

**WYCHOWANIE W RODZINIE  
FAMILY UPBRINGING**

**Tom XIII (1/2016)**

Współczesna rodzina w kontekstach społecznych i kulturowych  
The contemporary family in social and cultural contexts



**UNIWERSYTET WROCŁAWSKI**

**WYCHOWANIE W RODZINIE  
FAMILY UPBRINGING**

**Tom XIII (1/2016)**

**Współczesna rodzina w kontekstach  
społecznych i kulturowych**

**The contemporary family in social and cultural contexts**

Pod redakcją:  
Ewy JURCZYK-ROMANOWSKIEJ  
Mirosława PIWOWARCZYKA

Wrocław 2016

Zakład Historii Edukacji Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego,

Redaktor naczelny czasopisma „Wychowanie w Rodzinie”  
Stefania WALASEK

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

Rada Naukowa

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

Redaktorzy tematyczni

Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA, Mirosław PIWOWARCZYK

Zespół Redakcyjny

Dariusz BŁASZCZAK, Sylwia BOKUNIEWICZ, Beata DZIAŁA, Jacek GULANOWSKI,  
Piotr GULANOWSKI, David HARROLD, Monika HUMENIUK-WALCZAK,  
Luba JAKUBOWSKA, Magdalena KASPRZAK, Marta KONDRACKA-SZALA,  
Aleksandra MARCINKIEWICZ-WILK, Ewa MUSIAŁ, Ewelina PIECUCH,  
Edyta SADOWSKA, Marcin SZALA, Magda WIETESKA

Skład i łamanie

Sławomir SADOWSKI

Projekt okładki

Artur BUSZ

Na okładce reprodukcja obrazu:

Paul Cesar Helleu *La centre de la famille: A Family Dinner at the Ritz*, New Jork 1920

Adres Redakcji

Zakład Historii Edukacji Instytutu Pedagogiki  
ul. Dawida 1, 52-522 Wrocław; tel. 0-71-367-20-01 w. 158

ISBN 978-83-62618-20-0

ISSN 2082-9019

CC-BY-SA 3.0

***Wydanie publikacji sfinansowane przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.***

*Wersja drukowana jest wersją pierwotną.*

*W wersji elektronicznej czasopismo dostępne jest na stronie internetowej: [www.wwr.uni.wroc.pl](http://www.wwr.uni.wroc.pl)*

Druk i oprawa: DjaF

## Spis treści

<b>Wprowadzenie</b> .....	11
<b>Rozdział I. Wychowanie i rodzina – koncepcje i modele</b>	
Józef KOŻUCHOWSKI <i>Wychowanie jest aktem odwagi. Wizja Roberta Spaemanna</i> .....	19
Anna Maria KOLA <i>Recepcja terminu „wychowanie” na łamach czasopisma „Praca Socjalna” ..</i>	37
Ivan RUSNAK <i>Istota wychowania rodzinnego Ukraińców w Kanadzie</i> .....	57
Martyna SOŃTA <i>Hiszpańska „familia”, czyli o rodzinie w wybranych przykładach prasy hiszpańskojęzycznej</i> .....	73
Małgorzata Anna KARCZMARZYK, Alicja ZBIERZCHOWSKA <i>Wizerunek rodziny polskiej w Internecie – analiza semiotyczna wybranych forów dyskusyjnych</i> .....	87
<b>Rozdział II. Więzy i relacje rodzinne</b>	
Maja PIOTROWSKA <i>O znaczeniu więzi międzyludzkich. Od więzi małżeńskiej do więzi rodzicielskiej</i> .....	103
Zbigniew ŁĘSKI <i>Cyberprzestrzeń w kontekście relacji rodzinnych</i> .....	117
<b>Rozdział III. Wartości życia rodzinnego</b>	
Agnieszka MUCHACKA-CYMERMAN <i>Preferencje wobec wartości a poczucie jakości życia współczesnych rodziców</i> .....	129
Marta KOSZCZYC, Dagmara ŁUPICKA-SZCZĘŚNIK <i>Doświadczenia socjalizacyjne wzorów kultury fizycznej a styl życia na starość</i> .....	143
Jan CZECHOWSKI <i>Rodzina – Sport – Wychowanie</i> .....	163

## **Rozdział IV. Style i oddziaływania wychowawcze**

Danuta OPOZDA <i>Stalość i zmienność stylu wychowania w rodzinie w teorii i praktyce edukacyjnej</i> .....	179
Małgorzata DUBIS <i>Style wychowania w rodzinie a preferowane przez młodzież cele życiowe i wartości</i> .....	193
Arkadiusz WAŚIŃSKI, Alina GÓRNIOK-NAGLIK <i>Style wychowania w rodzinach miejskich i wiejskich. Zderzenie preferencji gimnazjalistów i ich rodziców</i> .....	215
Anna MARZEC-TARASIŃSKA <i>Oddziaływania wychowawcze ojców a poglądy młodzieży na temat roli ojca w rodzinie</i> .....	257

## **Rozdział V. Dziecko w sferze oddziaływań rodziny i szkoły**

Joanna MALINOWSKA <i>Rodzina i szkoła jako przestrzeń budowania kapitału społecznego</i> .....	279
Małgorzata CHOJAK <i>Rodzice – partnerzy czy wrogowie polskiej edukacji?</i> .....	293
Piotr KWIATKOWSKI <i>Resiliencja rodziny jako źródło pozytywnej adaptacji młodzieży</i> .....	311
Ewelina PIECUCH <i>Rodzina jako przestrzeń rozwijania umiejętności społecznych dziecka</i> .....	345
Ewa KIEŁB-STARCZEWSKA <i>Rodzina a rozwój języka dziecka w młodszym wieku szkolnym</i> .....	359
Olga BĄK, Dorota GOCHNIAK, Barbara KOTULA, Natalia SAWRYCZ <i>Informacje o uczniu przekazywane rodzicom przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w świetle badań empirycznych</i> .....	371

## **Rozdział VI. Rodzina w obliczu niepełnosprawności, choroby i starości**

Iwona BANACH <i>Wszystko zaczyna się od płci... społeczna percepcja „inności” kobiet z niepełnosprawnością ruchową – wyniki badań</i> .....	393
--	-----

---

Aneta JARZĘBIŃSKA <i>Rozpoznanie u dziecka wady letalnej jako sytuacja zagrożenia i rozwoju wartości dla jego rodziców</i> .....	411
Mirosław ZDULSKI <i>Zdrowie romskich dzieci. Uwarunkowania biologiczne</i> .....	423
Aleksandra BŁACHNIO <i>Starość w rodzinie. Opieka nad seniorem wyzwaniem dla dorosłego dziecka czy państwa?</i> .....	441
<b>Rozdział VII. Rodzina a nieprawidłowości wychowawcze</b>	
Anna GRABOWIEC <i>(Nie)bezpieczeństwo w rodzinie</i> .....	457
Liliana KOŁODZIEJCZAK <i>Reaktywne zaburzenia więzi (RAD) u dzieci przebywających w placówkach opiekuńczo-wychowawczych</i> .....	469
Darina KUBIČKOVÁ <i>Zachowania przestępcze wśród młodzieży i profilaktyka opieki społecznej w warunkach Republiki Słowackiej</i> .....	487
Barbara JEZIERSKA <i>Współpraca z rodzinami wychowanków jako element funkcjonalności instytucji resocjalizacyjnej dla nieletnich</i> .....	497
Alfabetyczny spis Autorów .....	511
Indeks cytowań .....	517

## Contents

<b>Introduction</b> .....	11
<b>Chapter I. Upbringing and family – concept and models</b>	
Józef KOŻUCHOWSKI <i>Education is an act of courage. The vision of Robert Spaemann</i> .....	19
Anna Maria KOLA <i>The reception of the term “upbringing” in Polish journal of social work – “Praca Socjalna”</i> .....	37
Ivan RUSNAK <i>The essence of family upbringing of Ukrainians in Canada</i> .....	57
Martyna SÓNTA <i>Spanish “familia”, about family in Spanish newspapers</i> .....	73
Małgorzata Anna KARCZMARZYK, Alicja ZBIERZCHOWSKA <i>The image of Polish family in the Internet – semiotic analysis of selected family forums</i> .....	87
<b>Chapter II. Family bonds and relationships</b>	
Maja PIOTROWSKA <i>About the meaning of interpersonal ties. From the marital tie to the familial one</i> .....	103
Zbigniew ŁĘSKI <i>Cyberspace in the context of family relationship</i> .....	117
<b>Chapter III. Values of family life</b>	
Agnieszka MUCHACKA-CYMERMAN <i>Preferences for the values and quality of life of modern parents</i> .....	129
Marta KOSZCZYC, Dagmara ŁUPICKA-SZCZĘŚNIK <i>Socialization experiences of physical culture vs. life style in old age</i> .....	143
Jan CZECHOWSKI <i>Family – Sport – Upbringing</i> .....	163



## Chapter IV. Styles and interactions in upbringing

Danuta OPOZDA <i>The constancy and variability of parenting style in the family – in the educational theory and practice</i> .....	179
Małgorzata DUBIS <i>Education styles in a family versus life aims and values preferred by young people</i> .....	193
Arkadiusz WĄSIŃSKI, Alina GÓRNIOK-NAGLIK <i>A style of upbringing in urban and rural families. Contrasting preferences of secondary school pupils and their parents</i> .....	215
Anna MARZEC-TARASIŃSKA <i>Fathers' involvement in child's upbringing vs. young people's idea of the father's role in the family</i> .....	257

## Chapter V. The child in the sphere of influence of family and school

Joanna MALINOWSKA <i>Family and school as a space of social capital creation</i> .....	279
Małgorzata CHOJAK <i>The Parents – partners or enemies of education in Poland?</i> .....	293
Piotr KWIATKOWSKI <i>Family resilience as a source of positive adaptation among youth</i> .....	311
Ewelina PIECUCH <i>Family as a space of development of child's social skills</i> .....	345
Ewa KIEŁB-STARCZEWSKA <i>The role of families in the language development of elementary children</i> ....	359
Olga BĄK, Dorota GOCHNIAK, Barbara KOTULA, Natalia SAWRYCZ <i>Information about pupil given to parents by teachers of elementary education in the light of empirical studies</i> .....	371

## Chapter VI. The family facing disability, illness, and old age

Iwona BANACH <i>Everything begins with gender... social perception of “otherness” of women with physical disabilities – research results</i> .....	393
---	-----

---

Aneta JARZĘBIŃSKA <i>Recognizing child's lethal defect as a threat as well as progress in values for parents</i> .....	411
Mirosław ZDULSKI <i>Health Roma children. Biological conditions</i> .....	423
Aleksandra BŁACHNIO <i>Old age in the family. Care of a senior as a challenge for the adult child or for the state?</i> .....	441
<b>Chapter VII. The family and mistakes in upbringing</b>	
Anna GRABOWIEC <i>(In)security in the family</i> .....	457
Liliana KOŁODZIEJCZAK <i>Reactive Attachment Disorder (RAD) in children living in a special childcare centres</i> .....	469
Darina KUBIČKOVÁ <i>Delinquent behaviour of young people and the prevention of social guardianship in condition of Slovak Republic</i> .....	487
Barbara JEZIERSKA <i>Cooperation with the charges' families as a component of functionality of re-socialization institutions for minors</i> .....	497
Authors in alphabetical order .....	511
Citation index .....	517

# Wprowadzenie

## Introduction

Oddajemy do rąk Czytelników XIII (1/2016) już tom czasopisma „Wychowanie w Rodzinie”, zatytułowany *Współczesna rodzina w kontekstach społecznych i kulturowych*, który jest wynikiem pracy aż trzydziestu czterech Autorów. Zaprezentowali Oni wnioski płynące z prowadzonych badań w ramach 28 tekstów z obszarów, takich jak: pedagogika, psychologia, filozofia, socjologia, prawo a także nauki o kulturze fizycznej. Dobitnie uświadamia to, iż badania nad rodziną przekraczają ramy wyizolowanej dyscypliny naukowej na rzecz inter-, między- i transdyscyplinarności. Holistyczne podejście pozwala ukazać złożoność problematyki, jednocześnie ogniskując uwagę na zróżnicowanym spektrum funkcjonowania tej podstawowej i najistotniejszej komórki społecznej.

Prezentowane w tomie artykuły zostały umieszczone w siedmiu tematycznie wyodrębnionych rozdziałach, z których pierwszy: *Wychowanie i rodzina – koncepcje i modele* – stanowi konceptualizację podstawowych pojęć.

Rozdział otwiera artykuł J ó z e f a K o ż u c h o w s k i e g o (*Wychowanie jest aktem odwagi. Wizja Roberta Spaemanna*), w którym Autor prezentuje rozumienie wychowania (warunkowanego specyficznymi doświadczeniami tzw. rewolucji kulturowych i wyzwań współczesnych) wybitnego niemieckiego filozofa i etyka Roberta Spaemanna, i w kontekście jego myśli pedagogicznej podejmuje próbę naświetlenia wielu zagrożeń, jakie pojawiają się w procesie wychowania. Autor szczególnie eksponuje kwestię zaangażowania wychowawców i nauczycieli w procesie wychowania – ich odwagi (rozumianej jako „gotowość i zdolność stawania po stronie prawdziwego dobra wychowanków, którego należy umiejętnie bronić i o które powinno się rozważnie zabiegać w procesie kształtowania ich osobowości”<sup>1</sup>) jako koniecznego warunku (istotnej „cnoty roztropnej odwagi”<sup>2</sup>) w drodze do realizacji założonych celów wychowania, ale także jako warunku skutecznego wychowania (kształtowania osoby). W kolejnym artykule (*Recepcja terminu „wychowanie” na lamach czasopisma „Praca Socjalna”*) Anna Maria K o l a – przywołując stwierdzenia Mieke Bal odnośnie do „wędrujących” pojęć w naukach humanistycznych i na podstawie przeglądu specjalistycznych czasopism („Praca Socjalna”, „Polityka Społeczna”, „Proble-

---

<sup>1</sup> Zob.: J. Kozuchowski, *Wychowanie jest aktem odwagi. Wizja Roberta Spaemanna* [w tym tomie, s. 20 – przyp. red.]

<sup>2</sup> Jw.

my Opiekuńczo-Wychowawcze”) dokonała ustaleń w zakresie prezentowanych w obszarze pracy socjalnej rozumień pojęcia – wychowanie, zarówno w kontekście teoretycznym, jak i praktycznym. Ivan R u s n a k (*Istota wychowania rodzinnego Ukraińców w Kanadzie*) podejmuje problematykę funkcjonowania przedstawicieli mniejszości narodowych w zróżnicowanym, wieloetnicznym i wielokulturowym środowisku a także rolę wychowania w rodzinie do własnych (narodowych) wartości i kultury. Autor mocno podkreśla znaczenie rodziny w wychowaniu narodowym mniejszości ukraińskiej w Kanadzie. Akcentuje znaczenie wychowania w języku ojczystym, własnej religii, kultury i wartości dla zachowania tożsamości etnicznej młodego pokolenia kanadyjskich Ukraińców. Wskazuje także główne zadania (funkcje), jakie winna realizować rodzina w procesie wychowania, aby wypełnić założony przez ukraińską diasporę cel, jakim jest zachowanie/kształtowanie „cech ukraińskiego charakteru narodowego”/„ideału wychowania ukraińskiego”. Z kolei Martyna S o Ń t a (*Hiszpańska „familia”, czyli o rodzinie w wybranych przykładach prasy hiszpańskojęzycznej*) poprzez analizę aktualnego dyskursu na temat współczesnej rodziny i jej znaczenia w życiu społecznym, toczącego się na łamach najpoczytniejszych dzienników hiszpańskich, dokonuje rekonstrukcji obrazu (modelu) hiszpańskiej rodziny, jej przemian (warunkowanych zmianami społeczno-politycznymi, historycznymi i obyczajowymi), funkcji i roli w nowoczesnym społeczeństwie hiszpańskim.

Rozdział zamyka artykuł Małgorzaty Anny K a r c z m a r z y k i Alicji Z b i e r z c h o w s k i e j (*Wizerunek rodziny polskiej w Internecie – analiza semiotyczna wybranych forów dyskusyjnych*), w którym Autorki, poprzez analizę semiotyczną dwóch odmiennych, internetowych forów dyskusyjnych dla rodziców, próbują odpowiedzieć na pytanie o rolę tego typu platform komunikacyjnych w wymianie poglądów (ideologii) na temat znaczenia rodziny w życiu społecznym i wychowaniu młodego pokolenia, jej wartości, funkcjonowania i zagrożeń, jakich doświadcza, oraz kształtowaniu wizerunku (modelu) współczesnej polskiej rodziny. Wyniki badań własnych pozwoliły badaczkom wykazać znaczący potencjał komunikacyjny tego rodzaju neomedium, jak i jego możliwości tworzenia/ugruntowywania w przestrzeni społecznej różnych ideologii odnoszących się do rodziny.

Rozdział drugi – *Więzi i relacje rodzinne* – składa się z dwóch artykułów. Maja P i o t r o w s k a (*O znaczeniu więzi międzyludzkich. Od więzi małżeńskiej do więzi rodzicielskiej*) dowodzi, iż umiejętność tworzenia i pielęgnowania więzi w rodzinie ma ogromne znaczenie w życiu człowieka, tworząc podwaliny zadowolenia, szczęścia i trwałości związku małżeńskiego. Składowymi opisywanych przez Autorkę więzi rodzinnych są wzajemna wyrozumiałość, tolerancja, zaufanie, wspólne cele i zainteresowania, a także posiadanie dzieci. Zbigniew Ł ę s k i (*Cyberprzestrzeń w kontekście relacji rodzinnych*) natomiast stwierdza, iż w dotychczasowym schemacie relacji rodzinnych pojawia się dodatkowy ele-

ment w postaci „nowych mediów”. Autor analizuje znaczenie tego elementu w kontekście jakości funkcjonowania rodziny.

Rozdział trzeci – *Wartości życia rodzinnego* – zawiera trzy artykuły prezentujące perspektywę psychologiczną a także stanowi głos badaczy nauk o kulturze fizycznej. Agnieszka Muchacka-Cymerman (*Preferencje wobec wartości a poczucie jakości życia współczesnych rodziców*) definiuje pojęcie „wartości”, a także zwraca uwagę na wielowymiarowość określenia „jakość życia”. Opierając się na wysnutych rozważaniach teoretycznych prezentuje wyniki własnych badań nad współzależnością poczucia jakości życia rodziców a ich preferencjami wobec wartości. Marta Koszczyk oraz Dagmara Łupicka-Szczęśnik (*Doświadczenia socjalizacyjne wzorów kultury fizycznej a styl życia na starość*) podkreślają rolę socjalizacji w rodzinie jako pierwotnego przekaznika wzorów czynności cielesnych, przygotowujących młode pokolenia do świadomego uczestnictwa w kulturze fizycznej. Autorki prezentują wnioski z prowadzonych badań nad czynnikami warunkującymi styl życia na starość. Podobnie Jan Czechowski (*Rodzina – Sport – Wychowanie*) próbuje umiejscowić sport w obszarze funkcjonowania współczesnej rodziny. Stara się odpowiedzieć między innymi na pytanie, w jaki sposób sport powinien być w rodzinie realizowany, by stał się częścią procesu wychowawczego?

Rozdział czwarty – *Style i oddziaływania wychowawcze* – zawiera cztery artykuły, których przedmiotem rozważań uczyniono style wychowania w rodzinie i ich znaczenie w życiu dzieci i młodzieży. W swoim artykule (*Stalość i zmienność stylu wychowania w rodzinie w teorii i praktyce edukacyjnej*) Danuta Opolda opisuje istotę, znaczenie i dowodzi aktualności kategorii „styl wychowania” dla współczesnej teorii i praktyki pedagogicznej – głównie pedagogiki rodziny. Wychodząc od pytań o ewolucję i kierunek zmian stylów wychowania, wskazuje dominujące we współczesnej praktyce edukacyjnej (zarówno w wychowaniu rodzinnym, jak i pozarodzinnym) style wychowania, podkreślając jednocześnie ich wpływ na zmiany w zakresie preferowanego aktualnie modelu wychowania młodego pokolenia. Z kolei Małgorzata Dubis (*Style wychowania w rodzinie a preferowane przez młodzież cele życiowe i wartości*) za punkt wyjścia dla swoich rozważań uczyniła prezentację i wyjaśnienie podstawowych dla podjętej problematyki badawczej pojęć, takich jak: wartości i ich typologie, rodzina, styl wychowania. Uczyniła to z perspektywy różnych dyscyplin naukowych. W dalszej części swoich wywodów prezentuje wyniki własnych eksploracji badawczych, dotyczących preferowanych przez współczesną młodzież celów życiowych oraz systemu wartości. Istotnym – w kontekście stosowanych w rodzinach badanych stylów wychowania – było wykazanie znaczenia, wpływu przyjętych i realizowanych stylów wychowania na kształtowanie się celów (orientacji) życiowych i wyboru systemu wartości młodych ludzi.

Na zależność pomiędzy preferowanymi przez rodziców (ze zróżnicowanych środowisk społecznych) systemami wartości, warunkującymi (wyznaczającymi)

kierunek i charakter stosowanych przez nich oddziaływań wychowawczych a ostatecznie przyjmowanymi przez ich dzieci wartościami (hierarchią wartości) i celami życiowymi, wskazują w swoim artykule (*Style wychowania w rodzinach miejskich i wiejskich. Zderzenie preferencji gimnazjalistów i ich rodziców*) Arkadiusz Wąsiński i Alina Górniok-Nalik. Autorzy – posiłkując się wynikami badań własnych – wykazują także znaczące rozbieżności (ale i podobieństwa) na poziomie deklaracji, rozumienia i oceny w stanowiskach badanych (rodziców i ich dzieci) w zakresie stosowanych środków i metod wychowawczych i ich skuteczności w procesie wychowania. W ostatnim, prezentowanym w rozdziale, artykule (*Oddziaływania wychowawcze ojców a poglądy młodzieży na temat roli ojca w rodzinie*) Anna Marzec-Tarasieńska dowodzi – na podstawie wyników badań własnych – iż stosowane w praktyce przez ojców oddziaływania wychowawcze, mają znaczący wpływ na kształtowanie się poglądów na temat pełnienia roli ojca w rodzinie przez dzieci doświadczające tych oddziaływań.

Rozdział piąty – *Dziecko w sferze oddziaływań rodziny i szkoły* – otwiera artykuł Joanny Malinowskiej (*Rodzina i szkoła jako przestrzeń budowania kapitału społecznego*), która, opierając się na tezie Francisa Fukuyamy, iż kapitał społeczny stanowi cechę zbiorowości, której źródła tkwią w kulturze i na którą składa się „[...] zestaw nieformalnych wartości i norm etycznych wspólnych dla członków określonej grupy i umożliwiających im wspólne działanie”<sup>3</sup>, opisuje znaczenie edukacji i rodziny w jego kreowaniu. Autorka podkreśla wiodącą rolę rodziny, która, opierając się na mechanizmach kulturowych, takich jak wierzenia, normy, zaufanie, stwarza okazję do kreowania postaw sprzyjających współpracy i komunikacji. Szkoła natomiast oddziałuje poprzez integrację grup, współpracę i wartości demokratyczne. Nad relacją rodzina – szkoła pochyla się również Małgorzata Chojak (*Rodzice – partnerzy czy wrogowie polskiej edukacji?*), wskazując na fakt, iż to rodzice mają największy wpływ na rozwój poznawczy dzieci przed rozpoczęciem edukacji formalnej. Podkreśla również, iż to rodzice, będąc opiekunami prawnymi dzieci, powinni mieć decydujący głos w sprawie kształcenia swoich podopiecznych. Problematykę funkcjonowania młodzieży podejmuje Piotr Kwiatkowski (*Resiliencja rodziny jako źródło pozytywnej adaptacji młodzieży*), który w oparciu o konstrukty teoretyczne takich pojęć, jak resiliencja rodziny, resiliencja indywidualna oraz przystosowanie szkolne przedstawia wyniki z prowadzonych eksploracji badawczych. Autor za pomocą badań ilościowych udowadnia, iż resiliencja rodziny może wpływać na przystosowanie szkolne uczniów bezpośrednio oraz za pośrednictwem indywidualnej resiliencji. Z kolei Ewelina Piecuch (*Rodzina jako przestrzeń rozwijania umiejętności społecznych dziecka*), podkreśla rolę rodziców w kształtowaniu osobowości i kompetencji dziecka, a w dalszej perspektywie czasowej

<sup>3</sup> Zob.: J. Malinowska, *Rodzina i szkoła jako przestrzeń budowania kapitału społecznego* [w tym tomie, s. 279 – przyp. red.].

człowieka dorosłego. Autorka podnosi znaczenie pierwszych kontaktów społecznych w kształtowaniu się nastawienia ucznia do edukacji szkolnej. Ewa K i e ł b -S t a r c z e w s k a (*Rodzina a rozwój języka dziecka w młodszym wieku szkolnym*) zwraca uwagę na współczesne czynniki środowiska rodzinnego, takie jak: poziom wykształcenia rodziców, atmosferę współżycia rodzinnego i opieki świadomej/nawykowej, które mogą wywierać wpływ na rozwój języka dziecka. Autorka porusza również zagadnienia różnic gwarowych, wieku, położenia geograficznego, przynależności do klasy społecznej, a także wzorców językowych wyniesionych ze środowiska rodzinnego, które mają znaczenie w rozwoju słownictwa dziecka. Rozdział piąty zamyka artykuł Olgi B ą k , Doroty G o c h n i a k , Barbary K o t u l i oraz Natalii S a w r y c z (*Informacje o uczniu przekazywane rodzicom przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w świetle badań empirycznych*). W wyniku badań prowadzonych wśród nauczycieli i uczniów, Autorki wskazują, iż nauczyciele często i wyczerpująco opisują różne aspekty funkcjonowania dziecka, a formułowane opinie nie mają jednostronnego charakteru, lecz łączą ze sobą pochwały i uwagi krytyczne, co ma znaczenie dla wychowania dziecka w wieku szkolnym.

Rozdział szósty – *Rodzina w obliczu niepełnosprawności, choroby i starości* – dotyka trudnej i często nadal pomijanej milczeniem problematyki braku pełnej sprawności fizycznej i/lub psychicznej. Iwona B a n a c h (*Wszystko zaczyna się od płci... społeczna percepcja „inności” kobiet z niepełnosprawnością ruchową – wyniki badań*) stwierdza, iż w naszym społeczeństwie wizerunek kobiety niepełnosprawnej jest aseksualny i negatywny, przy jednoczesnym globalnym ujmowaniu niepełnosprawności z pominięciem płci. Autorka prezentuje wnioski płynące z badań przeprowadzonych wśród studentek pielęgniarstwa oraz wychowania fizycznego, na tej podstawie podejmuje próbę egzemplifikacji pomijania płci w odniesieniu do osób niepełnosprawnych. Aneta J a r z ę b i ń s k a (*Rozpoznanie u dziecka wady letalnej jako sytuacja zagrożenia i rozwoju wartości dla jego rodziców*) w swoim artykule analizuje sytuację rodziców po rozpoznaniu u ich dzieci rzadkiej aberracji chromosomów – Zespołu Edwardsa. Autorka prezentuje zagrożenia, jakie choroba dziecka stanowi dla fundamentalnych wartości rodziców, jednocześnie wskazuje warunki, których spełnienie może być szansą na rewizję dotychczasowego systemu wartości a w konsekwencji wzrostu osobowego rodziców, ich małżeństwa i całej rodziny. Problematyki zdrowotnej dotyka również tekst Mirosława Z d u l s k i e g o (*Zdrowie romskich dzieci. Uwarunkowania biologiczne*). Autor prezentuje wyniki badań dotyczących występowania uwarunkowanych genetycznie chorób wśród romskich dzieci zamieszkujących Czechy i Słowację. W efekcie można stwierdzić, iż Romowie, mimo wielowiekowego zamieszkiwania w Europie, zachowali odmienność immunologiczną. Z kolei Aleksandra B ł a c h n i o (*Starość w rodzinie. Opieka nad seniorem wyzwaniem dla dorosłego dziecka czy państwa?*) podejmuje trudny temat konsekwencji przedłużania się życia, a w efekcie wzrostu liczby osób

starszych w społeczeństwie. Z jednej strony starzenie się społeczeństwa wiąże się z niepokojącymi prognozami niewydolności finansowej budżetu państwa w obszarach zdrowia i pomocy społecznej. Z drugiej strony Autorka naświetla rosnący problem sprawowania długoterminowej opieki nad osobami starszymi przez młodszych członków rodziny.

Tom zamyka rozdział siódmy – *Rodzina a nieprawidłowości wychowawcze*. Anna Grabczewska ((*Nie*)bezpieczeństwo w rodzinie) przywołuje badania, wskazujące, iż to rodzina jest miejscem, w którym dochodzi do niespotykanych w innych środowiskach aktów przemocy, a przestępstwa przeciwko rodzinie dominują. W swoim artykule Autorka podjęła próbę przedstawienia złożoności problematyki przemocy wewnątrzrodzinnej, a jednocześnie podkreśla, iż ofiary przemocy w rodzinie stają się często prześladowcami. Liliana Kłodziejczak (*Reaktywne zaburzenia więzi (RAD) u dzieci przebywających w placówkach opiekuńczo-wychowawczych*) podkreśla rolę rodziców jako szczególnie istotną dla prawidłowej socjalizacji i rozwoju jednostki. W przypadku dzieci, którym nie zapewniono należytego poczucia bezpieczeństwa, zaniedbanych, będących ofiarami swoich najbliższych, może objawić się zespół zaburzeń relacji międzyludzkich. Darina Kubíčková (*Zachowania przestępcze wśród młodzieży i profilaktyka opieki społecznej w warunkach Republiki Słowackiej*) w swoim artykule poszukuje uwarunkowań i przyczyn pojawienia się zjawisk społeczno-patologicznych, przestępczości, zwłaszcza takich, które we współczesnej Słowacji pojawiają się nagminnie, jak: wandalizm, przemoc stadionowa, prostytutka, pornografia czy hazard. Autorka rozważa, jaki wpływ ma rodzina na przejawianie tego typu zachowań wśród młodzieży. Prezentowany tom kończy artykuł Barbary Jezierskiej (*Współpraca z rodzinami wychowanków jako element funkcjonalności instytucji resocjalizacyjnych dla nieletnich*). Podkreśla Ona, iż ważnym elementem funkcjonalności instytucji resocjalizacyjnej jest współpraca ze środowiskiem rodzinnym jej wychowanków. Zaznacza również, iż rodziny nieletnich sprawców przestępstw charakteryzują się cechami utrudniającymi prawidłowy przebieg wychowania, co w efekcie doprowadza do przestępczości dzieci.

Praca powstała dzięki wysiłkowi poznawczemu wielu autorów – z Polski, Ukrainy i Słowacji, którzy, prezentując swoje stanowiska, odsłaniają jednocześnie potrzebę prowadzenia dalszych badań nad problematyką rodziny i wychowania w rodzinie. Żywimy nadzieję, że przedkładany Czytelnikom tom, będący wynikiem różnorodności zainteresowań i wielości podejść badawczych wszystkich autorów, okaże się źródłem wiedzy i refleksji zarówno dla teoretyków, jak i praktyków wychowania oraz stanie się przyczynkiem do głębszego namysłu i dyskursu na gruncie nauk, czyniących przedmiotem swoich dociekań wychowanie w rodzinie.

Ewa Jurczyk-Romanowska  
Mirosław Piwowarczyk



## **Rozdział I**

### Wychowanie i rodzina – koncepcje i modele

Upbringing and family  
– concept and models





„Wychowanie w Rodzinie” t. XIII (1/2016)

---

nadesłany: 29.10.2015 r. – przyjęty: 10.12.2015 r.

**Józef KOZUCHOWSKI\***

## **Wychowanie jest aktem odwagi. Wizja Roberta Spaemanna**

Education is an act of courage. The vision of Robert Spaemann

### **Streszczenie**

W niniejszym artykule przedstawiono wizję wychowania jednego z najwybitniejszych żyjących myślicieli niemieckich – Roberta Spaemanna. Wskazano zwłaszcza jak istotna jest odwaga, której wymaga od wychowawców misja kształtowania młodych ludzi. Ukazano ten aspekt zagadnienia w kontekście obu tzw. rewolucji kulturowych w Niemczech, okresu restauracji w tym kraju oraz dążeń emancypacyjnych i nowych zagrożeń procesu wychowania (zrodzonych przez ideologie, sceptycyzm wychowawców, mass media, subiektywizm, hedonizm, tendencję do unaukowiania życia, redukcje człowieka – podmiotu wychowania do roli maszyny i przeracjonalizowanie nauki szkolnej) występujących współcześnie. Artykuł zawiera także cenne i interesujące myśli oraz wskazania Spaemanna na temat rozumienia wychowania, jego celu, drogi realizacji i sposobów przeciwdziałania tendencji destrukcyjnych (zagrożeń).

**Słowa kluczowe:** wychowanie, odwaga, rewolucje kulturowe, emancypacja, Robert Spaemann.

### **Abstract**

In the present article the vision of upbringing developed by one of the most outstanding German thinkers Robert Spaemann is discussed. First and foremost, the im-

---

\* e-mail: [jozefkozuchowski@gmail.com](mailto:jozefkozuchowski@gmail.com)

Wyższe Seminarium Duchowne w Elblągu, ul. Bożego Ciała 10, 82-300 Elbląg, Polska.

portance of courage has been noted; the courage with which the educators of young people display through their mission. This aspect of the problem has been discussed in the context of the so-called cultural revolutions in Germany, the time of the restoration of this country, emancipation, and the new threats to the process of education (born from ideologies, the scepticism of educators, mass media, subjectivity, hedonism, the tendency to treat life as a science, the reduction of the human being from the subject in education to the role of a machine, making the education process too rationalised) that have arisen contemporarily. The paper also contains valuable and interesting thoughts and pieces of advice by Spaemann on the subject of education, its aim, the way it is carried out, and the means of conquering destructive tendencies (threats).

**Keywords:** education, courage, cultural revolutions, emancipation, Robert Spaemann.

„Co się stanie z narodem, zależy od jego wychowania.”

Karl Jaspers<sup>1</sup>

Nie bez racji upowszechniło się odczucie, że wychowanie człowieka współcześnie nie jest realizowane dostatecznie dobrze i efektywnie. Nie udaje się bowiem wychowawcom w wystarczającej mierze komunikować młodym generacjom oczywistych treści, które warunkują tożsamość naszej zachodnioeuropejskiej cywilizacji. Zawodzą starania, spełzają na niczym zamiary przekazania dorastającemu pokoleniu wzorców dobrego życia. Pojawia się pytanie: jeśli to odczucie nie zwodzi, to na czym problem polega? Staje się oczywiste, że musi istnieć źródło (wina) takiej, budzącej głęboki niepokój, sytuacji w naszej kulturze<sup>2</sup>.

W niniejszym artykule podjęto próbę naświetlenia jej przyczyn. Szczególną uwagę skierowano na kwestię zaangażowania wychowawców i nauczycieli w proces kształtowania osobowości młodych ludzi. W związku z tym rozwinięto problem cnoty roztropnej odwagi – fundamentalnej u osób podejmujących trud wychowywania i nauczania innych<sup>3</sup>.

Analizę przeprowadzono na przykładzie nie tylko wyzwań obu tzw. rewolucji kulturowych w Niemczech (1933 r., 1968 r.), ale i okresu restauracji (od zakończenia II wojny światowej do tzw. rewolty w 1968 r.) oraz dążeń emancypacyjnych w tym kraju. Ponadto uwzględniono wiele nowych zagrożeń procesu

<sup>1</sup> Dokładnie myśl Jaspersa brzmi następująco: *Was aus einem Volk wird, liegt an seiner Erziehung durch Eltern und Schulen und des Einzelnen durch sich selbst* (Co się stanie z narodem, to zależy od jego wychowania otrzymanego od rodziców, szkoły i siebie samego). Por.: K. Jaspers, *Wohin treibt die Bundesrepublik? Tatsachen Gefahren Chancen*, R. Piper Verlag, München 1966, s. 201.

<sup>2</sup> R. Spaemann, *Über den Mut zur Erziehung*, [w:] Tenże, *Grenzen. Zur ethische Dimension des Handelns*, Klett-Cotta, Stuttgart 2001, s. 491.

<sup>3</sup> Roztropna odwaga wychowawców to gotowość i zdolność stawania po stronie prawdziwego dobra wychowanków, którego należy umiejętnie bronić i o które powinno się rozważnie zabiegać w procesie kształtowania ich osobowości.

wychowania we współczesnej rzeczywistości. Zasadniczą podstawą rozważań autora artykułu jest myśl pedagogiczna wybitnego współczesnego filozofa niemieckiego Roberta Spaemanna.

## Rozumienie wychowania i jego celu

Fakt wychowania jest procesem oczywistym, dlatego że każdy bierze w nim udział, rozumie go i na niego reaguje. Wychowanie stanowi pomoc dorosłych skierowaną ku dorastającym w formie, którą uważają za dobrą i właściwą, ażeby wychowankowie uczyli się znosić to, co nie jest upragnione, ale jest nieuniknione – podkreśla Spaemann<sup>4</sup>. Wychowanie to działalność o charakterze całościowym, jako że efekt wychowawczy ma komplementarne oddziaływanie wszystkich jego elementów<sup>5</sup>. Na przykład, jeśli rodzice uczą dziecko języka obcego, pływania czy modlitwy, to zarazem je wychowują, bowiem wszystko to formuje jego osobę i duszę.

Wychowanie nie jest uprawianiem zawodu. W obszarze czynności zawodowych może znajdować się uczenie, to znaczy praca nauczyciela przekazującego określoną wiedzę i umiejętności. Czy przekazywanie tych wartości jest zadaniem wychowawcy?<sup>6</sup> „Rzemiosłem, którego pragnę nauczyć człowieka, jest życie” – mówi wychowawca w traktacie *Emil* Jeana-Jacquesa Rousseau<sup>7</sup>. Jak jednak można się nauczyć żyć? Poprzez współprzebywanie i czynienie razem wszystkiego, co tylko możliwe<sup>8</sup>. Dlatego też wychowawcy – rodzice i nauczyciele – powinni dobrze rozważyć konsekwencje swego bycia razem z dziećmi oraz wspólnie podejmowanej aktywności<sup>9</sup>. Działalność wychowawcza nie jest bowiem bezpośrednio zamierzona, nie realizuje się jej w ściśle ustalonym, zadanim czasie, a formy pomocy wychowawczej nie tworzą na ogół celowo zorganizowanego systemu środków.

Wychowanie jest w największej mierze procesem towarzyszącym współbyciu osób w rodzinie, stanowi również skutek nauki w szkole, w której na pierwszym miejscu przekazywane są wiedza i umiejętności. W tego typu relacjach (jeśli powinny owocować wychowawczo) dziecko jest od samego początku nie tylko przedmiotem, lecz również podmiotem, który współkształtuje wychowawcze relacje, jakkolwiek nie na zasadzie równości.

<sup>4</sup> R. Spaemann, *Über den Mut...*, dz. cyt., s. 490.

<sup>5</sup> R. Spaemann, *Erziehung zur Wirklichkeit*, [w:] Tenże, *Grenzen. Zur ethische Dimension...*, dz. cyt., s. 503.

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> Cyt. za: R. Spaemann, *Rousseau – człowiek czy obywatel. Dylemat nowożytności*, przekł. J. Męrecki, Oficyna Naukowa, Warszawa 2011, s. 36–37.

<sup>8</sup> R. Spaemann, *Erziehung...*, dz. cyt., s. 503.

<sup>9</sup> Tenże, *Über den Mut...*, dz. cyt., s. 494–495.

Każde oddziaływanie z zewnątrz wpływa na kształtowanie osoby dziecka. Dotyczy to między innymi anonimowego oddziaływania wychowawczego ze strony społeczeństwa, całego otoczenia. Jest to nieuniknione<sup>10</sup>.

„Używam tu słowa «wychowanie» nie tak jak zwykle się to czyni, czyli nie w odniesieniu do samych czynności wychowawczych, lecz w odniesieniu do owego obcowania z młodym człowiekiem, w którym to obcowaniu wyraźnie są pomyślane skutki towarzyszące kształtowaniu osoby”<sup>11</sup>

– podkreśla Spaemann.

Takie podejście określa sposób obcowania, którego celem jest zgoda na uczestnictwo dziecka w tym, co dorośli sami uważają za dobre, piękne, wartościowe, sensowne lub użyteczne (przy założeniu, że sami tymi cechami obdarzają otaczające ich wartości). Jest naturalne, że tym osobom, które kocha, człowiek chce takie treści przekazać oraz umożliwić ich rozumienie. Życie bez tego typu pomocy nie jest godne. Być wychowywanym to prawo człowieka, a wychowanie jawi się jako zrozumiałe samo przez się. Współczesne antropologiczne badania nie mogą uczynić nic więcej niż to potwierdzić<sup>12</sup>.

## Wyzwania czasu rewolucji kulturowej po 1933 roku

Tak zwana rewolucja kulturowa, jaka miała miejsce w Niemczech po 1933 roku, została wywołana na uniwersytetach przez narodowosocjalistyczny związek studentów już kilka lat wcześniej. Ówczesna dalece posunięta manipulacja ukierunkowana na młodzież zakładała demontaż tradycyjnych instancji wychowania i wspólnych europejskich wyobrażeń o humanizmie i właściwie rozumianym życiu.

„«Młodzież może być prowadzona tylko przez młodzież» – tak brzmiał slogan w moim dzieciństwie, który przywłaszczyli narodowi socjaliści z ruchu młodzieżowego”<sup>13</sup>

– podkreśla Spaemann.

Odpowiadał on późniejszej zasadzie „nie wierz nikomu po trzydziestce”, z której jednak zawsze było wyłączonych kilku samozwańczych guru.

Rodzice wówczas po raz pierwszy ukrywali przed dziećmi swe przekonania o charakterze wolnościowym i humanistycznym. Każdy przywódca grupy tzw. szemranych typów (*Pimpfenführer*) mógł nagabywać lub zadenuncjować nauczy-

<sup>10</sup> Tamże, s. 491.

<sup>11</sup> Tamże.

<sup>12</sup> Tamże, s. 490–491.

<sup>13</sup> Tamże.

ciela, który przynależał do „zacofanych” i nie rozumiał „znaków wielkiego nowego czasu”. Odziedziczone treści wychowawcze stały się podejrzane, uznano je za wyraz duchowego kolonializmu i trwającego tysiące lat wyobcowania niemieckiego ducha. Winą za to obciążano Rzym oraz Jerozolimę, czyli chrześcijaństwo i judaizm. Uznano, że nastał czas, aby z tym skończyć.

Jednak istnieli wówczas rodzice i wychowawcy, którzy nie stracili odwagi w wychowaniu. Woleli, aby ich dzieci pozostawały na uboczu, aniżeli ulegały panującemu kłamstwu, nienawiści i bałwochwalstwu przemocy. Mieli na ogół zdecydowane przekonania i zaufanie do swych dzieci.

„Ja sam miałem nauczyciela, w którego obecności nikt nie odważył się wypowiadać sloganów tzw. wielkiego czasu. Jego zadziwiająco pytający wzrok wystarczył, ażeby typowa dla tego okresu czczość stała się oczywista dla każdego”<sup>14</sup>

– wyznaje Spaemann.

Jednak tylko nieliczni przez własny przykład potwierdzali wiarygodność treści, które pragnęli przekazać młodym ludziom. W ten sposób wskazywali to, co się naprawdę liczy w życiu oraz stanowi wartość człowieka: dobroć, umiłowanie prawdy, brak megalomanii w kontekście indywidualnym, a także kolektywnym. Uosabiali żądającą respektu kompetencję oraz zdecydowaną wolę przekazania tych wartości. Oczywiście, w konsekwencji ich droga do kariery była wykluczona. Awans społeczny i zawodowy takich ludzi, jak wspomniany nauczyciel, stał się możliwy dopiero po wielu latach, czyli po zakończeniu wojny<sup>15</sup>.

## **Czas restauracji a kwestia odwagi w wychowaniu i podłoża rewolucji kulturowej w 1968 roku**

Czas tak zwanej restauracji to okres od zakończenia II wojny światowej do momentu tzw. rewolucji kulturowej w drugiej połowie lat sześćdziesiątych. Należy mu się przyjrzeć uważnie, aby zrozumieć drugi impuls tejże rewolucji i ściśle z nią związany dramat tzw. emancypacji.

W kontekście rozważań zawartych w niniejszym artykule najbardziej interesująca jest odpowiedź na następujące pytania: Czy generację dorosłych w tym okresie charakteryzowała odwaga w wychowaniu? Czy wykazała się ona odpowiedzią determinacją w swej misji zakorzeniania w młodym pokoleniu treści znamiennej dla właściwie przeżywanej egzystencji? Czy też dała się raczej poznać jako niezdolna do zrealizowania zleczonej misji, a może po prostu zabrakło woli podjęcia się zadania pozytywnego oddziaływania na etos młodych ludzi?

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> Wspominany przez Spaemanna nauczyciel został po wojnie dyrektorem gimnazjum. Tamże, s. 492.

Wydawać się mogło, że uwarunkowania kulturowo-polityczne okresu restauracji sprzyjały urzeczywistnieniu się programu dobrego wychowania człowieka. Restauracja sama w sobie nie była przecież ani zła, ani dobra. Niewątpliwie budziła raczej powszechną nadzieję. Sama refleksja, jakiej wówczas dokonano nad podstawami europejskiej cywilizacji, jawiła się zasadniczo jako zapowiedź tego, co lepsze. Zaowocowała tym, iż powstał rodzaj moralnego konsensusu narodu. Nie baczono na fakt, że zaznaczyły się wyraźne kontrowersje podczas wyjaśniania fenomenu tej cywilizacji i jej podstaw. Konsens zawierał pogląd, że przeciwieństwa: prawica i lewica, kapitalizm i socjalizm nie są tożsame z pojęciem dobra lub zła. Okrucieństw totalitarnego barbarzyństwa, samowoli gospodarczej, masowych morderstw i ludobójstw dokonywano w państwach o porządku kapitalistycznym i socjalistycznym. Konsens miał przede wszystkim wydźwięk moralny, który najprościej oddaje formuła Kantowska: „Działaj tak, ażebyś człowieczeństwa w twojej osobie, jak i w osobie każdego innego każdego czasu używał jednocześnie jako celu, a nigdy tylko jako środka”. Takie właśnie moralne przesłanie miała konstytucja państwowa.

W latach sześćdziesiątych okazało się jednak, że tenże konsens, który był również przesłanką dla godnej podziwu restauracji kraju, wzniesiony został na słabych fundamentach. Opierał się, zdaniem Spaemanna, na kontrowersyjnych tezach i przez to negatywnych doświadczeniach<sup>16</sup>.

Powstało pytanie, co powinno być uznane za wartość uniwersalną. Wprawdzie o nienaruszalnej godności osoby mówiła konstytucja, ale dlaczego jest ona nienaruszalna? Na czym polega ta godność i co się jej sprzeciwia? Czy istnieje w ogóle taka wartość? (Zaprzeczał jej, na przykład, Burrhus Skinner, który stał się autorytetem). Czy powinny być dozwolone eutanazja, pornografia, aborcja? Czy powinny istnieć elektrownie atomowe? Co czyni człowieka dobrym a co nie? Sądzono, że w wyniku ustalenia, iż człowiek jest dla człowieka celem samym w sobie, nie zyskuje się wiele.

W okresie restauracji okazywano najpierw respekt dla wartości i norm usankcjonowanych tradycją. Spaemann trafnie zauważył, że – niestety – takie odniesienie bardziej wynikało z braku alternatywy, aniżeli stanowiło wynik przeświadczenia<sup>17</sup>. Helmut Schelsky napisał wówczas książkę *Die skeptische Generation (Sceptyczna generacja)*. Sceptyk skłania się ku konserwyzmowi, natomiast energia woli zmiany zakłada zdecydowane przekonanie, że powinno być lepiej. W przeciwnym razie obowiązuje zasada: „Co się ma, to się ma; co się zamiast tego otrzyma, nie wiadomo”. Nie bez dozy ironii Spaemann konstatuje, że z takim sceptycyzmem można żyć<sup>18</sup>. Jednak sceptyk nie jest w stanie wychowywać. Nie można bowiem przekazywać żadnych treści bez przeświadczenia (które nie jest sceptyczne), że każda z nich jest cenna.

<sup>16</sup> R. Spaemann, *Über den Mut...*, dz. cyt., s. 492.

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> Tamże, s. 493.



Czy można zrozumieć sceptycyzm, który ogarnął wielu ludzi w następstwie wstrząsających doświadczeń II wojny światowej? Byli oni przeciwni ideologii nazizmu, jakkolwiek otwarcie nie stawiali jej oporu. W swoim przeświadczeniu mieli zdecydowane przekonania. Okazały się one jednak fałszywe. Nie zdobyli się na trud przyjęcia wartości, które są rzeczywiście słuszne; wręcz przeciwnie – za lepsze rozwiązanie uznali brak pogłębionych poglądów i przekonań.

Sceptyczna generacja, zauważalna (dostrzegalna) na arenie politycznej, szczególnie po roku 1960, nie miała siły, by tworzyć trwałą kulturę polityczną. Wprawdzie połączyła ze sobą w imponujący sposób elementy prawicowe i typowe dla polityki socjalnej państwa, lecz niestety, jak słusznie pokazał Jürgen Habermas, uosabiała abstrakcyjną orientację konsumpcyjną dynamicznie rozwijającego się państwa<sup>19</sup>. Kryteria właściwego życia, które umożliwiałyby realizację słusznej hierarchii interesów, nie istniały lub uniemożliwiały przyjęcie konsensusu. Tego rodzaju hierarchia musiała pozostawać sprawą prywatną i osobistą, co oznaczało, że zwyciężać miały silniejsze interesy, a nie idee będące wyrazem wspólnej woli.

Nic więc dziwnego, że moralny konsens narodu niemieckiego w drugiej połowie lat sześćdziesiątych załamał się. Rozdzielanie świata teorii od świata praktyki, będące od Nietzschego nieustannym przedmiotem krytyki, w wychowaniu okazało się nie do przewyciężenia. Dlatego, według Spaemanna, również przyswajanie, identyfikacja z poglądami rodziców i dorosłych, *oikeiosis* – jak mówili stoicy – nie były już możliwe dla coraz bardziej powiększającego się grona młodzieży<sup>20</sup>. Tym bardziej trudną stawało się to sprawą, że pod wpływem kapitalistycznej gospodarki zaznaczyła się tendencja do kierowania się w swoim etosie przede wszystkim zasadą maksymalizacji zysku przy możliwie najmniejszym wkładzie osobistym. Taka orientacja życiowa wiedzie donikąd (o czym wiedział również Adam Smith). Nic więc dziwnego, iż stała się dla teoretyków lewicy okazją do krytyki tradycyjnego wychowania przeprowadzonej z wyjątkowo ostrą radykalnością<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> Skutki konsumpcyjnej egzystencji z niepokojem w 1965 roku podkreślał również Jaspers: „Jeśli się nam jako społeczeństwu produkcji i konsumpcji dobrze wiedzie, to czyż dlatego pozostaniemy tak zadowoleni z siebie, tak ślepi na fakty, tak fantastyczni, nieodpowiedzialni, zakłamanii?” Por.: K. Jaspers, *Wohin treibt...*, dz. cyt., s. 205.

<sup>20</sup> R. Spaemann, *Über den Mut...*, dz. cyt., s. 493.

<sup>21</sup> Tamże.

## Niektóre konsekwencje emancypacji kulturowej w 1968 roku w kontekście problematyki wychowania i postaw rodziców

„Fanatykiem jest każdy rewolucjonista  
nie uznający dla swego działania  
żadnych moralnych granic”<sup>22</sup>.

Fenomen niemieckich przemian kulturowych w 1968 roku stanowił wariant procesu rewolucji kulturowej o zasięgu światowym, dlatego warto przyjrzeć się bliżej ich następstwom. Na przykład, z radykalnie emancypacyjnej rewolucji kulturowej prawie bez wyjątku wywodzili się niemieccy terroryści, którzy częściowo pełnili wówczas funkcję wychowawców. Z kolei zaabsorbowane ideami omawianej rewolucji młode studentki, podczas wykładu Theodora Adorno na temat *Iphigenii* Goethego, przez publiczne obnażenie wstydlivej części ciała (biustu) nie tylko zaszokowały i naraziły na śmieszność powagę wystąpienia filozofa, lecz w ten sposób dopuściły się terronu w większym jeszcze stopniu niż ludzie, którzy kamienują<sup>23</sup>.

Przedstawiciele lewicy utracili istotny element moralnego nimbu, którym cieszyli się wcześniej. Z jednej strony wsparli radykalnie emancypacyjne dążenia młodzieży, a z drugiej podążyli drogą cynizmu<sup>24</sup>. Kapitalistyczna zasada maksymalizowania zysku powinna, według nich, zastąpić wszelkie treści wychowawcze. Zatem każde indywiduum powinno uczynić za własną tę zasadę, z której wynika, że w tradycyjnym pojmowaniu dobry człowiek w tym systemie jest, mówiąc słowami Spaemanna, pożytecznym idiotą. Wszyscy bowiem żyją z jego trudu. Chrześcijańska odpowiedź, którą przedkładał apostoł Paweł: „Dlaczego nie pozwolicie się raczej skrzywdzić” [1 Kor 6, 7] lub platońska: „Lepiej cierpieć niesprawiedliwość, aniżeli ją czynić”, w omawianym kontekście spotykała się tylko z szyderstwem. W podręcznikach szkolnych wyśmiewano etos

<sup>22</sup> R. Spaemann, *Moralische Grundbegriffe*, Verlag C.H. Beck, München 1994, s. 102.

<sup>23</sup> Co przeraża w dzisiejszym terroryzmie, podkreśla Spaemann, to nie fakt wrogości, ale świadoma i zdecydowana negacja elementarnych form cywilizacji, które zakazują używania nienaruszalnych (*eiserne*) rezerw ludzkiej substancji jako środka do toczenia codziennej walki politycznej. Polityczna instrumentalizacja słowa, które stało się po prostu indyferentne wobec różnicy pomiędzy prawdą a fałszem, instrumentalizacja zarówno własnego, jak i cudzego ciała stającego się odpadem (fakt ten ilustruje kremacja), wykorzystanie moralności jako środka szantażu istoty ludzkiej, wszystko to prowadzi do beznadziejnego smutku zrodzonego przez współczesną terrorystyczną egzystencję i jednocześnie inspiruje do dokonania rewizji naszego kulturowego dziedzictwa. Por.: R. Spaemann, *Über den Mut...*, dz. cyt., s. 497–498.

<sup>24</sup> Jest to reakcja nieprzypadkowa m.in. z tego względu, iż – jak podkreśla Spaemann – nadzieja, że emancypacja stanowi klucz do pokoju, który jest koniecznym skutkiem teźże emancypacji, zwodzi od trzech już stuleci. Tamże, s. 501.

zawodowy, co dotyczyło m.in. pielęgniarek, które swojego zawodu nie traktowały jako niewoli. Popularny był pogląd, że również nauczyciele powinni siebie postrzegać jako pracobiorców, którzy sprzedają swe siły, gdyż jako głupotę określano eksploatację sił z powodu autentycznych zainteresowań. Mieli oni forsować indywidualne interesy i siebie samych urzeczywistniać.

„Ja u końca lat sześćdziesiątych – podkreśla Spaemann – z uwagą odnotowałem w Stuttgarcie szybko postępujący zanik domów młodzieży, w których dotąd mistrzowie swych zawodów przekazywali młodzieży podziwu godne inspiracje i wskazania dotyczące najróżniejszych artystycznych i rzemieślniczych form aktywności. Zostało to nagle uznane jako coś obcego młodym osobom i w rezultacie jako rzecz naganna”<sup>25</sup>.

Uważano wówczas, że pod wpływem ideologii o zabarwieniu kulturowo-rewolucyjnym domy młodzieży powinny stawać się miejscami tzw. samourzeczywistniania rozumianego jako krytyka, dyskusja i niejasne formy spontanicznej kreatywności. W rzeczywistości domy te przeobraziły się w mgnieniu oka w miejsca ponurej nudy.

Wprawdzie szkoła frankfurcka nie wywołała tzw. rewolucji kulturowej, nie mniej odegrała w niej znaczącą rolę. Jej doktryna stanowiła wsparcie reprezentujących ją ideologów. Jak podkreśla Spaemann, radykalna krytyka kultury, której dokonała ta szkoła (w tym m.in. czołowy jej mentor Herbert Marcuse) nie powstrzymała się ani przed zakwestionowaniem tabu ludzkiego życia, ani przed podważaniem wszelkich norm zachowań seksualnych (charakteryzujących wysoką kulturę) oraz form interakcji, w których podmioty się tworzą i stabilizują (małżeństwo, rodzina, narzeczeństwo). Promowała wzorce nowo powstających subkultur młodzieżowych, które ze swej strony znowu żądały bezwzględnego konformizmu. Media nieustannie propagowały te wzorce jako postulaty o wydźwięku emancypacyjnym w normalnym rzekomo społeczeństwie. Na gruncie wzrastającej zależności obywatela od mediów mogło to wzmagać jego niepewność w posłudze wychowawczej. Jednak tylko nieliczni rodzice i nauczyciele uznali radykalnie emancypacyjny światopogląd za własny. Pełni rezygnacji swą kapitulację wypowiadali w znanych nam frazesach: „my żyjemy w innych czasach”; „dzisiejsza młodzież jest inna”, „nie mamy nic do powiedzenia” itp.<sup>26</sup>

## Nowy głos za wychowaniem

Idee i treści dotyczące wychowania, jak pokazuje Spaemann na przykładzie rewolucji kulturowych w Niemczech, mogą zostać naznaczone, a nawet potrak-

<sup>25</sup> Tamże, s. 494.

<sup>26</sup> Tamże.

towane instrumentalnie, przez ideologie<sup>27</sup>. Dlatego niemiecki myśliciel, zdecydowanie sprzeciwiając się politycznej wychowania, podkreśla, że walka o miejsce i treść wychowania ma charakter polityczny.

Wychowanie zasadniczo nie jest działaniem politycznym. Nadużyciem jest wykorzystywanie go jako instrumentu rewolucji lub metody zabezpieczenia przed nią. Zadaniem wychowawcy nie jest programowanie politycznej orientacji młodych ludzi i urzeczywistnienie własnego projektu przyszłości. Wychowanie to działalność długofalowa, podczas gdy wpływy polityczne są krótkotrwałe. Prowadzi ono do ukształtowania zakorzenionych w tradycji i historii postaw, i usposobień, które muszą być zachowane dłużej niż polityczne idee. Wychowawca musi znać granice swego zaangażowanego działania, a także mieć świadomość, że powierzonym osobom powinien zakomunikować i odsłonić dwa obszary: pamięć oraz przeszłość. On przekazuje zgromadzone przez wieki doświadczenie, czyli pamięć ludzkości i pamięć tradycji narodowej, by stały się częścią składową osobowości dziecka.

Do pamięci młodego człowieka mogą przynależeć także idee wychowawcy dotyczące przyszłości i jego starania o jej ukształtowanie. Tak być powinno, jeśli ma istnieć żywa więź między generacjami. Wychowawca, pracując z dziećmi, musi mieć świadomość, że dzisiejsi adresaci jego aktywności wychowawczej będą dorosłymi ludźmi. Dlatego pierwsza odpowiedzialność, jaką on ponosi, dotyczy pamięci dzieciństwa<sup>28</sup>. Pamięć ta bowiem wywiera znaczący wpływ na całe życie ludzkie. Mówiąc słowami Ernsta Blocha: „Nam wszystkim w dzieciństwie wydaje się świat piękny, gdzie jeszcze nikt nie był – ojczyzna”<sup>29</sup>. Odniesienie do świata dzieciństwa i blasku szczęścia, jakiego się w nim doznaje, stanowi jedną z najważniejszych form pomocy w przezwyciężaniu niepowodzeń (frustracji) w późniejszym życiu. Nic więc dziwnego, że Spaemann zdecydowanie przeciwstawia się zniesławianiu (*Diffamierung*) czy deformowaniu tego typu doświadczenia w określonych stylach wychowania – praktykom, które słusznie od dawna zalicza się do zjawisk antywychowawczych. Na przykład, dzieci, które ciągle słyszą z ust rodziców, jak wiele zła i cierpienia przysparza egzystencja, pozbawiane są w ten sposób radości życia. Wszak egzystencja jest bezcennym dobrem, jakkolwiek nie szczędzi doświadczeń smutnych i bolesnych, a właśnie w dzieciństwie wykluwa się zdolność i siła do akceptowania życia oraz radzenia sobie z momentami frustracji.

W czasie rewolty w 1968 roku u jej zwolenników ujawniła się silna tendencja traktowania zastanej rzeczywistości z pogardą. Spaemann w swych rozważa-

<sup>27</sup> Wprawdzie, jak pisze Jaspers, rozlega się głos polityków, że trzeba troszczyć się o kształtowanie postaw młodzieży, w rzeczywistości chcą oni ją pozyskać dla swych celów politycznych. Por.: K. Jaspers, *Wohin treibt...*, dz. cyt., s. 201.

<sup>28</sup> Jest to pierwsza odpowiedzialność, ponieważ dotyczy dzieciństwa będącego chronologicznie pierwszym przeżyciem i doznaniem człowieka.

<sup>29</sup> Zwrot metaforyczny o dzieciństwie jako pięknym świecie, w którym nikt nie był, podkreśla wyjątkowość i niepowtarzalność tego okresu w życiu ludzkim.

niach *Über Mut zur Erziehung* podkreśla, że z natury człowiek jest jednak zdolny dostrzegać piękno życia i zachwycać się nim, niezależnie od tego, jaki los go spotkał. Urzekający przykład afirmatywnego stosunku do siebie samego i do świata (który powinien przekazywać wychowawca) wyłania się z listu sławnej więźniarki:

„Leżę tu sobie w cichości sama, wielokroć owinięta w te czarne sukna ciemności, nuda, zniewolenie zimy. I przy tym kołacze moje serce za sprawą niepojętej, nieznannej wewnętrznej radości. Tak się bowiem czuję, jakbym kroczyła w promieniach światła słonecznego przez ukwieconą łąkę. I uśmiecham się w ciemności życia, ponieważ mam wrażenie, że znam jakąś zaczarowaną tajemnicę, która zadaje kłam wszelkiemu złu i smutkowi oraz przekształca je w czystą jasność i szczęście. I przy tym szukam sama przyczyny tej radości, ale nie znajduję jej i muszę znowu śmiać się z siebie samej. Głęboka nocna ciemność jest tak piękna i miękka jak wszystko, jeśli się tylko właściwie patrzy. Tymczasem w skrzypieniu wilgotnego piasku pod powolnymi i ciężkimi krokami straży więziennej śpiewa również krótka pieśń życia, jeśli się ją tylko dobrze usłyszy. W takich momentach myślę o pani i chciałabym tak bardzo chętnie przekazać ten czarodziejski klucz, ażeby pani zawsze i w każdej sytuacji spostrzegąca to, co stanowi piękną i radosną stronę życia”<sup>30</sup>.

List pochodzi od Róży Luksemburg, a zaadresowany został do Sonji Liebknecht w grudniu 1914 roku, wprost z więzienia dla kobiet we Wrocławiu, w którym pisząca już trzy lata odbywała karę. Spaemann proponuje, aby list ten włączyć do lektury szkolnej dorastającej młodzieży, gdyż posłuży on do rozbudzenia czci wobec ludzkiej natury. Słusznie ubolewa nad tym, w jak małym stopniu treść tego listu harmonizuje z programem podręczników szkolnych, z ich emancypacyjnymi propozycjami. Przyszłość dla Róży Luksemburg nie była opium, przeciwnie – stanowiła perspektywę, która miała ją przeprowadzić przez pozbawioną sensu teraźniejszość oraz nadać sens bieżącej egzystencji. Jej polityczna walka o przyszłość, mimo chwilowego doświadczenia bezsilności, czerpała siłę z afirmacji.

Afirmacja stanowiła od dawna, bo od czasów stoików, jeden z celów europejskiego wychowania. Najważniejszym środkiem do jej osiągnięcia jest zdolność koncentracji uwagi motywowana bezinteresowną chęcią poznania. Potwierdziła to także Róża Luksemburg słowami: „jeśli się tylko właściwie patrzy”, „jeśli się poprawnie słyszy”. Sonja Liebknecht napisała jej o bukacie z czarnych i różowo-fioletowych jagód, który zerwała w parku steglickim (Steglizer Park). Odpowiedź brzmiała:

„Owoce tych roślin wiszą w postaci ciężkich, zwartych gron pomiędzy wielkimi upierzonymi liśćmi. Z pewnością zna pani ligustr, szczupłe, filigranowe,

<sup>30</sup> R. Spaemann, *Über den Mut...*, dz. cyt., s. 496.

wyprostowane kłęczka jagód i wąskie, podłużne, zielone listki. Te różowo-fioletowe ukryte pod listkami jagody (owoce) mogą być nieśplikiem. Są one właściwie czerwone, ale w późniejszym okresie czasu staną się trochę już przejrzałe i nadgnite, a wydają się często fioletowo-czerwone. Listki wyglądają podobne do mirtu, małe, spiczaste, w swej końcówce ciemnozielone, w górnej części skórzane, od dołu chropowate”<sup>31</sup>.

Spaemann cytuje dwa fragmenty z tego listu tak szczegółowo, aby pokazać, jak ścisły istnieje związek zdolności człowieka do szczęścia z kulturą bezinteresownej, wolnej od pragmatyzmu (*zweckfreier*) uwagi.

Spaemann uwrażliwia na współcześnie największe zagrożenia procesu wychowawczego, do których zalicza przekaz medialny, wpływ ideologii, tendencję do unaukowiania życia, sprowadzanie człowieka do roli maszyny, przeracjonalizowanie nauki szkolnej.

Dla społeczeństwa medialnego, którym w coraz większym stopniu stają się ludzie, typowe jest, że rodzice i nauczyciele utracili swą uprzywilejowaną pozycję przekazicieli informacji, a młodzi czerpią wiadomości bezpośrednio ze źródeł publicznych<sup>32</sup>. Istnieją media pozytywnie formujące osobowość, które potrafią człowieka przygotować do uczestnictwa w kształtowaniu życia społecznego<sup>33</sup>. Niestety, przeważnie jednak wpływ młodzieżowych redakcji (radiowych, telewizyjnych, prasowych) zdecydowanie nie jest oddziaływaniem wychowawczym – media nie tworzą więzi osobowej z adresatami. Redaktorom przede wszystkim brakuje świadomości, że skutki ich przekazu będą długo towarzyszyć młodym ludziom w życiu. Niezależnie od tego, jakie mają intencje, wykazują brak odpowiedzialności, nie biorą pod uwagę następstw oddziaływania prezentowanych treści. Można odnieść wrażenie, że manipulują dziećmi w wieku dojrzenia tak jak tylko to możliwe (czynią z umysłami dzieci w wieku dojrzenia wszystko, co tylko jest możliwe). Nie jest to właściwe wychowawczo.

Oferta o zabarwieniu ideologicznym dla określonego kręgu ludzi czy danego narodu może wydawać się atrakcyjna. Za przykład niech posłuży myśl wyartykułowana przez Karola Marksa w jego piśmie *Zur Judenfrage*:

„Człowiek powinien stawać się czystą istotą gatunkową. Żyd niech przestanie być Żydem, Niemiec ma być Niemcem, ponieważ wszelka określona historyczna postać etosu jest objawem autokracji”<sup>34</sup>.

Współcześnie spośród wielu ideologii największe zagrożenie dla wychowania, którego podstawą jest przekaz uniwersalnych wartości, stwarza – zdaniem

<sup>31</sup> Tamże, s. 496–497.

<sup>32</sup> Tamże, s. 494.

<sup>33</sup> W. Bergsdorf, *Aufbruch in die digitale Medienwelt*, „Die Neue Ordnung”, Februar 2015, 69 Jahrgang, Heft 1, s. 15.

<sup>34</sup> R. Spaemann, *Über den Mut...*, dz. cyt., s. 501.

Spaemanna – relatywizm. Przedwczesna konfrontacja dorastających osób z pluralizmem wewnątrz społeczeństwa niemal nieuchronnie skutkuje ukształtowaniem się tejże orientacji światopoglądowej. Tymczasem oznacza ona unicestwienie głębszych sił duchowych. Relatywizm jest kapitulacją człowieka w obliczu zadań, jakie przed nim stoją w kontekście rzeczywistości. Obowiązuje go dojrzałe, określone przez rangę bytu, godne odnoszenie się do niej. Tymczasem relatywizm, czyniąc człowieka małym, nie pozwala, by ten dostrzegł wielkość w jakiegokolwiek rzeczy<sup>35</sup>. Jak pokazał to przenikliwie Nietzsche w osobie tzw. ostatniego człowieka, orientacja ta wiedzie do nihilizmu. Właśnie ten człowiek w sposób niepozabawiony ironii stawia pytania:

„Co to jest miłość? Czym jest prawda? Czym jest stworzenie? Co to jest tęsknota? Czym jest gwiazda?”

Nietzsche dookreślił, uogólniając:

„Tymczasem ziemia stała się mała, a na niej podskakuje ostatni człowiek, który wszystko czyni mało znaczącym... Znaleźliśmy szczęście, mówią ostatni ludzie i mrugają porozumiewawczo”<sup>36</sup>.

Jak podkreśla Spaemann, zarówno antyautorytarny ruch, jak i totalitarne idee „absolutnego wychowania”, pod którymi podpisuje się m.in. Skinner, powołują się na Rousseau. Oświeceniowy myśliciel zaakcentował bowiem kwestię rozdwojenia człowieka (z którym trzeba się zmierzyć) i jego konsekwencje w wychowaniu<sup>37</sup>. W słusznym przeświadczeniu niemieckiego filozofa najdalej idące rozdwojenie człowieka następuje dziś z powodu nauki<sup>38</sup>.

<sup>35</sup> Tenże, *Erziehung...*, dz. cyt., s. 507.

<sup>36</sup> F. Nietzsche, *Also sprach Zarathustra*, [w:] Tenże, *Werke in drei Bände*, Bd. II, hrsg. von Karl Schlechta, Carl Hanser Verlag, München 1994, s. 284–285.

<sup>37</sup> Rousseau dostrzegł chyba najostrej problem wychowania we współczesnym świecie. Jego krytyka wychowania w XVIII stuleciu głównie akcentuje kwestię człowieka rozbitego, rozdwojonego, który nie może być ani całkowicie wolnym, zadowolonym z siebie indywiduum, ani okazać się w pełni obywatelem. Rousseau zarysował dwie utopie wychowania. Jedną z nich, ukazaną w *Emilu*, za cel ma ukształtowanie „naturalnego człowieka”, wolnego od wszelkiego zniekształcenia społecznego. Celem drugiej jest wychowanie obywatela. Stanowi ona projekt totalitarnego wychowania państwowego. W obydwu przypadkach, jak sądził Rousseau, rezultatem eliminacji rozdwojenia człowieka we współczesnej cywilizacji, byłaby nowa, radykalna identyfikacja człowieka ze sobą samym. Własnych pięciorga dzieci Rousseau nie wychowywał, lecz oddał je do sierocińca. Ponieważ żadnej ze swych utopijnych wizji wychowania nie mógł wcielić w życie, wolał swego potomstwa nie wychowywać. Zarówno antyautorytarny ruch, jak i totalitarne idee „absolutnego wychowania”, pod którymi podpisuje się na przykład Skinner, powołują się na Rousseau. Por.: R. Spaemann, *Über den Mut...*, dz. cyt., s. 498.

<sup>38</sup> Tamże.

„Wydaje się mi, podkreśla Spaemann, że nie można mówić na temat odwagi w wychowaniu, jeśli nie mówi się o unaukowieniu życia. Ludzie są podmiotami tej nauki. Jednocześnie dla nauki jawią się jako obiekty i przedmioty. Jeśli tak się dzieje, wcale nie potrafimy zrozumieć naszej pozycji jako podmiotów oraz tego, dlaczego nimi jesteśmy. Nauka zna mianowicie tylko stronę pasywną. Ona o tyle potrafi uchwycić zdarzenia, o ile są powodowane przez inne zdarzenia, a te znowu przez inne, czyli patrzy na człowieka wyłącznie w aspekcie funkcji, jakie w nim się dzieją. Dla nauki nie istnieje wolność, spontaniczność, podmiotowość”<sup>39</sup>.

Wykształcony człowiek zmuszony jest poruszać się w świecie naukowym. Musi posługiwać się wiedzą naukową. Jednocześnie powinien na nowo uczyć się niepostrzegania siebie przez pryzmat nauki (uczyć się nieokreślenia siebie językiem nauki). Według uczonych neurofizjologów nie ma bowiem podstaw, by sądzić, że człowiek może o sobie powiedzieć: „chcę”, „chciałbym”. W zwrotach takich ujawniałby zdolność samostanowienia i autodeterminacji. Może on tylko stwierdzić: „jestem motywowany”, czyli swoje doświadczenie musi formułować w psychologicznym lub socjologicznym żargonie. Człowiek bowiem w oczach intelektualistów przyrodników to maszyna, która funkcjonuje w określony sposób. Przymus stosowania naukowej terminologii również w codziennych kontekstach życiowych (który dla wielu młodych ludzi stał się charakterystyczny) jest jednym z najdotkliwszych przejawów zniewolenia i wyobcowania, ponieważ wolny człowiek porozumiewa się za pomocą zróżnicowanego języka potocznego. Znamienne jest, że język terrorystów jest naznaczony przez żargon naukowy.

W wyniku unaukowienia życia wychowanie staje się zagadnieniem obcym, tym bardziej że również nauka szkolna okazuje się nadmiernie zracjonalizowana. Jawi się jako celowe, zorganizowane działanie, którego poszczególne etapy są dokładnie zaplanowane dla osiągnięcia określonego celu nauczania<sup>40</sup>. Tę tendencję ujawnia ona także w podejściu do filozofii, która w wieku nauki stanowi warunek dalszego istnienia pojęć: wolność, podmiotowość i godność człowieka. Charakterystyczne jest, że jeśli współcześnie w Wolnym Państwie Bawarii filozofia zostaje wykreślona z obszaru kształcenia uczniów gimnazjum i zastąpiona przez empiryczne nauki humanistyczne, to za tym nie kryje się żaden zły zamiar. W tym posunięciu ujawnia się niebezpieczny brak świadomości o sytuacji naszej cywilizacji i uwarunkowaniach wychowania. Wszak nauka postrzega człowieka nie tylko przedmiotowo. Oznacza ona jednocześnie redukcję naszych prze-

<sup>39</sup> Tamże, s. 498–499.

<sup>40</sup> R. Spaemann, *Schritte über uns hinaus Gesammelte Reden und Aufsätze I*, Klett-Cotta, Stuttgart 2010, s. 288–289. (Przekład polski: *Kroki poza siebie*, przekł. J. Merecki, Oficyna Naukowa, Warszawa 2012, s. 226).



świadczeń do rzędu hipotez<sup>41</sup>. Na przykład, adekwatnie do jej założeń deklaracja „kocham cię” jest nieodpowiednia i staromodna. Jej nowoczesny ekwiwalent może stanowić zdanie: „być może do siebie pasujemy”<sup>42</sup>. Własne, ukształtowane przez doświadczenie przeświadczenia stają się samym surowym materiałem, który dopiero statystycznie musi zostać przepracowany i przełożony na naukowe teorie, aby uzyskać znaczenie. Nauka okazuje rzekomą ignorancję tych, którzy nie posługują się jej kategoriami, sprowadzając ich do statusu ludności kolonialnej, dostarczającej surowców i odbierającej gotowe produkty. Taki przymus zarzucania własnych przekonań, aby w zamian za to zwrotnie otrzymać hipotezy, czyni wychowanie niemożliwym, ponieważ nie może mieć ono charakteru hipotetycznego. Można dalej przekazywać tylko to, czego wartość nie budzi wątpliwości. Poprzez wychowanie tworzy się to, co ma wymiar ostateczny. Pedagogiczne teorie zmieniają się podobnie jak moda, gdyż dla nauki nie istnieje nic ostatecznego. Praktyka życiowa kieruje się odmiennymi zasadami. Na tym polega niewspółmierność nauki i życia. Według krytycznego racjonalizmu, racjonalnie hipotetyczne rozwiązanie problemu byłoby miarą ludzkich przekonań. Jednak również tortury mogą być hipotetycznie racjonalnym rozwiązaniem problemu (faktycznie proceder ten zachował się w kilku państwach Ameryki Południowej). Jeśli człowiek pomimo takiego faktu je neguje, to oznacza, że nie jest gotowy ich zrelatywizować i określić mianem hipotezy<sup>43</sup>.

## Nieodzowność odwagi w wychowaniu

Z dotychczasowych analiz jednoznacznie wynika, jak bardzo nieodzowna jest odwaga wychowawców, jeśli w swej misji kształtowania osoby mają się okazać skuteczni. Tak zwana hipotetyczna cywilizacja, w jakiej żyjemy, mass media, wpływ ideologii, nie sprzyjają jej realizowaniu, przeciwnie – czynniki te wywierają presję, by skapitulować w obliczu propagowanych przez nie emancypacyjnych treści. Nie można jednak poddać się tego typu zagrożeniom, wręcz naciskom; należy w umiejętny sposób im przeciwdziałać.

Wyzwaniem dla pedagoga jest rozpowszechniony subiektywizm, według którego to co słuszne, prawdziwe i piękne nie istnieje. Wychowawca, który wymaga, całkowicie nie ma racji. Przypisuje mu się to, że własne wyobrażenia przedstawia wychowankom jako obiektywne, wiążące i oczekuje ich akceptacji.

<sup>41</sup> Spaemann słusznie podkreśla, że oczywiście nauka przez nikogo nie jest dzisiaj kwestionowana. Stała się ona uniwersalnym fenomenem. Chodzi jednak o to, aby znowu odkryć etos tej nauki komplementarny z nią samą. Por.: R. Spaemann, *Über den Mut...*, dz. cyt., s. 501.

<sup>42</sup> Tenże, *Schritte über uns...*, dz. cyt., s. 291.

<sup>43</sup> Tenże, *Über den Mut...*, dz. cyt., s. 499–500.

Jego odwaga w wychowaniu w takim przypadku ujawnia się w niezrażaniu się takimi opiniami.

Czego żąda od swych szermierzy – już w punkcie wyjścia – dzieło odważnego wychowania? Otóż wyklucza sceptycyzm i zakłada ich moralny autorytet wypływający z bardzo osobistego odniesienia do norm wychowawczych, które chcą przekazywać z przeświadczenia o doniosłości zadania. Każde autentyczne przekonanie ma przecież wydzźwięk misyjny. Na przykład – jak podkreśla Spaemann – kto jest przeciw torturom, nie mówi, że w jego kręgu kulturowym rozwinęła się idiosynkrazja wobec tortur. Chciałby raczej, ażeby również inni (nawet wszyscy) byli im przeciwni. Nic więc dziwnego, że również Amerykanie w latach pięćdziesiątych pragnęli przekonać cały świat do przyjęcia parlamentarnej demokracji, gdyż nie ulegała ich wątpliwości jej wartość. Dzisiejsza akcja promowania praw człowieka angażuje działania misyjne o dużym zasięgu dla treści, które na całym świecie znajdują aprobatę. Oficjalnie bowiem wyrażane są w tym kontekście wartości, które mają znaczenie uniwersalne, jakkolwiek pod względem historycznym zostały sformułowane późno i dopiero w europejskim, chrześcijańskim świecie. Sceptyczne przekazywanie wartości zawartych w tradycji, czyli tylko ze względu na ich źródło, powoduje traktowanie ich przez młodych ludzi jako zupełnie im obcych. Nieprzypadkowo zatem ruch emancypacyjny stanowi nieunikniony rezultat sceptycyzmu. Słusznie młodzi ludzie odrzucają stawiane im wymagania, że powinni coś czynić lub czegoś zaniechać. Hierarchie wartości mają podstawę w fundamentalnej wartości, jaką jest prawda.

