Raciniewska, A. (2007). Polska bieda w zwierciadle „Gazety Wyborczej". W kierunku analizy języka nierówności w polskim dyskursie publicznym. W: R. Drozdowski (red.), *Końce i początki. Socjologiczne podsumowania, socjologiczne zapowiedzi* (ss. 181-196). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Raport Fundacji Szlachetna Paczka. (2020). Pobrane 16.09.2021 z https://www.szlachetnapaczka.pl/raport-o-biedzie/

Raport KPMG. Pobrane 16. 09. 2021 z: https://goldenmark.com/pl/mysaver/bogaci-polacy/ Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań and edukacją.* Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Sobczak, M. J. (2016). *Wykluczenie społeczne i inkluzja społeczna z wykorzystaniem podmiotów ekonomii społecznej w Polsce na przykładzie województwa łódzkiego.* Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Starego, K. (2012). Ludzie truskawki i niepomagalni – wizerunek biednych w dyskursie prasowym tygodnika Polityka. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, *2*, 37-62.

Szopa, B. (2012). Ubóstwo na przykładzie Polski. W: B. Szopa (red.), *Wokół zagadnień ubóstwa i bogactwa* (ss.7-13). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie.

van Dijk, T. A. (2001). Badania nad dyskursem. W: T. A. van Dijk (red.), *Dyskurs jako struktura i proces* (ss. 11-30). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Wawrzywoda-Kruszyńska, W. (2001). Dorastać w biedzie-obrazy z życia różnych pokoleń łodzian. W: W. Wawrzywoda-Kruszyńska, J. Grotowska-Leder (red.), *(Żyć) Na marginesie wielkiego miasta* (ss.20-35). Łódź: Wydawnictwo Absolwent.

Alfabetyczny spis Autorów

Authors in alphabetical order

BASIAGA Jan, dr
e-mail: jan.basiaga@us.edu.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Grażyńskiego 53, 40-126 Katowice, Polska
Institute of Pedagogy, Faculty of Social Sciences, University of Silesia in Katowice, Graynskiego 53, 40-126 Katowice, Poland
ORCID: 0000-0002-4472-3214

BOLIŃSKA Marta, dr hab prof UJK
e-mail: marta.bolinska@ujk.edu.pl
Instytut Literaturoznawstwa i Językoznawstwa, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Żeromskiego 5, 25-369 Kielce, Polska
Institute of Literature and Linguistics, Faculty of Humanities, Jan Kochanowski University of Kielce, Zeromskiego 5, 25-369 Kielce, Poland
ORCID: 0000-0003-0480-7576

CHOJNACKA Barbara, dr
e-mail: barbara.chojnacka@usz.edu.pl
Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Szczeciński, Ogińskiego 16/17, 71-431 Szczecin, Polska
Institute of Pedagogy, University of Szczecin, Oginskiego 16/17, 71-431 Szczecin, Poland
ORCID: 0000-0002-5635-3126

CYBAL-MICHALSKA Agnieszka, prof. dr hab.
e-mail: agnieszka.cybal-michalska@amu.edu.pl
Zakład Socjopedagogicznych Problemów Młodzieży, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
Department of the Socio-pedagogical Youth Problems, Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0001-7470-1473

CZAJKOWSKA Honorata, dr
e-mail: honorata.czajkowska@uwr.edu.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych I Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Institute of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Sciences University of Wroclaw, Dawida 1, 50-527 Wroclaw, Poland
ORCID: 0000-0002-3764-3005

GRABOWSKA Barbara, dr
e-mail: barbara.grabowska@umw.edu.pl
Zakład Zdrowia Publicznego, Katedra Zdrowia Populacyjnego, Wydział Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet Medyczny we Wrocławiu, Bujwida 44, 50-368 Wrocław, Polska
Department of Public Health, Department of Population Health, Faculty of Health Sciences, Wroclaw Medical University, Bujwida 44, 50-368, Wroclaw, Poland
ORCID: 0000-0001-7466-1280

GŁUPCZYK Grzegorz, dr
email: grzegorz.glupczyk@us.edu.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Grażyńskiego 53, 40-126 Katowice, Polska
Institute of Pedagogy, Faculty of Social Sciences, University of Silesia in Katowice. Grazynskiego 53, 40-126 Katowice, Poland
ORCID: 0000-0003-2792-0029 530 848 450

HERUDZIŃSKA Małgorzata H., dr
e-mail: malgorzata_herudzinska@sggw.edu.pl
Instytut Nauk Socjologicznych i Pedagogiki, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Nowoursynowska 166, 02-787 Warszawa, Polska
Institute of Sociological Sciences and Pedagogy, Warsaw University of Life Sciences, Nowoursynowska 166, 02-787 Warszawa, Poland
ORCID: 0003-3138-5778

IWAŃSKI Rafał, dr
e-mail: rafal.iwanski@usz.edu.pl
Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Szczeciński, Ogińskiego 16/17, 71-431 Szczecin, Polska
Institute of Pedagogy, University of Szczecin, Oginskiego 16/17, 71-431 Szczecin, Poland
ORCID: 0000-0001-6345-9677

JASIŃSKI Zenon, prof. dr hab.
e-mail: z.jasinski@outlook.com
Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Niedziałkowskiego 18, 45-058, Opole, Polska
The Academy of Management and Administration in Opole, Niedzialkowskiego 18, 45-058 Opole, Poland
ORCID: 0000-0002-9304-3434

JÓZEFACKA Natalia, dr
e-mail: natalia.jozefacka@up.krakow.pl
Instytut Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Podchorążych 2, 30-084 Kraków, Polska
Institute of Psychology, Pedagogical University of Krakow, Podchorazych 2, 30-084 Krakow, Poland
ORCID: 0000-0002-1674-3760

KOCHANOWSKA Ewa, dr hab., prof. ATH
e-mail: ekochanowska@ath.bielsko.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Humanistyczno-Społeczny, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej, Willowa 2, 43-300 Bielsko-Biała, Polska
Institute of Pedagogy, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Technology and Humanities in Bielsko-Biala, Willowa 2, 43-300 Bielsko-Biala, Poland
ORCID: 0000-0003-0183-1239

KOPCZYŃSKI Tomasz, dr
e-mail: tomasz.kopczynski@us.edu.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Bankowa 12, 40-007 Katowice, Polska
Institute of Pedagogy, Faculty of Arts and Sciences Education, University of Silesia in Katowice, Bankowa 12, 40-007 Katowice, Poland
ORCID: 0000-0002-8573-282X

LASOTA Agnieszka, dr
e-mail: agnieszka.lasota@up.krakow.pl
Instytut Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Podchorążych 2, 30-084 Kraków, Polska
Institute of Psychology, Pedagogical University of Krakow, Podchorazych 2, 30-084 Krakow, Poland
ORCID: 0000-0001-6128-7859

