WYCHOWANIE W RODZINIE
FAMILY UPBRINGING

Tom VI

Odmienne sytuacje i nowe zadania
Various situations and new problems

WYCHOWANIE W RODZINIE
FAMILY UPBRINGING

Tom VI

Odmienne sytuacje i nowe zadania
Various situations and new problems

Pod redakcją:
Krystyny Ferenz i Ewy Kowalskiej

Jelenia Góra 2012

Zakład Historii Edukacji Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego,
Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych
Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej w Jeleniej Górze

REDAKTOR SERII „Wychowanie w rodzinie”
Stefania Walasek

KOLEGIUM REDAKCYJNE
Leszek Albański, Marija Barkauskeite, Inese Jurgena, Marie Marečková, Bożena Matyjas, Katarzyna Olbrycht, Alicja Szerląg, Władysława Szulakiewicz, Bogusław Śliwerski

REDATORZY TEMATYCZNI
Krystyna Ferenz, Ewa Kowalska

REDAKTORZY JĘZYKOWI
Edyta Sadowska, Luba Jakubowska, Piotr Gulanowski, Jonathan J. Porus

REDAKTOR STATYSTYCZNY
Kamila Gandecka

SKŁAD I ŁAMANIE
Sławomir Sadowski

SEKRETARZE REDAKCJI
Ewa Jurczyk-Romanowska, Stanisław Gola

RECENZENT TOMU
Blahoslav Kraus

ADRES REDAKCJI
Zakład Historii Edukacji Instytutu Pedagogiki
ul. Dawida 1, 52-522 Wrocław, tel. (71) 367-20-01

PROJEKT OKŁADKI
Stanisław Gola
Na okładce reprodukcja obrazu Mary Cassatt „Rodzina” (1892)

ISBN 978-83-61955-25-2
ISSN 2082-9019

Wydanie publikacji sfinansowane przez: Karkonoską Państwową Szkołę Wyższą w Jeleniej Górze oraz Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
Wersja drukowana jest wersją pierwotną.

DRUKARNIA: Agencja Reklamowo-Wydawnicza ESUS
ul. Południowa 54; 62-064 Plewiska

Spis treści

Wstęp 9

Rozdział I. Istota rodziny. Stałość i zmienność elementów w strukturze

MAŁGORZATA HELENA HERUDZIŃSKA
Rodzina w świadomości społecznej. Co (kto) tak naprawdę stanowi rodzinę? Społeczne (re)konstruowanie definicji rodziny 15

MAJA PIOTROWSKA
Rodzina – jej wartość i znaczenie z perspektywy życia Dorosłych Dzieci Rozwiedzionych Rodziców 43

EWELINA PIECUCH
Wychowanie szczęśliwego człowieka podstawowym celem rodziców 63

Rozdział II. Trudy i radości codziennego życia rodziny

ELŻBIETA JEZIERSKA-WIEJAK
Cechy charakteru czy kompetencje i umiejętności – dylematy rodzica XXI wieku 85

BARBARA KOC-KOZŁOWIEC
Bariery komunikacyjne w rodzinie 99

DANUTA OPOZDA
Relacyjny wymiar wychowania w perspektywie związku między jakością relacji małżeńskiej a spostrzeganiem rzeczywistości wychowania w rodzinie 117

JUSTYNA PALACZ
Rola rodziny a podejmowanie aktywności ruchowej przez studentów 139

IWONA RUDEK
Rodzina w procesie konstruowania obrazu osób niepełnosprawnych. Rola płci w niepełnosprawności 165

Rozdział III. Formy pomocy rodzinie. Przykłady dobrych praktyk

KAMILA GANDECKA
Rodzina zagrożona wykluczenie społecznym – przykłady dobrych praktyk w zakresie systemowych form pomocy 189

IRYNA KIERZKOWSKA
Wychowanie w rodzinie i dla rodziny osób dorosłych w świetle instytucji oświatowych 201

KATARZYNA PALKA
Działania organizacji pozarządowych na rzecz wyrównywania szans edukacyjnych dzieci ze środowiska wiejskiego 223

ANNA SZALAST
Rola ośrodków wsparcia dziennego we wspomaganiu funkcjonowania rodziny z dorosłym dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną i/lub psychiczną 243

MONIKA WÓJTOWICZ
„Niełatwo być rodzicem" – prezentacja głównych założeń programu skierowanego do rodziców korzystających z pomocy Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Wałbrzychu 261

ELŻBIETA ZIEJA
Rola asystenta rodziny w świetle *Ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* – kolejna forma pracy z rodzinami dysfunkcyjnymi 267

Alfabetyczny spis Autorów 277

Indeks cytowań 279

Contents

Introduction 9

Chapter I. The essence of the family. Permanency and changeability of elements in a structure

MAŁGORZATA HELENA HERUDZIŃSKA
The family in the social consciousness. What (Who) actually forms the family? The social (re)construction of the definition of the family 15

MAJA PIOTROWSKA
Family – its value and meaning in the perspective of adult children of divorced parents 43

EWELINA PIECUCH
Educating a happy man as the fundamental aim of education 63

Chapter II. The difficulties and the happiness of everyday family life

ELŻBIETA JEZIERSKA-WIEJAK
Character traits or competences and skills – a parental dilemma of the 20th century 85

BARBARA KOC-KOZŁOWIEC
Communication barriers in the family 99

DANUTA OPOZDA
The relational aspect of upbringing in view of the relationship between the marital relationship and the perception of the reality of upbringing in the family 117

JUSTYNA PALACZ
The role of the family and the physical activity of university students 139

IWONA RUDEK
Family in the process of the construction of a disabled person's image. The role of gender in disability 165

Chapter III. The forms of family help. Examples of good practice

KAMILA GANDECKA
The family threatened by social exclusion - examples of good practice in the systemic forms of assistance 189

IRYNA KIERZKOWSKA
Education in and for the family of adults in the light of educational institutions 201

KATARZYNA PALKA
The activities of non-governmental organizations for equal educational opportunities for children from the rural environment 223

ANNA SZALAST
The role of day support centres in assisting the families of adult children with intellectual and/or physical disabilities 243

MONIKA WÓJTOWICZ
"It is not easy to be a parent" – presentation of the main assumptions of the programme intended for the parents benefitting from the help of the Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej (the City Social Services Centre) in Wałbrzych 261

ELŻBIETA ZIEJA
The role of the family assistant in the context of the *Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* (the statute on family support and surrogate care) – another form of work with dysfunctional families 267

Authors in alphabetical order 277

Citation index 279

Wstęp

Introduction

Tom VI *Wychowania w rodzinie* to kolejny obraz zachodzących zmian w polskim społeczeństwie, w jego najgłębszych strukturach, bo w rodzinach.

Zmiany we współczesnych społeczeństwach zachodzące na przestrzeni jednego pokolenia stały się już czymś, co nie zadziwia. Tempo owych przeobrażeń najbardziej widoczne jest w technologiach, a za nimi w organizacji życia społecznego w wymiarach makrogrupy. Modyfikacji ulegają ustawy, regulaminy oraz innego rodzaju umowy społeczne, które mają na celu porządkowanie świata codzienności i dostarczania złudnego poczucia bezpieczeństwa. Człowiek doświadczający owych zmian stara się oswoić nowe warunki, jakimi często zaskakuje go rzeczywistość, odnaleźć miejsce dające mu poczucie względnej autonomii i pozwalające na zachowanie godności człowieka wolnego, wybierającego wartości nadające sens nie tylko doraźnemu funkcjonowaniu, ale i egzystencji.

Człowiek jest istotą społeczną – pisał Elliot Aronson, żyje wśród innych, którzy tak jak on potrzebują wzajemnej akceptacji, pomocy, potrzebują wzajemnego rozumienia. Konrad Lorenz widzi człowieka jako taką istotę w przyrodzie, której życie zależy od tych, co byli przed nim, a ona w swej zbiorowości nadaje kształt rzeczywistości tym, którzy będą po niej. Można w ten sposób patrzeć na zmiany pokoleniowe i widzieć w tym historię społeczeństw. Można też dostrzegać indywidualnego człowieka jako osobę, której rozwój i kształt człowieczeństwa możliwy jest wśród osób mu najbliższych. Taką zaś grupą od wieków jest rodzina.

Przedstawione tu rozważania nad zmianami, jakie zachodzą w rodzinie oraz obrazy tych zmian ujmowane z różnej perspektywy, stają się swoistym dokumentem czasu. Teksty tego zbioru jako całości skłaniają do spojrzenia na rodzinę w dwóch wymiarach. Pierwszy skłania do postrzegania zmian w kierunku przypuszczalnych lub możliwych modyfikacji kształtu tej podstawowej dla człowieka grupy. Jawią się pytania, wcale nie retoryczne, co będzie decydowało o funkcjonowaniu i znaczeniu rodziny, które z funkcji tradycyjnie jej przypisywanych staną się istotne, a które będą tracić swoją wartość? Dalej można w konsekwencji pytać o to, jaki rodzaj wspólnoty

będzie przedstawiała rodzina, jaką rolę będzie odgrywać w społecznościach lokalnych, a nawet, jakie zadania będą jej stawiane przez społeczeństwo. Już w tym momencie takie pytania się budzą. Ujęła je w swych rozważaniach M.H. Herudzińska tytułując tekst „Rodzina w świadomości społecznej [...]", uzupełniając go pytaniami o istotę i strukturę. Dopełnia te rozważania inne opracowanie o podobnej wymowie, jaka jest wartość i znaczenie rodziny z perspektywy jej rozpadu. Relatywizację poglądów przedstawia M. Piotrowska.

A refleksje nad zmiennością oczekiwań społecznych wobec rodziców wprowadzających potomstwo w świat społeczny prowadzone przez E. Piecuch wykazują, jak zmienia się świadomość rodzicielska w obszarze odpowiedzialności. Wychowywanie dziecka jest adaptowaniem go do teraźniejszości takiej, jaką rozumieją rodzice i do przyszłości takiej, jaką wyobrażają sobie w czasach dorosłości ich syna czy córki.

Są to artykuły, które otwierają zbiór tak podstawowymi rozważaniami, że zastanawiają czy jest coś tu oczywistego. Tę część zatytułowano: „Istota rodziny. Stałość i zmienność elementów w strukturze".

Część druga obrazuje życie rodziny w wymiarach codzienności. Przedstawione opracowania ujęto w tytule: „Trudy i radości codziennego życia rodziny".

W prezentowanych badaniach, bo taki charakter mają teksty, widać „społeczeństwo czasów zmian". Autorki postrzegają funkcje rodziny w ich podstawowym sensie, ale innym kształcie. Zaczynając od spraw celowości działań rodzicielskich (E. Jezierska-Wiejak), poprzez sprawy komunikacji wewnątrzrodzinnej (B. Koc-Kozłowiec, D. Opozda), kolejne teksty prowadzą Czytelnika do swoiście nowych zadań w bardzo zróżnicowane sfery społecznego życia, np. J. Palacz dostrzega wpływ rodziny w okresie młodzieńczości na zachowanie studentów w obszarze własnej aktywności naukowej. O ile tu możemy zaobserwować zmiany w nastawieniu do wartości, która była też wcześniej uznawana, to kolejny tekst (I. Rudek) pokazuje nowe zadanie, niełatwe dla rodziców. Autorka – I. Rudek podkreśla, jak znaczącą rolę odgrywa rodzina w procesie konstruowania obrazu osób niepełnosprawnych, a także – niedocenianą w wychowaniu – kulturową rolę płci. Nowe spojrzenie na tak zwane oczywistości otwiera inne niż tradycyjne sposoby myślenia, zachowania i wychowywania.

Treść tych artykułów cechuje daleko idący obiektywizm, nie ma w nich tęsknoty do przeszłości ani zachwytu nad zmianami prowadzącymi do przyszłości. W tym wymiarze widać dyfuzję wzorów kultury zachodniej, zwłasz-

cza na poziomie popularnym, co wydaje się naturalną konsekwencją podlegania globalizacji w sferze mentalnej.

Inne od tradycyjnych formy realizacji funkcji rodziny skłaniają, a czasem wymuszają odmienne od przyzwyczajeń działania. Tu często łagodna dyfuzja wzorów nie następuje, pojawia się zderzenie na ich poziomie, a nawet norm. Rodzina, która do tej pory czuła się mniej lub bardziej bezpiecznie w tradycyjnym modelu nie znajduje ani zrozumienia w otoczeniu, ani nie może odnaleźć tego nawet w jej własnym obrębie. Zamykanie się wewnątrz z problemami przerastającymi częstokroć dorosłych członków rodziny prowadzi do znacznych nieprawidłowości w funkcjonowaniu jej młodych członków. Wiele rodzin potrzebuje pomocy specjalistycznej. Nie jest to czas, że pomoc w postaci ratownictwa jest najlepsza. Ona może być tylko doraźna. Odmienne sytuacje, nowe zagrożenia, np. wykluczenie społeczne, wymaga form pomocy systemowej – pisze o tym K. Gandecka. Nie budzą zdziwienia, nawet w świadomości potocznej, instytucje i organizacje, które oferują wsparcie. Piszą o tym I. Kierzkowska, K. Palka, A. Szalast, M. Wójtowicz, E. Zieja. Ta część prezentowanego tomu zatytułowana jest: „Formy pomocy rodzinie. Przykłady dobrych praktyk". Sama w sobie jest dokumentem przemian w myśleniu o działaniu pomocowym, innym postrzeganiu obiektów pomocy i zadań dla pedagogiki społecznej, opiekuńczej. Rzeczywistość pokazuje, że rodzina jest terenem, na którym problematyka wielu subdyscyplin społecznych otwiera ramy badań i tworzy możliwości wielorakiej pomocy.

Drugi wymiar opisywanych zmian odnieść można do subiektywnych odczuć człowieka, który żyje we współczesnej rodzinie. Życie w rodzinie to życie codziennością i bez względu na to, jaki kontekst ma to dla człowieka jest naturalną płaszczyzną uspołeczniania. W rodzinie bez względu na zróżnicowanie pokoleniowe, sprawność intelektualną czy poziom kompetencji kulturowych jej członków osoby bliskie sobie emocjonalnie znajdują możliwość rozumienia się wzajemnego. Formułują wobec siebie oczekiwania i starają się w miarę możliwości i umiejętności je spełniać. Dlatego rodzina, podlegając nawet znaczącym dla niej zmianom, jest tym miejscem społecznym, w którym człowiek funkcjonuje w sposób dla siebie naturalny. W tym obszarze społecznym natura i kultura mają w działaniach granice płynne.

W tych samych tekstach, które oddają zmiany w skali makro pojawiają się kłopoty, zmartwienia i dylematy indywidualnych osób. W opracowaniach otwierających kolejny tom Wychowania w rodzinie to przez badania indywidualnych osób, można było określać obecnie nadawaną wartość rodzinie.

I nie jest ona mniejsza niż kiedyś, może inaczej wyrażana, ale potrzeba przynależności i akceptacji jest bardzo silna.

Podobnie obrazy trudów i radości, jakich doświadczają członkowie wewnątrz rodziny pokazują, iż sytuacje napotykane są dla nich znaczące emocjonalnie. Dążą do zgodnego, wzajemnie życzliwego stosunku, poprawnych relacji opartych na szacunku, poczuciu przynależności i emocjonalnego bezpieczeństwa. Miejsce w rodzinie, poziom akceptacji człowieka najmłodszego, dojrzałego i starszego przez najbliższych w silnym stopniu kształtuje jego samoocenę, na poczucie wartości nie tylko w roli rodzinnej, lecz jako osoby.

Stawiane przez społeczeństwo zadania przed rodziną jako małżonkami, rodzicami – wychowawcami każdorazowo są osobistym wyzwaniem, do którego sprostania nie zawsze powołane osoby czują się wcześniej przygotowane. Zmienia się nastawienie społeczne do korzystania z form pomocy. Uczestnicy czy biorcy pomocy nie są traktowani jako osoby „niedostosowane" społecznie, nieudacznicy, lecz jako znajdujący się w sytuacjach trudnych, niespodziewanych, nietypowych. Rada, wsparcie, edukacyjna forma prowadzić ma do podmiotowego zachowania, do własnego indywidualnego, akceptowanego przez zrozumienie rozwiązania problemu. Dlatego owe formy pomocy akcentują prawo człowieka do samostanowienia, a jak najmniej do uzależniania go od państwowych czy pozarządowych instytucji. W opisach tych form pojawia się dostrzegalna już zmiana w osobach pomocy poszukujących.

Przekazując ten tom Czytelnikom zainteresowanym sprawami rodziny Autorki i Redaktorki mają nadzieję, że zawarte w nim spostrzeżenia i rozważania będą inspiracją do spojrzenia na problematykę rodziny jako zmieniającej się pod wpływem warunków zewnętrznych i dojrzewania społecznego osób różnego pokolenia.

Krystyna Ferenz
Ewa Kowalska

Rozdział I

Istota rodziny. Stałość i zmienność elementów w strukturze

The essence of the family. Permanency and changeability of elements in a structure

doi: 10.23734/wwr20122.015.041

MAŁGORZATA HELENA HERUDZIŃSKA
Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

Rodzina w świadomości społecznej. Co (kto) tak naprawdę stanowi rodzinę? Społeczne (re)konstruowanie definicji rodziny

The family in the social consciousness. What (Who) actually forms the family? The social (re)construction of the definition of the family

Abstract:

"Everyday life" used to be the kingdom of the standard, the principle, the code. It used to be a home to traditions, heritage, habits, and customs [...] *It used to be as it had always been because it probably couldn't have been different* [...]. [...] *This is what it used to be like. Today, it has changed.*

Assuming, firstly, that human beings are the prime movers in the social structure because of their ability to produce, reproduce, create the society and its structures by means of free choices in given boundary conditions, and, secondly, that the contemporary Polish family is facing transformation and not a crisis, the author reflects on the social (re)construction of the definition of the *family*.

The author begins with reviewing the definitions of the family existing in the Polish legislation, in the literature on the subject as well as the definition of marriage in the Canon Law. It is followed by the reflection on the definition of *the nuclear family*, which has been deeply rooted in the literature on the subject since the 1960s (the concept is considered to have been developed by the American anthropologist George Peter Murdock) and the definition of the family proposed by T. Szlendak, which will make it possible to consider the diverse forms of human relationships existing nowadays and, at the same time, to overcome the limitations of Murdock's definition. The paper confronts the above definitions with the models and patterns of the family life present in the social consciousness, referring both to the naturally occurring data and empirical material based on the author's research. In collecting the latter, the author employed several research methods and techniques. The results include a socio-visual narrative created by young people presenting their ideas of the family by means of photographs.

Keywords: individualism, nuclear family, definition of the family.

„Codzienność" była nazwą królestwa normy, reguły, kodeksu. Była siedzibą tradycji, dziedzictwa, nawyku i zwyczaju [...]. *Była taka, jaka zawsze była i będzie, bo pewnie inną być nie mogła* [...].
[...] *Tak było niegdyś. Dziś już tak nie jest*[1].

Przyjmując, po pierwsze, założenie o sprawczej roli jednostki ludzkiej w strukturze społecznej – jej zdolności do produkcji, kreacji społeczeństwa i jego struktur przez dokonywanie wolnych wyborów w danych warunkach brzegowych oraz, po drugie, tezę o przemianach w życiu współczesnej rodziny polskiej, a nie jej kryzysie, autorka przedmiotem rozważań czyni społeczne (re)konstruowanie definicji pojęcia *rodzina*.

Krótki przegląd definicji rodziny funkcjonujących w polskim systemie prawnym, w literaturze przedmiotu, a także definicji małżeństwa w prawie kanonicznym, poprzedza rozważania nad, mocno zakorzenioną od lat 60. XX wieku, definicją *rodziny nuklearnej* (za twórcę której uznaje się amerykańskiego antropologa George'a P. Murdocka) i propozycją definicji rodziny wysuniętą przez Tomasza Szlendaka[2], która, w jego założeniach, ma umożliwić uwzględnienie współczesnej mozaiki form współżycia ludzi i jednocześnie pokonać ograniczenia definicji Murdocka. Autorka podejmuje próbę ich konfrontacji, przede wszystkim z funkcjonującymi w świadomości społecznej modelami, a także (dominującymi w Polsce) wzorami życia rodzinnego, opierając się na źródłach zastanych oraz wywołanych. Podczas gromadzenia tych ostatnich posłużyła się kilkoma metodami oraz technikami badawczymi. Owocem tego przedsięwzięcia jest m.in. narracja socjowizualna, której autorami są młodzi ludzie, przekazujący – za pośrednictwem fotografii – swoje wyobrażenie o tym, czym jest dla nich rodzina.

Proces indywidualizacji a związki międzyludzkie

Tempo zmian, które jest szczególnie widoczne na przestrzeni ostatnich 300 lat, a których jesteśmy świadkami – ulega stałemu przyspieszeniu. „Przestaliśmy odczuwać życie, tak jak odczuwał je człowiek w przeszłości.

[1] Z. Bauman, *Niecodzienność nasza codzienna...*, [w:] M. Bogunia-Borowska (red.), *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, Scholar, Warszawa 2009, s. 77.
[2] T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, PWN, Warszawa 2010, s. 113.

[...] Przyspieszenie wywołuje poczucie nietrwałości, przelotności zdarzeń. Znajduje to odbicie w naszej świadomości i w sposób zasadniczy zmienia nasz stosunek do innych ludzi, do rzeczy, do całego otaczającego nas świata idei, sztuki i wszelkich wartości"[3].

Przekonanie o tym, że uczestniczymy w ważnej zmianie społeczno-kulturowej jest wyrażane przez wielu obserwatorów życia społecznego. „To, co dzieje się obecnie, to zmiany mające charakter systemowy, podobne do przewrotu kulturowego, jaki miał miejsce w toku klasycznej rewolucji przemysłowej"[4]. Podkreśla się, że współczesne społeczeństwa zachodnie charakteryzują się coraz większym stopniem indywidualizacji[5], która – obok Weberowskiej racjonalizacji prowadzącej do wyzwolenia od tradycyjnych więzi religijnych, rodzinnych, tradycyjnych przekonań (a z drugiej – „do rosnącej dominacji w świecie społecznym procesów starannej kalkulacji i organizacji z zastosowaniem abstrakcyjnych reguł i procedur"[6]), a także niespotykanego dotychczas przepływu informacji oraz rozwoju kultury konsumenckiej – jest jedną z głównych cech modernizacji i jednocześnie jednym z najważniejszych procesów społecznych wywierających wpływ na życie i kondycję współczesnego człowieka.

Proces indywidualizacji jest czynnikiem sprawczym wielu negatywnie ocenianych procesów, przede wszystkim w późniejszym stadium nowoczesności. Budził i budzi niepokój wśród socjologów, którzy wskazują m.in. na jego negatywny wpływ i na jednostkę, i na relacje społeczne. Indywidualizacja to proces powstawania szczególnego typu jednostki, która musi indywidualnie dostosować formułę swoich decyzji, przekonań i postaw do nowych warunków strukturalnych[7]. „[...] cierpimy wszyscy na brak solidnych i godnych zaufania punktów orientacyjnych oraz rzetelnych i wiarygodnych

---

[3] A. Toffler, *Szok przyszłości*, Zysk i S-ka, Poznań 1998, s. 27.

[4] M. Hirszowicz, *Spory o przyszłość. Klasa. Polityka. Jednostka*, IFiS PAN, Warszawa 1998, s. 196.

[5] W niniejszym artykule nie poświęca się miejsca problemom wiążącym się z pojęciem *indywidualizacji*, *indywidualizmu* czy *indywiduacji* – pojęć często używanych zamiennie w dyskursie socjologicznym o współczesnym indywidualizmie. Wiedzę tę Czytelnik może znaleźć np. w pracy: (1) Z. Bokszańskiego, w której autor, podejmując próbę charakterystyki indywidualizmu Polaków na tle innych krajów, m.in. uwzględnia historyczną zmienność form indywidualizmu, analizuje jego typy. Por.: Z. Bokszański, *Indywidualizm a zmiana społeczna*, PWN, Warszawa 2007. Inne przykłady: (1) M. Olcoń-Kubicka, *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*, Scholar, Warszawa 2009; (2) U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Scholar, Warszawa 2002.

[6] A. Giddens, *Socjologia*, PWN, Warszawa 2004, s. 731.

[7] Por.: U. Beck, *Społeczeństwo...*, dz. cyt.

przewodników”[8]. W świecie ludzkim niemal wszystko wydaje się możliwe: „Uczeni z japońskich i amerykańskich uniwersytetów przodujący w dziedzinie automatyki zapowiadają [...], że w przyszłości seks z robotami będzie na porządku dziennym. [...] Pierwsze małżeństwo między człowiekiem a maszyną? – «Tak, za około 50 lat» – uważa brytyjski autor David Levy. [...] istoty ludzkie będą zakochiwać się w robotach, żenić się z nimi i utrzymywać kontakty seksualne”[9].

Indywidualizacja prowadzi m.in. do anomii, zagraża duchowości człowieka. Z jednej strony otwiera nowe szanse spełnienia, a z drugiej – generuje ryzyko bycia nieszczęśliwym, uniemożliwia wzajemne porozumienie, jest źródłem transformacji rodziny i małżeństwa, które zagrażają trwałości społeczeństwa, niszczy więzi społeczne, ale czy – jak twierdzi część badaczy – wyzwala jednostkę od konieczności wiązania się z innymi? Czy uniemożliwia istnienie wspólnot? Czy rzeczywiście istnieje sprzeczność między procesem indywidualizacji a wspólnotowością? Te ważne pytania w swojej pracy postawiła m.in. Marta Olcoń-Kubicka[10].

Człowiek emancypując się, uniezależnia się od wspólnot, które wcześniej definiowały jego miejsce w społeczeństwie (w pierwszej fazie indywidualizacji – od wspólnoty urodzenia, w drugiej – od wspólnot kategorialnych). „Dużego znaczenia we współczesnych rodzinach nabierają interakcje związane ze sferą emocjonalną, ekspresją osobowości członków rodziny, konsumpcjonizmem i pozyskiwaniem wartości egzystencjalnych mieszczących się w obszarze pozarodzinnych środowisk społecznych”[11]. Człowiek stał się bytem samoistnym, jednostką i głównym aktorem w nowym porządku społecznym. „[...] poszczególne jednostki mają poszukiwać indywidualnych rozwiązań problemów stworzonych przez społeczeństwo – i indywidualnie, za pomocą indywidualnych umiejętności i środków, wcielać te rozwiązania w życie. Ideologia owa głosi daremność (czy wręcz szkodliwość) wszelkich form solidarności, łączenia się i podporządkowywania indywidualnych działań *wspólnej sprawie*”[12]. Przeobrażeniu ulegają najbardziej osobiste doświadczenia człowieka, które muszą być dzisiaj poddawane refleksji – nie są już określane w całości przez porządek instytucjonalny. Główną kate-

[8] Z. Bauman, *Sztuka życia*, Wyd. Literackie, Kraków 2009, s. 154.
[9] Ch. Weber, *Kochaj robota swego jak siebie samego*, „Forum”, 10–16.09.2012, s. 49–50.
[10] Por.: M. Olcoń-Kubicka, *Indywidualizacja...*, dz. cyt., s. 8–38.
[11] H. Cudak, *Wybrane cechy współczesnego modelu życia małżeńskiego i rodzinnego*, [w:] Tenże, *Pedagogika rodziny. Wybrane zagadnienia*, IPiP AŚ, Kielce 2007, s. 23.
[12] Z. Bauman, *Sztuka...*, dz. cyt., s. 157.

gorią w rozważaniach dotyczących relacji jednostka – społeczeństwo staje się tożsamość, która w sytuacji emancypacji od grup społecznych musi być kształtowana indywidualnie (Zygmunt Bauman, Manuel Castells) bądź jest konstruowana dzięki uczestnictwu w nowych wspólnotach, a nie indywidualnie (Michel Maffesoli). Czy w związku z tym indywidualizacja wyklucza przynależność do nowych wspólnot? Nie. Czy ludzie nadal funkcjonują w grupach? Tak. Co więcej – pojawiają się nowe formy integracji społecznej: w sytuacji rozpadu tradycyjnych stylów życia, instytucji, tradycyjnych więzi, prywatyzacji religii, prywatyzacji moralności, rozpadania się wzorów codzienności, człowiek poszukuje nowych form identyfikacji. Powstają nowe formy uspołecznienia – relacji między jednostką a społeczeństwem[13].

Maffesoli, głosząc schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych, mówi o tym, co w kulturze i w społeczeństwie irracjonalne, nieuporządkowane, a rodzące się z bezpośredniej ciepłej bliskości oraz z bezpośrednich, często efemerycznych, więzi: „Chodzi teraz nie tyle o to, by się zebrać w paczkę, rodzinę, wspólnotę, a bardziej o to, by przeskakiwać z jednej grupy do drugiej, [...] neotrybalizm charakteryzuje się płynnością, tymczasowymi zrzeszeniami i rozproszeniem”[14]. Czy jednak wspólnotowość, jako nowa forma uspołecznienia, nie jest ostatecznie przeciwieństwem indywidualizacji, ale jej formą? Wspomniana wyżej Olcoń-Kubicka, podpierając się wynikami badań własnych nad macierzyńskimi wspólnotami internetowymi, odpowiada na to pytanie twierdząco. Bowiem przystępując do wspólnot – człowiek wzmacnia swój indywidualizm, a nie go porzuca. Wspólnoty służą jednostce jako narzędzie oraz jako przestrzeń realizacji i konstruowania swojej indywidualności: „Samowystarczalność człowieka, wskazywana jako osiągnięcie procesu indywidualizacji, okazuje się utopią, ponieważ bycie razem z innymi jest konieczne do utwierdzenia indywidualności. Z kolei udział we wspólnotach nie likwiduje poczucia bycia jednostką. [...] zarówno wizje indywidualizacji powodującej całkowite wykorzenienie jednostki ze wspólnotowości, jak i wieszczenie końca indywidualizmu roztopionego w nowych wspólnotach okazały się nietrafione”[15].

---

[13] M. Olcoń-Kubicka, *Indywidualizacja…*, dz. cyt., s. 12–52. Por. także: W. Pigla, *Webplemię – próba eksplikacji pojęcia* – por. źródło: http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/3837 [dostęp: 13.06.2012].

[14] M. Maffesoli, *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*, PWN, Warszawa 2008, s. 122.

[15] M. Olcoń-Kubicka, *Indywidualizacja...*, dz. cyt., s. 195–196.

Współczesny człowiek potrzebuje, pragnie i poszukuje bliskości z innymi (ponownego zakorzenienia – *re-embeddment*), pomimo że wyzwolił się ze wspólnotowości w pierwszej i w drugiej fazie indywidualizacji (*disembeddment*). Obydwa te zjawiska współtowarzyszą sobie, przy czym indywidualizacja nie wyklucza przynależności do mikrostruktur społecznych. Wpływa na życie rodzinne, ale nie pozwala na głoszenie jego końca[16]. „W tradycji kulturowej naszego społeczeństwa rodzina stanowi wartość najważniejszą. Rodzina jest często traktowana w świadomości społecznej jako rodzaj rozszerzonej osobowości, w perspektywie, w której człowiek postrzega sens własnego życia, swoje aspiracje i cele życiowe. Oczyma rodziny patrzy na otaczający go świat, na swoje w tym świecie miejsce, uczy się go nazywać i klasyfikować, uznawać za przyjazny lub wrogi, za swój lub obcy. Tak kształtowana jest podstawowa rzeczywistość kultury [...]”[17] – słowa te nie tracą na aktualności.

Znaczenie rodziny i małżeństwa dla społeczeństwa polskiego potwierdzały i nadal potwierdzają wyniki wielu badań empirycznych, pomimo że dosyć często mówi się o kryzysie tej instytucji[18]. O ile w roku 2011 odnotowano zmniejszenie odsetka osób pozostających w małżeństwie o prawie 3 punkty procentowe (w porównaniu do roku 2002) oraz istotny wzrost osób rozwiedzionych o około 30%, a także wzrost liczby i udziału osób pozostających w związkach partnerskich o ponad 80% (przy jednoczesnym niewielkim wzroście udziału osób o stanie cywilnym kawaler i panna oraz osób owdowiałych), o tyle ponad połowa ludzi w wieku 15 lat i więcej to osoby, według faktycznego stanu cywilnego, zamężne/żonate (54,6%). Prawie 80% dzieci rodzi się w związkach małżeńskich[19]. Z drugiej strony wskazuje się m.in. na trzy wielkie transformacje obecne w kulturze euroamerykańskiej: indywidualizację w zakresie punktów odniesienia, pluralizację w zakresie modeli życia oraz prywatyzację w zakresie norm. To przykład określenia źródła sytuacji współczesnego człowieka – człowieka, który za pośrednictwem samodzielnych wyborów decyduje, jaka struktura jest dla niego rodzi-

[16] Por. np.: U. Beck, *Społeczeństwo*..., dz. cyt., s. 154–155.
[17] W. Świątkiewicz, *Rodzina jako wartość w społeczeństwie*, [w:] M.S. Szczepański (red.), *Integracja – społeczność lokalna – rodzina miejska*, ŚWN, Tychy 1999, s. 120.
[18] Por. np.: A. Kwak, M. Bieńko (red.), *Wielość spojrzeń na małżeństwo i rodzinę*, WUW, Warszawa 2011.
[19] GUS – por. źródło: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/LUD_raport_z_wynikow_NSP2011.pdf (s. 47–57) [dostęp: 24.09.2012].

ną, a jaka nie jest[20]. Mówi się wręcz, że mamy dzisiaj do czynienia z normalizacją zróżnicowania rodzin[21].

Pojęcie rodziny w polskim systemie prawnym

Wybierając, jako pierwszy obszar poszukiwań odpowiedzi na pytanie o definicję *rodziny*, porządek prawny – uzyskamy odpowiedź niejednoznaczną. Brakuje jej ustawowej definicji w *Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym*[22] (k.r.o.). Niemniej przepisy, w których występuje pojęcie „rodzina" (art. 10 § 1, art. 23, art. 27, art. 91, a także art. 60) pozwalają odtworzyć różne modele rodziny: to mała sformalizowana, dwupokoleniowa wspólnota powstająca na skutek zawarcia związku małżeńskiego, w skład której wchodzą mieszkające z danym małżeństwem dzieci (wspólne dzieci – obojga rodziców), a także dzieci pochodzące tylko od jednego, współmałżonka; to rodzina rozbita, niepełna, zrekonstruowana; to para posiadająca dzieci, która nie zawarła związku małżeńskiego; czy rodzina duża, wielopokoleniowa obejmująca małżonków po rozwodzie czy separacji, krąg krewnych, osoby powiązane węzłem adopcji, niektórych powinowatych[23].

W Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej pojęcie „rodzina" stosuje się w dwóch artykułach, które głoszą, że: „Małżeństwo jako związek kobiety i mężczyzny, rodzina, macierzyństwo i rodzicielstwo znajdują się pod ochroną i opieką Rzeczypospolitej Polskiej" (art. 18, rozdz. I); „Państwo w swojej polityce społecznej i gospodarczej uwzględnia dobro rodziny. Rodziny znajdujące się w trudnej sytuacji materialnej i społecznej, zwłaszcza wielodzietne i niepełne, mają prawo do szczególnej pomocy ze strony władz publicznych" (art. 71.1, rozdz. II)[24].

---

[20] Por.: (1) B. Bawin-Legros, *Families in Europe: A Private and Political Stake – Intimacy and Solidarity*, „Current Sociology", t. 45: 2001, nr 5, s. 49–65; 50–51; (2) E. Beck-Gernsheim, *Reinventing the Family. In Search of New Lifestyles*, [w:] *Polity Press*, Cambrige 2002, [cyt. za:] T. Szlendak, *Socjologia...*, dz. cyt., s. 400–401.

[21] Tamże, s. 403.

[22] B. Czech (red.), *Kodeks rodzinny i opiekuńczy ze schematami. Prawo o aktach stanu cywilnego*, LexixsNexis, Warszawa 2011.

[23] Por. np. źródło: (1) http://pl.shvoong.com/law-and-politics/politics/1925168-poj%C4%99cie-rodziny-polskim-systemie-prawnym/ [dostęp: 24.09.2012]; (2) http://pomocspoleczna.ngo.pl/x/121995 [dostęp: 24.09.2012].

[24] Por. źródło: http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm [dostęp: 24.09.2012].

Wskazuje się, że jedynie na potrzeby *Ustawy o pomocy społecznej* stworzono definicję rodziny: „Rodzina – osoby spokrewnione lub niespokrewnione pozostające w faktycznym związku, wspólnie zamieszkujące i gospodarujące”[25].

Analizując rozumienie pojęcia „rodzina” m.in. w ww. aktach prawnych, Stanisław Nitecki dochodzi do następującego wniosku: „Z zestawienia przedstawionych pojęć rodziny i gospodarstwa domowego wynika, że nie są one tożsame. Pojęcia rodziny występujące w u.p.s. [Ustawa o pomocy społecznej – przyp. M.H.] oraz gospodarstwa domowego w u.d.m. [Ustawa o dodatkach mieszkaniowych – przyp. M.H.] nie pokrywają się z pojęciami rodziny, o których mowa w Konstytucji, w k.r.o., w u.ś.r. [Ustawa o świadczeniach rodzinnych – przyp. M.H.] i ustawie z 7.09.2007 r. o pomocy osobom uprawnionym do alimentów, gdyż obejmują także osoby niespokrewnione i niepowiązane żadnym węzłem prawnym. Skutkiem przyjęcia w pomocy społecznej takiego rozumienia pojęcia rodziny jest to, że w jego zakresie znalazły się m.in. wolne związki, określane niekiedy konkubinatami, związki osób jednopłciowych (kobiet czy mężczyzn) czy też jeszcze inne związki międzyludzkie. Pojęcie rodziny we wskazanym powyżej rozumieniu jest pojęciem sztucznym, stworzonym tylko na użytek u.p.s. i odbiega w istotny sposób od ujęcia tradycyjnego”[26]. Czy sformułowanie „ujęcie tradycyjne” oznacza w tym przypadku: „dobre”, „normalne”, „naturalne”? Czy oznacza taki typ rodziny, w której związek kobiety i mężczyzny został przypieczętowany normą państwowo-prawną i kościelną, gdzie on jest głównym żywicielem i reprezentantem rodziny na zewnątrz, a ona matką, piastunką, której terenem aktywności jest przede wszystkim gospodarstwo domowe? Może oznaczać. Zwraca się jednak uwagę na fakt, że nie tylko termin *rodzina tradycyjna* jest wyraźnie nacechowany wartościująco i nie powinno się go używać w ramach debat i badań socjologicznych, ale także na to, że na świecie istnieje wiele tradycji i trudno mówić o jednej rodzinie tradycyjnej[27]. Różnorodność strategii budowania struktur rodzinnych i związków rodzinnych charakteryzowała nasz świat i przed XIX wiekiem, czego przykładem

---

[25] Ustawa z dn. 12 marca 2004 *o pomocy społecznej*, Dział I, Przepisy ogólne, rozdz. 1, art. 6, p. 14, s. 4 – por. źródło: http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20040640593 (tekst ujednolicony) [dostęp: 24.09.2012].

[26] S. Nitecki, *Pomoc społeczna. Procedury i tryb przyznawania świadczeń*, wyd. 2, WKP, Wrocław 2010 – por. źródło: http://prawosocjalne.pl/print/articles/article/a,716/Rodzina_jako_podmiot_swiadczenia.htm [dostęp: 24.09.2012].

[27] D. Jabłoński, L. Ostasz, *Zarys wiedzy o rodzinie, małżeństwie, kohabitacji i konkubinacie. Perspektywa antropologii kulturowej i ogólnej*, Adiaphora, Olsztyn 2001, s. 48, [cyt. za:] T. Szlendak, *Socjologia...*, dz. cyt., s. 113.

może być analiza systemów rodzinnych w tym okresie w Europie Północno-Zachodniej w odniesieniu do innych społeczeństw: „Europa Północno-Zachodnia stała się bardziej podatna na rozwój nierodzinnych instytucji i nietradycyjnych stylów życia”[28].

Przyjęcie danej definicji rodziny w ustawodawstwie państwowym m.in. wyznacza granice dla osób, które mogą być wspierane przez dany rząd, może służyć rozszerzaniu bądź zmniejszaniu zakresu udzielania im pomocy socjalnej, dostępu do zasobów i usług społecznych. Za przykład niech posłuży przebieg tegorocznej dyskusji w Sejmie Litwy nad wprowadzeniem poprawki do Konstytucji RL (według tego aktu rodzina jest podstawą społeczeństwa, ale nie precyzuje on, kto stanowi rodzinę), która miała zatwierdzić tradycyjne pojęcie rodziny (opartej wyłącznie na małżeństwie zawartym między kobietą a mężczyzną) przeciwna tej zmianie poseł Birute Vesaite powiedziała: „Czasem jest małżeństwo, ale nie ma rodziny – żadna poprawka nie zmieni ludzkich uczuć. Uwagę należy zwrócić na zupełnie inne sprawy. [...] mieszkanie, [...], przedszkola dla dzieci itd. Wprowadzenie tej poprawki utrudniłoby i tak niełatwe życie młodych rodzin i w ogóle zmusiłoby do emigracji. Nie wypędzajmy ludzi z naszego kraju, który pustoszeje!”. Z kolei inny poseł wskazał, że „[...] przyjęcie poprawki znaczyłoby brak szacunku do tej części społeczeństwa, która zamiast tradycyjnego małżeństwa wybrała związek wolny”[29]. Jedną z form protestu przeciwko (ostatecznie nie zatwierdzonej przez Sejm Litwy) wprowadzeniu ww. poprawki był symboliczny akt pogrzebania rodziny.

Nie zawsze tempu przemian zachodzących w rodzinie towarzyszą zmiany w ustawodawstwie państwowym, a próby poprawy takiej sytuacji toczą się często nie tylko w klimacie burzliwych dyskusji, ale bywa i tak, że nie prowadzą do konsensu. Z drugiej strony wskazuje się, że w krajach UE pomoc instytucji państwowych jest coraz bardziej skierowana na każdy układ, w ramach którego ludzie opiekują się dzieckiem/dziećmi, bez względu na to czy jego/ich rodzice zawarli związek małżeński, czy żyją razem, czy nie[30]. „Proces różnicowania form życia rodzinnego implikuje konieczność posze-

---

[28] A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2005, s. 8–9.

[29] Por. źródło: http://www.wilnoteka.lt/pl/artykul/konstytucja-rl-bez-zmian [dostęp: 12.07.2012].

[30] Por. np.: Rzecznik Praw Obywatelskich, *Polityka rodzinna w krajach Unii Europejskiej – wnioski dla Polski*, Biuro RPO Warszawa 2009 – por. źródło: http://www.rpo.gov.pl/pliki/12555996520.pdf [dostęp: 20.07.2012].

rzenia klasycznego ujęcia rodziny i włączenia nowych znaczeń tego pojęcia do polityki państwa”[31].

Koncepcja małżeństwa w Kościele katolickim

W świetle prawa kanonicznego poprzez małżeństwo rozumie się trwały, dozgonny, uświadomiony związek, związek miłości między mężczyzną i kobietą, którym za pośrednictwem tego sakramentu udziela się łask i pomocy Bożej także do wychowywania dzieci: „Małżeńskie przymierze, przez które mężczyzna i kobieta tworzą ze sobą wspólnotę całego życia, skierowaną ze swej natury do dobra małżonków oraz do zrodzenia i wychowania potomstwa, zostało między ochrzczonymi podniesione przez Chrystusa Pana do godności sakramentu”[32]. „Istotnymi przymiotami małżeństwa są jedność i nierozerwalność, które w małżeństwie chrześcijańskim nabierają szczególnej mocy z racji sakramentu”[33]. Za główny cel małżeństwa Kościół katolicki uważał posiadanie dzieci – aż do II soboru watykańskiego (1962–1965), gdzie nastąpiło przesunięcie akcentu na wzajemną miłość małżonków[34].

W *Kodeksie Prawa Kanonicznego* znajdziemy nie tylko przepisy dotyczące czynności poprzedzających zawarcie małżeństwa, ale m.in. wymienia się tutaj skutki zawarcia małżeństwa, przeszkody *zrywające* do zawarcia małżeństwa, warunki unieważnienia małżeństwa (nie rozwodu, którego pojęcie funkcjonuje w prawie cywilnym; rozwód nie wywołuje konsekwencji prawnokanonicznych)[35].

Obraz rodziny zawarty w *Piśmie Świętym* to obraz *rodziny nuklearnej* – stał się źródłem definiowania tej grupy, jako opartej na związku kobiety i mężczyzny, mieszkających razem i posiadających potomstwo. „Rodzina nuklearna” to wzorzec–ideał moralny, mający swój biblijny rodowód, to także teoretyczny konstrukt oraz narzędzie opisu wzorów strategii budowania życia rodzinnego przez jednostki ludzkie.

---

[31] G. Firlit-Fesnak, M. Szylko-Skoczny (red.), *Polityka społeczna: podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2008, s. 188.

[32] *Kodeks Prawa Kanonicznego*, kan. 1055 § 1 – por. źródło: http://archidiecezja.lodz.pl/prawo.html [dostęp: 20.07.2012]. Por. także: *Kodeks Prawa Kanonicznego*, przekład polski zatwierdzony przez konferencję Episkopatu Polski, Pallottinum, Poznań 1984.

[33] *Kodeks Prawa Kanonicznego*, kan. 1056 – por. źródło: http://archidiecezja.lodz.pl/prawo.html [dostęp: 20.07.2012].

[34] Por. np.: B. Łobodzińska, *Małżeństwo w mieście*, PWN, Warszawa 1970, s. 34–37.

[35] *Kodeks Prawa Kanonicznego*, kan. 1055–1165 – por. źródło: http://archidiecezja.lodz.pl/prawo.html [dostęp: 20.07.2012].

Definicja rodziny w literaturze przedmiotu

Kolejny obszar poszukiwań odpowiedzi na pytanie o to, co kryje się pod pojęciem *rodzina*, stanowią propozycje przede wszystkim socjologów – badaczy życia rodzinnego.

Chociaż, jak pisał John Sirjamaki: „[...] rodzina jest instytucją ogólnoludzką, spotykaną we wszystkich epokach i kulturach. Do jej uniwersalnych, wszędzie spotykanych zadań [...] należy: zaspokajanie popędu seksualnego, zaspokajanie elementarnych materialnych potrzeb życiowych oraz rodzenie i wychowanie dzieci”[36] – istnieje wiele definicji rodziny, obejmują one swoim zasięgiem mniej lub więcej układów czy form współżycia między ludźmi, którym przyznaje się miano *rodzina*, ich autorzy akcentują różne czynniki konstytuujące tę grupę społeczną.

Rodzina należy „[...] do kategorii tzw. grup pierwotnych powstających przeważnie spontanicznie, z osobistych, nieformalnych pobudek [...]. Z genetycznego punktu widzenia rodzina bywa zazwyczaj grupą pierwotną, jednakże społeczeństwo stawia jej pewne formalne wymagania, jak np. zawarcie ślubu i przyjęcie uprawnień i obowiązków nałożonych przez państwo (jego ustawodawstwo), czy też wchodzi ona w zakres innych szerszych ponadrodzinnych struktur i instytucji. Z reguły jednak w życiu rodzinnym przeważa nurt osobisty, spontaniczny, nieformalny”[37]. Członkowie grupy pozostają ze sobą w częstych, bliskich, intymnych, bezpośrednich interakcjach. Każda taka grupa tworzy własne, rodzinne środowisko kulturowe, posiada charakterystyczne dla siebie zwyczaje, styl życia, system wartości, język. „[...] w rodzinie uczymy się i poznajemy nie tylko język, słownictwo, ale również wszelkie inne zachowania komunikacyjne, które w późniejszym życiu będziemy wykorzystywać. [...] komunikacja, język familijny jest cechą charakterystyczną dla danej rodziny i może przyjmować inny charakter w każdej rodzinie”[38]. To przykład definicji rodziny, gdzie akcentuje się wzajemne relacje zachodzące między członkami rodziny.

Zalążkiem pełnej rodziny jest małżeństwo. Według Williama N. Stephensa małżeństwo jest to „[...] społeczny, legalny, seksualny związek, roz-

[36] Z. Tyszka, *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa 1979, s. 54.
[37] Tamże, s. 73.
[38] M. Podkowińska, *Integracyjny wymiar komunikowania*, Krośnieńska Oficyna Wydawnicza Sp. z o.o., Warszawa 2011, s. 9.

poczynający się publicznym obwieszczeniem i zobowiązaniem, podejmowany z myślą o jego trwaniu. Umowa małżeńska określa obopólne prawa i obowiązki współmałżonków oraz prawa i obowiązki dotyczące wzajemnych stosunków między współmałżonkami a ich przyszłymi dziećmi. [...] Małżeństwo jest legalnym względnie trwałym związkiem kobiety i mężczyzny powołanym w celu wspólnego pożycia, współpracy dla dobra rodziny, a więc głównie wychowywania dzieci oraz wzajemnej pomocy. W grę wchodzą tu również wzajemne satysfakcje emocjonalne"[39]. W spotykanych definicjach rodzin, obok konieczności zaistnienia stosunku małżeństwa, zaznacza się zaistnienie stosunku pokrewieństwa. Pokrewieństwo to może być rzeczywiste lub zastępcze.

Jan Szczepański ujmuje rodzinę jako grupę zapewniającą społeczeństwu ciągłość biologiczną oraz ciągłość kulturalną, poprzez przekazywanie dziedzictwa kulturowego, bowiem pisze, że „[...] jest ona jedyną grupą rozrodczą, rozmnażającą się nie przez przyjmowanie członków z zewnątrz, lecz przez rodzenie dzieci [...], a więc jest grupą utrzymującą ciągłość biologiczną społeczeństwa (przez rodzenie nowych członków i przez przekazywanie im cech biologicznych); druga podstawowa funkcja polega na przekazywaniu dziedzictwa kulturalnego szerszych zbiorowości w jego zasadniczej postaci"[40]. To kolejny typ definicji rodziny podkreślający z kolei fakt, iż grupa ta zapewnia społeczeństwu biologiczną ciągłość i przekaz kulturowy między pokoleniami.

Rodzina to „radykalna abstrakcja". To obiekt idealizacji, to instytucja prawna, religijna i społeczna[41].

Przykłady definicji rodziny można by mnożyć. Anna Kwak stwierdza, iż „[...] powszechnie przez rodzinę rozumie się parę małżeńską i jej dzieci. Członkowie rodziny mieszkają zazwyczaj razem i tworzą jedno gospodarstwo domowe. [...] Takie podejście zawęża rodzinę do grupy osób, których łączą stosunki małżeńskie i rodzicielskie"[42]. Jest to, inaczej mówiąc, rodzina mała, dwupokoleniowa, zwana nuklearną. „W znaczeniu szerszym rodzina jest określana jako grupa osób połączonych więzami małżeńskimi i pokrewieństwa. [...] Przez pokrewieństwo z linii prostej rozumie się krewnych z linii wstępnej [...] (rodziców, dzieci, wnuki, prawnuki). [...] z linii bocznej

[39] Z. Tyszka, *Socjologia*..., dz. cyt., s. 73.
[40] J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1967, s. 162.
[41] Por.: M. Marody, A. Giza-Poleszczuk, *Przemiany więzi społecznych*, Scholar, Warszawa 2004, s. 186–190.
[42] A. Kwak, *Rodzina i jej przemiany*, ISNS UW, Warszawa 1994, s. 9.

[...]: rodzeństwo, wujów, kuzynów. [...]. Tworzy się tym samym rodzina duża, składająca się z kilku pokoleń”[43].

Rodzina, jak czytamy w *Słowniku XXI wieku*, to: „Instytucja, która uległa największym przeobrażeniom, powodując konsekwencje w najróżniejszych dziedzinach [...]. W takiej postaci, w jakiej jest obecnie, nie spełnia już przypisanej jej roli społecznej: przekazywania kultury i nazwiska dzieciom. [...] Liczba związków zakończonych rozwodem [...] podwoi się. Każdy będzie sukcesywnie należał do kilku ognisk domowych, dzieci będą więc miały kilku ojców i kilka matek jednocześnie. I odwrotnie, każda rodzina będzie jednym spośród kilku ognisk domowych”[44].

Faktem jest, że współcześnie życie rodzinne przekracza granice tradycyjnej rodziny nuklearnej. W dyskursie publicystycznym pojawia się wiele głosów wskazujących na jego przemiany, np.: „Polak rozwodnik... i że cię nie opuszczę aż do rozwodu”[45], „nowa arytmetyka rodzinna: 1 + 1 + 1, 2 + 0, 1 + 1, 2 + 1 – ślub”[46]. Nie jest przesadą uzupełnienie tej wyliczanki: ... + pies/kot/chomik...[47], bowiem „[...] zwierzęta są uważane przez ludzi za ważnych członków sieci pokrewieństwa i funkcjonują jako aktorzy społeczni w tych sieciach. [...] Zwierzęta w rodzinnej praktyce antropomorfizuje się i traktuje jak ludzi, najczęściej jak dzieci. [...] Zwierzęta domowe odgrywają w rodzinach ważną rolę *aktywnego łącza*, mostu między aktorami ludzkimi”[48].

Zatrzymajmy się jednak przy terminie *rodzina nuklearna*. Pierwszy zastosował go – jak już podkreśliliśmy – w latach 60. XX wieku, amerykański antropolog Murdock[49]. Definicja ta wywarła, zdaniem niektórych autorów, m.in. ogromny wpływ na sposób myślenia o innych formach rodziny jako „nienormalnych”, „patologicznych”. Na przykład Talcott Parsons oraz Robert F. Bales uważali rodzinę nuklearną za wymóg funkcjonalny społeczeń-

---

[43] Tamże, s. 10.
[44] J. Attali, *Słownik XXI wieku*, Wyd. Dolnośląskie, Wrocław 2002, s. 191.
[45] K. Świerczyńska, *I nie opuszczę cię aż do rozwodu*, „Wprost”, nr 34, 22–28.08.2011, s. 36–43.
[46] V. Ozminkowski, I. Dominik, *1 + 1 + 1, 2 + 0, 1 + 1, 2 + 1 – ślub, czyli nowa arytmetyka rodzinna*, „Newsweek”, nr 36, 10.09.2006, s. 79–85.
[47] Por. np.: K. Lubelska, *1 + kot*, „Polityka”, nr 42 (2576), 21.10.2006, s. 4–12. W artykule autorka podejmuje próbę charakterystyki polskich singli.
[48] N. Charles, Ch.A. Davies, *My Family and Other Animals: Pets as Kin*, „Sociological Research Online”, t. 13: 2008, nr 5 – por. źródło: www.socresonline.org.uk/13/5/4.html [dostęp: 30.04.2010] [cyt. za:] T. Szlendak, *Socjologia*..., dz. cyt., s. 104.
[49] G.P. Murdock, *Social Structure*, The Macmillan Company, New York 1949, s. 10.

stwa industrialnego, przynoszący wymierne zyski systemowi społecznemu, odmawiając tym samym takiej roli innym sposobom współżycia ludzi.

Jon Bernardes uważa z kolei, że rodzina nuklearna przedstawiana jako cel życiowy jest jedynie nierealistycznym mitem, który doprowadza ludzi nawet do depresji[50].

Praktyka społeczna wskazuje, że rodzina nuklearna nie jest jedynym typem związków międzyludzkich i gospodarstw domowych, a zatem posługiwanie się tym terminem nie pozwala na opis wielu gospodarstw w Europie i na świecie, deprecjonuje inne formy współżycia rodzinnego – jest formą przemocy symbolicznej. Jest swoistym mitem, głoszącym, że jedyną normalną formą współżycia ludzi jest rodzina nuklearna. Nowa teoria działania (*New Action Theory*), związana z pojawieniem się w latach 80. XX wieku prac Jeffrey'a Alexandra oraz Anthony'ego Giddensa stała się lepszym narzędziem zrozumienia przemian rodziny, niż uniemożliwiająca to stara teoria działania (*Old Action Theory*). W pierwszej z wymienionych teorii zakłada się, w odniesieniu do rodziny, że poprzez dokonywanie samodzielnych wyborów w danych warunkach brzegowych, w warunkach ograniczeń, którego źródłem jest środowisko funkcjonowania człowieka (polityczne, ekonomiczne i kulturowe) – jednostki konstruują rodziny, starają się aktywnie modyfikować swoje środowisko tak, aby było to zgodne z ich potrzebami, podniosło jakość ich życia, żeby żyć lepiej. Dokonujące się zmiany, nowe okoliczności zmuszają ludzi do poszukiwania nowych form życia rodzinnego. Nie oznacza to, po pierwsze, że mogą oni dowolnie zmieniać wszystkie elementy życia rodzinnego, wszystkie jego formy, bowiem strukturalnie ograniczają ich czynniki zewnętrzne, wewnętrzne, seksualne oraz formalne. Po drugie, także tego, że nowe formy życia rodzinnego muszą brać swoje źródło z małżeństwa czy z więzów krwi – „poczucie my", poczucie bycia w rodzinie może być budowane w innych formach życia intymnego niż rodzina nuklearna[51].

Przykładowo Franciszek Adamski proponuje szersze ujęcie rodziny: „Duchowe zjednoczenie wąskiego grona osób skupionych we wspólnym gospodarstwie domowym aktami wzajemnej pomocy i opieki"[52]. Jednocześnie, zdaniem autora, „[...] sformułowana przed ponad stu laty przez G. Murdocka teza zamykająca w jego zamiarze [...] dyskusję na temat kryzysu instytucji małżeństwa i rodziny, zgodnie z którą zaspokojenie popędu seksual-

[50] Zob.: T. Szlendak, *Socjologia*..., dz. cyt., s. 94–110.
[51] Tamże.
[52] B. Rysz-Kowalczyk (red.), *Leksykon polityki społecznej*, IPS UW, Warszawa 2001, s. 182.

nego, zachowanie ciągłości gatunku ludzkiego, prawidłowa socjalizacja młodych pokoleń – jako trzy nieodłączne od małżeństwa i rodziny funkcje gwarantujące każdej społeczności ludzkiej jej trwanie i normalne funkcjonowanie – także i w XXI wieku nie poddaje się krytyce i to bez względu na motywy, dla których byłaby podejmowana. Natura ludzka jest bowiem w swym integralnym kształcie niezmienna"[53].

Z kolei Szlendak, w swoim wykładzie na temat życia rodzinnego, proponuje przyjąć definicję rodziny, która, jego zdaniem, umożliwia pokonanie ww. słabości terminu *rodzina nuklearna* oraz analizowanych przez niego propozycji definicji innych autorów. Rodzina to „[...] co najmniej jedna diada rodzic (dorosły opiekun) – dziecko"[54]. Rodzinę stanowi zatem żona, mąż i ich wspólne dzieci/dziecko (rodzina nuklearna), a także samotne matki wychowujące dzieci, samotni ojcowie wychowujący dzieci (rodziny monoparentalne), osoby tej samej płci wychowujące dziecko/dzieci (homorodziny) etc. Rodzinę stanowią wszyscy aktorzy (krewni, powinowaci, przyjaciele...), którzy są skupieni wokół rodzica z dzieckiem, najczęściej matki. Autor podkreśla, że rodzina nie jest już w naszym kręgu kulturowym tożsama z małżeństwem. Mianem „niby-rodzin" określa m.in. singli, związki typu DINKS (*Double Income No Kids*), układy sieciowe seniorów. Nie zgadza się, aby pojęciem rodzina obejmować diady, w której brakuje dziecka/dzieci poddanych opiece – w rodzinie dzieci przychodzą na świat i to rodzina jest pierwszą oraz podstawową agendą socjalizacji. Z wyjątkiem diady matka – dziecko – pozostałe diady w ramach rozmaitych układów rodzinnych są konstrukcją społeczną.

Kto stanowi rodzinę w opinii młodzieży studiującej?

Rozmyślając na temat ludzi młodych Bauman pisze: „Ich problemem jest nie tyle brak możliwości, ile nadmiar sposobów na życie, wśród których należy dokonać wyboru, oraz ryzyko [...]: potknięć, poślizgnięć, upadku. [...] Z braku takich kodeksów i przepisów [dawniej istniejących – nie tylko trwałych ale, jak określa je autor, autorytatywnych kodeksów postępowania dołączonych do aktualnie dostępnych wyborów – przyp. M.H.] skazanym na

[53] F. Adamski, *Utopijne teorie a wymogi natury* – por. źródło: http://www.stowarzyszenie fidesetratio.pl/Presentations0/sympozjum2011-3.pdf [dostęp: 30.09.2012].
[54] T. Szlendak, *Socjologia...*, dz. cyt., s. 113.

ciągłe *wybory* wędrowcom–przez–życie dokucza obawa przed popełnieniem błędnego kroku [...]. Stąd niechęć do wszystkiego, co *długim terminem* zalatuje – do planów *na życie*, ślubów dozgonnej wierności czy nieodwołalnych zobowiązań i kontraktów bez klauzuli wypowiedzenia na żądanie"[55]. Jakim zakresem owa *niechęć* obejmuje modele życia rodzinnego wyrażane przez młodzież studiującą? Próba odpowiedzi na to pytanie została udzielona na podstawie badań własnych[56]. Skupiono się przede wszystkim na analizie tego, co Zbigniew Tyszka określił jako „świadomość rodzinną"[57]. Badana próba była jednorodna bądź niemal jednorodna pod względem takich cech, jak: narodowość respondentów i ich rodziców (polska – 100%), stan cywilny (panna/kawaler – 100%), posiadanie dzieci (brak – 100%), tryb studiowania

[55] Z. Bauman, *Niecodzienność*..., dz. cyt., s. 86.

[56] Badania wśród młodzieży studiującej zostały przeprowadzone od stycznia do kwietnia 2012 roku.
Po pierwsze, do młodzieży studiującej I i II roku m.in. socjologii, rolnictwa oraz gospodarki przestrzennej SGGW w Warszawie skierowano prośbę o dobrowolny udział w badaniach kwestionariuszowych dotyczących sfery życia rodzinnego, a także przedstawienie za pośrednictwem fotografii definicji rodziny wraz z opisem (przy czym dołączenie fotografii nie było warunkiem uczestnictwa w ww. badaniach). Kwestionariusz ankiety składał się z wielu bloków tematycznych, jednak na użytek niniejszego opracowania wykorzystano przede wszystkim te pytania, które odnoszą się do kwestii definicji rodziny i znaczenia tej grupy społecznej dla respondentów. Badani odnosili się do szeregu stwierdzeń związanych z zagadnieniami życia małżeńsko-rodzinnego posługując się 5-stopniową skalą, gdzie wartość „5" oznaczała największy stopień akceptacji danego stwierdzenia, „1" – najmniejszą. W kwestionariuszu ankiety wykorzystano niektóre pytania zastosowane w badaniach CBOS-u powiązanych z ww. problematyką.
Po drugie, w trakcie zajęć wśród ww. grup studentów przeprowadzono dyskusję nt. „Kryzys rodziny?", rejestrowaną na bieżąco w formie pisemnej.
Analiza wstępna oraz pogłębiona zebranego materiału empirycznego pozwoliła na zakwalifikowanie do dalszego opracowania 106 kwestionariuszy ankiety, w zdecydowanej większości studentów socjologii (95%), głównie ze względu na wysoki wskaźnik dołączenia do ww. kwestionariuszy materiałów w postaci fotografii (94%) wraz z komentarzem (86%), a także na pełne odpowiedzi na pytania istotne z punktu widzenia poruszanej w niniejszym artykule problematyki. Materiał opracowano za pomocą programu *SPSS for Windows*; uzyskane wyniki przedstawiono za pośrednictwem języka statystyki opisowej, wskazując na ujawnione tendencje (Źródło: badania własne).

[57] Świadomość rodzinna członków rodziny dotycząca życia rodzinnego jest to „[...] całokształt ich subiektywnych odniesień do własnej rodziny, do różnych kategorii rodzin, oraz do rodziny w ogóle, pojmowanej abstrakcyjnie. Treścią świadomości są nie tylko rodziny jako całość, ale również ich elementy składowe (role, pozycje społeczne, więzi i zasady współżycia rodzinnego itp.). W grę wchodzą tutaj poglądy, opinie, przekonania, postawy, dokonywanie wartościowania, oceny, modele świadomościowe", por.: Z. Tyszka, *System metodologiczny poznańskiej szkoły socjologicznych badań nad rodziną*, UAM, Poznań 1997, s. 40.

(studia stacjonarne – 90,6%), wyznanie (katolickie – 86,8%), pochodzenie środowiskowe (miejskie – 84,9%) oraz obecne miejsce zamieszkania (83% – miasto)[58].

Po pierwsze należy stwierdzić, że badana młodzież, co ujawniono w trakcie przeprowadzonych ze studentami dyskusji, w zdecydowanej większości przypadków kondycję rodziny współczesnej ocenia jako „kryzys" (95%), której źródła upatruje przede wszystkim we wzroście liczby rozwodów, niskim wskaźniku urodzeń, w spadku liczby zawieranych małżeństw oraz w istnieniu w życiu wielu rodzin patologii/nałogów (nie tylko alkoholizmu – również uzależnienia od internetu, hazardu czy seksu). Rzadziej wymieniano bezrobocie, „antyrodzinną" politykę państwa[59], brak zaufania między ludźmi i zdradę (niekoniecznie w związku formalnym). Sporadycznie pojawiały się opinie głoszące, że „Nie ma kryzysu rodziny. Po prostu

[58] C h a r a k t e r y s t y k a b a d a n e j p r ó b y. Zdecydowaną większość w badanej próbie stanowią kobiety (81,1%), mężczyźni mniejszość (18,9%). To najczęściej jednostki w wieku 19 lat (54,7%), nieco rzadziej między 21–22 rokiem życia (43,4%) sporadycznie – 23–25 (1,9%). To studenci studiów stacjonarnych (90,6%), rzadziej – niestacjonarnych (9,4%), co czwarty badany pracuje (24,6%). To przeważnie osoby pochodzące ze środowiska miejskiego (84,9%, najczęściej z Warszawy – 45%), mniejszość stanowią mieszkający w środowisku wiejskim (15,1%). Środowisko miejskie stanowi dla większości badanych także miejsce zamieszkania (83%, najczęściej jest to Warszawa – 64,2%). Wszyscy badani (także ich rodzice) to Polacy. Wszyscy respondenci to osoby wolnego stanu cywilnego (100%, przy czym 9,4% żyje w związku partnerskim), nie posiadający dzieci (100%). To najczęściej dzieci matek o wyższym (41,1%) bądź średnim poziomie wykształcenia (39,6%), znacznie rzadziej zawodowym (15,1%) bądź podstawowym (3,8%). Również ich ojcowie to przeważnie osoby o wyższym statusie edukacyjnym (45,3%), nieco rzadziej zawodowym (32,1%), rzadziej średnim (20,8%) i sporadycznie podstawowym (1,9%). To w zdecydowanej większości katolicy (86,8%), znacznie rzadziej osoby deklarujące brak wiary (13,2%). Niemal połowa określa siebie jako osobę wierzącą (47,2%, w tym rzadko głęboko wierzącą – 5,7%), co piąty badany – wątpiącą (20,8%), nieco rzadziej – obojętną (po 18,8%) (Źródło: badania własne).

[59] Polityka prorodzinna państwa polskiego jest oceniania przez Polaków najgorzej od 1996 roku. Ponad połowa (60%) twierdzi, że państwo powinno wspierać wszystkie rodziny wychowujące dzieci, a nie tylko najuboższych. Zob.: CBOS, *Polityka państwa wobec rodziny*, komunikat nr 4647, 17.05.2012.

W literaturze przedmiotu mówi się o familizacji polityki rodzinnej: „[...] gdyż stosowana jest polityka przerzucania maksimum zadań państwa na gospodarstwo domowe i rodzinę, w przeciwieństwie do defamilizacji, gdy zmniejszone jest poleganie jednostki na rodzinie", zob.: W. Warzywoda-Kruszyńska, P. Szukalski (red.), *Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie polskim*, WUŁ, Łódź 2004, s. 16 – por. źródło: http://badanie.cbos.pl/details.asp?q=a1&id=4647[dostęp: 24.09.2012].

wszystko się zmienia" bądź stawiano pytanie retoryczne: „A jak zakładać rodzinę w takich warunkach?".

Pomimo odczuwanego przez studentów kryzysu rodziny jest ona dla nich (jak wskazują odpowiedzi na pytanie projekcyjne zawarte w kwestionariuszu ankiety: „Rodzina to...") przede wszystkim „najważniejszą wartością" (49,1%). Dla zdecydowanie mniejszej grupy rodzinę stanowią „osoby połączone miłością" (17%) czy jest ona „podstawową komórką społeczną" (15,1%). Rzadziej definiują rodzinę jako złożoną z „osób powiązanych więzią pokrewieństwa" (7,5%), czy wymieniając członków rodziny: „mąż, żona i dzieci" (5,7%). Najrzadziej pojawia się opinia, że rodzina to „oaza spokoju, radości, jedności, bezpieczeństwa" (3,8%) czy sporadycznie – „miejsce wychowania" (1,9%). Uzyskane wyniki, w tym momencie nie pozwalają powiedzieć, że studenci definiują rodzinę w kategoriach „rodziny nuklearnej", niemniej elementy takiego jej pojmowania pojawiły się w wypowiedziach ponad jednej czwartej badanych (28,3%). Ogólnie, w odpowiedzi na pytanie o to, co to jest rodzina, studenci najczęściej posługują się określeniami emocjonalno-fenomenologicznymi, rzadziej – formalnymi.

Analizując odpowiedzi na pytanie o aspiracje życiowe studentów, również można stwierdzić, że pomimo odczuwanego przez nich kryzysu rodziny, spośród całej listy wymienionych dążeń, na wysokich pozycjach lokują się przede wszystkim wartości, które można określić mianem „rodzinnych": szczęście rodzinne, harmonia, zrozumienie i wzajemna pomoc (średnia 4,71[60]), wspomaganie swoich dzieci, zapewnienie im przyszłości i dobrych warunków (4,66), dobre wychowanie swoich dzieci (4,58), założenie rodziny, znalezienie partnera (4,39), posiadanie dzieci (4,16). Hierarchię aspiracji i dążeń badanych, otwiera: zdrowie własne i najbliższych (4,9), również wysoko lokowane jest udane życie osobiste (4,62), natomiast od dołu zamykają ją: religia, wiara (3,20); chęć zaangażowania się w życie społeczne (np. udział w samorządach, pomoc charytatywna – 3,39), pragnienie stabilizacji politycznej, gospodarczej i społecznej w kraju i na świecie (wzrost gospodarczy, bezpieczeństwo, zgoda społeczna – 3,69). Nie mniej ważną sferą dla badanych jest także sfera materialna, pracy oraz możliwość samorealizacji, bowiem w niewielkim stopniu cele te ustępują ww. „wartościom rodzinnym", a są to: osiągniecie odpowiednich warunków materialno-bytowych, plany mieszkaniowe (4,49), samodoskonalenie się, rozwijanie się (swoich

[60] Przy czym, im bliżej wartości „5", tym większe znaczenie danego celu – im bliżej „1" – mniejsze.

pasji i zainteresowań – 4,43), czas wolny, wypoczynek, rekreacja (4,43), zakup różnego rodzaju dóbr (4,39), lepsze zarobki, dobrze płatna praca (4,35), ukończenie studiów (4,32), posiadanie stałej pracy, utrzymanie dotychczasowej, stabilizacja zawodowa (4,18) czy awans zawodowy, spełnienie ambicji zawodowych (4,13)[61].

Respondenci, jak wynika z dotychczas przedstawionych wyników badań, optują za wartościami związanymi z życiem rodzinnym: rodzina ma dla nich znaczenie i, wyprzedzając nieco prezentację dalszych analiz, chcą ją w bliżej nieokreślonej przyszłości zakładać.

Zdaniem Sirjamaki: „[...] życie małżeńskie jest normalnym, pożądanym stanem życia ludzi dorosłych dającym najwięcej osobistego szczęścia i najwięcej uczuciowej pełni"[62]. Czy słowa te są nadal aktualne w świetle analizy uzyskanych materiałów z badań własnych?

Zdecydowana większość studentów akceptuje to, że młodzi ludzie z różnych powodów odkładają decyzję o małżeństwie lub w ogóle się na nie nie decydują (75,5%; 9,4% nie ma zdania, 15,1% – nie akceptuje), a przyczyn takiej sytuacji upatrują przede wszystkim w tym, że: część ludzi obawia się, że założenie rodziny przeszkodzi im w karierze zawodowej (średnia 3,90); po prostu wybierają tzw. wolność, a więc życie bez zobowiązań (3,7); obawiają się nieudanego małżeństwa (3,64); nie mają odpowiednich warunków mieszkaniowych (3,50); nie mogą znaleźć odpowiedniego kandydata na męża/kandydatki na żonę (3,37); obawiają się trudności materialnych, pogorszenia sytuacji finansowej (3,20) czy obowiązków rodzicielskich (3,0), nie ma jakichś specjalnych przyczyn – zawsze było tak, że niektóre kobiety nie wychodziły za mąż, a niektórzy mężczyźni nie żenili się (2,81) oraz w tym, że nie chcą mieć dzieci (2,80). Niemal połowa studentów (49,1%) uzupełniła listę ww. przyczyn odkładania w czasie (bądź całkiem) decyzji o zawarciu związku małżeńskiego o oryginalnie sformułowane wypowiedzi (niemniej dosyć często badani powoływali się i na te czynniki, które zostały już uwzględnione w kwestionariuszu ankiety), np.:

---

[61] W raporcie z ogólnopolskich badań *Młodzież 2010*, czytamy, że najważniejszymi planami i aspiracjami młodych Polaków jest miłość i przyjaźń oraz udane życie rodzinne, a w dalszej kolejności – zawodowy wymiar egzystencji, następnie satysfakcjonująca sytuacja materialna i spokojne życie. Bardzo rzadko – zdobycie władzy politycznej, możliwość podejmowania ważnych decyzji w sferze gospodarczej. Straciło natomiast na znaczeniu, w perspektywie czasowej, m.in. postępowanie zgodne z zasadami religijnymi. Zob.: CBOS, „Młodzież 2010, Opinie i Diagnozy", Warszawa 2011, nr 19, s. 9–10.

[62] Cyt. za: Z. Tyszka, *Socjologia*..., dz. cyt., s. 149.

W 1: *„Ludzie wolą wierzyć, że są razem z własnej woli a nie z sakramentalnego przymusu”.*
W 2: *„Globalizacja – zmiana pokolenia, obyczajów”.*
W 53: *„Czasami obawiają się sprzeciwu rodziców”.*
W 55: *„Niepotrzebne regulacje prawne kosztujące wiele czasu, a zbędne z punktu widzenia człowieka, obywatela i członka rodziny”.*
W 56: *„Zerwanie z tradycją katolicką oraz staropolską w ogóle, kierowanie się zachodnimi trendami”.*
W 60: *„Wiele osób uważa, że małżeństwo zmienia relacje dwóch osób na gorsze, nic nie jest takie jak wcześniej. Za dużo w dzisiejszych czasach słyszymy o rozwodach, problemach małżeńskich i to także zniechęca do zawierania małżeństw. Wydaje mi się, że często ważne są też czynniki ekonomiczne, ponieważ zawarcie małżeństwa wiąże się z poniesieniem kosztów, a wiele młodych osób zbiera np. na własne mieszkanie i stwierdzają, że na ślub jeszcze przyjdzie czas”.*
W 64: *„Z powodu nieudanych związków rodziców”.*
W 65: *„Świadomość, że mam spędzić resztę życia z jednym mężczyzną/kobietą”*[63].

Jednak o ile respondenci akceptują taki stan rzeczy, przyznając prawo jednostce do wyboru scenariusza życia osobistego i zdają sobie sprawę z przyczyn wpływających na decyzje odraczające wejście w związek małżeński bądź o całkowitym odrzuceniu takiego modelu układania relacji międzyludzkich, o tyle osobiście nie popierają życia w pojedynkę (52,8%; 24,5% nie ma zdania; 22,7% je popiera).

Na uwagę zasługuje fakt, że niemal ponad połowa (47,2%) przyznaje, że coraz częściej myśli o zawarciu związku małżeńskiego. Prawie tyle samo osób zamierza w przyszłości zawrzeć albo ślub cywilny (49%), albo ślub konkordatowy (49,1%). Jednocześnie respondenci twierdzą, że jeżeli ludzie żyją już razem – nie muszą ostatecznie zawierać związku małżeńskiego (71,7%; 17% – brak zadania; 11,3% nie zgadza się z tą opinią). Zdaniem większości rodzaj ślubu jest bez znaczenia, a decyzja o nim powinna należeć

[63] P. Stein, opierając się na badaniach własnych singli, stwierdza, że i kobiety, i mężczyźni, którzy nigdy nie zdecydowali się na zawarcie związku małżeńskiego i odnaleźli spełnienie w życiu w pojedynkę, znajdują bardzo wiele czynników, które przyczyniają się do tego, aby pozostać singlami (to tzw. czynniki *pull*): „[...] wskazują na wolność, przyjemność, rozrywkę, możliwości rozwoju kariery, ekonomiczną samowystarczalność, szerokie grono przyjaciół oraz rozwój wewnętrzny”. Zob.: P. Stein, *Być singlem – próba zrozumienia życia singli*, [w:] P. Sztompka, M. Bogunia-Borkowska (red.), *Socjologia codzienności*, Wyd. Znak, Kraków 2008, s. 155.

do osób pobierających się (73,6%; 18,9% – brak zdania, 7,5% – przeciwna opinia)[64].

Niemal połowa studentów coraz częściej myśli także o posiadaniu dzieci (49%). Zdecydowana większość pragnie posiadać dzieci (88,7%), bez względu na to czy w chwili obecnej myśli o posiadaniu potomstwa, czy nie, przy czym najczęściej preferowaną liczbą dzieci jest dwójka, najrzadziej – jedno[65]. Jednocześnie tylko co trzeci badany (34%) za cel związku małżeńskiego uważa posiadanie potomstwa.

Respondenci wierzą w moc miłości (75,5%): jeżeli ona jest podstawą zawarcia związku małżeńskiego – to w miarę upływu lat dojrzewa i umacnia się. Ale jak postąpić w sytuacji jej wypalenia? Niemal połowa studentów nie dopuszcza rozwodu w sytuacji, kiedy kończy się miłość w związku małżeńskim posiadającym dzieci (47,3%; 30,2% nie ma zdania; 22,5% dopuszcza), ale zdecydowanie popierają takie rozwiązanie w związkach, które nie posiadają dzieci (75,5%; 13,2% nie ma zdania; 9,4% nie popiera). Zatem, zdaniem studentów, brak miłości między partnerami nie do końca usprawiedliwia podjęcie decyzji o rozwodzie w małżeństwach, które posiadają dzieci, łatwiej im wypowiadać się w tej kwestii w sytuacji małżeństwa bezdzietnego.

Co badani rozumieją pod pojęciem rodzina? Kto stanowi ich zadaniem rodzinę – jakie formy życia rodzinnego cieszą się wśród nich największą aprobatą?

Najbardziej akceptowaną przez studentów formą rodziny jest rodzina nuklearna (średnia 4,33), a także małżeństwa bezdzietne (4,0). W następnej kolejności: związek kohabitacyjny posiadający dziecko/dzieci (3,83), rodzina

---

[64] Por. także: E. Wyrwich-Hejduk, *Udział rodziców w kształtowaniu poglądów na temat małżeństwa*, [w:] A. Kwak, M. Bieńko, *Wielość spojrzeń na małżeństwo i rodzinę*, WUW, Warszawa 2011, s. 124–129. Badania własne autorki przeprowadzone wśród studentów wykazują, że większość z nich ma pozytywny stosunek wobec małżeństwa, a co więcej – idzie on w parze z chęcią jego zawarcia – to najbardziej preferowany układ. Jednak o ile w przeprowadzonych wywiadach 14 na 24 osób mówiło o ślubie kościelnym, o tyle wyniki badań ankietowych (262 osoby) mogą stanowić podstawę do przyjęcia tezy o laicyzacji świadomości (co raz częstsze myślenie kategoriami świeckimi), bowiem jedynie 18% badanych opowiadało się za małżeństwem zawartym w kościele (Źródło: wyniki badań własnych ww. E. Wyrwich-Hejduk zawarte w ww. artykule).

[65] Badania ogólnopolskie wskazują, że niemal wszyscy Polacy chcą mieć dzieci (94%), najczęściej 2 (49%), następnie 3 (25%), rzadziej 1 (10%) oraz najrzadziej 4 i więcej (7%). Chociaż obecnie więcej osób, niż we wcześniejszych badaniach, twierdzi, że nie chce mieć dzieci, jest to nadal niewielka grupa (4%). Zob.: CBOS, *Potrzeby prokreacyjne oraz preferowany i realizowany model rodziny*, komunikat nr 4641, 4.05.2012 – por. źródło: http://badanie.cbos.pl/details.asp?q=a1&id=4641 [dostęp: 24.09.2012].

monoparentalna (matka samotnie wychowująca dzieci/dziecko – 3,75), rodzina monoparentalna (ojciec samotnie wychowujący dzieci/dziecko – 3,73), rodzina rekonstruowana/patchwork family (3,71), związek kohabitacyjny bez dziecka/dzieci (2,77), osoby tej samej płci wychowujące dziecko/dzieci – (2,73), świat osób starszych: przyjaciół, sąsiadów, krewnych i powinowatych, a także członków stowarzyszeń, spędzający wspólnie czas wolny (2,50), osoby żyjące w pojedynkę (2,34), związki typu LAT – (2,22), grupy przyjaciół wspólnie prowadzący gospodarstwo domowe, nierzadko spędzający razem czas, święta; gdzie charakterystyczna jest rotacja partnerów (2,05) i na końcu – osoby tej samej płci bez dziecka/dzieci (1,98).

Badani częściej wyrażają aprobatę różnych form rodzin (zgodnie z, przyjętą na łamach niniejszego artykułu, definicją Szlendaka) niż tych, które są quasi-rodzinami, przy czym w grupie tych pierwszych na czoło wysuwa się rodzina nuklearna, a w przypadku ostatnich zwraca uwagę bardzo wysoki stopień akceptacji małżeństwa bezdzietnego.

Zdecydowanie wykluczają z zakresu pojęcia *rodzina* bezdzietne pary osób tej samej płci, a także niechętnie określają tym mianem siatki seniorów, singli, związki typu LAT oraz grupy przyjaciół.

Obecność dziecka jest czynnikiem istotnym w zakreślaniu przez badanych granic pojęcia *rodzina* (o czym m.in. świadczy większy stopień akceptacji par homoseksualnych posiadających dziecko/dzieci niż tych, które są bezdzietne). Z drugiej strony – jednak niekoniecznym, ale tylko wówczas, gdy kobieta i mężczyzna żyją w związku sformalizowanym. Ważnym czynnikiem wydaje się wspólne zamieszkiwanie, bowiem związki emocjonalne osób prowadzących osobne gospodarstwa domowe nie spotkały się z dużym poparciem młodzieży.

I ostatnia kwestia. Studentów w jednym z pytań poproszono o ustosunkowanie się do opinii głoszącej, że „Z rodziną dobrze wychodzi się tylko na zdjęciu". Ponad jedna trzecia nie zgodziła się z jej treścią (38,7%), pozostali albo ją poparli (32,6%), albo nie mieli jednoznacznego zdania (28,6%).

O ile zebrany materiał empiryczny nie pozwala w sposób jednoznaczny wyjaśnić przedstawionego rozkładu odpowiedzi, o tyle na podstawie dołączonych do kwestionariusza ankiety fotografii (94%) wraz z komentarzami (86%), można wysunąć kilka wniosków. Po pierwsze, badani w zdecydowanej większości przypadków prezentują jako wyobrażenie rodziny – rodzinę pochodzenia (95%). Zbyt pochopne byłoby wysunięcie na tej podstawie wniosku, że tym samym stanowi ona dla nich upragniony wzór, bowiem o ile połowa ocenia małżeństwo własnych rodziców jako bardzo udane (62,2%),

o tyle co piąty badany jako średnio udane (20,8%), i niemal co piąty jako nieszczęśliwe (17%). Po drugie, najczęściej fotografie prezentują rodzinę nuklearną (42%), przy czym jeżeli rodzinę rozszerzoną przedstawianą na zdjęciach (32%) będzie się definiować jako więcej niż jedną rodzinę nuklearną – obraz rodziny nuklearnej zdecydowanie dominuje (74%). Rzadko materiał fotograficzny przedstawiał rodzinę niepełną (6%), parę małżeńską (6%) czy dalszą rodzinę (2%). Kilku respondentów posłużyło się alegorią (5% – np. budynek – dom; stół), w jednostkowym przypadku wykorzystano obraz z amerykańskiego serialu animowanego „The Flintstones".

Podsumowanie

Definicja rodziny funkcjonująca w polskim systemie prawnym, a także w literaturze przedmiotu nie jest jednoznaczna, co zdecydowanie odróżnia tę sytuację od panującej w prawie kanonicznym, gdzie zapisano, iż rodzinę konstytuują kobieta i mężczyzna połączeni węzłem małżeńskim, posiadający potomstwo. To tzw. rodzina nuklearna. Taki sposób definiowania rodziny można, pomimo ww. konkluzji, uznać za wyraźnie obecny również w literaturze przedmiotu, w mniejszym stopniu – w polskim systemie prawnym. Rodzina nuklearna jest także dominującą formą bycia razem w Polsce.

Pojęcie „rodzina nuklearna" wywoływało i wywołuje dyskusje nad tym, jakie formy współżycia między ludźmi należy określać mianem „rodzina", pobudza do wysuwania takich propozycji definicji rodziny, które pokonają jego słabości i będą, zdaniem ich autorów, w większym stopniu towarzyszyły przemianom dokonującym się w sferze życia rodzinnego.

Definicja rodziny rodząca się z wyżej prezentowanych wyników badań własnych również nie jest jednoznaczna.

Dominuje ujęcie rodziny jako rodziny nuklearnej. Rodzinę tworzą kobieta, mężczyzna. Istotne jest, aby w skład struktury rodziny wchodziło także dziecko/dzieci (zatem przeważają definicje „dzieciocentryczne"). Niemniej nie do końca jest to warunek konieczny, bowiem studenci za rodzinę uważają także taką formę, którą tworzy połączona węzłem małżeńskim para kobieta – mężczyzna, niewypełniająca funkcji reprodukcyjnych.

Nie jest także warunkiem koniecznym formalizacja związku zakochanych w sobie ludzi – to czy wezmą ślub, czy nie, jest ich wyborem. Nawet, gdy złożą przy świadkach przysięgę dozgonnej miłości (czy przed urzędnikiem stanu cywilnego, czy w kościele), a miłość wygaśnie – rozwód jest

akceptowanym przez młodzież sposobem wyjścia z krępującej sytuacji, ale jednocześnie bardziej wątpliwym (czy zasługującym na głębszą refleksję), gdy w rozpadającym się związku są małoletnie dzieci. Sami badani przeważnie zamierzają w przyszłości zawrzeć związek małżeński.

Definicja rodziny zaproponowana przez Szlendaka („co najmniej jedna diada rodzic – opiekun – dorosły – i dziecko") znalazła swoje zastosowanie niemal w całej rozciągłości, biorąc pod uwagę formy życia rodzinnego najbardziej akceptowane przez studentów. Jednak, gdy przyjmie się następujące założenie: „[...] świat wygląda tak, jak wydaje się ludziom, i jedyne, co warto badać, to wszystko, co wydaje się ludziom rzeczywistością" (teoremat Wiliama I. Thomasa), to poza jego granicami znajdą się ci aktorzy społeczni, którzy za rodzinę uznali także małżeństwa bezdzietne.

Z drugiej strony akceptację uzyskały wszystkie (w tym określane w literaturze przedmiotu jako alternatywne w stosunku do rodziny nuklearnej czy quasi-rodziny) modele rodziny, choć w różnym stopniu – w najmniejszym bezdzietne związki osób tej samej płci.

Zakres definicji *rodziny*, rysujący się na podstawie badań własnych, jest zatem szeroki. Stanowi potwierdzenie założenia o dokonujących się przemianach w sferze życia rodzinnego, o tym, że rodzina to proces, a nie niezmienna struktura.

Uzyskane wyniki mogą stanowić prognozę dominacji rodziny nuklearnej w realizowanych w przyszłości scenariuszach życia przez badanych, ale nie gwarantują jej spełnienia. Jaka struktura jest rodziną, a jaka nie – o tym będzie można orzec, gdy badani założą już własne rodziny – oparte na niezamężnej kohabitacji (związku konsensualnym) lub na sformalizowanym (być może kolejnym) związku, będą mieszkać do końca życia z wybranym przez siebie partnerem i ich wspólnymi dziećmi lub tylko z własnymi dziećmi, albo z własnymi i potomstwem kolejnego współtowarzysza życia etc. Bowiem „[...] rodzina [...] jest dzisiaj definiowana *po fakcie*, *a posteriori*, poprzez autonomiczne wybory jednostek"[66].

Rodzina dla badanej młodzieży stanowi stałą wartość, ale jej forma – nie. Wypowiedzi respondentów na temat tego, czym jest rodzina, kto ją stanowi, co jest jej podstawą – wskazują na inkluzywny charakter definicji tej grupy społecznej.

---

[66] T. Szlendak, *Rodzina...*, dz. cyt., s. 400.

Bibliografia

Attali J., *Słownik XXI wieku*, Wyd. Dolnośląskie, Wrocław 2002.
Bawin-Legros B., *Families in Europe: A Private and Political Stake – Intimacy and Solidarity*, „Current Sociology", t. 45: 2001, nr 5.
Bauman Z., *Niecodzienność nasza codzienna...*, [w:] M. Bogunia-Borowska (red.), *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, Scholar, Warszawa 2009.
Bauman Z., *Sztuka życia*, Wyd. Literackie, Kraków 2009.
Beck-Gernsheim E., *Reinventing the Family. In Search of New Lifestyles*, [w:] *Polity Press*, Cambrige 2002.
Beck U., *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Scholar, Warszawa 2002.
Bogunia-Borowska M. (red.), *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, Scholar, Warszawa 2009.
Bokszański Z., *Indywidualizm a zmiana społeczna*, PWN, Warszawa 2007.
CBOS, „Młodzież 2010, Opinie i Diagnozy" Warszawa 2011, nr 19.
Charles N., Davies Ch. A., *My Family and Other Animals: Pets as Kin*, „Socjological Research Online", t. 13: 2008, nr 5.
Cudak H., *Pedagogika rodziny. Wybrane zagadnienia*, IPiP AŚ, Kielce 2007.
Cudak H., *Wybrane cechy współczesnego modelu życia małżeńskiego i rodzinnego*, [w:] H. Cudak, *Pedagogika rodziny. Wybrane zagadnienia*, IPiP AŚ, Kielce 2007.
Czech B. (red.), *Kodeks rodzinny i opiekuńczy ze schematami. Prawo o aktach stanu cywilnego*, LexisNexis, Warszawa 2011.
Firlit-Fesnak G., Szylko-Skoczny M. (red.), *Polityka społeczna: podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2008.
Giddens A., *Socjologia*, PWN, Warszawa 2004.
Hirszowicz M., *Spory o przyszłość. Klasa. Polityka. Jednostka*, IFiS PAN, Warszawa 1998.
Jabłoński D., Ostasz L., *Zarys wiedzy o rodzinie, małżeństwie, kohabitacji i konkubinacie. Perspektywa antropologii kulturowej i ogólnej*, Adiaphora, Olsztyn 2001.
Kodeks Prawa Kanonicznego, Pallottinum, Poznań 1984.
Kwak A., Bieńko M. (red.), *Wielość spojrzeń na małżeństwo i rodzinę*, WUW, Warszawa 2011.
Kwak A., *Rodzina i jej przemiany*, ISNS UW, Warszawa 1994.
Kwak A., *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Wyd. Akademickie ŻAK, Warszawa 2005.
Lubelska K., *1 + kot*, „Polityka", nr 42 (2576), 21.10.2006.
Łobodzińska B., *Małżeństwo w mieście*, PWN, Warszawa 1970.
Maffesoli M., *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*, PWN, Warszawa 2008.
Marody M., Giza-Poleszczuk A., *Przemiany więzi społecznych*, Scholar, Warszawa 2004.
Murdock G.P., *Social Structure*, Thed Macmillan Company, New York 1949.
Olcoń-Kubicka M., *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*, Scholar, Warszawa 2009.

Ozminkowski V., Dominik I., *1 + 1 + 1, 2 + 0, 1 + 1, 2 + 1 – ślub, czyli nowa arytmetyka rodzinna*, „Newsweek", nr 36, 10.09.2006.
Podkowińska M., *Integracyjny wymiar komunikowania*, Krośnieńska Oficyna Wydawnicza Sp. z o.o., Warszawa 2011.
Rysz-Kowalczyk B. (red.), *Leksykon polityki społecznej*, IPS UW, Warszawa 2001.
Stein P., *Być singlem – próba zrozumienia życia singli*, [w:] P. Sztompka, M. Bogunia-Borkowska (red.), *Socjologia codzienności*, Wyd. Znak, Kraków 2008.
Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1967.
Szczepański M.S. (red.), *Tychy. Integracja – społeczność lokalna – rodzina miejska*, ŚWN, Tychy 1999.
Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, PWN, Warszawa 2010.
Sztompka P., Bogunia-Borkowska M. (red.), *Socjologia codzienności*, Wyd. Znak, Kraków 2008.
Świątkiewicz W., *Rodzina jako wartość w społeczeństwie*, [w:] M.S. Szczepański (red.), *Tychy. Integracja – społeczność lokalna – rodzina miejska*, ŚWN, Tychy 1999.
Świerczyńska K., *I nie opuszczę cię aż do rozwodu*, „Wprost", nr 34, 22–28.08.2011.
Toffler A., *Szok przyszłości*, Zysk i S-ka, Poznań 1998.
Tyszka Z., *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa 1974 i 1979.
Tyszka Z., *System metodologiczny poznańskiej szkoły socjologicznych badań nad rodziną*, UAM, Poznań 1997.
Warzywoda-Kruszyńska W., Szukalski P. (red.), *Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie polskim*, WUŁ, Łódź 2004.
Weber Ch., *Kochaj robota swego jak siebie samego*, „Forum", 10–16.09.2012.
Wyrwich-Hejduk E., *Udział rodziców w kształtowaniu poglądów na temat małżeństwa*, [w:] A. Kwak, M. Bieńko, *Wielość spojrzeń na małżeństwo i rodzinę*, WUW, Warszawa 2012.