Punktem wyjścia odważnego wychowania i s t o t n e jest postawienie sobie przez wychowawcę pytania, jak chce i jak powinien żyć<sup>44</sup>. Oddziałuje on bowiem na wychowanka przez swą osobę i charakter<sup>45</sup>. Nie może okazać się, jak określa Spaemann, przysłowiowym lumpem. Niemieckie powiedzenie mówi, że jest nim ten, kto daje więcej niż ma<sup>46</sup>. Jest to osoba usiłująca przekazać pewne wartości, na przykład religijne przeświadczenia, których faktycznie nie ma, gdyż nie potwierdza ich osobistym zaangażowaniem i przykładem życia. Niestety postawy charakterystyczne dla tak pojmowanego lumpa mogą, jak pokazuje to okres tzw. restauracji, w istotny sposób przyczynić się do rewolucji kulturowej. Potwierdza się zatem, iż wychowanie jest działaniem towarzyszącym wzajemnemu współbyciu osób ze sobą. Jego ideałem nie jest niczym nieuwarunkowane propagowanie wartości. Trzeba samemu nimi żyć. Wartości bowiem oraz uniwersalne wzorce mogą być skutecznie przekazane wtedy tylko, gdy stanowią owoc rzeczywistych przekonań. Oczywiście, ważne jest także ich uwyrażenie,

<sup>44</sup> Tamże, s. 501.

<sup>45</sup> To, jak ważny jest charakter wychowawcy i nauczyciela w owocnym oddziaływaniu na osobowość dzieci podkreślał również Jaspers, który twierdził, że nauczyciel zdobywa autorytet za sprawą swego charakteru. Por.: K. Jaspers, *Wohin treibt...*, dz. cyt., s. 202.

<sup>46</sup> R. Spaemann, *Ein Lump ist, wer mehr gibt, als er hat*, „Frankfurter Allgemeine Zeitung”, 14.04.1978 r., s. 9–10.

to znaczy przedstawienie dzieciom w zrozumiały i racjonalny sposób. Troską wychowawcy jest więc z jednej strony to, aby odczuły, iż przekazywane im prawdy stanowią rzeczywistą treść jego egzystencji, a z drugiej – wiedziały, że są racjonalnie uzasadnione.

### Bibliografia

- Bergsdorf W., *Aufbruch in die digitale Medienwelt*, „Die Neue Ordnung”, Februar 2015, 69 Jahrgang, Heft 1.
- Jaspers K., *Wohin treibt die Bundesrepublik? Tatsachen Gefahren Chancen*, R. Piper Verlag, München 1966.
- Nietzsche F., *Also sprach Zarathustra*, [w:] Tenże, *Werke in drei Bände*, Bd. II, hrsg. von Karl Schlechta, Carl Hanser Verlag, München 1994.
- Spaemann R., *Schritte über uns hinaus Gesammelte Reden und Aufsätze I*, Klett-Cotta, Stuttgart 2010. (Przekład polski: *Kroki poza siebie*, przekł. J. Merecki, Oficyna Naukowa, Warszawa 2012).
- Spaemann R., *Über den Mut zur Erziehung*, [w:] Tenże, *Grenzen. Zur ethische Dimension des Handelns*, Klett-Cotta, Stuttgart 2001<sup>47</sup>.
- Spaemann R., *Rousseau – człowiek czy obywatel. Dylemat nowożytności*, przekł. J. Merecki, Oficyna Naukowa, Warszawa 2011.
- Spaemann R., *Ein Lump ist, wer mehr gibt, als er hat*, „Frankfurter Allgemeine Zeitung”, 14.04.1978 r.
- Spaemann R., *Erziehung zur Wirklichkeit*, [w:] Tenże, *Grenzen, Zur ethische Dimension des Handelns*, Klett-Cotta, Stuttgart 2001.
- Spaemann R., *Moralische Grundbegriffe*, Verlag C.H. Beck, München 1994. (Przekł. polski: *Podstawowe pojęcia moralne*, przekł. P. Mikulska i J. Merecki, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 2000).

---

<sup>47</sup> Wprawdzie książka *Grenzen (Granice)* jest przełożona na język polski, ale nie dwa fundamentalne rozważania Spaemanna, z których autor artykułu korzystał w opracowaniu zagadnienia. Chodzi o *Über den Mut zur Erziehung* i *Erziehung zur Wirklichkeit*.





„Wychowanie w Rodzinie” t. XIII (1/2016)

---

nadesłany: 25.02.2015 r. – przyjęty: 21.12.2015 r.

**Anna Maria KOLA\***

## **Recepcja terminu „wychowanie” na łamach czasopisma „Praca Socjalna”**

The reception of the term “upbringing” in Polish journal  
of social work – “Praca Socjalna”

### **Streszczenie**

Każda dyscyplina naukowa z zakresu nauk społecznych i humanistycznych dysponuje zbiorem pojęć konstytuujących ją i charakteryzujących. Tworzą one bazę terminologiczną, na której zbudowane są teorie i koncepcje w ramach dyscypliny. Współczesna postmodernistyczna nauka pozwala i zachęca do przenoszenia pojęć między dyscyplinami, dzięki czemu badania i koncepcje zyskują szersze i pogłębione znaczenie. Ciekawą analizę zjawiska interdyscyplinarności przedstawiła w swojej pracy holenderska uczona Mieke Bal<sup>1</sup>. Bal pokazuje, jak pojęcia „wędrują” pomiędzy dyscyplinami, indywidualnymi badaczami i autorami, między okresami historycznymi, a także między geograficznie usytuowanymi społecznościami akademickimi czy szkołami naukowymi. W efekcie nie można przyjąć jednoznacznej i kanonicznie rozumianej definicji pojęcia, ale odwrotnie – są one płynne, zmienne, a ich znaczenia różnią się zasadniczo. Odczytanie ich przez pryzmat niecodziennych i nieoczywistych metodologii pozwala na wydobycie ważnych i interesujących stwierdzeń.

---

\* e-mail: amkola@umk.pl

Katedra Pracy Socjalnej, Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, ul. Lwowska 1, 87-100 Toruń, Polska.

<sup>1</sup> Por.: M. Bal, *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych. Krótki przewodnik*, przekł. M. Bucholc, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2012.

Głównym celem artykułu jest recepcja jednego z głównych pojęć pedagogiki i jej subdyscyplin, czyli „wychowania” w stosunkowo nowej dyscyplinie akademickiej – w pracy socjalnej – na przykładzie czasopisma „Praca Socjalna”.

**Słowa kluczowe:** praca socjalna, wychowanie, „wędrujące pojęcia”, główne pojęcia pracy socjalnej.

### Abstract

Every academic discipline in the social sciences and humanities has a set of concepts and ideas which constitute and characterize it. They create a terminology database, which can build theories and concepts within the discipline. Postmodern (social) science allows and encourages the transfer of concepts between disciplines which makes research and concepts wider and having deeper meaning. The Dutch scholar Mieke Bal<sup>2</sup> presented in her work an interesting analysis of the phenomenon of interdisciplinarity.

Bal shows how the concepts “travel” between disciplines, individual scholars, between historical periods, as well as geographically situated academic communities. As a result, concepts and scientific terms are never unambiguous and canonically understood, but their meaning is always liquid and unstable. Using them in unusual and not obvious methodology allows the discovering of the important and interesting statements. The main objective of this paper is to discuss the reception of one of the main concepts of pedagogy – “upbringing” in the relatively new academic discipline of social work. I would like to look at how this term is defined in academic journals e.g. “Praca Socjalna”.

**Keywords:** social work, upbringing, “travelling concept”, the main concepts of social work.

„[...] właśnie na pograniczach  
kontaktujących ze sobą dyscyplin  
nauka czyni największe postępy”<sup>3</sup>.

A. Kamiński

### Wstęp

Głównym celem tekstu jest analiza funkcjonowania jednego z głównych pojęć pedagogiki w stosunkowo nowej dyscyplinie akademickiej – pracy socjalnej. Tworzy i instytucjonalizuje ona swoją metodologię i zakreśla obszar pro-

---

<sup>2</sup> M. Bal, *Travelling Concepts in the Humanities: A Rough Guide*, University of Toronto Press, Toronto 2002.

<sup>3</sup> A. Kamiński, *Podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej w pracy socjalnej*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1976, s. 13.

blemów i kwestii badawczych<sup>4</sup>. Z tego względu interesujące jest, jak definiowany jest termin „wychowanie” w podręcznikach z zakresu pracy socjalnej i branżowych czasopismach naukowych. Warto też sprawdzić, w jakich kontekstach teoretycznych i praktycznych jest osadzone to pojęcie lub/i pokazać zastosowanie kategorii „wychowania” w praktykach z zakresu opieki i pomocy społecznej, które są przedstawione i omówione w czasopismach, na przykładzie „Pracy Socjalnej”. Jest to zadanie trochę przewrotne, bowiem w publikacjach z zakresu pracy socjalnej nie używa się tego pojęcia wprost. Kryje się ono pod różnymi działaniami i zadaniami pracy socjalnej. By jednak spełnić założone cele poznawcze, należy odnieść się do określonej teorii, wyjaśniającej podejmowane kroki poznawcze. W tym przypadku będzie to koncepcja „wędrujących pojęć” Mieke Bal<sup>5</sup>. Celem tekstu nie jest jednak sama w sobie i sama dla siebie dyskusja o „interdyscyplinarności, transdyscyplinarności, multidyscyplinarności czy adyscyplinarności”<sup>6</sup>, ale o jednej ważnej kategorii pojęciowej, która pojawia się w różnych, pokrewnych dyscyplinach. Można zatem powiedzieć, że tekst wpisuje się w zakres socjologii wiedzy, łącząc rozważania dotyczące tworzenia się nowej dyscypliny z praktycznym aspektem działań pomocowych o charakterze wychowawczym<sup>7</sup>.

## Instytucjonalizacja a dyscyplinaryzacja pracy socjalnej

Kwestią oczywistą jest, że każda dyscyplina naukowa dysponuje zbiorem pojęć konstytuujących ją i charakteryzujących. Tworzą one bazę terminologiczną, na której zbudowane są teorie i koncepcje w ramach danej dyscypliny. Jest to element procesu dyscyplinaryzacji, która – jak pisze Teresa Hejnicka-Bezwińska –

„[...] akcentuje głównie aspekt merytoryczny, kryteria treściowe i funkcjonalne związane z powstawaniem dyscypliny naukowej i ewolucją jej tożsamości, a przede wszystkim takie kwestie, jak: 1) określenie problematyki badawczej,

<sup>4</sup> Podobnie czynności mają miejsce w nowo powstających dyscyplinach, np. kiedyś – socjologii czy obecnie – kognitywistyce. Por.: N. Kraško, *Instytucjonalizacja socjologii w Polsce 1920–1970*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.

<sup>5</sup> M. Bal, *Wędrujące pojęcia w naukach...*, dz. cyt. Poza kategorią „wędrujących pojęć”, oczywiście można odwołać się do innych metodologii badawczych, np. krytycznej analizy dyskursu czy analizy treści. Jednak w wyniku ograniczeń tekstu, nie zostaną one w artykule szerzej wykorzystane.

<sup>6</sup> A. Hejmej, *Muzyka w literaturze. Perspektywy komparatystyki interdyscyplinarnej*, Universitas, Kraków 2008, s. 86–87.

<sup>7</sup> Układ tekstu obejmuje następujące zagadnienia: 1. Kwestię dyscyplinaryzacji i instytucjonalizacji pracy socjalnej; 2. Koncepcję „wędrujących pojęć” Mieke Bal; 3. Omówienie definicji pojęcia „wychowanie”; 4. Obecność terminu wychowanie w czasopiśmie „Praca Socjalna”. Ramy objętościowe tekstu powodują, że każdy z tych problemów opisany będzie w sposób wprowadzający, nie zaś – rozstrzygający.

2) zbudowanie stosowanej do tej problematyki mapy pojęciowej, 3) uzyskanie wśród depozytariuszy konsensu w sprawie paradygmatu (paradygmatów) naukowego oraz założeń i perspektyw poznawczych dopuszczalnych w procesie wytwarzania wiedzy naukowej”<sup>8</sup>.

Należy odróżnić ten proces, jako mechanizm budowania systemu wiedzy, od instytucjonalizacji, która m.in. odnosi się do działalności praktycznej, np. dydaktycznej (np. powstawanie podręczników<sup>9</sup>). Hejnicka-Bezwińska wskazuje przy tym na trzy kryteria instytucjonalne do opisu dyscyplin naukowych<sup>10</sup>. Pisze o tworzeniu:

„1) stosownych stanowisk w uniwersytetach, 2) jednostek organizacyjnych do kształcenia studentów w ramach określonego kierunku studiów, odpowiadającej danej dyscyplinie naukowej oraz 3) agend umożliwiających upowszechnianie wiedzy naukowej”<sup>11</sup>.

Jest to zbieżne z opinią Niny Kraśko, która podobne procesy opisywała, odnosząc je do socjologii<sup>12</sup>. W opinii Kraśko instytucjonalizacja jest procesem „[...] przekształcania spontanicznej działalności jednostek w działalność nastawioną na realizację pewnych celów przez powoływanie specjalnych agend do ich realizacji”<sup>13</sup>. Agendy te muszą być wyposażone w różnego rodzaju narzędzia i środki do wykonywania tych zadań. Środki te mogą być dwojakiego rodzaju: materialne (tj. budynki, maszyny, ruchomości) i niematerialne (tj. wzory zachowań, normy działania, wartości, ale także teorie naukowe, metodologia czy badania naukowe).

Dyscyplinaryzacja i instytucjonalizacja, mające wielkie znaczenie dla rozwoju nauk(i), niekiedy są utożsamiane ze sobą lub błędnie interpretowane, co, jak to opisuje Hejnicka-Bezwińska na przykładzie pedagogiki, może przyczynić się do kryzysu dyscypliny<sup>14</sup>. Autorka przytacza tezę Tadeusza Kotarbińskiego<sup>15</sup>, który:

<sup>8</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 77.

<sup>9</sup> A.M. Kola, *Podręcznik pracy socjalnej jako jeden z elementów procesu instytucjonalizacji dyscypliny. Inspiracje i zapożyczenia*, [w:] A. Kotlarska-Michalska, K. Piątek (red.), *Praca socjalna – jej dyskursy, usytuowania i profile*, Wydawnictwo AKAPIT, Toruń – Bydgoszcz 2013, s. 203–217.

<sup>10</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna...*, dz. cyt., s. 77.

<sup>11</sup> Tamże, s. 77.

<sup>12</sup> N. Kraśko, *Instytucjonalizacja socjologii...*, dz. cyt.

<sup>13</sup> Tamże, s. 11. Należy jednak zaznaczyć, że niekiedy instytucje powstają celowo, nie zaś w sposób spontaniczny.

<sup>14</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna...*, dz. cyt., s. 121.

<sup>15</sup> T. Kotarbiński, *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, Wydawnictwo PWN, Wrocław 1961.



„[...] sugeruje wręcz, że wśród tzw. «nauk praktycznych» mamy do czynienia z zjawiskiem wyprzedzania procesu ich dyscyplinaryzacji przez proces instytucjonalizacji tych dyscyplin naukowych»<sup>16</sup>.

Hejnicka-Bezwińska zwraca uwagę na jeszcze inne zjawisko w obrębie pedagogiki, które można odnieść do innych nauk społecznych czy humanistycznych, a które odnosi się do kwestii języka nauki. Problematyczną i „[...] podstawową kwestią staje się rozbieżność pomiędzy stylem języka, jakim o społecznej praktyce edukacyjnej mówi przeciętny człowiek a językiem naukowym, którym posługują się przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych»<sup>17</sup>. W związku z tym pojawiają się dwie skrajne postawy dotyczące poziomu naukowości.

„Zwolennicy jednego stanowiska mówią o niedostatku naukowości w odniesieniu do wiedzy wytwarzanej i przekazywanej oraz popularyzowanej przez nauki humanistyczne [i społeczne – A.M.K.]»<sup>18</sup>.

Chcą oni, by język był kreowany na wzór nauk matematycznych i przyrodniczych, zatem został sformalizowany i skwantyfikowany<sup>19</sup>, by nie wprowadzał wątpliwości terminologicznych. W efekcie zwiększyły się dystans między wiedzą naukową a praktyką edukacyjną (lub praktykami pomocy).

„Zwolennicy drugiego stanowiska, broniąc humanistycznego charakteru pedagogiki [pedagogiki społecznej czy pracy socjalnej – A.M.K], skłonni są uznać całe bogactwo językowych środków w tekstach aspirujących do naukowości, takich jak metafory, kolokwializmy, intertekstualność sensów i znaczeń stosowanych kategorii pojęciowych oraz inne środki, którymi posługuje się publicystyka i beletrystyka»<sup>20</sup>.

To podejście wprowadza zupełnie inny standard kształcenia pedagogów i pracowników socjalnych, którzy powinni być wyposażeni w kompetencje do „tłumaczenia” świata, nie tylko orzekania z pozycji „prawodawców”<sup>21</sup>, ustalających jego reguły.

<sup>16</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna...*, dz. cyt., s. 121.

<sup>17</sup> Tamże, s. 258–259.

<sup>18</sup> Tamże, s. 259.

<sup>19</sup> Tamże.

<sup>20</sup> Tamże, s. 259–260.

<sup>21</sup> Odniesienie do książki i koncepcji Zygmunta Baumana (Z. Bauman, *Prawodawcy i tłumacze*, przekł. A. Ceynowa, J. Giebułtowski, red. nauk. przekł. M. Kempny, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1998).

## Wędrujące pojęcia

Współczesna nauka pozwala i zachęca do przenoszenia pojęć między dyscyplinami, dzięki czemu badania i koncepcje zyskują szersze i pogłębione znaczenie. Niezwykle interesującą i wnoszącą wiele do interpretacji doświadczalnych procesów w nauce (dotyczy to m.in. procesów instytucjonalizacji i dyscyplinaryzacji nauki), w tym analizę zjawiska interdyscyplinarności przedstawiła w swojej pracy holenderska uczona Mieke Bal<sup>22</sup>. Jest ona teoretyczką i krytyczką kultury, artystką wideo, która pracuje w Amsterdam School for Cultural Analysis (ASCA) na Uniwersytecie Amsterdamskim. Jej zainteresowania są bardzo szerokie – od analiz biblijnych, po współczesne teksty kultury, feminizm czy migracje społeczne. Tak rozległe zainteresowania pozwoliły Bal na interdyscyplinarne prace badawcze i przyczyniły się do opracowania koncepcji „wędrujących pojęć”. Głównym założeniem teorii jest nieograniczanie się do metodologii jednej dyscypliny naukowej, przy czym Bal w swoisty sposób definiuje pojęcie interdyscyplinarności. Tradycyjnie rozumiane jest ono jako badanie danego problemu czy obiektu z (co najmniej dwóch) różnych perspektyw badawczych, które jednak pozostają wobec siebie zupełnie autonomiczne i niezależne. Zachowują przy tym swoją specyficzną metodologię, która pomaga określić przedmiot/podmiot/obiekt badań i dotyczące go pytania badawcze. Dobrym przykładem jest szkoła, w której pedagog szuka danych dotyczących m.in. pracy nauczyciela, relacji uczniowskich, metodyki nauczania itd. Psycholog będzie zwracał uwagę na kwestie osobowości, relacji interpersonalnych czy predyspozycji umysłowych. Ekonomista odnosić się będzie do sposobu finansowania szkoły, zarządzania personelem lub wydatkowania środków. Każdy z nich będzie badał ten sam obiekt, jednak korzystając z innych metod, typowych dla swojej dyscypliny. Jednakże:

„Dążenie do wieloperspektywiczności jest rozumiane w bardzo upraszczający sposób: badanie danego fenomenu z wielu perspektyw ma służyć odkryciu jego możliwych do przeoczenia podczas badania z perspektywy wyłącznie jednej dyscypliny cech, niemniej wynik owych badań ma charakter sumaryczny: wszystkie perspektywy dają się uzgodnić, a wyniki ich badań są względem siebie co najmniej niesprzeczne, a najczęściej komplementarne”<sup>23</sup>.

Ponadto istnieją zjawiska czy pojęcia, których nie można łatwo zakwalifikować do tylko jednej kategorii, dyscypliny, metodologii, są elementem niezbywalnym dla kilku dyscyplin (nie funkcjonują w nich w ten sam sposób).

<sup>22</sup> M. Bal, *Wędrujące pojęcia w naukach...*, dz. cyt.

<sup>23</sup> J. Tabaszewska, „Wędrujące pojęcia”. *Koncepcja Mieke Bal – Przykład inter- czy transdyscyplinarności?*, „*Studia Europaea Gnesnensia*” 2013, nr 8, s. 117.

„W dziedzinach kultury używa się wielu rozmaitych pojęć, aby ujmować w ramy, artykułować i precyzować różne analizy. Najwięcej zamieszania wprowadzają pojęcia ogólniejsze, których używamy, jakby ich znaczenia były tak jasno określone i powszechne jak każdego innego słowa w danym języku. [...] dezorientacja wzrasta zwykle w przypadku pojęć, które są bliskie językowi naturalnemu”<sup>24</sup>.

W praktyce dezorientacja ta oznacza, że granice między dyscyplinami się utrwalają, a nie jakbyśmy chcieli – znoszą się ani nie są podważane.

„Interdyscyplinarność nie pozwala zatem na to, co – deklaratywnie – chcieli osiągnąć jej badacze, a więc na wytworzenie takiej perspektywy, która będzie poszerzała pole badań. Projektem, który może na nie pozwolić, są badania transdyscyplinowe”<sup>25</sup>.

Z tego powodu Bal proponuje, by „interdyscyplinarność” zastąpić „transdyscyplinarnością” i pokazuje, jak różne pojęcia praktycznie, faktycznie „wędrują” pomiędzy dziedzinami nauki, ale też teoriami, ich twórcami, okresami historycznymi, paradygmatami, kontynentami, językami, szkołami naukowymi. Konsekwencje tego są takie, że nie można ukuć jednej definicji danego pojęcia ani sztywno zakreślić jego granic. Pojęcia mają płynne zakresy znaczeniowe, niekiedy bardzo zróżnicowane i zmienne. Ma to wpływ na stosowane metodologie badań, które również stają się nieoczywiste, niejednoznaczne, co poszerza zakres wniosków i analiz. Bal stwierdza:

„Wszystkie te wędrowki sprawiają, że pojęcia nabierają elastyczności. Ta zmienność stanowi część ich użyteczności w nowej metodologii, która nie jest ani tamsząca czy sztywna, ani arbitralna, ani byle jaka”<sup>26</sup>.

Podobnie kwestię „wędrowek” ujmuje Ryszard Nycz:

„Zmierzają one, z jednej strony do identyfikacji powinowactw przedmiotowo-problemowych idących w poprzek (poniżej, powyżej) istniejących granic dyscyplinowych, z drugiej zaś – uchwycenia historycznych procesów kształtowania i transformacji sztuk i nauk, procesów prowadzących współcześnie do powolnego wyłaniania się zarówno zarysów nowych dyscyplin, jak do stopniowej rekonfiguracji dyscyplinowych podziałów całego pola humanistycznej wiedzy”<sup>27</sup>.

<sup>24</sup> M. Bal, *Wędrujące pojęcia w naukach...*, dz. cyt., s. 51.

<sup>25</sup> J. Tabaszewska, *„Wędrujące pojęcia”...*, dz. cyt., s. 117.

<sup>26</sup> M. Bal, *Wędrujące pojęcia w naukach...*, dz. cyt., s. 50.

<sup>27</sup> R. Nycz, *Kulturowa natura, słaby profesjonalizm. Kilka uwag o przedmiocie poznania literackiego i statusie dyskursu literaturoznawczego*, [w:] M.P. Markowski, R. Nycz (red.), *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, Universitas, Kraków 2006, s. 30.

## **„Wychowanie” jako główne pojęcie nauk pedagogicznych**

„Wychowanie” jest pojęciem podstawowym dla pedagogów, aczkolwiek zarazem bardzo wieloznacznym i poddającym się niuansowaniu. Jakie zatem rozumienie tego terminu zostało przyjęte w tekście? Odwołam się do rozumienia zaproponowanego przez Bogusława Milerskiego i Bogusława Śliwerskiego, którzy wskazują „dawne” (pojawiające się w toku specjalizacji wiedzy pedagogicznej) i „współczesne” definicje wychowania. Definiują je jako „oddziaływanie na czyjąś osobowość, jej formowanie, zmienianie i kształtowanie”; „wyzwalanie w drugiej osobie bądź grupie społecznej pożądaných stanów, jak rozwój, samorealizacja czy wzrost samoświadomości”, a także „efekt powyższych działań lub procesów”<sup>28</sup>. Jest ona bliska definicji Wincentego Okonia, dla którego wychowanie jest: „[...] świadomie organizowaną działalnością społeczną, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości człowieka”<sup>29</sup>. Wpływ na kształtowanie się jednostki mają: „[...] osoby kierujące rozwojem (rodzice, nauczyciele), wychowanie równoległe (tv, mass media, instytucje pozaszkolne), samowychowanie”<sup>30</sup>.

„Współczesne” rozumienie wychowania wg Milerskiego i Śliwerskiego, wprowadza do działalności wychowawczej „[...] całokształt procesów i oddziaływań zachodzących w toku wzajemnych relacji między dwiema osobami, pomagających im rozwijać własne człowieczeństwo”, które zakładają „uznanie i afirmację wolności” oraz konieczny „dialog między osobami”<sup>31</sup>. Można zatem powiedzieć, że „[...] nie ma wychowawców i wychowanków, ale są spotykające się ze sobą osoby, które obdarowują się swoim człowieczeństwem”, „otwierają się na siebie”, uznają „własną wolność i godność”, okazują „autentyczności, poczucia odpowiedzialności, zaufania i empatii”<sup>32</sup>. Autorzy stawiają zatem znak równorzędności obu osób, wychowującego i wychowywanego, oraz umieszczenie w definicji pozytywnie odbieranych dziś terminów, takich jak: „wolność”, „zaufanie”, „empatia”.

Z kolei Stefan Kunowski, który wskazuje na różnych autorów z zakresu teorii wychowania<sup>33</sup>, nawiązuje do myśli Hejnickiej-Bezwińskiej:

<sup>28</sup> B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Leksykon PWN: Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 274.

<sup>29</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Wyd. III, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1984, s. 347.

<sup>30</sup> Tamże, s. 347–348.

<sup>31</sup> B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Leksykon PWN...*, dz. cyt., s. 274.

<sup>32</sup> Tamże, s. 274.

<sup>33</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2004, s. 15–18.

„Szukając współczesnego znaczenia wychowania, musimy początkowo posługiwać się potocznym rozumieniem wyrazu «wychowanie», które w języku polskim dzisiaj oznacza wszelkie celowe oddziaływanie ludzi dojrzałych (wychowawców) przede wszystkim na dzieci i młodzież (wychowanków), aby w nich kształtować określone pojęcia, uczucia, postawy, dążenia»<sup>34</sup>.

Taka definicja sprawia, że w ramach działań wychowawczych zawierają się:

„[...] opieka, dostarczanie rozrywki i kultury, wychowanie fizyczne, umysłowe, moralne, społeczne, estetyczne, ideowe, a obok tego nauczanie, szkolenie, przygotowanie do różnych zadań, np. przysposobienie rolnicze, kształcenie w różnych kierunkach, oświata, popularyzacja, poradnictwo, reklamę, agitację itp. oddziaływanie jednych ludzi na drugich»<sup>35</sup>.

Jest to działalność społecznie zorganizowana, aprobowana, która odbywa się przez i w ramach życia określonych grup społecznych (nie tylko przez szkoły)<sup>36</sup>. Kunowski zwraca uwagę na fakt, że wychowanie stało się aktem „całociałowym”. Ponadto nastąpiła zmiana charakteru wychowania z indywidualnego na grupowe, co spowodowane jest tym, że nie wystarcza wychowanie jednostek, lecz musi się ono odbywać w zespołach (np. rodzeństwo, klasa szkolna, drużyna harcerska)<sup>37</sup>. Można zatem powiedzieć, że:

„Praca wychowawcza [...] odbywa się pod naczelnym hasłem: «stworzenie nowego człowieka», aby przez osiągnięcie przemiany mentalności, postaw życiowych i nawyków wszystkich ludzi w danym społeczeństwie utrwalić osiągnięcia rewolucyjnej przebudowy ustroju społecznego, gospodarczego i politycznego oraz przeobrażeń dokonanych w kulturze naukowej, artystycznej i moralnej, gdyż ma to być istotna droga do zapewnienia ludzkości lepszej przyszłości»<sup>38</sup>.

W celu podsumowania, można przytoczyć definicję wychowania wg Hejnickiej-Bezwińskiej, wskazującą, że:

„[...] we współczesnych zasobach leksykalnych języka polskiego stanowi podmiot subdyscypliny pedagogicznej zwanej «teorią (teoriami) wychowania». Pojęciami bliskimi działalności «wychowania» są działania formacyjne i działania indoktrynacyjne»<sup>39</sup>.

<sup>34</sup> Tamże, s. 19.

<sup>35</sup> Tamże.

<sup>36</sup> Tamże.

<sup>37</sup> Tamże, s. 20.

<sup>38</sup> Tamże, s. 24.

<sup>39</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna...*, dz. cyt., s. 517.

Wychowanie powinno być jednym z głównych pojęć pracy socjalnej, o co dopomina się Aleksander Kamiński<sup>40</sup>. Pedagog zwraca uwagę, co jest tak ważne z punktu widzenia tego tekstu, że:

„Istnieje wiele definicji i charakterystyk wychowania, formułowanych bądź w zależności od poglądów filozoficznych autora, bądź ze względu na wymagania praktyczne”<sup>41</sup>.

Pedagogika społeczna wykorzystuje to pojęcie na swój sposób, tu bowiem „punktem wyjścia jest uprzytomnienie sobie, że człowiek to istota bio-socjo-kulturalna”<sup>42</sup>. Takie podejście powoduje, że działalności wychowawcza widziana jest z różnych perspektyw. Rozwój biologiczny definiuje się w odniesieniu do określonych norm rozwojowych, wskazując na ewentualne braki organizmu. By wzrastanie jednostki było harmonijne, należy dbać o rozwój społeczny (poprzez wychowanie do pełnienia ról społecznych, współpracy w grupie), ale też kulturalny (co polega na przyswajaniu wartości kultury materialnej i niematerialnej). Ważną potrzebą człowieka jest kształcenie i edukacja.

Poza tym Kamiński wskazuje na trzy typy wychowania. Pierwszy z nich ma miejsce podczas indywidualnego kontaktu między wychowankiem i wychowawcą oraz bazuje na bezpośredniej relacji o charakterze emocjonalno-intelektualnym. Kolejny typ charakteryzuje się kolektywnością i jest to „wychowanie zespołowe”. Autor ma tu na myśli np. wzajemny wpływ rówieśników lub członków grup towarzyskich na siebie. Ostatni rodzaj wymieniony przez Kamińskiego nawiązuje do istoty pedagogiki społecznej, bowiem jest to wychowanie w toku ulepszania „środowiska siłami środowiska”. Ma ono swoją specyfikę, bowiem:

„[...] środowiskowy proces wychowawczy ma przy tym tę właściwość, iż wychowanie nie stanowi w nim czynności autonomicznej, lecz towarzyszy czynnościom rzeczywistym”<sup>43</sup>.

Rozumienie działań wychowawczych zaproponowane przez Kamińskiego ma różne konsekwencje, tzn. trwa całe życie i pojawia się we wszystkich fazach życia. Jednostka wchodzi więc nieustannie w nowe role, dotykają ją nowe problemy. W związku z tym, w życiu człowieka pojawiają się wciąż nowe wartości moralne. Jednostka ma czas na dorastanie do pewnych wartości. Po drugie, Kamiński wskazuje na „rozszerzenie kręgów wychowania intencjonalnego poza tradycyjne środowisko wychowawcze”<sup>44</sup>. Odnosi się tu do rozróżnienia między

<sup>40</sup> A. Kamiński, *Podstawowe pojęcia pedagogiki...*, dz. cyt., s. 6–13.

<sup>41</sup> Tamże, s. 6.

<sup>42</sup> Tamże, s. 7.

<sup>43</sup> Tamże, s. 11.

<sup>44</sup> Tamże, s. 8.

intencjonalnym wychowaniem, a nieintencjonalną socjalizacją. Stąd pojawia się postulat „internacjonalizacji” wychowawczej placówek i instytucji, które nie miały tego zadania sformułowanego wprost, tj.:

„[...] poradni świadomego macierzyństwa, schronisk turystycznych, szpitali, dziecięcych grup podwórkowych, muzeów, redakcji, zespołów artystycznych, łącznie z zakładami pracy i społecznością sąsiedzką”<sup>45</sup>.

W zdecydowany sposób zatem poszerzony zostaje zakres działań wychowawczych, wykonywanych przez różnego typu pedagogów czy socjoterapeutów. Działalność wychowawczą w swojej pracy podejmują „pracownicy kulturalno-oświatowi, pracownicy socjalni, instruktorzy placówek wychowania pozaszkolnego”<sup>46</sup>, ale też asystenci rodziny, rodziny zastępcze itd. Są w tej grupie także animatorzy, społecznicy, czyli osoby niezatrudnione, wolontariusze, ale też ci pojmowani w sposób nietypowy – „realizatorzy wychowania pośredniego”<sup>47</sup>, tj. dziennikarze, literaci. Jest to zatem swoista postawa, której elementem jest przekonanie, że oddziaływania wychowawcze mają często charakter nieuświadamiany, niecelowy, wręcz przypadkowy.

Ostatnią konsekwencją, wskazywaną przez Kamińskiego, jest nasilenie aktywności samokształceniowej, w której swoją rolę mają też wychowawcy. Pokazują i przekazują informację podopiecznym, wychowankom, klientom, uczniom, czytelnikom (w zależności od posiadanej roli zawodowej), że kształcenie/edukacja to nie czynność jednorazowa, ale też umiejętność wyboru ścieżek zawodowych i edukacyjnych.

Kamiński twierdzi, że tak szerokie pojmowanie działań wychowawczych grozi pewnymi niebezpieczeństwami. Jednym z nich jest tzw. panpedagogizm. Jest to sytuacja, gdy pracownik socjalny może mieć skłonność do wychowywania, sterowanego wpływu wychowawczego na klienta pomocy społecznej. Pojawia się tu pytanie, czy oddziaływanie jest umiejętność, ale i konieczne. Drugą problematyczną kwestią jest zaś ryzyko manipulowania ludźmi przez „wychowawców”, którzy projektują zachowania wychowanków czy klientów, mając na względzie swoje cele i wartości.

## **Wybrane konteksty występowania terminu „wychowanie” w czasopiśmie „Praca Socjalna”**

Swoje badania z powodów ograniczeń tekstu zawęziłam do przykładu czasopisma, które kształtuje wiedzę i umiejętności pracowników socjalnych, osób

<sup>45</sup> Tamże.

<sup>46</sup> Tamże, s. 9.

<sup>47</sup> Tamże.

zajmujących się polityką społeczną, ale i pracowników naukowych czy badaczy. Dwumiesięcznik „Praca Socjalna” jest jednym z najstarszych czasopism na rynku wydawniczym, czytany powszechnie przez pracowników socjalnych. Jak piszą o nim redaktorzy:

„Czasopismo porusza problemy związane z funkcjonowaniem instytucji pomocy społecznej w ujęciu teoretycznym i praktycznym w kraju i za granicą. Prezentuje wyniki najnowszych badań o charakterze monograficznym, przykłady dobrych praktyki, doniesienia z konferencji i seminariów, recenzje publikacji książkowych”<sup>48</sup>.

Zbadałam większość numerów pisma, jakie ukazały się od 1987 roku. Wybrałam te artykuły, które w jakiś sposób dotyczą problemu wychowania (jako czynności celowej, ale i nieświadomianej). Pismo przez lata ukazywało się pod auspicjami różnych instytucji: Państwowego Zakładu Wydawnictw Lekarskich, Centrum Medycznego Kształcenia Podyplomowego, Centrum Rozwoju Służb Społecznych Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, obecnie zaś – wydaje je Instytut Rozwoju Służb Społecznych.

Pojęcie wychowania pojawia się w różnych kontekstach teoretycznych i praktycznych<sup>49</sup>. Tekst Aleksandra Nocunia *Poradnictwo w pracy socjalnej jako pomoc w rozwoju* z 1992 roku<sup>50</sup> wskazuje na szerokie rozumienie działalności wychowawczej, której głównym celem jest (1) pomoc w harmonijnym rozwoju klienta (niekoniecznie jest nim dziecko czy nastolatek, a więc osoba dopiero kształtująca swój system wartości). Autor twierdzi bowiem, że:

„Rola doradcy sprowadza się do udzielenia pomocy w uzyskiwaniu satysfakcjonujących efektów w procesie rozwiązywania problemu zgłaszanego przez klienta, pomocy w optymalizacji działań, w samodoskonaleniu, a szerzej – w rozwoju jednostek i grup”<sup>51</sup>.

Autor tezę swą rozpatruje biorąc pod uwagę teorie poznawcze<sup>52</sup>, ale gdy mówi o metodyce pracy – odwołuje się do publikacji Kamińskiego, który wska-

<sup>48</sup> Por. źródło: <http://irss.pl/praca-socjalna-dwumiesiecznik/> [dostęp: 31.01.2015].

<sup>49</sup> W części numerów pisma kategoria „wychowania” jest nieobecna (z uwagi na specyfikę praktyki pomocowej). Jak wyżej zaznaczyłam, chciałabym pokazać, gdzie w tekstach to pojęcie jest, ale nazwane inaczej, a nie skupiać się na fakcie nieobecności tego pojęcia. Porządek pojawiających się wątków i kontekstów jest uzależniony nie tyle od chronologii, co treści, niekiedy ze sobą powiązanych.

<sup>50</sup> A. Nocuń, *Poradnictwo w pracy socjalnej jako pomoc w rozwoju*, „Praca Socjalna” 1992, nr 1, s. 14–21.

<sup>51</sup> Tamże, s. 14.

<sup>52</sup> Na przykład: J. Kozielecki, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1976.



zuje główne zadania pracy socjalnej, czyli „mobilizowanie sił w jednostce”. Określa też jasno cel czynności poradniczych, które winny „[...] zmierzać [...] w kierunku takiego nastawienia jednostki, aby zapragnęła sama skorygować swoje życie, opracować plan postępowania”<sup>53</sup>. Jest to zatem cel na wskroś wychowawczy. Sprawia to, że rola pracownika socjalnego jako doradcy staje się coraz mniej znacząca. Pracownik socjalny skupia się głównie na działaniach ratowniczych i protekcyjnych, a nie zaś rozwojowych czy promocyjnych<sup>54</sup>, które winny być stosowane w działaniach poradniczych, a które wpisane są właśnie czynności wychowawcze.

Na konieczność (2) rozszerzania *spectrum* zadań pomocy społecznej i roli zawodowej pracownika socjalnego wskazuje także Izabela Krasiejko w tekście pt. *Nowe role pracownika pomocy społecznej*<sup>55</sup> z 2009 roku. Obecnie bowiem mamy nie tylko do czynienia z zadaniami polegającymi na udzielaniu świadczeń, ale też działaniami o charakterze wychowawczym. Tak jest np. w przypadku asystentów rodziny czy także wpisanych w system pomocy społecznej – opiekunów pieczy zastępczej.

Z kolei Arkadiusz Żukiewicz w tekście pt. *Role zawodowe pracownika socjalnego* z 2001 roku szczegółowo rozpisuje potencjalne zadania<sup>56</sup>. Pracownik socjalny w swojej pracy może być pomocnikiem, ratownikiem, doradcą, informatorem, pośrednikiem, animatorem, reformatorem, planistą (promotorem), badaczem (diagnostą), koordynatorem, mistrzem (ale dla swoich kolegów), uczniem (bo stale się doksztalca). Autor analizuje je w różnych kontekstach, m.in. odnosząc je do występujących w społecznościach problemów społecznych, nie ma w nich jednak roli wychowawczej. Po kilku latach autor wraca do problemu ról społecznych pracowników socjalnych, ale pyta o nie w kontekście zadań i działań pomocy społecznej<sup>57</sup>. Teraz wyznacza inne zadania pracownikom socjalnym, którzy winni być niczym „dobry glina”<sup>58</sup>, być zarazem partnerem swego klienta i jego pomocnikiem. Pracownik socjalny powinien prowadzić podopiecznego do usamodzielnienia, a nie tylko przekazywać „jałmużnę”<sup>59</sup>.

Za Teresą Zbyrad warto natomiast zapytać o to, jak należy definiować zadania pracowników socjalnych – czy jest to jedynie zawód, czy już powołanie<sup>60</sup>. Takie rozróżnienie sprzyjałoby perspektywie wychowawczej, jednak w samym tekście nie ma raczej odwołań do tej problematyki. Wątek podobny podejmuje

<sup>53</sup> A. Nocuń, *Poradnictwo w pracy socjalnej...*, dz. cyt., s. 18.

<sup>54</sup> Tamże, s. 21.

<sup>55</sup> I. Krasiejko, *Nowe role pracownika pomocy społecznej*, „Praca Socjalna” 2009, nr 6, s. 92–112.

<sup>56</sup> A. Żukiewicz, *Role zawodowe pracownika socjalnego*, „Praca Socjalna” 2001, nr 4, s. 61–73.

<sup>57</sup> Tenże, *Praca socjalna i świadczenia – razem czy osobno?*, „Praca Socjalna” 2007, nr 5, s. 5–20.

<sup>58</sup> Tamże, s. 12.

<sup>59</sup> Temat zadań pracownika socjalnego podejmuje również Wojciech Sroczyński w tekście por.: W. Sroczyński, *Zadania pracownika socjalnego w okresie przemian społecznych* („Praca Socjalna” 2007, nr 5, s. 21–36).

<sup>60</sup> T. Zbyrad, *Pracownik socjalny – zawód czy powołanie?*, „Praca Socjalna” 2007, nr 3, s. 17–38.

Joanna Staręga-Piasek, która konstatuje, że „Pomagać to wcale niełatwe”<sup>61</sup>. Twierdzenie wywołuje wątpliwości: „I znów pojawia się następne trudne pytanie: na ile pomoc czy wsparcie mają być wychowujące [podkreślenie A.M.K.]?”<sup>62</sup>. Pytanie pozostaje jednak bez odpowiedzi.

Interesującą i ważną pozycją w kontekście wychowania jest artykuł Wiesławy Sotwin, *Ile odpowiedzialności za jednostkę?*<sup>63</sup>. Jest to próba odpowiedzi na pytanie, dlaczego wychowanie, jako działanie pomocowe, jest tu właściwie nieobecne. Odpowiedź ta czyniona jest za pomocą definicji innej, podstawowej kategorii – czyli (3) pomocy (pomoc jako forma wychowania). Pomoc jednostce oznacza, wg autorki:

„[...] uznanie wolności i odpowiedzialności każdej jednostki za kształt własnego życia, unikając przy tym obojętności, która może być krańcowym wyrazem tego stanowiska”<sup>64</sup>.

Jest to kontynuacja paradygmatycznego dla pracy socjalnej sporu o to, czy klientowi należy „pomagać”, a zatem aktywizować, wspierać w rozwoju, pracować na jego zasobach, czy sprawować nad nim „opiekę”. Jest to ważna dyskusja o celach pomocy, a zatem także roli działań wychowawczych i odpowiedzialności za tych, którym się pomaga, a

„[...] o ostatecznej skuteczności zadecyduje to ile odpowiedzialności za samą siebie jest skłonna przyjąć jednostka ukształtowana w systemie, z którego wychodzimy. Przy czym, im więcej odpowiedzialności będą na siebie brały organy państwowe, tym mniej jednostka”<sup>65</sup>.

O odpowiedzialności pisze również Maria Załuska w tekście pt. *Grupy samopomocowe działające w środowisku wielkomiejskim (na przykładzie miasta Poznania)*<sup>66</sup>. Odwołuje się do konkretnego przykładu inicjatywy obywatelskiej, które „[...] kładą nacisk na wzajemne oddziaływanie twarzą w twarz i na osobistą odpowiedzialność swoich członków”<sup>67</sup>. Wskazuje tym samym na (4) procesy samowychowania i wychowawczego wpływu grupy.

Małgorzata Chojak natomiast jest autorką znamienego tekstu pt. *Rola pracownika socjalnego w procesie usamodzielniania wychowanków*<sup>68</sup>. Tytuł jest tu

<sup>61</sup> J. Staręga-Piasek, *Pomagać to wcale niełatwe*, „Praca Socjalna” 2001, nr 3, s. 3–9.

<sup>62</sup> Tamże, s. 5.

<sup>63</sup> W. Sotwin, *Ile odpowiedzialności za jednostkę?*, „Praca Socjalna” 1992, nr 4, s. 24–29.

<sup>64</sup> Tamże, s. 24.

<sup>65</sup> Tamże, s. 29.

<sup>66</sup> M. Załuska, *Grupy samopomocowe działające w środowisku wielkomiejskim (na przykładzie miasta Poznania)*, „Praca Socjalna” 1993, nr 1, s. 25–29.

<sup>67</sup> Tamże, s. 25.

<sup>68</sup> M. Chojak, *Rola pracownika socjalnego w procesie usamodzielniania wychowanków*, „Praca Socjalna” 2008, nr 6, s. 104–110.

podany nieprzypadkowo, bowiem autorka wskazuje na (5) „wychowanków” jako podmiot oddziaływań pomocy społecznej. Można ten wątek rozwinąć, pytając, czy zatem pracownik socjalny jest jednocześnie wychowawcą?

Wychowanie w grupie ma miejsce także w szkole, która jest i powinna być w znacznie większym stopniu partnerem pomocy społecznej. Dotyczy tego problemu tekst Doroty Wojtczak pt. *Aspiracje życiowe i edukacyjne młodzieży wiejskiej* w tekście z 2007 roku<sup>69</sup>. Autorka pisze w nim, że w toku wychowania rodzice próbują kształtować cele życiowe swoich dzieci, często przenosząc na nie swoje własne ambicje i aspiracje<sup>70</sup>.

„Kolejnym determinantem aspiracji jest szkoła, która realizuje swoją funkcję wychowawczą, wpływa na aspiracje nie tylko przez określone treści, lecz również przez wychowawcze interakcje nauczyciela i ucznia”<sup>71</sup>.

(6) Szkoła zatem staje się strategicznym partnerem innych instytucji – rodziny czy instytucji pomocowych w wypełnianiu ich zadań opieki i wsparcia osób potrzebujących.

Perspektywę jednostkową przyjmuje także Marta Czechowska-Bieluga w artykule *Preferencje wartości a rozwój (wybrane zagadnienia)*<sup>72</sup>. Tekst uwytkła temat rozwoju jednostki oraz aktywnych działań na rzecz tego rozwoju. Pracownicy socjalni są zobowiązani do podejmowania tego typu aktywności, (7) biorąc pod uwagę wartości podzielane przez człowieka, przez niego wyznawane czy wybierane, albowiem „[...] wartości formują się w procesie socjalizacji, w którym jednostka uczy się od otoczenia społecznego, co jest ważne”<sup>73</sup>. Pracownik socjalny musi podejmować decyzje w sprawie pomocy jednostce, odwołując się bardziej do wartości niż do posiadanej przez klienta wiedzy. Twierdzenie to jest bardzo istotne z punktu widzenia praktyki pomocowej, bowiem wskazuje na cele pomocy i nadaje jej humanistyczny/humanitarny, a nie instrumentalny charakter.

Podobnie o pomocy pisze Krasiejko w tekście dotyczącym metodyki pracy z indywidualnym przypadkiem<sup>74</sup>. Opisuje w tym kontekście kategorię (8) *empowerment*, odwołując się do koncepcji działania metodycznego Christiny

<sup>69</sup> D. Wojtczak, *Aspiracje życiowe i edukacyjne młodzieży wiejskiej*, „Praca Socjalna” 2007, nr 1, s. 53–73.

<sup>70</sup> Tamże, s. 59.

<sup>71</sup> Tamże, s. 60.

<sup>72</sup> M. Czechowska-Bieluga, *Preferencje wartości a rozwój (wybrane zagadnienia)*, „Praca Socjalna” 2007, nr 2, s. 3–13.

<sup>73</sup> Tamże, s. 9.

<sup>74</sup> I. Krasiejko, *Metodyka pracy socjalnej z indywidualnym przypadkiem*, „Praca Socjalna” 2005, nr 1, s. 29–45.

de Robertis<sup>75</sup>. W ramach pomocy społecznej pracownicy socjalni wykonują tzw. działania bezpośrednie, do których należy zaliczyć: wyjaśnianie – wspieranie; informowanie – edukację; pomoc materialną, działania wychowawcze; perswazję oraz wpływanie; poradę itd. Wśród nich znalazły się działania wychowawcze, które, jak pokazały badania Krasiejko, w gronie 110 pracowników socjalnych podejmowało aż 61,8% osób<sup>76</sup>.

Istotny z punktu widzenia dyscypliny jest tekst Wojciecha Sroczyńskiego pt. *Pojęcie środowiska a praca socjalna*<sup>77</sup>. Autor zastanawia się nad znaczeniem pojęcia „środowisko” w pracy socjalnej, wskazując na (9) koncepcję wychowania poprzez siły środowiska. Cytuje najważniejszych pedagogów społecznych: Andrzeja Olubińskiego, Aleksandra Kamińskiego, Helenę Radlińską. Za Olubińskim konstatuje, że:

„[...] praca socjalna stanowi rodzaj filozofii w rozpatrywaniu różnorodnych czynników oraz kontekstów psychologicznych i środowiskowych. W obszarze zainteresowań pracowników socjalnych znajduje się zatem diagnostyka interakcji warunków oraz sił społecznych środowiska”<sup>78</sup>.

Praca socjalna ma być ukierunkowana również na przetwarzanie warunków występujących w środowisku życia podopiecznego. Jest bowiem formą socjalizacji, ponieważ jej celem jest przywracanie równowagi w relacji jednostka – społeczeństwo. Socjalizacja ma doprowadzić do uwewnętrznienia przez jednostkę obiektywnego świata społecznego, określenia własnej tożsamości, tak żeby być następnie zdolną do funkcjonowania jako członek społeczeństwa. Finalnie cele socjalizacji i wychowania są identyczne, co sprawia, że zakresy tych pojęć nakładają się na siebie<sup>79</sup>. W pracy socjalno-wychowawczej chodzi o to, by rozbudzić potencjał kulturowy i społeczny. Stąd można mówić o dwóch podstawowych działaniach pracownika socjalnego: interakcji socjalno-wychowawczej oraz kształtowaniu środowiska życia<sup>80</sup>. Pierwsze z nich mają dwa ukierunkowania – na środowisko i na osobą podopiecznego.

<sup>75</sup> Ch. de Robertis, *Metodyka działania w pracy socjalnej*, przekł. G. Karbowska, Interart, Katowice 1996.

<sup>76</sup> I. Krasiejko, *Metodyka pracy socjalnej...*, dz. cyt.

<sup>77</sup> W. Sroczyński, *Pojęcie środowiska a praca socjalna*, „Praca Socjalna” 2008, nr 1, s. 68–86.

<sup>78</sup> A. Olubiński, *Praca socjalno-opiekuńcza i pedagogika społeczna*, [w:] E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 254–255, 264; cyt. za: W. Sroczyński, *Pojęcie środowiska...*, dz. cyt., s. 69.

<sup>79</sup> Tamże, s. 72.

<sup>80</sup> Tamże, s. 77.

## Wnioski

Zdaję sobie sprawę, że zaprezentowałam jedynie fragment materiału, który można, a nawet należałoby, zbadać głębiej. Interesujące byłoby przeanalizowanie problemu wychowania np. w kontekście przedmiotu analiz regulacji prawnych, czyli kolejne ustawy o pomocy społecznej (1990, 2004, planowanych nowelizacji) czy rozporządzenia ministrów różnych resortów związanych z pomocą społeczną (ministra pracy i polityki społecznej, ale też zdrowia, edukacji). Zabrakło na to miejsca w tekście, ale też nie taki był jego cel. Chciałam wskazać, że istnieją obszary nauk (niekoniecznie pokrewnych czy bliskich, tj. pedagogika, socjologia czy praca socjalna), które mogą mieć zastosowanie w wyjaśnianiu i analizowaniu zjawisk. Jednak niewiele współcześnie znalazłam odniesień do interesującej mnie kategorii „wychowania”. Używam określenia „współcześnie” celowo, bowiem Kamiński wskazał je, tworząc bazę terminologiczną jako jedno z podstawowych pojęć pracy socjalnej. Nie stało się ono jednym z głównych terminów dla pracy socjalnej. Powodów tego stanu widzę kilka.

Przede wszystkim należy zauważyć, że jest to spuścizna po poprzednim systemie polityczno-społecznym. Byłaby to reakcja odwrotna wobec doświadczeń sprzed 1989 roku, gdy ustrój chciał nas wychowywać na każdym kroku. Byliśmy „wychowywani” w szkole, pracy, poprzez czyny społeczne itp. Po roku 1989 natomiast chcieliśmy być może wspólnie z przemianami gospodarczymi, wprowadzić liberalizm do sfery wartości. W końcu też podmiotami działań pomocy społecznej są w przeważającej mierze osoby dorosłe, z zasady już „wychowane”.

Odnalazło to także swój wyraz w prawodawstwie i aktach wykonawczych, gdzie czynności pomocowe, czyli usługi socjalne i opiekuńcze nie powinny odwoływać się do wartości, będących w istocie podstawą wychowania. Szło to w parze z biurokratycznym modelem pomocy społecznej, opartym przede wszystkim na systemie zasiłków. Dziś jednak odchodzi się od pomocy materialnej i finansowej na rzecz pracy socjalnej właśnie, efektem której ma być zmiana postawy klienta, jego samodzielność, dojrzałość emocjonalna, radzenie sobie samodzielnie w sytuacjach problemowych czy kryzysowych. Zatem należy tu zauważyć swoisty paradoks.

Za ten stan odpowiadają także lektury pracowników socjalnych oraz wzorce i rozwiązania zapożyczane przez pomoc społeczną i pracę socjalną (praktyki i teorii) ze Stanów Zjednoczonych. Należy pamiętać, że w Polsce praca socjalna wywodzi się z pedagogiki społecznej, ta zaś – z pedagogiki uwikłanej w środowisko. W USA podobnej genealogii nie ma, bowiem nie ma tam pedagogiki rozumianej jako teoria wychowania, jest natomiast „edukacja”, która nie musi nieść za sobą aksjologicznego bagażu. Dziwi zatem fakt, że w Polsce zapomina

się czasem o spuściznie pedagogiki społecznej, tak bogatej i ugruntowanej. Jest to problem interesujący z perspektywy instytucjonalizacji i socjologii wiedzy, choć z drugiej strony działania te mogą być zinterpretowane jako zwrot przeciwko dyscyplinie, z której się wywodzimy, a który jest konieczny, by się odróżnić i oddzielić od dyscypliny pierwotnej. Jest to wówczas gest typowy i standardowy w takiej sytuacji. Należy jednakże pamiętać, że na zajęciach na kierunku praca socjalna nazwisko Radlińska pojawia się równie często jak Mary Richmond.

### Bibliografia

- Bal M., *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych. Krótki przewodnik*, przekł. M. Bucholc, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2012.
- Bauman Z., *Prawodawcy i tłumacze*, przekł. A. Ceynowa, J. Giebułtowski, red. nauk. przekł. M. Kempny, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1998.
- Chojak M., *Rola pracownika socjalnego w procesie usamodzielniania wychowanków*, „Praca Socjalna” 2008, nr 6.
- Czechowska-Bieluga M., *Preferencje wartości a rozwój (wybrane zagadnienia)*, „Praca Socjalna” 2007, nr 2.
- Hejmej A., *Muzyka w literaturze. Perspektywy komparatystyki interdyscyplinarnej*, Universitas, Kraków 2008.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- <http://irss.pl/praca-socjalna-dwumiesiecznik/> [dostęp: 31.01.2015].
- Kamiński A., *Podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej w pracy socjalnej*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1976.
- Kola A.M., *Podręcznik pracy socjalnej jako jeden z elementów procesu instytucjonalizacji dyscypliny. Inspiracje i zapożyczenia*, [w:] A. Kotlarska-Michalska, K. Piątek (red.), *Praca socjalna – jej dyskursy, usytuowania i profile*, Wydawnictwo AKA-PIT, Toruń – Bydgoszcz 2013.
- Kotarbiński T., *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, Wydawnictwo PWN, Wrocław 1961.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1976.
- Krasiejko I., *Metodyka pracy socjalnej z indywidualnym przypadkiem*, „Praca Socjalna” 2005, nr 1.
- Krasiejko I., *Nowe role pracownika pomocy społecznej*, „Praca Socjalna” 2009, nr 6.
- Kraśko N., *Instytucjonalizacja socjologii w Polsce 1920–1970*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2004.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.), *Leksykon PWN: Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Nocuń A., *Poradnictwo w pracy socjalnej jako pomoc w rozwoju*, „Praca Socjalna” 1992, nr 1.

- Nycz R., *Kulturowa natura, słaby profesjonalizm. Kilka uwag o przedmiocie poznania literackiego i statusie dyskursu literaturoznawczego*, [w:] M.P. Markowski, R. Nycz (red.), *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, Universitas, Kraków 2006.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Wyd. III, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1984.
- Olubiński A., *Praca socjalno-opiekuńcza i pedagogika społeczna*, [w:] E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Robertis Ch. de, *Metodyka działania w pracy socjalnej*, przekł. G. Karbowska, Interart, Katowice 1996.
- Sotwin W., *Ile odpowiedzialności za jednostkę?*, „Praca Socjalna” 1992, nr 4.
- Sroczyński W., *Pojęcie środowiska a praca socjalna*, „Praca Socjalna” 2008, nr 1.
- Sroczyński W., *Zadania pracownika socjalnego w okresie przemian społecznych*, „Praca Socjalna” 2007, nr 5.
- Starega-Piasek J., *Pomagać to wcale niełatwe*, „Praca Socjalna” 2001, nr 3.
- Tabaszewska J., *„Wędrujące pojęcia”. Koncepcja Mieke Bal – Przykład interdyscyplinarności?*, „Studia Europaea Gnesnensia” 2013, nr 8.
- Wojtczak D., *Aspiracje życiowe i edukacyjne młodzieży wiejskiej*, „Praca Socjalna” 2007, nr 1.
- Załużka M., *Grupy samopomocowe działające w środowisku wielkomiejskim (na przykładzie miasta Poznania)*, „Praca Socjalna” 1993, nr 1.
- Zbyrad T., *Pracownik socjalny – zawód czy powołanie?*, „Praca Socjalna” 2007, nr 3.
- Żukiewicz A., *Praca socjalna i świadczenia – razem czy osobno?*, „Praca Socjalna” 2007, nr 5.
- Żukiewicz A., *Role zawodowe pracownika socjalnego*, „Praca Socjalna” 2001, nr 4.







„Wychowanie w Rodzinie” t. XIII (1/2016)

---

nadesłany: 30.09.2014 r. – przyjęty: 05.01.2016 r.

**Ivan RUSNAK\***

## **Istota wychowania rodzinnego Ukraińców w Kanadzie**

The essence of family upbringing of Ukrainians in Canada

### **Streszczenie**

Niniejszy artykuł porusza potrzebę podtrzymywania tradycji wśród ludzi pochodzenia ukraińskiego, którzy zamieszkują Kanadę. Autor zwraca szczególną uwagę na rolę, jaką we wspieraniu kultury i zwyczajów kraju pochodzenia, odgrywa rodzina. W tej kwestii istotny udział ma matka, która jest przedstawiana jako: strażniczka domowego ogniska, osoba mająca za zadanie pielęgnowanie miłości u dzieci do ukraińskich wartości narodowych. Podkreślono również znaczenie domu, który jest pierwszą szkołą dla dziecka i ma znaczący wpływ na to, jakimi wartościami będzie się ono kierować w dalszym życiu. Autor przytacza cechy pozytywne i negatywne osób pochodzenia ukraińskiego, zwracając przy tym uwagę na fakt, że zamieszkiwanie przez dłuższy czas w innym kraju i nienależyte pielęgnowanie swojej narodowej tożsamości, sprawia, że pozytywne cechy zanikają, negatywne zaś coraz bardziej uwypuklają się i intensyfikują.

**Słowa kluczowe:** kultura, zwyczaje, rodzina, tradycja, Ukraina, Kanada, emigracja, asymilacja.

---

\* e-mail: [ivan\\_rusnak@mail.ru](mailto:ivan_rusnak@mail.ru)

Katedra Pedagogiki i Psychologii, Chmielnicka Humanistyczno-Pedagogiczna Akademia, Proskurivs'koho Pidpillya St, 139, Khmelnytskyi, Ukraina, 29000.

### Abstract

The present paper addresses the issue of the preservation of traditions of persons of Ukrainian descent residing in Canada. The author emphasises the role of the family in preserving the culture and traditions of the home country. Mothers are very important in this context. They are presented as being the guardians of the hearth and as persons responsible for nurturing the children's love for Ukrainian national values. The meaningfulness of the home is also underlined. The home is the first school and it has significant influence on the values that children shall embrace in their lives. The author discusses positive and negative traits of persons of Ukrainian descent while noting that residing for a prolonged period of time in a different country and a failure to take sufficient care to nurture one's national identity leads to the weakening of positive traits and to the highlighting and intensifying of negative ones.

**Keywords:** culture, customs, family, tradition, Ukraine, Canada, immigration, assimilation.

Ukraińska społeczność etniczna w Kanadzie, w celu uniknięcia przymusowej lub naturalnej asymilacji i denacjonalizacji, od pierwszych lat życia na ziemi kanadyjskiej największą nadzieję dla osiągnięcia tego celu widzi w rodzinie – fundamencie „duchowej i biologicznej ochrony narodu ukraińskiego, jak na rodzimej ziemi, tak i w diasporze”, w matce, która tradycyjnie w życiu ukraińskim była:

„[...] strażnikiem ogniska domowego, ochraniała dziecko przed moralnymi, fizycznymi zagrożeniami otaczającego środowiska, a szczególnie pielęgnowała miłość u dzieci do ukraińskich wartości narodowych, pojęcia Prawdy i Dobra oraz miłości do Pana”<sup>1</sup>.

Jednak etniczno-kulturowe i demograficzne procesy zachodzące w środowisku społeczności ukraińskiej w XX wieku przyczyniły się do apelu delegatów Trzeciego Światowego Kongresu Wolnych Ukraińców (SKVU, Svìtovij Kongres Vil'nih Ukraïnciv, 1979) skierowanego do „[...] wszystkich Ukraińców, by wytrwale pielęgnować instytucję ukraińskiej rodziny, która pozostaje kluczem do pielęgnacji ukraińskich tradycji, duchowości, bytu i biologicznej substancji narodu”<sup>2</sup>.

Należy zauważyć, że twórcy ŚKWU jeszcze na pierwszym Kongresie (1967), w trosce o los rodziny ukraińskiej w diasporze, podkreślali w swoim apelu jako jedno z najważniejszych zadań „[...] pielęgnować ukraińską tożsamość narodową oraz dbać i przekazywać z pokolenia na pokolenie język ukraiński, kulturę i tradycje”, ponieważ byli oni „[...] przekonani, że najlepiej realizować to zadanie można w ukraińskiej rodzinie”<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> *Do spraw vil'noï Ukraïnc'koï spil'noti*, „Visnik SKVU” 1979, cz. 1, s. 11.

<sup>2</sup> Tamże.

<sup>3</sup> *Dekada Ukraïnskoï rodini. Zvernennâ sekretariatu SKVU*, „Visnik SKVU” 1981, cz. 1, s. 3.

Jednocześnie zdali sobie sprawę, że wypełnienie tego zadania będzie trudne, ponieważ rodzina ukraińska za granicą nieustannie przeżywa ogólną presję na jej tradycyjne, moralne oraz społeczno-etyczne wartości. Przy czym, odczuwa ten nacisk znacznie mocniej niż jej współobywatele, ponieważ język obcy, kultura, religia, środowisko etniczne tworzą stałe zagrożenie dla własnego języka, kultury, religii i dumy narodowej – wszystkich wartości, które są podstawą zdrowego rozwoju, potężną ochroną przed rozłamem i upadkiem ukraińskiej rodziny, jej ukraińskiej tożsamości<sup>4</sup>.

Życie rodzinne komplikuje także to, że dzieci urodzone za granicą, rosną:

„[...] pod wpływem nie ukraińskiej a obcej ziemi. Często nie ma już współczynnika wspólnej kultury, ponieważ rodzina mieszkająca od dziesięcioleci w obcym społeczeństwie, dostosowuje się do niego lub całkowicie przyjmuje obcą kulturę lub traktuje jako substytut własnej. Jest sporo przypadków, gdy nasze rodziny tracą wspólnotę religii. Chociaż w dokumentach mają wpisaną religię ukraińska, w życiu codziennym, oni są katolikami, ewangelikami etc. Ich dzieci chodzą nie tylko do obcego kościoła, ale w szkołach także ich uczą obcy katecheci. A jak wygląda wspólnota językowa? Język jest zapominany, albo w ogóle nie znają języka”<sup>5</sup>.

Okoliczności te nakreśliły treść, cele i kierunki wychowania rodzinnego w społeczności ukraińskiej w Kanadzie. Ponieważ wychowanie w rodzinie jest pierwszym i stałym elementem wychowania narodowego, a rodzina jest pierwszą szkołą największego i najważniejszego skarbu człowieka – języka ojczystego, jego głównym zadaniem stało się zachowanie tożsamości etnicznej młodego pokolenia kanadyjskich Ukraińców poprzez uczenie się języka ukraińskiego, poznanie bogatej kultury narodu ukraińskiego, kształtowanie jego zdrowia moralnego i fizycznego, dumy narodowej i wierności ideałom narodowym. Ponadto, przed rodzicami postawiono takie zadania, jak:

- Kształtowanie wartości moralnych z punktu widzenia dobra, sprawiedliwości, godności, prawdy, honoru, człowieczeństwa;
- Tworzenie wspierającej atmosfery pracy w rodzinie, praca dzieci od najmłodszych lat, dla dobra rodziny, krewnych i przyjaciół;
- Zapoznanie dzieci z magicznym światem wiedzy poprzez opowieści ludowe, ukraińskie pieśni, przysłowia, myśli, wyliczanki itp.;
- Dbanie o prawidłowy rozwój odczuć i percepcji dziecka;
- Troska o to, by każde dziecko w pełni się rozwijało, posiadało wiedzę na temat środowiska (ojczyzny) i przyrody Ukrainy;
- Zaangażowanie dzieci i młodzież do aktywnego udziału w obrzędach narodowych, działalności dziecięcych i młodzieżowych organizacji społecznych,

<sup>4</sup> Tamże.

<sup>5</sup> V. Lenik, *Načional'ne počyttâ v ditej mišanih podruž*, „Ukraine'kij včitel' v Kanadi” 1984, cz. 1, s. 22.

i stowarzyszeń, kształtowanie u nich świadomości i tożsamości narodowej, charakteru narodowego etc.

Nieprzypadkowo określono rodzinę jako faktor konfrontacji z asymilacją, jako wiodący środek realizacji tradycyjnych cech Ukraińców, ideału wychowania ukraińskiego w diasporze. Należy zaznaczyć bowiem, że do typowych cech Ukraińców, zarówno na gruncie krajowym, jak i za granicą naukowcy zaliczają:

- a) pozytywne: pracowitość, oszczędność, gościnność, szczególne zamiłowanie do wykształcenia, miłość do dzieci, powaga w stosunkach rodzinnych, głęboki szacunek dla przodków, szacunek dla kobiety–matki, rodziców i starszego pokolenia, postawa rycerska w stosunku do dziewczyn, przyjazność (na wsi ukraińskiej do teraz istnieje wspaniała tradycja, aby witać się z każdym, kogo się spotka, nawet z obcym), emocjonalność, wrażliwość, liryzm i charakter artysty, melodyjność, miękki humor, potężne pragnienie wolności (w konsekwencji kozackich korzeni ukraińskiej mentalności);
- b) negatywne: gwałtowność i nieobliczalność, koncentracja na sobie (zgodnie z zasadą: „nie moja sprawa”), kłótniowość, słaba odpowiedzialności za dobro narodu, grupowa wrogość, nieustępliwość, anarchiczność, nieposłuszeństwo, rozbieżność między słowami i czynami, łatwowierność i ustępliwość, zadziorność, marzycielstwo, niedokładność i tracenie czasu, lekkomyślność („Jakoś to będzie”), nadmierna gadatliwość.

Jednak w warunkach dłuższego braku własnego państwa i życia poza ojczystym środowiskiem etnokulturowym szereg pozytywnych cech ukraińskiego charakteru narodowego osłabł (np. szczególne zamiłowanie do rolnictwa), natomiast negatywne cechy albo się zintensyfikowały, albo nabrały pejoratywnego charakteru na przykład w zaniedbaniu języka, zniewolonym „Ja”, zachłanności (gotowość w „imię dobra żołądka” czy dla „kawałka kiełbasy” służyć obcemu), narodowym nihilizmie, poczuciu niższości itp.

Warto podkreślić, iż świadome dążenie do zachowania w sobie najlepszych ukraińskich cech w warunkach obcojęzycznego środowiska zachęciło postępową część wspólnoty etnicznej do określenia ideału Ukraińca w diasporze, według którego: „Ukrainiec w diasporze – jest pełnoprawnym obywatelem swojego państwa, połączony z narodem ukraińskim więziami języka ukraińskiego i kultury, tożsamość którego definiują etyczne wartości chrześcijańskie i twórcza praca dla Ukrainy”. Definicja ta została przyjęta na pierwszym kongresie ŚKWU w 1967 roku jako główny cel wszystkich ukraińskich organizacji społecznych, tworzących krajową świadomą wspólnotę etniczną.

W osiągnięciu tych celów wiodącą rolę odgrywa rodzina. Naszym zdaniem, jest to spowodowane odpowiednimi okolicznościami i funkcjami, które, zgodnie z naturalnym przeznaczeniem, musi spełniać rodzina.

Po pierwsze, psychologowie i pedagodzy zwracają uwagę na wyjątkowo ważne znaczenie wychowania we wczesnym dzieciństwie. Według nich, pierwsze pięć czy sześć lat życia decydują o całym procesie wychowawczym, okre-

śląją główne kierunki rozwoju, definiują przyszły charakter, preferencje i antypatie dziecka, jego przywiązanie lub alienację, rozwój kompetencji intelektualnych lub ich spadek, poczucie godności lub uczucia niższości, możliwość wyboru i oczywiście, w pierwszych latach tworzą się także podstawy zdrowia fizycznego. Korzystne warunki dla prawidłowego wzrostu i rozwoju we wczesnym dzieciństwie mogą być tylko w rodzinie – tej naturalnej podstawie – komórce ludzkiego życia, wspólnocie ludzi, która jest „[...] oparta na jednej rodzinnej działalności i związana węzłem małżeńskim – ojcostwa – pokrewieństwa, które prowadzi do reprodukcji ludności i ciągłości rodzinnych pokoleń, oraz socjalizacji dzieci i utrzymania istnienia członków rodziny”<sup>6</sup>, osadzonym na jedności małżeńskiej i pokrewieństwie, tzn. relacji między mężem i żoną, rodzicami i dziećmi, braćmi i siostrami, a także innymi krewnymi mieszkającymi razem i mającymi wspólne gospodarstwo domowe.

Po drugie, i to jest, naszym zdaniem, najważniejsze, rodzina dla dziecka jest pierwszą szkołą życia. W rodzinie dziecko uczy się myśleć. I w tym pierwszym stadium rozwoju umysłu dziecka jest bardzo ważne, żeby myśli nie były rozproszone i utracone. Dlatego właśnie życie rodzinne, samodzielne, podświetlane wyjaśnieniami i radami rodziców, pomaga w koncentracji myśli dziecka i przygotowuje je do rozsądnego postrzegania i oceny myśli, i działania innych ludzi. Wychowanie rodzinne jest fundamentem światopoglądu dziecka, ponieważ w rodzinie dostaje ono pierwsze zasady i wytyczne dla życia, a te pierwsze zasady często definiują jego stosunek do życia i świata w ogóle. W rodzinie budzą się u dziecka uczucia, a pierwsze z nich, które dziecko doświadcza – to uczucie miłości, przy czym miłości bezwarunkowej. Tę miłość dziecko poznaje poprzez czułość rodziców, braci i siostr. Z tak wielką miłością nigdzie poza rodziną dziecko już się nie spotka. Żadne starania nawet najlepszych nauczycieli spoza rodziny nie dadzą dziecku takiej miłości i ciepła, które dają więzy krwi. Dziecko przeżywa tę miłość do siebie, by później móc obdarzać taką miłością innych. Nieszczęśliwe jest dziecko, które nie doznało miłości rodzicielskiej lub nie miało jej wystarczająco dużo, ale nieszczęśliwe jest i takie dziecko, które doświadczyło nadmiernej miłości od rodziców, która w swojej ślepotce tylko daje, a nic w zamian od dziecka nie wymaga. Taka miłość nie kieruje dziecka ku altruizmowi, ale uczy egoizmu, który dziś jest jedną z przyczyn niesprawiedliwości społecznej<sup>7</sup>.

Po trzecie, w życiu rodzinnym króluje prawidłowość. „Módl się i pracuj” – to jest główny kierunek życia rodzinnego. Dziecko widzi, że rodzice klękają do modlitwy i zachęcają je do tego. Bardzo ważnym czynnikiem w edukacji rodzinnej – jest wspólna modlitwa, do której co najmniej wieczorem powinni razem uklęknąć rodzice i dzieci.

<sup>6</sup> V. Kafars'kij, B. Savčuk, *Etnologija Pidručnik*, K. Centr navčal'noï literaturi, 2006, s. 7.

<sup>7</sup> B. Kovbas, V. Kostiv, *Rodinna pedagogika: U Z-h tomach*, t. I: *Osnovi rodninogo vihovaniá*, ĭvano-Frankivs'k 2006, s. 18.

Modlitwa rodziny przynosi Boże błogosławieństwo dla niej, ma ogromny wpływ wychowawczy na dzieci i „głębokim niezatartym spojrzeniem wpada w ich duszę”. Dlatego też, w każdej rodzinie chrześcijańskiej powinna być wspólna rodzinna modlitwa.

Dziecko widzi, że jego rodzice ciężko pracują, ale nie rzucają pracy, tylko dziękują za nią Bogu. Pod tym wpływem i dziecko dorasta w przekonaniu, że praca – jest darem od Boga i życiową koniecznością, i dlatego też zaczyna ją doceniać.

Tak mija w rodzinie cały tydzień i nadchodzi niedziela – dzień zasłużonego odpoczynku. Rodzice idą z dziećmi do kościoła. Msze niedzielne i świąteczne dają rodzicom możliwość zapoznania dzieci z liturgią i rokiem kościelnym. Niedziela – to dzień odpoczynku i rozrywki. Ciekawą rozrywką może być sport, ale taki, który nie obróci się w bolesną manię rekordów. Rozrywką jest także muzyka i śpiew – zaniedbane obecnie w rodzinie, ale niezwykle ważne dla wychowania estetycznego. Niestety, tylko niewielka część ukraińskich dzieci zna utwory religijne czy ludowe. A przecież dzieci chętnie słuchają jak rodzice śpiewają i z łatwością przyswajają te piosenki.

Do najważniejszych funkcji ukraińskiej rodziny w diasporze, zapewniających rozwój i trwałość społeczności etnicznej, można zaliczyć: *funkcję kosmogoniczną* – być ozdobą drzewa życia (zasady moralne, duchowe piękno, praca w harmonii ze światem); *funkcję kształtowania narodu* – rodzić i wychowywać Ukraińców – osoby, które tworzą naród ukraiński; *funkcję kształtowania państwa* – rodzić i wychowywać lojalnych obywateli państwa, w którym mieszkają; *funkcję kształtowania etniczności* – wychowywać potomstwo zgodnie z tradycjami etnicznymi, w poczuciu dumy z pochodzenia etnicznego, w kulturze, mentalności etnicznej, wychowywać etnicznych Ukraińców; *funkcję związaną z rodowodem* – zdobić drzewo rodu mnożeniem dobrych tradycji, wychowywać pokolenia odpowiedzialne za przodków i potomków, z potrzebą stworzenia rodziny, wychowywania dzieci, wnuków, prawnuków; *funkcję jedności międzypokoleniowej* – zapewniać ciągłość historii; *funkcję kształtowania człowieka* – rodzić i wychowywać człowieka, osobowość; *funkcję kształtowania społeczeństwa* – przygotowywać członków społeczności, wpływać na społeczeństwo za pośrednictwem rodziny; *funkcję kształtowania duchowości* – wychowywać w duchu ukraińskim, ukraińskim honorze, ukraińskiej sile; *funkcję kształtowania kultury* – być centrum rozwoju zarówno ukraińskiego życia rodzinnego, jak i kultury narodowej i ogólnej; *funkcję „ogniska domowego”* – ogrzewać miłością, być ostoją, generować, przywracać siłę człowiekowi; *funkcję kształtowania przyszłości* – tworzyć przyszłość; *funkcję doskonalenia* – doskonalic generację, a więc naród<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Tamże.

Ale główną z nich, oczywiście, jest wychowawcza funkcja rodziny, która jest uważana za celowe systematyczne oddziaływanie rodziców na ich dzieci, aby przygotować je do życia i zaszczyć różnorodne integrujące cechy osobowości. Oryginalność i potrzeba wychowania rodzinnego polega na tym, że ma ono bardziej emocjonalny charakter, niż jakikolwiek inne, ponieważ jego drogowskazem jest miłość rodzicielska oraz poczucie przywiązania, zaufania dzieci do rodziców. Jako mała grupa, rodzina najlepiej odpowiada wymogom stopniowego poszerzania społecznego i etniczno-kulturowego światopoglądu oraz doświadczeń. Z drugiej strony, rodzina, jako grupa społecznie zróżnicowana, reprezentuje podstruktury różniące się ze względu na wiek, płeć czy wykonywany zawód.

Rola wychowawcza rodziny przewiduje realizowanie przez rodziców, m.in.: funkcji opieki; funkcji kierowniczej i organizacyjnej; strategicznej (długoterminowe cele i sposoby ich osiągnięcia); informacyjnej i ideologicznej (co, gdzie, kiedy, jak, ocena wydarzeń społecznych); doradczej (porady, wskazówki); regulacji (z kim się przyjaźnić, gdzie się uczyć, co kupić, co zwiedzić, itp.) oraz funkcji oceny.

Wielofunkcyjna działalność rodzinna pozwala, co prawda umownie, wyróżnić pewne kierunki wychowania, w których ona występuje. Najważniejszym z nich, w warunkach kanadyjskiej rzeczywistości i zupełnie naturalnym, jest ukraińskie wychowanie narodowe, czyli:

„[...] wychowanie dzieci na kulturowo-historycznym doświadczeniu, tradycjach, zwyczajach i obrzędach, wielowiekowej tradycji wychowawczej, duchowości. Wychowanie narodowe jest historyczną manifestacją powszechnego humanistycznego i demokratycznego wychowania”<sup>9</sup>.

Skuteczność narodowego wychowania uwarunkowana jest systemem poglądów, przekonań, ideałów, tradycji, zwyczajów narodu, stworzonych w celu kształtowania świadomości i wartości wśród młodzieży. Dobrze zorganizowane wychowanie narodowe kształtuje pełną, harmonijną osobowość, jednostkę, która wysoko ceni obywatelską, narodową i osobistą godność, sumienie i honor.

Ukraińsko-kanadyjscy pedagodzy, działacze kulturowo-edukacyjni dobrze rozumieją znaczenie i potrzebę wychowania narodowego młodych ludzi i dlatego dość często podnoszą tę kwestię na różnego rodzaju kongresach i spotkaniach organizacji pozarządowych (SKWU, KUK, SKWOP, OUK, SUMK, UNO), naukowo-metodycznych konferencjach wychowawców i nauczycieli, w prasie ogólnopolitycznej i pedagogicznej, także podczas różnych uroczystości państwowych, na festiwalach i sympozjach. Powodem tak dużej wrażliwości postępującej części społeczności ukraińskiej na problem wychowania narodowego przyszłych pokoleń jest ich przyspieszona integracja ze społeczeństwem kanadyjskim i związany z tym proces asymilacji oraz wynarodowienia, któremu to-

<sup>9</sup> P. Šerban', *Nacional'ne vihovannâ v cim 'r*, K.: Kul'turol. PP „Boriviter”, 2000, s. 38.

warzyszy poczucie niższości, odejście od spraw wspólnoty etnicznej. Warto podkreślenia są przemyślenia na temat tych procesów Volodomira Mač'kiva, zawarte w artykule *Trochę o wychowaniu narodowym*<sup>10</sup>.