ŁOJAN Adam, mgr
e-mail: a.lojan@us.edu.pl
Instytut Psychologii, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Grażyńskiego 53, 40-126 Katowice, Polska
Institute of Psychology, Faculty of Social Sciences, University of Silesia in Katowice, Grazynskiego 53, 40-126 Katowice, Poland
ORCID: 0000-0001-8109-8465

MAAß Anetta
e-mail: mass.scheidt@web.de
Hephata Kinderwohngruppe Diez, Unter dem Hain 3, 65582 Diez, Deutschland
Hephata children's residential group in Diez; Unter dem Hain 3, 65582 Diez, Germany

MAGDA Ernest dr
e-mail: e.magda@wpps.uz.zgora.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Zielonogórski, Licealna 9, 65-411 Zielona Góra, Polska
Institute of Pedagogy,Faculty of Social Sciences, University of Zielona Góra, , Licealna 9, 65-417 Zielona Gra, Poland
ORCID:0000-0002-6052-3191

MATYJAS Bożena, prof. dr hab.
e-mail: bozena.matyjas@ujk.edu.pl
Zakład Pedagogiki Społecznej, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Krakowska 11, 25-029 Kielce, Polska
Department of Social Pedagogy, Jan Kochanowski University in Kielce, Krakowska 11, 25-029 Kielce, Poland
ORCID: 0000-0002-8266-7516

MYSZKA-STRYCHALSKA Lucyna, dr
e-mail: lucyna.myszka@amu.edu.pl
Zakład Socjopedagogicznych Problemów Młodzieży, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
Department of the Socio-pedagogicalYouth Problems, Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0003-2973-1379

NIKITOROWICZ Jerzy, prof. dr hab.
e-mail: j.nikitorowicz@uwb.edu.pl
Katedra Edukacji Międzykulturowej i Elementarnej, Uniwersytet w Białymstoku, Świerkowa 20, 15-328 Białystok, Polska
Department of Intercultural and Elementary Education, University of Bialystok, Swierkowa 20, 15-328 Bialystok, Poland
ORCID: 0000-0003-4371-8322

NOWOSAD Inetta, dr hab., prof. UZ
e-mail: i.nowosad@ipp.uz.zgora.pl
Zakład Pedagogiki Szkolnej, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Zielonogórski, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska
Department of School Pedagogy, Institute of Pedagogy, University of Zielona Góra, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Gora, Poland
ORCID: 0000-0002-3739-7844

ODROWĄŻ-COATES Anna, dr hab., prof. APS
e-mail:acoates@aps.edu.pl
Katedra Pedagogiki Społecznej im. Janusza Korczaka UNESCO, Akademia Marii Grzegorzewskiej, Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa, Polska
UNESCO Janusz Korczak Chair in Social Pedagogy, The Maria Grzegorzewska University, Szczesliwicka 40, 02-353 Warszawa, Poland
ORCID: 0000-0002-2112-8711

PAWLIK Sabina, dr
e-mail: sabina.pawlik@us.edu.pl
Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Grażyńskiego 53, 40-126 Katowice, Polska
Faculty of Social Sciences, Institute of Pedagogy, University of Silesia in Katowice, Grazynskiego 53, 40-126 Katowice, Poland
ORCID: 0000-0002-9775-7856

PŁOSZAJ Małgorzata, mgr
e-mail: malgorzata.ploszaj@up.krakow.pl
Instytut Psychologii , Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Podchorążych 2, 33-332 Kraków, Polska
Institute of Psychology, Pedagogical University of Krakow, Podchorazych 2, 33-332 Krakow, Poland
ORCID: 0000-0003-1277-8138

ROSZKOWSKA Agnieszka, dr
e-mail: aroszkowska@ath.bielsko.pl
Instytut Pedagogiki, Akademia Techniczno-Humanistyczna, Willowa 2, 43-309 Bielsko-Biała, Polska
Institute of Pedagogy, University of Bielsko-Biala, Willowa 2, 43-309 Bielsko-Biala, Poland
ORCID: 0000-0002-1132-8840

STANKIEWICZ Adam, mgr
e-mail: a.stankiewicz@wns.uz.zgora.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Zielonogórski, Licealna 9, 65-411 Zielona Góra, Polska
Institute of Pedagogy, Faculty of Social Sciences, University of Zielona Gora, , , Licealna 9, 65-411 Zielona Gora, Poland
ORCID: 0000-0002-3687-1655

SZEMPRUCH Jolanta, prof. dr hab.
e-mail: jszempruch@ur.edu.pl
Instytut Nauk Socjologicznych, Uniwersytet Rzeszowski, al. Rejtana 16c, 35-959 Rzeszów, Polska
Institute of Sociological Sciences, University of Rzeszow, al. Rejtana 16c, 35-959 Rzeszow, Poland
ORCID: 0000-0002-3739-3288

SZERLĄG Alicja, dr hab, prof UWr.
e-mail: alicja.szerlag@uwr.edu.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska
Institute of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Sciences, University of Wroclaw, Dawida 1, 50-527 Wroclaw, Poland
ORCID: 0000-0002-0773-3245

ŚLÓSARZ Luba, dr
e-mail:luba.slosarz@umw.edu.pl
Zakład Humanistycznych Nauk o Zdrowiu, Studium Nauk Humanistycznych i Społecznych, Uniwersytet Medyczny we Wrocławiu, Bartla 5, 51-618 Wrocław, Polska
Department of Humanities of Health Sciences, Department of Humanities and Social Science, Wroclaw Medical University, Bartla 5, 51-618 Wroclaw, Poland
ORCID: 0000-0002-0507-6595

ZAMECKA-ZALAS Olga, dr
e-mail: olga.zamecka-zalas@ujk.edu.pl
Zakład Edukacji i Profilaktyki Wychowania, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Filia w Piotrkowie Trybunalskim, Słowackiego 114/118, 97-300 Piotrków Trybunalski, Polska
Departament of Education and Upbringing Protection, Jan Kochanowski University in Kielce, Branch in Piotrkow Trybunalski, Slowackiego 114/118, 97-300 Piotrkow Trybunalski, Poland
ORCID: 0000-0002-3005-3125

ZAWORSKA-NIKONIUK Dorota, dr hab.
e-mail: d.zaworska-nikoniuk@uwm.edu.pl
Katedra Pedagogiki Ogólnej i Opiekuńczej, Instytut Nauk Pedagogicznych, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Żołnierska 14a, 10-438 Olsztyn, Polska
Department of General and Care Pedagogy, Institute of Pedagogical Sciences, Faculty of Social Sciences, University of Warmia and Mazury in Olsztyn, Zolnierska 14a, 10-438 Olsztyn, Poland
ORCID: 0000-0003-3645-4939