Netografia

Adamski F., *Utopijne teorie a wymogi natury*, http://www.stowarzyszenie fidesetratio.pl/Presentations0/sympozjum2011-3.pdf [dostęp: 30.09.2012].
CBOS, *Potrzeby prokreacyjne oraz preferowany i realizowany model rodziny*, komunikat nr 4641, 4.05.2012, http://badanie.cbos.pl/details.asp?q=a1&id=4641 [dostęp: 24.09.2012].
CBOS, *Polityka państwa wobec rodziny*, komunikat nr 4647, 17.05.2012, http://badanie.cbos.pl/details.asp?q=a1&id=4647 [dostęp: 24.09.2012].
CBOS, *Polityka państwa wobec rodziny*, komunikat nr 4647, 17.05.2012, http://badanie.cbos.pl/details.asp?q=a1&id=4647 [dostęp: 20.09.2012].
GUS, Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań. Raport z wyników, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/LUD_raport_z_wynikow_NSP2011.pdf [dostęp: 24.09.2012].
Kodeks Prawa Kanonicznego, Pallottinum, Poznań 1994, http://archidiecezja.lodz.pl/prawo.html [dostęp: 20.07.2012].
Nitecki S., *Pomoc społeczna. Procedury i tryb przyznawania świadczeń*, wyd. 2, WKP, Wrocław 2010,http://prawosocjalne.pl/print/articles/article/a,716/Rodzina_jako_podmiot_swiadczenia.htm [dostęp: 24.09.2012].

Pigla W., *Webplemię – próba eksplikacji pojęcia*, http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/3837 [dostęp: 13.06.2012].

Rzecznik Praw Obywatelskich, *Polityka rodzinna w krajach Unii Europejskiej – wnioski dla Polski*, Biuro RPO, Warszawa 2009, http://www.rpo.gov.pl/pliki/12555996520.pdf [dostęp: 20.07.2012].

http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm [dostęp: 24.09.2012].

http://pl.shvoong.com/law-and-politics/politics/1925168-poj%C4%99cie-rodziny-polskim-systemie-prawnym/ [dostęp: 24.09.2012].

http://pomocspoleczna.ngo.pl/x/121995 [dostęp: 24.09.2012].

Ustawa z dnia 12 marca 2004 *o pomocy społecznej*, Dział I, Przepisy ogólne, rozdz. 1, art. 6, p. 14, s. 4; http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20040640593 (tekst ujednolicony) [dostęp: 24.09.2012].

http://www.wilnoteka.lt/pl/artykul/konstytucja-rl-bez-zmian [dostęp: 12.07.2012].

doi: 10.23734/wwr20122.043.061

MAJA PIOTROWSKA
Uniwersytet Wrocławski

Rodzina – jej wartość i znaczenie z perspektywy życia Dorosłych Dzieci Rozwiedzionych Rodziców

Family – its value and meaning in the perspective of adult children of divorced parents

Abstract: We live in a world where our values and beliefs passed from one generation to another are being redefined. The notions of marriage and family also receive different meanings. Persons involved in my research often stressed the great value they associate with this smallest social group. I think that their opinions and beliefs are the consequence of the fact that my interlocutors – as they admitted – did not experience things they were talking about themselves. On the other hand, their opinions about marriage and family are full of uncertainty and fear of impermanence. Such anxieties related to these crucial forms of relationships are typical of adult people. They do not seem to believe that their relationships can last forever. It is especially marriage that they see as impermanent, weak, and unstable, and as something likely to decay. They believe that the memories concerning their parents' divorce are proofs of their theories.

Keywords: family, adult children of divorced parents, divorce.

Kilka słów o rodzinie współczesnej

Rodzina istniała od zawsze, a jej fundamentalne znaczenie dla życia w ogóle dostrzegane i wyraźnie akcentowane było już w starożytności, o czym mogą świadczyć dzieła Arystotelesa, w których wielki myśliciel wskazuje na priorytetową rolę rodziny w życiu społecznym. Według mnie fenomen rodziny polega na jej różnorodności, mozaikowości form i kształtów, na tym, że ulega ona ciągłym zmianom i przeobrażeniom zależnie od

czasów, w których przyszło jej żyć. Zmienia się tak, jak zmienia się świat. Ma wciąż inne oblicze, ewoluuje, a mimo to nadal pozostaje, jak określił to Auguste Comte, podstawową komórką społeczną i wysoko uplasowaną w hierarchii dóbr (według badań opinii publicznej) wartością dla każdego człowieka[1].

Rodzina jest kategorią historyczną i jako taka podlega różnym przeobrażeniom, szczególnie ze względu na zmiany w społeczeństwie i otaczającym ją świecie. Siłą napędową tych zmian są procesy ekonomiczno-społeczne oraz kulturowe zachodzące w ramach danej cywilizacji. Poszukując uzasadnienia dla kształtującego się, współczesnego obrazu rodziny, pedagodzy próbują ukazać zasadnicze przeobrażenia, jakie dokonały się i nadal postępują w obrębie społecznego i jednostkowego jej rozumienia.

Patrząc wstecz, rodzina epoki preindustrialnej była przede wszystkim instytucją ekonomiczną i opiekuńczo-socjalizującą, posiadającą przeważnie niewielkie warsztaty produkcyjne i usługowe, będące jej własnością, które obsługiwane były przez jej członków pod kierunkiem „głowy rodziny" – ojca. Interes rodziny górował nad interesem jednostki. Rodzina preindustrialna była klasyczną i tradycyjną formą organizacji życia w małej grupie, podporządkowaną w znacznej mierze władzy ojca (tzw. patriarchat). Charakteryzowała się dużą spójnością oraz przewagą stosunków materialnych i rzeczowych nad emocjonalnymi, i osobistymi. Była z reguły wielodzietna, zakorzeniona silnie w tradycji i religii, przejawiała niezwykle silną więź zarówno z członkami rodziny, jak i z całą społecznością lokalną, w której żyła[2]. Tradycyjna rodzina stanowiła bezwzględną całość z dokładnie sprecyzowanymi rolami rodzinnymi. „Układ ról w rodzinie tradycyjnej był ściśle określony przez normy panujące w danym społeczeństwie. Każdy jej członek miał wyznaczony zakres praw i obowiązków, które tworzyły jego rolę"[3]. Dawna rodzina oparta była przede wszystkim na zasadach wspólnotowości. Jej członkiem stawało się w sposób naturalny. Rolą kobiety było sprawowanie pieczy nad „domowym ogniskiem", mężczyzny zaś zapewnienie bytu wszystkim członkom rodziny.

Epoka przemysłowa (industrialna) wpłynęła w sposób istotny na zmianę wizerunku rodziny. Nasilające się na przełomie XIX i XX wieku procesy industrializacji i urbanizacji oraz wzmożona ruchliwość przestrzenna ludno-

[1] E.K. Czaczkowska, *Młodzi nie chcą rozwodów*, „Rzeczpospolita", 19.10.2012, s. 6.
[2] Z. Tyszka, *Rodzina współczesna – jej geneza i kierunki przemian*, [w:] M. Ziemska (red.), *Rodzina współczesna*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005, s. 194–195.
[3] D. Gębuś, *Rodzina? Tak, ale jaka?*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2005, s. 51.

ści, a także szybki rozwój nauki i oświaty zapoczątkowały rewolucyjne przemiany ekonomiczne, społeczne i kulturowe, które wpłynęły zarówno pośrednio, jak i bezpośrednio na samą rodzinę. Kapitalistyczna industrializacja, a w jej ramach powstające na masową skalę przedsiębiorstwa przemysłowe wypierały preindustrialne warsztaty rodzinne, zmieniając ekonomiczne podstawy funkcjonowania rodziny. Uważa się, że procesy te osłabiły dotychczasowe silne i trwałe więzi rodzinne w ramach wielkiej familii, poszerzyły zakres wewnątrzrodzinnej swobody i pole zewnątrzrodzinnej aktywności. Głoszone nowe idee wolności, demokracji oraz równości daleko w zapomnieniu pozostawiły czasy rodziny preindustrialnej[4].

W obliczu tych zmian, stopniowo rysował się nowy model rodziny, który w połowie XX wieku zaczęto określać mianem „modelu rodziny współczesnej". Zbigniew Tyszka[5] wskazuje na występowanie tego modelu w dwóch wariantach. Pierwszy obejmuje kraje średnio rozwinięte i odpowiada fazie społeczeństwa przemysłowego. Podstawową i preferowaną formą egzystencji rodziny jest rodzina mała (dwupokoleniowa), posiadająca oddzielne mieszkanie i prowadząca własne gospodarstwo domowe. Oprócz męża, także i żona podejmuje pracę zawodową poza domem, jednakże nie jest to bezwzględnym wymogiem. Dominuje rodzina o charakterze nieprodukcyjnym. Jej powiązania ze społecznością lokalną oraz więzi wspólnotowe słabną, co powoduje, iż staje się ona grupą coraz bardziej intymną, a w wielkich aglomeracjach miejskich wręcz anonimową. Wzrasta wartość i znaczenie interakcji oraz ekspresji osobowości członków rodziny. Następuje zanik dystansu między mężem i żoną (w kierunku stosunków partnerskich). Jego zmniejszenie następuje również w relacjach rodzice – dzieci (w kierunku znacznej demokratyzacji, koleżeństwa). Szczególnego znaczenia nabiera funkcja emocjonalna, a więź osobista zaczyna górować nad rzeczową. Mimo to, wskazuje się, iż rodziny tego typu są bardziej konfliktowe i znacznie bardziej narażone na rozpad swych struktur niż dawniej, czego przyczyn można upatrywać we wzrastającej liberalizacji poglądów na temat małżeństwa i rodziny w ogóle.

Drugi wariant modelu rodziny współczesnej odzwierciedla przemiany społeczno-ekonomiczne i polityczne, mające miejsce w drugiej połowie XX wieku w społeczeństwach postindustrialnych. Ogromne nasilenie ruchliwości przestrzennej, galopująca atomizacja społeczna, radykalna zmiana struktury

[4] Z. Tyszka, *Rodzina współczesna*..., dz. cyt., s. 195–196.
[5] Tamże, s. 196.

społeczeństw, postępująca liberalizacja w wielu strefach regulatorów życia społecznego oraz zmniejszenie stopnia ich egzekwowania w dziedzinie obyczajowości i moralności stają się podstawą charakterystyki omawianego tu modelu. Towarzyszy temu wzrost autonomii jednostek, rozwój idei wolności człowieka i jego samorealizacji, manifestujący się w stylu życia indywidualnego i rodzinnego. Wskazuje się, że tą zintensyfikowaną autonomizację jednostki dostrzec można w jej stosunku do: (1) narodu, (2) społeczności lokalnej, (3) mikrogrup i innych jednostek oraz (4) własnej rodziny[6].

W rodzinach epoki postindustrialnej ma miejsce znaczny wzrost zatrudnienia kobiet, nie tylko z pobudek ekonomicznych, ale także z potrzeby samorealizacji i zaspokojenia własnych aspiracji. Kobiety, tak samo jak mężczyźni, wchodzą w pozarodzinne środowiska, rozszerzając tym samym swój udział w życiu społecznym. Dostrzega się również relatywne zmniejszenie wartości dzieci dla rodziców ze względu na inne dobra konkurencyjne (np. kariera zawodowa, samorealizacja, podróże, dążenie do osiągnięcia wysokiego standardu ekonomicznego). Uwidacznia się indywidualizacja form aktywności w rodzinie i postępująca autonomizacja jej członków. „Ojcowie, matki i dzieci wchodzą w odrębne, pozadomowe środowiska, które wypełniają znaczną część ich życia, indywidualizują dążenia, przeżycia, są źródłem specyficznych, odrębnych doświadczeń – odmiennych dla poszczególnych członków rodziny”[7]. Ma to odzwierciedlenie w mniejszej spójności i dezintegracji znacznej części rodzin, czemu towarzyszy wzrost liczby konfliktów i rozwodów, prowadząc do ich masowości. Zmniejszeniu ulega również procent osób pozostających w sformalizowanych związkach małżeńskich, pojawiają się alternatywne formy dla małżeństwa i rodziny (kohabitacja, DINKS, LAT, single, rodziny monoparentalne, związki homoseksualne, rodziny zrekonstruowane)[8].

Podsumowując wyżej opisane kierunki rozwoju rodziny w XX wieku familolodzy wyróżniają zasadnicze procesy przemian dotyczące struktury i funkcjonowania rodzin, takie jak:

---

[6] Z. Tyszka, *Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa*, [w:] T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 144.

[7] Z. Tyszka, *Rodzina w krajach cywilizacji postindustrialnej*, „Problemy Rodziny” 1995, nr 4, s. 7.

[8] Zob.: K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, „NOMOS”, Kraków 2002.

— od rodziny dużej (wielopokoleniowej, wielodzietnej) do rodziny małej (podstawowej, nuklearnej),
— od rodziny biologicznie zdeterminowanej do rodziny planowanej,
— od rodziny produkcyjnej do nieprodukcyjnej,
— od rodziny opartej na zasadach patriarchatu do rodziny egalitarnej,
— od rodziny zinstytucjonalizowanej do rodziny podporządkowanej treściom humanistycznym oraz
— od rodziny „otwartej" do rodziny „zamkniętej" w stosunku do amorficznego i anonimowego środowiska[9].

Zawężając krąg rozważań do rodzin należących do europejskiego kręgu kulturowego Stanisław Kawula zauważa, iż przemiany oraz przyszłość rodzin współczesnych charakteryzuje „[...] odejście od życia wspólnotowego (małżeństwa, rodziny), które nakłada liczne bariery i ograniczenia autonomii jednostki, do społeczeństwa „nowoczesnego" i ponowoczesnego, poprzez nowe style życia (kohabitacje i inne wspólnoty o charakterze konsensualnym)"[10].

Jak wobec powyżej opisanych procesów sytuują się polskie rodziny przełomu wieków? Czy rodzina w Polsce podlega podobnym przemianom, co rodzina w innych krajach? Według Anny Kwak zasadnicza różnica dotyczy przede wszystkim tempa rozwoju i nasilenia konkretnych zjawisk, mimo to kierunek przemian jest taki sam[11]. Według mnie kształt rodziny polskiej i jej znaczenie dla Polaków wyznaczała przede wszystkim nasza historia. Szczególnie okres walk i wojen, które – moim zdaniem – przyczyniły się do nadania tak wielkiej wagi wspólnocie rodzinnej. W obliczu zagrożenia utraty niepodległości kraju, rodzina stawała się miejscem, w którym przekazywano normy, wartości, kultywowano tradycję polską. Realne niebezpieczeństwo utraty najbliższych wpływało na wzrastającą w świadomości Polaków wartość rodziny.

Dzisiejszy kierunek przemian rodziny polskiej XXI wieku wyznaczają przede wszystkim przemiany ogólnocywilizacyjne zachodzące na terenie całej Europy. Również uwarunkowania okresu transformacji nakładają się na

[9] Z. Tyszka, A. Wachowiak, *Podstawowe pojęcia i zagadnienia socjologii rodziny*, Wyd. Akademii Rolniczej, Poznań 1997, s. 69–77.
[10] S. Kawula, *Kształty rodziny współczesnej. Szkice familologiczne*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2006, s. 15.
[11] A. Kwak, *Kierunki przemian rodziny – alternatywy dla małżeństwa*, „Roczniki Socjologii Rodziny", t. XIII: 2001, s. 19.

presje cywilizacyjne, z którymi rodzina polska musi sobie poradzić, a które do tej pory mają odbicie w jej funkcjonowaniu.

W analizach przemian demograficznych rodziny polskiej ostatnich kilku lat zwraca się uwagą na trzy podstawowe trendy:

(1) Zmiany w skłonnościach do zawierania małżeństw. Od 1982 roku systematycznie maleje wskaźnik zawierania związków małżeńskich (pojawiają się związki nieformalne, takie jak np. konkubinaty); spadek skłonności do zawierania małżeństwa zauważa się we wszystkich grupach wiekowych; podnosi się również wiek osób zawierających pierwsze małżeństwo.
(2) Zmiany płodności kobiet. Począwszy od 1984 roku zaznacza się systematyczny spadek urodzeń, a od roku 1989 mamy do czynienia z zawężoną reprodukcją; następuje wzrost przeciętnego wieku kobiet rodzących pierwsze dziecko oraz wzrasta liczba pozamałżeńskich urodzeń.
(3) Zmiany zachowań prokreacyjnych. Zarysowują się dwa podstawowe modele: wczesne zawieranie małżeństw i rodzenie dzieci albo opóźnianie decyzji o małżeństwie i rodzicielstwie; obserwuje się również dwa modele dzietności: rodziny z tylko jednym dzieckiem bądź rodziny z dwojgiem dzieci[12].

Badacze rodziny kreślą w swych pracach mało optymistyczny obraz rodziny polskiej. Według nich, polską rodzinę współczesną charakteryzuje znaczny spadek liczby urodzeń, co spowodowane jest przede wszystkim trudnymi warunkami materialnymi życia większości rodzin. Za istotnie niepokojące zjawisko uznają również wzrost liczby rozwodów, konfliktów i sporów małżeńskich oraz powiększającą się liczbę rodzin niepełnych. Inni dodają do tej „czarnej listy" także wzrastającą liczebność urodzeń pozamałżeńskich, zdrady małżeńskie oraz szerzące się zjawiska prostytucji, sponsoringu, seksturystyki. Współcześnie model rodziny z obojgiem rodziców nie jest jedyną i powszechną formą życia rodzinnego. Istnieją rodziny monoparentalne, głównie to rodziny samotnych matek z dziećmi, rzadziej ojców z dziećmi, rodziny zrekonstruowane z ojczymem lub macochą, rodziny oparte na nieformalnym związku, jak również małżeństwa bezdzietne, także ze świadomego wyboru.

W wielu opisach współczesnej rodziny dużo miejsca poświęca się zagadnieniom związanym z autonomizacją jednostek w rodzinie i potrzebą

[12] A. Kwak, *Dziecko i rodzina we współczesnym świecie*, „Studia nad Rodziną", t. 1: 2003, s. 82–84.

samorealizacji jej członków. Postępująca wewnątrzrodzinna egalitaryzacja poszerza zakres swobody oraz możliwości decydowania o sobie i o swoich losach. Kwestia ta odczytywana jest przez większość znawców tematyki rodzinnej, jak sądzę, jako zagrożenie dla wspólnotowego życia rodzinnego, którego wartość akcentują badacze rodziny. Tym samym uważa się, że indywidualizm współczesnego człowieka rodzi niebezpieczeństwo w kontekście trwałości i spójności rodziny współczesnej. Tyszka wskazuje, że kształtuje się nowa hierarchia dóbr rodzinnych. Coraz częściej naczelne miejsce zajmuje satysfakcja z życia małżeńskiego i rodzinnego, co powoduje, że wzrastają wymagania, co do jego jakości. Brak tej satysfakcji, według autora, usprawiedliwia w oczach poszkodowanych podjęcie kroków rozwodowych. Za podstawowy warunek satysfakcji w małżeństwie uznano długotrwałą miłość. „Jeśli miłość wygaśnie – pisze Tyszka – pewna część współmałżonków czuje się upoważniona do ponownego poszukiwania szczęścia w następnych związkach, dobro dzieci uznając za rzecz drugorzędną”[13].

Jednakże nie do końca można się zgodzić z tym przeświadczeniem. Badania Mirosławy Nowak-Dziemianowicz dowiodły, iż to właśnie ludzie będący „otwartymi indywidualistami”, podmiotowi, autonomiczni mogą zbudować trwałe i satysfakcjonujące związki partnerskie oparte na relacjach współpracy, a tym samym szczęśliwe rodziny[14]. Wynikałoby z tego, iż indywidualizm człowieka płynnej nowoczesności nie jest przeszkodą, lecz koniecznym warunkiem budowania wspólnoty.

Podkreśla się również, iż modyfikacjom ulega wewnątrzrodzinny świat wartości. Obecnie utrwala się przekonanie, że życie małżeńskie ma wtedy sens, jeśli zapewnia pełną satysfakcję obojgu małżonkom. Na znaczeniu zyskał również dobry status materialny i sukces materialny. Docenia się wykształcenie, które stwarza perspektywy dobrej pozycji społecznej i gratyfikacji materialnej. Wśród rodzinnej aktywności na czoło wysuwa się działalność mającą zagwarantować status materialny rodziny (od zagwarantowania minimum pozwalającego na przetrwanie do osiągnięcia luksusu majątkowego). „W obu tych przypadkach – twierdzi Tyszka – dzieje się to zawsze kosztem innych również istotnych funkcji, które powinna pełnić rodzina”[15].

---

[13] Z. Tyszka, *Rodzina w świecie*..., dz. cyt., s. 146.

[14] M. Nowak-Dziemianowicz, *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002, s. 231.

[15] Z. Tyszka, *Relacja „rodzina – społeczeństwo globalne” w okresie transformacji*, [w:] M. Ziemska (red.), *Rodzina współczesna*..., dz. cyt., s. 29.

Kolejna kwestia poruszana przez badaczy życia rodzinnego odnosi się do określania współczesnej roli kobiety. Już nie tylko „Matka Polka", która za cel nadrzędny miała wychowywanie dzieci i organizowanie „ogniska domowego", ale coraz częściej kobieta pracująca, dobrze wykształcona, świadoma swych pragnień i realizująca cele, które sama sobie stawia. W Polsce pracuje 41,6% wszystkich kobiet, można, więc uznać, iż model rodziny, w której oboje małżonkowie pracują staje się najczęściej spotykanym typem rodziny[16].

W oparciu o powyżej zarysowane problemy i przemiany występujące w obrębie życia rodzinnego, wielu familologów uważa, że ceną, jaką coraz częściej przychodzi płacić współczesnemu człowiekowi za tempo życia i jego skomplikowanie jest brak czasu członków rodzin na wspólnotowe przeżywanie wrażeń i dzielenie się uczuciami[17]. „Niektóre dzisiejsze domy (a więc i rodziny) mają w swoim klimacie coś z dworców kolejowych. Każdy biegnie «na» inny pociąg, coś przegryzie, czasami musi poczekać. Rodzice myślą wyłącznie o pracy zawodowej, dzieci o szkole, nikt o nikim niczego bliżej nie wie. Kiedy zbiorą się «w poczekalni» robi się tłok, wytwarza się atmosfera podenerwowania lub nudy. I tak do następnego «pociągu»"[18].

Z drugiej strony badania Nowak-Dziemianowicz nad znaczeniem, jakie ludzie nadają swojemu życiu rodzinnemu, pokazały, że obok ujawnianych przez jej rozmówców lęków i poczucia osamotnienia, odczuwanego przez niektórych ludzi w swojej rodzinie, dla badanych, dom rodzinny był i taką przestrzenią ich życia, w której mogli czuć się bezpiecznie, być autentyczni, bez potrzeby „zakładania masek". Dom, w ich przekonaniu, stawał się metaforą bezpiecznej oazy, miejscem akceptacji ich takimi, jacy są, gdzie żyją ci wszyscy kochani, bliscy, nadający sens życiu człowieka[19].

Świat, w którym przyszło nam żyć to świat, gdzie naruszona została nasza wiara w niezawodność związków między ludźmi, szczególnie w te najbardziej podstawowe i bliskie. Kontakty między kobietami i mężczyznami w czasie nawiązywania głębszych relacji są naznaczone strachem o trwałość i przyszłość ich potencjalnego związku. Może dlatego też tak wielu ludzi

---

[16] M. Nowak-Dziemianowicz, *Święta rodzina?*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2000, [numer specjalny], s. 70.

[17] A. Żurek, *Orientacje na mikrostrukturę a rodzina*, [w:] M. Ziemska (red.), *Rodzina współczesna...*, dz. cyt., s. 39.

[18] Wypowiedź uczestniczki badań zawarta w: H. Izdebska, *Więź rodzinna*, Wyd. PZWS, Warszawa 1973, s. 23.

[19] Zob.: M. Nowak-Dziemianowicz, *Doświadczenia rodzinne w narracjach...*, dz. cyt.

wybiera dzisiaj „błyskawiczne randki", gdzie osoby uczestniczące w „zabawie" mają trzy minuty(!) na poznanie drugiej osoby i ewentualne podjęcie decyzji, czy chcą uczestniczyć z daną osobą w następnym spotkaniu stawiając znaczek przy jej nazwisku na liście. Jak wskazuje Zygmunt Bauman, jest to „[...] tylko jedna z wielu, coraz liczniej pojawiających się na rynku, propozycji łatwych w użytkowaniu «związków międzyludzkich» (a dokładniej, produkowanych na masową skalę ich poślednich lecz tańszych substytutów"[20]. To również świat, w którym bardzo zmieniły się relacje między rodzicami i dziećmi. Coraz częściej w tym świecie pojawia się kategoria „samotnego rodzica" zmagającego się w pojedynkę z trudami rodzicielstwa. Rodzina przybiera wciąż nowe formy, ewoluuje, ale my niezmiennie od tysiącleci oczekujemy od niej, że będzie dla nas oazą spokoju, miejscem spotkań dorosłych i dzieci, metaforą bezpiecznej przystani dla statku dryfującego po niebezpiecznych wodach.

Te głębokie przemiany, zachodzące we współczesnej rodzinie oraz w małżeńskich relacjach są wyraźnie akcentowane i widoczne w naszej kulturze popularnej. Seriale telewizyjne, cieszące się największą oglądalnością, emitowane przez wiele lat w polskiej telewizji („Klan", „M jak miłość" czy „Na dobre i na złe"), opowiadały przez długi czas przede wszystkim o kochających się rodzinach bądź klanach rodzinnych. Ukazywały wyidealizowany obraz rodziny, w której, pomimo przejściowych trudności, miłość, cnota i dobro tryumfują, pozwalając zawsze pozytywnie rozwiązać drobne kryzysy dnia codziennego. Oglądaliśmy te piękne obrazki, każdego dnia karmiliśmy się tą wspaniałą pseudorzeczywistością, tęskniliśmy za nią w naszych fantazjach, nawet, jeśli uświadamialiśmy sobie, że taki świat, tak naprawdę nie istnieje, a otaczająca nas rzeczywistość, zdawała się przeczyć tym kolorowym migawkom. Analizując te obrazy można, moim zdaniem, w ostatnim czasie, doszukać się pewnych zmian w przekazie obrazu polskich rodzin. Coraz wyraźniej zaznaczony zostaje aspekt pokoleniowości, gdzie generacja starszych osób trwa w silnych, spójnych, kilkudziesięcioletnich i szczęśliwych małżeństwach, będąc symbolem tego, co trwałe, pewne i bezpieczne oraz pokolenie młodych, zarówno małżeństw, jak i wolnych osób, poszukujących partnerów, których związki i bliskie relacje interpersonalne nie są już takie trwałe i „na zawsze", przeżywających problemy, nierzadko stających w obliczu rozstania czy rozwodu. W dzisiejszych fabułach owych seriali, bohaterowie stawiani są coraz częściej w obliczu wielu problemów.

[20] Z. Bauman, *Życie na przemiał*, Wyd. Literackie, Kraków 2007, s. 195.

Pokazuje się nie tylko „pełne", szczęśliwe rodziny, ale porusza się kwestie samotnego rodzicielstwa, emigracji zarobkowej jednego z małżonków, rodzin zrekonstruowanych czy zjawiska singli. Myślę, że taka zmiana musiała nastąpić, by te filmowe obrazki stały się odzwierciedleniem rzeczywistych trosk i radości życia rodzinnego tak dobrze znanych każdemu z nas, zmuszając do refleksji nad sensem i znaczeniami, które sami nadajemy naszemu życiu, do zastanowienia się, w jaki sposób możemy kreować swe życie rodzinne, balansując na pograniczu tylu możliwości, alternatywnych w stosunku do tradycyjnego modelu małżeństwa i rodziny, które dziś w sposób niezwykle kuszący oferują nam czasy płynnej nowoczesności.

Dzisiejszy świat jest bardzo złożony, mieszają się w nim wszelkie odmienności, różnice i nieoczywistości, nakładają się znaczenia i sensy. Ogarnięcie i poradzenie sobie z tym wszechobecnym pluralizmem stanowi duże wyzwanie dla współczesnego człowieka, niemniej akceptuje on tę „nową jakość", wedle której konstytuuje i manifestuje swą wolność. Według Zbyszko Melosika[21] dzisiejszy świat jawi się nam jako hipermarket, będący zupełnym zaprzeczeniem, wręcz antytezą uporządkowanego i linearnego świata, w którym to pewność i poczucie bezpieczeństwa było podstawą egzystencji. Może to dlatego badani przez Nowak-Dziemianowicz upatrywali w rodzinie bezpieczną przystań dla siebie, w przeciwieństwie do zewnętrznego świata, pełnego zagrożeń i niezrozumienia.

Świat, w którym przyszło nam żyć, to czas postępu i wielkich zmian. Ktoś, kiedyś powiedział, że klątwą naszych czasów jest ich chwiejność. Dzisiejszy człowiek jest niezwykle inteligentny, potrafi stworzyć niemal wszystko, może dotrzeć niemal wszędzie i wciąż pragnie więcej i więcej. Nie jesteśmy w stanie zatrzymać postępu, tak samo zmian mu towarzyszących. Rodzina, jak każda grupa społeczna, uczestniczy w nich i im podlega.

Jednakże, moim zdaniem, nic nie wróży upadku rodziny. Fakt, iż jest ona zupełnie inna niż dwadzieścia, sto, czy dwieście lat temu i myślę, że zmieni się znowu w przeciągu kolejnych kilku czy kilkudziesięciu lat. Sądzę, że jej kształt będzie określany przez jednostkowe, subiektywne znaczenia, jakie nadawać jej będą członkowie życia rodzinnego.

---

[21] Zob.: Z. Melosik, *Teoria i społeczne konstruowanie rzeczywistości*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2001, [numer specjalny].

Rozwód w rodzinie

W naszym kraju, co roku wzrasta liczba rozwodów. W 2009 roku zanotowaliśmy, jak do tej pory, rekordową liczbę rozwodów – 71,8 tysięcy[22]. Przewiduje się również, iż w kolejnych latach będziemy mieli raczej do czynienia z tendencją rosnącą, niż malejącą. Mimo że w Polsce rozpadowi ulega już co trzecie małżeństwo, najnowsze badania prowadzone przez Centrum Myśli Jana Pawła II oraz CBOS, donoszą, iż w ciągu ostatnich pięciu lat znacząco spadła akceptacja dla rozwodów, głównie wśród ludzi młodych i mieszkańców dużych miast. Polacy coraz częściej deklarują, że pragną trwałych i stabilnych rodzin. Barbara Fedyszak-Radziejowska uważa, że być może to stanowcze „nie" dla rozwodów oraz uznanie rodziny za wartość najwyższą jest reakcją pierwszego, tak dużego pokolenia młodych ludzi, którzy doświadczyli rozwodu swoich rodziców[23]. Ludzi, którzy doskonale wiedzą, jak negatywna w skutkach jest utrata pełnej, stabilnej rodziny.

Rozwód jest takim wydarzeniem w życiu rodziny, które zmienia jej dotychczasowe funkcjonowanie. W sposób istotny zapisuje się na kartach biografii dorosłych i ich dzieci jako jedno z najbardziej znaczących doświadczeń ich życia. Jak każdy kryzys życiowy niesie ze sobą albo drugą szansę na rozpoczęcie bardziej satysfakcjonującego życia (stworzenie nowej relacji małżeńskiej, nowej rodzinny), albo ryzyko wystąpienia patologii. Każdemu kryzysowi towarzyszy bowiem niebezpieczeństwo, że doświadczający go ludzie będą tkwili w tym samym miejscu, przez wiele lat niezdolni do wprowadzenia konstruktywnych zmian. Z drugiej jednak strony w każdym kryzysie tkwią też możliwości odbudowy tego, co zostało zniszczone i stworzenia czegoś nowego, równie wartościowego oraz odkrycia w sobie nieznanego do tej pory potencjału i sił, pomagających jednostce w jej wzroście i rozwoju. Rozwód stanowi, według mnie, jeden z ważniejszych kryzysów życiowych każdego doświadczającego go człowieka, bowiem zawsze niesie ze sobą zapowiedź zmiany. Wiąże się z dylematami natury moralnej, religijnej bądź obyczajowej. Zawsze zaś oznacza utratę związku, rodziny, które to w założeniach miały być trwałe i dawać satysfakcję jednostce.

---

[22] Por. źródło: – http://www.prawnik-online.eu/porady-prawne/liczba-rozwodow-w-polsce-będzie-rosła, [dostęp: otwarcie wielokrotne, marzec – kwiecień 2012].

[23] E.K. Czaczkowska, *Młodzi nie chcą rozwodów...*, dz. cyt., s. 6.

Myślę, iż sposób, w jaki tworzymy znaczenia i nadajemy wartość wspólnocie rodzinnej zależy w znacznej mierze od naszych doświadczeń, które wynosimy z naszych rodzin pochodzenia. Rozwód rozumiany jako krytyczne wydarzenie życiowe dla wszystkich członków rodziny, a szczególnie dziecka, może być również takim doświadczeniem.

Z długofalowych badań Judith S. Wallerstein wynika, że rozwód rodziców pozostaje dla dorastającej już młodzieży najważniejszym wydarzeniem z dzieciństwa. Wywiera też znaczący wpływ na charakter, postawy, związki, samoocenę oraz światopogląd dorastającego człowieka[24].

Doświadczenie rozwodu rodziców (jak pokazują również moje badania), może mieć niebagatelne znaczenie w kontekście tworzonych przez dzieci poglądów dotyczących małżeństwa i rodziny; może kształtować znaczenia, jakie przypisują oni tym dwóm istotnym przestrzeniom egzystencji człowieka.

Metodologia badań własnych

W moich badaniach o charakterze narracyjnym nad znaczeniem rozwodu rodziców w dorosłym życiu ich dzieci wzięło już udział 30 osób. Wszyscy badani znajdowali się w przedziale wiekowym przyjętym wedle koncepcji Erika Eriksona obejmującym okres wczesnej dorosłości, pomiędzy 20 a 35 rokiem życia. Najmłodsza z badanych osób miała 21 lat, najstarsza 32. Wśród nich znalazło się dziewiętnaście kobiet i jedenastu mężczyzn. Podstawą dla moich badań stał się jakościowy wywiad badawczy[25], który postanowiłam poszerzyć również o fotografie rodzinne przynoszone na spotkanie przez respondentów. Dodatkowo wykorzystałam obserwację uczestniczącą, która pozwoliła mi zarejestrować pozawerbalne reakcje narratorów. W trakcie prowadzonych rozmów, moi narratorzy dużo czasu poświęcali na refleksje dotyczące szeroko rozumianego życia rodzinnego. Znaczenia i sensy, które, moim zdaniem, ujawniły się w trakcie tych spotkań zamieszczam poniżej.

---

[24] Zob.: J.S. Wallerstein, S. Blakeslee, *Druga szansa. Mężczyźni, kobiety i dzieci dziesięć lat po rozwodzie*, Wyd. „Charaktery", Kielce 2005.

[25] Zob.: S. Kvale, *Inter Views. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Trans Humama, Białystok 2004.

Znaczenie rodziny w narracjach dzieci rozwiedzionych rodziców

Jak donoszą familolodzy i pogląd ten potwierdza wiele badań opinii publicznej rodzina jest nadal w czołówce najważniejszych wartości życiowych współczesnych Polaków. Moje rozmowy z dorosłymi dziećmi rozwiedzionych rodziców oraz zebrany materiał badawczy również zdawać by się mogło, że potwierdzają tę tezę. Jednakże piętno rozwodu rodziców obecne jest, moim zdaniem, nadal w wypowiedziach wielu z tych osób i wpływa ono w pewien sposób na ich pogląd na rodzinę i znaczenie, jakie nadają tej najmniejszej i zarazem podstawowej komórce życia społecznego.

Rodzina współczesna, podobnie jak instytucja małżeństwa, podlega wielu przemianom społeczno-kulturowym. Nasze myślenie o niej zmienia się nieustannie. Jednakże od wieków oczekujemy od niej, że będzie stanowić dla nas schronienie, typową oazę spokoju, gdzie ukojone zostaną nasze smutki, troski, gdzie znajdziemy ludzi życzliwych i troszczących się o nasze dobro, że będzie swoistą przystanią w tym ciągle zabieganym, szybkim i czasami wrogim nam świecie zewnętrznym.

Poniższe narracje ujawniły, iż moi rozmówcy w wyrażanych opiniach dotyczących rodziny, nadają jej duże znaczenie. Na podstawie tych wypowiedzi można by dokonać rozróżnienia tego, co dla ludzi znaczy rodzina i czym dla nich jest ta najmniejsza z komórek życia społecznego. Znaczenie, jakie nadają rodzinie dorosłe dzieci rozwiedzionych rodziców wiązane jest z kategoriami, które postaram się opisać w dalszej części. Dotyczą one przede wszystkim: poczucia bezpieczeństwa, jakie można zaznać w rodzinie, miejsca spotkań z innymi ludźmi, jakie stwarza wspólnota rodzinna oraz siły więzów krwi, które uruchamiane są zawsze i działają w obliczu trudności życiowych, pozwalając liczyć na pomoc i wsparcie rodziny, gdy tego potrzebujemy, jak również poczucia sensu egzystencji, jakiego doświadczamy uczestnicząc w życiu rodzinnym z bliskimi nam ludźmi.

Myślą przewodnią, która wytyczała tok wielu narracji, w których moi respondenci nadawali znaczenie rodzinie było poczucie bezpieczeństwa. Bezpieczeństwo, które jest poszukiwane i czasem odnajdywane właśnie w strukturach rodzinnych. Tak mówili o tym moi rozmówcy:

„Rodzina jest czymś ważnym w życiu każdego człowieka, a przynajmniej powinna być. Daje jakieś poczucie wspólnoty i tego, że zawsze masz

gdzie wrócić i poczuć się bezpiecznie. I to jest ważne, że możesz czuć się tam bezpiecznie. Tak powinno być, że masz tą świadomość, że tam będą ludzie, którym na tobie zależy i ciebie kochają. A z drugiej strony patrząc na współczesne rodziny to się człowiek zaczyna zastanawiać czy w ogóle warto, skoro widzi się, że niby rodzina a traktują siebie jak obcy ludzie, zadają sobie cierpienie, rozwodzą się z byle powodu" (kobieta, lat 28).

„Na pewno odczuwam szacunek do rodziny. To takie miejsce dające poczucie bezpieczeństwa człowiekowi. Znam ludzi, którzy, no są szczęśliwą rodziną, żyją razem, którzy się zmienili pod swoim wpływem i potrafią żyć normalnie. Ale z drugiej strony, coraz częściej widzę ludzi, którzy się rozwodzą. I jakby nie jestem do tego przekonana. Mam takie mieszane uczucia cały czas" (kobieta, lat 21).

Potrzeba poczucia bezpieczeństwa jest jedną z podstawowych potrzeb psychologiczno-społecznych każdego człowieka. Zaspokajanie jej, jak twierdzi wielu autorów prac poświęconych rodzinie, rozpoczyna się już we wczesnym dzieciństwie i kształtowane jest szczególnie przez naszych rodziców[26]. To poczucie bezpieczeństwa wyraża się również w posiadaniu wiedzy o charakterze pewnym, rutynowym i nieproblematycznym. Dając wrażenie prawidłowego obrazu rzeczywistości jest ono jednym z dostępnych współczesnemu człowiekowi warunków bycia w świecie. Jak pisze Nowak-Dziemianowicz „[...] człowiek potrzebuje oparcia swych działań, swej egzystencji i swej tożsamości na pewnych stałych fragmentach obrazu rzeczywistości. Człowiek potrzebuje wiedzy pewnej, nie dającej się uchylić, nie podlegającej problematyzowaniu [...] Człowiek po to, żeby nie zbłądzić w skomplikowanym, różnorodnym, nasyconym sprzecznościami świecie, potrzebuje wiedzy pewnej, dającej poczucie słuszności, dostarczającej odpowiedzi na pytania, w oparciu o które można poczuć się w świecie bezpiecznie, można poczuć się w nim «u siebie»"[27]. Tak rozumiane poczucie bezpieczeństwa człowieka żyjącego w czasach płynnej nowoczesności może zostać jednak szybko zachwiane i poważnie naruszone. W powyższych wypowiedziach również ujawniony został ponownie (jak w przypadku poglądów na temat małżeństwa) ten aspekt współczesnego życia rodzinnego, który związany jest z jego nietrwałością. Dzisiejsze rodziny jawią się, w przekonaniu moich rozmówców, jako nietrwałe, nieciągłe i narażone na rozpad swych struktur. Wspól-

[26] Por.: M. Ryś, *Wpływ dzieciństwa na życie dorosłe*, [w:] T. Rzepecki (red.), *Studium rodziny*, Oficyna Współczesna, Warszawa 1999.
[27] M. Nowak-Dziemianowicz, *Doświadczenia rodzinne*..., dz. cyt., s. 78.

notowość, która jest jednym z przejawów życia rodzinnego, jest jedną z najważniejszych cech nadawanych rodzinie przez literaturę przedmiotu, zostaje dziś mocno naruszona. Myślę, że powyższe narracje osób uczestniczących w badaniach ujawniły właśnie taką dwoistość swych sądów o rodzinie, gdzie z jednej strony akcentowana jest silna potrzeba i wartość, jaką ma dla nich ta cecha rodziny związana z poczuciem bezpieczeństwa i pewności, z drugiej jednak lęk, jaki we współczesnym człowieku budzi wiedza i świadomość nietrwałości i kruchości struktur rodzinnych mogących to poczucie bezpieczeństwa unicestwić. Myślę, że chcąc żyć w dzisiejszym świecie, człowiek musi znaleźć odpowiednie instrumenty i narzędzia, za pomocą których będzie mógł poradzić sobie i w jakiś sposób oswoić te nieuniknione dzisiaj dręczące go lęki i obawy.

W innym podejściu do rodziny przez osoby biorące udział w badaniach dał o sobie znać ten aspekt, w którym nacisk został położony na więzy krwi łączące członków danej rodziny:

„No na pewno rodzina ma znaczenie najważniejsze, to jest jednak taka wartość, którą trzeba cenić. Wydaje mi się, no, bo tak na dobrą sprawę przyjaciel może cię zdradzić itd. A rodzina, to rodzina. Nawet, jak się mówi, że z rodziną wychodzi się tylko dobrze na zdjęciu, to jednak zawsze, jak już nie ma się do kogo zwrócić i idzie się do kogoś z rodziny i mówi się, że już do wszystkich i każdy się ode mnie odwrócił, no to jednak rodzina jest zawsze taka, chyba, że te więzy krwi działają, że pomagają" (mężczyzna, lat 23).

Zaakcentowane w ten sposób znaczenie wagi więzów krwi łączących ludzi ze sobą ma, wedle przekonania mojego rozmówcy, dawać poczucie pewności, co do uzyskania pomocy i wsparcia ze strony rodziny, gdy człowiek znajdzie się w sytuacji trudnej, problemowej. Rodzina w takim ujęciu stanowi krąg osób, do których zawsze można się zwrócić po pomoc i ją otrzymać, właśnie ze względu na łączące ludzi powiązania i koligacje rodzinne. Takie przekonanie o pewnym rodzaju zobowiązania oraz poczuciu przynależności i bezpieczeństwa, jakie nosi w sobie każdy członek rodzinnej wspólnoty, względem swych powinowatych, nadaje rodzinie, jak rozumiem, znaczenie najważniejsze. Jak zauważa sam narrator jest ono ważniejsze od przyjaźni i zyskuje statut wartości, którą trzeba cenić nade wszystko. Jak wskazują badania prowadzone przez Urszulę Sokal zarówno kobiety, jak i mężczyźni pochodzący z rodzin rozwiedzionych, w swym dorosłym życiu nadają wyróżnionej przez autorkę kategorii „bezpieczeństwo rodzinne" najważniejszą rangę spośród wartości ostatecznych na skali opracowanej przez Miltona Rokeacha. Autor skali określa wartości ostateczne mianem najważniejszych

i ponadsytuacyjnych celów ludzkiego życia. Wyniki badań Sokal pokazują, że na pierwszym miejscu uplasowało się wśród innych wymienionych wartości – „bezpieczeństwo rodziny". Stawia na nie 42,4% badanych kobiet (na drugim 22,7%) i 43,3% badanych mężczyzn. W systemie wartości ostatecznych tych osób rodzina i związane z nią bezpieczeństwo zajmują najwyższą pozycję[28].

Nadanie w życiu człowieka znaczenia, najwyższej rangi wspólnocie rodzinnej, która czyni sensownym subiektywny świat ludzkiej egzystencji, pojawiło się jeszcze w wielu wysłuchanych przeze mnie narracjach. Jeden z badanych wyraził swój pogląd w następujący sposób:

„A rodzina to jest bardzo ważna sprawa, to jest najważniejsze, co jest w życiu. Bo wszelkie, jakieś inne zainteresowania, które się tam realizuje, to bez tego, to są to chyba tylko takie dopełnienia właśnie rodziny. No nie wiem, mogę ci dać np. za przykład takiego naszego mistrza walk wschodnich, który ma 50 lat i jest rzeczywiście mistrzem w tym, co robi, jest nie do pokonania, ale tej rodziny jako takiej nie ma. Jest sam, podróżuje z państwa do państwa, z miasta do miasta, co chwilę ma tam gdzieś jakieś nowe kochanki, dziewczyny, przyjaciółki. No, ale tak naprawdę chyba, nie wiem, też wypadałoby się chyba jego spytać, nie ma co, żebym ja mówił za niego. Ale dla mnie jest to takie pozbawione jakiegoś głębszego sensu" (mężczyzna, lat 25).

Dorosłe dzieci rozwiedzionych rodziców nadają rodzinie ogromną wartość wyrażoną często w przekonaniu, że wszystko inne w życiu (majątek, kariera zawodowa) traci tak naprawdę znaczenie, gdy człowiek nie ma przy sobie bliskich i kochających go ludzi, dla których żyje i podejmuje swoje wysiłki. To wszystko traci swój sens, nie dając prawdziwego szczęścia i spełnienia. „Bo wszelkie, jakieś inne zainteresowania, które się tam realizuje, to bez tego, to są to chyba tylko takie dopełnienia, właśnie rodziny" – powiedział uczestnik moich badań. Sądzę, iż takie przekonanie ma swe źródło we własnych doświadczeniach rodzinnych tych osób. Sami „na własnej skórze" odczuli, co znaczy życie w „niepełnej rodzinie" wraz ze skutkami, jakie niesie ze sobą wychowywanie się w takiej strukturze. Te smutne doświadczenia z czasów dzieciństwa w życiu dorosłym wyrażone zostały właśnie refleksją nad sensem życia rodzinnego i jego wartością dla każdego człowieka. Moim zdaniem to właśnie świadomość strat poniesionych w obliczu rozstania rodziców sprawia, iż obecnie, gdy sami stoją u progu zakładania własnych rodzin, ma ona dla nich tak ogromną wartość.

---

[28] U. Sokal, *Wartości preferowane przez osoby dorosłe pochodzące z rodzin pełnych i rozwiedzionych*, „Roczniki Socjologii Rodziny", t. XVII: 2001, s. 161–176.

Ostatni ze sposobów spostrzegania i definiowania rodziny, jaki ujawniły rozmowy z dorosłymi dziećmi rozwiedzionych rodziców podczas prowadzonych badań, został określony jako miejsce spotkań z innymi ludźmi. Egzemplifikacją dla tak rozumianego sposobu definiowania rodziny i nadawania jej znaczenia może być wypowiedź jednego z narratorów:

„Rodzina... myślę, że jest potrzebna. No, bo w momencie, to też jest związane ze społeczeństwem, bo w momencie, kiedy np. nikt nie zakładałby rodziny, tylko nie wiem, jak miałoby to wyglądać, no powiedzmy hipotetycznie, że tak by było, to w tym momencie też nie byłoby takiej presji, jak w momencie, kiedy wszyscy twoi znajomi nagle się z kimś tam wiążą, no to już w tym momencie nie mogą ci poświęcić tyle czasu, ile wcześniej, no i dlatego każdemu się wtedy przydaje rodzina. Bo ma taką, wiesz, swoją komórkę, do której może zawsze wrócić i będzie tam szczęśliwy. Tam znajdzie innych przyjaznych mu ludzi. Wiadomo, że są tam jakieś lepsze okresy bądź gorsze, no, ale tak ogólnie zawsze jest, do czego wracać, można też coś fajnego stworzyć, przez jakiś tam długi okres czasu" (mężczyzna, lat 24).

Rodzina widziana jako miejsce spotkań z innymi ludźmi, jako struktura chroniąca człowieka przed samotnością, jako „teren budowy" czegoś ważnego, wartościowego dla egzystencji człowieka osadzony w długiej perspektywie czasu – z takimi właśnie opisami wiązali swe definicje rodzin moi rozmówcy. Sądzę, że ten obszar, o którym tutaj mowa, w obrębie którego spotykamy innych ludzi, obszar, jaki stanowi nasza rodzina, jest miejscem, gdzie ci bliscy, przyjaźni i kochani ludzie nadają sens naszemu życiu, stają się motorem napędowym i osią naszych wszelkich życiowych dążeń i poczynań. To miejsce szczególne, gdzie przeplatają się ze sobą radości i troski życia codziennego, gdzie uczymy się szacunku i akceptacji dla rozumienia inności, jaką prezentuje drugi człowiek: „Wiadomo, że są tam jakieś lepsze okresy bądź gorsze, no, ale tak ogólnie zawsze jest, do czego wracać, można też coś fajnego stworzyć, przez jakiś tam długi okres czasu" – powiedział uczestnik moich badań.

Zakończenie

Żyjemy dziś w świecie, w którym przedefiniowaniu ulegają wszelkie głoszone od pokoleń prawdy, nasze dotychczasowe wartości. Małżeństwu i rodzinie również przypisujemy wciąż nowe znaczenia. Związki międzyludzkie w okresie płynnej nowoczesności przybierają różne formy, tworzą

się nowe ich konstelacje. Termin „małżeństwo" w dzisiejszych czasach rozszerza zakres swojego znaczenia, nie ograniczając się już tylko do nazewnictwa par „splątanych" węzłem prawnym czy kościelnym. Odnosi się ono również do wielu ludzi uważających się za związanych ze sobą, nawet, jeśli nie są oni „legalnym" małżeństwem, tych, których związki różnią się pod wieloma względami od tradycyjnie rozumianego małżeństwa. Ma to wciąż odzwierciedlenie w powstających nowych formach życia małżeńsko-rodzinnego czy quasi-rodzinnego. Niezmiennie jednak od pokoleń wiążemy rodzinę z miłością, wsparciem, ciepłem, miejscem spotkań z ludźmi, którzy są dla nas ważni i wartościowi, na których możemy polegać i oczekiwać od nich pomocy, gdy tego potrzebujemy.

Takie znaczenia nadawane rodzinie również ujawniły moje rozmowy z dorosłymi dziećmi rozwiedzionych rodziców. Osoby uczestniczące w moich badaniach często podkreślały dużą wartość, jaką ma dla nich ta najmniejsza z komórek społecznych. Sądzę, że w dużej mierze ich przekonania wynikają też z faktu, iż nie dane wielu z nich było doświadczyć tego, co ujawniły ich wypowiedzi. Jak powiedziała mi jedna z narratorek dość smutnym tonem: „Oboje mamy z bratem, przez to, jaki mieliśmy ten dom, to takie poczucie, że to jest ważna rzecz, że trzeba o niego dbać itd." Z drugiej jednak strony ich wypowiedzi na temat małżeństwa i rodziny są nacechowane niepewnością i obawą o trwałość tych dwóch ważnych i istotnych dla dorosłego człowieka form współżycia łączących ludzi ze sobą. Często ujawniającą się w zachwianiu bądź braku wiary, iż stworzone przez nich związki mogą trwać wiecznie. Szczególnie małżeństwa jawią się w przekonaniach tych osób jako nietrwałe, kruche, nieciągłe i wciąż narażone na rozpad, a wspomnienie rozwodu rodziców jest często przywoływanym w ich myśli wydarzeniem, mającym poprzeć ich własne teorie.

Okres wczesnej dorosłości, w który wkroczyli moi narratorzy, przynosi ze sobą czas refleksji nad przeszłością. Wypowiedzi badanych na temat małżeństwa i rodziny zdają się mocno zakorzenione w minionych doświadczeniach, co ujawnia się w ich przekonaniu o nietrwałości małżeństw i systemów rodzinnych. Z drugiej strony można zauważyć ogromną tęsknotę za tym, czego nie dane im było doświadczyć – stabilnych, szczęśliwych rodzin. Myślę, że w kontekście zaprezentowanych narracji można stwierdzić, iż rozwód rodziców jako krytyczne wydarzenie życiowe zostaje silnie wpisane w tożsamość „dzieci rozwodu", mając duży wpływ na ich poglądy dotyczące małżeństwa, rodziny i związków międzyludzkich.

Bibliografia

Bauman Z., *Życie na przemiał*, Wyd. Literackie, Kraków 2007.
Czaczkowska E.K., *Młodzi nie chcą rozwodów*, „Rzeczpospolita", 19.10.2012.
Gębuś D., *Rodzina? Tak, ale jaka?*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2005.
Izdebska H., *Więź rodzinna*, Wyd. PZWS,Warszawa 1973.
Kawula S., *Kształty rodziny współczesnej. Szkice familologiczne*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2006.
Kvale S., *Inter Views. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Trans Humana, Białystok 2004.
Kwak A., *Dziecko i rodzina we współczesnym świecie*, „Studia nad Rodziną", t. 1: 2003.
Kwak A., *Kierunki przemian rodziny – alternatywy dla małżeństwa*, „Roczniki Socjologii Rodziny", t. XIII: 2001.
Melosik Z., *Teoria i społeczne konstruowanie rzeczywistości*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2001 [numer specjalny].
Nowak-Dziemianowicz M., *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002.
Nowak-Dziemianowicz M., *Święta rodzina?*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2000 [numer specjalny].
Ryś M., *Wpływ dzieciństwa na życie dorosłe*, [w:] T. Rzepecki (red.), *Studium rodziny*, Oficyna Współczesna, Warszawa 1999.
Slany K., *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, „NOMOS", Kraków 2002.
Sokal U., *Wartości preferowane przez osoby dorosłe pochodzące z rodzin pełnych i rozwiedzionych*, „Roczniki Socjologii Rodziny" 2001, t. XVII.
Tyszka Z., Wachowiak A., *Podstawowe pojęcia i zagadnienia socjologii rodziny*, Wyd. Akademii Rolniczej, Poznań 1997.
Tyszka Z., *Relacja „rodzina – społeczeństwo globalne" w okresie transformacji*, [w:] M. Ziemska (red.), *Rodzina współczesna*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.
Tyszka Z., *Rodzina w krajach cywilizacji postindustrialnej*, „Problemy Rodziny" 1995, nr 4.
Tyszka Z., *Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa*, [w:] T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2003.
Tyszka Z., *Rodzina współczesna – jej geneza i kierunki przemian*, [w:] M. Ziemska (red.), *Rodzina współczesna*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.
Wallerstein J.S., Blakeslee S., *Druga szansa. Mężczyźni, kobiety i dzieci dziesięć lat po rozwodzie*, Wyd. „Charaktery", Kielce 2005.
Żurek A., *Orientacje na mikrostrukturę a rodzina*, [w:] M. Ziemska (red.), *Rodzina współczesna*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.

Netografia

http://www.prawnik-online.eu/porady-prawne/liczba-rozwodów-w-polsce-będzie-rosła, [dostęp: otwarcie wielokrotne, marzec – kwiecień 2012].

doi: 10.23734/wwr20122.063.081

EWELINA PIECUCH
Uniwersytet Wrocławski

Wychowanie szczęśliwego człowieka podstawowym celem rodziców

Educating a happy man as the fundamental aim of education

Abstract: There are numerous definitions of education. They are dependent on the concept of who human beings are and what their place in the world is as well as on the conditions of their existence, on what the communities expect of their members, and on what the society expects of an individual. The educational act carried out as part of the process of education can be defined as the actions aimed at altering the behavior of an individual at a particular point in time and in a particular situation. Within the family, bringing up a happy child is the purpose of all educational acts.

Contemporary studies on childhood suggest that a happy childhood constitutes a stable foundation allowing for a positive functioning in society. It also increases the chances of adults to maintain the balance in which they were brought up.

Keywords: family, child, development, happiness, education.

W literaturze przedmiotu można zetknąć się z różnymi definicjami wychowania. Procesem tym interesuje się wielu badaczy. Psycholodzy, pedagodzy, socjolodzy, a także przedstawiciele innych dziedzin nauki zajmujących się szeroko rozumianą edukacją, wykazują ciekawość tym obszarem wiedzy.

Antonina Gurycka spojrzała na zjawisko wychowania z punktu widzenia: psychologii i pedagogiki. Definicja psychologiczna określa wychowanie jako złożony, dynamiczny układ zależnych od siebie procesów nadawania i odbierania wpływu, które zachodzą między jednostkami (dojrzałym wychowawcą a wciąż rozwijającym się wychowankiem) pełniącymi zróżnicowane i specyficzne role. Dochodzi do spotkania, w którym głównym celem

jest rozwój osobowości wychowanka[1]. Pedagogiczna definicja przedstawia proces wychowania jako dynamiczny i złożony układ systematycznych oddziaływań bezpośrednich i pośrednich, zachodzących interpersonalnie, społecznie, instytucjonalnie wywołujących naturalne zmiany osobowości w jednostce, które są akceptowane i postulowane przez społeczeństwo[2].

Krystyna Ferenz mówi, że „[...] wychowanie definiowane bywa rozmaicie. Zależy to od koncepcji człowieka i jego miejsca w świecie, zależy od warunków jego egzystencji, od oczekiwań społeczności wobec jej członków, od tego, czego społeczeństwo oczekuje od jednostki. Człowiek nie żyje poza grupą. Tylko wśród innych ludzi może rozwinąć swoje społeczeństwo, odczuć autonomię własnej osoby i docenić ją”[3]. Tadeusz Wujek oraz Tadeusz Pilch w definiowaniu procesu wychowania mówią, iż jest to „[...] całość wpływów i oddziaływań, kształtujących rozwój człowieka oraz przygotowujących go do życia w społeczeństwie”[4]. Ryszard Wroczyński mówi, iż to „[...] system działań zmierzających do określonych rezultatów wychowawczych”[5]. Kazimierz Sośnicki chcąc wytłumaczyć ten proces zwraca uwagę na urabianie wychowanka od zewnątrz jako „[...] celową i świadomą czynność wychowawcy”[6]. Heliodor Muszyński mówiąc o wychowaniu twierdził, że „[...] mamy na myśli zamierzone wpływanie na sferę wolicjonalno-emocjonalną jednostki”[7]. Według Wincentego Okonia to „[...] świadomie organizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka. Zmiany te obejmują zarówno stronę poznawczo-instrumentalną, związaną z poznaniem rzeczywistości i umiejętnością oddziaływania na nią, jak i stronę emocjonalno-motywacyjną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia”[8]. Romana Miller definiując wychowanie mówi, iż „[...] jest to interwencja w dialektyczny stosu-

[1] A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, PWN, Warszawa 1979, s. 55.
[2] Tamże, s. 55.
[3] K. Ferenz, *Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2003, s. 178.
[4] T. Wujek, T. Pilch, *Pedagogika jako nauka o wychowaniu człowieka*, [w:] M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek (red.), *Pedagogika. Podręcznik Akademicki*, PWN, Warszawa 1974, s. 31.
[5] R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa 1976, s. 11.
[6] K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1964, s. 34.
[7] H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, PWN, Warszawa 1981, s. 29.
[8] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984, s. 349.

nek człowieka i świata, regulująca ich wzajemne stosunki za pomocą twórczego współdziałania dotyczącego rozwoju społecznego i jednostki”[9].

W definicjach procesu wychowania dochodzi do powtórzeń skoncentrowanych na wszechstronnym rozwoju dziecka, różnorodnych działaniach wychowawców, sytuacjach sprzyjających a także efektach wychowania dążących do konstruktywnych zmian rozwojowych wychowanka. „Rozwój dziecka dokonuje się poprzez aktywne myślenie, stymulowane przez wątpliwości, przez konflikt poznawczy. Doświadczenie prowadzi do zdobycia wiedzy, do «aktywnej zmiany we wzorach myślenia»”[10].

Jedną z najważniejszych ról w wychowaniu oraz nauce pełni środowisko wychowawcze, jakim jest rodzina. Jest ona bardzo ważna, bo niewątpliwie to jeden z najbliższych kręgów oddziaływań środowiskowych każdej jednostki[11].

Akt wychowawczy, jaki dokonuje się w procesie wychowania można zatem określić jako czynności człowieka nastawione na zmianę zachowania drugiego człowieka przebiegające w ściśle określonej sytuacji i czasie. „Grupa rodzinna jest specyficzna wśród wszystkich grup społecznych”[12]. Wychowanie m.in. dokonuje się między rodzicami a ich dziećmi. W rozważaniach jest istotny kontekst społeczny i kulturowy, metody oraz sam przebieg oddziaływań wychowawczych mający na celu wywołanie pożądanych zmian w wychowanku. „Kultura zatem, sama będąc wytworem człowieka, kształtuje zarówno ludzki umysł, jak i umożliwia jego funkcjonowanie. Zgodnie z tym poglądem uczenie się i myślenie zawsze sytuują się w środowisku kulturowym i zależne są od stopnia wykorzystywania jego zasobów”[13]. W rodzinie głównym celem przyświecającym wszelkim działaniom wychowawczym przede wszystkim jest wychowanie szczęśliwego potomka. „Zmienność współczesnego świata nie daje szansy człowiekowi do zaadaptowania się w środowisku, w grupie. Zamiast z czasem coraz lepszego rozumienia otoczenia wywołuje poczucie coraz większej niedookreśloności, zagubienia się między ważnym a nieistotnym, pożądanym a zbędnym, dobrym

[9] R. Miller, *Socjalizacja, wychowanie i psychoterapia*, PWN, Warszawa 1981, s. 122.
[10] T. Neckar-Ilnicka, *Perspektywy dorosłości i obraz pracy ludzkiej w swobodnych wypowiedziach dzieci w wieku przedszkolnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007, s. 19.
[11] K. Ferenz, *Wprowadzanie dzieci w kulturę*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1995, s. 57.
[12] K. Ferenz, *Komunikacja niewerbalna jako wyraz więzi w rodzinie*, [w:] E. Jurczyk-Romanowska, L. Albański (red.), *Rodzina a wychowanie. Współczesna rodzina w sytuacji zmiany*, Wyd. Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2011, s. 18.
[13] J. Bruner, *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2010, s. 16–17.

a szkodliwym. Zatem pożądane jest świadome wprowadzanie jednostki w świat kultury, czyli w symboliczny wymiar jej społecznej rzeczywistości, a więc – wychowanie”[14]. Ta podstawowa komórka społeczna jest fundamentalnym czynnikiem „[...] kształtującym osobowość dziecka. Atmosferę domu rodzinnego, okazywane dziecku uczucia pozytywne lub negatywne odczuwa ono bardzo wcześnie, zanim zacznie rozumieć sens skierowanych do niego słów. Rodzina powinna zaspokajać podstawowe potrzeby dziecka”[15].

Badania nad historią i etnologią dzieciństwa postawiły tezę, że „[...] dzieciństwo jest nie tyle tworem natury, ale przede wszystkim rezultatem działania kultury. Historia i etnografia dzieciństwa pokazały zmieniające się kulturowe i religijne wartości oraz znaczenia przypisywane dziecku i dzieciństwu. Dostrzeżono zarówno społeczno-kulturowe, jak i religijno-sakralne aspekty dzieciństwa”[16]. Dzieci oraz czas trwania ich dzieciństwa są popularnym motywem, do którego odwołują się autorzy w utworach literackich. Chcąc scharakteryzować dokładnie jakąś postać nawiązują do jej pochodzenia – domu, z jakiego się wywodzi i miejsca, w którym się urodziła. Opis ten uwzględnia znaczące osoby (rodziców, opiekunów), które w istotny sposób wpłynęły na wychowanie i rozwój bohatera. Są przedstawione wszystkie czynniki i towarzyszące im osoby, które oddziaływały na jego charakter i obecny stan życia. Sposób, w jaki zostało wychowane dziecko odgrywa szczególną rolę, ponieważ jest on głównym źródłem oddziaływań na jednostkę w początkowej fazie rozwoju człowieka.

Przez setki lat widziano w dzieciach nic innego jak tylko kolejne ręce do pracy. Potomek był również brany pod uwagę przy pomnażaniu majątku rodzinnego. Dziecko to miał być ktoś, kto dostarcza splendoru rodzinie. Widziano w nim ważnego sukcesora rodzinnej fortuny[17]. Jedne z pierwszych zainteresowań kulturowych dzieckiem, jakie się pojawiły wywodziły się z potrzeby utworzenia dobrego społeczeństwa. Spostrzeżono, iż dzieci tworzą podstawę każdej społeczności. Kształcenie i edukowanie najmłodszych pojawiło się już w poglądach Platona. „Wychowanie dzieci i tak jest sprawą

[14] K. Ferenz, *Konteksty edukacji*..., dz. cyt., s. 179.
[15] J. Pielkowa, *Dom i rodzina. Moje dziecko jest niegrzeczne*, Instytut Wyd. CRZZ, Warszawa 1980, s. 3.
[16] B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 868.
[17] E. Piecuch, *Dzieciństwo jako wartość*, [w:] E. Jurczyk-Romanowska, L. Albański (red.), *Rodzina a wychowanie...*, dz. cyt., s. 158.

zbyt poważną, by można było ją powierzyć zwykłym ludziom i odpowiedzialność za nie powinno ponieść państwo”[18].

Cała „[...] historia dzieciństwa to koszmar, z którego dopiero, co się przebudziliśmy. Im dalej cofniemy się w przeszłość, tym niższy obserwujemy poziom opieki nad dziećmi i tym większe prawdopodobieństwo mordowania, porzucania, terroryzowania i seksualnego wykorzystywania dzieci”[19]. Twierdzono, że „[...] wrodzona zła natura dzieci usprawiedliwiała zatem ich surowe traktowanie, które miało być jedynym sposobem na ocalenie ich od wiecznego potępienia”[20]. W XVII i XVIII wieku surowe traktowanie dzieci było uzasadnione moralnością religijną. Według wierzeń, które triumfowały w owych czasach, wszyscy zostaliśmy poczęci w duchu zła a więc zadaniem rodziców i pedagogów było „[...] poskromić zło tkwiące w dziecięcej duszy”[21]. Dzieci były traktowane jako uzupełnienie świata dorosłych.

John Lock twierdził, że dziecko przychodzi na świat jako *tabula rasa*, czyli czysta karta, próżny dzban, a kształcenie i działania wychowawcze mają tę pustkę wypełnić. W taki oto sposób powstała koncepcja rozwoju dziecka rozumnego, tłumaczona inaczej jako uczenie się i kierowanie rozwojem. Wraz z rosnącą wiarą w sprawczą rolę nauki wzrasta poczucie odpowiedzialności państwa, rodziców i nauczycieli za dziecko. Zaczyna być ono postrzegane jako ważna postać, dorosły obywatel w przyszłości. Inny punkt widzenia przyjął Jean Jacques Rousseau. Uważał, że dziecko rodzi się z nieskażonymi cnotami. Wychowanie ma je chronić przed niszczącym działaniem świata. Rola wychowawcy mam polegać na usuwaniu zagrożeń dziecięcej czystości i naturalności. Badacz był przedstawicielem romantycznej koncepcji dzieciństwa, polegającej na osłanianiu dziecka przed oddziaływaniem świata zewnętrznego[22].

„Dziecko w pedagogii Korczaka to osoba, która w szczególny sposób jest wpisana w historię i kulturę. Jest ono obywatelem i partnerem dorosłego. Dorosły nie wypełnia braków dziecka, ani też nie chroni jego wrodzonych zalet. Korczak nadał dziecku podmiotowość. Mówił o dialogu między dorosłym i dzieckiem, który polega na słuchaniu dziecka i wsłuchiwaniu się

[18] J. Gaarder, *Świat Zofii*, Jacek Santorski & CO Agencja Wyd., Warszawa 1995, s. 108.
[19] H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2009, s. 42.
[20] Tamże, s. 43.
[21] Tamże.
[22] N. Postman, *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, Wyd. PIW, Warszawa 2001, s. 43.

w dziecko”[23]. To proces ściśle sprzężonych oddziaływań. „Dorosły uczy się dziecka i uczy się od dziecka”[24]. Antropologia wychowania Korczaka jest rewolucyjna. Tworzy nowe relacje między ludźmi. Opierające się o wzajemny szacunek i prawo do pozostawania innym. Odmienność jest postrzegana jako urozmaicenie, bogactwo relacji. Jest dodatkowym atutem i wartością relacji. Ona rozwija strony dialogu pedagogicznego. Dziecko pozostaje sobą, wyposażone w swoją dziecięcą ciekawość, ma swoje rozterki i swój skomplikowany, często trudny dziecięcy świat[25]. Dorosły pełni tu rolę „[...] kompetentnego przewodnika po tym świecie, tłumacza spraw niezrozumiałych i niedostępnych dla dziecka. A jednak jest to relacja symetryczna związana z szacunkiem do małego i dużego człowieka, poszanowaniem każdej osoby i jej praw”[26].

Janusz Korczak wierzył w dzieci. Podkreślał ciągle, iż są one w stanie poradzić sobie z różnorodnymi sytuacjami, a zdolność ta pokonuje ograniczenia sytuacyjne i rozwojowe.

Dzieciństwo według psychologii rozwojowej to okres, w czasie którego kształtuje się osobowość dziecka. Wszystkie czynniki oddziałujące na dziecko od początku jego istnienia mają zasadniczy wpływ na kształtowanie się jego cech osobowościowych. Braki emocjonalne powodują zaburzenia na tym podłożu, podobnie jak przesadna opieka niesie wraz z sobą poważne konsekwencje. Najważniejszą rolę odgrywają w tym procesie rodzice dziecka (opiekunowie). Badania nad dzieciństwem pokazują, że szczęśliwie przeżyte dzieciństwo daje szansę wychowania człowieka, który będzie dążył do jego utrzymania.

„Dziecko wpisane jest w małżeńską i rodzicielską służbę życiu. Historia dzieciństwa pokazuje dysonans między sakralną wartością przypisywaną dziecku a profanacją dzieciństwa przez codzienność rodzinną i pozarodzinną”[27].

Ellen Key uważała, że psychologia jest fundamentem wychowania. „Opowiadała się za takim wychowaniem, które miało szanować osobowość oraz naturę dziecka, uwzględniając przy tym jego własne możliwości rozwojowe. Prawo do osobistej wolności i niezależności było dla niej bardzo ważne. Postulowała w swoich teoriach poszanowanie naturalnej odrębności dziecka. Prawa do pełnej indywidualizacji nauczania dzieci i ich swobodnego

[23] B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo*..., dz. cyt., s. 868.
[24] Tamże, s. 868.
[25] Tamże, s. 870.
[26] Tamże, s. 868.
[27] Tamże, s. 869.

rozwoju uważała za podstawowe"[28]. Zwracała uwagę rodzicom, żeby do wychowania podchodzili w sposób odpowiedzialny. Każde dziecko jest indywidualnością. Należy je szanować. Bardzo ważna jest wnikliwa diagnoza dziecka. Tylko jego dokładna obserwacja może ułatwić zrozumienie i poznanie[29].

W sposób systematyczny refleksja ta, podtrzymywana od drugiej połowy XIX wieku[30]. W Polsce rozwinęła się w latach osiemdziesiątych XX wieku. „Można mówić, iż w tym czasie nastąpiła eksplozja badań nad historią dzieciństwa, dzieciństwem w różnych kulturach i społeczeństwach"[31].

Stosunek do dziecka ulegał przeobrażeniom. Inny był w starożytności europejskiej i pozaeuropejskiej. Inaczej podchodzono do zagadnienia dzieci w średniowieczu, w renesansie i oświeceniu. W każdej epoce dzieciństwo było w inny sposób traktowane. Postawa była zależna od kontekstu społecznego i kulturowego – ciągle ewoluowała[32]. „Wraz z upływem czasu sytuacja ulegała zmianie, pojawiały się nowe uwarunkowania, które wpływały korzystnie, bądź też destrukcyjnie na pozycję dziecka w społeczeństwie. Stosunek do kategorii dzieciństwa zmieniał się z restrykcyjnego na humanistyczny. Zmiany dokonują się, aż do dnia dzisiejszego"[33].

Współczesne dzieciństwo jest ogromnie istotnym okresem w życiu człowieka. „Medycyna, biologia, psychologia, psychoanaliza dowodzą, iż nabyte w dzieciństwie nawyki zdrowotne, higieniczne, estetyczne, wyznaczają dalsze losy człowieka. Nawyki ochrony ciała przed niebezpieczeństwem, traumą, przenoszą się na całe życie"[34]. W czasie trwania tej fazy ludzkiego rozwoju kształtują się skłonności metabolizmu, skłonności umysłowe, stosunek do drugiego człowieka i środowiska. „W dzieciństwie człowiek manifestuje siłę mocy poznawczej, emocjonalnej, gotowość do odkrywania świata, a jednocześnie zwraca uwagę na kruchość, wrażliwość"[35].

W czasach, kiedy nie dostrzegano wartości dziecka jego tożsamość była głęboko zaburzona. Gdy młody człowiek przychodził na świat w zamożnej

---

[28] E. Piecuch, *Dzieciństwo*..., dz. cyt., s. 159–160.
[29] E. Key, *Stulecie dziecka*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2005.
[30] B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2008, s. 13.
[31] Tamże, s. 13.
[32] E. Piecuch, *Dzieciństwo*..., dz. cyt., s. 156.
[33] E. Piecuch, *Pedagodzy o szczęśliwym dzieciństwie i młodości*, [w:] K. Kokot, A. Ładyżyński (red.), *Dom. Perspektywy i znaczenia*, Wyd. ATUT, Wrocław 2011, s. 88.
[34] D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wyd. Naukowe AP, Kraków 2006, s. 28.
[35] Tamże.

rodzinie, był oddawany pod opiekę obcym ludziom. Dziecko „[...] emocjonalnie było [...] zżyte z rodziną, w której się wychowało. Identyfikowało się ono z osobami, z którymi przebywało i od których uczyło się norm i zasad społecznego funkcjonowania po to, żeby po kilku latach wrócić do rodziców”[36].

Dzieciństwo jako doceniony i wyróżniony „[...] etap życia człowieka jest wynalazkiem całkiem niedawnym”[37], ponieważ dzieci nie były postrzegane jako osoby, którym warto poświęcać szczególną uwagę. Temat dotyczący „dziecka” i „dzieciństwa” był traktowany dość opieszale – nie pojawił się nawet, gdy dyskutowano o moralności, znaczeniu ludzi w państwie, czy przysługującym im prawom. Postać dziecka nie figurowała w myśli filozoficznej, społecznej a nawet w sztuce. Twierdzono, iż temat ten nie wnosi do nauki istotnych problemów badawczych. Dzieci nie miały ani szczególnych praw, ani żadnych przywilejów[38].

Dzieci w środowisku rodzinnym są w szczególny sposób podatne na wszelkie oddziaływania. Są ufne, a ich niewielka wiedza i doświadczenie sprawiają, iż przyjmują większość zachowań dorosłych jako normalne i pożądane. Myślą, że i one powinny się tak zachowywać – opiekunowie pełnią funkcję matrycy postaw i zachowań. Rodzice jako pierwsi uczą dzieci rozróżniania dobra od zła. „Współczesne społeczeństwo zmienia się z dnia na dzień. Technologia, struktura socjoekonomiczna, model rodziny i kultura biznesowa to tylko niektóre z dziedzin, które w przeciągu ostatnich lat uległy poważnym przeobrażeniom. [...] Czas zastanowić się, jakie wartości będą ważne w przyszłości naszych dzieci i rodzin, a następnie wprowadzać je i podtrzymywać w naszym codziennym życiu. [...] Jeśli pozostawimy nauczanie wartości przypadkowi, ryzykujemy utracenie nieodzownego elementu naszej kultury”[39].

Rodzina to najbliższa człowiekowi komórka społeczna, jest „[...] naturalną grupą o charakterze «pierwotnym» [...]. Pośredniczy ona między osobnikiem a społeczeństwem, między jednostką a społeczeństwem, między jednostką a systemem społecznym. Wykorzystuje szanse, jakie stwarza system społeczny lub społeczeństwo globalne międzypokoleniowej ciągłości i osobniczym zmianom pozycji, ról, uczestnictwa w kulturze i autokreacji. Jedno-

[36] E. Piecuch, *Pedagodzy*..., dz. cyt., s. 91.
[37] M. Gawin, *Wymyślanie dzieciństwa*, „Wiedza i Życie” 2009, nr 12, s. 42.
[38] H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*..., dz. cyt., s. 42.
[39] P. Schiller, T. Bryant, *Wychowuj mądrze. Naucz dziecko podstawowych 16 wartości*, Wyd. Lieber, Warszawa 2004, s. 6–7.

cześnie stwarza własne środowisko kulturalne w ramach owej kultury ogólnej. Poprzez to środowisko kształtuje osobowość swoich członków, a szczególnie dzieci”[40].

Danuta Waloszek powiedziała, że kieruje własne „[...] rozważania do każdego człowieka, który będąc odpowiedzialnym za siebie samego, nauczy odpowiedzialności tego, który mu się uważnie przypatruje z boku, ukradkiem, wprost, z pytaniem w oczach, niepokojem w rękach i ufnością w sercu. [...] do każdego, który jako dorosły wie, po co powołał nowego człowieka do życia i co należy zmienić we własnym życiu, poglądach, przyzwyczajeniach, by umożliwić mu wzrastanie i dojrzewanie, a który nosi w sobie i pielęgnuje własne dzieciństwo”[41]. Badaczka mówi o odpowiedzialności rodziców za losy dziecka, ponieważ mają istotny głos w podejmowanych decyzjach decydujących o dalszym życiu dziecka. Chcąc określić kim jest dziecko pisze, że definiujemy je „[...] jako młodego osobnika, a dzieciństwo jako specyficzny okres w życiu człowieka, obejmujący wiek od 0 do 18 roku życia, w stosunku do przeszłości więcej dziś wiemy o procesach zachodzących w dzieciństwie, szczególnie o zależnościach interstadialnych i środowiskowych”[42]. W czasie trwania dzieciństwa „[...] człowiek manifestuje siłę mocy poznawczej, emocjonalnej, gotowość do odkrywania świata, a jednocześnie zwraca uwagę na kruchość, wrażliwość. Dziecku można wmówić, że potrafi, ale też można na trwałe wpisać w jego pamięć poczucie niskiej wartości, poczucie kompleksów. Dzieciństwo jest okresem, w którym kształtuje się zaufanie do siebie i otoczenia, głównie przez osobę matki, przywiązanie do osób, obyczajów, poglądów”[43]. Najmłodsi mają prawo do uczuć i ich wyrażania. Od samego początku istnienia nowego życia pozornie zwykłe zabiegi pielęgnacyjne wprowadzają rodziców, „[...] jak i dziecko, na bardzo ważną i trudną drogę poszukiwania równowagi między zaspokajaniem a frustracją, czy też zaspokajaniem natychmiastowym lub odroczonym dziecięcych potrzeb”[44].

Opiekunowie chcąc zapewnić mu optymalne warunki rozwoju poszukują różnorodnych rozwiązań. „Wzajemne wzmocnienia i pełna miłości współpraca powstają wtedy, gdy otoczenie akceptuje wolę dziecka, które chce coś

---

[40] K. Ferenz, *Wprowadzanie*..., dz. cyt., s. 57.
[41] D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna*..., dz. cyt., s. 12.
[42] Tamże, s. 28–29.
[43] Tamże.
[44] B. Smolińska, *Szczęśliwe dzieciństwo dojrzałe rodzicielstwo, Drogi proste i bezdroża*, Jacek Santorski & Co Agencja Wyd., Warszawa 2006, s. 49.

zatrzymać bądź oddać – w zależności od osobistych wymagań i wymagań otoczenia. Dziecko doświadcza swojej autonomii w sile swojej własnej woli oraz w pełnej miłości i akceptacji tej jego woli przez otoczenie, jak również we wzajemnej pewności, że to co robi druga osoba ma sens"[45].

Szczęśliwe dzieciństwo to takie, w którym wszystkie potrzeby dziecka zarówno biologiczne, psychiczne, materialne, jak i społeczne są zaspokajane, zapewniają tym samym rozwój młodej osoby w sposób optymalny i proporcjonalny do możliwości. Rodzice są niesłychanie ważnymi osobami w kształtowaniu się życia młodego człowieka. Są oni odpowiedzialni prawnie do 18 roku życia a mentalnie do momentu osiągnięcia przez niego samodzielności. Na podstawie więzi i relacji z rodzicami można wyjaśnić i wytłumaczyć dalsze losy, podjęte decyzje, uzasadniać postępowanie i zachowanie ludzi.

W pierwszym etapie życia człowieka, od którego wszystko się zaczyna to moment, w którym rodzice obdarzają dziecko opieką. Według Mieczysława Łobockiego opieka to wspomaganie i wspieranie człowieka w rozwoju. Dzięki opiece zapewnia się prawidłowe warunki wychowawcze. Opieka i wychowanie wzajemnie przenikają się. Opieka jest rozumiana jako wsparcie i troska w zaspokojeniu potrzeb: materialnych, moralnych, zdrowotnych, prawnych oraz wychowawczych w taki sposób, aby zapewnić dziecku jak najlepsze warunki do jego optymalnego rozwoju[46]. „Jakość człowieka zależy nie tylko od wychowania i samowychowania i nie tylko od środowiska społecznego, ale także od dziedziczonego «wzorca genetycznego»"[47].

Zdzisław Dąbrowski zakwestionował związek opieki z wychowaniem twierdząc, iż są one odmiennymi rodzajami działalności człowieka. Opieka ma zapewnić człowiekowi ciągłość istnienia gatunku ludzkiego, a wychowanie przekazywać dorobek kulturowy. Opieka jest działaniem pierwotnym w rozwoju, regulującym działania wychowawcze[48].

Ważny w procesie kształtowania się młodego człowieka w kontekście wychowania jest również proces samowychowania jako czynnego ustosunkowania się jednostki do procesu własnego rozwoju. Rodzice uczą dzieci, aby te same również brały czynny udział w regulowaniu własnego postępo-

---

[45] S. Leo, *Nagle wszystko rozumiem! Jak pomóc dziecku, aby się mogło lepiej uczyć. Poradnik dla rodziców*, Wyd. Jedność, Kielce 2002, s. 63.
[46] M. Łobocki, *ABC wychowania*, WSiP, Warszawa 1999, s. 20–24.
[47] A. Smołalski, *Tezy i hipotezy pedagogiki*, Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2003, s. 65.
[48] Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, Wyd. UWM, Olsztyn 2006, s. 150–174.

wania i działania według społecznie przyjętych wzorów postępowania bądź systemu wartości. Samowychowanie jest kluczem do świadomego i celowego kierowania sobą, wówczas kiedy starsze dzieci chcą same sobie wybierać znaczące cele i wartości. „Dziecko jako osoba wolna, niepowtarzalna, indywidualna, otwarta na wartości ma w sobie coś więcej, jakąś dążność do pełni i doskonałości bytowania, w której się uwydatniają jej możliwości. Znajduje się na etapie nieustannego poszukiwania wartości mogących zaspokoić jego potrzeby egzystencjalne w wymiarze biologicznym, personalnym – jako poznawanie i realizacja siebie, transpersonalnym – sprowadzające się do poszukiwania więzi oraz transcendentnym – przekraczając siebie”[49].

Rodzina jest środowiskiem tworzącym złożoną całość różnorodnych układów osobiście dostępnych człowiekowi: warunków środowiska domowego dziecka, rodziców i pozostałych członków rodziny, jeżeli są i które wynikają pośrednio bądź bezpośrednio ze struktury rodziny, a przede wszystkim jej funkcjonowania. „Zawartość i spoistość rodziny jest wartością wysoką, ale równie wysoko cenić należy jej pełny udział w społeczności, do której należy”[50]. We współczesnym świecie, w którym ciągle zachodzą różnorodne zmiany, określenie ponowoczesnego modelu rodziny stanowi pewną trudność. Staje się ona dziś mniej stabilna, podatna na rozpad, ilość jej członków przestaje być jasno określona. Nie pozostaje jednak wątpliwość co do tego, iż „[...] rodzina stanowi interpersonalny związek grupy ludzi, którzy ukonstytuowani przez swoje cechy psychologiczne i fizyczne kształtują wysiłki w osiąganiu wspólnych celów w szerszym kontekście społecznym i ekonomicznym”[51].

Charakterystyczne dla środowiska rodzinnego jest to, że jego funkcje tworzą jednolitą, złożoną oraz ograniczoną całość, których w życiu codziennym nie można spełniać oddzielnie. Jakiekolwiek zaburzenia komplikujące realizację którejś z podstawowych funkcji skutkuje dłuższą lub krótszą niewydolnością. Różnorodne funkcje rodziny wynikają z działań i zachowań członków rodziny, które mieszczą się w niej samej lub po za nią. Zadania,

---

[49] S.Cz. Michałowski, *Życie w rodzinie a budowanie świata wartości*, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie wartość, Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003, s. 176.

[50] K. Ferenz, *Komunikacja*..., dz. cyt., s. 23.

[51] A. Mitręga, *Od rodziny posttradycyjnej do postmodernistycznej – współczesne modele relacji rodzinnych*, [w:] E. Jurczyk-Romanowska, L. Albański (red.), *Rodzina a wychowanie. Współczesna rodzina w sytuacji zmiany*, Wyd. Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2011, s. 57.

które realizuje to ogólne czynności, które powinny wywołać pożądane społecznie skutki. Maria Ziemska mówiąc o funkcjach tej podstawowej komórki społecznej wymienia następujące: prokreatywne, usługowo-opiekuńcze, socjologiczne i psychologiczne[52]. Według Stanisława Kawuli funkcja prokreatywna, ekonomiczna, kulturalna, emocjonalna i socjalizacyjno-wychowawcza to zasadniczy wskaźnik jakości życia naszego społeczeństwa jako całości stylu życia[53].

Również o funkcjach rodziny podobnie pisze Robert Woźniak twierdząc, iż decydują o jej społecznym znaczeniu i obejmują podstawowe dziedziny życia. Opisuje między innymi funkcję prokreacyjną połączoną z przekazywaniem rodzonym dzieciom cech biologicznych. Ważne jest również przygotowanie dzieci do życia w społeczeństwie, do prowadzenia gospodarstwa domowego, sprawowania pieczy nad życiem innych jej członków. Woźniak twierdzi, iż rodzina pełni głównie zadania prokreacji (rozrodczości) oraz socjalizacji[54].

Tyszka wymienia dodatkowo jeszcze funkcje materialno-ekonomiczną, przejawiającą się w zaspokajaniu materialnych potrzeb rodziny oraz opiekuńczo-zabezpieczającą, polegającą na materialnym i fizycznym zapewnieniu jej niezbędnych do życia środków. Badacz podkreśla, iż dom rodzinny jest też miejscem wypoczynku i nawiązania pierwszych, niezbędnych dla człowieka kontaktów towarzyskich, dlatego tak ważna jest kulturalna funkcja rodziny, polegająca na zapoznaniu dzieci z kulturą danego społeczeństwa. Tyszka wyróżnia w pierwszym stadium życia małżeńsko-rodzinnego funkcję emocjonalno-ekspresyjną rodziny, która zachodzi między małżonkami[55]. „W rozwijającym się młodym organizmie potrzeba bycia kochanym jest bardzo silna. Rozbudzenie zaś w dziecku potrzeby i ukształtowanie zdolności kochania zależy od postawy rodziców”[56]. Dzięki pełnieniu wszystkich funkcji rodzina ma możliwość wprowadzenia dziecka w życie społeczne i świat kultury. Poprzez realizację różnorodnych zadań zaspokaja potrzeby emocjo-

[52] M. Ziemska, *Rodzina i dziecko*, PWN, Warszawa 1979, s. 234.
[53] S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2000, s. 325.
[54] R.B. Woźniak, *Socjologia edukacji i zachowań społecznych*, Wyd. Uczelniane BWSH, Koszalin 1998, s. 227–231.
[55] Z. Tyszka, *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa 1974, s. 57–58.
[56] J. Pielkowa, *Dom i rodzina*..., dz. cyt., s. 16.

nalne jej członków, przygotowuje do pełnienia różnych ról społecznych kształtując osobowość, przystosowując i chroniąc ją w ten sposób[57].

Można powiedzieć, że rodzina pełni cztery podstawowe funkcje, tj. biologiczno-opiekuńczą, wychowawczą, kulturalno-towarzyską oraz ekonomiczną. Każda pełni te funkcje w różnym zakresie i na różnym poziomie. Rola rodziców nie kończy się z chwilą przyjścia dziecka na świat. Opiekowanie się nim polegające na zapewnieniu mu należytych i godnych warunków rozwoju fizycznego (dostarczeniu należytego pożywienia, warunków snu, odpoczynku i odpowiedniego ubrania) należy do obowiązków obojga rodziców.

Rodzina to instytucja, która jako pierwsza wychowuje oraz socjalizuje dzieci. Jako kolejne współdzielą i pełnią tę funkcję szkoła i inne instytucje wychowawcze.

„Od kiedy istnieje ludzkość człowiek zastanawia się wciąż nad tym, czym jest szczęście, w jaki sposób je osiągnąć i sprawić, aby zagościło w jego życiu na stałe. Wciąż nieuchwytne, przemijające, upragnione i często niedoceniane na co dzień w swych odmianach, bez których nasze istnienie traci indywidualny kształt”[58].

Szczęście niewątpliwie jest upragnioną wartością, do osiągnięcia której dąży każdy człowiek w ciągu całego swojego życia. Wartość ta również znajduje się w centrum zainteresowań nauk humanistycznych i społecznych. Wartości zajmują istotne miejsce w życiu każdej jednostki społecznej. Decydują o egzystencji, sensie i jakości życia. One wpływają na relacje interpersonalne, stosunek do siebie, innych osób i środowiska społecznego. Aksjologia mówi, iż nie można poznać i zrozumieć wybranego obszaru wiedzy, czy istoty ludzkiej, jeżeli nie zna się roli wartości w całości tego bytu, istnienia i działania. Słowo „wartość” w naukach humanistycznych „[...] najczęściej odnosi się do tego, co człowiek, czy grupa społeczna ceni, co uważane jest za ważne i w ten sposób przeżywane. Do wyróżnienia tego, co cenione służą przekonania i przeżycia”[59]. Wartością również określa się „[...] wszystko to, co nie jest neutralne i obojętne, lecz jest cenne, ważne i doniosłe, a przez to stanowi cel ludzkich dążeń. Jest ważne także samo w sobie”[60]. To, co dla

---

[57] K. Ferenz, *Wprowadzanie*..., dz. cyt., s. 57–58.
[58] E. Piecuch, *Pedagodzy*..., dz. cyt., s. 98.
[59] K. Denek, *Wartości jako źródło edukacji*, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie wartość*..., dz. cyt., s. 23.
[60] W. Furmanek, *Człowiek, człowieczeństwo, wychowanie*, Wyd. Oświatowe Fosze, Rzeszów 1995, s. 10.

człowieka jest cenne, co sprawia, że chce on angażować wysiłek i własną wolę. „Dążenie ku wartościom kształtuje człowieka, jest też w stanie przesądzić o jego wewnętrznym rozwoju, o jego przeżyciach, działaniach i całej postawie życiowej” [61].

Podjęcie tematu wychowania szczęśliwego człowieka jest przedsięwzięciem trudnym. Sformułowany tytuł może sugerować, iż tajemnica szczęśliwego wychowania jest znana i wystarczy ją tylko upowszechnić. Nikt jeszcze nie poznał jednolitej recepty na szczęśliwe życie, czy jednakowych dla wszystkich jednostek modeli szczęścia. Helena Izdebska twierdzi, iż do najważniejszych czynników, które powinny przyczynić się do prawidłowego rozwoju i zapewnić osiągniecie upragnionego celu, jakim jest wychowanie szczęśliwego człowieka należą:

„a) atmosfera w rodzinie, charakteryzująca się poczuciem więzi, wspólnotą dążeń, umiejętnością współżycia i współdziałania, wzajemnym szacunkiem i zrozumieniem, tolerancją odmienności upodobań i zainteresowań, solidarnością rodzinną;
b) postawy rodziców wobec dzieci, a przede wszystkim poczucie odpowiedzialności za ich pomyślny rozwój i prawidłowe wychowanie;
c) orientacja w sprawach podstawowych dla pedagogicznej działalności rodziców oraz umiejętność organizowania procesu wychowania w rodzinie;
d) umiejętność łączenia wychowania w rodzinie z innymi formami oddziaływania wychowawczego, zwłaszcza z oddziaływaniem instytucji o charakterze planowym (przedszkole, szkoła)”[62].

By dziecko mogło funkcjonować w sposób prawidłowy, musi znać „[...] reguły postępowania opiekuńczo-wychowawczego rodziców, które zapewniają mu poczucie przynależności, uznania i bezpieczeństwa. Mądrość pedagogiczna rodziców polega na tym, aby równocześnie stosowana zdrowa dyscyplina prewencyjna, represyjna lub pobudzająca wynikała z jasnych, konkretnych, stałych, spójnych sposobów zachowań rodzicielskich i logicznego regulowania konsekwencji skutków niepożądanych zachowań dziecka”[63]. Osoby będące najbliżej dziecka powinny posiadać „[...] pewne elementy odpowiedzialnego, a więc etycznego myślenia o dziecku, i o tym co stanowi

[61] J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Wyd. WSP, Rzeszów 1996, s. 191.
[62] H. Izdebska, *Szczęście dziecka*, Instytut Wyd. CRZZ, Warszawa 1988, s. 37.
[63] W. Dykcik, *Odpowiedzialność człowieka w kontekście indywidualnym i społecznym*, Wyd. NPTP, Poznań 2010, s. 48.

jego dobro”[64]. Dzieci są najważniejszym darem Bożym. Dziecko „jest darem danym i zadanym”[65] – podaje Katechizm Kościoła Katolickiego.

Wychowanie w rodzinie to okres światopoglądowego przygotowania młodego człowieka do przyszłego życia. Jest jego możliwością zdobywania własnych życiowych doświadczeń i konfrontowania się z rzeczywistością – dziecięcym działaniem, przeżyciem i refleksją. Jest dziecięcym losem, zapisującym się w biografii każdego człowieka. „Członkowie rodziny tworzą najbliższe otoczenie dziecka, są przede wszystkim osobami najbardziej znaczącymi w pierwszych latach jego życia. Na podłożu tych kontaktów rozwijają się postawy dziecka w stosunku do ludzi, rzeczy i życia w ogóle”[66]. Budowanie dobrych relacji z dziećmi nie jest łatwe, ponieważ rodzice są obciążeni doświadczeniami z własnego dzieciństwa. Naukowcy odkryli, iż kluczem do zrozumienia relacji panujących pomiędzy rodzicami a dziećmi jest to, w jaki sposób oni sami postrzegają swoje własne lata dzieciństwa. „Uświadomienie sobie tego jest pierwszym krokiem do przełamania negatywnych wzorców z przeszłości. Rodzice dodatkowo muszą sobie radzić w procesie wychowawczym z zagrożeniami, których w ich młodości nie było – np. z wszechobecną reklamą, stałym dostępem do Internetu i związanym z tym kontaktem z rzeczywistością wirtualną, a także ze stresującym systemem nauczania”[67]. Na trudności wychowawcze rodziny „[...] wpływ mają przeszkody i utrudnienia społeczne, a wśród nich bieda i izolacja społeczna, zaniedbanie spowodowane brakiem czasu, różnym oddziaływaniem rówieśników lub jego brakiem”[68].