Główny powód tego, generalnie szkodliwego dla ukraińskiego społeczeństwa, zjawiska autor widzi w procesach zachodzących w otoczeniu. Swoją opinię nauczyciel potwierdza przykładem z życia wspólnoty cerkiewnej, do której należy przez 12 lat. W szczególności pisze:

„Nasza parafia jest dość skupiona i dlatego wszystko jest wyraźnie widoczne. Mam na myśli naszą imigrację od czasów pierwszej wojny światowej. Ta imigracja składa się już z trzech pokoleń. Pierwsze pokolenie to są ci, którzy się urodzili na rodzimej ziemi. Wielu z nich już zmarło, ale ci co zostali chodzą do cerkwi, uczestniczą w życiu parafii i mówią w języku ojczystym. Drugie pokolenie, ich dzieci, rozumieją język ojczysty, ale nie mówią, lub mówią mało a do cerkwi chodzi już tylko niewielką część. Natomiast trzeciego pokolenia nie ma już ani w cerkwi ani w szkole. Jeśli nawet istnieje niewielki wyjątek, to tylko potwierdza regułę. Gdzie się podziało to pokolenie? To trzecie pokolenie Ukraińców już zniknęło ze spraw ukraińskich, jeśli nie na 100%, to na 99%, a w następnym pokoleniu już wszelkie ślady narodu ukraińskiego znikną”<sup>11</sup>.

Pedagog jest przekonany, że przyczyną tych procesów jest poczucie niższości, a „[...] lekiem na tę chorobę jest odpowiednie wychowanie, a przede wszystkim wychowanie narodowe”<sup>12</sup>, które, jego zdaniem, nie jest czymś odizolowanym od życia dziecka, lecz ściśle z nim związane. Ono musi się zaczynać od kołyski. Nasze dziecko powinno od pierwszych dni życia, wzrastać w atmosferze języka ojczystego i pieśni, przy czym w taki sam sposób, jak to było w ich rodzimej ziemi, a nie w atmosferze męczącej „muzyki” radia lub telewizji.

„Pierwszymi słowami, które zaczyna wypowiadać dziecko, powinny być słowa rodzime. Pierwszą bajką, którą usłyszy nasze dziecko powinna być bajka rodzima. Od samego początku, gdy tylko dziecko zaczyna coś rozumieć, powinno ono wiedzieć, że jest ukraińskim dzieckiem”<sup>13</sup>.

Zatem atmosfera domu rodzinnego winna wspomagać kształtowanie świadomości narodowej, silnego charakterem, nie zasymilowanego, lecz bogatego duchem, zaczerpniętego z kultury swoich przodków, człowieka, który nie kieruje całej swojej witalności na uzyskanie dóbr materialnych. Jest to duchowo bogaty człowiek, nosiciel idei, który dzielenie się duchowym dobrem z innym człowiekiem uważa za konieczność. W tym kontekście człowiek spełnia marze-

<sup>10</sup> Szerzej zob.: V. Mač'kiv, *Dešo pro načionl'ne vihovannâ*, „Žittâ i Škola” 1963, cz. 7–8.

<sup>11</sup> Tamże, s. 38.

<sup>12</sup> Tamże, s. 9.

<sup>13</sup> Tamże.



nia, zaspokajają potrzeby, uzyskuje poczucie szczęścia. Z tego też ma gwarancję dobrego samopoczucia w każdej sytuacji życiowej, co jest największym skarbem, jaki mogą rodzice otrzymać dla swojego dziecka. Poczucie patriotyzmu, świadomość narodowa – zaznacza F. Kul'činkij – opiera się na takich czynnikach, jak: wspólny język, wspólna religia, wspólna kultura, wspólnota losów historycznych, wpływ ziemi (czynnik geopsychiczny), wspólnota krwi oraz poczucie posłannictwa (mesjanizm)<sup>14</sup>. Jak widać, ukraińsko-kanadyjscy pedagodzy, naukowcy w wychowaniu narodowym na pierwszym miejscu stawiają język ojczysty jako główną cechę narodu, wspólnoty etnicznej. Właśnie w tym – w kwestii językowej – u kanadyjskich Ukraińców występuje najwięcej problemów. Starając się jak najszybciej zintegrować ze społecznością kanadyjską, identyfikować się z jej obywatelami urodzone w Kanadzie, ukraińskie dzieci, a szczególnie młodzież, z łatwością poddają się wpływowi asymilacyjnym, silnym i powszechnie obecnym. Wspomniany Mač'kiv w swoim artykule przytacza opinię jednej z nauczycielek, która wspomina:

„Pracując w Szkole Ukrainistyki, nieraz o tym myślałam, i przyszedł mi pomysł, aby zwrócić się z tym pytaniem do samej młodzieży. W zeszłym roku, uczniom pierwszej klasy B dałam zadanie na temat: «Dlaczego nasza młodzież mówi do siebie w języku obcym?»»<sup>15</sup>.

Te wypracowania znajdują się w szkole i można je odczytać. Spośród nich wybrałem niektóre, charakterystyczne propozycje, które cytuję:

Dziewczyna, 14 lat: „Prawie wszyscy rozmawiamy między sobą po amerykańsku (!), ponieważ uczymy się w szkole amerykańskiego języka. Czasem się wstydzimy. Kiedy rozmawiamy po ukraińsku na ulicy, czarny myśli, że rozmawiamy o nim i zaczynają się bić!”

Chłopak, 15 lat (!) „Wiele osób mówi, tutaj po amerykańsku (!) i wielu z nas się przyzwyczaiło mówić po amerykańsku. Niektórzy się wstydzą tego, że ktoś usłyszy, że oni mówią po ukraińsku, ponieważ się boją, że ten ktoś będzie się śmiał”.

Dziewczyna, 14 lat: „Wielu naszych młodych ludzi posługuje się językiem obcym, amerykańskim, ponieważ się boimy, by inni się z nas nie śmiali.”

Chłopak, 15 lat: „Nasi młodzi ludzie mówili w języku angielskim, ponieważ oni są w Ameryce. Niektórzy młodzi ludzie nie myślą, że trzeba mówić po ukraińsku i że nie trzeba tego języka się wstydzić.”

Chłopak, 18 lat: „Gdyby rodzice rozkazywali dzieciom mówić po ukraińsku, to oni by mówili, ale nikt im nie rozkazuje”<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> F. Kul'činkij, *Pro religijno-morol'ne vihovannâ ditej*, „Promin” 1961, cz. 3, s. 14.

<sup>15</sup> V. Mač'kiv, *Dešo pro načionl'ne vihovannâ...*, dz. cyt., s. 7–8.

<sup>16</sup> Tamże, s. 7–8.

Podobny stosunek do języka ukraińskiego był dość powszechny wśród dorosłych członków wspólnoty etnicznej, panował on i w wielu ukraińskich rodzinach, co generalnie miało negatywny wpływ na dzieci i spowodowało odpowiednią reakcję u rodziców narodowo świadomych. Między innymi magazyn „Promin” opublikował artykuł zatytułowany *Najważniejsze momenty w wychowaniu dzieci*, w którym autorka dzieli się z czytelnikami następującymi przesłankami:

„Kiedy przyjechałam do Kanady, w domu moich gościnnych «sponsorów» usłyszałam dominujące brzmienie języka angielskiego, wtedy zapytałam, dlaczego dzieci nie mówią w języku ojczystym. Mi odpowiedziano: «Do nas rodziców oni mówią po ukraińsku, tylko ze sobą rozmawiają w języku angielskim. Ale proszę poczekać – pójdzie pani dziecko do szkoły, i potem samo nie będzie chciało mówić po ukraińsku». To pierwsze wrażenie z pobytu w Kanadzie [zauważa autorka artykułu – wtrąc. I.R.], trzyma mnie w ciągłym napięciu. W rzeczywistości, moje dziecko mówi do mnie tylko w języku ojczystym. Ale jednocześnie niestrudzenie i konsekwentnie kieruję także rozmowy pomiędzy dziećmi na język ukraiński. Wydaje mi się, że pierwsze wrażenie otrzymane w pionierskim domu, pomogło mi nauczyć dzieci wszędzie swobodnie mówić ich językiem ojczystym. A gdy tak nie jest dopada smutek, ręce opadają, to doświadczenie moich poprzedników, daje mi siłę wytrzymać w gorliwości, aby nie upuścić żadnej chwili i okazji zwrócenia uwagi dzieciom, by rozmawiały ze sobą w języku ukraińskim”<sup>17</sup>.

W zasadzie psychologowie twierdzą, że dziecko w wieku przedszkolnym bardzo szybko opanowuje mowę. Dlatego ważne jest, aby rodzice mówili tylko w języku ukraińskim, w celu udowodnienia mu, że język ojczysty jest narzędziem manifestacji kultury ukraińskiej, jest jej duszą.

Właśnie ten aspekt podkreślają ukraińsko-kanadyjscy pedagodzy w artykułach dotyczących stosowania języka ukraińskiego w diasporze. W szczególności, Hristina Mul’kevič, analizując warunki rozwoju osobowości dziecka w wieloetnicznym środowisku, napisze:

„Dla ludzi, którzy żyją w normalnych warunkach naturalnych, to znaczy, na własnej ziemi i wśród swojego narodu, jeśli mają możliwość decydowania o swoim losie – problem językowy nie istnieje. Niestety, my, Ukraińcy, ze względu na okoliczności polityczne mieszkamy poza granicami Ukrainy i ryzyko utraty mowy staje się głównym czynnikiem asymilacji”<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> M.B. *Osovni momenti u vihovanni ditej*, „Promin” 1961, cz. 5, s. 6.

<sup>18</sup> X. Mul’kevič, *Etničnij i kul’turnij rozvitok ditini*, „Žinočij Svit” 1980, cz. 1, s. 6.

Jednocześnie Mul'kevič podkreśla, że współczesna rzeczywistość, w Kanadzie lub w Stanach Zjednoczonych stwarza dla Ukraińców dylemat w odniesieniu do języka w trzech postaciach:

„Nie kwestionujemy języka urzędowego lub francuskiego, w których dogadują się wszystkie grupy etniczne i które są językami państwa, całego społecznego i kulturowego życia miejsca naszego osiedlenia się. Wielonarodowość Kanady stawia nas przed faktem wielokulturowości a wielokulturowość i wieloetniczność – to nie jest statystyka tylko ważny dynamizm życiowy. To jest wyzwanie do szlachetnych zawodów kulturowych, do rywalizacji między grupami etnicznymi”<sup>19</sup>.

Z kolei, w opinii İvanny Petriv, w jednym z jej artykułów, słychać kategoryczne twierdzenie, że rodzice, którzy sami się oszukują, mówiąc, że język nie jest tak istotny, że bez języka ojczystego nadal można być członkiem swojego narodu, patriotą swojej ziemi – bardzo się mylą. Rodzice, którzy tak mówią, nie tylko zaniedbali swój własny język, ale jednocześnie zahamowali swoją etniczną kreatywność. I ich dzieci, oczywiście, pójdą w ich ślady, jednakże wówczas utracą całkowicie swój język ojczysty (jeśli w ogóle był im znany), łącznie z możliwością jakiegokolwiek komunikacji z Ukraińcami<sup>20</sup>.

Bardziej złożone problemy obecne w narodowym wychowaniu młodzieży, w szczególności dotyczące nauki języka ukraińskiego dzieci, pojawiają się w rodzinach mieszanych, których liczba wśród kanadyjskich Ukraińców dość szybko rośnie. Z danym zjawiskiem spotkał się M. Gajseniuk (dziadek autora), odwiedzając krewnych w Kanadzie w 1979 roku. Jego towarzysz I. Kovaliuk (pochodzący z Kosovšiny) ożenił się w Kanadzie z Niemką i w konsekwencji, ich pięcioro dzieci doskonale znało angielski, niemiecki, ale nie potrafiły mówić w języku ukraińskim. W takiej rodzinie nie ma normalnych warunków dla wychowania dzieci w duchu ukraińskim. Należy zauważyć, że w rodzinie, w której rodzice są różnej narodowości, dziecko powinno przyjąć tożsamość etniczną i kulturową matki i ojca. W tej sytuacji problem kształtowania tożsamości narodowej dziecka się komplikuje, ponieważ pojawia się w tym procesie dużo trudności. Tożsamość ta może być kształtowana w momencie, kiedy w mieszanym małżeństwie ojciec i matka byliby w stanie zaszcześcić u dzieci szacunek dla ich indywidualnych pochodzeń etnicznych. Rodzice w tym przypadku powinni mieć swobodę dzielenia się kulturą, uczyć się języka, obyczajów i tradycji swojego narodu, wówczas ich dzieci mimowolnie wytworzą lepszy światopogląd, nastrój i szacunek nie tylko dla rodziców, ale jednocześnie do swoich dwujęzycznych wartości kulturowych. Takie dzieci często stają się przykładem dla swoich rówieśników w społeczeństwie ukraińskim.

<sup>19</sup> Tamże, s. 6.

<sup>20</sup> İ. Petriv, *Potreba pidgotovki molodi do rodnogo žittá*, „Žittá i Škola” 1994, cz. 4, s. 13.

Z drugiej strony, gdy w małżeństwie mieszanym istnieje wrogość do poszczególnych kultur etnicznych, to głównie cierpią dzieci. Cierpią, ponieważ nie mają solidnej podstawy, na której mogą budować pozytywną tożsamość narodową. Często takie dzieci w starszym wieku w ogóle zaniedbują etniczność rodziców i z „rozbitymi duszami własnej tożsamości” wędrują w cudzym dla nich środowisku, nie mając możliwości zrozumienia „kim są”.

Kończąc swe rozważania na temat etnokulturowego rozwoju osobowości dziecka w wieloetnicznym społeczeństwie w Kanadzie, które dla wielu Ukraińców stało się rodzimym (bo tutaj się urodzili i rozwijają się, a nie wrastają w ziemię kanadyjską, jak ich dziadkowie – pradziadkowie), Mul'kevič pisze:

„Człowiek od urodzenia poznaje świat na podstawie doświadczenia przeżyć, które spotkały jego i które przekazało mu jego środowisko: rodzice, nauczyciele, cerkiew i organizacje społeczne. Żeby dziecko uświadomiło tożsamość etniczną i szacunek dla ukraińskiego pochodzenia, koniecznym jest, by wychowanie było przykładowe. Chcę podkreślić, że sama szkoła, kościół i organizacja nie mogą zapewnić takiego wychowania, gdy rodzice zaniedbują swoje obowiązki wychowawcze. Wszystkie te główne siły są w stałej dynamicznej interakcji z procesem wychowania narodowego dzieci. Ponieważ dziecko naśladuje przede wszystkim rodziców, a cerkiew, rodzima szkoła i organizacja, tylko pogłębiają te kulturową i etniczną wiedzę”<sup>21</sup>.

Tak więc, zdaniem pedagoga, przede wszystkim dom rodzinny musi być dla ukraińskiego dziecka dobrym wzorem. Dziecko powinno rosnąć pod wpływem ukraińskich zwyczajów, uczyć się języka ukraińskiego, chodzić do cerkwi ukraińskiej, szkoły i uczęszczać do organizacji ukraińskich. Całe zachowanie w domu powinno wskazać na miłość do swojego kraju, swojego narodu. U dziecka powinno się zaszczepić szacunek do ukraińskiego autorytetu i jednocześnie do rządu państwa, w którym ono dorasta. Wszystko to powinno ono widzieć w swoich rodzicach, przeczytać z lektury, którą zaproponują mu w różnych okresach wychowawcy.

Powyższe rozważania potwierdza Vasil Bodnarčuk mówiąc, iż pełnowartościowy człowiek może być wychowywany tylko na glebie narodowej i najlepszy rozwój zapewnia własna rodzima kultura, uzupełniona później wartościami innych kultur. Obowiązkiem rodziców jest stworzyć dziecku solidną podstawę na całe życie. Dać poczucie pewności, siły. A to może ofiarować tylko rodzima gleba, ukraiński dom czy też zdrowa i mocna organizacja ukraińska<sup>22</sup>.

Warto podkreślić, iż w rodzinach Ukraińców kanadyjskich zwracano dużą uwagę na wychowanie moralne młodego pokolenia. Miało ono na celu promowanie miłości bliźniego, czyli szacunku człowieka do człowieka. Już od naj-

<sup>21</sup> X. Mul'kevič, *Etničnij i kul'turnij rozvitok...*, dz. cyt., s. 15.

<sup>22</sup> V. Bodnarčuk, *Či potrebne nacional'ne vihovannâ dítěj na čužini?*, „Žinočij Svit” 1979, cz. 7–8, s. 3.

młodszych lat dziecku zaszczepiano miłość i szacunek do ojca i matki, miłości do całej rodziny, dzieci w stosunku do dorosłych, dzieci w stosunku do rówieśników, w stosunku do mniejszych i słabszych w stosunku do starszych i chorych. Charakterem moralnym cementowano w rodzinie sprawiedliwość, miłosierdzie, współczucie, przyjaźń, uprzejme zachowanie wobec innych. Wraz z miłością bliźniego dziecko uczono szacunku do siebie, doceniać i szanować swoją rodzinę, swój naród.

Całkiem naturalne wydaje się, iż w wychowaniu moralnym w rodzinie ukraińskiej, pierwsze miejsce zajmuje zaszczepienie w dzieciach miłości i szacunku do rodziców. Pierwsi wychowawcy osiągają to poprzez swoje zachowanie, grzeczną, spokojną i zrównoważoną komunikację z dziećmi, bez złośliwości, bez krzyku, przeklinania i bicia. Łatwiej i szybciej rodzice zdobywają szacunek i miłość zrozumieniem duszy dziecka, rozwojem jego aspiracji i preferencji. Małe dziecko przyzwyczaja się do dobrego pośrednio poprzez przykłady rodziców i nawyki, nie rozumiejąc jeszcze istoty dobra i zła. Przecież, od szóstego roku życia dziecko już się orientuje i jest w stanie ocenić działania własne i cudze, wie, co lubi a czego nie lubi, podświadomie szuka przywództwa. Dziecko w tym wieku szuka towarzystwa starszych dzieci, lubi przysłuchiwać się rozmowom dorosłych. Instynktownie, bez zrozumienia, dlaczego to robi, szuka przykładu dla siebie. W tym wieku, takim modelem stają przede wszystkim rodzice i opiekunowie.

Nie ma powodu, aby jednoznacznie stwierdzić, że w obcym kraju rodzina zastępuje ukraińskiemu dziecku całą ojczyznę. Wychowanie w rodzinie (wzajemna pomoc, wspólne dążenie, opieka nad chorym, dokładność, dotrzymywanie słowa, panowanie nad sobą itp.) jest jednocześnie wychowaniem publicznym, a poddanie się autorytetowi ojca – matki, spotkania rodzinne z udziałem dzieci, przydział zajęć w rodzinie – to jest początek wychowania państwowego, obywatelskiego. Jednak najważniejszą rzeczą w wychowaniu rodzinnym – jest wzajemna miłość, która rozprzestrzenia się na innych członków rodziny, a następnie na całą pokrewną społeczność – naród.

Według tradycji ukraińskiej pedagogiki ludowej w rodzinach kanadyjskich Ukraińców dzieci od niemowlęctwa uczą się szacunku do osób starszych, niezależnie od ich pochodzenia społecznego, etnicznego tylko biorąc pod uwagę ich wiek, pracę, doświadczenia czy wiedzę. Właśnie dlatego osobie starszej należy się szacunek. Szacunek do dorosłych dzieci wykazują poprzez swoje zachowanie. Na przykład, witają ukłonem i podają sobie ręce tylko wtedy, gdy osoba starsza pierwsza poda rękę dziecku. Dziecko w rozmowie z osobą starszą stoi, i siada tylko wtedy, gdy starszy zaproponuje usiąść obok siebie itp. Dobre zachowanie jest oznaką miłości do bliźniego. Pomoc dzieci osobom starszym, w ich pracy, posłuszeństwo – to znak głębokiego szacunku dla nich.

Należy podkreślić, że dbając o narodowo-duchowe wychowanie młodego pokolenia, Ukraińcy w Kanadzie czynią wszelkie zabiegi, by utrzymać w wa-

runkach diaspory tradycyjną ukraińską rodzinę. Wszędzie, gdzie jest to tylko możliwe (w druku, na konferencjach, spotkaniach organizacji społecznych i stowarzyszeń, w czasie nabożeństw i uroczystości), podkreślają jej wyjątkową rolę w życiu dziecka, człowieka, społeczeństwa, narodu i państwa. To właśnie oni potępili te wszystkie bezsensowne i nieformalne „reformatorskie” próby (np. małżeństwo na próbę, na czas, wymienni małżonkowie, konkubinat, małżonkowie poprzez wiarę), które wraz z rosnącą liczbą separacji i rozwodów doprowadziły rodzinę do dużego kryzysu, zagrażającego nie tylko istnieniu rodziny, ale i ludzkich wspólnot, narodów i państw. Najbardziej świadomi pedagodzy i liderzy społeczni wielokrotnie podkreślali, że tam, gdzie nie ma ciepła rodzinnego i serdeczności, istnieje podatny grunt dla asymilacji upadku moralnego i alienacji od wszystkiego, co jest rodzime. Argumentując swoje stanowisko przytaczali następujące dane statystyczne:

1. W Kanadzie około 650 000 dzieci pochodzi z rozbitych rodzin.
2. Corocznie ilość rozwodów osiąga liczbę 50 000 lub, innymi słowy, co czwarta rodzina się rozpada.
3. Liczba aborcji w Kanadzie przekracza 50 000 rocznie.
4. Około 40 000 dzieci co roku rodzą matki w wieku szkolnym a 5 000 dzieci – matki w wieku 12–14 lat.
5. Prawie 15 000 dzieci odpowiada przed sądem dla nieletnich za czyny przestępcze, tylko w jednym mieście – Toronto<sup>23</sup>.

Powyższe dane statystyczne są dalekie od ukończenia, ale i one świadczą o skali problemów, z którymi spotykają się dzieci w warunkach zurbanizowanego świata.

Przygotowując młode pokolenie do przyszłości życia w rodzinie, pedagodzy i rodzice na wszystkie sposoby próbują przekonać dzieci, że rodzina – to genialny cud natury i społeczeństwa. Więź między dwoma osobami różnej płci zwana małżeństwem – to nie tylko naturalny sojusz i nie tylko umowa cywilna, ale przede wszystkim sojusz moralny, który powstaje w oparciu o wzajemną miłość, zaufanie i tworzy z małżonków całość. Dwie osoby, które połączyły swoje losy, mają najwyższy cel – kontynuować gatunek ludzki, urodzić i wychować dziecko.

Należy podkreślić, że problem rodzicielstwa, szczególnie macierzyństwa, świadomość wśród kobiet znaczenia i odpowiedzialności tej misji, rola matki w wychowaniu dziecka stale przyciąga uwagę wielu pedagogów – liderów ruchu ukraińskich kobiet w Kanadzie. W szczególności Tonâ Gorohovič uważała „zawód” macierzyństwa za trudny i honorowy, wymagający wielkich duchowych „wartości”, z których jedne są wrodzone, od Boga – matczyne uczucie miłości, intuicja, czułość, cierpliwość i inne, a wtórne potrzebują „wychowania” – uważności, umiejętności spostrzegania zmian w procesach rozwoju dzieci, w ich poglądach, rozsądku, wytrzymałości itp. Według niej, to od matki zależy siła

<sup>23</sup> Â. Čumak (red.), *Ukraińc'ki diti – naše majbutne: Zbìrnik vïhovnih materialiv*, Dobra knižka, Toronto 1979, s. 33.

przywiązania dziecka do własnej grupy etnicznej, narodu. Mama, jak „kapłanka” ogniska domowego, przekazuje mowę, utwory, tradycje, tym samym ponosi podstawową odpowiedzialność moralną za honor, godność i życie narodu w wieczności<sup>24</sup>. Do cech prawdziwego macierzyństwa Gorohovič zalicza m.in.: ofiarność (wyrzeczenia), przebaczenie, poświęcenie dziecku całego życia, postrzeganie własnego dziecka jako najwyższej wartości, daru od Boga, staranne wychowanie według tradycji narodowych i rodzinnych. Kobieta, która je posiada – zdaniem autorki – jest w stanie skutecznie wypełniać swoją rolę i osiągnąć sukces w wychowaniu dzieci.

Ważką misję rodziców w przygotowaniu młodych ludzi do przyszłego życia rodzinnego podkreślała także, przywołana już, Petriv, pisząc:

„Rodzice powinni przygotować swoje dzieci do samodzielnego życia, do zarabiania nie tylko na chleb powszedni, ale także do ciągłego poszerzania wiedzy, do pracy nad rozwojem duchowym. Niech rodzice wiedzą, że ich dzieci również będą kiedyś rodzicami, będą mieć własne gniazdo rodzinne i musimy przygotować ich do tego nieodwołalnego zadania. Młodzież trzeba zapoznać z ideałem rodziny chrześcijańskiej, ideałem rodziców – odpowiedzialnych za wychowanie i los swoich dzieci”<sup>25</sup>.

Zdaniem pedagoga, rodzice powinni pomóc młodym ludziom zrozumieć, że największy i decydujący wpływ na wychowanie ich dzieci powinny mieć przyszły dom rodzinny, oni sami – ojciec lub matka. Do tej roli powinni się przygotować młodzi ludzie przed utworzeniem własnego ogniska domowego, wiadomo bowiem, że sam instynkt macierzyński lub ojcowski już nie jest wystarczający<sup>26</sup>.

Nietrudno zgodzić się z opinią ukraińsko-kanadyjskich pedagogów, iż właściwe wychowanie moralne mogą dać dzieciom tylko tacy rodzice, którzy sami mają Boga w sercu, są religijni i moralni, ponieważ – jak mówi się w jednym z ukraińskich przysłów – „z pustego nic się nie wlewa”. Wszystko zależy od tego, czy rodzice potrafią dać wzorzec pobożnego życia chrześcijańskiego. Dobry przykład rodziców najbardziej wpływa na całe życie dzieci. Wielcy ludzie nie byłiby wielkimi, gdyby nie mieli dobrych rodziców. Życie moralne bowiem, rozsądne zachowywanie się pozostawia w duszy dziecka trwałe ślady.

Reasumując należy podkreślić, iż powyższe rozważania rzeczywiście wyrażały poglądy nastawionej patriotycznie społeczności ukraińskiej w Kanadzie. Obrawszy za cel wychowanie narodowo świadomego młodego pokolenia kanadyjskich Ukraińców, jej przywódcy za główny czynniki w tym procesie uważali rodzinę, aktywną działalność wychowawczą rodziców, starszych członków rodziny, w tym dzieci, którzy mieli być przykładem dla swoich młodszych braci

<sup>24</sup> T. Gorohovič, *Pro bat 'kivs' kij avtoritet*, „Plastovij Šláh”, Toronto 1975, cz. 3(46), s. 27.

<sup>25</sup> I. Petriv, *Potreba pidgotovki molodi...*, dz. cyt., s. 12.

<sup>26</sup> Tamże, s. 11.

i sióstr. Zauważono, że nie wystarczy „obudzić w dziecku dobre i szlachetne uczucia”, najważniejsze – aby „[...] nauczyć dziecko przekładać dobre uczucia na życie, na działania”, żeby ono udowodniło to szlachetnymi czynami<sup>27</sup>.

Nauczyciele w diasporze są przekonani, że „[...] wykształcenie siły woli i chęci przebywania w miłości i wśród miłych słów” – to równie ważne elementy wychowania rodzinnego, ponieważ „[...] miłość i dobre uczynki wieńczą wszystkie nasze tytuły”<sup>28</sup>. Dlatego rodzice powinni pamiętać, że bez miłości i dobroczynności nie mają znaczenia ani wyższe wykształcenie, ani wspaniałe czyny czy zachowania zewnętrzne. Namienne pragnienie szczęścia, do którego dąży ludzkość, zależy od wychowania w poczuciu miłości i dobra, od tego, co ludzie robią na co dzień w tym złożonym niezwykle światcie, centrum i źródłem którego jest rodzina.

### Bibliografia

- Bodnarčuk V., *Či potrebne nacional'ne vihovannâ dıtej na čužini?*, „Žinočij Svit” 1979, cz. 7–8.
- Čumak Á. (red.), *Ukraınc'ki dıti – naše majbutne: Zbirnik vihovnih materialıv*, Dobra knižka, Toronto 1979.
- Dekada Ukraınskoı rodini. Zvernennâ sekretariatu SKVU*, „Visnik SKVU” 1981, cz. 1–3.
- Do sprav vil'noı ukrainc'koı spil'noti*, „Visnik SKVU” 1979, cz. 1.
- Gorohovič T., *Pro bat'kivs'kij avtoritet*, „Plastovij Šlâh”, Toronto 1975, cz. 3(46).
- Kafars'kij V., Savčuk B., *Etnologiâ Pidručnik*, K. Centr navčal'noı literaturi, 2006.
- Kovbas B., Kostiv V., *Rodinna pedagogika: U Z-h tomach*, t. I: *Osnovi rodinnogo vihovaniâ*, İvano-Frankivs'k 2006.
- Kul'činckij F., *Pro religijno-morol'ne vihovannâ dıtej*, „Promin” 1961, cz. 3.
- Lenik V., *Načional'ne počytta v dıtej mišanih podruž*, „Ukraınc'kij včitel' v Kanadi” 1984, cz. 1.
- M.B., *Osovni momenti u vihovanni dıtej*, „Promin” 1961, cz. 5.
- Mač'kiv V., *Dešo pro načionl'ne vihovannâ*, „Žittâ i Škola” 1963, cz. 7–8.
- Mul'kevič X., *Etničnij i kul'turnij rozvitok ditini*, „Žinočij Svit” 1980, cz. 1.
- Petriv İ., *Potreba pidgotovki molodi do rodinnogo žittâ*, „Žittâ i Škola” 1994, cz. 4.
- Šerban' P., *Náčional'ne vihovannâ v cím'ı*, K.: Kul'turol. PP “Boriviter”, 2000.
- Vorobjos'kij P., *Rozumove i morol'ne vihovannâ dıtej*, „Žittâ i Škola” 1964, cz. 7–10.

<sup>27</sup> V. Mač'kiv, *Dešo pro načionl'ne vihovannâ...*, dz. cyt., s. 11.

<sup>28</sup> Tamże, s. 11.





„Wychowanie w Rodzinie” t. XIII (1/2016)

---

nadesłany: 26.09.2014 r. – przyjęty: 30.12.2015 r.

**Martyna SOŃTA\***

## **Hiszpańska *familia*, czyli o rodzinie w wybranych przykładach prasy hiszpańskojęzycznej**

Spanish *familia*, about family in Spanish newspapers

### **Streszczenie**

Znacząca pozycja mediów w życiu społeczeństwa odgrywa dużą rolę w kreowaniu obrazu rzeczywistości, który istotnie wpływa na sposób postrzegania przez odbiorców omawianych zjawisk oraz wydarzeń. Kształtuje się społeczeństwo informacyjne, a w nim aktywni konsumenci medialnego przekazu, do których należą również Hiszpanie. Dzienniki z Półwyspu Iberyjskiego dynamicznie prezentują i omawiają kwestie polityczne, ekonomiczne oraz społeczne kraju, Europy i świata. Jednym z kluczowych wątków, nierzadko poruszanych w hiszpańskiej prasie jest temat rodziny w kontekście różnych zjawisk. Zamierzeniem autorki jest przedstawienie obrazu rodziny w hiszpańskich mediach na podstawie analizy artykułów z najpoczytniejszych, wysokonakładowych hiszpańskich dzienników: „El País”, „ABC” oraz „El Mundo”. W artykule zostanie również omówiony poważny problem przemocy w rodzinie i ochrony praw rodziny w Hiszpanii. Istotnym celem analizy jest ukazanie, w kontekście jakich zagadnień rozważa się i komentuje kwestię rodziny w prasie, w jaki sposób konstruowany jest przekaz medialny dotyczący rodziny, a także czy obraz ten jest spójny pod względem treści. Przegląd artykułów pozwoli na przybliżenie sytuacji rodziny na tle istotnych procesów ekonomicznych, społecznych i kulturowych, między innymi kryzysu ekonomicznego, zmieniającej się sytuacji demograficznej, migracji, komunikacji międzykulturowej oraz

---

\* e-mail: [martyna.sonta@gmail.com](mailto:martyna.sonta@gmail.com)

Instytut Filologii Romańskiej, Uniwersytet Wrocławski, pl. Bp. Nankiera4, 50-140 Wrocław, Polska.

globalizacji. Wnioski umożliwią próbę skonstruowania odpowiedzi na pytanie o sposób kreowania roli członków rodziny, propagowania określonych postaw i w rezultacie określenia znaczenia wartości i tradycji rodzinnej w epoce nowoczesności i trzeciej rewolucji przemysłowej.

**Słowa kluczowe:** medialny obraz świata, językowy obraz świata, prasa, rodzina, społeczeństwo informacyjne, aksjologia.

### **Abstract**

The prominent position of the media in society plays a big role in creating the image of reality, which significantly affects the perception of the audience to discussed phenomena and events. Spaniards take part in shaping the information society, and are active consumers of media communication. Journals of the Iberian Peninsula dynamically present and discuss political, economic and social issues of the nation and of Europe and the world. One of the key topics often discussed in the Spanish press is the family in the context of different phenomena. The intention of the author is to present a picture of the family in the Spanish media on the basis of the analysis of the most widely read articles in the mass-market Spanish newspapers “El País”, “ABC” and “El Mundo”. The paper will also discuss the serious problem of domestic violence and the protection of the rights of the family in Spain. An important objective of this study is to show how the issues and comments on the issue of family are presented in the press, how media coverage of the family is portrayed, and whether the image is consistent in terms of content. An overview of items will approximate the situation of the family against the relevant processes of economic, social and cultural rights, including the economic crisis, changing demographics, migration, intercultural communication and globalization. Applying the findings will enable an attempt to provide answers to the question of how to create the role of family members, to promote certain attitudes and consequently determine the significance of the values and traditions of the family in the era of modernity and the third industrial revolution.

**Keywords:** picture of the world in mass media, linguistic picture of the world press, family, information society, axiology.

## **Wprowadzenie**

Hiszpańskie media ukazują fakty z życia społeczeństwa, w odniesieniu do których omawia się rozwój rodziny w epoce postmodernizmu. Socjologowie przewidują istotne zmiany w modelu rodziny, określane niejednokrotnie jako problemy natury etycznej i moralnej, utożsamiane nawet z kryzysem wartości. Hiszpania od czasu ustąpienia rządów generała Franco w 1975 roku otworzyła swe granice na świat i poddaje się procesom europeizacji i globalizacji, których nieodzownym elementem są transformacja wartości i reorganizacja priorytetów.

Dość przeczytać preambułę ustawy regulującej prawa tzw. *uniones de hecho*, czyli związków partnerskich, w której stwierdza się, że: „Prawo powinno dostosować się do nowej rzeczywistości społecznej”<sup>1</sup>. Wśród powodów zmian w rodzinie wymienia się materializm, rosnący indywidualizm jednostki, wzrost konsumpcjonizmu, feminizm czy popularną ostatnio teorię *gender*, które w sumie przekładają się na modyfikację sposobu życia. Jednakże nie wszystkie elementy życia rodzinnego ulegają zmianie, a pewne kwestie niekoniecznie należy identyfikować z upadkiem wartości. W dyskursie medialnym często słyszy się o konieczności ochrony tradycyjnego ładu. Jak stwierdza jeden z autorów hiszpańskojęzycznych zajmujących się tematyką rodziny:

„Osobiście, każdego dnia coraz bardziej skłaniam się ku zachowaniu koncepcji rodziny jako jedności międzypokoleniowej (dwóch lub więcej generacji), w której pokolenie dorosłych przejmuje odpowiedzialność za edukację członka lub członków młodszej generacji, z którymi współżyje w stabilnej i stałej relacji”<sup>2</sup>.

*(Personalmente, cada día me inclino más a reservar el concepto de familia a una unión intergeneracional \de dos o más generaciones\ en la que la generación adulta asume la responsabilidad de educar al miembro o miembros de la generación menor con los que conviven de forma estable y duradera)*<sup>3</sup>.

Ze względu na fakt, iż media mają znaczący wpływ na kształtowanie się poglądów odbiorców, warto przyjrzeć się medialnemu dyskursowi i podjąć próbę naszkicowania obrazu rzeczywistości, jaki kreuje i utrwała w społeczeństwie. Celem niniejszej analizy jest rekonstrukcja obrazu hiszpańskiej rodziny w dyskursie najpopularniejszych dzienników hiszpańskich: „El País”, „ABC” oraz „El Mundo” (z okresu od stycznia do początku kwietnia 2014 roku), w których pisano o rodzinie bezpośrednio lub w których opisywano zjawiska wiążące się z rodziną, takie jak obrona poczętego życia czy przemoc wobec kobiet i dzieci. Przegląd pięćdziesięciu trzech artykułów zamieszczonych w hiszpańskich dziennikach pozwolił nakreślić pewne ramy tematyczne i aksjologiczne, w jakich poruszają się dziennikarze. Wyniki analizy zostały uporządkowane w oparciu o opis funkcji rodziny zaproponowany przez Stanisława Kawulę<sup>4</sup>. Przedstawienie obrazu rodziny zostanie poprzedzone komentarzem językowym oraz krótkim rysem społeczno-historycznym, który przybliży problematykę związaną z przemianami w hiszpańskiej *familii*. Dla wygody czytelnika odniesienia do źró-

<sup>1</sup> Ley 11/2001, de 19 de diciembre, de *Uniones de Hecho de la Comunidad de Madrid*.

<sup>2</sup> Tłumaczenie mojego autorstwa – M. S.

<sup>3</sup> J. Elzo, *Una reflexión sociológica sobre la familia actual*, „La familia, paradigma de cambio social: ponencias”, Barcelona, 15-16-17 de mayo de 2008, s. 5, por. źródło: <http://www.uic.es/progs/obj.uic?id=483539a076757> [dostęp: 20.04.2014].

<sup>4</sup> S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.

deł zostały przy odpowiednich fragmentach oznaczone symbolami, zgodnie z tytułem czasopisma i według porządku chronologicznego (np. PAIS1, PAIS2, ABC1).

## Rodzina po hiszpańsku

W Hiszpanii *familia*, czyli rodzina, może być określana jako jedna z wartości kluczowych. W słownikach najczęściej definiowana jest jako grupa spokrewnionych, razem żyjących osób; przodkowie, potomkowie, krewni z jednego rodu, podopieczni, a nawet grupa osób podzielających te same poglądy<sup>5</sup>. W opracowaniach o rodzinie można przeczytać, że:

„Była uznawana tradycyjnie za naturalną, podstawową wspólnotę, która, by przetrwać, potrzebuje współżycia i jedności wszystkich członków”<sup>6</sup>.

W języku hiszpańskim istotne jest rozróżnienie pojęć *familia* i *hogar*. *Familia* definiuje powiązania między członkami, których łączą więzy krwi lub powinowactwa. Jest jednostką społeczeństwa, która „powinna posiadać mieszkanie”, jak czytamy w jednym z artykułów (PAIS21). *Hogar* natomiast oznacza ognisko domowe, jeden dom, jest hiponimem w stosunku do rodziny<sup>7</sup>. Z lektury artykułów w dziennikach wnioskujemy, że przekształceniom podlega *hogar*, czyli sposób organizacji ogniska domowego, a fundament rodziny, jej wartości, nie zmieniły się znacząco, mimo dynamicznej transformacji politycznej i obyczajowej obserwowanej w Hiszpanii od lat 70. XX wieku. Powodów zmian w sposobie postrzegania modelu rodziny można doszukiwać się w równouprawnieniu kobiety i mężczyzny, które gwarantuje nowa Konstytucja Królestwa Hiszpanii z roku 1978<sup>8</sup>. Jednakowa pozycja kobiet i mężczyzn w społeczeństwie realizuje się m.in. poprzez uznanie równych praw rodzicielskich w związku nieformalnym<sup>9</sup>. Obecnie prawa kobiety chroni również *Ley de Igualdad* z 2003 roku (*Ustawa o równości*, a także jej nowelizacje z 2007 i 2011 roku), co miało ogromne znaczenie w obliczu wysokiego poziomu przemocy wobec kobiet obserwowanego w Hiszpanii jeszcze na początku XXI wieku. Inne istotne zmiany przyniósł rok 1981, kiedy na mocy poprawek naniesionych w Kodeksie cywilnym ustanowiono prawo do separacji, rozwodu i unieważnienia małżeństwa (UNI). Tendencje zmian modelu rodziny wynikają także ze wzrostu poziomu

<sup>5</sup> *Diccionario de la lengua española*.

<sup>6</sup> C. Rodríguez Sabiote, L. Herrera Torres, O. Lorenzo Quiles, J. Álvarez Rodríguez, *El valor familia en estudiantes universitarios de España: análisis y clasificación*, „Enseñanza e investigación en psicología” vol. 13, num. 2, s. 216.

<sup>7</sup> *La evolución de la familia en España*, s. 22, por. źródło: [http://www.fbbva.es/TLFU/dat/introduccion\\_hombres\\_jovenes.pdf](http://www.fbbva.es/TLFU/dat/introduccion_hombres_jovenes.pdf) [dostęp: 01.05.2014].

<sup>8</sup> *La Constitución Española de 1978*.

<sup>9</sup> *La evolución de la familia...*, dz. cyt., s. 23.

wykształcenia, gdyż aktualnie kluczowym elementem życia młodych Hiszpanów staje się kariera zawodowa, co opóźnia okres założenia rodziny i posiadania potomstwa. Coraz częściej pary nie decydują się na stworzenie tradycyjnego domu ze względu na niekorzystne warunki finansowe. W Hiszpanii od roku 2005 dużo mówi się o zjawisku tzw. *mileurismo*. *Mileuristas*<sup>10</sup> to osoby młode, wykształcone, których pensja jest zbyt niska, w ich mniemaniu nieadekwatna do kwalifikacji. Symbolem trudnej sytuacji finansowej i niesatysfakcjonującej pensji jest kwota tysiąca euro (hiszp. *mil euros*). *Mileuristas* nieprędko decydują się na opuszczenie domu rodzinnego i założenie nowej rodziny. O ewolucji rodziny często debatuje się także przy okazji omawiania kontrowersyjnych tematów, takich jak: rozwód, aborcja, eutanazja, kara śmierci. Spotykamy się tutaj ze skrajnymi opiniami. Często tolerancja wobec nowości okazuje się ważniejsza, niż przywiązanie do tradycyjnej moralności (PAIS10). Frustrującym problemem Hiszpanii jest demografia i liczebność rodziny. Media głoszą, że najpopularniejszy obecnie jest model rodziny z jednym dzieckiem (*familia del hijo único*). Spada liczba małżeństw, wzrasta jednak procent partnerów, którzy decydują się na wspólne mieszkanie. Według wskaźników, ponad 30% dzieci pochodzi z „niemałżeństw”, które w przypadku Hiszpanii są związkami bardzo stabilnymi (PAIS17). Coraz popularniejszy w mediach staje się *modelo unipersonal*, czyli popularny *singiel*. Za rodzinę uznawane są również pary bezdzietne. Z kolei *familia monoparental* (także określana jako rodzina) to taka, w której dzieci wychowuje samodzielnie jedno z rodziców. Nowe wzorce rodziny nie są kompatybilne z układem patriarchalnym, w którym rodzina była instrumentem pewnej manipulacji, kontroli społecznej, ze ściśle określonymi rolami. Rodzina nie jest już zatem gwarancją porządku i ładu społecznego. Z drugiej jednak strony, w nowej, demokratycznej rodzinie dzieci nie są celem zwiększania liczebności populacji, lecz owocem miłości, jako przemyślany krok w życiu pary objęte są szczególną troską. Przyjrzyjmy się, jaki model rodziny prezentowany jest w wybranych przykładach z hiszpańskiej prasy.

## ***Familia w mediach***

Obserwując dyskurs medialny można wywnioskować, że media często szukają przyczyn i skutków procesów, jakim podlega rodzina. Modelem do porównań jest rodzina tradycyjna, czyli *familia estandarizada*<sup>11</sup>, jednak coraz odważniej mówi się o nowym modelu rodziny, nowoczesnym ognisku domowym, za które uważa się rodzinę monoparentalną (*familia monoparental*) lub nie związaną formalnie małżeństwem, czyli wspomnianą wyżej *familia de hecho*. Jako

<sup>10</sup> Od *mil* i *euros*, pl. *tysiąc euro*.

<sup>11</sup> *Los nuevos modelos de familia española*, „20 minutos”, por. źródło: <http://www.20minutos.es/noticia/631685/0/nuevas/familias/ejemplos/> [dostęp: 04.04.2014].

nowość dzienniki opisują rodzinę wielokulturową (*familia multicultural*), która boryka się z problemem tolerancji ze strony społeczeństwa (PAIS18). Rodziny, które decydują się na adopcję dzieci z innych kręgów kulturowych, np. z Nigerii, podlegają opiece organizacji *Familias de Colores* (Kolorowe Rodziny), zajmującej się adopcjami międzynarodowymi (PAIS12). W mediach hiszpańskich mówi się o kryzysie rodziny nuklearnej (*familia nuclear*), jednakże, wedle statystyk, liczba *hogares* wzrasta. Można więc stwierdzić, że znaczenie słowa *familia* rozszerza swój zasięg. Obecnie pod uwagę statystyków brane są również wspomniane niestandardowe *familias monoparentales*, *familias de hecho*, a także *familias reconstituidas*, czyli takie, których partnerzy mają za sobą doświadczenia poprzedniego związku<sup>12</sup>. Rodzinę homoseksualną (*familia homosexual*), mimo wysokiego poziomu tolerancji Hiszpanów, wciąż jednak można zaliczyć do tematów tabu, o których w mediach mówi się bardzo rzadko, które w rzeczywistości medialnej prawie nie istnieją. W analizowanym korpusie artykułów odnalazłam jeden, który traktował o problemie pary gejowskiej i uznaniu praw rodzicielskich takiej pary (PAIS15). W innym natomiast opisywano sytuacje, w których rodzina bywa prześladowcą osób mających inną orientację seksualną (MUN7).

W Hiszpanii rodzina pozostaje jednym z dóbr kulturowych (PAIS22), jest czymś bardzo cennym, ponieważ wzmacnia godność człowieka (ABC3). W artykule, w którym przytacza się słowa kardynała Madrytu, sytuacja nowoczesnej rodziny hiszpańskiej wskazuje na wejście w epokę postchrześcijańską. Rodzina jest podstawową komórką ciała społeczeństwa oraz podmiotem edukacji, a wprowadzenie mechanizmu regulacji narodzin, jakim jest aborcja, zagrozi zarówno demografii kraju, jak i moralności społeczeństwa (MUN9). Aborcja zatem jest niebezpieczna dla rodziny zarówno z biologicznego, społecznego, jak i psychologicznego punktu widzenia. Z perspektywy dyskursu religijnego rodzina, jako podstawowa jednostka ludzkości, jest niedoceniana, spychana na dalszy plan, a jest to temat istotny i zarazem bardzo trudny, złożony ze składowych, takich jak małżeństwo, moralność seksualna czy kontrola narodzin (MUN16). Najwyraźniej zarysowującym się w medialnych opisach ujęciem rodziny jest funkcja biologiczno-opiekuńcza. Rodzina to naturalne otoczenie, które powinien mieć każdy, a której brakuje dzieciom osieroconym (PAIS5). Rodzina to macierzyństwo i wsparcie (ABC6). Centralną postacią rodziny jest matka jako opiekunka dziecka. W prasie omawia się problem adopcji i relacji dziecka adoptowanego do matki biologicznej (PAIS14). Matka poświęca swoje życie zawodowe na rzecz opieki nad potomstwem, co winno być uznawane przez prawo jako obowiązek społeczny i wynagradzane finansowo (ABC1). Czas, który kobieta poświęciła rodzinie, powinien być w przypadku rozpadu rodziny zrekompensowany przez alimenty płacone przez byłego partnera (ABC12). W prasie pojawia się

<sup>12</sup> J. Elzo, *Una reflexión...*, dz. cyt., s. 1–2.

wątek konfliktu posiadania rodziny z karierą zawodową kobiety. Według statystyk prezentowanych w mediach, Hiszpanki preferują pracę na stanowiskach w administracji publicznej, gdzie mogą liczyć na większą stabilność zawodową (PAIS17). Rodzina wiąże się z prawem do macierzyństwa oraz obroną życia. Dzienniki opisują akcje protestacyjne przeciwko prawu uznającemu aborcję, w których biorą udział dziadkowie, rodzice oraz dzieci. Prasa przypomina o istnieniu instytucji prorodzinnych, takich jak *Foro Español de la Familia* (Hiszpańskie Forum Rodziny) czy *Fundación Red Madre* (Fundacja Sieć – Matka), a także o akcjach społecznych, np. *Deja que yo decida* (Pozwól, bym zdecydowała sama) oraz *Sí a la Vida* (Tak dla życia). Rodzina jest tu najwyższą wartością oznaczającą życie i powinna być chroniona prawnie, a opieka należy się przede wszystkim kobiecie (ABC2). Kobieta i mężczyzna są powołani do prokreacji, a różnice między nimi to zjawisko naturalne, życiodajne, dlatego pojawienie się tematu feminizmu radykalnego oraz ideologii *gender* powoduje zakłócenie wizji macierzyństwa jako boskiego błogosławieństwa. Według opinii osób kościelnych ogromne znaczenie dla rodziny ma również ojciec. Obecność obojga rodziców, jako wzorców, jest gwarantem prawidłowego rozwoju tożsamości płciowej. Odpowiedzialna prokreacja zapobiega kryzysowi demograficznemu i umożliwia zachowanie równowagi na rynku pracy, co w dziedzinie nowoczesnych technologii określane jest jako *reserva de cerebros*, czyli zasób umysłów. Rodzina powinna zapewniać opiekę nad osobami starszymi. W prasie mówi się o konieczności wprowadzenia dodatkowej kontroli ze strony państwa nad sposobem rozporządzania emeryturą i finansami osób starszych (MUN10). Rodzina jest zbiorowością, która musi stawiać czoło różnego rodzaju problemom, na przykład chorobie. Daje pomoc, wsparcie i siłę w trudnych sytuacjach (ABC7, MUN13).

Hiszpania jest krajem o wysokim odsetku imigrantów, stąd też temat ten często pojawia się w prasie. Z reguły imigracja etykietowana jest negatywnie, konotuje biedę i przestępczość. Jeśli jednak imigranci stanowią komórkę społeczną, posiadają miejsce zamieszkania, pracują, mówi się o nich jako o rodzinie imigrantów o uregulowanym statusie, której państwo powinno pomóc (PAIS2). W kontekście potrzeby opieki państwa nad rodziną pisze się również o kobietach z Ameryki Łacińskiej, które porzucają swoje nowo narodzone dzieci, ponieważ nie są w stanie ich wykarmić lub wstydzą się tego, że zostały porzucone przez mężów szukających zatrudnienia w Stanach Zjednoczonych (PAIS11). W przypadku imigracji istotne znacznie ma funkcja ekonomiczna rodziny. Nie zawsze rodzina jest w stanie sama zapewnić byt i wykształcenie swoim dzieciom, trzeba ją wspomagać. O rodzinach w Hiszpanii częstokroć pisze się z perspektywy kryzysu ekonomicznego (PAIS20, PAIS21, ABC9). Krytykuje się niewystarczającą pomoc państwa w stosunku do skrajnej biedy rodzin (ABC10, ABC11), które powinny pozostawać pod opieką państwa, a tymczasem znajdują się co najwyżej pod opieką organizacji pozarządowych. Powinno się również organi-

zować wsparcie dla kobiet samotnie wychowujących dzieci, w tym imigrantek, wśród których najczęściej wymieniane to Marokanki, Irakijki, Filipinki oraz Argentynki (MUN5). Rodziny z problemami finansowymi powinny pozostawać pod obserwacją państwa, by w razie potrzeby można było zaoferować im pomoc (MUN8, MUN14, MUN15, MUN17). Rodzina jest źródłem finansowania dla dzieci, jej obowiązkiem jest zapewnianie godnego bytu jej członkom. Wiele młodych osób decyduje się pozostać przy rodzinie ze względu na brak możliwości stworzenia własnej rodziny i zagwarantowania jej środków do życia (ABC5, PAIS5). Obecnie w Hiszpanii małżeństwo oraz posiadanie rodziny uważa się za luksus (PAIS13). Mówi się o zjawisku nazwanym *międzypokoleniowa transmisja biedy* w rodzinach, które nie są w stanie zapewnić bytu dzieciom, gdzie jedynym dochodem jest emerytura dziadków. W kontekście międzynarodowym, w prasie ukazuje się np. biedę rodzin w Etiopii, krytyczną sytuację, kiedy rodzina nie jest w stanie zapewnić dzieciom nawet wyżywienia (PAIS5). Pomoc ze strony państwa powinna dotyczyć między innymi zwrotu kosztów edukacji dzieci, zwłaszcza pochodzących z rodzin wielodzietnych. Rodzina zatem nie jest jedynie hermetyczną jednostką, która pracuje sama na siebie, lecz powinna być chroniona przez państwo, ponieważ jest wartością, która napędza gospodarkę kraju. Szczególną ochroną powinny być objęte rodziny, których rodzice są nie dość wykształceni, by znaleźć pracę, rodziny z jednym rodzicem oraz osoby starsze, zagrożone wykluczeniem z życia społecznego (MUN1).

Innym, zaznaczającym się w prasie, ujęciem koncepcji rodziny jest jej funkcja wychowawcza. Rodzina to relacja między rodzicami i dziećmi, to grupa, który ma swój model życia, od którego zależy socjalizacja jednostek. Zadaniem rodziny jest stwarzać odpowiednie warunki życia i naprawiać błędy, polepszać komunikację między jej członkami, zapewniać chwile przyjemności, a także uczestniczyć w życiu szkolnym dzieci (MUN12, MUN19). Obowiązkiem rodziców jest dbanie o edukację oraz wychowanie dzieci, które w domu powinny nabywać umiejętności życia codziennego (PAIS1).

Do prawidłowego rozwoju niezbędne jest człowiekowi przebywanie w towarzystwie innych osób. Stwierdzenie to nawiązuje do funkcji kulturalno-towarzystwej rodziny, obejmującej również transmisję kultury i przekazywanie wartości. Rodzina jest nośnikiem tradycji, zwyczajów oraz języka, co widać na przykładzie artykułu, w którym opisuje się rodziny, które chcą, by ich dzieci mogły uczyć się w regionalnym języku *valenciano* (MUN18, PAIS6). Rodzina posiada godność i honor jako wspólnota, w której widać silną więź z przeszłością, przodkami oraz chęć kontynuacji rodowych obyczajów (PAIS7). W rodzinie powinno poświęcać się czas na wspólną rozmowę oraz dzielenie się doświadczeniami (MUN20). Hiszpańskie dzienniki podają przykłady silnego związku z tradycją również na podstawie wiadomości spoza granic Hiszpanii, dotyczących społeczeństw konserwatywnych, takich jak Pakistan, gdzie, jak ilustruje przykład z prasy, młodej dziewczynie została wymierzona przez rodzi-



nę kara za sprzeciwianie się rodzicom i poślubienie mężczyzny, którego nie akceptowali (ABC4).

Media przedstawiają różnego rodzaju wypadki i tragedie, stosując w opisach element dramatyizmu, poprzez opis uczuć rodziny wobec tych, których dotknęła tragedia. Rodzina jest najbliższym otoczeniem oplakującym tragiczne wydarzenie (MUN19). Przykładem jest opis sytuacji rodzin pasażerów zaginionego samolotu malezyjskich linii lotniczych (MUN11). W tego typu wiadomościach widoczne są więzi międzypokoleniowe (PAIS3, PAIS 4). Istotę emocjonalnej funkcji rodziny ukazuje notatka opisująca plany wprowadzenia przez Wielką Brytanię prawa nakazującego okazywanie uczuć dzieciom, uznające tym samym okrucieństwo emocjonalne za przestępstwo (ABC8).

Na zakończenie omówię dwa przypadki, kiedy to percepcja rodziny wychodzi poza obręb przestrzeni prywatnej, *familia* staje się bytem publicznym, a jej funkcję można określić jako reprezentacyjną. Rodzina jest naturalnym środowiskiem życia w społeczeństwie, wzbudza zaufanie i kojarzy się z bezpieczeństwem. W jednym z prasowych artykułów zadaje się istotne wbrew pozorom pytanie o to, czy premier może być kawalerem. W tym samym artykule twierdza się, że dla obywateli państwa istotne jest, by ich przedstawiciel odpowiadał tradycyjnemu wyobrażeniu osoby statecznej, ojca rodziny, ponieważ rządzący powinien kojarzyć się z osobą stabilną emocjonalnie i odpowiedzialną. Jeśli posiada rodzinę, uznaje się go za bardziej ludzkiego, wówczas zbliża, wzbudza zaufanie i ma lepsze parametry według wskazań socjodemograficznych (PAIS16). Drugim ciekawym zjawiskiem medialnym, nie spotykanym w każdym kraju, jest rodzina królewska, czyli *Familia Real*. Ze względu na ustrój i wciąż znaczącą pozycję monarchii w Hiszpanii wciąż cieszy się ogromnym wręcz zainteresowaniem mediów (MUN4). Przy okazji omawiania prywatnych wydarzeń mających miejsce na hiszpańskim dworze, często nawiązuje się do życia królewskiej rodziny brytyjskiej (MUN2) oraz monakijskiej (MUN3).

## Podsumowanie i wnioski

W hiszpańskich mediach rodzina z całą pewnością znajduje się wśród tematów najczęściej dyskutowanych. Jako obserwator prasy, także krajowej, zaryzykuję stwierdzenie, że na łamach hiszpańskich czasopism nie prezentuje się tak wielu sytuacji patologicznych, jak można to zaobserwować ostatnimi czasy w Polsce. *Familia* jest dla mieszkańców Półwyspu Iberyjskiego ogromną wartością, kwestiom jej rozwoju i funkcjonowania w społeczeństwie poświęca się wiele uwagi, a jej problemy wynikają głównie z kryzysu ekonomicznego i demograficznego. Według badań publikowanych w prasie większość Hiszpanów jest zadowolona ze swojego życia rodzinnego (PAIS22), co odzwierciedla się w pozytywnym obrazie rodziny prezentowanym w mediach. Hiszpańska prasa

nie kreuje sztucznego, nazbyt liberalnego lub nienaturalnie tradycyjnego wizerunku rodziny. Odzwierciedla rzeczywisty obraz hiszpańskiego społeczeństwa, w którym, mimo zmian historycznych, politycznych i obyczajowych, rodzina wciąż pozostaje istotną, docenianą jednostką.

### Bibliografia

- »*Me dolía que hubiera gente para quien la vida de mi hijo enfermo valiera menos*«, „ABC”, <http://www.abc.es/sociedad/20140322/abci-manifestacion-vida-testimonios-201403211822.html> = (ABC6) [dostęp: 30.04.2014].
- Alertan de familias que usan pensiones y ahorros de mayores en interés propio*, „El Mundo”, por. źródło: <http://www.elmundo.es/cataluna/2014/03/10/531df4e4e2704e19268b457b.html> = (MUN10) [dostęp: 23.04.2014].
- Ayudar a los hogares sin ingresos costaría 2.600 millones, menos que salvar las autopistas*, „ABC”, por. źródło: <http://kioskoymas.abc.es/noticias/sociedad/20140328/abcp-ayudar-hogares-ingresos-costaria-20140328.html> = (ABC10) [dostęp: 04.04.2014].
- Cada vez más familias monoparentales y numerosas en Baleares piden «auxilio»*, „El Mundo”, por. źródło: <http://www.elmundo.es/baleares/2014/03/03/5314576d268e3ed5758b4571.html> = (MUN17) [dostęp: 03.04.2014].
- Casi 200 bebés fueron abandonados por sus madres durante 2013 en Guatemala*, „El País”, por. źródło: [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/01/08/actualidad/1389192416\\_437672.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/01/08/actualidad/1389192416_437672.html) = (PAIS11) [dostęp: 03.04.2014].
- ¿Cómo vas a ser del Atleti si eres negro?*, „El País”, por. źródło: [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/01/06/actualidad/1389037298\\_488155.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/01/06/actualidad/1389037298_488155.html) = (PAIS18) [dostęp: 09.04.2014].
- Confusión y opacidad*, „El Mundo”, por. źródło: <http://www.elmundo.es/internacional/2014/03/09/531ccf6f268e3ed9238b4570.html> = (MUN11) [dostęp: 23.04.2014].
- Cónclave familiar para preparar el anuncio de boda de Harry y Crescida*, „El Mundo”, por. źródło: <http://www.elmundo.es/loc/2014/04/04/533e9005ca47419d708b4570.html> = (MUN2) [dostęp: 28.04.2014].
- Cuando el desahucio llega por el alquiler*, „El Mundo”, <http://www.elmundo.es/baleares/2014/02/13/52fc8fb222601d35448b456c.html> = (MUN15) [dostęp: 04.05.2014].
- Denuncian la imposición del castellano en un colegio público*, „El Mundo”, por. źródło: <http://www.elmundo.es/comunidad-valenciana/2014/03/05/53175616e2704e93408b4581.html> = (MUN18) [dostęp: 03.04.2014].
- Diccionario de la lengua Española*, por. źródło: <http://lema.rae.es/drae/?val=familia> [dostęp: 10.04.2014].
- Dolor por los cuatro niños muertos en el incendio*, „El País”, por. źródło: [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/03/26/catalunya/1395799761\\_482368.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/03/26/catalunya/1395799761_482368.html) = (PAIS2) [dostęp: 02.04.2014].
- Ecuador, clínicas clandestinas para la reeducación*, „El Mundo”, por. źródło: <http://www.elmundo.es/yodona/2014/03/21/532c4e5522601de5178b457b.html> = (MUN7) [dostęp: 25.04.2014].
- El calvario del Santo Sepulcro*, „El País”, por. źródło: [http://internacional.elpais.com/internacional/2014/02/21/actualidad/1393001745\\_951576.html](http://internacional.elpais.com/internacional/2014/02/21/actualidad/1393001745_951576.html) = (PAIS7) [dostęp: 05.04.2014].

- El modelo familiar en España: el salvavidas anticrisis*, por. źródło: <http://www.unitedexplanations.org/2012/12/24/el-modelo-familiar-en-espana-el-salvavidas-anticrisis/>=UNI [dostęp: 10.04.2014].
- El populismo cristiano se convierte en fuerza política en Francia*, „El País”, por. źródło: [http://internacional.elpais.com/internacional/2014/02/06/actualidad/1391718906\\_987100.html](http://internacional.elpais.com/internacional/2014/02/06/actualidad/1391718906_987100.html)= (PAIS10) [dostęp: 04.04.2014].
- El supremo reconoce como progenitora de un niño a la exnovia de su madre biológica*, „El País”, por. źródło: [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/03/05/actualidad/1394034534\\_580988.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/03/05/actualidad/1394034534_580988.html)= (PAIS914) [dostęp: 04.04.2014].
- El Supremo vincula la pensión compensatoria al tiempo dedicado a la familia*, „ABC”, por. źródło: <http://www.abc.es/sociedad/20140307/abci-sentencia-divorciado-compensacion-exmujer-201403071301.html>=(ABC1) [dostęp: 30.04.2014].
- El Vaticano debate sobre familia (incluida la no tradicional)*, „El Mundo”, por. źródło: <http://www.elmundo.es/internacional/2014/02/20/530638c6ca474186578b458d.html>=(MUN16) [dostęp: 03.04.2014].
- Elzo J., *Una reflexión sociológica sobre la familia actual*, „La familia, paradigma de cambio social: ponencias”, Barcelona, 15-16-17 de mayo de 2008, s. 39–62, por. źródło: <http://www.uic.es/progs/obj.uic?id=483539a076757> [dostęp: 20.04.2014].
- Emparejamiento selectivo*, „El País”, por. źródło: [http://elpais.com/elpais/2014/03/06/opinion/1394133065\\_363972.html](http://elpais.com/elpais/2014/03/06/opinion/1394133065_363972.html)=(PAIS13) [dostęp: 03.04.2014].
- Entierran joven a una viva paquistaní que se casó sin el consentimiento de sus padres*, „ABC”, por. źródło: <http://www.abc.es/sociedad/20140315/abci-paquistani-enter-rada-viva-201403151134.html>=(ABC4) [dostęp: 29.03.2014].
- ¿En qué países de Europa los jóvenes viven más tiempo en casa de los padres?*, „ABC”, por. źródło: <http://www.abc.es/sociedad/20140329/abci-europeos-irse-casa-201403291136.html>=(ABC5) [dostęp: 05.05.2014].
- España es el segundo país de la UE con más pobreza infantil*, „ABC”, por. źródło: <http://sevilla.abc.es/sociedad/20140327/rc-espana-segundo-pais-pobreza-201403271250.html>=(ABC11) [dostęp: 04.04.2014].
- España se prepara para honrar al primer presidente de la democracia*, „El Mundo”, por. źródło: <http://www.elmundo.es/espana/2014/03/22/532cd9b4e2704ed3438b4582.html>=(MUN6) [dostęp: 23.04.2014].
- ¿Estaría España preparada para un presidente soltero?*, „El País”, por. źródło: [http://elpais.com/elpais/2014/01/27/icon/1390830132\\_607962.html](http://elpais.com/elpais/2014/01/27/icon/1390830132_607962.html)=(PAIS16) [dostęp: 04.04.2014].
- Familias de las dos Coreas se reencuentran tras 60 años separados*, „El País”, por. źródło: [http://internacional.elpais.com/internacional/2014/02/20/actualidad/1392895889\\_895317.html](http://internacional.elpais.com/internacional/2014/02/20/actualidad/1392895889_895317.html)=(PAIS8) [dostęp: 10.04.2014].
- Hasta diez años de cárcel por no ofrecer muestras de cariño a los hijos*, „ABC”, por. źródło: <http://www.abc.es/sociedad/20140401/abci-carcel-muestras-carino-hijos-201403311353.html>=(ABC8) [dostęp: 30.04.2014].
- Hay cientos de pueblos con los que ayudar a los que lo están pasando mal*, „ABC”, por. źródło: <http://www.abc.es/local-castilla-leon/20140405/abci-proyecto-aldea-segovia-201404041111.html>=(ABC9) [dostęp: 05.04.2014].
- Imputado el director de un colegio por rechazar al hijo de una pareja gay*, „El País”, por. źródło: [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/01/29/andalucia/1391026592\\_406731.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/01/29/andalucia/1391026592_406731.html)=(PAIS15) [dostęp: 30.04.2014].

- ¿Influye el entorno en la hiperactividad infantil?*, „El Mundo”, por. źródło: <http://www.elmundo.es/comunidad-valenciana/2014/03/07/5318af3c22601d576e8b4581.html>= (MUN19) [dostęp: 30.04.2014].
- Kawula S., Braġiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- La deuda de las familias*, „El País”, por. źródło: [http://economia.elpais.com/economia/2014/02/07/actualidad/1391768995\\_467025.html](http://economia.elpais.com/economia/2014/02/07/actualidad/1391768995_467025.html)= (PAIS21) [dostęp: 04.04.2014].
- La escuela permeable*, „El País”, por. źródło: [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/04/02/actualidad/1396470762\\_777002.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/04/02/actualidad/1396470762_777002.html)= (PAIS1) [dostęp: 02.04.2014].
- La evolución de la familia en España*, „United Esplanations”, por. źródło: [http://www.fbbva.es/TLFU/dat/introduccion\\_hombres\\_jovenes.pdf](http://www.fbbva.es/TLFU/dat/introduccion_hombres_jovenes.pdf) [dostęp: 01.05.2014].
- La familia de las víctimas rechaza el indulto por el doble atropello mortal*, „El Mundo”, por. źródło: <http://www.elmundo.es/andalucia/2014/03/08/531aec9822601dad438b456b.html>= (MUN20) [dostęp: 27.04.2014].
- La Junta cambia la comida de los niños por dinero para sus familias*, „El Mundo”, por. źródło: <http://www.elmundo.es/andalucia/2014/03/19/53299422268e3e76368b457e.html>= (MUN8) [dostęp: 23.04.2014].
- La Obra Social La Caixa atiende a 256 familias vulnerables en 8 meses a través de un centro en el Gòtic*, „El Mundo”, por. źródło: <http://www.elmundo.es/cataluna/2014/03/26/5333284ce2704e9f0a8b457e.html>= (MUN5) [dostęp: 27.04.2014].
- La otra familia de los niños con cáncer*, „El Mundo”, por. źródło: <http://www.elmundo.es/baleares/2014/02/02/52ee1b33e2704e21678b456c.html>= (MUN13) [dostęp: 04.05.2014].
- Las familias madrileñas fueron menos morosas en pagos a plazos en 2013*, „El País”, por. źródło: [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/02/13/madrid/1392287296\\_368469.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/02/13/madrid/1392287296_368469.html)= (PAIS20) [dostęp: 10.04.2014].
- Las familias piden dos horas libres al trimestre para poder ir a las tutorías del colegio*, „El Mundo”, <http://www.elmundo.es/espana/2014/01/14/52d5231a268e3eb9318b4572.html>= (MUN12) [dostęp: 20.04.2014].
- Las familias pueden reducirse el material escolar de la Renta de 2013*, „El Mundo”, por. źródło: [http://www.elmundo.es/comunidad\\_valenciana/2014/04/06/53411d65268e3efc1c8b456c.html](http://www.elmundo.es/comunidad_valenciana/2014/04/06/53411d65268e3efc1c8b456c.html)= (MUN1) [dostęp: 28.04.2014].
- Ley 11/2001, de 19 de diciembre, de Uniones de Hecho de la Comunidad de Madrid.
- Los nuevos modelos de familia española*, „20 minutos”, por. źródło: <http://www.20minutos.es/noticia/631685/0/nuevas/familias/ejemplos/> [dostęp: 04.04.2014].
- Los obispos piden recuperar la grandeza de maternidad »ensombrecida por el feminismo radical«*, „ABC”, por. źródło: <http://www.abc.es/sociedad/20140324/abci-obispos-maternidad-feminismo-radical-201403241759.html>= (ABC3) [dostęp: 29.03.2014].
- María, última superviviente de la familia von Trapp*, „El País”, por. źródło: [http://cultura.elpais.com/cultura/2014/02/23/actualidad/1393176953\\_639864.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2014/02/23/actualidad/1393176953_639864.html)= (PAIS6) [dostęp: 05.04.2014].
- Más de cien mil personas participan en la manifestación a favor de la vida en Madrid*, „ABC”, por. źródło: <http://www.abc.es/sociedad/20140323/abci-marcha-vida-201403231320.html>= (ABC2) [dostęp: 30.04.2014].
- Parón a las adopciones en Nigeria*, „El País”, por. źródło: [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/01/05/actualidad/1388949924\\_052923.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/01/05/actualidad/1388949924_052923.html)= (PAIS12) [dostęp: 09.04.2014].

- Peter, Mohamed y otros niños que no juegan a la PSP*, „El País”, por. źródło: [http://elpais.com/elpais/2014/02/21/planeta\\_futuro/1393004236\\_885446.html](http://elpais.com/elpais/2014/02/21/planeta_futuro/1393004236_885446.html)= (PAIS5) [dostęp: 03.04.2014].
- Radiografía de una foto familiar*, „El Mundo”, por. źródło: <http://www.elmundo.es/loc/2014/03/31/53395896268e3eab6e8b457c.html>= (MUN3) [dostęp: 28.04.2014].
- Reivindicación de la familia*, „El País”, por. źródło: [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/01/04/catalunya/1388864831\\_828812.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/01/04/catalunya/1388864831_828812.html)= (PAIS22) [dostęp: 09.04.2014].
- Rodríguez Sabiote C., Herrera Torres L., Lorenzo Quiles O., Álvarez Rodríguez J., *El valor familia en estudiantes universitarios de España: análisis y clasificación*, „Enseñanza e investigación en psicología” 2008, vol. 13, num. 2: s. 215–230, por. źródło: [http://www.cneip.org/documentos/revista/CNEIP\\_13\\_2/Rodriguez\\_Sabiote.pdf](http://www.cneip.org/documentos/revista/CNEIP_13_2/Rodriguez_Sabiote.pdf) [dostęp: 15.04.2014].
- Rouco en su despedida: »La nación española se encuentra amenazada por posibles rupturas insolidarias«*, „El Mundo”, por. źródło: <http://www.elmundo.es/espana/2014/03/11/531ee6da268e3ed40e8b4570.html>= (MUN9) [dostęp: 23.04.2014].
- Sin igualdad no hay hermanos*, „El País”, por. źródło: [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/01/10/actualidad/1389382588\\_627046.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/01/10/actualidad/1389382588_627046.html)= (PAIS17) [dostęp: 03.04.2014].
- Stop a los abusos y agresiones sexuales de adolescentes*, „El Mundo”, por. źródło: <http://www.elmundo.es/baleares/2014/02/09/52f7600eca4741625a8b456f.html>= (MUN14) [dostęp: 04.05.2014].
- Un hombre debe pagar a su exmujer por no trabajar y cuidar de los hijos*, „ABC”, por. źródło: <http://kioskoymas.abc.es/noticias/sociedad/20140308/abcp-hombre-debe-pagar-exmujer-20140308.html>= (ABC12) [dostęp: 04.04.2014].
- Un yate que llenó las portadas de cuché*, „El Mundo”, por. źródło: <http://www.elmundo.es/baleares/2014/03/28/5335499622601db9298b4570.html>= (MUN4) [dostęp: 28.04.2014].
- Una chispa de la chimenea es la causa probable del drama en la casa rural*, „El País”, por. źródło: [http://elpais.com/elpais/2014/02/22/actualidad/1393053312\\_307794.html](http://elpais.com/elpais/2014/02/22/actualidad/1393053312_307794.html)= (PAIS4) [dostęp: 02.04.2014].
- Una familia denuncia la muerte de su hija tras negársele una ambulancia en Treviño*, „El País”, por. źródło: [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/03/18/paisvasco/1395146980\\_311958.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/03/18/paisvasco/1395146980_311958.html)= (PAIS3) [dostęp: 02.04.2014].
- Una joven con cáncer escribe una emotiva carta: »Mi sonrisa sigue brillando«*, „ABC”, por. źródło: <http://www.abc.es/sociedad/20140325/abci-carta-chica-cancer-201403250830.html>= (ABC7) [dostęp: 30.04.2014].
- Una niña con dos madres y un padre*, „El País”, por. źródło: [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/02/12/actualidad/1392224956\\_212264.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/02/12/actualidad/1392224956_212264.html)= (PAIS9) [dostęp: 10.04.2014].





„Wychowanie w Rodzinie” t. XIII (1/2016)

---

nadesłany: 11.03.2014 r. – przyjęty: 07.12.2015 r.

**Małgorzata Anna KARCZMARZYK\***, **Alicja ZBIERZCHOWSKA\*\***

## **Wizerunek rodziny polskiej w Internecie – analiza semiotyczna wybranych forów dyskusyjnych**

The image of Polish family in the Internet – semiotic analysis of selected family forums

### **Streszczenie**

Media dla wielu ludzi są dziś naturalnym źródłem wiedzy. Takim medium komunikacyjnym może być na przykład forum dyskusyjne, które zostanie przenieleżowane w tym artykule. Każdy komunikat jednak zawiera znaczenie zamknięte w konkretnej ideologii niesionej poprzez dyskursy, którymi operują uczestnicy danego forum. To właśnie te dyskursy mogą stać się przyczynkiem do wprowadzenia modelu wychowawczego, który będzie istotny dla danej rodziny. Poprzez przyswajanie, ale również konstruowanie znaczeń, forumowicze budują więź, wierzą w wyznawane przez siebie wartości i dany model wychowawczy. Czy jednak fora rodzinne są związane z dyskursami przekazującymi daną ideologię oraz czy ich potencjał komunikacyjny stanowi sieć informacyjną, okaże się w trakcie analizy wybranych forów dyskusyjnych, w niniejszym artykule.

**Słowa kluczowe:** media, forum rodzinne, dyskurs, ideologia, potencjał komunikacyjny.

---

\* wnsmk@univ.gda.pl

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański, ul. Bażyńskiego 1A, 80-952 Gdańsk, Polska.

\*\* alicja.zbierzchowska@ug.edu.pl

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański, ul. Bażyńskiego 1A, 80-952 Gdańsk, Polska.

### Abstract

To many people media are a natural source of knowledge these days. One such communication medium can be a discussion forum, which will be put to analysis in this paper. Yet, each message contains a meaning confined within a specific ideology conveyed by discourse used by participants of a given forum. It is this discourse that may contribute to introduction of an educational model significant to a given family. Through acquisition as well as the construction of meanings, forum members build a bond and believe in the values and educational model professed by them. Whether, however, family forums prove to be related to discourse conveying a given ideology and their communication potential proves to constitute an information network will be shown in this paper in the course of an analysis of selected discussion forums.

**Keywords:** media, family forums, discourse, ideology, communication potential.

## Wprowadzenie do tematu rozważań

Przeobrażenia rodziny, zachodzące na naszych oczach, mają swoje źródła w rozwoju i zmianach dokonujących się w wielu dziedzinach życia współczesnych społeczeństw, głównie: polityczno-gospodarczej, obyczajowo-kulturowej, naukowo-informacyjnej. Uwidaczniają się one w rozwoju nauk: medycyny, genetyki, cybertechniki, informatyki wzmocnienie znaczenia w życiu człowieka procesów globalizacji, konsumpcjonizmu, ale też indywidualizacji, sekularyzacji, liberalizacji obyczajów (pluralizacji norm i wartości). W rodzinie jak w społeczeństwie odbijają się wszystkie te procesy, co przekłada się na jej sposoby tworzenia, strukturę, funkcjonowanie, problemy i trwałość<sup>1</sup>.

Wspomniane w uogólnieniu procesy sprzyjają między innymi odrzuceniu decyzji o zakładaniu rodziny i prokreacji, rezygnacji z większej liczby dzieci wśród młodych dorosłych<sup>2</sup>. Zdaniem Krystyny Slany w społeczeństwie ponowoczesnym XXI wieku dziecko jest dla rodziców „[...] bezwartościowe ekonomicznie, ale bezcenne emocjonalnie (oczywiście dla tych, którzy pragną je posiadać), czyli staje się wartością autoteliczną”<sup>3</sup>. Ważniejsza od ilości okazuje się „jakość” posiadanych dzieci<sup>4</sup>. Czynniki ekonomiczne odgrywają w kwestii po-

<sup>1</sup> Por.: A. Zbierzchowska, *Przemiany współczesnej rodziny a potrzeba „ożywiania życia rodzinnego*, [w:] *Rodzina, wybrane wymiary środowiska wychowawczego dziecka*, pod red. I. M. Kijowska i M. Przybysz-Zaremba, Wydaw. PWSZ w Elblągu; Por. T. Biernat, *Transformacja czy kryzys rodziny w: Miłość, wierność i uczciwość na rozstajach współczesności. Kształty rodziny współczesnej*, pod red. W. Muszyński, E. Sikora, Wydawnictwo Adam Marszałek. Toruń 2008; Z. Tyszcza, *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002.

<sup>2</sup> Por.: *Rocznik Demograficzny 2012*, GUS, Warszawa 2013.

<sup>3</sup> K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinne w ponowoczesnym świecie*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2003, s. 106.

<sup>4</sup> Tamże, s. 248.



dejmowania świadomej decyzji o rodzicielstwie znaczącą rolę. Trudności w znalezieniu pracy zgodnej z kwalifikacjami, niskie zarobki, niepewność na rynku pracy, przy rozbudzonych aspiracjach życiowych, przyczyniają się do spadku płodności młodych Polaków. Jak wykazują bowiem badania, na przykład Augustyna Bańki, młodzi ludzie nie decydują się na założenie rodziny, kiedy nie mają pracy<sup>5</sup>. Z kolei według Stefanii Dziecielskiej-Machnikowskiej wpływ bezrobocia jest bezpośrednio związany z oceną własnych perspektyw życiowych i drastycznie zmniejsza możliwości planowania swojego życia<sup>6</sup>. Oprócz tego czynnikiem warunkującym założenie rodziny jest nieatrakcyjna sytuacja mieszkaniowa. Wielu młodych ze względów ekonomicznych mieszka z rodzicami. Brak własnego mieszkania często jest ważnym argumentem w odraczeniu tworzenia „[...] wspólnoty małżeńskiej (dla wielu z nich brak własnego mieszkania rodzi poczucie tymczasowości, nierzadko zanosi się ona na dziesięciolecia; poczucie to prowadzi do przekonania, że nie warto zakładać rodziny, nie mając szans na zapewnienie jej godziwych warunków rozwoju)”<sup>7</sup>.