ZIELIŃSKI Patryk, mgr
e-mail: patryk.zielinski@ujk.edu.pl
Instytut Nauk Prawnych, Wydział Prawa i Nauk Społecznych, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Żeromskiego 5, 25-369 Kielce, Polska
Institute of Legal Sciences,Faculty of Law and Social Sciences, Jan Kochanowski University of Kielce, Zeromskiego 5, 25-369 Kielce, Poland
ORCID: 0000-0003-4473-4658

Indeks osobowy

Index

A

Adamski Jakub Krzysztof 49, 60
Adell-Segura Jordi 178, 181
Aden-Grossmann Wilma 139, 141
Adkins Tina 234, 235, 253
Adler Ronald 79, 80
Affandi Idrus 66, 81
Alexander Pamela 233, 253
Aljahdali Hadeel Rajeh 323
Alkhameesi Najwa Fahad 323
Alkhateeb Sarah Ahmed 321, 323
Allain Marcel 356, 360, 362
Allen Nicholas 213, 225
Alt Christian 139, 141
Amato Paul 186, 194
Ambrozik Wiesław 99, 115, 296
Anda Robert 253, 254
Andersen Hans Christian 33, 42
Anderson Catherine 233, 253
Andries Caroline 239, 258
Andy C. 173, 181, 279
Anwar Syed Aziz 66, 80
Arnaudova Violeta 317, 323
Arnold David 224
Arnold John 276, 293
Arslan Ahmad 222, 223
Arthur Michael 275, 276, 293, 297
Ashford Susan 295
Ashour Nuha Abdullah 323
Asmundson Gordon 213, 223, 226
Atchoarena David 279, 293
Atkinson Paul 203, 208

B

Babbie Earl 203, 208
Babiński Grzegorz 66, 80
Badora Sylwia 97, 115
Bagasi Hessan Turki 323
Bahrodin Ariga 213, 225
Bailey Heidi 233, 253
Bakalarczyk Rafał 327, 330, 341, 342
Bakermans-Kranenburg Marian . . . .233, 234, ... 239, 240, 254, 255, 257, 258
Bakiera Lucyna 198, 208
Balluseck Hilda von 139, 141
Banaś Monika 57, 60
Bandura Albert 283, 294
Banerji Angana 279, 294
Bańka Augustyn . . . .274, 277–280, 282–284, ... 288, 290, 294
Bao Yanping 213, 225
Barber James 238, 239, 253
Barnes Colin 301, 311
Barth Richard 254
Basiaga Jan . . 13, 231, 234, 235, 241, 242, 253
Bassett Hideko 214, 224
Bateman Thomas 275, 294
Bauman Zygmunt . . .119, 129, 288, 290, 294, ... 349, 351, 362, 378, 379, 392
Baumrind Diana 236, 253
Beck Ulrich . . . . . .231, 232, 238, 252, 277, ... 294, 363, 364
Becker Stephen 213, 224
Beck-Gernsheim Elisabeth 380, 392
Bee Helen 177, 352, 362
Beek Mary 257
Beger Kai-Uwe 67, 80

Belsky Jay 137, 142
Bełza-Gajdzica Magdalena 312
Benedict Ruth 67, 80
Berlin Isaiah 36, 42
Bermpohl Felix 253
Bernacki Marek 348, 356, 362
Berne Eric . . . . . 15, 345–347, 349, 350, ... 352, 353, 361, 362
Bernedo Isabel 238, 253
Białek Kinga 47, 60, 123, 129
Biela Adrian 327, 342
Bierbaum Anna-Lena 253
Bierhoff Hans Werner 214, 224
Bigaj Magda 171, 173, 174, 182
Biswas Gautam 180, 182
Blachnik-Gęsiarz Marietta 121, 130
Blavy Rodolphe 279, 294
Blum Lawrence 67, 80
Blumberg Fran 222, 224
Blythe Stacy 231, 232, 253
Błędowski Piotr 331, 339, 341, 342, 344
Bniński Marta 154, 156
Bobbitt-Zeher Donna 215, 224
Bobrowska-Nowak Wanda 135, 142
Bocheńska Joanna 310, 311
Bödeker Katja 233, 253
Bogdalski Piotr 368, 374
Boggs Carl 162, 165
Bogunia-Borowska Małgorzata 129, 130
Bohdziewicz Piotr 277, 294
Bokszański Zbigniew 65, 80, 286, 294
Bolińska Marta 345, 347, 349
Boniface Michael 214, 225
Borkowska Stanisława . . . 257, 272, 291, 294
Borowska-Beszta Beata 301, 311
Boudon Raymond 160, 165
Bourdieu Pierre 158, 160, 165
Brągiel Józefa 23, 24, 28, 195
Breaux Rosanna 213, 224
Breiding Matthew 255
Brenk Mikołaj 370, 374
Broberg Anders 137, 142
Bronfman Elisa 239, 256
Brooks Patricia 224
Brown David 233, 253
Brown Douglas 291, 294
Brown Steven 301, 311
Brukwicka Irena 323
Brunner Romuald 253
Brzezińska Anna 22, 28
Buchanan Ann 239, 257
Buchi Karen 238, 257
Bukhari Lujain Muhammed 323
Bukowiecka Danuta 368, 374
Bullens Ruud 239, 256
Bundy Alan 171, 181
Bunio-Mroczek Paulina 380, 392
Burkacka Iwona 192, 194
Burszta Wojciech Józef . . . . . 67, 80, 120, ... 129, 359, 362
Butmanowicz-Dębicka Iwona 379, 393

C

Caillois Roger 356, 357, 362
Calvert Sandra 224
Campbell Donald 275, 294
Campbell Marie 158, 165
Cassidy Tony 215, 224
Cavani Paola 292, 295
Chaker Mohammad Naim 66, 80
Chamberlain Patricia 238, 255
Charoula Angeli 177
Chen Xiaoxiao 226
Chen Xinyin 213, 224
Chesterton Gilbert 359, 362
Cheung Jamie 275, 296
Chmielewski Piotr 331, 342
Chmielowiec Jolanta Zofia 331, 342
Chmielowiec Krzysztof 331, 342
Christie Agatha 359, 363
Christopher Cindy 199, 208
Cicchetti Dante 233, 253
Cieślak Marian 355, 363
Cieślak Roman 272
Clark Douglas 222, 224
Cober Richard 291, 294
Cohen Laurie 276, 293
Coldwell Joanne 223, 225
Cole Pamela 254
Colvin Cassandra 80
Condron Dennis 215, 224
Connell Raevyn 162, 165
Cooley Morgan 240, 254
Cooper Lesley 239, 253
Corsaro William 202, 208
Cossar Jill 233, 255
Crant Michael 275, 294
Crowle Simon 214, 225