Rodzice chcący wychować szczęśliwego człowieka powinni posiadać pewne cechy umysłu, które pozwalają „[...] na właściwą oceną sytuacji wychowawczej oraz na zrozumienie każdego dziecka z osobna”[69]. Można zaryzykować stwierdzeniem, że mądrość rodziców starających się o zapewnienie sprzyjających warunków rozwojowi powinna stać się pewnym stylem bycia,

---

[64] J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*..., dz. cyt., s. 67.

[65] Kongregacja Nauki Wiary, *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Wyd. Pallotinum, Poznań 1994.

[66] M. Prokosz, *Rola rodziny w samorozwoju młodzieży*, [w:] E. Jurczyk-Romanowska, L. Albański (red.), *Rodzina a wychowanie*..., s. 174.

[67] G. Weil, D. Marden, *Wychowaj szczęśliwe dziecko. Praktyczne rady dla rodziców*, Wyd. Edgard, Warszawa 2010, s. 9.

[68] W. Dykcik, *System wspomagania społecznego rodzin niewydolnych wychowawczo*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1988, s. 48.

[69] A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa Podstawa Programowa*, Instytut Wyd. Erica, Warszawa 2012, s. 165.

chodzi o „[...] umiejętność życia dającą innym najwięcej pożytku i zadowolenia”[70]. Sytuacje, które stwarza człowiek we współczesnym świecie charakteryzują się tym właśnie, iż „[...] dzięki postępom oświaty i nauki oraz wskutek liberalizacji i demokratyzacji życia społecznego, różnorodne dziedziny ludzkiego doświadczenia przestają być wzajemnie od siebie izolowane. Oznacza to, że sprawności intelektualne przestają być obowiązkowym przywilejem nielicznych, odnoszących się do specyficznej klasy przedmiotów; stają się one uniwersalne w sensie zastosowania i wszechobejmujące w sensie swych odniesień”[71].

Wartości, które powinny wspierać osiągnięcie sukcesu wychowawczego przez rodziców to takie, które zapewnią dziecku potrzebny do prawidłowego rozwoju „[...] szacunek, zaufanie, życzliwość, uznanie, solidarność i kontakt z bliskimi osobami, a nade wszystko miłość i poczucie bezpieczeństwa”[72]. Środowisko jest niebywale ważne, dlatego bo to, w którym przebywa człowiek „[...] wyraźnie determinuje pojawienie się, kształtowanie ludzkich pragnień i dążeń. Twierdzi się, że podstawowe znaczenie dla kształtowania się aspiracji ma rodzina”[73].

Potrzeba odczuwania uznania i szacunku ze strony najbliższych (rodziców) oraz „[...] innych osób z najbliższego mu otoczenia stoi na równi z innymi potrzebami dziecka, które prawidłowo realizowane w rodzinie dają dziecku tak niezbędne dla rozwoju poczucie bezpieczeństwa i ufne spojrzenie w przyszłość. Zaspokojenie potrzeb szacunku sprawia, że w dziecku wytwarza się poczucie własnej wartości, wiary we własne siły i pewności siebie”[74].

Rodzice są osobami zapewniającymi dziecku szeroko rozumiane wsparcie: emocjonalne, społeczne i materialne, które pomaga młodemu człowiekowi w osiągnięciu dobrego startu w życiu. „Opieka nad dziećmi i obserwowanie, jak dojrzewają i wyrastają na świetnych ludzi, jest dla większości rodziców – mimo ich ciężkiej pracy – źródłem prawdziwej satysfakcji w życiu. Bo jest to tworzenie. To dla człowieka rodzaj nieśmiertelności.

---

[70] S.Cz. Michałowski, *Życie w rodzinie*..., dz. cyt., s. 194.

[71] R. Schulz, *Nauka a wartości wychowawcze*, „Monografie Pedagogiczne”, Wyd. PAN, Wrocław, t. XLI: 1974, s. 69.

[72] J. Pielkowa, *Dom i rodzina*..., dz. cyt., s. 15.

[73] K. Palka, *Rodzina wiejska jako środowisko kształtowania aspiracji dzieci i młodzieży*, [w:] S. Walasek, L. Albański (red.), *Wychowanie w rodzinie. Przekaz tradycji i kultury na przestrzeni wieków*, Wyd. Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2011, s. 126.

[74] J. Pielkowa, *Dom i rodzina*..., dz. cyt., s. 17.

Duma z innych życiowych dokonań zwykle bywa w porównaniu z tym mniejsza"[75]. Dzieci takie potrafią afirmować siebie i „[...] z akceptacją odnieść się do swego otoczenia, odważnie będą bronić swoich idei i przekonań, śmiało dzielić się swoją radością z innymi"[76]. Chcąc określić, czym może być szczęście w rozumieniu dzieci i rodziców należy sięgnąć do definicji. Wyjaśnienia „szczęścia" nie są jednoznaczne. Literatura prezentuje wiele, jednak każde z nich, mimo iż dotyczy tego samego spektrum, porusza inny obszar tej szeroko rozumianej wartości. Szczęście jest subiektywne i obiektywne, dla każdej pojedynczej osoby jest czymś innym. Ludzie używają własnych wyznaczników, własnej miary ustalając, czym ono dla nich jest. Każda jednostka ma własną hierarchię potrzeb i ważności ich spełniania, dlatego nie można jednoznacznie sprecyzować definicję szczęścia, ponieważ jest ona uwarunkowana różnorodnymi czynnikami. Współczesne badania nad dzieciństwem sugerują, że szczęśliwie przeżyte dzieciństwo daje stabilne podstawy do pozytywnego funkcjonowania w społeczeństwie – zwiększają się również szanse wychowania człowieka, który będzie dążył do utrzymania równowagi, w jakiej był wychowywany.

Bibliografia

Bruner J., *Kultura edukacji*, wyd. II, Universitas, Kraków 2010.

Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, t. 1–2, Wyd. UWM, Olsztyn 2006.

Denek K., *Wartości jako źródło edukacji*, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie wartości, Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, cz. I, t. XIV, Seria: *Nauczyciele – Nauczycielom*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.

Dykcik W., *Odpowiedzialność człowieka w kontekście indywidualnym i społecznym*, Wyd. NPTP, Poznań 2010.

Dykcik W., *System wspomagania społecznego rodzin niewydolnych wychowawczo*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1988.

Ferenz K., *Komunikacja niewerbalna jako wyraz więzi w rodzinie*, [w:] E. Jurczyk-Romanowska, L. Albański (red.), *Rodzina a wychowanie. Współczesna rodzina w sytuacji zmiany*, Wyd. Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2011.

Ferenz K., *Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory*, Oficyna Wyd. UZ, Zielona Góra 2003.

Ferenz K., *Wprowadzanie dzieci w kulturę*, „Prace Pedagogiczne XCIV", Wyd. UWr, Wrocław 1995.

[75] B. Spock, B.M. Rothenberg, *Pielęgnowanie i wychowywanie*, Wyd. PZWL, Warszawa 1994, s. 31.

[76] A. Żywczok, *Wychowanie do radości życia*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2004, s. 151.

Furmanek W., *Człowiek, człowieczeństwo, wychowanie*, Wyd. Oświatowe FOSZE, Rzeszów 1995.
Gaarder J., *Świat Zofii*, wyd. IV, Jacek Santorski & CO Agencja Wyd., Warszawa 1995.
Gawin M., *Wymyślanie dzieciństwa*, „Wiedza i Życie" 2009, nr 12, s. 42–48.
Gurycka A., *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, PWN, Warszawa 1979.
Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Wyd. WSP, Rzeszów 1996.
Izdebska H., *Szczęście dziecka*, wyd. II popr., Instytut Wyd. CRZZ, Warszawa 1988.
Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2000.
Key E., *Stulecie dziecka*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2005.
Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna. Nowa Podstawa Programowa*, wyd. II, Instytut Wyd. Erica, Warszawa 2012.
Kongregacja Nauki Wiary, *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Wyd. Pallotinum, Poznań 1994.
Leo S., *Nagle wszystko rozumiem! Jak pomóc dziecku, aby się mogło lepiej uczyć. Poradnik dla rodziców*, Wyd. Jedność, Kielce 2002.
Łobocki M., *ABC wychowania*, WSiP, Warszawa 1999.
Matyjas B., *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2008.
Michałowski S.Cz., *Życie w rodzinie a budowanie świata wartości*, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie wartości, Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, cz. I, t. XIV, Seria: *Nauczyciele – Nauczycielom*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.
Miller R., *Socjalizacja, wychowanie i psychoterapia*, PWN, Warszawa 1981.
Mitręga A., *Od rodziny posttradycyjnej do postmodernistycznej – współczesne modele relacji rodzinnych*, [w:] E. Jurczyk-Romanowska, L. Albański (red.), *Rodzina a wychowanie. Współczesna rodzina w sytuacji zmiany*, t. III, Wyd. Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2011.
Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, PWN, Warszawa 1981.
Neckar-Ilnicka T., *Perspektyw dorosłości i obraz pracy ludzkiej w swobodnych wypowiedziach dzieci w wieku przedszkolnym*, wyd. I, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984.
Palka K., *Rodzina wiejska jako środowisko kształtowania aspiracji dzieci i młodzieży*, [w:] S. Walasek, L. Albański (red.), *Wychowanie w rodzinie. Przekaz tradycji i kultury na przestrzeni wieków*, t. I, Wyd. Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2011.
Piecuch E., *Dzieciństwo jako wartość*, [w:] E. Jurczyk-Romanowska, L. Albański, *Rodzina a wychowanie. Współczesna rodzina w sytuacji zmiany*, t. III, Wyd. Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2011.
Piecuch E., *Pedagodzy o szczęśliwym dzieciństwie i młodości*, [w:] K. Kokot, A. Ładyżyński *Dom. Perspektywy i znaczenia*, Wyd. Atut, Wrocław 2011.
Pielkowa J., *Dom i rodzina. Moje dziecko jest niegrzeczne*, Instytut Wyd. CRZZ, Warszawa 1980.
Postman N., *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, Wyd. PIW, Warszawa 2001.

Prokosz M., *Rola rodziny w samorozwoju młodzieży*, [w:] E. Jurczyk-Romanowska, L. Albański, *Rodzina a wychowanie. Współczesna rodzina w sytuacji zmiany*, t. III, Wyd. Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2011.
Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2009.
Schiller P., Bryant T., *Wychowuj mądrze. Naucz dziecko podstawowych 16 wartości*, Wyd. Lieber, Warszawa 2004.
Schulz R., *Nauka a wartości wychowawcze*, „Monografie Pedagogiczne", Wyd. PAN, Wrocław, t. XLI: 1974.
Smolińska B., *Szczęśliwe dzieciństwo dojrzałe rodzicielstwo, Drogi proste i bezdroża*, wyd. I, Jacek Santorski & Co Agencja Wyd., Warszawa 2006.
Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wiek*, t. I, Wyd. Akademickie Żak Warszawa 2003.
Smołalski A., *Tezy i hipotezy pedagogiki*, wyd. II, Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2003.
Sośnicki K., *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1964.
Spock B., Rothenberg M.B., *Pielęgnowanie i wychowywanie*, wyd. III, Wyd. PZWL, Warszawa 1994.
Tyszka Z., *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa 1974.
Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wyd. Naukowe AP, Kraków 2006.
Weil G., Marden D., *Wychowaj szczęśliwe dziecko. Praktyczne rady dla rodziców*, wyd. I, Wyd. Edgard, Warszawa 2010.
Woźniak R.B., *Socjologia edukacji i zachowań społecznych*, Wyd. Uczelniane BWSH, Koszalin 1998.
Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa 1976.
Wujek T., Pilch T., *Pedagogika jako nauka o wychowaniu człowieka*, [w:] M. Godlewski, S. Krawcewicz S., Wujek T. (red.), *Pedagogika. Podręcznik Akademicki*, PWN, Warszawa 1974.
Ziemska M., *Rodzina i dziecko*, PWN, Warszawa 1979.
Żywczok A., *Wychowanie do radości życia*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2004.

Rozdział II

Trudy i radości codziennego życia rodziny

The difficulties and the happiness of everyday family life

doi: 10.23734/wwr20122.085.097

ELŻBIETA JEZIERSKA-WIEJAK
Uniwersytet Wrocławski

Cechy charakteru czy kompetencje i umiejętności – dylematy rodzica XXI wieku

Character traits or competences and skills – a parental dilemma of the 20th century

Abstract: Who do we want to educate? Happy, kind and trustworthy people or perhaps individuals equipped with many competences and skills – this is a dilemma of contemporary parents, teachers, and educators. From the analysis of interviews with parents whose children start their first year in nursery school there emerges a disturbing vision of the characteristics of the contemporary man. Globalisation questions the process of forming such traits as kindness, authenticity, and beauty, which shape morality. Instead of this triad that determines the relations between people as well as between people and the world, some specific competences and skills are preferred in the education of children.

Keywords: features, competencies, developing skills, family, aid.

Pytanie o to jak wychowywać dziecko zawsze towarzyszyło rodzicom, nauczycielom, wychowawcom. Kogo chcemy wychować czy *tylko* człowieka szczęśliwego, dobrego, spolegliwego czy też *tylko* wyposażonego w wiele różnorodnych kompetencji i umiejętności – to również dylemat rodziców XXI wieku.

Wymagania społeczeństwa wielokulturowego przy problemach globalizacji stawiają pod znakiem zapytania kształtowanie i rozwijanie cech charakteru, takich jak dobroć, prawdę i piękno jako triady wyznaczającej moralność człowieka wobec siebie i świata, w którym żyje, na rzecz kompetencji, dyspozycji pozwalających mu przeżyć w świecie społecznym. Środowisko społeczne wywiera decydujący wpływ na osiągnięcia rozwojowe dzieci.

Szczególną rolę odgrywa rodzina, która jest najwcześniejszym środowiskiem społecznym, z którym styka się dziecko od urodzenia.

Jedną z ogólnych definicji rodziny sformułował Jan Szczepański mówiąc, że „[...] jest grupą złożoną z osób połączonych stosunkiem małżeńskim i rodzicielskim”[1].

Stanisław Kowalski stwierdza, że: „Wśród licznych definicji proponowanych w literaturze socjologicznej, dość ogólną zdaje się być definicja, według, której rodzina to grupa oparta w zasadzie na współżyciu płciowym, dostatecznie ścisła i trwała, aby stworzyć warunki dla prokreacji i wychowania dzieci”[2].

Z kolei Wincenty Okoń rodzinę definiuje jako „[...] małą grupę społeczną, składającą się z rodziców i ich dzieci i krewnych; rodziców łączy więź małżeńska, rodziców z dziećmi więź rodzicielska, stanowiąca podstawę wychowania rodzinnego, jak również więź formalna określająca obowiązki rodziców i dzieci względem siebie”[3].

Rodzina, w świetle powyższej definicji, stanowi niewielką grupę osób powiązanych ze sobą systemem więzi międzyosobniczych wyrażonych w postaci psychologicznych i społecznych zobowiązań wobec poszczególnych jej członków. Chodzi tu przede wszystkim o dookreślenie zadań, stosunków wychowawczych rodziców wobec dzieci i odwrotnie, następnie – problematykę relacji wewnątrzrodzinnych, jak również jakość rodzicielstwa wyrażoną w prawidłowych kontaktach między rodzicami a dziećmi.

Rodzina zatem, jak pisze Makary Sieradzki, „[...] jest niezastąpionym fundamentem życia, normalnego rozwoju i wzrostu człowieka, a zarazem warunkiem normalnego rozwoju narodu, jego kultury, gwarantem jego przyszłości”[4].

Według Marii Ziemskiej rodzina jest małą naturalną grupą społeczną, w której centralnymi rolami są role matki i ojca, stanowiącą całość względnie trwałą, podlegającą dynamicznym przekształceniom, opartą na zastanych tradycjach społecznych oraz nowo tworzonych własnych obyczajach[5].

Rodzina stanowi w życiu dziecka pierwsze i naturalne środowisko wychowawcze. W rodzinie dziecko zdobywa swoje pierwsze doświadczenia społeczne, uczy się określonych zachowań, norm postępowania, poznaje

---

[1] J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1970, s. 300.
[2] S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, PWN, Warszawa 1974, s. 77.
[3] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2001, s. 337.
[4] M. Sieradzki, *Życie bez chorób*, Wyd. Różdżkarz, Poznań 1990, s. 152.
[5] M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973, s. 5.

różnorodne formy, wzorce i nakazy. Rozwija swoją indywidualność, osobowość i psychikę. Dlatego rodzice, jako pierwsi wychowawcy, mają ogromny wpływ na zachowanie swojego dziecka, są odpowiedzialni za jego dojrzałość społeczną i aksjologiczną, interpretowaną jako dochodzenie do rozumienia wartości i ich internalizowania. Dojrzałość społeczna zaś to proces dorastania społecznego, który „[...] polega [...] z jednej strony, na rozwoju świadomości społecznej, tj. kształtowaniu się ocen, przekonań i postaw moralnych oraz nastawień społecznych, z drugiej zaś na przygotowaniu się do określonej roli społecznej i podejmowaniu coraz bardziej odpowiedzialnych zadań społecznych”[6]. Dojrzałość aksjologiczna zaś to, jak uważa Katarzyna Olbrycht „[...] możliwie wewnętrzna spójna orientacja aksjologiczna we wszystkich jej sferach (wymiar ogólny) i przyjmowanie konsekwentnego wobec niej stosunku do konkretnych wartości szczegółowych (wymiar szczegółowy)[7]. W budowaniu dojrzałości aksjologicznej istotne są działania podejmowane przez podmiot, które wynikają bądź z jego potrzeb intelektualnych i emocjonalnych, bądź z potrzeb społecznych. Działania podmiotu wynikające z kontekstu społecznego mają dwojaki wymiar. Po pierwsze, są to działania samoczynnie podejmowane przez człowieka, będące warunkiem jego udziału w życiu społecznym oraz „niezbędne do zrozumienia innych osób z bliższego i dalszego otoczenia”[8]. Po drugie, są to działania „wymuszane” na nim przez środowisko, w którym żyje. To „wymuszanie” rozumiane jest jako stawianie kolejnych zadań przed młodym człowiekiem, których rozwiązanie powoduje jego rozwój i podejmowanie przez niego kolejnych ról społecznych dających mu poczucie odnalezienia swojego miejsca, a także poczucie słuszności tego, co myśli, czuje, sądzi i co jest dla niego ważne. Oba rodzaje potrzeb, będących silnym czynnikiem motywacyjnym, odgrywają szczególną rolę w budowaniu tożsamości dziecka w wieku wczesnoszkolnym.

Elżbieta Wojda zwraca uwagę, na to, że w rodzinie „[...] dziecko uczy się odnoszenia do innych osób, panowania nad swoimi reakcjami, wyrażania uczuć. Dzięki rodzinie przyswaja sobie prawidłowe nawyki i normy postę-

---

[6] R. Łapińska, M. Żebrowska, *Wiek dorastania*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1976, s. 664.

[7] K. Olbrycht, *Prawda, dobro, piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 1994, s. 95.

[8] K. Ferenz, *Przedmiotowość i podmiotowość dziecka we wczesnej edukacji kulturalnej*, [w:] D. Jankowski (red.), *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. Instytut Pedagogiczno-Artystyczny, Kalisz – Poznań 1999, s. 88.

powania”[9]. Proces wychowawczy dokonuje się w toku codziennej pracy, zabawy, odpoczynku, rekreacji oraz podczas udziału w życiu społecznym i kulturalnym.

W rodzinie dokonuje się ciągły przepływ uczuć, co tworzy tzw. atmosferę rodzinną. Ta atmosfera ma ogromny wpływ na rozwój dziecka zaspokajając jego potrzebę miłości, przynależności i bezpieczeństwa.

W rodzinie kształtuje się i rozwija c h a r a k t e r dziecka rozumiany (z gr. – *charakteristikos* – ‘odróżniający’) jako piętno, cecha czy zespół cech, na których opiera się zgodność postępowania osoby z uznawanymi przez nią zasadami; wizerunek lub właściwość[10]. Charakter definiowany jest także jako:

— ogół tendencji fizjologicznych i psychicznych (w tym emocjonalnych), które kierują reakcjami człowieka wobec innych oraz zjawisk życia codziennego. To zespól cech psychicznych zwanych nastawieniami czynnościowymi, w których wyraża się stosunek jednostki do rzeczywistości, tj. do ludzi, do pracy, do dóbr materialnych, jak i do samej siebie. Te ustosunkowania stanowią system standardów, którymi kieruje się jednostka w działaniu[11],
— zespół cech wyróżniających dany przedmiot, zjawisko, osobę od innych tego samego rodzaju, np. ze względu na wygląd, postać, działanie czy zachowanie[12].

W psychologii charakter rozumiany jest jako:

— zespół cech psychicznych danej osoby, które ujawniają się w jej zachowaniu, sposobie bycia, usposobieniu. Pojęcie utożsamiane w tym znaczeniu z osobowością,
— zespół tych cech osobowości, które związane są z przekonaniami moralnymi. Pojęcie używane do pozytywnego i negatywnego wartościowania osobowości jednostki, np. szlachetny charakter, niezłomny, osoba o silnej woli, ale: bez charakteru, egoistyczna, o słabym charakterze. Ze względu na normatywne konotacje, pojęcie rzadziej używane we współczesnej psychologii niż osobowość[13].

---

[9] E. Wojda, *Przygotowanie dziecka do podjęcia nauki szkolnej*, „Życie Szkoły” 2001, nr 3, s. 149.
[10] Por. źródło: http://pl.wikipedia.org/wiki/Charakter [dostęp: 21.10.2012].
[11] J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz, *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, PWN, Warszawa 1976, s. 469.
[12] Por. źródło: http://pl.wikiquote.org/wiki/Charakter [dostęp: 21.10.2012].
[13] Tamże.

Charakter można określić także jako zespół cech moralnych określających stałość poglądów i sposobów interakcji danej osoby z innymi ludźmi, jej sposobu bycia, zależny od woli człowieka. Charakter stanowi moralną naturę osoby, zaś jego cechami konstytutywnymi są: świadomość, wolny wybór wartości i zasad, trwałość tego wyboru oraz prawość sumienia.

Do czynników kształtujących charakter zalicza się:

— *cechy dziedziczno-wrodzone* – czyli przekazywana przez rodziców wrażliwość na określone rodzaje bodźców a także predyspozycje pozwalające rozwinąć określone uzdolnienia i nabyć charakterystyczne sposoby postępowania,
— *aktywność własną* – określa się ją jako cechę przejawiającą się w częstym podejmowaniu inicjatywy i prowadzeniu intensywnej działalności w danej dziedzinie; pozwalającą na zdobywanie doświadczenia, wchodzenie w interakcje z ludźmi, pełnienie coraz bardziej skomplikowanych ról społecznych; człowiek przejawiający i rozwijający tą cechę, jak pisze Anna Brzezińska to „[...] *jednostka* [...], która jest zdolna do działania, bierze w czymś żywy udział, a jednocześnie pełna jest inicjatywy i inwencji”[14]. Brzezińska dalej stwierdza, że człowiek jest w pełni aktywny, gdy „[...] widocznym na zewnątrz działaniom towarzyszy intensywna praca jego umysłu, pojawiają się w nim różnorodne odczucia i emocje (zasada aktywności wewnętrznej i zewnętrznej), a także:
  – „gdy to, co robi, robi «naprawdę», a nie «na niby», gdy jego wysiłek jest zauważany i doceniany, a także szanowany przez otoczenie (zasada aktywności rzeczywistej a nie sztucznej, pozorowanej),
  – działa z poczuciem bezpieczeństwa (bezwarunkowa akceptacja osoby przez otoczenie),
  – ma poczucie sensu tego, co robi (poczucie kompetencji),
  – doświadcza powiązania między własnym wysiłkiem wkładanym w działanie a uzyskiwanym efektem (poczucie sprawstwa)”[15].
— *środowisko biologiczne – które powoduje*, *że* człowiek żyjący w określonym środowisku biologicznym, zróżnicowanym geograficznie przystosowuje się do życia w nim i to również kształtuje jego charakter,
— *środowisko społeczne* – w którym człowiek przyswaja sobie reguły postępowania w oparciu o różnorodne doświadczenia społeczne, zaś przy-

[14] A. Brzezińska, *Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela?*, [w:] G. Lutomski (red.), *Uczyć inaczej*, Wyd. Fundacji Humaniora, Poznań 1994, s. 32.
[15] Tamże, s. 32.

swojone reguły postępowania utrwalają się jako wynik wymagań grupy społecznej w stosunku do jednostki; za szczególne środowisko społeczne uważa się rodzinę;

— *wychowanie* – zarówno w rodzinie, jak i instytucjonalne, rozumiane w klasycznym, „dawnym" rozumieniu, jak pisze Bogusław Śliwerski i Bogusław Milewski, jako „oddziaływanie na czyjąś osobowość, jej formowanie, zmienianie i kształtowanie"; „wyzwalanie w drugiej osobie bądź grupie społecznej pożądanych stanów, jak rozwój, samorealizacja czy wzrost samoświadomości"; „efekt powyższych działań lub procesów"[16] lub w modelu współczesnym, „całokształt procesów i oddziaływań zachodzących w toku wzajemnych relacji między dwiema osobami, pomagających im rozwijać własne człowieczeństwo"; „uznanie i afirmacja wolności", „dialog między osobami", „nie ma wychowawców i wychowanków, ale są spotykające się ze sobą osoby, które obdarowują się swoim człowieczeństwem", (wzajemne otwarcie się) na siebie, uznanie „własnej wolności i godności", okazanie „autentyczności, poczucia odpowiedzialności, zaufania i empatii"[17] czy też, jak pisze Stanisław Ruciński, „[...] dialog równoważnych podmiotów, którym chodzi o poznanie prawdy o tym co ważne, i o pokazywanie sobie wzajemnie poznanej prawdy – wzajemnie, choć często jedna ze stron dialogu ma więcej do pokazania niż ta druga. Obie strony są jednak równoważne i chcą poznać prawdę"[18]. Ponadto Ruciński zwraca uwagę, że między wychowankiem i wychowawcą zachodzą „[...] głębsze więzi osobowe, budujące się we wspólnym wysiłku skierowanym na poszukiwanie [...] prawdy o tym co ważne bezwzględnie, co jest określonym wezwaniem, na które (jeśli je usłyszymy) chcemy odpowiedzieć, a odpowiadając, odnajdujemy sens istnienia"[19]. Tak rozumiane wychowanie zatem daje każdej jednostce prawo wyboru, kim się staje, kim jest, a także poprzez ten wybór budowanie własnej tożsamości. Anthony Giddens analizując proces tworzenia się tożsamości we współczesności stwierdza, że „[...] owo nowe poczucie tożsamości [...] jest wyrazistym przykładem [...] «odnajdywania siebie»,

[16] B. Milerski, B. Śliwerski, *Leksykon PWN. Pedagogika*, PWN, Warszawa 2000, s. 274.
[17] Tamże, s. 274.
[18] S. Ruciński, *Wychowanie pozbawione aksjologicznego odniesienia*, [w:] F. Adamski, A.M. de Tchorzewski (red.), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999, s. 19.
[19] Tamże, s. 21.

procesu który wymaga od jednostki czynnego udziału i przemiany"[20]. Wychowanie powinno dostarczać dziecku możliwości dokonywania tychże wyborów i podejmowania decyzji.

Charakter kształtuje się i rozwija, biorąc pod uwagę powyższe rozważania, przede wszystkim, pod wpływem rodziców/rodziny, którzy mając wizję swojego dziecka i oczekiwania wobec niego, poprzez świadome i celowe zabiegi kształtują je jako osobę i członka społeczności człowieczej. Czynią to poprzez celowe i świadome zbiegi wychowawcze, organizowanie i umożliwianie aktywności własnej i kontaktów społecznych (inni dorośli, grupa rówieśnicza) na miarę możliwości dziecka.

Rolą rodziców jest też/powinno być rozwijanie tzw. kompetencji kulturowej rozumianej jako „[...] całokształt zdolności określających zachowania kulturowe człowieka, [...] [których – wtrąc. E.J.-W.]) immanentną cechą jest nie tylko znajomość poszczególnych odrębnie ujętych wzorów, zarówno w ogólnym, jak i szczegółowym charakterze, ale również znajomość relacji istniejących między wzorami"[21]. Jak dalej pisze Krystyna Ferenz: „[...] nie ma takiego momentu w życiu człowieka, w którym [...] nie byłby on «zanurzony» w kulturze. Gdzie i jak żyje nie zależy tylko od niego i przyrody ale także od innych ludzi – tych, którzy byli przed nim i jemu współczesnych"[22]. Kompetencja kulturowa posiadana przez osobę jest ze społecznego punktu widzenia niezwykle istotna.

Z kulturowego punktu widzenia człowiekowi „z charakterem" przypisuje się konkretne cechy. I tak człowiek silny, odważny, nieugięty, kierujący się zasadami, nieposzlakowany, chodząca doskonałość, dobra osoba to człowiek z tzw. dobrym charakterem. Czarny charakter to ktoś zły, podły, przewrotny, podstępny konformista, pozbawiony zasad moralnych, podatny na oddziaływanie innych, bezwolny, dający sobą pomiatać. Zatem cechy charakteru są określane poprzez wskazanie na ich społeczny, moralny osąd.

To, kim staje się człowiek, obok kształtowania i rozwijania cech charakteru, wyznaczają zdobywane przez niego kompetencje i umiejętności.

---

[20] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, PWN, Warszawa 2001, s. 18.

[21] L. Karpowicz, *Kompetencja kulturowa jako problem badawczy*, „Kultura i Społeczeństwo", t. XXVII: 1983, nr 1, cyt. za: K. Ferenz, *Wprowadzanie dzieci w kulturę*, *Wstęp*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998, s. 4.

[22] K. Ferenz, *Wprowadzanie*..., dz. cyt., s. 3.

K o m p e t e n c j e określane są jako wiedza teoretyczna i umiejętność praktyczna, wyróżniająca daną osobę łatwością sprawnej, skutecznej, odpowiadającej oczekiwaniom jakościowym, realizacji danych zadań[23].

Według *Słownika języka polskiego* kompetencja to zakres czyjejś wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności[24].

W programie „Nowa Szkoła" kompetencje określane są jako „[...] umiejętność wyższego rzędu będąca skutkiem osiągniętym przez ćwiczenie umiejętności i nabywanie doświadczeń, podbudowanych przekonaniem, pewnością opartą na refleksji *dlaczego* trzeba postąpić w określony sposób w określonej sytuacji"[25].

U m i e j ę t n o ś ć zaś to „[...] praktyczna znajomość czegoś, biegłość w czymś, zdolność wykonywania czegoś"[26], oraz szerzej jest to „[...] gotowość do świadomego działania, oparta na wiedzy oraz konkretnym ruchowym opanowaniu (wyćwiczeniu) określonych czynności z możliwością dostosowania ich do zmiennych warunków. Umiejętności to fundamentalna kategoria procesu kształcenia zawodowego. Wyróżniamy umiejętności intelektualne, których treścią jest określenie różnic i podobieństw, tworzenie pojęć, formułowanie sądów na podstawie abstrahowania, dowodzenia i sprawdzania oraz umiejętności motoryczne stanowiące możliwość sprawnego i celowego wykonywania określonej czynności"[27].

Zatem kompetencje i umiejętności, w przedstawionym powyżej rozumieniu, to coś „mniej" niż charakter, ale mają również istotne znaczenie w kształtowaniu dojrzałości dziecka. Kompetencje są konieczne w funkcjonowaniu jako uczeń, pracownik czy pracodawca.

Rodzicom powinno zależeć na tym, aby równocześnie, z jednakowym zaangażowaniem rozwijać w dziecku zarówno cechy charakteru, jak i kompetencje i umiejętności. Zależeć od tego może bowiem jakość życia dziecka zarówno teraz (w roli przedszkolaka, ucznia, kolegi, syna – córki), jak i w przyszłości jako pracownika.

Przywołane powyżej dziennikarskie doświadczenie sugeruje, że z punktu widzenia rodzica najważniejsze zdają się jednak konkretne kompetencje

---

[23] Por. źródło: http://pl.wikipedia.org/wiki/ [dostęp: 21.10.2012].
[24] E. Sobol (red.), *Słownik języka polskiego PWN*, PWN, Warszawa 1995, s. 977.
[25] Materiały edukacyjne programu Nowa Szkoła, tom: Projektowanie, Wyd. CODN, Warszawa 1999, s. 29.
[26] *Słownik języka polskiego*..., dz. cyt., s. 598.
[27] E. Goźlińska, *Słowniczek nowych terminów w praktyce szkolnej*, CODN, Warszawa 1998, s. 121.

i umiejętności, które dziecko powinno posiąść, cechy charakteru wydają się, w ich opinii, mniej istotne.

W periodyku „Wprost”[28] w wywiadzie z kanadyjskim dziennikarzem Carlem Honoré, twórcą ruchu *slowparenting* pada stwierdzenie, że „Dzisiejsi rodzice są ofiarami wszechobecnej kultury perfekcjonizmu i obowiązku doskonalenia siebie oraz dzieci”[29]. I dalej „[...] polskie dzieci, których rodzice przejęci swoją misją z zapałem korzystają z szerokiej oferty edukacyjnej: począwszy od jogi i języka migowego dla niemowląt, poprzez obowiązkowy angielski, na rozlicznych warsztatach tanecznych, muzycznych kończąc”[30] – również dotknięte są tym problemem. W przedszkolu, w którym „Iwona Chądrzyńska prowadziła konsultacje, jeden z ojców zaproponował, by w ramach zajęć dodatkowych wprowadzić maluchom język chiński. Gdy psycholożka zaprotestowała, zdziwiony mężczyzna odpowiedział, że to przecież nie jest obciążanie dzieci, ale przygotowywanie ich do życia w korporacji. – A niedawno przyszli do mnie rodzice sześciolatka, którzy uważali go za genialne dziecko, bo ciągle się uczył. Okazało się, że chłopiec jest pod względem intelektualnym przeciętny, a namiętnie pisze i czyta, bo tylko wtedy rodzice poświęcają mu uwagę”[31].

Powyższy tekst, jak pisałam wyżej, zainspirował mnie do spojrzenia na ten problem w przypadku dzieci rozpoczynających swoją przedszkolną karierę w dużym mieście.

Analiza wywiadów, które przeprowadziłam w 2011 i 2012 roku wśród matek dzieci rozpoczynających swoją karierę w roli przedszkolaka (w przedszkolach publicznych i niepublicznych) oraz nauczycielek w nich pracujących, przyniosła niepokojącą wizję tego, kim ma stać się człowiek w czasach nam współczesnych. Rodzice bowiem, doświadczając oczekiwań społecznych kierowanych wobec nich przez pracodawców, z obawą myślą o przyszłości własnych dzieci. Chcą wyposażyć je w możliwie najwięcej umiejętności i kompetencji, tak aby sprostały one wymaganiom rynku pracy i miały szansę na karierę zawodową.

Matki, bo były to przede wszystkim kobiety, stwierdzały, że są dobrze wykształconymi młodymi osobami (87% miało wykształcenie wyższe, cza-

---

[28] R. Kim, K. Iwanicka (współprac.), wywiad z Carlem Honoré, Tygodnik „Wprost” 2011, nr 13 (1468), s. 50–54 – por. źródło: http://www.wprost.pl/ar/237544/Mamo-tato-wiecej-luzu/?pg=0 [dostęp: 21.10.2012].

[29] Tamże.

[30] Tamże.

[31] Tamże.

sem nawet dwa lub trzy ukończone kierunki studiów, 12% wykształcenie na poziomie licencjatu), a mimo to miały problemy z zatrudnieniem. Pracodawcy pytali bowiem, nie tyle o motywację podjęcia pracy, o odpowiedzialność, sumienność, wartości uznawane, ale o konkretną wąską wiedzę przedmiotową i umiejętność jej zastosowania w praktyce (kompetencje) i przede wszystkim o konkretne kompetencje, umiejętności. Jeżeli chodzi o cechy charakteru(?), to interesowały pracodawców tylko k o m p e t e n c j e komunikacyjne i u m i e j ę t n o ś ć pracy w grupie! Ważną informacją dla pracodawców były też plany życiowe kobiet, rozumiane jako chęć posiadania dzieci. Trzech ojców, którzy zdecydowali się na udzielenie odpowiedzi na moje pytania, stwierdziło, że poza pytaniem o plany życiowe, pracodawcy wymagali od nich, podobnie jak od kobiet, konkretnych umiejętności.

Rodzice, mając takie doświadczenia, przenieśli na swoje dzieci zakres oczekiwań społecznych, które mogą skutkować w przyszłości łatwiejszym ich startem w dorosłość. Za szczególnie istotne rodzice uznali takie umiejętności i kompetencje, jak:

— ukończenie więcej niż jednego kierunku studiów (istotne było to, że kierunki te powinny być z różnych obszarów wiedzy, np. studia humanistyczne i politechniczne, humanistyczne i ekonomiczne, ekonomiczne i filologiczne),
— znajomość wielu(!) języków obcych, w tym chińskiego,
— znajomość wielu programów komputerowych,
— znajomość technik relaksacyjnych (aby radzić sobie ze stresem),
— znajomość mechanizmów pracy w grupie,
— szeroko rozumiana umiejętność korzystania z kultury fizycznej (takie określenie pojawiało się często, co może świadczyć o tym, że rodzice, poszukują wiedzy pedagogicznej dla uzasadnienia swoich wyborów; z wywiadów wynika, że jest to wiedza z różnego rodzaju poradników, pojawiających się na rynku księgarskim), aby podnieść sprawność fizyczną najczęściej wymieniane to: pływanie, jazda konna, yoga, tenis, squash, jazda na nartach, deskorolkach, rowerze.

Rzadko rodzice deklarują, że chcieliby, aby ich dziecko było szczęśliwe, zadowolone z życia, aby dla własnej satysfakcji rozwijało swoje zamiłowania i zainteresowania. Tylko, niestety, dla 2% rodziców było to priorytetem w wychowaniu dzieci. Tylko(!) jedna matka powiedziała: „a ja chciałabym, aby moja córcia była szczęśliwa. Nieważne co będzie robić, gdzie będzie pracować, byleby umiała się cieszyć życiem i była dobra dla swoich dzieci JAK MOJA MAMA BYŁA DLA MNIE". Ta wypowiedź na forum rodzi-

ców spowodowała zdziwienie i konsternację. Inna matka skomentowała to tak, „ale, żeby być choćby dobrą fryzjerką czy sklepową, to też trzeba mieć konkretne umiejętności. Inaczej nikim nie będzie!"

Podobna sytuacja ma miejsce w klasach zerowych i w szkołach podstawowych. Na forach internetowych i portalach społecznościowych pojawiają się dyskusje rodziców dzieci 5-, 6-, 7-letnich, w których rodzice przekazują sobie informacje, do których szkół warto zapisać dziecko, bo szkoła oferuje... i tu wymieniane są różnorakie zajęcia dodatkowe, które mogą potencjalnie wyposażyć dziecko w konkretne kompetencje i umiejętności.

Interesująca wydaje się również opinia w tej sprawie nauczycielek przedszkola i młodszych klas szkolnych. Wynika z nich, że dostrzegają one tę tendencję w działaniach rodziców. Świadczą o tym pytania rodziców, starających się o przyjęcie dziecka do przedszkola, o ofertę edukacyjną. Przedszkola wychodząc naprzeciw tym oczekiwaniom przygotowują zestawy możliwych zajęć dodatkowych, uzupełniających, kompetencyjnych, sprawnościowych, edukacyjnych. Im więcej takich propozycji, tym chętniej rodzice zabiegają o przyjęcie dziecka do konkretnej placówki. Rodzice zamożniejsi proponują różnorakie zajęcia dla swoich dzieci, w małych grupach kilkuosobowych, i są skłonni za nie ponosić opłaty. Zdarza się, że dyrekcje placówek przystają na takie propozycje, co skutkuje segregacją dzieci. „Bogacze idą na dodatkowe a my siedzimy z panią" – to cytat z wypowiedzi 4-letniej dziewczynki z publicznego przedszkola.

Nauczycielki zwracają również uwagę na pytania rodziców kierowane do nich przy odbieraniu dziecka z przedszkola. Są to pytania o to, „czego dziecko dzisiaj uczyło się – bo powtórzę to z nim w domu", „jakie słówka były dzisiaj wprowadzane na językach?", „czy na zajęciach fizycznych córka ćwiczyła precyzyjnie czy mam jeszcze ćwiczyć z nią w domu?". Rzadko rodzice pytają czy dziecko bawiło się z kolegami, czy nie płakało po ich wyjściu, czy jest zadowolone i radosne.

Nauczycielki zwracają również uwagę na to, że radykalnie wydłuża się czas pobytu dziecka w przedszkolu. Często jest to pobyt dziecka w instytucji od godziny 7.00 do 17.00. Rodzice przychodzą po dziecko i spiesząc się bardzo odbierają je, aby zaprowadzić na kolejne zajęcia... z retoryki (3,5 latek w niepublicznym przedszkolu).

Jedna z nauczycielek zaniepokojona apatycznością i wycofywaniem się z zajęć i zabaw dziecka, które na jej pytania dlaczego nie bawi się z kolegami odpowiadało zawsze, że jest zmęczone, przekazała rodzicom swoje obserwacje. Rozmowa okazała się bardzo trudna, gdyż rodzice zgodnie, zarów-

no matka, jak i ojciec, uznali, że problem jest wyimaginowany przez nią. Ojciec dziecka stwierdził, że „dziecko teraz jest trochę zmęczone, ale później będzie mu łatwiej", a wszystko, co robią dla dziecka, robią z miłości. Nauczycielka zapytała, kiedy byli z dzieckiem na spacerze, kiedy bawili się z nim w cokolwiek, w odpowiedzi usłyszała, że to wszystko o czym mówi jest rolą przedszkola, a oni nie mają na to czasu.

W klasach młodszych szkoły podstawowej panuje podobna tendencja. Rodzice kontrolują wyniki dziecka w nauce, dopytują nauczycieli o konkretne kompetencje i umiejętności dziecka, które, według nich, dziecko powinno już posiadać i są mocno zaniepokojeni, jeżeli dziecko jeszcze czegoś nie potrafi. Jedna z nauczycielek uspokajając rodziców argumentem, że dziecko ma na zdobycie umiejętności czytania ze zrozumieniem jeszcze czas, usłyszała, że według nich dziecko już jest zapóźnione! Dotyczyło to dziecka w I półroczu pierwszej klasy. Nie pomogło tłumaczenie, że zgodnie z podstawą programową dzieci mają trzy pierwsze lata nauki na opanowanie kompetencji i umiejętności w niej przewidzianych. Dla tego konkretnego dziecka skończyło się to „korepetycjami z czytania", do których zatrudniona została studentka pedagogiki wczesnoszkolnej. Pytani nauczyciele stwierdzili, że nie jest to sytuacja odosobniona i wiele dzieci w klasach początkowych wspomagane jest przez celowe, zamierzone zabiegi edukacyjne w domu. Dzień takiego dziecka wygląda tak, że kilka godzin spędza w klasie szkolnej, kilka w świetlicy i po powrocie do domu kilka na odrabianiu i powtarzaniu lekcji z korepetytorem. Nauczycielki zwracają uwagę na ogromne zmęczenie i „przepracowanie" dzieci. Na brak czasu na racjonalny odpoczynek i zabawę z rodzicami, rówieśnikami. Jedno z dzieci stwierdziło, że „nie lubię bawić się «z tatą» bo tata się nie bawi tylko ciągle jest niezadowolony, że ja czegoś nie wiem, czy nie umiem."

Przedstawiony problem wydaje się, według mnie, niezwykle istotny. Dotyczy bowiem wychowania, stymulowania i rozwijania młodego człowieka, tak aby na jego barkach mógł spocząć trud i odpowiedzialność za kierunek rozwoju społeczeństwa. Czy młody człowiek wyposażony tylko (czy może aż?) w pakiet kompetencji i umiejętności, nie zawsze w aksjologiczną wrażliwość dokonywania świadomych wyborów, w tym szczególnie wyborów moralnych, będzie w stanie tego dokonać? Mam niepokój osobisty, obserwując współczesne dzieci w różnych sytuacjach edukacyjnych i pozaedukacyjnych, widząc jak z wrażliwych, uczuciowych 2-, 3-latków stają się realizatorami rodzicielskich oczekiwań, spełnień i marzeń, zatracając przy tym ten szczególny rodzaj wrażliwości, który nazywany jest dobrem.

Bibliografia

Brzezińska A., *Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela?*, [w:] G. Lutomski (red.), *Uczyć inaczej*, Wyd. Fundacji Humaniora, Poznań 1994.
Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, PWN, Warszawa 2001.
Goźlińska E., *Słowniczek nowych terminów w praktyce szkolnej*, CODN, Warszawa 1998.
Ferenz K., *Przedmiotowość i podmiotowość dziecka we wczesnej edukacji kulturalnej*, [w:] D. Jankowski (red.), *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. Instytut Pedagogiczno-Artystyczny, Kalisz – Poznań 1999.
Ferenz K., *Wprowadzanie dzieci w kulturę*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1995.
Karpowicz L., *Kompetencja kulturowa jako problem badawczy*, „Kultura i Społeczeństwo", t. XXVII: 1983, nr 1.
Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, PWN, Warszawa 1974.
Łapińska R., Żebrowska M., *Wiek dorastania*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1976.
Milerski B., Śliwerski B., *Leksykon PWN. Pedagogika*, PWN, Warszawa 2000.
Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2001.
Olbrycht K., *Prawda, dobro, piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994.
Projektowanie: Program „Nowa Szkoła", CODN, Warszawa 1999.
Ruciński S., *Wychowanie pozbawione aksjologicznego odniesienia*, [w:] F. Adamski, A.M. de Tchorzewski (red.), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
Sieradzki M., *Życie bez chorób*, Wyd. Różdżkarz, Poznań 1990.
Sobol E. (red.), *Słownik języka polskiego PWN*, PWN, Warszawa 1995.
Strelau J., Jurkowski A.Z. Putkiewicz, *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, PWN, Warszawa 1976.
Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1970.
Wojda E., *Przygotowanie dziecka do podjęcia nauki szkolnej*, „Życie Szkoły" 2001, nr 3.
Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973.

Netografia

http://pl.wikipedia.org/wiki/ [dostęp: 21.10.2012].
http://pl.wikiquote.org/wiki/Charakter [dostęp: 21.10.2012].
Kim R., Iwanicka K. (współprac.), wywiad z Carlem Honoré, Tygodnik „Wprost" 2011, nr 13 (1468), s. 50–54 – por. źródło: http://www.wprost.pl/ar/237544/Mamo-tato-wiecej-luzu/?pg=0 [dostęp: 21.10.2012].

doi: 10.23734/wwr20122.099.116

BARBARA KOC-KOZŁOWIEC
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Bariery komunikacyjne w rodzinie

Communication barriers in the family

Abstract: The art of communication – listening and speaking – is a major life skill, with a thorough influence on every human life. Remaining silent while the interlocutor speaks is not all that there is to the act of listening to messages. True listening is based on an intention to get involved in understanding of the other person, enjoying his or her presence, learning something from the conversation, giving assistance, or comforting the interlocutor.

In the article the author describes obstacles (barriers), which render true listening impossible. These barriers have been identified by a group of young adults.

Keywords: speaking, listening, communication in family.

Wprowadzenie

Rodzina jest przedmiotem badań i refleksji przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. Już Platon uważał, że rodzina jest głównym środowiskiem wychowawczym i podstawową komórką życia społecznego[1]. Rodzinę określa się jako, grupę złożoną z osób, które łączy stosunek małżeński i rodzicielski.

Rodzina jest podłożem, na którym winna się rozwijać fizycznie i psychicznie zdrowa, czująca, kochająca i twórcza jednostka ludzka. W tym kontekście ludzie dorośli są odpowiedzialni za życie rodziny, są twórcami ludzi. Analizując problemy rozwiązywane podczas sesji terapii rodzin, daje

[1] J. Szczepański, *Sprawy ludzkie*, Wyd. Czytelnik, Warszawa 1988, s. 28.

się zauważyć cztery aspekty, które wpływają na życie rodzinne. Są to: poczucie własnej wartości członków rodziny, komunikacja między członkami rodziny, zasady, jakie panują w rodzinie oraz relacja społeczna, czyli odnoszenie się do ludzi i instytucji poza rodziną[2]. We wszystkich rodzinach, w których występują problemy typu: zaniżone poczucie własnej wartości członków rodziny, komunikacja jest niejasna, nie do końca szczera, zasady (z założenia) niezmienne oraz relacje łączące rodzinę ze społeczeństwem są pełne lęku i zarzutów[3]. Wymienione problemy dotyczą zarówno rodzin naturalnych (kobieta i mężczyzna mają dziecko i otaczają je opieką do momentu osiągnięcia przez nie dorosłości); rodzin niepełnych (w których cały ciężar opieki nad dzieckiem spoczywa na jednym z rodziców); rodzin mieszanych (dzieci są wychowywane przez ojczyma lub macochę, rodziców adopcyjnych, opiekunów zastępczych), jak i instytucje zastępujące rodzinę (grupy dorosłych wychowują dzieci – domy dziecka).

Komunikacja jako relacja interpersonalna

Komunikacja jest najpotężniejszym czynnikiem determinującym rodzaj relacji między osobami. Pojęcie relacja oznacza stosunek zachodzący między dwoma (lub więcej) podmiotami, przedmiotami czy wielkościami[4]. Ten stosunek między podmiotami tworzy tzw. transakcję, która jest jednostką stosunków społecznych.

Brak relacji z innymi ludźmi powoduje deprywację emocjonalną, sensoryczną i społeczną. Deprywację emocjonalną można dostrzec u niemowląt pozbawionych przez dłuższy czas opieki. Niemowlęta te popadają wtedy w nieodwracalne otępienie z powodu głodu bodźców – brak bliskości fizycznej. Podobne zjawisko obserwowane jest u osób dorosłych poddawanych deprywacji sensorycznej[5]. Deprywacja taka może spowodować krótkotrwałą psychozę albo przejściowe zaburzenia psychiczne. Takie skutki deprywacji społecznej i sensorycznej zauważono u osób skazanych na długotrwałe przebywanie w 1- osobowej celi. Z perspektywy biologicznej deprywacja emocjonalna i sensoryczna może wywołać, mniej lub bardziej wprost zmiany

[2] V. Satir, *Rodzina. Tu powstaje człowiek*, GWP, Gdańsk 2002, s. 15.
[3] Tamże, s. 17.
[4] E. Sobol (red.), *Słownik wyrazów obcych*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 954.
[5] E. Berne, *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wyd. PWN, Warszawa 2008, s. 7.

organiczne w mózgu. Przy braku dostatecznej stymulacji układu siatkowego pnia mózgu może dojść do zmian zwyrodnieniowych w komórkach nerwowych. Dzieje się tak w wyniku działania biologicznego łańcucha – deprywacji emocjonalnej i sensorycznej poprzez apatię, do zmian zwyrodnieniowych i śmierci[6].

W sensie egzystencjalnym funkcja wszystkich istot społecznych polega na wzajemnym użyczaniu sobie wsparcia na drodze do osiągnięcia wyznaczonych celów[7]. Wsparcie to zachodzi poprzez porozumiewanie się. Realizowanie określonych celów związane jest z aktywnością człowieka i polega na tworzeniu planów działania w określonym czasie. Jest to tzw. programowanie. Wyróżnia się trzy rodzaje programowania: materialne, społeczne i indywidualne. Programowanie materialne opiera się na przetwarzaniu danych ze świata zewnętrznego. Społeczne programowanie opisane jest przez wymianę rytualną lub semirytualną – tzw. dobre maniery. Rodzice uczą dzieci manier przez co poznają one właściwe zachowania się i porozumiewania. Uczą też, co wolno, a czego nie wolno poruszać w rozmowie, taktu i dyplomacji. Programowanie indywidualne związane jest z pogłębianiem znajomości z innymi ludźmi[8]. Korzyści z kontaktu społecznego z innymi poprzez komunikowanie się polegają na stworzeniu równowagi somatycznej i psychicznej. Są one związane z następującymi czynnikami: obniżenie napięcia, unikanie szkodliwych sytuacji, zdobywanie uwagi, utrzymanie ustalonej równowagi. Z perspektywy psychiatrii społecznej są to: pierwotne wewnętrzne korzyści, pierwotne zewnętrzne korzyści, korzyści wtórne oraz korzyści egzystencjalne[9].

W relacjach interpersonalnych każdy człowiek przyjmuje określony zestaw wzorów zachowania. Zestaw wzorów zachowania odpowiada określonemu stanowi psychiki, podczas gdy inny zestaw jest związany z inną postawą psychiczną, często sprzeczną z poprzednią. Te zmiany i różnice określone zostały jako stany ego[10]. W każdym człowieku istnieją trzy stany ego: Dziecko, Dorosły i Rodzic. Dziecko (archaiczny stan ego) jest najbardziej wartościową częścią osobowości i wnosi w życie jednostki intuicję twórczość, radość i spontaniczną energię. Dorosły stan ego jest niezbędny do przetrwania i skutecznego radzenia sobie ze światem zewnętrznym. Rodzic

[6] Tamże, s. 9.
[7] K. Popielisk, *Psychologia egzystencji. Wartości w życiu*, Wyd. KUL, Lublin 2008, s. 13.
[8] E. Berne, *W co grają ludzie*..., dz. cyt., s. 12.
[9] R.S. Lazarus, *Stress and emotion*, Edition Springer, New York 2006, s. 78.
[10] E. Berne, *W co grają ludzie*..., dz. cyt., s. 18.

natomiast ujawnia się w postaci bezpośredniej (człowiek reaguje tak, jak reagował jego własny ojciec) i pośredniej (jednostka reaguje tak, jak życzyliby sobie tego rodzice)[11].

Transakcje można podzielić na: komplementarne, skrzyżowane, proste i ukryte[12]. Transakcja komplementarna jest relacją najbardziej naturalną w stosunkach międzyludzkich i pozwala na prawidłowe porozumiewanie się. Są dwa typy komplementarnej transakcji: Dorosły – Dorosły i Rodzic – Dziecko (Dziecko – Rodzic).

To, że człowiek posiada stany ego to normalne zjawisko fizjologiczne. Mózg ludzki jest bowiem regulatorem życia psychicznego, a jego wytwory są organizowane i przechowywane w formie stanów ego. Doświadczanie samego w sobie zachodzi pod wpływem zmiany stanów psychiki. Dlatego też, każdy stan ego ma własną życiową wartość dla organizmu ludzkiego.

Komunikacja jest najpotężniejszym czynnikiem determinującym rodzaj relacji między innymi ludźmi i własny rozwój. Od umiejętności komunikowania się zależy, jaki jest sposób danej osoby na przetrwanie, jak twórczy jest dany człowiek, jak poszukuje on sensu życia, czym jest dla niego intymność. Porozumiewanie się ma wiele aspektów. Dzięki niemu ludzie określają poczucie własnej wartości. Umożliwia ono również przekazywanie wszelkiego rodzaju informacji – obejmuje zarówno ich otrzymywanie, jak i wysyłanie – i to, jakie nadajemy im znaczenie.

Zasób umiejętności komunikacyjnych każdego człowieka jest wyuczony. Dziecko pojawia się na świecie jako zupełnie „surowy materiał" – bez wyobrażenia o samym sobie, bez doświadczeń z kontaktami z innymi ludźmi i bez wiedzy na temat otaczającego świata. Wiedzę tę zdobywa, komunikując się z osobami, które się nim opiekują od momentu narodzin. Do piątego roku życia człowiek zdobywa około miliarda doświadczeń związanych z komunikacją międzyludzką[13]. Ma już względnie ukształtowany pogląd na to, jaki jest, czego może oczekiwać od innych i świata, który go otacza.

Tworzenie się relacji międzyosobowych odbywa się poprzez porozumiewanie się. Porozumiewanie się pozwala zaspokajać potrzebę przynależności i doświadczania uczuć od innych ludzi[14]. Kontakty społeczne pozwalają uzyskiwać kontrolę nad poczynaniami innych – rozmawiając możemy skłonić innych, by zachowywali się tak, jak tego chcemy. Porozumiewanie

[11] Tamże, s. 19.
[12] Tamże, s. 21.
[13] J. Dunn, *Przyjaźnie dzieci*, Wyd. Uniwersytetu JagiellońskiegoJ, Kraków 2008, s. 76.
[14] H. Bee, D. Boyd, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2008, s. 366.

się, ma też wartość adaptacyjną, czyli można informować otoczenie o tym, czego potrzebujemy oraz jakie są nasze oczekiwania czy problemy. Dzięki porozumiewaniu się możemy współdziałać z innymi ludźmi w celu osiągnięcia celów, uczyć się, pracować, bawić i odnosić sukcesy w życiu prywatnym[15].

Komunikacja jako czynność mówienia i słuchania

Pojęcie komunikować – (łac. *communio*) – ma dwa znaczenia. Pierwsze to jest podawanie do wiadomości, przekazywanie informacji. Drugie to łączenie się, budowanie więzi[16]. Na komunikację, czyli porozumiewanie się składają się czynności nadawania (mówienie) i odbioru (słuchanie) mowy. Czynności te nawzajem się przenikają, tj. nadawca komunikatu staje się również jego odbiorcą. Komunikacja nie jest właściwością czysto ludzką: inne gatunki zwierząt również się porozumiewają wewnątrz swego gatunku i między innymi gatunkami. Komunikowanie się za pomocą języka jest przynależne wyłącznie gatunkowi *homo sapiens* i jest uwarunkowane biologicznie[17]. Przy czym język (rozumiany jako system znaków i reguł ich kombinacji) pełni również funkcję reprezentatywną. Funkcja reprezentatywna pozwala na tworzenie w umyśle ludzkim reprezentacji wyższego rzędu (niż reprezentacje czysto percepcyjne), odnoszących się do świata zewnętrznego i wewnętrznego[18]. Zdolność do posługiwania się językiem, określa się jako kompetencję językową. Język, a zwłaszcza jego funkcja komunikacyjna, ma też uwarunkowania społeczne. W tym kontekście wskazuje się na kompetencję komunikacyjną języka. Kompetencja komunikacyjna, oznacza umiejętność posługiwania się językiem odpowiednio do sytuacji społecznej i do innych uczestników procesu komunikacji. Istotna jest tu intencja: dlaczego mówiący mówi to, co mówi. Dlatego też w każdej wypowiedzi wyróżniamy poza sądem (który orzeka coś o kimś lub o czymś) także akt mowy, wyrażający określone intencje mówiącego[19]. Język, jakim mówimy, kształtuje nasz obraz świata.

---

[15] B. Wojcieszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2002, s. 59.
[16] M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1993, s. 981.
[17] I. Kurcz, *Język a psychologia*, Wyd. WSiP, Warszawa 1992, s. 60.
[18] M. Gazzaniga, *O tajemnicach ludzkiego umysłu*, Wyd. Książka i Wiedza, Warszawa 1997, s. 48.
[19] J. Aitchison, *Ssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki*, PWN, Warszawa 1991, s. 23.

Poza komunikacją językową, ludzie przekazują sobie wiele znaczeń za pomocą gestu, mimiki, wysokości głosu, postawą ciała i posługiwanie się przestrzenią (proksemika). Mówimy wtedy o komunikacji niewerbalnej. Badania nad komunikacją niewerbalną odkryły jej pewne uniwersalne i specyficzne kulturowo cechy. I tak, pewne sposoby wyrażania uczuć, takich jak gniew, strach, radość, smutek i zdziwienie są nie tylko uniwersalne w obrębie gatunku ludzkiego, ale są wspólne ludziom i zwierzętom[20].

Analizując komunikację werbalną i niewerbalną nie można pominąć ciszy. Cisza to brak zachowań werbalnych i niewerbalnych. Część badaczy nie chce określać ciszy jako braku zachowań, lecz, jako zachowanie o określonym znaczeniu i celu. Cisza może być specjalnie kreowana, na przykład w sytuacjach podniosłych, jak i codziennych kontaktach (tzw. ciche dni). Wyraża ona wtedy szacunek, poczucie spokoju czy wzajemną wrogość. W większości kultur cisza w kontaktach interpersonalnych ma konotacje negatywne. Dlatego też ludzie pojawiającą się ciszę przerywają nic nieznaczącą pogawędką[21].

Omawiając proces komunikowania się należy zwrócić uwagę na jego efektywność. Opisuje ją zasada rzeczywistości i zasada kooperacji. Zasada rzeczywistości odnosi się do treści wypowiedzi. Zgodnie z tą zasadą słuchacz interpretuje przekazywane mu sądy jako mające sens i jako odnoszące się do świata zewnętrznego. Jeśli jest inaczej, nadawca komunikatu winien uprzedzić o tym odbiorcę. Zasada kooperacji oparta jest na czterech maksymach: ilości, jakości, odpowiedniości i sposobu[22]. Maksyma ilości wskazuje na to, że należy uczynić wkład na tyle komunikacyjnym, na ile wymaga tego aktualny stan dyskursu. Maksyma ilości mówi o tym, na co masz dowody i do czego prawdziwości jesteś przekonany. O tym, że należy mówić na temat sygnalizuje maksyma odpowiedniości. Maksyma sposobu, unikaj dwuznaczności, niejasności i pustosłowia.

Proces komunikowania się – w ujęciu wertykalnym – odbywa się na trzech poziomach: fatycznym, instrumentalnym i afektywnym[23]. Poziom fatyczny jest to swobodna rozmowa na mało istotne tematy – tzw. *small talk*

---

[20] P. Ekman, R. Davidson, *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, GWP, Gdańsk 1999, s. 25.

[21] D. Tannen, *Ty nic nie rozumiesz. Kobieta i mężczyzna w rozmowie*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1999, s. 74.

[22] T. Rzepa, *Psychologia komunikowania się dla menadżerów*, Wyd. Difin, Warszawa 2006, s. 172.

[23] F. Schulz von Hun, *Sztuka rozmawiania*, Wyd. WAM, Kraków 2002–2004, s. 18.

– (np. o pogodzie, modzie, sporcie). Jest to komunikowanie się wolne od emocji, bez poruszania tematów dotyczących poglądów i wartości. Poziom instrumentalny to poziom, na którym rozmówcy przekazują sobie informacje i/lub instrukcje. Jest to bezpośredni sposób porozumiewania się, ale wolny od emocji. Poziom ten ma na celu wywołanie określonego zachowania u odbiorcy komunikatu. Na poziomie afektywnym rozmówcy ujawniają swoje emocje, wartości, postawy i poglądy. Są zaangażowani w rozmowę. Tu ujawniają się bardziej osobiste cechy rozmówców.

Nadawanie komunikatów – mówienie

Nadawanie komunikatu związane jest z tym, że nadawca chce przekazać odbiorcy jakąś myśl, wiadomość czy prośbę i w tym celu posługuje się wspólnym językiem. Każda wypowiedź zawiera cztery elementy[24]. Elementy te to: treść rzeczowa związana z odbiorem intelektualnym komunikatu. Drugi element komunikatu połączony z samopoczuciem nadawcy, czyli jego relacja wobec adresata wypowiedzi. Postawa emocjonalna wobec odbiorcy komunikatu, czyli kim jest on dla nadawcy, stanowi trzeci składnik wypowiedzi. Ostatni, czwarty element wypowiedzi to apel skierowany do odbiorcy. Jest to emocjonalny element komunikatu – przeważnie niewerbalny – ton wypowiedzi, dobór słów, zwrotów, gesty i mimika.

Przedstawione wyżej składowe komunikatu tworzą tzw. kwadrat wypowiedzi, którego poszczególne „boki" mogą być różnie zaakcentowane. W prawie każdej wypowiedzi daje się wyróżnić wszystkie wymienione składniki. Z tym że wypowiadający komunikat może nie być ich świadomy[25]. Praktyka pokazuje, że często akcenty położone na poszczególne elementy wypowiedzi zostają zupełnie inaczej przyjęte. Oznacza to, że wypowiedź nadawcy uległa znacznemu zniekształceniu, czyli ucho odbiorcy inaczej rozszyfrowało komunikat. Są sytuacje, w których uszy odbiorcy cechują się przerostem i słuchający jest wyczulony na poszczególne elementy wypowiedzi. Słyszy przede wszystkim tylko te elementy z pominięciem pozostałych[26].

---

[24] E. Sujak, *Psychologia komunikacji*, Wyd. WAM, Kraków 2006, s. 37.
[25] Tamże, s. 12.
[26] F. Schulz von Thun, *Sztuka rozmawiania*..., dz. cyt., s. 59.

Odbieranie komunikatów – słuchanie

Za odbiór wypowiedzi – kwadratu komunikatu – odpowiada czworo uszu odbiorcy[27]. Przy czym, każde z uszu wyspecjalizowane jest w odbiorze określonego elementu wypowiedzi. Ucho rzeczowe percypuje treść rzeczową komunikatu. Można to ująć jako: „o co chodzi". Ucho relacyjne – drugie ucho – rejestruje postawę nadawcy, tj.: „jak ty mnie traktujesz". Ucho trzecie, ujawniania siebie, odczytuje: „co mówisz o sobie samym. Ostatnie ucho, czwarte, apelowe – przyjmuje: „czego oczekujesz ode mnie".

Dobra komunikacja interpersonalna zależna jest przede wszystkim od umiejętności słuchania wypowiedzi rozmówcy. Można powiedzieć, że słuchanie przesyłanych komunikatów jest sztuką. Słuchanie to zaangażowanie. Słuchając angażujemy swoją uwagę, aby zrozumieć jak się czuje nasz rozmówca, w jaki sposób postrzega świat. Oznacza to wyzbycie się wszelkich uprzedzeń i przekonań, niepokojów i interesów, tak by spojrzeć oczyma drugiej osoby. Słuchanie jest też formą komplementu, ponieważ zawiera informację, o tym, że to, co dzieje się w życiu drugiej osoby jest dla mnie ważne. Prawdziwe słuchanie oparte jest na intencji zaangażowania się w jeden z następujących celów: zrozumienie drugiej osoby, cieszenie się jej obecnością, nauczenie się czegoś, udzielenie pomocy lub pocieszenie[28]. Kluczem do prawdziwego i uważnego słuchania jest pragnienie i zamiar.

Istnieje też tzw. pseudosłuchanie. Jest ono często postrzegane za prawdziwe. Intencją pseudosłuchania jest zaspokojenie jakiejś swojej potrzeby czy osiągnięcie jakiegoś celu. Cele, którymi kieruje się słuchacz podczas takiego odbioru komunikatu są następujące: stworzyć wrażenie, by zostać zaakceptowanym, wydobyć określoną informację, nie obrazić rozmówcy, zbierać informacje, by następnie zaatakować[29].

Skuteczne słuchanie można opisać poprzez tzw. cztery kroki tej czynności. Są to: słuchanie aktywne, słuchanie empatyczne, słuchanie otwarte i słuchanie świadome[30]. Aktywne słuchanie polega na zadawaniu pytań i udzielaniu informacji zwrotnych. Aktywne słuchanie można zrealizować poprzez: parafrazowanie (powtarzanie swoimi słowami tego, co ktoś nam powiedział),

---

[27] E. Sujak, *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Wyd. Znak, Kraków 1998, s. 83.
[28] T. Gordon, *Jak dobrze żyć z ludźmi*, Wyd. PAX, Warszawa 2001, s. 101.
[29] E. Sujak, *Psychologia komunikacji*..., dz. cyt., s. 27.
[30] M. Davis, P. Fanning, *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, GWP, Gdańsk 2007, s. 31.

precyzowanie (zadawanie pytań, aż do uzyskania pełnego obrazu omawianej sytuacji), informację zwrotną (powiedzenie rozmówcy o swoich reakcjach). Należy pamiętać, że informacja zwrotna musi być natychmiastowa, szczera i wspierająca. Słuchania empatyczne odwołuje się do wspólnych cech rozmówców, np. każdy z nas próbuje przetrwać. Słuchanie z otwartością to wysłuchiwanie całości komunikatu, a dopiero potem ocenianie go. Nie należy zatem dokonywać przedwczesnych ocen, kiedy nie mamy pełnej informacji. Na świadome słuchanie składają się dwa elementy: nasza wiedza o faktach i ludziach oraz wsłuchiwanie się w spójność wypowiedzi[31].

Podczas słuchania nadawanych przez rozmówcę komunikatów należy utrzymać z nim kontakt wzrokowy, pochylić się w jego stronę, dołączyć gest, np. kiwanie głową na znak, że słuchamy, zadbać o względny spokój (bez rozpraszających dźwięków).

Bariery wpływające na percepcję komunikatów

Istnieją bariery wpływające na prawdziwe słuchanie. Przeszkody te, a jest ich dwanaście, mogą skutecznie ograniczyć percepcję nadawanych do nas przekazów. Wskazane bariery to: porównywanie, domyślanie się, przygotowywanie odpowiedzi, filtrowanie, osądzanie, skojarzenia, utożsamianie się, udzielanie rad, sprzeciwianie się, przekonywanie do swojej racji, zmiana toru oraz zjednywanie[32].

1. Porównywanie wpływa na słuchanie, ponieważ w trakcie rozmowy słuchacz dokonuje ocen, np. kto miał gorzej, kto jest lepszy, kto bardziej cierpi itp. Takie ocenianie zajmuje całą uwagę słuchacza. Docierające słowa natomiast uruchamiają kolejny powód do dalszych ocen.
2. Domyślanie się można porównać do czytania w myślach rozmówcy. Osoby, które czytają w myślach zwracają mniejszą uwagę na słowa. Skupiają się bardziej na cechach prozodycznych wypowiedzi, tj. intonacji. Ma to na celu przejrzenie rozmówcy i odczytania prawdy. Takie przeczucia i niejasne przesłanki rzadko mają coś wspólnego z tym, co dana osoba komunikuje.
3. Przygotowywanie odpowiedzi, polega na tym, że w czasie, gdy słuchamy komunikatu, myślimy o tym, co mamy za chwilę odpowiedzieć. Zatem

[31] Tamże, s. 32.
[32] Tamże, s. 23.

cała uwaga słuchacza jest przekładana na przygotowanie odpowiedzi. Niejednokrotnie w umyśle słuchającego powstają całe sekwencje wypowiedzi.

4. Filtrowanie to inaczej słuchanie wybiórcze. Polega ono na zwracaniu uwagi na stan emocjonalny rozmówcy, czy jest zły, nieszczęśliwy. W momencie, gdy słuchacz upewnia się, że w czasie rozmowy nie wchodzą w grę żadne niebezpieczne emocje, przestaje słuchać. Filtrowanie jest swoistym mechanizmem obronnym polegającym na unikaniu słyszenia negatywnych, krytycznych wypowiedzi.
5. Osądzanie związane jest z nadawaniem tzw. etykietek naszemu rozmówcy bądź uleganiu pewnym stereotypom myślowym. I tak, kiedy nadamy mu negatywną etykietkę, to nie zwracamy uwagi na to, co ten ktoś do nas mówi. Osąd nadany na wstępie powoduje zamykanie się na kierowane do nas słowa. Dlatego też, należy unikać formułowania osądów na wstępie rozmowy.
6. Skojarzenia, jest to uleganie mechanizmowi polegającemu na tym, że słuchamy jednym uchem i nagle coś, co przekazuje interlokutor uruchamia w nas łańcuch skojarzeń. Takie uciekanie w łańcuch skojarzeń występuje często w sytuacji, gdy jesteśmy zmęczeni czy znudzeni rozmową.
7. Utożsamianie się można porównać do reakcji przeniesienia, czyli wszystko to, co mówi rozmówca odnoszone jest do naszego osobistego doświadczenia. Te przywołane zdarzenia zajmują całą uwagę i blokują przyjęcie nadawanych przekazów.
8. Udzielanie rad to wysuwanie sugestii co do rozwiązania problemu bez prób zaangażowania się w sferę uczuciową związaną z danym zdarzeniem. Rozmówca widzi, że słuchamy jego odczuć i odbiera to, że nie został zrozumiany.
9. Sprzeciwianie się to przeszkoda, która nakazuje polemizowanie z każdą informacją, jaka jest przekazywana. Słuchacz nie podejmuje prób, aby znaleźć chociaż jeden punkt wspólny. Sprzeciwianie się może odbywać się poprzez gaszenie (zgryźliwe uwagi) rozmówcy lub dyskontowanie (lekceważenie lub przyjmowanie wiadomości z zastrzeżeniem) np. komplementów.
10. Przekonywanie do swojej racji to postawa, która oznacza, że słuchacz gotowy jest zrobić wszystko, aby nie dopuścić do jakiejkolwiek zmiany. W postawie słuchacza dominują niewzruszone przekonania.
11. Zmiana toru to inaczej nagła zmiana tematu. Ta zmiana toru może być zrealizowana poprzez odwrócenie uwagi na inny obiekt lub obrócenie

wszystkiego w żart. Pozwala to na uniknięcie niepokoju lub dyskomfortu słuchania drugiej osoby i poważnego traktowania jej słów.

12. Zjednywanie związane jest z silną potrzebą bycia dla wszystkich miłym, uprzejmym czy wspierającym. Ta silna potrzeba akceptacji powoduje, że zgadzamy się ze wszystkim co słyszymy. Słuchamy mało uważnie. Tym samym nie angażujemy się naprawdę. Celem jest zjednanie sobie rozmówcy.

Komunikacja w rodzinie

Porozumiewanie się w rodzinie zaspokaja potrzeby fizjologiczne, tożsamościowe, społeczne i praktyczne wszystkich jej członków[33]. Komunikowanie się ma wpływ na stan zdrowia człowieka, tj. osoby, które mogą porozmawiać o swoich problemach mają lepsze samopoczucie i są zdrowsze. Osoby żyjące w społecznej izolacji są narażone na różne choroby, często żyją krócej niż osoby mające więzi społeczne i możliwość tzw. wygadania się. Dzięki porozumiewaniu się z innymi ludźmi człowiek ma możliwość tworzenia i uzupełniania wiedzy o sobie. To pośród ludzi tworzy się tożsamość człowieka. Bez kontaktów z innymi ludźmi nie wykształci się ludzka tożsamość. Brak porozumiewania się z otoczeniem społecznym nie pozwala na budowanie obrazu siebie. Porozumiewanie się umożliwia zdobywanie wiedzy o sobie (ja w oczach innych) i budowanie przemyśleń na temat tego, kim jestem. Komunikowanie się w rodzinie zaspokaja też potrzebę społeczną, czyli przynależności i doświadczania uczuć od innych ludzi[34]. Kontakty społeczne pozwalają uzyskać kontrolę nad poczynaniami innych. To właśnie poprzez komunikowanie się można skłonić innych, by zachowywali się tak, jak tego chcemy. Porozumiewanie się ma wartość adaptacyjną, czyli dzięki niemu możemy informować otoczenie, czego potrzebujemy, jakie są nasze oczekiwania, jakie są nasze wątpliwości czy problemy. Wymiana komunikatów z innymi osobami wpływa na zaspokojenie potrzeby praktycznej, czyli współpracy z inrterlokutorami.

Rodzina, jako podstawowa grupa społeczna, zaspokaja wszystkie wymienione wyżej potrzeby właśnie poprzez komunikowanie się. Jest też gru-

---

[33] R.B. Adler, L. Rosenfeld, *Relacje interpersonalne*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2006, s. 31.

[34] H. Bee, D. Boyd, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2007, s. 186.

pą, na której rozwijający się człowiek trenuje swoje umiejętności w porozumiewaniu się. Dokonuje tego poprzez naśladownictwo zachowań komunikacyjnych rodziców lub inne formy uczenia się.

Metoda badań

Celem przeprowadzonych badań było ukazanie, jakie bariery występują w percepcji komunikatów. Przedmiotem badań są bariery wpływające na odbiór nadawanych komunikatów. Postawiony problem badawczy to pytanie: Jakie bariery w odbiorze komunikatów dostrzegają osoby badane u siebie i w swoich rodzinach?

W celu odpowiedzi na tak postawione pytanie sformułowane zostały następujące problemy szczegółowe:
P1: Jakie bariery w odbiorze komunikatów występują w relacji ja – matka?
P2: Jakie bariery występują w odbiorze komunikatów w relacji ja – ojciec?
P3: Jakie bariery występują w odbiorze komunikatów w relacji ja – rodzeństwo?
P4: Jakie bariery w odbiorze komunikatów występują w relacji matka – ja?
P5: Jakie bariery w odbiorze komunikatów występują w relacji ojciec – ja?
P6: Jakie bariery w odbiorze komunikatów występują w relacji rodzeństwo – ja?

W badaniach zastosowano metodę eksperymentu pedagogicznego z techniką badania za pomocą samodzielnie sporządzonego testu. W teście zamieszczono dwanaście barier utrudniających percepcję komunikatów w następujących relacjach: matka – ja, ojciec – ja, rodzeństwo – ja, ja – matka, ja – ojciec, ja – rodzeństwo.

Badania przeprowadzone zostały w kwietniu 2012 roku na dwóch grupach studentów w wieku 20–30 lat. Pierwszą grupę stanowiło 30 studentów w wieku 20–25 lat. Druga grupa to również studenci – 30 osób – w wieku 25–30 lat. Wszystkie badane osoby studiują na kierunku Pedagogika w Wyższej Szkole Ekonomii i Innowacji w Lublinie. Grupy są jednorodne z uwagi na płeć – kobiety. Badane osoby uczestniczyły w wykładzie Komunikacja i trening interpersonalny, na którym omówione zostały bariery wpływające na odbieranie komunikatów. Osoby te zostały poproszone o dokonanie analizy i wskazanie na bariery wpływające na odbieranie komunikatów we wskazanych relacjach interpersonalnych. Badane mogły wskazać od 1 do 3 barier w poszczególnych relacjach.

Analiza i interpretacja wyników

W przeprowadzonym eksperymencie można wyodrębnić dwie sytuacje. W sytuacji pierwszej osoby badane mają wskazać, jakie bariery w odbieraniu komunikatów dostrzegają u siebie (bariery stosowane w odbieraniu komunikatów przez osoby badane) w relacjach z matką, ojcem i rodzeństwem, czyli relacje: ja – matka, ja – ojciec, ja – rodzeństwo (Tab. 1. i Tab. 2.). Uczestnicy eksperymentu – 60 kobiet – zostali z uwagi na wiek przyporządkowani do dwóch grup: grupy z przedziału wiekowego 20–25 lat, tj. Grupa I i osoby w wieku 25–30 lat – Grupa II.

W sytuacji drugiej, osoby z Grupy I i Grupy II (Tab. 3. i Tab. 4.) wskazały, jakie według ich obserwacji są stosowane bariery w odbiorze komunikatów przez matkę, ojca i rodzeństwo. Analizowane są relacje: matka – ja, ojciec – ja, rodzeństwo – ja. W tych relacjach badani są na pozycji uczestnika relacji i obserwatora. Widzą, jakie bariery komunikacyjne stosowane są wobec nich w relacjach.

W sytuacji eksperymentalnej pierwszej, badani – (Grupa I) – mieli wskazać, jakie oni stosują bariery w odbiorze komunikatów w rodzinie (Tab. 1.).

Tabela 1. Grupa I – osoby w wieku 20–25 lat. Bariery w percepcji komunikatów w relacji: ja – matka, ja – ojciec, ja – rodzeństwo

Lp.	Bariera komunikacyjna	Ja – Matka	Ja – Ojciec	Ja – Rodzeństwo
1	Porównywanie	7	4	18
2	Domyślanie się	10	8	9
3	Przygotowywanie odpowiedzi	14	12	6
4	Filtrowanie	11	15	9
5	Osądzanie	4	10	10
6	Skojarzenia	5	8	9
7	Utożsamianie się	10	–	13
8	Udzielanie rad	14	11	12
9	Sprzeciwianie się	16	17	12
10	Przekonywanie o swojej racji	8	14	11
11	Zmiana toru	10	10	11
12	Zjednywanie	11	12	15

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

W relacji ja – matka najczęściej wymienianą barierą było sprzeciwianie się, a najmniej osądzanie. W relacji ja – ojciec osoby badane zaznaczały barierę: sprzeciwianie się, a bariera udzielanie rad nie została podkreślona przez żadnego uczestnika badania. Barierami wpływającymi na odbiór komunikatów w relacji ja – rodzeństwo były: porównywanie (najczęściej wymieniana bariera) i przygotowywanie odpowiedzi (zaznaczona najmniej).

W tej samej sytuacji eksperymentalnej (Tab. 2.) – osoby z Grupy II – jako bariery w relacji ja – matka wskazały: zmianę toru i udzielanie rad (najczęściej wymieniane) i nie dokonywały ocen (ta bariera nie została wymieniona). Relacja ja – ojciec została opisana przez bariery w odbieraniu komunikatów jako: filtrowanie i przekonywanie do swojej racji (najczęściej podkreślane). Nie wskazane zostały w tej relacji bariery: przygotowywanie odpowiedzi, skojarzenia i utożsamianie się. W relacji ja – rodzeństwo najczęściej występujące bariery to: porównywanie i udzielanie rad. Domyślanie się jako bariera w relacji ja – rodzeństwo została wskazana tylko jeden raz.

Tabela 2. Grupa II – osoby w wieku 25–30 lat. Bariery w percepcji komunikatów w relacji: ja – matka, ja – ojciec, ja – rodzeństwo

Lp.	Bariera komunikacyjna	Ja – Matka	Ja – Ojciec	Ja – Rodzeństwo
1	Porównywanie	3	1	16
2	Domyślanie się	4	4	7
3	Przygotowywanie odpowiedzi	3	–	4
4	Filtrowanie	7	8	6
5	Osądzanie	–	4	14
6	Skojarzenia	4	–	10
7	Utożsamianie się	4	–	8
8	Udzielanie rad	9	6	15
9	Sprzeciwianie się	7	2	14
10	Przekonywanie o swojej racji	4	7	16
11	Zmiana toru	10	1	13
12	Zjednywanie	7	1	10

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Druga sytuacja eksperymentalna wymagała dokonania oceny, jakie bariery w odbiorze komunikatów stosowane są przez matkę, ojca i rodzeństwo w relacji z osobami badanymi (Tab. 3. i Tab. 4). Grupa I (Tab. 3.) określiła w relacji matka – ja bariery: przekonywanie o swojej racji, przygotowywanie

odpowiedzi (najczęściej wskazywane) i barierę osądzanie, jako najmniej obecną. Relacja ojciec – ja opisana została przez barierę przekonywanie do swojej racji (najczęściej występująca) i utożsamianie się, zaznaczona tylko raz. Rodzeństwu zostały przyporządkowane następujące bariery wpływające na odbieranie komunikatów: porównywanie, zjednywanie (najliczniej wskazane) i domyślanie się – zaznaczona tylko raz.

Tabela 3. Grupa I – osoby badane w wieku 20–25 lat. Bariery wpływające na odbieranie komunikatów w relacji: matka – ja, ojciec – ja, rodzeństwo – ja

Lp.	Bariera komunikacyjna	Ja – Matka	Ja – Ojciec	Ja – Rodzeństwo
1	Porównywanie	8	4	18
2	Domyślanie się	11	7	1
3	Przygotowywanie odpowiedzi	14	11	7
4	Filtrowanie	11	13	4
5	Osądzanie	3	9	8
6	Skojarzenia	5	7	7
7	Utożsamianie się	13	1	13
8	Udzielanie rad	14	12	18
9	Sprzeciwianie się	11	8	5
10	Przekonywanie o swojej racji	15	17	8
11	Zmiana toru	7	11	9
12	Zjednywanie	10	12	16

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Badane osoby w wieku 25–30 lat (Grupa II) opisały bariery, jakie widzą w relacji z matką, ojcem i rodzeństwem następująco (Tab. 4.). Matce badani przypisali – jako najczęściej występujące – udzielanie rad i zmianę toru. Nie zaobserwowali u matki bariery osądzanie. Bariery stosowane przez ojca w relacji to: filtrowanie i zmiana toru. Osoby badane nie przypisały ojcom bariery przygotowywanie odpowiedzi. Bariery typu: osądzanie, skojarzenia i utożsamianie się zostały wskazane przez pojedyncze osoby. U rodzeństwa w relacjach z badanymi dostrzeżone zostały, jako najczęściej pojawiające się, bariery: zjednywanie, udzielanie rad i utożsamianie się. Domyślanie się

nie zostało wskazane – jest to bariera, którą trudno dostrzec w relacji – podobnie jak przygotowywanie odpowiedzi.

Tabela 4. Grupa II – osoby w wieku 25–30 lat. Bariery wpływające na odbieranie komunikatów w relacji matka – ja, ojciec – ja, rodzeństwo – ja

Lp.	Bariera komunikacyjna	Ja – Matka	Ja – Ojciec	Ja – Rodzeństwo
1	Porównywanie	4	2	15
2	Domyślanie się	5	3	–
3	Przygotowywanie odpowiedzi	3	–	1
4	Filtrowanie	6	4	2
5	Osądzanie	–	1	9
6	Skojarzenia	4	1	12
7	Utożsamianie się	2	1	17
8	Udzielanie rad	9	3	19
9	Sprzeciwianie się	5	2	5
10	Przekonywanie o swojej racji	4	3	11
11	Zmiana toru	8	4	10
12	Zjednywanie	7	3	19

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Reasumując, można powiedzieć, że w opisanych sytuacjach eksperymentalnych:

1. Zostały wskazane wszystkie bariery wpływające na odbieranie komunikatów. Daje się jednak zauważyć, że niektóre z nich występowały zdecydowanie częściej. Są to bariery typu: sprzeciwianie się, porównywanie, zmiana toru, filtrowanie, udzielanie rad i przekonywanie do swojej racji.
2. W sytuacji pierwszej, kiedy badani opisują bariery, jakie dostrzegają u siebie podczas słuchania, występują różnice pomiędzy grupami. Grupa I wskazała inne bariery w odbieraniu komunikatów niż osoby z Grupy II. Badani z Grupy I (osoby w wieku 20–25 lat) dostrzegają u siebie w relacji z matką i w relacji z ojcem bariery typu: sprzeciwianie się. W relacji z matką nie stosują bariery osądzanie, a w relacji z ojcem nie korzystają z bariery udzielanie rad. Osoby w wieku 25–30 lat (Grupa II) zaznaczyły w relacji ja – matka bariery: zmianę toru i udzielanie rad. W odbieraniu komunikatów od ojca osoby te stosowały filtrowanie i przekonywanie do

swoich racji. Badani nie wskazali na bariery: osądzanie, skojarzenia i utożsamianie się podczas słuchania komunikatów od matki i ojca. Ta różnica w odbieraniu komunikatów od ojca i matki może wynikać z większej dojrzałości społecznej i emocjonalnej badanych w Grupie II – osoby w wieku 25–30 lat. W relacji ja – rodzeństwo badani z obu grup wskazali, jako najczęściej stosowaną, barierę porównywanie (Grupa I i Grupa II) i udzielanie rad (Grupa II). Najmniej występującymi barierami w relacji ja – rodzeństwo były: przygotowywanie odpowiedzi i domyślanie się.

3. W sytuacji, kiedy badani mieli dostrzec, jakie bariery w słuchaniu obserwują u matki, ojca i rodzeństwa dają się zauważyć różnice między badanymi grupami. Osoby z Grupy I wskazały, że zarówno matka, jak i ojciec stosują wobec nich barierę: przekonywanie do swoich racji. Z kolei badani z Grupy II zaobserwowali, że matka wobec nich korzysta z dwóch barier: udzielania rad i zmiany toru. Bariera zmiana toru obserwowana była również u ojca w połączeniu z filtrowaniem. W relacjach z rodzeństwem wszyscy badani dostrzegli, że wobec nich rodzeństwo stosowało bariery: porównywanie, zjednywanie i udzielanie rad. Badani nie dostrzegli barier typu domyślanie się czy przygotowywanie odpowiedzi.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania miały aspekt poznawczy i praktyczny. Aspekt poznawczy przejawiał się w „oszacowaniu", jakie bariery w słuchaniu dominują w relacjach rodzinnych – jest to spojrzenie o charakterze ogólnym. W spojrzeniu szczegółowym osoby badane – młodzi dorośli – miały wskazać, jakie obserwują u siebie bariery występujące podczas słuchania komunikatów w relacji rodzinnej. Można to określić, jako formę „wglądu" w siebie. Badani dokonali również oceny barier, jakie obserwują podczas słuchania u matki, ojca i rodzeństwa. Taka ocena pozwala na uświadomienie badanym ograniczeń odbioru komunikatów i umożliwia dokonanie zmian na poziomie indywidualnym.

Aspekt poznawczy przeprowadzonych badań, czyli uzyskanie wglądu w bariery pojawiające się podczas odbierania komunikatów przez osoby badane stanowi również aspekt praktyczny. W aspekcie praktycznym – a zarazem indywidualnym dla każdej osoby badanej – osoby badane, mając świadomość występujących u siebie barier, mogą dokonać zmiany swojej posta-

wy podczas odbioru komunikatów. Ta zmiana czy przepracowanie postawy pozwoli na eliminowanie barier. Ponadto badani, mając wiedzę na temat barier wpływających na odbieranie komunikatów, w tym barier stosowanych przez członków rodziny, mogą przekazywać komunikaty tak, by nie wzbudzać przeszkód w odbieraniu komunikatów.

Bibliografia

Adler B., Rosenfeld L., *Relacje interpersonalne*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2006.
Aitchison J., *Ssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki*, Wyd. PWN, Warszawa 1991.
Bee H., Boyd D., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2007.
Berne E., *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wyd. PWN, Warszawa 2008.
Davis M., Fanning P., *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, Wyd. GWP, Gdańsk 2007.
Dunn J., *Przyjaźnie dzieci*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
Ekman P., Davidson R., *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, Wyd. GWP, Gdańsk 1999.
Faber A., Mazlish E., *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, Wyd. Media Rodzina, Poznań 2001.
Gazzaniga M., *O tajemnicach ludzkiego umysłu*, Wyd. Książka i Wiedza, Warszawa 1997.
Gordon T., *Jak dobrze żyć z ludźmi*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2001.
Kurcz I., *Język a psychologia*, Wyd. WSiP, Warszawa 1992.
Lazarus R.S., *Stress and emotion: A new synthesis*, Edition Springer, New York 2006.
Popielski K., *Psychologia egzystencji. Wartości w życiu*, Wyd. KUL, Lublin 2008.
Rzepa T., *Psychologia komunikowania się dla menadżerów*, Wyd. Difin, Warszawa 2006.
Satir V., *Rodzina. Tu powstaje człowiek*, Wyd. GWP, Gdańsk 2002.
Schulz von Hun F., *Sztuka rozmawiania*, Wyd. WAM, Kraków 2002–2004.
Słysz A., Arcimowicz B., *Przyjaciele w Internecie*, Wyd. GWP, Gdańsk 2009.
Sobol E. (red.), *Słownik wyrazów obcych*, Wyd. PWN, Warszawa 1996.
Sujak E., *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Wyd. Znak, Kraków 1998.
Sujak E., *Psychologia komunikacji*, Wyda. WAM, Kraków 2006.
Szczepański J., *Sprawy ludzkie*, Wyd. Czytelnik, Warszawa 1988.
Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego*, Wyd. PWN, Warszawa 1993.
Tannen D., *Ty nic nie rozumiesz. Kobieta i mężczyzna w rozmowie*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1999.
Wojcieszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2002.

doi: 10.23734/wwr20122.117.137

DANUTA OPOZDA
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Relacyjny wymiar wychowania w perspektywie związku między jakością relacji małżeńskiej a spostrzeganiem rzeczywistości wychowania w rodzinie

The relational aspect of upbringing in view of the relationship between the marital relationship and the perception of the reality of upbringing in the family

Abstract: In the article, the problem of the relational aspect of upbringing is presented. It is based on the assumptions of the system theory of the family and the theory of social schemes as well as the results of the author's research on the importance of the quality of the marital relationship in the upbringing of a child in the family. The present paper supports the thesis that upbringing a child in the family takes place in a system of intra-familial relationships and that its relational aspect is expressed in numerous areas.

Keywords: relational aspect of upbringing, upbringing in a family, marital relationship, reality of upbringing.

Wstęp

Jednym z zasadniczych wymiarów procesu wychowania, niezależnie od tego czy ma ono miejsce w środowiskach naturalnych, czy zinstytucjonalizowanych, jest jego relacyjność. Wychowanie zawsze przebiega w relacjach interpersonalnych. Ich jakość, trwałość, emocjonalność, walory komunikacyjne są istotnym warunkiem skuteczności transmisji wpływów wychowawczych. Znaczenie jakości relacji w efektywności oddziaływań wychowaw-

czych jest szczególnie wyraźnie zauważane w wychowaniu rodzinnym. Wyjątkowość i specyfika relacyjnego wymiaru wychowania w rodzinie wyraża się między innymi w fakcie znaczenia wszystkich relacji wewnątrzrodzinnych w wychowaniu dziecka. Jest to bardzo bogaty i zróżnicowany obszar poznania nie tylko w pedagogice, ale również dyscyplinach jej bliskich, które za materialny przedmiot poznania mają rzeczywistość wychowania w rodzinie opisując, wyjaśniając i interpretując ją zgodnie z wyznaczonym dla nich przedmiotem formalnym.

Egzemplifikacją tezy o relacyjnym wymiarze wychowania w szerszym tego słowa znaczeniu, gdyż uwzględniającym znaczenie innych relacji (nie tylko relacji wychowawczej rodzic – dziecko) dla wychowania w rodzinie już na poziomie rekonstruowania osobistych koncepcji wychowania i wiedzy o wychowaniu oraz podstawą wyjaśnień i uwag poczynionych w tym zakresie są rezultaty przeprowadzonych badań empirycznych. Mają one, jak każde badania empiryczne, fragmentaryczny charakter i *de facto* stanowią próbę opisu wąskiego zjawiska, ale też w ich świetle można podjąć próbę pewnych uogólnień. Spośród wielości zagadnień związanych z tą problematyką poniżej przedstawiam to, które dotyczy spostrzegania wychowania w rodzinie przez rodziców różniących się poziomem jakości relacji małżeńskiej. Jedne z bardziej zasadniczych zagadnień, które w tym kontekście pojawiają się dotyczą definiowania i operacjonalizacji terminu „jakość relacji małżeńskiej" oraz „koncepcja wychowania" czy też „spostrzeganie rzeczywistości wychowania". Kontekstem teoretycznym badań były założenia o relacyjnym charakterze wychowania, systemowa teoria rozumienia rodziny oraz teoria schematów społecznych, dzięki której owo „spostrzeganie rzeczywistości wychowania w rodzinie", można było ująć w ramach konstruktu teoretyczno-badawczego określonego jako „jednostkowa wiedza o wychowaniu". Kolejno przedstawiam więc główne kwestie związane z założeniami teoretycznymi, krótki opis badań oraz analizę wyników wraz z interpretacją i wnioskami.