Mimo tych procesów, jak wykazują badania i sondaże niezmiennie od 2005 roku, najistotniejszą wartością w życiu Polaków jest szczęście rodzinne<sup>8</sup>, mimo że nie jest łatwo je uzyskać, a jeszcze trudniej utrzymać. W dobie ponowoczesności, zdaniem Tomasza Szlendaka, głównie chęć zaspokojenia własnych potrzeb emocjonalnych, aspiracji i odczuwania przyjemności angażują ludzi w czynności okołorodzinne. Rodziny istnieją w wybranej strukturze dopóty, dopóki jej założyciele mają zaspokojone potrzeby uczuciowe i seksualne, satysfakcję z jakości związku. Rodzina najczęściej zakładana jest dziś „z miłości i z braku miłości bywa rozwiązywana”. Mniejszą rolę odgrywają czynniki: ekonomiczny, normatywno-religijny czy nawet tzw. „dobro dziecka”<sup>9</sup>. Z tego powodu rodzina jest dziś mniej trwała. Potwierdza to szybko rosnąca liczba rozwodów. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego, w roku 1991 orzeczono ich 33,8 tysięcy, w 2000 roku – 42,8 tysięcy, w 2002 roku do 56,3 tysięcy w 2004 roku – 67,6 tysięcy, a trzy lata temu, w 2010 roku aż 71,9 tysięcy<sup>10</sup>. Coraz więcej ludzi decyduje się na ten krok, mimo że zazwyczaj wiąże się on z wielką traumą, trwającą od 10 do 15 lat, a nawet dłużej. Według amerykańskich badaczek: Judith Wallerstein oraz Sandry Blakeslee, których badania polegały na spotykaniu się przez 15 lat z rozwiedzionymi rodzinami, zarówno dorosłymi, jak i dziećmi, dla wszystkich jej członków rozwód jest wielką trage-

<sup>5</sup> A. Bańka, *Bezrobocie. Podręcznik pomocy psychologicznej*, Wydawnictwo Print-B, Poznań 1992, s. 40.

<sup>6</sup> S. Dziecielska-Machnikowska, *Co myślą bezrobotni?*, cz. I, Uniwersytet Łódzki, Łódź 1993, s. 27.

<sup>7</sup> *Sytuacja Demograficzna Polski, Raport 2001, Rządowa Rada Ludnościowa*, Warszawa 2003, s. 10.

<sup>8</sup> CBOS, *Co jest ważne, co można, a czego nie wolno – normy i wartości w życiu Polaków. Komunikat z badań*, Warszawa 2010, BS/99/2010, s. 6.

<sup>9</sup> T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 404.

<sup>10</sup> CBOS, *Stosunek Polaków do rozwodów. Komunikat z badań*, BS/43/2008, Warszawa 2008, s. 1.

dią<sup>11</sup>. Jej negatywne konsekwencje to m.in.: depresja porozwodowa, utrata poczucia własnej wartości, brak zaufania do kolejnego partnera/partnerki itp.

Innymi rzutującymi na trwałość rodzin i zadowolenie z niej współcześnie wyraźnie zarysowującymi się problemami są – bezrobocie i ubóstwo, a co się z tym wiąże także, migracje jej członków. Sytuacje te, zwłaszcza przedłużające się, przyczyniają się do wzrostu konfliktów wewnątrzrodzinnych, kryzysów i oddalania się od siebie partnerów, rodziców z dziećmi.

Zasygnalizowane problemy rodziny nie wyczerpują ich wszystkich, wydają się jednak dla autorek artykułu, jednymi z najważniejszych, a przy tym tożsamymi dla wielu rodzin, mimo różnorodności ich form występowania. Potwierdza to również poniższa analiza treści wybranych forów rodzinnych, która zostanie przedstawiona w dalszej części artykułu.

## Forum rodzinne jako medium (a)komunikacyjne

Spółeczeństwo informacyjne<sup>12</sup> bazuje na technologii, nowych mediach elektronicznych oraz Internecie. Jest to wynik rewolucji cyfrowej, która zmieniła i zmienia nie tylko samego człowieka, ale również grupy, w których on funkcjonuje, w tym jedną z najważniejszych z nich – rodzinę, przyczyniając się tym samym do zmiany podstawowych wartości, na których od wieków bazowało nasze społeczeństwo. Internet zajmuje stałe miejsce w życiu jednostki i rodziny, jest wszechobecny niemal w każdej z nich. Jest wykorzystywany do różnych sposobów aktywności: pracy, zabawy, ale również komunikacji z bliskimi czy dalszymi osobami. Media dla wielu ludzi, nie tylko młodszych pokoleń, są dziś naturalnym źródłem wiedzy, informacji i komunikacji. Dorośli realizują swoje role w rodzinie poszukując rozwiązania trudnych sytuacji, kryzysów. Często właśnie w Internecie uzyskują potrzebne informacje. Poprzez Internet komunikują się także z innymi osobami z podobnymi problemami. Mają również szansę opowiedzieć o swoich zmaganiach, zacerpnąć rady innych przedstawicieli społeczności internetowej, porozmawiać o sprawach dla siebie, w danym momencie, ważnych. Taką rolę medium komunikacyjnego pełnią obecnie ogromnie popularne „Fora dyskusyjne”. Z jednej strony stwarzają one możliwość kontaktu wielu, obcym dla siebie, osobom, a z drugiej, stają się platformą wymiany informacji.

Warto w tym miejscu zauważyć, że każdy komunikat zawiera znaczenie, które zamknięte jest w konkretnej ideologii niesionej poprzez dyskursy, którymi

<sup>11</sup> Zob.: J.S. Wallerstein, S. Blakeslee, *Druga szansa: mężczyźni, kobiety i dzieci dziesięć lat po rozwodzie*, Wydawnictwo Charaktery, Kielce 2006.

<sup>12</sup> Zob.: H. Konovaluk, *Media elektroniczne jako czynnik wczesnej edukacji wychowawczej. Uwagi pedagoga i rodzica*, [w:] J. Izdebska (red.), *Media elektroniczne w życiu dziecka*, Trans Humana, Białystok 2008.

operują uczestnicy danego forum dyskusyjnego. To właśnie te dyskursy mogą stać się przyczynkiem do wprowadzenia takiego, a nie innego modelu wychowawczego, który będzie istotny dla danej rodziny. Poprzez przyswajanie, ale również konstruowanie znaczeń, forumowicze budują więź, wierzą w wyznawane przez siebie wartości i dany model wychowawczy. Dlatego też dzieląc się własnymi wskazówkami na temat wychowywania dziecka, wpływają na przekazywanie danego modelu innym forumowiczom.

Czy jednak fora rodzinne są związane z dyskursami przekazującymi daną ideologię oraz czy ich potencjał komunikacyjny stanowi sieć informacyjną, okaże się w trakcie analiz wybranych forów dyskusyjnych. Pytania bowiem istotne dla niniejszego artykułu to:

- Czy i w jakich (na ile różnorodnych) dyskursach są osadzone treści wybranych forów rodzinnych?
- Jakie dyskursy niesione są w tekstach werbalnych i wizualnych umieszczonych na wybranych forach rodzinnych oraz jaki potencjał komunikacyjny stanowią fora rodzinne?

Odpowiedzi na powyższe pytania zostaną opisane w trakcie analiz wybranych forów internetowych, w dalszej części artykułu.

## **Analiza semiotyczna wybranych forów dyskusyjnych**

Do analizy wybranych forów dyskusyjnych użyto analizy semiotycznej oraz analizy dyskursu według Teuna A van Dijka<sup>13</sup>. Istotny jest dla badania jednak nie tylko język werbalny, ale również znaki wizualne umieszczone na forach. Zarówno idea wizualności, tekstualności, jak i wzajemna relacja elementów wizualnych i werbalnych ukształtowana jest kulturowo, co sprawia, iż ten sam repertuar form wizualnych i werbalnych organizowany jest odmiennie, a tym samym tworzy inne znaczenia w zależności od kontekstu kulturowego oraz ideologii. W przypadku niniejszego badania analizowane będą między innymi struktury i formy dyskursów zawartych na stronach internetowych, relacja forów do innych forów rodzinnych, a także znaczenia dyskursów, jakie niosą ze sobą zarówno teksty werbalne, jak i wizualne na konkretnym forum internetowym, poświęconym tematyce rodzinnej.

Do analizy wybrano dwa fora rodzinne, które zostaną przeanalizowane w metodologii jakościowej. Zarówno ilość, jak również wybór losowy forów, związany jest ze swego rodzaju pilotażem badawczym, który ma za zadanie tylko zasygnalizować możliwość badań w podobnym kierunku. Dlatego na potrzeby tego artykułu wybrane do analizy fora to: <http://www.forumrodzina.fora.pl/index.php> oraz <http://www.familie.pl/Forum-4-338-1>.

<sup>13</sup> Por.: T.A. van Dijk (red.), *Dyskurs jako struktura i proces*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

## Forum życia rodzinnego. Chrześcijańskie spojrzenie na rodzinę

Pierwsze z analizowanych forów rodzinnych umieszczonych na portalu [www.forumrodzina.fora.pl](http://www.forumrodzina.fora.pl)<sup>14</sup> jest utrzymane w niebiesko-białej kolorystyce. W prawym górnym rogu strony znajduje się wyróżniony tytuł: „Forum życia rodzinnego. Chrześcijańskie spojrzenie na rodzinę”, a poniżej migająca reklama. W dole strony umieszczone są listy użytkowników, skategoryzowane tematycznie. Na stronie nie ma chaosu wizualnego. Prosty graficznie pomysł uporządkowania wypowiedzi użytkowników w jednej tabeli tematycznej powoduje, że strona jest czytelna pod względem komunikacyjnym. Tematy wypowiedzi znajdujące się na forum dotyczą szerokiego spektrum życia w rodzinie. Oto przykładowe podtematy, zaproponowane przez użytkowników forum: „Regulamin”, „Nasze radości, troski i kłopoty”, „Zdrada małżeńska”, „Nasza rodzina”, „Problemy przedślubne”, „Metody naturalne”, „Prawo rodzinne”, „Narkomania”, „Sekty”, „rozpad rodzin i inne”, „Niedoceniane zagrożenia”, „Zasłużeni dla rodziny”, „Od pieluszek do mundurka”, „Jak wypoczywać”, „Nasze zamiłowania”, „Warto polecić”, „Biblia i Rodzina” itp.

Już sam przegląd powyższych tytułów rozmów podejmowanych na analizowanym forum, ukazuje osadzenie tematyki w tradycyjnym modelu chrześcijańskiego wychowania, a więc zgodnie z nazwą forum. Specyficzna ideologia, która wypływa zarówno z nauki Kościoła, jak i tradycji społeczno-kulturowej, stanowi podstawę budowania przez użytkowników forum konkretnego dyskursu, nazywanego na potrzeby niniejszego artykułu dyskursem chrześcijańskim. Zakłada on realizowanie zasad biblijnych i nauki Kościoła w życiu codziennym, w rodzinach stworzonych przez kobiety i mężczyzn.

Oto wypowiedzi użytkowników forum, na temat zdrady i wierności małżeńskiej:

„N: Wierność, jaką sobie obiecujemy przed Bogiem i przed samymi sobą jest kategorią. „Dopiero śmierć nas rozłączy”. Póki jest życie, póki TU pielgrzymujemy nieśmy tę WIERNOŚĆ na chwałę Bożą i wszystkich świętych.

S: Małżeństwo jest tym co nam Bóg podarował i dlatego ten dar powinien być szanowany.

N: [...] Jako ludzie stajemy się narzędziem w ręku diabła. I albo podołamy, albo podamy diabłu rękę”<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> Por. źródło: <http://www.forumrodzina.fora.pl/index.php> [dostęp: 20.12.2013].

<sup>15</sup> Tamże.

Jak wskazują przytoczone wypowiedzi, użytkownicy wypowiadają się za trwałością małżeństwa aż do śmierci, odwołując się w obu przypadkach, do przykazań biblijnych. Wielokrotne cytaty, jak również sformułowania typu: „w ręku diabła”, „przed Bogiem”, „Dopiero śmierć nas rozłączy” świadczą o znajomości nauki Kościoła i traktowaniu małżeństwa zgodnie z zasadami Kościoła, a więc odgórną władzą. Władzą związaną z przewodnikiem. Ten rodzaj dyskursu, bliski jest filozofii Michela Foucaulta. Według jego rozważań:

„W społeczeństwie chrześcijańskim przewodnikiem jest ten, kto może wymagać od innych absolutnego posłuszeństwa [...] Przewodnik może narzucać swoją wolę jednostkom, i to na mocy swej własnej decyzji [...] nie jesteśmy posłuszni po to, aby osiągnąć pewien cel [...] w chrześcijaństwie absolutną cnotą jest właśnie bycie posłusznym”<sup>16</sup>.

Przewodnik chrześcijański naucza, posiada określoną wiedzę, określoną prawdę i w ten sposób staje się autorytetem. Jest nauczycielem, który określa prawdę, moralność, naucza przykazań Bożych i kościelnych<sup>17</sup>.

Aspekt ten przewija się w większości dyskusji prowadzonych na forum chrześcijańskim. Między innymi w rozmowach na temat wychowywania dziecka:

„Z: Ważne<sup>18</sup> jest bardzo wcześniejsze wychowanie (myślę o przyszłych rodzicach) w duchu miłości i oczywiście w Kościele gdyż wtedy można spodziewać się dobrych rezultatów (że się tak wyrażę) na tym polu.

A: Moim zdaniem ważne jest także to, aby od pierwszych chwil dziecko było wychowywane wg konkretnych zasad moralnych i etycznych, aby w domu panowały jasne zasady i reguły zarówno w kwestii nagród i kar”<sup>19</sup>.

Problematyczne w analizie wypowiedzi forumowiczów tej strony, wydaje się jednak to, że rodzina ukazana jest tutaj trochę przez pryzmat różowego szkieleka. Jest wyspą ogólnej szczęśliwości. Dziecko zaś skarbem, który nadaje jej sens i wieczną radość. Oto kilka wypowiedzi na ten temat:

„D: Dziecko nadaje rodzinie, głębszy sens jej istnienia, tworząc przy tym pełniejszy rozwój każdego człowieka.

Oczywiście – powiedziałbym nawet więcej: Ja sądzę, że dziecko jest wręcz esencją Miłości w rodzinie... Celem który wymaga wysiłku i trudu co prawda – jednak nadaje sens naszemu życiu ☺.

<sup>16</sup> M. Foucault, *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Wrocław 2000, s. 211.

<sup>17</sup> Tamże, s. 212.

<sup>18</sup> W każdej z cytowanych wypowiedzi forumowiczów zachowano pisownię oryginału – przyp. M.A.K., A.Z.

<sup>19</sup> Por. źródło: <http://www.forumrodzina.fora.pl/index.php> [dostęp: 20.12.2013].

PA: Jestem mamą od 3 lat i powiem szczerze nie wyobrazam sobie życia bez Jagódki jest naszym małym skarbem.

Tak, jak napisał Dominik, dziecko nadaje sens naszemu życiu. Dziecko, to jak iskierka, która rozświetla nam naszą drogę i cel. Drogę, która przepełniona jest miłością i oddaniem dla drugiego człowieka<sup>20</sup>.

Przedstawiona wizja rodziny jako miejsca spokoju, miłości, gdzie członkowie stanowią dla siebie wzajemnie wsparcie, odzwierciedla wzorcowy obraz rodziny prezentowany w nauce Kościoła. Podobnie poruszony temat posiadania dziecka i jego znaczenia nie pozostawia wątpliwości, że rozmówców łączy ten sam sposób widzenia świata, zgodny z wyznawaną wiarą. Jednak tego rodzaju dyskurs wydaje się tworzyć obraz rodziny umieszczonej w bańce mydlanej, która nie jest w żaden sposób związana z rzeczywistością i problemami dnia codziennego.

Ponadto z analizy treści omawianego forum można wnioskować, że nie tylko treści wypowiedzi, ale i słownictwo użytkowników forum należą do specyficznego dyskursu, nazwanego tutaj odpowiednio dyskursem chrześcijańskim. Sformułowania takie bowiem jak: „oazą spokoju i miłości [...] zrozumienia i Miłości” zdradzają swoje osadzenie w moralności wyniesionej z nauki Kościoła katolickiego. Szczególnym źródłem wiedzy na opisywanym tutaj forum, są cytaty i powoływanie się na Biblię. Oto przykłady:

„Z: Pan uznaje drogę prawych ale droga nikczemnych zaginie. Psalm 1

T: «CARITAS CHRISTI URGET NOS».

Z: Święty mąż Dawid pisał; „Bylem młody i zestarzałem się i nie widziałem sprawiedliwego opuszczonego i jego dzieci zebranych o chleb”. A później Pan powtorzy; «Szukajcie Królestwa Bożego i Jego sprawiedliwości a wszystko będzie wam dodane»<sup>21</sup>.

Interesujący na Forum chrześcijańskim jest również aspekt komunikacyjny. Każda z wypowiedzi inicjujących dany problem uzyskuje zwykle odpowiedź innego użytkownika forum. Świadczy to o przepływie informacji oraz możliwościach transmisyjnych forum.

Ciekawym zbiegiem użytkowników jest wprowadzenie emotikonów, złożonych ze znaków tekstowych. Najczęściej przedstawiają one symboliczny ludzki grymas twarzy, obrócony o 90° w kierunku przeciwnym do wskazówek zegara<sup>22</sup>. Tego rodzaju grafika ociepla często trudny problem poruszany przez „forumowicza”. Stanowi również ważne we współczesnym świecie połączenie kodu wizualnego z werbalnym. Taki rodzaj strategii pokazuje więc to, jak wszechobecna jest np. translacja języka odczuć na język wizualny. Użytkownicy forum

<sup>20</sup> Tamże.

<sup>21</sup> Tamże [dostęp: 27.02.2014].

<sup>22</sup> Por. źródło: <http://pl.wikipedia.org/wiki/Emotikon> [dostęp: 07.12.13].

nieświadomie nabywają umiejętność tzw. *visual literacy*, kształcąc się w zakresie odczytywania oraz tworzenia kodów wizualnych w Internecie.

Podsumowując wstępnie analizę tej strony internetowej można powiedzieć, iż treści forum życia rodzinnego wyraźnie osadzone są w dyskursie chrześcijańskim o czym świadczą – specyficzny język używany przez rozmówców, jak i przekaz treści prowadzonych konwersacji. Wypowiedzi tworzą obraz rodziny i jej funkcjonowania, który jest bardziej oczekiwany niż rzeczywisty. Mowa tu o sposobach postępowania, wartościach, dokonywaniu wyborów w sytuacjach proponowanych przez moderatora, wokół których toczą się rozmowy, rzadziej w postaci odpowiedzi na pytanie forumowicza, który zgłasza się z konkretnym problemem.

Stosowana w tym forum praktyka łączenia kodu wizualnego z werbalnym, sumiennosc uczestników forum, jak i wspólny, akceptowany język wypowiedzi, sprawia, że forum jest narzędziem dobrej komunikacji pomiędzy jego uczestnikami. Gramatyka układu treści i wyglądu strony w tym przypadku wzmacnia tę komunikację.

## **Familie.pl. Tworzymy społeczność rodziców**

Drugim forum, które zostanie zaprezentowane w niniejszym artykule jest forum umieszczone na portalu Familie.pl. Tworzymy społeczność rodziców<sup>23</sup>.

Jest to forum zdecydowanie obszerniejsze od poprzedniego, skupia większą ilość odbiorców. Forum to umieszczone jest na portalu familia.pl, które zawiera szereg tematycznie pogrupowanych artykułów, opatrzonych kolorowymi zdjęciami o charakterze informacyjnym, dotyczących życia w rodzinie. Kolejne „cegiełki” tematyczne to np.: „Ślub i wesele”; „Rodzice”, „Dziadkowie”, „Styl życia” zaznaczone są w różnych kolorach. Portal Familie.pl. zawiera również wiele reklam, które często pojawiają się centralnie na stronie, co może męczyć czy nawet zniechęcać użytkownika forum.

Na samo bardzo rozbudowane forum dla członków rodzin można wejść bezpośrednio, ale też jego fragmenty ukazują się na stronach serwisu, pod artykułami z danego zakresu tematycznego. Na forum, jak i na całym portalu familia.pl, dominującym kolorem jest różowy. Zarówno hasła, jak i paski z nagłówkami tematycznymi, utrzymane są w tym kolorze. W rezultacie, wspólna szata graficzna dla portalu i jego forum, mieszanie się tekstu umieszczonego w serwisie z fragmentami fora oraz wszechobecne reklamy utrudniają poruszanie się w nim, zwłaszcza nowemu użytkownikowi.

Na forum tematyka podejmowanych zagadnień obejmuje całe spektrum życia rodzinnego i jest bardzo rozbudowana. Przykładowo tematy zaproponowane

<sup>23</sup> Por. źródło: <http://www.familie.pl/Forum-4-338-1> [dostęp: 10.12.13].

przez użytkowników to cegiełki: „Rodzice”, podtytuł „sprawy delikatne” to np.: „Rozwód... POMOC przy odwołaniu...?”; „Czy skorzystalibyście z terapii małżeńskiej?”; „Opieka nad starszymi, prośba o pomoc”; „Drugie małżeństwo”; „Czy bycie razem ze względu na dzieci ma sens”; „Życie w gruzach”; „Konflikt z teściem, pomocy” „Czy rozstanie na jakiś czas może pomóc małżeństwu?” „Rozwód a dzieci”; „ZDRADA – jak żyć dalej?”; „Co zrobić jak rodzina nie akceptuje mojego dziecka?”; „Przemoc w rodzinie”; „Rozstania, walka o dzieci”<sup>24</sup>.

Przegląd tematów istotnych dla użytkowników forum pokazuje zakotwiczenie w problematyce trudnej, dylematach i kryzysach rodziny, ale z drugiej strony istnieje cała lista tematów lekkich i przyjemnych, np. „Jakie placki lubicie?”, „Porządki świąteczne”, „Co z tą pogodą?”, „Czy lubicie gotować?” itp.

W przeciwieństwie do poprzedniego forum chrześcijańskiego, mimo nawiązywania „rozmowy” pomiędzy forumowiczami, niektóre wątki tematyczne nie są głębiej omawiane. I tak dla przykładu, na temat zdrady wypowiedziało się tylko kilka osób:

„A: Zostałam zdradzona przez partnera – oszukana... oddałam mu prawie 4 l. życia i jestem w ciąży, a on mnie zdradził. Walczyłam o ten związek jak coś było nie tak, ale on tego nie docenił... Jak dalej żyć?

U: Mnie też chłopak zdradził i też byłam w ciąży właściwie miałam dziecko. i wychowuję to dziecko sama, Zapomnij o nim... nie zasługuje na cb;)

J: Z jednej strony – dobrze, że tylko 4 lata życia mu oddałaś a nie np 10... Na pewno spotkasz jeszcze osobę, która zasalkuguje na Ciebie i pokocha zarówno Ciebie jak i Twoje dziecko

U: I DOBRZE. Zasłużyłaś na to”<sup>25</sup>.

Trudno powiedzieć, czemu temat ten, na tym konkretnie forum, nie doczekał się większej ilości komentarzy. Znaczące jest jednak to, że oprócz dwóch wypowiedzi pozytywnych zdarzył się jeden komentarz negatywny, piętnujący osobę skarżącą się na swój los. Tego rodzaju wypowiedź może należeć do – tzw. w slangu internetowym – „hejterów”, czyli osób, które krytykują coś lub kogoś w bezwzględny sposób<sup>26</sup>. Stwierdzenie „zasłużyłaś na to”, jest swego rodzaju przemocą skierowaną do osoby pokrzywdzonej, w tym przypadku zdradą małżeńską. Okazuje się, że po tej wypowiedzi nikt już nie komentuje dalej tematu poruszonego na forum, a autor wypowiedzi zostaje usunięty przez moderatora strony.

Na uwagę zasługuje fakt, że na poprzednim forum tego typu zdarzenia nie miały miejsca. Wynikać to może, na przykład z tego, że forum „Familie.pl” jest bardziej otwarte na różnych użytkowników. W prezentowanych poglądach widać pluralizm wartości, norm. Nie ma tutaj jednego obowiązującego dyskursu, do którego trzeba się w jakimś sensie dostosować. Tematy poruszane na forum

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> Tamże.

<sup>26</sup> Por. źródło: <http://pl.wiktionary.org/wiki/hejter> [dostęp: 07.12.2013].



„Familie.pl” są bardzo różnorodne i utrzymane w dyskursie, nazwanym na potrzeby tego artykułu – dyskursem popkulturowym. Charakterystyczne jest dla niego wykorzystywanie emotikonów, wyrazów pisanych bez polskich znaków (np. bede – zamiast będę) oraz skrótów wyrazowych np. 4 msc (czyli 4 miesiące). W dyskursie tym ujawnia się również brak skupiania się na zasadach stylistyczno-gramatycznych czy ortograficznych, np.:

„[...] jak zarobie kupie swojej mamie laptopa więc bede mogła z nią widzieć sie na skype. boje sie czy moze mnie zapomnieć albo bać sie pójść ze mna gdziekolwiek kiedy ja odwiedzę, nie widziała mnie juz miesiąc...”<sup>27</sup>.

Kolejnym zagadnieniem, na które warto zwrócić uwagę jest próba określenia przez forumowiczki zasad dotyczących wychowywania dziecka. Oto wypowiedzi, które można zakwalifikować do, odpowiednio nazwanego tutaj, dyskursu władzy rodzicielskiej:

„B: Zastanawiałyście się czasem nad tym, co oznacza dla Was w praktyce określenie GRZECZNE DZIECKO?

M: Nie sprawiające większych problemów wychowawczych? raczej spokojne, posłuszne...

U: Dla mnie grzeczne dziecko to przede wszystkim dziecko usłuchane, reagujące na sugestie rodzica co nie oznacza, że bezwzględnie się podporządkowujące. Znające zasady moralne i etyczne i kierujące się nimi w życiu.

J: Grzeczne dziecko to takie, które owszem słucha swoich rodziców, jest posłuszne, ale potrafi także powiedzieć, że się z czymś nie zgadza w sposób kulturalny i w miarę spokojny. Nie wpada w histerię z byle powodu, potrafi dzielić się z innymi, nie wyśmiewa innych dzieci...

B: Dla mnie grzeczne dziecko to takie, które szanuje rodziców, które w momencie gdy zachowa się źle potrafi wysłuchać, przyznać się do błędu, przeprosić. Ale zgadzam się z opinią powyżej, że to wszystko zależy od wieku...”<sup>28</sup>.

W przeciwieństwie do wcześniej opisanego dyskursu chrześcijańskiego, opartego o normy moralne oraz reguły nawiązujące do przykazań biblijnych, powyższe wypowiedzi utrzymane są raczej w tradycji herbertowskiej. Jest tutaj mowa bowiem o szacunku, posłuszeństwie, przyznawaniu racji rodzicom, bez możliwości negocjacji czy też własnej racji dziecka. Jak pisze Marta Zahorska: „Jednym z podstawowych wymogów wychowywania dzieci w społecznościach tradycyjnych było zapewnienie ich uległości wobec nakazów dorosłych”<sup>29</sup>. Nie

<sup>27</sup> Por. źródło: <http://www.familie.pl/Forum-4-338-1> [dostęp: 10.12.2013].

<sup>28</sup> Tamże.

<sup>29</sup> Zob.: M. Zahorska, *Dylematy szkolnej demokracji*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, t. 4, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 309.

ma tutaj więc mowy o szacunku rodziców do dziecka. Dziecko jest wykonawcą woli rodziców, ma być spokojne i posłuszne, a co ważne – nie posiada głosu w sprawach dla siebie ważnych. Osadzone w „kulturze milczenia”<sup>30</sup>, uczy się bezgłosu oraz norm i wartości wyznawanych oraz przekazywanych mu przez osoby dorosłe.

Treści prezentowane na forum „Famile.pl” i sposoby wypowiedzi rozmówców są bardziej różnorodne niż we wcześniej analizowanym forum chrześcijańskim. Związane jest to prawdopodobnie z pluralizmem norm i wartości, które reprezentują uczestnicy. Skutkuje to większą otwartością forum na różnorodność użytkowników, ale jednocześnie naraża ich na odbiór negatywnych komunikatów, doświadczanie przemocy w wyniku nieuzasadnionej krytyki ze strony „hejterów” bądź też braku odpowiedzi w związku, z odpowiednio nazwaną tutaj, komunikacyjną pustką.

## Podsumowanie

Zaprezentowane wyniki analizy dwóch odmiennych forów internetowych pokazują z jednej strony potencjał komunikacyjny tego rodzaju neomedium, ale z drugiej możliwości tworzenia się różnych ideologii za pośrednictwem powstających na forach dyskursów.

Porównując oba prezentowane w tym artykule fora dla rodziców warto podkreślić, że na portalu osadzonym w dyskursie chrześcijańskim rzadziej są podejmowane tematy dotyczące szczegółowych porad w sprawach dnia codziennego, np. wyboru pieluch, leków dla dziecka albo miejsc spędzenia wolnego czasu z rodziną. Dominują za to posty bardziej uogólnione, o charakterze wartościującym i moralizującym, co wyraźnie było widać w przedstawionych wcześniej fragmentach konwersacji.

Z kolei forum osadzone w dyskursie popkulturowym ma charakter poradnika, dotyczącego różnych skonkretyzowanych spraw zarówno błażych, jak i poważnych. Na przykład w „cegiełce” rodzice, trudno znaleźć post dotyczący wartości rodzicielstwa czy znaczenia dziecka w rodzinie, natomiast omawianych jest wiele problemów czy sytuacji z dnia codziennego, które wynikają z roli rodzica i dotyczą typowych spraw dzieci (rajstop pod spodnie, bajek dla dzieciom, pieluch itp.). Tego rodzaju stylistyka jest bardziej naturalna i nie próbuje opowiadać obrazu rodziny, nie próbuje jej idealizować.

Przedstawione wyżej wnioski, na podstawie jakościowej analizy badań, zgodnie z jej specyfiką odnoszą się jedynie do wybranych losowo przykładów forów rodzinnych. Autorki mają świadomość, że nie wyczerpują one istnieją-

<sup>30</sup> Zob.: M. Karczmarzyk, *Co znaczą rysunki dziecięce. Znaczenia i potencjał komunikacyjny rysunku dziecka sześciolatniego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011.

cych w Internecie przykładów różnorodnych forów o odmiennej problematyce i odmiennych dyskursach. Jednak tego typu pilotaż badawczy rzuca cenne światło na omawiany problem: kwestię potencjału komunikacyjnego forów oraz możliwości niesienia ideologii za pośrednictwem określonych dyskursów.

Z pewnością tego rodzaju analizy w omawianym zakresie są potrzebne – zarówno o charakterze jakościowym, jak i ilościowym, zwłaszcza że popularność tej formy komunikacji w neomediach nie słabnie, a znaczenie Internetu w życiu rodzinnym z roku na rok wzrasta.

## Bibliografia

- Bańka A., *Bezrobocie. Podręcznik pomocy psychologicznej*, Wydawnictwo Print-B, Poznań 1992.
- CBOS, *Co jest ważne, co można, a czego nie wolno – normy i wartości w życiu Polaków. Komunikat z badań*, Warszawa 2010, BS/99/2010.
- CBOS, *Stosunek Polaków do rozwodów. Komunikat z badań*, BS/43/2008, Warszawa 2008.
- van Dijak T.A. (red.), *Dyskurs jako struktura i proces*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Dzięcielska-Machnikowska S., *Co myślą bezrobotni?*, cz. I, Uniwersytet Łódzki, Łódź 1993.
- Foucault M., *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Wrocław 2000.
- <http://pl.wiktionary.org/wiki/hejter> [dostęp: 07.12.13].
- <http://www.forumrodzina.fora.pl/index.php> [dostęp: 20.12.13].
- Karczmarzyk M., *Co znaczą rysunki dziecięce. Znaczenia i potencjał komunikacyjny rysunku dziecka sześciolatniego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011.
- Konovaluk H., *Media elektroniczne jako czynnik wczesnej edukacji wychowawczej. Uwagi pedagoga i rodzica*, [w:] J. Izdebska (red.), *Media elektroniczne w życiu dziecka*, Trans Humana, Białystok 2008.
- Łapa A., *Recenzja: Francis Fukuyama, Wielki Wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*, przekł. H. Komorowska i K. Dorosz, Politeja, „Słupskie Studia Filozoficzne”, Warszawa 2000, nr 4.
- Slany K., *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2003.
- Sytuacja Demograficzna Polski, Raport 2001*, Rządowa Rada Ludnościowa, Warszawa 2003.
- Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Zachorska M., *Dylematy szkolnej demokracji*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, t. 4, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.



## **Rozdział II**

Więzi i relacje rodzinne

Family bonds and relationships





„Wychowanie w Rodzinie” t. XIII (1/2016)

---

nadesłany: 15.10.2015 r. – przyjęty: 25.04.2016 r.

**Maja PIOTROWSKA\***

## **About the meaning of interpersonal ties. From the marital tie to the familial one**

O znaczeniu więzi międzyludzkich. Od więzi  
małżeńskiej do więzi rodzicielskiej

### **Streszczenie**

Umiejętność dobierania się w pary ma ogromne znaczenie dla całego późniejszego życia dwojga ludzi, a odczuwane przez partnerów związku zadowolenie i szczęście gwarantują jego trwałość. Silna i trwała więź małżeńska jest niezastąpionym fundamentem więzi rodzinnej. W prezentowanym artykule analizuję ewolucję bliskiej relacji interpersonalnej między partnerami (od partnerstwa – przez małżeństwo – po rodzinę) oraz wskazuję na wagę licznych czynników, tj. miłość, bliskość, podobieństwo partnerów, atrakcyjność fizyczna, wzajemne lubienie się i uzupełnianie się oraz kompetencje, jakie partnerzy ci posiadają w konstytuowaniu się wzajemnej więzi – podstawy budującej przyszłą rodzinę. Więź małżeńska jest podstawą i szczególnie rodzajem więzi rodzinnej. Proces kształtowania się więzi rozpoczyna się z chwilą tworzenia rodziny. Oboje małżonkowie wnoszą do związku takie czynniki więzi, jak: wzajemną miłość, cechy charakteru, system wartości oraz warunki materialne. Wspólne życie prowadzi do wypracowania kolejnych elementów składających się na więź, do których możemy zaliczyć wzajemną wyrozumiałość, tolerancję, zaufanie, wspólne cele, zainteresowania, posiadanie dzieci. Dzięki istnieniu poczucia więzi w rodzinie jednostka może zaspokajać wszelkie potrzeby, od biologicznych począwszy, przez społeczne do psychicznych, dążąc do osiągnięcia określonych wartości.

**Słowa kluczowe:** więź małżeńska, więź rodzinna, miłość, rodzina.

---

\* [maja.piotrowska@uwr.edu.pl](mailto:maja.piotrowska@uwr.edu.pl)

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski, pl. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska.

**Abstract**

The ability of creating couples is greatly important for the whole future life of two people, and the satisfaction and happiness felt by the partners in a relationship guarantees its durability. In the present article, I analyze the evolution of the close interpersonal relations between the two sides (of the partnership – through marriage – and after in the family). The marital bond is the basis and a special kind of a family bond. The bond formation process begins at the moment of creating the family. Both spouses bring to the relationship factors such as: mutual love, character traits, a system of values and material conditions. Living together leads to the development of further elements of the bond which can include: mutual understanding, tolerance, trust, shared goals, interests, and having children. Thanks to the existence of a sense of family ties, an individual is able to meet all their needs, ranging from biological, social to the psychological ones, and reaching to achieve the specified values.

**Keywords:** marital tie, familial tie, love, family.

“It’s the family that decides where we come from,  
Where the beginning of our social existence is,  
We’re not people out of nowhere, without roots in any culture  
Places where we, our parents and our grandparents were born,  
Determine our own point on the map of this spacious world.”

(H. Izdebska, *Więź rodzinna* (Eng. *Family Tie*))

**Introduction**

Twenty-four centuries ago, Aristotle argued that people – men and women – are naturally created to live together as couples. This combination of beings of the opposite sex, who cannot exist without each other, creates a home, therefore a family.

The ability to form a couple is greatly important for the whole future life of two people, and the satisfaction and happiness felt by the partners in a relationship guarantee its durability. Virginia Satir indicates that each couple consists of three parts: two individual units (you and I), and the relationship that exists between them (us). “We” occurs when partners establish contact with each other. That is the moment from when they experience the joys, pleasures, and sometimes difficulties of being together, of making decisions together and functioning as a part of a larger system. “If the relationship between the partners is right, each of parts has enough space for itself, and each of them is equally important”<sup>1</sup>. In such situations we do not deal with the so-called objectification, limitation, or appropriation of a partner. I think that the author wanted to draw attention to the crucial issue of being together in a subjective way; to the possibility of creating an optimal relationship between a man and a woman, in which respect for the autonomy, independence and uniqueness of the other person is the

---

<sup>1</sup> V. Satir, *Terapia rodziny*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000, p. 297.



basis for a successful relationship. A similar message, in my opinion, is that of the philosophy of dialogue – suggested by Martin Buber. His well-known statement: you are you and I am I, if we meet it is great – captures the essence of relationships between people, where there is no compulsion and no danger of losing one's freedom, where “each of the two perceives the other one in that way and therefore in the same way he or she communicates; one does not consider and treat the other as an object, but as a partner in a life event”<sup>2</sup>.

## Partnership and Love

The creation of closer interpersonal relationships between men and women is affected (apart from a subjective perception of a partner) by other factors, such as: proximity, similarity of partners, physical attractiveness, mutual liking, and complementarities or competences that the partners have<sup>3</sup>. When the relationships between both partners get deeper, a feeling of love is “born” between them.

Love has a central place in human life. However, does the liquid concept of modernity somehow devalue the meaning of love nowadays? Has the name: “love” lost its former importance and meaning? Do not we use it too hastily and too often, therefore making its sense empty? Apparently, “the presence of love transforms us when we experience it and absorbs our longing, when it is absent”<sup>4</sup>. As anthropologists assume love is experienced in all cultures and each language has a word for its determination. “It is an integral part of the human experience, accessible to every person”<sup>5</sup>. The most well-known concept, designed to give a scientific tone to this feeling, is the “Three-component concept of love” by Robert Sternberg, according to which the phenomenon of love consists of three components: intimacy, passion and commitment. Intimacy is expressed by means of attachment and interdependence between the partners. Passion, on the other hand, is determined by strong emotions, both positive such as joy, desire or tenderness, and negative, manifested in pain, jealousy and longing. Commitment – also called in this concept “an attachment” means the decisions and actions made to transform a relationship of love into a lasting relationship and to allow it to continue, even in spite of the obstacles<sup>6</sup>. Love is the force that binds two people who want to create something that will allow them to go

---

<sup>2</sup> M. Buber, *Między osobą a osobą*, [in:] J. Steward (ed.), *Mosty zamiast murów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, p. 596.

<sup>3</sup> Compare: D. Dwyer, *Bliskie relacje interpersonalne*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

<sup>4</sup> D.M. Buss, *Ewolucja pożądania. Strategie doboru seksualnego ludzi*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1996, p. 10.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 10.

<sup>6</sup> B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, pp. 8–16.

through life together and to face any adversity. According to Erich Fromm there is no thing called “love.” In fact, there is only an act of love. Love is a creative activity. It assumes care, knowledge, response, affirmation and joy. Fromm believes that “love is the only way in the act of fusion to find out the answer to my question. In the act of love, in the act of giving oneself, in the act of transpiring each other, I find myself, I discover myself, I find both of us, I find a human being”<sup>7</sup>. A similar statement on the subject of love was described by Zygmunt Bauman who argues that “love finds its meaning not in the desire of things that are not finished, complete and finite, but in the desire to participate in becoming and creating these things. Love is something of transcendence; it is just the name of the creative impulse, which is why it is risky because, like with any other act of creation, we can never be sure where it will lead us”<sup>8</sup>.

Love is, above all, an attitude towards the other person; “it is a form of relationship with others, the most important theme of human life that determines the happiness of oneself. It is an attitude that respects the dignity of another person, and recognizes one’s equality”<sup>9</sup>.

## Love and marriage

The feeling of love between a man and a woman often leads to the decision to get married. Love and marriage are connected to each other in every human society. “According to the ideal, marriage is the end of romance, but it is also the beginning of a more serious undertaking, and this truth is expressed in all societies, in their laws and regulations relating to marriage”<sup>10</sup>.

Each partner brings to the relationship a system of values, beliefs and habits from their own, sometimes very different families. Such a legacy of their own families has a significant impact on their relationship. They also bring their masculinity and femininity. From all of these they try to work out a common relation, a common bond, and to create a new “home”. Partners love (marriage) is a mutual commitment to people and an act of entrusting their – lonely until now – lives in all its existential dimensions to another person. It differs from other kinds of love (parental or fraternal) by an action, full of hope and commitment, directed towards a common future<sup>11</sup>. It is no wonder that we often talk about

<sup>7</sup> E. Fromm, *O sztuce miłości*, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2006, p. 41.

<sup>8</sup> Z. Bauman, *Razem osobno*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003, pp. 16–17.

<sup>9</sup> M. Ryś, *O miłości, małżeństwie i rodzinie*, Wydawnictwo „Adam”, Warszawa 1998, p. 204.

<sup>10</sup> B. Malinowski, *Małżeństwo, pokrewieństwo*, [in:] G. Godlewski, L. Kolankiewicz, A. Mencwel, P. Rodak (ed.), *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, p. 303.

<sup>11</sup> See: E. Rydz, *Refleksje wokół psychologii i etyki miłości*, [in:] H. Liberska, M. Matuszewska (ed.), *Małżeństwo: męskość, kobiecość, miłość, konflikt*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2001.

marital love as a meeting of “two different worlds”, “two different personalities, two unique personalities who decide to spend the future together”<sup>12</sup>. Creating a community of marriage is a long, dynamic process of physical, emotional and spiritual unification of a man and a woman.

Many people forget that love is also hard, systematic work on oneself, a good interpersonal-communication school and a lesson about reaching a compromise. Bogdan Suchodolski reminds us about such notion of love by claiming that:

“[...] the love of two people – especially when it is recognized by the institutional framework of a family – IS both a difficult and happy school of living together. Its base, but at the same time its result is what we used to call peace of heart. It includes many things, but above all the durability of feelings and the ability to empathize with the inner life of another person. Thanks to those features it builds a solid bridge of agreements and synergisms. It silences the anxieties and fears, leads to the time of peace. Selfishness and egotism are dealt with in a lively and direct community. The myth of narcissism, understood as focusing on one’s mirror reflection, loses its impact. Ties of loneliness are broken”<sup>13</sup>.

The marital love should be characterized by a real feeling that Erich Fromm<sup>14</sup> describes as “a mature love.” It is an effective focus on matters of life and the development of a loved person, the responsibility for meeting his/her needs resulting from the care and concern. Such a love is expressed by respect and acceptance for the unique individuality of the object of love and a good knowledge of oneself and one’s partner. A mature love speaks out by saying: “I need you because I love you.” The latter two definitions of love are most appealing to me. In fact they show the whole notion, the essence of what, in my opinion, we are trying to capture in the concept of love which is beautiful, but sometimes used too often by people. These two definitions of love also indicate that love, expressed and realized, “healthy” in its essence leads to the creation of a “healthy” relationship in which we deal with an intimate contact between two adults who are both self-conscious and mature to love and give love to other people. The words of Albert M. Geelman can become an excellent exemplification of the above characteristics of the “healthy relationship.” Geelman claims that a healthy relationship should:

“[...] rely on spontaneous contact. That contact and the experience of intimacy should result in joy and happiness. Both sides proportionally feel their mutual responsibility. They express and feel respect for each other the way they are at the moment. So they do not expect changing themselves in order to feel the closeness and love. At any time of their relationship they can rely on the fact

<sup>12</sup> M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1977, p. 53.

<sup>13</sup> B. Suchodolski, *Kształt życia*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1982, pp. 195–196.

<sup>14</sup> E. Fromm, *O sztuce miłości...*, op. cit.

that they will be close to each other in spite of what happens in them and around them. They can show their weaknesses and strengths. None of them will be led to distance one's intention or to submit oneself to the other"<sup>15</sup>.

It seems that some of the most important factors for maintaining stability and happiness in a marriage can be found in mere motives leading people to get married. Seeking the motives that drive people towards such a decision I will use the presentation of research by Mirosława Nowak-Dziemianowicz<sup>16</sup>. The author, based on the motivation theory, takes into account both external motives related to the influence of social environment, the pressure of social and professional groups, family as well as internal motives – instrumental and autotelic. The results of her research showed that among external factors influencing the decision to get married the most distinct ones are the family and the interference of parents. Parents are especially likely to manifest their will concerning the stabilization of their child. Another external motive of marriage expressed by the people studied was fear. The fear of loneliness, fear of rejection by the environment, fear of being labeled as a “lifelong single”. Another motive was the desire to become independent from their parents and family home. Such marriages, the ones under the influence of external motives, include those which arose because of a forthcoming birth. According to Nowak-Dziemianowicz the second group of motives that lead people to get married are the internal motives. Instrumental internal reasons include the feelings such as the need to stay in good company, the need for security which can be addressed by a sensitive and caring partner, the need to be recognized and just to feel well. However, among the internal autotelic needs, the basic ones are still the need to feel love, to create a marital and family community. I believe that in order to maintain stability and cohesiveness of the marriage, the deciding motives when making decisions about getting married should be the internal ones, especially those based on love and respect for the other person. In my opinion those motives are the most durable basics with the possible foundations for creating a common future. On the other hand, relationships merely based on fear of social ostracism or loneliness seem to be doubtfully durable. Marital happiness can never be built with a partner chosen under the pressure of time or chosen by the belief that “no matter who – as long as someone is.” We should not forget that a person can feel lonely even in a family one has created, for example when the notion of being together and being with another person takes the form of being only “next to each other”.

Marriage is a journey in which the majority of adults take part. A journey resulting from mutual love and a desire to be together. No wonder that marriage

---

<sup>15</sup> A.M. Geelman, *Życie w związku partnerskim po trudnym dzieciństwie*, Wydawnictwo Komlogo, Gliwice 2012, p. 95.

<sup>16</sup> Compare: M. Nowak-Dziemianowicz, *Małżeństwo wobec rozwodu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1994.

is a subject of interest to many researchers: pedagogues, psychologists, sociologists, as well as lawyers and ethnologists. I think that such an interest is due to the role that society ascribes to that legally sanctioned bond of two people, and its multi-dimensionality and multiplicity of forms, especially emphasized in modern times. It seems to me that today we expect much more from the notion of marriage than the previous generations did, but we also respect it less, therefore we less care about it. The most popular definitions of marriage regard it as a bond between a man and a woman, a bond recognized by law, religion or by mere custom. In these types of definitions the legal aspect of marriage is mostly underlined. For that type of definition we should include an idea by Zbigniew Tyszka according to whom the marriage is "legal and relatively permanent bond between a man and a woman created to allow cohabitation and cooperation for the good of the family, so mainly for bringing up children, and for mutual and emotional support"<sup>17</sup>. I believe the social changes from recent years make that type of definition, like the one below, insufficient because they do not even take into account, the already existing, gay marriages.

Many researchers consider the nature of marriage as a community one, signifying the unity between two, previously separate, individuals: a man and a woman/a husband and a wife, as well as the unity of the purposes for which the marriage actually took place. In a marriage understood in such way the emphasis is put on the unity of actions, plans and tasks thus creating a strategy for a common life and on intimacy experiences and community feelings. The community of marriage is expressed in fusion of chosen freely goals, as well as in a sense of inner necessity, the power of love over the legal aspects, satisfaction and pleasure derived from a common life, in the sense of pleasure in experiencing of being with someone near and in the fulfilling of the need to be needed by someone<sup>18</sup>.

Marriage is sometimes also considered from an institutional perspective, where the emphasis is put on the functions and tasks which the spouses are to fulfill for each other, for their children and for the global society and local circles<sup>19</sup>. On the marriage understood in this way there are imposed certain rights and obligations allowing the society to achieve goals relating to procreation and socialization of its members, as well as identification of kinship relations within the family group.

In the literature we can find the recognition of marriage as a kind of social relationship, a system, a state or an agreement based on a contract. As a result the marriage is defined as an interpersonal relationship; one based on the voluntary choice of a partner and accompanied by an emotional motivation. A marriage that is obliged to meet with individual needs.

---

<sup>17</sup> Z. Tyszka, *Socjologia rodziny*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1979, p. 77.

<sup>18</sup> F. Adamski, *Socjologia małżeństwa i rodziny*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1982.

<sup>19</sup> A. Kotlarska-Michalska, *Małżeństwo jako związek, wspólnota, instytucja, podsystem i rodzaj stosunku społecznego*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 1988, vol. X, № 1.

The review of the definitions of a marriage, based on the academic literature, shows the multitude of opportunities for recognition and understanding of marriage as a bond, a community, an institution or a type of social relationship. Marriage itself is, in my opinion, a private matter between two people, a man and a woman (and now also the people of the same sex) who decide to live together, thus creating a community of thoughts and feelings, following together towards happiness and their own fulfillment, “creating a new and real quality of ‘WE’ also known as “a community marriage”<sup>20</sup>. I also believe that the meanings people attribute to their marriages depends mainly on their subjective experiences, on their own understanding of everything that constitutes the broadly defined marital life.

There are no marriages that would be perfect in every respect. However, I think that we can analyze relationships by placing them on the scale of a sense of satisfaction with the marriage. On the continuum, the extreme positions would be determined by marriages described as happy and unhappy ones. The space in the middle would be taken by relationships basically seen as average or ordinary ones. Happy couples treat each other’s flaws or weaknesses with understanding, whereas they admire all the advantages and accept the most intimate feelings, both positive and negative, and the differences and similarities in their behavior. Partners in this kind of marriage are better prepared to survive those temporary conflicts when negative emotional states towards the partner start to be manifested. As a consequence, they are more at ease; they do not force themselves to hide some negative feelings. Each partner has a large space for their development, so they can give each other a lot and, as a result, their relationship becomes richer<sup>21</sup>. Such couples are similarly described by Dolores Curran who interchangeably uses the names: “healthy couple” and “healthy marriage.” However, in her considerations the author emphasizes the skills of each marriage for coping with stress. According to her the “healthy couples” are those which cope with stress in the right way. Those couples believe that stress is a normal part of a marriage and a family life. They can share their feelings and talk to each other. They develop skills associated with conflict resolution and coping with difficulties. They use the support of other couples and the social environment and they have the ability to adapt themselves<sup>22</sup>. Both ideas of characteristics of happy marriages emphasize the aspect of a constructive communication and conflict resolution skills, recognizing those features to be extremely important in the process of creating a healthy and lasting relationship.

Unhappy marriages are, as it turns out, the exact opposite of those created by the happy couples. They are characterized by constant struggle and conflict. Part-

---

<sup>20</sup> J. Szymczak, *Definicje rodziny*, „Studia nad Rodziną” 2002, № 2, p. 159.

<sup>21</sup> R. Skynner, J. Cleese, *Życie w rodzinie i przetrwać*, Jacek Santorski & Co., Warszawa 2013, p. 64.

<sup>22</sup> D. Curran, *Relacje małżeńskie*, [in:] J. Steward (ed.), *Mosty zamiast murów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, p. 428.

ners refuse to admit to each other that they have some faults or weaknesses; they are very sensitive to even the slightest criticism from the spouse. In such a marriage there is almost no sensitivity, it is a constant conflict. Intolerance and the inability to compromise trigger a vicious circle of increasing hatred and bitterness between partners. Such marriages can be considered as toxic ones. Spouses who function in them are likely to hurt each other and make each other suffer<sup>23</sup>.

Between those two extremes there is a type of a marriage called simply an average relationship. This is the type of a marriage which is relatively stable and happy. These are arrangements that are quite safe for both partners – relationships which are mainly based on the routine. These kinds of marriages can be divided into two most common forms: “a doll’s house” and “a henpecked husband.” The first one is characterized by the fact that partners fulfill stereotypical roles – male and female ones. He is supposed to be a strong and mature husband and father, as she is to be a fragile, helpless and weak woman. In the second type the woman plays the role of the one who is strong, adult and responsible for herself and her husband, and the man, being the weak one, does not take that responsibility. Those partners are not identical, but complete each other and therefore are attractive for themselves. Both forms of marriages are characterized by the relative stability because partners receive in those relationships a support that in some way satisfies them both<sup>24</sup>.

The above idea of marriage classification is strongly simplified. I think that between these extremes there are many different types of marital relationships. It also features many types of marital personalities that in a significant way affect the shape and dynamics of each relationship, thus making it a unique, one of a kind.

Modern marriage is based on the idea of bringing together two people in love (as opposed to a pre-industrial marriage, understood as the bond with economic transactional undertones). It is made possible by the bond between the two spouses. That emotional bond constitutes a fundamental base of the relationship. The quality of marital love depends primarily on partners’ personal maturity, their ability to overcome their weaknesses and having sensitivity to others. Such love is sensitive to the needs of the partner. It includes acceptance, mutual recognition, understanding, assistance in the development and implementation of efforts and understanding. It expresses itself in giving and speaks the language of altruism. This form of love is the foundation of the integral involvement of the whole person in the marital bond<sup>25</sup>. The marital bond finds its basis in the recognition and acceptance the partner as a psychophysical being, along with his or her advantages and disadvantages. It expresses itself in the recognition of another person as a companion of our lives with whom we share all the joys and

<sup>23</sup> R. Skynner, J. Cleese, *Życie w rodzinie...*, op. cit., p. 64.

<sup>24</sup> See: A. Pietrzyk, *Różne typy małżeństw*, „Problemy Rodziny” 1995, № 5.

<sup>25</sup> M. Ryś, *Psychologia małżeństwa. Zarys problematyki*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1993.

sorrows. It relates to the awareness of the existence of the other person who will help in times of trouble, give some advice and support<sup>26</sup>.

A relationship that exists between partners may have different intensity and inherent dynamics. It takes many years to build a strong marital bond. It leads to the internal cohesion of the spouses which affects the sense of achievement and satisfaction with marriage, thereby determining the degree of its durability. The factors which are important for the stability of marriage, which contribute in building a strong bond between the partners include mainly the mutual fidelity of the spouses and the trust and respect towards the partner's beliefs and opinions. The notion of possessing and appreciation has also a significant impact on the relationship's durability. Mutual relations should be based on understanding and tolerance for the common interest and the thought of having children. It seems that other important factors are: the complicity in fulfilling duties, both family and housing ones, and the level of satisfaction with the sex life<sup>27</sup>. The success in marriage is also determined by the mature personalities of the partners, their ability to adapt to their marriage and resulting from this the tasks and responsibilities, and the internal integration of the relationship, without permanent conflicts and tensions in the life of marriage and family<sup>28</sup>. I assume that the sense of satisfaction with marriage is the result of a long and hard work of both partners from the moment of getting married and during the whole life of the marriage and family.

Lack of those factors in the relationship can lead to the breakdown of the marriage. The most frequently cited causes leading to breaking ties between spouses are usually the exact opposites of factors that ensure the durability of marriage. Those are: the lack of love in a marriage or a cohabitation, mutual boredom, infidelity, incompatibility, alcohol abuse, aggression and violence against family members, inability or unwillingness to have children, unsatisfactory sex life, dissatisfaction with the division of household and family responsibilities, and misunderstanding arising from difficult material or housing conditions<sup>29</sup>. Among the reasons that could lead to the failure of the marriage there are also factors related to the personality of the couple and their maturity for marriage, their motives for marriage, as well as their expectations of marriage and a partner<sup>30</sup>. Meeting the expectations of the partner enables the feeling of satisfaction and also provides favorable conditions for the marital relationship. Its absence causes the opposite, leading to frustration and sometimes even a broken

<sup>26</sup> Z. Tyszka, *Socjologia rodziny...*, op. cit.

<sup>27</sup> I. Kowalska, *Historia rozwoju rodziny i jej uwarunkowania*, [in:] E. Hołóń (ed.), *Rodzina: jej funkcje przystosowawcze i ochronne*, Centrum Upowszechniania Nauki PAN, Warszawa 1995.

<sup>28</sup> F. Adamski, *Socjologia małżeństwa...*, op. cit.

<sup>29</sup> Compare: I. Kowalska, *Historia rozwoju...*, op. cit.

<sup>30</sup> H. Liberska, *Realizacja zadań rozwojowych dorosłości a rozwój indywidualny*, [in:] B. Harwas-Napierała (ed.), *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2003.



life. As indicated by Dolores Curran<sup>31</sup> there is already a tool to measure the couple's different expectations towards the whole relationship and dissatisfaction with it. Dissemination of such a tool would help couples determine their expectations before the wedding and thus prevent any subsequent disappointments. In consequence such a tool seems to be a more and more urgent necessity, because, as research shows, couples rarely talk before marriage about what they want, what they expect from the relationship and the partner, what they do not like in the partner and what annoys them with a partner. Hiding behind masks, stifling their dissatisfaction, thinking that "maybe he/she will guess by himself/herself," from the very beginning they form in their relationship a space of taboo, a notion of an inauthenticity of a coexistence with another person. Expressing their expectations loudly, in an open and honest dialogue is, in my opinion, the key to creating a lasting bond of marriage.

Unfortunately, absolutely happy and perfect marriages are nowhere to be found. Every marriage has its deficiencies. Concluding, a happy marriage can be considered as the one which is dominated by positive experiences and where marital relations are characterized by a sense of community, emotional ties, support and meeting the needs and feelings of closeness and intimacy<sup>32</sup>. Those are that kind of marriages in which the mutual expectations of the spouses are complementary, where none of them fake, when "in being together" there is no compulsion, where the other person does not become a source of threat, and where both spouses feel like the creators of their own fate<sup>33</sup>.

## Family life

The family is the natural consequence of the marriage of two people, who from the moment of conception of a child, become parents – a mother and a father. The marital bond is the basis and a special kind of a family bond<sup>34</sup>. In the family group there is a whole set of forces attracting its members to each other and binding them together. The bond formation process begins at the moment of creating the family. Both spouses bring to the relationship factors such as: mutual love, character traits, a system of values and material conditions. Living together leads to the development of further elements of the bond which can include: mutual understanding, tolerance, trust, shared goals, interests, and having children<sup>35</sup>.

<sup>31</sup> D. Curran, *Relacje małżeńskie...*, op. cit.

<sup>32</sup> H. Liberska, M. Matuszewska, *Wybrane psychologiczno-społeczne mechanizmy funkcjonowania małżeństwa*, [in:] H. Liberska, M. Matuszewska (ed.), *Małżeństwo: męskość...*, op. cit.

<sup>33</sup> Compare: M. Nowak-Dziemianowicz, *Małżeństwo wobec rozvodu...*, op. cit.

<sup>34</sup> J. Brągiel, *Więzi społeczne w rodzinie*, [in:] S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke (ed.), *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002.

<sup>35</sup> A. Minkiewicz, *Więź rodzinna i czynniki, które ją kształtują*, „Problemy Rodziny” 1993, № 5.

A familial bond is usually defined as the “tangle of relationships between family members, based on certain emotional and rational basics resulting from the marriage and a genetic or genealogical awareness”<sup>36</sup>. According to Maria Ryś:

“[...] family ties come from the identification of the members of this community that is the family with its own beliefs, goals and actions. Proper ties demonstrate the family integration [...], and family members are related to each other with their interaction”<sup>37</sup>.

That bond covers the specific types of family relationships and attitudes of family members, both to themselves and to the values and goals of the family. We can point at the dynamic nature of family ties, subjected to continuous transformation with each family having its specific relationship, full of family's own kind of intimacy, depending on the phase of the development cycle of the family and the circumstances of its life. Relations between family members can be based on a bilateral or a multilateral will to be together (bilateral relationship) or on the will expressed by only one person (single-sided bond)<sup>38</sup>.

Thanks to the existence of a sense of family ties an individual is able to meet all their needs, ranging from biological, social to the psychological ones, and reaching to achieve the specified values. The condition for the formation of bonds is the coexistence of factors defined as subjective and objective factors. An awareness of communication with family members and a sense of belonging to a family group, manifesting itself in the realm of thoughts, desires, feelings and actions, is a subjective basis of family ties. Objective scope is defined by the external forces resulting from legal, moral, social and religious factors<sup>39</sup>. Therefore, we might consider that other important factors for the formation of family ties will be the motives leading a person to get married (either instrumental or autotelic) about which I wrote earlier, and factors affecting the stability of the marital community itself. These are the components of family and marital life, among with which we can mention the level of maturity of both partners to the marriage, the degree of responsibility for the shape of the family, and parents/children relations which influence the coherence and development of the family. Moreover, what is important in building family ties is the communication within the family. Healthy and open communication allows for the free flow of information and emotions among the family members, provides an opportunity to more frequent and qualitatively valuable contacts, thus strengthening the family bond.

<sup>36</sup> S. Kowalski according to: U. Sokal, *Więzi uczuciowe dorosłych dzieci z rodzicami w rodzinach rozwiedzionych*, Wydawnictwo EUH-E, Elbląg 2005, p. 21.

<sup>37</sup> M. Ryś, *Wpływ dzieciństwa na życie dorosłe*, [in:] T. Rzepecki (ed.), *Studium Rodziny*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1999, p. 148.

<sup>38</sup> See U. Sokal, *Więzi uczuciowe...*, op. cit.

<sup>39</sup> U. Sokal, *Czynniki wpływające na kształtowanie się więzi w rodzinie*, [in:] Z. Tyszcza (ed.), *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunki przemian*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2001.

According to many researchers of the family life that type of a strong and lasting bond can be formed only in complete families<sup>40</sup>. Unfortunately, there are increasingly occurring disorders, weakening or even breaking family ties nowadays. That is especially frequent in problematic families with a high degree of conflict and in those in which the parents are separated or divorced. In such families individuals are not allowed to develop their opportunities, especially children. Their needs are not properly met; there is a coldness and indifference in mutual relations, and often a feeling of loneliness. Unfortunately, today we often deal with such situations where even in the so-called "full" families the task of creating strong, durable, loving and supportive emotional ties is a highly difficult task that requires a lot of dedication and communication skills of all the family members. I also think that the way people connect with each other depends to a large extent on the genuine value which we ascribe to another person and to the relationship in which we are with him or her.

## Conclusion

The family is the first place that supports the development of a personality. In the family the main structure of the personality of each individual is created, e.g. knowledge about oneself and the world around, and attitudes towards oneself, others, as well as to various situations and events. Personality development in the family includes all its members through the processes of interaction, mutual cooperation and common problem solving. It is the family that gives its members a sense of support and security, help and solidarity, both material and mental. A family tie, perceived in that way, is an incredible family strength, expressing itself in the unity of its members. A family, functioning in a proper way, "feeds" on the tolerance, acceptance, love and mutual respect of its members. It is a source of security, joy and happiness, care, attention and support, warmth flowing from the depths of the hearts of the people involved in a common goal. However, it requires a great dedication and an effort in the common creation of the hearth.

## Bibliography

- Adamski F., *Socjologia małżeństwa i rodziny*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1982.  
Bauman Z., *Ważem osobno*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003.  
Brażel J., *Więzi społeczne w rodzinie*, [in:] S. Kawula, J. Brażel, A.W. Janke (ed.), *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002.  
Buber M., *Między osobą a osobą*, [in:] J. Steward (ed.), *Mosty zamiast murów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

---

<sup>40</sup> Ibidem.

- Buss D.M., *Ewolucja pożądania. Strategie doboru seksualnego ludzi*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1996.
- Curran D., *Relacje małżeńskie*, [in:] J. Steward (ed.), *Mosty zamiast murów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Dwyer D., *Bliskie relacje interpersonalne*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Fromm E., *O sztuce miłości*, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2006.
- Geelman A.M., *Życie w związku partnerskim po trudnym dzieciństwie*, Wydawnictwo Komlogo, Gliwice 2012.
- Kotlarska-Michalska A., *Małżeństwo jako związek, wspólnota, instytucja, podsystem i rodzaj stosunku społecznego*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 1998, vol. X.
- Kowalska I., *Historia rozwoju rodziny i jej uwarunkowania*, [in:] E. Hołóń (ed.), *Rodzina: jej funkcje przystosowawcze i ochronne*, Centrum Upowszechniania Nauki PAN, Warszawa 1995.
- Liberska H., *Realizacja zadań rozwojowych dorosłości a rozwój indywidualny*, [in:] B. Harwas-Napierała (ed.), *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2003.
- Liberska H., Matuszewska M., *Wybrane psychologiczno-społeczne mechanizmy funkcjonowania małżeństwa*, [in:] H. Liberska, M. Matuszewska (ed.), *Małżeństwo: męskość, kobiecość, miłość, konflikt*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2001.
- Malinowski B., *Małżeństwo, pokrewieństwo*, [in:] G. Godlewski, L. Kolankiewicz, A. Mencwel, P. Rodak (ed.), *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Minkiewicz A., *Więź rodzinna i czynniki, które ją kształtują*, „Problemy Rodziny” 1993, № 5.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Małżeństwo wobec rozvodu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1994.
- Pietrzyk A., *Różne typy małżeństw*, „Problemy Rodziny” 1995, № 5.
- Rydz E., *Refleksje wokół psychologii i etyki miłości*, [in:] H. Liberska, M. Matuszewska (ed.), *Małżeństwo: męskość, kobiecość, miłość, konflikt*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2001.
- Ryś M., *Psychologia małżeństwa. Zarys problematyki*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1993.
- Ryś M., *O miłości, małżeństwie i rodzinie*, Wydawnictwo „Adam”, Warszawa 1998.
- Ryś M., *Wpływ dzieciństwa na życie dorosłe*, [in:] T. Rzepecki (ed.), *Studium Rodziny*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1999.
- Satir V., *Terapia rodziny*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
- Skyner R., Cleese J., *Życ w rodzinie i przetrwać*, Jacek Santorski & Co, Warszawa 2013.
- Sokal U., *Czynniki wpływające na kształtowanie się więzi w rodzinie*, [in:] Z. Tyszcza (ed.), *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunki przemian*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2001.
- Sokal U., *Więzi uczuciowe dorosłych dzieci z rodzicami w rodzinach rozwiedzionych*, Wydawnictwo EUH-E, Elbląg 2005.
- Suchodolski B., *Kształt życia*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1982.
- Szymczak J., *Definicje rodziny*, „Studia nad Rodziną” 2002, № 2.
- Tyszcza Z., *Socjologia rodziny*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1979.
- Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Ziemska M., *Rodzina a osobowość*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1977.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XIII (1/2016)

---

nadesłany: 30.09.2014 r. – przyjęty: 11.12.2015 r.

**Zbigniew ŁĘSKI\***

## **Cyberprzestrzeń w kontekście relacji rodzinnych**

### **Cyberspace in the context of family relationship**

#### **Streszczenie**

Cyberprzestrzeń stała się w ciągu ostatnich lat istotnym fragmentem otaczającej nas przestrzeni społecznej. Jednocześnie należy zauważyć, iż współczesne nowe media, które dały możliwość rozwinięcia się cyberprzestrzeni są dla wielu osób spośród pełniących obecnie rolę rodzica czymś, co dość gwałtownie pojawiło się w ich otoczeniu już na etapie dorosłości lub wkraczania w dorosłość. Tym samym korzystanie z nich nie zawsze jest czynnością naturalną i intuicyjną. Problem ten zupełnie inaczej wygląda jednak z punktu widzenia dziecka, które w otoczeniu mediów się urodziło i wychowuje się ciągle z mediami obcując i pozostając pod ich istotnym wpływem. Tym samym często to dziecko potrafi lepiej poruszać się na gruncie cyberprzestrzeni od swoich rodziców i to ono staje się ich przewodnikiem po cyfrowym świecie.

Należy też zwrócić uwagę na tendencję do wchodzenia w specyficzną relację z mediami oraz utożsamiania mediów z rzeczywistością. Zjawisko to zaobserwowali oraz udowodnili w serii przeprowadzonych eksperymentów<sup>1</sup>. Tym samym w dotychczasowym schemacie relacji rodzinnych pojawia się obecnie nowy, istotny element, jakim są właśnie nowe media. Na ile ta nowa relacja jest istotna, jak bardzo wpływa na jakość funkcjonowania rodziny? Te pytania na chwilę obecną pozostają bez odpowiedzi. Wydaje się bowiem, iż brakowało do tej pory koncepcji pozwalającej na przeprowadzenie

---

\* e-mail: zleski@ajd.czyst.pl

Wydział Pedagogiczny, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, ul. Waszyngtona 4/8, 42-200 Częstochowa, Polska.

<sup>1</sup> B. Reeves, C. Nass, *Media i ludzie*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2000.

badań analizujących zasygnalizowaną powyżej problematykę. Autor niniejszego opracowania sugeruje w tym miejscu zaangażowanie teorii analizy transakcyjnej i wykorzystanie terminologii oraz narzędzi badawczych przez nią dostarczanych. Powyższa teoria może pozwolić zainteresowanym na analizę relacji rodzinnych, uwzględniającą obecność nowych mediów oraz cyberprzestrzeni w badanym środowisku.

**Słowa kluczowe:** cyberprzestrzeń, relacje, rodzina, nowe media, analiza transakcyjna.

### Abstract

Over the last few years cyberspace has become a significant element of the surrounding social reality. For many people who currently perform the role of parents new contemporary media, which enabled cyberspace development, are something that occurred in their lives only during their adulthood or while entering adulthood. Thus, their use of the media does not always belong to activities that proceed intuitively and naturally. This problem looks completely different from the perspective of a child who was born surrounded by the media, is being brought up constantly dealing with them and remaining under their significant influence. Thus, it is often the child, who is better able to move in cyberspace than his parents and who becomes their guide in the digital world.

In this context, it seems to be important to analyse the phenomenon of entering into a specific relationship with the media and equating them with reality. This phenomenon has been observed and demonstrated in a series of experiments by B. Reeves and C. Nass<sup>2</sup>. Thus, in the current layout of family relationships we can observe a significant new element – the new media. To what extent is this new relationship important? How much does it affect the quality of family functioning? These questions have not been answered, yet. It appears that, so far, no method that would allow carrying out research examining the problems signalled above has been created. The author of the present study suggests applying the theory of the transactional analysis and using the terminology and research tools provided by it. This theory may enable the analysis of family relationships, taking into account the presence of the new media and cyberspace in the environment that is being studied.

**Keywords:** cyberspace, relationships, family, new media, transactional analysis.

Relacje panujące w rodzinie są niezwykle istotnym elementem dla prawidłowego funkcjonowania tego systemu. Postęp technologiczny spowodował jednak, iż w ciągu ostatnich lat perspektywa, z której należy je rozpatrywać uległa istotnej zmianie. Nasza przestrzeń społeczna została poszerzona o tak zwaną cyberprzestrzeń. Najczęściej definiuje się ją jako rozbudowaną sieć komunikacyjną oraz przestrzeń, w której spotykają się internauci. Analizując przepisy prawa polskiego znajdziemy również i tam wyjaśnienie interesującego nas poję-

<sup>2</sup> B. Reeves, C. Nass, *Media i ludzie*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2000.

cia. W nowelizacji Ustawy z dnia 29 sierpnia 2002 r. o stanie wojennym oraz o kompetencjach Naczelnego Dowódcy Sił Zbrojnych i zasadach jego podległości konstytucyjnym organom Rzeczypospolitej Polskiej czytamy:

„Przez cyberprzestrzeń [...] rozumie się przestrzeń przetwarzania i wymiany informacji tworzoną przez systemy teleinformatyczne, określone w art. 3 pkt 3 ustawy z dnia 17 lutego 2005 r. o informatyzacji działalności podmiotów realizujących zadania publiczne (Dz. U. Nr 64, poz. 565, z późn. zm. 1), wraz z powiązaniem między nimi oraz relacjami z użytkownikami”<sup>3</sup>.

Jak zatem widać mamy do czynienia z obszarem mającym przede wszystkim znaczenie w komunikacji międzyludzkiej, a zatem również i w relacjach, jakie między sobą nawiązujemy i jakie utrzymujemy. Skoro tak, to musi istnieć również istotny wpływ na relacje związane z funkcjonowaniem współczesnej rodziny. Co więcej, wydaje się, iż cyberprzestrzeń w chwili obecnej traktować należy zarówno jako zbiór zaawansowanych narzędzi komunikacyjnych, jak i pewien konkretny i całkiem realny obszar, w którym współczesny człowiek przebywa i na gruncie którego podejmuje cały szereg różnych aktywności – od rozrywki po pracę zawodową.

W tym miejscu warto przywołać myśli Marshalla McLuhana, niebezpiecznie uważanego za jednego z najistotniejszych myślicieli i wizjonerów traktujących o rzeczywistości mediów w drugiej połowie XX wieku. Em Griffin opisując jego koncepcje stwierdza:

„Osia teorii McLuhana jest determinizm technologiczny. Badacz przyjmuje, że wynalazki techniczne nieodmiennie prowadzą do zmiany kulturowej. O ile ekonomiczny determinizm Marksa zakładał, że zmiany w typie produkcji określają zmiany w historii, o tyle według McLuhana właśnie zmiany w typie komunikacji kształtują ludzką egzystencję”<sup>4</sup>.

Media były przez McLuhana traktowane jako przedłużenia naszych zmysłów do miejsc i czasów, w których fizycznie nie moglibyśmy w danym momencie przebywać. Jak czytamy:

„Dzisiaj po ponad stu latach działania elektrotechniki przedłużyliśmy nasz ośrodkowy układ nerwowy w globalnym uścisku, pokonując zarówno czas jak i przestrzeń”<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Ustawa z dnia 2011 r. o zmianie ustawy o stanie wojennym oraz o kompetencjach Naczelnego Dowódcy Sił Zbrojnych i zasadach jego podległości konstytucyjnym organom Rzeczypospolitej Polskiej oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 156, poz. 1301, z późn. zm., Rozdział 1, Art. 2, pkt 1b).

<sup>4</sup> E. Griffin, *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 344.

<sup>5</sup> M. McLuhan, *Zrozumieć media*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 2004, s. 33.

Od momentu, w którym żył i pisał McLuhan minęło już sporo czasu. Media rozwinęły się w niewyobrażalny wręcz sposób, a obserwacja ich wpływu na otaczającą nas rzeczywistość oraz nas samych każe bez wątplenia przyznać rację wspomnianym powyżej teoriom. Cyberprzestrzeń natomiast, niezależnie od przyjętej definicji, jest bez wątplenia czymś stworzonym i ukształtowanym przez nowoczesne media. Zmienia się, rozwija i zyskuje nowe możliwości wraz z rozwojem mediów, nieubłaganie i nieodwracalnie wkraczając w każdy obszar naszego codziennego funkcjonowania.

Rozpatrując problematykę cyberprzestrzeni w kontekście relacji rodzinnych wypada określić dwa możliwe punkty widzenia, z których zwykle rozpatruje się to zagadnienie. Pierwszy z nich to cyberprzestrzeń jako istotny fragment otaczającej nas przestrzeni społecznej. Drugi natomiast traktowałby cyberprzestrzeń jako bardzo złożony i rozbudowany kanał przekazu informacji. W istocie oba powyższe znaczenia wzajemnie się uzupełniają, zazębiają, a nawet warunkują. Spróbujmy jednak pokrótce omówić każde z nich.

Obserwując środowisko życia i funkcjonowania współczesnego człowieka bardzo szybko zauważamy, że jego codzienna aktywność dotyczy nie tylko otaczającej nas „realnej rzeczywistości. Rozwój technologiczny otworzył przed nami nowe, niespotykane dotąd możliwości, a nowe media rzeczywiście, zgodnie z koncepcjami McLuhana, stały się przedłużeniami naszych zmysłów. Co więcej, współczesny człowiek bardzo często nie potrafi już sobie wyobrazić życia bez nich, dążąc zarazem do posiadania coraz to nowszych i doskonalszych narzędzi, niekoniecznie odpowiadających jego rzeczywistym potrzebom. Dosadnie określił to, uważany za kontynuatora myśli McLuhana, Derrick de Kerckhove, pisząc:

„Tam gdzie inni obserwatorzy kultury mogli wspominać o siłach marketingu, McLuhan widział fenomen czystego wzorca narcystycznej identyfikacji z mocą naszych zabawek. Jest to moim zdaniem dowód na to, że stajemy się cyborgami. W miarę jak kolejne dzieło techniki rozszerza nasze zdolności i pozwala przekraczać nasze fizyczne ograniczenia, jesteśmy stymulowani do starań aby mieć jak najlepsze przedłużenia naszego ciała. Gdy kupujemy wideo do domu, chcemy, aby mogło wykonywać wszystkie możliwe czynności. Nie chodzi nam o to, aby ich kiedykolwiek używać, jednak bez nich czulibyśmy się upośledzeni i nieodpowiadający współczesnym wymaganiom. Jest to najprawdopodobniej podejście zdrowe, a nie patologiczne. Wskazuje na to, że jesteśmy zdolni zintegrować urządzenia z naszą tożsamością, a nawet z naszym ciałem”<sup>6</sup>.

Powyższe słowa zostały napisane już prawie dwadzieścia lat temu. Wydaje się jednak, że właśnie teraz można mówić o ich prawdziwym urzeczywistnieniu.

<sup>6</sup> D. de Kerckhove, *Powłoka kultury*, Mikom, Warszawa 1996, s. 22–23.



Bezprzewodowy dostęp do sieci Internet, smartfony zwiększające w błyskawicznym tempie swoje możliwości i bezproblemowo dostępne dla każdego użytkownika, coraz to bardziej popularne tablety itd. To jedynie mały fragment rosnącej wciąż listy zdobyczy techniki oraz urządzeń, którym pozwalamy na daleko idącą integrację z naszą tożsamością i naszym ciałem. Jeszcze kilkanaście lat temu hasło cyberprzestrzeń było w rozumieniu potocznym często mylone z rzeczywistością wirtualną. Obecnie jednak widać, że nie mamy tu do czynienia z niczym wirtualnym. Pieniądze, którymi zarządzamy dzięki bankowości internetowej są jak najbardziej realne. Transakcje kupna i sprzedaży, które dokonywane są za pośrednictwem sieci mają realne odniesienie do naszego stanu posiadania. Podejmowana za pośrednictwem Internetu praca zawodowa również jest całkowicie realnym zajęciem, przynoszącym dochód i często stanowiącym o pozycji społecznej człowieka. Tego typu przykłady można mnożyć. Cyberprzestrzeń wkroczyła w nasze codzienne funkcjonowanie i bardzo szybko wmięszala się w otaczającą nas przestrzeń społeczną stając się tym samym jej bardzo istotnym elementem. I z całą pewnością nie jest to proces, który można by było zatrzymać lub odwrócić.

W tym miejscu niniejszych rozważań warto zwrócić uwagę na pewien niezwykle istotny problem związany z naszym funkcjonowaniem w rzeczywistości, poszerzonej o cyberprzestrzeń, przestrzeni społecznej. Tempo rozwoju technologicznego, jaki obserwujemy w ostatnich latach, jest wręcz oszałamiające. W ciągu życia jednego pokolenia ludzi komputery z ogromnych i kosztownych maszyn, zajmujących czasem ogromne hale i dostępnych jedynie dla wysoko wykwalifikowanych specjalistów, przerodziły się w niewielkie urządzenia, które spotkamy prawie w każdym domu, i z których potrafią korzystać nawet dzieci. W konsekwencji znaleźliśmy się w sytuacji, w której dla młodszego pokolenia nowe technologie to coś zupełnie naturalnego. Coś w otoczeniu czego się wychowują i z czym na co dzień, w sposób całkowicie naturalny i intuicyjny, obcuje. Jednocześnie jednak dla starszego pokolenia sprawa nie jest już ani taka prosta ani oczywista. Ludzie ci wychowali się w świecie bez komputerów i bez Internetu. Potem obserwowali jak urządzenia te stają się powoli coraz to bardziej dostępne, ale niekoniecznie mieli potrzebę i motywację do tego, aby uczyć się ich obsługi. W konsekwencji wśród starszego pokolenia mamy sporą grupę osób, dla których korzystanie z nowych technologii nie jest ani oczywiste, ani naturalne i tam gdzie tylko jest to możliwe to starają się ich unikać. W kontekście relacji rodzinnych mamy tu zatem często do czynienia z dość niepokojącą sytuacją. Dziecko, które spędza w cyberprzestrzeni mnóstwo czasu i rodzic, który niewiele na ten temat wie. Z wychowawczego punktu widzenia rysuje nam się tu wyraźna luka. W jaki sposób nauczyć młodego człowieka sprawnego funkcjonowania w świecie, którego składową i nieodłączną częścią jest świat cyfrowy, skoro samemu nie ma się pojęcia o tym fragmencie otaczającej nas rzeczywistości. Szukając analogii można wyobrazić sobie sytuację, w której

rodzic zna jedynie połowę miasta, w którym mieszka i uczy swoje dziecko jedynie poruszania się po tej połowie. Jednocześnie jednak pozwala dziecku poruszać się po drugiej, nieznanym mu, części nie interesując się zbytnio tym w jaki sposób spędza tam czas, czy przypadkiem nie podejmuje jakichś ryzykownych zachowań. Co więcej, w sytuacji, gdy jest zmuszony do wizyty w nieznanym mu fragmencie miasta prosi swoje dziecko o pomoc i to ono uczy go w jaki sposób ma się tam poruszać. Niepokojące odwrócenie ról, które może w wielu przypadkach okazać się przyczyną wielu problemów.