Cuervo Hernán 279, 297
Currie Candace 317, 323
Currie Dorothy 317, 323
Cybal-Michalska Agnieszka . . . . 14, 273, 275, ... 277, 278, 287, 295
Cyr Chantal 233, 234, 239, 254
Czajkowska Honorata 11, 83, 84, 90, 93
Czapska Janina 366, 374
Czarnecki Krzysztof 277, 295
Częścik Robert 368, 369, 374
Czub Magdalena 217, 224, 328, 343
Czubaj Mariusz 359, 362
Czyńska Małgorzata 38, 39, 42

D

Dammann Elisabeth 136, 142
Darling Nancy 236, 254
Davis Fania 86, 93
Davis John 304, 311, 313
Dąbrowa Ewa 310, 312
Dąbrowski Zdzisław 370, 374
de Clippeleer Inge 275, 295
de Looze Margaretha 323
de Maeyer Skrällan 239, 258
de Tchorzewski Andrzej 199, 200, 208
de Vos Ans 275, 295
Deane Andea 255
Deater-Deckard Kirby 224
Degnan Kathryn 258
Dekker Martijn 302, 311
Deković Maja 215, 224
Delfabbro Paul 238, 239, 253
Delli Raghdah Adel 323
Delvecchio Elisa 213, 225
Denham Susanne A. . . . 214, 224, 239, 252, 254
DeOliveira Carey Anne 233, 253
Devadason Ranji 291, 295
Dewey Deborah 255
Dewilde Thomas 275, 295
Dębski Maciej 171, 173, 174, 182
Dhingra Satvinder 255
Di Blasi Maria 292, 295
Dickens Charles 358, 363
Diehl Manfred 291, 295
Dittrich Katja 253
Dmowska Halina 148–150, 155
Doerge Kaitlyn 234, 253
Dołowy Patrycja 41, 43
Domalewski Jarosław 122, 129
Domínguez-Alonso José 324
Doreleijers Theo 239, 256
Dorsey Shannon 238, 254
Doubova Svetlana Vladislavovna . . . 317, 323
Downey Douglas 215, 221, 224
Doyle Arthur Conan 358, 363
Doyle Colleen 233, 253
Dozier Mary 238, 251, 254
Drechsler Arnold 51, 60
Dróżdż Remigiusz 321, 323
Dryll Elżbieta 207, 208
Drzazga Ewa 349, 351, 363
Dubois-Comtois Karine 234, 254
Dulewicz Joanna 361, 363
Dunlap Glen 214, 224
Dunn Judith 215, 223, 224, 225, 238, 256
Duschinsky Robbie 258
Duszowa Maria 150, 155
Dvorsky Melissa 213, 224
Dybowska Ewa 186, 194
Dyduch Leszek 368, 374

E

Ecarius Jutta 100, 115
Edwards Vincent 253, 254
Eisenberg Nancy 209
Elder Leslie Kennedy 138, 142
Elżanowska Hanna 202, 208
Erning Günter Bamberg 134, 135, 142
Espada José P. 213, 225
Esteve-Mon Francesc 178, 181
Ethier Louise 234, 254
Euser Eveline 233, 254
Evans Elspeth 233, 253
Everett Kimberley 238, 256

F

Fairclough Norman 158, 165, 393
Falasca Marina 279, 295
Faran Murooj Yaseen 323
Farineau Heather 240, 254
Farmer Elaine 240, 256
Farmer Elizabeth 254
Fearon Pasco 234, 240, 251, 255
Feiler Bruce 179, 181
Felitti Vicent Edwards 233–235, 253, 254
Ferenc Diana 260, 264, 272
Fergus Thomas 226
Fernandez Elizabeth 238, 239, 252, 255

Fiok Elżbieta 124, 129
Firkowska-Mankiewicz Anna 286, 295
Fisher Philip 238, 252, 255
Fitzgerald Monica 233, 255
Flannery Jessica 213, 225
Flynn Rachel 224
Ford Dereck 255
Foucault Michele 158, 165
Fox Lise 214, 224
Fox Nathan 258
Fozdar Farida 78, 80
France Karyn 239, 256
French John 158, 165
Frith Uta 302, 312
Fronius Trevor 90, 94
Fu Chaowei 226
Fuchs Anna 253
Fuentes Maria 238, 253
Führer Daniel 253
Fuhrmann Magdalena Maria 321, 323
Furlong Andy 279, 295

G

Gaertner Bridget 209
Gajda Janusz 78, 81
Gajdzica Zenon 303, 311, 312
Gałecki Piotr 261, 272
García-Martín Miguel 238, 253
Gardocki Lech 355, 363
Gawda Katarzyna 186, 195
Geertz Clifford 361, 363
Gellin Maija 89, 93
Gemra Anna 349, 363
Gesell Daniela 141
Giannakos Michail 177, 181
Giddens Anthony . . 118, 129, 133, 142, 185, 195
Giesbrecht Gerald 255
Gilbert Leah 233, 255
Gilens Martin 393
Giles Wayne 253
Gimpel Grethen 222, 225
Giordano Cecilia 292, 295
Gmerek Tomasz 122, 129
Goban-Klas Tomasz 381, 393
Goemans Anouk 238, 255
Goffman Erving 277, 295
Goldbeck Lutz 234, 256
Goldman Philip 258
Goldstein Arnold 214, 225
Gołaszewska Maria 207, 208
Goławski Michał 147, 149, 155
González-Valero Gabriel 317, 324
González-Víllora Sixto 320, 324
Goodwin Laura 317, 324
Grabowska Barbara . . . . . 14, 97, 98, 115, 315, ... 317, 323
Gralewski Jacek 237, 255
Grant Adam 295
Green C. Shawn 224
Greene Kaylin 254
Greenglass Esther 275, 295
Greszta Elżbieta 236, 255
Gretter Sarah 180, 181
Greving Karissa 209
Griese Hartmut 24, 28
Grodzicki Tomasz 341, 342
Groh Ashley 234, 240, 255
Gromkowska-Melosik Agnieszka . . . 100, 115
Grzyb Magdalena 351, 363
Grzymała-Kazłowska Aleksandra 49, 60
Grzywacz Anna 331, 342
Guckenburg Sarah 90, 94
Gunnar Megan 238, 255, 258
Guo Xiaoqin 226
Guo Xin 226