Relacja małżeńska i spostrzeganie wychowania w rodzinie – kontekst teoretyczny

Związek między jakością relacji małżeńskiej a spostrzeganiem rzeczywistości wychowania w rodzinie ukazuje jak oddziaływania wychowawcze rodziców wpisują się w kontekst życia małżeńsko-rodzinnego, kontekst szerszy, niż jednostkowy i jednokierunkowy wpływ rodzica na dziecko. Związek

ten wskazuje też na znaczenie spostrzegania wychowania i przypisywanych mu atrybutów w ich przebiegu i efektywności. Refleksja prowadzona w tym zakresie poszerza rozumienie relacyjnego wymiaru wychowania w rodzinie i uzasadnia jego ważność w analizach pedagogicznych.

Relacyjny wymiar wychowania

Relacyjność jest jednym z podstawowych warunków procesu wychowania i dlatego też pedagogicznie istotnym wymiarem[1]. Wszystkie mechanizmy transmisji wpływu wychowawczego (trening uczenia, presja sytuacyjna, naśladownictwo, modelowanie, identyfikacja, internalizacja – nadawanie znaczeń)[2] w podstawie mają dobrą jakość relacji między wychowawcą a wychowankiem. Jakość relacji wychowawczej między dzieckiem i dorosłym łączy się ze sposobem i efektem wpływu wychowawczego. Można w uproszczeniu przyjąć, że im bardziej prawidłowa i dojrzała relacja, tym lepsze oddziaływanie wychowawcze i wyższa jego skuteczność. Jednakże relacja ta nie ma charakteru jednostkowego ani nie jest wyłączona i odizolowana od całości życia i warunków społeczno-kulturowych, w jakich zachodzi. Umiejscowienie jej w określonych grupach społecznych i środowiskach wychowawczych wiąże się oczywiście nie tylko ze złożonością tej problematyki, ale i z pewną specyfiką wynikającą z charakteru jej społecznych kontekstów.

Relacyjność, jako podstawowy wymiar wychowania[3], nabiera szczególnych atrybutów w środowisku rodzinnym. Przede wszystkim pedagogiczna czy psychologiczna analiza życia rodzinnego wskazuje na szerokie rozumienie relacyjności wychowania. Nie chodzi tu bowiem wyłącznie o jednostkowe i bezpośrednie interakcje wychowawcze i odniesienie wychowawcy (rodzica) do wychowanka (dziecka) i zwrotnie, lecz relacyjność oznacza „osa-

---

[1] Zob.: A. Przecławska (red.), *Relacje między ludźmi jako przedmiot badań pedagogicznych. Studia z pedagogiki społecznej*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993; S. Kawula, *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu*, Wyd. Edukacyjne Akapit, Toruń 2004; J. Izdebska, *Relacje międzyludzkie w środowisku życia dziecka*, [w:] Taż (red.), *Dziecko w rodzinie i środowisku rówieśniczym. Wybrane zagadnienia i źródła pedagogiki społecznej*, Trans Humana, Białystok 2003; M. Nowak, *Komunikacyjny i relacyjny wymiar wychowania w rodzinie*, [w:] H. Cudak, H. Marzec (red.), *Współczesna rodzina polska – jej stan i perspektywy*, t. 2, Wyd. Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Mysłowice 2005.

[2] M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, t. 2, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2002.

[3] D. Opozda, *Podstawowe wymiary wychowania w rodzinie*, „Roczniki Nauk Społecznych", t. XXXVI: 2008, z. 2.

dzenie" jednostkowej relacji wychowawczej w systemie wzajemnych powiązań i oddziaływań pojedynczych osób i relacji między nimi na inne osoby i pozostałe relacje wewnątrzrodzinne.

Najpełniejsze wyjaśnienie znaczenia jakości relacji wychowawczej oraz szerzej relacyjnego charakteru wychowania w rodzinie jest możliwe przez przyjęcie rozumienia rodziny jako systemu powiązań w świetle teorii systemowej[4]. Uzasadnia ona fakt, że wzajemny wpływ członków rodziny na siebie ma miejsce nie tylko w jednostkowych i bezpośrednich relacjach, ale również dokonuje się w kontekście i pod wpływem tego wszystkiego, co „dzieje się" w całym systemie rodzinnym. Rodzina rozumiana w paradygmacie systemowym tworzy najbliższy, najbardziej bezpośredni i wieloaspektowy kontekst działań wychowawczych. Uwzględniając „perspektywę relacyjną" lepiej zrozumieć, ciągłość i zmianę różnych zdarzeń, mechanizmów i procesów wychowawczych w rodzinie, nie odmawiając przy tym, rzecz jasna, ważności indywidualnych procesów intrapsychicznych[5]. Przyjęcie tez o systemowym rozumieniu rodziny oznacza, że w diagnozie, poradnictwie i terapii rodziny należy respektować wielość i różnorodność relacji, ich jakość oraz wzajemność oddziaływań osób i wpływów możliwych relacji na funkcjonowanie systemu jako całości oraz na zachowanie poszczególnych jego członków. Relacyjność wychowania w rodzinie wyróżnia się swoistością w postaci takich atrybutów, jak: ciągłość, codzienność, długotrwałość, wysokie natężenie uczuć, osadzenie w strukturze relacji[6].

Z punktu widzenia pedagogiki, w systemie rodzinnym oczywiście najważniejsza jest relacja rodzic – dziecko. Relacja ta nie jest jednakże wyłączona ze struktury całego systemu rodzinnego, a jej jakość jest wypadkową tego, co w płaszczyźnie poznawczej, emocjonalnej i behawioralnej ma miejsce w pozostałych interakcjach rodzinnych i co w postaci indywidualnych właściwości wnoszą osoby tworzące rodzinę. Na przykład, w podsystemie rodzicielskim, ojciec „[...] na różne sposoby może modyfikować i wywierać wpływ na relacje matka – dziecko i odwrotnie, matka może wpływać na liczbę, a zwłaszcza jakość interakcji ojciec – dziecko, mając w sposób bez-

[4] B. de Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
[5] H. Goldenberg, I. Goldenberg, *Terapia rodzin*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 23.
[6] D. Opozda, *Podstawowe*..., dz. cyt.

pośredni lub pośredni większy wpływ na dzieci”[7]. Jak pokazują liczne badania nad rodziną, prowadzone w paradygmacie systemowym, nie tylko pojedyncze osoby, ale i również jakość i zmiany w jednej relacji rodzinnej, na przykład małżeńskiej, wywołują zmiany w całym systemie rodzinnym, a nawet uruchamiają cykl sprzężeń zwrotnych i kreują charakter pozostałych relacji wychowawczych w rodzinie.

Jakość relacji małżeńskiej a wychowanie

Relacja małżeńska jest pojęciem dość ogólnym, co pozwala umiejscowić w jej obszarze semantycznym takie terminy, jak dobór do małżeństwa, małżeństwa udane i nieudane, szczęście, satysfakcja małżeńska, zadowolenie i niezadowolenie z małżeństwa, sukces małżeński, przystosowanie, trwałość, integracja. Określenia te najczęściej implikują ustalenia co do uwarunkowań i konsekwencji określonego „statusu” małżeńskiego. Brak jednoznaczności w pojęciowym określaniu małżeństwa jest obecny od pierwszych badań prowadzonych w tym zakresie przez Gilberta V. Hamiltona czy Ernesta W. Burgessa i Leonarda S. Cottrella w latach trzydziestych i czterdziestych ubiegłego wieku[8].

W miejsce niejednoznacznych określeń i różnorodności terminologicznej Graham B. Spanier i Richard A. Lewis[9], wprowadzili pojęcie „jakość związku małżeńskiego” („jakość relacji małżeńskiej”). Umożliwiło to szersze ujmowanie problematyki małżeństwa. Nadrzędność i uniwersalność tego określenia daje pewnego rodzaju swobodę w rozumieniu i uwzględnianiu różnych aspektów diady małżeńskiej, nie przerzucając akcentów na inne aspekty w postaci na przykład czynników ją warunkujących (jak w określeniu dobrane małżeństwo) czy też indywidualnych ocen wartościujących związek (jak w terminie zadowolone, udane czy satysfakcjonujące małżeństwo). Termin „jakość relacji małżeńskiej” jest najbardziej dogodny, gdyż umożliwia szerokie respektowanie zjawisk życia małżeńsko-rodzinnego. Wspomniani autorzy na podstawie analizy czynnikowej wyodrębnili główne wymiary relacji

---

[7] T. Rostowska, *Małżeństwo, rodzina, praca a jakość życia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, s. 49.

[8] G.V. Hamilton, *A research in marriage*, A. and C. Boni, New York 1929; E.W. Burgess, L.S. Cottrell, *Predicting success or failure in marriage*, Prentce-Hall, New York 1939, [za:] K. Cieślak, *Polska wersja skali G.B. Spaniera służącej do pomiaru jakości związku małżeńskiego* (*DAS*), „Przegląd Psychologiczny”, t. XXXII: 1989, nr 4, s. 1041.

[9] G.B. Spanier, R.A. Lewis, *Marital quality: A review of the seventies*, „Journal of Marriage and the family” 1980, № 42.

małżeńskiej. Należą do nich: zgodność (zdolność do wzajemnych ustaleń w ważnych obszarach życia rodzinnego (na przykład: cele, obowiązki, kariera, budżet, wypoczynek, religia, rodzice, przyjaciele); spójność (wspólny udział w życiu codziennym); satysfakcja (poczucie zadowolenia ze związku i potrzeba trwania w związku); ekspresja emocjonalna (okazywanie uczuć i przywiązania, współżycie seksualne). Pojęcie „jakość relacji małżeńskiej" zostało zoperacjonalizowane przez Spaniera w narzędziu badawczym – w skali DAS (*Dyadic Adjustment Scale*).

Zakładając tylko jednokierunkowy wpływ jakości relacji małżeńskiej na system rodzinny i jego członków, zauważa się, że zmiany w podsystemie małżeńskim prowadzą do zmian w strukturze rodziny w podsystemach rodzinnych, granicach wewnątrzrodzinnych, układzie sił i jakości relacji między członkami rodziny, w postawach rodzicielskich[10].

Na znaczenie jakości relacji małżeńskiej w wychowawczych odniesieniach rodziców do dziecka najbardziej wyraźnie zwraca się uwagę w opisie i wyjaśnianiu sytuacji trudnych w życiu rodziny jak na przykład sytuacje rozwodowe, kryzysów małżeńskich, czy w kontekście dysfunkcjonalności dziecka i przejawianych przez nie zaburzeń w rozwoju i zachowaniu, aż po problemy kliniczne.

Chociaż uzasadnienia tezy o relacyjnym charakterze wychowania w odniesieniu do relacji małżeńskiej szczególnie wyraźnie i ostro formułowane są w rozważaniach nad skutkami rozwodu dla rozwoju i wychowania dziecka, to jednak istnieje wiele przesłanek wskazujących na znaczenie w wychowaniu rodzinnym jakości relacji małżeńskiej w małżeństwach zachowujących formalną i prawną strukturę. Całkowita dezintegracja małżeństwa potwierdzona rozwodem przedstawia jednak inną rzeczywistość niż konstelacja różnych właściwości niskiej jakości relacji między małżonkami, którzy tworzą jeszcze związek i wspólnie wychowują dzieci. Z analiz i badań nad jakością małżeństwa Mieczysława Plopy wynika, że konflikty małżeńskie wykazują istotny związek z procesem wychowania dzieci. Konsekwencje konfliktów małżeńskich mających swe źródło także poza obszarem wychowania w rzeczywistości mogą być także zauważalne w przebiegu procesu wychowania w rodzinie. Brak spójności małżeńskiej może znacznie osłabiać wydolność wychowawczą rodziców[11] i prowadzić do wycofania się z odpowiedzialności

[10] M. Braun-Gałkowska, *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1992.

[11] M. Plopa, *Psychologia rodziny: teoria i badania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, s. 33.

za wychowanie czy też być źródłem nieprawidłowości w relacji rodzica z dzieckiem[12]. Jednocześnie wychowanie dziecka w rodzinie może stanowić istotne podłoże konfliktów małżeńskich, głównie w sytuacji braku zgodności, co do sposobu opieki, poglądów wychowawczych rodziców i w efekcie działań wychowawczych[13].

Znaczenie niskiej jakości relacji małżeńskiej, zachowującej trwały charakter dla wychowania i rozwoju dziecka szczególnie wyraźnie uobecniają również modele kliniczne. Wskazują one w etiologii zaburzonego zachowania dziecka niewłaściwą konfigurację cech diady małżeńskiej w zakresie więzi małżeńskiej, stylu komunikacji, sposobów rozwiązywania sytuacji konfliktowych oraz włączania dzieci w relację małżeńską[14].

Rola jakości relacji małżeńskiej w wychowawczych odniesieniach rodziców do dziecka dość czytelnie ujawnia się przede wszystkim w badaniach nad postawami rodzicielskimi. Rodzice, którzy tworzą relację małżeńską o słabej jakości wykazują zazwyczaj postawy odznaczające się negatywnym nastawieniem do rodzicielstwa i mniejszym zaangażowaniem i wspieraniem własnych dzieci[15]. Postawy rodzicielskie pozostają w bezpośredniej zależności z jakością relacji małżeńskiej i są często interpretowane jako jej konsekwencje w obszarze oddziaływań wychowawczych[16]. Ogólnie, badania dowodzą, że jakość relacji między rodzicami istotnie kształtuje ich wychowawcze postawy wobec dzieci.

Tymczasem w codziennym życiu również w prawidłowo funkcjonującej rodzinie jakość relacji małżeńskiej łączy się nie tylko z bezpośrednim oraz bardziej lub mniej wspólnym oddziaływaniem wychowawczym rodziców na dziecko, ale i z tworzeniem pewnej koncepcji wychowania i spostrzeganiem rzeczywistości wychowania dziecka w rodzinie. Przy czym, na marginesie tych rozważań należy chociaż zasygnalizować, że jakość relacji małżeńskiej i zadowolenie małżonków ze związku rzutuje nie tylko na ich relację z dzieckiem i oddziaływania wychowawcze, ale też zwrotnie: wychowanie dziecka – radości, sukcesy i trudności w związku z tym przeżywane są zna-

---

[12] D. Field, *Osobowości małżeńskie*, Oficyna Wydawnicza Logos, Warszawa 1995; M. Plopa, *Psychologia*..., dz. cyt.; T. Rostowska, *Małżeństwo*..., dz. cyt.

[13] A.T. Beck, *Miłość nie wystarczy*, Wyd. Media Rodzina, Poznań 1996.

[14] Por.: B. Józefik, *Relacje rodzinne w anoreksji i bulimii psychicznej*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.

[15] J. Belsky, *The Determinant of Parenting: A Process Model*, „Child Development" 1984, № 55 [za:] M. Plopa, *Psychologia*..., dz. cyt.

[16] M. Plopa, *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 188.

czące dla oceny relacji małżeńskiej i współmałżonka jako rodzica. Ponadto wychowanie dzieci jest źródłem radości i satysfakcji z małżeństwa, spostrzegania siebie i swojej sytuacji życiowej jako satysfakcjonującej lub nie, ale także wychowanie dzieci i opieka nad nimi stanowi istotne źródło stresu. Generalnie są to kluczowe predykatory zadowolenia i sensu życia oraz dobrostanu psychicznego dorosłego[17].

Spostrzeganie rzeczywistości wychowania dziecka w rodzinie

Zmiany zachodzące w jakości relacji małżeńskiej warunkują spostrzeganie rzeczywistości wychowawczej. Jednostkowe, indywidualne doświadczenia wynikające z faktu bycia żoną, mężem i jednocześnie rodzicem, kształtują optykę wychowania i stanowią ważny kontekst tworzenia i rozwoju subiektywnej koncepcji i wiedzy o wychowaniu.

Spostrzeganie rzeczywistości wychowania w rodzinie i wypracowywanie pewnej wizji, koncepcji czy pomysłu na wychowanie w rezultacie można ująć w kategorii zasobów wiedzy o wychowaniu. Kategoria ta w dobie „społeczeństwa wiedzy"[18] zyskała nobilitację w teorii i praktyce społecznej, i z pewnością ma interdyscyplinarny charakter. W dyskursie pedagogicznym zagadnienia wiedzy dotyczą filozoficznej proweniencji wiedzy, kryteriów i procesu konstruowania wiedzy naukowej, atrybutów wiedzy potocznej i poznania potocznego oraz rzadziej podejmowanej – wiedzy osobistej[19]. Można je uznać za szerszy kontekst problematyki określonej terminem „jednostkowa wiedza o wychowaniu" w wymiarze jej tworzenia i aktywizowania oraz funkcji, zwłaszcza orientacyjno-regulacyjnej[20].

Termin jednostkowa wiedza wywodzący się z koncepcji kognitywistycznej i teorii konstruktów osobistych George'a Kelly'ego, został opisany

---

[17] M. Argyle, *Przyczyny i korelaty szczęścia*, [w:] J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004; J. Czapiński, *Psychologiczne teorie szczęścia*, [w:] Tenże (red.), *Psychologia*..., dz. cyt.

[18] J. Morbitzer, *Społeczeństwo wiedzy – mit czy realny cel*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz, (red.), *Edukacja jutra. Edukacja w społeczeństwie wiedzy*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2010.

[19] Zob.: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając, K. Szmidt, *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010; D. Opozda, *Struktura i treść jednostkowej wiedzy o wychowaniu. Studium pedagogiczne wiedzy rodziców i jej korelatów*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2012.

[20] D. Opozda, *Struktura i treść*..., dz. cyt.

na gruncie teorii schematów społecznych[21]. Ponieważ wychowanie ma charakter wybitnie społeczny zasadne jest przyjęcie terminu „jednostkowa wiedza o wychowaniu" jako konstruktu teoretyczno-badawczego w pedagogice[22]. Określenie „jednostkowa" wskazuje na dwie kwestie: 1) na jednostkowy i subiektywny charakter wiedzy, zindywidualizowany właściwościami jednostki (podmiotu/posiadacza) oraz 2) na schemat jako podstawową jednostkę organizacyjną i strukturalną wiedzy („schemat" – „porcja" wiedzy). Na jednostkową wiedzę zorganizowaną w schematach składa się: reprezentacja obiektywnych spostrzeganych przez jednostkę własności danego obiektu rzeczywistości, reprezentacja własnych przeżyć z nim związanych oraz reprezentacja własnych działań i planów odnoszonych do tego obiektu. Tak rozumiana wiedza ma ton afektywny i wartościujący, jest subiektywną reprezentacją rzeczywistości wychowania i może być określona jako metaschemat. Jest systemem procedur przetwarzania i interpretowania danych o otoczeniu człowieka i dzięki temu pełni ważną funkcję regulacyjną w zachowaniu człowieka, funkcjonowaniu w rolach społecznych i jego zdolnościach adaptacyjnych. Za podstawowe właściwości wiedzy przyjmuje się jej schematyczną organizację (struktura wiedzy – *jak człowiek wie*?) oraz semantyczny zakres (treść wiedzy – *co człowiek wie*?).

Teoria schematów społecznych udostępnia zatem opis i wyjaśnienie spostrzeganej rzeczywistości wychowania przez zastosowanie kategorii jednostkowej (subiektywnej i podmiotowej) wiedzy posiadającej organizację strukturalną i semantyczny zakres, związanej z zasobami informacyjnymi, sygnowaniem emocjonalnym i procesami wartościowania. Umożliwia również poszukiwanie związków ze znaczącymi dla przebiegu wychowania zjawiskami, zdarzeniami i właściwościami osób. Takim znaczącym faktem, jak sygnalizowałam to powyżej, jest jakość relacji małżeńskiej. Prawdopodobnie związek między jakością relacji małżeńskiej a jednostkową wiedzą ma cyrkularny charakter, który można skrótowo określić następująco: im lepsza jakość relacji małżeńskiej, tym właściwości (struktura i treść) jednostkowej wiedzy o wychowaniu są bardziej „wartościowe pedagogicznie", tym również łatwiej jest rodzicom wypracować spójną (przynajmniej na ogólnym

[21] B. Wojciszke, *Teoria schematów społecznych. Struktura i funkcjonowanie jednostkowej wiedzy o otoczeniu społecznym*, Ossolineum, Wrocław 1986; Tenże, *Struktury wiedzy i rozumienie świata społecznego*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, GWP, Gdańsk 2003.

[22] D. Opozda, *„Jednostkowa wiedza" jako konstrukt teoretyczno-badawczy stosowany w pedagogice – zarys refleksji*, „Rocznik Lubuski" 2012, nr 38 [w druku].

poziomie) koncepcję wychowania i skuteczniej oddziaływać wychowawczo. Związek ten moderują też inne czynniki, jak na przykład cechy osobowościowe małżonka/rodzic, czynniki sytuacyjne czy kontekstowe. Wskazuje i potwierdza on znaczenie relacji w procesie oddziaływań wychowawczych i jednoznacznie wpisuje się w problematykę relacyjnego wymiaru wychowania uzasadniając potrzebę objęcia jej pogłębioną refleksją pedagogiczną.

Relacyjność wychowania – egzemplifikacja problemu

Egzemplifikacją relacyjnego wymiaru wychowania w rodzinie w kontekście związku jakości relacji małżeńskiej ze spostrzeganiem rzeczywistości wychowania mogą być wybrane rezultaty prowadzonych przeze mnie badań[23]. Odwołuję się do nich w tym miejscu, ponieważ – jak sadzę – umożliwiły one w pewnym zakresie zweryfikować empirycznie niektóre twierdzenia oraz sformułować przypuszczenia i pytania co do szerszego znaczenia relacyjności w wychowaniu rodzinnym.

Problem, osoby i techniki badawcze

Pytanie badawcze zostało sformułowane następująco: *Jaki jest związek między oceną jakości relacji małżeńskiej rodzica a jego jednostkową wiedzą o wychowaniu*? Podkreślić jednak należy, że związek ten nie ma zasadniczo charakteru przyczynowo-skutkowego i trudno ustalić w tym przypadku powiązania linearne i jednokierunkowe. Założono hipotetycznie, że struktura schematyczna i semantyczny zakres wiedzy łączy się z jakością relacji związku małżeńskiego. Przedstawiając w tym miejscu jedynie treściowy wymiar wiedzy (*co człowiek wie o spostrzeganej rzeczywistości wychowania*) przyjęto, że dla treści jednostkowej wiedzy o wychowaniu osób wysoko oceniających jakość relacji małżeńskiej reprezentatywne są schematy wiedzy wskazujące na relacyjny i komunikacyjny wymiar wychowania.

Zastosowano do pomiaru zmiennych Skalę Przystosowania w Diadach Spaniera (*Dyadic Adjustment Scale – DAS*)[24] przeznaczoną do pomiaru jakości związku małżeńskiego oraz Kwestionariusz Stylu Spostrzegania Bena

[23] Kompletny opis badań i ich rezultatów znajduje się w: D. Opozda, *Struktura i treść*..., dz. cyt.
[24] K. Cieślak, *Polska*..., dz. cyt.

Shalita (KSS „Koło")[25] i test zdań niedokończonych własnego autorstwa[26]. Oba narzędzia umożliwiły rekonstrukcję wiedzy o wychowaniu w zakresie jej właściwości treściowych.

Badaniami objęto 268 osób dobranych incydentalnie, pozostających w małżeństwie i wychowujących przynajmniej jedno dziecko. Na podstawie wyników skali DAS wyodrębniono trzy grupy badanych rodziców: o wysokiej jakości relacji małżeńskiej, przeciętnej i niskiej. Osoby badane różniły się oceną jakości relacji małżeńskiej, ale były podobne pod względem zmiennych socjodemograficznych (liczba dzieci, wykształcenie, aktywność zawodowa, zaangażowanie religijne i miejsce zamieszkania).

Spostrzeganie wychowania przez osoby różniące się jakością relacji małżeńskiej w świetle badań własnych

Analizując wyniki KSS z wykorzystaniem testów chi-kwadrat można wskazać na treści (schematy) wiedzy, których częstotliwość wyodrębniania w strukturze wiedzy o wychowaniu różnicowana jest istotnie statystycznie przynależnością badanych rodziców do grup z uwagi na ich ocenę jakości relacji własnego małżeństwa (Tab. 1.). Należą do nich: współdziałanie, relacja, potrzeby, zasady, kultura.

Rodzice o wysokiej jakości relacji małżeńskiej statystycznie częściej niż rodzice, których jakość relacji małżeńskiej jest niska, w strukturze wiedzy eksponowali relacyjny charakter wychowania. Różnice międzygrupowe są istotne statystycznie na poziomie $p < 0,05$ dla współdziałania i $p < 0,001$ dla relacji. Na tej podstawie można przewidywać, że wychowanie w rodzinach, w których małżeństwo wyróżnia się zgodnością, spójnością, dobrą ekspresją emocjonalną i daje satysfakcję małżonkom, oparte jest przede wszystkim na tworzeniu dobrych relacji oraz podejmowaniu i realizacji wspólnych działań. Oznacza to, że członkowie rodziny mają wspólne cele, umieją dzielić między siebie zadania i podejmować działania na rzecz ich realizacji. Przez współdziałanie i prawidłowe relacje wewnątrzrodzinne w tych rodzinach dokonuje się prawdopodobnie skuteczniej transmisja wpływu wychowawczego.

---

[25] J. Czapiński, *„Koło" – Shalita Kwestionariusz Stylu Spostrzegania*, [w:] E. Paszkiewicz, T. Szustrowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, Seria III, t. 4, PWN, Warszawa 1985.

[26] D. Opozda, *Struktura i treść...*, dz. cyt.

Tabela 1. Przynależność badanych do wyodrębnionych grup (DAS) a wyróżniane schematy treściowe w wiedzy o wychowaniu

Treść wiedzy (schematy)	chi- kwa-drat	p
Miłość	0,253	n.i.
Ekspresja emoc.	3,065	n.i.
Wspólnota	3,278	n.i.
Współdziałanie	10,451	0,005
Komunikacja	5,883	n.i.
Relacja	13,664	0,001
Obowiązki	4,529	n.i.
Odpowiedzialność	0,041	n.i.
Cechy rodzica	1,638	n.i.
Cechy dziecka	0,038	n.i.
Potrzeby	4,587	0,032
Autorytet	4,059	n.i.
Nagrody, kary	1,031	n.i.
Zasady	7,521	0,023
Religia, wiara	2,113	n.i.
Tolerancja	5,141	n.i.
Dyscyplina	3,806	n.i.
Edukacja	3,318	n.i.
Kultura	8,310	0,016
Opieka, pomoc	0,499	n.i.

df = 2

Źródło: badania własne.

Rodzice o niskiej jakości relacji małżeńskiej statystycznie rzadziej eksponują w wychowaniu jego relacyjny wymiar, uznając go za mniej ważny. Nie czerpiąc zadowolenia z własnego małżeństwa, nie są też sami ukierunkowani na relację wychowawczą i podejmowanie z dzieckiem wspólnych działań ważnych dla efektywności procesu wychowania. Nie wyklucza to faktu, że ta grupa badanych generalnie w kontaktach interpersonalnych nie zwraca szczególnej uwagi na znaczenie jakości relacji w ogóle: w małżeństwie, z dzieckiem i innymi osobami. Trudno wskazać czy obniżenie znaczenia relacji w wychowaniu wynika ze słabej jakości związku małżeńskiego czy też osobowościowo i mentalnie (posiadają niskie kompetencje interper-

sonalne) ci badani nie są ukierunkowani na relacyjny charakter kontaktu z drugim i być może dlatego doświadczają porażki w relacji małżeńskiej i (nie zauważają) nie są przekonani co do jej znaczenia w wychowaniu.

Rodzice o wysokiej jakości relacji małżeńskiej statystycznie rzadziej wiążą z wychowaniem potrzeby indywidualne członków rodziny oraz aspekty związane z kulturą i tradycją ($p < 0,01$). Być może silna orientacja na relacje wewnątrzrodzinne osłabia u nich przekonanie, co do znaczenia osobistych potrzeb i realizacji własnych interesów zarówno dzieci, jak i rodziców we wspólnym życiu rodzinnym, przeciwnie do rodziców, których relacja małżeńska nie jest zadowalająca. Badani ci są bardziej ukierunkowani na zaspokajanie potrzeb. Warto jednak zauważyć, że potrzeby psychiczne człowieka, a zwłaszcza emocjonalne, zaspokajane są w jego prawidłowych kontaktach interpersonalnych. Można przypuszczać, że rodziny, których atrybutem są dobre relacje i współdziałanie w naturalny sposób jednak lepiej zaspokajają psychiczne potrzeby swoich członków, niż te rodziny, w których relacja małżeńska nie jest udana. Zaburzony związek małżeński rodziców jest frustrujący dla dzieci i dorosłych i być może dlatego osoby, które oceniają nisko jakość relacji małżeńskiej są statystycznie częściej „skoncentrowane" na znaczeniu potrzeb i ich zaspokajaniu.

Również statystycznie częściej spostrzegają one jako ważny udział w wychowaniu czynników związanych z kulturą, tradycją i obyczajowością, co można odczytać jako rodzaj kompensacji nie tylko nieudanej relacji małżeńskiej, ale trudności związanych z nawiązaniem bliskich kontaktów w rodzinie. Może to oznaczać próbę ich nadrobienia przez przywiązanie do tradycji i eksponowanie obyczajowości. Wyznacza to charakter relacji interpersonalnych i styl życia rodzinnego, jednocześnie przypuszczalnie pełni zwiększoną rolę nośnika wpływu wychowawczego. Prawdopodobnie przekonanie rodziców o wychowawczych walorach kultury byłoby skuteczne w wychowaniu, gdyby dowartościowany był aspekt relacyjności i współdziałania. W takiej konfiguracji rodzi jednak raczej przypuszczenie o znaczeniu aspektu kultury jako mechanizmu stabilizującego życie małżeńsko-rodzinne.

Przedstawione wyniki badań pokazują, że jakość relacji małżeńskiej wiąże się istotnie statystycznie z treściowymi właściwościami wiedzy w kierunku spostrzegania, jako ważnego aspektu wychowania, relacji wewnątrzrodzinnych i współdziałania przez osoby z grupy o wysokiej jakości małżeństwa oraz potrzeb i kultury (tradycji i obyczajowości) przez osoby z grupy o niskiej jakości małżeństwa. Na podstawie wyników badań i literatury

przedmiotu można przypuszczać, że oddziaływanie i skuteczność wychowawcza będzie wyższa tych rodziców, których związek małżeński wyróżnia się wysoką jakością niż tych, którzy małżeństwo swoje oceniają nisko.

Aby sprawdzić związek między poziomem jakości relacji małżeńskiej i jej poszczególnych czynników mierzonych skalą DAS a wskazywaniem przez badanych na aspekty treściowe wychowania w rodzinie, skorelowano wyniki kwestionariusza KSS oraz skali DAS. Korelacje dla wszystkich badanych przedstawione są w tabeli 2.

Wyniki badań pokazują, że zachodzą istotne statystycznie dodatnie współzależności między wskaźnikiem ogólnym jakości relacji małżeńskiej i wszystkimi jej czynnikami a obecnością w wiedzy o wychowaniu schematu współdziałanie ($p < 0,01$, a dla ekspresji emocjonalnej $p < 0,05$). Również dla schematu relacja zachodzi taka zależność z wyjątkiem czynnika ekspresja emocjonalna. Podobna zależność występuje także między ogólnym wskaźnikiem jakości relacji małżeńskiej i jej czynnikami: zgodność i satysfakcja a schematem komunikacja. Korelacja tego schematu ze spójnością i ekspresją emocjonalną w małżeństwie nie jest istotna. Sugeruje to, że im wyższa ogólna jakość relacji małżeńskiej i niektórych jej czynników, tym częściej w wiedzy o wychowaniu pojawia się schemat współdziałanie, relacja ($p < 0,05$) oraz komunikacja ($p < 0,01$, dla zgodności $p < 0,05$) i zwrotnie. W świetle uzyskanych danych można wysunąć wniosek, że zachodzi wysoka współzależność między jakością relacji małżeńskiej oraz przypisywaniem rzeczywistości wychowania atrybutu współdziałania i spostrzeganiem jej relacyjnego, komunikacyjnego wymiaru.

Zauważyć trzeba, że zgodność małżeńska w różnych obszarach życia (czas wolny, praca, finanse, światopogląd) współwystępuje z przekonaniem o wspólnotowym charakterze wychowania w rodzinie ($p < 0,05$). Można to zinterpretować tak, iż zgodni małżonkowie kształtują wspólnotę wychowawczą w rodzinie i odwrotnie, rozumienie wychowania w kategorii wspólnotowej działalności sprzyja zgodności małżeńskiej. Wychowanie rozumiane jest prawdopodobnie jako jeden z obszarów życia małżonków wymagających wzajemnych ustaleń, porozumienia i zgodności.

Dodatnia współzależność występuje również między poczuciem spójności małżeńskiej (wspólny udział małżonków w życiu codziennym) i ekspresji emocjonalnej w małżeństwie oraz wyróżnianiem w wychowania dziecka aspektu religijnego i znaczenia wiary ($p < 0,05$).

Tabela 2. Współczynniki korelacji (rho Spearmana) pomiędzy wynikami w KSS a wynikami DAS

Treść wiedzy	DAS Ogólny		Zg.		Sat.		Sp.		Eem.	
	rho	p	rho	p	rho	p	rho	p	rho	p
Miłość	-0,016	n.i.	0,060	n.i.	0,036	n.i.	0,014	n.i.	-0,058	n.i.
Ekspresja emoc.	0,060	n.i.	0,090	n.i.	0,006	n.i.	0,091	n.i.	-0,005	n.i.
Wspólnota	0,087	n.i.	0,130	0,031	0,044	n.i.	0,054	n.i.	0,003	n.i.
Współdziałanie	0,222	0,000	0,202	0,001	0,196	0,001	0,160	0,008	0,147	0,015
Komunikacja	0,157	0,009	0,125	0,038	0,180	0,003	0,102	n.i.	0,112	n.i.
Relacja	0,142	0,019	0,126	0,037	0,142	0,019	0,122	0,043	0,093	n.i.
Obowiązki	0,049	n.i.	0,030	n.i.	0,080	n.i.	0,015	n.i.	0,016	n.i.
Odpowiedzialność	-0,001	n.i.	0,014	n.i.	0,043	n.i.	-0,002	n.i.	-0,015	n.i.
Cechy rodzica	-0,064	n.i.	-0,020	n.i.	-0,064	n.i.	-0,024	n.i.	-0,102	n.i.
Cechy dziecka	0,021	n.i.	0,016	n.i.	0,106	n.i.	-0,054	n.i.	0,035	n.i.
Potrzeby	-0,070	n.i.	-0,044	n.i.	-0,100	n.i.	-0,025	n.i.	-0,022	n.i.
Autorytet	-0,102	n.i.	-0,080	n.i.	-0,068	n.i.	-0,073	n.i.	-0,074	n.i.
Nagrody, kary	-0,047	n.i.	-0,051	n.i.	-0,033	n.i.	-0,038	n.i.	0,051	n.i.
Zasady	0,036	n.i.	0,047	n.i.	0,060	n.i.	0,026	n.i.	0,063	n.i.
Religia, wiara	0,095	n.i.	0,090	n.i.	0,430	n.i.	0,121	0,045	0,131	0,031
Tolerancja	-0,130	0,031	-0,145	0,016	-0,058	n.i.	-0,109	n.i.	-0,074	n.i.
Dyscyplina	-0,066	n.i.	0,002	n.i.	-0,093	n.i.	-0,069	n.i.	-0,043	n.i.
Edukacja	-0,010	n.i.	0,013	n.i.	-0,016	n.i.	-0,021	n.i.	-0,065	n.i.
Kultura	-0,051	n.i.	-0,015	n.i.	-0,076	n.i.	-0,033	n.i.	-0,061	n.i.
Opieka, pomoc	0,037	n.i.	0,046	n.i.	0,033	n.i.	0,070	n.i.	0,069	n.i.

Zg – zgodność, Sat – satysfakcja, Sp – spójność, Eem – ekspresja emocjonalna *Źródło: badania własne.*

Im wyższe poczucie wspólnoty małżeńskiej i okazywanie uczuć miłości i przywiązania małżeńskiego (także w sferze życia seksualnego), tym bardziej znacząca w wychowaniu jest sfera wychowania religijnego i zwrotnie. Prawdopodobnie zmienną pośredniczącą jest tu zaangażowanie religijne samych rodziców. Osoby o wyższym zaangażowaniu w wiarę przywiązują większą wagę do wspólnotowego charakteru małżeństwa i znaczenia religii w wychowaniu dziecka.

Badania pokazały, że zachodzi ujemna współzależność ($p < 0,05$) między wskaźnikiem ogólnej jakości relacji małżeńskiej i czynnikiem zgodność oraz schematem wiedzy o wychowaniu, jakim jest tolerancja. Im wyższy wynik ogólny i wyższy wskaźnik zgodności w skali DAS, tym rzadziej schemat tolerancja tworzy strukturę wiedzy o wychowaniu i odwrotnie, statystycznie częściej na tolerancję jako atrybut wychowania zwracali uwagę ci rodzice, którzy oceniali niżej jakość relacji własnego małżeństwa. Być może tolerancja staje się zasadą w wychowaniu jako rezultat oczekiwań od współmałżonka akceptacji i tolerancji dla tych zachowań, które obniżają jakość relacji małżeńskiej i jej zgodność. Sugeruje to jednocześnie takie przypuszczenie, że tolerancyjność jako dewiza życia deklarowana w wiedzy o wychowaniu jednak „nie przekłada się" (jest w odwrotnie proporcjonalnym związku ze zgodnością) na zgodność w małżeństwie i nie podnosi ogólnej jego jakości. Co skłaniałoby do przypuszczeń o potrzebie wyznaczania pewnych granic dla aprobaty niektórych zachowań i określania tych, które nie mogą być akceptowane. Zgodność oznacza bowiem wypracowanie wzajemnych reguł, a nie przyzwalanie i dopuszczanie możliwych sposobów działania drugiej strony. Prawdopodobnie tolerancja nie wyznaczona żadnymi granicami i nazbyt rozległa, nie sprawdza się w relacjach wewnątrzrodzinnych w podsystemach pokoleniowych i międzygeneracyjnych.

W świetle wyników uzyskanych w teście zdań niedokończonych również można podjąć próbę wstępnego opisu związku między jakością relacji małżeńskiej a spostrzeganiem wychowania w rodzinie, co sugeruje szersze znacznie relacyjnego wymiaru wychowania w rodzinie. Przywołuję tu jedynie wnioski z badań, które zostały sformułowane na podstawie danych empirycznych uzyskujących w analizach statystycznych poziom istotnych związków.

Różnice istotne statystycznie w spostrzeganiu rzeczywistości wychowania dotyczą jednostkowej wiedzy o rolach matki i ojca w rodzinie, doświadczeń emocjonalnych wiążących się z wychowaniem dziecka, spostrzegania relacji wewnątrzrodzinnych i atrybutów przypisywanych procesowi wychowania dziecka w rodzinie.

Osoby o niskiej jakości relacji małżeńskiej statystycznie częściej są przekonane o tym, że głównie matka jest odpowiedzialna za wychowanie dziecka ($p < 0,05$), a ojciec utrzymuje rodzinę ($p < 0,05$). Wyniki wskazują na preferowanie tradycyjnego podziału ról w rodzinie, ale jednocześnie w wymiarze chyba najbardziej reprezentatywnym i schematycznym: kobieta wychowuje, mężczyzna zarabia pieniądze. Z kolei osoby wysoko oceniające swoje małżeństwo statystycznie częściej uważają, że do roli matki należy głównie zaspokajanie potrzeb psychicznych dziecka i zabezpieczanie emocjonalne ($p < 0,05$) oraz, że wychowanie własnego dziecka i podjęcie wychowawczej roli rodzicielskiej daje poczucie spełnienia w życiu ($p < 0,05$). Może to sugerować dowartościowanie aktywności wychowawczej i spostrzeganie jej jako ważnego obszaru własnych działań będących źródłem zadowolenia.

Różnice w zakresie doświadczeń emocjonalnych dotyczą tylko źródła obaw. Rodzice nisko oceniający swój związek małżeński statystycznie częściej obawiają się o brak miłości ojca w wychowaniu dziecka. Wyniki sugerują, że udział ojca w wychowaniu w percepcji tej grupy badanych jest minimalizowany, prawdopodobnie ojciec jest spostrzegany jako mniej zaangażowany, bierny czy pasywny.

Interesująco przedstawiają się wyniki dotyczące relacji wewnątrzrodzinnych. Tu również statystycznie istotna przynależność do grupy dotyczy różnic w spostrzeganiu relacji ojca z dzieckiem. Rodzice wysoko oceniający jakość własnego małżeństwa opisują relację z dzieckiem jako pozytywną i dobrą ($p < 0,007$), odwrotnie niż rodzice oceniający nisko jakość małżeństwa, ci spostrzegają relację z dzieckiem jako złą i trudną ($p < 0,006$). Statystycznie rzadziej eksponują znaczenie zgodności wychowawczej między małżonkami ($p < 0,001$).

Istotne statystycznie różnice międzygrupowe dotyczą też spostrzegania atrybutów procesu wychowania określanych jako: cele wychowania dziecka w rodzinie, motywy, metody wychowania oraz priorytety i trudności związane z wychowaniem.

Osoby o wysokiej jakości relacji małżeńskiej uważają statystycznie częściej niż osoby o niskiej relacji małżeńskiej, że celem wychowania jest rozwój potencjału i możliwości dziecka ($p < 0,05$) oraz przekaz wartości ($p < 0,001$). Na podstawie wyników można wnioskować, że w spostrzeganiu wychowania rodzinnego przez osoby należące do tej grupy, przeważa emancypacyjna funkcja wychowania, a więc ukierunkowanie na wyzwalanie indywidualnych możliwości dziecka. Przekaz wartości, formułowany w kate-

gorii celu wychowania, znajduje odzwierciedlenie w częstszym uznaniu przez tych badanych metody nadawania znaczeń (internalizacji) jako sposobu oddziaływań wychowawczych. Różnica jest istotna statystycznie na poziomie $p < 0,001$. Osoby wysoko oceniające własną relację małżeńską istotnie częściej wyróżniają więcej metod wychowania, a różnica międzygrupowa w wynikach jest istotna na poziomie $p < 0,001$. Może to oznaczać, że dostrzegają większe i bardziej złożone możliwości wpływu wychowawczego, są bardziej „wrażliwi" na sytuacje wychowawcze. Jak wynika z badań rzadziej też w wychowaniu kierują się motywacją zewnętrzną związaną raczej ze społeczną typizacją roli rodzica ($p < 0,05$), co sugeruje odwoływanie się do bardziej podmiotowych, osobistych motywów podejmowania aktywności wychowawczej. Rodzice o wysokiej jakości relacji małżeńskiej częściej uważają również, że priorytetem w wychowaniu jest wzajemne zrozumienie i zaufanie ($p < 0,007$), a trudnością zbyt mało czasu poświęcanego dziecku ($p < 0,05$).

Relacyjny wymiar wychowania – uwagi końcowe

Kontekst teoretyczny i przywołane rezultaty badań wskazują i potwierdzają, że w pedagogice rozważania i dyskurs o relacyjnym wymiarze wychowania prowadzony powinien być z uwzględnieniem całego systemu rodzinnego. Znaczenie innych relacji (nie tylko relacji wychowawczej rodzic – dziecko) w wychowaniu rodzinnym zaznacza się już na poziomie rekonstruowania osobistych koncepcji wychowania i wiedzy o wychowaniu.

Uwzględniając jedynie relację małżeńską można stwierdzić, że jej jakość różnicuje istotnie spostrzeganie wychowania w rodzinie. Uogólniając, rodzice wysoko oceniający własne małżeństwo eksponują w wychowaniu współdziałanie i komunikację, wyróżniają relację ojca z dzieckiem jako dobrą, doceniają wymóg zgodności wychowawczej w relacji małżeńskiej, rolę matki poszerzają o zadanie zaspokajania potrzeb psychicznych i emocjonalnych, mają poczucie spełnienia w roli rodzicielskiej, uważają, że celem wychowania jest wyzwalanie potencjału dziecka i przekaz wartości, że oddziaływania wychowawcze polegają na wielości stosowanych metod i ważne jest zaufanie i zrozumienie oraz religijność. Z kolei badani nisko oceniający jakość relacji małżeńskiej spostrzegają wychowanie przez pryzmat schematycznego podziału ról kobiety i mężczyzny (ojciec – utrzymanie finansowe rodziny, matka – odpowiedzialność za wychowanie dzieci), obawiają się o brak miło-

ści ojca w wychowaniu, minimalizują wymóg zgodności wychowawczej rodziców, a motywy wiążą ze standardami socjokulturowymi i typizacją roli rodzicielskiej, eksponują w wychowaniu potrzeby indywidualne i dbałość o tradycję i obyczajowość.

Podsumowując, można sformułować kilka bardziej ogólnych wniosków na temat relacyjnego charakteru wychowania dziecka w rodzinie:

Należy wskazać na rozległy charakter powiązań relacji małżeńskiej z postrzeganą rzeczywistością wychowania. Jakość relacji małżeńskiej wzmacnia relacyjny wymiar wychowania w zakresie: komunikacji, współdziałania, zadowolenia i satysfakcji rodzica z wychowywania, wewnętrzną motywację rodzica, emancypacyjną funkcję wychowania, poszerza zakres ról rodzicielskich i metod wychowawczych.

Na wychowanie w rodzinie nie można patrzeć od strony stałych atrybutów przypisywanych rodzinie jako naturalnemu środowisku wychowawczemu (np. przynależąca rodzinie jako środowisku naturalnemu funkcja emancypacyjna), ale należy respektować zmienność wielu atrybutów w znacznej mierze wynikającą z jakości relacji wewnątrzrodzinnych.

Wychowanie w rodzinie jest osadzone w splocie i systemie powiązań międzyosobowych, a nie zindywidualizowanych interakcjach wychowawczych. W teorii i praktyce wychowawczej należy więc uwzględniać szerszy interpersonalny kontekst relacji wychowawczej i skuteczności wychowawczej.

Zastosowanie perspektywy teorii systemowej w wyjaśnianiu i rozumieniu relacyjnego charakteru wychowania pozwala ująć szerzej zjawiska wychowawcze w odniesieniu nie tylko do rodziny, ale i do innych środowisk wychowawczych.

Bibliografia

Argyle M., *Przyczyny i korelaty szczęścia*, [w:] J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach* człowieka, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004.

Beck A.T., *Miłość nie wystarczy*, Wyd. Media Rodzina, Poznań 1996.

Belsky J., *The Determinant of Parenting: A Process Model*, „Child Development" 1984, № 55.

Braun-Gałkowska M., *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1992.

Burgess E.W., Cottrell L.S., *Predicting success or failure in marriage*, Prentce-Hall New York 1939.

Cieślak K., *Polska wersja skali G.B. Spaniera służącej do pomiaru jakości związku małżeńskiego* (*DAS*), „Przegląd Psychologiczny", t. XXXII: 1989, nr 4, s. 1041.

Cudak H., Marzec H. (red.), *Współczesna rodzina polska – jej stan i perspektywy*, t. 2, Wyd. Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Mysłowice 2005.
Czapiński J., *„Koło" – Shalita Kwestionariusz Stylu Spostrzegania*, [w:] E. Paszkiewicz, T. Szustrowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, Seria III, t. 4, PWN, Warszawa 1985.
Czapiński J., *Psychologiczne teorie szczęścia*, [w:] J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004.
Czapiński J. (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach* człowieka, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004.
de BarbaroB. (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
Field D., *Osobowości małżeńskie*, Oficyna Wydawnicza Logos, Warszawa 1995.
Goldenberg H., Goldenberg I., *Terapia rodzin*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego Kraków 2004.
Hamilton G.V., *A research in marriage*, A. and C. Boni, New York 1929.
Izdebska J., *Relacje międzyludzkie w środowisku życia dziecka*, [w:] Taż (red.), *Dziecko w rodzinie i środowisku rówieśniczym. Wybrane zagadnienia i źródła pedagogiki społecznej*, Trans Humana, Białystok 2003.
Izdebska J. (red.), *Dziecko w rodzinie i środowisku rówieśniczym. Wybrane zagadnienia i źródła pedagogiki społecznej*, Trans Humana, Białystok 2003.
Józefik B., *Relacje rodzinne w anoreksji i bulimii psychicznej*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
Kawula S., *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu*, Wyd. Edukacyjne Akapit, Toruń 2004.
Morbitzer J., *Społeczeństwo wiedzy – mit czy realny cel*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz, (red.), *Edukacja jutra. Edukacja w społeczeństwie wiedzy*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2010.
Nowak M., *Komunikacyjny i relacyjny wymiar wychowania w rodzinie*, [w:] H. Cudak, H. Marzec (red.), *Współczesna rodzina polska – jej stan i perspektywy*, t. 2, Wyd. Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Mysłowice 2005.
Opozda D., *Podstawowe wymiary wychowania w rodzinie*, „Roczniki Nauk Społecznych", t. XXXVI: 2008, z. 2.
Opozda D., *Struktura i treść jednostkowej wiedzy o wychowaniu. Studium pedagogiczne wiedzy rodziców i jej korelatów*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2012.
Opozda D., *„Jednostkowa wiedza" jako konstrukt teoretyczno-badawczy stosowany w pedagogice – zarys refleksji*, „Rocznik Lubuski" 2012, nr 38 [w druku].
Paszkiewicz E., Szutrowa T. (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, Seria III, t. 4, PWN, Warszawa 1985.
Piekarski J., Urbaniak-Zając D., Szmidt K., *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
Plopa M., *Psychologia rodziny: teoria i badania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
Plopa M., *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

Przecławska A. (red.), *Relacje między ludźmi jako przedmiot badań pedagogicznych. Studia z pedagogiki społecznej*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993.
Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, t. 2, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2002.
Rostowska T., *Małżeństwo, rodzina, praca a jakość życia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
Spanier G.B., Lewis R.A., *Marital quality: A review of the seventies*, „Journal of Marriage and the family" 1980, № 42.
Strelau J. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, GWP, Gdańsk 2003.
Wojciszke B., *Teoria schematów społecznych. Struktura i funkcjonowanie jednostkowej wiedzy o otoczeniu społecznym*, Ossolineum, Wrocław 1986.
Wojciszke B., *Struktury wiedzy i rozumienie świata społecznego*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, GWP, Gdańsk 2003.

doi: 10.23734/wwr20122.139.163

JUSTYNA PALACZ
Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach

Rola rodziny a podejmowanie aktywności ruchowej przez studentów

The role of the family and the physical activity of university students

Abstract: A rational organization of leisure time should be a priority for the family environment. This problem is particularly important in the era of modern civilization, dominated by passive forms of recreation, resulting in many hours spent sitting in front of the TV and the computer screen. The role of parents should be based on a conscious and deliberate preparation of children and young people for a proper organization of their leisure time. It is important that parents' activities encourage young people to participate in individual and organized forms of physical activity (sport, tourism, and recreation). Previous studies clearly indicate that physical activity in childhood influences the physical activity in adulthood. The processes of awakening interest, searching for patterns of behavior and forming habits related to various types of physical activity are all elements of lifelong learning.

Keywords: physical activity, students, family.

Wstęp

W nowym, globalnym społeczeństwie sposób wykorzystania czasu wolnego (a nie jego ilość) jest wyznacznikiem pozycji społecznej i stylu życia człowieka[1]. Czas wolny stał się więc dziś ważnym aspektem jakości życia, a jednocześnie jest miarą stopnia niezależności, którą społeczeństwo oferuje

[1] R. Winiarski, *Wprowadzenie do zagadnień rekreacji i czasu wolnego*, [w:] R. Winiarski (red.), *Rekreacja i czas wolny. Studia humanistyczne*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011, s. 20–21.

swoim obywatelom. Czas wolny jest także składnikiem życia towarzyskiego i zadowolenia z życia. To nie tylko przyjemność, zabawa, rozrywka i relaks, ale zarówno edukacja, polityczne i społeczne działania, jak również zachowania skierowane na poprawę zdrowia[2].

Rodzina, jako podstawowe środowisko życia i wychowania młodego pokolenia, oddziałuje na dzieci i młodzież socjalizująco (uspołeczniająco) oraz stwarza warunki sprzyjające właściwemu rozwojowi bądź też hamuje go. Niezależnie od tego czy jest to rodzina funkcjonalna, czy przejawiająca cechy patologii, będzie zawsze wpływać na osobowość młodego człowieka, jego postawę społeczną i poglądy. Pierwsze wyobrażenia dziecka o otaczającym je świecie kształtują się poprzez wzory zachowań panujące w środowisku rodzinnym. Jednym z zadań rodziny jest między innymi rozbudzanie zainteresowań i potrzeb kulturalnych dziecka[3], które kształtują się głównie w czasie wolnym.

Rodzina jako najważniejsze środowisko wychowawcze odgrywa również ogromną rolę w procesie wychowania do całożyciowej rekreacji fizycznej, która jest jedną z form wykorzystywania czasu wolnego. Upowszechnianie kultury fizycznej jako stałego elementu codziennego życia rodzinnego, uwzględniać powinno szeroko rozumianą działalność wychowawczą, rozpoczynającą się do dzieciństwa i trwającą całe życie. Rodzice mogą przekazywać dzieciom prawidłowe nawyki zdrowego, aktywnego wykorzystywania czasu wolnego.

Z czynnego wypoczynku powinni korzystać wszyscy od małego, przez młodzież, dorosłych i ludzi starszych. Podejmowanie aktywności ruchowej może poprawić zdrowie człowieka lub je utrzymywać, może być składnikiem zdrowego stylu życia, zapobiegać lub leczyć choroby, a także być elementem wspomagającym w radzeniu sobie z sytuacjami stresowymi. Ruch w zasadzie zapobiega wszystkim chorobom i jest synonimem zdrowia. Szczególnie istotne jest, aby wzorce aktywnego wykorzystywania czasu wolnego były zaszczepiane u dzieci i młodzieży, co zwykle procentuje w dorosłym życiu. Liczba aktywnych ruchowo osób jest zróżnicowana w poszczególnych krajach, ale w Polsce jest niższa niż w krajach wysoko rozwiniętych.

Jedne z badań dotyczących aktywności ruchowej prowadzone były w sześciu krajach – w Polsce, Rosji, Finlandii, Hiszpanii, Niemczech i na

---

[2] W. Tokarski, *Leisure and lifestyle*, „Wychowanie Fizyczne i Sport", t. 49: 2005, z. 1, s. 6.
[3] H. Izdebska, *Rodzina i jej funkcja wychowawcza*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 698–699, 702.

Węgrzech. Największy odsetek osób deklarujących wysoką aktywność ruchową zanotowano w Finlandii (30,2%) i Hiszpanii (23,7%). Najgorsze wyniki uzyskały Węgry (12%) i Polska (6,4%). Bierny styl życia zadeklarowało 72,9% Polaków, 43,4% Węgrów i tylko 10,5% Finów[4].

Najczęściej badane mechanizmy wpływu środowiska rodzinnego na wzorce aktywności ruchowej dzieci to głównie modelowanie (uczenie się przez naśladownictwo społeczne; wyróżnia się modelowanie pozytywne i negatywne) oraz *wsparcie społeczne*, ale wymieniano także: wspólne aktywności (dzielenie tego samego środowiska życia wspólnego podejmowania wielu aktywności), spójność rodziny, charakter komunikacji między rodzicami a dzieckiem oraz relacje społeczne[5].

Modelowanie definiowane jest jako „[...] wykonywanie działania podobnego symbolicznie lub konkretnie do tego, które uprzednio wykonał model (tj. osoba demonstrująca określone formy zachowania)"[6]. Tradycyjnie uważa się, że modelem dla dziecka są rodzice, których zachowanie ma wpływ na aktywność ruchową młodego człowieka. Modelami w tym przypadku mogą być także osoby ważne dla młodego człowieka np. rówieśnicy, nauczyciele, instruktorzy/trenerzy czy nawet osoby pochodzące z bardziej odległych kręgów społecznych, z którymi jednostka ma kontakt pośredni np. poprzez media. Krzysztof Sas-Nowosielski podkreśla, że istnieje potrzeba szerszych badań na ten temat[7].

Pojęcie wsparcia społecznego rozumiane jest jako „[...] procesy interakcji w związkach międzyludzkich i instytucjach społecznych, które wspierają wysiłki, samoocenę, przynależność i kompetencje osoby, poprzez aktualne lub dające się przewidzieć wymienianie zasobów, mających charakter rzeczowy lub psychospołeczny"[8]. W aspekcie potencjalnego mechanizmu wpływu społecznego na aktywność ruchową wsparcie społeczne „[...] defi-

---

[4] K. Sas-Nowosielski, *Wychowanie do aktywności fizycznej*, Wyd. AWF Katowice, Katowice 2003, s. 10.

[5] Tenże, *Społeczne uwarunkowania podejmowania aktywności fizycznej*, [w:] W. Mynarski (red.), *Teoretyczne i empiryczne zagadnienia rekreacji i turystyki*, Wyd. AWF Katowice, Katowice 2008, s. 105.

[6] B. Harwas-Napierała, *Rola modelowania w wychowaniu*, „Człowiek i Społeczeństwo" 1995, nr 13, s. 71.

[7] K. Sas-Nowosielski, *Determinanty wolnoczasowej aktywności fizycznej młodzieży i ich implikacje dla procesu wychowania do uczestnictwa w kulturze fizycznej*, Wyd. AWF Katowice, Katowice 2009, s. 87.

[8] B.H. Gottlieb, *The meaning and importance of social support*, [w:] H.A. Quinney, L. Gauvin, A.E.T. Wall (red.), *Toward active living*, Human Kinetics, Champaign 1994, s. 84.

niujemy [...] przez pryzmat motywacyjny, odnosząc je do społecznego wpływu ludzi na wzorce aktywności fizycznej innych"[9]. W odniesieniu do aktywności ruchowej, wsparcie rzeczowe (instrumentalne) przejawia się w oferowaniu osobie namacalnej pomocy w podejmowaniu aktywności ruchowej np. zakup sprzętu sportowego, zapisanie na zajęcia sportowo-rekreacyjne, podwożenie dziecka na zajęcia sportowe, kupno biletów wstępu do obiektu sportowo-rekreacyjnego itp. Psychospołeczne wsparcie może być:

— informacyjne (czyli informowanie dziecka dlaczego, gdzie i jak może podejmować aktywność ruchową),
— emocjonalne (zachęcanie do aktywności ruchowej, motywowanie do jej podejmowania, akceptacja dla sportowych zainteresowań dziecka),
— oceniające lub doceniające (dostarczenie dziecku tzw. sprzężenia zwrotnego w zakresie zmian w jego sylwetce, zachowaniach, nastroju, stanie zdrowia, sprawności fizycznej itp.)[10].

W literaturze przedmiotu obserwujemy dyskusję na temat modelu, który dominuje, jeśli chodzi o wpływ na aktywność fizyczną młodych ludzi. Sas-Nowosielski powołuje się na badania, wskazujące, że rodzice, którzy udzielają wsparcia dla aktywności ruchowej dziecka realizują cele wychowania do rekreacji fizycznej i to niekoniecznie stanowiąc wzór do podejmowania aktywności ruchowej. W ten sposób rodzice mogą wpływać na zachowania swoich dzieci, niezależnie od swoich własnych zachowań[11]. Nie można jednak nie doceniać roli modelowania, kiedy to rodzice od małego podejmują wspólnie z dzieckiem różne formy aktywności ruchowej, jednocześnie udzielając dziecku pełnego wsparcia w obszarze aktywności ruchowej.

Krytycznie odnoszą się do takich tez Sabrina L. Gustafson i Ryan E. Rhodes, którzy uważają, że „[...] wyniki badań na temat relacji między aktywnością fizyczną rodzice – dzieci są niejednoznaczne. Ponieważ jednak istnieją jednomyślne dowody, że aktywni rodzice mocniej niż nieaktywni wspierają aktywność fizyczną swoich dzieci, obserwowane związki między aktywnością rodziców i dzieci mogą w rzeczywistości wynikać z różnic w takich zachowaniach, jak wspieranie i zachęcanie, a nie być wynikiem modelowania"[12].

---

[9] S.J.H. Biddle, N. Mutrie, *Psychology of physical activity. Determinants, well-being and interventions*, Routledge, London – New York 2001, s. 157.
[10] K. Sas-Nowosielski, *Społeczne uwarunkowania*..., dz. cyt., s. 108.
[11] Tamże, s. 109.
[12] S.L. Gustafson, R.E. Rhodes, *Parental correlates of physical activity in children and early adolescents*, „Sports Medicine" 2006, № 36 (10), s. 94.

Materiał i metoda badań

Celem podjętych badań było sprawdzenie zależności między wybranymi uwarunkowaniami środowiskowymi (związanymi z rodziną) a podejmowaniem aktywnego wypoczynku przez studentów, czyli zweryfikowanie czy środowisko rodzinne determinuje poziom aktywności ruchowej ludzi w wieku wczesnej dorosłości. Pod uwagę zostały wzięte następujące uwarunkowania:

— wykształcenie rodziców,
— charakter pracy zawodowej rodziców,
— tradycje kulturowe środowiska rodzinnego dotyczące wypoczywania.

Badania zostały przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego. Posłużono się techniką ankiety, a narzędzie badawcze stanowił kwestionariusz autorskiej ankiety. Przeprowadzonymi w listopadzie 2009 roku badaniami objęci zostali studenci II oraz III roku studiów stacjonarnych i niestacjonarnych z Wszechnicy Świętokrzyskiej w Kielcach. Byli to studenci czterech kierunków studiów: pedagogiki, wychowania fizycznego, turystyki i rekreacji oraz fizjoterapii. Próba ostatecznie liczyła 664 respondentów dobranych w sposób losowo-warstwowy.

Analiza badań własnych

Na wstępie przedstawiono wyniki badań dotyczące ilości czasu wolnego przeznaczanego na aktywność ruchową przez ankietowanych studentów, z uwzględnieniem liczby godzin w tygodniu. Dane te zawiera tabela 1.

Zależności przedstawione w tabeli dowodzą, że zróżnicowanie ilości czasu poświęcanego przez studentów poszczególnych kierunków na aktywność ruchową w czasie wolnym jest niezwykle istotne statystycznie – prawdopodobieństwo hipotezy zerowej o braku zróżnicowania bliskie zeru.

Jak wskazują wyniki badań, studenci wychowania fizycznego zdecydowanie częściej wybierali odpowiedzi wskazujące na większą ilość czasu poświęcaną na aktywność ruchową w czasie wolnym: 8 godzin i więcej tygodniowo, 5–7 godzin tygodniowo, 2–4 godziny tygodniowo, w stosunku do studentów pedagogiki: 1 godzina lub mniej tygodniowo, nie uprawiam żadnych form rekreacji ruchowej.

Tabela 1. Ilość czasu poświęcona na aktywność ruchową w czasie wolnym w zależności od kierunków studiów

Ilość czasu	Wychowanie fizyczne		Turystyka i rekreacja		Fizjoterapia		Pedagogika		Razem	
	WF		TiR		Fiz		Ped			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
8 godzin i więcej tygodniowo	21	12,14	5	3,47	12	7,10	7	3,93	45	6,78
5–7 godzin tygodniowo	37	21,39	25	17,36	29	17,16	22	12,36	113	17,02
2–4 godziny tygodniowo	83	47,98	56	38,89	63	37,28	52	29,21	254	38,25
1 godzina lub mniej tygodniowo	29	16,76	42	29,17	48	28,40	57	32,02	176	26,51
Nie uprawiam żadnych form rekreacji ruchowej	3	1,73	16	11,11	17	10,06	40	22,47	76	11,45
Razem	173	100	144	100	169	100	178	100	664	100
χ^2	66,482									
df	12									
p	0,0000									

Źródło: opracowanie własne.

Również w tym przypadku warto podkreślić, że w odpowiednim pytaniu kwestionariusza zawarto zastrzeżenie, aby nie uwzględniać czasu poświęcanego na trening w przypadku wyczynowego uprawiania sportu.

Biorąc pod uwagę całą grupę badanych, ankietowani najczęściej odpowiadali, że przeznaczają na aktywność ruchową 2–4 godziny tygodniowo (38,25% osób). Drugim co do popularności wskazaniem był wybór 1 godziny lub mniej aktywności ruchowej w tygodniu (26,5%). Najmniejszy procent studentów zadeklarował 8 godzin i więcej czasu w tygodniu poświęcanego na różne formy aktywności ruchowej. Takich osób było 45, a w grupie tej dominowali studenci wychowania fizycznego, i w drugiej kolejności – stu-

denci fizjoterapii. Aż 11,45% badanych w ogóle nie podejmuje aktywności ruchowej w czasie wolnym od obowiązków.

Rozpatrując cztery badane kierunki studiów, to w obrębie każdego z nich największy procent zadeklarował następującą liczbę godzin przeznaczonych na aktywność ruchową w tygodniu:

— 2–4 godziny tygodniowo: studenci wychowania fizycznego, turystyki i rekreacji oraz fizjoterapii,
— 1 godzina lub mniej tygodniowo: studenci pedagogiki.

Jeśli chodzi o studentów turystyki i rekreacji oraz fizjoterapii, zachowane są proporcje dotyczące ilości czasu wolnego przeznaczanego na aktywność ruchową w tygodniu. Różnica dotyczy tylko dużej ilości czasu poświęcanego aktywności ruchowej w tygodniu, a więc 8 godzin i więcej. Taką liczbę godzin deklarowało więcej studentów fizjoterapii niż turystyki i rekreacji.

Na tle innych kierunków oczywiście wyróżniają się studenci wychowania fizycznego, z których prawie 48% korzysta z różnych form aktywności ruchowej przez 2–4 godziny w tygodniu. Tylko trzy osoby w tej grupie zadeklarowały, że nie podejmują aktywnego wypoczynku w czasie wolnym.

Na drugim biegunie znajdują się studenci pedagogiki, spośród których, aż 22,47% ankietowanych nie korzysta z żadnych form aktywności ruchowej w czasie wolnym od obowiązków zawodowych i rodzinnych.

Na podstawie uzyskanych wyników badań, w dalszej części analizy przyjęto trzystopniowy poziom aktywności ruchowej studentów w czasie wolnym, tj.:

— wysoki poziom aktywności ruchowej – studenci, którzy korzystają z różnych form aktywności ruchowej 5 godzin tygodniowo i więcej,
— średni poziom aktywności ruchowej – studenci, którzy podejmują aktywność ruchową 2–4 godziny tygodniowo,
— niski poziom aktywności ruchowej – studenci, którzy są aktywni ruchowo godzinę w tygodniu, mniej lub w ogóle.

Kolejne prezentowane wyniki badań dotyczą zweryfikowania zależności między formami wykorzystywania czasu wolnego a wybranymi czynnikami, związanymi ze środowiskiem rodzinnym. Podjęto się sprawdzenia związku między wykształceniem i charakterem pracy zawodowej rodziców a sposobami wykorzystywania czas wolnego przez badanych.

Tabela 2. Formy wykorzystywania czasu wolnego w zależności od wykształcenia ojca

Ulubione formy wykorzystywania wolnego czasu	Wyższe magisterskie		Wyższe zawodowe		Średnie		Zasadnicze zawodowe		Podstawowe		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Czytam książki i prasę	13	27,08	16	22,54	45	20,27	78	27,37	14	37,84	166	25,04
Korzystam z komputera	30	62,50	41	57,75	145	65,32	180	63,16	21	56,76	417	62,90
Oglądam telewizję	18	37,50	29	40,85	88	39,64	142	49,82	20	54,05	297	44,80
Spotykam się ze znajomymi	26	54,17	47	66,20	160	72,07	198	69,47	19	51,35	450	67,87
Uprawiam sport/rekreację ruchową	27	56,25	30	42,25	104	46,85	97	34,04	14	37,84	272	41,03
Uprawiam turystykę/piesze wędrówki	7	14,58	13	18,31	15	6,76	20	7,02	5	13,51	60	9,05
Słucham muzyki	7	14,58	19	26,76	41	18,47	72	25,26	9	24,32	148	22,32
Korzystam z zajęć amatorskich/hobby	3	6,25	4	5,63	21	9,46	14	4,91	2	5,41	44	6,64
Nic nie robię	1	2,08	4	5,63	8	3,60	14	4,91	2	5,41	29	4,37
Chodzę do kina/teatru	3	6,25	5	7,04	17	7,66	14	4,91	1	2,70	40	6,03
Razem	135	–	208	–	644	–	829	–	107	–	1923	–

Wyniki przekraczają 100%, ponieważ respondenci mieli możliwość wyboru więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku pytania o ulubione formy zagospodarowania czasu wolnego, studenci mogli wybrać maksymalnie trzy odpowiedzi. Powyższe dane wskazują, że ulubioną formą wykorzystywania czasu wolnego respondentów stanowią spotkania towarzyskie, inaczej – spotkania ze znajomymi. Taką odpowiedź wybrało prawie 68% ankietowanych. Na drugim miejscu znalazło się korzystanie z komputera (Internet, gry), na trzecim – oglądanie telewizji, na czwartym – uprawianie sportu/rekreacji ruchowej, na piątym – czytanie książek i prasy, a na szóstym – słuchanie muzyki. Najmniej osób wybrało – leniuchowanie/nicnierobienie (zaledwie 4,37%), chodzenie do kina/teatru oraz korzystanie z zajęć amatorskich/hobby.

W grupie badanych dominują osoby, których ojcowie legitymują się wykształceniem średnim lub zasadniczym zawodowym (222 studentów posiada ojców z wykształceniem średnim, a z zasadniczym zawodowym – 285). Studenci posiadający ojców z wykształceniem wyższym magisterskim stanowią liczbę 48 osób, a z wyższym zawodowym – 71 osób. Najmniej liczna grupa to ankietowani, których ojcowie posiadają wykształcenie podstawowe – 37 osób.

Wyniki badań w tabeli powyżej wskazują, że wykształcenie ojca różnicuje jedynie uprawianie sportu i rekreacji ruchowej przez badanych. Zarówno ankietowani, których ojcowie legitymują się wykształceniem średnim, jak i zasadniczym zawodowym na pierwszych dwóch miejscach preferują te same sposoby wypoczywania. Na pierwszym miejscu stawiają spotkania towarzyskie, na drugim – korzystanie z komputera. Osoby, których ojcowie posiadają wykształcenie średnie, na trzecim miejscu wybrały uprawianie sportu i rekreacji ruchowej (46,85%), natomiast osoby, których ojcowie posiadają wykształcenie zawodowe na trzecim miejscu wskazały oglądanie telewizji. W grupie tych ankietowanych 34,04% studentów korzysta w wolnym czasie z różnych form aktywności ruchowej. Mimo że grupa ankietowanych studentów, których ojcowie posiadają wykształcenie wyższe magisterskie nie była zbyt liczna (niecałe 50 osób), to jednak w tej grupie największa liczba osób wskazała na uprawianie sportu i rekreacji ruchowej w czasie wolnym (56,25% respondentów). Badani ci wybrali ten sposób wykorzystywania czasu wolnego jako drugą ulubioną formę (na pierwszej pozycji wskazali korzystanie z komputera). Można zatem przyjąć, że wykształcenie ojca determinuje korzystanie z aktywności ruchowej w czasie wolnym – im wyższe wykształcenie ojca, tym chętniej badani podejmują różne formy aktywności ruchowej w czasie wolnym. Im niższe wykształcenie ojca, tym chętniej studenci czas wolny poświęcają na oglądanie telewizji. Grupa osób, których ojcowie posiadają wykształcenie podstawowe jest najmniej liczna, zatem nie

można w tym przypadku formułować bardziej ogólnych wniosków. Przeprowadzono również badania dotyczące sprawdzenia zależności między wykształceniem ojca a poziomem aktywności ruchowej badanych.

Tabela 3. Poziom aktywności fizycznej badanych a wykształcenie ojca

Wykształcenie ojca	Poziom aktywności fizycznej						Razem	
	Wysoki		Średni		Niski			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Wyższe magisterskie	18	11,39	18	7,09	12	4,72	48	7,24
Wyższe zawodowe	28	17,72	23	9,06	20	7,87	71	10,71
Średnie	54	34,18	96	37,80	72	28,35	222	33,48
Zasadnicze	53	33,54	101	39,76	131	51,57	285	42,99
Podstawowe	5	3,16	16	6,30	16	6,30	37	5,58
Razem	158	100	254	100	251	100	663*	100
$\chi 2$	29,701							
df	8							
p	0,000							

**N = 663, ponieważ 1 osoba nie udzieliła odpowiedzi.*

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z tabeli 3, poziom aktywności fizycznej badanych w bardzo dużym stopniu zależy od wykształcenia ojca. Prawdopodobieństwo hipotezy zerowej o braku zróżnicowania jest bliskie zeru, w związku z czym, hipotezę alternatywną można przyjąć z prawdopodobieństwem niemal 100%. Kierunek zróżnicowania jest jednoznaczny – im wyższe wykształcenie ojca, tym wyższy poziom aktywności fizycznej badanych. Najbardziej widoczna jest zależność w przypadku ojców z wykształceniem zasadniczym zawodowym. W tej grupie dominują osoby o niskim poziomie aktywności ruchowej. Odmiennie jest w przypadku, gdy ojcowie legitymują się wykształceniem wyższym magisterskim lub wyższym zawodowym. W tej grupie największy odsetek studentów cechuje wysoki poziom aktywności ruchowej. W przypadku grupy osób, których rodzice mają średnie wykształcenie, największy procent osób to te, które cechują się średnim poziomem aktywności ruchowej.

Następne analizy dotyczą badania zależności między wykształceniem matek a formami wykorzystania czasu wolnego przez badanych (por. Tab. 4.).

Tabela 4. Formy wykorzystywania czasu wolnego w zależności od wykształcenia matki

Ulubione formy wykorzystywania wolnego czasu	Wyższe magisterskie		Wyższe zawodowe		Średnie		Zasadnicze zawodowe		Podstawowe		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Czytam książki i prasę	20	20,00	9	13,64	66	22,68	62	34,64	9	32,14	166	25,00
Korzystam z komputera	63	63,00	38	57,58	193	66,32	108	60,34	16	57,14	418	62,95
Oglądam telewizję	42	42,00	30	45,45	120	41,24	89	49,72	16	57,14	297	44,73
Spotykam się ze znajomymi	69	69,00	46	69,70	197	67,70	126	70,39	12	42,86	450	67,77
Uprawiam sport/rekreację ruchową	50	50,00	34	51,52	128	43,99	50	27,93	10	35,71	272	40,96
Uprawiam turystykę/piesze wędrówki	8	8,00	9	13,64	28	9,62	10	5,59	6	21,43	61	9,19
Słucham muzyki	18	18,00	16	24,24	56	19,24	53	29,61	5	17,86	148	22,29
Korzystam z zajęć amatorskich/hobby	6	6,00	7	10,61	21	7,22	7	3,91	3	10,71	44	6,63
Nic nie robię	6	6,00	3	4,55	11	3,78	7	3,91	2	7,14	29	4,37
Chodzę do kina/teatru	7	7,00	4	6,06	22	7,56	7	3,91	0	0,00	40	6,02
Razem	289	–	196	–	842	–	519	–	79	–	1925	–

Wyniki przekraczają 100%, ponieważ respondenci mieli możliwość wyboru więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku badania tej zależności należy zauważyć, że nie ma zasadniczej różnicy w przypadku studentów, których matki legitymują się wykształceniem wyższym magisterskim, wyższym zawodowym i średnim. Ankietowani w czasie wolnym preferują spotkania ze znajomymi, na drugim miejscu – korzystanie z komputera, a na trzecim – uprawianie sportu i rekreacji ruchowej. Zainteresowanie aktywnym wypoczynkiem jest mniejsze u osób, których matki posiadają wykształcenie zasadnicze zawodowe. Podobnie jak w przypadku pozostałych grup, osoby te w czasie wolnym preferują kontakty towarzyskie, a także korzystanie z komputera. Na trzecim miejscu wybrały oglądanie telewizji. Sport i rekreacja ruchowa znalazła się dopiero na szóstym miejscu (za czytelnictwem i słuchaniem muzyki). Badani, których matki legitymują się wykształceniem zasadniczym zawodowym chętniej niż pozostali studenci w czasie wolnym oglądają telewizję. Grupa tych ankietowanych jest liczna, bowiem ankietowani, których matki mają wykształcenie zasadnicze zawodowe to 179 osób. Można zatem przyjąć, że zainteresowanie aktywnym wypoczynkiem w czasie wolnym jest niskie u osób, których matki posiadają takie wykształcenie (27,93%). Grupa osób, których matki posiadają wykształcenie podstawowe jest niewielka (tylko 28 badanych), więc nie można w tym przypadku formułować bardziej ogólnych wniosków.

Postanowiono także sprawdzić, jak kształtuje się zależność między wykształceniem matki a poziomem aktywności ruchowej ankietowanych. Wyniki badań znajdują się w tabeli poniżej (por. Tab. 5.).

Tabela 5. Poziom aktywności fizycznej badanych a wykształcenie matki

Wykształcenie matki	**Poziom aktywności fizycznej**						**Razem**	
	Wysoki		**Średni**		**Niski**			
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Wyższe magister.	32	20,25	35	13,78	33	12,99	100	15,06
Wyższe zawod.	27	17,09	19	7,48	20	7,87	66	9,94
Średnie	67	42,41	127	50,00	97	38,19	291	43,83
Zasadnicze	27	17,09	63	24,80	89	35,04	179	26,96
Podstawowe	5	3,16	10	3,94	13	5,12	28	4,22
Razem	158	100	254	100	252	100	664	100
$\chi 2$	32,028							
df	8							
p	0,000							

Źródło: opracowanie własne.

Podobnie jak w przypadku badania wykształcenia ojca, poziom aktywności ruchowej ankietowanych osób w bardzo dużym stopniu zależy również od wykształcenia matki. Prawdopodobieństwo hipotezy zerowej o braku zróżnicowania jest bliskie zeru, w związku z czym, hipotezę alternatywną można przyjąć z prawdopodobieństwem niemal 100%. Analiza wyników badań wskazuje, że im wyższe wykształcenie matek, tym wyższy poziom aktywności fizycznej ankietowanych, a im niższe wykształcenie matek, tym niższy poziom aktywności ruchowej badanych studentów.

W dalszej części badań podjęta została analiza czy, podobnie jak wykształcenie rodziców, charakter ich pracy determinuje formy wykorzystania czasu wolnego (por. Tab. 6.).

W przypadku badania tej zależności należy zauważyć, że charakter pracy ojca badanych studentów determinuje korzystanie ze sportu i rekreacji ruchowej w czasie wolnym. Zainteresowanie sportem i rekreacją ruchową jest najwyższe u osób, których ojciec jest pracownikiem umysłowym. W tej sytuacji prawie 56% osób wskazuje, że chętnie korzysta w czasie wolnym z różnych form aktywności ruchowej (ten sposób wypoczywania wskazali na trzeciej pozycji).

Wśród badanych studentów, których ojcowie są pracownikami fizycznymi, 44,1% ankietowanych korzysta w czasie wolnym ze sportu i rekreacji ruchowej. Co trzeci ankietowany, którego ojciec jest rolnikiem, wypoczywa aktywnie, a w przypadku badanych, których ojciec jest emerytem lub rencistą, 36,43% osób korzysta z aktywności ruchowej w czasie wolnym. Poza respondentami, których ojcowie są pracownikami umysłowymi, w pozostałych badanych grupach osoby preferują na trzech pierwszych pozycjach: spotkania ze znajomymi, korzystanie z komputera oraz oglądanie telewizji (w różnej kolejności). Grupa osób, których ojcowie są bezrobotni lub bez stałej pracy jest bardzo mało liczna (zaledwie 21 osób), więc nie można w tym przypadku formułować bardziej ogólnych wniosków.

Tabela 6. Formy wykorzystywania czasu wolnego w zależności od charakteru pracy ojca

Ulubione formy wykorzystywania wolnego czasu	Pracownik umysłowy		Pracownik fizyczny		Rolnik		Bezrobotny lub bez stałej pracy		Emeryt/ rencista		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Czytam książki i prasę	22	21,15	82	22,47	11	25,00	1	4,76	50	38,76	166	25,04
Korzystam z komputera	66	63,46	243	66,58	28	63,64	13	61,90	67	51,94	417	62,90
Oglądam telewizję	33	31,73	165	45,21	30	68,18	10	47,62	59	45,74	297	44,80
Spotykam się ze znajomymi	64	61,54	264	72,33	25	56,81	17	80,95	80	62,02	450	67,87
Uprawiam sport/rekreację ruchową	58	55,76	150	44,10	13	29,54	4	19,05	47	36,43	272	41,03
Uprawiam turystykę/piesze wędrówki	14	13,46	20	5,48	6	13,64	1	4,76	19	14,73	60	9,05
Słucham muzyki	21	20,19	81	22,19	6	13,64	8	38,10	32	24,81	148	22,32
Korzystam z zajęć amatorskich/hobby	7	6,73	28	7,67	4	9,09	1	4,76	4	3,10	44	6,64
Nic nie robię	7	6,73	10	2,74	6	13,64	1	4,76	5	3,88	29	4,37
Chodzę do kina/teatru	7	6,73	24	6,58	1	2,27	2	9,52	6	4,65	40	6,03
Razem	299	–	1067	–	130	–	58	–	369	–	1923	–

Wyniki przekraczają 100%, ponieważ respondenci mieli możliwość wyboru więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: opracowanie własne.

Kolejna tabela zawiera wyniki badań odnoszące się do zależności między poziomem aktywności fizycznej badanych a charakterem pracy ojca (por. Tab. 7).

Tabela 7. Poziom aktywności fizycznej badanych a charakter pracy ojca

Charakter pracy ojca	Poziom aktywności fizycznej						Razem	
	Wysoki		Średni		Niski			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Pracownik umysłowy	39	24,68	35	13,78	30	11,81	104	15,69
Pracownik fizyczny	88	55,70	143	56,30	134	52,76	365	55,05
Rolnik	5	3,16	17	6,69	22	8,66	44	6,64
Bezrobotny lub bez stałej pracy	3	1,90	11	4,33	7	2,76	21	3,17
Emeryt/rencista	23	14,56	48	18,90	58	22,83	129	19,46
Razem	158	100	254	100	251	100	663*	100
$\chi 2$	21,480							
df	8							
p	0,006							

**N = 663, ponieważ 1 osoba nie udzieliła odpowiedzi.*

Źródło: opracowanie własne.

Jak wskazuje powyższa tabela, charakter pracy ojca ma istotny statystycznie wpływ na poziom aktywności ruchowej badanych. Prawdopodobieństwo hipotezy zerowej jest niższe od poziomu istotności statystycznej. Zróżnicowanie to wynika głównie z faktu, że badani, których ojcowie pracują umysłowo są bardziej aktywni fizycznie, natomiast dzieci rolników, a także emerytów i rencistów są mniej aktywne fizycznie. Studentów posiadających ojców pracujących fizycznie, najczęściej cechuje średni poziom aktywności ruchowej.

Kolejny problem dotyczy zbadania związku między charakterem pracy matki a sposobami wykorzystania czasu wolnego przez studentów (por. Tab. 8.).

Tabela 8. Formy wykorzystywania czasu wolnego w zależności od charakteru pracy matki

Ulubione formy wykorzystywania wolnego czasu	Pracownik umysłowy		Pracownik fizyczny		Rolnik		Bezrobotny lub bez stałej pracy		Emeryt/ rencista		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Czytam książki i prasę	43	20,38	48	26,52	14	25,00	17	16,19	44	39,64	166	25,00
Korzystam z komputera	134	74,03	121	66,85	35	62,50	74	70,48	54	48,65	418	62,95
Oglądam telewizję	93	44,08	71	39,23	33	58,93	47	44,76	53	47,75	297	44,73
Spotykam się ze znajomymi	146	69,19	133	73,48	34	60,71	73	69,52	64	57,66	450	67,77
Uprawiam sport/rekreację ruchową	101	47,87	69	38,12	13	23,21	47	44,76	42	37,84	272	40,96
Uprawiam turystykę/piesze wędrówki	15	7,11	8	4,42	10	17,86	7	6,66	21	18,92	61	9,19
Słucham muzyki	38	18,01	48	26,52	14	25,00	23	21,90	25	22,52	148	22,29
Korzystam z zajęć amatorskich/hobby	18	8,53	12	6,63	4	7,14	7	6,66	3	2,70	44	6,63
Nic nie robię	12	5,69	4	2,21	6	10,71	3	2,86	4	3,60	29	4,37
Chodzę do kina/teatru	15	7,11	11	6,08	3	5,36	5	4,76	6	5,41	40	6,02
Razem	615	–	525	–	166	–	303	–	316	–	1925	–

Wyniki przekraczają 100%, ponieważ respondenci mieli możliwość wyboru więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: opracowanie własne.

W stosunku do zależności między charakterem pracy ojca a sposobami wypoczywania przez studentów, nieco inaczej kształtują się wyniki dotyczące zależności między ulubionymi formami wykorzystywania czasu wolnego przez ankietowanych a charakterem pracy ich matek. Najchętniej aktywnie (uprawiając sport lub rekreację ruchową) wypoczywają badani, których matki są pracownikami umysłowymi (47,87%) bądź też bezrobotnymi lub nie posiadającymi stałej pracy (44,76%). Tylko w tych dwóch grupach ankietowani wskazali ten sposób wykorzystywania czasu wolnego na trzecim miejscu. W pozostałych grupach ten sposób wypoczywania nie znalazł się w pierwszej trójce ulubionych form wykorzystywania czasu wolnego. Spotkania towarzyskie to najczęściej wybierany sposób wypoczynku przez studentów, których matki są pracownikami umysłowymi, fizycznymi bądź emerytkami lub rencistkami. Ankietowani, których matki są rolnikami lub bezrobotne bądź bez stałej posady, preferują w czasie wolnym korzystanie z komputera. Najrzadziej ze sportu i rekreacji ruchowej korzystają studenci, których matki są rolnikami (tylko co czwarty badany). Za to częściej niż inni uprawiają turystykę i piesze wędrówki w czasie wolnym, na podobnym poziomie jak ankietowani, których matki są bezrobotne lub bez stałej pracy.

Następna analiza dotyczy określenia związku między poziomem aktywności ruchowej badanych a charakterem pracy ich matek (por. Tab. 9.).

Tabela 9. Poziom aktywności fizycznej badanych a charakter pracy matki

Charakter pracy matki	Poziom aktywności fizycznej						Razem	
	Wysoki		Średni		Niski			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Pracownik umysłowy	64	40,51	77	30,31	70	27,56	211	31,78
Pracownik fizyczny	43	27,22	80	31,50	58	22,83	181	27,26
Rolnik	9	5,70	20	7,87	27	10,63	56	8,43
Bezrobotny lub bez stałej pracy	22	13,92	36	14,17	47	18,50	105	15,81
Emeryt/rencista	20	12,66	41	16,14	50	19,69	111	16,72
Razem	158	100	254	100	252	100	664	100
$\chi 2$	16,768							
df	8							
p	0,033							

Źródło: opracowanie własne.

Jak wskazuje powyższa tabela (por. Tab. 9.), charakter pracy matki ma istotny statystycznie wpływ na poziom aktywności ruchowej badanych. Podobnie jak w przypadku charakteru pracy ojców, prawdopodobieństwo hipotezy zerowej jest niższe od poziomu istotności statystycznej. Zróżnicowanie to wynika głównie z faktu, że badani, których matki pracują umysłowo są bardziej aktywni fizycznie, natomiast dzieci kobiet rolników, a także emerytek i rencistek są mniej aktywne fizycznie. Reguła ta potwierdza się ponadto w odniesieniu do bezrobotnych lub bez stałej pracy matek badanych. Studenci posiadający rodziców pracujących fizycznie najczęściej cechują się średnim poziomem aktywności ruchowej.

W trakcie badań respondenci musieli zdecydować, jaki sposób wypoczywania był preferowany w ich rodzinach czy było to rodzinne wypoczywanie, czy też nie było tradycji wspólnego rodzinnego wypoczynku. Czy istnieje zależność między tymi tradycjami a sposobami wykorzystania czasu wolnego przez badanych? (por. Tab. 10.)

Wyniki badań zawarte w tabeli wskazują, że tradycje kulturowe środowiska rodzinnego, dotyczące sposobu wypoczywania determinują tylko niektóre sposoby korzystania z czasu wolnego preferowane przez ankietowanych. Nie widać istotnych różnic w zakresie korzystania z komputera, spotkań towarzyskich, czytelnictwa i innych. Z kolei ankietowani, w rodzinach których występował brak tradycji rodzinnego wypoczynku, zdecydowanie chętniej wolą swój wolny czas poświęcać na oglądanie telewizji (prawie 54%), a rzadziej uprawiają w wolnym czasie sport i rekreację ruchową (34,3%). Osoby pochodzące z rodzin, które kultywowały tradycje rodzinnego wypoczynku chętniej w wolnym czasie uprawiają sport i rekreację ruchową (46,76%), a rzadziej oglądają telewizję (36,9%).

Można zatem podsumować, że tradycje rodzinnego wypoczywania lub ich brak różnicują sposób wykorzystywania wolnego czasu przez badanych odnośnie do sportu i rekreacji ruchowej (aktywny wypoczynek) oraz oglądania telewizji (bierny wypoczynek).

Tabela 10. Wykorzystywanie czasu wolnego przez rodziców a sposoby wykorzystywania czasu wolnego przez badanych

Ulubione formy wykorzystywania wolnego czasu	Wykorzystywanie czasu wolnego przez rodziców				Ogółem	
	Rodzinne wypoczywanie		Brak tradycji rodzinnego wypoczynku			
	N	%	N	%	N	%
Czytam książki i prasę	92	25,92	74	23,95	166	25,00
Korzystam z komputera	227	63,94	191	61,81	418	62,95
Oglądam telewizję	131	36,90	166	53,72	297	44,73
Spotykam się ze znajomymi	243	68,45	207	66,99	450	67,77
Uprawiam sport/rekreację ruchową	166	46,76	106	34,30	272	40,96
Uprawiam turystykę/piesze wędrówki	37	10,42	24	7,77	61	9,19
Słucham muzyki	73	20,56	75	24,27	148	22,29
Korzystam z zajęć amatorskich/hobby	27	7,61	17	5,50	44	6,63
Nic nie robię	14	3,94	15	4,85	29	4,37
Chodzę do kina/teatru	18	5,07	22	7,12	40	6,02
Razem	1028	–	897	–	1925	–

Wyniki przekraczają 100%, ponieważ respondenci mieli możliwość wyboru więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: opracowanie własne.

Czy poziom aktywności ruchowej ankietowanych osób będzie również zależny od tradycji rodzinnego wypoczywania? Wyniki badań zawiera poniższa tabela (por. Tab. 11.).

Tabela 11. Sposób wykorzystywania czasu wolnego przez rodziców a poziom aktywności fizycznej

Sposób wykorzystywania czasu wolnego przez rodziców	Poziom aktywności fizycznej						Razem	
	Wysoki		Średni		Niski			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Wspólne rodzinne wypoczywanie	101	63,92	133	52,36	121	48,02	355	53,46
Brak tradycji wspólnego rodzinnego wypoczynku	57	36,08	121	47,64	131	51,98	309	46,54
Razem	158	100	254	100	252	100	664	100
χ^2	10,079							
df	2							
p	0,0065							

Źródło: opracowanie własne.

Sposób wykorzystywania czasu wolnego przez rodziców wpływa bardzo istotnie statystycznie na poziom aktywności fizycznej studentów. Prawdopodobieństwo hipotezy zerowej wyniosło p = 0,0065 – hipotezę alternatywną o istotnym statystycznie zróżnicowaniu badanych, w których rodzinach była (lub nie) tradycja wspólnego rodzinnego wypoczywania można przyjąć z prawdopodobieństwem 99,35%. Zdecydowanie bardziej aktywni są studenci, w rodzinach których taka tradycja wystąpiła.

Czy istnieje zależność między rodzajem wypoczynku preferowanym przez rodziców (bierny/czynny) a sposobami wykorzystania czasu wolnego przez studentów? Dane na ten temat zawiera tabela znajdująca się poniżej (por. Tab. 12.).

Tabela 12. Rodzaj wypoczynku preferowany przez rodziców a sposoby wykorzystywania czasu wolnego przez badanych

Ulubione formy wykorzystywania wolnego czasu	Rodzaj wypoczynku preferowany przez rodziców				Ogółem	
	Głównie bierny wypoczynek		Głównie aktywny wypoczynek			
	N	%	N	%	N	%
Czytam książki i prasę	5	25,00	46	25,00	166	25,00
Korzystam z komputera	315	62,63	103	55,98	418	62,95
Oglądam telewizję	238	49,58	59	32,07	297	44,73
Spotykam się ze znajomymi	326	67,92	124	67,39	450	67,77
Uprawiam sport/rekreację ruchową	166	34,58	106	57,61	272	40,96
Uprawiam turystykę/piesze wędrówki	32	6,67	29	15,76	61	9,19
Słucham muzyki	110	22,92	38	20,65	148	22,29
Korzystam z zajęć amatorskich/hobby	25	5,21	19	10,33	44	6,63
Nic nie robię	25	5,21	4	2,17	29	4,37
Chodzę do kina/teatru	29	6,04	11	5,98	40	6,02
Razem	1386	–	539	–	1925	–

Wyniki przekraczają 100%, ponieważ respondenci mieli możliwość wyboru więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: opracowanie własne.

Podobnie wyglądają wyniki dotyczące analizy wpływu rodzaju wypoczywania przez rodziców na sposoby wykorzystywania czasu wolnego przez studentów. Osoby, w rodzinach których preferowany był aktywny wypoczynek, zdecydowanie częściej swój czas wolny poświęcają na sport i rekreację ruchową (57,61%) oraz na uprawianie turystyki, w stosunku do osób z rodzin charakteryzujących się biernym wypoczynkiem w czasie wolnym. Ponad 34,5% badanych z tej grupy wskazało sport i rekreację ruchową jako sposób wypoczywania. Częściej decydują się na korzystanie z komputera (prawie 63%) i oglądanie telewizji w wolnym czasie (prawie 50%).

Kolejna analiza dotyczy zależności między poziomem aktywności ruchowej respondentów a sposobami wypoczywania ich rodziców (por. Tab. 13.).