Analizując zawarte powyżej rozważania nie sposób nie zauważyć już w nich odniesień do drugiego, ze wspomnianych wcześniej punktów widzenia, z których zwykle patrzymy na problematykę cyberprzestrzeni. Mowa tu oczywiście o jej aspekcie komunikacyjnym. Człowiek jako istota społeczna komunikuje się z innymi. Jest to jedna z podstawowych umiejętności i czynności, którą wykonujemy i doskonalimy praktycznie od chwili narodzin aż do śmierci. Rozwój nowych technologii dostarczył nam całego szeregu zupełnie nowych, nie znanych wcześniej kanałów komunikowania się. Pozwoliły one w znacznej mierze zniwelować ograniczenia wynikające z czasu i przestrzeni, w jakiej żyjemy, łamiąc tym samym wiele barier, które do tej pory człowiek miał przed sobą. W akapicie rozpoczynającym niniejsze rozważania przywołano definicje, jakimi określa się cyberprzestrzeń i już ich analiza wyraźnie wskazuje na bardzo istotną rolę jej aspektu komunikacyjnego i relacyjnego. W istocie można ją wręcz określić jako bardzo skomplikowaną i rozbudowaną sieć wzajemnych interakcji, które ulegają ciąglemu doskonaleniu i rozbudowie. Czy jednak w tym kontekście można po prostu nazwać cyberprzestrzeń kolejnym kanałem komunikacyjnym (lub zespołem takich kanałów)? Czy przypadkiem nie jesteśmy świadkami procesu, w którym kanał przetrada się w kolejny podmiot komunikowania?

Zanim rozwiniemy zapoczątkowaną powyżej myśl (z całą pewnością nieco kontrowersyjną), warto cofnąć się do eksperymentów, jakie przeprowadzili Byron Reeves i Clifford Nass. Ich celem była analiza interakcji zachodzących między człowiekiem a mediami<sup>7</sup>. A wnioski? Autorzy sformułowali tak zwane „równanie mediów” (*media equation*), mówiące, iż ludzie utożsamiają media z rzeczywistością. Piszą między innymi:

„Nawet najprostsze media są wystarczająco zbliżone do przedstawianych przez siebie rzeczywistych ludzi, miejsc i rzeczy, by wyzwolić różnorodne naturalne reakcje społeczne. Podczas wielu naszych badań wywołaliśmy te reakcje, wykorzystując raczej kiepskiej jakości przedstawienia rzeczywistego życia: prosty materiał tekstowy i obrazkowy pokazywany za pomocą prymitywnej technologii. Zjawisko utożsamiania mediów z rzeczywistością jednak nadal występuje. Życie przedstawiane przez media jest zrównane z rzeczywistością. [...] Ludzie w naszych laboratoriach przejawiali zadziwiające reakcje.

<sup>7</sup> Zob.: B. Reeves, C. Nass, *Media...*, dz. cyt.

Bardzo się starali, aby nie sprawić komputerowi przykrości, czuli się fizycznie zagrożeni przez coś, co było tylko wizerunkiem, i przypisywali anonimowej kreskówce osobowość równie bogatą, jak swojemu przyjacielowi”<sup>8</sup>.

Opisywane przez autorów eksperymenty przeprowadzono pod koniec XX wieku. Technologie związane z nowymi mediami rozwinęły się od tamtego czasu w niewyobrażalny wręcz sposób. Ogólnoświatowa sieć Internet zagościła niemalże w każdym domu, a obecnie zajmuje swoje miejsce w większości telefonów komórkowych (smartfonów) towarzysząc człowiekowi dosłownie wszędzie. Według badań przeprowadzonych przez NASK, przeprowadzonych na próbie 1 235 uczniów z 79 szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, 86 procent badanych korzysta z Internetu codziennie. Średni czas to 3,68 godziny dziennie. Urządzeniem, za pośrednictwem którego młodzież najczęściej korzysta z sieci, jest smartfon (28,8 proc.). Na dalszych miejscach są laptop (27,7 proc.) i komputer stacjonarny (27,5 proc.)<sup>9</sup>. Z perspektywy naszych rozważań Internet to nie tylko trzon cyberprzestrzeni. To medium bardzo elastyczne. Użytkownik korzystający z niego w znacznej mierze może spersonalizować wykorzystywane przez siebie interfejsy oraz dokonać daleko idącej selekcji treści, które do niego docierają. A zatem zjawisko utożsamiania mediów z rzeczywistością, opisywane przez Reevesa i Nassa musiało się w ciągu lat, które minęły od ich eksperymentów, jeszcze bardziej nasilić. Obecne media wydają się znacznie bardziej sprzyjać tendencji relacyjnego do nich podejścia niż te, z których musieli korzystać autorzy prowadząc swoje eksperymenty. Należy przy tym nadmienić, iż trudno znaleźć rzetelne i wnikliwe badania tego problemu, które byłyby prowadzone w okresie, jaki minął od eksperymentów Reevesa i Nassa.

W świetle przytoczonych powyżej wniosków pojawia się istotne pytanie. Czy przypadkiem nie jest tak, że w wielu przypadkach dużo istotniejszy dla użytkownika staje się kontakt z samym medium, a nie z osobą, która znajduje się po drugiej stronie kabla? Czy nadal kontaktujemy się za pośrednictwem nowych mediów, czy też może raczej z nowymi mediami? Idąc dalej tropem tych pytań nieuchronnie dochodzimy do postawionego już wcześniej w niniejszych rozważaniach wniosku. Cyberprzestrzeń to przede wszystkim kolejny podmiot w procesie komunikowania, a nie jedynie kanał przekazu. Podmiot, który użytkownik niejako sam kreuje wybierając dla niego określone cechy. Nie bez przyczyny jesteśmy w stanie w chwili obecnej spersonalizować sobie większość dostępnych interfejsów użytkownika. Zmieniając kolory, dodając obrazy, modyfikując kształty ikon, układ poszczególnych elementów interfejsu, w istocie dostosowujemy sobie nasze medium, tak aby czuć się komfortowo w jego towarzystwie.

<sup>8</sup> Tamże, s. 18–19.

<sup>9</sup> NASK: młodzi ludzie znają zasady bezpieczeństwa w sieci, ale ich nie stosują, por. źródło: [http://wyborcza.pl/1,91446,16705753,NASK\\_mlodzi\\_ludzie\\_znaja\\_zasady\\_bezpieczenstwa\\_w.html](http://wyborcza.pl/1,91446,16705753,NASK_mlodzi_ludzie_znaja_zasady_bezpieczenstwa_w.html) [dostęp: 27.09.2014].

Można powiedzieć, iż tego typu działaniami sami na sobie przeprowadzamy przytoczone wcześniej eksperymenty Reevesa i Nassa, potwierdzając zarazem wypracowane przez nich wnioski.

Mówiąc o relacji, nie tylko za pośrednictwem czy też na obszarze cyberprzestrzeni, ale także niejako z nią samą, nie sposób nie zadać sobie pytania o osobowość mediów, za pośrednictwem których wkraczamy do cyfrowego świata. W przytoczonym już wcześniej cytacie Reeves i Nass piszą, że osoby przez nich badane przypisywały osobowość komunikatom medialnym. Same urządzenia osobowości jako takiej na pewno (jeszcze?) nie posiadają. Trwają prace nad udoskonaleniem sztucznej inteligencji i tworzeniem coraz to doskonalszych programów, które będą w stanie samodzielnie wchodzić w naturalną interakcję z użytkownikiem. Po pierwsze jednak na obecnym etapie ich rozwoju wciąż trudno mówić o jakiejś autonomicznej osobowości takiego programu, po drugie, nawet jeśli uda nam się je w znacznej mierze udoskonalić, to nadal ich cechy będą ograniczone ramami założonymi przez programistę i trudno tu będzie mówić o jakiejś autonomii. Z całą jednak pewnością, kontaktując się z nowymi mediami, możemy przypisywać im pewne określone cechy osobowości. Jakie – to będzie zapewne zależało od samego narzędzia, z którego w danym momencie korzystamy, od celu w jakim go używany oraz od cech programu, takich jak np. jego kolorów, wykorzystanego języka itd. Czynnikiem może być wiele, a ich odpowiedni dobór z całą pewnością będzie w znacznym stopniu warunkował skuteczność podejmowanych przez użytkownika działań.

W tym momencie, zmiierzając powoli do końca naszych rozważań, nieuchronnie docieramy do dwóch bardzo istotnych kwestii. Po pierwsze – jakie jest odniesienie przedstawionych do tej pory wniosków do problematyki rodziny. Wszak tytułem niniejszego opracowania jest cyberprzestrzeń w kontekście relacji rodzinnych. Po drugie natomiast rysują nam się wyraźne braki w dostępnych obecnie opracowaniach empirycznych. Od czasów Reevesa i Nassa zmieniło się wiele. Widać zatem wyraźną konieczność kontynuacji ich badań, ze szczególnym uwzględnieniem aspektu relacji człowiek – nowe media oraz problematyki osobowości, którą użytkownik przypisuje urządzeniu lub programowi, z którego korzysta.

Pierwszy z wymienionych powyżej problemów został już w niniejszym opracowaniu poruszony. Zauważalna różnica w podejściu do nowych mediów pomiędzy pokoleniem rodziców a dzieci może być brzemienne w skutki. Swój odwrócenie ról w momentach, w których elementem poznania lub wychowania jest coś istniejącego na gruncie cyberprzestrzeni nie jest zjawiskiem do brym. W bardzo wielu opracowaniach zwraca się uwagę na fakt, iż świat cyfrowy to specyficzne odbicie świata rzeczywistego. Człowiek umieścił tam wszystko – również zagrożenia i niebezpieczeństwa. Wprawdzie istnieje wiele kampanii na rzecz bezpiecznego korzystania z sieci, jednak według wspomnianych już wcześniej, przeprowadzonych przez NASK badań:

„[...] choć młodzi ludzie mają świadomość zagrożeń i znają zasady bezpieczeństwa, nie stosują ich. Na pytanie dlaczego nie dbają o prywatność w internecie, odpowiadają, że chcą być widoczni dla jak największej liczby użytkowników (7,6 proc.) albo nie widzą takiej potrzeby (16,7 proc.). Również młodsze dzieci lekceważą zasady bezpieczeństwa. Blisko połowa dzieci badanych przez FDN i Fundację Orange (46 proc.) nie zmienia hasła na portalach społecznościowych. Aż 40 proc. na pytanie, jak często to robi, odpowiada «trudno powiedzieć», co – zdaniem ekspertów – może świadczyć o tym, że również nie zmieniają. Również rodzice – choć mają świadomość zagrożeń – nie zawsze stosują tę wiedzę w praktyce. Choć ponad połowa dzieci ma telefon lub tablet z dostępem do internetu, aż 80 proc. rodziców nie pomyślało o zainstalowaniu na nim oprogramowania zabezpieczającego dziecko przed zagrożeniami»<sup>10</sup>.

Dane te są niepokojące i zadziwiająco zarazem. Wygląda na to, że zarówno dzieci i młodzież, jak również ich rodzice nie traktują możliwych zagrożeń, które spotykane są w cyberprzestrzeni poważnie. Być może jest to spowodowane faktem, iż mamy do czynienia ze zjawiskiem nowym, z którym nie wiąże się żadne osobiste doświadczenie zainteresowanych. Opierają się jedynie na przekazywanej im z zewnątrz wiedzy. Rodzice nie znając dobrze świata cyfrowego oddalają od siebie konieczność edukacji w tym zakresie i wolą problem zbagatelizować. Dzieci widząc takie a nie inne nastawienie rodziców traktują ten fragment naszej przestrzeni społecznej jako obszar, który im podlega, nie kontrolowany przez dorosłych, w którym można sobie na wiele pozwolić.

Wszystkie wskazane w niniejszym opracowaniu wnioski wskazują na wspomnianą konieczność lepszego poznania specyfiki naszego funkcjonowania w świecie cyberprzestrzeni oraz relacji, jakie zawiązujemy zarówno za jej pośrednictwem, jak i z nią samą. Problemem, jaki napotykają badacze jest dobór odpowiednich metod, technik oraz terminologii, które pozwoliłyby na odpowiednio szeroki opis analizowanego zjawiska. Z pomocą może tu przyjść teoria analizy transakcyjnej (w skrócie AT). Dostarcza ona badaczowi szeregu gotowych już narzędzi oraz pojęć, których zastosowanie w omawianej tu tematyce może przynieść bardzo ciekawe efekty. Odnosząc się bezpośrednio do problematyki niniejszego rozważania wspomnieć należy przede wszystkim o przejrzystej teorii opisującej strukturę osobowości oraz gotowych narzędziach, zwanych egogramami, które służą do określenia naszych wewnętrznych stanów Ja. Przy odpowiedniej modyfikacji mogą też bez problemu posłużyć do zbadania struktury osobowości, jaką przypisujemy narzędziom cyberprzestrzeni, z których w danym momencie korzystamy. Również w analizie charakteru i specyfiki samej relacji, jej przebiegu i jakości analiza transakcyjna może przynieść nie małe korzyści. Należy w tym miejscu nadmienić, iż pierwsze kroki zmierzające

<sup>10</sup> Tamże.

w kierunku przeprowadzenia takich badań zostały już podjęte w ramach działalności Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej, który działa na Wydziale Pedagogicznym Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, pod kierownictwem Jarosława Jagieły<sup>11</sup>.

Cyberprzestrzeń to zjawisko zupełnie nowe, podlegające ciągłej i bardzo dynamicznej zmianie i przede wszystkim niewystarczająco poznane z pedagogicznego oraz psychologicznego punktu widzenia. Jej pojawienie się postawiło przed nami zupełnie nowe wyzwanie wymagając zarazem opracowania procedur badawczych, które pozwoliłyby w wystarczającym stopniu ogarnąć jej złożoność oraz specyfikę. Jest to zadanie tym trudniejsze, że rozwój nowych technologii idzie swoim torem i nie daje się w żaden sposób kontrolować z perspektywy nauk humanistycznych. Tym samym z upływem lat definicja cyberprzestrzeni rozwijała się. Początkowo utożsamiano ją z wirtualnym i nierzeczywistym światem. Potem doszedł element komunikacyjny. Teraz mówi się o przestrzeni społecznej. O czym będzie się mówiło za kolejne pięć lat? Tym bardziej zatem konieczne są bieżące badania i opracowania, które pozwoliłyby nam chociaż nadażyć za nowymi możliwościami i funkcjami, jakie zyskują media. Jest to szczególnie znaczące w kontekście rodziny. Świat cyfrowy stał się istotnym fragmentem rzeczywistości dzieci i młodzieży. Bardzo ważnym środowiskiem wychowawczym i edukacyjnym. Niniejsze opracowanie miało na celu wskazanie pewnych obszarów cyberprzestrzeni, które zdają się mieć bardzo duży wpływ na relacje człowieka z jego otoczeniem (w tym również relacje rodzinne). Są to zarazem obszary, które, mimo iż zauważalne, pozostają poza świadomością wielu użytkowników cyfrowego świata, a nazywane spotykają się często z buntem i zaprzeczeniem. Kończąc pozostaje mieć nadzieję, że ten i inne artykuły dotyczące zawartej w temacie niniejszego opracowania problematyki staną się przyczynkiem do powstania całej serii wnikliwych, zarówno teoretycznych, jak i empirycznych analiz wszelkich aspektów funkcjonowania człowieka w świecie cyberprzestrzeni.

## Bibliografia

- Griffin E., *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- de Kerckhove D., *Powłoka kultury*, Mikom, Warszawa 1996.
- McLuhan M., *Zrozumieć media*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 2004.
- NASK: młodzi ludzie znają zasady bezpieczeństwa w sieci, ale ich nie stosują, por. źródło: [http://wyborcza.pl/1,91446,16705753,NASK\\_młodzi\\_ludzie\\_znaja\\_zasady\\_bezpieczenstwa\\_w.html](http://wyborcza.pl/1,91446,16705753,NASK_młodzi_ludzie_znaja_zasady_bezpieczenstwa_w.html) [dostęp: 27.09.2014].
- Reeves B., Nass C., *Media i ludzie*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2000.

<sup>11</sup> Zob.: <http://www.eat.ajd.czyst.pl> [dostęp: 27.09.2014].

## **Rozdział III**

Wartości życia rodzinnego

Values of family life







„Wychowanie w Rodzinie” t. XIII (1/2016)

---

nadesłany: 24.01.2016 r. – przyjęty: 16.05.2016 r.

**Agnieszka MUCHACKA-CYMERMAN\***

## **Preferencje wobec wartości a poczucie jakości życia współczesnych rodziców**

Preferences for the values and quality of life of modern parents

### **Streszczenie**

Problematyka wartości w procesie wychowania dzieci jest w pedagogice wciąż aktualna. Dlatego w części teoretycznej skoncentrowano się na różnych wyjaśnieniach istoty pojęcia *wartości* i ich klasyfikacjach. Zwrócono też uwagę na wielowymiarowość pojęcia *jakość życia* oraz przedstawiono niektóre wyniki badań związanych z jakością życia i ich związkiem z wychowaniem do wartości. W niniejszym tekście przedstawiono wyniki własnych badań nad współzależnością między poczuciem jakości życia a preferencjami współczesnych rodziców wobec wartości. W szczególności ukazano preferencje wobec wartości rodziców o niskim i o wysokim poczuciu jakości życia.

**Słowa kluczowe:** wartości, jakość życia, rodzina, dziecko.

### **Abstract**

The issue of values in the education of children is still valid in pedagogy. Therefore, the theoretical part focuses on different explanations of the concept of values and

---

\* [agnieszka.muchacka@gmail.com](mailto:agnieszka.muchacka@gmail.com)

Katedra Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie,  
ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków, Polska.

their classifications. Attention was also paid to the multidimensionality of the concept of the quality of life and presented some results of studies related to the quality of life and theirs compounded with an education in values. In the article are shown the results of their research on the interdependence between the sense of quality of life and the preferences of today's parents to values. In particular are shown the preferences to the values of parents with low and high sense of the quality of life.

**Keywords:** values, quality of life, family, child.

## Wprowadzenie

Niezależnie od epoki historycznej, reprezentowanej narodowości czy klasy społecznej człowiek zawsze żył i żyje w świecie wartości. Wartość jest niezależna od wszelkich innych danych: wieku, płci, pochodzenia i wywodzi się ze ścisłego powiązania z osobą Absolutu i z podobieństwa do niej<sup>1</sup>. Można by powiedzieć, że dla każdego człowieka samo życie stanowi zarówno doświadczanie wartości, jak i proces ich realizacji. Jeśli obejmują one preferencje osobiste, cele i dążenia, to tę kategorię stanowią wartości subiektywne. Wartości obiektywne, w kulturowym ich rozumieniu, to powszechnie pożądane w społeczeństwie przedmioty o symbolicznym charakterze oraz akceptowane sądy egzystencjalno-normatywne (orientacje wartościujące), które wymagają ich respektowania i stosowania, pełnią funkcję motywującą i ukierunkowującą<sup>2</sup>. Stanowisko to wywodzi się z antycznych koncepcji postrzegania wartości. Jedną z nich, którą głosił Protagoras, jest koncepcja subiektywistyczna. Jej konsekwencją jest relatywizm, ponieważ wartości powstają w rezultacie subiektywnych doznań każdego człowieka i w związku z tym przyjmują różne miejsca w hierarchii. Koncepcję obiektywną głosił Arystoteles, który uważał, że istnieją pewne wartości niezależnie od postaw i sądów innych ludzi<sup>3</sup>.

Samo pojęcie wartość jest trudne do zdefiniowania, ponieważ jego istotę inaczej wyjaśniają poszczególne nauki, takie, jak m.in.: ekonomia, filozofia, socjologia, prawo, teologia, psychologia czy pedagogika. Na potrzeby niniejszego opracowania przytoczę kilka definicji wartości w ujęciu psychologicznym. I tak Kazimierz Dąbrowski (1974) charakteryzuje wartości jako:

„[...] pewne specyficzne ludzkie właściwości ujmowane jako cele rozwojowe, jako to, co «być powinno»..., [które, według autora – wtrąc. A.M.-C.] [...]

<sup>1</sup> A. Błasiak, *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.

<sup>2</sup> K. Popielski, *Sens i wartość jako kategorie antropologiczne*, [w:] Tenże (red.), *Człowiek – pytanie otwarte. Studia z logoteorii i logoterapii*, Redakcja Wydawnictwa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1987, s. 107–139.

<sup>3</sup> W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 1, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1980.

wywodzą się [...] z wewnętrznych właściwości i zdolności podmiotu a [...] zgrupowane są w dwa rodzaje: wartości indywidualne i wspólne”<sup>4</sup>.

W jego opinii:

„[...] wspólnymi dla wszystkich ludzi wartościami stają się empatia, autonomia, autentyczność, odpowiedzialność, wysoki poziom świadomości społecznej, a [...] indywidualne wartości wyrażają się przez zainteresowania, uzdolnienia i talenty”<sup>5</sup>.

Pojęcie to jest wyjaśniane również jako zaciekawienie, którym obdarza się jakiś przedmiot lub jako szacunek, którym darzy się daną osobę<sup>6</sup>. Według Czesława Matuszewicza wartości decydują o wyborach celów życiowych i indywidualnej drogi życiowej człowieka. Wartości, według autora, funkcjonują jako:

„[...] kryteria wyboru i celów i form zachowania w danej sytuacji społecznej; integrują jednostkę ze społeczeństwem; są standardami wyboru indywidualnej drogi życiowej, różnicują dążenia życiowe ludzi”<sup>7</sup>.

Zdaniem Dąbrowskiego twórcy definicji wartości najczęściej odnoszą je do następujących stwierdzeń:

„a) wartością jest to, czego jednostka pragnie, b) wartością jest postawa, która wpływa na motywy postępowania jednostki, c) wartość jest czynnikiem, który determinuje wybór celów oraz środków ich realizacji, d) wartość jest kryterium doboru celu”<sup>8</sup>.

Kategorie te uwzględniają podejście subiektywistyczne, oparte o wybory stojące nieustannie przed ludźmi, które stanowią przedmioty, instytucje i poglądy, a którym człowiek przypisuje duże znaczenie materialne bądź symboliczne.

Psychologicznej kategoryzacji wartości, jako jeden z pierwszych, dokonał Eduard Spranger. W swojej klasyfikacji, ze względu na treść poznawczą, wskazał na sześć typów wartości: teoretyczny (naczelnymi wartościami jest dążenie do prawdy, intelektualizm, krytycyzm oraz indywidualizm jednostki), ekonomiczny (koncentruje się przede wszystkim na wartości użytkowej i praktycznej, ważny jest utylitaryzm i oszczędność), społeczny (koncentrujący się na miłości do drugiego człowieka, udzielaniu mu pomocy i obdarzaniu szacunkiem także w interakcji ze zbiorowością), estetyczny (wartościami nadrzędnymi jest forma

<sup>4</sup> Cyt. za: P. Oleś, *Wartościowanie a osobowość: Psychologiczne badania empiryczne*, Redakcja Wydawnictwa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1989, s. 44.

<sup>5</sup> Tamże, s. 44.

<sup>6</sup> N. Sillamy, *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Książnica, Katowice 1995, s. 319.

<sup>7</sup> C. Matuszewicz, *Psychologia wartości*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1975, s. 5.

<sup>8</sup> Tamże, s. 9.

oraz harmonia przedmiotów, procesów i zachowań), polityczny (jednostka dąży do siły, władzy i możliwości zarządzania innymi ludźmi) oraz religijny (poczucie wspólnoty z rzeczywistością i poszerzenie jej poprzez rozwój duchowy jednostki)<sup>9</sup>.

Innym kryterium kierował się Kazimierz Popielski, który, ze względu na wymiar bytu ludzkiego, wyodrębnił:

„[...] wartości związane z wymiarem biologicznym (np. ogólne usprawnianie organizmu, sport, ćwiczenia relaksacyjne, nabywanie pozytywnych nawyków, itd.); wartości związane z wymiarem psychicznym (np. rozwijanie sprawności intelektualnych, zdrowa atmosfera emocjonalna, itd.); wartości związane z wymiarem noetycznym (np. spotkanie osobowe, przeżywanie wartości i sensu, świadomość wolności osobowej i odpowiedzialności, dążenie do celów i zadań, itd.)”<sup>10</sup>.

Jak pisze Viktor Emil Frankl, człowiek otwiera się na świat wartości, które go pociągają, korzystając ze swojej wolności i odpowiedzialności, może odkrywać wartości w trzech aspektach: „ja muszę”, „ja potrafię”, „ja powinienem”<sup>11</sup>. Autor odniósł wartości do postaw i przeżyć, przy czym postawy uznawał za najważniejsze ponieważ, jak twierdził, jednostka skupia się wówczas na rozwoju własnej osobowości. Człowiek rozwija swoją osobowość poprzez przyjmowanie właściwej postawy. Analiza klasyfikacji wartości oraz analiza badań nad wartościami wskazuje na tendencję tworzenia hierarchii wartości, co niewątpliwie ułatwia ocenę ważności poszczególnych wartości i ich wzajemne relacje. Zważywszy iż hierarchiczność nie ma cechy trwałości, to szeregowanie poszczególnych wartości nie jest najistotniejsze.

W praktyce wychowawczej wartości zajmują szczególne miejsce. Nie można bowiem wychowywać bez wartości. Dlatego od najwcześniejszych lat życia dziecka wychowanie powinno być skoncentrowane na takich zasadach postępowania, na których spoczywa całe życie społeczne i osobiste człowieka. Dziecko potrzebuje jasnych wzorców, według których będzie postępowało.

„W związku z tym oczywista jest potrzeba wychowania ku wartościom, czyli potrzeba udzielania takiej pomocy wychowawczej dzieciom i młodzieży, by mogły odkryć i respektować wartości”<sup>12</sup>.

<sup>9</sup> J. Ciecuch, *Kształtowanie się systemu wartości. Od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, Wydawnictwo Liberi Libri, Warszawa 2013.

<sup>10</sup> K. Popielski, *Sens i wartość jako kategorie antropologiczne*, [w:] Tenże (red.), *Człowiek – pytanie...*, dz. cyt., s. 107–139.

<sup>11</sup> V.E. Frankl, *Homo patiens*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1998.

<sup>12</sup> M. Dziewiecki, *Wychowanie ku wartościom* (1), „Wychowawca” 1998, nr 9, s. 4–5.

Zatem wychowanie, według autora, powinno wynikać z teorii wartości i jej aksjologicznej postawy. Ważnymi osobami w życiu dziecka są osoby dorosłe, które dla niego są podstawowym źródłem wartości. Najważniejszym środowiskiem oddziałującym wychowawczo na dziecko jest rodzina, która zawsze jest dla niego wzorem, bez względu na to, jakie wartości są w niej wyznawane. Dlatego przede wszystkim rodzice powinni być świadomi swojej odpowiedzialności wychowawczej i wskazywać dzieciom właściwe zasady postępowania. Niestety funkcjonowanie rodziców we współczesnym świecie często ogranicza możliwości bycia z dzieckiem z powodu konieczności coraz dłuższego koncentrowania się na pracy zawodowej, zbyt częstego i niekontrolowanego korzystania z mediów przez dzieci. Powodem może być i to, że w dzisiejszym świecie wiele dzieci wychowuje się w rodzinach patologicznych dotkniętych alkoholizmem czy narkomanią bądź w rodzinach żyjących w ubóstwie, borykających się ze zjawiskiem bezrobocia czy chorobami. Nie wiadomo jaki świat wartości budują najmłodszy w rodzinach, w których dzieci pozostawiane zostają samym sobie, bez właściwego podejścia do nich, bez zrozumienia ich potrzeb. Od dorosłych zależy jak dziecko postrzega dobro i zło, jak postrzega innych ludzi czy jako przyjaciół, czy jako wrogów, a przyrodę jako coś, co trzeba bezwzględnie wykorzystywać lub to, co trzeba bezwzględnie chronić<sup>13</sup>.

Bycie razem z dzieckiem daje podstawę do uczenia je zasad funkcjonowania społecznego, szacunku i tolerancji wobec innych, odpowiedzialności za siebie i tego, jakim człowiekiem będzie w przyszłości. Ważną kwestią wydaje się refleksja na temat związku i współzależności pomiędzy preferencjami wartości a jakością życia współczesnych rodziców.

Na wielowymiarowość pojęcia *jakość życia* zwróciła swoją uwagę Joanna Gołębiowska: „[...] to satysfakcja osobista lub poczucie szczęścia w tych dziedzinach życia, które jednostka personalnie uznaje za ważne...”<sup>14</sup>. W literaturze przedmiotu można spotkać wiele zamiennych nazw pojęcia *jakość życia*, takich jak, między innymi: poczucie szczęścia, poczucie satysfakcji z życia, dobre samopoczucie. Znacząca jest definicja kategorii *jakość życia* Światowej Organizacji Zdrowia WHO (1993). Jakość życia – według tej definicji to:

„[...] spostrzeganie przez jednostkę jej pozycji w życiu w kontekście kultury i systemów wartości, w jakich żyje, oraz w relacji do jej celów, oczekiwań, standardów i zainteresowań...”<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> R. Cibor, *Zagrożenia w rozwoju psychicznym dziecka*, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie rodziny*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.

<sup>14</sup> J. Gołębiowska, *Poczucie jakości życia jako pojęcie wielowymiarowe*, „Studia z Psychologii w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim”, P. Francuz, W. Otrębski, Z. Uchnast (red.), Katolicki Uniwersytet Lubelski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Psychologii, 2005, t. 12, s. 29.

<sup>15</sup> The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL): Position Paper from the World Health Organization, „Social Science and Medicine” 1995, nr 41, s. 1405.

Światowa Organizacja Zdrowia (1993) wymieniła zasadnicze aspekty egzystencji związane z jakością życia, którymi są:

- wymiar fizyczny (ból, energia, aktywność, odpoczynek),
- wymiar psychiczny (uczucia, procesy intelektualne, samoocena, obraz ciała),
- niezależność (zdolność ruchowa, zdolność porozumiewania, zdolność do pracy),
- relacje społeczne (więzi osobiste, zachowania wspierające, otrzymywanie wsparcia),
- środowisko (środowisko domowe, zadowolenie z pracy, opieka zdrowotna i socjalna) oraz
- wymiar duchowy (światopogląd i praktyki religijne)<sup>16</sup>.

W psychologii pojęcie *jakość życia* zostało zapożyczony zapewne z filozofii: z kręgu pytań o determinanty szczęścia, o sens ludzkiego życia, o godność i wyjątkowość człowieka. Maria Straś-Romanowska<sup>17</sup>, przedstawiając swój personalistyczno-egzystencjalny model poczucia jakości życia, podkreśliła harmonijność układu sfer osobowych człowieka. Badania na temat poczucia jakości życia prowadziły m.in. Urszula Dębska i Kalina Komorowska<sup>18</sup> (2007), próbując odpowiedzieć na pytanie: „Czy istnieje związek między niskim/wysokim poziomem poczucia jakości życia a cechami podmiotowymi?”. Na podstawie analizy wyników badań, ich autorki twierdzą, że efekt poczucia jakości życia koreluje umiarkowanie dodatnio z ekstrawertycznością oraz sumiennością, a jednocześnie współgra umiarkowanie ujemnie z neurotycznością.

Z kolei Irena Pilch<sup>19</sup> (2005) podjęła badania, których celem było określenie związku pomiędzy poczuciem jakości życia (pojmowanym jako zadowolenie z życia oraz z jego poszczególnych sfer) a machiawelizmem, wyrażającym postawę egzystencjalną charakteryzującą się cynizmem, brakiem skrupułów oraz wrogością w stosunku do innych osób.

Richard M. Ryan, Veronika Huta i Edward L. Deci<sup>20</sup> w swoich badaniach śledzili relację między subiektywnym poczuciem jakości życia a cechami osobowości oraz uznawanymi wartościami. Autorzy badania zastosowali *Skalę Wartości Schwartz* (SVS) wyszczególniającą dziesięć typów wartości, którymi

<sup>16</sup> The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL): Development and General Psychometric Properties, „Social Science and Medicine” 1998, nr 46, s. 1572.

<sup>17</sup> M. Straś-Romanowska, *Los człowieka jako problem psychologiczny: Podstawy teoretyczne*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”, nr 1490, Seria: „Prace Psychologiczne”, Wrocław 1992, nr 32.

<sup>18</sup> U. Dębska, K. Komorowska, *Jakość życia w kontekście osobowościowych uwarunkowań i poczucia koherencji. Badania osób we wczesnej i średniej dorosłości*, „Psychologia Rozwojowa”, Instytut Psychologii, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2007, t. 12, nr 4, s. 55–63.

<sup>19</sup> I. Pilch, *Machiawelizm a oceny jakości życia*, [w:] A. Bańka (red.), *Psychologia jakości życia*, SPiA, Poznań 2005, s. 165–178.

<sup>20</sup> Szerzej por.: R.M. Ryan, V. Huta, E.L. Deci, *Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia*, „Journal of Happiness Studies” 2008, nr 9, s. 139–170, por. źródło: <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4> [dostęp: 04.01.2016].

są: przystosowanie, tradycja, życzliwość, uniwersalizm, samokierowanie, stymulacja, hedonizm, osiągnięcia, władza i bezpieczeństwo. Wyniki badań potwierdziły korelację między uznawanymi wartościami a poczuciem jakości życia osób poddanych badaniu.

Zainteresowanie badaczy problematyką jakości życia wynika zapewne z poszukiwań odpowiedzi na pytania ujęte w kwestiach związanych z rozstrzygnięciami moralnymi oraz światopoglądowymi współczesnego człowieka, jego postawą wobec istnienia i uznawanymi przez niego wartościami.

## **Komunikat z badań nad preferencjami rodziców wobec wartości i ich poczuciem jakości życia**

### **Metodologiczne podstawy badań własnych**

Celem poznawczym badań było określenie psychologicznych aspektów jakości życia badanych rodziców zaś celem wyjaśniającym określenie związku pomiędzy poczuciem jakości życia a preferowanymi przez nich wartościami.

Poprzez badania starano się odpowiedzieć na następujące problemy badawcze:

- Jakie są preferencje badanych rodziców wobec wartości?
- Jak jest poczucie jakości życia prezentowane przez badanych rodziców?
- Czy i w jakim stopniu poczucie jakości życia jest współzależne z preferencjami badanych rodziców wobec wartości?

W badaniach zastosowano Skale psychologicznej jakości życia, tj.:

- Skalę subiektywnej witalności (SVS) R. Ryana i C. Fredericka (1997) do pomiaru poczucia witalności jako stanu, druga do pomiaru witalności jako cechy;
- Skalę Kwestionariusza poczucia sensu życia (MLQ), M.F. Stegera, P. Fraizer, Sh. Oishi i M. Kalera (2006);
- Skalę ogólnego poczucia zadowolenia z życia (SWL) E. Dinnera, R. Emmons, R. Larsena i Sh. Griffina (1985) oraz
- Skalę uogólnionego poczucia własnej wartości (GSE) E. O'Briena i S. Epsteina (1988)<sup>21</sup>.

Ponadto zastosowano Ankietę (skonstruowaną na potrzeby niniejszych badań, opierając się na kryterium klasyfikacji wartości Popielskiego i Sprengera)<sup>22</sup>.

<sup>21</sup> Prezentowane skale psychologicznej jakości życia zostały wybrane, przetłumaczone i opracowane przez Zenona Uchnasta w roku 2007 – *Skala subiektywnej witalności (SVS)* R. Ryana i C. Fredericka (1997). Skala składa się z 7 itemów i ma dwie wersje. Jedna służy do pomiaru poczucia witalności jako stanu, druga do pomiaru witalności jako cechy. *Skale Kwestionariusza poczucia sensu życia (MLQ)*, M.F. Stegera, P. Fraizer, Sh. Oishi i M. Kalera (2006).

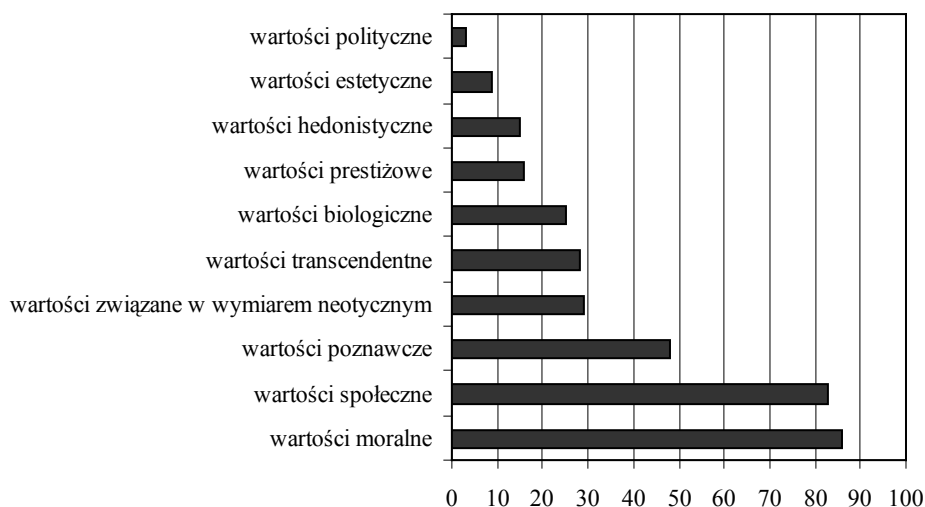
<sup>22</sup> K. Popielski, *Sens i wartość jako kategorie antropologiczne*, [w:] Tenże (red.), *Człowiek – pytanie...*, dz. cyt.

Dobór badanych osób był celowy. Była to grupa rodziców w przedziale wieku 26–32 lata, mających dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym. W badaniu uczestniczyło 117 osób. Badania przeprowadzone zostały w październiku 2015 roku w Krakowie. Badaniom poddani zostali rodzice dzieci uczęszczających do Przedszkola nr 178 oraz Szkoły Podstawowej nr 162 w Krakowie.

### Preferencje badanych rodziców wobec wartości

W celu określenia preferencji rodziców wobec wartości, konstruując własne narzędzie badawcze, skorzystano z kryterium klasyfikacji wartości Popielskiego i Sprengera. Badani rodzice udzielali odpowiedzi na temat hierarchii następujących wartości:

- a) biologiczne,
- b) poznawcze,
- c) związane z wymiarem noetycznym,
- d) społeczne,
- e) moralne,
- f) estetyczne,
- g) polityczne,
- h) religijne/transcendentne,
- i) prestiżowe,
- j) hedonistyczne.



**Wykres 1.** Wartości wybierane przez badanych rodziców. Źródło: Opracowanie własne.  
**Graph 1.** The values chosen by parents. Source: Prepared by the authors.



Najczęściej wymienianymi przez badanych rodziców były wartości moralne, społeczne i poznawcze. Dla większości z nich (86 osób) najważniejszymi wartościami są wartości moralne, kolejno społeczne (83 osoby) i poznawcze (48 osób). Rzadziej wymienianymi były wartości związane z wymiarem noetycznym (29 osób), transcendentne (28 osób), biologiczne (25 osób) oraz prestiżowe (16 osób). Z kolei wartości hedonistyczne, estetyczne i polityczne były przez badanych najrzadziej wskazywane.

Większość rodziców za najważniejsze w ich życiu uważa rodzinę – męża/żonę/dzieci, pracę – satysfakcjonującą, uczciwość wobec siebie i innych oraz szczęście członków rodziny. Osoby, które wybierały wartości społeczne za cenę w ich życiu uważały bliskie relacje rodzinne i przyjacielskie, wiarę oraz satysfakcję z pracy. Ankietowani, którzy zaznaczyli wartości poznawcze oraz wartości związane z wymiarem noetycznym uważali za fundamentalne rodzinę oraz odnajdywanie sensu w życiu. Dla osób wybierających wartości hedonistyczne znaczące były: miłość, wiara, która dodaje im sił w trudnych momentach oraz zrozumienie, które, wg ich oceny, ciężko otrzymać od innych.

Rodzice, dla których ważne w ich życiu są wartości moralne, społeczne i poznawcze uzasadniali ich wybór chęcią zaszczepienia uczciwości w swoich dzieciach, by wiedziały co jest społecznie akceptowalne, a co nie. Kolejną ważną wartością dla rodziców była o d p o w i e d z i a l n o ś ć – by ich dzieci w dojrzały sposób zachowywały się w grupie społecznej, z szacunkiem do ludzi, przedmiotów oraz pieniędzy. Trzecim wyróżnionym przez nich czynnikiem była s a m o d z i e l n o ś ć – radzenia sobie w trudnych sytuacjach, jak również tych codziennych – oraz tolerancja, szacunek do indywidualności każdego człowieka.

Badani rodzice, którzy za najważniejsze uznali wartości biologiczne, argumentowali ten wybór tym, iż ważne w wychowaniu ich dzieci są ćwiczenia fizyczne oraz zdrowa dieta, które rozwijają s p r a w n o ś ć f i z y c z n ą oraz sprzyjają lepszemu funkcjonowaniu organizmu, a co za tym idzie, również możliwościom rozwoju zdolności intelektualnych.

Rodzice wartościujący prestiż i wartości hedonistyczne uznawali, że ich dzieci od wczesnych lat powinny budować s z a c u n e k d l a p r a c y, powinny być wychowywane przez pracę i do pracy. Wybór ten uzasadniali poczuciem satysfakcji i zadowolenia.

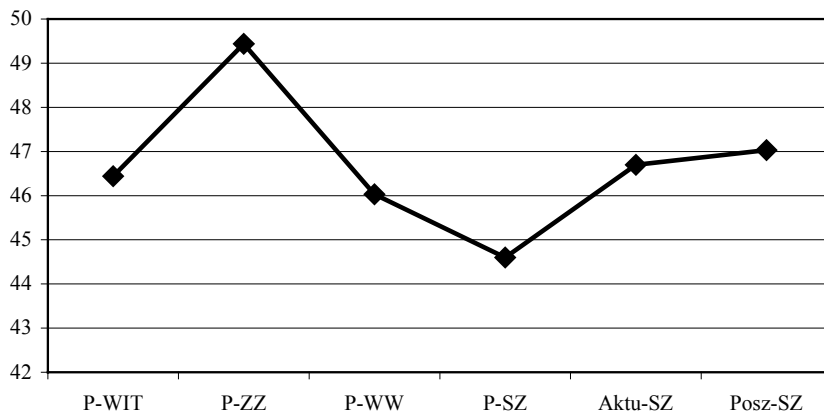
Dla osób, którzy odpowiedzieli, iż wartości transcendentne są dla nich najważniejsze, ważne jest wychowanie dzieci chętnych do pomocy innym, stosujących się do norm i zasad, które obowiązują w społeczeństwie a także odwoływali się do zasad religijnych.

## Poczucie jakości życia prezentowane przez badanych rodziców

**Tabela 1. Średnie wyniki podskal poczucia jakości życia w grupie rodziców**  
**Table 1. Subscale of average results of the quality of life among parents**

Kategorie jakości życia	Średnia dla grupy rodziców (N = 117)
Subiektywna witalność	46,44
Ogólne poczucie zadowolenia z życia	49,94
Uogólnione poczucie własnej wartości	46,03
Poczucie sensu życia	44,60

Źródło: Opracowanie własne.  
 Source: Prepared by the authors.



Tekst 1: P-WIT – subiektywna witalność; P-ZZ – ogólne poczucie zadowolenia z życia; P-WW – uogólnione poczucie własnej wartości; P-SZ – poczucie sensu życia; Aktu-SZ – aktualne poczucie sensu życia; Posz-SZ – poszukiwane poczucie sensu życia. Źródło: Opracowanie własne.

Text 1: P-WIT – subjective vitality; P-ZZ – a general feeling of satisfaction with life; P-WW – generalized self-esteem; P-SZ – inten - meaning of life; Aktu-SZ – current meaning of life; Posz-SZ – sought the meaning of life. Source: Prepared by the authors.

**Wykres 2.** Średnie wyniki podskal poczucia jakości życia w grupie rodziców. Źródło: Opracowanie własne.

**Graph 2.** Subscale of average results of the quality of life among parents. Source: Prepared by the authors.

W zakresie poczucia jakości życia badani rodzice prezentowali najwyższe wyniki w ogólnym zadowoleniu z życia i poszukiwaniu poczucia sensu życia, najniższe wskaźniki dotyczyły poczucia sensu życia.

## Współzależność poczucia jakości życia rodziców z ich preferencjami wobec wartości

Z ogółu badanych rodziców wyodrębniono dwie grupy – o niskich i wysokich wynikach jakości życia.

**Tabela 2. Średnie wyniki podskal poczucia jakości życia dla grup skrajnych badanych rodziców**

**Table 2. The average results subscales for sense of quality of life for surveyed extreme groups of parents**

Kategorie jakości życia	Średnia dla grupy rodziców z niskim poczuciem jakości życia (N = 22)	Średnia dla grup rodziców z wysokim poczuciem jakości życia (N = 22)
Subiektywna witalność	28,91	62,18
Ogólne poczucie zadowolenia z życia	33,23	64,77
Uogólnione poczucie własnej wartości	27,61	59,91
Poczucie sensu życia	31,03	56,14

Źródło: Opracowanie własne.

Source: Prepared by the authors.

Dla rodziców o niskim poczuciu jakości życia najważniejszymi były wartości prestiżowe, biologiczne oraz hedonistyczne. W wychowaniu dzieci za istotne uważają aktywność fizyczną, dzięki której mogą spędzać czas razem. Ponadto uważają, że dziecko jak najwcześniej powinno stać się samodzielne i ponosić odpowiedzialność za swoje czyny.

Rodzice o wysokim poczuciu jakości życia wskazywali jako najważniejsze: wartości moralne, społeczne oraz poznawcze. W wychowaniu najmocniej akcentują oni miłość i wzajemne wsparcie w rodzinie, czerpanie satysfakcji z wykonywanej pracy oraz dążenie do wyznaczonego celu, bycie konsekwentnym w działaniach. Zgodnie uzasadniają, iż te wartości czynią człowieka w pełni szczęśliwym w życiu.

## Zakończenie

Niniejsze badania miały pokazać: Czy i jaka istnieje współzależność między poczuciem jakości życia a preferencjami rodziców wobec wartości. Istnieje powszechna opinia, iż w obecnych czasach ubożeją wartości i zatracą się człowieczeństwo, uboższe obraz idealnego rodzica, któremu dzisiaj częstokroć brakuje czasu dla własnego dziecka, brakuje czasu na rozmowy wartościujące. Dzisiejsze dzieci wychowywane są w wielu przypadkach przez środki masowego przekazu. Wiadomo, że wzorem do naśladowania dla swoich dzieci są rodzice. Jan

Paweł II był zdania, że jeżeli relacje z rodzicami i całą rodziną są dobre i serdeczne, wówczas dzieci „[...] bezpośrednio doświadczają i uczą się wartości, które budują pokój; umiłowanie prawdy i sprawiedliwości, sensu odpowiedzialnej wolności, uznania i szacunku dla drugiego człowieka [...]”. W takiej rodzinie, gdzie panują silne więzi i serdeczna, pełna miłości egzystencja, wznoszą się mądre i kochające dzieci.

Badania na temat preferencji rodziców wobec wartości oraz różnych związków i zależności tych preferencji są ważne tak dla teorii, jak i praktyki wychowawczej. Wiedza rodziców oraz wychowawców na ten temat może przyczynić się do uświadomienia sobie hierarchii wartości i pomóc w trafnym wyborze metod wychowawczych, które będą miały znaczenie w preferencji dzieci wobec wartości. Dlatego wyniki uzyskanych badań można wykorzystać w pedagogizacji rodziców.

### **Bibliografia**

- Błasiak A., *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.
- Cibor R., *Zagrożenia w rozwoju psychicznym dziecka*, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie rodziny*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
- Cieciuch J., *Kształtowanie się systemu wartości. Od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, Wydawnictwo Liberi Libri, Warszawa 2013.
- Dąbrowski K., *Zdrowie psychiczne a wartości ludzkie*, Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, Warszawa 1974.
- Dębska U., Komorowska K., *Jakość życia w kontekście osobowościowych uwarunkowań i poczucia koherencji. Badania osób we wczesnej i średniej dorosłości*, „Psychologia Rozwojowa”, M. Białecka-Pikul (red.), Instytut Psychologii, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2007, t. 12, nr 4.
- Dębska U., Komorowska K., *Jakość życia w kontekście osobowościowych uwarunkowań i poczucia koherencji. Badania osób we wczesnej i średniej dorosłości*, „Psychologia Rozwojowa”, Instytut Psychologii, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2007, t. 12, nr 4.
- Dziewiecki M., *Wychowanie ku wartościom* (1), „Wychowawca” 1998, nr 9.
- Frankl V.E., *Homo patiens*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1998.
- Gołębiewska J., *Poczucie jakości życia jako pojęcie wielowymiarowe*, „Studia z Psychologii w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim”, t. 12, P. Francuz, W. Otrębski, Z. Uchnast (red.), Redakcja Wydawnictwa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Psychologii, Lublin 2005.
- Matuszewicz C., *Psychologia wartości*, PWN, Warszawa 1975.
- Oleś P., *Wartościowanie a osobowość. Psychologiczne badania empiryczne*, Redakcja Wydawnictwa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1989.
- Pilch I., *Machiawelizm a oceny jakości życia*, [w:] A. Bańka (red.), *Psychologia jakości życia*, SPiA, Poznań 2005.
- Popielski K., *Sens i wartość jako kategorie antropologiczne*, [w:] Tenże (red.), *Człowiek – pytanie otwarte. Studia z logoteorii i logoterapii*, Redakcja Wydawnictwa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1987.

- 
- Ryan R.M., Huta V., Deci E.L., *Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia*, „Journal of Happiness Studies” 2008, nr 9, por. źródło: <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4> [dostęp: 04.01.2016].
- Sillamy N., *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Książnica, Katowice 1995.
- Straś-Romanowska M., *Los człowieka jako problem psychologiczny: Podstawy teoretyczne*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”, nr 1490, Seria: „Prace Psychologiczne”, Wrocław 1992, nr 32.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, t. 1, PWN, Warszawa 1980.
- The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL): Position Paper from the World Health Organization, „Social Science and Medicine” 1995, nr 41.
- The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL): Development and General Psychometric Properties, „Social Science and Medicine” 1998, nr 46.
- Uchnast Z., *Prężność osobowa a egzystencjalne wymiary wartościowania*, „Roczniki Psychologiczne” 1998, t. I, nr 7.





„Wychowanie w Rodzinie” t. XIII (1/2016)

---

nadesłany: 25.01.2016 r. – przyjęty: 16.05.2016 r.

**Marta KOSZCZYC\***, **Dagmara ŁUPICKA-SZCZĘŚNIK\*\***

## **Doświadczenia socjalizacyjne wzorów kultury fizycznej a styl życia na starość**

Socialization experiences of physical culture vs. life style in old age

### **Streszczenie**

W literaturze reprezentowanej przez nauki o kulturze fizycznej toczy się dyskurs dotyczący problematyki socjalizacji w rodzinie jako pierwotnego przekąźnika wzorów czynności cielesnych, przygotowujących młode pokolenia do świadomego uczestnictwa w kulturze fizycznej.

W badaniach empirycznych istnieje luka dotycząca rozpoznania problematyki doświadczeń rekreacyjno-sportowych nabytych w dzieciństwie a aktywnością kulturową, jaką człowiek podejmuje względem cielesności na starość.

W związku z tym celem badań była próba odpowiedzi na pytanie: Czy istnieje zależność pomiędzy rodzinną socjalizacją (internalizacją wzorów i norm KF) a stylem życia na starość?

**Słowa kluczowe:** rodzina, kultura fizyczna, habitus cielesny, styl życia.

---

\* marta.koszczyc@awf.wroc.pl

Katedra Dydaktyki Wychowania Fizycznego, Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, ul. Witelona 25, 51-617 Wrocław, Polska.

\*\* dagmara.lupicka-szczęśnik@uwr.edu.pl

Instytut Psychologii, Uniwersytet Wrocławski, ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska.

### Abstract

In the literature representing physical culture a discourse is taking place concerning the problems of socialization in the family as the primary transmitter of physical activity patterns to prepare young generations for conscious participation in physical culture.

In empirical studies there is a gap pertaining to the identification of problems of recreational and sports experiences acquired in childhood and cultural activity undertaken by humans in relation to physical exercise in old age.

Therefore, the objective of the study was to determine the cause and effect relationship between family socialization (the internalization of physical culture patterns and standards) and the lifestyle in old age.

**Keywords:** family, physical education, corporeal habitus, lifestyle.

Temat *Doświadczenia socjalizacyjne wzorów kultury fizycznej a styl życia na starość* sugeruje wzajemne powiązania zachodzące pomiędzy przyjętymi wzorami kultury fizycznej w grupie społecznej a podejmowanymi czynnościami cielesnymi w dorosłym życiu.

Każdy człowiek rodząc się wchodzi w skład pewnej grupy społecznej, która wraz ze swoją kulturą stanowi dla nowo narodzonej jednostki świat zastany. To właśnie ta zastana kultura określa wzory i normy zachowania, których przestrzeganie „pilnują” pełnoprawni, w tym przypadku dorośli członkowie danej grupy<sup>1</sup>. Dokonuje się swoisty:

„[...] proces kształtowania osobowości dziecka i przystosowania go do życia w zbiorowości, polegający na uczeniu go i wprowadzaniu do kultury, umożliwiający mu porozumiewanie się i [...] działanie w jego ramach”<sup>2</sup>.

Ten zakres wpływów środowiska wprowadzający jednostkę do udziału w życiu społecznym, uczący ją „[...] zachowania według przyjętych wzorów, uczący ją zrozumienia kultury, czyniący ją zdolną do utrzymania się i wykonywania różnych ról społecznych”<sup>3</sup>, nazywany jest w literaturze przedmiotu procesem socjalizacji.

Wychodząc z przesłanek, że socjalizacja oznacza wejście do konkretnej kultury, a więc „[...] przyswojenie podzielanych w jej ramach, swoistych dla niej idei, przekonań, reguł, norm, wartości, symboli”<sup>4</sup>, należy rozpatrywać ją także na płaszczyźnie szeroko pojętej kultury fizycznej.

<sup>1</sup> P. Petrykowski, *Społeczno-kulturowe aspekty podstaw wychowania*, Wydawnictwo WSiE TWP, Olsztyn 2005.

<sup>2</sup> J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1970, s. 57.

<sup>3</sup> Tamże.

<sup>4</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012, s. 450–451.



## Kultura fizyczna w ujęciu socjologicznym

Prowadząc rozważania na temat kultury fizycznej w aspekcie socjalizacji rodzinnej zadajemy sobie pytanie: Czy warstwa normatywno-aksjologiczna dotyczy również kultury fizycznej i czy we współczesnym systemie społecznym kreowane są jej wzory cielesności?

Oczywiście, że tak, gdyż kultura fizyczna istnieje w zintegrowaniu z kulturą ogólną afirmując wartość ciała jako dobro pożądane<sup>5</sup>. Wyodrębnienie z pojęcia kultury sformułowania kultura fizyczna było logicznym następstwem, gdyż:

„[...] od tysięcy lat ludzkość gimnastykuje swoje ciało, zakłada gimnazjony, a nawet tworzy całe systemy kultury cielesnej, które świadczą o kulturowym pochodzeniu przydatnych ciału doskonałości w jego istnieniu i działaniu”<sup>6</sup>.

Spółeczno-regulująca koncepcja kultury fizycznej Andrzeja Pawłuckiego<sup>7</sup> odnosi się do wzorów znaczeń wartości ciała (przepisy normatywne) oraz odpowiadających im wzorów działań (przepisy dyrektywne) uprawy ciała, które wyznaczają poszczególnym członkom danych wspólnot cele i sposoby kształtowania kompetencji ciała, w ich praktycznej działalności witalnej (np. trening zdrowotny), utylitarnej (np. trening rekreacyjny), ale i perfekcjonistyczne (np. cyrk), agonistyczne (np. sport), estetyczno-artystyczne (np. taniec, pantomima), estetyczno-obyczajowe (moda, dbałość o urodę), hedonistyczne (różne odmiany dodatniego, cielesnego próżnowania).

Poszukując wzorów cielesności w kulturze fizycznej należy jednak sięgnąć do typologii Floriana Znanięckiego<sup>8</sup>, który wyróżnił i opisał sześć typów fizycznych: geneonomiczny, higieniczny, utylitarno-fizyczny, hedonistyczny, obyczajowo-estetyczny i sportowy. Typologia Znanięckiego<sup>9</sup> stała się punktem wyjścia do badań nad wzorami kultury fizycznej a także została rozwinięta przez Pawłuckiego<sup>10</sup> w jego *Rozważaniach o wychowaniu* do trzech obszarów wzorów kultury fizycznej:

- wzory egzystencjalne: biotyczne, witalne i utylitarne czynności cielesne,
- wzory symboliczne: agonistyczne, estetyczno-artystyczne, mistyczne czynności cielesne,
- wzory społeczne: obyczajowo-estetyczne, hedonistyczne, obłubieńcze czynności cielesne.

<sup>5</sup> A. Pawłucki, *Nauki o kulturze fizycznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.

<sup>6</sup> Tamże, s. 56.

<sup>7</sup> A. Pawłucki, *Kulturalizm w wyjaśnianiu przyczynowości wychowania fizycznego*, [w:] Z. Dziubiński, K.W. Jankowski (red.), *Kultura fizyczna w społeczeństwie nowoczesnym*, Wydawnictwo AWF, Warszawa 2009, s. 305–327.

<sup>8</sup> F. Znanięcki, *Socjologia wychowania*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1973.

<sup>9</sup> Tamże.

<sup>10</sup> A. Pawłucki, *Rozważania o wychowaniu*, Wydawnictwo AWF, Gdańsk 1994.

Według Pawłuckiego<sup>11</sup> wychowanie do wartości ciała to przekazywanie z pokolenia na pokolenie kulturowych wzorów w aspekcie cielesności.

## **Rodzina jako międzypokoleniowa transmisja kulturowych wzorów cielesności – konstruowanie habitusu kultury fizycznej**

Współczesna kultura oparta jest na konsumpcyjnej kulturze masowej i odwołuje się do wartości hedonistyczno-estetycznych, co czyni ją ciałowocentryczną<sup>12</sup> „a więc skupioną na działaniach związanych z ciałem i na konsumpcji cielesnych doznań”<sup>13</sup>.

Oto w przestrzeni publicznej mamy do czynienia z mnogością obrazów ukazujących ciała atrakcyjne, ponętne, niekiedy wręcz seksualne i rozebrane. Wzorce te w szczególny sposób przenikają do pokolenia młodzieży, która traktuje ciało, jako „narzędzie” i środek kształtujący przekonanie o wyjątkowości własnego Ja. W kulturze fizycznej dostrzegamy transfer wzorców z kultury masowej, szczególnie w aspekcie działań obyczajowo-estetycznych, przejawiających się w kreacji sprawności fizycznej i eksponowania atrakcyjnego wyglądu. Ciało muskularne u mężczyzny i szczupłe u kobiety to niezwykle cenne w dzisiejszej kulturze atrybuty. Zauważamy również, że wzrost koncentracji na cielesności skutkuje wyeksponowaniem kultu młodego ciała. Przesunięcie czynności podejmowanych względem ciała w kierunku hedonistycznym i obyczajowo-estetycznym spowodowało, że młody człowiek w mniejszym stopniu dostrzega działania warunkujące pomnażanie strony witanej cielesności, tj. jej zdrowotnej *fitness*. Musimy jednak pamiętać, że na strukturze biologicznej człowieka (jego żywotności i zdrowotności) współtworzona jest określona rzeczywistość społeczna.

W czasach, w których mamy do czynienia z „przesunięciem socjalizacyjnym”, tzn. „[...] tradycyjne instytucje socjalizacji (rodzina, szkoła, Kościół) tracą na znaczeniu, ich role przejmują w sposób inwazyjny: grupa rówieśnicza oraz mass media i szeroko rozumiana kultura popularna”<sup>14</sup> istotne wydaje się kontynuowanie dyskursu dotyczącego przekazu witalnych wzorów kultury fizycznej w środowisku rodzinnym. Badania potwierdzają, że na proces socjalizacji do

<sup>11</sup> Tamże.

<sup>12</sup> Z. Melosik, *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.

<sup>13</sup> P. Rymarczyk, *Ciałowocentryczność kultury masowej a występujące w niej wzorce męskości – analiza magazynów poświęconych stylowi życia*, [w:] Z. Dziubiński, K.W. Jankowski (red.), *Kultura fizyczna...*, dz. cyt., s. 231–240.

<sup>14</sup> Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 68.

szeroko pojętej aktywności fizycznej za najbardziej wpływowe uznano rodzinę oraz grupę rówieśniczą<sup>15</sup>. Należy podkreślić, że wpływ rodziny na transmisję kulturowych wzorów cielesności jest szczególnie ważny w okresie dzieciństwa, ale zmniejsza się wraz z dorastaniem dzieci<sup>16</sup>. Badania Michała Lenartowicza<sup>17</sup> i Jana W. te Kloetze<sup>18</sup> oraz Normana Anderssena i wsp.<sup>19</sup> wykazały, że wspólna aktywność sportowo-rekreacyjna w cyklu życia rodziny nie jest zjawiskiem powszechnym i dotyczy jedynie dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. Rodzina stanowi odbicie wzorów, wartości, poglądów właściwych dla grupy społecznej, której część stanowi.

Doświadczenie kultury fizycznej w rodzinie staje się niezmiernie istotnym elementem zmian, które zachodzą w osobowości dziecka, a które łącząc się ze zdobywanymi doświadczeniami mogą warunkować całościową troskę o ciało. Z drugiej strony należy pamiętać, że brak wzorców czy też niewłaściwe ich przekazywanie może skutkować przyswojeniem oraz krystalizacją ideałów oraz norm społecznie nieakceptowanych w kreowaniu wzorów cielesności (anoreksja, bulimia, uzależnienie od ćwiczeń fizycznych). Z powyższych rozważań wynika, że efektem oddziaływań rodziny jest „[...] uformowanie specyficznego habitusu jednostek i wyposażanie ich w zasób, który określić możemy mianem kapitału kultury fizycznej”<sup>20</sup>. W niniejszym opracowaniu pojęcie habitusu należy rozumieć jako:

„[...] kompleks interioryzacji, czyli tendencji, postaw, dyspozycji uwewnętrznionych, wprowadzonych w sferę ludzkich nawyków. Habitus rozciąga się na dziedzinę ocen, emocjonalnych reakcji, stosunku do wartości”<sup>21</sup>.

<sup>15</sup> M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1969; M. Skonieczka, *Rodzinne uwarunkowania aktywności fizycznej w przeglądzie piśmiennictwa*, „Rocznik Naukowy AWFis w Gdańsku” 2011, t. 21, s. 95–101.

<sup>16</sup> T. Wolańska, *Rekreacja fizyczna w cyklu życia rodziny*, „Kultura Fizyczna” 1998, nr 3/4, s. 29–30; A. Jurczak, *Udział dzieci i młodzieży w pozalekcyjnych i pozaszkolnych formach aktywności ruchowej i niektóre jego uwarunkowania*, [Rozprawa doktorska], AWF Kraków 2000; B. Królikowska, *Świadoma aktywność ruchowa w stylu życia współczesnej rodziny*, [w:] W. Śladkowski (red.), *Promocja zdrowia rodziny*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” Sectio D Medicina 2004, nr 59, suppl. 14, 3, s. 209–214.

<sup>17</sup> M. Lenartowicz, *Porównanie przeszłej aktywności turystycznej prób młodzieży polskiej i holenderskiej oraz ich rodzin*, „Turystyka i Rekreacja” 2005, nr 1, s. 101–165.

<sup>18</sup> J.W. te Kloetze, *The Family and Leisure in Poland and Netherlands*, Garant, Leuven – Apleldoorn 1998.

<sup>19</sup> N. Anderssen, B. Wold, T. Torsheim, *Are parental health habits transmitted to their children? An eight year longitudinal study of physical activity in adolescents and their parents*, „Journal of Adolescence” 2006, nr 29(4), s. 513–524.

<sup>20</sup> M. Lenartowicz, K.W. Jankowski, *Socjalizacja do kultury fizycznej, czyli konstruowanie habitusu*, [w:] Z. Dziubiński, K.W. Jankowski (red.), *Kultura fizyczna a socjalizacja*, Wydawnictwo AWF Warszawa 2012, s. 131–141.

<sup>21</sup> A. Kłosowska, *Wstęp do wydania polskiego*, [w:] P. Bourdieu, J.C. Passeron (red.), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 13–14.

Nie ulega wątpliwości, że habitus jest odbiciem w jednostce tego, co zewnętrzne i społeczne a więc częścią habitusu człowieka będzie jego postawa wobec ciała, jego zdrowia, urody, podejmowania aktywności sportowo-rekreacyjnej z zamiarem doskonalenia kompetencji ciała. Pamięć pozytywnych doświadczeń cielesnych oraz wiedza i umiejętności dotyczące dbałości o ciało, wyniesione z domu rodzinnego, mogą zdecydowanie przysłużyć się aktywnemu i zdrowemu stylowi życia w późniejszych okresach rozwoju człowieka.

## Wzory rodzinnej kultury fizycznej a style życia na starość

Andrzej Siciński uważa, że:

„[...] styl życia – to zespół codziennych zachowań (sposób postępowania, aktywność życiowa) specyficzny dla danej zbiorowości lub jednostki, a inaczej mówiąc: charakterystyczny sposób bycia odróżniający daną zbiorowość lub jednostkę od innych. Na całość, jaką stanowi styl życia, składają się przy tym zachowania ludzi zróżnicowane co do zakresu i formy, motywacje owych zachowań a także pewne funkcje rzeczy będących bądź rezultatami, bądź celami, bądź instrumentami owych zachowań”<sup>22</sup>.

Według Zofii Zaorskiej:

„[...] styl życia w starości jest zazwyczaj w jakimś stopniu kontynuacją lub odzwierciedleniem wcześniej uprawianych ról, z których najczęściej występującą jest rola rodzinna, najrzadziej – związana z aktywnością kulturalną”<sup>23</sup>.

Autorka zwraca uwagę, że styl życia w starości jest silnie zdeterminowany wcześniejszymi przyzwyczajeniami i podejmowanymi przez seniora rolami. Wzorce kultury fizycznej prezentowane przez rodziców w okresie dzieciństwa oraz dorastania mają swoje odzwierciedlenie w stylu życia preferowanym na starość.

W takim ujęciu wychowanie rodzinne skutkuje samozwrotnymi czynnościami cielesnymi, które są refleksyjnie odwzorowane przez podmiot a które zmierzają do doskonalenia jego własnego bytu cielesnego<sup>24</sup>. Senior jest zatem podmiotem samodzielnym, samowładnym i samowiadomym do podejmowania czynności o treści kulturowej, zgodnie z przyjmowanym przez grupę społeczną wzorem wartości i jej modelem ideologicznym. Czyniąc rozważania na temat stylu życia należy uwzględnić jego zdrowotny obszar.

<sup>22</sup> P. Szukalski, *Przygotowanie do starości. Polacy wobec starzenia się*, Wydawnictwo WEMA, Warszawa 2009, s. 119.

<sup>23</sup> J. Wawrzyniak, *Oblicza starości. Biografia jako źródło czynników adaptacyjnych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2009, s. 32.

<sup>24</sup> A. Pawłucki, *Nauki o kulturze...*, dz. cyt.

„Prozdrowotny styl życia to – nie tylko wzory zachowań związane ze zdrowiem, ale także wartości i postawy reprezentowane przez ludzi w odpowiedzi na warunki ich społecznego, kulturowego i ekonomicznego środowiska”<sup>25</sup>.

Typ definicji odwołujących się do świadomości podmiotu reprezentuje także David S. Gochman<sup>26</sup>. Według niego obszar zachowań zdrowotnych obejmuje takie osobiste atrybuty, jak: przekonania, oczekiwania, motywy, spostrzeżenia i inne elementy poznawcze, właściwości osobowościowe, włączając stany i cechy uczuciowe i emocjonalne, wzorce jego zachowania, działania i nawyki, które wiążą się z utrzymaniem, odzyskaniem i polepszeniem zdrowia.

Okres starzenia się człowieka to czas, w którym podmiot przyjmuje określone sposoby postępowania a aktywność życiowa warunkowana jest inwolucją fizyczności, gerotranscendencją oraz warunkami społeczno-ekonomicznymi. Olga Czerniawska<sup>27</sup> dokonuje podziału na: styl życia całkowicie bierny, styl rodzinny, styl wynikający z posiadania własnego ogródka, styl jako aktywność w stowarzyszeniu społecznym<sup>28</sup>.

Mając na uwadze przedstawiony podział zasadne wydaje się uwzględnienie w nim prozdrowotnych działań kulturowych.

„Styl całkowicie bierny – jako skrajnie negatywny, prezentują ludzie wycofujący się z życia społecznego, osamotnieni lub chorzy, którzy przybrali postawę («uniform psychiczny») zgodnie z sytuacją zdrowotną”<sup>29</sup>.

W związku z postępującą inwolucją biologiczną oraz obniżonym potencjałem zdrowotnym seniorzy reprezentujący bierny styl życia świadomie nie podejmują czynności zdrowotnych. Jest to błędne rozumowanie, gdyż brak ćwiczeń fizycznych sprzyja pogłębiającej się dysfunkcji morfofunkcjonalnej a tym samym zdecydowanie obniża jakość ich egzystencji. Styl rodzinny – występuje przy znacznym zaangażowaniu w życie rodzinne.

„Cechuje go rozszerzona rola babci i dziadka polegająca często na opiece nad wnukami, która całkowicie zastępuje rodziców lub wspomaga ich w godzinach, gdy pracują”<sup>30</sup>.

<sup>25</sup> B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 51.

<sup>26</sup> D.S. Gochman, *Health behavior. Emerging research prospective*, The Free Press, New York 1988.

<sup>27</sup> O. Czerniawska, *Style życia w starości*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 1998, s. 19.

<sup>28</sup> Ten rodzaj stylu życia nie został uszczegółowiony w tekście, gdyż nie warunkuje bezpośrednio kreowania wzorów kultury cielesnej a także nie można było go wyróżnić w oparciu o wypowiedzi narratorek i poddać interpretacji – przyp. aut. M.K., D. Ł.-S.

<sup>29</sup> Tamże, s. 33.

<sup>30</sup> Tamże, s. 19.

Opieka nad wnukami może stać się również powodem do kreowania form aktywności ruchowej, w której współuczestniczą dziadkowie i wnukowie, sprzyjając tym samym nawiązywaniu dialogu międzypokoleniowego.

Styl wynikający z posiadania własnego ogródka, stymuluje seniora do regularnej pracy fizycznej a także jest dla niego miejscem odpoczynku i relaksu.

## **Empiryczne implikacje – doświadczenia socjalizacyjne wzorów kultury fizycznej a styl życia na starość**

W badaniach empirycznych istnieje luka dotycząca rozpoznania problematyki doświadczeń rekreacyjno-sportowych nabytych w dzieciństwie a aktywnością kulturową, jaką człowiek podejmuje względem cielesności na starość.

W związku z tym celem badań była próba odpowiedzi na pytanie: Czy istnieje zależność pomiędzy rodzinną socjalizacją (internalizacją wzorów i norm KF) a stylem życia na starość?

Postawiono następujące pytania badawcze, które miały pomóc w uszczegółowieniu celu badań:

- Kto w przeszłości badanych stanowił przekaznik wzorców kulturowych w zakresie kultury fizycznej?
- Jaki jest styl życia na starość oraz który ze wzorów cielesności dominuje w stylu życia badanych seniorów?
- Jakimi zmianami skutkuje uprawianie sportu i czy miały one wpływ na styl życia w starości?
- Jaką rolę pełni Senior-Sportowiec w transmisji kulturowych wzorów cielesności?

Socjologowie rodziny wskazują na konieczność częstszego stosowania jakościowych metod badawczych w rozpoznawaniu obszaru rodzinnej kultury fizycznej<sup>31</sup>.

Przeprowadzone badania oparte zostały na metodzie wywiadu narracyjnego Fritza Shütza<sup>32</sup>. Każdy z wywiadów był rozmową indywidualną, która zawierała fazy wyróżnione przez Shütza<sup>33</sup>. Dialogi zarejestrowano za pomocą dyktafonów i zakończono w momencie zebrania wystarczającej ilości potrzebnych informacji, a następnie zapisano jako transkrypcje

Analiza narracji przedstawiona została w oparciu o wypowiedzi pięciu seniorów. Czworo spośród nich legitymizowało się przeszłością sportową i aktualnie prowadzi zajęcia sportowe z dziećmi lub dorosłymi.

<sup>31</sup> M. Lenartowicz, *Kultura fizyczna w rodzinie*, [w:] Z. Dziubiński, Z. Krawczyk (red.), *Socjologia kultury fizycznej*, Wydawnictwo AWF, Warszawa 2011.

<sup>32</sup> D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektyw-na hermeneutyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

<sup>33</sup> Tamże.

**Narrator I (NI)** – pracownica Uniwersytetu Trzeciego Wieku przy Uniwersytecie Ekonomicznym we Wrocławiu, prowadzi także zajęcia ruchowe z paniami z klubu seniora.

**Narrator II (NII)** – były koszykarz, nauczyciel wychowania fizycznego. Ukończył Akademię Wychowania fizycznego we Wrocławiu na kierunku wychowanie fizyczne. Obecnie prowadzi zajęcia z koszykówki zarówno dla dzieci i młodzieży.

**Narrator III (NIII)** – emerytowany policjant o wykształceniu wyższym, były nauczyciel, siatkarz. Ukończył studia w Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu o kierunku wychowanie fizyczne. Obecnie jest trenerem w klubie sportowym – prowadzi zarówno drużynę siatkówki dzieci, jak i dorosłych.

**Narrator IV (NIV)** – ukończyła 2-letnią pomaturalną szkołę hotelarską, a następnie studia zaoczne na Wydziale Turystyki i Rekreacji Wrocławskiej Akademii Wychowania Fizycznego.

**Narrator V (NV)** – absolwentka kierunku pedagogiki i pedagogiki dorosłych. Pracowała, jako osoba upowszechniająca kulturę.

### **Etos domu rodzinnego a kultura fizyczna**

Kto w przeszłości badanych stanowił przekaznik wzorców kulturowych w zakresie kultury fizycznej? Jaką rolę pełni Senior-Sportowiec w transmisji kulturowych wzorów cielesności?

Proces socjalizacji do kultury fizycznej toczący się na gruncie rodziny obejmuje kreowanie

„[...] względnie zintegrowanego i utrwalonego systemu zachowań w dziedzinie dbałości o rozwój fizyczny, sprawność ruchową, zdrowie, urodę, cielesną doskonałość i ekspresję człowieka, przebiegających według przyjętych w danej zbiorowości wzorów, a także rezultaty owych zachowań”<sup>34</sup>.

NI: „Zdecydowanie rodzice byli autorytetami, bo choć sami nie trenowali, zawsze mnie dopingowali, prowadzali na te treningi, budzili rano i wiem, że miałam w nich spore oparcie i mogłam liczyć nawet w tych najcięższych momentach.”; NII: „Bez zastanowienia mówię, że moi rodzice byli dla mnie autorytetem. Trafiłem na mądrych ludzi”.

Role ojca i matki w wychowaniu dziecka znacznie różnią się od siebie. Erich Fromm<sup>35</sup> w swojej koncepcji rodziny utożsamia matkę z bezwarunkową miłością oraz bardzo emocjonalnymi więziami między nią a potomkiem. Ojciec natomiast pełni rolę nauczyciela poprzez przekazywanie wzorów, a także

<sup>34</sup> Z. Krawczyk, *Teoretyczne orientacje w socjologii kultury fizycznej*, [w:] Z. Dziubiński, Z. Krawczyk (red.), *Socjologia kultury...*, dz. cyt., s. 40.

<sup>35</sup> M. Jankowska, *Rola ojca w wychowaniu dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2010, nr 4, s. 4–11.

kształtowanie postaw względem samego siebie oraz innych. Dzięki takim zachowaniom stają się oni autorytetami dla swojego dziecka. NII stwierdza:

„[...] tato nie umiał pływać, a mnie nauczył.”; NIII: „Mój ojciec grał w koszykówkę. Pamiętam, że jako dziecko chodziłem czasami na mecze i podziwiałem to, jakie rzeczy wyczynia na boisku”. „W życiu NIII ojciec również kreował aktywne spędzanie czasu wolnego: To znaczy muszę powiedzieć także, że np. mój ojciec, pamiętam, jak ja byłam małą dziewczynką w gdzieś w pierwszych klasach szkoły podstawowej, kupił sobie rower kolarski. Z taką kierownicą z zakreconymi rogami, z takim długim siodłem i dużo jeździł rowerem. I właściwie on mnie nauczył jeździć rowerem. I to nie na małym rowerku dziecięcym, bo nie było, tylko na tej kolarzówce pod ramą. Nauczyłam się”.

Rodzina jest grupą, w której może nastąpić proces formowania się habitusu sportowego. Jeśli rodzice wyrażą aprobatę do sportowych zainteresowań dziecka, wówczas mają one szansę na kontynuację w kolejnych fazach życia<sup>36</sup>.

NII: „[...] mama mnie zapisała na tą akrobatykę.” „[...] wręcz mnie wypychali na salę na zajęcia sportowe.”; NI: „[...] moja mama ponaglała i pilnowała żebym chodziła na treningi, bo ona sama nigdy nie pływała. Bardzo mnie dopinguwała.”

W ramach rodzinnych cielesnych działań kulturowych rodzice mogą nie wykazywać zainteresowania czynnościami sportowo-rekreacyjnymi a tym samym nie inicjują zachowań sprzyjających aktywności fizycznej w wolnym czasie. NV w przeszłości nie doświadczała takich wzorów ze strony rodziców.

NV: „Byłam dzieckiem otyłym a potem byłam otyłą kobietą... Gdzieś mniej więcej do czterdziestego roku życia. A też w rodzinie nie było tradycji związanych z uprawianiem sportu, mówię o mamie, mówię o moim ojcu. Także wzorców rodzinnych też specjalnie nie było w tym kierunku”.

Przytoczona wypowiedź ukazuje środowisko rodzinne NV jako biernych uczestników kultury fizycznej, a tym samym nie ukształtowało w niej wzorców kulturowych związanych z nadawaniem ciału wartości, które stałyby się przyczyną dbałości o witalny potencjał cielesny.

Jedną z pożądanych w wychowaniu dziecka postaw rodziców jest dawanie dziecku swobody, ale z zaznaczeniem odpowiednich granic, które wraz z wiekiem powinny być rozszerzane. W narracji NIII odnajdujemy słowa:

<sup>36</sup> M. Stachowicz, *Wpływ socjalizacji rodzinnej na uczestnictwo w sporcie (na przykładzie zawodników AZS SGH Warszawa)*, [w:] Z. Dziubiński, K.J. Jankowski (red.), *Kultura fizyczna a socjalizacja...*, dz. cyt., s. 353–361.



„Musiałem jednak przerwać tę krótką przygodę [ze sportem – wtrąc. M.K., D.Ł.-S.], bo moje stopnie w szkole nie zadowalały moich rodziców, którzy zawsze uważali wykształcenie i wiedzę za rzecz najważniejszą. Spałem się trochę, popracowałem i udało mi się poprawić oceny, co usatysfakcjonowało moją mamę.”

W wypowiedzi tej rola rodziców ukazana została jako przewodników w określaniu priorytetów życiowych oraz swoistych „kontrolerów” przestrzeni dziecka.

W kręgu rodzinnym nie tylko rodzice wpływają na kreowanie u dziecka wzorców kultury fizycznej. W przypadku NIII był to również brat – „Zabrał mnie tam [na halę – wtrąc. M.K., D.Ł.-S.] mój starszy brat”. Z kolei NII odnalazł wzory w najbliższym otoczeniu:

„[...] moja kuzynka chodziła z takim chłopakiem, który grał w siatkówkę. I pamiętam, że to właśnie ona zabrała mnie na mój pierwszy mecz siatkówki. [...] Tym bardziej, że właśnie chłopak mojej kuzynki grał naprawdę bardzo dobrze i zdobył wiele punktów. A do tego był wysoki. I jako ten mały chłopiec stworzyłem sobie w głowie takie postanowienie, że kiedyś będę taki jak on – wysoki i wysportowany.”