H

Haapanen Lauri 222, 223
Habzda-Siwek Ewa 355, 363
Halcomb Elizabeth 231, 232, 253
Hall Douglas 276, 293
Halterman Jill 233, 256
Hammersley Martyn 203, 208
Hanley Honora 233, 255
Harari Yuval Noah 33, 42, 43
Harper James 216, 225
Harré Rom 160, 165
Hartmann Waltraut 136, 142
Hartwick Cailey 233, 253
Harwas-Napierała Barbara . . 208, 242, 255, 272
Hebda Joanna 327, 342
Heckman James 137, 142
Heil Katharina 234, 256
Hemmeter Mary Louise 214, 224
Henderson Heather 258
Herpertz Sabine 253
Herudzińska Małgorzata . . . 14, 325, 339, 342
Heszen Irena 267, 269, 272

Hightower Alan 233, 256
Hindi Attar Catherine 253
Hitipeuw Imanuel 213, 225
Hofer Claire 209
Hopkins Belinda 86, 87, 93
Howe Beata 147, 148, 150, 155, 156
Huang Xiaolin 213, 225
Hubert Sandra 141
Hughes Marry 233, 255
Hurley Nancy 90, 94
Hüsken Katrin 141
Hutchins Nicole 180, 182
Hwang Philip 137, 142

I

Iram Yaakov 50, 60
Ishizuka Patrick 176, 181
Izdebska Jadwiga 19, 26, 28, 29

J

Jabłońska Barbara 382, 393
Jabłoński Sławomir 201, 208
Jackson Debra 233, 255
Jackson Joan 231, 232, 253
Jacob Marita . . . 279, 295, 346, 348, 357, 360
Jaite Charlotte 253
Jakopec Ana 291, 297
Jakubowska Luba 317, 323
Jakubowska Maria 153, 156
Janicka Iwona 195, 196, 272
Janik Agnieszka 15, 21, 23, 24, 26, 29
Janiszewska Anna . . . 185, 186, 195, 327, 343
Jankowska Dorota 237, 255
Janosik Kamila 193, 195
Janowicz Anna 328, 339, 343
Jarosz Ewa 25, 26, 28, 29, 305, 312
Jarosz Maria 393
Jasiński Zenon 10, 47, 60, 61
Jaworowska Aleksandra 260, 272
Jedliński Ryszard 201, 208
Jelonek Wiesław 57, 60
Jenkins Jennifer 233, 256
Jensen Alexander 216, 225
Jia Yanpu 226
Jiang Fan 213, 226
Jiménez Jesús 240, 256, 317, 324
Johnson Dana 258
Jones Fergal 233, 257
Joseph Gail 160, 214, 224, 302
Józefowicz Anna 26, 29
Juang Linda 121, 129
Juczyński Zygfryd 260, 269, 272
Jurgiel Alicja 204, 208

K

Kacprzak-Biernacka Ewa 317, 323
Kaess Michael 253
Kalinowski Marian 115
Kamińska Wioletta 330
Kanasz Tatiana 381
Kane Kevin 291, 294
Kaplan Bonnie 255
Karakosta Efstathia 214, 225
Karlović Ruža 366
Kataoka Naoko 138, 142
Kaufman Jean 254
Kawachi Ichiro 317, 323
Keller Thomas 238, 255
Kelm Albin 369, 374
Kendziora Kimberly 368, 374
Kędzierska Grażyna 368, 374
Khapova Svetlana 275, 276, 293
Khawandanh Shahad Zuhair 323
Khoja Alya Abdullah 323
Khoja Ohood Abdullah 323
Kholis Nur 67, 81
Kielar-Turska Maria 201, 208
Killingsworth Stephen 222, 224
Kinowska Zofia 180, 182
Klarin Mira 317, 323
Kluczniok Dorothea 253
Klus-Stańska Dorota 29, 130, 140, 142
Kłosowski Wojciech 102, 115
Knapp Martin 238, 256
Kobak Roger 254
Konarzewski Krzysztof 393
Kopański Zbigniew 323
Kopczyński Tomasz 12, 167, 171, 192
Korzeniecka Klaudia 186, 195
Koss Mary 254
Kościuczuk Justyna 320, 323
Kotlarska-Michalska Anna 327, 331, 343
Kowalczewska-Grabowska Katarzyna . 97, 98, ... 115
Kowalik Stanisław 263, 272
Kowalski Stanisław 122, 129
Krajewska-Kułak Elżbieta 323
Krajewski Marek 120, 129

Krasuski Józef 135, 142
Krawczak Ewa 186, 195
Kristek Marija 291, 297
Krzaklewska Ewa 193, 196
Krzesińska-Żach Beata 382, 393
Krzyszkowski Jerzy 337, 343
Krzyżanowska Anna 320, 323
Kuberska-Przekwas Krystyna 99, 116
Kubin Katarzyna 126, 129
Kudlińska Iwona 379, 393
Kuhnke Ralph 141
Kupfer Anne 209
Kurdi Lujain Khalid 323
Kurek Sławomir 186, 195
Kwak Anna 185, 195
Kwiatkowska Renata 306, 312
Kymlicka Wil 77, 78, 81

L

Lacharité Carl 234, 254
Lalak Danuta 193, 195
Lamb Michael 137, 142, 193, 195
Lamfon Ghadeer Nazeh 323
Lamont Elena 255
Landry Caeleigh 226
Landsverk John 254
Lanthaler Werner 277, 278, 295
Lapsley Anne-Marie 240, 254
Lasić Stanco 356, 357, 363
Lasota Agnieszka 13, 213, 214, 219, 225
Lawrence Barbara 276, 293
Le Prohn Nicole 255
Leblanc Maurice 360, 363
Lehmkuhl Ulrike 253
Lemelin Jean-Pascal 234, 254
Lepianka Dorota 381, 393
Leseman Paul 137, 142
Letourneau Nicole 233, 255
Leung Brenda 255
Levy Paul 291, 294
Lewowicki Tadeusz 60, 126, 129
Li Dan 213, 224
Liang Hongbiao 226
Liberska Hanna 185, 195, 196, 270, 272
Liew Jeffrey 209
Ligus Stefan 52–54, 60
Limone Pierpaolo 213, 225
Lin Haijiang 226
Lin Huidan 279, 294
Lipiec-Tomaszewska Renata 277, 295
Lippert Kerstin 141
Lipscombe Jo 240, 251, 256
Lishchynskyy Yaroslav 323
Liskowska-Magdziarz Magdalena 393
Liu Jia Jia 213, 225
Liu Nianqi 226
Liu Weizhi 226
Llopis M. Ángeles 178, 181
Lombroso Cesare 355, 363
Lotyczewski Bohdan 233, 256
López-Castedo Antonio 324
López-Sánchez Guillermo Felipe . . 320, 324
Lu Lin 213, 225
Lyons-Ruth Karlen 239, 256