Tabela 13. Sposoby wypoczywania rodziców a poziom aktywności fizycznej

Rodzaj wypoczynku preferowany przez rodziców	Poziom aktywności fizycznej						Razem	
	Wysoki		Średni		Niski			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Głównie bierny wypoczynek	102	64,56	175	68,90	203	80,56	480	72,29
Głównie aktywny wypoczynek	56	35,44	79	31,10	49	19,44	184	27,71
Razem	158	100	254	100	252	100	664	100
χ^2	14,770							
df	2							
p	0,0006							

Źródło: opracowanie własne.

Poziom aktywności ruchowej badanych jest silnie uzależniony w sposób istotny statystycznie od formy wypoczywania ich rodziców. Wniosek taki, wobec wartości prawdopodobieństwa hipotezy zerowej o braku zależności p = 0,0006, można przyjąć z prawdopodobieństwem 99,94%. Badani, których rodzice preferowali głównie bierny wypoczynek, są mniej aktywni fizycznie. Ponad 80% ankietowanych cechujących się niskim poziomem aktywności ruchowej wywodzi się z rodzin, w których preferowany był głównie bierny wypoczynek.

Wnioski

W trakcie badań zbadane zostały tylko niektóre czynniki, mogące warunkować uczestnictwo studentów w aktywnym wypoczynku, takie jak: wykształcenie rodziców, charakter ich pracy zawodowej, tradycje wspólnego rodzinnego wypoczywania w rodzinie, preferowany w rodzinie rodzaj wypoczynku (bierny lub czynny). Przedstawione analizy empiryczne pozwoliły sformułować następujące wnioski:

1. Wykształcenie rodziców wpływa na poziom aktywności ruchowej. Im wyższe wykształcenie matki i ojca, tym wyższy poziom aktywności ruchowej studenta w czasie wolnym.
2. Poziom aktywności ruchowej studentów jest też zdeterminowany przez charakter pracy rodziców. Badani, których rodzice pracują umysłowo są bardziej aktywni fizycznie, natomiast dzieci rolników, emerytów i rencistów są mniej aktywne fizycznie. Studenci rodziców pracujących fizycznie cechują się najczęściej średnim poziomem aktywności ruchowej.
3. Jeżeli rodzice preferowali bądź preferują bierny wypoczynek, studenci zdecydowanie chętniej czas wolny wypełniają oglądaniem telewizji. Ankietowani pochodzący z rodzin wypoczywających głównie aktywnie, zdecydowanie częściej przeznaczają wolny czas na aktywne formy wypoczynku.
4. Tradycje kulturowe środowiska rodzinnego korelują ze sposobami wykorzystywania czasu wolnego przez respondentów. Studenci pochodzący z rodzin, w których dominował zwyczaj rodzinnego wypoczywania, więcej czasu przeznaczają na sport i rekreację ruchową, a ci z rodzin bez tradycji rodzinnego wypoczywania więcej czasu poświęcają na oglądanie telewizji.
5. Tradycje kulturowe środowiska rodzinnego determinują poziom aktywności ruchowej studentów. Badani, w rodzinach których dominował bierny wypoczynek cechują się niższym poziomem aktywności ruchowej. Podobnie jest w przypadku preferowanych sposobów wykorzystywania wolnego czasu przez rodziców. Zdecydowanie bardziej aktywni fizycznie są studenci pochodzący z rodzin, w których wystąpiła tradycja wspólnego rodzinnego wypoczywania.

Na podstawie tych wyników można wysunąć kolejne wnioski. Skoro studenci pochodzący z rodzin, w których ojciec lub/i matka legitymowali się wyższym wykształceniem lub byli/są pracownikami umysłowymi cechują się częściej wysokim poziomem aktywności ruchowej i preferują czynny wypoczynek w czasie wolnym, oznaczać to może, że tacy rodzice większą wagę przywiązują do aktywnego wypoczynku, stanowiąc wzór lub wspierając młodych ludzi w tym zakresie.

Badania dotyczyły wybranych czynników rodzinnych w wychowaniu do aktywności ruchowej z perspektywy już dorosłych dzieci. Jak wskazują wyniki badań styl życia rodziców wpływa na wyrabianie u młodych ludzi nawyków aktywnego wypoczynku w wolnym czasie. Rodzice zatem mogą stać się skutecznymi kreatorami aktywności ruchowej w rodzinie.

Jako potwierdzenie uzyskanych wniosków niech posłużą słowa Mai Włoszczowskiej, znanej sportsmenki, zawodniczki kolarstwa górskiego, wicemistrzyni olimpijskiej z Pekinu, popularyzatorki jazdy na rowerze: „Przede wszystkim nie potrafię wyobrazić sobie mojej mamy mieszkającej z dala od gór. To właśnie po niej oboje z bratem odziedziczyliśmy pasję do sportu. Mama amatorsko uprawiała wszystko, co w jej czasach było możliwe: biegi przełajowe, biegi na nartach, siatkówkę, koszykówkę, a jak się pojawił w Polsce rower górski, cała moja rodzina przesiadła się na te rowery”[13].

Analiza przeprowadzonych badań empirycznych stanowi podstawę do podjęcia postulatów pedagogicznych dotyczących czasu wolnego i aktywności ruchowej. W wychowanie do całożyciowej aktywności ruchowej i wartościowego wykorzystywania czasu wolnego winni oczywiście zaangażować się nie tylko rodzice, ale i inni partnerzy młodych ludzi – nauczyciele, wychowawcy, pedagodzy, rodzice, trenerzy, instruktorzy zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Mogą oni z powodzeniem wykorzystywać potencjał dzieci i młodzieży na każdym etapie ich edukacji – od przedszkola, aż po szkołę wyższą. Najłatwiej trafić do młodych ludzi pokazując, jak właściwie organizować czas wolny, służąc przykładem, ucząc zachowania równowagi między czasem wolnym a nauką (pracą), ale też proponując atrakcyjne i nowatorskie w formie i treści zajęcia. Rozwijać powinna się infrastruktura sportowo-rekreacyjna, oferta klubów i placówek wychowania pozaszkolnego.

Zdając sobie sprawę z pewnej fragmentaryczności dokonanych przez mnie analiz empirycznych wobec problemów związanych z aktywnością ruchową i czasem wolnym, na pewno w przyszłości będę zmierzać do dalszych poszukiwań badawczych i rozszerzenia tematyki badań.

Bibliografia

Biddle S.J.H., Mutrie N., *Psychology of physical activity. Determinants, well-being and interventions*, Routledge, London – New York 2001.

Gottlieb B.H., *The meaning and importance of social support*, [w:] H.A. Quinney, L. Gauvin, A.E.T. Wall (red.), *Toward active living*, Human Kinetics, Champaign 1994.

Gustafson S.L., Rhodes R.E., *Parental correlates of physical activity in children and early adolescents*, „Sports Medicine” 2006, № 36 (10).

Harwas-Napierała B., *Rola modelowania w wychowaniu*, „Człowiek i Społeczeństwo” 1995, nr 13.

[13] Por. źródło: http://www.gala.pl/gwiazdy/wywiady/zobacz/viewpointer/1/artykul/maja-wloszczowska-nie-zamierzam-sie-zalamywac.html [dostęp: 15.08.2012].

Izdebska H., *Rodzina i jej funkcja wychowawcza*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
Mynarski W. (red.), *Teoretyczne i empiryczne zagadnienia rekreacji i turystyki*, Wyd. AWF Katowice, Katowice 2008.
Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
Quinney H.A., Gauvin L., Wall A.E.T. (red.), *Toward active living*, Human Kinetics, Champaign 1994.
Sas-Nowosielski K., *Determinanty wolnoczasowej aktywności fizycznej młodzieży i ich implikacje dla procesu wychowania do uczestnictwa w kulturze fizycznej*, Wyd. AWF Katowice, Katowice 2009.
Sas-Nowosielski K., *Społeczne uwarunkowania podejmowania aktywności fizycznej*, [w:] W. Mynarski (red.), *Teoretyczne i empiryczne zagadnienia rekreacji i turystyki*, Wyd. AWF Katowice, Katowice 2008.
Sas-Nowosielski K., *Wychowanie do aktywności fizycznej*, Wyd. AWF Katowice, Katowice 2003.
Tokarski W., *Leisure and lifestyle*, „Wychowanie Fizyczne i Sport", t. 49: 2005, z. 1, s. 6.
Winiarski R. (red.), *Rekreacja i czas wolny. Studia humanistyczne*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011.
Winiarski R., *Wprowadzenie do zagadnień rekreacji i czasu wolnego*, [w:] R. Winiarski (red.), *Rekreacja i czas wolny. Studia humanistyczne*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011.

Netografia

http://www.gala.pl/gwiazdy/wywiady/zobacz/viewpointer/1/artykul/maja-wloszczowska-nie-zamierzam-sie-zalamywac.html [dostęp: 15.08.2012].

doi: 10.23734/wwr20122.165.186

IWONA RUDEK
Uniwersytet Zielonogórski

Rodzina w procesie konstruowania obrazu osób niepełnosprawnych. Rola płci w niepełnosprawności

Family in the process of the construction of a disabled person's image. The role of gender in disability

Abstract: The issues related to the role of the family in the process of creating relationships with ill and disabled people are discussed in the article. All individuals posses concepts of the disabled that form their attitudes towards such people. *The* image of a disabled *person is responsible for one's attitude towards the handicapped.* The family should create an environment where children observe and learn positive patterns of behaviour towards people with disabilities which, in turn, form the basis upon which children's attitudes are shaped. The process of perception of other people is dependent on many factors – one of them is the family.

The author draws attention to the issue of gender in disability. The term "disabled person" turns out to be gender neutral. Women with disabilities consider themselves to be treated as a "third sex". The discrimination of disabled women results from a lack of sensitivity to the sex of the disabled. This points out the need to change the attitudes towards people with disabilities in early childhood as well as the necessity to pay more attention to the gender of disabled children. Sex becomes a matter which is forgotten, perhaps even becoming irrelevant. Women and their function are pushed into the background, which results in the gender-related stereotyping of their social roles, a more difficult way of career advancement (the so-called "glass ceiling effect"), lower wages for women working in the same positions as men, and the low participation of women in public life.

Keywords: disabled people, family, school, education.

„Osoba o tyle, o ile jest autentyczną osobą,
jest swoim własnym głównym determinantem.
Każda osoba jest po części «swoim własnym projektem»
i sama siebie tworzy[1] *”.*

(A.H. Maslow)

Rodzina jako podstawowe naturalne środowisko wychowawcze stanowi pierwszą i fundamentalną grupę w życiu dziecka[2] wywierającą zdecydowanie największy wpływ na psychikę i kształtowanie się jego osobowości. Wpływ ten przejawia się zarówno w pozytywnych oddziaływaniach i sytuacjach rodzinnych, jak i w momentach konfliktowych i kryzysowych rodziny, które kształtują młodego człowieka. Oddziaływania na dziecko dokonują się w normalnych, naturalnych warunkach życiowych w toku obserwowania i wykonywania zwyczajnych codziennych czynności. Tak pojmowana rzeczywistość pozwala rozumieć rodzinę jako naturalnie przypisaną człowiekowi przestrzeń konstruującą jego osobowość, świat wartości, wzory zachowań oraz będącą drogowskazem wyznaczającym kierunek dokonywanych przez niego wyborów, zarówno tych mniej istotnych, jak również doniosłych, wywierających wpływ na jego życie. W rodzinie uczymy się zachowania i postępowania zgodnego z ogólnie przyjętym i powszechnie obowiązującym kanonem moralnym, obyczajowym i prawnym. Młody człowiek posiadając zdolność postrzegania, myślenia i świadomego działania jednostkowego, i zbiorowego ujmowany jest jako podmiot życia społecznego, któremu w toku procesu wychowania rodzinnego należy stworzyć możliwie najbardziej sprzyjające warunki do pełnego rozwoju.

Sytuacje takie stanowią sprzyjające warunki również dla kształtowania pozytywnych relacji w odniesieniu do osób niepełnosprawnych. Pozwalają na kreowanie ich pozytywnego wizerunku, wskazywanie mocnych i słabych stron każdego człowieka, a także umożliwiają zwrócenie uwagi na własne słabości i zalety. Uwzględnianie w wychowaniu rodzinnym problematyki związanej z funkcjonowaniem osób z niepełnosprawnością sprzyja również uświadomieniu dziecku konieczności dbania o własne zdrowie oraz budzi refleksję nad własną sprawnością. Współczesny świat i aktualna rzeczywi-

[1] A.H. Maslow, *W stronę psychologii istnienia*, tłum. I. Wyrzykowska, Wyd. PAX, Warszawa 1986, s. 188.
[2] M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004, s. 310.

stość społeczna w szczególny sposób traktuje jednostkę i stwarza jej specyficzne warunki rozwoju. To czas na przestrzeni dziejów, kiedy akcentuje się jej niezależność i swobodę w życiu społecznym. Współczesność to świat różnorodności, to świat przemian i przeobrażeń dokonujących się na różnych płaszczyznach, obszarach, w różnych sferach i aspektach. Przemiany te nie pozostają bez wpływu na aktualne funkcjonowanie rodziny. Jednostka ma obecnie „[...] możliwość realizowania swych indywidualnych celów i życiowych programów niezależnie od interesów rodziny, bez konieczności liczenia się z jej dobrem i jakością życia jej członków. Nie odczuwa na ogół społecznie niegdyś sankcjonowanego obowiązku przedkładania dobra rodziny nad swoje własne i poza swoją rodziną nie spotyka się na ogół z dezaprobatą tej postawy”[3]. Gdyby zgodzić się na taki sposób myślenia, można by pokusić się o postawienie tezy, iż jest to – wychodząc z takiego punktu postrzegania człowieka i jego aktualnej rzeczywistości – zupełnie odmienne spojrzenie na współczesną rodzinę, a co za tym idzie, także na kwestie wychowania.

Rodzina podstawową komórką życia społecznego

Rodzina stanowi grupę o charakterze pierwotnym. Można ją uznać za strukturę będącą swoistym pośrednikiem pomiędzy jednostką a otoczeniem społecznym. Szczególnie dotyczy to najmłodszych lat życia dziecka, kiedy kontakt ze środowiskiem odbywa się przy pomocy, pozwoleniu czy oczekiwaniu rodziców[4]. Posiada swoiste cechy, które różnią ją od innych grup społecznych. Jej podstawową charakterystyczną cechę stanowi posiadanie swojego intymnego, niepowtarzalnego świata różniącego ją od innych rodzin. Jednocześnie może być grupą otwartą lub zamkniętą, nawiązującą kontakty z innymi grupami, osobami lub też izolującą się od innych, wchłaniającą treści „wielkiego świata” i dostosowującą się do zmian lub też nie. Jak słusznie zauważa Piotr Sztompka „[...] życie rodzinne toczy się w rozmaitych kontekstach, a dla każdego kontekstu można wskazać typowe, emblematyczne miejsce, najczęstszą lokalizację. Między tymi kontekstami przemieszczamy się nieustannie w ciągu dnia, tygodni, miesięcy, lat, a także

[3] Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2003, s. 31–32.

[4] A. Doliński, *Zachowania młodzieży w sytuacjach społecznych jako transmisja wzorów rodzinnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004, s. 45.

w przełomowych momentach całego naszego życia"[5]. Patrząc na rodzinę przy przyjęciu takiej płaszczyzny jej oglądu powinno się znacznie zwiększyć jej wpływ w zakresie budowania pozytywnego obrazu osób niepełnosprawnych. Jest to możliwe między innymi przez większą pedagogizację rodziców w tym obszarze działań.

Rodzina jest jednym z podstawowych elementów organizacji społeczeństwa ludzkiego i tę rolę pełni od tysiącleci[6]. Zapewnia ona ciągłość biologiczną społeczeństwa i przekazuje dziedzictwo kulturowe następnym pokoleniom[7]. W niej także rozpoczyna się długi proces przygotowania dziecka do życia poprzez kształtowanie określonych ról społecznych, systemu wartości, norm postępowania[8]. Jest ona pierwszym środowiskiem wychowawczym, ale jednocześnie też środowiskiem, pod którego wpływem człowiek pozostaje w ciągu całego swego życia. Oddziaływania wychowawcze na dziecko mają miejsce w rozmaitych sytuacjach codziennego życia. Przybierają charakter stały, ciągły, stabilny, ale jednocześnie dynamiczny[9]. Rodzinę tworzą osoby połączone związkami małżeństwa, pokrewieństwa lub adopcji, zamieszkujące najczęściej pod jednym dachem, prowadzące wspólnie gospodarstwo domowe i współdziałające ze sobą zgodnie z wewnętrznym podziałem ról[10]. Współcześnie w naukach społecznych rodzina ujmowana jest jako „[...] dynamiczny mikrosystem relacji emocjonalno-społecznych między jej członkami, który stanowiąc element większego ekosystemu, wchodzi z nim także w wielorakie związki[11]". Wśród tradycyjnych definicji i określeń rodziny w polskiej literaturze familiologicznej można wyróżnić następujące: „[...] rodzina, to uniwersalna forma życia zbiorowego, występująca w zróżnicowanych historycznie i kulturowo formach; rodzina, to integralna część każdego społeczeństwa, stanowiąca jego najmniejszą a zarazem podstawową komórkę; jest przy tym najważniejszą grupą społeczną albo rodzina, to grupa

---

[5] P. Sztompka, *Przestrzeń życia codziennego*, [w:] M. Bogunia-Borowska (red.), *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2009, s. 34.

[6] T. Bielicki, *Struktura rodziny ludzkiej w perspektywie antropologicznej*, [w:] E. Hałonia (red.), *Rodzina jej funkcje przystosowawcze i ochronne*, PAN, Warszawa 1995, s. 10.

[7] F. Adamski, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Wyd. UJ, Kraków 2002, s. 28.

[8] S. Kowalski, S. Wawryniuk, *Doskonalenie funkcjonowania wychowawczego w środowisku*, „Studia Pedagogiczne", Wrocław, t. XLVII: 1981.

[9] M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, t. 1, PWN, Warszawa 1994, s. 112–114.

[10] Tamże, s. 115.

[11] A. Maciarz, *Znaczenie więzi emocjonalno-społecznych w tworzeniu macierzyństwa dla niepełnosprawnego dziecka*, „Szkoła Specjalna" 2004, nr 2, s. 92.

społeczna połączona stosunkami małżeństwa i rodzicielstwa oraz pełniąca określone funkcje”[12].

Rodzina jest instytucją społeczną stanowiącą element struktury społecznej i historycznej, regulującą również życie publiczne. Z tej racji spełnia określone potrzeby społeczne, organizuje, nadzoruje i kieruje życiem ludzi[13]. Rodzinę jako instytucję społeczną charakteryzuje pięć głównych elementów, należą do nich:

„1) niektóre sfery działalności zapewniające wygodę życia (wyżywienie, utrzymanie czystości w budynkach mieszkalnych, odzież, itp.) oraz stosunki rodzinne pomiędzy rodzicami, rodzicami i dziećmi, w oparciu o szacunek i uznanie praw oraz obowiązków wobec siebie;
2) wspólne działania członków rodziny i osób odgrywających społeczne, instytucjonalne i kierownicze funkcje oraz role (instytucje zapewniające normalne funkcjonowanie rodziny, do których można zaliczyć przedszkola, szkoły, itp.);
3) normy i zasady relacji pomiędzy członkami rodziny (rodzice, dziadkowie, dzieci), które odpowiadają ogólnej kulturze rodziców i dzieci (tzw. kultura rodziny);
4) system sankcji za niewypełnienie ról, norm i standardów zachowania (prawa rodzinnego, ochrony praw dzieci, odpowiedzialność rodziców za wychowanie dzieci, itp.);
5) środki materialne (dobrobyt materialny rodziny)”[14].

Wśród wielu funkcji wypełnianych przez rodzinę kluczowe znaczenie przypisuje się funkcjom: wychowawczej i socjalizacyjnej. Ich zadaniem jest kształtowanie wiedzy na temat społeczeństwa, kultury i techniki oraz rozwijanie zainteresowań i zdolności dziecka. Rodzice wspomagają również dziecko w rozwoju sfery uczuciowej[15]. Znaczenie rodziny na każdym etapie życia człowieka jest ogromne, nie trzeba nikogo przekonywać o jej roli i znaczeniu dla prawidłowego funkcjonowania każdej jednostki. Przyjście człowieka na świat nierozerwalnie związane jest z zanurzeniem go w sieci

---

[12] Z. Wiatrowski, *Rodzina w kontekście globalizacji komunikacyjnej i rozluźnienia społeczno-moralnego*, [w:] A.W. Janke (red.), *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce. Rozwój pedagogicznej orientacji familiologicznej*, Wyd. Edukacyjne Akapit, Toruń 2008, s. 40.

[13] O. Doroshko, *Kultura ekologiczna współczesnej rodziny*, [w:] J. Cichla, J. Herberger, B. Skwarek (red.), *Kultura pedagogiczna współczesnej rodziny*, PWSZ, Głogów 2010, s. 35.

[14] Cyt. za: O. Doroshko, *Kultura ekologiczna*..., dz. cyt., s. 35.

[15] M. Winiarski, *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, IBE, Warszawa 2000, s. 128–129.

związków społecznych lub, innymi słowy, w tzw. kontekst społeczny[16], dzięki któremu następuje przekazanie młodemu człowiekowi obowiązujących i akceptowanych wzorów kulturowych oraz ich internalizacja. Rodzina ma do spełnienia wiele ważnych funkcji, jednak z punktu widzenia rozwoju społecznego dziecka funkcja wychowawcza jest najistotniejsza. Polega ona na:

„— zaspokajaniu podstawowych potrzeb biologicznych i psychospołecznych dzieci, w tym zwłaszcza potrzeby bezpieczeństwa, miłości i afiliacji (przynależności), uznania i samourzeczywistnienia;
— dostarczaniu pożądanych społecznie wzorów zachowań, wyzwalających u dzieci procesy identyfikacji z rodzicami;
— przekazywaniu i przyswajaniu wartości, norm i zasad współżycia i współpracy preferowanych w społeczeństwie, w którym żyją;
— umożliwianiu dzieciom [...] aktywnego udziału w różnego rodzaju czynnościach i obowiązkach domowych, traktując je zarazem jako równoprawnych partnerów życia rodzinnego;
— rozwijaniu i rozszerzaniu kontaktów międzyludzkich, tj. pogłębianiu u dzieci więzi emocjonalnej z krewnymi, przyjaciółmi i znajomymi”[17].

W toku praktycznej realizacji zadań składających się na wypełnianie przez rodzinę funkcji wychowawczej można kształtować postawy akceptacji i tolerancji wobec osób z niepełnosprawnością. Rodzice wykonując codzienne czynności składające się na prozę życia mogą własnym zachowaniem modelować postawy wobec ludzi niepełnosprawnych (poprzez traktowanie ich jako pełnosprawnych partnerów, podziwianie ich osiągnięć, wskazywanie tych osób jako wzorów zachowań). Rodzice mogą również – w nawiązaniu do należytego wypełniania funkcji wychowawczej – wskazywać na pozytywne wartości, wzory zachowań, pozytywne relacje interpersonalne, zwłaszcza gdy modelami takich zachowań są osoby z niepełnosprawnością. Powoduje to budowanie wizerunku osoby niepełnosprawnej jako pełnowartościowej jednostki oraz zapobiega powstawaniu stereotypu wyposażonego wyłącznie w cechy negatywne i napiętnowanego brakiem akceptacji oraz ogólną społeczną niechęcią.

Budowaniu obrazu rzeczywistego widzenia sprawności poszczególnych jednostek w rozmaitych zakresach i płaszczyznach funkcjonowania sprzyja

[16] A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2000, s. 203.
[17] M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie...*, dz. cyt., s. 311.

również możliwość wykonywania przez dzieci i młodzież czynności związanych z wypełnianiem obowiązków domowych. Podział ról i zadań wynikający z funkcjonowania we wspólnym gospodarstwie domowym (zwłaszcza w rodzinach wielopokoleniowych) umożliwia dzieciom gromadzenie cennych spostrzeżeń pozwalających im na dostrzeganie faktów związanych z posiadaniem przez domowników określonych sprawności w określonych dziedzinach życia. Fakt ten – z pewnością – sprzyja budowaniu tak w świadomości, jak i osobistym doświadczeniu jednostki obrazu konkretnych osób i charakterystycznych dla nich dyspozycji i sprawności w jednych dziedzinach życia, przy jednoczesnym dostrzeganiu innych defektów i trudności w innych zakresach związanych z wykonywaniem codziennych czynności. Pozwala to na kształtowanie się u młodego człowieka przekonania, że każda jednostka stanowi postać wyjątkową i niepowtarzalną z jednej strony, oraz posiadającą niesprawności i trudności w radzeniu sobie w określonych sytuacjach – z drugiej strony działania takie wypowiadają zdecydowane „nie" powstawaniu i utrwalaniu się stereotypów osób niepełnosprawnych jako ustawicznie potrzebujących pomocy, roszczeniowych w swoich postawach. Z powyższych rozważań wynika, iż środowisko rodzinne może mieć znaczący wkład w przełamywanie istniejących stereotypów dotyczących funkcjonowania społecznego osób niepełnosprawnych.

Socjalizacja dziecka w rodzinie stanowi jeden z istotnych czynników dla kształtujących się u dziecka postaw wobec innych osób (w tym także wobec osób niepełnosprawnych). „Rodzina jest ogniwem, przez które dokonuje się transmisja wzorów kulturowych. Oczekiwania podzielane przez ogół społeczeństwa (wiedza potoczna) są modyfikowane wewnątrz rodzinnego etosu – rodzinnego systemu znaczeń. Dochodzą do głosu indywidualne doświadczenia, zróżnicowane w umiejętnościach, spostrzeganiu społecznym i różne czynniki splecione ze sobą służące zachowaniu homeostazy systemu"[18]. W rodzinie – jako grupie obejmującej i organizującej najbardziej podstawowe dziedziny życia – dziecko uczy się najistotniejszych form współżycia i ról społecznych, ważnych nie tylko w jego aktywnym życiu, ale również oczekiwanych – aktualnie i w przyszłości – przez szersze środowisko[19]. Śro-

[18] E. Dryl, *Interakcje wychowawcze*, Wyd. Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2001, s. 224.

[19] A. Landy, M. Kwiatowska, Z. Topińska, *Rozwój i wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1970, s. 212–216.

dowisko rodzinne wpływa na dziecko w sposób dwojaki[20]: pierwszy polega na oddziaływaniu przez codzienny kontakt (obcowanie z dzieckiem); oddziaływanie to dokonuje się za pośrednictwem procesów społecznego uczenia się, zwłaszcza przez naśladownictwo, modelowanie i identyfikację, które to procesy leżą u podstaw transmisji międzypokoleniowej[21]. Drugi – odbywa się dzięki świadomie, intencjonalnie podejmowanym zabiegom.

Podejmując problematykę wpływu rodziny na rozwój dziecka, nie można pominąć faktu, że jeśli chodzi o wzory zachowania się, to dzieciństwo jest tym okresem, w którym kształtują się zasadnicze postawy społeczne wobec pewnych ludzi, grup społecznych i życia społecznego, jako podłoża przyjemnych i nieprzyjemnych doświadczeń. Postawy te zdobywa dziecko jako wynik rozwojowego procesu społecznego przystosowania się. Dziecko przejmuje od środowiska społecznego (także od członków rodziny) pożądane, jak i niepożądane społecznie formy zachowań wobec innych osób lub grup. Należy tu wskazać, że już od wczesnego dzieciństwa dziecko może zetknąć się z akceptacją bądź też uprzedzeniem członków rodziny prezentowanych wobec różnych osób (w tym także osób niepełnosprawnych). Jeśli chodzi o uprzedzenia, to mogą być one wynikiem nieprzyjemnych doświadczeń osobistych dziecka z członkami pewnych grup, jednak przeważnie rozwijają się one głównie przez naśladowanie postaw i zachowania się tych osób, z którymi dziecko najbliżej współżyje[22].

Rodzina spełnia także ważną rolę w rozwoju emocjonalnym dziecka. Zdaniem Daniela Golemana życie rodzinne jest pierwszą szkołą, w której uczymy się, co czuć do samych siebie i jak inni będą reagować na nasze uczucia, co myśleć, o tych uczuciach i jaki mamy wybór możliwych reakcji, jak odczytywać i wyrażać nadzieje i obawy dotyczące innych osób. Na to „nauczanie emocjonalne" składa się nie tylko to, co rodzice mówią bezpośrednio do swoich dzieci, ale także ich sposoby radzenia sobie z własnymi uczuciami i wzajemne okazywanie sobie i innym osobom (w tym także osobom niepełnosprawnym) uczuć przez męża i żonę. Sposoby te są dla dziecka wzorami[23]. Rodzice są najbardziej dostępnymi dziecku wzorami osobowymi.

---

[20] M. Nyczaj-Drąg, *Oczekiwania a doświadczenia dzieci w pierwszym roku nauki*, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra 2001, s. 29–30.

[21] T. Rostowska, *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie*, Wyd. UŁ, Łódź 1995.

[22] E. Hurlock, *Rozwój dziecka*, tłum. B. Hornowski, S. Kowalski, B. Rosemann, PWN, Warszawa 1960, s. 387.

[23] D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, tłum. A. Jankowski, Wyd. „Media Rodzina of Poznań", Poznań 1997, s. 296.

Wzory te są asymilowane w procesie modelowania, naśladownictwa i identyfikacji[24]. Zachowania rodziców wobec siebie i innych ludzi oraz charakter interakcji między nimi i innymi członkami rodziny jest prototypem modelu interakcji społecznych, które dziecko przenosi na kontakty społeczne nawiązywane w przedszkolu oraz szkole[25]. Biorąc pod uwagę niniejsze przemyślenia można przyjąć, że dziecko obserwuje zachowanie któregoś z rodziców wobec różnych osób (także wobec osoby niepełnosprawnej) i kształtuje w ten sposób własny stosunek do nich. Zatem rodzina odgrywa rolę wzorotwórczą w zakresie społeczno-poznawczej i emocjonalnej aktywności dziecka, jego otwartości lub zamknięcia na odmienność drugiego człowieka.

Rozległość i obszerność, jak również stała aktualność zagadnień związanych z funkcjonowaniem rodziny sprawiają, że wokół tej problematyki nieustannie koncentrują się zainteresowania i analizy naukowe takich dziedzin nauk społecznych, jak: pedagogika, psychologia, socjologia, etnografia, demografia, historia, prawo i wielu innych.

Rola rodziny w procesie poznawania innych ludzi

Wychowanie młodego pokolenia współcześnie znacząco uległo przemianie, ponieważ zmieniła się rola dorosłych w ich życiu. Margaret Mead zwraca uwagę na nieprzystosowalność wiedzy, umiejętności oraz sposobu myślenia ludzi dorosłych i dzieci, nauczycieli i uczniów. Dzieci są obecnie zdecydowanie inne niż w poprzednich pokoleniach, „[...] są w nowym świecie tubylcami, natomiast my, dorośli, jesteśmy w nim imigrantami. Nigdzie na świecie nie ma dziś dorosłych, którzy by wiedzieli to, co wiedzą ich dzieci, bez względu na to, w jak odległych od cywilizacji lub prymitywnych społeczeństwach te dzieci żyją. W przeszłości zawsze istniała jakaś «starszyzna», która wiedziała więcej od innych – miała więcej niż jakiekolwiek dziecko doświadczenia czy praktyki związanej z systemem, w którym społeczeństwo wyrosło. Dzisiaj już jej nie ma”[26]. Nietrudno domyślić się, iż jedną z głównych przyczyn tego zjawiska stanowić może łatwy i obecnie dość po-

[24] T. Rostowska, *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie...*, dz. cyt., s. 29.
[25] U. Bronfenbrenner, *Czynniki społeczne w rozwoju osobowości*, „Psychologia Wychowawcza” 1970, nr 1–2.
[26] A. King, A. Schneider, *Pierwsza rewolucja globalna. Raport Rady Klubu Rzymskiego*, Polskie Towarzystwo Współpracy z Klubem Rzymskim, Polskie Towarzystwo Współpracy z Klubem Rzymskim, Warszawa 1992, s. 126.

wszechny dostęp do wiedzy, odchodzenie od encyklopedyzmu oraz zaprzestanie traktowania nauczyciela i podręcznika jako jedynego źródła wiedzy. Przyczyniło się do tego również rozwijanie dociekliwości poznawczej dzieci i młodzieży oraz kształtowanie postawy poszukującej. Swój niebagatelny udział ma tutaj także postęp technologiczny, dostępność i powszechność informacji, biegłość w obsłudze sprzętu elektronicznego i wiele innych czynników. Codzienność współczesnego życia dostarcza dzieciom wielu przykładów i stwarza rodzicom możliwości do rozwijania w nich nowych umiejętności i postaw. Przykładem mogą być kontakty z niepełnosprawnymi rówieśnikami oraz niepełnosprawnymi dorosłymi, w które wchodzą w rozmaitych sytuacjach (na spacerze w parku, na zakupach, w przychodni, autobusie czy przedszkolnym lub szkolnym oddziale integracyjnym).

O powodzeniu wzajemnych relacji między osobami pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi decyduje odpowiednie przygotowanie do takiego kontaktu. Wszystkie osoby pełnosprawne powinny zostać zapoznane z podstawowymi przesłankami, których znajomość jest niezbędna we wzajemnych relacjach zachodzących między jednostkami w procesie integracji społecznej. W podejściu do osób niepełnosprawnych postuluje się przestrzeganie następujących zasad mogących stanowić wskazówkę w odpowiednim odnoszeniu się wobec nich:

„1) osoba niepełnosprawna [...] jest w pełni ludzkim podmiotem, z odpowiadającymi temu przyrodzonymi, świętymi i nienaruszalnymi prawami,
2) osobie niepełnosprawnej należy ułatwić udział w życiu społeczeństwa we wszystkich jego wymiarach i na wszystkich poziomach, które leżą w granicach jej możliwości,
3) jakość społeczeństwa i cywilizacji mierzy się szacunkiem, jaki okazują najsłabszym ze swoich członków,
4) podstawowe nastawienie w podchodzeniu do problemów związanych z uczestnictwem osób niepełnosprawnych w życiu społecznym musi być inspirowane przez zasady:
   – integracji, która przeciwstawia się tendencji do izolowania, segregowania i spychania na margines osoby niepełnosprawnej, a równocześnie idzie dalej, aniżeli postawa czystej tolerancji,
   – normalizacji, która oznacza i pociąga za sobą wysiłek zmierzający do całkowitej rehabilitacji osób niepełnosprawnych za pomocą wszelkich dostępnych dziś środków i technik, a w przypadkach, gdy to okaże się niemożliwe do stworzenia im warunków życia i działania zbliżonych najbardziej do normalnych,

– personalizacji, która ukazuje, że we wszystkiego rodzaju staraniach, jak też w rozmaitych stosunkach wychowawczych i społecznych zmierzających do wyeliminowania niepełnosprawności zawsze trzeba przede wszystkim uwzględniać, chronić i wspomagać godność, warunki życia i integralny rozwój osoby, we wszystkich jej rozmiarach oraz uzdolnieniach fizycznych, moralnych i duchowych"[27].

Świadomość tych zasad i ich przestrzeganie w konkretnych sytuacjach w zdecydowanym stopniu może ułatwić wzajemne relacje i bezkonfliktowe funkcjonowanie jednostek, niezależnie od stopnia posiadanej sprawności. To przywilej demokratycznego państwa, ale również przejaw prawdziwego humanizmu wyznaczającego kulturę danej społeczności[28]. Ulepszając i poprawiając jakość i standard życia współczesny człowiek powinien również przejawić pamięć i troskę w tym zakresie również w odniesieniu do osób chorych i niepełnosprawnych. W swoich rozważaniach Andrzej Wojciechowski zwraca uwagę, iż człowiek żyjący współcześnie redukuje osobę niepełnosprawną do „czegoś". Nie uznając tym samym pełni jej człowieczeństwa. Przy takim nastawieniu przestaje widzieć człowieka, skupia się wyłącznie na jego niepełnosprawności i odmienności[29]. W ocenie osób z niepełnosprawnością najczęściej pomijane są osobiste dyspozycje i właściwości charakteryzujące te jednostki, natomiast z góry szereguje się je na podstawie reprezentowanej kategorii. Oceniający często odwołują się do uogólnionych stereotypów i zakorzenionych w świadomości społecznej negatywnych obrazów osób niepełnosprawnych, które w konsekwencji prowadzą do ich marginalizacji i dyskryminacji.

Niepełnosprawni w społeczeństwie

Problematyka związana z funkcjonowaniem osób niepełnosprawnych pozostaje nadal aktualna z uwagi na fakt obecnych rozmiarów zjawiska oraz

---

[27] M. Zrałek, *Bariery życiowe niepełnosprawnych ze szczególnym uwzględnieniem barier architektonicznych*, [w:] L. Frąckiewicz (red.), *Niepełnosprawni w środowisku społecznym*, Wyd. Uczelniane Akademii Ekonomicznej, Katowice 1999, s. 67–68.

[28] Fragment tekstu pochodzi z: I. Rudek, A. Soroka-Fedorczuk, *Rodzina. Tu kształtuje się obraz osób niepełnosprawnych*, [w:] J. Cichla, J. Herberger, B. Skwarek (red.), *Kultura pedagogiczna współczesnej rodziny*..., dz. cyt., s. 330–331.

[29] A. Wojciechowski, *Obecność. Zebrane teksty. Pamiętnik Pracowni Rozwijania Twórczości Osób Niepełnosprawnych Zakładu Pedagogiki Specjalnej Instytutu Pedagogiki UMK*, Wyd. UMK, Toruń 2001, s. 47.

jego tendencji zwyżkowych. Według danych zgromadzonych przez Główny Urząd Statystyczny w 2002 roku w Polsce jednostki niepełnosprawne stanowiły ogółem blisko 5,5 mln, jest to 14,3% populacji naszego społeczeństwa. Z tego 4,5 mln posiadało prawne potwierdzenie swej niepełnosprawności, natomiast 4,3 mln to osoby powyżej 15 roku życia. Według kryterium prawnego w ciągu ostatnich 14 lat nastąpił aż 10-krotny wzrost liczby dzieci (0–15 lat) niepełnosprawnych[30]. Stale wzrastająca liczba osób niepełnosprawnych stanowi poważny problem społeczny. Wynika on przede wszystkim z faktu, iż niepełnosprawność traktowana jest jako jedna z przyczyn marginalizacji społecznej, zarówno z uwagi na mechanizmy separacji, jak i z powodu licznych barier uniemożliwiających osobom niepełnosprawnym aktywne funkcjonowanie społeczne[31]. Wymienione wyżej powody pozwalają na uzmysłowienie, jak ważna jest obecnie edukacja społeczeństwa na/do spotkania z niepełnosprawnością i konieczność jej rozumienia dla poprawy jakości życia tych osób. Podstawowymi przyczynami wzrastającej liczby osób niepełnosprawnych są:

„— rozwój i postęp nauk medycznych, który przyczynił się do ratowania i utrzymywania życia, ale życie to nie łączy się z przywróceniem pełnego zdrowia;
— tryb życia i warunki pracy człowieka XXI wieku, które charakteryzują się mechanizacją, tempem, walką o byt i pozycję społeczną (towarzyszy temu stres i pośpiech);
— wpływ środowiska i jego skażenia (chemizacja środowiska), wynikiem czego jest zwiększona ilość wad wrodzonych, np. braki i ubytki kończyn, wady serca, choroby nowotworowe itp.;
— sytuacja, w której wielu chorych codziennie opuszcza szpitale z większym lub mniejszym stopniem kalectwa, bez możliwości kontynuacji leczenia od zaraz w warunkach ambulatoryjnych, z powodu «zapaści» służby zdrowia w naszym kraju;
— zwiększająca się liczba osób chorych psychicznie, wszystkie choroby przewlekłe oraz trwałe kalectwo wpływają na życie człowieka w sposób nieodwracalny i wywierają swoje piętno zarówno na ciele, jak i psychice; chory w obliczu tragedii, jaka go spotkała, czuje się osamotniony (utrata

[30] Obecnie (wg spisu powszechnego 2002) liczba dzieci niepełnosprawnych stanowi około 135 tys. (w 1988 roku – 13 900), por. źródło: http://www.pismo.niebieskalinia.pl/index.php?id=153 [dostęp: 25.04.2012].
[31] M. Zrałek, *Bariery życiowe niepełnosprawnych*..., dz. cyt., s. 65.

pracy, przerwanie edukacji, pogorszenie sytuacji materialnej) i wsparcie spotyka go często tylko ze strony rodziny"[32].

Zmiany zachodzące w Polsce na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat nasuwają wiele pytań o miejsce i pozycję współczesnego człowieka w aktualnej rzeczywistości społecznej. Uwzględniając, iż współczesna rzeczywistość społeczna w Polsce stanowi przestrzeń dużych kontrastów i powiększających się dystansów między różnymi warstwami, nakazuje w myśleniu o osobach niepełnosprawnych, iż należy mieć świadomość, że sytuacja taka może również zaważyć na sposobie myślenia i spostrzegania tych jednostek w rozmaitych strukturach społecznych. Naukowcy, przedstawiciele najróżniejszych dyscyplin naukowych oraz zupełnie przeciętni obywatele, laicy w zakresie rozważań o bycie i egzystencji człowieka poszukują, właściwie raczej – starają się poszukiwać odpowiedzi na pytania o los człowieka, sens przeżywania jego codzienności. Wydaje się, iż można już na obecnym etapie tych przemian i przeobrażeń stwierdzić, iż różnorodność stanowi dziś jego cechę konstytutywną.

Warto zwrócić także uwagę, iż aktualne tendencje dostrzegane w funkcjonowaniu współczesnego świata mogą okazać się pomocne w procesie budowania pozytywnego wizerunku i właściwego nastawienia wobec ludzi z niepełnosprawnością. Wymiarem takim może być tendencja obserwowana u młodego pokolenia, przejawiająca się w dążeniu do osiągnięcia swoistego rodzaju „inności". Promowanie oryginalności i niepowtarzalności skłania młodych ludzi do poszukiwania w sobie cech i dyspozycji niedostępnych dla innych, będących wyróżnikiem i specyficznym znakiem rozpoznawczym, który nie pojawia się jako cecha typowa. Dążenie do wypracowania w toku osobniczego rozwoju każdego człowieka takiego pozytywnego „różnienia się" może być wymiarem dodatnim. Wówczas „inność" będzie towarem pożądanym a tym samym osoba z niepełnosprawnością – z racji swej odmienności – ma szansę stać się cechą pozytywną nie wpływającą na dyskredytację z powodu ograniczonej w różnym zakresie sprawności.

Aktualnie żyjemy w nieustannie zmieniającym się świecie. Przemiany dokonują się we wszystkich sferach życia (politycznego, gospodarczego, społecznego i wielu innych). Truizmem byłoby dziś stwierdzenie, że zmiany te stanowią najbardziej jawną i oczywistą domenę współczesnego rozwijającego się świata. Można zaryzykować określenie „faza intensywnych zmian"

[32] Z. Wrzosek, J. Bolanowski (red.), *Podstawy rehabilitacji dla studentów medycyny*, PZWL, Warszawa 2011, s. 12.

dla próby zobrazowania tła współczesnego ludzkiego życia. Warto zauważyć, że zmiany te dotyczą również postrzegania człowieka niepełnosprawnego. Coraz częściej pojawiają się konkretne działania przekonujące i uświadamiające zarazem, że niepełnosprawność nie musi „[...] upośledzać zdolności człowieka do uczestniczenia w głównym nurcie życia społecznego”[33]. Cytowany autor zaznacza, że według niektórych koncepcji istnieje możliwość zniknięcia niepełnosprawności, jeśli społeczeństwo byłoby inaczej zorganizowane.

Poszukując rozwiązań przyczyniających się do zmniejszania rozmiaru zjawiska niepełnosprawności postuluje się podjęcie zadań i ich realizację w zakresie następujących kierunków i celów:

„— poznanie przyczyn niepełnosprawności wrodzonej (badania genetyczne, badania przedmałżeńskie, monitoring ciąży itd.);
— poznanie przyczyn niepełnosprawności nabytej (zapobieganie wypadkom w drodze, w pracy, w szkole, w domu czy w obiektach sportowych oraz zapobieganie chorobom zawodowym);
— wczesne leczenie usprawniające – w tym celu należy zwiększyć i rozszerzyć działanie ośrodków wczesnej interwencji dla dzieci z grupy ryzyka, zwiększyć liczbę oddziałów rehabilitacyjnych w szpitalach, a także zapewnić ciągłość rehabilitacji i jej kompleksowość, w której nie wolno pominąć rehabilitacji socjalnej i zawodowej”[34].

Niezwykle ważne i przepojone głębokim sensem i troską o człowieka wydają się rozważania poczynione przez księdza Pawła Prufera. Mimo ograniczeń objętościowych niniejszego tekstu, pozwolę sobie na dość obszerny fragment rozważań wspomnianego wyżej autora: „Pytanie, a raczej bardziej poszukiwanie zrozumienia, którego bardziej świadomie i nieświadomie dokonuje człowiek, wydaje się charakteryzować go od zawsze, niezależnie od tego, czy od początku trwa on w sytuacji zadowolenia czy doświadcza różnych możliwych braków. Pytanie to umiejscawia się i odnosi także do relacji ze światem, miejscem pojawiania się człowieka i stawania się człowiekiem. Chodzi o świat, w którym żyje człowiek zdrowy i chory, sprawny i niesprawny, uczestniczący w życiu społecznym i zmarginalizowany społecznie. Namysł nad światem wydaje się zaprzątać wszelkie umysły, i te, które niejako z natury i przeznaczenia zajmują się profesjonalną refleksją i oceną rze-

[33] D.D. Smith, *Pedagogika specjalna*, t. 1, red. nauk. A. Firkowska-Mankiewicz, G. Szumski, PWN, Warszawa 2009, s. 34.
[34] Z. Wrzosek, J. Bolanowski (red.), *Podstawy rehabilitacji...*, dz. cyt., s. 13.

czywistości, jak i te, którym życie nie szczędzi przykrych doświadczeń. A to z kolei powoduje już nie zaciekawienie, ale pragnienie zrozumienia «dlaczego mnie to spotkało». Jest to więc pytanie bardziej o człowieka, niż o naturę i strukturę świata, o miejsce człowieka w świecie, o sposób odnalezienia siebie pośród zawiłości wewnętrznej struktury tego świata, o jakość egzystencji człowieka w miejscu, w którym przyszło mu żyć. Zjawia się więc na horyzoncie tych zawiłych spraw własnego i cudzego istnienia pytanie o sens choroby, doznawanego czasem bardzo boleśnie braku, o możliwość znalezienia nadziei, gdy ta nadzieja podpowiada, że nie ma z tym już nic wspólnego. To pytanie dotyczy zrozumienia, czy w braku może nie brakować i czy można być w pełni sprawnym w niepełnosprawności. Jest to pytanie o podmiotowość i priorytetowość najinteligentniejszej i najwartościowszej istoty ze wszystkich żyjących na Ziemi, pytanie o człowieka. Człowiek ten może doświadczać braków, może się z nimi urodzić, może także nabyć niesprawności i ograniczeń w ciągu swego życia. Kim więc jest osoba niepełnosprawna? Na czym polega tak naprawdę możliwość przełamywania barier, gdy bariery same w sobie są na tyle trwałe i wszechogarniające, iż czynią to pytanie dość naiwnym lub niestosownym?”[35].

Przemilczana kwestia płci (w) niepełnosprawności

W rozważaniach nad niepełnosprawnością warto zwrócić uwagę i zatrzymać się nad pytaniem: Czy niepełnosprawność ma płeć? Jak czytamy u źródła: Pytanie może zaskakiwać. Jednak warto sięgnąć do genderowych i feministycznych lektur, by przekonać się, że społeczna recepcja niepełnosprawności fizycznej i intelektualnej jest waloryzowana poprzez dyskursy płci i cielesności[36]. Źródła problemu upatruje się już w samym sposobie nazywania tej grupy osób. Termin „osoba niepełnosprawna” okazuje się pozbawiony płci. Same kobiety niepełnosprawne zjawisko to nazywają „wyzuciem z cielesności”, uważają, że są też traktowane jak „trzecia płeć”[37]. Zaist-

[35] P. Prufer, *Niepełnosprawni w pełni podmiotami ludzkimi – socjologiczno-teologiczna perspektywa niepełnosprawności*, [w:] B. Orłowska, P. Prufer (red.), *Przełamywanie barier psychologicznych, społecznych i emocjonalnych w funkcjonowaniu osób niepełnosprawnych w społeczeństwie*, PWSZ, Gorzów Wlkp. 2011, s. 120.
[36] Por. źródło: www.bunkier.art.pl/kbs/pokaz/261 [dostęp: 10.04.2012].
[37] Por. źródło: www.onepl.org.pl [dostęp: 10.04.2012].

niałą sytuację wyjaśniają: „Są trzy toalety: męska, żeńska i niepełnosprawna. Jakbyśmy należeli do trzeciej płci. Aseksualnej”[38].

Z pozoru może się wydawać, że w dzisiejszych czasach, w dobie aktualnej rzeczywistości społecznej kobiety i mężczyźni posiadają jednakowe prawa i przywileje, a płeć nie jest przeszkodą w realizacji życiowych zamierzeń, pasji, zainteresowań czy karierze zawodowej. Rzeczywistość okazuje się mieć jednak zupełnie inne oblicze. Kobiety i ich funkcjonowanie spychane są na dalszy plan, co znajduje swe odbicie w następujących kwestiach: stereotypowe podziały ról społecznych wynikających z płci (tzw. role kobiece i męskie), trudniejsza droga w osiąganiu awansu zawodowego (tzw. zjawisko szklanego sufitu), niższe zarobki kobiet w przypadku pracy na tych samych stanowiskach, niski udział kobiet w życiu publicznym. Sytuacja taka wynika niewątpliwie z faktu, iż typowy dla cywilizacji europejskiej system wartości zawsze opierał się na klarownych wzorcach kobiecości i męskości, które wyrażały i wyrażają się nadal w stereotypach ról pełnionych przez kobiety i mężczyzn[39]. Role kobiece i męskie w naszym kręgu kulturowym wyraźnie się różnicują. Od mężczyzn oczekuje się przeważnie rywalizacji, dominacji i dążenia do sukcesu definiowanego najczęściej w kategoriach materialnych i prestiżowych, natomiast kobietom przypisuje się takie cechy, jak uległość, opiekuńczość i współpraca[40]. Warto zwrócić uwagę, że „[...] edukacja powinna wyposażyć ucznia w podstawowe umiejętności, prowadzące do transgresji, która w kontekście rozważań o płci rozumiana jest jako syntetyczna tożsamość wykraczająca poza granice narzucane przez kulturę”[41]. Należy jednak pamiętać, iż „[...] specyficzne warunki historyczno-kulturowe istniejące w poszczególnych krajach, a nawet grupach społeczno-zawodowych i społecznościach regionalnych, wprowadzają swoiste korekty i modyfikacje do tego względnie uniwersalnego w naszej cywilizacji wzoru ról kobiecych”[42]. Akcentuje szczególną rolę edukacji w tym zakresie, zwraca uwagę, iż to właśnie ona (edukacja) powinna dokonywać istotnych zmian w tym

[38] Por. źródło: http://www.domotwarty.org.pl/20.html [dostęp: 10.04.2012].
[39] K. Janicka, *Kobiety i mężczyźni w strukturze społeczno-zawodowej: podobieństwa i różnice*, [w:] A. Titkow, H. Domański (red.), *Co to znaczy być kobietą w Polsce*, PAN IFiS, Warszawa 1995, s. 96.
[40] A. Firkowska-Mankiewicz, *Czy tak samo wychowujemy...?*, dz. cyt., s. 44.
[41] E. Flatow, *Predyspozycja czy predestynacja? Stereotypy płci i rola szkoły w kontekście rozważań o zdrowiu*, [w:] L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (red.), *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, Wyd. Psychologii i Kultury Eneteia, Warszawa 2009, s. 197.
[42] A. Firkowska-Mankiewicz, *Czy tak samo wychowujemy...?*, dz. cyt., s. 44.

zakresie nie poprzez dążenie do unifikacji, ile raczej przez tworzenie szans dla kreowania różnych wzorów osobowych[43]. Truizmem jest stwierdzenie, że wychowanie jest jednym z podstawowych czynników determinujących los człowieka. Jednak jako pedagodzy i rodzice mamy świadomość, że ten sam proces przygotowuje do przyjmowania przemian zachodzących w otaczającym człowieka świecie, a jednocześnie wymaga od niego dynamicznej i nonkonformistycznej osobowości.

Płeć niepełnosprawności a wychowanie

Dyskryminacja kobiet niepełnosprawnych wynikająca z braku wrażliwości na płeć osób niepełnosprawnych generuje występowanie omawianych w materiale trudności. Przede wszystkim zwraca się uwagę na podłoże takiego stanu rzeczy. Wskazuje się na konieczność zmiany nastawienia wobec osób niepełnosprawnych już we wczesnym dzieciństwie postulując zwracanie większej uwagi na płeć niepełnosprawnego dziecka. W przypadku narodzin zdrowego dziecka, do rodziców płyną gratulacje i zachwyty na jego urodą i płcią. W chwili narodzin dziecka chorego, zapada milczenie przybierające postać swoistej żałoby. Jego płeć nie ma w tym momencie dla większości znaczenia, stanowi kwestię drugoplanową. Sprawą najważniejszą staje się jego rehabilitacja. Płeć staje się kwestią zapomnianą, wręcz nieistotną. Można przypuszczać, że sytuacja taka jest jednym z istotnych czynników prowadzących do dyskryminacji niepełnosprawnych kobiet. Przekonują o tym wypowiedzi pochodzące z jednej ze stron internetowych poświęconych podejmowanej problematyce. Oto one:

> „Dzieciom niepełnosprawnym kupuje się zabawki edukacyjne i stymulujące rozwój, a nie te, które pokazują role płciowe: lalki, misie, samochodziki. To samo widać w sposobie ubierania – rodzice ubierają dzieci niepełnosprawne na sportowo, czyli apłciowo. Tymczasem «małe kobietki i mężczyźni» wzbudzają inne reakcje otoczenia niż dziewczynki i chłopcy ubierani w wygodny dres. A reakcje otoczenia wzmacniają w dziecku poczucie własnej wartości. Szczególną rolą ojca jest dać dziewczynce poczucie, że jest ładną, atrakcyjną, wspaniałą kobietą. Tym bardziej

[43] Zob.: M. Karkowska, *Socjalizacja rodzajowa dziewcząt i chłopców a ukryty program edukacji szkolnej*, [w:] M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Role płciowe. Kultura i edukacja*, Wyd. WSHE, Łódź 2006.

należy to robić wobec dziewczynek niepełnosprawnych. One słyszą tylko: *Jaka jesteś dzielna!*, ale prawie nigdy nie słyszą: *Jaka jesteś piękna!*"[44].

„Kobietom niepełnosprawnym często odbiera się prawa do bycia żoną czy matką, a wszelkie potrzeby w zakresie jej seksualności to ciągle temat tabu. Szczególnie widać to po dziewczynkach niepełnosprawnych. Ich po prostu nie wychowuje się na kobiety. Nikt ich nie przygotowuje do pełnienia ról społecznych przypisanych kobiecie. Często nikt im nie mówi, że ładnie wyglądają, nikt nie pyta czy mają chłopaka. Tymczasem gdzieś tam, w środku wszystkie jesteśmy takie same i do tego samego dążymy. Bo kobiecość to coś więcej niż zgrabne nogi i duży biust. To też potrzeba bliskości, poczucia, że jest się dla kogoś atrakcyjną, adorowaną i kochaną"[45].

Warto zwrócić uwagę, iż mimo wysiłków podejmowanych w zakresie integracji społecznej osób niepełnosprawnych pozostaje nadal wiele do zrobienia w tej kwestii. I chociaż dostrzegamy już wyraźną poprawę i zmianę nastawienia wobec tych jednostek w społeczeństwie, to warto podejmować kolejne działania. Są one istotne szczególnie z uwagi na fakt, iż w inicjatywach tych pomijana jest kwestia płci osób niepełnosprawnych, którzy traktowani są w sposób globalny. W praktyce zauważa się, że „[...] kobieta niepełnosprawna jest szczególnie narażona na wykluczenie społeczne. Często zdarza się, że kobiety niepełnosprawne – nawet jeśli zdobędą wykształcenie – pozbawione są możliwości niezależnego życia i pełnienia ról społecznych kulturowo związanych z ich płcią. Wiele kobiet z niepełnosprawnością żyje biernie zawodowo i całkowicie zależnie finansowo od członków najbliższej rodziny. Stąd kobiety niepełnosprawne w Polsce są przez społeczeństwo postrzegane jako zakompleksione, zaniedbane i nieatrakcyjne. W ten sposób po prostu odbiera im się kobiecość"[46]. Sytuacja taka spowodowana jest przede wszystkim istnieniem stereotypów, które przyczyniają się do nasilenia omawianego zjawiska. Wydaje się, iż w konkluzji należy zauważyć, że dostrzega się erozję stereotypowych przekonań w wielu dziedzinach życia, jednak prognozowanie słabnięcia różnic społecznych związanych z płcią nie daje się już tak wyraźnie zauważyć[47]. Tę lukę może w swoisty sposób wy-

[44] Por. źródło: www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,96950,5197110.html?as=2 [dostęp: 10.04.2012].
[45] Por. źródło: www.onepl.org.pl [dostęp: 10.04.2012].
[46] Por. źródło: www.onepl.org.pl [dostęp: 10.04.2012].
[47] H. Domański, *Równouprawnienie. Stereotyp tradycyjnego podziału ról*, [w:] A. Titkow, H. Domański (red.), *Co to znaczy...*, dz. cyt., s. 87.

pełnić edukacja, choć z pewnością nie jest to zadanie łatwe, ponieważ dotyczy pewnych silnie zakorzenionych, również mentalnie, sposobów tak myślenia, jak i zachowania.

Podsumowanie

Wydaje się, iż idea integracji społecznej funkcjonuje już w świadomości społecznej i spotyka się z akceptacją, jednak przed pedagogiką integracyjną i inkluzyjną nadal stoją wyzwania i sukcesywnie pojawiają się kolejne. Jednym z najważniejszych jest konieczność dokonania zmian w zakresie budowania adekwatnego obrazu osoby niepełnosprawnej, nie zaś obrazu niepełnosprawności. Podjęte w artykule rozważania stanowią próbę egzemplifikacji znaczenia rodziny w procesie budowania właściwych relacji oraz pozytywnego obrazu osób niepełnosprawnych, a także zjawiska niedostrzegania płci w odniesieniu do osób niepełnosprawnych, traktowanych w sposób globalny z pomijaniem różnicy wynikającej z płci. Mam świadomość, że zmiana nastawienia społecznego oraz sposobu myślenia o osobach – a szczególnie kobietach niepełnosprawnych – stanowi zadanie bardzo trudne, jestem tym samym przekonana, że można i należy podejmować działania zmierzające do zmiany aseksualnego i negatywnego wizerunku kobiety niepełnosprawnej, dość powszechnie panującego w naszym społeczeństwie.

Uprzedzenia i stereotypy na temat różnych osób czy grup społecznych, w tym także na temat niepełnosprawnych i niepełnosprawności są silnie zakorzenione w naszym społeczeństwie. Funkcjonujące negatywne i ambiwalentne postawy wobec osób niepełnosprawnych opierają się głównie na stereotypach, a nie konkretnej wiedzy i osobistych doświadczeniach. Walka z nimi jest bardzo trudna i wymaga przede wszystkim zmiany postaw osób, które posługują się stereotypowym postrzeganiem różnych elementów życia człowieka Powszechnie przyjmuje się, iż wyznacznikiem kultury każdego społeczeństwa jest stosunek do osób niepełnosprawnych. Funkcjonowanie społeczne tych jednostek zależne jest od dwóch głównych czynników. Z jednej strony konieczne jest przygotowanie społeczeństwa i otoczenia (dostosowanie do specyfiki ograniczeń) na przyjęcie tych osób oraz specjalnych oddziaływań przygotowujących do włączenia w struktury społeczne osób niepełnosprawnych. Szczególnie dotyczy to niepełnosprawnych kobiet, sytuacja których nadal nie jest zadowalająca. Przyczyną jest najczęściej słaba znajomość (orientacja) w odmienności osoby o ograniczonej sprawności

a także brak uwagi w kwestii różnicowania płci w niepełnosprawności. Z drugiej zaś strony przygotowania wymagają same osoby niepełnosprawne. Poruszając problematykę związaną z zagadnieniem płciowości w niepełnosprawności pojawia się hasło podwójnej dyskryminacji, która po pierwsze: polega na dyskryminowaniu ze względu na niepełnosprawność, po drugie: na dyskryminowaniu ze względu na płeć. Z uwagi na wielowymiarowość i wieloaspektowość zjawisko jest bardzo złożoną kwestią. Zwraca się uwagę, że w odmienny sposób dotyka ono kobiet z różnymi niepełnosprawnościami.

Mam świadomość, iż podjęte zagadnienie nieobecności płci (w) niepełnosprawności nie stanowi tu wyczerpującego opracowania, co nie było zamierzeniem artykułu. Jest raczej próbą zwrócenia uwagi Czytelnika na problem pomijania płciowości osób niepełnosprawnych oraz globalnego ich traktowania podczas omawiania zagadnień związanych z ich funkcjonowaniem społecznym. Zwraca się uwagę, iż źródłem i przyczyną aktualnej pozycji i sytuacji życiowej kobiet są błędy w procesie socjalizacji w okresie dzieciństwa i dorastania. W tym czasie jednostka zdobywa bowiem wiedzę, umiejętności i cechy umożliwiające jej funkcjonowanie społeczne. Wpływają one na proces kształtowania się cech osobowości, systemu potrzeb i wartości oraz wzorów ról i zachowań akceptowanych i aprobowanych społecznie[48].

Bibliografia

Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Wyd. UJ, Kraków 2002.

Bielicki T., *Struktura rodziny ludzkiej w perspektywie antropologicznej*, [w:] E. Hałonia (red.), *Rodzina jej funkcje przystosowawcze i ochronne*, PAN, Warszawa 1995.

Bronfenbrenner U., *Czynniki społeczne w rozwoju osobowości*, „Psychologia Wychowawcza" 1970, nr 1–2.

Brzezińska A., *Społeczna psychologia rozwoju*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2000.

Doliński A., *Zachowania młodzieży w sytuacjach społecznych jako transmisja wzorów rodzinnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.

Domański H., *Równouprawnienie. Stereotyp tradycyjnego podziału ról*, [w:] A. Titkow, H. Domański (red.), *Co to znaczy być kobietą w Polsce*, IFiS PAN, Warszawa 1995.

Doroshko O., *Kultura ekologiczna współczesnej rodziny*, [w:] J. Cichla, J. Herberger, B. Skwarek (red.), *Kultura pedagogiczna współczesnej rodziny*, PWSZ, Głogów 2010.

Dryl E., *Interakcje wychowawcze*, Wyd. Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2001.

Firkowska-Mankiewicz A., *Czy tak samo wychowujemy dziewczęta i chłopców*?, [w:] A. Titkow, H. Domański (red.), *Co to znaczy być kobietą w Polsce*, IFiS PAN, Warszawa 1995.

[48] A. Firkowska-Mankiewicz, *Czy tak samo wychowujemy...?*, dz. cyt., s. 41.

Flatow E., *Predyspozycja czy predestynacja? Stereotypy płci i rola szkoły w kontekście rozważań o zdrowiu*, [w:] L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (red.), *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, Wyd. Psychologii i Kultury Eneteia, Warszawa 2009.

Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, tłum. A. Jankowski, Wyd. „Media Rodzina of Poznań", Poznań 1997.

Horney K., *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, tłum. H. Grzegołowska, PWN, Warszawa 1976.

Hurlock E., *Rozwój dziecka*, tłum. B. Hornowski, S. Kowalski, B. Rosemann, PWN, Warszawa 1960.

Janicka K., *Kobiety i mężczyźni w strukturze społeczno-zawodowej: podobieństwa i różnice*, [w:] A. Titkow, H. Domański (red.), *Co to znaczy być kobietą w Polsce*, PAN IFiS, Warszawa 1995.

Karkowska M., *Socjalizacja rodzajowa dziewcząt i chłopców a ukryty program edukacji szkolnej*, [w:] M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Role płciowe. Kultura i edukacja*, Wyd. WSHE, Łódź 2006.

King A., Schneider A., *Pierwsza rewolucja globalna. Raport Rady Klubu Rzymskiego*, Polskie Towarzystwo Współpracy z Klubem Rzymskim, Warszawa 1992.

Kłosowska A., *Modele społeczne i kultura masowa*, „Przegląd Socjologiczny" 1959, nr 13/2.

Kowalski S., Wawryniuk S., *Doskonalenie funkcjonowania wychowawczego w środowisku*, „Studia Pedagogiczne", Wrocław, t. XLVII: 1981.

Landy A., Kwiatowska M., Topińska Z., *Rozwój i wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1970.

Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.

Maciarz A., *Znaczenie więzi emocjonalno-społecznych w tworzeniu macierzyństwa dla niepełnosprawnego dziecka*, „Szkoła Specjalna" 2004, nr 2.

Maslow A.H., *W stronę psychologii istnienia*, tłum. I. Wyrzykowska, Wyd. PAX, Warszawa 1986.

Niewęgłowski J., *Wychowanie wobec wyzwań nowych modeli kulturowych*, [w:] W. Korzeniowska (red.), *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.

Nyczaj-Drąg M., *Oczekiwania a doświadczenia dzieci w pierwszym roku nauki*, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra 2001.

Ostrowska A., Sikorska J., Gąciarz B., *Osoby niepełnosprawne w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2001.

Prufer P., *Niepełnosprawni w pełni podmiotami ludzkimi – socjologiczno-teologiczna perspektywa niepełnosprawności*, [w:] B. Orłowska, P. Prufer (red.), *Przełamywanie barier psychologicznych, społecznych i emocjonalnych w funkcjonowaniu osób niepełnosprawnych w społeczeństwie*, PWSZ, Gorzów Wlkp. 2011.

Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, t. 1, PWN, Warszawa 1994.

Rostowska T., *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie*, Wyd. UŁ, Łódź 1995.

Rudek I., *Funkcjonowanie współczesnej rodziny w opiniach gimnazjalistów*, [w:] A. Famuła-Jurczak (red.), *Gimnazjum. Założenia – obawy – rzeczywistość*, Wyd. Liber Duo, Zielona Góra 2011.

Rudek I., Soroka-Fedorczuk A., *Rodzina. Tu kształtuje się obraz osób niepełnosprawnych*, [w:] J. Cichla, J. Herberger, B. Skwarek (red.), *Kultura pedagogiczna współczesnej rodziny*, PWSZ, Głogów 2010.
Skarżyńska K., *Spostrzeganie ludzi*, PWN, Warszawa 1981.
Smith D.D., *Pedagogika specjalna*, t. 1, red. nauk. A. Firkowska-Mankiewicz, G. Szumski, PWN, Warszawa 2009.
Smith J., Baltes P.B., *Wisdom – related knowledge: Age/cohort differences in responses to life -planning problems*, „Developmental Psychology" 1997, № 19.
Sztompka P., *Przestrzeń życia codziennego*, [w:] M. Bogunia-Borowska (red.), *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
Terlecka W., *Poczucie powinności moralnej u dzieci przedszkolnych*, WSiP, Warszawa 1975.
Tyszka Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2003.
Wiatrowski Z., *Rodzina w kontekście globalizacji komunikacyjnej i rozluźnienia społeczno-moralnego*, [w:] A.W. Janke (red.), *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce. Rozwój pedagogicznej orientacji familiologicznej*, Wyd. Edukacyjne Akapit, Toruń 2008.
Winiarski M., *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, IBE, Warszawa 2000.
Wojciechowski A., *Obecność. Zebrane teksty. Pamiętnik Pracowni Rozwijania Twórczości Osób Niepełnosprawnych Zakładu Pedagogiki Specjalnej Instytutu Pedagogiki UMK*, Wyd. UMK, Toruń 2001.
Wrzosek Z., Bolanowski J. (red.), *Podstawy rehabilitacji dla studentów medycyny*, PZWL, Warszawa 2011.
Zrałek M., *Bariery życiowe niepełnosprawnych ze szczególnym uwzględnieniem barier architektonicznych*, [w:] L. Frąckiewicz (red.), *Niepełnosprawni w środowisku społecznym*, Wyd. Uczelniane Akademii Ekonomicznej, Katowice 1999.
Żywczok A., *Niepełnosprawność – konstytutywne doświadczenie osoby ludzkiej*, [w:] A. Klinik, J. Rottermund, Z. Gajdzica (red.), *Edukacja – socjalizacja – autonomia w życiu osoby niepełnosprawnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

Netografia

http://www.pismo.niebieskalinia.pl/index.php?id=153 [dostęp: 25.04.2012].
http://www.bunkier.art.pl/kbs/pokaz/261 [dostęp: 10.04.2012].
http://www.onepl.org.pl [dostęp: 10.04.2012].
http://www.domotwarty.org.pl/20.html [dostęp: 10.04.2012].
http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,96950,5197110.html?as=2 [dostęp: 10.04.2012].
http://www.onepl.org.pl [dostęp: 10.04.2012].
http://www.onepl.org.pl [dostęp: 10.04.2012].

Rozdział III

Formy pomocy rodzinie. Przykłady dobrych praktyk

The forms of family help. Examples of good practice

doi: 10.23734/wwr20122.189.200

KAMILA GANDECKA
Uniwersytet Wrocławski

Rodzina zagrożona wykluczeniem społecznym – przykłady dobrych praktyk w zakresie systemowych form pomocy

The family threatened by social exclusion - examples of good practice in the systemic forms of assistance

Abstract: A systemic approach is essential in working with the families threatened by social exclusion. This is expressed both in the perception of the family as a whole and in the planning of interdisciplinary strategies of support. This trend is reflected in – among others – the relevant legal acts on social assistance in Poland. Moreover, it also gives the opportunity to create a network of local support in which a strategy of solving social problems – particularly within the family itself – is prepared in cooperation with the local administration. Therefore, the purpose of my article is to present the good practices in providing assistance and support for the families in difficult life situations. The selected programs that have been implemented by Mercury Foundation from Walbrzych since 2006 constitute the research material.

Keywords: family, assistance, prevention, social exclusion, social service, non government organization (NGO), good practice.

Wprowadzenie

„Kult ideału" coraz częściej wkraczający w poszczególne sfery naszego życia przynosi całe spektrum różnych sytuacji trudnych, z którymi przychodzi zmierzyć się zarówno rodzinie jako całości, jaki i poszczególnym jej członkom. Brak odpowiednich umiejętności społecznych, niedostateczna wiedza na temat form i sposobów pomocy, ale przede wszystkim niedosko-

nały system opieki społecznej oraz wieloletnie zaniedbania prawne sprzyjały pogłębianiu się sytuacji kryzysowych w rodzinie. Administracja publiczna została więc postawiona w obliczu konieczności wypracowania spójnych rozwiązań systemowych zmierzających do udzielenia pomocy rodzinie w sytuacji trudnej, a tym samym zapobieganiu jej wykluczeniu społecznemu. W konsekwencji od 2004 roku ustawodawca nałożył na samorządy lokalne obowiązek opracowywania Strategii Rozwiązywania Problemów Społecznych. Dokument ten winien zawierać wnikliwą diagnozę sytuacji życiowej społeczności lokalnej, jej potrzeb, problemów, z którymi boryka się w codziennym życiu, a także analizę szans i zagrożeń płynących zarówno z samorządu, jak i z otoczenia.

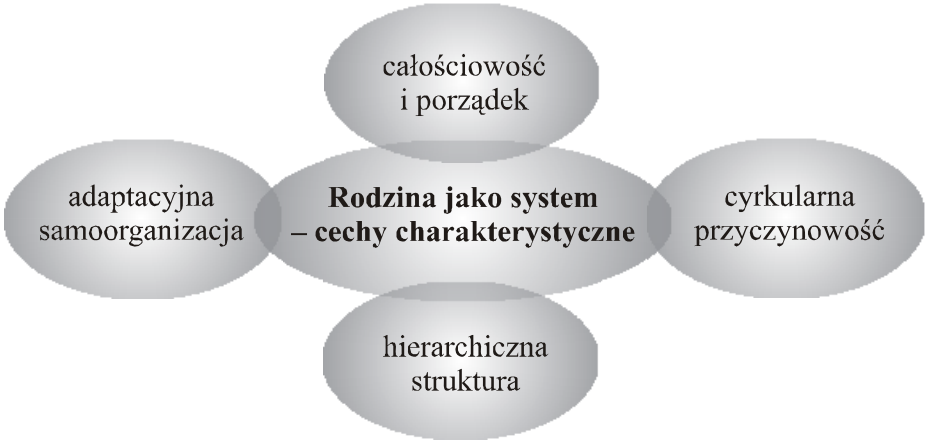
Jednym ze skutków opisanej sytuacji jest nawiązanie ścisłej współpracy samorządu lokalnego z organizacjami pozarządowymi, które swoim doświadczeniem i zasobami są w stanie skutecznie wesprzeć działania na rzecz rozwiązywania szeroko rozumianych problemów społecznych, w tym szczególnie w zakresie wyrównywania szans osób zagrożonych wykluczeniem społecznym i ich rodzin. W niniejszym artykule zostaną zaprezentowane przykłady dobrych praktyk w zakresie systemowych form udzielania pomocy i wsparcia rodziny w sytuacji trudnej. Poddany analizie materiał badawczy stanowiły wybrane programy realizowane od 2006 roku przez wałbrzyską Fundację „Merkury".

Rodzina[1] w ujęciu systemowym

Punktem wyjścia wszelkiej pracy z rodziną w kryzysie i/lub zagrożoną wykluczeniem społecznym jest odwołanie się do systemowego modelu rodziny. Zgodnie z tą koncepcją należy przyjąć, że rodzinę cechuje złożona struktura, którą tworzą wzajemnie od siebie zależne grupy osób, dzielące podobne wspomnienia na temat przeszłości, doświadczające swego rodzaju więzi emocjonalnej, a także stosujące właściwe sobie strategie interakcji,

[1] W artykule, ze względu na specyfikę poruszanej problematyki, przyjmuję za Muzaferem Sherifem następującą definicję rodziny: „[...] to grupa, która jest formacją społeczną i składa się z pewnej liczby jednostek, pozostających w określonych pozycjach, rolach w stosunku do siebie i która ma własny system wartości oraz normy regulujące zachowanie jednostek w sprawach ważnych dla grupy, a zatem rodzice i dzieci występują w określonych rolach i zajmują określone pozycje w strukturze wewnętrznej rodziny". Por. w: S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszar i panorama problematyki*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2004, s. 13.

potrzebne zarówno indywidualnym członkom, jak i grupie jako całości[2]. Konkludując, na jakość funkcjonowania rodziny jako wspólnoty osób, mają wpływ wszyscy jej członkowie[3]. Cechy charakterystyczne rodziny w ujęciu systemowym przedstawia poniższy schemat.



Schemat 1. Rodzina jako system – cechy charakterystyczne

Źródło: Opracowanie własne na podstawie D. Krok, *Systemowe ujęcie rodziny w badaniach dobrostanu psychicznego jej członków*, [w:] D. Krok, P. Landwójtowicz (red.), *Rodzina w nurcie współczesnych przemian*, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2010, s. 360–361.

W ujęciu systemowym za podstawową własność rodziny przyjmuje się jej całościowy charakter. Należy jednak podkreślić, że zjawisko emergencji wyklucza myślenie o tej wspólnocie osób jedynie w kategorii sumy tworzących ją indywidualności. Rodzinie przypisuje się raczej cechy żywego organizmu, systemy biologicznego, który posiada swój własny świat, niepowtarzalną organizację życia czy sieć wzajemnych stosunków. Oczywiste staje się więc dostrzeżenie występujących sprzężeń zwrotnych i wynikających z nich konsekwencji. Wszelkie modyfikacje w obrębie jednego elementu

[2] Por.: M. Plopa, *Psychologia rodzin. Terapia i badania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 15; por.: M. Ryś, *Kształtowanie się poczucia własnej wartości i relacji z innymi w różnych systemach rodzinnych*, „Kwartalnik Naukowy" 2011, nr 2, s. 64.

[3] M. Gonera, *Rozwód rodziców a niepowodzenia szkolne dziecka*, – por. źródło: http://www.psychologia.net.pl/artykul.php?level=392 [dostęp: 20.09.2012].

systemu rodzinnego skutkują zmianami w funkcjonowaniu całości[4]. Opisana powyżej cecha wiąże się bezpośrednio z kolejną, którą jest przyczynowość kolista (cyrkularność). Zakłada ona, że relacje zachodzące w rodzinie nigdy nie są jednostronne. Odbywają się raczej w procesie kołowym, czyli bez widocznego początku i końca. Zachowania poszczególnych członków rodziny wzajemnie się wzmacniają, przez co trudno ustalić, które było przyczyną, a które skutkiem[5].

Jeśli chodzi o hierarchiczność struktury rodziny, to określa ona zależności władzy wśród poszczególnych jej członków, a także granice interakcji. Jak pisze Maria Ryś: „Każdy system ma swoje wyraźnie określone granice, zapewniające intymność rodziny. Granice te są jednak na tyle przepuszczalne, że umożliwiają wymianę z otoczeniem. W prawidłowo funkcjonujących systemach rodzinnych granice te są jasno określone. W zaburzonych systemach rodzinnych granice mogą być rozmyte (np. nadmierna ingerencja teściów czy sąsiadów w życie rodziny) lub też nieprzepuszczalne, powodujące izolację rodziny. Granice te istnieją także wewnątrz systemu rodzinnego (np. rodzice – dzieci)”[6]. Można zatem stwierdzić, że omówiona własność systemu rodzinnego jest niezbędna w prawidłowym rozwoju dzieci oraz funkcjonowaniu rodziny jako całości[7].

Kolejna cecha to adaptacyjna samoorganizacja. Determinuje ona funkcjonowanie rodziny w nowych okolicznościach. System rodzinny bowiem w naturalny sposób ukierunkowany jest na adaptacyjne rozwiązywanie napotykanych trudności, dzięki czemu może zapewnić właściwe warunki np. dla rozwoju dzieci. Zatem chodzi o to, by nieustannie dążyć do zachowania równowagi między różnymi życiowymi zdarzeniami a zdobytym doświadczeniem[8].

Przedstawione powyżej własności systemu rodzinnego wskazują na jego znaczącą rolę w tworzeniu odpowiednich warunków wychowawczych, sprzyjających rozwojowi zarówno jednostki, jak i całej rodziny. Wynika to

---

[4] D. Krok, *Systemowe ujęcie rodziny w badaniach dobrostanu psychicznego jej członków*, [w:] D. Krok, P. Landwójtowicz (red.), *Rodzina w nurcie współczesnych przemian*, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2010, s. 360; por.: B. Tryjarska, *Skrypty życiowe małżonków*, Wyd. Naukowe PAN, Warszawa 2000; por.: J. Bradshaw, *Zrozumieć rodzinę. Rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1994.

[5] M. Ryś, *Kształtowanie się poczucia własnej wartości...*, dz. cyt., s. 66.

[6] Tamże, s. 66.

[7] Por.: I. Namysłowska, *Terapia rodzin*, Wyd. Instytutu Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 1997, s. 32–33.

[8] D. Krok, *Systemowe ujęcie rodziny...*, dz. cyt., s. 361.

przede wszystkim z faktu, że mimo odmienności roli i funkcji poszczególnych członków tej wspólnoty, pozostają one ze sobą w relacji sprzężenia zwrotnego. Należy również pamiętać, że jako system o swoistej strukturze, rodzina nie jest wolna od wpływającego na nią czasu, czy różnych sytuacji życiowych, w tym szczególnie kryzysowych. To tu zacieśniają się więzi, ustalane są granice interakcji, a także są przekazywane różne wzorce zachowań. Rodzina jako integralna całość buduje poczucie przynależności do określonego systemu. Uwzględniając te wszystkie cechy, opracowując plan pomocy i wsparcia rodziny zagrożonej wykluczeniem społecznym jesteśmy zobligowani do globalnego spojrzenia na jej funkcjonowanie.

Wykluczenie społeczne

Zjawisko wykluczenia społecznego jest niejednorodne i ma strukturalny charakter, w związku z tym w jego definiowaniu należy uwzględnić różne wymiary marginalizacji.

Zgodnie z przyjętą w dokumencie „Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski" definicją: „Wykluczenie społeczne to brak lub ograniczenie możliwości uczestnictwa, wpływania i korzystania z podstawowych instytucji publicznych i rynków, które powinny być dostępne dla wszystkich, a w szczególności dla osób ubogich"[9]. W praktyce zjawisko to dotyczy osób, rodzin lub grup ludności, które:

— żyją w niekorzystnych warunkach ekonomicznych (ubóstwo materialne),
— zostają dotknięte niekorzystnymi procesami społecznymi, wynikającymi z masowych i dynamicznych zmian rozwojowych, np. dezindustrializacji, kryzysów, gwałtownego upadku branż czy regionów,
— nie zostały wyposażone w kapitał życiowy umożliwiający im: normalną pozycję społeczną, odpowiedni poziom kwalifikacji, wejście na rynek pracy lub założenie rodziny, co dodatkowo utrudnia dostosowywanie się do zmieniających się warunków społecznych i ekonomicznych,
— nie posiadają dostępu do odpowiednich instytucji pozwalających na wyposażenie w kapitał życiowy, jego rozwój i pomnażanie, co ma miejsce w wyniku niedorozwoju tych instytucji spowodowanego brakiem priorytetów, brakiem środków publicznych, niską efektywnością funkcjonowania,

[9] „Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski", Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2003, s. 22.

— doświadczają przejawów dyskryminacji, zarówno wskutek niedorozwoju właściwego ustawodawstwa, jak i kulturowych uprzedzeń oraz stereotypów,
— posiadają cechy utrudniające im korzystanie z powszechnych zasobów społecznych ze względu na zaistnienie: niesprawności, uzależnienia, długotrwałej choroby albo innych cech indywidualnych,
— są przedmiotem niszczącego działania innych osób, np.: przemocy, szantażu, indoktrynacji[10].

Scharakteryzowane powyżej spektrum czynników marginalizacji potwierdza, że mechanizm społecznej degradacji ma strukturalny wymiar, przez co wydostanie się spod jego oddziaływania hamowane jest nie tylko przez cechy osobowe samych wykluczonych, ale w znacznej mierze przez wpływ otoczenia[11].

Przykłady dobrych praktyk

Fundacja „Merkury" jest organizacją pozarządową i funkcjonuje na terenie Wałbrzycha od 1993 roku[12]. Zgodnie z opracowaną strategią działania zajmuje się m.in.:
— udzielaniem pomocy dzieciom i młodzieży szczególnie zaniedbanym, a także ich rodzicom,
— współpracą z wolontariuszami i młodzieżowymi liderami,
— dokształcaniem kadry pracującej z podopiecznymi,
— aktywizacją osób bezrobotnych i pozostających bez pracy,
— wspieraniem przedsiębiorczości społecznej,
— współdziałaniem z innymi organizacjami pozarządowymi i administracją publiczną w zakresie zwiększania roli III sektora w rozwiązywaniu lokalnych problemów społecznych,
— tworzeniem programów i partnerstw oraz wspieraniem inicjatyw zmierzających do rozwiązywania problemów bezrobocia wśród grup marginalizowanych[13].

---

[10] Tamże, s. 21.
[11] J. Mrzygłocka-Chojnacka, *Przyczyny wykluczenia społecznego*, „Informator Dolnośląskiego Rynku Pracy i Edukacji" 2010, nr 2 – por. źródło: http://obserwatorium.cmsiko.pl/biblioteka/artykuly?page=2 [dostęp: 20.09.2012].
[12] W latach 1993–2004 jako Stowarzyszenie „Jowisz".
[13] Dossier organizacji – Fundacja „Merkury" (2011–2012), Fundacja „Merkury", Wałbrzych 2011.

W celu zaprezentowania dobrych praktyk w zakresie systemowego wsparcia rodzin zagrożonych wykluczeniem społecznym omówione zostaną trzy przykładowe projekty realizowane przez Fundację w latach 2006–2012.

Ośrodek Profilaktyki Środowiskowej – świetlica środowiskowa w dzielnicy Podgórze

Fundacja Merkury od 10 lat prowadzi świetlicę środowiskową w dzielnicy Podgórze, która według statystyk Komendy Głównej w Wałbrzychu należy do jednej z najbardziej niebezpiecznych dzielnic miasta, z powodu rozwijającej się tam patologii. Rocznie z usług świetlicy korzysta 97 osób, w tym 84 dzieci i młodzieży w wieku od 4 do 18 lat oraz 13 rodziców. Świetlica pracuje pięć dni w tygodniu przez 4 godziny dziennie[14].

Podopieczni świetlicy stanową otoczenie osób wykluczonych społecznie w rozumieniu przepisów o pomocy społecznej – zamieszkanie we wspólnym gospodarstwie domowym[15]. Osobami wykluczonymi są ich rodzice, którzy są wieloletnimi beneficjentami Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej oraz Urzędu Pracy. Źródłem tego stanu rzeczy jest najczęściej, wręcz dziedziczne ubóstwo, trwałe bezrobocie, a także uzależnienie od alkoholu i innych środków psychoaktywnych, niewydolność wychowawcza[16].

„Życie dziecka w rodzinie dysfunkcyjnej, a zwłaszcza z problemem alkoholowym powoduje poważne straty w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym i społecznym”[17]. Choroba rodziców niewątpliwie wpływa na zaburzenie podstawowych potrzeb rozwojowych, a poza tym koncentruje wokół problemu całą energię, siły i funkcjonowanie rodziny. Potrzeby dzieci lokalizowane są w dalszej kolejności lub wcale nie są zaspokajane. Dlatego też tak ważne jest tworzenie profesjonalnych placówek świadczących pomoc psychologiczną, pedagogiczną i terapeutyczną. Taką przestrzenią dla dzieci i młodzież zagrożonej wykluczeniem społecznym, w której otrzymują szansę na lepsze dorosłe życie, staje się niejednokrotnie świetlica środowiskowa.

Przewidywanymi rezultatami zadań realizowanych w ramach programu świetlicy w odniesieniu do dzieci, które regularnie do niej uczęszczały są:

---

[14] Roczne sprawozdania z działalności świetlicy środowiskowej w Ośrodku Profilaktyki Środowiskowej na terenie dzielnicy Wałbrzych–Podgórze za lata 2006–2011.

[15] Ustawa o pomocy społecznej z dn. 12 marca 2004 roku, Dz. U. 2004, Nr 64, poz. 593.

[16] Roczne sprawozdania z działalności świetlicy środowiskowej..., dz. cyt.

[17] Dolnośląska Strategia Integracji Społecznej na lata 2005–2013, Dolnośląski Ośrodek Polityki Społecznej, Wrocław 2005, s. 39.

— podniesienie poziomu umiejętności plastycznych,
— wzrost samooceny dzieci,
— podniesienie poziomu zdolności dostrzegania przez dzieci zagrożeń społecznych i wynikających z nieumiejętnego korzystania z Internetu,
— podniesienie u dzieci wrażliwości na potrzeby innych ludzi,
— wzrost szacunku dla innych osób, ich pracy i własności,
— odpowiednie zachowanie dzieci podczas przebywania w świetlicy i zorganizowanych wyjść,
— podniesienie wśród dzieci umiejętności współpracy z innymi,
— zwiększenie poziomu integracji oraz wzmocnienie więzi pomiędzy dziećmi,
— zrozumienie przez dzieci mające trudności w nauce treści, z którymi miały problemy oraz uzyskiwanie pozytywnych ocen,
— poznanie zasad związanych z kulturalnym zachowaniem się podczas spożywania posiłków,
— podniesienie poziomu wiedzy na temat korzyści związanych z prowadzeniem zdrowego trybu życia,
— wzrost wiedzy na temat higieny,
— podniesienie umiejętności związanych z radzeniem sobie ze złością i zachowaniem się w sytuacjach konfliktowych[18].

Wymienione powyżej rezultaty zostały osiągnięte m.in. dzięki:

— prowadzeniu zajęć stałych (literackie, plastyczno-techniczne, sportowe, informatyczne, profilaktyczno-wychowawcze),
— dawaniu przez wychowawców i wolontariuszy pozytywnego przykładu dzieciom,
— dostrzeganiu przez wychowawców pozytywnych zachowań u dzieci oraz stworzeniu warunków do wykazania się swoimi umiejętnościami, osiągania sukcesów podczas zajęć i konkursów organizowanych w świetlicy,
— wspólnym zabawom, organizowaniu wyjść i uroczystości świetlicowych,
— wspieraniu dzieci w trudnych sytuacjach (problemach szkolnych, rówieśniczych, rodzinnych),
— pomocy w nauce[19].

[18] Informacje uzyskane na podstawie rozmowy z panią mgr Katarzyną Milanowską-Piątek, koordynatorką projektów realizowanych w świetlicy środowiskowej Ośrodka Profilaktyki Środowiskowej, prowadzonego przez Fundację „Merkury" w Wałbrzychu (14.04.2012).
[19] Tamże.

Jeśli chodzi o współpracę z rodzicami podopiecznych, to praktykowane są rozmowy indywidualne podczas wizyt w świetlicy i uroczystości okolicznościowych, w których rodzice biorą udział oraz rozmowy telefoniczne. Zakres prowadzonych rozmów dotyczy sygnalizowanych zarówno przez dzieci, jak i rodziców problemów, i trudności w nauce, problemów zdrowotnych dzieci, agresywnego zachowania, problemów w kontaktach z rówieśnikami. Rodzicom udzielane są porady związane ze zgłaszanymi sprawami, ustala się sposoby ich rozwiązywania i metody pracy z dzieckiem.

Program „Można inaczej"

Program pt. „Można inaczej" był przeprowadzony w okresie wrzesień 2009 – sierpień 2011. Grupę docelową stanowiło 40 dziewcząt i chłopców w wieku 15–18 lat, niezatrudnionych, pochodzących z rodzin dysfunkcyjnych, zamieszkałych na terenie gminy miejskiej Wałbrzych. Przewidziane w projekcie działania realizowano głównie w Ośrodku Profilaktyki Środowiskowej, prowadzonym przez Fundację „Merkury" na terenie dzielnicy Podgórze.

Cel główny projektu zakładał zmniejszenie zagrożenia wykluczeniem społecznym oraz rozwój i dostosowanie oferty Ośrodka do potrzeb uczestników. Cele szczegółowe obejmowały:

— rozwój emocjonalny i osobowościowy poprzez realizację warsztatów umiejętności społecznych oraz budowanie relacji z rówieśnikami i rodzicami,
— rozwój intelektualny poprzez realizację zajęć wyrównujących szanse edukacyjne oraz rozwijających zainteresowania,
— wzrost wiedzy i umiejętności radzenia sobie na rynku pracy oraz określenie predyspozycji zawodowych poprzez organizację grupowych i indywidualnych zajęć z doradcą zawodowym,
— wzrost umiejętności budowania poprawnych relacji w obecnych i przyszłych rodzinach poprzez realizację treningu kompetencji rodzinnych,
— zaszczepienie idei wolontariatu poprzez organizację warsztatów i grup wsparcia.

Realizowane w ramach programu działania przedstawia poniższa tabela (por. Tab.1).

Tabela 1. Program pt.: „Można inaczej" – realizowane działania

Nazwa działania	Obszar działania
Warsztaty psychologiczne i poradnictwo zawodowe	Rozwój kompetencji społecznych Budowanie relacji z rówieśnikami Równość szans – przełamywanie stereotypów Indywidualne poradnictwo psychopedagogiczne Poradnictwo zawodowe
Zajęcia wyrównujące szanse edukacyjne	Korepetycje z języka polskiego Korepetycje z matematyki Korepetycje z języka angielskiego Korepetycje z języka niemieckiego Warsztat z zakresu obsługi komputera i bezpiecznego poruszania się po Internecie
Zajęcia rozwoju zainteresowań	Warsztat aktorski Warsztat teatralny Warsztat plastyczny Warsztat dziennikarski
Budowanie relacji rodzinnych	Trening kompetencji rodzicielskich. Zorganizowanie pikniku rodzinnego.
Wolontariat	Warsztat z zakresu wiedzy o wolontariacie, ze szczególnym wskazaniem zasad, form i obszarów pracy.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wniosku projektowego Programu pt. „Można inaczej", Wałbrzych 2011.

Dzięki udziałowi w projekcie młodzież wzmocniła swoje kompetencje społeczne, przygotowując się do wejścia na rynek pracy, czy wyboru zawodu i ścieżki edukacyjnej. Indywidualne wsparcie psychopedagogiczne pozwoliło m.in. na przełamywanie indywidualnych barier, rozwiązywanie konfliktów zarówno rówieśniczych, jak i z rodzicami oraz podtrzymać motywację do wyboru innej drogi życiowej niż rodzice. Udział w projekcie umożliwił także młodzieży rozwój ich zainteresowań, co miało znaczący wpływ na lepsze przyswajanie materiału szkolnego w obszarach zwanych kompetencjami kluczowymi: język polski, matematyka, języki obce, informatyka. Organizacja warsztatów aktorskich, teatralnych, plastycznych, dziennikarskich stanowiła istotny element w rozwoju osobistym uczestników projektu, zwłaszcza w zakresie wyrażania uczuć. Kluczowym elementem opisywanego działania było podjęcie próby budowania poprawnych relacji rodzinnych poprzez zor-

ganizowanie treningu kompetencji rodzicielskich oraz wspólne przygotowanie rodzinnego pikniku.

Poradnictwo internetowe

Internetowy Punkt Konsultacyjny (portal: www.poradnictwo.pl) to projekt realizowany obecnie przy finansowym wsparciu budżetu Gminy Wałbrzych, natomiast w latach 2006–2009 dotowany był ze środków Krajowego Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii. W ramach tego działania oferowana jest pomoc psychologiczna, pedagogiczna i prawna, zwłaszcza w zakresie problemu uzależnień, zakażenia wirusem HIV, a także różnych form przemocy, radzeniem sobie w sytuacjach trudnych.

Konsultacje odbywają się pięć razy w tygodniu (niezależnie od tego jak wypadają święta), zawsze od poniedziałku do piątku od 18.00 do 21.00. Drogą mailową porady udzielane są w godzinach 17.00–18.00. Rozmowy na chacie odbywają się za pośrednictwem komunikatora GG, co gwarantuje anonimowość. Pomoc oferowana jest bezpłatnie.