Proces socjalizacji przebiega m.in. poprzez naśladownictwo, w którym to dziecko przyswaja zachowania osób przyjmując je jednocześnie za pożądane. Szczególnym wzorem są rodzice, którzy stają się drogą do kreowania określonych postaw, zachowań i wzorów.

Od wczesnego dzieciństwa dzieci zaczynają naśladować działania sportowe rodziców, które następnie reprodukują w dalszym życiu.

„Wychowanie ma istotny wpływ na wszelkie elementy sztuki posługiwania się ciałem. [...] Zarówno dziecko, jak i człowiek dorosły naśladuje czyny, uwieńczone powodzeniem, które powiodły się osobom cieszącym się ich zaufaniem i mającym pewien autorytet”<sup>37</sup>.

W narracjach badanych ujawniły się wypowiedzi ukazujące seniorów jako przekaznik cielesnych wzorców kulturowych do praktyki społecznej. NIII mówi:

„A jeśli chodzi o moje dzieci to od małego chodziły ze mną trochę porzucać piłkę na hali sportowej. Dla mnie jednak nieważne jest jaki sport wybrali, ważne, że zdołałem ich wychować na osoby, które zdają sobie sprawę z tego, że aktywność fizyczna jest ważna w życiu.”

<sup>37</sup> M. Mauss, *Pojęcie sposobów posługiwania się ciałem*, [w:] Tenże, *Socjologia i antropologia*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1973, s. 533–566.

NII także wspomina o podejmowaniu aktywności fizycznej z myślą o potomkach –

„[...] robię to z myślą – kiedyś o dzieciach – a teraz o wnukach. Bo staram się im przekazać jakąś wiedzę czy umiejętności w tym zakresie. Jeśli my młodych ludzi nauczymy aktywności, nauczymy, że to jest niezbędny atrybut ich życia i element, który powinien występować w codziennym harmonogramie czy planie dnia, to później nie będzie z tym problemu w żadnym wieku”.

I dodaje:

„[...] działanie w stosunku do najmłodszych, w momencie kiedy kształtuje się świadomość, osobowość i te inne cechy, jeśli im wtedy zaszczepimy te wszystkie nawyki to one będą na całe życie, że tego się już nie zmieni”.

Helen Bee<sup>38</sup> wyróżniła trzy typy stosunków dziadkowie – wnuki. Pierwszym z nich jest związek zdystansowany. Charakteryzuje się on niewielkim kontaktem z potomkami, który może być spowodowany ograniczeniami psychofizycznymi, interakcjami społecznymi lub czynnikami środowiskowymi (np. miejsce zamieszkania). W takiej sytuacji jest NI, która z powodu odległości nie ma częstego kontaktu z wnukami, ale jak sama mówi,

„[...] jak już uda mi się ich odwiedzić, staram się z nimi jeździć właśnie na nartach i uczyć ich w tym zakresie, żeby zaraziły się trochę pasją babci”.

Kolejny typ relacji międzypokoleniowej to związek polegający na częściowym przejmowaniu roli rodziców oraz angażowanie się w wychowanie wnuków<sup>39</sup>, którego przykład odnajdujemy w wypowiedzi NIII:

„Często zabieram wnuka też na Orlika, siadamy na rowery, biorę go na działkę. Natomiast rzeczywiście uważam, że jestem tym elementem, który pomaga im w zdobyciu tych (sportowych) nawyków.”

Na podstawie przytoczonych narracji możemy zauważyć związek pomiędzy doświadczaniem działań agonicznych w młodości a tym, jak badani wypełniają role przypisywane im w dorosłości – babci i dziadka.

<sup>38</sup> H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo ZYSK i Sk-a, Poznań 2004.

<sup>39</sup> K. Appelt, *Współcześni dziadkowie i ich znaczenie dla rozwoju wnuków*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2007.

## Style życia w starości

Jaki jest styl życia na starość oraz który ze wzorów cielesności dominuje w życia badanych seniorów? Jakimi zmianami skutkuje uprawianie sportu i czy miały one wpływ na styl życia w starości?

Aktywność fizyczna dla osób mających w przeszłości doświadczenia sportowe to: „naturalna tendencja, trend, nawyk, który się kontynuuje” (NII). „Coś, co wykształciłem w sobie przez lata i jest to dla mnie naturalne” (NI). Przytoczona wypowiedź wskazuje, że ćwiczenia fizyczne pełnią bardzo ważną rolę w życiu seniorów oraz towarzyszą im od najmłodszych lat.

Pierwsze aktywności fizyczne w życiu respondentów to, jak mówi NI:

„To były takie naturalne zabawy – jakaś gra w chowanego, podchody”; NII „[...] rysowaliśmy trasy i graliśmy guzikami czy pieniędzmi w tzw. Wyścig Pokoju. Podchody, czy wojny Indian, są różne takie fajne formy. Zabawy wszelkiego rodzaju, ale przede wszystkim ruchowe.”

NIII tak oto wspomina okres z dzieciństwa:

„[...] bawiliśmy się w różne podwórkowe zabawy – ganianego, chowanego, chodziliśmy po drzewach czy graliśmy w podchody. [...] sanki, lepienie bałwanów, bitwy śnieżne, łyżwy, a później – jak byłem trochę starszy – nawet narty, gdy byłem mały zdecydowanie w moim życiu dominowała piłka nożna.”

Magdalena Jungiewicz i Anna Marchewka<sup>40</sup> wykazały, że istnieje związek pomiędzy stylem życia w przeszłości a jakością życia na starość. Ponadto rodzinne aktywne spędzanie wolnego czasu w młodości ma istotny wpływ na stan zdrowia oraz sprawność funkcjonalną w późniejszym okresie życia. Potwierdzeniem są słowa wypowiedziane przez RII:

„Mogę odpowiedzieć na swoim przykładzie – jeśli ktoś całe życie jest aktywny, to nie ma przedziałów na wiek. To jest naturalna tendencja, trend, nawyk, który się kontynuuje. Jak się kiedyś nad tym zastanawiałem to po pierwsze, jeszcze raz podkreślam, jest to już nawyk ukształtowany przez lata i jakby z jednej strony tak jakbyśmy porównali, że pewne ruchy wykonuje się świadomie, a drugie praktycznie z wyłączeniem świadomości, to tak samo jest dla mnie z ruchem.”

Nabyte w młodości wzory działań ruchowych skutkowały podejmowaniem aktywności fizycznej również w wieku późnej dorosłości.

<sup>40</sup> M. Jungiewicz, A. Marchewka, *Aktywność fizyczna w młodości a jakość życia w starszym wieku*, „Gerontologia Polska” 2008/16, nr 2, s. 127–130.

„I teraz chyba podejmuję tę aktywność fizyczną codziennie. Bo uważam, że jakkolwiek ruch jest zbawienny i nie chodzi o to, żeby się przekomarzać i szukać wyższości np. biegania nad jakąkolwiek grą zespołową czy inną formą ruchu. Cenię ludzi, którzy wykazują jakąkolwiek aktywność fizyczną i dla mnie działka, gdzie fizycznie się narobisz, bo skopać działkę, czy skosić trawnik pod kątem 30°co jest dużym wyzwaniem, jest lepsze od siedzenia przed telewizorem”

– mówi NIII.

„Gdy jest ciepło, to oprócz spędzania czasu na treningach z młodzieżą, praktycznie codziennie ta aktywność fizyczna mi towarzyszy, a gdy jest zimniej to trochę rzadziej, ale myślę, że śmiało mogę powiedzieć, że przynajmniej 3 razy w tygodniu”

– dodaje NII.

Następstwem starzenia się biologicznego jest utrata potencjału witalnego ciała. Systematyczna aktywność ruchowa opóźnia procesy inwolucyjne oraz gwarantuje niezależność w czynnościach użytecznych, przyczyniając się tym samym do przeciwdziałania wykluczeniu społeczno-cywilizacyjnemu. NI:

„Wiadomo, gdy się starzejemy wiotczeją mięśnie, człowiek się staje apatyczny”; NIII: „Jednak wszystkie niepożądane zmiany można opóźnić i zmniejszyć i do tego właśnie potrzebna jest nam aktywność fizyczna. Dodatkowo wiemy, że w dzisiejszych czasach spotykamy wiele chorób. Wielu z nich jesteśmy w stanie sami pokonać właśnie poprzez ruch”.

W narracjach odnajdujemy wątki, w których rozmówcy podkreślają znaczenie zdrowotnego stanu a także ukazują wpływ ćwiczeń ruchowych na kondycję psychiczną oraz estetykę ciała. NI:

„Jak ciało zdrowe, to i umysł zdrowy. I odwrotnie. Także jedno jest zależne od drugiego. I myślę, że sylwetka ma bardzo duży wpływ na samopoczucie człowieka.”; NIII: „Ale myślę, że najważniejsze w tym wszystkim jest dla mnie zdrowie i ciało, bo to jedno z cenniejszych rzeczy w życiu. I właśnie podtrzymując sprawność fizyczną na odpowiednim poziomie wpływam na swoje zdrowie i ciało, a dzięki temu nie jestem od nikogo zależny. A też poprzez sylwetkę oddziałuję na inne ważne czynniki, m.in. na samopoczucie i postrzeganie świata.”

Sport stał się dla seniorów czynnikiem obniżającym stres oraz sposobem oczyszczania organizmu z negatywnych emocji. Badania wykazują, że ponad 50% nauczycieli odczuwa niechęć i brak radości z życia, łatwo się denerwują,

nie czują się bezpiecznie. Konsekwencją są również choroby, często o podłożu psychicznym<sup>41</sup>. Wypełnianie przez NII roli nauczyciela staje się często przyczyną psychofizycznego napięcia:

„I wreszcie sprawa nadrzędna – pamiętaj, że pracę zawodową czy karierę można odbierać, że jest mniej lub bardziej stresogenna, a ja akurat wybrałem zawód nauczyciela. I ten ruch, sport czy aktywność pozwala mi na odstressowanie się. Zawsze mówię, że im większy stres i jakiś balast w szkole, tym bardziej uciekam gdzieś na zewnątrz żeby to wszystko wyrzucić, żeby się oczyścić i jakoś wrócić do równowagi.”

Nasi rozmówcy bardzo wyraźnie podkreślają znaczenie systematycznych ćwiczeń ruchowych. NIII:

„[...] jest to bardzo potrzebne. Każda aktywność ruchowa, nawet ta najprostsza jak spacer czy wejście po schodach na 3 piętro.”

I jak wspomina NI:

„[...] aktywność w życiu starszych powinna pojawiać się przynajmniej 2–4 razy w tygodniu. I uważam, że nawet pół godziny do 45 min wystarczy.”

Współczesne warunki społeczno-kulturowe oraz rozwój cywilizacji wymuszają na ludziach podejmowanie działań w zakresie zdrowego stylu życia. Powstają Uniwersytety Trzeciego Wieku, kluby seniorów a także ludzi późnej dorosłości, którzy są uczestnikami miejskich form aktywności fizycznej, np. Nordic Walking.

W społeczeństwie nadal funkcjonuje stereotyp biernego uczestnictwa seniorów w działaniach na polu kultury fizycznej. Starość w obrazie społecznym to ludzie samotni, wycofani, na obrzeżach aktywności zdrowotno-rekreacyjnej.

NII: „Bo ogólnie coś się ruszyło, ale my nie mamy społeczeństwa zbyt aktywnego. Nie mamy tych nawyków.”

Dlaczego więc warto zachęcać coraz większą liczbę takich osób do ćwiczeń fizycznych? „Przede wszystkim dla zdrowego samopoczucia.” – mówi NI. Ten argument pojawia się również w wypowiedzi NIII:

„[...] takim starszkom jak ja dodatkowo polepsza samopoczucie, bo z własnego doświadczenia wiem, że każdy nawet najmniejszy wysiłek fizyczny uwalnia endorfiny i sprawia, że dzień staje się lepszym”.

<sup>41</sup> Z. Marten, *Stres w pracy nauczyciela*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu” 2007, nr 2, s. 99–111.

Zależność dobrego samopoczucia i sprawności umysłowej od czynności rekreacyjnych potwierdzają badania przeprowadzone przez Annę Grzankę-Tykwińską oraz Kornelię Kędziora-Kornatowską<sup>42</sup>.

Wypełnianie społeczno-afiliacyjne funkcji rekreacji poprzez realizowanie zajęć ruchowych w grupie stanowi bardzo ważny czynnik motywujący seniorów do działań na rzecz całozyciowej troski o zdrowie. Poniższa wypowiedź NI wyraźnie uwidacznia poczucie przynależności seniorki do grupy, w której ćwiczy.

NI: „Więc wychodzę z domu przede wszystkim po to, żeby mieć kontakt z ludźmi. I niestety człowiek jest stadnym stworzeniem, więc mimo pojawiającej się potrzeby pobycia samemu, częściej potrzebujemy kontaktu z innymi, tego żeby wyjść do ludzi.

A samemu nie ma się siły woli żeby ćwiczyć, dużo łatwiej jest w grupie. Ludzie w takim wieku są raczej stadnymi stworzeniami. Wolą w grupie, bo przyjdą, pogadają sobie, trochę poćwiczą.”

Czynne uczestnictwo w sportowych działaniach kulturowych w młodości staje się przyczyną zmiany osobowości człowieka. Zdyscyplinowanie, systematyczność, wytrwałość, odpowiedzialność, punktualność a także kreowanie własnego sukcesu to cechy charakteru, które rozwinęły się u narratorów, i które przeniesione zostały do codziennego styl życia. NI:

„Mimo wszystko myślę, że byłam zdyscyplinowanym dzieckiem, nie sprawiałam kłopotów – być może przez te zajęcia. I dzięki temu w VIII klasie zaczęłam odnosić swoje pierwsze sukcesy.”; NII: „Ale jak już się wpadnie w pewien rytm, ułoży sobie ten harmonogram dnia i potrafi to wszystko pogodzić, jest dobrze.”

W wypowiedzi NII dostrzegamy również zjawisko transferu zadań pełnionych w drużynie sportowej na inne obszary życia społecznego:

„[...] byłem rozgrywającym. Strasznie mnie to rajcowało, bo tak naprawdę to te karty rozdaje, rozgrywa piłkę, rozgrywający. I ta rola mi szalenie odpowiadała, jako ten wodzirej, jako osoba dyrygująca, która przewodzi całemu temu zespołowi. Mnie cechuje to, że nigdy nie stawiałem siebie na straconej pozycji. Ja walczę do końca. I to mi zostało na całe życie. To przekłada się też na życie prywatne, zawodowe” (NII).

Prozdrowotne działania kulturowe, jakie podejmują seniorzy nie różnią się znacznie od tych z młodości, ale także pojawiają się nowe. NI wymienia:

<sup>42</sup> A. Grzanka-Tykwińska, K. Kędziora-Kornatowska, *Znaczenie wybranych form aktywności w życiu osób w podeszłym wieku*, „Gerontologia Polska” 2010/12, nr 1, s. 29–32.

„Chodzę z kijkami, pływam. Raz w tygodniu pływam po 1500 m. Oprócz tego to te gimnastyki, które mnie przytrzymują przy życiu. Zimą oczywiście też narty. A latem, gdy jadę gdzieś za granicę to dużo pływam – przynajmniej 3 razy dziennie. Dodatkowo jak jestem nad morzem to rano chodzę z kijkami, przynajmniej przez godzinę, a później najczęściej zabiegi. I gram też w bule, bo to chyba moja ulubiona gra. I latem też czasami chodzę na jogę.”

NII dodaje:

„[...] działka. [...] rower jest jedną z aktywności. Inna pasja to chodzenie po górach. Ja muszę być w ruchu, więc szukam gdzie jest najbliższa siatkówka, a jak nie to rozkładamy ją sami. Czy jakaś piłka, czy choćby spacer wzdłuż morza. Dużo spacerów jak jest sobota czy niedziela”. „Ja zawsze coś dłużej, zawsze coś robię na działce”.

Czas wolny także jest chwilą na aktywność fizyczną dla NIII:

„[...] uwielbiamy z żoną długie spacery [...] Zdarza mi się również jeździć na rowerze, ale to zdecydowanie rzadziej. Zimą oczywiście jakieś narty. A do takich aktywności mniej formalnych to spacery z psem, nie tylko z żoną. I oczywiście sporo czasu spędzam na ogródku, który mam przy domu.”

Aktywne spędzanie czasu wolnego stało się dla naszych rozmówców sposobem na życie, rodzajem hobby, formą relaksowania i spędzania czasu wolnego.

„Sport szeroko pojęty – ruch, aktywność – to wszystko bardzo ułatwia życie. Uważam, że psychika człowieka jest jednym z największych atrybutów jego stabilności i funkcjonowania. Ten sport nauczył i wpoił we mnie wiele wartości, potrzebnych w życiu cech, które pozwalają mi pracować do tej pory i mieć zdrowie psychiczne.”

– mówi NII.

Celem naszych badań była próba odpowiedzi na pytanie: Czy istnieje związek pomiędzy socjalizacją rodzinną a stylem życia w starości?

Na podstawie przytoczonych narracji możemy sądzić, że zinternalizowane wzory czynności cielesnych formowane w środowisku rodzinnym skutkowały w przypadku badanych seniorów działaniami na polu kultury fizycznej oraz zostały przeniesione do praktyki społecznej. Obraz ciała, przekazywany podmiotowi przez rodzinę w procesie socjalizacji pierwotnej złożył się na indywidualny wzorzec kultury fizycznej, jakim badani posługują się w trakcie własnego życia. Możemy zatem przypuszczać, że dom rodzinny traktowany jest jako swoisty układ odniesienia do podejmowanych działań kulturowych w dorosłym życiu.

Na podstawie wypowiedzi seniorów możemy sądzić, że legitymizują się oni prozdrowotnym stylem życia (z elementami „ogródkowej” aktywności), przy dużym zaangażowaniu w życie rodzinne oraz wypełnianiu kulturowej roli babci i dziadka.

## Wnioski

Próba zinterpretowania wysłuchanych narracji w oparciu o przytoczone w pierwszej części tekstu założenia teoretyczne skłaniają do następujących wniosków:

1. Środowisko domu rodzinnego stało się dla badanych pierwotną przyczyną formowania się habitusu kultury cielesnej.
2. Podejmowane przez seniorów działania kulturowe określić możemy jako prozdrowotny styl życia, w którym dominują witalne i utylitarne wzory cielesności.
3. Wypełnianie roli sportowca w okresie dzieciństwa i dorastania skutkowało zmianami w osobowości seniorów (systematyczność, zdyscyplinowanie, odpowiedzialność).
4. Seniorzy, pełniąc rolę przekaźników kulturowych, wpisują się w model rodzinnego stylu życia w starości. W procesie socjalizacji przyczyniają się do formowania osobowości młodych ludzi, poprzez internalizowanie wzorów kultury fizycznej. Możemy zatem sądzić, że pokolenie wnuków przyjmie postawę gotowości do działań specyficznych na polu kultury fizycznej.

Zdajemy sobie sprawę, że przedstawione wnioski nie możemy uogólniać na populację ludzi późnej dorosłości. Badania te zapoczątkują dalsze prace empiryczne dotyczące formowania się habitusu kultury fizycznej w rodzinie. Włączenie paradygmatu badań jakościowych w obszar nauk o kulturze cielesności przyczyni się do lepszego zrozumienia zachodzących w niej zjawisk społeczno-kulturowych.

## Bibliografia

- Anderssen N., Wold B., Torsheim T., *Are parental health habits transmitted to their children? An eight year longitudinal study of physical activity in adolescents and their parents*, „Journal of Adolescence” 2006, nr 29(4).
- Appelt K., *Współcześni dziadkowie i ich znaczenie dla rozwoju wnuków*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2007.
- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo ZYSK i Sk-a, Poznań 2004.
- Czerniawska O., *Style życia w starości*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 1998.
- Gochman D.S., *Health behavior. Emerging research prospective*, The Free Press, New York 1988.



- Grzanka-Tykwińska A., Kędziora-Kornatowska K., *Znaczenie wybranych form aktywności w życiu osób w podeszłym wieku*, „Gerontologia Polska” 2010/12, nr 1.
- Jankowska M., *Rola ojca w wychowaniu dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2010, nr 6.
- Jungiewicz M., Marchewka A., *Aktywność fizyczna w młodości a jakość życia w starszym wieku*, „Gerontologia Polska” 2008/16, nr 2.
- Jurczak A., *Udział dzieci i młodzieży w pozalekcyjnych i pozaszkolnych formach aktywności ruchowej i niektóre jego uwarunkowania*, [Rozprawa doktorska], AWF Kraków 2000.
- te Kloeze J.W., *The Family and Leisure in Poland and Netherlands*, Garant, Leuven – Apeldoorn 1998.
- Kłossowska A., *Wstęp do wydania polskiego*, [w:] P. Bourdieu, J.C. Passeron (red.), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Krawczyk Z., *Teoretyczne orientacje w socjologii kultury fizycznej*, [w:] Z. Dziubiński, Z. Krawczyk (red.), *Socjologia kultury fizycznej*, Wydawnictwo AWF, Warszawa 2011.
- Królikowska B., *Świadoma aktywność ruchowa w stylu życia współczesnej rodziny*, [w:] W. Śladkowski (red.), *Promocja zdrowia rodziny*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” Sectio D Medicina 2004, nr 59, suppl. 14, 3.
- Kwieciński Z., Śliwerski B., *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Lenartowicz M., Jankowski W.J., *Socjalizacja do kultury fizycznej, czyli konstruowanie habitusu*, [w:] Z. Dziubiński, K.J. Jankowski (red.), *Kultura fizyczna a socjalizacja*, Wydawnictwo AWF, Warszawa 2012.
- Lenartowicz M., *Kultura fizyczna w rodzinie*, [w:] Z. Dziubiński, Z. Krawczyk (red.), *Socjologia kultury fizycznej*, Wydawnictwo AWF, Warszawa 2011.
- Lenartowicz M., *Porównanie przeszłej aktywności turystycznej prób młodzieży polskiej i holenderskiej oraz ich rodzin*, „Turystyka i Rekreacja” 2005, nr 1.
- Marten Z., *Stres w pracy nauczyciela*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu” 2007, nr 2.
- Mauss M., *Pojęcie sposobów posługiwania się ciałem*, [w:] Tenże, *Socjologia i antropologia*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1973.
- Melosik Z., *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Pawłucki A., *Rozważania o wychowaniu*, Wydawnictwo AWF, Gdańsk 1994.
- Pawłucki A., *Kulturalizm w wyjaśnianiu przyczynowości wychowania fizycznego*, [w:] Z. Dziubiński, K.W. Jankowski (red.), *Kultura fizyczna w społeczeństwie nowoczesnym*, Wydawnictwo AWF, Warszawa 2009.
- Pawłucki A., *Nauki o kulturze fizycznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Skonieczka M., *Rodzinne uwarunkowania aktywności fizycznej w przeglądzie piśmiennictwa*, „Rocznik Naukowy AWF i S w Gdańsku”, Gdańsk 2011, t. 21.
- Stachowicz M., *Wpływ socjalizacji rodzinnej na uczestnictwo w sporcie (na przykładzie zawodników AZS SGH Warszawa)*, [w:] Z. Dziubiński, K.J. Jankowski (red.), *Kultura fizyczna a socjalizacja*, Wydawnictwo AWF, Warszawa 2012.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1970.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczna*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2012.
- Szukalski P., *Przygotowanie do starości. Polacy wobec starzenia się*, Wydawnictwo WEMA, Warszawa 2009.

- Urbaniak-Zajac D., Kos E., *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Wawrzyniak J., *Oblicza starości. Biografia jako źródło czynników adaptacyjnych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2009.
- Wolańska T., *Rekreacja fizyczna w cyklu życia rodziny*, „Kultura Fizyczna” 1998, nr 3–4.
- Woynarowska B., *Edukacja zdrowotna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Petrykowski P., *Spoleczno-kulturowe aspekty podstaw wychowania*, Wydawnictwo WSiE TWP, Olsztyn 2005.
- Rymarczyk P., *Ciałocentryczność kultury masowej a występujące w niej wzorce męskości – analiza magazynów poświęconych stylowi życia*, [w:] Z. Dziubiński, K.W. Janowski (red.), *Kultura fizyczna w społeczeństwie nowoczesnym*, Wydawnictwo AWF, Warszawa 2009.
- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1969.
- Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1973.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XIII (1/2016)

---

nadesłany: 15.07.2014 r. – przyjęty: 07.12.2015 r.

**Jan CZECHOWSKI\***

## **Rodzina – Sport – Wychowanie**

Family – Sport – Upbringing

### **Streszczenie**

Poruszona w tekście problematyka sportu w kontekście wychowania realizowanego w rodzinach jest szczególnie cenna i potrzebna w dobie współczesnego chaosu w świecie wartości i zawirowań wokół podstawowej grupy społecznej, jaką jest wspólnota rodzinna. Poszukiwane tu odpowiedzi dotyczą takich pytań, jak: W jakim zatem aspekcie funkcjonowania współczesnej rodziny można poruszyć kwestię sportu?; Czy sport może stać się swoistym sprzymierzeńcem w wychowaniu i efektywnym porozumiewaniu się poszczególnych członków rodziny?; W jaki sposób realizować sport w rodzinie, by stawał się on częścią wychowawczego procesu? W oparciu o przeprowadzone badania zgromadzony został materiał w postaci danych dotyczących problematyki sportu traktowanego jako jeden ze sposobów na wychowanie w rodzinie. Posłużono się tu jakościowymi metodami badań: fenomenologiczną, która, najogólniej rzecz ujmując, sprowadza się do rzetelnego opisu badanego zjawiska oraz metodą hermeneutyczną, dzięki której zastosowaniu można poznać w sposób rzetelny znaczenia gromadzonych treści. Zastosowano także metodę sondażu diagnostycznego. Grupy badawcze to: trenerzy i szkoleniowcy, sportowcy, nauczyciele WF, studenci kierunków WF i Sport, wykładowcy uczelni sportowych. Osoby badane zajmują się wychowaniem i dydaktyką w sposób programowy. Są oni także rodzicami, poświęcającymi się w większości wychowaniu i opiece swoich dzieci.

**Słowa kluczowe:** wychowanie sportowe, wychowanie rodzinne, wartości sportu, czas wolny, kultura sportowa.

---

\* j.czechowski@onet.pl

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Wydział Zamiejscowy w Wodzisławiu Śląskim, ul. 1-go Maja 23b, 44-304 Wodzisław Śląski, Polska.

### Abstract

Issues brought up in the literature of sport in the context of the upbringing carried out in families are particularly valuable and needed in the chaos of the contemporary world. Sought here are the answers to such questions as: in which aspect of the functioning of the contemporary family is it possible to address the issue of sport?; can sport become a specific ally in the upbringing and the effective intercommunication of individual family members?; in what way can sport be carried out in the family so that it becomes a part of the education process? Based on conducted examinations material was gathered in the form of data concerning issues of sport treated as one of tools used in bringing up the family. They used quality testing methods here: phenomenological, which most generally comes down to the honest description of the examined phenomenon and with hermeneutic method, thanks to the application of which it is possible to get to obtain tangible results into the meaning of collected contents. Also a method of the diagnostic survey was applied. Research groups for the study were: coaches and instructors, athletes, PE teachers, students of PE and Sport, academic teachers of sports colleges. The persons are examined as to their methods and programmes. They are also parents, devoting themselves largely to the upbringing and the care of their children.

**Keywords:** sports education, family upbringing, values of sport, leisure time, sports culture.

## Wprowadzenie

Rodzina stanowi środowisko szczególnego rozwoju człowieka i osiągnięcia przez niego pełnej dojrzałości. Wielopokoleniowe wartości, jakie są obecne w poszczególnych rodzinach, sprzyjają odpowiedniej formacji i wzajemnemu przekazywaniu ważnych prawd dotyczących jakości życia zarówno młodego, dorosłego, jak i starszego pokolenia. Decydującą rolę spełnia rodzina w wychowaniu, opiece i aktualizowaniu tych wartości, które są busolą postępowania i przyjmowanych postaw w różnych sytuacjach życiowych.

1. W jakim zatem aspekcie funkcjonowania współczesnej rodziny można poruszyć kwestię sportu?
2. Czy sport może stać się swoistym sprzymierzeńcem w wychowaniu i efektywnym porozumiewaniu się poszczególnych członków rodziny?
3. W jaki sposób realizować sport w rodzinie, by stawał się on częścią wychowawczego procesu?

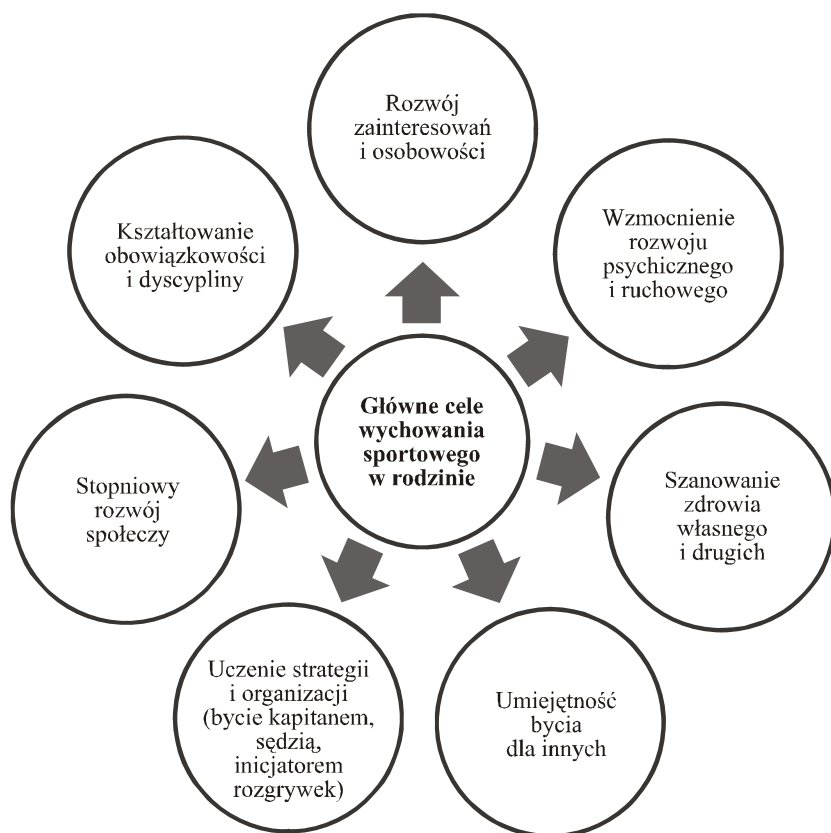
W oparciu o przeprowadzone badania zgromadzony został materiał w postaci danych dotyczących problematyki sportu traktowanego jako jeden ze sposobów na wychowanie w rodzinie. Sport bowiem można analizować w kategoriach dobra społecznego, fenomenu cywilizacyjnego oraz jego służebnej wartości względem wychowania człowieka ku pełnemu rozwojowi. Sport to obszar życia społecznego, który stanowić może skuteczny sposób oddziaływań wychowawczych. Wartości obecne w sporcie, jak również postawy, relacje tu zacho-

dzące czy zasady moralne i społeczne traktować można jako swoisty „środek” wychowania młodych i nie tylko młodych amatorów sportu. Posłużono się tu jakościowymi metodami badań: fenomenologiczną, która, najogólniej rzecz ujmując, sprowadza się do rzetelnego opisu badanego zjawiska oraz metodą hermeneutyczną, dzięki której zastosowaniu można poznawać w sposób rzetelny znaczenia gromadzonych treści. Zastosowano także metodę sondażu diagnostycznego. Grupy badawcze to: trenerzy i szkoleniowcy (40 osób badanych; mężczyźni; wiek: 28–45 lat; kompetencje: trener klasy mistrzowskiej; teren badań: „Unia Tarnów”, „Ceramika Opoczno”, „ŁKS Łomża”, „ATP Tenis”, „Resovia Rzeszów”, „Cracovia 1906 – Klub Lekkoatletyczny”, „Miejski Klub Tenisowy Stalowa Wola”, „KS STAR”, „RC Gorce – rugby”, „Górnik Zabrze”, „Czuwaj Przemyśl”, „Hutnik Kraków”, „Dystans” – Krakowski Klub Biegacza, „Sandecja” KS, „WKS Wawel”, „PTG Sokół”, Klub Piłkarski „Kłos”, „KS Zakopane”, „Glinik Gorlice”, „KS Tymbark”, „KS Dalin”, „MKS Jordan Kraków”, „MKS Łańcut”, „KS Pcim”); studenci uczelni sportowych (40 osób badanych – 28 mężczyzn, 12 kobiet; studenci kierunków: wychowanie fizyczne i sport – I i III rok; miejsce badań: AWF w Krakowie); nauczyciele wychowania fizycznego (30 osób badanych, dyplomowani nauczyciele WF z okręgu krakowskiego); sportowcy (40 osób; średnia wieku to 23 lata; uprawiane dyscypliny: piłka nożna, tenis ziemny, lekkoatletyka, piłka siatkowa, kolarstwo i pływanie); wykładowcy Akademii Wychowania Fizycznego (30 osób badanych; miejsce badań: Akademia Wychowania Fizycznego im. B. Czecha w Krakowie). Osoby badane to specjaliści z zakresu kultury fizycznej, gier sportowych, zawodów i zabaw ruchowych. W większości realizują się oni wychowawczo i dydaktycznie w sposób programowy. Osoby badane to także rodzice, którzy zajmują się prywatnie wychowaniem i opieką swoich dzieci. Ich zatem wiedza i doświadczenie wydaje się najbardziej trafnym źródłem do gromadzenia i systematyzowania danych w tematycznym polu sportu i wychowania w rodzinie.

## **Wychowawcze cele działalności sportowej w rodzinie**

Niezbędny czynnik, stanowiący o pięknie sportu to rywalizacja sportowa. Jak czytamy w licznych opracowaniach i monografiach dotyczących obecnego w kulturze fizycznej wychowania, wpływa on na kształtowanie charakteru, wzmacnia dążenie do doskonałości, przygotowuje poprzez sport do osiągania sukcesów w nowoczesnych wysoce rywalizujących społeczeństwach oraz zaspokajają potrzeby afiliacji (przynależności), silnych przeżyć, statusu, rozładowania energii, rozwijania pracowitości i wytrwałości. Mądry rodzic będzie potrafił umiejętnie wykorzystać obecny w sporcie faktor współzawodnictwa, wzbogacając go sytuacjami i działaniami wychowawczymi. Ponadto, szukając miejsca dla sportu w wychowaniu rodzinnym, nie wolno zapominać o znaczeniu autory-

tetu (wzoru sportowca–bohatera) w kształtowaniu społecznych postaw dzieci i młodzieży różnych środowisk. Jest to bowiem silny czynnik motywujący w kierunku sprawdzania własnych możliwości, pole zdobywania doświadczeń w zakresie radzenia sobie z trudnościami, wszechstronnej adaptacji do obciążeń fizycznych i psychicznych. Samo kształtowanie i formacja pod względem fizycznym ukierunkowane jest na wszechstronne przygotowanie młodego człowieka do życia, profilaktykę, kontrolę oraz wzmacnianie jego organizmu, spełnienie oczekiwań związanych ze sprawnością nie tylko dla korzyści spożytkowania jej w rywalizacji sportowej, ale dla życia w dobrej kondycji i w poczuciu możliwości realizowania cenionych wartości. Potrzebna jest w tym celu przynależność do określonego środowiska, w którym wartości cielesnej strony bytu ludzkiego są traktowane priorytetowo.



**Rys. 1.** Cele wychowania sportowego w rodzinie – na podstawie opinii badanych. Źródło: Opracowanie własne.

**Fig. 1.** Purposes of the sports education in the family – on the basis of opinions examined. Source: Own study.

Ojciec czy matka powinni wskazywać na istotną w grach sportowych i aktywności fizycznej wartość, jaką jest zdrowie, dbałość o nie, wzmocnienie kondycji i umiejętność walki z trudnościami. Sport umożliwia bowiem realizowanie tych wartości i szczególnie są one z sukcesem aktualizowane we wspólnocie rodzinnej. Dzięki zgromadzonym na drodze ankietowania, rozmowy i wywiadu wypowiedzi poszczególnych grup badanych możemy odnieść się do kwestii celów, jakie w sporcie są obecne.

Cele przypisywane sportowi zbieżne są – jak zostało zaprezentowane na rysunku (por. Rys. 1.) – z celami wychowania w rodzinie. Żaden z wymienionych celów nie wydaje się bagatelny, niepotrzebny czy wręcz szkodliwy dla procesów wychowania obecnych w rodzinie. Bycie pomocnym, szacunek dla innych, właściwe rozwijanie się pod względem społecznym, psychicznym, ruchowym, jak również obowiązkowość, pełnienie różnych ról i realizowanie zainteresowań własnych określić możemy jako pożądane w każdej rodzinie postawy i cechy. Niewątpliwie tak nakreślony kierunek kształtowania charakteru – swoisty dla sportu – jest jednocześnie wyrazem troski o dobro rozwoju w każdej rodzinie.

## Główne zadania sportu rodzinnego

Istnieją także trzy podstawowe zadania sportu podejmowanego w życiu rodzinnym, które mają charakter wychowawczy. Są nimi:

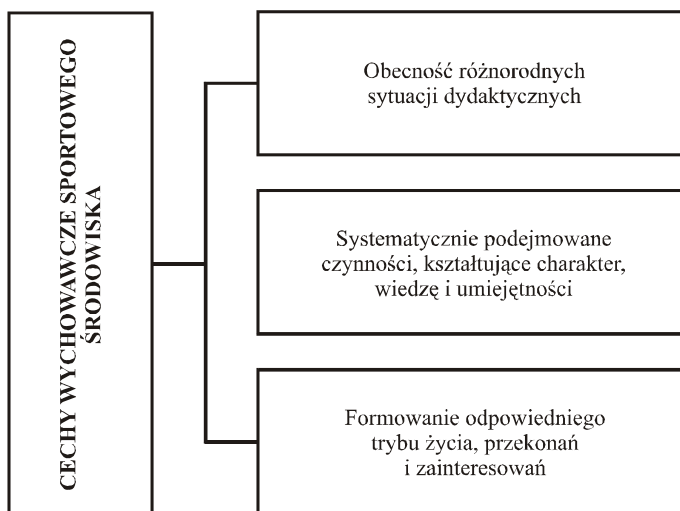
WYCHOWAWCZE ZADANIA SPORTU „RODZINNEGO”		
Rozwój intelektualny – poznawanie przepisów i podstawowej wiedzy o kulturze fizycznej	Kształtowanie zgrabnej sylwetki, piękna ruchu i zdrowego organizmu	Holizm i harmonijność rozwoju wychowanka

**Rys. 2.** Trzy najważniejsze zadania sportu realizowanego w środowisku rodzinnym – według osób badanych. Źródło: Opracowanie własne.

**Fig. 2.** Three important tasks of sport carried out in the environment family – according to examined persons. Source: Own study.

Kategoryzacji celów sportowych, stawianych jako nadrzędne w interesującym nas środowisku rodzinnym, z jednoczesnym przyporządkowaniem ich triadzie naczelnych wartości: prawdy, dobra i piękna dokonał Eugeniusz Piasecki. Zdaniem autora formowanie młodego adepta sportu w odpowiednim środowisku ukierunkowane jest na takie cele, wartości, ideały, jak: zdrowie, sprawność,

dzielność, siła woli, odwaga, zaradność, karność, umiejętność przewodzenia, opanowanie instynktów, piękno budowy ciała, postawy i ruchu, solidarność celów oraz działanie radości na organizm. Wymienione cele nie są stale i bezwarunkowo solidarne. Zapatrzenie na jeden z nich powoduje utratę innych z pola widzenia. Sprawność na przykład może opacznie prowadzić do przemęczenia, a ono sięga już w zakres szkód zdrowotnych<sup>1</sup>. Powyższe cele pogrupować można następująco: 1) cele kształtujące, które dotyczą ciała ludzkiego i jego motoryki, a zmierzające do wzbogacenia zasobu umiejętności ruchowych, doskonalenia sposobów wykonania różnych czynności, modyfikowania budowy i postawy ciała, wyrabiania wydolności i odporności organizmu, 2) cele wychowawcze, które dotyczą cech charakteru, postaw moralno-społecznych, zainteresowań i zamiłowań do ruchu, samooceny i samokontroli swych osiągnięć, estetyki i kultury ruchu, 3) cele poznawcze, dzięki którym przybliża się wychowankowi wiedzę o potrzebach zdrowia fizycznego i psychicznego, przezornego zachowania się w różnych sytuacjach oraz uświadamiające zasady poprawnego wykonania różnych czynności ruchowych<sup>2</sup>. Odnieśmy się w tym miejscu do pojęcia środowiska w kontekście rodziny i sportu. Zarówno bowiem rodzina, jak i sport tworzą specyficzne środowisko, w którym dają się wyróżnić stałe jego elementy. Zdaniem badanych zarówno środowisko sportowe, jak i rodzinne są wychowawcze i ujawniają wiele wspólnych, tudzież podobnych, cech.



**Rys. 3.** Wychowawcze cechy środowiska sportowego – zdaniem grup badawczych. Źródło: Opracowanie własne.

**Fig. 3.** Education features of the sports environment – with description of groups research. Source: Own study.

<sup>1</sup> Por.: E. Piasecki, *Cele wychowania fizycznego*, Wydawnictwo AWF, Kraków 2010.

<sup>2</sup> Tamże, s. 44 i n.



Świat sportu stwarza możliwości rozwoju całego człowieka i osiągnięcia przez niego dojrzałości intelektualnej, społecznej, fizycznej i moralnej. Szczególnie efektywny staje się proces wychowawczy realizowany w ramach uprawianego sportu, gdy dokonuje się on w środowisku rodzinnym. Ma miejsce wówczas łączenie takich elementów, jak prawdziwa troska o dobro członków rodziny, gotowość do poświęceń, autorytet i prawdziwa życzliwość i miłość między osobami. Wszelkie uwagi, rady, pouczenia, przestrogi są podczas zabaw i gier sportowych przyjmowane ze szczególną uwagą i realizowane w praktyce życiowej. Uprawiana regularnie w rodzinie aktywność fizyczna tworzy środowisko, które dostarcza pewnych wzorów – sposobów na życie i dojrzały, odpowiedzialny rozwój. Przedstawione to zostało na rysunku 4.



**Rys. 4.** Rola sportu, aktywności fizycznej uprawianej w rodzinie – w opinii badanych. Źródło: Opracowanie własne.

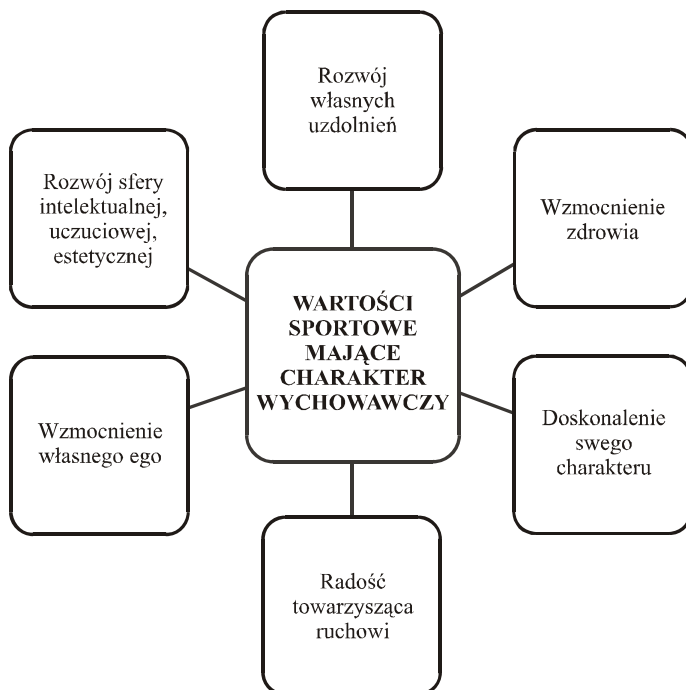
**Fig. 4.** The role of sport and of physical activity planted in the family – in the opinion of those examined. Source: Own study.

Niewątpliwym wzmocnieniem wychowawczym w tak pojmowanym sporcie jest przykład samych rodziców i warunków życia rodziny. Czynnikiem decydującymi w podejmowaniu aktywności fizycznej jest rodzaj wykonywanej pracy przez rodziców i ich doświadczenia sportowe. Swoim zaangażowaniem dają oni bowiem przykład swoim dzieciom, które, naśladowując osoby dorosłe i autorytatywne, same chętnie podejmują w czasie wolnym działania sportowe lub odrzucają tę formę aktywności. Jak zostało to w graficzny sposób ujęte na rysunku 4. sport ma w wielu swych aspektach charakter wychowawczy i powinien być traktowany poważnie, i podejmowany z pełnym zaangażowaniem w rodzinach. Zwłaszcza w obliczu rosnącego upodobania w konsumpcji, przyjemności i wy-

gody należałoby właśnie w rodzinach podejmować oddolnie trud krzewienia aktywności fizycznej już wśród najmłodszych.

## Wartości sportu – wartościami wychowawczymi

Wartości sportu są w wielu przypadkach zbieżne z wartościami wychowawczymi. Dostrzeżenie tej zbieżności owocować może większą efektywnością działań mających na celu troskę o rozwój młodego człowieka. Życie rodzinne, w którym sport, wspólne przebywanie, rozmowy, wzajemna pomoc i szacunek, a także zaufanie i podobne zainteresowania nadają rytm codzienności, staje się przestrzenią bezpieczeństwa, spokoju i harmonijnego rozwoju. Nader istotnym elementem wychowawczym w rodzinie jest np. systematycznie podejmowana aktywność ruchowa, gry i zabawy sportowe. Uczy ona bowiem wartościowego zagospodarowywania swego czasu wolnego oraz pożytecznych działań z najbliższymi. Wśród wartości, jakie są charakterystyczne dla sportu badani wyróżnili m.in. takie, które są jednocześnie celami i wartościami w procesach wychowania. Na drodze ankietowania, rozmowy i wywiadu zgromadzono wypowiedzi, na podstawie których wartościami tymi są:



**Rys. 5.** Wartości obecne w sporcie – istotne jednocześnie dla procesów wychowania. Źródło: Opracowanie własne.

**Fig. 5.** Present values in sport – essential simultaneously for processes upbringing. Source: Own study.

Sport uprawiany w rodzinie stwarza także różne okazje do uczenia się pokoji i tolerancji względem innych. Jest poniekąd „szkołą” współpracy z innymi i zawiązywania udanych relacji – pełnych życzliwości i zrozumienia dla drugich. W rodzinie tego typu postawy są szczególnie pożądane, a ich wyuczenie jest obowiązkiem wychowawczym rodziców. Uprawiany regularnie sport przez całe rodziny wpływa także korzystnie na pojawienie się cechy pewności siebie i odwagi. Nie ma tu miejsca na strach przed odrzuceniem czy byciem samemu. Zachęcanie w rodzinach do uprawiania sportu, aktywności fizycznej, gimnastyki powinno także mieć na celu wdrażanie w troskę i pracę nad swoją cielesnością. Wygląd, zdrowie, poczucie własnej wartości, gibkość, siła, wytrzymałość, szybkość, umiejętność współpracy i bycia z innymi, a także realizowanie pasji są niewątpliwym argumentem przemawiającym za częstym podejmowaniem aktywności sportowej w rodzinie. Któż bowiem jest w stanie skuteczniej wpływać na decyzje członków rodziny, jak nie ojciec, matka, dziecko, dziadek, brat czy wujek lub szwagier. Warto też podkreślić, iż wspólne w rodzinie zajmowanie się sportem jest jednoczesnym zwiększeniem kontroli poszczególnych członków wspólnoty rodzinnej. Ma miejsce wówczas znajomość tego, co w wolnym czasie i w jaki sposób poszczególne osoby w rodzinie czynią. Jednoczesne działania sportowe, podejmowane np. przez ojca z synem lub matkę z córką, wykluczają niebezpieczne dla zdrowia i rozwoju zachowania, które określić możemy jako szkodliwe i niebezpieczne.

## **Sport i wychowanie w życiu rodzinnym**

Jeden z podstawowych celów kierunkowych kultury fizycznej, jaki wymienia Stanisław Strzyżewski, to kształtowanie postawy wobec własnego ciała, jego sprawności, budowy, higieny i zdrowia, wypoczynku, hartowania się, różnych form aktywności ruchowej. Musi mieć tu miejsce zapoznanie z wartością postawy, doskonalenie się i kształtowanie nastawienia na samorealizację<sup>3</sup>. Zdaniem autora działania wychowawcze warunkują tworzenie się trwałych postaw, a ów proces składa się z następujących komponentów:

1. Komponent poznawczy – kształtowanie postaw wobec kultury fizycznej dokonuje się poprzez doświadczenie (społeczne doświadczenie zawarte jest w normach społecznych, wzorach osobowych, ideach i od nauczyciela WF w dużej mierze zależy przebieg owego doświadczenia);
2. Komponent uczuciowo-motywacyjny: uczucia przyjemne pojawiają się, gdy potrzeby jednostki są zaspokojone, a przykre w sytuacji odwrotnej. Z kolei uczucia wpływają na motywację do działania;

<sup>3</sup> S. Strzyżewski, *Proces kształcenia i wychowania w kulturze fizycznej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996, s. 22.

3. Komponent behawioralny. Ważne jest tu nastawienie, pewna gotowość, dyspozycyjność, gdyż one uruchamiają właściwe procesy motywacyjne (do dyspozycji instrumentalnych w zakresie wychowania w kulturze fizycznej zaliczyć należy: sprawność, wiedzę, nawyki, umiejętności, inteligencji i uzdolnień)<sup>4</sup>.

Konkludując zaprezentowaną myśl w odniesieniu do życia sportowego możemy środowisko z tego obszaru określić jako miejsce, które sportowiec przyjmuje za swoje według własnych potrzeb i predyspozycji. Dzięki podjętym licznym czynnościom przystosowującym go do danej społeczności i miejsca zmienia on swój sposób życia i potrzeby, a także modyfikuje samo środowisko zgodnie z wyznawanymi wartościami. Wzajemne wpływy członków danej społeczności sportowej, rodzinnej są rzeczywiste i znaczące w regulowaniu zachowań jednostek, decydując jednocześnie o ich rozwoju. Obecne w grupie rodzinnej rozmowy, przestrogi, przykłady, a także wspomnienia z historii związanych np. ze sportem i obyczaje w niej panujące mogą i powinny powodować pojawienie się nowych, pożądanых form zachowań lub niwelowanie zachowań szkodliwych u jej członków.

Środowisko sportowe czy lekcje wychowania fizycznego dają młodzieży szansę wykorzystania w przyszłości towarzyszących jej wartości. Badania z tego zakresu dowodzą, iż młodzież w zajęciach sportowych, w tym także lekcjach wychowania fizycznego, widzi szansę na odprężenie, wyżycie ruchowe i możliwość kształtowania cech charakteru, wpływających na uczestnictwo w życiu społecznym – cech ułatwiających kontakty międzyludzkie. Zajęcia sportowe wymagają często działań organizacyjnych i umiejętności współdziałania w grupie, co rzutuje pozytywnie na pełnienie w przyszłości roli organizatora i członka grupy oraz uczestnika życia kulturalnego. A z kolei wiadomości uzyskane w trakcie szkolnych zajęć sportowych mogą być, zdaniem badanej młodzieży, najlepiej wykorzystane w życiu środowiska rówieśniczego i rodzinnego, co może pozytywnie wpływać na styl życia grup rówieśniczych, rodzinnych<sup>5</sup>.

Istotne jest łączenie środowisk sportowych z funkcją wychowania. Jeżeli bowiem sport pozbawiamy zasad pedagogicznych – zdaniem Zbigniewa Dziubińskiego<sup>6</sup> – staje się on zwyrodniały i zaprzecza sobie. Ma to miejsce wówczas, gdy trenerzy, działacze sportowi gubią z pola widzenia to, co najważniejsze: dobro sportowca, jego harmonijny rozwój w sferze zdrowotnej, wychowawczej, społecznej, kulturowej, intelektualnej, moralnej i duchowej, a złoty olimpijski medal, walory sprawnościowe stawiają na pierwszym miejscu. W dążeniu do

<sup>4</sup> Tamże, s. 24–28.

<sup>5</sup> B. Piskadło, *Młodzież o wpływie lekcji wychowania fizycznego na uczestnictwo w życiu społecznym*, [w:] Z. Żukowska (red.), *Ku tożsamości pedagogiki kultury fizycznej*, „Polskie Towarzystwo Naukowe Kultury Fizycznej”, Warszawa 1993, s. 82, 84 i n.

<sup>6</sup> Z. Dziubiński, *Przesłanie Ojca Świętego Jana Pawła II do świata sportu*, [w:] Tenże (red.), *Sport na przełomie tysiącleci: szanse i nadzieje*, Salezjańska Organizacja Sportowa RP, Warszawa 2000, s. 71 i n.

sukcesu nie zwraca się uwagi na nadrzędność antropologicznego i etycznego wymiaru sensu, w tym sensu uprawiania sportu i rywalizacji sportowej. Zaniedbanie w tej sferze powoduje, iż wybitny sportowiec dopuszcza się zachowań dalece nagannych, ale skoro nie został wychowany, to skąd ma mieć wyczuloną wrażliwość moralną, sumienie, a nawet podstawową wiedzę na temat niepisanych reguł współżycia ludzi, otwarcia na drugich, odpowiedzialności, szacunku i często zwykłej przyzwoitości. Ważna jest tu zatem rola rodziców: ojca, matki, samych dzieci, nauczycieli i wychowawców, trenerów i instruktorów sportowych w poczuwaniu się do współodpowiedzialności za przygotowanie do odpowiedzialnego życia dzieci, młodzieży, tudzież dorosłych.

Środowisko sportowe wchodzi niestety, choćby poprzez fakt komercjalizacji i profesjonalizacji, w konflikt z ideą wychowania człowieka do realizacji dobra osobowego i wspólnego. Andrzej Smoleń pisze m.in. o następujących negatywnych skutkach wspomnianych trendów, budujących współczesną rzeczywistość sportową. Są nimi:

- nasilenie konfliktów w sporcie,
- uzależnienie sportu od świata biznesu i polityki,
- pozyskiwanie odbiorców sportu poprzez zaspokajanie głównie ich potrzeb psychicznych (ryzyka, napięcia, dominacji, agresji),
- liberalizacja zasad etycznych w sporcie<sup>7</sup>.

Autor kontynuując, dokonuje swoistej charakterystyki środowiska sportowego w kontekście zagrożeń dla wychowania, które w owym środowisku winno być z pieczołowitością pielęgnowane. Są to:

- „— różne interesy władz klubów sportowych, zawodników czy trenerów przy podpisywaniu kontraktów menedżerskich, trenerskich, sportowych,
- różne interesy podmiotów fizycznych i prawnych zaangażowanych w proces przygotowania warunków transferów zawodników z klubu do klubu (w tym także do klubów zagranicznych),
- odmienne poglądy i interesy na poziomie samorządów lokalnych w kwestii podziałów środków finansowych przeznaczonych na poszczególne dziedziny działalności, w tym m.in. na sport,
- różnice poglądów między sponsorami a sponsorowanymi w kwestii realizacji umów sponsoringowych,
- różne spojrzenia na cele, funkcje i przebieg widowisk sportowych (w tym masowych) organizatorów imprez, uczestników, sponsorów, mass mediów, instytucji odpowiedzialnych za sprawy bezpieczeństwa, warunków sanitarnych itp.,
- różny stosunek do doping w sporcie ze strony instytucji odpowiedzialnych za jego zwalczanie i osób skłonnych do jego stosowania (niektórych lekarzy, trenerów, zawodników),

<sup>7</sup> A. Smoleń, *Profesjonalizacja i komercjalizacja sportu a dobro jego uczestników*, [w:] Z. Dziubiński (red.), *Sport na przełomie...*, dz. cyt., s. 192.

- inne postrzeżenie funkcji i roli sportu przez instytucje odpowiedzialne za edukację i wychowanie młodzieży oraz instytucje odpowiedzialne za sukcesy sportowe na arenie międzynarodowej<sup>8</sup>.

Środowisko sportowe, wraz ze swą olimpijską „naturą”, jest czynnikiem w procesie rozwoju i wychowania człowieka, będące nieodzowną częścią jego życia i działania społecznego. Jest też inspiracją do wszelkiej aktywności i motywacją do bycia lepszym. Stanowi także źródło radości i silnych emocjonalnych przeżyć oraz płaszczyznę przyjaznych i życzliwych kontaktów z innymi<sup>9</sup>.

Jako podstawę socjalizacji traktować można grupę sportową, zważywszy iż jest ona miejscem współpracy, oceny norm i postaw poszczególnych uczestników. Rodzi się tu także solidarność i odpowiedzialność przed grupą i za grupę<sup>10</sup>. Stąd tak cenne jest włączanie działań sportowych i uprawianie sportu, aktywności ruchowej w rodzinach, gdzie funkcja wychowawczo-opiekuńcza wydaje się zadaniem fundamentalnym.

Uwydatnienie wartości wynikających z przynależności do środowiska sportowego odnajdujemy także w nadrzędnych celach i zadaniach szkół sportowych:

- „1) wychowanie aktywnej i społecznie zaangażowanej młodzieży na pełnowartościowych i twórczo myślących obywateli, posiadających niezbędną wiedzę fachową i fachowe przygotowanie do pracy;
- 2) kształcenie trwałych nawyków do uprawiania sportu i ćwiczeń ruchowych, niezbędnych dla zdrowia i podtrzymywania kondycji fizycznej;
- 3) przygotowanie do uprawiania sportu wyczynowego na najwyższym poziomie przez zgrupowanie młodzieży wybitnie uzdolnionej sportowo, przyspieszenie jej rozwoju poprzez tworzenie warunków do osiągnięcia mistrzostwa sportowego;
- 4) wychowanie zawodników o wysokiej kulturze sportowej, przyszłych kandydatów na studia wychowania fizycznego, kwalifikujących się do wykonywania zawodu nauczyciela wychowania fizycznego, trenera, działacza sportowego”<sup>11</sup>.

Sport niewątpliwie wpływa na wszechstronny rozwój jednostki oraz sprzyja integracji z grupą rówieśniczą i środowiskiem. Uczniowie szkół sportowych posiadają lepiej rozwiniętą niż u innych swych rówieśników umiejętność podporządkowania się grupie oraz łatwość współżycia i współdziałania w niej. Najlepiej też sport przygotowuje do roli organizatora – w obecnym czasie i na przy-

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> M. Czechowski, J. Femiak, *Edukacja olimpijska szansą na zmniejszenie liczby zachowań agresywnych w sporcie*, [w:] Z. Dziubiński (red.), *Sport a agresja*, Wydawnictwo AWF, Warszawa 2007, s. 258.

<sup>10</sup> Por.: J. Nowocień, *Sport i olimpizm w systemie dydaktyczno-wychowawczym współczesnej szkoły*, Wydawnictwo AWF, Warszawa 2001, s. 34.

<sup>11</sup> Tamże, s. 37.

szłość. Środowisko sportowe pełni także takie funkcje, jak: przygotowanie do roli członka grupy oraz do roli uczestnika życia kulturalnego; pełnienie roli ucznia oraz członka rodziny; a także rozwija obowiązkowość, systematyczność i poczucie dyscypliny – jest zatem skutecznym środkiem wychowania<sup>12</sup>. Stan szkolnej kultury fizycznej – sportu szkolnego – warunkowany jest sytuacją ekonomiczną oświaty. Konieczne jest unowocześnienie koncepcji programowych oraz wyposażenia, a także inwestycje i rozbudowa bazy, by wychowanie fizyczne przestało być tylko przedmiotem szkolnym, a stało się dziedziną kształtowania osobowości ucznia<sup>13</sup>. Samo zainteresowanie młodzieży sportem ogranicza się głównie do oglądania imprez sportowych w telewizji, czytelnictwa prasy sportowej, kibicowania, kolekcjonerstwa. Znacznie mniejsza jest liczba osób, które faktycznie uczestniczą w sporcie od tych, które ów fakt jedynie deklarują. Cenne jest jednak to, iż młodzież dostrzega w sporcie nie tylko wynik i mistrzostwo, ale także jego wartości motoryczne, zdrowotne i moralne<sup>14</sup>.

## Zakończenie

Rodzina to fundament wychowania. Truizm ten nosi w swej treści wciąż aktualne przesłanie i wezwanie do ciągłej troski o kształt i jakość życia rodzinnego. Należy wciąż zadawać pytanie o sposoby wzmacniania pozycji rodziny na platformie współczesnych form aktywności społecznych i indywidualnych. Żadna grupa formalna czy nieformalna nie może zastąpić formacji, jaka dokonuje się w rodzinie. Sport może okazać się wielkim sprzymierzeńcem w wychowaniu obecnym w rodzinach. Zarówno starsi, jak i młodzi członkowie społeczności rodzinnej czerpią korzyści ze wspólnie uprawianego sportu. Ma miejsce wówczas bowiem wartościowe zagospodarowanie czasu wolnego. Istnieje sposobność do spędzania ze sobą większej ilości czasu. W różnych sytuacjach sportowych następuje przekazywanie istotnych wskazówek dotyczących życia godnego, uczciwego, sprawiedliwego i pięknego. Modelowanie i przykład życia zdrowego i uporządkowanego jest także pewnym atutem w wychowaniu rodzinnym. Aktywność sportowa uczy także systematyczności, konsekwencji i realizowania celów z uporem i potrzebą w życiu zawziętością. Umiejętność przyjmowania porażek i cieszenia się zwycięstwami to również cenna szkoła życia. Sport w rodzinie podejmowany i obecny bezsprzecznie wpływa na zdrowie życia ro-

<sup>12</sup> Tamże, s. 41 i n.

<sup>13</sup> M. Lewandowski, *Możliwości realizacji zadań sportu szkolnego w aktualnej sytuacji materialnej i kadrowej wrocławskich szkół podstawowych*, [w:] J. Tatarczuk (red.), *Kształcenie kadr na potrzeby kultury fizycznej oraz stan i perspektywy rozwoju sportu szkolnego*, WSP, Zielona Góra 1995, s. 58.

<sup>14</sup> J. Nowocień, *Sport w opinii uczniów szkół podstawowych i średnich*, [w:] J. Tatarczuk (red.), *Kształcenie kadr...*, dz. cyt., s. 65.

dzinnego pod względem fizycznym, moralnym i społecznym. Warto oddać jakąś część swego drogiego czasu wolnego i „zainwestować” go we wspólne, rodzinne działania sportowe.

### **Bibliografia**

- Czechowski M., Femiak J., *Edukacja olimpijska szansą na zmniejszenie liczby zachowań agresywnych w sporcie*, [w:] Z. Dziubiński (red.), *Sport a agresja*, Wydawnictwo AWF, Warszawa 2007.
- Dziubiński Z., *Przesłanie Ojca Świętego Jana Pawła II do świata sportu*, [w:] Tenże (red.), *Sport na przełomie tysiącleci: szanse i nadzieje*, Salezjańska Organizacja Sportowa RP, Warszawa 2000.
- Lewandowski M., *Możliwości realizacji zadań sportu szkolnego w aktualnej sytuacji materialnej i kadrowej wrocławskich szkół podstawowych*, [w:] J. Tatarczuk (red.), *Kształcenie kadr na potrzeby kultury fizycznej oraz stan i perspektywy rozwoju sportu szkolnego*, WSP, Zielona Góra 1995.
- Nowocień J., *Sport i olimpizm w systemie dydaktyczno-wychowawczym współczesnej szkoły*, Wydawnictwo AWF, Warszawa 2001.
- Nowocień J., *Sport w opinii uczniów szkół podstawowych i średnich*, [w:] J. Tatarczuk (red.), *Kształcenie kadr na potrzeby kultury fizycznej oraz stan i perspektywy rozwoju sportu szkolnego*, WSP, Zielona Góra 1995.
- Piasecki E., *Cele wychowania fizycznego*, Wydawnictwo AWF, Kraków 2010.
- Piskadło B., *Młodzież o wpływie lekcji wychowania fizycznego na uczestnictwo w życiu społecznym*, [w:] Z. Żukowska (red.), *Ku tożsamości pedagogiki kultury fizycznej*, „Polskie Towarzystwo Naukowe Kultury Fizycznej”, Warszawa 1993.
- Smoleń A., *Profesjonalizacja i komercjalizacja sportu a dobro jego uczestników*, [w:] Z. Dziubiński (red.), *Sport na przełomie tysiącleci: szanse i nadzieje*, Salezjańska Organizacja Sportowa RP, Warszawa 2000.
- Strzyżewski S., *Proces kształcenia i wychowania w kulturze fizycznej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996.



## **Rozdział IV**

Style i oddziaływania  
wychowawcze

Styles and interactions  
in upbringing





„Wychowanie w Rodzinie” t. XIII (1/2016)

---

nadesłany: 03.10.2014 r. – przyjęty: 01.02.2016 r.

**Danuta OPOZDA\***

## **Stalność i zmienność stylu wychowania w rodzinie w teorii i praktyce edukacyjnej**

The constancy and variability of parenting style in the family  
– in the educational theory and practice

### **Streszczenie**

Artykuł podejmuje problem aktualności stylu wychowania w rodzinie oraz znaczenie tego pojęcia w teorii i praktyce pedagogiki rodziny. To próba odpowiedzi na pytanie co jest stałe, a co zmienne w stylach wychowania. Odpowiedź ta uwzględnia zagadnienia: rozumienie pojęcia, kryteria i klasyfikacje stylu wychowania, rodzaje stylu wychowania oraz uwarunkowania zmian.

W artykule zaprezentowane są główne klasyfikacje stylów wychowania (M. Ryś, D. Baumrind, E. Maccoby, J. Martin, G. Schmidchen). Pokazują one podstawowe kryteria wyodrębniania stylów wychowania i ich znaczenie dla procesów edukacji. Kategoria stylu wychowania zastosowana w pedagogice jest wciąż aktualna. Pozwala ona opisać, wyjaśnić, rozumieć i interpretować rzeczywistość wychowania. Nadal duże zastosowanie w teorii i praktyce edukacyjnej ma tradycyjna klasyfikacja stylów wychowania, w której wyróżnia się styl autokratyczny, autorytatywny i permissywny. W tekście przedstawione są też inne klasyfikacje, które różnią się nieco kryteriami i rodzajami stylu wychowania.

Ważnym obecnie problem są zmiany i ewolucja stylu wychowania. W artykule postawione są pytania o kierunek tych zmian i ich znaczenie dla wychowania dzieci i młodzieży. Przytoczone są wyniki badań i analiz takich autorów, jak J. Mariański,

---

\* danan@kul.lublin.pl

Instytut Pedagogiki, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Al. Raclawickie 14, 20-950 Lublin, Polska.

T. Szendlak, M. Kohn, J. Coleman. Pokazują one ekspansywną tendencję obojętnego i permissywnego stylu wychowania. Dane te wskazują na intensywne zmiany w zakresie modelu wychowania współczesnego pokolenia. Zachodzą one zarówno w wychowaniu w rodzinie, jak i innych instytucjach edukacyjnych.

Współcześnie problematyka stylów wychowania jest bardzo aktualna i jest ważnym wyzwaniem dla teorii i praktyki edukacyjnej. Podjęta refleksja jest próbą przedstawienia niektórych tylko zagadnień i spojrzeniem na nie w sposób syntetyczny z perspektywy pedagogiki, a głównie pedagogiki rodziny.

**Słowa kluczowe:** styl wychowania, rodzina, kryteria i klasyfikacje, stałość, zmienność.

### **Abstract**

The article deals with the problem of the topicality of parenting style in the family and its meaning in the theory and practice of family pedagogy. It is an attempt to provide an answer to what is constant and what is variable in parenting styles. The answer takes into account the issues: the understanding of the term, the criteria and classifications of the parenting style, kinds of the parenting style and the determinants of changes.

The main classifications of parenting style are presented in the lecture (M. Ryś, D. Baumrind, E. Maccoby, J. Martin, G. Schmidchen). They show the basic criteria of parenting styles division and their importance for the education processes. The category of parenting style applied in pedagogy is still current. It enables the describing, explaining, understanding and interpreting of the reality of upbringing. An important function in the educational theory and practice is still the traditional classification of parenting styles, in which there are distinguished an autocratic style, an authoritative style and a permissive style. In the text there are also presented other classifications, which are slightly different in the criteria and type of parenting styles.

Nowadays, important issues are changes and evolution of parenting style. In the article, there are questions submitted about the direction of changes and their importance in the upbringing of children and young persons. Also presented are the results of research and analysis of such authors as J. Mariański, T. Szendlak, M. Kohn, Coleman. The results show an expansive tendency of an inert and permissive parenting style. These data show the intense changes in the pattern of the current generation upbringing. Changes occur not only in the upbringing in the family but also in the educational institutions.

Today, the issue of parenting styles is a topical and important challenge for educational theory and practice. The lecture is an attempt to present just certain issues and considering those in the synthetic way from a pedagogical prospect, mainly the family pedagogy.

**Keywords:** parenting style, family, criteria and classifications.

## Uwagi wstępne

Styl wychowania jest terminem dość powszechnie używanym w refleksji teoretycznej i próbach empirycznego ujęcia rzeczywistości wychowania. Rozumiany jako konstrukt teoretyczno-badawczy (termin), posiadając pewne właściwości, umożliwia lepsze poznanie tejże rzeczywistości<sup>1</sup>. Pozwala ją opisać, wyjaśnić, rozumieć i interpretować w perspektywie pedagogicznej, socjologicznej czy psychologicznej. Stąd też można uznać, że termin ten jest efektem namysłu wielu badaczy i ma bogaty, różnorodny zakres semantyczny. To rezultat dociekań poznawczych, refleksji naukowej, ateoretycznych opisów, praktyki i obserwacji codziennego życia.

Współcześnie problematyka stylów wychowania jest bardzo aktualna i jest ważnym wyzwaniem dla teorii i praktyki edukacyjnej. Należy jednak zauważyć, że zagadnienia te są dla pedagogiki, jako dyscypliny, po pierwsze dość uniwersalne, a po drugie *de facto* mają charakter interdyscyplinarny. Zastosowanie kategorii „styl wychowania” w pedagogice, w wymiarze teoretycznym, oznacza tworzenie i porządkowanie wiedzy o wychowaniu z wykorzystaniem różnych paradygmatów i podejść badawczych, poszukiwanie ogólnych ujęć i charakterystyk wychowania, uwzględniając zespół metod i środków przeważających w odniesieniach i relacjach wychowawczych. W wymiarze praktycznym kategoria ta jest przydatna w postępowaniu diagnostycznym profilaktycznym czy poradnianym, pozwala określić niektóre zjawiska związane z procesem wychowania.

Niniejszy artykuł podejmuje zagadnienie aktualności kategorii „stylu wychowania” w pedagogicznej problematyce wychowania w rodzinie oraz jej znaczenia, szczególnie w teorii i praktyce pedagogiki rodziny. Wydaje się, że pytania o aktualność stylu wychowania jako kategorii teoretyczno-badawczej nie ma charakteru alternatywnego. Są to raczej pytania o źródła i warunki aktualności tej kategorii. Są to również pytania o jej użyteczność w pedagogicznej analizie przebiegu procesu wychowania w rodzinie. Jednocześnie zasadna też jest refleksja nad tym co stałe, i co zmienne w określaniu stylów wychowania. Przedstawione rozważania podjęte są przede wszystkim z perspektywy pedagogiki rodziny i uwzględniają w sposób syntetyzujący podstawowe zagadnienia dotyczące rozumienia pojęcia, kryteriów i klasyfikacji stylu wychowania, rodzajów stylu wychowania oraz uwarunkowania zmian stylu wychowania. Rezygnuję ze szczegółowych opisów poszczególnych klasyfikacji stylów wychowania, gdyż nie jest to celem niniejszej refleksji, a ponadto na ten temat jest dostępna bogata literatura przedmiotu.

---

<sup>1</sup> P. Francuz, P. Mackiewicz, *Liczby nie wiedzą skąd pochodzą. Przewodnik po metodologii i statystyce nie tylko dla psychologów*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007.

Uwzględniając przydatność kategorii „styl wychowania” w poznawaniu rzeczywistości wychowania w rodzinie, szczególnie ważnym obecnie problemem są zmiany i ewolucja stylu wychowania. Zasadnicze są zatem pytania o kierunek zmian i ich znaczenie dla wychowania dzieci i młodzieży. Przytoczone w poniższym tekście wybrane badania wskazują na intensywność tych przeobrażeń i również fakt, iż są one symptomem dokonujących się transformacji w zakresie modelu wychowania współczesnego pokolenia i zachodzą zarówno w wychowaniu w rodzinie, jak i innych środowiskach wychowawczych o zinstytucjonalizowanym i naturalnym profilu.

### **Stalość w rozumieniu terminu stylu wychowania**

Można uznać, że stalość w odniesieniu do stylu wychowania wyraża się przede wszystkim w rozumieniu i definiowaniu tego terminu. Najbardziej lapidarnie określenie wskazuje, że jest to: „[...] sposób realizowania przez nauczyciela lub wychowawcę określonych funkcji wychowawczych metodą autokratyczną, demokratyczną lub liberalną”<sup>2</sup>. Uwzględniając tradycję terminologiczną tego pojęcia, Maria Ryś podaje, że:

„[...] przez styl wychowania rozumie się dobór i zastosowanie zespołu środków wychowawczych lub też wypadkową sposobów i metod oddziaływania na dziecko w rodzinie”<sup>3</sup>.

Na styl wychowania składają się różnorodne techniki oddziaływania na dziecko, wywierania wpływu wychowawczego, sposoby opieki i sprawowania kontroli. Zazwyczaj jednak któreś ze sposobów i technik są dominujące i decydują o tym, jaki kształt ostatecznie przybiera styl wychowania w konkretnych odniesieniach wychowawczych. Zagadnienie typologii stylu podejmuję nieco dalej. W tym miejscu warto jednak zauważyć, że styl wychowania rozumiany jest jako względnie stały zespół środków, technik i metod postępowania wobec dziecka i całokształt oddziaływań wychowawczych. W związku z tym, z jednej strony, w definicjach eksponowane są szeroko pojęte sposoby (metody) wychowania, z drugiej – rozumienie stylu wychowania wpisuje się w zagadnienia relacyjnego charakteru rzeczywistości wychowania<sup>4</sup>, gdyż aktywizowanie tych sposobów dokonuje się w relacji wychowawczej.

<sup>2</sup> Cz. Kupisiewicz, M. Kulisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 168.

<sup>3</sup> M. Ryś, *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2001, s. 17.

<sup>4</sup> D. Opozda, *Struktura i treść jednostkowej wiedzy o wychowaniu. Studium pedagogiczne wiedzy rodziców i jej korelatów*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2012, s. 174–178.

W ogólnych określeniach zwraca się uwagę, że styl wychowania jest kluczowy dla procesu socjalizacji, szczególnie pierwotnej. Stąd problematyka stylu wychowania najczęściej odnosi się do wychowania w rodzinie. Zamiennie do terminu „styl wychowania” używa się nawet pojęcia „styl rodzicielski” (*parenting styles*), również eksponując s p o s o b y wychowania dzieci przez rodziców<sup>5</sup>. Nadmienić należy, że preferowany przez rodzica styl wychowania może służyć różnym celom wychowania, to swego rodzaju droga dojścia do celów nadrzędnych i sposób osiągania, i realizacji celów szczegółowych. Zatem przyjęty przez rodziców (wychowawców) styl wychowania pełni w pewnym sensie dość pragmatyczną funkcję z racji tego, że jest sposobem realizacji celów wychowania. W tym kontekście ujawnia się również związek stylu wychowania z systemem wartości. Preferowane bowiem przez rodziców wartości nadają charakter i wyznaczają ramy wychowania rodzinnego, przede wszystkim właśnie w wymiarze określania celów wychowania i odnajdywania motywacji rodzica do wychowania dziecka. W tym znaczeniu można i należy mówić, że system wartości przyjęty przez rodziców jest drogą wychowania w rodzinie. Wokół problematyki aksjologicznej znajduje się też wiele różnorodnych i istotnych zagadnień, takich jak między innymi spostrzeganie wartości dziecka, jego miejsca i pozycji w rodzinie, znaczenie rodziny w rozwoju człowieka i wartość wychowania rodzinnego (vs instytucjonalnego). Wartości, oprócz wyznaczania celów wychowania, również pełnią bazową funkcję w procesach wartościowania metod, technik i środków wychowawczych, a więc w ich wyborze i urzeczywistnianiu. Są zatem jednym z kluczowych czynników kształtowania i aktywizowania przez rodzica określonego stylu wychowania.

Kategoria „styl wychowania” jest też w bliskim zakresie semantycznym z innymi terminami i warto je w tym miejscu chociaż wymienić, są to: kultura pedagogiczna, mentalność wychowawcza i orientacje wychowawcze. O ile terminy „styl wychowania” i „styl rodzicielski” są raczej zamiennie używane, o tyle wydaje się, że już inne relacje są między stylem wychowania a kulturą pedagogiczną, mentalnością wychowawczą i orientacjami wychowawczymi. Są to raczej relacje podrzędności. Określenia te bowiem implikują bardziej różnorodną i szeroką problematykę dotyczącą między innymi norm moralnych, wzorów i standardów zachowań, wiedzy naukowej, powszechnych przekonań, nastawień, spostrzegania i sposobów reagowania na rzeczywistość czy dotyczącą kulturowych modeli wychowania<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> R.J. Gerrig, P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 612.

<sup>6</sup> Zob.: B. Harwas-Napierała, *Zmiany w funkcjonowaniu rodziny i ich konsekwencje dla rozwoju rodziców*, [w:] Taż (red.), *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003; D. Opozda, *Kryteria opisu orientacji wychowawczych z indywidualizmem i kolektywizmem w tle*, „Roczniki Pedagogiczne” 2012, nr 4(40) 2, s. 5–31; Taż, *Struktura i treść...*, dz. cyt., s. 94–103.

W odniesieniu do problematyki wychowania małego dziecka w rodzinie, zauważyć też warto, że zagadnienia stylu wychowania (rodzicielskiego) korespondują wyraźnie z terminem i problematyką stylów przywiązania. Można uznać, że w procesie rozwoju relacji interpersonalnych w rodzinie, kształtowania się więzi oraz oddziaływań wychowawczych styl przywiązania jest w pewnym sensie poprzedzający w stosunku do kształtującego się stylu wychowania. Zgodnie z teorią przywiązania Johna Bowlby'ego<sup>7</sup> niemowlęta dysponują „zachowaniami przywiązującymi”, które wyzwalają u dorosłego określone reakcje związane z wrażliwością i reagowaniem na potrzeby dziecka. To podstawa trwałej interakcji społeczno-emocjonalnej, która jest istotą przywiązania, a w efekcie kształtującej się więzi uczuciowej i osobowej oraz możliwości oddziaływań wychowawczych<sup>8</sup>. Przywiązanie, jako wewnętrzna organizacja, jest czymś stałym, natomiast behawioralne wskaźniki ulegają przekształceniom. Wrażliwość i dostępność matki w sytuacji sygnalizowania przez dziecko potrzeb stały się podstawowymi kryteriami wyodrębnienia przez Mary Ainsworth głównych stylów przywiązania (bezpieczny, lękowo (nerwowo)-ambiwalentny, unikający)<sup>9</sup>.

Styl przywiązania związany jest z wczesnodziecięcymi doświadczeniami i wprawdzie kształtuje się w pierwszych okresach ontogenezy, to jednak rzutuje na jakość późniejszego funkcjonowania jednostki w relacjach społecznych<sup>10</sup>. Przywiązanie i jego forma (styl przywiązania) jest reakcją dwustronną. Jego priorytetowe znaczenie ujawnia się jednak w fakcie dawania podstaw dla kształtowania się więzi między rodzicem i dzieckiem, w konsekwencji podstaw relacji wychowawczej i oddziaływań wychowawczych i krystalizowania się modelu rodzicielstwa. W tym sensie można uznać, że styl przywiązania jest również bazą dla formującego się stylu wychowania.

Ujęcie definicyjne stylu wychowania jako kategorii teoretyczno-badawczej na ogólnym poziomie refleksji odznacza się stałością i zgodnością stanowisk. To kategoria, która w naukach społecznych ma ugruntowane miejsce w aparaturze pojęciowej. Zmienność związana jest raczej z wyróżnieniem kryteriów i rodzajów stylu wychowania oraz transformacją w przeważających obecnie sposobach wychowania dzieci w rodzinie.

<sup>7</sup> J. Bowlby, *A Secure Base: Parent/Child Attachment and Healthy Human Development*, Basic Books, New York 1988.