Ł

Ładyżyński Andrzej 193, 195
Łagoda Krzysztof 369, 374
Ławicka Joanna 302, 304, 312
Łojko Elżbieta 289, 295

M

Ma Haiying 226
Maciejasz Magdalena 339, 342
Madigan Sheri 233, 256
Maguire Jonathon 233, 256
Maiwald Karel 367, 374
Majer Andrzej 76, 81
Makarewicz Juliusz 355, 356, 363
Malihah Elly 66, 81
Malinowska Joanna 198, 208
Małachowska Mira 147, 148, 156
Marat Ewa 263, 270, 272
Marfia Alessandro 292, 295
Marklund Liza . . . 15, 345, 346, 348, 351–353, ... 356, 358–360, 363
Markowska-Manista Urszula 310, 312
Markowski Michał Paweł 60, 349, 363
Marks James 254
Marmola Małgorzata 186, 195
Martin Catherine Ann 78, 80
Martínez-Patiño María José 324
Matczak Anna 84, 94
Matsumoto David 121, 129
Matuszewska Mirosława 185, 195
Matyjas Bożena 19–24, 26–29,
Mazurek Aleksandra 214, 225
Mazurek Monika 323

Mazzeschi Claudia 213, 225
Mądrzycki Tadeusz 287, 296
McCluskey Gillean 88, 94
McGinnis Ellen 214, 225
McGuire Shirley 215, 224
McHale Susan 215, 226
McKay Dean 226
McMahon Robert 233, 255
McWey Lenore 240, 257
Melosik Zbyszko 100, 115, 119, 129
Mercer Geof 301, 311
Merrell Kenneth 222, 225
Merrick Melissa 255
Mesibov Gary 303, 312
Męczkowska Astrid 204, 208
Michalak Joanna 66, 81
Michel Małgorzata 98, 99, 116
Mikołajczakowa Celina 150, 156
Milerski Bogusław 199, 208
Milewski Stanisław 349, 363
Minnis Helen 238, 256
Mirewska Elżbieta 339, 343
Misiejuk Dorota 74, 81
Misrahi Alicia 358, 363
Miś Lucjan 150
Mlinar Zdravko 286, 296
Moake Timothy 275, 296
Möhler Eva 253
Montes Guillermo 233, 256
Morales Alexandra 213, 225
Morgan Antony 323
Mosiołek Anna 214, 225
Moss Ellen 234, 254
Mossakowska Małgorzata 341, 342
Moyers Sue 240, 256
Mrózek Sebastian 312
Muciek Elżbieta 57,60
Mufidah Nuril 67, 81
Mullis Ann 240, 254
Munardji Munardji 67, 81
Murray Lyn 239, 240, 256
Muszyńska Jolanta 68, 76, 77, 81
Muszyński Heliodor 195, 196, 200, 208
Myck Michał 330, 338, 343
Myszka Lucyna 278
Myszka-Strychalska Lucyna . . 14, 273, 277, 296
Myszkowska-Litwa Marta 201, 209

N

Naudeau Sophie 138, 142
Nelson Benjamin 213, 225
Nelson Charles 258
Nelson Katherine 202, 209
Neukel Corinne 253
Neuman Michelle 138, 142
Neuman William 209
Niederle Charlotte 136, 142
Nikitorowicz Jerzy . . . .34, 43, 67, 72, 75, 79, ... 81, 120, 127, 129, 130, 303, 312
Nilsen Wendy 238, 256
Noe Wahyudin 66, 81
Noon Elizabeth 215, 224
Nordenberg Dale 254
Novak Dario 317, 323
Novick Jaosn 255
Nowak Maciej 361, 363
Nowak Zenona 47, 60
Nowak-Dziemianowicz Mirosława 30
Nowakowska-Siuta Renata 140, 142
Nowosad Inetta 11, 132, 143
Ntanda Henry 255
Nulu Swetha 234, 253
Nussbaum Martha 77, 81
Nyberg Lilianne 217, 226
Nycz Ryszard 349, 363
Nye Joseph 158, 160, 165

O

O'Connor Thomas 254
Obiorek Stanisław 151, 156
Oczkowska Monika 330, 338, 343
Odrowąż-Coates Anna . . . . . .5, 7, 12, ... 157–160, 164, 165
Ogińska Nina 269, 272
Ogińska-Bulik Nina 272
Okoń Wincenty 200, 209
Okólski Marek 186, 195
Okurowska-Zawada Bożena 323
Olesiejuk Maciej 317
Olszewski-Strzyżowski Jacek 321, 323
Oosterman Mirjam 239, 240, 256
Orgilés Mireia 213, 225
Ossowski Wojciech 330, 343
Ostafińska-Molik Barbara 234, 258
Ostaszewski Krzysztof 99, 116
Ostrouch-Kamińska Joanna . . . 185, 194, 195
Ostrowska Krystyna 200, 201, 209

Oswald Sylvia 234, 256
Ożóg Aleksander 151, 156

P

Padilla-Walker Laura 216, 225
Palacios Jesús 240, 256
Palacz Justyna 322, 324
Paluszek Anna 47, 60
Paluszek Michelle 226
Pałka Renata 140, 143
Pamuła Natalia 300, 301, 312
Papert Seymour 168–171, 181, 182
Pariante Camine 233, 257
Parker Sharon 275, 296
Parks Sharyn 255
Parsons Elizabeth 239, 256
Parsons Sarah 214, 222, 225
Pascuzzo Katherine 234, 254
Passeron Jean-Claude 158, 165
Pastor-Vicedo Juan Carlos 320, 324
Patterson James 233, 257
Pawlby Susan 13, 301, 312
Pawlik Sabina 13, 301, 312
Pawlus Małgorzata 186, 192, 196
Pawlus Marta 348, 356, 362
Pawłowski Andrzej 370, 374
Payne Vincent 255
Pelosi Anthony 238, 256
Perez-Edgar Koraly 258
Persson Hannah 90, 94
Peters Susan 301, 312
Petrosino Anthony 90, 94
Pettitt Adam 213, 225
Piejka Agnieszka 121, 130
Pietkiewicz Barbara 348, 363
Pike Alison 223, 225
Pikul-Białecka Marta 202, 209
Pine Daniel 258
Piorunek Magdalena 289, 296
Piotrowski Konrad 217, 224
Pisula Ewa 263, 270, 272, 304, 312
Plamondon Andre 233, 256
Plant Dominic 233, 257
Plopa Mieczysław . . 231–233, 236, 237, 243, 257
Pluto-Prondzinska Joanna 324
Płatos Mateusz 301, 302, 304, 312
Pływaczewski Wiesław 368, 374
Pniewska Danuta 153, 156
Podhorodecka Aleksandra 152, 156
Podolska Danuta 153, 156
Poe Edgar Allan 357, 363
Pon Kucy 255
Ponsaers Paul 366, 374
Popp Tierney 209
Pororoković Ana 317, 323
Portela-Pino Iago 321, 324
Pośpiech Jarosław 370, 374
Potasińska Anna 393
Potulicka Eugenia 138, 143
Prastuti Endang 213, 225
Prinzie Peter 215, 224
Proctor Russell II 79, 80
Prodöhl Günter 361, 363
Prüser Helga 136, 142
Prysak Dorota 312
Ptaszek Grzegorz 171, 173, 174, 182
Puertas-Molero Pilar 317, 324
Pyżalski Jacek 171, 173, 174, 182