Podsumowanie

„Ludzie wykluczeni kojarzeni są zazwyczaj z brakiem zapobiegliwości, aspiracji edukacyjnych, przestępczością, degradacją czy patologią społeczną. Jednak dziś wykluczenie staje się problemem coraz bardziej złożonym. Pojawiają się zupełnie nowe czynniki odpowiadające za sytuowanie jednostek na marginesie życia społecznego, jak chociażby brak odpowiednich kompetencji w zakresie nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Wykluczonym może być każdy, kto pozbawiony jest możliwości pełnej partycypacji w życiu społecznym”[20].

Systemowe rozumienie rodzin jest niezbędne w planowaniu form pomocy, zwłaszcza jeśli znajdują się ona w sytuacji trudnej czy też są marginalizowane Tendencja ta znajduje odzwierciedlenie w odpowiednich aktach prawnych, które regulują udzielanie pomocy społecznej w Polsce. Stwarza również możliwości dla tworzenia lokalnych interdyscyplinarnych sieci wsparcia, reprezentowanych przez poszczególnych specjalistów oraz przedstawicieli instytucji i organizacji, tych rządowych, jak i pozarządowych. To im powierza się opracowywanie strategii rozwiązywania problemów społecznych, szczególnie w obrębie rodziny.

[20] J. Mrzygłocka-Chojnacka, *Przyczyny wykluczenia społecznego...*, dz. cyt.

Zaprezentowane w artykule przykłady dobrych praktyk dowodzą, iż praca z rodziną zagrożoną wykluczeniem musi być kompleksowa. Powinna polegać jednocześnie na udzielaniu wsparcia i odpowiedniej pomocy w przezwyciężeniu wszelkich trudności życia codziennego, ale również zapewniać indywidualne podejście współpracujących ze sobą specjalistów, którzy, wykorzystując innowacyjne narzędzia, dokonują efektywniejszej diagnozy potrzeb rodziny jako całości.

Bibliografia

Bradshaw J., *Zrozumieć rodzinę. Rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1994.

Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny. Obszar i panorama problematyki*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2004.

Krok D., *Systemowe ujęcie rodziny w badaniach dobrostanu psychicznego jej członków*, [w:] D. Krok, P. Landwójtowicz (red.), *Rodzina w nurcie współczesnych przemian*, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2010.

Namysłowska I., *Terapia rodzin*, Wyd. Instytutu Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 1997.

Plopa M., *Psychologia rodzin. Terapia i badania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

Tryjarska B., *Skrypty życiowe małżonków*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Czasopisma

Mrzygłocka-Chojnacka J., *Przyczyny wykluczenia społecznego*, „Informator Dolnośląskiego Rynku Pracy i Edukacji" 2010, nr 2 http://obserwatorium.cmsiko.pl/biblioteka/artykuly?page=2 [dostęp: 20.09.2012].

Ryś M., *Kształtowanie się poczucia własnej wartości i relacji z innymi w różnych systemach rodzinnych*, „Kwartalnik Naukowy" 2011, nr 2, s. 64.

Źródła

Dolnośląska Strategia Integracji Społecznej na lata 2005–2013, Wrocław 2005.

Dossier organizacji – Fundacja „Merkury" (2011–2012), Wałbrzych 2011.

Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski, Warszawa 2003.

Roczne sprawozdania z działalności świetlicy środowiskowej w Ośrodku Profilaktyki Środowiskowej na terenie dzielnicy Wałbrzych–Podgórze za lata 2006–2011.

Ustawa o pomocy społecznej z dn. 12 marca 2004 roku, Dz. U. 2004, Nr 64, poz. 593.

Netografia

Gonera M., *Rozwód rodziców a niepowodzenia szkolne dziecka*, http://www.psychologia.net.pl/artykul.php?level=392 [dostęp: 20.09.2012].

Nagranie rozmowy z panią mgr Katarzyną Milanowską-Piątek koordynatorką działań realizowanych w świetlicy środowiskowej w Ośrodku Profilaktyki Środowiskowej, prowadzonego przez Fundację „Merkury" w Wałbrzychu (14.04.2012).

doi: 10.23734/wwr20122.201.221

IRYNA KIERZKOWSKA
Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna

Wychowanie w rodzinie i dla rodziny osób dorosłych w świetle instytucji oświatowych

Education in and for the family of adults in the light of educational institutions

Abstract: The issue of family education is one of the most recent social problems. Reflections on the problems of education in the family life of adults was the basis of the study aimed at investigating the state of readiness of adults to live together in the family in the contemporary society, the propositions of the educational institutions regarding the attempts to solve some of the problems of the education in family life, and the direct recipients of the educational influence – in other words, the adults.

Keywords: adults, family education, institutes of education, formal, nonformal and informal family education, family therapy, psycho-pedagogical counseling, social initiative.

Pytanie dotyczące wychowania rodzinnego jest jednym najbardziej aktualnych problemów społeczeństwa. Na aktualność tę składa się chociażby ogromna ilość rozwodów w polskim społeczeństwie, która, niestety – z każdym rokiem tylko wzrasta. Przy czym, ciekawy jest fakt, że około 81% rozwodów, wg deklaracji osób zainteresowanych, odbywa się z przyczyn niezgodności charakteru współmałżonków. Właśnie owa „niezgodność charakterów" jest najbardziej ogólnym, można nawet powiedzieć, uniwersalnym sformułowaniem, pod którym można rozumieć wiele rzeczy, i między innymi też i nieumiejętność rozwiązywania sytuacji konfliktowych, nieumiejętność wypracowania kompromisów, nieumiejętność wywierania skutecznego wpływu wychowawczego między małżonkami i wiele innych, które będą

przede wszystkim świadczyć o tym, że wiele dorosłych osób jest nieprzygotowanych do podjęcia roli męża i żony, jak zresztą i matki i ojca.

Owe refleksje wokół problemów przygotowania do życia w rodzinie osób dorosłych determinowały badanie, mające na celu rozeznanie stanu gotowości osób dorosłych do współżycia rodzinnego we współczesnym społeczeństwie, propozycji instytucji oświatowych dotyczących prób rozwiązania niektórych problemów wychowawczych w zakresie życia rodzinnego oraz opinii bezpośrednich odbiorców owego wpływu wychowawczego, czyli osób dorosłych.

Badaniem objęto 78 osób dorosłych, znajdujących się w związku małżeńskim i posiadających co najmniej jedno dziecko. W trakcie badania respondentom proponowano poszukiwanie odpowiedzi na szereg pytań, dotyczących między innymi:

— opinii respondentów na temat ówczesnego[1] i współczesnego przygotowania do życia rodzinnego,
— możliwości rozwoju osobowości, jakie hamuje lub wspiera rodzina,
— sposobów zdobycia informacji w przypadku powstania trudności w życiu rodzinnym (np. konfliktów) itp.

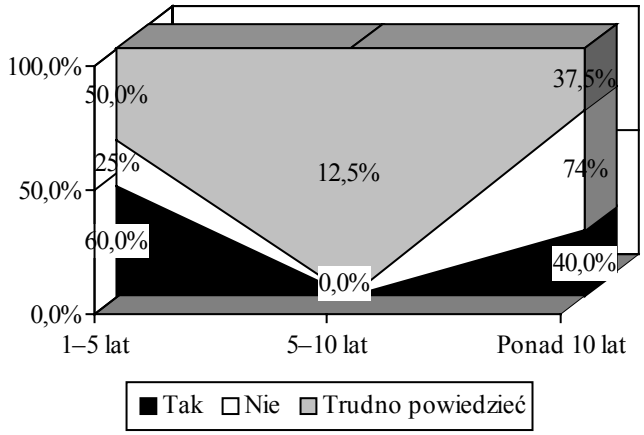
Istotnym elementem życia rodzinnego jest wychowanie nowego pokolenia. W tym świetle aktualizuje się potrzeba wychowania dla rodziny osób dorosłych, gdyż, jak wskazują odniesienia myśli andragogicznej, niewiele osób dorosłych znakomicie radzi sobie z wychowaniem dzieci. Otóż w trakcie badania podjęto również próby zgromadzenia wiedzy na temat: działalność jakich instytucji wychowawczych dostarcza najbardziej skutecznej pomocy w przypadku powstania trudności wychowawczych.

Proces edukacyjno-wychowawczy, ukierunkowany na zdobywanie gotowości do podjęcia decyzji i założenia rodziny realizuje się na różnych poziomach i w różnorodnych obszarach otaczającej dorosłego człowieka rzeczywistości. Warto jednak zaznaczyć, że, mówiąc o instytucjach oświatowych, oferujących wychowanie do życia w rodzinie, mamy na myśli nie tylko te, powszechnie kojarzące się z pojęciem „instytucji", czyli zakłady edukacji formalnej, a również i pozostałe instytucje, realizujące kształcenie nieformalne, a nawet incydentalne.

Badając stan gotowości do podjęcia roli członka rodziny, respondenci w 50% stwierdzili, że w momencie zakładania rodziny mieli świadomość

[1] Mam tu na myśli gotowość respondentów do podjęcia współżycia rodzinnego w momencie zawarcia związku małżeńskiego.

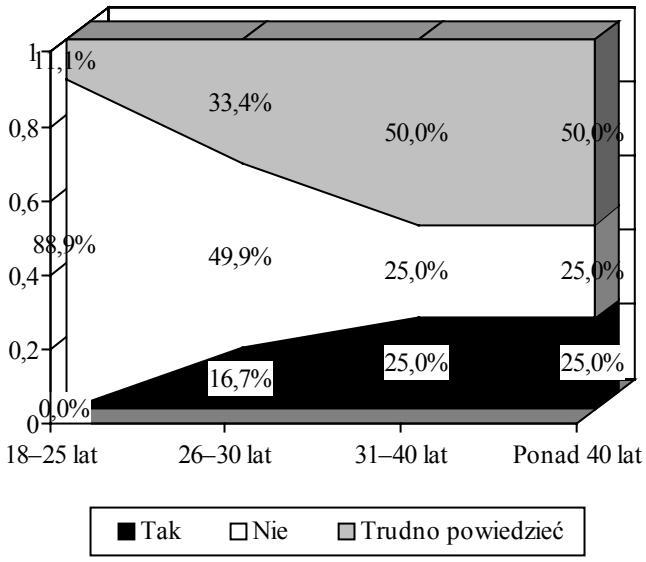
tego, co ich oczekuje i jak zmieni się ich życie, jakie nowe obowiązki i role trzeba będzie spełniać. Pozostała część respondentów podzieliła się w zdaniach, jednak bardzo nierównomiernie. Tylko 4,6% respondentów odważyło się wyznać, że nie byli przygotowani, reszta miała trudności ze zdecydowaniem się na zaprzeczającą odpowiedź. Mimo że w odpowiedziach respondentów można zobaczyć wyraźną zgodność co do stopnia gotowości do współżycia rodzinnego, analiza wyników badania pozwoliła na określenie dynamiki poziomu wychowania rodzinnego na przestrzeni ostatnich 10–15 lat. Z poniższego wykresu (por. Wykres 1) widać, że za ostatnie 10 lat system wychowania rodzinnego nie odnosi pełnego sukcesu, ale jednocześnie nie wywołuje negatywnych opinii, a nawet jakość przygotowania do życia w rodzinie stopniowo się zwiększa.



Wykres 1. Gotowość do współżycia rodzinnego respondentów, staż małżeński

Źródło: opracowanie własne.

Charakteryzując dynamikę rozwoju systemu wychowania rodzinnego, oferowanego przez współczesny system oświaty, respondenci okazali się bardziej krytyczni w ocenianiu stopnia przygotowania do życia rodzinnego współczesnej młodzieży, twierdząc w 47,2% przypadkach, iż dzisiejsza młodzież nie jest odpowiednio przygotowana do życia rodzinnego (tak – 17%, trudno powiedzieć – 36,13%). Przy czym, ocenianie wykazuje wzrastający negatywny stosunek do stopnia gotowości młodzieży do założenia rodziny, szczególnie u osób, których z pewnością można jeszcze nazwać młodzieżą (w wieku 18–25 lat), co ilustruje wykres 2.



Wykres 2. Stosunek respondentów do stopnia przygotowania młodzieży do założenia rodziny, wiek respondentów

Źródło: opracowanie własne.

Uzasadnionym uzupełnieniem powyższych opinii stało się badanie stopnia wpływu wychowawczego, wywieranego przez różne instytucje oświatowe. Otóż, odpowiadając na pytanie: co wywarło największy wpływ na gotowość do założenia rodziny – otrzymano odpowiedzi wykazujące znikomy wpływ na kształtowanie postaw prorodzinnych instytucji oświatowych, w szczególności tych formalnych, takich jak szkoła, liceum i odpowiednie zajęcia, lekcje przez nich oferowane (por. Tab. 1.).

Tabela 1. Stopień wpływu wychowawczego instytucji wychowawczej w zakresie wychowania do życia w rodzinie

Instytucje oświatowe	staż małżeński			
	1–5 lat [%]	5–10 lat [%]	10–15 lat [%]	od 15 lat [%]
Instytucje edukacji formalnej	4,4	0	0	23,1
Instytucje edukacji nieformalnej	61	42,9	33,3	46,1
Kształcenie incydentalne	34,6	57,2	66,7	30,8

Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowanie większy wpływ na kształtowanie postaw prorodzinnych, wiedzy i umiejętności życia w rodzinie mają nieformalne i incydentalne instytucje edukacji, takie jak obserwacja życia rodzinnego rodziców, rady rodziców i dziadków, rady przyjaciół, własne doświadczenia życiowe, wpływ środowiska, w którym przebywa jednostka, doświadczenia, zdobyte w pracy (na przykład jako niania) oraz cząstkowe wiadomości oferowane przez środki przekazu społecznego.

Wychowanie do życia w rodzinie w formalnych instytucjach kształcenia osób dorosłych

Prezentowane wyniki rodzą pytanie: co powoduje tak znikomy wpływ na wychowanie dla rodziny instytucji formalnych? Jedną z możliwych odpowiedzi stała się hipoteza o niedostatecznej wiedzy jednostki na temat propozycji edukacyjnych wspomnianych instytucji oświatowych. Otóż, na pytanie, jakie instytucje oświatowe, zajmujące się przygotowaniem do życia rodzinnego respondent może wymienić, otrzymano odpowiedzi, iż o większości wiadomo na lekcjach WZR, w szkołach rodzenia oraz na naukach przedślubnych, oferowanych przez parafie katolickie.

Jednak, jak pokazuje analiza systemu edukacji formalnej, oferta wychowania do życia w rodzinie, obecna na Polskim rynku oświatowym, jest zdecydowanie szersza. Do propozycji oświatowych, funkcjonujących we wspomnianym zakresie, oprócz wymienionych lekcji WZR, szkołach rodzenia i naukach przedślubnych, wchodzą też różnorodne kursy podyplomowe, kierunki studiów magisterskich i licencjackich, prowadzone przez uczelnie wyższe w całym kraju oraz wiele innych.

Lekcje „Wychowania do życia w rodzinie" w systemie oświaty młodzieży i osób dorosłych

Kwestia wartości współczesnych lekcji WZR w przygotowaniu do podjęcia się obowiązku współżycia rodzinnego jest dość ciekawa. Zdecydowana większość respondentów uznała, że pomysł prowadzenia takiego rodzaju lekcji jest bardzo wartościowy i służy wychowaniu dla rodziny osób dorosłych. Jednak na przeszkodzie pełnowartościowej realizacji takiego przedsięwzięcia stoją przede wszystkim:

1) Fakultatywny i nie do końca systematyczny ich charakter.
2) Treści przekazywane na takich zajęciach.
3) Nauczyciel czy też ich prowadzący.

Jeżeli zwrócimy uwagę na różne fora internetowe, poświęcone wspomnianym lekcjom, pierwsze co można wyczytać z wypowiedzi rodziców dorastających dzieci to to, że nie do końca orientują się, co opowiada się dzieciom na takiego rodzaju zajęciach, i drugie – że lekcje WZR są prowadzone, w lepszym przypadku, przez nauczycieli WOS czy historii, a poniekąd także przez zakonnice i księży, realizujących jednocześnie zajęcia z religii. Nauczyciele na wspomnianych forach z kolei narzekają na dobrowolność uczestniczenia na zajęcia, co zaburza możliwość systematyzacji przekazywanej wiedzy.

Jeżeli sięgnąć do systemu edukacji osób dorosłych, to w nim, ukształtowanym na wzór systemu edukacji dzieci i młodzieży, już nie ma wspomnianej lekcji, a wychowanie rodzinne, jak możemy podejrzewać, realizuje się w ramach godzin pozostających do dyspozycji dyrektora lub w pierwszym semestrze gimnazjum dla dorosłych, w ramach zagadnienia nt. „Funkcje i zagrożenia rodziny" na lekcji WOS.

Studia licencjackie i magisterskie „Wychowanie do życia w rodzinie"

Swego rodzaju nowością, adresowaną nie tylko do ogółu osób zainteresowanych stały się studia licencjackie, oferowane jak na razie przez nieliczne uczelnie. Jak zaznacza twórca i koordynator ww. studiów w Wyższej Szkole Europejskiej im. ks. Józefa Tischnera prof. Teresa Król, „Głównym zadaniem «wychowania do życia w rodzinie» jest pomoc w osiągnięciu dojrzałości psychoseksualnej, w uświadomieniu roli rodziny, jak również przekazywanie rzetelnej wiedzy na temat zmian psychospołecznych i biologicznych na różnych etapach jego rozwoju. Kształtowanie postaw jest procesem długotrwałym i złożonym, w którym istotną rolę odgrywają mechanizmy naśladownictwa, identyfikacji, modelowania oraz uczenia się za pomocą pozytywnych i negatywnych wzmocnień. Dlatego w równym stopniu ważne jest dostarczenie pełnej i rzetelnej wiedzy, jak też stworzenie możliwości zaobserwowania zachowań motywowanych tymi postawami. Szczególna rola przypada w tym przypadku nauczycielowi, który powinien być jednocześnie źródłem wiedzy, jak i przykładem wzorców zachowań. Jedynie spójność

działań rodziców i nauczycieli może być gwarantem sukcesu edukacyjno-wychowawczego w tej dziedzinie"[2].

Studia podyplomowe „Wychowanie do życia w rodzinie"

W znacznie lepszej sytuacji, jeżeli chodzi o przygotowanie do życia w rodzinie, są nauczyciele lub osoby z pedagogicznym wykształceniem, którzy mają możliwość sięgnięcia po studia podyplomowe o wspomnianym tytule. Bezpośrednim celem takich studiów jest uzyskanie kwalifikacji i przygotowanie do prowadzenia zajęć edukacyjnych z przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie" w szkołach. Studia stwarzają możliwość do poszerzenia wiedzy z niezbędnych do prowadzenia zajęć dyscyplin m.in. psychologii, pedagogiki, socjologii, etyki, biologii i seksuologii. Poza przygotowaniem merytorycznym pozwalają na doskonalenie umiejętności metodycznych[3].

Oprócz bezpośrednio metodyczno-dydaktycznych, biomedycznych, psychologicznych zagadnień, program studiów obejmuje też pomoc w rozwiązywaniu trudnych osobistych problemów życiowych oraz zagadnienia dotyczące podstaw wychowania do życia w rodzinie.

Wychowanie do życia w rodzinie w parafiach katolickich

Alternatywą przygotowania do życia w rodzinie są specjalistyczne zajęcia, odbywające się w parafiach katolickich w ramach kursu przedmałżeńskiego i nauk przedślubnych.

---

[2] T. Król, *Wychowanie do życia w rodzinie* – por. źródło: http://www.wse.krakow.pl/pl/studia_podyplomowe/wychowanie_do_zycia_w_rodzinie_/czytaj.html [dostęp: 10.05.2012].

[3] Zob.: np. studia podyplomowe, oferowane przez Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy we współpracy z Europejskim Centrum Edukacyjnym w Koszalinie lub Wyższą Szkołę Edukacji Integracyjnej i Interkulturowej w Poznaniu – por. źródło: http://www.studiapodyplomowe.info/serwis.php?s=1459&pok=35341&id=38993 [dostęp: 10.05.2012], http://www.fundacja-ece.edu.pl/files/Wychowanie%20do%20zycia%20w%20rodzinie%20z%20elementami%20edukacji%20zdrowotnej.pdf [dostęp: 07.05.2012].

Kurs przedmałżeński obejmuje kandydatów przygotowujących się do małżeństwa, którzy nie mają zaświadczenia o jego ukończeniu w szkole średniej. Kurs z reguły trwa od 6 do 10 godzin, w niektórych parafiach od 4 do 9 tygodni (1 spotkanie w dowolnym dniu tygodnia), a prowadzony jest w formie wykładów. Ponadto do przygotowania należą często również trzy wizyty w poradni rodzinnej, które przeważnie odbywają się po zakończeniu kursu w odstępach comiesięcznych.

Zwracając uwagę na wartość wychowania do życia w rodzinie, Kościół katolicki chce wprowadzić zmiany przepisów obowiązujących podczas udzielania ślubu kościelnego[4]. Ojciec Święty, zaniepokojony coraz większą liczbą wniosków o unieważnienie małżeństwa, zainicjował nowe przepisy, które wymagają, by kurs przedmałżeński został wydłużony do 6 miesięcy, a zamiast wykładów mają być organizowane spotkania w formie warsztatów. Stolica Apostolska chce bowiem, by przyszli małżonkowie zdali sobie sprawę, że małżeństwo to nie tylko papier legalizujący związek, ale przede wszystkim wytężona praca nad budową szczęśliwego związku dwóch ciał i dusz.

Oferta kursów „stacjonarnych", proponowanych przez Kościół, w czasach współczesnych ulega poszerzeniu: coraz większą popularnością cieszą się przyspieszone kursy weekendowe, organizowane w różnych miejscach, jednak nie przy parafii. Kursy weekendowe zaczynają się w piątek wieczorem a kończą w niedzielę w południe i dlatego są wygodną formą dla tych, którzy z jakiś powodów nie mogą uczestniczyć w normalnym trybie.

Kursy weekendowe obejmują dialog narzeczonych na tematy spraw małżeńskich, rodzinnych, dlatego pozwalają duchowo zwrócić się w stronę omawianych zagadnień uwalniając się od tego, co na zewnątrz dookoła nas w ciągu tygodnia się dzieje[5].

Wieczory dla zakochanych – program przygotowania do sakramentu małżeństwa związany jest z metodą dialogu małżeńskiego wypracowaną przez Ruch Spotkania Małżeńskich. Kurs obejmuje dziewięć tygodni spotkań i pracy podejmowanej w dialogu ze swoim narzeczonym(-ą)

---

[4] Ślub kościelny – Kościół wprowadza zmiany przepisów: kurs przedmałżeński ma być wydłużony do sześciu miesięcy – por. źródło: http://www.se.pl/wydarzenia/kraj/slub-koscielny-kosciol-wprowadza-zmiany-przepisow-kurs-przedmalzenski-wydluzony-do-6-miesiecy-ankiet_260139.html [dostęp: 29.05.2012].

[5] Sakrament małżeństwa. Kursy przedmałżeńskie – por. źródło: http://sakramentmalzenstwa.cba.pl/index.php/kursy-przedmalzenskie/ [dostęp: 05.05.2012].

pod kierunkiem prowadzących. W związku z tym na kurs zapisuje się wyłącznie pary uczestników, ponieważ część zajęć odbywa się w dialogu w parach[6].

Nauki przedślubne dotyczą wszystkich nupturientów, którzy chcą zawrzeć sakrament małżeństwa. Obejmują one trzy spotkania z księdzem i trzy nauki doradczyni(z doradcami?) oraz spotkania indywidualne, na które należy umawiać się w dogodnym dla obu stron czasie.

Nieformalne i incydentalne wychowanie dla rodziny w instytucjach oświatowych

Nieformalna edukacja do życia w rodzinie osób dorosłych w czasach współczesnych jest zagadnieniem budzącym wiele ostrych i nie rozwiązanych dyskusji. Zdaniem wielu naukowców, ten rodzaj oświaty dorosłych jest zdecydowanie skuteczniejszy aniżeli edukacja formalna. Jak stwierdza Hanna Solarczyk, odwołując się do publikacji niemieckich andragogów (Horst Siebert, Günther Dohmen), ten typ edukacji:

— Opiera się na własnych doświadczeniach życiowych osób uczących się, co z kolei sprawia, że uczenie koncentruje się na przezwyciężaniu sytuacji, trudności, które powstają przed człowiekiem;
— Uczenie się w sytuacjach życiowych redukuje problem transformacji wiedzy w umiejętności praktyczne;
— Uczenie się nieformalne, w odróżnieniu od uczenia się w formalnych strukturach oświatowych ma charakter problemowy, nie przedmiotowy, staje się pomocą w rozwiązaniu kryzysowych sytuacji życiowych;
— Nieformalna edukacja szybciej reaguje na pojawiające się wyzwania, problemy, kryzysy, niż nauczanie w strukturach formalnych[7].

Jednak, zdaniem naukowców, obstających za systematycznym kształceniem, zdecydowaną wadą ww. systemu kształcenia jest jej niesystematyczny a poniekąd spontaniczny i incydentalny charakter. Wprawdzie, odwołując się do omawianych kwestii dyskusyjnych, po ten rodzaj wychowania do życia

[6] Zob.: Wieczory dla zakochanych – por. źródło: http://www.freta.dominikanie.pl/wieczory_dla_zakochanych.html [dostęp: 11.05.2012].

[7] H. Solarczyk, *Niemiecka koncepcja edukacji ustawicznej w świetle dyskusji międzynarodowej*, „E-mentor" 2005, nr 1 (8) – por. źródło: http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/8/id/118 [dostęp: 05.05.2012].

w rodzinie osoba dorosła sięga w celu rozwiązania aktualnych kryzysowych sytuacji życiowych.

Naukowa myśl andragogiczna wciąż próbuje wyodrębnić cechy charakterystyczne systemu nieformalnego, różniące go od edukacji incydentalnej. Wspólną cechą obu rodzajów systemu edukacyjnego jest ich bezinteresowny charakter, czyli brak odpowiedniego udokumentowanego potwierdzenia uczestnictwa, zdobytych umiejętności i kompetencji. W kwestii zróżnicowania edukacji nieformalnej i incydentalnej, zdawałoby się też teoretycznie, można określić granicę, chociażby pod względem kryterium systematyczności kształcenia nieformalnego i niesystematyczności incydentalnego. Jednak praktyka funkcjonowania obu wymienionych rodzajów pokazuje iż formy uczenia się z założenia nieformalne (czyli systematyczne, planowo i celowo realizowane) z pozycji odbiorcy (osoby uczącej się) mogą nabierać charakteru incydentalnego. Zróżnicowanie między wymienionymi rodzajami kształcenia w takim przypadku jest raczej umowne i nie do końca odpowiada stanowi rzeczy.

Propozycja wychowania do życia w rodzinie, które realizuje się w ramach edukacji nieformalnej jest zdecydowanie bardziej obszerna, i co ważne, bardziej odpowiadająca aktualnym potrzebom odbiorców.

Każda rodzina ma swój system wartości i przekonań, które utrzymują równowagę na zasadzie homeostazy. Jednak na przestrzeni czasu oraz pod wpływem różnych wydarzeń w rodzinie zachodzą zmiany, i, jeśli wszystko przebiega zgodnie i harmonijnie, to rodzina przezwycięża różne trudności i żyje zgodnie. Jednak bywa tak, że rodzina ma zbyt sztywne zasady, którymi kieruje się w życiu, lub jest zbyt liberalna, pojawiają się wówczas różne trudności. Rodzina może potrzebować zewnętrznego spojrzenia, pomocy fachowca, mediatora itp., który, wykorzystując różnorodne metody i formy współpracy, pomoże dokonać analizy aktualnych problemów rodzinnych, odszukać ich przyczyny oraz pomóc w odnajdywaniu drogi rozwiązania. Jedną z instytucji oświatowych, zajmujących się ww. zagadnieniami jest instytut terapii rodzinnej. Zakres pomocy oferowany przez wspomnianą instytucję nie ogranicza się tylko i wyłącznie do pomocy rodzinie, a obejmuje również terapię indywidualną, terapię małżeństw (par).

T e r a p i a r o d z i n n a – jest formą pomocy skierowaną do rodzin, które odczuwają potrzebę skorzystania z tej formy wsparcia, gdyż same nie radzą sobie z istniejącymi problemami w ich systemie rodzinnym, i z reguły jest to terapia obejmująca zagadnienia pomocy rodzicom w wychowaniu dzieci.

T e r a p i a i n d y w i d u a l n a – skierowana jest do każdej dorosłej osoby, która odczuwa potrzebę skorzystania z pomocy, gdyż sama nie radzi sobie z istniejącymi problemami. Nawet jeżeli osoba dorosła, udająca się do terapeuty rodzinnego jest w związku, we wspomnianej formie może uczestniczyć sama.

Na t e r a p i ę p a r /m a ł ż e ń s t w trafiają ci, którzy dostrzegli, że oddalili się od siebie, bliskość, która kiedyś pozwalała czuć się wyjątkowym w towarzystwie z ukochaną osobą nie daje już radości, satysfakcji. Spotkania z terapeutą mają charakter rozmowy pomiędzy terapeutą a małżeństwem, w trakcie której terapeuta poprzez pytania stara się dotrzeć do źródeł i przyczyn pojawiających się problemów. Po spotkaniu małżeństwo/para może otrzymać tzw. zadanie domowe (ćwiczenie), które ma na celu pomóc w rozwiązaniu istniejącego problemu[8].

Mimo iż instytucja terapii małżeńskiej (rodzinnej) nabiera coraz większej popularności, jest szeroko rozpropagowana w środkach przekazu społecznego w postaci reklam społecznych oraz scen w różnorodnych serialach, oferta tego typu instytucji na chwilę obecną nie wzbudza wystarczającego zaufania wśród współczesnego społeczeństwa polskiego. Zgodnie z naszymi badaniami, w chwili powstania trudności w życiu rodzinnym, w przypadku ochłodzenia stosunków rodzinnych do pomocy wspomnianego terapeuty nie udałoby się 43,1% respondentów, 35% osób badanych raczej nie sięgnęłoby, i tylko 22,9% zdecydowanie zwróciłoby się o taką pomoc.

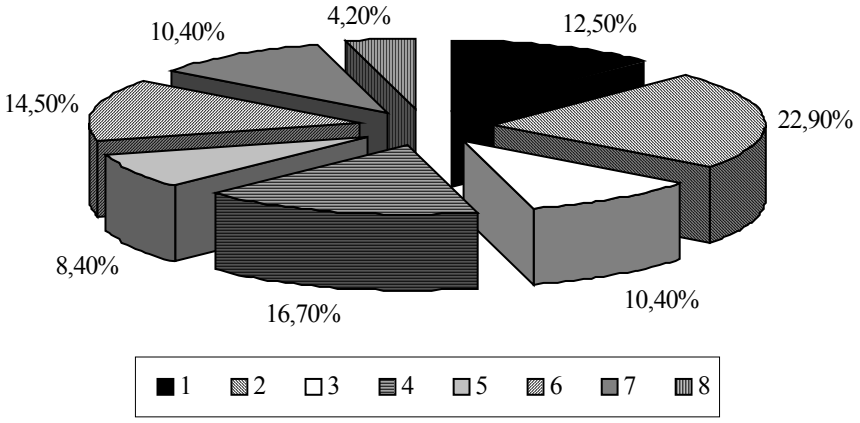
Z kolei najbardziej popularnymi sposobami pozyskiwania informacji i nabywania umiejętności rozwiązywania sytuacji konfliktowych w rodzinie są: sięganie po rady rodziców (22,9%) i obserwacja ich życia rodzinnego (12,5%), wyszukiwanie informacji w literaturze psychologicznej i poradnikach (16,7%), w Internecie (14,5%), sięganie do rad koleżanek (10,4%) i podobnych sposobów rozwiązywania trudności oraz z doświadczenia własnego, opierając się na intuicji (10,4%) (por. Wykres 3.).

Poradnie psychologiczno-pedagogiczne

Współżycie w rodzinie wymaga od osoby dorosłej pełnienia nie tylko funkcji małżonka, ale, i bardzo często, także rodzica. I chociaż z przeprowadzonych badań wynika, iż 94,5% osób badanych uważa się za dobrych ro-

[8] Terapia małżeństw – por. źródło: par, http://www.terapia-rodzinna.pl/terapia-malzenstw-par/ [dostęp: 10.05.2012].

dziców, niemniej w życiu codziennym powstaje wiele sytuacji, z którymi przeciętny rodzic nie zawsze może sobie poradzić. Na pomoc w takim przypadku można liczyć sięgając po ofertę instytucji oświatowych, realizujących nieformalną edukację. Jako przykład można przytoczyć działalność poradni psychologiczno-pedagogicznej, organizującej szkolenia na różne tematy w ramach realizacji celu: „Wspieranie rodziców i wychowawców w rozwiązywaniu problemów wychowawczych".



Kiedy w mojej rodzinie wynika jakiś problem, żeby znaleźć rozwiązanie sięgam po:
1. Obserwację życia rodzinnego moich rodziców.
2. Porady rodziców, dziadków.
3. Rady kolegów/koleżanek.
4. Szukam przykładów w literaturze psychologicznej (poradnikach).
5. Przypominam sobie programy telewizyjne o podobnej tematyce.
6. Szukam informacji w Internecie.
7. Szukam rozwiązania na podstawie własnych doświadczeń, intuicji.
8. Rozmawiam z małżonkiem.

Wykres 3. Sposoby zdobycia informacji dla rozwiązania problemów rodzinnych [w %]

Źródło: opracowanie własne.

Każda poradnia prowadzi między innymi: specjalistyczne konsultacje i porady, terapie krótko- i długoterminowe dla uczniów i ich rodzin, psychoedukacje (w tym prelekcje, pogadanki i warsztaty o różnej tematyce dla uczniów, nauczycieli i rodziców), mediacje pomiędzy uczniami, nauczycie-

lami i rodzicami oraz działalność informacyjną[9]. Do poradni psychologiczno-pedagogicznej osoba dorosła może udać się, jeżeli ma trudności w życiu rodzinnym na poziomie „rodzic – dziecko", czyli potrzebuje wiedzy i umiejętności, w przypadku, kiedy dziecko ma trudności z nauką, sprawia kłopoty wychowawcze, zachowuje się niezrozumiale, ma problemy z wyrażaniem uczuć, jest zamknięte w sobie lub wybuchowe, ma trudności w kontaktach z rówieśnikami lub z dorosłymi; podejrzewa, że dziecko sięga po alkohol, narkotyki lub zbyt dużo czasu spędza przy komputerze, ma wadę wymowy itp.

Przykładem działań praktycznych są warsztaty, organizowane w ramach terapii rodzinnej, grupy wsparcia dla mam będących na urlopach wychowawczych oraz dla osób po przejściach traumatycznych, pomoc w rozwiązywaniu konfliktów wewnątrzrodzinnych, warsztaty dla rodziców o przykładowej tematyce, takiej jak: „Jak mówić, żeby dzieci słuchały, jak słuchać, żeby dzieci mówiły" lub „Bez klapsa – jak z miłością i szacunkiem wyznaczać dzieciom granice"[10].

Ważną instytucją wychowania rodzinnego, w świetle nieformalnej edukacji osób dorosłych, są różnorodne inicjatywy społeczne, które we współczesnym społeczeństwie polskim występują w znaczącej ilości. Owe inicjatywy społeczne ze względu na status funkcjonowania mają zarówno charakter formalny (stowarzyszenia, forum itp.), jak i nieformalny. Obejmują różny zakres tematyczny, jak też terytorialny (lokalne, wojewódzkie, państwowe).

Przykładem takiej inicjatywy społecznej o ogólnopolskim zasięgu działalności jest Stowarzyszenie Wspierania Działań Prorodzinnych (Forum Prorodzinne), które kieruje się antropologią chrześcijańską, nauczaniem Jana Pawła II i dokumentami Stolicy Apostolskiej oraz dokumentami prawa polskiego zgodnymi z wartościami zawartymi w wyżej wymienionych dokumentach[11]. Wśród najważniejszych celów działania forum wymienia się:

— Udział w kształtowaniu polityki prorodzinnej, zmierzającej do wzmocnienia rodzin i tworzenie klimatu prorodzinnego, m.in. poprzez integra-

[9] *Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne:* diagnostyka, porady, terapia, warsztaty – por. źródło: http://www.gdansk.pl/edukacja,93,9356.html [dostęp: 11.05.2012].

[10] Zob.: np. Oferta poradni psychologiczno-pedagogicznej nr 18 w Warszawie – por. źródło: http://www.ppp18war.home.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=54 [dostęp: 12.05.2012].

[11] Statut Stowarzyszenia Wspierania Działań Prorodzinnych – Forum Prorodzinne – por. źródło: http://www.forumprorodzinne.nsv.pl/statut [dostęp: 13.05.2012].

cję środowisk, rozwijanie kontaktów i współpracy między społecznościami.
— Kształtowanie odpowiedzialności społecznej za rozwój i przyszłość rodzin przez prowadzenie działalności w zakresie: oświaty, edukacji, profilaktyki, rozwiązywania problemów uzależnień i współuzależnień, kultury i ochrony wartości, dziedzictwa narodowego.
— Wpływanie na tworzenie rozwiązań prawnych i decyzji administracyjnych, które będą sprzyjały trwałości, rozwojowi oraz prawidłowemu funkcjonowaniu rodziny.
— Troskę o skuteczne informowanie zainteresowanych o instytucjach, placówkach i stowarzyszeniach świadczących pomoc rodzinie.
— Organizowanie i realizowanie pomocy społecznej i socjalnej potrzebującym rodzinom i ich członkom, osobom zagrożonym wykluczeniem społecznym i zawodowym.
— Inicjowanie przedsięwzięć zmierzających do rozszerzania oferty zorganizowania czasu wolnego dzieci i młodzieży służącego rozwojowi dojrzałych osobowości.
— Promowanie i realizowanie form ożywiania więzi rodzinnych jako działań profilaktycznych oraz wzmacniających rodzinę, w tym wspólne spędzanie czasu poprzez organizowanie imprez kulturalnych, rekreacyjnych, turystycznych i sportowych[12].

Cechą charakterystyczną nieformalnej edukacji prorodzinnej realizowanej w ramach działalności inicjatyw społecznych jest jej cząstkowy charakter, koncentrujący się wokół wybranych problemów, powstających w życiu codziennym przeciętnej rodziny.

Jako przykład można wymienić Stowarzyszenie Inicjatyw Prorodzinnych „Happy Family", które łączy osoby dorosłe w gminie Brzeg Dolny. I chociaż zakres działalności stowarzyszenia w wymiarze terytorialnym nie poszerza się poza własną lokalność, to jednak problematyka podejmowana w ramach jego funkcjonowania jest bardzo ważna w kontekście wychowania rodzinnego. Wartość funkcjonowania stowarzyszeń podobnego rodzaju jest taka, iż nie skupiając się na wygórowanych ambicjach dążących do ekspansji terytorialnej (czyli zdobycia statusu ogólnopaństwowego zasięgu), koncentrują się przede wszystkim na lokalnych problemach rodzinnych i sposobach ich rozwiązania.

[12] Tamże.

Wspomniane wyżej stowarzyszenie powstało z myślą organizowania czasu wolnego dla dzieci z gminy i ich rodziców oraz stworzenia placówki dla dzieci w wieku przedszkolnym. Pomysł ten wydaje się trafioną odpowiedzią na ewidentny brak takiego miejsca w mieście. Średnio rocznie w gminie Brzeg Dolny przybywa 163 nowych obywateli, w ramach powiatu liczba ta sięga 488, czyli średnio 1,5 tys. dzieci do 3 roku życia. Brak miejsca, gdzie dzieci mogłyby znaleźć się pod opieką równa się liczbie 1,5 tys. mam, które znajdują się na urlopie wychowawczym lub bezrobociu, a ich dzieci nie mają miejsca, by mogły się „wyszaleć”[13].

Obecnie planuje się stworzenie placówki, w której można zostawić pod opieką dziecko w wieku przedszkolnym, w trakcie planowania i realizacji znajduje się także kilka projektów, m.in. „Basen dla malucha” i „Talent mamy – w kreatorze odkrywamy”.

W ramach projektu „Talent mamy – w kreatorze odkrywamy” przewiduje się powstanie tzw. KREATORA, gdzie kluczową rolę pełni mama, która wcielać się będzie w rolę nauczyciela. Każda mama z okolicy może zorganizować zajęcia dla dzieci, dla całych rodzin, ale także dla młodzieży i dorosłych. Zajęcia mogą być różne, nie ma znaczenia wykształcenie i doświadczenie. Tematyka dowolna, np.: robienie na drutach, szydełkowanie, origami, nauka chińskiego, robienie biżuterii, zabawa poprzez śpiewanie, taniec czy gry planszowe. Koszt od uczestników będzie pokrywał jedynie materiały do przeprowadzenia zajęć. Mamy–instruktorki za każde zajęcia będą wynagradzane odpowiednią ilością punktów, za które będą mogły „wykupić” zajęcia dla swego dziecka u innej prowadzącej[14].

W czasach współczesnych, dzięki szybkiemu rozwojowi środków przekazu i komunikacji społecznej inicjatywy społeczne nabierają innego zupełnie wymiaru. Skupiając się na wybranych problemach nie ograniczają się do określonego obszaru działań, a raczej skierowane są ku szerszej grupie zainteresowanych odbiorców. Jako przykład takiego rodzaju inicjatyw społecznych, funkcjonujących w ramach wychowania rodzinnego można wymienić m.in. serwis internetowy http://www.znanenieznane.pl, który, występując jako tzw. „zbliżacz podróżniczy” zapoczątkował społeczną inicjatywę

---

[13] Stowarzyszenie inicjatyw prorodzinnych „Happy Family”. O nas – por. źródło: http://happyfamily.org.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=8 [dostęp: 04.05.2012].

[14] Zob.: Happy Family. Stowarzyszenie inicjatyw prorodzinnych. Talent mamy – w kreatorze odkrywamy – por. źródło: http://happyfamily.org.pl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=3&Itemid=1 [dostęp: 25.09.2012].

wprowadzenia dwóch nowych praw dziecka_a mianowicie: prawo dzieci do soboty bez telewizora i prawo dzieci do podróżowania z rodzicami w weekendy.

Podstawą dla tej inicjatywy były wyniki badań socjologicznych, stwierdzające, że 3 godz. 43 min spędzają dzieci przed telewizorem w sobotę, 10 godz. 46 min spędzają rodzice przed telewizorem w weekendy, a 40% dzieci marzy o częstszych wyjazdach z rodzicami.

W ramach przeprowadzonej wśród rodzin akcji realizowano szereg działań związanych z ustanowieniem dwóch nowych praw dzieci, między innymi głosowanie na portalach internetowych, a kampania społeczna „Podróże kontra telewizor" za propagowanie idei odpowiedzialnego podróżowania, świadomości ekologicznej i szacunku dla dziedzictwa kulturowego zajęła pierwsze miejsce w plebiscycie National Geographic do najbardziej prestiżowej nagrody podróżniczej „Travelery 2011" w kategorii „Społeczna inicjatywa roku"[15].

Wychowanie w rodzinie osób dorosłych

Zagadnienie wychowania w ramach własnej rodziny osób dorosłych jest swego rodzaju połączeniem problematyki kształtowania osobowości człowieka dorosłego w rodzinie oraz efektywnego spędzania czasu wolnego.

Człowiek dorosły, zakładając własną rodzinę wnosi ze sobą bagaż dotychczasowych doświadczeń życiowych, swoje zainteresowania, tradycje i obyczaje wyniesione z domu rodziców. Wówczas zmierza się z zadaniem nie tylko „ochrony i zachowania" własnego „bagażu" osobowości, lecz i z ustosunkowaniem się do odpowiedniego „bagażu" osobowości małżonka. Wyraźnie widać tę zależność w przypadku rodzin mieszanych, w których małżonkowie pochodzą z innej kultury, są nosicielami odmiennych obyczajów, języka i innych wartości etniczno-kulturalnych. Jednak problem ten też jest wszechobecny i w przypadku rodzin, których członkowie pochodzą z jednej miejscowości, kultury, są nosicielami podobnych obyczajów i tradycji, czyli rodzin jednokulturowych. Zapoznając się i ustosunkowując się do osobowości małżonka, osoba dorosła przechodzi kolejny etap kształtowania własnej osobowości, jednocześnie wywierając i odbierając wpływ wycho-

[15] Poprzyj dwa nowe prawa dzieci – por. źródło: http://www.inicjatywa.znanenieznane.pl/ [dostęp: 03.04.2012].

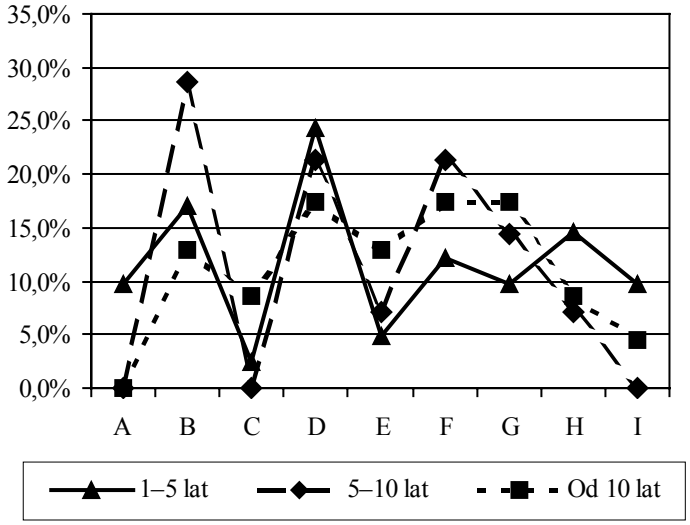
wawczy. Konstruktywnym wynikiem takiego wzajemnego oddziaływania współmałżonków jest rozwój osobowości, zdobywanie nowych i zarazem wspólnych doświadczeń życiowych, i kulturalnych, które będą przekazywane dzieciom, wnukom itd.

W kontekście kształtowanie osobowości osoby dorosłej w rodzinie w trakcie badania zwrócono uwagę przede wszystkim na stopień uświadomienia możliwości rozwojowych osoby dorosłej w ramach życia rodzinnego i ocenę rozwoju własnej osobowości człowieka dorosłego w kontekście rodziny w wyznaczonym odcinku czasu (za ostatni rok).

Zgodnie z wynikami badania, przeciętna osoba dorosła jest w pełni świadoma możliwości rozwojowych, które oferuje jej życie rodzinne. Pod stwierdzeniem: „Uważam, że w mojej rodzinie są wszelkie możliwości, żeby rozwijać swoją osobowość" podpisało się 90,9% respondentów. Charakterystyczne jest też i to, że po kilku latach małżeństwa świadomość możliwości rozwojowych w rodzinie utwierdza się. Dowodem na to był wynik przeprowadzonych badań, gdzie wśród badanych osób ze „stażem" małżeńskim powyżej 5 lat nie padła żadna inna, poza twierdzącą, odpowiedź.

95,5% respondentów stwierdza, że potrafią i lubią spędzać czas wolny z rodziną, co z kolei wytwarza pozytywną motywację osób dorosłych nie tylko do współżycia rodzinnego, lecz także do rozwoju własnej osobowości w ramach rodziny.

I chociaż uświadomienie sobie możliwości, jakie otwiera przed osobą najbliższe otoczenie oraz pozytywna motywacja są pierwszym i ważnym krokiem ku doskonaleniu się, jednak do pełnego uruchomienia procesu samowychowania w rodzinie potrzebne są jeszcze inne działania. Badając sposoby doskonalenia osobowości dorosłego człowieka w życiu rodzinnym, dokonano próby hierarchizacji wartości preferowanych rodzajów samowychowania i doskonalenia się. Otóż, wśród odpowiedzi respondentów, dotyczących ich dokonań w dziedzinie rozwoju własnej osobowości, dominowały: czytanie książki (21,8%), chodzenie do kina (17,9%), zwiedzanie zabytków w czasie wycieczki z rodziną (15,6%), uczestniczenie w różnorodnych kursach szkoleniowych (7,8%), zwiedzanie muzeum (5,1%), chodzenie do teatru (3,9%). Ponadto, 12,6% respondentów uznało, że w ciągu ostatniego roku poznało wiele ciekawych, nieznanych do tej pory rzeczy, 11,7% osób badanych zmieniło swoje wartości i poglądy na pewne sprawy oraz 6,3% w ciągu ostatniego roku aktywnie dbało o kondycję fizyczną (por. Wykres 4.).



Gdzie: A – odwiedziłem/am muzeum, B – chodziłem/am do kina, C – byłem/am w teatrze, D – przeczytałem/am książkę, E – zapisałem/am się na dodatkowy kurs szkoleniowy, F – w czasie wycieczki z rodziną zwiedziłem/am zabytki, G – dowiedziałem/am się wielu ciekawych rzeczy, H – zmieniłem/am swoje wartości, poglądy na pewne sprawy, I – celowo schudłem/am (przytyłem/am, nabrałem kondycji fizycznej).

Wykres 4. Preferowane formy i sposoby doskonalenia się osób dorosłych, staż małżeński

Źródło: opracowanie własne.

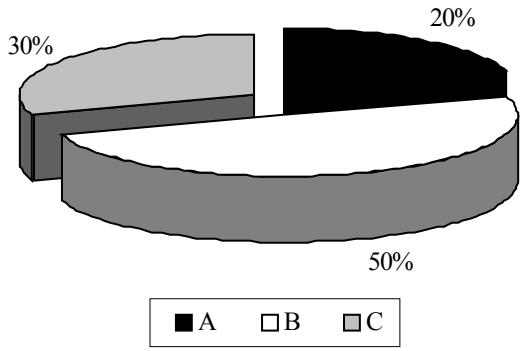
Powyższy wykres prezentuje – na podstawie odpowiedzi respondentów – preferencje osób dorosłych w wyborze sposobów i form doskonalenia własnej osobowości w zależności od „stażu małżeńskiego".

Współczesny człowiek jest osobą społeczną, najlepiej funkcjonującą w zespole, grupie osób o podobnych zainteresowaniach. Nawet gdyby nie dążyły do eliminacji tego zjawiska różne ideologie wprowadzając w życie współczesnego człowieka pojęcia, takie jak: „indywidualizacja", „konkurencja", „wyścig szczurów" itp., jego życie codzienne zawsze będzie opierało się na kontaktach społecznych, rodzinie i gronie przyjaciół. I tak, wśród osób badanych, czas wolny od obowiązków zawodowych spędza w gronie przyjaciół – 16,2%, w kole rodzinnym – 52,6%, wykonując przy tym różne czynności i kierując się zasadą: bez znaczenia, co robić, byleby być wśród członków rodziny preferuje 29,6% respondentów, czas wolny z rodziną spędzają na wspólnych spacerach 12,2% respondentów, na spacerze z dziećmi – 6,7%

osób badanych, wspólnym rozmowom w gronie rodziny poświęca swój wolny czas tylko 4,1% osób badanych.

Zwrot ku problematyce czasu wolnego dorosłego człowieka uzasadnia się m.in. tym, iż czas spędzony przez niego w kole rodzinnym w decydującej większości przypadków jest czasem pozbawionym obowiązków zawodowych i społecznych, czyli czasem wolnym. To, jak spędza człowiek dorosły swój wolny czas z reguły wyznacza stopień i kierunek jego rozwoju osobistego, kształtowanie cech osobowości, rozwijanie zainteresowań oraz przekazanie osobistego „bagażu" doświadczeń życiowych dorastającemu pokoleniu. W ramach problematyki rozwoju osobowości w rodzinie w czasie wolnym badano sposób jego spędzania przez osobę dorosłą oraz wpływ rodziny i wpływ wychowawczy.

Analiza wyników badań w zakresie preferowanych form spędzania czasu wolnego współczesnego Polaka pozwala na wypracowanie pewnych wniosków. Jeżeli chodzi o doskonalenie własnej osobowości, wydaje się, iż osoby dorosłe swój wolny czas nie poświęcają na jakiekolwiek włączanie się w edukację formalną lub nieformalną. Z badań wynika, że osoby dorosłe w Polsce preferują samoedukację i samowychowanie raczej incydentalne, mieszczące się w ramach oglądania telewizji czy przeglądania stron internetowych, przy czym, oglądaniu programów i stron towarzyszy często zjawisko narzucania własnych preferencji innym członkom rodziny. Na wymienione formy autoedukacji i samowychowania poświęca swój wolny czas odpowiednio 13,5% i 12,2% osób badanych.



Gdzie: A – wiadomości, B – interesujące mnie programy, C – programy, którymi się interesuje/ją małżonek/ka, dzieci.

Wykres 5. Zakres programów preferowanych przez osoby dorosłe, spędzające czas wolny przy telewizorze [w %]

Źródło: opracowanie własne.

Spędzanie czasu przed telewizorem ma jednak często charakter edukacyjny. Z wyników przeprowadzonych badań wynika, iż osoby preferujące ten rodzaj spędzania czasu, w 20% zainteresowane są wyłącznie oglądaniem wiadomości celem ogólnej orientacji we współczesnym społeczeństwie, około 30% ogląda programy, którymi interesują się pozostali członkowie rodziny i około 50% respondentów ogląda programy, które ich interesują (por. Wykres 5.).

Również można zauważyć tendencję pozytywną wśród osób w ten sposób spędzających czas wolny, a mianowicie dążenie do zmniejszania, a nawet eliminacji bezmyślnego spędzania czasu telewizorem i korzystania z środków przekazu społecznego. Jak wynika z badania, nikt z osób udzielających odpowiedzi nie spędza czasu przed telewizorem lub komputerem oglądając lub przeglądając „byle co".

Wnioski

Problematyka wychowania w rodzinie i dla rodziny osób dorosłych jest bardzo obszerna i chociaż od dłuższego czasu znajduje się w centrum zainteresowania naukowców różnych dziedzin wiedzy, to nadal wymaga wnikliwych i dogłębnych badań, w szczególności dotyczących na przykład stopnia wzajemnego oddziaływania potrzeb edukacyjnych osób dorosłych i organizacji procesu edukacyjnego w instytucjach oświatowych realizujących wychowanie rodzinne, osobliwości wychowania osób dorosłych w kontekście kształtowania dorastającego pokolenia, możliwości wpływu nabytego w rodzinie doświadczenia na kształtowanie własnej rodziny wśród osób dorosłych itp.

Przedstawione w artykule wyniki badań – ze względu na ograniczoną ilość reprezentantów – nie można wprawdzie uznać za opinie reprezentującą całe polskie społeczeństwo, jednak dają one możliwość określenia pewnych tendencji w kwestii wychowania dla rodziny i w rodzinie osób dorosłych. Przede wszystkim cechą charakterystyczną, wypływającą z wyników badań, jest niska popularność formalnych instytucji edukacyjnych, funkcjonujących w systemie wychowania rodzinnego. Spowodowane to jest różnymi czynnikami, wśród których głównie można wymienić niski stopień zaufania do treści przekazywanych przez wspomniane instytucje, nieaktualne i nieodpowiednie metody i formy realizacji wpływu wychowawczego, nieufność osób dorosłych odnośnie do możliwości edukacyjnych formalnych instytucji oświatowych oraz znikomy zakres informacji o działaniach instytucji formalnych o podobnym zakresie skierowany do potencjalnych odbiorców.

Jednakże warto zaznaczyć, iż pomimo społeczno-ekonomicznych zmian dotykających warunków życia współczesnego człowieka instytut wychowania rodzinnego nadal pełni swoje podstawowe funkcje, tj.: czuwa nad wychowaniem dorastającego pokolenia, przygotowuje go do podjęcia współżycia rodzinnego. Należy podkreślić, iż w większości przypadków potrzeba wiedzy na temat małżeństwa, wychowania dzieci, pokonania sytuacji kryzysowych zarówno wśród młodzieży, jak i osób dorosłych jest zaspokajana poprzez działania instytutu rodziny, role pełnione przez rodziców, dziadków, rodzeństwo, czyli najbliższe otoczenie człowieka, w którym on czuje się pewnie i bezpiecznie, bez względu na doświadczenie życiowe i wiek.

Netografia

Happy Family. Stowarzyszenie inicjatyw prorodzinnych. Talent mamy – w kreatorze odkrywamy, http://happyfamily.org.pl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=3&Itemid=1 [dostęp: 25.09.2012].

Król T. Wychowanie do życia w rodzinie, http://www.wse.krakow.pl/pl/studia_podyplomowe/wychowanie_do_zycia_w_rodzinie_/czytaj.html [dostęp: 10.05.2012].

Oferta poradni psychologiczno-pedagogicznej nr 18 w Warszawie, http://www.ppp18war.home.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=54 [dostęp: 12.05.2012].

Poprzyj dwa nowe prawa dzieci, http://www.inicjatywa.znanenieznane.pl/ [dostęp: 03.04.2012].

Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne: diagnostyka, porady, terapia, warsztaty, http://www.gdansk.pl/edukacja,93,9356.html [dostęp: 11.05.2012].

Sakrament małżeństwa. Kursy przedmałżeńskie, http://sakramentmalzenstwa.cba.pl/index.php/kursy-przedmalzenskie/ [dostęp: 05.05.2012].

Ślub Kościelny - Kościół wprowadza zmiany przepisów: kurs przedmałżeński wydłużony do 6 miesięcy, http://www.se.pl/wydarzenia/kraj/slub-koscielny-kosciol-wprowadza-zmiany-przepisow-kurs-przedmalzenski-wydluzony-do-6-miesiecy-ankiet_260139.html [dostęp: 29.05.2012].

Solarczyk H. Niemiecka koncepcja edukacji ustawicznej w świetle dyskusji międzynarodowej, „E-mentor" 2005 /1 (8), http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/8/id/118 [dostęp: 05.05.2012].

Statut Stowarzyszenia Wspierania Działań Prorodzinnych – Forum Prorodzinne, http://www.forumprorodzinne.nsv.pl/statut [dostęp: 13.05.2012].

Stowarzyszenie inicjatyw prorodzinnych „Happy Family". O nas, http://happyfamily.org.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=8 [dostęp: 04.05.2012].

Terapia małżeństw / par, http://www.terapia-rodzinna.pl/terapia-malzenstw-par/ [dostęp: 10.05.2012].

Wieczory dla zakochanych, http://www.freta.dominikanie.pl/wieczory_dla_zakochanych.html [dostęp:11.05.2012].

doi: 10.23734/wwr20122.223.241

KATARZYNA PALKA
Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach

Działania organizacji pozarządowych na rzecz wyrównywania szans edukacyjnych dzieci ze środowiska wiejskiego

The activities of non-governmental organizations for equal educational opportunities for children from the rural environment

Abstract: We live in a world where the access to knowledge has a decisive influence on our future. A large number of children in Poland have difficulties with this access, because they are raised in impoverished, excluded, poorly educated families of low social status. This phenomenon is mainly related to rural areas. Non-formal education should provide important support for formal education. Non-formal education should be organized with the cooperation of schools, kindergartens, and non-governmental organizations. The educational activities proposed for children and their parents by non-governmental organizations complement formal education. These activities are of crucial importance in the equalization of educational opportunities for children from rural areas. It is essential that these activities be planned, long-term, and a part of the entire educational program.

Keywords: inequality of educational chances, rural environment.

Szanse edukacyjne dzieci ze środowiska wiejskiego

Dostęp do edukacji jest jednym z podstawowych praw każdego człowieka, zagwarantowany przez liczne dokumenty prawa międzynarodowego i naszego, krajowego między innymi przez *Powszechną Deklarację Praw Człowieka, Konwencję o Prawach Dziecka, Konstytucję RP*, czy Ustawę *o systemie oświaty* z dnia 7 września 1991 r. Prawo do edukacji oznacza równy dostęp do kształcenia bez względu na podziały społeczne. Istnieją

jednak tzw. „grupy edukacyjnego ryzyka", które wiązane są z nierównościami edukacyjnymi wynikającymi z rozwarstwienia społecznego.

W literaturze przedmiotu mamy do czynienia z wielorakim rozumieniem równych szans edukacyjnych i wyrównywaniem szans. Pojęcie szans edukacyjnych, w tym szans życiowych, jest jednym z pojęć socjologii edukacji i pedagogiki społecznej, definiowane jako prawdopodobieństwo, że osoba o określonym statusie społecznym osiągnie wyznaczony cel lub doświadczy określonych niepowodzeń[1]. Zbigniew Kwieciński uważa, że równe szanse edukacyjne mogą być pojmowane jako wyrównywanie startu, przebiegu i efektów edukacji tym, którzy nie z własnej winy są pokrzywdzeni – poprzez niesprawiedliwą redystrybucję środków na rzecz działań profilaktycznych, terapeutycznych i ratowniczych[2]. Zdaniem Bożeny Matyjas wyrównywanie szans edukacyjnych to nic innego jak stwarzanie warunków do zdobycia kwalifikacji, satysfakcji zawodowej, wszechstronnego rozwoju dzieci, niezależnie od ich miejsca zamieszkania, pochodzenia społecznego, statusu majątkowego. Jest to tworzenie w bliskim środowisku tych osób takich rozwiązań edukacyjnych, społecznych czy administracyjnych, które pozwolą im w pełni się rozwinąć[3].

Postulat równości w edukacji można sprowadzić do trzech obszarów rozważań: równości dostępu do edukacji, równości przebiegu edukacji i równości osiągnięć szkolnych. W literaturze przedmiotu wskazuje się również na znaczenie statusu przypisanego, związanego z pozycją w strukturze społecznej rodziny dziecka, która wyznacza realny dostęp, przebieg i efekty edukacji[4]. W praktyce często trudno rozróżnić wszystkie trzy typy nierówności. Szczególnie ważny wydaje się dostęp do edukacji, ponieważ często determinuje jej przebieg, jednakże nie należy lekceważyć pozostałych dwóch obszarów. Mówi się również o „zasadzie równych szans jako jednakowych warunkach kształcenia oraz równym dostępie do wiedzy"[5].

---

[1] J. Papież, *Przemiany warunków socjalizacyjno-edukacyjnych na wsi*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006, s. 72.

[2] Z. Kwieciński, *Wyrównywanie szans edukacyjnych. Główne strategie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2003, nr 1, s. 6.

[3] B. Matyjas, *Szanse edukacyjne dzieci i młodzieży ze środowiska wiejskiego*, „Edukacja" 2010, nr 4, s. 34.

[4] R. Dolata, *Szkoła – segregacje, nierówności*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008, s. 11.

[5] I. Białecki, *Szanse na kształcenie i polityka edukacyjna. Perspektywa równości i sprawiedliwości społecznej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2003, nr 7, s. 10.

W obecnych czasach coraz większego znaczenia nabiera dostęp do edukacji dobrej jakości, na każdym etapie kształcenia. Liczy się nie tylko poziom, ale i jakość uzyskanego wykształcenia. Im wyższy poziom wykształcenia i lepsza ukończona uczelnia, tym większe szanse życiowe związane chociażby z możliwościami uzyskania dobrej pracy i pozycji społecznej. Studia wyższe są dziś dla zdecydowanej większości młodzieży naturalnym etapem kształcenia, postrzeganym jako życiowa oczywistość.

Jednym z priorytetów polityki edukacyjnej Unii Europejskiej (wpływającej również na przemiany w naszym systemie edukacyjnym) jest podejmowanie działań w kierunku zapewnienia wszystkim równego dostępu do edukacji. Założeniem Strategii Lizbońskiej jest uczynić z Europy najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarkę opartą na wiedzy[6].

W międzynarodowych raportach UNESCO zwracano uwagę między innymi na fakt, iż nauczanie–uczenie się powinno stawać się wielostronnym uczeniem się i kształtowaniem osobowości wychowanków, a także dbać o harmonię między kształceniem umysłowym i praktycznym, ogólnym i zawodowym, między nauką i pracą. Podkreślano również, że lata nauki powinno się rozmieszczać w całym okresie aktywności człowieka, zgodnie z zasadą ustawiczności kształcenia się oraz ideą „uczącego się społeczeństwa" i „społeczeństwa informacyjnego"[7].

Reformy wprowadzane w naszym kraju po roku 1989 (między innymi reforma oświaty z 1991 roku) próbują sprostać wyzwaniom współczesności. Wiele propozycji rozwiązań ważnych obecnie problemów, z jakimi boryka się nasz system edukacji znalazło swoje odzwierciedlenie w opracowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej programach i strategiach edukacyjnych np. Strategia Rozwoju Edukacji na Obszarach Wiejskich na Lata 2007–2013, czy Program Operacyjny Kapitał Ludzki[8].

Ministerstwo Edukacji Narodowej podjęło również pracę nad przygotowaniem konkretnych rozwiązań problemów wskazanych w Strategii Rozwoju Edukacji na Obszarach Wiejskich, który jest obecnie realizowany, a zakończy się w roku 2013.

---

[6] M. Mazińska, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, WSiP, Warszawa 2004, s. 10–12.

[7] E. Fauer (red.), *Uczyć się*, *aby być*, Raport UNESCO, PWN, Warszawa 1982; J. Delors (red.), *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO, Wyd. UNESCO, Warszawa 1998.

[8] K. Palka, *Uwarunkowania aspiracji życiowych uczniów gimnazjów wiejskich i miejskich*, Wyd. Wszechnicy Świętokrzyskiej, Kielce 2010, s. 73.

W celu ich realizacji przygotowano i wdrożono:

— program „Alternatywne formy wychowania przedszkolnego",
— „Rządowy program wyrównywania szans edukacyjnych uczniów pochodzących z rodzin byłych pracowników państwowych przedsiębiorstw gospodarki rolnej na lata 2006–2008",
— program aktywizacji i wspierania jednostek samorządu terytorialnego i organizacji pozarządowych w zakresie pomocy stypendialnej dla uczniów.

Ponadto Ministerstwo Edukacji Narodowej organizuje różne konkursy otwarte na realizację projektów wpisujących się w zadania statutowe ministerstwa[9].

Od wielu lat istnieje pogląd, że mieszkańcy wsi mają utrudniony dostęp do zdobywania wykształcenia na wyższych szczeblach edukacji oraz mniejsze możliwości rozwijania swoich zainteresowań. W literaturze przedmiotu wskazywano niejednokrotnie, że szanse edukacyjne dzieci i młodzieży ze środowiska wiejskiego są gorsze w porównaniu do ich rówieśników z miasta. Podejmowana problematyka dotyczyła i nadal dotyczy „nierówności oświatowych", „wyrównywania szans edukacyjnych", „dostępu do edukacji" (M. Kozakiewicz 1973[10], Z. Kwieciński 1980[11], M. Szymański 2004[12], J. Papież[13] i inni). Samo zamieszkiwanie na wsi niosło ze sobą wiele barier utrudniających zdobycie wyższego wykształcenia. Niektóre przeszkody związane były (i często nadal są) z uwarunkowaniami środowiska rodzinnego, między innymi z sytuacją materialną, pozycją społeczno-zawodową rodziców, czy kapitałem kulturowym rodzin.

Niewątpliwie na terenach wiejskich dokonał się duży postęp, a współczesna wieś znacznie różni się od dawnej tradycyjnej, nadal jednak obserwuje się przykłady nierówności szans dzieci i młodzieży z tego środowiska w dostępie do edukacji. Pod względem warunków rozwojowo-edukacyjnych wieś ciągle nie może dogonić miasta, a w sytuacji nowych wyzwań eduka-

---

[9] J. Matusiak, *Środki na realizację projektów wspierających rozwój dzieci i młodzieży z terenów wiejskich*, s. 8 – por. źródło: www.witrynawiejska.org.pl [dostęp: 24.06.2011].

[10] M. Kozakiewicz, *Bariery awansu poprzez wykształcenie*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1973.

[11] Z. Kwieciński, *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, WSiP, Warszawa 1980.

[12] M. Szymański, *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.

[13] J. Papież, *Przemiany*..., dz. cyt.

cyjnych, jakie obecnie stoją przed młodzieżą różnice te widać jeszcze wyraźniej.

Chociaż obserwujemy systematyczny wzrost wykształcenia naszego społeczeństwa, także mieszkańców wsi, to jednak udział w kształceniu na różnych jego szczeblach i formach nadal bywa zróżnicowany ze względu na wiek czy miejsce zamieszkania. Dzieci, młodzież, a także dorośli mieszkańcy terenów wiejskich nadal charakteryzują się mniejszym udziałem w różnych formach edukacji nieobowiązkowej czy nieformalnej np. w edukacji przedszkolnej, zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych czy w kształceniu ustawicznym.

Warto również zaznaczyć, że współczesne wsie są zróżnicowane i niejednolite. Są gminy bogate i biedne, rozwijające się i popadające w coraz większą stagnację. Myślenie w kategoriach gmin, jakkolwiek uzasadnione ze względów finansowo-administracyjnych, nie w pełni odpowiada lokalny realiom. W zasadzie każdą gminę wiejską można podzielić na wieś centralną, która jest siedzibą urzędu gminy, gimnazjum, przychodni, ewentualnie innych instytucji kulturalnych, sportowych i resztę miejscowości. W pozostałych wsiach oferta i możliwości mieszkańców są zdecydowanie mniejsze, a życie rodzin i ich dzieci trudniejsze[14]. W wyniku likwidacji wielu placówek kulturalno-oświatowych na terenach wiejskich (które miało miejsce głównie w latach dziewięćdziesiątych XX wieku) dostęp do nich jest nadal utrudniony. Funkcjonowanie placówek organizujących zajęcia pozaszkolne dla dzieci uzależnione jest w dużej mierze od zasobów finansowych gminy, a w ostatnich latach również od umiejętności wykorzystywania do tych celów środków unijnych.

Pomocy w wyrównywaniu szans edukacyjnych najpilniej potrzebują dzieci pochodzące z rodzin o niskim kapitale społecznym i kulturowym, z niskimi aspiracjami edukacyjnymi. Nadal najwięcej takich rodzin zamieszkuje tereny wiejskie, na których kumuluje się szereg niekorzystnych zjawisk ulokowanych w rodzinie, szkole czy w środowisku lokalnym.

Iwona Chrzanowska wyróżnia trzy grupy czynników, które powodują, że ogólny stan rozwoju oświaty i kultury na wsi przedstawia się mniej korzystnie niż w mieście. W skali miasto – wieś są to: zróżnicowania ekonomiczne, zróżnicowania społeczno-kulturowe i zróżnicowania w rozwoju systemu

[14] A. Strzemińska, M. Wiśnicka, *Młodzież na wsi. Raport z badania*, Pracownia Badań i Innowacji Stocznia, Warszawa 2011, s. 11.

oświaty[15]. Młodzież ze środowiska wiejskiego odróżnia od ich rówieśników z miasta ilość bodźców, które pomagałyby myśleć o przyszłości. Brak im w środowisku pozytywnych wzorów ludzi młodych, którym się udało osiągnąć sukces.

Warunki materialne rodzin, w których wychowują się dzieci w środowisku wiejskim są pod wieloma względami trudniejsze niż dzieci w miastach. W 2009 roku na wsi poniżej granicy ubóstwa przyjętej na poziomie minimum egzystencji żyło ponad 1,3 mln osób (ok. 9%). Jedną trzecią tej populacji stanowiły dzieci i młodzież do 18 roku życia[16]. Kwota średnich miesięcznych wydatków na edukację w gospodarstwach domowych na wsi stanowiła w 2010 roku 7,10 zł, podczas gdy w miastach wynosiła 16,26 zł[17].

Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci ze środowiska wiejskiego nie polega wyłącznie na zapewnieniu im dostępu do szkoły podstawowej, gimnazjum (do tzw. etapu edukacji obowiązkowej), to również organizowanie nieobowiązkowych bezpłatnych form kształcenia czyli edukacji przedszkolnej, zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Na wsiach, zwłaszcza peryferyjnych, ubogich w instytucje kulturalno-oświatowe i sportowe oferta takich zajęć bywa bardzo skromna. Często jedyną instytucją organizującą czas wolny dzieciom i młodzieży jest szkoła.

Niestety liczba szkół podstawowych regularnie maleje i w roku szkolnym 2009/2010 na obszarach wiejskich była mniejsza o 10% w porównaniu z rokiem 2003/2004 (ubyły 1053 szkoły podstawowe)[18]. W niektórych przypadkach stowarzyszenia rodziców „ratują" szkoły przed ich likwidacją. Walczą o ich utrzymanie w swoim środowisku lokalnym mając na względzie przede wszystkim dobro dzieci, i społeczności lokalnej. Działania te wymagają jednak od rodziców pewnych umiejętności organizacyjnych, przedsiębiorczości oraz dobrej współpracy z władzami gminy.

Zdaniem Tadeusza Pilcha rola szkoły w środowisku wiejskim jest znacząca, ze względu na to, że często jest jedynym obiektem kulturalno-

---

[15] I. Chrzanowska, *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s. 52 i nast.

[16] GUS, *Syntetyczna charakterystyka polskiej wsi w świetle statystyki publicznej*, [w:] *Potencjał obszarów wiejskich szansą rozwoju*, Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, „Biuletyn Forum Debaty Publicznej" 2011, nr 6, s. 19 – por. źródło: http://www.prezydent.pl/dialog/fdp/potencjal-obszarow-wiejskich-szansa-rozwoju [dostęp: 10.09.2012].

[17] GUS, *Szanse edukacyjne na obszarach wiejskich*, [w:] *Potencjał obszarów wiejskich*..., dz. cyt., s. 70 – por. źródło: http://www.prezydent.pl/dialog/fdp/potencjal-obszarow-wiejskich-szansa-rozwoju [dostęp: 15.03.2012].

[18] GUS, *Syntetyczna charakterystyka*..., dz. cyt., s. 18.

-oświatowym na wsi. Na niej spoczywa główny ciężar zorganizowania oferty zajęć pozalekcyjnych dla dzieci. Jak twierdzi dalej autor, małe wiejskie szkoły powinny istnieć, ponieważ przeniesienie dzieci do większych szkół gminnych może obniżyć jakość ich edukacji – dowożenie zagraża ich zdrowiu i bezpieczeństwu, powoduje zmniejszenie możliwości korzystania z oferty pozalekcyjnej szkoły, utrudnia kontakt nauczycieli z rodziną dziecka. Nauka w większych klasach zmniejsza szanse na indywidualizację i wsparcie rozwoju dziecka w pierwszych latach edukacji. W środowisku wiejskim rola i miejsce szkoły są szczególne, również z tego powodu, że niejednokrotnie jest to jedyna instytucja, która zagospodarowuje wolny czas dzieci. Należy też koniecznie wspomnieć o nasilającej się tendencji do komercjalizowania wszelkich „ponadnormatywnych" „usług" oświatowych, co stanowi dodatkowy czynnik wykluczenia ubogich z szans rozwojowych[19].

Jak wynika z danych opublikowanych przez CBOS tylko 23% badanych rodziców deklarowała, że przynajmniej jedno z ich dzieci uczęszcza lub będzie uczęszczać w roku szkolnym 2010/2011 na zajęcia dodatkowe w szkole lub poza szkołą (w miastach średniej i dużej wielkości od 30% do 63%)[20]. Jak twierdzą autorki Raportu „*Młodzież na wsi*", w ciągu roku szkolnego w zajęciach dodatkowych biorą udział zwykle dzieci z miasta, poza nielicznymi wyjątkami, gdy rodzicom na tyle zależy na tym, żeby ich dzieci chodziły na zajęcia dodatkowe, że są gotowi je na własną rękę kilka razy w tygodniu dowozić. Rodziców z takimi możliwościami nie ma jednak wielu, dla większości to, że dziecko chodzi do liceum jest wystarczającą inwestycją w jego rozwój[21].

W środowisku wiejskim szkoła często pełni funkcję kompensacyjną. Aby realizować właściwie swoje zadania, potrzebuje jednak wsparcia w podejmowanych działaniach obejmującego między innymi: środki finansowe, odpowiednie wyposażenie, partnerów do współpracy oraz zrozumienia dla swoich działań ze strony władz samorządowych. Aby szkoła stała się przestrzenią współpracy w środowisku i jednocześnie stwarzała jak najlepsze warunki rozwojowo-edukacyjne dla dzieci i młodzieży, potrzeba wysiłku wielu osób i instytucji skierowanego na konkretne działania.

---

[19] T. Pilch, *Szanse edukacyjne na obszarach wiejskich*, [w:] *Potencjał obszarów wiejskich*..., dz. cyt., s. 137.

[20] CBOS, *Wydatki rodziców na edukację dzieci. Komunikat z badań*, Warszawa 2010, s. 6 – por. źródło: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_147_10.PDF [dostęp: 10.03.2012].

[21] A. Strzemińska, M. Wiśnicka: *Młodzież na wsi*..., dz. cyt., s. 35.

Wyrównywanie szans edukacyjnych w środowisku życia dziecka i jego edukacji odbywa się głównie poprzez organizowanie zajęć dodatkowych, zagospodarowywanie czasu wolnego w ciekawy sposób (np. kontakt z kulturą), zapewnianie możliwości dodatkowej nauki języków obcych, modernizacje szkół (wyposażanie w nowoczesne technologie) oraz zapewnianie dostępu do edukacji przedszkolnej.

Na wielu terenach wiejskich nadal trudno o miejsca, w których dzieci i młodzież mogłaby w ciekawy sposób wykorzystywać wolny czas i jednocześnie rozwijać swoje zainteresowania. W Raporcie *Edukacja małych dzieci. Standardy, bariery, szanse*, zwraca się uwagę na problem pustki pozaprzedszkolnej i pozaszkolnej[22].

Potrzeby mieszkańców wsi (zwłaszcza we wsiach peryferyjnych) związane z edukacją, opieką, kulturą są duże. Stwarza to ogromne pole do działania dla organizacji pozarządowych, które mogą wychodzić naprzeciw tym potrzebom poprzez proponowanie działań aktywizujących dzieci, młodzież, a także dorosłych mieszkańców wsi.

Od kilku lat mamy możliwość korzystania z środków unijnych. Spora ich część jest kierowana na różnego rodzaju „programy wyrównujące szanse edukacyjne dzieci z terenów wiejskich". Z dotacji tych mogą korzystać nie tylko szkoły, ale również różne inne instytucje kulturalno-oświatowe czy nawet same gminy. Tego rodzaju programy oferowane są także przez fundacje i stowarzyszenia. Niektóre organizacje pozarządowe obejmują swoimi działaniami obszar niemalże całego kraju, ich oferta jest bogata, adresowana do różnych grup odbiorców, ale są również mniejsze stowarzyszenia działające lokalnie, na obszarze konkretnej gminy. Ich działania odpowiadają na potrzeby mieszkańców, podejmowane są co prawda na mniejszą skalę, jednakże przynoszą danej społeczności wiele korzyści. Celem tego artykułu jest pokazanie przykładów dobrych praktyk, działań podejmowanych zarówno przez duże organizacje, jak również te mniejsze, skierowanych do mieszkańców wsi (głównie dzieci i ich rodziców) służących wyrównywaniu szans edukacyjnych dzieci wiejskich.

[22] A. Giza (red.), *Edukacja małych dzieci. Standardy, bariery, szanse*, Fundacja Rozwoju Dzieci J.A. Komeńskiego, Warszawa 2010, s. 30.

Działania organizacji pozarządowych w środowisku wiejskim – przykłady dobrych praktyk

Wiele organizacji pozarządowych stara się upowszechniać kompleksowe programy wspierania edukacyjnego skierowane do całych rodzin. Strategie działań na rzecz społeczności lokalnych opracowywane w gminach obejmują współpracę z organizacjami pozarządowymi, które często pełnią istotną rolę w przygotowywaniu i wdrażaniu wielu strategii.

Organizacje pozarządowe wykorzystują możliwości lokalowe, infrastrukturalne wsi czy gminy, np. szkołę, świetlicę, bibliotekę. Chociaż czasami warunki pracy bywają trudne, to jednak bliskość dostępu do oferowanych działań jest czynnikiem bardzo ważnym, ponieważ dzięki temu zwiększa się udział mieszkańców, zwłaszcza dzieci najmłodszych w proponowanych działaniach.

Przykładem organizacji pozarządowej obejmującej swoim zasięgiem teren całego kraju, która między innymi podejmuje działania na rzecz wyrównywania szans edukacyjnych dzieci wiejskich jest Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego działająca od 2003 roku. Jej celem jest zapewnienie optymalnych warunków rozwoju i wyrównywanie szans edukacyjnych wszystkim dzieciom do 10 roku życia. Fundacja organizuje różne programy dotacyjne skierowane na rozwój dzieci z małych miejscowości, ze środowisk zaniedbanych ekonomicznie i kulturowo.

Wiele małych dzieci na wsi, zanim trafią do zerówki, nie jest objętych żadną instytucjonalną opieką, zwłaszcza te w wieku do lat 3, a ich kontakty społeczne są ograniczone do najbliższej rodziny. Być może w związku z wejściem w życie ustawy z dnia 4 lutego 2011 r. *O opiece nad dziećmi w wieku do lat 3*, sytuacja się zmieni, ale jak na razie nie obserwuje się wyraźnej poprawy w tej kwestii[23]. Wyniki *Diagnozy Społecznej* z 2011 roku wskazują na wzrost korzystania z opieki w przedszkolach lub żłobkach (średnia krajowa 29,0%). Nadal jednak dzieci w miastach znacznie częściej pozostawały w tych placówkach opiekuńczych niż na wsi, gdzie jedynie 20% dzieci objętych było taką opieką, w miastach w zależności od ich wielkości

[23] GUS, *Szanse edukacyjne*..., dz. cyt., s. 70.

od 30,00% do 47,90%[24]. Autorzy „*Raportu o stanie edukacji. Społeczeństwo w drodze do wiedzy*" również zwracają uwagę na nierównomierny dostęp do wychowania przedszkolnego. Podkreślają, że możliwość korzystania z edukacji przedszkolnej w Polsce jest wciąż znacznie gorsza niż w większości innych krajów europejskich. Przeciętna liczba dzieci w oddziale przedszkolnym utrzymuje się od kilku lat na tym samym, wysokim poziomie (21 dzieci). Do przedszkola uczęszczają w dużo większym stopniu dzieci mieszkające w miastach i mające lepiej wykształconych rodziców – przez co przedszkola bardziej różnicują, niż wyrównują szanse edukacyjne[25].

Jedną z możliwości poprawy tej sytuacji jest korzystanie z środków unijnych. W województwie świętokrzyskim dzięki między innymi funduszom europejskim na koniec 2010 roku wskaźnik dzieci objętych edukacją przedszkolną wzrósł do 60%, natomiast na terenach wiejskich osiągnął 45,67%, ale nadal jest niższy od średniej krajowej (48,2%). Niestety w roku 2011 zabrakło środków na kontynuację działań w ramach Poddziałania 9.1.1.[26].

Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego proponuje programy przeciwdziałające wykluczeniu społecznemu dzieci w wieku 0–6 lat żyjących na terenach wiejskich np.:

— Program „Gdy nie ma przedszkola" – celem programu jest promocja i upowszechnienie Ośrodków Przedszkolnych – alternatywnej w stosunku do przedszkola innej formy edukacji przedszkolnej. Bezpośrednimi odbiorcami są w pierwszej kolejności gminy wiejskie lub miejsko-wiejskie chcące założyć alternatywne formy edukacji przedszkolnej na swoim terenie lub już prowadzące Ośrodki Przedszkolne. Program skierowany jest głównie do dzieci w wieku 3–5 lat i ich rodzice. Ważnym odbiorcą są również wiejskie nauczycielki pracujące w Ośrodkach Przedszkolnych, którym program zapewnia wsparcie w codziennej pracy, materiały dydaktyczne oraz dostęp do szkoleń. Z programu korzystają także pedagodzy, psychologowie, logopedzi, którzy pomagają nauczycielkom

[24] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza Społeczna 2011*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2011, s. 97.

[25] Instytut Badań Edukacyjnych, *Raport o stanie edukacji. Społeczeństwo w drodze do wiedzy*, Warszawa 2010 – por. źródło: http://eduentuzjasci.pl/pl/raport-o-stanie-edukacji-2010.html [dostęp: 17.09.2012].

[26] Świętokrzyskie Biuro Rozwoju Regionalnego, *Korekta ze sprawozdania Priorytetów komponentu regionalnego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013*, s. 7 – por. źródło: http//www.pokl.sbrr.pl [dostęp: 24.06.2011].

w pracy. Z danych Fundacji wynika, że program cieszy się dużą popularnością w 2007 roku 27 gmin prowadziło 74 Ośrodki Przedszkolne[27].

— Kolejnym, wartym uwagi, programem skierowanym do dzieci i ich rodziców z terenów wiejskich są „Grupy zabawowe dla dzieci i rodziców". Celem projektu jest wyrównywanie szans edukacyjnych małych dzieci poprzez rozwijanie ich umiejętności społecznych i ciekawości poznawczej oraz podnoszenie umiejętności wychowawczych rodziców. W ramach tego programu organizowane są zajęcia dla dzieci najmłodszych od 6 miesięcy do 3 roku życia, prowadzone przez odpowiednio przygotowanych animatorów. Zajęcia odbywają się w świetlicy wiejskiej, salce parafialnej, siedzibie organizacji pozarządowej, remizie strażackiej, domu kultury czy bibliotece[28]. Program ten jest dobrym przykładem wykorzystywania dostępnych obiektów na terenie gminy do różnych działań na rzecz dzieci. Realizowanie takich przedsięwzięć wymaga jednak dobrej współpracy gmin z fundacjami.
— Dla najmłodszych dzieci mieszkających na wsi skierowany jest program „Niewidzialne Dzieci". Jest to nowa inicjatywa Fundacji ogłoszona w grudniu 2011 roku, która zakłada działania badawcze, edukacyjne, rzecznicze i promocyjne na razie w pięciu gminach wiejskich. Ich rezultaty i wypracowane rozwiązania Fundacja zamierza upowszechniać w przyszłości w całej Polsce. W ramach programu wdrożono system zapewniający zaspokajanie najważniejszych potrzeb rozwojowo-edukacyjnych małych dzieci w gminach wiejskich. Realizacja programu, zdaniem jego twórców, powinna wpłynąć na wzrost kompetencji i integrację instytucji pracujących na rzecz rozwoju małych dzieci w lokalnych społecznościach oraz na zwiększenie zaangażowania we wspieranie tego rozwoju u ich rodziców[29].

Przykładem kolejnej organizacji pozarządowej działającej na terenia całego kraju jest Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży. Jej działania mają na celu wszechstronny rozwój dzieci i młodzieży oraz sprzyjają formowaniu się pokolenia odpowiedzialnych, twórczych ludzi, aktywnie kształtujących swoje życie i środowisko lokalne. W ramach swej działalności Fundacja ogłasza również konkursy dotacyjne skierowane do dzieci z terenów wiej-

[27] Por. źródło: http://www.frd.org.pl/programy/aktualne/gdy_nie_ma_przedzszkola_program_edukacyjny_dla_wsi [dostęp: 17.09. 2012].
[28] Por. źródło: http://www.frd.org.pl/programy/aktualne/grupy_zabawowe_dla_dzieci_i_rodzicow [dostęp: 10.09.2012].
[29] Por. źródło: http://www.frd.org.pl/programy/aktualne/niewidzialne_dzieci [dostęp: 10.09.2012].

skich. Jednym z przykładów takich działań jest program „Świetlica moje miejsce". Jest to program skierowany do dzieci w wieku 8–13 lat. Głównym jego celem jest zapewnienie dzieciom ze szkół podstawowych miejsc, w których między zajęciami szkolnymi a pobytem w domu mogłyby uczestniczyć w zajęciach edukacyjnych i rozwijać się intelektualnie. Ważnym celem programu jest także przygotowanie dorosłych uczestników (opiekunów, wolontariuszy, rodziców) do organizowania zajęć edukacyjnych w świetlicy i tworzenia przyjaznej przestrzeni dla dzieci[30].

Fundacja współpracuje również z Polsko-Amerykańską Fundacją Wolności w ramach programu „Równać Szanse" Misją programu jest wyrównywanie szans na dobry start w dorosłe życie młodzieży z terenów wiejskich i małych miast (do 20 000 mieszkańców) poprzez podnoszenie ich kompetencji i rozwój umiejętności społecznych. Do ogłaszanych cyklicznie konkursów regionalnych mogą przystępować organizacje pozarządowe, domy kultury, biblioteki gminne i nieformalne grupy dorosłych, które mają możliwość uzyskania dotacji między innymi na: prowadzenie zajęć pozalekcyjnych, pomoc charytatywną, organizację typowych form wypoczynku zimowego młodzieży czy stypendia i minidotacje[31]. Zaletą tego programu jest uczenie młodych ludzi ze środowiska wiejskiego umiejętności autoprezentacji i rozwiązywania problemów, a jego celem zwiększanie poczucia dumy z miejsca zamieszkania i pewności siebie. Młodzież ze wsi w porównaniu do ich rówieśników z miasta ma mniej okazji do nabywania tego rodzaju umiejętności, ponieważ środowisko lokalne nie stwarza im zbyt wielu okazji, aby mogli się ich nauczyć.

Warto również wspomnieć o programie „Równe Szanse" prowadzonym przez „Fundację Batorego". Celem programu jest upowszechnianie systemu pomocy stypendialnej dla młodzieży szkolnej. Fundacja wspiera organizacje pozarządowe, które prowadzą lokalne programy stypendialne dla uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnajalnych, pochodzących z niezamożnych środowisk, a zwłaszcza z małych miejscowości. W roku 2010 z dotacji skorzystało 38 organizacji, które ufundowały stypendia dla 1 012 uczniów w roku szkolnym 2010/2011[32].

Szereg wartościowych działań podejmuje również Fundacja Wspomagania Wsi, która jest największą w Polsce Fundacją działającą na rzecz wsi. Jej

[30] Por. źródło: http://www.pcyf.org.pl/index.php?s1=programy&s2=realizowane&s3=swietlicamojemiejsce [dostęp: 10.09.2012].
[31] Por. źródło: http://www.rownacszanse.pl [dostęp: 14.05.1012].
[32] Por. źródło: www.batory.org.pl/ofund/index.htm [dostęp: 16.06.2011].

celem jest wspomaganie inicjatyw gospodarczych i społecznych mieszkańców, a także inicjatyw związanych z poprawą infrastruktury na terenach wiejskich. Fundacja podejmuje także wiele działań na rzecz rozwoju społecznego i kulturalnego wsi oraz rozwoju oświaty. Jej działania skierowane są również do dzieci z terenów wiejskich. Przykładem są co roku ogłaszane programy np. „Pożyteczne wakacje", w ramach którego organizowane są zajęcia dla dzieci i młodzieży pozostającej w czasie wakacji w swoich domach, czy konkursy np. „Nasza świetlica, nasz klub" – dzięki któremu można uzyskać dotację na utworzenie i prowadzenie świetlicy lub wiejskiego klubu[33]. Warte podkreślenia jest to, że programy realizowane są w najmniejszych wsiach, nie będących siedzibą gminy, często są to dawne wsie popegeerowskie.

W programy wyrównujące szanse edukacyjne dzieci i młodzieży z terenów wiejskich włączają się również wolontariusze. Podejmują działania w ramach programu „Projektor – wolontariat studencki". Program ogłoszony przez Polsko-Amerykańską Fundację Wolności realizowany jest przez Fundację Rozwoju Wolontariatu. Jego celem jest wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży mieszkających na wsi. Grupy studentów – wolontariuszy realizują przygotowane przez siebie projekty edukacyjne rozwijające zainteresowania dzieci i młodzieży w ramach zajęć, które odbywają są w czasie wolnym, są to np. zajęcia plastyczne, muzyczne, sportowe, teatralne. Szkoły mogą zgłaszać do programu zapotrzebowanie na określone zajęcia, przedstawiać własne pomysły lub skorzystać z oferty wolontariuszy[34].

Istnieje również wiele małych stowarzyszeń, które działają na niewielkim terenie, jednakże ich praca i zaangażowanie na rzecz lokalnych społeczności jest również bardzo cenna, ponieważ wpływa niezwykle korzystnie na ich rozwój. Na terenie województwa świętokrzyskiego w Bazie Stowarzyszeń Rozwoju Wsi figuruje ich 28[35], aczkolwiek liczba tych organizacji stale się zmienia, ponieważ niejednokrotnie tworzone są z powodu nagłej potrzeby np. w celu uniknięcia likwidacji szkoły podstawowej. Obecnie działają np.: Stowarzyszenie Przyszłość dla Mnina, Stowarzyszenie Rozwoju Wsi Chocimów, Stowarzyszenie Na Rzecz Rozwoju Wsi Śniadka, Stowarzyszenie Rozwoju Wsi Sichów Duży i Okolic, Stowarzyszenie Rozwoju Wsi Radkowie i inne[36]. Ich misją jest wychodzenie naprzeciw potrzebom lokalnej spo-

[33] Por. źródło: www.fww.org.pl [dostęp: 17.09.2012].
[34] Por. źródło: www.projektor.org.pl [dostęp: 17.09.2012].
[35] Por. źródło: http://srw.fio.org.pl/index.php [dostęp: 10.09.2012].
[36] Tamże.

łeczności, w szczególności pomoc dzieciom i młodzieży w wyrównywaniu szans edukacyjnych. Działania tych stowarzyszeń koncentrują się na tworzeniu dobrych warunków do nauki i rozwijaniu zainteresowań dzieci poprzez organizowanie zajęć dodatkowych, modernizację bazy dydaktycznej szkół, a także dbanie o rozwój kultury fizycznej wśród najmłodszych mieszkańców. Warto podkreślić, że wiele powstałych na terenach wiejskich tego typu stowarzyszeń (czy stowarzyszeń rodziców) pozwoliło uchronić niektóre małe szkoły wiejskie przed likwidacją.

Szkoła blisko domu dla mieszkańców wsi, a zwłaszcza ich dzieci, jest niezwykle potrzebna. Jak wspomniano wyżej liczba szkół podstawowych, zwłaszcza na terenach wiejskich regularnie maleje. Warto w tym miejscu wspomnieć o działaniach Ruchu na Rzecz Małych Szkół podejmowanych przez Federację Inicjatyw Oświatowych. Federacja jest związkiem stowarzyszeń i fundacji, których celem jest wspieranie aktywności obywatelskiej i przemian w oświacie. Organizacje te działają przede wszystkim na rzecz środowisk wiejskich. Realizując własne projekty starają się przede wszystkim:

— zakładać lokalne stowarzyszenia rozwoju wsi,
— przejmować szkoły, przedszkola i inne placówki, którym grozi likwidacja,
— podnosić poziom nauczania i dostosowywać metody do indywidualnych potrzeb uczniów,
— przeciwdziałać marginalizacji i wykluczeniu społecznemu,
— poznawać i skutecznie wykorzystywać nowoczesne narzędzia informatyczne.

Obecnie wśród działań Federacji ważne miejsce zajmuje prowadzenie monitoringu procesu przekazywania szkół i przedszkoli zagrożonych likwidacją organizacjom pozarządowym oraz prowadzenie programu Z Małej Szkoły w Wielki Świat[37].