<sup>8</sup> D. Opozda, *Implikacje teorii relacji z obiektem i teorii przywiązania w pedagogice rodziny*, [w:] T. Zubrzycka-Maciąg, M. Korczyński, M. Okrasa (red.), *W trosce o wychowanie*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015, s. 175–189.

<sup>9</sup> Zob.: R.J. Gerrig, P.G. Zimbardo, *Psychologia...*, dz. cyt.; M. Płopa, *Psychologia rodziny: teoria i badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.

<sup>10</sup> Teoria przywiązania J. Bowlby'ego i bliska jej teoria relacji z obiektem M. Klein nawiązują do głównych założeń psychodynamicznych.



## Zmienność i stałość w klasyfikacjach stylu wychowania

Względną zmiennością odznaczają się kryteria wyodrębniania rodzajów stylów wychowania ich klasyfikowania. Sądzę, że przywołując określoną klasyfikację należy uwzględnić na ile dane kryteria, leżące u jej podstaw, są przydatne i adekwatne w opisie i rozumieniu rzeczywistości wychowania, a szczególnie wychowania w rodzinie ujętej w perspektywie pedagogicznej. Często przywoływaną w literaturze pedagogicznej (ale nie tylko) klasyfikacją jest ta, która wyróżnia styl autokratyczny, demokratyczny i liberalny. Ryś wprowadza dodatkowo rozróżnienie stylu liberalnego na kochający i niekochający<sup>11</sup>. W opisie wyróżnionych rodzajów stylów przywołuje się zazwyczaj preferencje w stosowaniu systemu kar i nagród, uzgadnianie i porozumiewanie się z dzieckiem, dominację rodzica, wprowadzanie zasad i zainteresowanie rodzica z dzieckiem. Zaznaczyć warto, że ogólnie, klasyfikacja ta wywodzi się z refleksji badań prowadzonych na gruncie psychologii społecznej nad stylami kierowania małą grupą, ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji zadaniowych<sup>12</sup>. Analizie poddawano funkcjonowanie kierowników grup, z uwagi na ich skuteczność w realizacji różnorodnych zadań i kontaktu z członkami grupy. Uwzględniano więc między innymi takie kryteria, jak sposoby i zakres komunikatów o rodzajach zadań realizowanych przez grupę, formułowanie i ujawnianie członkom grupy celów działań, stawianie wymagań i ich egzekwowanie. Obecnie w opisie funkcjonowania kierowników grup (liderów) w rezultacie wyróżnia się styl zorientowany na zadanie i styl zorientowany na relacje społeczne. Badania prowadzone w tym zakresie pokazują wiele interesujących uwarunkowań skuteczności każdego z nich, ale raczej z akcentem na relację przełożony – podwładny, a nie wychowawca – wychowanek<sup>13</sup>. Opisy tej klasyfikacji w części odnoszą się do problematyki wychowania w rodzinie, która *de facto* też jest rozumiana jako mała grupa, jednakże zarówno i rodzina, jak i rzeczywistość wychowawcza, i relacji wychowawczej odznacza się pewną specyfiką i złożonością.

Znaczące dla problematyki wychowania w rodzinie kryteria stylów wychowania zaproponowała Diana Baumrind<sup>14</sup>. Kryteria te bardziej istotnie dotyczą problematyki oddziaływań wychowawczych i relacyjnego wymiaru wychowania w różnych środowiskach wychowawczych, także istotnie w rodzinie. Pierwsze dotyczy stawiania wymagań, ich rodzaju, możliwości spełnienia przez dziecko, ich ilości. Drugie kryterium natomiast związane jest z wrażliwością rodzica na

<sup>11</sup> M. Ryś, *Systemy rodzinne...*, dz. cyt., s. 18.

<sup>12</sup> Zob.: B. Wojcieszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2002, s. 408 i n.

<sup>13</sup> Tamże.

<sup>14</sup> Zob.: T. Szlendak, *Zaniedbana piaskownica. Style wychowania małych dzieci, problem nierówności szans edukacyjnych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2003.

potrzeby dziecka oraz jego indywidualność i w tym wymiarze nawiązuje do założeń teorii przywiązania, i kształtowania się relacji społeczno-emocjonalnej rodzica z dzieckiem w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa. Kombinacja poziomu wymagań i wrażliwości na potrzeby dziecka w efekcie prowadzi do rozróżnienia trzech podstawowych stylów wychowania: autorytatywny, autorytarny, permissywny (przyzwalający, pobłażliwy). Żaden z nich w praktyce życia nie występuje w „czystej formie”, ale przeważające zachowania wychowawcze rodzica można w przybliżeniu podporządkować jednemu z nich.

Eleonor Maccoby i John Martin uzupełnili i poszerzyli typologię Baumrind<sup>15</sup>. Zachowali podstawowe kryteria, klasyfikując rodzaje stylu wychowania według wymiaru: 1) stawianie wymagań rozumiane głównie jako gotowość rodzica na działania w jego odpowiedzialności za socjalizację; 2) wrażliwość rodzica na potrzeby dziecka, oznaczająca respektowanie indywidualności dziecka. Uzupełniając typologię Baumrind stylem jest styl zaniedbujący (obojętny), oznaczający w praktyce wychowawczej małe zainteresowanie rodzica własnym dzieckiem, brak wrażliwości lub niewielką wrażliwość na potrzeby dziecka i jego indywidualność.

Powyższa klasyfikacja stylów wychowania ma duże zastosowanie zarówno w teorii, jak i praktyce edukacyjnej. Można ją już określić jako tradycyjną. Wydaje się, że w odniesieniu do kryteriów rozróżnienia stylu autokratycznego, liberalnego i demokratycznego, kryterium zastosowane w klasyfikacji Baumrind stanowi znaczącą zmianę w kierunku bardziej adekwatnego i poszerzonego opisu rzeczywistości wychowania w rodzinie i z tej racji jest korzystne.

Interesująca jest również klasyfikacja Gerharda Schmidtchena<sup>16</sup>, która w wysokim stopniu trafnie oddaje istotę wychowania w rodzinie. Przyjęte kryteria klasyfikacji to normatywność i emocjonalność. Z punktu widzenia opisu i rozumienia rzeczywistości wychowania oba kryteria są szczególnie ważne w wychowaniu w rodzinie. Normatywność oznacza więcej niż wymagania, to zespół norm, reguł, zasad, a nade wszystko wartości regulujących i wzajemne odniesienia oraz relacje interpersonalne, i organizację życia rodzinnego, i transmisję wpływu wychowawczego, i cele wychowania w rodzinie. Emocjonalność zaś, wskazuje na wrażliwość oraz na potencjalne i realne wsparcie emocjonalne i psychiczne udzielane w relacji wychowawczej. Chociaż *de facto* kryteria te w pewnym stopniu nawiązują do wspomnianych powyżej (stawianie wymagań i wrażliwość na potrzeby dziecka), to jednak sądzę, że w bardzo bezpośredni sposób odnoszą się do problematyki wychowania w rodzinie.

Nasilenie normatywności i emocjonalności w relacji rodzic – dziecko wyznacza cztery główne style wychowania w rodzinie. To styl dojrzały, naiwny,

<sup>15</sup> Zob.: R.J. Gerrig, P.G. Zimbardo, *Psychologia...*, dz. cyt., s. 332.

<sup>16</sup> G. Smidchen, *Ethik und Protest. Molerbilder und Wertkonflikte junger Menschen*, 2 Bde. Opladen 1992. 224; J. Mariański, *Młodzież między tradycją a ponowoczesnością. Wartości moralne w świadomości maturzystów*, Redakcja Wydawnictwa KUL, Lublin 1995.

obojętny i paradoksalny. Dojrzały styl wychowania odznacza się udzielaniem przez rodzica dziecku adekwatnego wsparcia emocjonalnego i psychicznego respektując jego potrzeby, indywidualność, kontekst sytuacyjny; to także wprowadzanie dziecka w zasady, stawianie adekwatnych do jego możliwości wymagań, organizowanie wychowania i życia rodzinnego według względnie stałych reguł i jasno określony system wartości. Styl naiwny charakteryzuje się wysokim wsparciem udzielanym przez rodzica i silną koncentracją emocjonalną na dziecku oraz stosunkowo niską normatywnością. Obojętny styl wychowania to, mówiąc krótko, małe wsparcie i niska normatywność, a więc duże zdystansowanie rodzica względem dziecka w obu tych wymiarach. W stylu paradoksalnym mamy do czynienia z niewielkim lub żadnym wsparciem rodzicielskim, natomiast z wysokimi wymaganiami, restrykcyjnymi zasadami i kontrolą.

Łatwo zauważyć można, że Baumrind, Maccoby, Martin, Schmidtchen podejmują próbę opisu tego samego fragmentu rzeczywistości wychowania, ale eksponują nieco inne jej aspekty. Można przypuszczać, że dopiero operacjonalizacja opisów stylu wychowania w narzędziu badawczym może uwidoczniać wyraźniej zachodzące podobieństwa i różnice. Wyróżnione klasyfikacje wyraźnie ze sobą korespondują, jednak nieznaczne różnice – zmienność podejść – sprawia, że w pełniejszy sposób przedstawiona jest problematyka stylu wychowania w odniesieniu do rodziny.

## Zmienność w preferencjach stylu wychowania

Zmienność stylu wychowania w najbardziej istotny sposób wyraża się w dynamice preferencji zachowań wychowawczych rodziców i sposobu wychowania dziecka w rodzinie. Przy czym nie chodzi tu o wyrażenia deklaratywne, lecz realia wychowawcze i praktykę edukacyjną. Badania społeczne prowadzone w tym zakresie odpowiadają na pytania, co zmienia się w stylu wychowania, w jakim kierunku zmienia się i dlaczego zmienia się<sup>17</sup>. Głównym kontekstem zmian w preferencjach stylu wychowania, oprócz kontekstu sytuacyjnego i indywidualnego, jest obecnie kontekst przemian społeczno-kulturowych. Przyjęty przez rodzica styl wychowania jest wypadkową konfiguracji cech osobowościowych rodzica, minionych i aktualnych doświadczeń, wypadkową sytuacyjnych czynników związanych z życiem rodzinnym. Badania międzykulturowe wskazują, że sposoby wychowania dziecka i charakter więzi wewnątrzrodziny zależy w dużej mierze także od kultury, w jakiej żyje rodzina<sup>18</sup>. Dodać

<sup>17</sup> Zob.: J. Mariański, *Kryzys moralny czy transformacja wartości? Studium socjologiczne*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001; T. Szlendak, *Zaniedbana piaskownica...*, dz. cyt.

<sup>18</sup> D.G. Myers, *Bliskie związki a jakość życia*, [w:] J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004; T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

należy, że w kulturach kolektywistycznych przeważa bardziej autorytarny i restrykcyjny styl wychowania w przeciwieństwie do rodzin żyjących w kulturze indywidualizmu, w których częściej obserwuje się więcej obojętności i permissywności.

Przede wszystkim podkreśla się, że ewolucja w stylach wychowania współczesnej rodziny polega na narastaniu stylu obojętnego (niezaangażowany, nie dbały) i permissywnego (przychylny, pobłażliwy, naiwny). Podkreśla się, że jest to tendencja ogólnoświatowa i ma charakter ekspansywny. Podłożem zmian w preferencjach stylu obojętnego i permissywnego są ogólne przemiany społeczno-kulturowe, a szczególnie intensywnie występujące w Ameryce oraz w Europie Zachodniej i Środkowej przejawy kultury indywidualizmu<sup>19</sup>. Towarzyszy im stopniowe ograniczanie wpływu wychowawczego, rozmiękczenie metod wychowania i skracanie czasu oddziaływań wychowawczych rodziny na dziecko. Preferuje się koleżeństwo, „kumpłowanie” i partnerstwo społeczne w relacjach wychowawczych, zrównujące role i pozycje społeczne w stosunkach interpersonalnych, które w istocie odznaczają się społeczną asymetrią<sup>20</sup>. Przekształcenia te wpisują się w transformacje rodziny w kierunku od rodziny rozumianej przede wszystkim jako instytucja o autorytarnym charakterze do modelu rodziny wyróżniającej się partnerstwem w relacjach, egalitaryzmem i więzią emocjonalno-ekspresyjną. Rodzice rezygnują z dawnych metod wychowania, dopasowują się do dzieci, ich poglądów, zachowań i nie wymuszają od nich przestrzegania zasad i norm. Stają się liberalni, tolerancyjni i wielkoduszni, w relacjach z dzieckiem obowiązuje etyka dyskursu i zasada partycypacji<sup>21</sup>. Sami rezygnują z bycia autorytetem i wzorem osobowym. Zmniejszenie zakresu wpływu wychowawczego znacznie osłabia wewnątrzrodzinną socjalizację i utrudnia przygotowanie dziecka do dorosłości, a dorosłego pozbawia lub ogranicza zakres doświadczeń związanych z realizacją zadania rozwojowego, jakim jest wychowanie własnego dziecka<sup>22</sup>.

## W zakończeniu

Podsumowując, można uznać, że wstępna refleksja nad stałością i zmiennością stylu wychowania w kontekście aktualności tej kategorii w analizach pedagogicznych, prowadzi do kilku wniosków. Stałość dotyczy raczej kwestii zwią-

<sup>19</sup> B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.

<sup>20</sup> D. Opozda, *Kryteria opisu...*, dz. cyt., s. 23–25.

<sup>21</sup> Zob.: J. Mariański, *Kryzys moralny...*, dz. cyt.

<sup>22</sup> Zob.: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000; H. Liberska, *Realizacja zadań rozwojowych dorosłości a rozwój indywidualny*, [w:] B. Harwas-Napierała (red.), *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003.

zanych z rozumieniem stylu wychowania, eksponowaniem faktu, iż styl dotyczy sposobu wychowania i relacyjnego wymiaru wychowania, stosowania ogólnych kryteriów klasyfikacji stylu wychowania, a także, w pewnym stopniu, nazewnictwa rodzajów stylu. Zmienność natomiast dotyczy uszczegółowienia kryteriów klasyfikacji (np. wymagania czy normy) i ewolucji stylu wychowania.

Przede wszystkim zmienność w preferencjach i ewoluowanie stylu wychowania wiąże się z określonymi wyzwaniem w obszarze teorii i metodologii badań oraz praktyki edukacyjnej. Nadmienić należy, że próba opisu, oceny, interpretacji, wartościowania zmian w stylach wychowania współczesnej rodziny zależna może być od przyjętego przez badaczy paradygmatu. Podzielane przez środowisko założenia ontologiczne, antropologiczne, aksjologiczne i epistemologiczne rzutują istotnie na rozumienie rzeczywistości wychowania i rzeczywistości rodziny, i faktu *homo familiaris*. Przyjęcie, jako wiodących, przykładowo teorii dyrektywnych albo niedyrektywnych lub też hołdowanie, w rozumieniu zmian społecznych, teoriom strukturalno-funkcjonalnym albo interpretatywnym<sup>23</sup> zmienia perspektywę opisu, wyjaśniania rozumienia i interpretacji samego rodzicielstwa, i zachowań wychowawczych rodziców. Przykładem może być chociażby ujęcie rodzicielstwa w perspektywie teorii nakładów i inwestycji rodzicielskich czy też w kategoriach generatywności, zaangażowania lub bliskości<sup>24</sup>.

Ważnym wyzwaniem o charakterze metodologicznym są również próby operacjonalizacji rodzajów stylu wychowania. Chodzi tu o charakterystykę na poziomie refleksji teoretycznej atrybutów danego stylu i następnie przełożenie ich na język narzędzia badawczego. Na przykład: Co i jakie przejawy odniesień wychowawczych rodziców można i należy dziś w czasach współczesnych klasyfikować jako permissive (pobłażliwe), autorytarne, autorytatywne czy obojętne? Różnice w tym względzie z jednej strony wynikają ze zmian dokonujących się na przestrzeni czasu – to, co dawniej było wyrazem autorytatywności, dziś może wiązać się z zachowaniem autorytarnym. Z drugiej strony zaś w przestrzeni społecznej różnie definiowane są zachowania rodzicielskie i to, co jedni identyfikują jako permissywizm, inni określają jako obojętność. Dylematy te z pewnością wskazują na konieczność jednoznaczności w języku i dookreślenia zakresu semantycznego używanych pojęć. Kwestie te przekładają się także na praktykę edukacyjnego działania w obszarze głównie diagnozy stylu wychowania, profilaktyki i poradnictwa.

Styl wychowania jest kategorią wciąż ewoluującą w teorii i w praktyce pedagogicznej. O aktualności tej kategorii decyduje przede wszystkim obszar, do

<sup>23</sup> Zob.: B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010; T. Szendlak, *Socjologia rodziny...*, dz. cyt.

<sup>24</sup> Zob.: J. Brągiel, B. Górnicka (red.), *Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian*, Uniwersytet Opolski, Opole 2012; D. Opozda, *Rodzicielstwo: stalność zadań i zmienność modeli (?) – zarys refleksji*, [w:] W. Danilewicz, W. Theiss (red.), *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2014.

którego się odnosi, opisuje, wyjaśnia i udostępnia narzędzia interpretacji. Kryteria klasyfikacyjne eksponują to, co w rzeczywistości wychowania w rodzinie jest bardzo ważne – relacyjność, normatywność, wrażliwość na potrzeby i na indywidualność dziecka, wsparcie psychiczne czy stawiane wymagania. Wobec zmieniającej się rzeczywistości społecznej i kontekstu kulturowego kategoria stylu wychowania, jako konstruktu teoretyczno-badawczego, jest nadal użyteczna. Wydaje się jednak, że nie może być stosowana w sposób schematyczny i redukcyjny.

### Bibliografia

- Bowlby J., *A Secure Base: Parent/Child Attachment and Healthy Human Development*, Basic Books, New York 1988.
- Brańiel J., Górnicka B. (red.), *Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian*, Uniwersytet Opolski, Opole 2012.
- Francuz P., Mackiewicz P., *Liczyby nie wiedzą skąd pochodzą. Przewodnik po metodologii i statystyce nie tylko dla psychologów*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007.
- Gerrig R.J., Zimbardo P.G., *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Harwas-Napierała B., *Zmiany w funkcjonowaniu rodziny i ich konsekwencje dla rozwoju rodziców*, [w:] Taż (red.), *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003.
- Kupisiewicz Cz., Kulisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Liberska H., *Realizacja zadań rozwojowych dorosłości a rozwój indywidualny*, [w:] B. Harwas-Napierała (red.), *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003.
- Mariański J., *Kryzys moralny czy transformacja wartości? Studium socjologiczne*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001.
- Mariański J., *Młodzież między tradycją a ponowoczesnością. Wartości moralne w świadomości maturzystów*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1995.
- Myers D.G., *Bliskie związki a jakość życia*, [w:] J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Opozda D., *Implikacje teorii relacji z obiektem i teorii przywiązania w pedagogice rodziny*, [w:] T. Zubrzycka-Maciąg, M. Korczyński, M. Okrasa (red.), *W trosce o wychowanie*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015.
- Opozda D., *Kryteria opisu orientacji wychowawczych z indywidualizmem i kolektywizmem w tle*, „Roczniki Pedagogiczne” 2012, nr 4(40) 2.
- Opozda D., *Rodzicielstwo: stałość zadań i zmienność modeli (?) – zarys refleksji*, [w:] W. Danilewicz, W. Theiss (red.), *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2014.

- Opozda D., *Struktura i treść jednostkowej wiedzy o wychowaniu. Studium pedagogiczne wiedzy rodziców i jej korelatów*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2012.
- Płopa M., *Psychologia rodziny: teoria i badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Ryś M., *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2001.
- Schmidtchen G., *Ethik und Protest. Molerbilder und Wertkonflikte junger Menschen*, 2 Bde. Opladen 1992. 224.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.
- Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Szlendak T., *Zaniedbana piaskownica. Style wychowania małych dzieci, problem nierówności szans edukacyjnych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2003.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Wojcieszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2002.







„Wychowanie w Rodzinie” t. XIII (1/2016)

---

nadesłany: 25.08.2014 r. – przyjęty: 31.12.2015 r.

**Małgorzata DUBIS\***

## **Style wychowania w rodzinie a preferowane przez młodzież cele życiowe i wartości**

Education styles in a family versus life aims and values preferred by young people.

### **Streszczenie**

Dokonujące się we współczesnym świecie zmiany społeczno-kulturowe, obyczajowe, ekonomiczne, polityczne, światopoglądowe wywołują głębokie przeobrażenia we wszystkich dziedzinach życia. W sposób zasadniczy zmieniają również warunki życia społecznego, powodujące często przekształcenia w sferze poglądów, oczekiwań, wzorów zachowań i norm życiowych. W tej sytuacji młody człowiek doświadcza chaosu i zagubienia oraz ztraca poczucie wpływu na bieg własnego życia. W sytuacji niepewności, także trudności związanych z kryzysem młodzieńczym, młodzież potrzebuje wsparcia bliskich osób. Szczególne zadanie w tym zakresie przypada rodzinie.

Rodzina jest pierwszym środowiskiem społecznym, integralnie zaspokajającym różnorodne potrzeby dziecka oraz wpływającym na rozwój w każdym obszarze jego życia. Zachodzące w rodzinie procesy socjalizacyjne wywierają wpływ na kształtowanie się opinii i postaw, wzorów i tradycji, uznawanych wartości. Prawidłowo funkcjonująca rodzina kształtuje u dzieci właściwe, realne i racjonalne wyobrażenia o przyszłym życiu. W odpowiedzialnie pełnionej funkcji rodzicielskiej i kształtowaniu korzystnego społecznie systemu wartości u dzieci doniosłe miejsce mają w środowisku rodzinnym style wychowania. Na styl wychowania wpływają przede wszystkim rodzi-

---

\* e-mail: maldu@wp.pl

Wydział Pedagogiki i Psychologii, Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie, ul. Projektowa 4, 20-209 Lublin, Polska.

ce, ich poglądy, cele wychowawcze, osobiste doświadczenia i wzory wyniesione z domu rodzinnego. Style wychowania w rodzinie w znaczącym stopniu decydują o poziomie zaspokajania potrzeb psychicznych i społecznych, kształtują wzory postępowania w rodzinie, które mogą być w różnym stopniu zinternalizowane w toku naśladownictwa i identyfikacji, umożliwiając przyswajanie wartości i norm.

Artykuł zawiera komunikat z badań dotyczących deklarowanego przez badanych systemu wartości i celów życiowych. Omówiono również wyniki badań nad stylami wychowania w rodzinie – przekazywane w nich treści, częstość występowania poszczególnych stylów wychowania. Autorka starała się wskazać również na związek między funkcjonowaniem rodziny a wybieranymi wartościami przez dzieci.

**Słowa kluczowe:** rodzina, style wychowania, wartości, cele życiowe, młodzież.

### **Abstract**

The socio-cultural, economic and political outlook changes visible in the contemporary world provoke deep transformations in all fields of life. The social conditions of life have been also deeply changing, often causing changes in views, expectations, behaviour patterns and life standards. In such a situation a young person experiences chaos and the feeling of being lost and loses the feeling of influence on their life. In an uncertain situation and with the feeling of being lost, and with difficulties connected with the adolescent crisis, young people need support from people being close to them. The special role plays family in that case.

Family is the first social environment, integrally fulfilling different needs of a child and influencing his development in all areas of his life. All socialization processes developing in a family influence the shape of opinion and attitudes, patterns, traditions and accepted values. The correct one shapes proper, real and rational ideas of future life in children.

The responsible parental function and shaping the proper social system in children is based on education styles that are very important for children. These styles are influenced mainly by parents, their views, educational aims, personal experience and patterns from their home. Education styles in a family decide mainly the level of psychological and social needs fulfillment, they shape the behaviour patterns in a family and can be internalized on different levels by imitation and identification, allowing for the adoption of values and standards.

The article includes the source of research concerning the declared system of values and aims in life by the respondents. The results of behaviour styles in a family research have been discussed—all meanings, the frequency of particular education styles. The author also tried to show the connection between the family functioning and values chosen by children.

**Keywords:** family, education styles, values, life aims, young people.

## Wstęp

Dokonujące się we współczesnym świecie zmiany społeczno-kulturowe, obyczajowe, ekonomiczne, polityczne, światopoglądowe wywołują głębokie przeobrażenia we wszystkich dziedzinach życia. W sposób zasadniczy zmieniają się również warunki życia społecznego, powodujące często przekształcenia w sferze poglądów, oczekiwań, wzorów zachowań i norm życiowych. Wynika to między innymi z autonomii, która dotknęła polską młodzież, budującą swoją tożsamość w nowej rzeczywistości. Młodzież staje więc w obliczu nowych wyzwań, które niosą, z jednej strony, nadzieję na lepsze jutro, a z drugiej – niepokój i poczucie zagubienia w świecie, w którym często brakuje wartości, jednoznacznych norm i wzorców regulujących zachowania. Konieczna zatem jest zmiana sposobu myślenia, innego ujmowania świata, integracja i asymilacja zmian. W zaistniałej sytuacji młody człowiek doświadcza chaosu i zagubienia oraz ztraca poczucie wpływu na bieg własnego życia. Wielu młodych ludzi ma trudności z określeniem co jest możliwe, jakie cele życiowe są realne, a które idą w niewłaściwym kierunku. W sytuacji niepewności i poczucia zagubienia, a także w obliczu trudności związanych z kryzysem młodzieńczym, młodzież potrzebuje wsparcia bliskich osób. Szczególnie zadanie w tym zakresie przypada rodzinie, która stanowi podstawowe i najważniejsze środowisko wychowawcze w życiu człowieka. Ważnym zadaniem rodziny staje się nie tylko wspieranie dziecka w rozwoju, pomoc w nabyciu umiejętności formułowania celów życiowych i zbudowania stabilnej struktury wartości, ale także wyposażenie dzieci w umiejętność stosowania ich w codziennym życiu. Wypracowanie i ukształtowanie właściwej i trwałej hierarchii wartości jest czynnikiem niezbędnym do świadomego życia i podejmowania odpowiedzialnych decyzji, dokonywania pewnych wyborów oraz przejawiania określonych zachowań.

## Rozumienie wartości i celów życiowych

Problematyce wartości poświęcono w naukach społecznych i humanistycznych wiele miejsca. W literaturze przedmiotu pojęcie wartości stanowi przedmiot rozważań zarówno teoretycznych, jak i empirycznych wśród badaczy różnych dyscyplin naukowych, między innymi: filozofów, psychologów, socjologów i pedagogów. Wieloaspektowość i złożoność problematyki wartości wskazuje na ich interdyscyplinarny charakter i konieczność rozpatrywania tego pojęcia z punktu widzenia różnych nauk. Współcześnie termin wartości jest często używany, a ze względu na swoją wieloznaczność, wywołuje wiele kontrowersji,

natomiast w naukach społecznych uznaje się go za termin nieostry, trudny do interpretacji<sup>1</sup>.

W bogactwie różnorodnych definicji wartości, biorących pod uwagę odmienne punkty widzenia i warsztaty metodologiczne poszczególnych nauk można je pogrupować w definicje w ujęciu filozoficznym, psychologicznym, socjologicznym, pedagogicznym czy też kulturowym.

Z filozoficznego punktu widzenia wartości występują w znaczeniach „bądź własność rzeczy, bądź rzecz własność tą posiadającą”<sup>2</sup>. Przy czym, własność owa może być pojmowana w znaczeniu dodatnim lub ujemnym. W pierwszym przypadku wartością dla nas jest tylko to, co jest godne powszechnej aprobaty, co sprawia nam przyjemność, a w znaczeniu drugim w zestaw wartości włączamy również te, których nie aprobujemy i często uważamy za szkodliwe.

Rozwój filozofii oraz wyodrębnianie się z niej wielu nauk, spowodowały, że analizy problematyki wartości zaczęły uzyskiwać swoisty charakter w zależności od dziedziny naukowej, w której były prowadzone. Mimo zróżnicowanego, charakterystycznego dla poszczególnych dziedzin naukowych, punktu widzenia dotyczącego wartości, coraz częściej zwraca się uwagę, iż nie można zrozumieć istoty pojęcia wartości bez kontekstu filozoficznego<sup>3</sup>.

Na gruncie badań psychologicznych wartości traktowane są jako zjawisko psychiczne o charakterze poznawczym. Takie ujęcie wartości podkreśla ich znaczenie w życiu psychicznym człowieka, w rozwoju osobowości. Psychologiczne definicje wartości podkreślają przekonania człowieka, motywy potrzeby i zachowania. Przykładem może być definicja Czesława Matusewicza zakładająca, że wartość to: „[...] obiekt pożądania, czynnik selekcji motywów i kryterium wyboru celów działania i środków ich realizacji”<sup>4</sup>. W tym ujęciu to wartość decyduje o wolności człowieka w zakresie jego wyborów, a na wybór wartości wpływa styl wychowania, zasób doświadczeń indywidualnych, wiedza o świecie. Tak więc psychologiczne definicje wartości utożsamiają je z przekonaniami stanowiącymi podstawę dokonywania określonych wyborów, pomijając – zewnętrzne wobec jednostki – czynniki o charakterze społecznym i kulturowym<sup>5</sup>.

Do psychologicznego sposobu rozumienia wartości nawiązują definicje na gruncie socjologii i pedagogiki. Polski socjolog Stanisław Ossowski podkreśla, że wartości są przedmiotami naszych pragnień. Odwołuje się zatem do stanów psychicznych człowieka<sup>6</sup>. Socjologowie traktują wartości jako przedmioty i przekonania o nienormatywnym charakterze, które determinują względnie po-

<sup>1</sup> M.J. Szymański, *Młodzież wobec wartości*, IBE, Warszawa 2006, s. 9.

<sup>2</sup> W. Tatarkiewicz, *Parerga*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1978, s. 67.

<sup>3</sup> A. Grzegorzczak, *Człowiek w świecie wartości. Filozofia ludzkich dążeń*, [w:] Tenże, *Mała propeudeutika filozofii naukowej*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1989; S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

<sup>4</sup> C. Matusewicz, *Psychologia wartości*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1975, s. 15.

<sup>5</sup> M. Dubis, *Świat wartości i plany życiowe młodzieży*, Wydawnictwo WSEI, Lublin 2013, s. 10.

<sup>6</sup> S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii...*, dz. cyt.

dobne przeżycia psychiczne i działania jednostek. Ponadto umieszczają oni wartości w szerszym kontekście wpływów społecznych rzutujących na standardy zachowań, przedmioty, wzorce i normy, do których jednostka czy też grupa społeczna dąży.

Rzeczowy charakter wartości wpływający na działanie człowieka, jego zachowanie, dążenia podkreśla w swej definicji Gerhard Kloska. Mianem wartości określa:

„[...] przedmiot lub cechę przedmiotów, do których ustosunkowują się ludzie i które oddziałują na ludzi wpływając także na ich zachowania lub mówiąc krótko: wartości to przedmioty ludzkich dążeń”<sup>7</sup>.

Można więc stwierdzić, że cechą charakterystyczną dla socjologicznych definicji wartości jest ich umieszczenie ich w kontekście wpływów otaczającego jednostkę środowiska. Pełnią one rolę stymulującą oraz regulującą zachowania i normy jednostek i grup społecznych.

Pedagog Zbigniew Mysłakowski, nawiązując do psychologicznych źródeł wartości, definiuje je jako przeżywanie znaczenia jakiejś rzeczy, która dla nas jest wartościowa. Rzecz jakaś jest dla nas wartościowa, jeżeli odpowiada jakiemś zapotrzebowaniu, jakiejś gotowości do jej przeżycia, w przeciwnym razie nie istnieje dla nas jako wartość<sup>8</sup>.

Podobnie inny pedagog, Antoni Rumiński, dla określenia znaczenia wartości używa argumentów psychologicznych. Według niego wartości to świadome wyobrażenie sobie tego, co jest godne pożądania. W celu zaspokojenia swoich potrzeb człowiek dąży do zdobycia tego, na czym mu najbardziej zależy<sup>9</sup>.

Pedagogów interesuje problem wartości przede wszystkim z punktu widzenia wychowawczego i dydaktycznego oddziaływania na młodzież. Wartości bowiem są istotnym elementem wychowania, wpływają na tworzenie sytuacji wychowawczych i cały proces wychowawczy. Przykładem takiego podejścia jest definicja Wojciecha Cichonia. Autor uznaje wartości jako to: „[...] co jest zadane do zrealizowania i co faktycznie – w określony sposób lepiej lub gorzej – bywa urzeczywistniane w procesach wychowawczych”<sup>10</sup>.

Definicje wartości, formułowane na użytek pedagogiki, uważa się również za „[...] zinternalizowane standardy zachowań wykształcone w procesie wychowania”<sup>11</sup>.

<sup>7</sup> G. Kloska, *Pojęcia, teorie i badania wartości w naukach społecznych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1982, s. 74.

<sup>8</sup> Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności: studia z filozofii wychowania*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1965, s. 63.

<sup>9</sup> A. Rumiński, *System wartości rodziców i dzieci*, [w:] Z. Stareło (red.), *Moralność i etyka w ponowoczesności*, Wydawnictwa Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1996.

<sup>10</sup> W. Cichoń, *Wartość – człowiek – wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1996, s. 149.

<sup>11</sup> A. Rumiński, *System wartości...*, dz. cyt., s. 122.

Znaczenie wartości w procesie wychowania dostrzega Mieczysław Łobocki twierdząc, że stanowią one określony miernik oceny interesujących nas osób, rzeczy, zjawisk lub norm. Stanowią nierzadko podstawę lub istotny punkt odniesienia w uznaniu czegoś za dobre lub złe. Są rozumiane jako istotny punkt wyjścia dla formułowania celów wychowania i nauczania wychowanie. Autor definiuje wartości jako:

„[...] to wszystko, co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz jest godne pożądania, co łączy się z pozytywnymi przeżyciami i stanowi jednocześnie cel dążeń ludzkich”<sup>12</sup>.

Na konieczność obecności wartości w pedagogice wskazuje większość pedagogów podkreślając, iż bez nich proces wychowania nie może zaistnieć. Zbigniew Marek reprezentuje pogląd, iż wartości stanowią dla wychowania tak zwaną kategorię aksjologiczną, która pomaga jednostce odnaleźć właściwą orientację w tym, co jest dla niej i dla społeczeństwa ważne i cenne oraz, co jest dla niej godne pożądania. Przy tym wywołuje w niej pozytywne odczucia i jednocześnie odsłania cel dalszych życiowych dążeń<sup>13</sup>.

Analiza definicji wartości w różnych ujęciach reprezentujących poszczególne dziedziny naukowe nie obejmuje wszystkich koncepcji. Wynika to ze złożoności omawianego zjawiska. Stanowi jednak wgląd w znaczną ich część, w celu ukazania różnorodności interpretacji i punktów widzenia tego problemu.

W celu doprecyzowania omawianego pojęcia wartości warto zwrócić uwagę na ich klasyfikacje. W literaturze przedmiotu istnieją trudności w sformułowaniu klarownego i wyczerpującego podziału wartości. Wieloznaczność terminu wartość powoduje, że oprócz różnych definicji wartości pojawiają się różne próby ich klasyfikacji. Doceniając w pełni wszystkie klasyfikacje wartości w niniejszym artykule skupiono się na podziale zaproponowanym przez Miltona Rokeacha. Ta klasyfikacja wartości, w nieco zmienionej formie, stała się podstawą do przeprowadzenia prezentowanych w dalszej części artykułu rozważań empirycznych. Rokeach rezygnuje z wyprowadzania dużych kategorii treściowych wartości i dokonuje nadrzędnego podziału wartości. W swojej klasyfikacji wyróżnia wartości ostateczne i instrumentalne. Pierwsze z nich to stany rzeczy, do których ludzie dążą, związane są z ponadsytuacyjnymi celami ludzkiego życia. Z kolei wartości instrumentalne to zachowania i cechy, służące osiągnięciu tych stanów rzeczy. Dotyczą one albo stosunków interpersonalnych, albo mają charakter bardziej osobisty niż społeczny i są związane z samoakceptacją<sup>14</sup>. Taki podział tworzy dwie odmienne grupy wartości. Każdej z tych grup przyporządkowuje się osiemnaście różnych wartości. Wartości z pierwszej grupy wskazują na cele,

<sup>12</sup> M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 95.

<sup>13</sup> Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.

<sup>14</sup> M. Rokeach, *The Nature of Human Values*, The Free Press, Nowy Jork 1973.

które ludzie czynią przedmiotem swoich dążeń, druga natomiast odnosi się do sposobów postępowania i cech osobowości, dzięki którym te cele mogą być zrealizowane.

Na podstawie powyższej klasyfikacji można ustalić hierarchię wartości. W omawianej klasyfikacji wartości instrumentalne to środki służące do realizacji celów, a wartości ostateczne – autoteliczne to wartości, których uznanie lub realizacja nie wymaga odwołania się do innych czynników, gdyż są one same w sobie wartościowe. Określenie, które wartości są instrumentalne a które ostateczne jest bardzo trudne, gdyż wartości charakteryzują się dużą płynnością i mogą przechodzić jedne w drugie. To, co dzisiaj jest środkiem, jutro może stać się celem. Ponadto, każdy człowiek może dokonać innego wyboru, które wartości są dla niego instrumentalne, a które autoteliczne. Należy jednak podkreślić, że hierarchie wartości pozwalają mierzyć rangę określonych wartości oraz ustalać ich wzajemne związki z innymi wartościami. Porządek hierarchiczny nie musi być trwały, a poszczególne wartości mogą zajmować miejsce równorzędne. Ważne jest to, że pewne wartości zajmują miejsce naczelne i centralne, inne zaś funkcjonują jako element pomocniczy, służący osiągnięciu owych naczelnych wartości. Świat wartości, mimo że dostępny jest dla każdego człowieka, to jednak każda wartość może być ceniona przez jednostkę w innym stopniu.

Wielość ujęć teoretycznych dotyczących wartości może powodować ogrom trudności w rozumieniu istoty wartości. Jest jednak rzeczą bezsporną, że uznawane wartości pełnią kluczową rolę w życiu człowieka, a świat wartości jest światem koniecznym, w którym istnieje i działa człowiek. Przyjęte przez nas wartości określają jak żyjemy, dokąd zmierzamy i jaki jest nasz stosunek do innych. Można więc stwierdzić, że wartości są czynnikiem silnie wpływającym na wybór celów życiowych, na planowanie przyszłości, gdyż każdy człowiek w ciągu swego życia dokonuje wartościowania. Wobec tego cele życiowe są ściśle związane z systemami wartości. Te wartości, które nadają znaczenie wartościujące wyborom człowieka, stają się fundamentem celów życiowych. Zwracają na to uwagę między innymi: Andrzej Janowski, Małgorzata Misztal czy Zbigniew Zaleski<sup>15</sup>.

Zatem związek działalności człowieka z jego planami polega na wypełnianiu najważniejszych celów składających się na plan życiowy, a realizowanych w toku zamierzonego działania. Cel określa to, do czego człowiek dąży, a plan wyznacza drogi dojścia do celu. Bowiernie te same cele mogą być osiągnięte za pomocą odrębnych dróg (np. zdobycie sławy)<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1977; M. Misztal, *Problematyka wartości w socjologii*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1980; Z. Zaleski, *Psychologia zachowań celowych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1991.

<sup>16</sup> K. Denek, I. Kuźniak, *Projektowanie celów kształcenia w reformowanej szkole*, Wydawnictwo Eruditus, Poznań 2001, s. 128.

„Cele regulują ludzkie zachowanie w szerokim tego słowa znaczeniu, nadają porządek i sens życiu, pomagają człowiekowi w tworzeniu i urealnieniu przyszłości, pomagają mu wreszcie w odkrywaniu własnych możliwości”<sup>17</sup>.

Cele stawiane sobie przez jednostkę mogą być różnorodne i związane z odmiennymi sferami życia. Najczęściej są one powiązane i w znacznym stopniu wzajemnie się warunkują. Wytyczone cele motywują do działania na ich rzecz, pomagają człowiekowi w tworzeniu i urealnieniu własnej przyszłości. Realistyczne i konkretne cele wymagają trwałego zaangażowania jednostki, mobilizują do działania, a ich osiągnięcie dostarcza wiele satysfakcji i motywuje do stawiania sobie następnych celów. Brak celów lub nieumiejętność czy niepowodzenia w ich realizacji mogą być przyczyną wielu niepożądanych zachowań – od wycofywania się, czy szukania pseudorozwiązań, do wyuczonej bezradności.

Stąd ważne jest, aby stawiane sobie cele były konkretne, realistyczne, mieszczące się w obszarze możliwości i umiejętności jednostki a ponadto możliwe do realizacji w konkretnych warunkach. Należy podkreślić, iż na umiejętność stawiania celów mają wpływ różnorodne doświadczenia i przemyślenia jednostki, które łączą się z jej zachowaniem, działaniem i motywami postępowania. Umiejętność ta jest zatem zależna od wiedzy i doświadczenia intelektualnego, pod wpływem których następuje konfrontowanie różnych zamierzeń, analizowanie ich i hierarchizowanie<sup>18</sup>.

Cele i wybory dokonywane szczególnie przez młodego człowieka nie stanowią sztywnej i zamkniętej konstrukcji. Na skutek nowych doświadczeń ulegają modyfikacji i dostosowaniu do zmieniających się możliwości realizacji. Są one wobec tego efektem dojrzewania człowieka i wraz z rozbudową jego wiedzy, i rozszerzaniem doświadczenia zaczyna się konfrontowanie różnych celów oraz analizowanie ich wzajemnego stosunku w aspekcie ważności i wartości.

Mając na uwadze, iż cele w życiu człowieka pełnią funkcję regulacyjną, niezmiernie ważną staje się umiejętność właściwego stawiania sobie bliższych i dalszych celów życiowych. Taka umiejętność wymaga posiadania predyspozycji do przewidywania przyszłości, do umiejscowienia dążeń w perspektywie czasowej. Owa przyszłościowa perspektywa pomaga określić, jakie cele, plany, wydarzenia są ważne dla jednostki w różnych odstępach czasowych. Należy również podkreślić, iż cele wchodzące w skład planów życiowych młodzieży są ściśle związane z systemami wartości. Systemy wartości stanowią podstawę celów życiowych, pozwalają człowiekowi określić sens życia, co jest niezbędnym warunkiem funkcjonowania w świecie.

<sup>17</sup> Z. Zaleski, *Psychologia zachowań...*, dz. cyt., s. 10–11.

<sup>18</sup> M. Dubis, *Młodzież wobec profilu kształcenia i zawodu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.



## Przekaz wartości w rodzinie

Kształtowanie indywidualnego systemu wartości odbywa się na płaszczyźnie wewnętrznych doświadczeń młodego człowieka oraz pod wpływem zespołu czynników pozostających poza jednostką. Poznanie, akceptacja i urzeczywistnianie wartości dokonuje się w szeroko rozumianej rzeczywistości społecznej, która w istotny sposób warunkuje te procesy. Istotny wpływ na kształtowanie się systemu wartości ma środowisko, w którym młodzież zdobywa doświadczenie społeczne, wzbogaca i kształtuje swój własny pogląd na życie. Z otoczenia społecznego młody człowiek czerpie wzorce zachowań w różnych życiowych sytuacjach, także wiedzę o otaczającej rzeczywistości, poznaje normy moralne pozwalające na kształtowanie się indywidualnej hierarchii wartości, dziedziczy wypracowane przez pokolenia wartości kulturowe.

Środowisko, w którym młody człowiek przebywa, wyraźnie wpływa na kształtowanie stosunku do świata, do innych ludzi i samego siebie. Oddziaływanie środowiska społecznego, w większym lub mniejszym zakresie determinuje aktywność młodzieży. Ponadto, dzięki niemu przekazywane są tradycje i wartości kultury, a także następuje przygotowanie młodego człowieka do aktywnego udziału w życiu społecznym. Najważniejszą i pierwszoplanową rolę wśród środowiska społecznego człowieka zajmuje rodzina. Rodzinę uznajemy za pierwsze, naturalne i najbardziej znaczące środowisko przekazujące dzieciom reguły i normy postępowania. Zachodzące w rodzinie procesy socjalizacyjne wywierają wpływ na kształtowanie się opinii i postaw, wzorów i tradycji, uznawanych wartości. Prawidłowo funkcjonująca rodzina kształtuje u dzieci właściwe, realne i racjonalne wyobrażenia o dążeniu do sukcesów życiowych. W myśl powszechnej opinii stanowi bowiem podstawową komórkę społeczną, a więc fundamentalny, konstytutywny element każdego społeczeństwa<sup>19</sup>.

Pojęcie rodziny najczęściej analizuje się w ujęciu interdyscyplinarnym, gdyż jest ona obiektem zainteresowań wielu dyscyplin naukowych. Każda z nich zmierza do wykrycia tych cech rodziny, które określają jej pozycje w społeczeństwie i kulturze. W wyniku tego pojęcie rodziny określane jest jako wspólnota społeczna i jeden z podstawowych kręgów środowiskowych<sup>20</sup>, pozaszkolne środowisko wychowawcze<sup>21</sup>, grupa czy instytucja społeczna i element systemu wychowawczego<sup>22</sup> oraz jako instytucja wychowania równoległego<sup>23</sup>.

<sup>19</sup> M. Dubis, *Świat...*, dz. cyt.

<sup>20</sup> A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1982, s. 92.

<sup>21</sup> R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1985, s. 161.

<sup>22</sup> S. Kawuła, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004, s. 56.

Współcześnie rodzinę traktuje się najczęściej systemowo. Oznacza to, że jej istnienie i funkcjonowanie opisane jest i unormowane przez prawo oraz że jest ona środowiskiem rozwoju wszystkich ich członków, a osoby wchodzące w skład systemu rodzinnego są wzajemnie od siebie zależne. Systemowe rozumienie rodziny, określa system rodzinny jako organizm mający swój własny świat, indywidualną i niepowtarzalną organizację życia oraz układ stosunków wzajemnych między członkami systemu. Poznanie poszczególnych członków rodziny nie oznacza poznania całego systemu. Niezbędne staje się globalne spojrzenie na funkcjonowanie całej rodziny, gdyż pomiędzy osobami wchodzącymi w skład systemu rodzinnego występują zróżnicowane interakcje i różnego rodzaju sprzężenia zwrotne. Zatem, zmiana w funkcjonowaniu jednego elementu, może skutkować zmianami funkcjonowania całości systemu rodzinnego<sup>24</sup>.

Jak podkreśla Maria Ziemska w rodzinie istnieją zróżnicowane systemy wspólnych powiązań i oddziaływań, które są wytwarzane przez poszczególnych jej członków, a na ich jakość i intensywność wpływa wiele czynników. Są to:

- czynniki społeczno-ekonomiczne: warunki bytowe rodziny, źródła utrzymania, powiązania między rodziną a środowiskiem, pochodzenie społeczne,
- czynniki kulturalne: poziom wykształcenia rodziny, wzorce i potrzeby kulturalne,
- czynniki pedagogiczne: sposoby opieki nad dzieckiem, normy i wartości przekazywane dziecku, zakazy i wymagania, gradacja kar i nagród,
- czynniki psychologiczno-społeczne: struktura rodziny, stosunki wewnątrzrodzinne, osobowość członków rodziny<sup>25</sup>.

Należy podkreślić, iż funkcjonalny, zdrowy, ukształtowany na podstawie określonych norm i wartości system rodzinny zapewnia prawidłowy rozwój i wychowanie dziecka.

John Bradshaw wskazuje na następujące fundamentalne cechy odnoszące się do zdrowego funkcjonalnego systemu rodzinnego:

- rodzina jest jednostką zabezpieczającą przetrwanie i rozwój,
- rodzina jest głębą, która zaspokaja potrzeby emocjonalne swoich członków. Potrzeby te obejmują znalezienie równowagi pomiędzy autonomią i zależnością oraz naukę zachowań społecznych i seksualnych,
- zdrowa rodzina zapewnia rozwój i wzrastanie każdego członka, włączając także rodziców,
- rodzina jest miejscem, gdzie rozwija się poczucie własnego ja,
- rodzina jest podstawową jednostką socjalizacji i ma decydujące znaczenie dla przetrwania społeczeństwa<sup>26</sup>.

<sup>23</sup> E. Trempała, *Pedagogiczna działalność wychowawców nieprofesjonalnych w środowisku lokalnym*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1998, s. 17.

<sup>24</sup> J. Bradshaw, *Zrozumieć rodzinę*, Wydawnictwo IPZiT PTP, Warszawa 1994, s. 49–50.

<sup>25</sup> M. Ziemska, *Rodzina i dziecko*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1980, s. 127–131.

<sup>26</sup> J. Bradshaw, *Zrozumieć rodzinę...*, dz. cyt., s. 59.

System rodzinny odgrywa podstawową rolę w przekazywaniu dzieciom wartości. Przekazując dziecku określone wzory, podkreśla to co najbardziej cenne, z czym wiąże się cel i sens ludzkiej egzystencji. Rodzina, tworząc własną hierarchię wartości i norm, na drodze „dziedziczenia społecznego”, w relacji rodzic – dzieci, przekazuje je następnemu pokoleniu<sup>27</sup>.

Oddziaływanie rodziny może się więc odbywać na podłożu aktywności spontanicznej, niezamierzonej (efekt funkcji spełnianych przez rodzinę), jak również działalności zorganizowanej i zaplanowanej w postaci zadań wychowawczych. W powyższym kontekście można wyodrębnić cztery rodzaje oddziaływań środowiska rodzinnego:

- oddziaływania niezamierzone i obojętne, do których należą zwyczajne, codzienne sytuacje niepowodujące nowych przeżyć,
- oddziaływania niezamierzone, ale nieobojętne, które mogą w sposób dodatni lub ujemny wpływać na kształtowanie osobowości dzieci,
- oddziaływania zamierzone, służące realizacji wewnętrznych celów rodziny,
- oddziaływania zamierzone, służące realizacji celów wychowawczych obowiązujących w społeczeństwie<sup>28</sup>.

W określeniu działań wychowawczych rodziców istotną rolę odgrywają ich przekonania, co z kolei rzutuje na rozwój zachowania dziecka oraz systemu jego przekonań. Przekonania i wartości rodziców, którzy dla dziecka stanowią grupę odniesienia, wywierają wpływ na jego zachowanie, wyznaczają mu perspektywę poznawczą i hierarchię wartości oraz dostarczają wzorców postępowania i niekiedy gotowe schematy ujmowania rzeczywistości.

Również klimat emocjonalny domu wpływa bezpośrednio na kształtowanie się systemów wartości. Harmonijne, zgodne stosunki w rodzinie tworzą korzystny klimat uczuciowy, w którym zaspokajane są potrzeby psychiczne dziecka i właściwy grunt do kształtowania osobowości. Atmosferę domową tworzy wiele czynników, wśród których należy wymienić: osobowość rodziców, stosunki między członkami rodziny, style oddziaływania oraz więź uczuciową. Jeżeli członków rodziny łączą pozytywne więzi emocjonalne, mówimy o ciepłej, serdecznej i korzystnej dla rozwoju dziecka atmosferze, sprzyjającej kształtowaniu pozytywnych kontaktów interpersonalnych i kształtowaniu postaw prospołecznych i transmisji międzypokoleniowej w zakresie wartości<sup>29</sup>.

<sup>27</sup> T. Kukulowicz, *Rodzina w okresie uspołecznienia dziecka*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1998, s. 65.

<sup>28</sup> S. Kawula, J. Brągiel, A. Janke, *Pedagogika rodziny...*, dz. cyt., s. 57.

<sup>29</sup> Zob. m.in.: M. Karkowska, W. Czarnicka, *Przemoc w szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1994; H. Liberska, M. Matuszewska, *Wybrane czynniki i mechanizmy powstawania agresji w rodzinie*, [w:] M. Bińczycka-Anholcer (red.), *Agresja i przemoc a zdrowie psychiczne*, PTHP, Poznań 2001; K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S.C. Michałowski, *Dziecko w świecie wartości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003; M. Kowalczyk, *Determinanty zagrożeń procesu wychowania we współczesnej rodzinie polskiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004; M. Dubis, *Świat...*, dz. cyt.

Istotnym a związanym z atmosferą rodzinną czynnikiem dla kształtowania się wartości jest styl wychowania w rodzinie. Każdą rodzinę charakteryzuje swoisty styl wychowania, decydujący o sile oddziaływań na psychikę dziecka. Na styl wychowania wpływają przede wszystkim rodzice, ich poglądy na wychowanie dziecka, cele wychowawcze, które zamierzają osiągnąć, osobiste doświadczenia i wzory wyniesione z domu rodzinnego (rodzina pochodzenia). Styl wychowania decyduje o klimacie, w jakim wzrasta dziecko<sup>30</sup>.

W literaturze przedmiotu wymienia się najczęściej następujące style wychowania: demokratyczny, autokratyczny, liberalny i niekonsekwentny<sup>31</sup>. Najkorzystniejszy dla rozwoju dziecka jest styl demokratyczny, charakteryzujący się współdziałaniem dziecka z innymi członkami rodziny. W rodzinie stosującej ten styl wymagania są dostosowane do możliwości dziecka, a decyzje podejmowane są wspólnie. Dziecko zna swoje prawa i obowiązki. Ma pewien zakres własnej aktywności, co ułatwia przystosowanie psychiczne i społeczne dziecka, sprzyja kształtowaniu otwartości, inicjatywy w działaniu oraz samodzielności. Ponadto sprzyja przyjęciu wartości cenionych przez rodziców oraz wzorów zachowania<sup>32</sup>.

Autokratyczny styl wychowania stosowany jest w rodzinach konserwatywnych, w których najważniejszą osobą jest najczęściej ojciec. Członkowie rodziny podlegają ściśle określonym normom, a za ich nieprzestrzeganie przewidziane są kary. Taka dyscyplina wywiera negatywny wpływ na rozwój osobowości dziecka. Dziecko może stać się bierne, nauczyć się dostosowywać do obowiązujących w domu norm, jednak nie będzie się z nimi utożsamiało<sup>33</sup>.

Zwolennicy liberalnego stylu wychowania sądzą, że do prawidłowego rozwoju wystarczy zapewnić dziecku odpowiednie warunki dla jego aktywności. Styl ten cechuje całkowita swoboda pozostawiona dziecku. Ponieważ rodzice nastawieni są na realizację życzeń dziecka, może to doprowadzić do opóźnionej socjalizacji, a niekiedy egocentryzmu<sup>34</sup>.

W niektórych rodzinach funkcjonuje niekonsekwentny styl wychowania, charakteryzujący się zmiennością działania rodziców. Wszelkie normy, wymagania i oceny zachowania dziecka zależą od sytuacji i nastroju rodziców i są rezultatem chaotycznych poszukiwań efektywnych metod oddziaływania. Ciągła zmiana nastrojów prowadzi na ogół do tzw. huśtawki emocjonalnej, co w konse-

<sup>30</sup> I. Obuchowska, *Drogi dorastania*, WSiP, Warszawa 1996; Z. Zaborowski, *Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza*, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, Warszawa 1980; B. Harwas-Napierała, *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003.

<sup>31</sup> Z. Zaborowski, *Rodzina jako grupa...*, dz. cyt.; S. Mika, *Psychologia społeczna*, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, Warszawa 1987; M. Ryś, *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 2004.

<sup>32</sup> T. Rostowska, *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych wymiarów osobowości*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 1995; M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.

<sup>33</sup> H. Liberska, M. Matuszewska, *Wybrane czynniki...*, dz. cyt.

<sup>34</sup> T. Rostowska, *Transmisja międzypokoleniowa...*, dz. cyt.

kwencji może być przyczyną reakcji agresywnych, lękowych oraz poczucia osamotnienia i zagubienia dziecka<sup>35</sup>.

Każdy z wymienionych stylów wychowania pociąga za sobą określone skutki wychowawcze. Zależą one jednak również od wieku dziecka, od całej struktury środowiska rodzinnego oraz stopnia natężenia zachowań charakterystycznych dla danego stylu. Należy jednak podkreślić, że przedstawione powyżej style wychowania w rodzinie rzadko występują w rzeczywistości w postaci czystej. Najczęściej jednak jeden z nich zwykle dominuje, wpływając na swoistą atmosferę życia rodzinnego.

Dokonując rekapitulacji omawianego zagadnienia należy stwierdzić, że system wartości, z jakim przez wiele lat jednostka styka się w rodzinie, stanowi ważny wzorzec i trwały punkt odniesienia dla dziecka, w oparciu o który buduje ono własny system wartości i norm. Przykład rodziców, ich zachowanie się i postępowanie w codziennych sytuacjach życiowych tworzą u dziecka zespół wzorców, które utrwalają się i zachowują w pamięci jako przyszły obraz rodziny. Prawidłowe wzorce wyniesione z domu rodzinnego pozwalają na ukształtowanie właściwej hierarchii wartości.

## Komunikat z badań własnych

Zagadnienia dotyczące systemu wartości ich hierarchii oraz celów życiowych prezentowanych przez młodzież nabiera obecnie szczególnego znaczenia w kontekście przemian i wyzwań współczesności. Stanowi też fundament prawidłowego funkcjonowania młodzieży w dorosłym życiu. Bliższy ogląd tego problemu miały umożliwić podjęte badania empiryczne.

W niniejszym artykule zaprezentowano wycinek badań dotyczących planów i celów życiowych oraz systemu wartości 280 licealistów klas maturalnych. Badania miały charakter porównawczy. Zestawiane są dane z dwóch typów szkół, tj. liceów ogólnokształcących publicznych i niepublicznych, z różnej wielkości miast województwa podkarpackiego.

Ze względu na działania badawcze o charakterze diagnostycznym jako wiodącą metodę gromadzenia materiałów i organizującą badania przyjęto sondaż diagnostyczny. W celu uzyskania informacji na temat planów i celów życiowych uczniów liceów jako narzędzie badawcze zastosowano autorski kwestionariusz ankiety dla ucznia.

W celu poznania preferowanych przez młodzież wartości zastosowano kwestionariusz „Skala wartości”, skonstruowany na podstawie „Skali wartości” Rokeacha<sup>36</sup>. Według Rokeacha wartości jednostki stanowią pewnego rodzaju sys-

<sup>35</sup> H. Liberska, M. Matuszewska, *Wybrane czynniki...*, dz. cyt.

<sup>36</sup> M. Rokeach, *The Nature...*, dz. cyt.

tem, w którym poszczególne jego elementy uporządkowane są według stopnia ważności czy preferencji. Te wartości, które zajmują najważniejszą pozycję w systemie preferencji, mają największy wpływ na decyzje i działania jednostki. W badaniu zaproponowano dwie skale wartości: autoteliczne i instrumentalne, pozwalające na skonstruowanie hierarchii wartości badanej osoby lub grupy osób. Poproszono przy tym młodzież o wybór dziesięciu najistotniejszych w każdej grupie. Pozwoliły one ustalić system wartości badanych. Należy podkreślić, że wyniki dotyczące wartości deklarowanych przez młodzież mogą, lecz nie muszą pokrywać się z urzeczywistnianymi.

Poznanie stylu wychowania w rodzinach badanych umożliwiło zastosowanie kwestionariusza „Analiza stylu wychowania w rodzinie” (Ryś)<sup>37</sup>. Na podstawie twierdzeń zawartych w kwestionariuszu, charakteryzujących różne postawy w rodzinie, badani oceniali zachowanie matki i ojca w stosunku do nich. Analiza wyników badań pozwoliła również na określenie natężenia występowania danego stylu wychowania w rodzinie.

Przedmiotem analizy było poznanie, jakie wartości i cele życiowe są najbardziej cenione w życiu przez badaną młodzież. Starano się również określić wpływ stylów wychowania w rodzinie na kształtowanie się celów życiowych i wyboru wartości wśród licealistów.

Wśród badanych obydwu typów szkół zdecydowaną większość tworzyli uczniowie uczęszczający do liceów ogólnokształcących w średnich miastach (64,3%). Drugą co do wielkości grupę stanowili uczniowie uczęszczający do liceum w dużym mieście (20,7%), a najmniej liczną grupą byli uczniowie z liceów w małych miastach (15%). Kolejną cechą charakteryzującą badanych była płeć. Wśród ogółu badanych zauważalna jest przewaga liczebna dziewcząt (58,6%). Przy czym, wyższy odsetek dziewcząt uczy się w liceach publicznych (66,45%). Chłopcy stanowią odpowiednio w szkołach publicznych 33,6%, a niepublicznych 49,3%. Badani z obu typów szkół, wskazując najważniejsze dla siebie dążenia, wybierała najczęściej triadę celów: założenie szczęśliwej rodziny (84,3%), mniejszą obawę o przyszłość, pewną sytuację (80,3%) oraz wysoki poziom wykształcenia (62,8%). Szczęśliwe i udane życie rodzinne nieco częściej wymieniały dziewczęta niż chłopcy i zdecydowanie częściej sytuowały je na pierwszej pozycji. Posiadanie szczęśliwej rodziny, jako główny cel, jest wyborem bardzo osobistym i ważnym dla młodego człowieka. Młodzież szuka ucieczki od pełnego niepewności i zagrożeń świata, oczekując poczucia bezpieczeństwa w szczęśliwej rodzinie.

Uczniowie mieszkający w miastach bardziej optymistycznie patrzą w przyszłość i marzą przede wszystkim o założeniu szczęśliwej rodziny. Z kolei ich rówieśnicy mieszkający na wsi, mający często gorsze warunki startu życiowego, jako priorytet wśród celów życiowych uznali mniejszą obawę o przyszłość.

<sup>37</sup> M. Ryś, *Systemy rodzinne...*, dz. cyt.

Szczególna troska o przyszłość w przypadku młodzieży ze szkół publicznych wynika zapewne z tego, że większość z nich pochodzi z rodzin o niższym statusie materialnym i w mniejszym stopniu, niż ich rówieśnicy ze szkół niepublicznych, mogą liczyć na pomoc ze strony rodziców.

Niepokojące jest, że wśród ogółu badanych ponad 20% deklaruje wyjazd za granicę. Wśród chcących wyjechać za granicę najwięcej osób, bo aż 57,9% to uczniowie, którzy czują się w domu źle i którzy chętnie by się z niego wyprowadzili. Ta grupa badanych nie może liczyć na rodzinę i obawiają się o swoją przyszłość, o funkcjonowanie we współczesnym świecie. Niezaspokojona potrzeba bezpieczeństwa, miłości skutkuje niepewnością, lękiem przed przyszłością, szukaniem akceptacji i życzliwości poza rodziną. Dla tych badanych reakcją na niezaspokojone potrzeby w rodzinie jest wyjazd za granicę w poszukiwaniu szczęścia, lepszego życia i usamodzielnienia się.

Przewidywania dotyczące sytuacji materialnej młodych ludzi są optymistyczne. Pragną oni zapewnić rodzinie godziwe warunki bytowe, wierząc, że wyższe wykształcenie da większe możliwości podjęcia pracy i zagwarantuje lepszy standard materialny. Badani uczniowie dążą nie tylko do uzyskania wysokiego wykształcenia i pozycji zawodowej, ale również do osiągnięcia spodziewanego poziomu materialnego. Gromadzenie dóbr materialnych nie jest dla młodzieży sprawą pierwszoplanową, jednak badani zdają sobie sprawę z tego, że posiadanie odpowiednich środków jest niezbędne do zaspokojenia wymogów życiowych. Młodzież wierzy, że uda jej się osiągnąć zamierzone cele i że w dużym stopniu będzie to zależęć od zaradności życiowej (77,1%). Inne ważne czynniki to pomoc rodziny (75,7%) i znajomości (75%). Można stąd wnosić, iż młodzież ta jest przekonana, że obecnie w Polsce dla osiągnięcia powodzenia w życiu bardzo ważne są osobiste atrybuty, ale również nieformalne układy i znajomości, które stworzą sprzyjające warunki do efektywnego wykorzystania tych cech.

Wybieranych celów życiowych nie sposób rozpatrywać bez powiązania z uznawanymi wartościami. System wartości preferowanych przez młodzież wyznaczono na podstawie oceny wszystkich wartości oraz wyboru wartości najważniejszych i najmniej ważnych. Analizując dane dotyczące wartości naczelných, stwierdzono, że największym uznaniem u większości badanych cieszyły się: miłość (92,5%), rodzina (92,1%), wykształcenie (75,7%) i szczęście (70,7%). Warto zauważyć, że dla młodzieży najmniej ważne były w tej grupie takie wartości, jak: sztuka, sława, rozrywka i przyjemność. Rodzina i miłość, przejawiająca się w wyborach młodzieży, jest ze sobą nierozzerwalnie związana. Miłość i szczęście w rodzinie dają poczucie bezpieczeństwa i zadowolenia jej członków. Zatem, udane życie rodzinne i miłość są filarami dla badanej młodzieży. Na najniższym szczeblu hierarchii, wśród wartości wybieranych przez uczniów szkół publicznych, są w kolejności: sztuka, rozrywka i przyjemność oraz sława. Rozpatrując znaczenie wartości instrumentalnych, które są jakby elementem pomocniczym w osiągnięciu wartości najwyższych, należy stwierdzić

następującą prawidłowość. Wszyscy badani uczniowie są zgodni co do tego, że w hierarchii wartości instrumentalnych liczą się przede wszystkim: inteligencja (93,2%), wykształcenie (85,7%), zaradność życiowa (67,9%) i pracowitość (55,7%). Za wartości nieprzedstawiające większego znaczenia uznali posłuszeństwo, opanowanie i skromność. Wartości te są traktowane przez młodzież marginesowo.

Poczynione analizy jakościowe i ilościowe pozwalają na stwierdzenie, że badaną młodzież cechuje duża dojrzałość w wyborze wartości. Wskazywane wartości są uważane za najbardziej pożądane nie tylko przez młodzież, ale również ogół społeczeństwa. Należy więc uznać, iż młodzi ludzie zdają sobie sprawę z reguł rządzących współczesnym światem. Wybór wartości przez młodzież ściśle łączy się z warunkami środowiskowymi, zwłaszcza czynnikami środowiska rodzinnego. Zachodzące w rodzinie procesy socjalizacyjne wywierają wpływ na kształtowanie się opinii i postaw, wzorów i tradycji, uznawanych wartości. Wśród rodzinnych uwarunkowań wartości i celów życiowych na potrzeby niniejszego opracowania uwzględniono stosowane przez rodziców style wychowania. Na podstawie badań własnych podjęto próbę określenia stylów wychowawczych prezentowanych przez rodziców badanych oraz określenie ich wpływu na wybór najważniejszych celów życiowych i wartości młodzieży.

Analiza wyników badań w tym zakresie pozwala na stwierdzenie, że dominującymi stylami wychowania w rodzinach badanych był styl demokratyczny i liberalny kochający. Zarówno demokratyczny, jak i liberalny styl wychowania częściej występował u matek badanych (52,9% i 36,1%) niż u ojców – odpowiednio: 45,4% i 33,7%. Dzieci wychowywane w rodzinach przejawiających te style wychowania otoczone są życzliwością i miłością, doświadczają szacunku, poczucia szanowania i respektowania ich praw. Ponadto, dziecko ma dużą swobodę działań i wyboru postaw, co w efekcie sprzyja wykształceniu u niego umiejętności do samokontroli i dyscypliny opartej na przestrzeganiu wpojonych przez rodziców norm i cenionych w rodzinie wartości.

Dla 7,8% matek i 13,6% ojców wychowanie dzieci opiera się na stylu autokratycznym zakładającym, że rodzice mają zawsze rację a obowiązkiem dzieci jest bezwzględne posłuszeństwo. Surowe metody wychowania, stosowane w tym stylu, ograniczają swobodę, często wywołują bunt dzieci i uniemożliwiają nawiązywanie poprawnych stosunków z rodzicami.

Najmniej liczną grupę stanowią rodzice prezentujący najmniej pożądany styl wychowania – styl liberalny niekochający. Styl ten nacechowany chłodem emocjonalnym w wychowaniu oraz brakiem zaangażowania i zainteresowania życiem dziecka przejawia 3,2% matek i 7,3% ojców wśród rodziców badanej młodzieży. Każdy z prezentowanych stylów może występować z różnym nasileniem. Rozkład średniego nasilenia najczęściej prezentowanych przez rodziców stylów wychowania w rodzinach badanych wykazuje dużą zgodność wskazywanych stylów wychowawczych wśród matek i ojców. Przy czym, największą zgodność zaobserwowano przy stylu autokratycznym. Poziom natężenia domi-

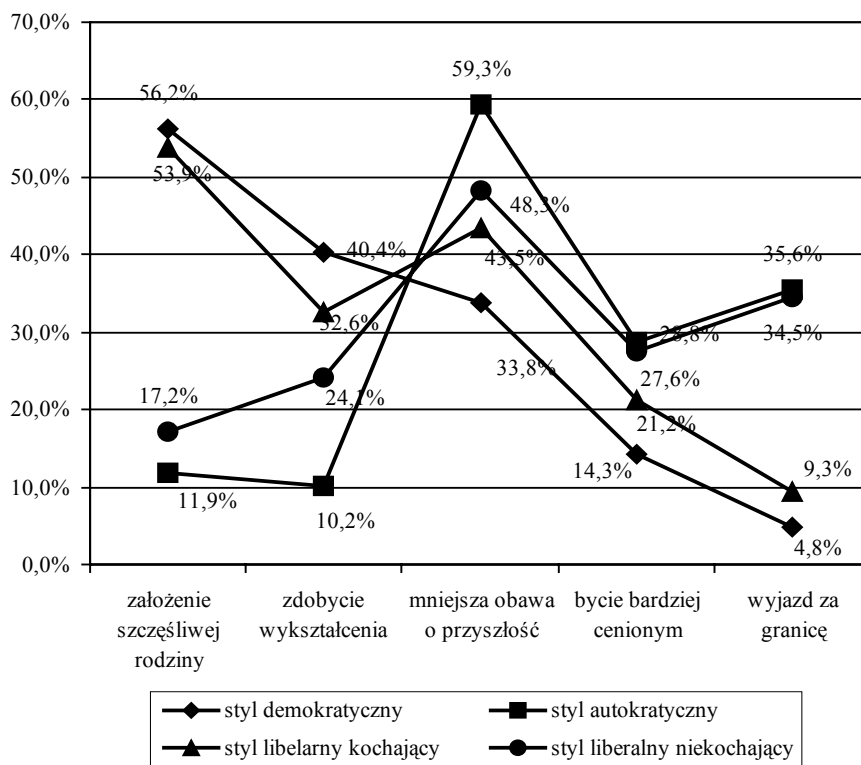


nującego wśród obojga rodziców stylu demokratycznego występował na średnim poziomie i wyniósł 21,7 pkt.

Najbardziej niekorzystną sytuacją wychowawczą jest prezentowanie często sprzecznych postaw i poczynań matki i ojca. Przejawiane przez nich różne style wychowania tworzą niekorzystną sytuację dla dziecka. Staje się to często przyczyną obniżenia autorytetu rodzicielskiego i braku szacunku dla rodziców.

W zakresie dociekań badawczych było również ustalenie: Czy i w jakim stopniu style wychowania wpływają na wybierane przez uczniów cele życiowe i wartości. Na podstawie analizy uzyskanych wyników badań można stwierdzić zależność pomiędzy stylem wychowania, który stosują rodzice a wyborem najważniejszych celów życiowych przez ich dzieci. Zależność tę potwierdza przeprowadzona analiza statystyczna. Chcąc określić siłę związku pomiędzy przyjętymi zmiennymi, policzono współczynnik kontyngencji C Pearsona = 0,3857249, co świadczy o sile tego związku na poziomie przeciętnym.

Wpływ stylów wychowania w rodzinie na wybór najważniejszych celów życiowych przedstawia wykres 1.



**Wykres 1.** Style wychowania w rodzinie a preferowane przez młodzież cele życiowe. Źródło: Opracowanie własne autorki.

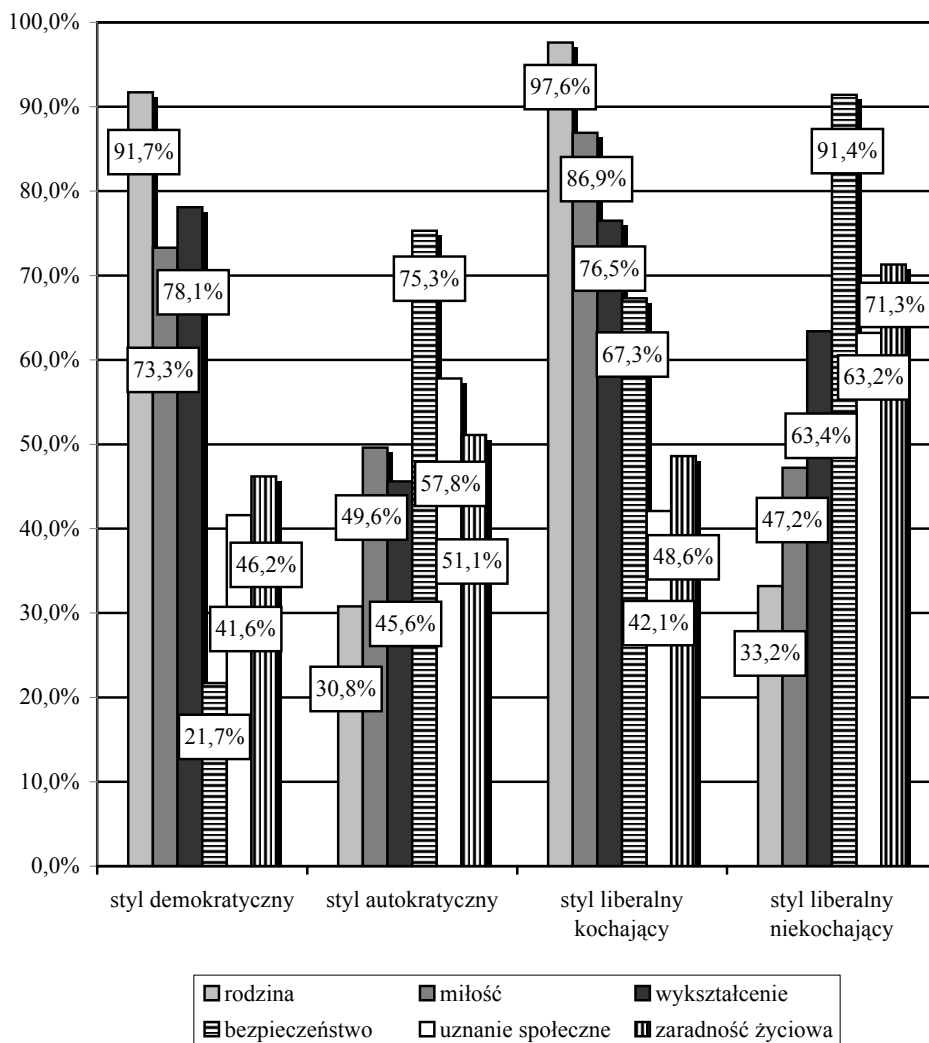
**Graph 1.** Education styles in a family versus by young people life aims. Source: Developed by the author.

Na podstawie analizy uzyskanych badań można stwierdzić, że styl demokratyczny i liberalny kochający zarówno u matek, jak i ojców sprzyjał wyborowi takich samych trzech najważniejszych celów u ich dzieci a mianowicie: założenie szczęśliwej rodziny, zdobycie wysokiego wykształcenia i mniejszą obawę o swoją przyszłość. Badani podkreślają, że zawsze mogą liczyć na wsparcie najbliższych i wierzą, że są kochane przez osoby dla nich ważne. Ponadto, rodzice wpoili im wartości, wzory zachowań, jakie obowiązują we współczesnym świecie. Takim osobom jest także zdecydowanie łatwiej założyć własną rodzinę, ponieważ wiedzą, iż miłość, opiekuńczość i podtrzymywanie więzi to bardzo ważne elementy życia. Zdobycie wysokiego wykształcenia jest, w opinii badanych, swoistą „polisą na życie”. Badana młodzież chce zachować odpowiedni poziom życia, sprawić, aby ich rodzina miała wszystko to, czego potrzebuje.

Dla badanych wychowywanych w rodzinach prezentujących autokratyczny styl wychowania najważniejsza staje się mniejsza obawa o przyszłość, bycie bardziej cenionym i wyjazd za granicę. Analiza wyników badań wskazuje, że osoby te pragną zrekompensować sobie to, czego nie zaznały w rodzinie macierzystej. Doznany brak poczucia bezpieczeństwa, przyjaźni i miłości, poszanowania jako osoby prowadzi do zabiegania o względy i akceptację innych poza domem. Odczuwając bezsilność wobec autokratycznego postępowania rodziców szukają miłości i niezależności. Dążenie do uznania jest jednym z czynników niwelujących ich zaniżoną samoocenę. Analizowane wyniki badań dowodzą, że młodzież doświadcza silnego niepokoju o swoją przyszłość. Duża część z nich, w poszukiwaniu lepszego życia i osiągnięcia własnej życiowej stabilizacji, chce wyjechać za granicę. Zakładając, że style wychowania przejawiane przez rodziców badanych uczniów wpływają również na wybór wartości, badaniom poddano wpływ tego czynnika. Analiza statystyczna potwierdziła korelację między tymi zmiennymi. Siła oddziaływania stylów wychowania prezentowanych przez obojga rodziców na wybór wartości przez ich dzieci kształtuje się na poziomie przeciętnym ( $C$  Pearsona = 0,4391704). Interesujące poznawczo jest, że wpływ stylu wychowania reprezentowanego przez ojców na kształtowanie się hierarchii wartości u ich dzieci jest większy od wpływu stylu wychowania matek i kształtuje się na poziomie wysokim ( $C$  Pearsona = 0,5022771). U matek siła tego związku występuje na poziomie przeciętnym ( $C$  Pearsona = 0,3760636).

Wpływ stylów wychowania w rodzinie na wybór najważniejszych celów życiowych przedstawia wykres 2.

Analiza wyników badań dotyczących wpływu stylu wychowania w rodzinie na wybór wartości przez dzieci wykazała, że przejawiany przez rodziców styl demokratyczny i liberalny kochający sprzyja wyborom takich wartości, jak: rodzina (81,7%), wykształcenie (78,1%) i miłość (73,3%). Młodzież wychowywana w rodzinach o przewadze stylu autokratycznego i liberalnego niekochającego preferowała takie wartości, jak: bezpieczeństwo (75,3%), uznanie społeczne (57,8%) i zaradność życiową (51,1%).



**Wykres 2.** Style wychowania w rodzinie a preferowane przez młodzież wartości. Źródło: Opracowanie własne autorki.

**Graph 2.** Education styles in a family versus by young people values. Source: Developed by the author.

Cenienie sobie takich wartości uniwersalnych, jak: rodzina, wykształcenie, miłość świadczy o dążeniu do rozwoju własnej osobowości. Są to wartości tradycyjne, cenione równie często przez ludzi młodych, jak i przez pokolenia rodziców. Znaczenie przypisywane szczęściu rodzinnemu wynika zapewne z doświadczeń wyniesionych z własnego rodzinnego domu i oceny, jaką wartość stanowiła rodzina dla ich rodziców.

Z kolei wybór takich wartości, jak bezpieczeństwo, uznanie społeczne i zaradność życiowa świadczy o trosce o swoją przyszłość wśród badanych. Wartości te związane są z dążeniem do samorealizacji, równowagi wewnętrznej oraz wiarą we własne siły. Są zatem skoncentrowane na własnej osobie i służą jako kryteria ocen, wyborów i postępowania w różnorodnych życiowych sytuacjach. Niska hierarchia wartości rodzinnych w tej grupie badanych (19,6%) może wynikać z niechęci do powielania wzoru rodziny pochodzenia, ze złych relacji pomiędzy jej członkami, przejawianych przez rodziców postaw i stylów wychowania.

Dokonując rekapitulacji omawianych wyników badań należy stwierdzić, że młodzież wkraczająca w dorosłość posiada określone cele życiowe, które są w sposób istotny skorelowane z deklarowanymi wartościami. Są one również zdeterminowane, między innymi przez style wychowania w rodzinie. Zachodzące w rodzinie procesy socjalizacyjne wywierają wpływ na kształtowanie się opinii i postaw, wzorów i tradycji, uznawanych wartości. Prawidłowo funkcjonująca rodzina, dzięki stałości swego środowiska daje dziecku oparcie i poczucie bezpieczeństwa, zapewnia odpowiednie warunki bytowe, możliwości rozwoju i uczenia się pożądanych wzorców życia rodzinnego i społecznego. Sprzyja kształtowaniu u dzieci właściwych, realnych i racjonalnych wyobrażeń o przyszłym życiu. Zapewniając dziecku oparcie, poczucie bezpieczeństwa i stabilności, jest ważnym czynnikiem jego równowagi emocjonalnej. Stwarzając prawidłowy klimat uczuciowy, pełen akceptacji i życzliwości dla dziecka wpływa na jego przyszłe wybory. Rodzina stwarza ponadto możliwość międzypokoleniowej transmisji wartości kulturowych i społecznych.