R

Raciniewska Alicja 393
Racław Mariola 186, 193, 196, 343
Radlińska Helena 22, 26, 29, 116
Radziwiłłowicz Wioletta 257
Raffe David 279, 296
Raven Bertram 158, 165
Rayburn Allison 240, 257
Reck Corinna 253
Reichl Corinna 253
Reid John 238, 254, 255
Reijman Sophie 258
Reisz Samantha 234, 253
Rembierz Marek 42, 43, 199, 201, 209
Rembowski Józef 257
Resch Franz 253
Reyer Jürgen 136, 143
Riestenberg Nancy 88, 94
Ritchie Charlotte 239, 257
Robberechts Marijke 239, 258
Roberts Chris 323
Rogalska-Marasińska Aneta 122, 130
Roisman Glenn 234, 240, 254, 255
Rokicka Ewa 289, 296
Rosenfeld Lawrence 79, 80
Rosochacka-Gmitrzak Magdalena 343
Ross Grażyna 153, 156
Roszczynialska Magdalena 359, 363
Rothon Catherine 317, 324

Rousseau Jean-Jacques 35, 43, 297
Różańska Aniela 74, 81
Różnowski Bohdan 278, 296
Rubin Kenneth 213, 224, 258
Rudolph Frank 136, 143
Rumun Andrzej 154, 156
Rush Elżbieta 151, 153, 156
Rybicki Lech 150, 156
Rydz Sylwia 186, 193, 196
Ryland Anna 154, 156
Ryszkiewicz Mirosław 349, 361, 363
Ryś Maria 209, 236, 255
Rzepa Magdalena 270, 272
Rzeźnicka-Krupa Jolanta 304, 312, 313

S

Sadowski Andrzej 65, 81
Safdar Osama Yousof 323
Sagi-Schwartz Abraham 254
Saksonovs Sergejs 279, 294
Salas Maria 238, 253
Samoraj Mariusz 121, 130
San Román-Mata Silvia 317, 324
Santrock John 292, 296
Savickas Mark 279, 296
Schalock Robert 263, 272
Schofield Gillian 231, 232, 238, 252, 257
Schreber Daniel Paul 32, 43
Schuengel Carlo 239, 256, 257
Schwarzer Ralf 275, 291, 295, 296
Scott Stephen 254
Segiet Katarzyna . . . 19–21, 23, 24, 26, 28, 29
Sekułowicz Małgorzata 270, 272
Semegon Angelenia 291, 295
Senreich Evan 257
Seń Mariola 317, 323
Sęk Helena 270, 272
Shalhoop Jarrett 291, 294
Shang Zhilei 226
Shatilova Anzhela 213, 225
Shauffer Carole 254
Shea Victoria 303, 312
Shi Jie 213, 225
Shipman Kimberly 233, 255
Siemieńska Renata 337, 344
Sierra-Díaz Manuel Jacob 320, 324
Silverman David 204, 209
Sim Kelly 255
Šimić Šašić Slavica 317, 323
Sinclair Ian 239, 257
Skarga Barbara 36, 43
Skinner Guy 258
Skotnicka Beata 312
Skrzypniak Ryszard 201, 209
Skura-Madziała Anna 323
Slany Krystyna 185, 193, 196
Slater Amy 321, 324
Sławiński Janusz 350, 356, 363
Słomkowska Alina 361, 363
Smetana Judith 254
Smith Cynthia 209, 222, 224
Smith Dorothy 158, 165
Smolińska-Theiss Barbara . . . . .9, 15, 19, 20, ... 22–24, 26, 27, 29
Snyder Caitlin 180, 182
Sobczak Michał Jerzy 379, 393
Sobecki Mirosław 72, 81
Sobolewski Adam 263, 272
Sochocka Lucyna 320, 324
Soli Anna 215, 226
Sonuga-Barke Edmund 258
Sosnowski Tomasz 193, 196
Sosnowski Tytus 260, 272
Souvestre Pierre 356, 360, 362
Sozańska Elżbieta 199, 209
Spinrad Tracy 207, 209
Spitz Alison 254
Stachnioł Halina 147, 156
Stake Robert 305, 313
Stalończyk Izabela 175, 182
Staniaszek Nuna 154, 156
Stansfeld Stephen 324
Starego Karolina 381, 393
Stasik Elżbieta 140, 143
Steele Julie 238, 257
Steen Jeffrey 257
Steinberg Laurence 236, 254, 258
Stelter Żaneta 263, 272
Stepulak Marian Zdzisław 135, 143
Stępień Ewa 317
Stępień Jacek 317
Stoll Martina 136, 142
Strain Phillip 214, 224
Straus Joseph 302, 313
Straussner Shulamith Lala Ashenberg . . . 236, 257
Strelau Jan 208, 263, 272
Stroobants Tim 239, 258
Stunża Grzegorz 171, 173, 182

Suchar Marek 276, 296
Suchodolski Bogdan 209
Sučić Ines 366, 374
Suharni 213, 225
Sun Luna 226
Sun Zhuoer 226
Sunatra Sunatra 66, 81
Suwada Katarzyna 193, 196
Szałkowski Adam 276, 296
Szarota Magdalena 300, 301, 312
Szatur-Jaworska Barbara. . . . . .328, 331, 338, ... 342, 344
Szczepska-Pustkowska Maria. 20, 23, 29
Szempruch Jolanta . . 117, 121–124, 128, 130
Szenic Stanisław 362, 363
Szerląg Alicja 78, 82, 128, 130, 137, 143
Szewczyk-Kowalczyk Joanna. 119, 130
Szklarska Anna 192, 196
Szkudlarek Tomasz 119, 129, 304, 313
Szlendak Tomasz. 185, 192, 196
Szopa Bogumiła 379, 393
Szostakowska Katarzyna 339, 344
Szpringer Monika 98, 116
Sztompka Piotr 118–120, 129, 130
Szukalski Piotr 330, 338, 341, 344
Szulc Agata 261, 272
Szwałkiewicz Elżbieta 340, 344
Szweda-Lewandowska Zofia . . 331, 342, 344
Szymańska Joanna 98, 116