Organizacją pozarządową, która również zajmuje się „ratowaniem" małych wiejskich szkół jest Fundacja „Elementarz". Jej misją jest uczynienie z edukacji drogi do sukcesu oraz dbanie o społeczności małych wiosek. Do szeregu działań Fundacji należy między innymi: uczenie dzieci, kształcenie dorosłych, opracowywanie programów i podręczników, organizowanie turystyki edukacyjnej. Fundacja obecnie prowadzi 13 szkół i 109 Małych Przedszkoli, zajmuje się też kształceniem dorosłych. Utworzono Ośrodek Doskonalenia i Kształcenia Ustawicznego, który działa od 1999 roku. Kolejny obszar działalności Fundacji to Wydawnictwo „Elementarz", w ramach którego

[37] Por. źródło: www.fio.org.pl [dostęp: 14.05.2012].

wydaje się podręczniki dla uczniów, książki dla nauczycieli. W biurze projektów realizowane są projekty współfinansowane ze środków unijnych oraz innych źródeł[38].

Niewątpliwie tworzenie większej liczby mniejszych szkół pozwala na zlokalizowanie ich jak najbliżej miejsca zamieszkania ucznia. Z jednej strony umożliwia to uczniom wygodniejsze dotarcie do szkoły, a z drugiej – przyczynia się do wzmocnienia jej współpracy ze środowiskiem lokalnym, skrócenia czasu pracy i stworzenia przez nią dodatkowej oferty dla młodzieży i nauczycieli. Działania takie wzmacniają poczucie wspólnoty szkolnej. W małych szkołach łatwiej nawiązywać bezpośrednie, indywidualne interakcje. Dzięki temu można lepiej zadbać o jakość kształcenia[39].

Małe miejscowości, mała liczba mieszkańców w tym ludzi młodych to czynniki, które sprawiają, że bardzo trudno znaleźć wspólników w działaniu. Brak wspólników składa się na poczucie osamotnienia i przykłada do braku wiary w możliwości działania czy zmiany[40]. Przedstawione przykłady działań organizacji pozarządowych pokazują jednak, że można z sukcesem realizować projekty, których celem jest wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci, ale również te służące rozwojowi całych społeczności lokalnych. Udaje się to również małym stowarzyszeniom działającym lokalnie. Nadal jednak potrzeby w tym zakresie są duże.

Podsumowanie

Na terenach wiejskich, gdzie dominuje tradycyjne rolnictwo, również ma miejsce przewaga rodzin o niskim statusie, tam też, niejako automatycznie, pojawia się syndrom innych niekorzystnych zjawisk: mało aktywny rynek pracy, duże wskaźniki jawnego bądź ukrytego bezrobocia, niskie dochody, słaba infrastruktura i mało ekspansywna w pokonywaniu ograniczeń środowiska szkoła. Młodzież wywodząca się z takich regionów ma do pokonania znacznie większy dystans – decyduje o tym nie tylko uboższe środowisko, lecz również uboższa rodzinna socjalizacja i słabsze edukacyjne wsparcie. Kumulacja tych zjawisk prowadzi do powstania obszarów problemowych, które nie są w stanie same wygenerować własnych możliwości rozwojo-

[38] Por. źródło: http://www.elementarz.edu.pl/index.php [dostęp: 17.09.2012].
[39] M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 304–305.
[40] A. Strzemińska, M. Wiśnicka, *Młodzież*..., dz. cyt., s. 47.

wych. Ich przełamanie wymaga interwencji z zewnątrz poprzez szereg różnorodnych działań o charakterze długookresowym[41].

Specjalistyczne działania promowane w tych środowiskach powinna poprzedzać dobra diagnoza sytuacji i dostosowanie programów do rzeczywistych potrzeb danej społeczności. Lokalne organizacje pozarządowe działające w środowiskach wiejskich, a także społeczne grupy nieformalne, np. rodzicielskie czy młodzieżowe, często stanowią platformę komunikacyjną na linii szkoła, samorząd lokalny, władze oświatowe. Analiza potrzeb i wypracowywanie programów powinno odbywać się we współpracy z lokalnymi organizacjami pozarządowymi. Należy również zastanowić się nad tym, w jaki sposób egzekwować opracowywane w gminach strategie działań na rzecz społeczności lokalnych, ponieważ zbyt często nie są one wdrażane lub realizowane w niewielkim zakresie. Co prawda, zgodnie z nowelizacją Ustawy *o systemie oświaty* z 2009 roku[42] jednostki samorządu terytorialnego są zobligowane do corocznego składania sprawozdań oświatowych („informacji o realizacji zadań oświatowych"), to jednak wydaje się, że wiele z opracowywanych strategii pozostaje niezrealizowanych.

W środowisku wiejskim obserwujemy również korzystne zmiany, nie oznacza to jednak, że potrzeby mieszkańców (zwłaszcza dzieci i młodzieży) w zakresie edukacji czy kultury zostały już zaspokojone. W ostatnich latach nastąpił wyraźny wzrost poziomu wykształcenia mieszkańców wsi, zwiększyła się liczba punktów przedszkolnych, jednocześnie systematyczne zmniejsza się liczba wiejskich szkół podstawowych i oddziałów przedszkolnych w nich usytuowanych. Te i inne, nie wymienione w niniejszym artykule inicjatywy czy działania są niewątpliwie potrzebne i korzystne warunków punktu widzenia poprawy warunków rozwojowo-edukacyjnych dzieci ze środowiska wiejskiego. Niestety obserwuje się również przypadki, że nie zawsze dostatecznie mocno dba się o odpowiednią jakość edukacji i opieki warunków w stosunku do dzieci, które są nimi objęte. Jak zauważa Danuta Waloszek, wsi proponuje się alternatywne formy edukacji dzieci, często bez dbałości o jakość oferty, bez ustalenia standardów organizacyjnych, poniżej

[41] K. Szafraniec, M. Boni (red.), *Raport Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011, s. 367 – por. źródło: http://kprm.gov.pl/Mlodzi_2011_alfa.pdf [dostęp: 12.09.2011].

[42] Ustawa z dnia 19 marca 2009 o systemie oświaty, Dz. U. Nr 56, poz. 458.

których „zejść" nie można[43]. Pojawiają się sygnały świadczące o tym, że niektóre inicjatywy podejmowane w ramach alternatywnych form edukacji dzieci nie dbają wystarczająco dobrze o warunki i jakość tej edukacji. Należałoby także dokonać pewnej analizy efektywności dotychczasowych programów, np. zbadać, ile miejsc przedszkolnych nadal jest utrzymywanych przez gminy. Niestety obserwuje się sytuacje, że po zakończonym programie placówki te są zamykane.

Myślę, że warto szukać różnych rozwiązań wspierających edukację dzieci i młodzieży ze środowisk wiejskich. Istotne wsparcie formalnej edukacji powinna stanowić edukacja nieformalna organizowana w ramach współpracy szkół, przedszkoli z organizacjami pozarządowymi. Zajęcia edukacyjne proponowane przez organizacje pozarządowe dla dzieci i ich rodziców w istotny sposób uzupełniają formalną edukację i odgrywają ważną rolę w wyrównywaniu szans edukacyjnych dzieci ze środowiska wiejskiego. Inwestycja w edukację nie przynosi natychmiastowych efektów. Potrzebna jest cierpliwość i rozwaga, a także diagnoza potrzeb danej społeczności. Istotne jest to, aby planowane działania były długofalowe i wpisywały się w całość programów kształcenia.

Bibliografia

Białecki I., *Szanse na kształcenie i polityka edukacyjna. Perspektywa równości i sprawiedliwości społecznej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2003, nr 7.

Chrzanowska J., *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.

Czapiński J., Panek T., (red.) *Diagnoza Społeczna 2011*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2011.

Delors J. (red.), *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO, Wyd. UNESCO, Warszawa 1998.

Dolata R. *Szkoła – segregacje, nierówności*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.

Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R. (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

Fauer E. (red.), *Uczyć się aby być*, Raport UNESCO, PWN, Warszawa 1982.

Giza A. (red.), *Edukacja małych dzieci. Standardy, bariery, szanse*, Fundacja Rozwoju Dzieci J.A. Komeńskiego, Warszawa 2010.

Kozakiewicz M., *Bariery awansu poprzez wykształcenie*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1973.

[43] D. Waloszek, *Edukacja jako strategia przeciwdziałania biedzie i wykluczeniu. Studium możliwości*, [w:] E. Wrońska (red.), *Księga Ubogich*, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2009, s. 201.

Kwieciński Z., *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, WSiP, Warszawa 1980.
Kwieciński Z., *Wyrównywanie szans edukacyjnych. Główne strategie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2003, nr 1.
Matyjas B., *Szanse edukacyjne dzieci i młodzieży ze środowiska wiejskiego*, „Edukacja" 2010, nr 4.
Mazińska M., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, WSiP, Warszawa 2004.
Palka K., *Uwarunkowania aspiracji życiowych uczniów gimnazjów wiejskich i miejskich*, Wyd. Wszechnicy Świętokrzyskiej, Kielce 2010.
Papież J., *Przemiany warunków socjalizacyjno-edukacyjnych na wsi*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
Strzemińska A., Wiśnicka M., *Młodzież na wsi. Raport z badania*, Pracownia Badań i Innowacji Stocznia, Warszawa 2011.
Szymański M., *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.
Ustawa z dnia 19 marca 2009 o systemie oświaty, Dz. U. Nr 56, poz. 458.
Waloszek D., *Edukacja jako strategia przeciwdziałania biedzie i wykluczeniu. Studium możliwości*, [w:] E. Wrońska (red.), *Księga Ubogich*, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2009.
Wrońska E. (red.), *Księga Ubogich*, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2009.

Netografia

CBOS, *Wydatki rodziców na edukację dzieci. Komunikat z badań*, Warszawa 2010, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_147_10.PDF [dostęp: 10.03.2012].
GUS, *Syntetyczna charakterystyka polskiej wsi w świetle statystyki publicznej*, [w:] *Potencjał obszarów wiejskich szansą rozwoju*, Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, „Biuletyn Forum Debaty Publicznej" 2011, nr 6, s. 19, http://www.prezydent.pl/dialog/fdp/potencjal-obszarow-wiejskich-szansa-rozwoju [dostęp: 10.09.2012].
GUS, *Szanse edukacyjne na obszarach wiejskich*, [w:] *Potencjał obszarów wiejskich szansą rozwoju,* Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, „Biuletyn Forum Debaty Publicznej" 2011, nr 6, s. 70, http://www.prezydent.pl/dialog/fdp/potencjal-obszarow-wiejskich-szansa-rozwoju, [dostęp: 15.03.2012].
Instytut Badań Edukacyjnych, *Raport o stanie edukacji. Społeczeństwo w drodze do wiedzy*, Warszawa 2010, http://eduentuzjasci.pl/pl/raport-o-stanie-edukacji-2010.html, [dostęp: 17.09.2012].
Matusiak J., *Środki na realizację projektów wspierających rozwój dzieci i młodzieży z terenów wiejskich*, s. 8, www.witrynawiejska.org.pl, [dostęp: 24.06.2011].
Pilch T., *Szanse edukacyjne na obszarach wiejskich*, [w:] *Potencjał obszarów wiejskich szansą rozwoju*, Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, „Biuletyn Forum Debaty Publicznej", 2011, nr 6, s. 137, http://www.prezydent.pl/dialog/fdp/potencjal-obszarow-wiejskich-szansa-rozwoju, [dostęp: 15.03.2012].
Szafraniec K., Boni M. (red.), *Raport Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011, s. 367. http://kprm.gov.pl/Mlodzi_2011_alfa.pdf, [dostęp: 12.09.2011].

Świętokrzyskie Biuro Rozwoju Regionalnego, *Korekta ze sprawozdania Priorytetów komponentu regionalnego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013*, s. 7, http//www.pokl.sbrr.pl, [dostęp: 24.06.2011].
http://srw.fio.org.pl/index.php, [dostęp: 10.09.2012].
http://www.elementarz.edu.pl/index.php, [dostęp: 17.09.2012].
http://www.frd.org.pl/programy/aktualne/gdy_nie_ma_przedzszkola_program_edukacyjny_dla_wsi, [dostęp: 17.09. 2012].
http://www.frd.org.pl/programy/aktualne/grupy_zabawowe_dla_dzieci_i_rodzicow, [dostęp: 10.09.2012].
http://www.frd.org.pl/programy/aktualne/niewidzialne_dzieci, [dostęp: 10.09.2012].
http://www.pcyf.org.pl/index.php?s1=programy&s2=realizowane&s3=swietlicamojemiejsce, [dostęp: 10.09.2012].
http://www.rownacszanse.pl, [dostęp: 14.05.1012].
www.batory.org.pl/ofund/index.htm, [dostęp: 16.06.2011].
www.fio.org.pl, [dostęp: 14.05.2012].
www.fww.org.pl, [dostęp: 17.09.2012].
www.projektor.org.pl, [dostęp: 17.09.2012].

doi: 10.23734/wwr20122.243.259

ANNA SZALAST
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie

Rola ośrodków wsparcia dziennego we wspomaganiu funkcjonowania rodziny z dorosłym dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną i/lub psychiczną

The role of day support centres in assisting the families of adult children with intellectual and/or physical disabilities

Abstract: The overall perception of adults with intellectual and/or physical disabilities renders it necessary to consider them as individuals as well as in relation to their families, which are to be understood as natural links to communities.

The exceptional situation of the families with intellectually and/or physically disabled children older than school age demands understanding and professional help. Day support centres, which constitute a major influence on the disabled, as well as their immediate environment, are an attempt at addressing these needs. The centres also allow for the achievement of a goal – they provide the families of adult children with intellectual and/or physical disabilities with support in its numerous aspects.

Keywords: day support centre, intellectual disability, psychical disability, adulthood.

Wprowadzenie

Przeżywanie dorosłości w warunkach niepełnej sprawności intelektualnej stanowi zarazem naturalny element życia osoby niepełnosprawnej mentalnie, jak również wyzwanie dla niej samej oraz członków jej najbliższego otoczenia – rodziny. W konfrontacji z rosnącymi wymaganiami środowiska społecznego, przy utracie obecnego niemalże od urodzenie wsparcia instytu-

cjonalnego ze strony jednostek edukacyjnych (wczesne wspomaganie rozwoju, pomoc poradni psychologiczno-pedagogicznych, przedszkoli i szkół), swoiście osamotniony człowiek staje przed wyborami tak trudnymi, jak i przerażającymi. Poczucie utraty stabilności koresponduje z przemianami psychicznymi w drodze ku kształtującej się tożsamości, wzmagając niepokój i ryzyko wystąpienia zburzeń o charakterze emocjonalnym.

Postrzeganie osoby z niepełnosprawnością intelektualną w sposób całościowy rodzi konieczność rozpatrywania drogi jej rozwoju osobowego w kontekście społecznym, a więc także rodzinnym. Dojrzewanie to bowiem wzrastanie fizyczne, osiąganie finalnego rozwoju biologicznego, przełamywanie kryzysów i wyłanianie się zrębów własnej, niepowtarzalnej tożsamości. Jest to także świadome wkraczanie w nowe obszary aktywności społecznej, w tym porzucanie roli dziecka na rzecz roli człowieka gotowego wić swoje gniazdo.

Deficyt sprawności intelektualnej towarzyszący rozwojowi obleczony w stereotypy, lęki, bariery naznacza ścieżkę progresu jednostki i rozlewa swoje wpływy poza samą osobę niepełnosprawną, wymuszając, niejako, zmaganie się ze specyfiką drogi ku dojrzałości w warunkach niepełnosprawności intelektualnej wobec członków jej rodziny.

Dostrzegając zarówno niezaprzeczalny fakt podążania osób niepełnosprawnych w dorosłość, ich niezbywalne prawo do rozwoju oraz konieczność zapewnienia im aktywizującego wsparcia, także w charakterze instytucjonalnym, system opieki społecznej zapewnia dorosłym osobom z zaburzeniami psychicznymi możliwość korzystania z usług ośrodków wsparcia dziennego. Ich rola we wspomaganiu funkcjonowania osoby z niepełnosprawnością intelektualną i/lub psychiczną, w sytuacji tendencji porzucania opieki całodobowej jako uzależniającej i hamującej rozwój jednostki, staje się dominująca.

Rozważania wokół dorosłości

W wieloznaczności pojęcia „dorosłość" zawiera się sens funkcjonowania człowieka we wszystkich sferach jego życiowej aktywności: biologicznej, psychicznej oraz społecznej. Dorosłość, bowiem, stanowi dla niego zarazem jeden z wielu etapów podróży, jak również, ujmując jego społeczny wydźwięk, cel ostateczny, tożsamy z osiągnięciem progu maksymalnych możliwości jednostki, podjęciem najważniejszych ról życiowych oraz koniecznością refleksyjnego spojrzenia na własne dokonania. W aspekcie zadań roz-

wojowych wartym zauważenia jest kontekst uwarunkowań rozwoju dorosłości, który „[...] wiąże się z zakresem i specyfiką doświadczeń w okresach poprzedzających dorosłość. Doświadczenia te stanowią bazę ułatwiającą (w przypadku realizowania wcześniejszych zadań rozwojowych) lub utrudniającą podejmowanie aktywności (zadań) człowieka dorosłego”[1]. W dorosłość, „[...] jednostka wkracza po okresie adolescencji, w którym powinna dokonać scalenia i rewaluacji doświadczeń poprzednich okresów życia oraz osiągnąć (o ile rozwój przebiegał prawidłowo) przede wszystkim wstępne poczucie integracji osobowej (poczucie tożsamości), a także przygotować się do wyboru i pełnienia nowych ról społecznych, rodzinnych i zawodowych”[2]. Cele, o jakich wspomina Barbara Harwas-Napierała to różnorodne postaci przeznaczonych dla adolescencji zadań rozwojowych, tj.:

— osiągnięcie nowych, bardziej dojrzałych więzi z rówieśnikami obojga płci,
— ukształtowanie roli męskiej lub kobiecej,
— akceptacja swojego wyglądu i skuteczne posługiwanie się własnym ciałem,
— osiągnięcie niezależności uczuciowej od rodziców i innych osób dorosłych,
— przygotowanie do małżeństwa i życia w rodzinie,
— przygotowanie do kariery zawodowej (niezależności ekonomicznej),
— rozwijanie ideologii (sieci wartości i systemu etycznego kierującego zachowaniem),
— osiągnięcie odpowiedzialności społecznej[3].

Realizacja tych zadań odbywa się zarówno w warunkach modelującego wpływu podstawowego środowiska wychowawczego – rodziny, ale również w dynamicznych warunkach społeczno-kulturowych, co tym samym naznacza proces ich zdobywania i przyczynia się do indywidualizacji tegoż procesu oraz konieczności elastycznego traktowania owych zadań jako wyznaczników osiąganej dorosłości.

Dla osiągnięcia zdobyczy rozwojowych, utożsamianych z atrybutami dorosłości, konieczna jest dokonująca się w okresie adolescencji „[...] przebudowa struktury osobowości charakterystycznej dla dzieciństwa w strukturę człowieka dorosłego. Oznacza to, że dotychczasowa równowaga zostaje naruszona i musi zostać powtórnie skonstruowana. Osiągnięcie nowego stanu równowagi odbywa się w wyniku reorganizacji obrazu samego siebie i samooceny”[4].

---

[1] B. Harwas-Napierała, *Dorosłość jako spełnienie*, Wyd. Libron, Kraków 2012, s. 39.
[2] Tamże, s. 39.
[3] Tamże, s. 39–40.
[4] Ż. Stelter, *Dorastanie z niepełnosprawnością intelektualną*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2009, s. 76.

Dorosłość jest etapem tak istotnym, iż znajduje swoje odniesienie w prawnej nomenklaturze „i oznacza osiągnięcie w określonym wieku (w różnych krajach – od 14 do 25 lat) pełni praw obywatelskich”[5]. Stanowiąc część, jeden z etapów w rozwoju jednostki, obejmuje „przedział wiekowy, który rozpoczyna się od 20–23 r.ż. i trwa aż do śmierci człowieka”[6]. Należy jednak zaznaczyć, iż dorosłość pomimo klasyfikowania jej jako jednego etapu jest w pewien sposób niejednorodna i wymaga dodatkowych podziałów. „Dzieli się na wczesną dorosłość (od 20–23 do 35–40 r.ż.), wiek średni, zwany też średnim wiekiem dojrzałym lub średnią dorosłością (od 35–40 do 55–60 r.ż.), oraz późną dorosłość (55–65 r.ż. i więcej), zwaną dawniej starością”[7].

Owe metrykalne, prawne odniesienie do dorosłości jest dominującym w postrzeganiu rozważanego pojęcia. Jesteśmy swoiście uwięzieni w ujmowaniu dorosłości jako przywileju ludzi osiągających określony normą społeczną i/lub prawną wiek. Tymczasem dorosłość to przede wszystkim świadomość własnych możliwości ograniczeń, świadomość wyborów i ich adekwatność do warunków kształtowanych funkcjonowaniem psychofizycznym i społecznym. „Z perspektywy ludzkiej dorosłość rozumiana jest jako cel rozwoju człowieka, jako czas jego pełnego ukształtowania, możnaby rzec, swoisty efekt finalny”[8].

Elżbieta Dubas ukazuje pięć znaczeń dorosłości, interpretując ją zarówno w perspektywie praktycznej, jak i edukacyjnej:

— dorosłość w paradygmacie aksjologicznym – rozumiana jako etap w rozwoju człowieka, uwypuklający wielowymiarowe zmiany;
— dorosłość w paradygmacie aksjologicznym – jako wartość życia ludzkiego, czyli dojrzałość pojmowaną w kategoriach doskonałości, pełni, harmonii, szczytu możliwości ludzkich;
— dorosłość w paradygmacie socjologicznym – w rozumieniu roli społecznej, związana z wykonywaniem określonych zadań, zabezpieczających trwanie i rozwój społeczeństwa;

---

[5] M. Kościelska, *Przezywanie własnej i cudzej dorosłości przez osoby z niepełnosprawnością*, [w:] R.J. Kijak (red.), *Niepełnosprawność w zwierciadle dorosłości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012, s. 17.

[6] B. Harwas-Napierała, *Dorosłość*..., dz. cyt., s. 13.

[7] Tamże, s. 13.

[8] B. Cytowska, *Rodzice wobec dorosłości swoich dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] S. Walasek, B. Winczura (red.), *Wychowanie w rodzinie. Rodzina o specjalnych potrzebach*, t. IV, Wyd. Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2011, s. 87.

— dorosłość w paradygmacie biograficznym – rozumiana jako posiadanie kompetencji ujmowania własnych doświadczeń życiowych zawartych w biografii, refleksji nad przeszłością, a więc umiejętności rozumienia minionych wydarzeń w kontekście teraźniejszości;
— dorosłość w paradygmacie edukacyjnym – zgodnie z teorią całożyciową, ujmujący uczenie się jako fundamentalny proces tworzenia człowieka[9].

Najistotniejszym z osiągnięć dorosłości i tym samym jej wyznacznikiem wedle wielu badaczy jest samostanowienie „ściśle związane ze stopniem kontroli, jaki mamy nad własnym życiem, przy czym szczególnie istotne są te obszary, jakie sami oceniamy jako ważne i na które chcielibyśmy mieć wpływ”[10]. Pojawia się tu konieczność zwrócenia uwagi na dokonywanie się w okresie dorosłości psychicznych zmian rozwojowych istotnych dla zdobywania kolejnych umiejętności i podejmowania aktywności w sferze zdarzeń krytycznych, tj. „podjęcie pracy zawodowej, małżeństwo, rodzicielstwo, usamodzielnianie się dzieci, przejście na emeryturę. W dorosłości mają one charakter bardziej aktywny, systemowy i przebiegają przy większym udziale świadomości jednostki, a ich rola podobna jest do tej, jaką pełnią one na wcześniejszych etapach drogi życiowej człowieka”[11]. Niezwykle często perspektywa zdarzeń kryzysowych jest używana do opisu procesu rozwoju jednostki w okresie dorosłości.

Ryzykiem w pojmowaniu omawianego okresu rozwojowego człowieka jest zbytnia koncentracja na czasie przejściowym pomiędzy dzieciństwem a dorosłością. Konsekwencję tego stanowi pomijanie możliwości doświadczania przez niego progresu, wpisanego w transcendentalną naturę istoty ludzkiej, od poczęcia do jego naturalnej śmierci. Tymczasem „zebrano wiele danych, świadczących o tym, że rozwój psychiczny dokonuje się także po zakończeniu procesów wzrostu organizmu i osiągnięciu dojrzałości biologicznej. Wiele badań wskazuje na to, że w okresie dorosłości zachodzą istotne zmiany rozwojowe, które jak podkreślają niektórzy badacze, z punktu widzenia ich zakresu i charakteru przekształceń są nie tylko równie znaczące jak te z wcześniejszych okresów rozwojowych, ale nawet od nich ważniejsze”[12]. Tymczasem tak dorastanie, jak i oswajanie dorosłości, zmaganie się

[9] Za B. Cytowska, *Rodzice wobec dorosłości*..., dz. cyt., s. 87–88.
[10] E. Pisula, *Dorosłość osób z niepełnosprawnością intelektualną – szanse i zagrożenia*, Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną, Warszawa 2008, s. 5.
[11] B. Harwas-Napierała, *Dorosłość*..., dz. cyt., s. 14.
[12] Tamże, s. 13.

z wyzwaniami dorosłego życia jest naznaczone koniecznością nieustanej adaptacji do dynamicznie ewoluujących warunków życia. „Droga adaptacji każdego człowieka jest wypadkową wielu sił – czynników, podmiotów, interakcji. Niezbędne w jej przebiegu jest nabycie kompetencji aksjologicznych, umiejętności dialogu i odpowiedniego systemu motywacji do zmiany. Proces adaptacji polega na ciągłym stawaniu się: wychowankiem, uczniem, kolegą, pracownikiem, współpracownikiem, bez zbędnej manipulacji, która deprecjonuje wartości przynależne każdemu człowiekowi”[13]. To dorosłość, mylnie pojmowana jako okres stabilności, a niekiedy nawet stagnacji, stanowi czas w życiu człowieka, w którym przyjmuje on na swoje barki ciężar nowych ról społecznych, wyzwań wieńczących życie i nadających sens wysiłkom rozwojowym z etapów poprzedzających, ciężar przemian i wysiłek adaptowania się do zmiennego otoczenia. Do wyzwań takich bezsprzecznie należy rodzicielstwo, niosące ze sobą szybkie zmiany, ogrom odpowiedzialności i wartki, nieprzewidywalny nurt emocji.

Również w obliczu dorosłości przeżywanej w warunkach niepełnej sprawności intelektualnej mamy do czynienia z tymi samymi zadaniami rozwojowymi, tymi samymi emocjami, tymi samymi lękami oraz dodatkowo z licznymi utrudnieniami, mającymi swe źródło w stereotypowo osadzonym funkcjonowaniu środowiska społecznego, często nie gotowego na przyjęcie dorosłej osoby z niepełnosprawnością intelektualną i/lub psychiczną. Dorosłość z niepełnosprawnością odbita w krzywym zwierciadle schematów myślowych, kojarzących „[...] określone cechy z pewną kategorią osób w taki sposób, iż przynależność jednostki do tej kategorii wyzwala jakąś postawę zanim jeszcze nastąpią interakcje potwierdzające, bądź negujące te skojarzenia”[14] obfituje w cierpienie, poczucie osamotnienia i często napotyka bariery uniemożliwiające jej pełne dokonanie się.

Ważnym elementem radzenia sobie osoby z niepełnosprawnością oraz członków jej rodziny z wkraczaniem w dorosłość jako kryzysem jest zdobycie umiejętności aktywnego poszukiwania wsparcia oraz wyzwalania aktywności własnej w przekraczaniu osobistych i społecznych ograniczeń. Szansą na wejście na ścieżkę aktywnego, wzbogaconego o profesjonalne wsparcie,

---

[13] B. Cytowska, *Trudne drogi adaptacji. Watki emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnym społeczeństwie polskim*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012, s. 144.

[14] M. Chodkowska, S. Byra, Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska, M. Parchomiuk, B. Szabała, *Stereotypy niepełnosprawności. Między wykluczeniem a integracją*, Wyd. UMCS, Lublin 2010, s. 8.

wykluczające uzależnianie od pomocy instytucjonalnej i zastępowanie w pełnieniu ról i realizowaniu zadań jest korzystanie dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną i/lub psychiczną oraz ich rodzin z oferty usług ośrodków wsparcia dziennego, tj. środowiskowe domy samopomocy, ośrodki wsparcia, dzienne domy pobytu.

Ośrodek wsparcia dziennego dla osób z zaburzeniami psychicznymi/środowiskowy dom samopomocy wobec osoby z niepełnosprawnością i członków jej rodziny

Ośrodki wsparcia dziennego funkcjonujące w strukturze pomocy społecznej, resortowo przynależne do Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, realizują swoje cele statutowe w oparciu o Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie środowiskowych domów samopomocy z dnia 9 grudnia 2010 r.[15] Owe umocowanie prawne zostało wdrożone w rzeczywistość pomocy społecznej stosunkowo niedawno dla wyznaczania celów, standardów i kierunków rozwoju środowiskowych domów samopomocy. Określa ono szczegółowo sposób funkcjonowania, tryb kierowania i przyjmowania do domów podopiecznych, kwalifikacje osób świadczących usługi, standardy usług świadczonych przez domy oraz terminy dostosowywania domów do wymaganych standardów[16].

Środowiskowe domy samopomocy przeznaczone są dla dorosłych osób z zaburzeniami psychicznymi (tj. osoby powyżej 16 r.ż.) i funkcjonują w zależności od kategorii osób, dla jakich jest przeznaczona ich oferta usługowa (usługi bytowe, tj. jeden gorący posiłek dziennie z reguły przygotowywany w ramach działalności realizowania celów rehabilitacyjnych w pracowni gospodarstw domowego, usługi opiekuńcze, usługi rehabilitacyjne, tj. działania wieloaspektowe z zakresu szeroko pojętej rehabilitacji społecznej). Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej porządkuje typologie domów w poniższy sposób:

— typ A – dla osób przewlekle psychicznie chorych,
— typ B – dla osób upośledzonych umysłowo,

[15] Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 9 grudnia 2010r. w sprawie środowiskowych domów samopomocy, Dz. U., Nr 238, Poz. 1586.
[16] Tamże, § 1.

— typ C – dla osób wykazujących inne przewlekłe zaburzenia czynności psychicznych[17].

Liczba uczestników/podopiecznych domu nie może być mniejsza niż 15 i większa niż 60, a maksymalna liczba miejsc w domu prowadzonym w kilku odrębnych budynkach nie może przekraczać 120 osób[18].

Dopuszcza się mieszanie typów, a niezwykle często funkcjonującym połączeniem jest funkcjonowanie środowiskowych domów samopomocy typu AB, łączących świadczenie usług na rzecz osób z niepełnosprawnością psychiczną i intelektualną. Praktyka, bowiem, dostarcza doświadczeń kontaktu z wieloma osobami niepełnosprawnymi z tak zwaną podwójną diagnozą. Uczestnicy środowiskowych domów samopomocy ze zdiagnozowaną chorobą psychiczną wielokrotnie zmagają się z trudnościami, wynikającymi z deficytu intelektu, powstałego na skutek specyfiki przebiegu schorzenia (np. objawów stałych) i/lub jako konsekwencji wieloletniego przyjmowani leków z grupy psychotropów. Okres dorastania i dorosłości osób z niepełnosprawnością intelektualną przynosi niezwykle często konieczność dodatkowego wysiłku i podjęcia walki z pojawiającymi się zaburzeniami zachowania oraz zaburzeniami psychiatrycznymi. Tym samym łączenie typów A i B, wydaje się wysoce zasadne i pożądane.

Ośrodki wsparcia dziennego organizują swoją pracę w systemie dziennego porządku oraz planów rocznych i miesięcznych, z koniecznością opracowywania planów dla każdego typu domu w przypadku wspomnianego łączenia typów.

Najczęściej środowiskowe domy samopomocy działają w systemie pięciodniowym: od poniedziałku do piątku po 8 godzin, zapewniając uczestnikom ośrodka co najmniej 6 godzin czynnej aktywności w ramach funkcjonowania różnorodnych pracowni terapeutycznych. Typologia oraz zakres oddziaływań wobec uczestników w prowadzonych pracowniach terapeutycznych charakteryzuje się wysoką różnorodnością, pomimo konieczności świadczenia przewidzianych rozporządzeniem usług, w każdym domu jednakowo, w formach treningów, tj.:

— treningi funkcjonowania w życiu codziennym (trening dbałości o wygląd zewnętrzny, trening nauki higieny, trening kulinarny, trening umiejętności praktycznych, trening gospodarowania własnymi środkami finansowymi);

[17] Tamże, § 3.
[18] Tamże, § 5.1.

— treningi umiejętności interpersonalnych i rozwiązywania problemów, w tym: kształtowania pozytywnych relacji uczestnika z osobami bliskimi, sąsiadami, z innymi osobami w czasie zakupów, w środkach komunikacji publicznej, w urzędach i instytucjach kultury;
— treningi umiejętności spędzania czasu wolnego, w tym: rozwijanie zainteresowań literaturą, audycjami radiowymi, telewizyjnymi, Internetem, udział w spotkaniach towarzyskich i kulturalnych;
— poradnictwo psychologiczne;
— pomoc w załatwianiu spraw urzędowych;
— pomoc w dostępie do niezbędnych świadczeń zdrowotnych, w tym uzgadnianie i pilnowanie terminów wizyt u lekarza, pomoc w zakupie leków, pomoc w dotarciu do jednostek ochrony zdrowia;
— niezbędną opiekę;
— inne formy postępowania przygotowujące do uczestnictwa w warsztatach terapii zajęciowej lub podjęcia zatrudnienia, w tym w warunkach pracy chronionej na przystosowanym stanowisku pracy[19].

Różnorodność oddziaływań, stosowanych narzędzi wynika i niejako jest wymuszana przez szereg czynników, do których należą m.in.: indywidualne predyspozycje kadry terapeutycznej (uzdolnienia, zainteresowania oraz specyficzne umiejętności, jak również wykształcenie) oraz wielorakość potrzeb dynamicznie zmieniającej się grupy uczestników z koniecznością dostosowywania i aktualizacji form, metod pracy do aktualnego stanu psychicznego, a więc zmiennych potrzeb podopiecznych, pojmowanych zarówno jako niejednorodna grupa, jak i jako jednostki.

Środowiskowe domy samopomocy, będąc rodzajem palcówki specjalnej, realizują założenia integracji społecznej poprzez proces włączania społecznego. Proces ten „[...] jako funkcja życia w edukacji i wychowaniu podopiecznych o obniżonej sprawności umysłowej, należy niewątpliwie do grupy złożonego systemu strategii postępowania całego otoczenia”[20]. Do efektywnego wdrażania założeń szeroko pojętej rehabilitacji społecznej konieczne jest współistnienie wielu czynników, tj. kompleksowa diagnoza, planowanie i cykliczna aktualizacja indywidualnych zakresów oddziaływań wobec podopiecznych, świadczone usługi, interakcje wewnątrzgrupowe oraz kontakty ze środowiskiem pozaośrodkowym. „Proces włączania społecznego placówki specjalnej w konkretnych warunkach adaptacji i rehabilitacji spo-

[19] Tamże, § 4.
[20] L. Ploch, *Włączanie społeczne placówce specjalnej*, Wyd. Difin, Warszawa 2011, s. 46.

łecznej podopiecznych o obniżonej sprawności umysłowej sam składa się z wzajemnie współdziałających podsystemów, komponentów, które tworzą konkretną całość i nie mogą być rozpatrywane jako autonomiczne elementy, niezależnie jeden od drugiego"[21]. Wobec powyższego należy uznać, podążając za myślą autora oraz drogą doświadczeń z pracy pedagogiczno-terapeutycznej, iż proponowane „[...] systemowe ujęcie zapewnia np. właściwe wykorzystanie informacji o podopiecznych, wytyczenie kierunku dynamiki przeobrażeń w procesie ich kształcenia, rozwoju psychofizycznego i terapii, ustalenie specjalnych potrzeb podopiecznych w zakresie niesienia skutecznej pomocy na różnych stopniach kształcenia, wychowania i włączania społecznego, zapobieganie tworzeniu się i/lub likwidowanie złych warunków w najbliższym otoczeniu"[22].

Włączająca organizacja pracy w ośrodku wsparcia dziennego dla dorosłych osób z zaburzeniami psychicznymi, w tym z niepełnosprawnością intelektualną zawiera w sobie poniższe elementy:

— diagnozę psychologiczno-pedagogiczną,
— planowanie i cykliczną (co półroczną) aktualizację oddziaływań wspierająco-aktywizujących zawartych w indywidualnych planach wspierająco-aktywizujących,
— oddziaływanie terapeutyczno-profilktyczne, edukacyjne (m.in. w zakresie edukacji prozdrowotnej, rewalidacji indywidualnej i terapii pedagogicznej),
— działanie interwencyjne i wspierająco-włączające,
— aktywizację zawodową,
— rehabilitację społeczną,
— rehabilitację w rozumieniu terapii ruchem,
— oddziaływania wychowawcze i edukacyjne,
— oddziaływania adaptacyjne i integracyjne[23].

„Cenną właściwością procesu włączania społecznego w konkretnej placówce specjalnej jest jego naturalna tendencja do samoorganizacji, samoregulacji i samokontroli. Dążność ta oznacza, że rozwój i funkcjonowanie takiego procesu odbywa się nie tylko pod wpływem czynników i determinacji pochodzących z zewnątrz (np.: wytyczne, zarządzenia, ingerencje urzędów, wpływ środowiska instytucji lokalnych), lecz również pod wpływem własnego potencjału tkwiącego wewnątrz każdej placówki z osobna[24]". Możli-

[21] Tamże, s. 46.
[22] Tamże.
[23] Źródło: opracowanie własne – A.S.
[24] L. Ploch, *Włączanie społeczne*..., dz. cyt., s. 47–48.

wości i siła warunkująca aktywny rozwój instytucji, tj. środowiskowy dom samopomocy to w największej mierze zasoby ludzkie. Stanowią je zarówno członkowie zespołu terapeutycznego, jak również, a może przede wszystkim uczestnicy – ludzie motywujący profesjonalistów do działania, ludzie, wyznaczający kierunki działań za sprawą własnych potrzeb i możliwości.

W procesie włączania społecznego dorosłych osób niepełnosprawnością psychiczną i/lub intelektualną, w jego powodzeniu w warunkach uczestnictwa w środowiskowym domu samopomocy, istotny jest element aktywności pozaośrodkowej oraz generalizacja nabywanych umiejętności. Owa możliwość odszukiwania własnych zasobów i odnoszenia sukcesu w sytuacjach życia codziennego poza środowiskiem funkcjonowania grupy samopomocowej jest tym, co napędza potrzeby i pragnienia rozwoju podopiecznych, tym, co pozwala zapragnąć zmiany i uwierzyć w jej realność i dostępność.

Jednym z najistotniejszych środowisk funkcjonowania dorosłej osoby z niepełnosprawnością psychiczną i/lub intelektualną jest niezaprzeczalnie rodzina. Rodzina, która „[...] jest podstawową wspólnotą życia, głównie emocjonalną, gdzie w czasie wszystkich lat życia następuje wzajemne wyrównanie poglądów i ocen, gdzie ludzie kontaktują się całą osobowością, a dom – to podpora emocjonalna, ostoja bezpieczeństwa psychicznego”[25]. W warunkach zmagania się z przewlekłą chorobą psychiczną i/lub niepełnosprawnością intelektualną rodzina staje przed wyzwaniami nadzwyczaj trudnymi – wspomagania w procesie leczenia, terapii, rehabilitacji oraz nieustannego odnajdywania się w sytuacji kryzysu i zagrożenia. „System oparcia społecznego jest bardzo ważny dla każdego człowieka, a chorego szczególnie. System ten zwykle w czasie choroby zostaje znacznie zubożony i należy go powoli odbudowywać w czasie rehabilitacji. W razie nieoczekiwanego kryzysu, niezależnie od jego przyczyny, system oparcia społecznego pełni rolę ochronną”[26]. Wysiłek podejmowany przez rodziców, rodzeństwo i same osoby z niepełnosprawnością na przestrzeni życia eskaluje w czasie opuszczania niepełnosprawnego dziecka wieku edukacyjnego, co wiąże się z koniecznością budowania na nowo struktur codzienności. Elementem tej codzienności staje się w wielu przypadkach korzystanie ze wsparcia jednostek pomocy społecznej typu ośrodki wsparcia dziennego dla osób z zaburzeniami psychicznymi. Dlatego też oferta usług świadczonych przez środowisko-

[25] A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, PWN, Warszawa 1972, s. 82.

[26] A. Szalast, *Ośrodki połowy drogi: o idei funkcjonowania środowiskowych domów samopomocy*, [w:] J. Maciaszek, P. Bucoń (red.), *Ochrona zdrowia psychicznego. Wybrane zagadnienia społeczno-prawne*, Wyd. KUL, Stalowa Wola 2011, s. 120.

we domy samopomocy w żadnej mierze nie ogranicza się do wspierania jednego tylko ogniwa systemu – tylko osoby z niepełnosprawnością – ale postrzegając osobę jako część złożonej struktury zapewnia wielopłaszczyznowe działania wobec elementów stycznych dla niej. Z tego powodu w realizacji celów wspierająco-aktywizujących podopiecznych zawsze zakłada się „istnienie owego brzemienia rodziny z osobą chorą"[27], piętna naznaczającego społecznie, stygmatyzującego i w końcu zagrażającego wykluczeniem społecznym. Sytuacja ta „w sposób istotny wpływa na klimat emocjonalny, w jakim funkcjonuje osoba chora, a tym samym niezaprzeczalnie – na warunki leczenia i terapii"[28]. Rodzina z osobą niepełnosprawną wykształconą w warunkach norm społecznych, standardów kulturowych niejednokrotnie posługuje się mapą życia wiodącą właśnie ku wyobcowaniu, ku życiu na marginesie społecznym. Rodziny te niejako „muszą żyć wbrew przyjętym normom. Konfrontacja wymarzonego przez nich świata z rzeczywistością prowadzi do stanu, który objawia się rozpaczą, smutkiem, apatią, depresją, zniechęceniem"[29]. W funkcjonowaniu i poszukiwaniu nowych filarów oparcia dla czerpania satysfakcji z codziennego życia, aktywność terapeutyczna, rehabilitacyjna wobec podopiecznych środowiskowego domu samopomocy zakłada wsparcie i aktywizację ich członków rodzin.

W ramach funkcjonowania ośrodka członkowie rodziny osób z niepełnosprawnością mają możliwość stałego korzystania z form wsparcia typu:

— poradnictwo psychologiczne, pedagogiczne w tym wychowawcze i rewalidacyjne, socjalne oraz prawne,
— grupy wsparcia dla członków rodzin,
— opieka asystenta prowadzącego[30],
— aktywne uczestnictwo w wewnętrznym życiu ośrodka (m.in. współtworzenie i realizacja spotkań i imprez integracyjnych).

Rodzina macierzysta lub własna dorosłej osoby z niepełnosprawnością intelektualną i/lub psychiczna, pozostając pod opieką ośrodka wsparcia

---

[27] Tamże, s. 114.
[28] Tamże.
[29] D. Kohut, *Dziecko niepełnosprawne w środowisku rodzinnym*, [w:] W. Korzeniowska, U. Szuścik (red.), *Rodzina. Historia i współczesność*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 341.
[30] Asystent prowadzący w strukturze funkcjonowania środowiskowego domu samopomocy jest osobą pierwszego kontaktu dla uczestnika oraz członków jego rodziny, osobą bezpośrednio odpowiedzialną za kreacje i realizowanie indywidualnego planu wspierająco-aktywizującego jego aktualizacje oraz czuwanie nad procesem leczenia, terapii oraz rehabilitacji osoby niepełnosprawnej.

dziennego dysponuje stałą możliwością kontaktu z kadrą terapeutyczną oraz korzystania z oferty wsparcia odrębnej dla samej osoby z niepełnosprawnością

Spośród gamy dostępnych dla rodziny możliwości najistotniejszy wydaje się asystent prowadzący. Zapewnia on rodzinie poczucie indywidualizacji działań oraz rzeczywistą możliwość wpływania na rodzaj i formę świadczonych na rzecz rodziny usług. Nade wszystko obecność indywidualnego asystenta prowadzącego w procesie leczenia, terapii i rehabilitacji osoby niepełnosprawnej oraz członków jej rodziny przynosi poczucie odbudowy stabilizacji, odnalezienia się w strukturze norm i zasad, gotowość oraz siłę zewnątrzpochodną niezbędną do przełamywania barier.

„Idea funkcjonowania środowiskowych domów samopomocy zamyka się przede wszystkim w twórczym towarzyszeniu, podtrzymywaniu ramienia i dzieleniu się własnymi zasobami energii, witalności, podczas wędrówki pełnej powrotów i odejść, strat i zysków, pełnej niespodziewanych okoliczności, obfitującej w nadzieje na satysfakcjonujące «bycie» sobą”[31].

Pełne uczestnictwo pierwiastka rodzinnego w tworzeniu warunków do efektywnej terapii/rehabilitacji indywidualnej osoby chorej i niepełnosprawnej niezaprzeczalnie warunkuje powodzenie tego procesu. Dlatego też czynnik rodzinny pozostaje jednym z głównych obecnych w diagnozie, planowaniu, realizacji i ewaluacji wielopłaszczyznowych działań wspierająco-aktywizujących wobec osoby potrzebującej, tworząc jednocześnie swoisty bufor dla zagrożeń zaburzeń emocjonalnych oraz rodzaj wyjątkowego wsparcia w codziennej rzeczywistości terapeutycznej.

Widoczna, coraz to silniej zaznaczająca się tendencja ograniczania opieki całodobowej na rzecz wsparcia dziennego wysuwa w strukturze opieki społecznej na pierwszy plan ośrodki wsparcia dziennego typu środowiskowe domy samopomocy. Słusznie dostrzegalna istotna rola rodziny oraz konieczności i możliwości pozostawania w naturalnym środowisku funkcjonowania podczas choroby oraz zmagania się z nowymi wyzwaniami codzienności z niepełnosprawnością czyni ośrodki wsparcia dziennego dla osób z zaburzeniami psychicznymi najwłaściwszą, najbliższą naturalnej, formą aktywizacji i wspierania dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną i/lub psychiczną. Ich siła drzemie w elastyczności i nieustannej gotowości do zmian wobec ewoluujących potrzeb i możliwości grup, na rzecz których świadczy usługi.

---

[31] A. Szalast, *Ośrodki połowy*..., dz. cyt., s. 120.

U źródeł funkcjonowania środowiskowych domów samopomocy leży dążenie do odbudowywania sensu życia z chorobą osoby dotkniętej nią w sposób bezpośredni, jak i jej najbliższego otoczenia. Poczucie sensu życia jest najczęściej definiowane „[...] zgodnie z ujęciem logoteoretycznym, jako stan subiektywnego odczuwania satysfakcji z życia ze względu na to, że podejmowane działania lub postawione cele są oceniane jako właściwe z uwagi na własny, oparty na obiektywnym, system wartości”[32]. Niezaprzeczalnie „[...] poszukiwanie sensu własnego życia jest podstawową siłą w życiu człowieka”[33] i staje się również największą wewnątrzpochodną motywacją do aktywnego uczestnictwa w procesie leczenia, terapii i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością psychiczną i/lub intelektualną. Dzieje się tak zwłaszcza w sytuacji spotkania z chorobą, tj. chorobą psychiczną, pojawiającą się często w okresie pokwitania lub wczesnej dorosłości oraz w osobliwej sytuacji utraty dotychczasowej stabilizacji i konieczności przeformułowania struktur funkcjonowania rodziny z dorosłym już dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną, kończącym edukację szkolną.

Dopełniając rozważania nad ideą funkcjonowania ośrodków wsparcia dziennego dla osób z zaburzeniami psychicznymi, w tym z niepełnosprawnością intelektualną, ich działaniami na rzecz samych osób niepełnosprawnych oraz członków ich rodzin/opiekunów warto odwołać się do, można by rzec, patronującego działalności tychże ośrodków, spojrzenia na osobę chorą przez wybitnego polskiego psychiatrę Antoniego Kępińskiego, który pisał: „[...] trzeba spojrzeć na jego świat z podziwem i szacunkiem. Ten świat jest może dla nas dziwny, zaskakujący, czasami śmieszny, a jednak ma w sobie coś wielkiego, jest w nim zmaganie się człowieka z samym sobą i z własnym otoczeniem, szukanie własnej drogi, jest to świat, w którym przejawia się to, co najbardziej w człowieku ludzkie. Trzeba też pamiętać o tym, że często niewiele rozumiemy z tego świata, że pod ekspresją pustki czy katatonicznego zahamowania kryć się mogą niezwykle bogate przeżycia... Chory staje się nam coraz bliższy, gdyż pozwala nam poznać lepiej samych siebie”[34]. Tym samym obecność uczestników ośrodków wsparcia dziennego typu środowi-

---

[32] A. Bałazy, K. Juros, S. Juros, *Sens życia a poczucie własnej godności u słuchaczy Lubelskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, [w:] S. Steuden, M. Stanowska, K. Janowski (red.), *Starzenie się z godności*, Wyd. KUL, Lublin 2011, s. 96.

[33] Tamże, s. 96.

[34] W. Okła, *Godność chorego z perspektywy personalistycznej – chory człowiek czy człowiek w chorobie*, [w:] S. Steuden, M. Stanowska, K. Janowski (red.), *Starzenie się z godnością*, Wyd. KUL, Lublin 2011, s. 209.

skowy dom samopomocy w rzeczywistości społecznej pozwala odkrywać sens życia ich opiekunom, terapeutom oraz poprzez stawianie nowych wyzwań, odkrywać sens rodzicielstwa ich rodzicom w obliczu zdobywania przez nich dorosłości. A ponieważ to rodzina „[...] stanowi dla jednostki bez względu na jej wiek i kondycję grupę oparcia i psychicznego wsparcia, a do wielu ról społecznych trudno przygotować się poza rodziną”[35] to jako ta wyjątkową wspólnota staje się ona częścią wewnętrznego życia ośrodka wsparcia dziennego, będąc zarówno dawcą, jak i biorcą pomocy. Wszelkie podejmowane przez kadrę terapeutyczną działania wobec osoby z niepełnosprawnością psychiczną i/lub intelektualną odbijają się w zwierciadle wewnętrznych przemian jej rodziny oraz jednocześnie nasycają się jej siłą motywacji do zmiany, do odnajdywania własnej drogi życia z chorobą i/lub niepełnosprawnością. Niezwykle trudne, więc, okazuje się ukazanie jednoznacznie działań wobec rodziny w ramach funkcjonowania ośrodka wsparcia dziennego, gdyż często tego rodzaju aktywność jest inicjowana przez same rodziny lub jest wynikiem bezpośredniej odpowiedzi na zróżnicowane i dynamicznie zmieniające się potrzeby poszczególnych członków rodzin i rodziny jako całości.

Zamiast zakończenia

„Usytuowanie niepełnosprawnych po «gorszej» stronie podziału społecznego wiąże się z przesunięciem ich publicznej do prywatnej sfery życia”[36], co wydobywa ważność patrzenia na ich życie, aktywność, na ich potrzeby i pragnienia przez soczewkę specyfiki sytuacji rodzinnej. Stwarzanie dla osoby z niepełnosprawnością intelektualną i/lub psychiczną sprzyjających warunków do rozwoju w okresie dorosłości, do podążania przez nią ścieżką progresu, zmusza, niejako, do włączania w ten wysiłek członków rodziny, opiekunów i innych bliskich im osób. Jedynie odniesienie do niezbywalnych wartości rodziny i budowanie stabilizacji, nowego porządku, w sytuacji zmagania się z chorobą i/lub niepełnosprawnością dostarcza nadziei na powodzenie i efektywność tych wysiłków. Inaczej niż w zdominowanych realizacją celów dydaktycznych placówkach oświatowych w ośrod-

[35] B. Topij-Stempińska, *Rodzina i jej przemiany na przestrzeni wieków*, [w:] A. Błasik, E. Dybowska (red.), *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wyd. WAM, Kraków 2010, s. 25.

[36] C. Barnes, G. Merces, *Niepełnosprawność*, Wyd. Sic! s.c., Warszawa 2008, s. 52.

kach skupiających osoby dorosłe, niosące bagaż w postaci choroby psychicznej lub upośledzenia umysłowego walczy się o aktywność i starania głównie w kierunku przesuwania sfery publicznej z prywatnej w stronę właściwej, społecznej obecności. „Rodzina, tworząc swój własny «mikroświat», funkcjonuje w nim na podstawie systemu międzyosobowych więzi, które określają jej zwartość, uczucia i działania, kształtują i przekształcają osobiste dążenia członków rodziny oraz wpływają na wyobrażenia o sobie i innych”[37] jest nierozłącznym elementem otaczającego ją środowiska. Wpływa na nie i czerpie z niego, istnieje w nim i zazębia się z innymi „mikroświatami” poprzez wspólną aktywność i wzajemną interakcję. Uznając wspomaganie funkcjonowania rodziny z osobą niepełnosprawną i chorą za nadrzędny cel obiera się włączanie społeczne i starania do ich wychodzenia z tak zwanej „krawędzi mijania”, gdyż „[...] na krawędzi mijania/nie ma pocałunków/nie ma zapachów/ani kolorów/brzęk pszczoły/gaśnie nad łąką/usta w żółtym rumianku/palce cierpko do trawy przywarte/na krawędzi mijania/wąskie światło ciemnieje/i brzeg tak wyraźnie/urywa się – ból”[38].

Wspomagając, aktywizując, usamodzielniając dorosłe osoby z niepełnosprawnością psychiczną bądź intelektualną, także poprzez umożliwienie im ciągłego pozostawania w rodzinie mamy niepowtarzalną możliwość włączania ich „krawędzi mijania” w główny nurt życia i rozwoju społecznego.

Bibliografia

Teksty źródłowe

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 9 grudnia 2010r. w sprawie środowiskowych domów samopomocy, Dz. U., Nr 238, Poz. 1586.

Książki

Bałazy A, Juros K., Juros S., *Sens życia a poczucie własnej godności u słuchaczy Lubelskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, [w:] S. Steuden, M. Stanowska, K. Janowski (red.), *Starzenie się z godności*, Wyd. KUL, Lublin 2011.

Barnes C., Merces G., *Niepełnosprawność*, Wyd. Sic! s.c., Warszawa 2008.

[37] A. Łuczyński, *Więź rodzinna a rozwój osobowy człowieka*, [w:] J. Jęczeń, M. Z. Stepluk (red.), *Wartość i dobro rodziny*, Wyd. KUL, Lublin 2011, s. 423.

[38] H. Poświatowska, *Nna krawędzi mijania* – por. źródło: http://www.koniczynka.art.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=48&Itemid=109 [dostęp: 28.09.2012].

Chodkowska M., Byra S., Kazanowski Z., Osik-Chudowolska D., Parchomiuk M., Szabała B., *Stereotypy niepełnosprawności. Między wykluczeniem a integracją*, Wydawnoctwo UMCS, Lublin 2010.

Cytowska B., *Trudne drogi adaptacji. Watki emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnym społeczeństwie polskim*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

Harwas-Napierała B., *Dorosłość jako spełnienie*, Wyd. Libron, Kraków 2012.

Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej*, PWN, Warszawa 1972.

Kohut D., *Dziecko niepełnosprawne w środowisku rodzinnym*, [w:] W. Korzeniowska, U. Szuścik (red.), *Rodzina. Historia i współczesność*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

Kościelska M., *Przezywanie własnej i cudzej dorosłości przez osoby z niepełnosprawnością*, [w:] R.J. Kijak (red.), *Niepełnosprawność w zwierciadle dorosłości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

Łuczyński A., *Więź rodzinna a rozwój osobowy człowieka*, [w:] J. Jęczeń, M.Z. Stepluk (red.), *Wartość i dobro rodziny*, Wyd. KUL, Lublin 2011.

Okła W., *Godność chorego z perspektywy personalistycznej – chory człowiek czy człowiek w chorobie*, [w:] S. Steuden, M. Stanowska, K. Janowski (red.), *Starzenie się z godności*, Wyd. KUL, Lublin 2011.

Pisula E., *Dorosłość osób z niepełnosprawnością intelektualną – szanse i zagrożenia*, Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Niepełnosprwanością Intelektualną, Warszawa 2008.

Ploch L., *Włączanie społeczne w placówce specjalnej*, Wyd. Difin, Warszawa 2011.

Stelter Ż., *Dorastanie z niepełnosprawnością intelektualną*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2009.

Szalast A., *Ośrodki połowy drogi: o idei funkcjonowania środowiskowych domów samopomocy*, [w:] J. Maciaszek, P. Bucoń (red.), *Ochrona zdrowia psychicznego. Wybrane zagadnienia społeczno-prawne*, Wyd. KUL, Stalowa Wola 2011.

Topij-Stempińska B., *Rodzina i jej przemiany na przestrzeni wieków*, [w:] A. Błasik, E. Dybowska (red.), *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum", Wyd. WAM, Kraków 2010.

Netografia

Poświatowska H., *na krawędzi mijania*, http://www.koniczynka.art.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=48&Itemid=109, [dostęp: 28.09.2012].

doi: 10.23734/wwr20122.261.266

MONIKA WÓJTOWICZ
Uniwersytet Opolski

„Niełatwo być rodzicem" – prezentacja głównych założeń programu skierowanego do rodziców korzystających z pomocy Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Wałbrzychu

"It is not easy to be a parent" – presentation of the main assumptions of the programme intended for the parents benefitting from the help of the Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej (the City Social Services Centre) in Wałbrzych

Abstract: The parenting skills workshop named "It is not easy to be a parent" is an answer to the needs of parents, pedagogues, social workers, and *guardians*. The article is based on the author's professional experience. Establishing effective communication with the parents who often feel lost and helpless, and presenting them with ways to bring up their children competently – how to listen to them, how to talk to them, how to set standards, how to support and help them in overcoming difficulties – are the basis of the presented workshops. The author presents the main assumptions of the programme as well as the expected results. Other important factors supporting the process of parents' education, i.e. the diagnosis and identification of pedagogic problems, cooperation between institutions, motivational influence, and places and resources are also discussed.

Keywords: family, parenting skills, pedagogic problems, process of parents' education

„Gdybym mogła od nowa wychowywać dziecko,
Częściej używałabym palca do malowania, a rzadziej do wytykania.
Mniej bym upominała, a bardziej dbała o bliski kontakt.
Zamiast patrzeć stale na zegarek, patrzyłabym na to, co robi.
Wiedziałabym mniej, lecz za to umiałabym okazać troskę.

Robilibyśmy więcej wycieczek i puszczali więcej latawców.
Przestałabym odgrywać poważną, a zaczęła poważnie się bawić.
Przebiegałabym więcej pól i obejrzała więcej gwiazd.
Rzadziej bym szarpała, a częściej przytulała.
Rzadziej byłabym nieugięta, a częściej wspierała.
Budowałabym najpierw poczucie własnej wartości, a dopiero potem dom.
Nie uczyłabym zamiłowania do władzy, lecz potęgi miłości."
Diana Loomans „Full Esteem Ahead"

Tematyka współczesnej rodziny pozostaje w kręgu moich zainteresowań zarówno naukowychjak i zawodowych, wynikających ze specyfiki „smutnej codzienności", w której często towarzyszę wałbrzyskim rodzinom – w których coraz więcej samotnych matek, coraz więcej ojców mierzących się z samotnym rodzicielstwem, coraz więcej drugich mam i tatusiów, coraz więcej rodzin zastępczych, rodzin żyjących „na odległość", rodzin, w których występują konflikty, przemoc, ubóstwo, uzależnienia, niewydolność wychowawcza...

W oparciu o diagnozę sytuacji społeczno-gospodarczej miasta Wałbrzycha – zidentyfikowane zostały główne problemy społeczne mieszkańców. Obok bezrobocia, problemów związanych z niepełnosprawnością, zaburzeniami psychicznymi, problemów z uzależnieniami – istotne okazały się również p r o b l e m y o p i e k u ń c z o - w y c h o w a w c z e .

W odpowiedzi na zidentyfikowane problemy powstał Gminny System Profilaktyki i Opieki nad Dzieckiem i Rodziną, w skład którego wchodzą gminne i pozagminne instytucje.

Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej w Wałbrzychu jest jednostką budżetową gminy, wykonującą w jej imieniu zadania z zakresu pomocy społecznej. Dlatego też, pełni newralgiczną rolę w tworzeniu gminnego systemu profilaktyki i opieki nad dzieckiem i rodziną oraz w istotny sposób odpowiada za jego funkcjonowanie.

Do głównych form współpracy Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej z rodzicami należą:
— regularne monitorowanie środowiska rodzinnego,
— doraźne interwencje w środowisku rodzinnym,
— indywidualne poradnictwo rodzinne,
— pedagogizacja i wsparcie rodziców.

Według Stanisława Kawuli – p e d a g o g i z a c j a jest działalnością zmierzającą do stałego wzbogacania potocznej wiedzy pedagogicznej rodziców o elementy naukowej wiedzy o wychowaniu dzieci i młodzieży. Jest

źródłem wiadomości o celach, zadaniach, treściach, metodach, środkach i uwarunkowaniach procesu wychowania zachodzącego w rodzinie, szkole.

Celem pedagogizacji rodziców jest:

— bezpośrednia i pośrednia pomoc rodzinom w ich oddziaływaniach wychowawczych dzięki podniesieniu stopnia ich refleksyjności,
— wzbogacenie świadomości pedagogicznej rodziców,
— kształcenie kultury pedagogicznej rodziców.

Podstawą do efektywnej współpracy z rodzicami jest wsparcie rodziny w odbudowywaniu prawidłowych relacji rodzinnych oraz we właściwym wypełnianiu ról społecznych przez jej członków. Wsparcie rodziny powinno być w miarę możliwości wczesne i mieć charakter profilaktyczny, ochronny. Priorytetem wspierania rodziny jest zapewnienie odpowiednich warunków rozwoju dzieci, młodzieży oraz kształtowania wartości i norm związanych z ich wychowaniem. Rodzina w pierwszej kolejności, powinna mieć możliwość samodzielnego zmierzenia się ze swoimi problemami, co pozwala zwiększyć jej szansę na właściwe funkcjonowanie w środowisku oraz stymuluje aktywność własną, wyzwala potencjał i pozwala na uczenie się nowych umiejętności. Udzielanie pomocy powinno doprowadzić do życiowego usamodzielnienia osób i rodzin poprzez przezwyciężanie trudnych sytuacji życiowych z wykorzystaniem własnych zasobów oraz zasobów środowiska. Osoby i rodziny korzystające z pomocy społecznej są zobowiązywane do współdziałania w rozwiązywaniu ich trudnej sytuacji życiowej.

Zajęcia edukacyjno-warsztatowe dla rodziców „N i e ł a t w o b y ć r o d z i c e m" opracowano na podstawie książek: Adele Faber i Elaine Mazlish *Jak mówić żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły* i Joanny Sakowskiej *Szkoła dla rodziców i wychowawców*.

Program został tak skonstruowany, aby rodzic – pomimo że zobowiązany do współdziałania – zechciał sam w tym przedsięwzięciu uczestniczyć. Nie jest to zadanie łatwe. Świadczą o tym również odpowiedzi osób kierowanych na zajęcia, które na zadane pytanie:

Jakie są Pani/Pana oczekiwania względem prowadzonych zajęć „Niełatwo być rodzicem", odpowiadają:

„Nie mam oczekiwań,
Muszę tutaj przychodzić,
To dla mnie strata czasu,
Moje dzieci są grzeczne,
Moim dzieciom już nic nie pomoże,
Pracownik socjalny mnie zmusił,

Znam wiele osób, które sobie nie radzą i nikt ich do niczego nie zmusza,
Przychodzę, gdyż otrzymuję zasiłek,
Kurator mnie tutaj pokierował".

Aby współpraca z rodzicami była efektywna – konieczne jest odpowiednie ich zmotywowanie. W przypadku pracy z rodzicami – bardzo często spotykamy się z oczekiwaniami dotyczącymi chęci natychmiastowej zmiany swoich dzieci. I tutaj rodzice spotykają się z pierwszymi założeniami programu, które mówią, że aby zmienić zachowanie dziecka, trzeba najpierw zmienić swój sposób działania.

W trakcie indywidualnych spotkań poprzedzających udział w grupie – pracujemy nad odpowiednią motywacją rodzica, która powinna przejawiać się w gotowości, chęci i zdolności do zmiany.

Główny cel zajęć: to pedagogizacja i wsparcie rodziców oraz przywrócenie prawidłowej funkcji rodziny.

Cele szczegółowe prowadzonych zajęć to: pomoc w odnajdowaniu zasobów rodziców, wzmacnianie poczucie radzenia sobie w roli rodzica, kształtowanie odpowiednich metod wychowawczych, kształtowanie umiejętności prawidłowej komunikacji, kształtowanie zdolności rozwiązywania problemów i konfliktów, zapoznanie z zagrożeniami rodziny, wzmocnienie umiejętności stawiania granic i poszanowania granic drugiej osoby, zapoznanie ze skutkami kar cielesnych.

Zajęcia odbywają się jeden raz w tygodniu i trwają dwie godziny zegarowe. Cykl zajęć składa się z dwunastu spotkań. Rekrutacja osób do udziału w zajęciach odbywa się przede wszystkim poprzez: pracowników socjalnych, kuratorów sądowych, nauczycieli.

Schemat prowadzonych zajęć wygląda w następujący sposób:

— Krótka rundka na rozpoczęcie zajęć: „z czym przychodzisz, co teraz czujesz"?
— Omówienie tego, co wydarzyło się w domu, w rodzinie podczas całego tygodnia. Omówienie zadania zrealizowanego jako praca domowa.
— Realizacja tematu przewidzianego na dane spotkanie.
— Zadanie pracy do domu.
— Zakończenie – rundka – co było dla mnie ważne, co mnie poruszyło?

Każdorazowo zajęcia prowadzone są metodami aktywnymi – tj. rundka, burza mózgów, psychodrama, praca w grupkach. Cykl zajęć poprzedzony jest kontraktem grupowym. Treści przekazywane są uczestnikom podczas miniedukacji, umiejętności – doskonalone podczas zajęć warsztatowych. Spotkania skoncentrowane są na wymianie własnych doświadczeń, poprzez

które, rodzice wzajemnie wypracowują rozwiązania zmierzające do poprawy relacji ze swoimi dziećmi. Doskonalenie umiejętności wychowawczych odbywa się poprzez zaangażowanie i aktywne uczestnictwo w zajęciach. Udział w zajęciach wyzwala w rodzicach wiele emocji i wzruszeń. Bardzo często uczestnicy odkrywają istotne rzeczy, których wcześniej nie dostrzegali.

Baza lokalowa oraz zaplecze, jakim dysponujemy pozwala każdorazowo, kiedy tylko pojawią się potrzeby – skorzystać z prowadzonych specjalnie dla rodziców technik terapeutycznych, relaksacyjnych umożliwiających odreagowanie nieprzyjemnych emocji. Dużym udogodnieniem jest również możliwość przychodzenia na zajęcia wraz ze swoimi pociechami, które trafiają pod troskliwą opiekę wolontariuszy bądź też odnajdują swoje miejsce w środowiskowej świetlicy opiekuńczo-wychowawczej.

Zakładane rezultaty zajęć „Niełatwo być rodzicem" to przede wszystkim:

— udzielenie wsparcia rodzicom,
— integracja rodziców,
— odnalezienie przez rodziców własnych zasobów,
— poprawa umiejętności wychowawczych rodziców,
— przekazanie informacji na temat: zagrożeń rodziny, prawidłowej komunikacji, stawiania i respektowania granic, pochwał, wychowania bez klapsa,
— zdobycie przez rodziców umiejętności rozwiązywania konfliktów,
— ukończenie zajęć przez 90% uczestników grupy,
— utworzenie grupy wsparcia dla rodziców.

Zajęcia edukacyjno-warsztatowe „Niełatwo być rodzicem" – opierają się na teorii percepcji środowiska rodzinnego Freda Streita.

Na zakończenie cyklu zajęć, wszyscy uczestnicy wypełniają ankietę ewaluacyjną – składającą się z pięciu pytań:

— Jak Pan/Pani ocenia treści merytoryczne przekazane podczas warsztatów „Niełatwo być rodzicem" w skali 1–5?
— Jak Pan/Pani ocenia przydatność zdobytych wiadomości w skali 1–5?
— Jak Pan/Pani ocenia przydatność zdobytych umiejętności w skali 1–5?
— Z jakiego zakresu chciałby Pan/Pani poszerzać swoją wiedzę?
— Dodatkowe uwagi i refleksje własne uczestników.

Wnioski i spostrzeżenia:

Uczestnicy wysoko ocenili merytoryczny zakres przekazywanych treści oraz przydatność zdobytych wiadomości i umiejętności. Pragną poszerzać

swoje umiejętności wychowawcze. Świadczą o tym również przedstawione przez nich uwagi refleksje:

— *zajęcia bardzo mi pomogły w zrozumieniu własnych błędów,*
— *lepiej poznałam siebie,*
— *nauczyłam się mówić o swoich problemach,*
— *nie stosuję klapsów,*
— *zaczęłam słuchać ze zrozumieniem swoje dziecko,*
— *więcej czasu spędzam z dziećmi,*
— *zaczęłam akceptować emocje moich dzieci,*
— *poznałam problemy innych,*
— *pogłębiłam swoją wiedzę,*
— *zajęcia były interesujące,*
— *bardzo miła atmosfera zajęć,*
— *dobrze by było, aby mężowie też uczestniczyli w zajęciach,*
— *opowiem o tych zajęciach znajomym.*

Bibliografia

Chymuk M., Topy D. (red.), *Edukacja prorodzinna*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.

Faber A., Mazlish E., *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały – jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, Wyd. Media Rodzina, Poznań 2010.

Gordon T., *Wychowanie bez porażek*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2007.

Janke A.W. (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI w: rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, Wyd. Akapit, Toruń 2008.

Kawula S., *Kształty rodziny współczesnej: Szkice familologiczne*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2006.

Plopa M., *Psychologia rodziny: teoria i badania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.

Sakowska J., *Szkoła dla rodziców i wychowawców*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologicznej MEN, Warszawa 1999.

Tyszka Z. (red.), *Współczesne rodziny polskie: ich stan i kierunek przemian*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2001.

doi: 10.23734/wwr20122.267.275

ELŻBIETA ZIEJA
Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze

Rola asystenta rodziny w świetle *Ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* – kolejna forma pracy z rodzinami dysfunkcyjnymi

The role of the family assistant in the context of the *Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* (the statute on family support and surrogate care) – another form of work with dysfunctional families

Abstract: *Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* (the statute on family support and surrogate care) has obliged municipalities to provide help for dysfunctional families and their children. That is to be brought into effect through the work of the family assistant. The purpose of this help is to make it possible for dysfunctional families to overcome obstacles deriving from the process of the upbringing of young children.

The assistant is to help parents fulfill their social functions that might, in effect, lead to the stability of life preventing children from being placed in foster families and institutions.

The family assistant is a new position in the structure of the local administration. They work with families after the recognition of social and psychological problems, upbringing difficulties, and conflicts with the law. The work takes place with family's consent and active participation. The main *modus operandi* of the assistant includes a selective support of the activities of the person under his/her charge.

Keywords: community, collaboration, social assistance, assistant, family, child.

Od 1 stycznia 2012 r. nastąpiły zmiany w opiece zastępczej. Nowa ustawa dotyczy całościowego wspierania rodziny przeżywającej problemy w wychowaniu dzieci i formy sprawowania pieczy zastępczej. Celem nowelizacji prawa to zmniejszenie ilości dzieci trafiających do pieczy zastępczej

bądź rodzinnych domów dziecka. Ustawa dalej wskazuje, że w 2020 roku wszystkie domy dziecka (placówki socjalizacyjne) zostaną zlikwidowane. Co zatem z placówkami, które szybko zrealizowały programy naprawcze, aby mogły funkcjonować jako placówki wielofunkcyjne? Ta forma sprawowania opieki szczególnie dla powiatów była bardzo wygodna, ponieważ w jednym budynku były łączone zadania placówki interwencyjnej, socjalizacyjnej, wsparcia czy grup usamodzielnienia. W nowej ustawie pominięto ten typ placówek opiekuńczo-wychowawczych, które do tej pory postrzegane były jako potrzebna forma opieki nad dzieckiem, działająca w strukturach samorządowych. A s y s t e n t r o d z i n y j e s t n o w y m s t a n o w i s k i e m w s t r u k t u r z e s a m o r z ą d u . Jego zadaniem jest niezależnie od pracowników socjalnych zajmowanie się wyłącznie pomocą i pracą z rodzinami. Rolą asystenta rodzinnego nie będzie, bowiem dublowanie pracy pracownika socjalnego, którego zadanie polega między innymi na systematycznej penetracji środowisk zagrożonych wykluczeniem i udzielanie im odpowiedniego wsparcia. Asystent rodzinny będzie kierowany do pracy tylko z tymi rodzinami, w których sytuacja dziecka małoletniego wymaga wsparcia zewnętrznego. Potrzeba jego zatrudnienia ustanie wraz z osiągnięciem przez rodzinę umiejętności samodzielnego, prawidłowego wypełniania funkcji opiekuńczo-wychowawczych. Rola asystenta rodzinnego w gminie według ustawy ma ważne znaczenie, chociaż nikt nie pyta same gminy, czy są przygotowane na te nowe rozwiązania, bo to się przecież wiąże z kosztami zatrudnienia nowych samorządowych pracowników.

Wprowadzenie asystenta rodzinnego do bezpośredniej pracy z rodziną jest w nowej ustawie obecnie koniecznością. Asystent rodzinny ma w założeniu, tak jak wspomniałam, pełnić odmienną funkcję od pracownika socjalnego. Przede wszystkim jego elastyczny, nienormowany czas pracy dostosowany będzie do rytmu życia rodziny i jej realnych potrzeb Mając na uwadze zakres przypisanych asystentowi rodzinnemu zadań, a także sposób ich realizacji, proponuje się, aby gminy – tam gdzie to możliwe – zlecały wykonanie tego zadania odpowiednio przygotowanym, działającym na ich terenie organizacjom pozarządowym. Zatrudnienie asystenta rodzinnego bezpośrednio przez gminę (czy Ośrodek Pomocy Społecznej) może mieć miejsce tylko wówczas, gdy czas jego pracy będzie elastyczny, zapewniający dużą dyspozycyjność, i pracownik ten rozliczany będzie z realizacji konkretnego zadania. Na wniosek asystenta rodziny, kierownik Ośrodka Pomocy Społecznej powołuje zespół interdyscyplinarny, działający na rzecz utrzymania integralności rodziny oraz koordynacji instytucji i służb zobowiązanych do wspiera-

nia rodziny. Zespół wraz z asystentem diagnozuje trudności występujące w rodzinie oraz dokonuje okresowej oceny sytuacji rodziny.

Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej nałożyła na gminy obowiązek udzielania pomocy rodzinom dysfunkcyjnym z dziećmi. Pomoc owa realizowana będzie poprzez działania asystenta rodzinnego, który wesprze rodziny w przezwyciężaniu trudności związanych z opieką i wychowaniem małoletnich dzieci[1].

Asystent ma ułatwić rodzicom wypełnianie ról społecznych, aby doprowadzić do osiągnięcia podstawowej stabilizacji życiowej i nie dopuścić do umieszczania dzieci poza rodziną w placówkach lub rodzinach zastępczych. Jeśli dzieci znajdują się pod pieczę zastępczą, rolą asystenta będą działania na rzecz ich jak najszybszego powrotu do rodziny.

Poza pracą z rodzinami, w których problemy wychowawcze doprowadziły do oddzielenia dzieci od rodziców lub gdzie istnieje takie realne niebezpieczeństwo – asystent rodziny może współpracować również z rodzinami przeżywającymi okresowe trudności – zgodnie z zasadą „lepiej zapobiegać niż leczyć". Współpraca asystenta z rodziną odbywa się zawsze za zgodą członków rodziny i jest bezpłatna. Zgłoszeń dotyczących potrzeby wsparcia asystenta może dokonać zainteresowana rodzina, sąsiad, pedagog szkolny lub inna osoba, która dostrzeże taką konieczność. W tym celu należy skontaktować się z Miejskim Ośrodkiem Pomocy Społecznej, który – na podstawie wywiadu przeprowadzonego przez pracownika socjalnego – podejmie decyzję o pomocy asystenta rodziny bądź też innych formach wsparcia. Asystent rodziny rozpocznie działania, jeżeli rodzinny w y w i a d ś r o d o w i s k o w y potwierdzi występowanie trudności, kierownik Ośrodka Pomocy Społecznej przekazuje kwestionariusz wywiadu właśnie asystentowi rodziny, który *podejmuje* pracę z tą rodziną. Podczas zlecania asystentowi rodziny pracy z daną rodziną, zwraca się uwagę na zakres pomocy, jaki powinien zostać udzielony rodzinie. Z ustawy wynika ponadto, że asystent rodziny powinien swą pracę prowadzić za zgodą i przy aktywnym udziale rodziny oraz pobudzać ją do czynnego współdziałania. Praca z rodziną powinna być organizowana lub kontynuowana również w sytuacji czasowego umieszczenia dziecka poza rodziną[2].

---

[1] Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. Nr 149, Poz. 887).

[2] Tamże.

Terenem prowadzenia pracy z rodziną może być miejsce jej zamieszkania lub miejsce przez nią wskazane a praca powinna mieć charakter partnerski. Rolą asystenta jest pomoc w przezwyciężeniu życiowych trudności, dostrzeżeniu szans i możliwości rozwiązania problemów. Na czym może polegać ta pomoc? Zarówno na interweniowaniu w przypadku zagrożenia bezpieczeństwa dzieci lub rodziny, jak i rozwoju umiejętności związanych z pielęgnacją, żywieniem dzieci, skutecznego rozwiązywania konfliktów w rodzinie, sposobami wspólnego spędzania czasu rodziców z dzieckiem, współpracy ze szkołą, jak i urzędami, pomocy w prowadzeniu gospodarstwa domowego i znalezieniu zatrudnienia przez rodziców [...][3].

Do zadań asystenta rodziny w świetle nowej ustawy należy w szczególności:

— udzielanie pomocy rodzinom zastępczym spokrewnionym oraz pełnoletnim wychowankom opuszczającym te rodziny,
— prowadzenie poradnictwa i edukacji dla rodzin będących w trudnej sytuacji życiowej, w tym poradnictwa dotyczącego możliwości rozwiązywania problemów oraz udzielanie informacji na temat pomocy świadczonej przez właściwe instytucje rządowe, samorządowe i organizacje pozarządowe,
— udzielanie pomocy rodzinom w poprawie ich sytuacji życiowej, w tym w uzyskaniu zatrudnienia, podnoszeniu kwalifikacji zawodowych oraz zdobywaniu umiejętności prawidłowego prowadzenia gospodarstwa domowego,
— współpraca z jednostkami administracji rządowej i samorządowej, właściwymi organizacjami pozarządowymi oraz innymi podmiotami i osobami specjalizującymi się w działaniach na rzecz dziecka i rodziny,
— sporządzanie planu pracy z rodziną, we współpracy z członkami rodziny i w konsultacji z zespołem interdyscyplinarnym, określającego cel, spodziewane efekty, zakres działań oraz role wszystkich osób, których dotyczy plan pracy z rodziną, w przezwyciężeniu kryzysu w rodzinie,
— monitorowanie funkcjonowania rodziny po zakończeniu pracy z rodziną,
— sporządzanie na wniosek sądu opinii o rodzinie i jej członkach,
— współpraca z rodziną zastępczą, rodzinnym domem dziecka, placówką opiekuńczo-wychowawczą, regionalną placówką opiekuńczo-terapeutyczną lub interwencyjnym ośrodkiem preadopcyjnym, w których umieszczono dziecko z rodziny przeżywającej trudności w wypełnianiu funkcji

[3] R. Czeladko, *Nowy zawód; asystent rodzinny*, „Rzeczpospolita" 20.10. 2010 r.

opiekuńczo-wychowawczej oraz koordynatorem rodzinnej pieczy zastępczej i sądem[4].

Praca z rodziną jest organizowana przez gminę lub podmiot, któremu gmina zleciała realizację tego zadania. Zlecanie zadań ma się odbywać w trybie art. 25–35 ustawy z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej (tekst jednolity Dz. U. z 2009 r, Nr 175, Poz. 1362 z późn. zm.)[5].

Ponadto asystent rodziny ma obowiązek podnosić swoje kwalifikacje poprzez udział w szkoleniach z zakresu pracy z dzieckiem i rodziną oraz poprzez samokształcenie.

Asystent rodziny, aby skutecznie i efektywnie wywiązać się z nałożonych obowiązków, może jednocześnie pracować z nie więcej niż z 20 rodzinami, tak podawała ustawa ze stycznia 2012 roku, po nowelizacji, zresztą kolejnej, liczba rodzin ma wynosić docelowo 30. Zatem znowu „masówka" a przecież asystent rodziny ma podmiotowo traktować swoich podopiecznych i średnio, aby mógł zajrzeć w ciągu dnia do rodzin, to przeciętnie na jeden dzień przypadłoby mu ich aż 6. Liczba rodzin winna być ustalana na podstawie stopnia przygotowania i doświadczenia zawodowego asystenta oraz złożoności zadań związanych z problemami rodzin (np. ich bezradność, ubóstwo, bezrobocie, alkoholizm), którymi się zajmuje[6].

Do uprawnień asystenta rodziny w związku z wykonywaniem przez niego zadań należy:

— wgląd do dokumentów zawierających dane osobowe członków rodziny, niezbędne do prowadzenia pracy z rodziną,
— występowanie do właściwych organów władzy publicznej, organizacji oraz instytucji o udzielenie informacji (w tym informacji i dokumentów zawierających dane osobowe) niezbędnych do udzielenia pomocy rodzinie,
— uzyskiwanie od podmiotów udzielających świadczeń zdrowotnych informacji o stanie zdrowia członków rodziny w zakresie niezbędnym do udzielenia pomocy rodzinie i w związku z wykonywaną pracą[7].

Asystentowi rodziny, wykonującemu czynności w ramach swoich obowiązków, przysługuje ochrona przewidziana dla funkcjonariuszy publicz-

---

[4] Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. Nr 149, Poz. 887).

[5] Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r.

[6] Por. źródło: http://dziecko-i-prawo.wieszjak.pl/wladza-rodzicielska/279891,Kim-jest-asystent-rodziny.html#ixzz1u6zP4qbz [dostęp: 09.06.2011].

[7] Tamże.

nych[8]. Asystentem rodziny może zostać osoba, która legitymuje się stosownym wykształceniem wynikającym z ustawy (minimum średnim) oraz doświadczeniem. Wymogi kwalifikacyjne dotyczą posiadania wykształcenia wyższego na kierunku pedagogika, psychologia, socjologia, nauki o rodzinie lub praca socjalna, lub wykształcenia wyższego na dowolnym kierunku, uzupełnionego szkoleniem z zakresu pracy z dziećmi lub rodziną. Dodatkowo koniecznym warunkiem zatrudnienia jest udokumentowany, co najmniej roczny staż pracy z dziećmi lub rodziną.

Od osób z wykształceniem średnim, oczekuje się odbycia szkolenia z zakresu pracy z dziećmi lub rodziną i udokumentowania, co najmniej 3-letniego stażu pracy z dziećmi lub rodziną. Szczegółowy zakres programowy szkoleń na stanowisku asystenta rodziny w zakresie pracy z rodziną zostanie określony w akcie wykonawczym do ustawy.

Ustawa o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej w obecnym kształcie nie zawiera odniesień do statusu asystenta rodziny jako pracownika samorządowego. Z przepisu wynika jedynie prawo ochrony przy wypełnianiu obowiązków jak dla funkcjonariuszy publicznych. Reasumując rola asystenta rodziny zaczyna się już na etapie profilaktyki. Jego zadaniem będzie całościowe wspieranie rodzin wychowujących dzieci, zagrożonych różnymi dysfunkcjami. Powinien on reagować na sygnały wskazujące na powstawanie w rodzinie problemów związanych z jej prawidłowym funkcjonowaniem, otrzymywane z różnych źródeł: od pracownika socjalnego ośrodka pomocy społecznej, od pedagoga szkolnego, z policji czy też od pielęgniarki środowiskowej.

Rola asystenta polegać będzie na aktywnym wspieraniu rodziny wychowującej dzieci, w której mają miejsce problemy trudne do pokonania samodzielnie przez tę rodzinę. Asystent w swojej pracy powinien korzystać z pomocy zespołu interdyscyplinarnego. Działania podejmowane na rzecz rodziny powinny polegać między innymi na:

— diagnozowaniu problemów rodziny poprzez zapoznanie się z dokumentacją dotyczącą rodziny, w tym z wywiadem środowiskowym przeprowadzonym przez Ośrodek Pomocy Społecznej,
— określeniu, wspólnie z rodziną, podstawowych problemów i potrzeb występujących w tej rodzinie,

[8] Por. źródło: http://samorzad.infor.pl/temat dnia artykuly/500729ochrona_prawna_funkcjonariusza_publicznego_nowe_przepisy.html [dostęp: 17.06.2011].

— zmotywowaniu rodziny do współpracy i działań zmierzających do pokonania problemów,
— sporządzeniu planu pomocy rodzinie z uwzględnieniem metod bezpośredniej pracy z rodziną, zorganizowanie wsparcia środowiskowego poprzez zaproszenie do współpracy reprezentantów wszystkich zainteresowanych służb i instytucji,
— zaangażowaniu całej szeroko pojętej rodziny oraz podejmowaniu czynności związanych z realizacją zadań zawartych w planie, przy aktywnym udziale rodziny,
— pomocy w poprawie sytuacji życiowej rodziny, w szczególności pomocy w usunięciu czynników przeszkadzających w osobistym wychowywaniu własnych dzieci (rozwiązanie podstawowych problemów: socjalnych, psychologicznych, wychowawczych, pomocy w zdobywaniu umiejętności prawidłowego prowadzenia gospodarstwa domowego, wspieranie rodziny w uzyskaniu zatrudnienia i podniesieniu kwalifikacji zawodowych), wspieraniu rodziny w dążeniu do pokonania problemów, budowanie i utrwalanie w niej wiary we własne siły,
— prowadzeniu poradnictwa i edukacji dla rodzin będących w trudnej sytuacji życiowej, w tym w szczególności poradnictwa dotyczącego możliwości rozwiązywania problemów oraz udzielania informacji na temat pomocy świadczonej przez właściwe instytucje rządowe, samorządowe i organizacje pozarządowe,
— współpracy z jednostkami administracji rządowej i samorządu terytorialnego, właściwymi instytucjami, organizacjami pozarządowymi oraz innymi podmiotami i specjalistami działającymi na rzecz dziecka i rodziny wymagających wsparcia w celu przeciwdziałania i ograniczania skutków negatywnych zjawisk społecznych,
— monitorowaniu funkcjonowania rodziny po zakończeniu bezpośredniej pomocy[9].

Celem pracy asystenta jest osiągnięcie przez rodzinę podstawowego poziomu stabilności życiowej, która umożliwi jej wychowywanie dzieci. Jego głównym zadaniem jest niedopuszczenie do oddzielenia dzieci od rodziny. Intensywna praca asystenta z rodziną nie może ustać nawet w przypadku czasowego umieszczenia przez sąd dziecka poza rodziną. Wówczas zadaniem asystenta staje się nie tylko praca z rodziną w miejscu zamieszkania,

[9] Projekt systemowy pt. „Można żyć inaczej" współfinansowany jest przez Unię Europejską w ramach europejskiego funduszu społecznego.

ale również współpraca z rodziną zastępczą lub koordynatorem rodzinnej pieczy zastępczej, odpowiedzialnym za dziecko umieszczone w instytucji sprawującej pieczę zastępczą, będącej w gestii powiatu oraz z sądem. Powinien on aktywnie uczestniczyć we wszystkich działaniach zmierzających do powrotu dziecka do rodziny.

Oceniając realnie sytuację należy przyjąć, że uzyskanie pożądanej liczby asystentów rodzinnych będzie możliwe, z uwagi na konieczność zatrudnienia dużej liczby odpowiednio przygotowanych pracowników, w dłuższym okresie. Zakłada się, że powinno to nastąpić w ciągu 10 lat od wejścia w życie nowych rozwiązań.

Wprowadzenie funkcji asystenta połączone będzie z intensywnym programem szkoleń w celu przygotowania odpowiedniej kadry.

W tym zawodzie niezwykle ważne są predyspozycje osobowościowe, system wartości. Myślę, że w określeniu celu wychowawczego, odnoszącego się do postaw, warto sięgnąć do koncepcji Tadeusz Kotarbińskiego o spolegliwym opiekunie i spolegliwym opiekuństwie: „Opiekun wtedy jest spolegliwy, kiedy można słusznie zaufać jego opiece, że nie zawiedzie, że zrobi wszystko, co do niego należy, że dotrzyma placu w niebezpieczeństwie i w ogóle będzie pewnym oparciem w trudnych okolicznościach [...][10].

W Polsce inicjowane jest przekazywanie zadań z zakresu polityki społecznej z poziomu centralnego na lokalny[11]. Wzmocnienie rodzin znajdujących się w kryzysie powinno stać się celem analiz i działań profesjonalistów. Nie mogą oni jednak pracować w oderwaniu od dorobku i ustaleń nauk tradycyjnych towarzyszących procesowi wychowania. Praca socjalna ma przecież korzenie w pedagogice społecznej Heleny Radlińskiej, dlatego też polityka społeczna powinna o tym pamiętać i uwzględnić w swoich projektach postulaty pedagogiczne[12].

Czy taka nowatorska forma pomocy dziecku i rodzinie okaże się skuteczna – czas pokaże? Na pewno rozwiązywanie trudnych sytuacji i złożonych problemów wymaga sporo czasu i wysiłku. Warto jednak podejmować takie wyzwanie, zwłaszcza kiedy zależy od niego przyszłość dzieci i ich szczęście. Tylko czy asystenci rodzinni będą pełnić swoją rolę i staną się

---

[10] T. Kotarbiński, *Problematyka etyki niezależnej* (1), [w:] T. Kotarbiński, *Pisma etyczne*, Wyd. Zakładu Narodowego Ossolineum, Wrocław 1987.

[11] M Gerwiński), *Polityka społeczna – w kierunku pluralizmu instytucjonalnego i mieszanych form wsparcia*, [w:] K. Krzyszkowski K. Piątek (red.), *Rozwiązania problemów i kwestii społecznych w teorii i praktyce* 2006.

[12] H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Biblioteka Ossolińskich, Wrocław 1991.

adwokatami rodziny z problemami, a nie kolejnymi urzędnikami. Czas także pokaże jak długo ta forma pomocy rodzinie w strukturach samorządowych będzie potrzebna, oby nie skończyła tak jak placówki wielofunkcyjne.

Bibliografia

Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Wyd. UJ, Kraków 2002.

Cudak H., *Funkcje rodziny w pierwszych okresach rozwojowych dziecka*, WSP TWP, Warszawa 2000.

Czeladko R., Nowy zawód; asystent rodzinny, „Rzeczpospolita" 20.10. 2010.

Gerwiński M., *Polityka społeczna – w kierunku pluralizmu instytucjonalnego i mieszanych form wsparcia*, [w:] K. Krzyszkowski, K. Piątek (red.), *Rozwiązania problemów i kwestii społecznych w teorii i praktyce*,Z doświadczeń krajowych i europejskich o zasięgu krajowym. Wydawca ośrodek Kształcenia Służb Publicznych i Socjalnych-Centrum AV Częstochowa 2006.

Kotarbiński T., *Problematyka etyki niezależnej*, [w:] Tenże, *Pisma etyczne*, Wyd. Zakładu Narodowego Ossolineum, Wrocław 1987.

Projekt systemowy pt. „Można żyć inaczej" współfinansowany przez Unię Europejską w ramach europejskiego funduszu społecznego.

Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Biblioteka Ossolińskich, Wrocław 1991.

Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r.

Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. Nr 149, Poz. 887).

Netografia

http://dziecko-i-prawo.wieszjak.pl/wladza-rodzicielska/279891,Kim-jest-asystent-rodziny.html#ixzz1u6zP4qbz [dostęp: 09.06.2011].

http://samorząd.infor.pl/temat dnia artykuly/5007829 ochrona_prawna_funkcjonariusza_publicznego_nowe _przepisy.html [dostęp: 17.06.2011].

Alfabetyczny spis Autorów

Authors in alphabetical order

Kamila Gandecka – dr
Uniwersytet Wrocławski

Małgorzata Helena Herudzińska – dr
Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

Elżbieta Jezierska-Wiejak – dr
Uniwersytet Wrocławski

Iryna Kierzkowska – dr
Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna

Barbara Koc-Kozłowiec – dr
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Danuta Opozda – dr
Katolicki Uniwersytet Lubelski

Justyna Palacz – dr
Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach

Katarzyna Palka – dr
Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach

Ewelina Piecuch – mgr
Uniwersytet Wrocławski

Maja Piotrowska – dr
Uniwersytet Wrocławski

Iwona Rudek – dr
Uniwersytet Zielonogórski

Anna Szalast – mgr
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie

Monika Wójtowicz – mgr
Uniwersytet Opolski

Elżbieta Zieja – dr
Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze

Indeks cytowań*

Citation index

A

Abbeduto Leonard V:168, 169, 173
Abgar-Sołtan (Kajetan Abgarowicz) II: 62, 78
Abramowicz Zofia I: 152, 156
Abramowski Edward II: 106
Achremczyk Stanisław II: 231, 234, 235, 257
Adamczewski Jan II: 265, 271
Adamczyk Anita I: 198, 203
Adamowska Lucyna III:87, 95
Adams Anthony V:78
Adamski Franciszek II:187, 218, 222, 227 III:237, 238 IV:46 VI:28, 29, 40, 90, 97, 168, 184, 275
Adler Ronald B. VI:109, 116
Adryjanek Anna IV:117, 124
Aitchison Jean VI:103, 116
Ajdukiewicz Kazimierz V:182, 183, 185, 189
Albański Leszek III:11, 244, 250, VI:65, 66, 73, 77–81
Albański Łukasz I:12, 207, 217
Albertrandi Jan I:44, 50
Alder Christine IV:195
Andrzejewski Marek IV:128, 137, 195, 211, 227
Ánglová Ĺ I:190, 204
Apanavičius Romualdas V:52, 54
Aramavičiūtė Vanda V:86, 91
Archutowska Józefa II:296, 319
Archutowska Romana II:296, 319
Arcidiacono Letizia IV:77
Arcimowicz Krzysztof III:118, 119, 133
Ardzińska Paulina II:254
Argyle Michael VI:124, 135
Aries Philip II:56, 78, 321 III:158, 161, 162, 163, 165
Ariès Philip II:56, 78 III:158, 161, 162, 163, 165
Armstrong Neil II:207
Arnoldowa Franciszka II:143, 161,164
Arystoteles II:184 IV:23, 24, 25, 26, 34
Asperger Hans IV:67, 71, 85
Attali Jacques VI:27, 39
Attwood Tony IV:68, 69, 70, 71, 75, 80, 85,
Aučinikas Gytis V:46, 54
Augustyniak Urszula I:45, 50
Auleytner Julian III:242, 243, 244, 245, 250

B

Babbie Earl III:63,83
Babicki Józef Cz. II:290, 302, 314, 319
Babski Franciszek II:96, 102
Baciński Antoni II:295, 319
Backhouse Constance I:214, 217

* Indeks obejmuje zbiór nazwisk i/lub imion osób występujących w tekście zasadniczym, w przypisach oraz w bibliografii. Zestawienie obejmuje sześć tomów serii wydawniczej „Wychowanie w rodzinie", które ukazały się w latach 2011–2012. Wykaz stron poprzedzono liczbami rzymskimi oznaczającymi numer poszczególnych tomów serii.