Ś

Ślęzak Izabela 349, 363
Śliwa Sławomir. 96, 97, 116
Śliwerski Bogusław . . . . . .21, 28, 29, 133, ... 139, 142, 143, 199, 208, 313
Śmigielski Witold 192, 196
Świda-Ziemba Hanna 285, 286, 296

T

Tangl Ludwik 151, 156
Tanner-Smith Emily 222, 224
Tarba Shlomo 222, 223
Tarka-Rymarz Katarzyna 317, 324
Tarren-Sweeney Michael . . 238, 239, 256, 257
Taubert Steffen 296
Taylor Steven 213, 226
Tenorth Heinz-Elmar. 139, 143
Teti Laureen 233, 253
Theiss Wiesław . 15, 19, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 29
Thomas Jenna 255
Thompson William 255
Thorell Lisa. 217, 226
Tiemeier Henning 253
Tiggemann Marika 321, 324
Tokarz-Kamińska Beata 343
Tomasik-Abdelsami Katarzyna. 132, 143
Tomczyszyn Dotora 263, 272
Tosto Crispino. 292, 295
Toto Giusi Antonia 213, 225
Trawkowska Dobroniega 186, 193, 196
Trempała Janusz 242, 255
Trębicka Paulina 236, 255
Tripplin Ludwik Tausilion 361, 363
Trogh Lenny 239, 258
Trojanowicz Robert. 367, 374
Trojanowska Milena 312
Trzciński Kajetan 330, 338, 343
Trzebiatowska Barbara 151, 156
Turban Daniel 275, 296
Turner Nick 275, 296
Turney Kristin. 238, 258
Turska Elżbieta 292, 294
Turulski Narcyz. 154, 156
Twardecki Alojzy 40, 43
Tyszka Zbigniew. 185, 196

U

Ubago-Jiménez José Luis 317, 324
Urban Bronisław. 99, 116, 272
Urbaniak Anna 115, 337, 339, 344

V

Valerio Alexandria 138, 142
Valverde-Esteve Teresa. 324
van de Kaa Dirk 186, 196
van Dijk Teun 382, 394
van Geel Mitch 238, 255
Van Holen Frank. 239, 258
van IJzendoorn Marinus . 239, 240, 251, 254, 258
Van Langenhove Luk 160
Vanderfaeillie Johan . . . . . .231, 232, 239, ... 240, 251, 258
van Holen Frank 239, 258
Vaňová Marie 141, 143
Vanschoonlandt Femke. .231, 232, 239, 240, 258
Vedder Paul. 238, 255
Velki Tena 291, 297
Volet Simone. 78, 80

Vrdoljak Gabrijela 291, 297

W

Wacquant Loïc 158, 165
Wade Mark 233, 256
Wajda Joanna 84, 90, 93
Walęcka-Matyja Katarzyna 184, 196
Wang Guanghai 213, 226
Wang Hao 214, 226
Wang Jingyi 214, 226
Wang Yan 214, 226
Wang Yingying 214, 226
Wańczyk-Welc Anna 186, 195
Warat Marta 193, 196
Watson Nicholas 304, 311, 358
Wawrzywoda-Kruszyńska Wielisława 392–394
Weick Karl 278, 297
Weiss Felix 279, 295
Weissbrod Carol 254
Wessels Holger 137, 142
Wetherbee Kathleen 255
Whiteman Shawn 215, 226
Widacki Jan 356, 364
Wieczorkowska Magdalena 327, 344
Wildeman Christopher 238, 258
Wilderom Celeste 275, 276, 293
Wilkes Lesley 231, 232, 253
Williams Helen 296
Williams Lela Rankin 236, 258
Williamson David 154, 254
Wilson Kate 238, 239, 257, 258
Wim Slot 239, 256
Wing Jeannette 172, 174, 180, 182
Winter Sybylle Maria 253
Withers Mathew 240, 257
Włodarczyk Ewa 193, 196
Wojciechowska Julita 201, 208
Wojciszke Bogdan 67, 68, 82, 286, 297
Wojnar Irena 121, 130
Wojtasik Bożena 276, 297
Wojtas-Rduch Anna 310, 313
Wojtczuk Agnieszka 213, 226
Wojtyłko Aleksander 320, 324
Wolfe Vicky Veitch 233, 253
Wołoszyn Stefan 135, 143
Woodman Dan 279, 295
Workman Emily 254
Wójcikiewicz Józef 366, 374
Wright Elizabeth 215, 224
Wroczyński Ryszard 97, 116
Wrześniewski Kazimierz 260, 272
Wu Lili 296
Wyatt Todd 214, 224
Wyn Johanna 279, 295, 297
Wysocka Ewa 234, 258, 285, 297

Y

Yadav Aman 180, 181
Yett Bernard 180, 182
Yu Hsien Wu Sharon 275, 296
Yuan Anastasia Vogt 215, 226
Yucel Deniz 215, 224, 226

Z

Zahn-Waxler Carolyn 254
Zalewski Wojciech 89, 93, 94
Zamecka Joanna 98, 116
Zamecka-Zalas Olga . 145, 148, 150–153, 156
Zanotti Cara 323
Zańko Piotr 76, 82
Zaremba Bielawski Maciej 40, 43
Zasępa Ewa 263, 272
Zawisza Ewa 193, 196
Zdrodowski Bogdan 368, 374
Zdrojewski Tomasz 342
Zdybel Dorota 202, 209
Zeanah Charles 254, 258
Zeńczak-Praga Krystyna 324
Zgorzalewicz-Stachowiak Małgorzata . . . 324
Zhang Fan 213, 226
Zhang Yunting 213, 226
Zhao Jin 213, 226
Zhou Yaoguang 226
Ziemska Maria 236, 258
Zietlow Anna Lena 253
Złotorowicz Sabina 57–59, 61
Zrałek Maria 331, 342
Zugmann Johanna 277, 278, 295
Zurita-Ortega Félix 317, 324
Zwiernik Jolanta 24, 26, 30, 203, 209

Ż

Żabski Tadeusz 357, 360, 364
Żołędowski Cezary 326, 344

Wychowanie w Rodzinie
Family Upbringing

Uniwersytet Wrocławski

EDUsfera
Wydawnictwo Naukowe

ISBN 978-83-963802-7-2
ISSN 2082-9019
e-ISSN 2300-5866

Adres redakcji:
Wychowanie w Rodzinie/Family Upbringing
Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław
wwr@uwr.edu.pl

Wydawca:
Wydawnictwo Naukowe EDUsfera