Badora Sylwia II:290, 291, 292, 301, 319 III:175, 182, 191, 246, 250 IV:210, 228, 233, 236
Bagieński Franciszek I:68
Bajer Magdalena V:187, 188
Bajkowski Tomasz IV:131, 137
Bajoriūnas Zenonas V:19, 20, 24, 25, 30, 86, 91
Bakalář Petr I:188, 189, 203
Baker Sidney M. IV:124
Bakiera Lucyna III:95, 251, 265
Balcerek Marian IV:25, 28, 31, 34
Balcerzak-Paradowska Bożena III:147, 150, 254, 265 IV:156, 166
Baldauskas Juozas V:49, 54
Baliński Hieronim I:24, 33, 37
Ball David A. V:165
Baltes Paul B. VI:186
Balys Jonas V:40, 48, 54
Bałazy Anna VI:256, 259
Bandura Albert III:30, 37
Bańka Daniela III:149, 150
Baran Bogdan II:227
Baran Jolanta IV:54, 56, 61
Baran Zbigniew II:55, 56, 78
Baran Józef I:271–273, 275 IV:54, 56, 61,
Barański Jarosław I:182, 204
Barański Marek I:28, 37
Barbagli Marzio V:15, 16
Barbalet Jack M. V:124, 141
Bardach Juliusz I:34, 37
Barford Paul V:204, 210
Bargiel S. II:131, 138
Barnes Colin VI:257, 259
Baron-Cohen Simon IV:72, 78-80, 85
Barszczewski Czesław I:60
Bartkowiak Edyta II:11, 297, 319
Bartkowicz Zdzisław V:165, 173
Bartnicka Kalina III:157, 158, 165
Bartnikowska Urszula IV:90, 107
Bartosiewicz Joachim II:262, 271
Bartosik Jolanta III:196, 217
Bartosz Adam I:193, 203
Barycz Henryk I:28, 33, 37, 78
Baryła Tadeusz II:234, 257
Bates Ames Louise IV:124
Batowski Alexander I:I 44, 48, 51
Battacchi Marco W. IV:77
Baudouin de Courtenay--Jędrzejewiczowa Cezaria I:70
Baudouina Gabriel P. II:296
Baum Mirosława III:254, 255, 265
Bauman Zygmunt VI:16, 18, 19, 29, 30, 39, 51, 61
Bawin-Legros Bernadette VI:21, 39
Bąk Józef II:264, 271
Beba Bożena II:232, 234, 257
Beck Ulrich VI:17, 20, 39
Beck Aaron T. VI:123, 135
Beck-Gernsheim Elisabeth VI:21, 39
Bednarek J. II:131, 135, 138
Bednarz-Grzybek Renata II:9, 10, 34, 49, 50
Bee Helen VI:102, 109, 116
Bek Józef I:236–245
Belsky Jay VI:123, 135
Bełza Władysław II:56
Beresnevičienė Danguolė V:91
Berger Peter L. V:81, 82, 84
Berlińska Bogumiła II:245, 256, 257
Berne Eric VI:100, 101, 116
Bernstein Basil III:21, 23, 80, 84 V:168, 170–174
Beyer Albert II:87
Białecki Ireneusz VI:224, 239
Biały Beata III:216, 217
Biddle Stuart J.H. VI:142, 162

Bieda Ignacy I:67
Biedroń Małgorzata III:58, 60, 61, 62, 83, 84
Bielawska-Batorowicz Eleonora V:144
Bielawski Eugeniusz II:232, 243
Bielecka Z. II:57, 78
Bielecki Jan II:122, 123, 124
Bielicki Tadeusz VI:168, 184
Bieniarzówna Janina II:267, 271
Bieńko Mariola VI:20, 35, 39, 40
Bieńkowski Tadeusz I:28, 31, 34, 37
Bierkowski Tadeusz II:234, 257
Biernacka Maria V:129, 141
Biernat Tomasz III:191
Bikulčius Jonas V:25, 30
Bilikiewicz Tadeusz IV:26
Binder Gislind IV:114, 124
Birch Ann IV:110, 124
Bitinas Bronislovas V:91
Blaise Pascal V:9
Blakeslee Sandra VI:54, 61
Blin-Olbert Danuta I:173, 179
Bliss Lynn S. V:168, 174
Blumsztajn Anna IV:157, 168
Bly Robert III:125, 133
Błasik Anna VI:257, 259
Błędowska z Działyńskich Henrieta I:75, 76, 84
Bobrowska Bronisława I:223–226
Bobrowski Tadeusz I:80, 84
Bogdanowicz Marta IV:114, 117, 124
Bogucka Maria I:20, 21, 37, 251, 260, 261
Bogunia-Borowska Małgorzata V:124, 141 VI:16, 39, 168, 186
Boguski Czesław II:239,242
Bogusławska-Przybysz A. II:133, 138
Bogusławski Antoni I:239, 242, 245
Bojanowski Edmund II:297, 310, 319
Bokszański Zbigniew I:107, 123 V:170, 174
Bokszański Zbigniew VI:17, 39
Bolanowski Janusz VI:177, 178, 186
Bołdyrew Aneta I:10, 83, 84, 266, 267, 268
Bonarda Pierre II:207
Bonawentura z Kochanowa (Leon Potocki) I:68
Boni Albert VI:121, 136
Boni Charles VI:121, 136
Boni Michał VI:238, 240
Borawski Piotr I:146
Borkowska Aneta R. V:165, 174
Borkowski Jan I:71, 109,113, 123
Borovcová M. I:195, 203
Borowicz Ryszard I:126, 142
Borowiecki Feliks II:322
Borowska Teresa III:27, 38 IV:128, 137
Borowski Ryszard II:300, 319
Borromeusz Karol I:44, 50
Borzym Stanisław V:178, 188
Bourdieu Pierre III:58, 61, 84 V:79, 82
Bowlby Johan III:76, 84
Boyd Denise VI:102, 109, 116
Boy-Żeleński Tadeusz I:110
Bradshaw John VI:192, 200
Brajinskienė Emilija V:42, 54
Brańka Zofia II:291, 319
Braun-Gałkowska Maria III:29, 35, 92, 95, 116, 133 VI:122, 135
Brągiel Józefa II:218, 222, 227 III:40, 41, 52, 95, 101, 112, 174, 192, 246, 250 IV:210, 228, 233, 236 V:109, 119 VI:74, 80, 190, 200
Brenk Andrzej II:145, 164
Brodziński Kazimierz I:64

Bromboszcz Ewa IV:99, 106
Bronfenbrenner Urie VI:173, 184
Bronzino Sara II:206
Brożek Anna V:178–180, 183, 188
Bruner Jerome S. IV:91, 106 VI:65, 79
Bruzgelevičienė Ramutė V:214, 216, 224
Bryant Peter E. IV:111, 124
Bryant Tamera VI:70, 81
Bryńska Anita IV:68, 85
Brzezińska Anna IV:91, 106 VI:89, 97, 170, 184
Buber Martin III:88, 122, 133
Bucoń Paweł VI:253, 259
Buczek Katarzyna II:253, 257
Budkowa Zofia V:194, 210
Budrowska Bogusława III:60, 84
Budziarek Marek II:331, 335
Bugailiškis Peliksas V:50, 51, 54
Bujak Jan I:25, 37 II:69, 78
Bujak Franciszek I:237, 245
Bujak-Boguska S. I:99,101, 104
Buonarotti Michał II:207
Burek Wincenty I:110
Burešová Jana V:16
Burgess Ernest W. VI:121, 135
Burvytė Sigita V:19, 25, 30
Burzyńska Anna IV:91, 106
Buszko Józef I:222, 233
Buzek Karol II:143, 160, 164
Bůžek Václav II:169, 170, 171
Bybluk Marian II:255, 258
Bychowiec Józef I:57, 84
Byra Stanisław VI:248, 259
Bystroń Jan S. I:22, 26–30, 37, 80

C

Caban Wiesław I:65
Caillois Roger II:55, 78
Campbella Eddie. III:221
Čáňová Eliška II:169
Cantor Joanne. III:30
Caples Maria IV:106
Carcopino Jerome IV:26, 34
Carter Leslie IV:72, 85
Carter Rita IV:73, 85
Cehak-Hołubowiczowa Helena V:191, 192, 204–207, 209, 210
Celani Giorgio IV:77
Čepienė Irena V:42, 43, 54
Černius Vytautas J. V:86, 91
Chałasiński Józef I:47, 50, 93, 94, 95, 98, 99, 104, 109, 115, 118, 119, 123
Charles Nickie VI:27, 39
Charmaz Kathy IV:92, 106
Charszczewska Z. II:121
Chirkowska-Smolak Teresa IV:160, 168
Chlebowski Bronisław I:250, 260
Chmielewski Witold II:11, 322, 324, 327, 328, 335
Chmielewski Zygmunt II:106
Chmielewski Jerzy III:227
Chmielowski Piotr II:59, 79
Chmura-Rutkowska Iwona III:117, 119, 133
Chodak Edmund II:143,153, 155, 157, 158, 159, 164
Chodkiewicz Jan K. I:43, 50
Chodkowska Maria IV:46, 57, 61 VI:248, 259
Chodyński Romuald I:47, 50,
Chojnowski Andrzej V:200, 210
Cholewianka-Kruszyńska Aldona I:80
Chołuj Karolina V:154, 159
Choma Władysław II:112, 124
Chomczyńska-Miliszkiewicz Mariola III:71, 84
Chomczyńska-Rubacha Mariola VI:181, 185
Chomętowski Władysław I:43, 50
Choroszewicz M. I:67
Chromińska Maria III:142, 143, 150

Chrzanowska Iwona VI:227, 228, 239
Chrząszczewska Jadwiga II:143, 164
Chudzicka Aagata IV:160, 168
Chwalba Andrzej I:78, 85, 222–224, 231, 233 III:206, 216
Chwastyk-Kowalczyk Jolanta II:57, 78
Chymuk Maria IV:46 VI:266
Cichla Joanna IV:150 VI:169, 175, 184, 186
Cichowicz Ewa IV:160, 164, 168
Ciekot Szczepan I:109
Cieślak K. VI:121, 126, 135
Cieślikowski Jerzy I:25, 37
Cieślińska Barbara I:184, 204
Čilvinaitė Marijona V:40, 54
Cimała Bogdan II:232
Ciosek Jan III:43, 52
Cisowska B. IV:42
Colman Andrew M. IV:111, 124
Commendoni Jan F. I:44, 50
Consedine Jim IV:166, 168
Conway Jim III:132, 133
Cottrell Leonard S. VI:121, 135
Covey Steven II:206
Cowley Geoffrey IV:81, 85
Crain Alan J. IV:17, 22
Crome Len V:165
Cross Pippa IV:78, 79, 85
Crossley Stella A. IV:65
Cudak Sławomir IV:16, 17, 20, 22
Cudak Henryk IV:134, 135, 137 VI:18, 39, 119, 136, 275
Curran Daniel J. III:58, 84
Cuskelly Monica IV:106
Cytowska Beata IV:10, 114, 124, 237 VI:246, 247, 248, 259
Czaczkowska Ewa K. VI:44, 53, 61
Czajka Stanisław III:42, 43, 52
Czajkowska Krystyna I:55
Czajkowski Jerzy I:173, 179
Czapiński Janusz VI:124, 127, 135, 136, 232, 239
Czapliński Władysław I:43, 50
Czapów Czesław III:42, 52
Czapska Józefa I:72
Czapska Maria I:57, 64, 81, 84
Czarnecka Stanisława IV:164, 168
Czarnecki Karol II:268
Czarnowska Maria I:62
Czartoryska Elżbieta I:58
Czech Bronisław VI:21, 39
Czeczko-Durlak Anna IV:189
Czekalski Tadeusz III:206, 207, 208, 216
Czeladko Renata VI:270, 275
Czeredrecka Barbara III:175, 182, 191
Czerniawska Olga IV:200, 206
Czerny Janusz V:178, 189
Czeszejko Magdalena III:56, 84
Czykwin Elżbieta I:152, 156 V:68, 82, 141, 142, 225
Czyż Elżbieta V:144, 149, 150, 159

Ć

Ćwiakowski Marek III:44, 45, 52

D

Dacewicz Leonard I:152, 156
Danielewicz Dorota IV:56, 62
Dashiff Carol J. IV:18, 22
Daszyński Ignacy I:224, 225, 231, 233
Daunys Stasys V:49, 54
Davidavičius Algirdas V:31
Davidson Richard VI:104, 116
Davies Norman I:248, 258, 261
Davies Betty V:169, 173
Davies Charlotte A. VI:27, 39
Davis Martha VI:106, 116
Dawson Geraldine IV:72, 73, 85
Dawydow Justyn II:278

Dąbrowska Maria I:110 II:108 III:27, 37
Dąbrowski Franciszek II:106, 107, 120, 121, 124
Dąbrowski Jarosław II:241, 245, 257
Dąbrowski Kazimierz IV:140, 150
Dąbrowski Zdzisław II:296, 319 III:46, 52, 99, 112 VI:72, 79
Dąmbska Izydora V:188, 189
de Barbaro Bogdan IV:91, 106 VI:120, 136
de Clercq Hilde IV:67, 70, 71, 76, 79, 85
de Saint-Exupéry Antoine II:206
de Tchorzewski Andrzej M. III:88, 95
Demałowicz Maria I:81
Dembowski Leon I:78
Denek Kazimierz III:44, 47, 52, 153, 154, 165 VI:75, 79, 124, 136
Denzin Norman K. IV:90, 91, 106
Dewey John II:110, 112
Dębicki Zdzisław I:96, 104
Dęboń Anna IV:206, 208
Diglys Romas V:44, 54
Dissanayake Cheryl IV:65
Długołecka-Lach Alicja II:182, 184, 186, 187, 188
Długosz Jan II:267, 271, 293
Dmochowski Franciszek S. I:50
Dobrowolski Stanisław II:257
Dobson James III:73, 84
Dolata Roman VI:224, 239
Doliński Wojciech I:72, 80
Doliński Artur VI:167, 184
Dolotowski Z. II:246
Dołęga Zofia IV:139, 140, 142, 143, 148, 150
Domagała Bożena II:232,257
Domańska Łucja V:165, 174
Domański Henryk III:60 VI:180, 182, 184, 185
Domarecka-Malinowska Elżbieta IV:17, 19, 22
Dominik Iwona VI:27, 40
Dominko J. II:115
Donati Pierpaolo V:68, 82
Doniec Renata III:172, 173, 191
Dormus Katarzyna II:17, 32
Doroszko Olga VI:169, 184
Dostojewskiego Fiodora II:206
Dowbór-Muśnicki Józef I:64, 65
Dowgiałło-Tyszka Joanna II:130, 133, 138
Dowgiałowa z Potockich Idalia I:58
Drapuško (Драпушко) R.G. (Р.Г.) V:63
Dratwa F. II:122, 125
Driskiuvienė Živilė V:42, 44, 54
Drozd Roman I:167, 169–172, 179
Drożdż Michał IV:170, 181
Drška Václav II:167, 168
Dryl Elżbieta VI:171, 184
Drynda Danuta V:178, 188, 189
Drzewiecki Maciej I:48
Dubas Elżbieta IV:87, 106, 128, 137
Dubiński Aleksander I:146
Duby Georges I:16, 18
Dudra Stefan I:167, 179
Dudzikowa Maria VI:237, 239
Dulczewski Zygmunt II:231, 236, 257
Dundulienė Pranė V:47, 54
Dunin-Karwicki Józef I:57, 84
Dunn Judy VI:102, 116
Durda Renata V:145, 159
Dűrera Albrechta II:207
Durkheim Emil I:106 V:122, 141
Duszyńska Julia II:144, 165
Dutkiewicz Józef I:81, 85
Dybowska Ewa VI:257, 259
Dyczewski Leon II:218, 222, 227 IV:46, 132, 137, 156, 158–160, 165, 166, 168, 184, 195

Dykcik Władysław IV:34, 38, 46, 54, 61 VI:76, 77, 79
Dymara Bronisław II:57, 79, 80 III:153,1 66 VI:73, 75, 79, 80
Działyńska Celestyna I:58, 76
Działyńska Anna I:58, 62, 65, 73, 74, 79, 81, 85
Działyński Tytus I:58, 79
Dzieduszycka z Jełowickich Anastazja I:60, 62, 67, 73, 84
Dzieduszycki Wojciech I:67
Dziedzic Stefan IV:29, 34
Dziewięcka-Bokun Ludmiła III:73, 84, 244, 250
Dziewulski Władysław V:209, 210
Dziubińska Jadwiga III:107, 180

E

Ecco Umberto II:206
Eckert Urszula IV:54, 61
Eichelberger Wojciecha III:125, 133
Ekiert-Grabowska Dorota V:178, 188, 189
Ekman Paul VI:104, 116
Elias Norbert V:126, 141
Elmerova Maria I:159, 162
Epsztein Tadeusz I:76, 78, 80, 85
Erazm z Rotterdamu (Gerrit Gerritszoon) I:31
Esau-Klippenstein Frieda I:216

F

Faber Adele VI:116, 263, 266
Falski Marian II:143, 144, 162, 164
Famuła-Jurczak Anita VI:185
Fanning Patrick VI:106, 116
Fatyga Barbara V:162, 164, 174
Fauer Edgar VI:225, 239
Fedorowicz Janina I:60, 61, 81
Felińska Ewa I:68
Feliński Zygmunt Sz. I:58
Ferenc Ewa II:222, 227
Ferenz Krytyna III:9, 175, 176, 191 IV:123, 124 VI:64–66, 71, 73, 75, 79, 87, 91, 97
Feuerverger Grace V:80
Field David III:71, 84 VI:123, 136
Fietz J. II:112, 125
Fijałkowski Adam II:253, 257
Filadelfiová Jarmila I:198, 203
Filar Marian V:53, 59
Filipkowski Tadeusz II:231, 257
Filipowicz Sylwia III:196, 217
Finch Janet V:15, 16
Firewicz Jan II:112, 113
Firkowska-Mankiewicz Anna VI:178, 180, 184, 186
Firlit-Fesnak Grażyna VI:24, 39
Fisher Mmartin A. V:169, 174
Fiske John III:18, 21, 23
Flatow Ewelina VI:180, 185
Florkowski Antoni IV:72, 86
Folprecht Josef I:161, 162
Franke Jerzy II:17, 32, 57, 78
Frankowski Z. II:255
Frąckiewicz Lucyna III:145, 150 VI:175, 186
Frąckowiak Tadeusz III:168, 192
Fredro Aleksander M. I:28, 29, 31, 33, 37, 38, 55
Friedricha Dawida II:207
Frištenská Hanna I:183, 189, 203
Frith Uta IV:64–67, 69, 71, 73, 76-78, 80, 85, 86
Fromm Erich III:116, 129, 133
Frydrychowicz Stefan III:95
Frydrychowicz Anna IV:42, 46
Fryzowicz S. III:66
Fukuyma Francis II:218, 227
Fullan Michael V:86, 91
Furman Laurie V:169, 173

Furmanek Waldemar III:154, 166 VI:75, 80
Fuszara Maria III:118, 133
Futyma Franciszek IV:201, 206

G

Gaarder Jostein VI:67, 80
Gabaccia Donna I:213
Gaetano Gloriade III:30
Gaigalienė Marytė V:22, 30
Gajda Janusz III:27, 37 IV:128, 137
Gajdzica Zenon VI:186
Gajewski Łukasz IV:46
Gajkowska Celina II:58, 78
Galii Edmund I:257
Gallese Vittorio IV:74, 85
Galligan James V:136, 137
Gallus Jan IV:26
Gałaecki Piotr IV:72, 86
Gałaj Dyzma I:109, 113, 123
Gałecki Piotr IV:72, 86
Gałkowski Tadeusz IV:58, 59, 61, 65, 85
Garapich Michał I:206, 217
Garczyński Stefan I:29
Garlicka Z. I:109
Garlicka Ewa IV:22, 24, 34
Garlicki Andrzej II:142, 164
Garlicki Roman IV:24, 34
Garncarz Aneta IV:66–69, 77, 81, 86
Garstka Tomasz II:182–186, 188, 204
Gauvin Lise VI:141, 162, 163
Gawalewicz Marian II:58, 65, 67, 78
Gawałkiewicz Genowefa II:304
Gawęcka Mirosława IV:129, 137
Gawin Magdalena III:155, 166 VI:70, 80
Gawiński Antoni V:186
Gazzaniga Michael VI:103, 116
Gąciarz Barbara VI:185
Gąsior Krzysztof III:98, 112
Gąssowski Jerzy V:208, 210
Gątkiewicz Józef I:108
Gdowska Katarzyna IV:91, 106
Gedigi Bogusław V:208, 210
Gembarzewski Bronisław I:71
Gemma Tadeusz II:295, 319
Gerbery Daniel I:198, 203
Germanavičiūtė G. V:39, 54
Gerwiński Mirosław VI:274, 275
Gerżabkowa Marya I:232
Gębuś Dorota VI:44, 61
Ghandiego Mahatmy II:207
Giaco Tenzina II:206
Giddens Anthony II:218, 227 III:18, 23, 59, 63, 77, 84 IV:166 V:170, 174 VI:17, 28, 39, 90, 91, 97
Gide Karol II:106
Gielgier K. III:66
Gierszewska Renata IV:221, 227
Gieszczyński Witold II:231, 257
Gillberg Christopher IV:79, 85
Gilligan James V:128, 130, 136, 141, 142
Gintel Jan I:64, 75
Giza Anna VI:26, 39, 230, 239
Giza-Poleszczuk Anna III:17, 24, 62, 84 VI:26, 39
Glaser Danya V:155, 159
Glendon Mary A. V:16
Gliczner Erazm I:23, 31, 32, 35–37
Gliński Kazimierz II:60, 80
Głąbicka Katarzyna III:243, 245, 250
Głębocki Józef T. II:263, 271
Głodkowska Joanna V:166, 174
Głogosz Dorota IV:158, 165, 168
Głowa Stanisław I:67
Głowacki Bartosz III:225, 238
Głuchowski Bolesław II:108
Godebski Xawery I:42, 50
Godlewski Michał VI:64, 81
Goffman Erving V:132, 142
Goldberg Herbert III:67, 84 VI:120, 136
Goldenberg Irene VI:120, 136

Goldman Alvin IV:74, 85
Goleman Daniel III:19, 20, 23, 24 VI:172, 185
Golinowska Stanisława IV:154, 156, 168
Goltz Adam II:61, 78
Gołąbek Józef II:144, 165
Gołębiowski Łukasz II:53, 78, 111
Gołębiowski Stefan II:108
Gondášová Iveta I:200, 203
Gonera Marcin VI:191, 200
Goode William J. V:14, 16
Gordon Thomas VI:106, 116, 266
Gorlach Krzysztof III:145, 150
Gostyński Andrzej I:31
Gottlieb Benjamin H. VI:141, 162
Goźlińska Elżbieta VI:92, 97
Góralski Andrzej III:155, 166
Górski Karol I:67
Grabowska Wanda II:142, 164
Grabowska Helena III:197, 198, 199, 200, 202, 203, 204, 205, 217
Grabowski Michał I:248
Grabska Zofii I:70
Grabski Władysław II:111
Grabski Stanisław I:70, 72, 81, 85
Gracová Blažena II:179
Grad Jan II:54, 78
Graff Agnieszka III:60
Graniewska Danuta III:254, 265 IV:156, 168
Gretkowski Andrzej II:294, 319
Gricius A. V:43, 54
Grincevičienė Vilija V:89, 90, 91, 225
Grocholska z Brzozowskich Ksawera I:71, 74, 80
Grodecka Katarzyna II:148, 164
Gromada Barbara II:323, 335
Grossman Dave III:30
Groza Aleksander I:257
Grudzińska Maria I:58
Gruna-Ożarowska Agata IV:74,85
Gruszecki Artur II:64, 78
Grygielski Michał III:89, 95
Grzegołowska Helena VI:185
Grzegorzewska Maria II:114 IV:25, 31
Grzegorzewska z Gostkowskich Sabina I:70
Grzyb Barbara IV:46
Grzybek Jan II:253
Grzybowska A. I:108
Grzybowski Romuald II:11, 247, 248, 253, 257, 258
Grzybowski Jerzy III:215, 217
Grzymała-Moszczyńska Halina I:206, 217
Guggenbuehl Allan III:67, 84
Gulińska Jadwiga I:224, 225
Gullenstad Marianne V:14, 16
Gunia Grażyna IV:53, 57, 61
Gurycka Antonina VI:63, 64, 80
Gustafson Sabrina L. VI:63, 64, 80
Gutowska Krystyna III:147, 150

H

Habenstein Robert W. I:216, 218
Haecker Emil I:222, 233
Hajdukiewicz Leszek I:32, 35, 38
Hajková Markéta I:192, 203
Hajkowska Monika II:39, 40, 41, 50
Hajnos Rudolf II:99
Hajská Markéta I:192, 203
Halczak Bohdan I:167, 169–172, 179
Haley William E. IV:102, 107
Halicki Jerzy I:146
Hałas Elżbieta V:68, 82
Hałonia Edward VI:168, 184
Hamilton Gilbert V. VI:121, 136
Han-Ilgiewicz Natalia III:103, 112
Harris Paul L. IV:79, 80, 85
Harwas-Napierała Barbara III:80, 84, 91, 95 IV:111, 124 V:109, 119 VI:245, 246
Haubold K. II:120, 125
Healy Jane M. III:30
Heber Rick V:165
Hegyi Ladislav I:199, 203
Heidegger Martin III:16

Hejwosz Daria III:220, 238
Helps Arthur II:45, 51
Hemmerling Wanda IV:60, 61
Hendrick Clyde III:76, 84
Henschke Ulryka II: 20, 25, 26, 32
Herberger Jerzy IV:150 VI:169, 175, 184, 186
Herzberger Sharon D. V:144, 147, 158, 159
Hirszowicz Maria VI:17, 39
Hirt Tomáš I:189, 203
Hizjusz Stanisław I:48
Hobson Peter R. IV:64, 72, 76, 77, 85
Hoerder Dirk I:216, 217
Hoffmanowa z Tańskich Klementyna I:63
Hojnacka Konstancja III:205, 206, 217
Holland Henryk V:178, 189
Hołówka Teresa V:74, 82
Hołyst Brunon IV:130, 137 V:156, 160
Homplewicz Janusz III:154, 166 VI:76, 77, 80
Horney Karen VI:185
Hornowski Bolesław VI:172, 185
Horodniczy Horodniczy III:222, 224, 238
Horoszkiewicz Julian I:66
Horský Jan II:168, 171, 179
Hoszowska W. II:119, 125
Hrdlička Josef II:169, 170, 171
Hrubá Michaela II:168, 167
Hrynkiewicz Józefina III:107, 112 IV:210, 227, 236
Hryń-Kuśmierek Renata II:227
Hübschmannová Milena I:85, 203
Huizinga Johan II:54, 78
Hulewicz Wincenty II:278
Hurd Burton W. I:214, 217
Hurlock Bergner II:55, 78
Hurlock Elizabeth VI:172, 185

I

Iacovetta Franca I:213
Iig Frances L. IV:124
Ikert Bronisław II:143, 156, 158, 164
Ilgūnienė Rita V:19, 25, 30
Ilnicka Maria II:34–37, 40–50, 59, 63, 65, 66, 71, 78, 79
Ingwar I. I:232
Ivantyšyn Michal I:200, 204
Iwaszkiewiczowa Zofia II:112, 125
Izdebska Jadwiga III:17, 24, 27, 37, 62, 84, 87, 91, 95, 103, 112 IV:131, 132, 137, 153, 155, 159, 168 V:9 VI:119, 136
Izdebska Helena I:20, 38 VI:50, 61, 76, 80, 140, 163

J

Jabłonowski Władysław I:67, 80
Jabłonowski Ludwik I:80
Jabłoński Daniel VI:22, 39
Jachowicza Stanisława II:56, 262
Jackowska Ewa II:230, 258 III:107, 112
Jackowski Tadeusz Gustaw I:67, 81, 83
Jadacki Jacek J. V:178, 189
Jadczak Ryszard V:178 179, 188, 189
Jagielska Gabriela IV:68, 85
Jakoniuk-Diallo Anna IV:81, 85
Jakoubek Marek I:189, 192, 203
Jakóbiec Marian II:281, 287
Jakubczak Franciszek I:99, 104, 109, 113, 123
Jakubek Marek V:110, 119
Jakubiak Krzysztof I:11, 67, 92, 104 II:11, 57, 69, 79, 114, 115, 125, 230, 237, 247, 258

Jakubowski Witold III:220, 224, 238
Jałmużna Tadeusz II:9
James William II:110
Jamrożek Wiesław II:69, 79, 247, 258
Jan Paweł II, papież (Karol Wojtyła) II:205 III:26, 37, 86, 95, 188 IV:36 V:158
Janczyk Tadeusz II:106
Janicka Iwona IV:134, 137
Janicka Krystyna VI:180, 185
Janik Michał I:74
Janke Andrzej II:218, 222, 227 III:40, 41, 52, 95, 101, 112, 174, 192 V:109, 119 VI:74, 80, 169, 186, 190, 200, 266
Jankowski Kazimierz III:183, 192
Jankowski Andrzej V:30, 142 VI:172, 185
Jankowski Dzierżymir VI:87, 97
Janowicz E. I:74
Janowicz Sokrata V:70, 71, 82
Janowski Andrzej I:126, 142
Janowski Konrad VI:256, 257, 259
Janukowicz Maria IV:164, 168
Janusz Bernardetta IV:91, 106
Januszewski Andrzej IV:141, 142, 150
Jarosz Dariusz II:247, 258
Jaroszczyk-Stainer Wanda IV:18, 22
Jaroszyński Maurycy I:237, 245
Jarzębińska Fryderyka V:186
Jasiński Janusza II:116, 231, 258
Jasiński Zenon I:146
Jastrzębowski Ludomir II:72, 73, 75, 79
Jastrzębski Andrzej I:58, 64, 85
Jasukaitytė Vidmantė V:216, 224
Jaszczuk Jan II:253
Jedlewski Stanisław II:118
Jedynak Barbara I:66
Jedynak Jadwiga IV:18, 22
Jeleński Jan II:63
Jesionowska Joanna I:266
Jeske August II:78, 79
Jeske-Choiński Teodor II:59, 79
Jeż Teodor T. I:64
Jęczeń Jarosław VI:258, 259
Jędrzejewicz Janusz I:249, 250, 255, 259, 261
Jiránek Tomáš II:168, 171 V:16
John-Borys Maria IV:46
Johnson Steven III:20, 24, 76, 84
Jokubaitis Alvydas V:35, 54
Jonkarytė Aiva V:22, 31
Jordan Michael J. II:207
Jordan Henryk II:61, 261, 265, 270, 271
Jovaiša Leonas V:20, 21, 30, 86, 91
Józefik Barbara VI:123, 136
Józewski Henryk I:252, 257, 261
Jundziłł Ireana I:22, 28, 37, 38, 43, 51 II:114, 319 V:145, 151, 159
Jundziłł Elżbieta II:219 IV:141, 150
Juozeliūnienė Irena V:19, 20, 30
Jupner T. II:22, 24, 25, 32
Jurčová Danuša I:184, 203
Jurczak Anna II:294, 295, 319
Jurczyk-Romanowska Ewa VI:65, 66, 73, 77, 79–81
Jurkowski Andrzej VI:88, 97
Juros Karol VI:256, 259
Juros Szymon VI:256, 259
Jurová Anna I:200, 203

K

Kabacińska Katarzyna I:46, 51 II:54, 55, 56, 69, 78, 79
Kacprzak Marcin I:109
Kaczkowski Karol I:257

Kaczmarek Bogusława B. IV:107
Kaczmarek Ewa II:321, 324, 336
Kaczmarek Mirosław IV:195, 212, 227, 231, 233, 236
Kaczocha A. II:111, 115, 118, 123, 125
Kadłubek Wincenty I:46
Kagan Jerome IV:42
Kaiser-Grodecka Irmina IV:59, 61
Kalibová Květa I:184, 203
Kalinowska Felicja II:184, 187, 199–201, 206–210, 212
Kałwa Dobrochna I:78, 85
Kamerman Sheila B. III:245, 250
Kamińska Janina II:253, 257
Kamińska S. II:253, 254
Kamińska Aleksandra VI:124, 136
Kamiński Aleksander III:40, 41, 42, 52 VI:253, 259
Kamiński Jan M. II:58, 78
Kamiński S. I:60
Kanawazy Andrzej I:44
Kanopienė Vida V:20, 30
Kantor Ryszard II:54, 56, 79
Kantowicz Ewa IV:159, 168
Kapciak Alina V:77, 82
Kapliński Jarosław I:257, 261
Kapuścik Janusz I:78
Kapuściński Ryszard I:110
Karasowska Aleksandra V:156, 159
Karczewska Maria I:109
Kareniny Anna II:206
Kargulowa Alicja IV:200, 206
Karkowska Magdalena VI:181, 185
Karłowska Grażyna II:57, 79
Karpel Mark A. V:20, 21, 30
Karpik Małgorzata IV:206
Karpińska Regina II:245, 256, 257
Karpowicz Leszek VI:91, 97
Katon I:31
Katz Jacek V:130, 137, 138, 142
Kaufman Gershen V:126, 142
Kavoliūnaitė-Ragauskienė Eglės V:27, 29, 30
Kawczyńska-Butrym Zofia I:182, 203 V:108, 119
Kawula Stanisław II:218, 222, 227 III:40, 41, 52, 88, 95, 101, 112, 174, 292, 251, 256 IV:46, 131, 132, 137, 156, 168, 170, 181 V:108, 109, 119 VI:47, 61, 74, 80, 119, 136, 190, 200, 266
Kazanowski Zdzisław VI:248, 259
Kėdaitis-Kėdavičius Kazimieras V:44, 54
Keller Jan V:16
Kelm Albin II:322, 336
Kelner Lorenz I:264, 268
Kenrick Douglas T. III:76, 84
Kern Ludwik J. III:26
Kertzen David I. V:16
Key Ellen III:159, 160, 161, 162, 163, 166 VI:68, 69, 80
Kędzior Jolanta III:73, 84
Kępkowska Bożena III:98
Kępski Czesław II:293, 298, 300, 319
Kętrzyńskiego Wojciecha II:230, 232, 238
Kicka Natalia I:81, 85
Kicowska Alicja II:9, 244, 258
Kieniewicz Stefan I:71, 80, 84
Kijak Remigiusz J VI:246, 259
Kilian Aleksandra III:64, 84
Kindziuk Milena III:36, 37
King Aleksander VI:173, 185
Kirda Arvydas V:52, 54
Kirenko Janusz II:38, 39, 50
Kirkor-Kiedroniowa z Grabskich Zofia I:60, 68, 72, 85
Kitowicz Jędrzej I:42, 50,
Klabouch Jiří I:17, 18 II:168, 171

Klaczak Marzena IV:54, 61
Klemensiewiczowa z Sikorskich Jadwiga I:72
Kligman Gail I:185, 203
Klíma Bohuslav II:174, 179
Klimka Libertas V:34, 36, 54, 225
Klim-Klimaszewska Anna VI:77, 80
Klinik Anna VI:186
Klonowski Ryszard J. I:225, 233
Klus-Stańska Dorota III:81, 84
Klybaitė D. V:43, 54
Kłosiński Władysław II:143, 159, 160,164
Kłoskowska Alina III:220, 223, 224, 238
Kłoskowska Antonina I:106, 148 VI:185
Kmiecik Zenon II:57, 79
Kmiecik-Baran Krystyna IV:140, 150
Knosały Ryszarda II:239, 241, 242, 246, 250, 253
Knot Antoni I:75
Kobylańska Anna IV:89, 107
Kobyliński Zygmunt II:123
Kociowa Regina V:196, 211
Kocówna Barbara II:57, 79
Kofta Mirosław IV:75, 86
Kohut Heinz V:128, 129, 142
Kohut Dorota VI:254, 259
Kojs Wojciech VI:124, 136
Kokot Katarzyna VI:69, 80
Kolankiewicz Maria II:293, 319 III:101, 113
Koldinská Marie II:168, 170, 171
Kołaczek Bożena III:106, 112
Kołakowski Andrzej II:122, 125
Kołodziejczak Tomasza III:222–224, 238
Komarewicz Józef I:270–272, 275
Komender Jadwiga IV:68, 85
Komeński Jan Amos IV:27, 34
Komornicki Kazimierz J. I:257
Komornicki F. I:230, 231
Komorowska Jadwiga I:20, 28, 37, 38
Konarska-Wrzosek Violetta V:150, 151, 154, 157–159
Konarski Kazimierz I:64
Konarzewski Krzysztof IV:163, 168
Konopczyński Władysław I:244, 245
Konopińska Joanna I:60, 61, 81
Konopnicka E. I:67
Konopnickiej Marii II:56
Kopal Petr II:175, 179
Kopciewicz Lucyna VI:180, 185
Kopczyński Stanisław II:40, 41, 50
Kopczyński Onufry I:56
Kopeć A. II:113, 125
Kopera Feliks I:74
Kopičková Božena V:16
Koprowicz Leszek V:77, 82
Koptová Anna I:200, 203
Korczak Janusz II:302, 314 III:162, 163
Kornas-Biela Dorota III:116, 126, 133 IV:141, 150
Kornecki Jan II:143, 164
Korotyńska Elwira II:143, 164
Korporowicz Leszek V:77, 82
Korsak Władysław II:278
Korzeniewska-Lasota Anna II:236, 258
Korzeniowska Wiesława II:218, 227 VI:185, 254, 259
Korzeniowska Regina I:57
Korzeniowski Wacław II:57, 58, 79
Korzeniowski Konrad I:57
Korzon Aniela IV:53, 54, 56, 61
Kosakowski Czesław IV:49, 61, 90, 107
Kosiarz Beata III:120, 121, 133
Kosińska Ewa II:158, 182, 183
Kosiński Krzysztof II:241, 242, 258
Kosmala Joanna IV:53, 61
Kosman Marceli II:84, 104
Kosmanowa Bogumiła I:78
Kosmowski Stanisława I:66

Kossewska Joanna IV:66, 67, 87
Kossowski Paweł III:27, 37
Kostenicz Ksenia I:75, 84
Kostrzewski Michał II:182–186, 188, 204
Kostrzęba A. IV:171, 181
Kościelska Małgorzata IV:68–70, 85 V:166, 174 VI:246, 259
Kot Stanisław I:27, 38 II:144
Kotarbiński Mieczysław II:144, 155, 157–159, 165
Kotarbiński Tadeusz VI:274, 275
Kotlarska-Michalska Anna III:102, 112
Kovaříková Marie I:186
Kowalczyk Ryszard II:82, 83, 84, 85,103
Kowalczyk-Jamnicka Małgorzata V:146, 159
Kowalewski Franciszek II:248, 252, 258
Kowalska-Glikma Stefania I:84
Kowalski Stanisław VI:86, 97, 168, 172, 185
Kowaluk Marzena IV:59, 61
Kowecka Elżbieta I:78
Kowerska Zofia I:59, 62, 65, 67, 69, 72, 85, 266-268
Kozaczuk Lucyna III:103, 112
Kozak Stanisław II:291, 319
Kozakiewicz Mikołaj I:126, 142 VI:226, 239
Kozakova Anděla I:18
Kozanecki F. II:113, 125
Kozdrowicz Ewa III:253, 265
Kozera Eugeniusz II:143, 165
Kozielecki Jozef IV:111, 124, 132
Kozłowska-Budkowa Zofia V:197, 200
Kozłowski Maciej V:193–196, 199, 207, 211
Kozłowski Stefan K. V:211
Krajewska Beata IV:212, 213, 216, 227
Krajewski Michał Dymitr I:46
Krakowiak Kazimiera IV:55, 61
Král Pavel II:169, 171
Kramarz Małgorzata II:197, 213
Krasiejko Izabela IV:20, 22
Krasoń Józef II:87, 103
Kraszewski Ignacy I:69, 80, 257
Krause Amadeusz III:27, 38 IV:90, 102, 107
Kraushar Alexander I:44, 50
Krawcewicz Stanisław VI:64, 81
Krawczyk Wanda II:55, 56, 79
Krawczyńska Jadwiga I:108, 228
Kriauza Albinas V:46, 54
Krištof Roman I:189, 203
Krok Dariusz VI:191, 192, 200
Kromer Marcin I:27, 38
Kromolicka Barbara IV:214, 227
Kroszczyński Stanisław III:232, 238
Król Teresa II:182, 183, 186 VI:206, 207, 221
Król Bronisław W. I:101, 104
Królikowski Jacek II:182–186, 188, 204
Króliński J. II:143, 150, 153, 164, 165
Krupa Krystyna III:254, 265
Kryczka Piotr III:140, 150
Kryczyński Stanisław I:146
Krzeczkowski K. I:238, 245
Krzesińska-Żach Beata IV:156, 159, 160, 164, 168
Krzyszkowski Jerzy VI:274, 275
Krzywicka Irena I:60, 85
Krzywicki Ludwik I:85
Krzyżanowski Julian I:23, 38, 41, 50
Ksenicz Andrzej I:167, 179
Kšicová Danuše I:158, 160, 162
Ksieniewicz Monika III:60
Kubiak Hanna IV:81, 85
Kubicki Paweł IV:160, 164, 168
Kubik-Horodyński Gustaw II:262, 271
Kubisz Jerzy II:143, 160, 164
Kubski Benedykt II:144, 155, 157–159, 165

Kucharski Władysław II:143, 150, 153, 164, 165 IV:29, 34
Kuchowicz Zbigniew I:23, 28, 38
Kuchta Jan I:109
Kuczyński Antoni V:209
Kukołowicz Teresa III:94, 95
Kulański Franciszek II:111, 125
Kulczycki Franciszek I:41, 43, 50,
Kulpiński Franciszek II:296, 319
Kuncewiczowa Maria I:110
Kunowski Stefan IV:110, 124
Kunstová Eliska II:167, 168
Kupczewska Jadwiga II:333, 336
Kurcewicz Michał III:205, 217
Kurcz Ida III:21, 24 IV:210, 218, 221, 228 VI:103, 116
Kurcz Alicja IV:210, 218, 221, 228
Kurdybacha Łukasz I:21, 38 IV:29, 34
Kurecka Maria II:54, 78
Kurek Jalu I:110
Kurkowski Zdzisław M. IV:55, 61
Kurzawa Eugeniusz II:88, 103, 104
Kurzeja Anna II:60, 79
Kurzępa Jacek III:192
Kurzynowski Adam III:250
Kustra Czesław IV:214, 228
Kuś Ewa IV:213, 227
Kutscher Martin L. IV:80, 85
Kuzmickas Bronislovas V:215, 224
Kuznowicz Mieczysław III:204, 217
Kuźma Józef II:291, 319
Kvale Steinara III:121, 133 VI:54, 61
Kvietkienė Giedrė V:91
Kwak Anna III:61, 84, 172, 173, 192 IV:17, 22 VI:20, 23, 26, 35, 39, 40, 47, 48, 61
Kwaśniewski Tomasz III:120, 133
Kwiatkowska Anna I:206, 217
Kwiatowska Maria VI:171, 185
Kwieciński Zbigniew I:126, 127, 142 VI:224, 226, 240
Kwilecka Zula I:79
Kwilecki Andrzej I:79, 85

L

Labischová Denisa II:179
Ladd Zofia II:245
Lakatošová Margita I:193, 204
Lalak Danuta III:136, 150 IV:131, 137, 206 V:9
Landau-Czajka Anna II:77, 79
Landwójtowicz Paweł VI:191, 192, 200
Landy Aleksander VI:171, 185
Landy-Tołwińska Joanna II:148, 165
Lansky Melvin V:131, 137, 138, 139, 142
Laskowski Otton I:43, 50
Lasocki Wacław I:74, 75
Lasok Sabina IV:172, 181
Lazarus Richard S. VI:101, 116
Lazauskienė Manta M. V:34, 54
Lebda Małgorzata I:270, 272, 275
Lech Jacek V:198, 203, 204, 210, 211
Legatowicz Ignacy P. I:67
Lelewel Prot I:68, 80
Leliūgienė Irena V:86, 91
Lemkin J. IV:42
Lenderová Milena I:18 II:168, 170, 171 V:16
Leo Sigrid VI:72, 80
Leon XIII, papież (Gioacchino V. Pecci) I:67
Lepa Adam III:27, 38
Lepalczyk Irena VI:46, 61
Leskiewiczowa Janina I:68, 84, 85
Leszczenko Maria III:19, 20, 24
Leś Ewa II:38, 50, 296, 319
Leśniewski Paweł E. III:198, 217
Leśniowski Prokop I:48
Lewicki Karola I:80
Lewin Aleksander II:247, 255, 258

Lewis Helen V:123, 127, 129, 132, 135, 136, 142
Lewis Robert A. VI:121, 137
Lewowicki Tadeusz I:127, 142, 146
Librachowa Maria I:93, 104, 110
Limanowski Bolesław I:59, 64, 85
Lincoln Yvonna S. IV:90, 91, 106
Lipkowski Otton IV:26, 34
Lis A. IV:42
Lis Stanisława IV:142, 150
Liszewska Małgorzata IV:21, 22
Livi-Baci Massimo V:16
Lněničková Jitka II:169, 171
Londyński Bolesław III:199, 217
Longchamps de Berier Bogusław I:80
Löwe Armin IV:52
Lowen Alexandr II:206
Löwich Dieter J. III:21, 24
Lubelska Krystyna VI:27, 39
Lubomirski Aleksander II:261, 265, 267, 271
Lubomirski Sebastina II:266, 267, 271
Luckmann Thomas V:81, 82, 84
Lukasiewicz Krystyna I:216, 217
Lukšienė Meilė V:214, 216, 224
Lűtje-Klose Birgit IV:113, 116, 124
Lutomski Grzegorz VI:89, 97
Lutosławski Kazimierz I:265, 268
Lutostański B. II:47, 50
Lyotard Jean F. II:218, 227

Ł

Łada I:61
Ładyżyński Andrzej III:11, 62, 84 VI:69, 80
Łagodzki Włodzimierz I:107, 123
Łapińska Żaneta I:59
Łapińska Renata VI:87, 97
Łaski Olbracht I:44, 50
Ławicki Michał II:277
Łepkowski Tadeusz I:248, 261
Łobocki Maciej I:44
Łobocki Mieczysław II:220, 227 VI:72, 80, 166, 170, 185
Łobodzińska Barbara III:206, 207, 217
Łobodzińska Barbara VI:24, 39
Łodziński Sławomir I:184, 204
Łojek Jerzy II:16, 32
Łopatkowa Maria IV:130, 137, 150
Łotocka Stefania II:113
Łozińska K. II:61, 71
Łozińska-Hempel Maria I:57
Łuczyński Andrzej III:16, 24 VI:258, 259
Łukaszewicz Bohdan II:258
Łukaszewicz A. II:136, 138
Łuszczuk Władysława V:178, 188, 189

M

MacDonald James D. V:168, 174
Maceina Antanas V:20, 21, 30
Machaj Irena V:170, 174
Machel Henryk III:179, 192
Maciarz Aleksander IV:17, 22, 84, 85, 128, 133, 137, 144, 150 VI:168, 185
Maciaszek Justyna VI:253, 259
Maciaszkowa Janina III:87, 95, 171, 192
Maciejowski Samuel I:48
Maciejowski Wacław A. I:45, 50
MacKenzie Robert J. III:71, 84
Macková Marie II:168, 171 V:16
Maffesoli Michel VI:19, 39
Magiera Elżbieta II:5, 7, 105, 107, 109, 111, 113, 115, 117, 119, 121-123, 125, 337
Magryś Franciszek I:109
Majchrzak Irena V:77, 82
Majchrzak-Mikuła Joanna I:207, 217
Majchrzak-Mikuła Joanna V:207, 217
Majewicz Piotr IV:17, 22, 54, 61

Majewska Gabryjela II:61, 71, 72, 73, 79
Majka Józef II:322, 327, 336
Majkowski Władysław III:172, 192
Makarenko Antoni II:247, 255, 258
Makiełło-Jarża Grażyna IV:124
Makowiecka Zofia I:75, 84
Maldeikis P. V:42, 54
Maleszewski Władysław II:64, 79
Maliszewski Tomasz II:122, 125
Małecki Jan M. II:269, 271
Mandal Eugenia III:58, 84
Mandal Eugenia III:58, 84
Mandelová Helena II:167, 168
Mann Arne B. I:187, 204
Mańkowski Piotr I:72
Marciszewski S. I:67
Marczuk Mieczysław III:87, 92, 94, 95
Marden Doro VI:77, 81
Mardosa Jonas V:38, 54
Marečkova Marie I:16, 18
Mariański K. II:249
Mariański Janusz IV:161, 168
Markiewicz Hanna II:148, 165, 208, 213
Markiewicz Katarzyna IV:65, 69, 73, 85
Markocki Zygmunt IV:166, 168
Markowska D. I:155
Marlyn John I:211, 218
Marody Mirosława III:17, 24, 62, 84 VI:26, 39
Marzec Danuta II:290, 319
III:175, 182, 191,
Marzec Helena III:16, 20, 24, 106, 112,
IV:134, 137
VI:119, 136,
Masierak-Baran Aleksandra IV:71, 85
Maslauskaitė Auðra V:23, 31
Maslow Abraham H. III:183, 192
VI:166, 185
Maśnik Krystyny II:190
Maťa Petr II:170, 171
Matějček Jiří V:16
Matejko Joanna I:211, 218
Materne Jerzy II:247, 258
Matlakowski Władysław I:78
Matoušek Oldřich II:179
Matusiak Justyna VI:226, 240
Matuszewska Mirosława III:116, 134
Matuszewski Zenonem II:88,104
Matyjas Bożena III:98, 101, 106, 112, 113, 156, 164, 166
IV:11, 155, 156, 157, 164, 165, 168, 237
VI:4, 69, 80, 224, 240
Mauersberg Stanisław I:93, 104
II:263, 271
Maur Eduard II:168, 171
V:16
Maxwell Gabrielle IV:195
Mayes Rachel IV:107
Mazińska Magdalena VI:225, 240
Mazlish Elaine VI:116, 263, 266
Mazur Beata IV:15, 21, 22
Mazur Jan IV:156, 168
Mazurowa Zofia II:107
McConnell David IV:107
McPartland James IV:72, 85
Medved Michael III:30
Meissner Andrzej V:178, 188, 189
Melibruda Jerzy V:145, 159
Mellody Pia III:111, 113
Melosik Zbyszko III:67, 84
VI:52, 61
Mendal Eugenia IV:99, 106
Mercer Geof VI:257, 259
Merkel Angeli II:208
Merton Roberta K. III:23, 24
IV:166, 168
Mesežnikov Griorij I:200, 204
Mészáros Ján I:199, 204
Miarki Karola II:143
Miaskowski S. II:57,79
Michaelis Richard IV:114, 124
Michalik Mieczysław III:160, 166
Michalska Anna II:218, 227
Michalska Iwona II:9, 11, 248, 257

Michalski Grzegorz II:4, 9, 11, 248, 257
Michalski Jerzy I:34, 37, 38
Michałowski M. I:108
Michałowski S.Cz. VI:73, 77, 80
Michałowskiego Piotr II:261, 264, 268, 269, 270
Michna Wojciech II:19, 21, 23, 25-32
Micińska Magdalena I:66, 265, 268
Miecugow III:29, 35
Mielczarek Ferdynand II:347, 258
Mielczarski Romuald II:106, 121
Mieroszewska Lucyna I:60
Mierzejewski Józef II:227
Mierzwińska Z. I:108
Mihilewicz Stanisław IV:53, 61
Miklaszewski Stanisław I:54
Mikler-Chwastek Anna IV:16, 17, 21, 22
Mikrut Adam IV:56, 61
Mikulionienė Sarmitė V:19, 23, 31
Mikulski Antoni J. II:143, 165
Mikuła Joanna I:207, 217
Milanowską-Piątek Katarzyna VI:196, 200
Milenkiewicz Józef II:117
Milerski Bogusław I:165, 179 VI:90, 97
Milewska Ewa IV:46
Mill Aviva IV:107
Millerówna Romana II:144, 165, 246, 278 VI:64, 65, 80
Miłkowska-Olejniczak Grażyna III:27, 38
Mincer Franciszek I:22, 25, 38
Minczakiewicz Elżbieta M. IV:10, 46
Mindel Charles H. I:216, 218
Minkevičius Jokūbas V:216, 224
Mirek Agata II:333, 336
Mirski Jósef II:112
Miškinis Kęstas V:21, 24, 25, 31, 86, 91
Miśkiewicz Benon II:220, 227
Miśkiewicz Ali I:123, 146
Mitera-Dobrowolska Mieczysława IV:29, 34
Mitręg Anna. III:10, 61, 84 VI:73, 80
Mitrikas Algimantas V:23, 31
Mittek Franciszek II:112,117, 120, 125,
Modrzewski Jerzy III:168, 192
Modrzewski Andrzej F. I:24, 30–34, 38
Mokłowska Zofia I:227, 228, 230
Mokrzecki Lech II:10
Molski R. II:84,103
Moore Alana. III:221
Morawski Zdzisław I:68, 81
Morbitzer Janusz VI:124, 136
Morris Allison IV:195
Moszczeńska Izabela I:60, 228, 230, 266
Mościcki Ignacy I:59, 78
Moździerz Andrzej III:88, 95
Możdżeń Stanisław I:254, 261
Mrzygłocka-Chojnacka Jagoda VI:194, 199, 200
Müller Maciej III:194, 217
Murawska Halina II:230, 233–235, 258
Murdock George P. VI:15, 16, 27, 28, 39
Musatti Tullia V:16
Muszyńska Jolanta I:146
Muszyński Wojciech III:56, 58, 84, 213, 217 V:108, 119
Muszyński Heliodor VI:64, 80
Mutrie Nanette VI:142, 162
Mynarski Władysław VI:141, 163
Mysłakowski Zygmunt I:96, 104, 110
Myśliński Jerzy II:16, 32
Myśliwiec Anna II:56, 57, 79

N

Najder Zdzisław I:57
Najdus Walentyna I:224, 227, 231, 233,
Nakoneczna Beata V:156, 160
Nakwaska Karolina I:61, 62, 83, 85
Nałęcz Tomasz I:248, 261

Nałkowska Zofia I:110
Namysłowska Irena VI:192, 200
Napier Augustus Y. III:215, 217
Napoleon I Bonaparte IV:29
Napora Elżbieta III:28, 38
Navrátil Pavel I:110
Navrátilová Alexandra II:169, 171
Nawroczyński Bogdan V:76, 82
Neckar-Ilnicka Teresa VI:65, 80
Newell Peter V:149, 160
Neyman Elżbieta V:79, 82
Nęcki Zbigniew II:244
Niebrzydowski Leon IV:18, 22
Niećko Józef II:123
Niedenthal Paula M IV:75, 86
Niedziela Władysław V:194, 195, 211
Niedźwiecki Jan I:166, 179
Niemcewicz Jan Ursyn I:75
Niesiłowska M. I:108
Niewiadomska Iwona IV:127, 137
Nikitorowicz Jerzy I:146, 156 V:68, 72, 76, 79, 80, 82, 84
Nissinen Sheryl III:196, 211, 217
Nitecki Stanisław VI:22, 40
Nosarzewska Sylwia IV:102, 107
Nossig-Próchnik Felicja I:225
Notkowski Andrzej II:83, 104
Nowaczyk Małgorzata II:221, 227
Nowak Anna II:134,138, 127 IV:154, 168
Nowak Stefan II:227
Nowak-Dziemianowicz Mirosława VI:49, 50, 52, 56, 61
Nowakowska Karolina I:61, 62
Nowakowski Piotr T. III:28, 38
Nowicka Marzenna III:81, 84
Nowicka Ewa I:184, 204
Nowicki Marek A. V:150, 160
Nuccio Jill V:168, 173
Nurowski Eugeniusz II:262, 271
Nyczaj-Drąg Mirosław VI:172, 185

O

Obuchowska Irena II:292, 319 IV:22, 51, 57, 61, 62
Obuchowski Kazimierz III:116, 134 IV:134
Ochab Maryna II:78
Ochocki Jan D. I:80
Ochojska Janina IV:205, 206
Okła Wisława VI:257, 259
Okoń Wincenty II:54, 142 III:41,43,52 V:178, 189 VI:64, 80, 86, 97
Okrasa Marzena II:38, 50
Olbrycht Katarzyna VI:87, 97
Olcoń-Kubicka Marta VI:17-19, 39
Oleśnicki Zbigniew I:48
Oleśniewicz Piotr VI:124, 136
Olszewski Daniel I:67, 68
Olubiński Andrzej IV:133, 137
Opacki Zbigniewa I:65
Opaliński Krzysztof I:25, 36, 38
Opozda Danuta III:122, 134 VI:119, 120, 124–127, 136
Orkan Władysław I:108, 110, 119, 120, 123
Orłowska Beata VI:179, 185
Orsetti Maria II:108, 121, 125
Orzechowski Stanisław I:48, 50
Osik Danuta IV:59, 61
Osik-Chudowolska Danuta VI:248, 259
Ossowski Stanisław I:106
Ostasz Lech VI:22, 39
Osterloff Wiesław II:41, 51
Ostroróg Mikołaj I:48
Ostrouch Joanna III:177, 119, 133
Ostrowska Tomasz A. II:61, 80
Ostrowska Antonina VI:185
Ostrowski Jerzy I:71, 110
Otis-Coursova Leah I:17, 18
Owens Robert E. V:168, 174
Ozminkowski Violetta VI:27, 40

P

Pacholakówna B. II:121
Pacholski Maksymilian III:17 24
Paczkowska-Łagowska Elżbieta V:178, 189
Paczkowski Andrzej II:84, 104
Palka Katarzyna I:11, 128, 132, 142 VI:11, 78, 80, 225, 240
Palmer Howard I:209, 215, 217
Palmer Tamara I:215, 218
Panagiotides Herakles IV:72, 85
Panek Tomasz VI:232, 239
Pankalla Andrzej III:64, 84
Papież Jan I:126, 127, 142 VI:224, 226, 240
Papież Pius V (Michele Ghislieri) I:47
Paprocki Bartosz I:41, 50
Parchomiuk Monika VI:248, 259
Pařízková Ilona II:167, 168
Parker Jonathan IV:65, 68, 70, 80, 86
Parr Joy I:214, 218
Pasek Jan Chryzostom I:43, 50
Pasich K. IV:123, 124
Paskiewicza Iwana I:69
Passeron Jean C. V:79, 82
Paszkiewicz Elżbieta VI:127, 136
Patkowski Aleksandra II:108, 111, 112, 120, 121, 125
Paukštytė-Šaknienė Rasa V:34, 40, 41, 54, 55
Pawelczak Katarzyna IV:90,107
Paweł II Jan II:205,207, 208 III:26, 37, 86, 95, 188, 206 IV:36
Pawlus Marta IV:213, 227
Pawłowska Róża II:291, 319 IV:141, 150
Pazda Stanisław V:209
Pecuch Mirosław I:173–176, 179
Pelc Jerzy V:185, 189
Perier Olivier IV:58, 61
Perkins Elizabeth A. IV:102, 107
Pernoudova Regine I:16, 18
Petera Tadeusza II:244
Petráň Josef II:168, 171
Petráňová Lydia II:167
Petrycy Sebastian I:23–27, 29, 32, 34–36, 38, 46
Petzold Matthias V:21, 31
Pęcherski Mieczysław II:142, 165
Phillips Roderick V:14, 16
Piątek Krzysztof VI:274, 275
Piątkowski Włodzimierz I:182, 204
Pichalski Ryszard IV:89, 107
Piecuch Ewelina VI:10, 66, 69, 70, 75, 80
Piekarska Anna V:148, 160
Piekarski Jacek VI:124, 136
Pielkowa Józefa VI:66, 74, 78, 80
Pieńczak Agnieszka III:206, 217
Pietras Tadeusz IV:72, 86
Pietrowicz Kulin Wasilij II:275
Pietrzak Włodzimierz IV:57, 61
Pigla Wojciech VI:19, 41
Pijanowska Jolanta II:232, 234, 257
Pilch Tadeusz III:101, 113, 136, 150, 156, 166 IV:128, 131, 135, 137, 206, 214, 227 VI:46, 61, 64, 66, 81, 228, 229, 240
Pilecka Władysława IV:17, 22
Piłsudska z Billewiczów Maria I:69
Piłsudski Józef Wincenty I:70, 108, 231, 249, 251, 252
Piotrowski Ludwik II:143, 163, 165 IV:166, 168
Piotrowski Przemysław IV:166, 168
Piotrowski Andrzej V:170, 174
Piper M. IV:42
Pirożyński Marian II:90
Pisarek Walery II:9

Pisula Ewa IV:51, 56, 52, 62, 64, 66-69, 71–74, 81-86, 99, 101, 107 VI:247, 259
Piszczek Maria IV:66, 86
Pius X, papież (Giuseppe M. Sarto) I:67
Piwowarczyk Mirosław II:10, 86, 104
Plater-Zyberków Cecylia I:67, 68, 85 II:51
Platon III:156 IV:25, 34
Platovas Eduardas V:31
Plewka Czesław I:128, 142
Pliuraitė-Andrejevienė Nijolė V:45, 55
Ploch Leszek VI:251, 253, 259
Plopa Mieczysław III:16, 17, 22, 24, 63, 77, 84 IV:142, 143, 150 V:108, 119 VI:122, 123, 136, 191, 200, 266
Plutecka Katarzyna IV:51, 61
Płatek Jan I:96, 104
Płotka Leon II:87
Płużańska E. I:74
Pobłocka Danuta III:50, 52
Pobóg-Malinowski Władysław I:254, 261
Poczobut-Odlanicki Jan Władysław I:50
Podgórska Wanda II:46, 51
Podkowińska Monika VI:25, 40
Podoleński Stanisław II:33, 35, 36, 37, 40, 44, 45, 48, 51
Poduška Ondřej I:192, 203
Pogdajna-Kuśmierek Magdalena V:154, 160
Poisson Ernest II:106
Pokrzywka M. II:115
Polak Józef I:59, 263, 268
Poletyłowa z Potockich Pelagia I:58
Polkowski Tomasz IV:211, 228
Pollak Roman I:36, 38
Pomykało Wojciech I:20, 38, 163, 179 II:55, 78, 142,165 III:242, 250 VI:140, 163
Pond Helen IV:18, 22
Popiel Paweł I:68
Popieliski Kazimierz VI:101, 116
Popper Karl R. III:155, 166
Porazińska Janina II:143, 164
Porczyk Stanisław III:181, 192
Pospiszyl Kazimierz IV:46 V:130, 142
Postman Neil III:158, 159, 166 VI:67, 80
Poświatowska Halina VI:258, 259
Potocka z Działyńskich Anna I:58, 62, 65, 73, 74, 79, 81, 85
Potocki Mikołaj I:48
Półturzycki Józef III:154, 166
Pratkanis Anthony R. III:30, 38
Prądzyński Ignacy I:70, 71
Prek Franciszek K. I:78
Prekop Jirina IV:124
Priessnitz Wincenty I:57
Prillwitz Siegmund IV:60, 61
Prinke Rafał T. II:221, 227
Prinke Andrzej V:208, 211
Prokosz Małgorzata III:10, 176, 192 IV:114, 124 VI:77, 81
Prüfer Paweł VI:178, 179, 185
Prusinowski Aleksander I:48
Przecławska Anna III:27, 37 VI:119, 137
Przeperski Jarosław IV:195
Przetacznik-Gierowska Maria VI:119, 137, 168, 185
Przetacznikowa Maria IV:124
Przewóska Maria Cz. II:61, 72, 80
Przybylski Paweł I:167–173, 179
Przybył Iwona III:212, 213, 217
Pseudo-Plutarcha I:31
Puchalska Mirosława I:120, 123
Purchla Jacek II:269, 271

Purvaneckienė Giedrė V:25, 31
Puternicka J. II:111
Putkiewicz Elżbieta IV:158, 168
Putkiewicz Zygmunt VI:88, 97
Puzynina z Guntherów Gabrjela I:77, 85
Pyrć Anny M. III:145, 150
Pyszczek Grzegorz I:107, 123

Q

Quilici Alain III:196, 209, 210, 217
Quinney H. Arthur VI:141, 162, 163

R

Rachuba Andrzej I:43, 50
Račiūnaitė Rasa V:34, 39, 47, 55
Racław-Markowska Mariola IV:211, 228, 235, 236
Raczkowska Jadwiga IV:215, 228
Radawiecki Andrzej I:43, 50
Radecki P. II:40, 51
Radičová Iveta I:197, 199, 202
Radlińska Helena I:97, 104, 110 VI:274, 275
Radzik-Maj Marta II:129, 131, 138
Radziszewska Maria II:236, 244, 258, 337
Radziwił Mikołaj K. I:24, 25, 38, 44, 45, 50
Radziwiłł Anna II:227
Raina Peter K. II:333, 336
Rakowska Alicja IV:54–56, 61, 228
Ralys Kęstutis V:19, 25, 30
Randall Peter IV:65, 68, 70, 80, 86
Ratus A. III:116, 134
Rąpała M. III:66
Reber Arthur S. III:17, 24
Reichmann Werner IV:19, 20, 22
Reichsteinowa z Szymańskich Wanda I:266 III:199, 200, 204, 217
Rej Mikołaj I:23, 29, 32, 33, 38, 40–42, 46, 47, 50
Rembowski Józef IV:46
Rendznerowa Janina II:115, 116
Renzetti Claire M. III:58, 84
Retzinger Suzanne V:128, 129, 131, 140, 142
Reuter Jerzy I:271, 275
Rey Stanisław I:79
Reykowski Janusz III:183, 192
Rezinger Suzanne M V:140, 142
Rhodes Ryan E. VI:142, 162
Říčan Pavel I:184, 204
Riecke A.G. II:50, 66, 79
Rimárová Kvetoslava I:190, 204
Rodziewicz Adam II:278
Rogalewicz Antoni II:74, 80
Rogers Caillois II:55 III:183, 184, 192
Rogoszówna Zofia I:110
Rogoyski Jędrzej I:64
Rola Jarosław IV:51
Rolicz-Staniecka M. II:77, 80
Romanowiczówna Zofia I:70
Romanowski Andrzej II:208, 213
Rondomańska Zenona II:231, 258
Rosco Bogdanowicz Marian I:75
Rosemann Barbara II:78 VI:172, 185
Rosenberg Sheldon V:169, 173
Rosenfeld Lawrence B. VI:109, 116
Rosier Hans IV:58, 61
Rosiński Grzegorz III:232, 238
Ross Dorothy III:30, 37
Ross Sheila A. III:30, 37
Rostkowska Maria II:144, 165
Rostowska Teresa III:70, 84, 95 V:108, 119 VI:121, 123, 137, 172, 173 185
Rostowski Jan III:56, 84 V:108, 119
Roszak Joanna I:206, 217
Roszkowski Marian Antoni II:61, 80
Roszkowski Wojciech II:227

Rościszewski Mieczysław I:83 III:198, 199, 201–203, 205, 217
Rothenberg Michael B. VI:79, 81
Rottermund Jerzy VI:186
Rousseau Jan Jakub I:56
Rowicki Leszek III:27, 37
Rowid Henryk I:89, 90, 104, 110
Rożeń Zygmunt I:41
Rożyńska Małgorzata IV:117, 124
Różewicz Tadeusz I:108, 110
Różycka Teresa V:208
Rrzymełka Jan II:265, 271
Ruciński Stanisław VI:90, 97
Rudek Iwona VI:10, 175, 185
Rudzińska R. I:108
Ruggieri Julisz I:47
Rusiecka Ada III:42, 43, 52
Rusiecki Józef III:88, 95
Russocka Wilczycka Helena I:267, 268
Rutkowiak Joanna III:88, 95
Rutkowska Anna III:106, 113
Rybiński Maciej I:251
Rybka Anna IV:66–69, 77, 81, 86
Rybowicz Jan I:271–275
Rykaczewski Erazm I:50
Rymarz Tadeusz III:106, 113
Rymsza Marek IV:235, 236
Rynkiewicz Agnieszka IV:65, 72, 86
Rysz-Kowalczyk Barbara IV:221, 227 VI:28, 40
Ryś Jan I:46, 51
Ryś Maria IV:35, 46 VI:56, 61, 191, 192, 193
Rytel F. II:144, 165
Rytlowa Józefa II:144, 165
Rywolt Marian II:88
Rzedzicka Krystyny D. IV:89, 107
Rzepa Krzysztof II:88, 104
Rzepa Teresa V:178, 179, 189 VI:104, 116
Rzepecki Tomasz VI:56, 61
Rzepniewska Danuta I:84, 85
Rzewuski z Bratoszewic I:75, 77
Rżysko Michał IV:230, 232, 236

S

Saarni Carolyn IV:71, 86
Sabaliauskaitė L. V:44, 55
Sabsay Sharon V:169
Sadowski Andrzej V:129, 141
Sajkowska Monika V:148, 149, 152, 160
Sakowicz Tadeusz III:98, 112
Sakowicz-Boboryko Agnieszka IV:53, 57, 61
Sakowska Joanna VI:266
Sakson Andrzej II:232, 233, 257, 258
Šalkauskis Stasys V:84, 85, 91
Salner Andrej I:184, 199, 201, 204
Saloni Janina II:144, 165
Salovey Peter IV:71, 86
Šamraj (Шамрай) L.Ì. (Л.І.) V:61–63
Samsel Agata I:11, 98, 100, 104
Samsonowicz Henryk I:248, 261
Sapir Edwarda V:74, 82
Saran Jan I:207, 217
Sarnecki Zygmunt III:202, 217
Sasal Hanna D. V:145, 159
Sas-Nowosielski Krzysztof VI:141, 142, 163
Satir Virginia VI:100, 116
Šatohina (Шатохина) O. Do. (О.До.) V:61–63
Schaffer Rudolpf H. VI:67, 70, 81
Scheff Thomas V:121–129, 131, 132, 134, 140, 142
Scheler Max III:154, 166
Schiller Pam VI:70, 81
Schlesinger T. I:226, 227, 229
Schletz Alfons II:294–296, 319
Schneider Bertrand VI:173, 185
Schotten Herman I:31
Schultheis Franz V:14, 16
Schulz Roman VI:78, 81

Schulz von Thun Friedemann VI:104, 105, 116
Schweizer Christel IV:124
Scott Joan W. V:15, 16
Secomski Kazimierz II:247, 258
Segalen Marianne V:14, 16
Seidlerowa Zofia II:42, 51, 55, 59, 60, 68–70, 80
Seligová Markéta II:168, 171, 179
Sendyk Marzena IV:11, 133, 137
Senft Stanisław II:232
Serwatowski Walerian II:18, 23, 31, 32
Sękowska Zofia IV:53, 60, 62
V:165, 173
Shugar Grace W. III:80, 84
Siarkiewicz Elżbieta IV:206
Siedlaczek-Szwed Aleksandra I:28, 38
II:145, 165
Siekierski Stanisław I:55
Siemak-Tylikowska Alicja II:142, 165
Siemieńska H. I:108
Siennicka Mariola I:84
Sieradzki Makary VI:86, 97
Sierpowska Iwona IV:215, 226, 228
Siestrzyński Jana II:262
Šikl Jan II:176
Sikoń Stanisław I:109
Sikora Ewa III:56, 58, 84, 213, 217
V:108, 119
Sikorska Małgorzata II:193, 194, 196, 203, 213
III:57, 61, 84, 117, 119, 134
Sikorska Jadwiga VI:185
Sikorska-Bogusławska Zofia I:108
Sikorska-Kulesza Jolanta I:76, 85
Sikorski Wiesław III:29, 35, 117
Sikorski Roch I:80
Simmel Georg V:132
Simon Antoni I:60
Sirovátka Tomáš I:190, 195, 204
Šišková Tatjana I:192, 203
Šišláková Monika I:190, 195, 204
Šišláková Monika I:190, 195, 204
Sitarczyk Małgorzata III:27, 38
Sivakova Daniela I:187, 204
Skałbania Barbara IV:202, 203, 206
Skarbek-Sokołowska Anna I:73, 85
Skarga Piotr II:265
Skarżyńska Krystyna VI:186
Skidmore Rex A. III:245, 280
Skłodowska Curie Maria II:207
Škobla Daniel I:198, 203
Skoczek Józef I:24, 37, 38
Skorny Zbigniew III:168, 170, 192
Skórkowski Alfons I:68
Skręt Rościsław II:61, 80,
Skrzeszewski Stanisław II:323, 327, 329, 330, 332, 334, 335
Skrzypczak Witold V:159, 160
Skuza Zdzisława IV:157, 168
Skwarek Beata IV:150
VI:169, 175, 184, 186
Slaboń Andrzej III:17, 24
Sládek Miloš II:170
Slany Krystyna III:61, 84
VI:46, 61
Slany Krystyna I:206, 218
Slováková Alžbeta I:198, 204
Sluyter David IV:71, 86
Smith Deborah D. VI:178, 186
Smith Jacqui VI:186
Smoczyńska Magdalena III:80, 84
Smoleńska Jadwiga IV:59, 61
Smolicz Jerzy J. V:67, 74, 75, 82
Smolińska Barbara VI:71, 81
Smolińska-Theiss Barbara III:156, 157, 162, 164-166
VI:66, 68, 81
Smołalski Antoni VI:72, 81
Smorowski J. V:165, 174
Smól Katarzyna IV:202, 206
Smyczyński Tadeusz V:145, 160
Sobańska z Łubieńskich R. I:75

Sobański Feliks I:79
Sobczak Jędrzej II:142, 165
Sobczyk Michał III:224, 225, 227, 238
Sobień Monika II:136–138
Sobierajski Paweł III:191
Sobieski Jan III I:41, 43, 50, 51
Sobol Elżbieta VI:92, 97, 100, 116
Sokal Urszula III:117, 134 VI:57, 58, 61
Sokołowska Jadwiga I:40, 50
Sokołowska Magdalena I:182, 204
Sokołowski Marek III:27, 38
Solarczyk Hanna VI:209, 221
Solarzowa Zofia I:109
Solesby Sally V:169, 173
Sołtysiak Teresa IV:133, 137
Sołtysowa Anastazja II:268
Soroka-Fedorczuk Anetta VI:175, 186
Sosnowska O. III:66
Sośnicki Kazimierz VI:64, 81
Sowa Józef IV:110, 124
Spaleniak Wojciech II:84, 104
Spanier Graham B. VI:121, 122, 126, 135, 137
Speer L. IV:72
Spiczyński Hieronim I:23
Spionek Halina III:103, 113
Spitz Amy IV:78, 79
Spock Benjamin VI:79, 81
Stabrowski A. II:251, 252, 254
Stachnik S. I:95, 104
Stadnicki Andrzej I:43, 50
Stala Józef IV:170, 181
Stankiewicz Witold I:70, 85
Stankūnienė Vlada V:23, 31
Stanosz Barbara V:74, 82
Stanowska Małgorzata VI:256, 257, 259
Stańczyk Tomasz III:223, 238
Starengą-Piasek Joanna IV:215, 228
Starnawski Jerzy I:48, 50
Starowolski Szymon I:49, 51
Starzyński Jerzy I:167, 179
Stasińska Marta V:154, 160
Stawowy-Wojnarowska Irena IV:58, 61
Stefanowicz Zofia II:252
Stefańska-Klar Renata IV:106
Stefczyk Franciszek II:106
Stein Zena V:165
Stein Peter VI:34, 40
Stelmaszuk Zofia W III:101, 113
Stelter Żaneta VI:246, 259
Stemler Józef II:143, 164
Stepluk Marian Z. VI:258, 259
Stern Jan V:165
Stets Jana V:122, 142
Steuden Stanisława III:87, 92, 94, 95 VI:256, 257, 259
Stewart John III:19, 77, 84
Stępień I.M. IV:42
Stloukal Milan II:168, 171
Stochmiałek Jerzy III:252, 265
Stojecka-Zuber Renata III:101, 112
Stola Władysława III:145, 150
Stomma Danuta IV:24, 34
Stone Lawrence V:14, 16
Stonkuvienė Irena V:44, 49, 55
Strauchold Grzegorz II:233, 258
Strauss Eric S. V:20, 21, 30
Strelau Jan VI:88, 97, 125, 137
Strokowa Jadwiga z Zubrzyckich II:70, 80
Strzemińska Agnieszka VI:227 229, 237, 240
Sujak Elżbieta IV:140 VI:105, 106, 116
Sulima Roch I:148
Sułkowski Bogusław II:54, 80
Surdej Aleksander III:107, 113
Susser Mervyn V:165
Sussman Marvin B. IV:17, 22
Svidinskienė-Mickūnaitė Edita V:43, 55
Sweeney John IV:106
Syreński Szymon I:24, 38
Sytnik O. V:204, 211
Szabała Beata VI:248, 259
Szacka Barbara I:181, 204
Szafer Katarzyna I:80
Szafraniec Krystyna IV:161, 168 VI:238, 240
Szafrański Tadeusz I:81, 85

Szalast Anna VI:253, 255, 259,
Szamarzewski Augustyn II:106
Szczepaniak Marian IV:27, 34
Szczepankowski Bogdan IV:50, 60, 62
Szczepański Alfred II:17
Szczepański Jan II:247, 258 III:41, 52 IV:140, 150 VI:26, 40, 86, 97, 99, 116
Szczepański Krzysztof II:55, 57, 80
Szczepański Marka S. VI:20, 40
Szczerba Kazimierz II:184-188, 192, 203, 206, 207, 211
Szekspir William II:206
Szelburg-Zarembina Ewa II:144, 155,158, 165
Szelenyi Ivan I:185, 203
Szelęgiewicz Agnieszka II:310, 319
Szeptycka z Fredrów Zofia I:77, 85
Szeregowa A. IV:25
Szeres I. I:201, 204
Szlendak Tomasz I:205, 218 III:58, 175, 192 VI:15, 16, 21, 22, 27, 29, 36, 38, 40
Szmidt Krzysztof J VI:124, 136
Szmyd Kazimierz V:178, 189
Szmydtówna Jadwiga I:108
Szpringer Monika IV:167, 168
Szreybrowski Kazimierz II:86
Szteinbokówna Emilja I:153
Sztompka Piotr IV:168 V:124, 141 VI:34, 40, 167, 168, 186
Sztumski Janusz IV:167, 168
Szuba Ludwik II:246, 258
Szufa Ignacego II:143, 162, 165
Szukalski Piotr VI:31, 40
Szulakiewicz Władysława V:178, 188, 189
Szulżycka Alina V:132, 142
Szumanówna Wandy I:108
Szumski Grzegorz VI:178, 186
Szustrowa Teresa VI:127, 136
Szuścik Urszula II:218, 227 VI:254, 259
Szwarc Andrzej I:76, 85 II:147, 165
Szwed Robert I:28, 38
Szybik Irena II:253, 257
Szychowiak Barbara IV:54, 61
Szycówna Aniela I:59
Szyfer Anna II:232
Szylko-Skoczny Małgorzata VI:24, 39
Szyłak Jerzy III:220–230, 137, 138
Szymanowska Aleksandra IV:46
Szymanowska Joanna III:62, 84
Szymańczak Jolanta V:144, 159
Szymańska Danuta IV:215, 228
Szymański Mirosław J. I:126, 127, 142 VI:226, 240
Szymański, ks. II:86
Szymborska Alicja II:291, 319 IV:129, 137
Szymczak Mieczysław II:55, 80 VI:103, 116
Szymczak-Hoff Jadwiga I:69
Szyszkowska Maria III:95 IV:140, 150

Ś

Śaśko P. I:187, 199, 204
Ściesiński Jan II:87, 88
Śebkova Veronika I:192, 203
Śledzianowski Jan III:73, 84
Ślękowa Ludwika I:49, 51
Śliwerski Bogusław I:165, 179 VI:90, 97
Śmidoda Franciszek II:296, 319
Śniadecki Jan I:267, 268
Śpiesz Anton I:16, 18
Śródka Andrzej V:178, 189, 197, 211
Świątek Maciej II:142, 165
Świątkiewicz Wojciech VI:20, 40
Świderska-Włodarczyk Urszula I:40, 51
Świerczyńska Katarzyna VI:27, 40
Świtalski Zbigniew II:109, 121, 125

T

Tabaczyński Stanisław Wojciech V:203, 211
Tadeusz W. II:143, 152, 165
Talarowska Monika IV:72, 86
Tannen Deborah VI:104, 116
Tantam Digby IV:71, 86
Taranowicz Iwona I:182, 183, 204
Tarasiewicz Bogumiła I:176, 179
Tarkowska Elżbieta IV:156, 168
Tarnowski Jan I:48, 50
Tazbir Janusz I:42, 50, 80, 248, 261
Teresa Matka II:207
Terlecka Wanda VI:186
Terlecki Hipolit Z. I:268
Termińska Katarzyna III:77, 79, 84
Thackeray Milton G. III:245, 250
Thomas William I:206, 218
Tichy Rafał III:222, 224, 238
Tilly Louise A. V:15, 16
Tischner Józefa I:252 VI:206
Titkow Anna VI:180, 182, 184, 185
Tkarska-Bakir Joanna III:216, 217
Toeplitz Krzysztofa Teodora III:220, 222, 228, 238
Toeplitz-Mrozowska Jadwiga I:64
Toffler Alvin III:16, 24 VI:17, 40
Tokarski Walter VI:140, 163
Tolctouhova (Толстоухова) S.V. (C.B.) V:61–63
Tołstoj Lew II:206
Tomasik Krzysztof III:60
Tomaszewski Tadeusz III:21, 24
Tomaszewski Piotr IV:51, 55, 56, 62
Tomczak Andrzej V:177, 179, 181, 183–187, 189
Tomicki Piotr I:48
Tomkiewicz Ryszard II:231, 233, 258
Tomkins Silvana V:125
Tomza Elżbieta IV:164, 168
Topa Danuta IV:46
Topij-Stempińska Beata VI:257, 259
Topińska Zofia VI:171, 185
Tough Joan V:172, 174
Trawiecka (Salomea Perlmutter) I:229
Trawkowska Dobroniega IV:211, 228
Trelease Jim III:30
Trempała Edmund III:105, 113
Trempała Janusz IV:111, 124 V:109, 119
Trentowska Hanna IV:117, 124
Trentowski Bronisław F. II:41, 51, 297
Tretiak Józef I:64
Tripplin Teodor I:59
Trocka Halina II:108
Tryburcy Maciej V:155, 160
Tryfan Barbara I:126, 142
Tryjarska Barbara VI:192, 200
Trylewicz D. II:255
Tuhan-Baranowski Michał J. II:106
Tuhan-Baranowski Stefana I:153–155
Tulasiewicz Witold V:78
Tumolska Halina I:78
Turner Marlene E. III:30, 38
Turner Jonathan V:122, 142
Turos Lucjan III:41, 52
Turowska-Barowa Irena II:60, 80
Turowski Kazimierz Józef I:41, 49, 50, 51
Tuszyńska Agata I:60, 85
Twardowski Andrzej IV:51, 62 V:166–169, 174
Twardowski Kazimierz V:178, 181–183, 185, 188, 189
Tworek Beata II:38, 51
Tworkiewicz-Bieniaś Grażyna II:182–184, 186-188
Tych Feliks I:223, 233
Tync Stanisław II:144, 165
Tyszka Zbigniew I:20, 38 II:149, 156, 159, 165, 218, 222, 227 III:17, 20, 24, 174, 192, 207, 208, 217, 242,

250 IV:156, 168 VI:25, 26, 30, 33, 40, 44–47, 49, 61, 74, 81, 167, 186, 266
Tyszka Andrzej V:77, 82
Tyszka-Dowgiałło Joanna II:130, 132, 133, 138
Tyszkiewicz Jan I:146
Tyszkiewicz Anna V:162, 164, 174

U

Ujma Bronisław II:111
Umiastowska z Morawskich Jadwiga I:68, 81
Urban Wacław I:27, 38
Urbaniak-Zając Danuta VI:124, 136
Urbaniuk Julita IV:114, 124
Urbańska Sylwia I:205, 206, 218
Urlińska Maria M. V:82, 85
Urowiecki Marcin I:48
Ustrzycki Mirosław I:55
Uszyńska-Jarmoc Janina III:87, 95
Uzdila Juozas V:25, 31

V

Vaculik Jaroslav I:11, 158, 160, 162
Vaitkevičius Juozas V:19, 25, 31, 85, 87, 91
Vaivada Rimantas V:34, 42, 55
Valikonytė Irena V:39, 55
van Gennep Arnolda III:211, 216, 217
Van Hamme Jean III:232, 238
Vanćakova Martina I:196, 204
Vańo Boris I:184, 199, 201, 204
Varašinskas Kazys V:52, 55
Vašečka Michal I:187, 199, 200, 204
Vasiliauskas Romanas V:34, 43, 55, 86, 91
Vauban Marja III:205, 217
Vėlyvis P. V:52, 55
Vergerio Pietro Paolo I:31
Verner Pavel II:179
Visockienė Danutės V:72, 54
Višek P. I:195, 204
Vitauskas Adomas V:41, 49, 55
Vives Jan Ludwik I:31
von Gennep Arnold I:151
Vybíral Zbyněk II:169, 171
Vychodská Helena II:179
Vyšniauskaitė Angelė V:41, 42, 45, 54, 55

W

Wach Tomasz IV:170, 172, 181
Wachowiak Anna II:149, 156, 159, 165 VI:47, 61
Wachowska J. III:66
Wadowski Dariusz IV:156, 159, 168
Wagner Iwona I:28, 38 II:145, 165 IV:164
Walas Małgorzata II:55, 56, 78
Walasek Stefania VI:78, 80, 246
Walczak Mieczysław III:47, 52
Wald Ignacy IV:22, 24, 34
Walewander Edward I:66
Walewska L. III:122, 134
Walewski Władysław I:250, 261
Wall A. E. Ted VI:141, 162, 163
Wallerstein Judith S. VI:54, 61
Waloszczyk Konrad III:16, 24
Waloszek Danuta II:145 III:165, 166 VI:69, 71, 81, 238–240
Warr Peter IV:160, 168
Warzywoda-Kruszyńska Wielisława IV:156–158, 168 VI:31, 40
Wasiela Franciszek II:87, 88
Wasilewska Felicja II:19, 20, 24, 26, 27, 32
Wasilewska-Klamka Beata I:177, 179
Wasylewski Stanisław I:71
Waters Michael I:107, 123
Wawryniuk Stanisław VI:168, 185
Wawrzykowska-Wierciochowa Dionizja V:194, 211

Wawrzyniak Piotr II:106
Wawrzyniak-Beszterda Renata VI:237, 239
Wawrzynowski Michał IV:25, 34
Waza Władysław I:46
Wąsik Wacław I:23, 28, 38
Webb Sara J. IV:72, 85
Weber Ch. VI:18, 40
Weil William B. IV:17, 22
Weil Glenda VI:77, 81
Wernica Henryk I:59 II:46, 51, 61, 78
Werning Rolf IV:113, 116, 124
Wesołowski Aleksander III:141, 150
Weszka Marzena II:291, 319
Weydlich Kaziemierz II:106, 113, 125
Węgierski Zbigniew II:291, 319
Węgrzycki Adam III:154, 166
Węsierski R. II:324, 327, 336
Wężyk Władysław I:81
Whorf Benjamin L. V:74, 82
Wiatrowska Leokadia IV:113, 124
Wiatrowski Zygmunt VI:169, 186
Wiech Stanisław I:65
Wiechetek Michał III:87, 95
Wielohorski Władysław I:257, 261
Wielomski Adam III:235, 236, 238
Wielowiejski Andrzej III:208, 209
Wierzbicka Antonina I:65
Wierzbicka Anna V:74, 82
Wierzchosławski Szczepan III:140, 142, 150
Wierzejewski Józef II:143, 164
Wiktor Jan I:110
Wilczek Wincenty I:68
Wilczyńska z Rissockich Helena III:196, 198, 202, 203, 216
Wilder Jan Antoni I:45, 51
Wilk Józef III:52 IV:131, 137
Wilkońska Paulina II:17, 21, 22, 24, 26–29, 31, 32
Winczura Barbara IV:74, 85, 114, 124 VI:246
Wing Lorna IV:65, 70, 86
Winiarska Joanna II:135, 138
Winiarski Ryszard VI:139, 163
Winiarski Mikołaj VI:169, 186
Winiarz Adam I:11, 67, 69 II:57, 79
Winkielman Piotr IV:75, 86
Wirchof Rudolf II:18, 31, 32
Wirpsza Witold II:54, 78
Wiseman Adele I:211, 218
Wiśnicka Maria VI:227, 229, 237, 240
Wiśniewski Jerzy I:146
Witczak Jerzy III:132, 134
Witczyk Henryk IV:214, 228
Witkowski Stanisław II:233, 239
Witkowski Lech V:82, 85
Witusik Andrzej IV:72, 86
Witwicka Maria II:143, 161, 164
Władyka Wiesław II:16, 32
Włodarski Józef A. II:231, 258
Włodarski Ziemowit VI:119, 137, 168, 185
Wojciechowski Franciszek IV:110, 124
Wojciechowski Stanisław II:106–108, 122, 125
Wojciechowski Tadeusz II:17 III:37, 38
Wojciechowski Andrzej VI:175, 186
Wojcieszke Bogdan. VI:103, 116
Wojda Elżbieta VI:87, 88, 97
Wojnarska Anna IV:59, 61
Wojtasik Bożena IV:206
Wojtkiewicz-Rok Wanda I:57
Wojtyła Karol III:99, 113
Woleński Jan V:178, 189
Wolf Doris IV:130, 137
Wolff Robert R. IV:80, 85
Wood David IV:124
Woodsworth James S. I:210, 215, 216, 218
Woronowicz Ali Ismail I:150
Woynarowska Agnieszka IV:94
Woynarowska Agnieszka IV:107
Woyniłłowicz Edward I:79
Woźniak Urszula IV:166, 168
Woźniak Robert B. VI:74, 81

Woźnowski Wacław II:60, 80
Wójcicki Kazimierz W. II:60, 80
Wójcik Stanisław II:143, 165
Wójcik Jerzy III:171, 192
Wójcik Zbigniew I:46, 51
Wójcik Mirosław I:108
Wright Roosevelt H. I:216, 218
Wright Norman H. III:120, 130, 134
Wroczyński Ryszard III:44, 52
Wroczyński Ryszard VI:64, 81
Wrońska Ewa VI:239, 240
Wróbel Agata II:55, 56, 78
Wróbel Piotr V:200, 210
Wróblewska Urszula I:11, 146, 149–152, 154, 155
Wrzosek Zdzisław VI:177, 178, 186
Wszeborowski Krzysztof III:179, 192
Wujek Tadeusz VI:64, 81
Wundersitz Joy IV:195
Wyleżyński Adam II:277
Wyrwich-Hejduk Ewa VI:35, 40
Wysocka Barbara II:84, 104
Wysocka Ewa IV:154, 168
Wysocki Dariusz II:300, 319
Wyszomirska Leonilda II:107
Wyżycki M. II:68, 80

Y

Yaculik Jaroslay I:158, 162

Z

Zaborowski Zbigniew I:5, 38
Zadrożyńska Anna II:55, 80
Zaharuk (Захарук) D. (Д.) V:62, 63
Zahorska Marta IV:158, 168
Zajączkowski Andrzej I:22, 38
Zajceva (Зайцева) Z.G. (З.Г) V:63
Zajdel Krzysztof III:10, 137, 150
Zaleska Zofia II:16, 32
Zaleski Michał I:55
Zamiatała Dominik II:322, 323, 327, 336
Zamojski Tomasz I:44, 48
Zamoyska Jadwiga I:57, 68
Zamoyski Władysław I:58
Zaremba Ludwik II:112
Zarzycka Beata III:87, 95
Zasztowt Leszek II:274, 282, 284, 287
Zawadzki Antoni IV:17, 22
Zawadzki Zbigniew IV:135, 137
Zawirski Zygmunt V:178, 189
Zboralski Krzysztof IV:72, 86
Zdanowska Aniela I:109
Zetlin Andrea G. V:169
Zielińska-Pękał Daria IV:202, 206
Zieliński Przemysław V:162, 164, 174
Ziemięcka Eleonora I:66
Ziemnowicz Mieczysław I:147
Ziemska Maria IV:42, 46, 115, 124, 170, 181
VI:44, 49, 50, 61, 74, 81, 86, 97
Zientara-Malewska Maria II:245
Zierkiewicz Edyta VI:180, 185
Zięzio Ryszard II:54, 56, 79, 80
Zigler Edward V:165
Zimand Roman V:74, 82
Ziółkowski Marek V:170, 174
Zmarzlik Jolanta IV:172, 181
Znaniecki Florian I:206, 218
Znaniecki-Łopata Helena I:216
Zrałek Maria VI:175, 176, 186
Zvereva (Звєрєва) Ì.D (І.Д.) V:61, 63
Zwolakiewicz Henryk II:123

Ż

Żamowski Janusz I:92, 104, 260, 261
Żarnowska Anna I:76, 85 II:147, 165
Żarnowski Janusz II:146, 147, 149
Żebrowska A. II:114
Żebrowska Maria VI:87, 97
Żebrowski Jan II:291, 319
IV:166, 168
Żemło Mariusz I:146

Żeromski Stefan I:107, 249 II:208, 213
Żniński Ignacy II:143, 163, 165
Żołądź Dorota I:19, 22, 38, 43,
Żołądź-Strzelczyk Dorota I:22–26, 29, 38, 46, 51 II:55, 56, 78
Żółkiewski Stanisław I:45, 46
Żółtowska z Puttkamerów Janina I:78, 81, 85
Żółtowski Jan I:82, 85
Żurek Aldona VI:50, 61
Żurkowski Stanisław I:44, 48, 51
Żychliński Bolesław I:46, 47, 50, 67
Żyromski Stanisław II:231, 232, 234, 258
Żyta Agnieszka IV:101, 102, 107
Żywczok Alicja VI:79, 81, 186