## **Zakończenie**

Określenie postaw młodzieży wobec takich kwestii, jak przydatność planowania własnego życia, a także wyboru preferowanych wartości nabiera szczególnego znaczenia w czasach szybkich zmian w każdej dziedzinie życia. Wypracowanie i ukształtowanie właściwej i trwałej hierarchii wartości jest czynnikiem niezbędnym do podejmowania odpowiedzialnych decyzji i świadomego planowania własnego życia. Zatem, istotne staje się pytanie o rysujące się w świadomości młodzieży i układające się w coraz bardziej spójną całość systemy wartości.

Należy jednak podkreślić, że niniejsze opracowanie nie wyczerpuje w całości analizy problemu kształtowania się hierarchii wartości i celów życiowych młodzieży. Stanowi jednak próbę pokazania ważności problemu oraz złożonych jego uwarunkowań. Ponadto, przedstawione wyniki badań i ich interpretacja są szkicem hierarchii wartości i celów życiowych ściśle określonej grupy młodzieży – uczniów liceów publicznych i niepublicznych województwa podkarpackiego w danym okresie i w określonych warunkach społecznych. Dla pełniejszego

poznania zagadnienia należałoby dokonać porównania z przejawianymi wartościami i dążeniami młodzieży w innych regionach kraju.

### **Bibliografia**

- Bradshaw J., *Zrozumieć rodzinę*, Wydawnictwo IPZiT PTP, Warszawa 1994.
- Cichoń W., *Wartość – człowiek – wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1996.
- Denek K., Kuźniak I., *Projektowanie celów kształcenia w reformowanej szkole*, Wydawnictwo Eruditus, Poznań 2001.
- Denek K., Morszczyńska U., Morszczyński W., Michałowski S.C., *Dziecko w świecie wartości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Dubis M., *Młodzież wobec profilu kształcenia i zawodu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Dubis M., *Świat wartości i plany życiowe licealistów*, Wydawnictwo WSEI, Lublin 2013.
- Grzegorzczak A., *Człowiek w świecie wartości. Filozofia ludzkich dążeń*, [w:] Tenże, *Mała propedeutyka filozofii naukowej*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1989.
- Harwas-Napierała B., *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003.
- Janowski A., *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1977.
- Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1982.
- Karkowska M., Czarnecka W., *Przemoc w szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1994.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006.
- Kłoska G., *Pojęcia, teorie i badania wartości w naukach społecznych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1982.
- Kowalczyk M., *Determinanty zagrożeń procesu wychowania we współczesnej rodzinie polskiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Kukołowicz T., *Rodzina w okresie usamodzielnienia dziecka*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1973.
- Liberska H., Matuszewska M., *Wybrane czynniki i mechanizmy powstawania agresji w rodzinie*, [w:] M. Bińczycka-Anholcer (red.), *Agresja i przemoc a zdrowie psychiczne*, PTHP, Poznań 2001.
- Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Marek Z., *Podstawy wychowania moralnego*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- Matuszewicz C., *Psychologia wartości*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1975.
- Mika S., *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1987.
- Misztal M., *Problematyka wartości w socjologii*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1980.
- Mysłakowski Z., *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności: studia z filozofii wychowania*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1965.
- Obuchowska I., *Drogi dorastania*, WSiP, Warszawa 1996.
- Ossowski S., *Z zagadnień psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Rokeach M., *The Nature of Human Values*, The Free Press, Nowy Jork 1973.
- Rostowska T., *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych wymiarów osobowości*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 1995.
- Rumiński A., *System wartości rodziców i dzieci*, [w:] Z. Stareło (red.), *Moralność i etyka w ponowoczesności*, Wydawnictwa Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1996.
- Ryś M., *Systemy rodzinne Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 2004.
- Szymański M.J., *Młodzież wobec wartości*, IBE, Warszawa 2006.
- Tatarkiewicz W., *Parerga*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1978.
- Trempała E., *Pedagogiczna działalność wychowawców nieprofesjonalnych w środowisku lokalnym*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1998.
- Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1985.
- Zaborowski Z., *Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza*, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, Warszawa 1980.
- Zaleski Z., *Psychologia zachowań celowych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1991.
- Ziemska M., *Rodzina i dziecko*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1980.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XIII (1/2016)

---

nadesłany: 30.09.2014 r. – przyjęty: 04.12.2015 r.

**Arkadiusz WAŚIŃSKI\*, Alina GÓRNIOK-NAGLIK\*\***

## **Style wychowania w rodzinach miejskich i wiejskich. Zderzenie preferencji gimnazjalistów i ich rodziców**

A style of upbringing in urban and rural families. Contrasting preferences of secondary school pupils and their parents

### **Streszczenie**

Niezaprzeczalnym faktem są zmiany zachodzące w polskich rodzinach miejskich i wiejskich. Wiążą się one z cywilizacyjnymi przekształceniami, postępowaniem technicznym, integracją europejską. Ich rezultatem są przeobrażenia systemu wartości i norm współżycia społecznego, które wyrażają się między innymi w zmianie modelu wychowania w rodzinie, tak miejskiej, jak i wiejskiej. Efekty wychowawcze są pokłosiem z jednej strony stosowania określonych metod i technik wychowawczych, a z drugiej zależą od charakteru i typu relacji pomiędzy rodzicami i dziećmi. Dlatego też analizując środki i metody wychowawcze, składające się na określony styl wychowania w rodzinie uwzględniono opinie i preferencje nie tylko gimnazjalistów, ale również ich rodziców.

Pierwsze i fundamentalne zetknięcie dziecka z wartościami dokonuje się w rodzinie. Stają się one wyznacznikami życiowych celów i aspiracji. Ponadto, wartości te pozwalają dorastającej jednostce dookreślić obowiązujące normy, regulujące realizację

---

\* e-mail: arkadiusz.wasinski@gmail.com

Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki, ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź, Polska.

\*\* e-mail: ajmnaglik@poczta.onet.pl

Instytut Pedagogiki, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. rtm. Witolda Pileckiego w Oświęcimiu, ul. Kolbego 8, 32-600 Oświęcim, Polska.

potrzeb oraz charakter i formy wzajemnych relacji na linii Ja – Inni (w tym rodzice) oraz Ja – Świat. Innymi słowy, kształtują one preferowany w dojrzałym życiu model zachowań.

Z badawczego punktu widzenia, system wartości preferowanych przez rodziców jest niezwykle ważny, ponieważ to on stanowi osnowę aksjologiczną, na której młode pokolenie wzrasta i kształtuje swoje ideały. Zadaniem obojga rodziców jest zaszczepienie dzieciom, a później młodzieży najważniejszych wartości. Zadanie to jest jednak, w kontekście uwarunkowań środowiskowych i kulturowych, odmiennie traktowane przez matki i ojców. Trzeba podkreślić, że określone preferencje rodziców odnośnie do wartości, są istotne nie tylko z punktu widzenia przyszłości dzieci, ale również w kontekście przyjętego przez nich „tu i teraz” kierunku i charakteru oddziaływań wychowawczych – stylu wychowania.

**Słowa kluczowe:** styl wychowania, wartości, rodzice, młodzież gimnazjalna, środowisko życia.

### Abstract

The changes taking place in Polish families, both urban and rural, have become an undeniable fact. They are connected with civilization changes, technical progress and European integration. It results in a transformation of the system of values and norms of social coexistence expressed in a change of a model of upbringing in an urban and rural family. On the one hand, the educational effects depend on using certain educational methods and techniques and, on the other hand, on the type of relationship between parents and children. Therefore, the opinions of secondary school pupils and their parents were taken into account while analysing educational means and methods which describe a certain style of upbringing in a family.

The earliest contact of a child with values comes within the family. The values become determinants of people's life choices and aspirations. Moreover, they let an adolescent individual specify valid norms which regulate a realization of needs and a character and forms of their co-relations on a level of I – Others (including parents) and I – the World. In other words, they influence a preferred model of upbringing in a mature life.

From a research point of view, a system of values preferred by parents is very important because it makes an axiological warp where a new generation grows up and shapes its ideals. It is both parents' task to transfer and make their children aware of the values which are, in a context of environmental and cultural conditions, treated differently by mothers and fathers. It needs to be emphasized that parents' definite preferences to the values are crucial not only from a point of view of their children's future, but also in a context of the established 'here and now' direction and a character of educational influences – a style of upbringing.

**Keywords:** a style of upbringing, values, parents, secondary school pupils, life environment.



## Wprowadzenie

Zmiany zachodzące w polskich rodzinach miejskich i wiejskich są uwarunkowane przekształceniami cywilizacyjnymi, przeobrażającymi system wartości i norm współżycia społecznego<sup>1</sup>. Wyrażają się one między innymi w zmianie modelu wychowania w rodzinie. Efekty wychowawcze zależą od stosowania określonych metod i technik wychowawczych. Jednak te pozostają w bezpośrednim związku z charakterem i typem relacji między rodzicami i dziećmi<sup>2</sup>. Jakość obcowania domowników we wspólnocie rodzinnej jest kluczowym czynnikiem warunkującym wiarygodność i autorytet rodziców, a także ich umiejętność nawiązywania efektywnej komunikacji wewnątrzrodzinnej, trafnego rozpoznawania źródeł rodzących się problemów oraz właściwego doboru sposobów ich rozwiązywania. To silne powiązanie jakości obcowania w obrębie rodziny z rozwojem osobowości dziecka wiąże się z siłą jego psychologicznej zależności od rodziców i innych członków grupy pierwotnej. Ze względu na pierwotność i przez długi czas jedynność oddziaływań socjalizacyjnych i wychowawczych rodziny<sup>3</sup> stosunki w niej panujące „[...] stanowią dla dziecka wartość modelową dla jego przyszłych zachowań interpersonalnych”<sup>4</sup>.

Style wychowawcze preferowane przez rodziców są więc, z jednej strony, emanacją chęci przeniesienia wzorców wychowawczych z ich domów rodzinnych (rodzin pochodzenia) oraz ich indywidualnych doświadczeń i cech osobowych rodziców<sup>5</sup>. Z drugiej strony, są wypadkową jakości komunikacji wewnątrzrodzinnej zachodzącej na poziomie relacji partnerskiej małżonków, relacji rodziców z dziećmi oraz relacji siostrzano-braterskiej rodzeństwa. Z trzeciej zaś strony, są uwarunkowane zewnętrznymi, wobec wspólnoty rodzinnej, realiami życia społecznego<sup>6</sup>. Rzeczywistość społeczna jest trudnym do zbagatelizowania źródłem norm kulturowych, prawnych i etyczno-moralnych przedstawianych

<sup>1</sup> A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT, Toruń 2004; W. Muszyński, E. Sikora (red.), *Małżeństwo i rodzina w ponowoczesności. Szanse – zagrożenia – patologie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.

<sup>2</sup> S. Kawula, *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004, s. 58–64.

<sup>3</sup> J. Turner, *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998, s. 80–82.

<sup>4</sup> M. Plopa, *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 277.

<sup>5</sup> M. Tyszkowa, *Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój*, [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 126–128.

<sup>6</sup> G. Ritzer, *McDonaldyzacja społeczeństwa*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 1997.

jako wartościowe i społecznie pożądane. Kształtuje stosunki społeczne oraz ramy treściowe transmisji międzypokoleniowej, wpływa na znaczenie i rolę rodziny, a także jakość jej funkcjonowania w systemie społecznym, a więc również na cele i charakter wychowania naturalnego<sup>7</sup>.

Wobec złożoności czynników kształtujących style wychowania w przestrzeni rodziny, warto zwrócić uwagę właśnie na aspekt komunikacji wewnątrzrodzinnej, który – jeśli niedoceniony i zignorowany – może stać się źródłem napięć i konfliktów na różnych poziomach życia rodzinnego. To zaś stanowi ryzyko dla osłabienia zdolności rodziców porozumiewania się z własnymi dziećmi i pomniejszenia znaczenia działań wychowawczych. Zwracał na to uwagę Kazimierz Jankowski, który postulował organizowanie życia rodzinnego wokół jawności, transparentności, wzajemności i współodpowiedzialności. Budowanie relacji rodzinnych opartych na tych fundamentach prowadzi do stylu wychowania preferującego zasady zdemokratyzowanego uczestniczenia w rzeczywistości domu rodzinnego<sup>8</sup>. Z kolei odstępianie od tak rozumianej sekwencji wartości w wychowaniu domowym prowadzi do wypełnienia powstałej „pustki” inną sekwencją wartości, eksponujących znaczenie dominującej pozycji rodzica, asymetrycznego charakteru relacji wewnątrzrodzinnych opartych głównie o przekazy perswazyjne, kontrolę, ocenę i jednostronny wpływ na zachowania pozostałych domowników<sup>9</sup>. Powstają wówczas warunki sprzyjające kształtowaniu się stylu wychowania autorytarnego.

W rodzinie dokonuje się pierwsze i fundamentalne zetknięcie dziecka z wartościami, które stają się wyznacznikami ich życiowych celów i aspiracji<sup>10</sup>. Ponadto, wartości te pozwalają dorastającej jednostce dookreślić obowiązujące normy, regulujące realizację potrzeb oraz charakter i formy wzajemnych relacji na linii Ja – Inni (w tym rodzice) oraz Ja – Świat. Innymi słowy, kształtują one preferowany w dojrzałym życiu model zachowań.

Z badawczego punktu widzenia niezwykle ważny jest system wartości preferowanych przez rodziców, bowiem to on stanowi osnowę aksjologiczną, na której wyrasta i kształtuje swoje ideały młode pokolenie. Przekazanie dzieciom, a później młodzieży najważniejszych wartości to kluczowe zadanie dla obojga rodziców, które jednak, w kontekście uwarunkowań środowiskowych i kulturowych, jest odmiennie traktowane przez matki i ojców.

<sup>7</sup> J. Garbula, A. Zakrzewska, W. Sawczuk (red.), *Świat rodziny. Perspektywa interdyscyplinarna wobec wyzwań i zagrożeń*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.

<sup>8</sup> K. Jankowski, *Nie tylko dla rodziców*, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, Warszawa 1983, s. 83.

<sup>9</sup> Por.: A. Wąsiński, *Nowe strategie myślenia jako alternatywne spojrzenie na asymetryczną interakcję komunikacyjną nauczyciel – uczeń w procesie edukacyjnym*, [w:] A. Błachnio, M. Drzewowski, M. Schneider, W.J. Maliszewski (red.), *Interakcje komunikacyjne w edukacji z perspektywy sytuacyjności i kontekstualności znaczeń*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 349–352.

<sup>10</sup> J. Turner, *Socjologia...*, dz. cyt.

W niniejszym artykule zaprezentowano analizę środków i metod wychowawczych, składających się na określony styl wychowania w rodzinie, uwzględniającą dwa punkty widzenia – rodziców i ich dzieci (w wieku gimnazjalnym). W badaniach zastosowano podejście metodologiczne, które łączy koncentrację na analizie informacji uzyskanych od rodziców z analizą informacji uzyskanych od ich dzieci<sup>11</sup>. Celem takiego zabiegu była próba wychwycenia i skonfrontowania deklaracji każdej ze stron uczestniczących w procesie wychowania naturalnego. Wychodzimy bowiem z założenia, że efektywność działań wychowawczych zależy od otwartej, wielokierunkowej i wzajemnej komunikacji między małżonkami oraz między nimi a ich dziećmi, wyzwalającej w każdej płaszczyźnie stosunków rodzinnych gotowość członków rodziny do wzajemnego dialogowania. Przejawem takiego stanu rzeczy powinna być zbieżność wypowiedzi rozpatrywana na poziomie relacji małżeńskiej i rodzicielskiej. Z kolei w przypadku niskiej efektywności wychowania należy spodziewać się znaczących rozbieżności w wypowiedziach dzieci, ale też i współmałżonków, co do preferowanych i stosowanych w praktyce domu rodzinnego form i metod wychowania naturalnego, nieskładających się na faktycznie realizowany przez rodziców uporządkowany styl wychowania. Wówczas z wypowiedzi badanej młodzieży i ich rodziców ujawniać się będzie wielość niespójnych oddziaływań wychowawczych, realizowanych niekonsekwentnie i bez wyraźnego ukierunkowania.

Badaniami zostali objęci uczniowie szkół gimnazjalnych oraz ich rodzice zamieszkujący w środowisku miejskim i wiejskim<sup>12</sup>. Styl wychowania nabiera bowiem szczególnego wymiaru wobec zderzenia go z modelem wychowawczym obowiązującym w danej rodzinie. Skierowanie uwagi w stronę rodzin ze środowiska wiejskiego i miejskiego wynika z przyjęcia tezy, że współczesna rodzina, bez względu na środowisko jej życia, ewoluuje w kierunku promowania nowych, odmiennych od tradycyjnych, form życia małżeńsko-rodzinnego i zmiany pozycji poszczególnych członków rodziny<sup>13</sup>.

Ponadto, postępujące przemiany cywilizacyjne, zmieniły w zasadniczy sposób strukturę oraz układ stosunków w obrębie grupy małżeńsko-rodzinnej, co w pełni potwierdzają przywołane poniżej wyniki badań empirycznych. Szkicując wstępnie obraz współczesnej polskiej rodziny koncentrujemy uwagę nie tylko na stylach wychowania, ale również na zdolności wychowawczej i sposobie uporządkowania życia rodzinnego oraz, a może przede wszystkim, na aksjologicz-

<sup>11</sup> Por.: M. Plopa, *Psychologia rodziny...*, dz. cyt., s. 276.

<sup>12</sup> Grupa gimnazjalistów objętych badaniami składała się ze 105 osób w wieku 15–16 lat: 51 ze środowiska wiejskiego (31 chłopców, 23 dziewcząt) i 54 ze środowiska miejskiego (22 chłopców i 29 dziewcząt). Z kolei badana grupa rodziców liczyła 178 osób: 88 rodziców (40 ojców, 48 matek) ze środowiska wiejskiego i 90 rodziców (40 ojców, 50 matek) ze środowiska miejskiego.

<sup>13</sup> F. Adamski, *Socjologia małżeństwa i rodziny. Wprowadzenie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1984, s. 268.

nych i osobowościowych wyznacznikach procesu wychowania w przestrzeni domu rodzinnego. Dopiero powiązanie tych elementów, traktowanych jako złożony system współzależnych od siebie czynników, pozwala wychwycić priorytety i różnice w preferencjach badanych oraz dookreślić dominujące style wychowania naturalnego w objętych badaniami rodzinach, z uwzględnieniem specyfiki środowiska miejskiego i wiejskiego.

## Psychologiczno-pedagogiczne aspekty stylów wychowania

Styl wychowania dominujący w domu rodzinnym jest w myśl Marii Przetacznik-Gierowskiej swoistą emanacją „[...] sposobów i metod oddziaływania na dziecko wszystkich członków rodziny”<sup>14</sup>. Największe znaczenie dla ukształtowania się specyficznego dla danej rodziny stylu wychowania mają osoby dominujące. W przypadku rodzin nuklearnych są to rodzice. Kluczowe są w tym kontekście ich poglądy dotyczące celów, sposobów i metod wychowania dziecka, których podłożem są własny system wartości oraz doświadczenia zarówno te wyniesione z rodziny pochodzenia, związane z powielaniem wzorców wychowania z domu rodzinnego, jak i te związane z obserwacją różnych sposobów oddziaływania wychowawczego preferowanych przez innych ludzi.

Warto podkreślić, że stylem wychowania w rodzinie przypisuje się istotne znaczenie dlatego, że są one pochodną atmosfery życia rodzinnego. Czynniki, które współwyznaczają wspomnianą atmosferę przekładają się na jakość funkcjonowania rodziny, a w konsekwencji na warunki przebiegu procesu rozwoju dziecka. Warto podkreślić, że atmosfera życia rodzinnego może wiązać się zarówno z sytuacjami, w których przeważają czynniki wzmacniające pozytywny przebieg procesu rozwoju dziecka, jak i tymi, w których dominują negatywne czynniki hamujące jego dynamikę i zakres. W praktyce pedagogicznej jakość funkcjonowania rodziny ma kluczowe znaczenie dla panujących w domu rodzinnym stosunków, a tym samym dla atmosfery wychowawczej domu rodzinnego, stosowanych przez rodziców metod i form oddziaływania wychowawczego<sup>15</sup>.

Atmosferę życia rodzinnego warunkuje zdaniem Marii Tyszkowej przede wszystkim wzajemne ustosunkowanie do siebie małżonków oraz rodziców do dzieci, ponadto „[...] układ wzajemnych stosunków, charakter więzi emocjonalnej, wzajemne traktowanie siebie przez członków rodziny”<sup>16</sup>. W zależności od wewnętrznej struktury wymienionych czynników atmosfera życia rodzinnego

<sup>14</sup> M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, cz. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Wyd. VII, Warszawa 2014, s. 127.

<sup>15</sup> H. Cudak, *Szkice z badań nad rodziną*, WSP, Kielce 1995, s. 72–84.

<sup>16</sup> M. Tyszkowa, *Badania nad uspołecznieniem i osobowością dzieci jedynych i mających rodzeństwo*, [w:] M. Tyszkowa (red.), *Rozwój dziecka w rodzinie i poza rodziną*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1985, s. 25.

może rzutować korzystnie lub niekorzystnie zarówno na emocjonalny, jak i wychowawczy wymiar funkcjonowania systemu rodzinnego.

Aspekt emocjonalny atmosfery życia rodzinnego wydobywa jej znaczenie dla właściwego zaspokajania potrzeb niedoboru, a szczególnie poczucia bezpieczeństwa, uznania i przynależności. Może mieć bardzo niekorzystny wpływ na rozwój dziecka, jeśli przybiera ona postać atmosfery napiętej (pełnej nieufności, niedomówień i konfliktów), hałaśliwej (przesyczonej awanturami, w których uczestniczą wszyscy domownicy), depresyjnej (związanej z ogólnym przygnębieniem, smutkiem, załamaniem), obojętnej (kształtowanej na bazie braku więzi emocjonalnej z dzieckiem pomimo wywiązywania się rodzica z zadań opiekuńczych), przesadnie emocjonalnej (związanej z nadmierną koncentracją na dziecku)<sup>17</sup>. Może być bardzo korzystny, jeśli atmosfera życia rodzinnego odzwierciedla pewną równowagę psychiczną między małżonkami oraz rodzicami i dziećmi, bazującą na ich wzajemnej akceptacji, silnej więzi emocjonalnej, podmiotowym traktowaniu i otwarciu się na siebie rozumianego jako gotowość do partnerskiego omawiania spraw zarówno tych błahych, jak i szczególnie ważnych, a także do wspierania się w sytuacjach trudnych. Aspekt wychowawczy atmosfery życia rodzinnego wydobywa z kolei jej znaczenie dla rozwoju i kształtowania się osobowości dziecka. Jednak ściśle wiąże się z dobrą atmosferą emocjonalną panującą w rodzinie. Wówczas, jak podkreśla Przetacznikowa, jej członków:

„[...] łączą pozytywne więzi emocjonalne: wzajemne zaufanie, miłość, szacunek, tolerancja, a stosunki między nimi oparte są na współdziałaniu, podziale obowiązków i przywilejów oraz wzajemnej pomocy”<sup>18</sup>.

Zła atmosfera jest przez tę autorkę utożsamiana ze słabym nasileniem wymienionych cech relacji interpersonalnych albo wręcz z dominującą rolą cech przeciwstawnych. W jej radykalnej odmianie chodzi o więzi kształtowane na nieufności, braku akceptacji, chłodzie emocjonalnym a nawet wrogości, przedmiotowym traktowaniu domowników, nietolerancji; oraz o stosunki wewnątrzrodzinne wyznaczone nierównym i niesprawiedliwym podziałem obowiązków i przywilejów, wymuszaniem działań na domownikach o słabszej pozycji, dążeniem do pasożytowania na nich, a także innymi negatywnymi czynnikami.

Postawy rodziców stają się – w kontekście atmosfery życia rodzinnego – kluczowym czynnikiem warunkującym jakość funkcjonowania rodziny i oddziaływań wychowawczych w domu rodzinnym ukierunkowanych na rozwój i kształtowanie osobowości dziecka. Analizowane w literaturze przedmiotu typologie postaw rodzicielskich zwykle są przedstawiane w formie zestawień dychotomicznych, określających możliwe pozytywne lub negatywne warianty odniesienia się rodzica do dziecka.

<sup>17</sup> H. Cudak, *Szkice z badań...*, dz. cyt., s. 70.

<sup>18</sup> M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza...*, dz. cyt., s. 140.

Kluczowym aspektem tego odniesienia jest niewątpliwie koncentracja emocjonalna rodzica na dziecku, której kluczowymi wymiarami kształtowania się postaw rodzicielskich są, w przeświadczeniu Anne Roe, ciepło i chłód emocjonalny<sup>19</sup>. Ciepło emocjonalne jest utożsamiane z akceptacją dziecka. Ze względu na kryterium warunkowości akceptacji wspomniana autorka rozróżnia jej dwie odmiany: kochającą (bezwarunkową) i przypadkową (warunkową). Chłód emocjonalny jest natomiast utożsamiany z unikaniem kontaktu z dzieckiem, a więc skutkuje w postaci zaniedbywania podstawowych obowiązków opiekuńczych wobec dziecka albo wręcz odrzucenia przez rodzica. Nadmierna koncentracja na dziecku przejawia się w pierwszym przypadku w formie postaw nadmiernie chroniących (nadopiekuńczych), a w drugim przypadku w formie postaw nadmiernie wymagających (roszczeniowych).

Tym, co stanowi podłoże negatywnego odniesienia się rodzica do dziecka są w ujęciu Marii Ziemskiej zasadniczo dwa czynniki: nadmierny dystans oraz nadmierna koncentracja. Pierwszy czynnik wiąże się z chłodem emocjonalnym w relacji z dzieckiem i przejawia się w ucieczce od kontaktu bądź w kontakcie agresywnym. Drugi czynnik dotyczy ograniczenia przestrzeni życiowej dziecka przez rodzica i przejawia się w kontakcie zbyt bliskim na poziomie wcześniejszej fazy rozwojowej bądź kontakcie uporczywie korygującym<sup>20</sup>. W każdym z tych wariantów budowania relacji z dzieckiem staje się ona toksyczna; zaburza autentyczne, bezwarunkowe otwarcie się na dziecko. Z tego też względu jej konsekwencje ujawniają się nie tylko w aspekcie psychologicznego funkcjonowania jednostki i rodziny, ale też w aspekcie komunikacyjnym, opiekuńczym i wychowawczym. Wspomniana autorka przeciwstawiła zatem akceptacji dziecka – jego odtrącenie; współdziałaniu rodziców z dzieckiem – unikanie bezpośrednich kontaktów; rozumnej swobodzie wydzielanej dziecku – nadmierne chronienie go przed otoczeniem, *de facto* ograniczające jego usamodzielnianie się; a uznaniu praw dziecka – nadmierne wymaganie w zasadzie przekraczające jego możliwości<sup>21</sup>.

Warto w tym kontekście przywołać za Mieczysławem Plopą inne interpretacje wymiarów rodzicielskiego zachowania w relacji z dzieckiem. W modelu postaw rodzicielskich Wasley C. Becker<sup>22</sup> zakłada osiem wariantów typów rodzicielskiego zachowania, wywiedzionych z trzech podstawowych metawymiarów, na które składają się: ciepło – wrogość, swoboda – ograniczanie, spokojne wychowanie – lękowe wychowanie<sup>23</sup>. Z kolei w typologii postaw rodzicielskich

<sup>19</sup> A. Roe, *Early Determinants of Vocational Choice*, „Journal of Counseling Psychology” 1957, vol. 4(3), pp. 212–217.

<sup>20</sup> M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Wyd. II, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973, s. 54–55.

<sup>21</sup> Tamże, s. 60–64.

<sup>22</sup> W.C. Becker, *Consequences of Different Kinds of Parental Discipline*, „Review of Child Development Research”, eds. M.L. Hoffman, L.W. Hoffman, Russell Sage Foundation, New York 1964, vol. 1, pp. 169–208.

<sup>23</sup> M. Plopa, *Psychologia rodziny...*, dz. cyt., s. 271–274.

wg Paula Goldina<sup>24</sup> zostały wyróżnione trzy wymiary rodzicielskiego zachowania utożsamiane z miłością (akceptacją vs odrzuceniem), wymaganiem (psychologiczną autonomią vs psychologiczną kontrolą) oraz karaniem<sup>25</sup>. Wymienione typologie i modele postaw rodzicielskich Plopa uzupełnia o jeszcze jeden wymiar zachowań rodzicielskich, który wiąże z postawą niekonsekwentną rodziców.

Odmianą od poprzednio zaprezentowanych typologią postaw rodzicielskich jest propozycja Juraja Makaroviča<sup>26</sup>, w której wymiar miłość – wrogość jest zastąpiony wymiarem przychylna przewaga nagród – przychylna przewaga sankcji, będących w istocie emanacją stosunku rodziców do dziecka; z kolei wymiar władza – autonomia jest zastąpiony wymiarem przewaga władzy rodzica – przewaga władzy dziecka. Wspomniane wymiary postaw rodzicielskich tworzą cztery typy stosunku rodzica do dziecka. Są to: typ monarchiczny, demokratyczny, tyraniczny i anarchiczny. Cechą charakterystyczną typu monarchicznego jest skupienie całej władzy w rękach rodziców, która jednak jest sprawowana w sposób życzliwy i akceptowany przez dziecko. W typie demokratycznym dziecko partycypuje w sprawowaniu władzy, której zakres ulega zwiększeniu wraz z jego wiekiem i samodzielnością. Oba typy, choć wiążą się z różnie definiowaną rolą dziecka w sprawowaniu władzy we wspólnocie rodzinnej, zakładają jego akceptację, uznanie jego podmiotowości oraz odpowiedzialność za jego dobro. Z kolei typy tyraniczny i anarchiczny odwracają rozumienie powinności rodzicielskich i charakteru relacji z dzieckiem. W typie tyranicznym sprawowanie władzy przez rodzica jest obracane przeciwko dziecku, które, trwając w uprzedmiotowionej relacji, poddane jest przymusowi postępowania zgodnego z jego oczekiwaniami i żądaniami. Jego dobro nie jest sytuowane przez rodzica w centrum jego myśli, decyzji oraz działań wychowawczych. Typ anarchiczny jest natomiast rezultatem znacznego rozluźnienia więzi z dzieckiem oraz słabego z nim kontaktu, wskutek czego wiąże się z przejęciem przez niego sprawowanej władzy. Nie jest to jednak wolność mająca cechy dojrzałej demokracji partycypacyjnej uskuteczniającej w rodzinie, którą można by kojarzyć z podyktowaną miłością wizją rozumnej swobody Ziemskiej, lecz niekontrolowana i nieograniczana przez rodziców jego niezależność.

Makarovič w swej typologii postaw rodzicielskich nakreśla bezpośredni ich związek ze stylami wychowania. Dominujący styl wychowania w domu rodzinnym jest zazwyczaj rozumiany jako wypadkowa sposobów i metod oddziaływania na dziecko przez rodziców, a także innych członków rodziny<sup>27</sup>. Typologia stylów wychowania składa się zasadniczo z trzech stylów: autokratycznego,

<sup>24</sup> P.C. Goldin, *A Review of Children's Reports of Parent Behaviors*, „Psychological Bulletin” 1969, vol. 3, pp. 226–263.

<sup>25</sup> Tamże, s. 275–276.

<sup>26</sup> J. Makarovič, *L'education maternelle d'aujourd'hui*, [w:] A. Berge (red.), *Etre parent d'aujourd'hui*, Tuluza 1977, cyt. za: H. Cudak, *Szkice z badań...*, dz. cyt., s. 92–93.

<sup>27</sup> S. Kuczkowski (oprac.), *Przyjacielskie spotkania wychowawcze*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1991, s. 37.

demokratycznego i liberalnego. Przy czym, styl liberalny może w praktyce występować w dwóch przeciwstawnych wariantach: kochającym i niekochającym<sup>28</sup>. Przetacznik-Gierowska wyróżnia cztery kluczowe style wychowania: autokratyczny (autorytatywny), demokratyczny, liberalny i niekonsekwentny<sup>29</sup>. W literaturze przedmiotu podaje się również inne typologie stylów wychowania, które Katarzyna Martowska porządkuje w szerszym spektrum wariantów, w myśl koncepcji Diany Baumrind<sup>30</sup>. Wymienia ona zatem styl demokratyczny, autokratyczny (autorytarny), liberalny (permissywny, przyzwalający), nadopiekuńczy, odrzucający oraz obojętny<sup>31</sup>.

W analizie specyfiki stylów wychowania Henryk Cudak zwraca uwagę na atmosferę życia rodzinnego jako ich kluczową determinantę<sup>32</sup>. Styl autokratyczny cechuje się atmosferą, w której dominuje chłód emocjonalny w relacji z dzieckiem, surowość, wysokie wymagania oraz krytyczny stosunek do jego zachowań. Ponadto, stosowanie kar jest uznawane jako integralny element wychowania motywujący dziecko do przestrzegania uznanych w rodzinie szczegółowych zasad i norm postępowania. Styl demokratyczny jest pochodną atmosfery serdeczności w relacjach rodziców i dziecka, wzajemnego zaufania, życzliwości we wzajemnych interakcjach i miłości. Kluczową zasadą jest uznanie podmiotowości dziecka oraz jego partycypacja w procesie podejmowania decyzji rodzinnych. Należy jednak zauważyć, że styl ten może przybrać postać formalno-demokratyczną, wówczas gdy partycypacja dziecka w życiu rodzinnym jest jedynie pozorną, gdy nie liczy się ono w faktycznie podejmowanych decyzjach rodzinnych<sup>33</sup>. Z kolei styl liberalny jest rozwijany w atmosferze rozluźnienia lub całkowitego zniesienia kontroli społecznej w domu rodzinnym, w którym panuje dezorganizacja, nadmierna swoboda domowników, a nawet obojętność na jego sprawy i brak zaangażowania się rodzica w wychowanie własnego dziecka.

Inną perspektywę analizy stylów wychowania nakreśla Maria Ryś, która wylicza cechy poszczególnych stylów wychowania<sup>34</sup>. Są to w odniesieniu do stylu:

- a) autokratycznego trwałe przekonanie, że okazywanie dziecku pozytywnych uczuć oraz jego nagradzanie jest niekorzystne od strony rozwijania silnego charakteru. Zawyżone oczekiwania wobec dziecka prowadzą do traktowania sukcesów i postępów dziecka jako oczywistych stanów rozwojowych niewymagających pozytywnego wzmocnienia. Jego niepowodzenia skupiają

<sup>28</sup> M. Ryś, *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2004, s. 17–18.

<sup>29</sup> M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza...*, dz. cyt., s. 128–132.

<sup>30</sup> D. Baumrind, *The influences of parenting style on adolescent competence and substance abuse*, „Journal of Early Adolescence” 1991, vol. 11, pp. 59–95.

<sup>31</sup> K. Martowska, *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Wydawnictwo Liberi Libri, Warszawa 2012, s. 76–77.

<sup>32</sup> H. Cudak, *Szkice z badań...*, dz. cyt., s. 81–84.

<sup>33</sup> M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza...*, dz. cyt., s. 131.

<sup>34</sup> M. Ryś, *Systemy rodzinne...*, dz. cyt., s. 17–18.



ich nadmierną uwagę i są powodem częstego stosowania kar na co dzień. Najbardziej radykalną odmianą tego stylu jest surowy nadzór, graniczący z postawami przesadnego karania, nadmiernej kontroli i warunkowej akceptacji dziecka w zależności od spełnienia stawianych mu nadmiernych wymagań. Wówczas staje się stylem odrzucającym;

- b) demokratycznego przeświadczenie o słuszności budowania realiów życia wspólnotowego rozumianego jako wzajemne zaufanie, poszanowanie praw i uczuć oraz wspólne planowanie działań i rozwiązywanie problemów rodzinnych. Dominujące w postępowaniu rodziców jest okazywanie uczuć dziecku i poszanowanie jego uczuć, a także troska przede wszystkim o rozwój dziecka. Chociaż należy dodać, że styl demokratyczny zakłada poszerzenie przestrzeni indywidualnego rozwoju i aktywności w życiu rodziny, które podlegają różnym sposobom kontroli. Rodzice świadomie odступują od stosowania surowych form represji na rzecz perswazji i dialogu opartego o argumenty;
- c) liberalnego konstruowanie realiów życia rodzinnego opartego na redukowaniu dystansu i braku autorytetu rodziców, którzy przejawiają postawę uległości wobec dziecka. W ich przekonaniu słuszne jest postępowanie polegające na niestawianiu dziecku żadnych wymagań, niehamowaniu jego aktywności i spontanicznego rozwoju, a także pozostawieniu mu całkowitej swobody pozbawionej nawet różnych form kontroli. Zainteresowanie sprawami dziecka przejawiają dopiero wtedy, gdy samo tego zażąda lub w sytuacjach szczególnych, kryzysowych, które wymuszają ich interwencję. Zachowania rodziców mają w tym stylu dwojaki rodzaj oblicze: kochające i niekochające. W tym drugim wariantcie rodzice okazują dziecku czułość oraz miłość, i na tym podłożu pozostawiają mu nadmierną swobodę działań i wyboru postaw. Uważają wówczas, że podejmie stosowne wybory wtedy, gdy dorosnie do indywidualnych decyzji. Wariant „niekochający” czy też obojętny wiąże się natomiast z nadmierną swobodą i brakiem ograniczeń. Wynika z braku zainteresowania dzieckiem, obojętności rodziców i chłodu emocjonalnego.

Styl wychowania nadopiekuńczego polegający na przesadnym chronieniu dziecka przed potencjalnymi zewnętrznymi zagrożeniami przejawia się z kolei w nadmiernej kontroli dziecka. Rodzice preferujący taki styl prowadzą do sytuacji izolowania dziecka od realiów życia w grupach rówieśniczych szkolnych a zwłaszcza pozaszkolnych, tworzą z domu rodzinnego „bezpieczną wyspę”, na której dziecku nic nie grozi. Blokują tym samym jego rozwój, przede wszystkim w sferze społecznej i motorycznej, a także osiąganie coraz większej samodzielności<sup>35</sup>. Z kolei styl wychowania ignorującego (obojętnego) wiąże się z egoistycznym skoncentrowaniem rodziców na sobie, własnych potrzebach i w związku tym

<sup>35</sup> K. Martowska, *Psychologiczne uwarunkowania...*, dz. cyt., s. 78.

„[...] cechuje się lekceważeniem dziecka, obojętnością w stosunku do niego, zaniedbywaniem jego podstawowych potrzeb”<sup>36</sup>.

Obojętność rodziców zmusza dziecko do przyspieszonego usamodzielniania się w celu zaspokojenia podstawowych potrzeb niedoboru. Wywołuje również niekorzystne stany rozwojowe, zwłaszcza w sferze społecznej, co może do prowadzić do niezdolności do nawiązywania trwałych i bliskich więzi emocjonalnych z innymi ludźmi.

Specyficzny jest w tym kontekście styl niekonsekwentny, polegający na zmienności stylów wychowawczych rodziców, co w rezultacie prowadzi do braku dominującego stylu w domu rodzinnym. Ich działania wychowawcze są nacechowane zmiennością i przypadkowością, w dużej mierze zależą od chwilowego nastroju lub kontekstu sytuacyjnego, wywołującego w nich stany pobudzenia emocjonalnego. Ważną cechą tego stylu jest niejednorodność wymagań oraz oceny jego zachowania przez każdego z rodziców. Charakterystyczna jest dla tego stylu niestałość aksjologiczna i związana z nią chwiejność strategii i celów oddziaływania wychowawczego<sup>37</sup>.

Z punktu widzenia pedagogicznego uznaje się za najbardziej pożądaną styl wychowania demokratycznego<sup>38</sup>, w którym, z jednej strony, rodzice nie budują nadmiernego dystansu do dziecka z tendencją do jego odrzucania ani też zbyt bliskiego, zawężającego swobodną aktywność i rozwój dziecka, ujawniającego tendencję do jego osaczania. Z drugiej zaś strony, styl ten wiąże się z zachowaniem pewnej równowagi w sferze emocjonalnej, polegającej na niewzbranianiu się rodziców przed okazywaniem dziecku uczuć i jawnego deklarowania miłości. Ale też, trzeba podkreślić, uczucia te mają źródło w pełnej akceptacji dziecka. Nie są one warunkowane koniecznością spełnienia stawianych dziecku oczekiwań czy aspiracji rodziców, nie są elementem gry w relacji z dzieckiem, które zabiega o akceptację i względy rodziców<sup>39</sup>. Styl demokratyczny bliższy jest rodzicom, którzy zachowują pewne umiarkowanie w budowaniu dystansu oraz stawianiu dziecku wymagań i stosowaniu ewentualnych kar z tendencją do nagradzania, a jednocześnie, bazując na uznaniu praw dziecka, nie rezygnują z systematycznego poszerzania zakresu jego swobód stosownie do stopnia indywidualnego usamodzielnienia. Okazują też w pracy wychowawczej duży spokój i miłość, nadbudowaną na jego akceptacji niezależnie od indywidualnych osiągnięć i spełnienia ich oczekiwań wychowawczych. Ten styl wychowania w świetle spostrzeżeń Cudaka:

<sup>36</sup> H. Liberska, M. Matuszewska, *Modele funkcjonowania rodziny. Style wychowania*, [w:] I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 130.

<sup>37</sup> M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza...*, dz. cyt., s. 128.

<sup>38</sup> Z. Tyszcza, *Spoleczna przynależność rodziny a sytuacja rodzinna dziecka*, [w:] M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1980, s. 294.

<sup>39</sup> I. Jundziłł, *Trudności wychowawcze w rodzinie*, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, Warszawa 1989, s. 42–43.

„[...] jest najkorzystniejszy dla formowania właściwej atmosfery wychowawczej, stwarza najlepsze warunki rozwoju dzieciom, uczy norm współżycia, szacunku do członków rodziny i ich poglądów, równowagi emocjonalnej”<sup>40</sup>.

Zasada się bowiem na otwarciu się i akceptacji zasad demokratycznych, które są na co dzień respektowane przez domowników, co w praktyce czyni z rodziny wspólnotę wizji, celów i czynów w procesie wychowawczym. Wspólnotę, w której również dzieci mają prawo głosu, są świadome swojej pozycji i znaczenia własnej partycypacji w codziennym dialogu rodzinnym.

### **Aksjologiczne i osobowościowe wyznaczniki procesu wychowania w przestrzeni domu rodzinnego**

Można aksjologicznie opisać osobowość człowieka za pomocą prezentowanego przez niego systemu wartości. Taki „osobowościowy ciąg wartości” jest obrazem podmiotowej i osobowościowej niepowtarzalności człowieka<sup>41</sup>. Wspomniany „osobowościowy ciąg wartości” uwewnętrznianych przez dzieci jest w dużej mierze emanacją systemu wartości domu rodzinnego, którego głównymi kreatorami są rodzice. Oczywiście system wartości domu rodzinnego nie stanowi niezmiennego w czasie i homogenicznego konstruktu przejmowanego przez kolejne pokolenia w niezmienionej postaci<sup>42</sup>. Subiektywizm i czasowy charakter rodzinnego systemu wartości wiąże się przede wszystkim z jej osobowym charakterem, strukturą i trwałością.

Osobowy charakter wspólnoty rodzinnej przekłada się na specyfikę kształtowania się w niej systemu wartości naznaczonego indywidualnymi cechami osób dominujących (rodziców, dziadków), ich aspiracji, postaw moralnych, wrażliwości i stopnia otwartości na drugiego człowieka, a w niemalej mierze również poczucia spełnienia potwierdzającego sens własnego życia<sup>43</sup>. Struktura rodziny dotyczy tego, kto ma decydujący wpływ na kształtowanie się systemu wartości. W rodzinach wielopokoleniowych następuje rozkład sił kształtujących ich system wartości, który odzwierciedla międzypokoleniowy dialog między seniorami a ich dorosłymi dziećmi, które same są już rodzicami. W rodzinach dwupokoleniowych rodzice są jedynym łącznikiem tradycji rodzinnej i porządku

<sup>40</sup> H. Cudak, *Szkie z badań...*, dz. cyt., s. 82.

<sup>41</sup> J. Homplewicz, *Zarys wykładów na podyplomowym studium prorodzinnym*, Poligrafia WSD w Rzeszowie, Rzeszów 2000, s. 100.

<sup>42</sup> M. Rembierz, *Dom rodzinny jako „osobliwy szczegół” w świecie kulturowej bezdomności. Refleksje z filozofii człowieka*, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 129–131.

<sup>43</sup> V.E. Frankl, *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2010, s. 27–32.

świata z czasów ich dzieciństwa z bieżącymi realiami społeczno-kulturowymi. Trwałość rodziny w dobie upowszechniających się alternatywnych form życia partnerskiego i rodzinnego staje się istotnym czynnikiem warunkującym możliwość kształtowania się systemu wartości w obrębie danej wspólnoty.

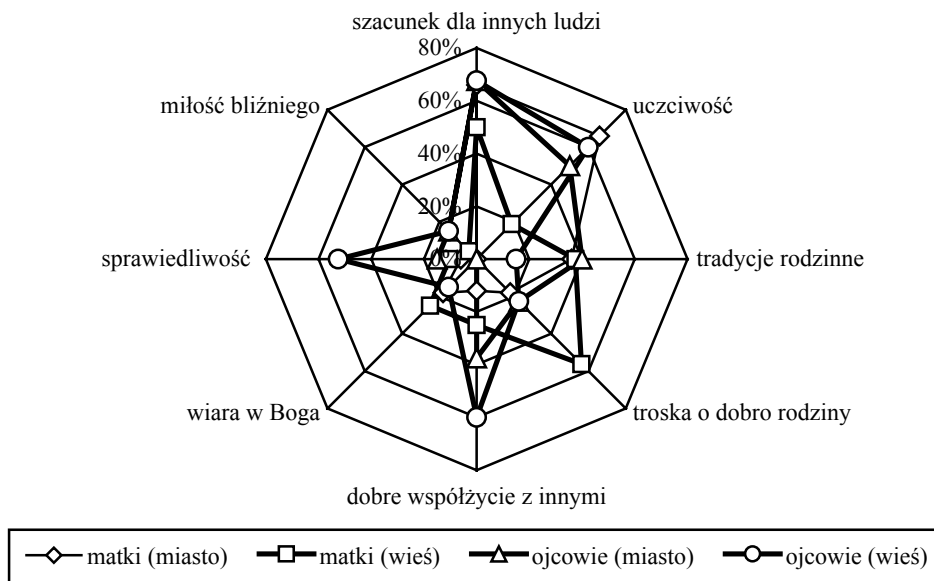
Cechą charakterystyczną systemu wartości kształtowanego w obrębie wspólnoty rodzinnej jest uznanie pewnych wartości jako kluczowych, a innych jako uzupełniających. Wartości kluczowe są utożsamiane z niezmiennymi się przez lata stałymi punktami odniesienia ze względu na ich właściwość „nie-wrażliwość” na zmieniający się kontekst społeczno-kulturowy. Z tego też powodu są one traktowane jako swoiste drogowskazy orientujące aksjologicznie członków rodziny w indywidualnych wyborach życiowych uwikłanych w sieć złożonych i zagmatwanych relacji międzyludzkich. Wartości uzupełniające są nadbudowywane na filary systemu (wartości kluczowe) jako mniej znaczące, choć na tyle ważne, że traktowane jako jego elementy składowe. Wartości mniej znaczące są „wrażliwe” na zmieniający się kontekst, czyli potencjalnie zmienne wraz ze zmianą kontekstu. Wspomniana zmiana znaczeń utożsamianych z wartościami uzupełniającymi może następować w wyniku ich reinterpretacji i oceny stopnia ich ważności dla domowników w nowym kontekście społeczno-kulturowym, ewentualnie ich redefinicji lub odrzucenia z przyjętego indywidualnie porządku aksjologicznego. Zazwyczaj na tym poziomie refleksji aksjologicznej dochodzi do odrzucania, modyfikowania znaczeń, wypierania lub zastępowania jednych wartości przez inne, w większym stopniu doceniane i uznawanych za ważne.

System wartości w rodzinie ma zasadnicze znaczenie dla działalności wychowawczej z tego powodu, że z konstruowanego przez rodziców porządku wartości wyprowadzane są cele wychowania. A zatem stałość porządku aksjologicznego w rodzinie jest ściśle powiązana ze strukturą celów działalności wychowawczej w rodzinie. Częste, a zwłaszcza głębokie modyfikacje rodzinnego systemu wartości osłabia spójność logiczną, konsekwentność i wiarygodność całościowego przekazu rodziców adresowanego do dzieci w procesie wychowania naturalnego<sup>44</sup>. Jego siłą jest bowiem oparcie go o wartości uzasadniające sens zorientowanych na nie działań. Modyfikacje, a tym bardziej zastępowanie jednych wartości innymi, czynią dotychczasowe działania wychowawcze nie tylko nietrafionymi, ale mogą podważyć ich sens. Niestalość aksjologiczna rodziców zmniejsza ich zdolność do angażowania się w proces wychowania, ale też osłabia gotowość dziecka do współpracy w kolejnych odsłonach procesu wychowania.

Jednym z podstawowych kryteriów skuteczności wychowawczej rodziców jest ich zgodność w kwestii uznawania wartości stawianych jako cele działalności wychowawczej. Przeprowadzone badania ujawniają dość znaczne różnice

<sup>44</sup> Tamże, s. 77–80.

w konstruowaniu porządku wartości uznawanych przez nich jako kluczowe z punktu widzenia celów wychowania w domu rodzinnym (por. Wykres 1.).



**Wykres 1.** Preferencje aksjologiczne rodziców w procesie wychowania. Źródło: Opracowanie własne.  
**Graph 1.** Axiological preferences of parents in home education process. Source: Prepared by the authors.

Tym, co zwraca szczególną uwagę jest fakt, iż:

- żadna z matek, co wydaje się dość zaskakujące, nie wskazała jako istotnej wartości w wychowaniu dziecka miłości bliźniego i sprawiedliwości;
- wartością uważaną za kluczową zarówno przez matki, jak i ojców, niezależnie od środowiska pochodzenia i życia, jest szacunek dla innych ludzi;
- innymi wartościami kluczowymi, wskazywanymi przez większość matek i ojców z obu środowisk, są uczciwość, harmonijne współistnienie z innymi, tradycje rodzinne i w mniejszym stopniu troska o dobro rodziny;
- zarówno matki, jak i ojcowie ujawniają wyraźnie pragmatyczne nastawienie do życia, które przenoszą na cele wychowania naturalnego.

Interesujące są rozbieżności w warstwie relacji małżeńskich (I.) oraz między preferencjami aksjologicznymi matek i ojców pochodzących ze środowiska miejskiego i wiejskiego (II.).

I. Należy podkreślić dużą zbieżność preferencji aksjologicznych małżeństw miejskich i znaczną rozbieżność wśród małżeństw wiejskich. Wśród pierwszych zachodzi zgodność w uznaniu za kluczowe szacunku dla innych ludzi, uczciwości, tradycji rodzinnych, troski o dobro rodziny, a także pomijanej przez nich miłości bliźniego. Różnice ujawniają się w stosunku do harmonijnego współistnienia z innymi, wiary w Boga, a także sprawiedliwości. Zupełnie inaczej pre-

zentują się małżeństwa wiejskie, które były zgodne tylko w odniesieniu do szacunku dla innych ludzi i wiary w Boga. We wskazaniach pozostałych wartości występują znaczące rozbieżności. Matki przede wszystkim eksponują, obok szacunku, troskę o dobro rodziny i tradycje rodzinne. Z kolei ojcowie wyróżniali uczciwość, harmonijne współistnienie z innymi i sprawiedliwość.

II. Matki z miasta inaczej definiują cele wychowania w porównaniu do matek ze wsi. Wyraźnie eksponują w wychowaniu swoich dzieci szacunek dla innych ludzi, uczciwość i w mniejszym stopniu tradycje rodzinne. Matki ze wsi wskazują na szacunek dla innych i troskę o dobro rodziny, i podobnie w mniejszym stopniu tradycje rodzinne i wiarę Boga. Wśród ojców zachodzi zgodność w przypadku szacunku dla innych, uczciwości, troski o dobro rodziny i bardzo rzadko wskazywanej miłości bliźniego. Znaczące różnice zachodzą w stosunku do tradycji rodzinnych, harmonijnego współistnienia i sprawiedliwości. W przeciwieństwie do ojców z miasta, dla ojców ze wsi są one podstawowe. Niemal wszyscy rodzice uznali za marginalne znaczenie miłości bliźniego i sprawiedliwości (z wyjątkiem ojców ze wsi).

Porównanie preferencji aksjologicznych ujawnia pewne niekonsekwencje rodziców związane najprawdopodobniej z ich powierzchownym, stereotypowym rozumieniem wartości. Wskazywanym przez nich wartościom nie towarzyszą inne, logicznie rzecz ujmując korespondujące. Za przykład może posłużyć eksponowanie uczciwości, jako istotnej wartości, której jednak nie towarzyszy sprawiedliwość. Podobnie – szacunkowi okazywanemu innym i harmonijnemu współistnieniu z innymi nie towarzyszy w takim samym stopniu troska o dobro rodziny, a tym bardziej miłość bliźniego. Często wskazywanemu przywiązaniu do tradycji rodzinnych nie towarzyszy wiara w Boga. Zwłaszcza ostatnie wskazania wydają się zaskakujące i skłaniające do namysłu.

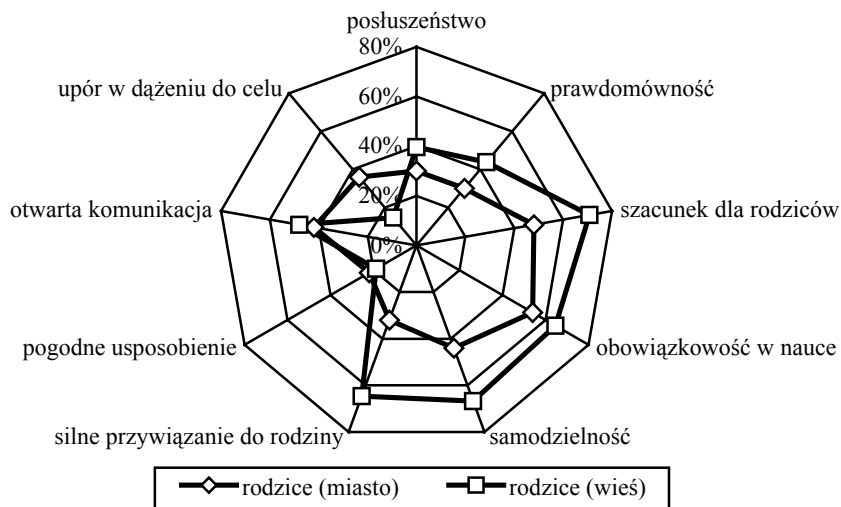
Doprecyzowania w tym miejscu wymagają rodzinne korzenie wiary. Przez wychowanie młody człowiek powinien zostać przygotowany na przyjęcie daru, jakim jest wiara. Istota nie tkwi jedynie w jej przyjęciu, ale w umiejętności udzielenia Bogu odpowiedzi na ten dar. Innymi słowy, wiara, jako udzielona Bogu odpowiedź człowieka, ma swoje korzenie rodzinne, ale ma też swoje korzenie w Miłości Boga. Wynika stąd, iż bez odpowiedniej stymulacji ze strony środowiska rodzinnego nie obudzi się w człowieku religijność rozumiana jako:

„[...] to wszystko, co człowiek przeżywa, czego doznaje i doświadcza, a także, co się z nim dzieje, co w nim funkcjonuje, w bezpośrednim związku z jego ustosunkowaniem się do Boga. Są więc w religijności aspekty poznawcze, emocjonalno-motywacyjne i działaniowe”<sup>45</sup>.

<sup>45</sup> J. Wilk SDB, *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*, Wydawnictwo Poligrafia Salezjańska, Lublin 2002, s. 126.

Odejście od wspomnianej stymulacji świadczy o postępującym odejściu od religii, tak w łonie rodzin miejskich, jak i wiejskich, a tym samym ewoluowanie w kierunku nietradycyjnego, ale świeckiego modelu życia.

Przedstawiony kalejdoskop wartości, eksponujący głównie pragmatyczne nastawienie do życia, nie kształtuje u młodzieży podwalin „życia według wartości”, nakierowanego na poszukiwanie transcendentaliów (prawdy, dobra, piękna oraz wiary, nadziei i miłości)<sup>46</sup>. Skłania to do refleksji nad kondycją aksjologiczną współczesnej rodziny, jej wychowawczą wydolnością i efektywnością. Trzeba bowiem podkreślić, że określone preferencje rodziców odnośnie do wartości, są istotne nie tylko z punktu widzenia przyszłości dzieci, ale również w kontekście przyjętego przez nich „tu i teraz” kierunku i charakteru oddziaływań wychowawczych – stylu wychowania. Ów pragmatyzm ujawnia się w preferencjach rodziców dotyczących oczekiwanych cech osobowych dziecka świadomie kształtowanych w procesie wychowania naturalnego. Należy podkreślić, że zasadniczo występuje zgodność preferencji aksjologicznych rodziców z katalogiem cech dziecka (por. Wykres 2.). Zarówno rodzice z miasta, jak i ze wsi konstruują optymalną sylwetkę dziecka, które przede wszystkim jest samodzielne i obowiązkowe w nauce, odnosi się z szacunkiem do rodziców, jest komunikatywne, prawdomówne i posłuszne. Rodzice mieszkający na wsi uzupełniają tę sylwetkę dodatkowo o silne przywiązanie do rodziny, natomiast rodzice mieszkający w mieście podkreślają jeszcze znaczenie uporów w dążeniu do celu.



**Wykres 2.** Pożądanee cechy dziecka. Źródło: Opracowanie własne.

**Graph 2.** The desired characteristics of a child. Source: Prepared by the authors.

<sup>46</sup> V.E. Frankl, *Wola sensu...*, dz. cyt., s. 94–101.

Generalnie można powiedzieć, że wyróżnione cechy ze sfery społeczno-moralnej pokrywają się z kluczowymi wartościami z wykresu 1. Pewne *novum* stanowią w tym przypadku cechy ze sfery edukacyjnej, które w pełni ujawniają pragmatyczne nastawienie rodziców do życia. Przekłada się ono na orientowanie dziecka ku myśleniu i działaniu, które, ich zdaniem, zwiększa jego szanse na osiągnięcie sukcesu najpierw w szkole, a później w życiu dorosłym.

Warto zwrócić uwagę na zaskakująco niewielkie aspiracje wychowawcze rodziców, którzy tak naprawdę niewiele oczekują od swych dzieci. Nie wspominają nawet o cechach, które miałyby związek z rozwijaniem własnych uzdolnień i zainteresowań, które byłyby nakierowane na oryginalność, twórczość, ślachetność, czy też metafizyczny wymiar ludzkiej egzystencji. Widać tu wyraźne zawężenie własnego pola aksjologicznego rzutującego na postrzeganie świata i aspiracji rodziców do tego, co stanowi ich codzienność, co domaga się doraźnych działań na rzecz zaspokojenia potrzeb niedoboru w terminologii Abrahama Masłowa, jednak nie obejmuje grupy potrzeb związanych ze wzrastaniem człowieka<sup>47</sup>.

Analizując najbardziej cenione cechy rodziców warto spojrzeć na ich kalejdoskop przez pryzmat procesów i zjawisk typowych dla współczesnej polskiej rodziny. Ekspozowany obecnie model rodziny jest swoistą wypadkową tego, co na przestrzeni epok zostało ukształtowane w realiach życia społecznego. Z aksjologicznego punktu widzenia model ten ma zarówno pozytywne, jak i negatywne strony<sup>48</sup>. Spośród wielu procesów i zjawisk wymienić należy: 1) znaczne usamodzielnienie kobiet; 2) egalitaryzację w małżeństwie i rodzinie; 3) dyferencję norm wartości u poszczególnych członków rodziny – względem siebie; 4) wypieranie przez cywilizację współczesną wartości tradycyjnych, w tym wartości rodzinnych, 5) autonomizację członków rodziny; 6) wzrost konfliktów małżeńskich; 7) mniejszą spójność i dezintegrację znacznej części rodzin etc.<sup>49</sup> Pojawia się zatem kluczowe pytanie: Jak w planie owych przeobrażeń lokują się cechy wymieniane przez respondentów? Czy są one rzeczywiście na wskroś współczesne, czy też noszą one znamiona minionego czasu? A może zatem mają one wymiar ponadczasowy, uniwersalny?

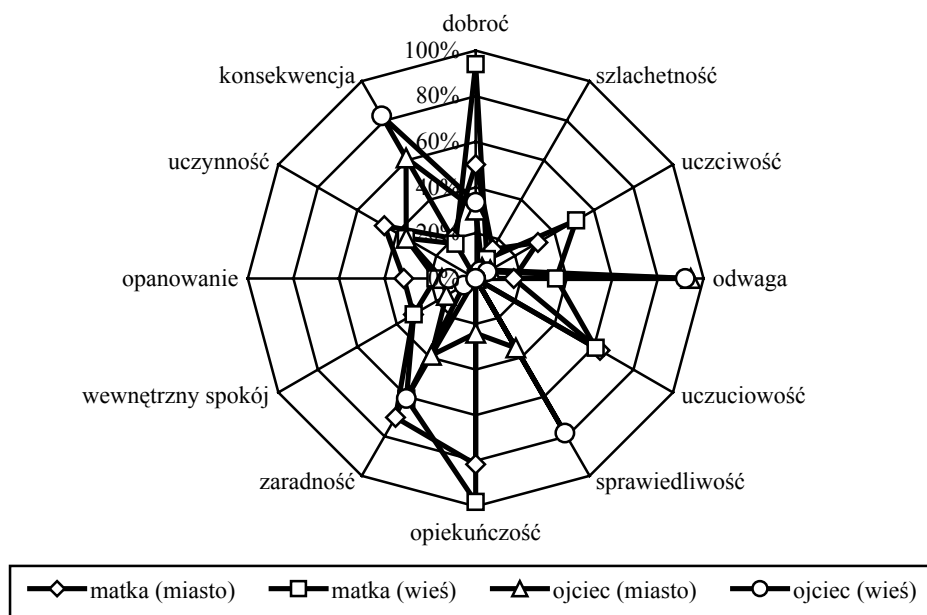
Próba udzielenia jednoznacznych odpowiedzi na postawione pytania nie jest łatwa w kontekście pozyskanego materiału empirycznego. Okazuje się, że gimnazjaliści w dużej mierze wpisują się w pewien utarty, dość konserwatywny kanon postrzegania pożądanych cech osobowych matki i ojca. Matka ma w ich odczuciu pełnić rolę piastunki ciepła domu rodzinnego. Generalnie gimnazjaliści oczekują od niej przede wszystkim opiekuńczości, dobroci, zaradności, uczuciowości, czynności i uczciwości. (por. Wykres 3.)

<sup>47</sup> Por.: A.H. Masłowa, *Motywacja i osobowość*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1990, s. 150–159.

<sup>48</sup> M. Ziemska (red.), *Rodzina współczesna*, Wydawnictwo UW, Wrocław 2001, s. 198.

<sup>49</sup> Tamże, s. 198.





**Wykres 3.** Najwyżej cenione cechy rodziców. Źródło: Opracowanie własne.

**Graph 3.** The most valued characteristics of parents. Source: Prepared by the authors.

Nie ma tu żadnych odniesień do różnych form ich wyemancypowania się i budowania kariery zawodowej poza domem. Dominują zaś aspekty emocjonalne i relacyjne w przestrzeni wspólnoty rodzinnej, oraz zabezpieczające potrzeby opiekuńcze i efektywnej organizacji domu rodzinnego. Matka ukazana jest jako osoba działająca na rzecz innych, kierująca się ich dobrem i przejmująca poniekąd odpowiedzialność za warunki życia domowników. Ojciec ma pełnić, zdaniem gimnazjalistów, rolę strażnika porządku i bezpieczeństwa domu rodzinnego. Oczekują od niego przede wszystkim odwagi, zaradności, konsekwencji, sprawiedliwości i dobroci. A zatem ma być tym, kto jest nieugięty w zdobywaniu środków do życia i jednocześnie stały w swych dążeniach, a także, kto potrafi być pryncypialnym rozjemcą między zwaśnionymi stronami w rodzinie, kierującym się dobrocią innych domowników. Interesujące wydaje się to, że zupełnie nieistotna jest dla gimnazjalistów szlachetność rodziców. W przypadku ojców nie ma również znaczenia uczuciowość, wewnętrzny spokój i uczciwość, a w środowisku wiejskim także uczytność ojców. Z kolei w odniesieniu do matek jest zupełnie pomijana sprawiedliwość i w dużym stopniu konsekwencja.

Niewątpliwie znacząca jest pewna korelacja ujawniająca się między pożądanymi cechami dziecka a najwyżej cenionymi cechami rodziców (por. Wykres 2. i Wykres 3.). Z czterema najbardziej pożądanymi cechami dziecka: samodzielnością, obowiązkowością, szacunkiem dla rodziców i przywiązaniem do

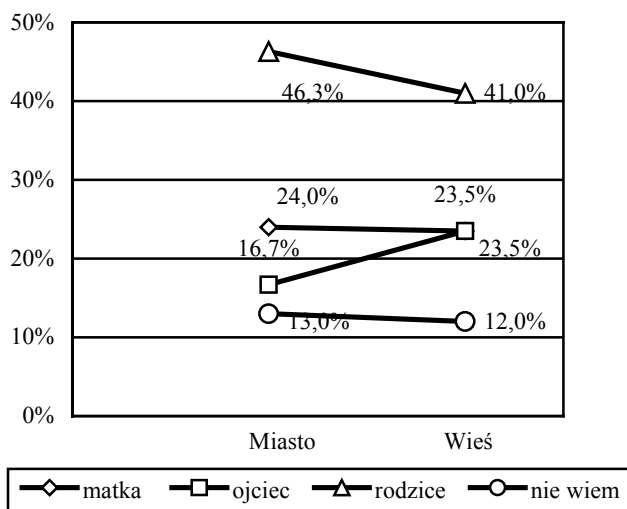
rodziny korespondują pożądanymi cechami rodziców, na które zwracają uwagę gimnazjaliści. Samodzielności dziecka w dużej mierze odpowiada, zakładając pewną analogiczność myślenia, zaradność obojga rodziców, a także odwaga ojców; jego obowiązkowości – konsekwencja ojców i uczynność matek; szacunekowi dla rodziców – uczciwość matek oraz sprawiedliwości ojców; przywiązaniu do rodziny – opiekuńczość, dobroć i uczuciowość matek oraz dobroć ojców. Wspomniana korelacja wskazuje na dość dobry przekaz wartości w procesie wychowania i socjalizacji w przestrzeni domu rodzinnego, kształtujący wrażliwość gimnazjalistów, zgodnie z priorytetami w kluczowych sprawach ich rodziców.

### **Zdolność wychowawcza rodziców a sposób uporządkowania życia rodzinnego**

Świat współczesnego dziecka wiejskiego nie zamyka się w obrębie społeczności lokalnej. Dzięki dostępowi do nowych mediów (zwłaszcza Internetu) dociera do niego i jego rodziców obraz zmieniającego się świata, który również modyfikuje dotychczasowe nawyki i standardy wychowawcze, a także układ ról wychowawczych w rodzinie. Te przeobrażenia dobrze ilustrują wyniki badań nakierowane na dookreślenie głównych organizatorów życia rodzinnego.

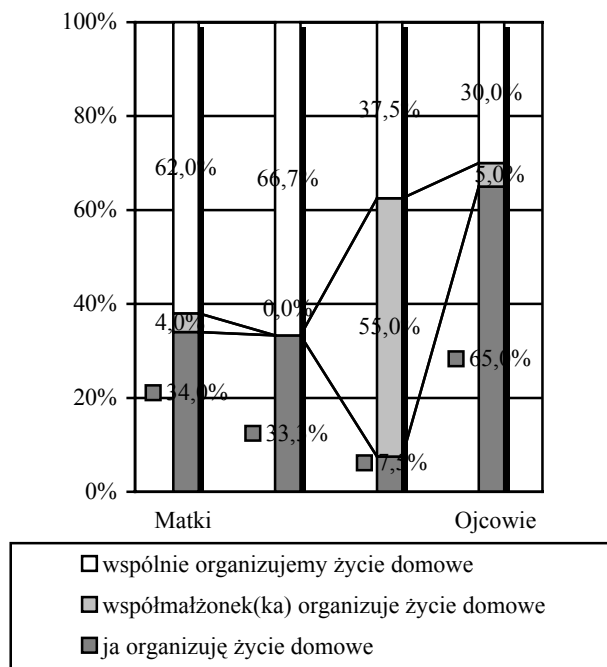
Badana młodzież najczęściej wskazywała, że głównymi organizatorami życia rodzinnego są obydwój rodzice. Są to wskazania większościowe oznaczające, że rodzice i dzieci w opinii tych drugich nie tworzą nieprzystających do siebie segmentów życia rodzinnego, ale wręcz odwrotnie tworzą wspólne przestrzenie przełamujące bariery międzypokoleniowe (por. Wykres 4.).

Interesująca jest również zmiana w odpowiedziach kierowanych pod adresem matek w porównaniu do ojców. Okazuje się, że matki wiejskie i miejskie uzyskały te same wskazania, jako główne organizatorki życia w domu rodzinnym. W przypadku ojców wyniki ukazują tendencję przeciwną. Choć ich autorytet był wyraźnie mniejszy w oczach młodzieży wiejskiej, niż miejskiej, to w kwestii organizacji życia rodzinnego jest odwrotnie: młodzież wiejska znacznie częściej to właśnie ich wskazuje na głównych organizatorów życia niż miejska. Stąd też wśród młodzieży wiejskiej silniej zarysowuje się potrzeba kontaktu z ojcem, co prawdopodobnie może mieć przełożenie na poszukiwanie wzoru osobowego ojca.



**Wykres. 4.** Główni organizatorzy życia rodzinnego (perspektywa gimnazjalistów). Źródło: Opracowanie własne.

**Graph 4.** The main organizers of family life (the perspective of junior high school students). Source: Prepared by the authors.



**Wykres 5.** Główni organizatorzy życia rodzinnego (perspektywa rodziców). Źródło: Opracowanie własne.

**Graph 5.** The main organizers of family life (the perspective of parents). Source: Prepared by the authors.

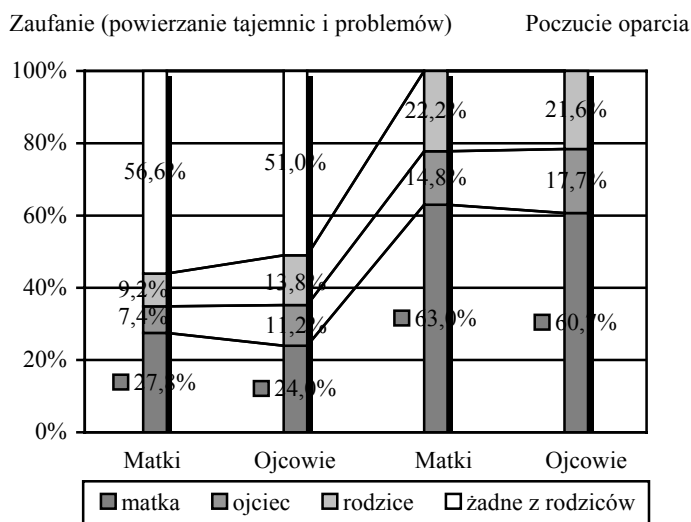
Deklaracje rodziców tylko częściowo korespondują z danymi zamieszczonymi na wykresie 4. Podobieństwo dostrzega się w proporcji wspólnego organizowania życia rodzinnego w grupie matek, natomiast w wypowiedzi ojców ujawnia się zdecydowanie inna percepcja własnego zaangażowania w codzienne sprawy rodziny. Wypowiedzi matek miejskich i wiejskich zachowują podobną tendencję, jaka zarysowuje się w przypadku odpowiedzi ich dzieci. Niezależnie od miejsca zamieszkania większość matek jest zdania, że razem z mężem organizują życie rodzinne. W podobnej mniejszościowej proporcji wskazuje na siebie jako główne organizatorki życia rodzinnego. Wskazanie to jest rozbieżne w stosunku do propozycji ojców, których deklaracje nie przystają do percepcji własnych dzieci oceniających ich zaangażowanie w sprawy domu. Ojcowie ze wsi znacząco przeszacowali swój udział, pomniejszając tym samym rolę żon. Z kolei ojcowie z miasta w większości nie docenili własnego zaangażowania i wskazali na żony jako główne organizatorki. Pomniejszyli również własny udział wspólnie z żonami. Może to świadczyć, w przypadku ojców ze wsi, o przeświadczeniu przesadnie znaczącej własnej roli w domu rodzinnym i wpływie na codzienne życie domowników. Także o ich mentalnym zamknięciu się na percepcję rzeczywistości rodzinnej i trwaniu w przekonaniu o zorganizowaniu własnych rodzin, zgodnie z dotychczasowym modelem dominującej roli ojca, co nie znajduje jednak potwierdzenia w deklaracjach gimnazjalistów na temat autorytetu ojca (por. Wykres 7.). W przypadku ojców z miasta o minimalizacji kontaktów z rodziną, co w dalszej konsekwencji prowadzi do występowania u dzieci ujemnych skutków niedoboru opieki ojcowskiej, takich jak: różnorodne zaburzenia zachowania, słabsza zdolność do przystosowywania się do sytuacji poza rodziną, większa zależność od dorosłych, lękliwość oraz wrogie nastawienie wobec innych dzieci<sup>50</sup>.

Potwierdzona przez gimnazjalistów znacząca rola obojga rodziców we wspólnym organizowaniu życia rodzinnego, a także przewyższający udział matek w stosunku do ojców, jako głównych organizatorek, unaocznia postępujące zmiany, idące w kierunku zrównania praw i obowiązków w rodzinie, wymienności ról społecznych w rodzinie. Zmiany te ujawniają się w badanych środowiskach rodzinnych jako rezultat przeobrażeń modelu rodziny z takiego, w którym obowiązuje tradycyjny podział ról i stosunków społecznych, na rzecz nowego jego wariantu polegającego na relacjach partnerskich i faktycznemu współdziałaniu w organizowaniu domu rodzinnego.

Wspomniana partnerskość ujawnia się również w sferze relacji rodzic – dziecko. Choć zdecydowana większość badanej młodzieży w wieku gimnazjalnym nie powierza swoich tajemnic rodzicom, co wydaje się dość typowym dla niej zachowaniem na tym etapie rozwoju, to jednak większość gimnazja-

<sup>50</sup> M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1975, s. 136.

listów wskazuje matki, jako osoby, które darzą zaufaniem (por. Wykres 6.). Ten wynik nie wydaje się zaskakujący z tego powodu, że głęboka więź emocjonalna matek z dziećmi utrwalana od urodzenia przez kolejne fazy dorastania, sprzyja osobistym rozmowom i zwierzeniom. Ojcowie mają na tym etapie życia własnych dzieci znacznie utrudnione zadanie, co nie znaczy – nieosiągalne.



**Wykres 6.** Gotowość do powierzenia rodzicom własnych tajemnic i problemów w kontekście zaufania i poczucia oparcia (perspektywa gimnazjalistów). Źródło: Opracowanie własne.

**Graph 6.** Readiness to entrust one's own secrets and problems to parents in the declarations of junior high school students. Source: Prepared by the authors.

Jeszcze bardziej widoczny jest ten stan rzeczy w przypadku poczucia oparcia, które gimnazjaliści powszechnie adresują do matek. Mają one generalnie w tym względzie przewagę nad ojcami, którzy nie okazują zazwyczaj zbyt otwarcie emocji swoim dzieciom, kładą większy nacisk na ich usamodzielnianie się, a także są o wiele bardziej wymagający i konsekwentni. Podejmują więc z nimi dialog na innych płaszczyznach znaczeniowych niż matki. Stąd w deklaracjach gimnazjalistów są dość często pomijani w kontekście poczucia oparcia kojarzonego głównie z empatycznym odniesieniem się do nich w trudnych sytuacjach i emocjonalnym wsparciem potwierdzającym bezwarunkową akceptację i uznanie.

Pozorna niekonsekwencja wypowiedzi badanej młodzieży niepowierzającej im własnych tajemnic i jednocześnie deklarującej przekonanie o pewności otrzymania od nich wsparcia (zwłaszcza ze strony matek) daje się wytłumaczyć, z jednej strony przez pryzmat dążeń młodych ludzi na tym etapie cyklu życia do poszerzania przestrzeni własnej autonomii i niezależności od rodziców. Z dru-

giej zaś strony, przez pryzmat łączących ich silnych więzi, które wpływają na jakość relacji interpersonalnych (rodzic – dziecko)<sup>51</sup>. Niemniej obdarzanie większym zaufaniem matki koresponduje również z funkcjonowaniem i stereotypizacją ról rodzicielskich, warunkowanych płcią. Badania amerykańskie prowadzone na początku nowego tysiąclecia przez takich badaczy, jak Ed Diener, Sarah C. Mangelsdorf, Jean L. McHale i Cynthia A. Frosch wskazują na fakt, iż to matka pełni rolę najważniejszego opiekuna i autorytetu do momentu adolescencji dziecka – taka też tendencja utrzymuje się nadal wśród badanej młodzieży<sup>52</sup>.

Jakiegokolwiek oddziaływanie wychowawcze, zwłaszcza zaś przekaz wartości, zasada się na a u t o r y t e c i e. To pozornie banalne stwierdzenie nabiera szczególnego znaczenia wobec zachowań młodzieży w okresie adolescencji. Zdaniem Helen Bee, okres dorastania z reguły jest bardziej stresujący dla rodziców, aniżeli dla ich dzieci. To czas utraty (przynajmniej częściowej) kontroli nad dziećmi i narastającej obawy i lęku o ich bezpieczeństwo<sup>53</sup>. Stopniowo wzrasta zakres autonomii nastolatków – dokonują oni pierwszych samodzielnych wyborów i uczestniczą w podejmowaniu rodzinnych decyzji. Jednakże to stopniowe oddalanie się od rodziców zwykle nie łączy się ze zrywaniem łączących ich więzi, a oznacza raczej proces przechodzenia od więzi opartej na dziecięcej zależności do więzi zasadzającej się na partnerstwie<sup>54</sup>. Nastawienie i odnoszenie się nastolatków względem osób dorosłych ma zazwyczaj luźny związek z ich stosunkiem do rodziców i panujących między nimi relacjami. Okres młodzieńczego buntu wpływa na osłabienie autorytetu osób dorosłych w tym również rodziców. O ile, dorośli są traktowani w zależności od ich roli wobec dorastających i posiadanego autorytetu, o tyle rodzice zachowują w ich oczach autorytet, jeśli są gotowi do budowania relacji partnerskiej, w której sami są również zobowiązani do uznawania wzrastającego autorytetu swoich dzieci<sup>55</sup>.

W tym kontekście wyniki badań ujawniają wyraźną dysproporcję między grupą młodzieży wiejskiej i miejskiej i zarazem pewną cechę wspólną dla rodziców z obu środowisk. Dysproporcja ujawnia się w kontekście środowiskowym. W mieście matki cieszą się znacznie wyższym autorytetem niż na wsiach. Podobna tendencja widoczna jest w przypadku ojców, którzy jednak generalnie cieszą się niższym autorytetem niż ich żony (matki osób badanych) (por. Wykres 7.).

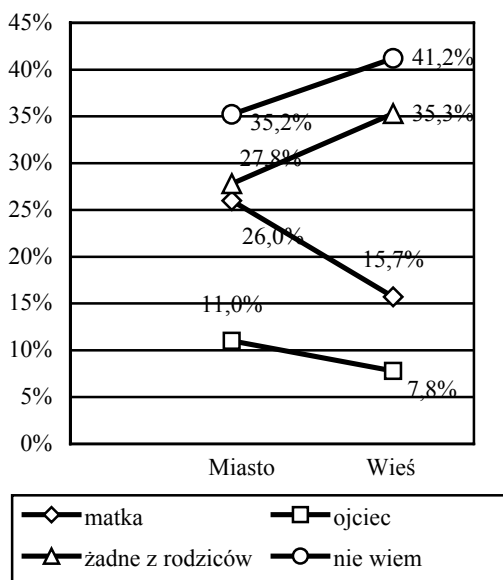
<sup>51</sup> M. Tyszkowa, *Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój*, [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka...*, dz. cyt., s. 148–149.

<sup>52</sup> K. Skrzypińska, *Relacje rodzinne a dobrostan psychiczny w perspektywie rozwojowej*, [w:] T. Rostowska, A. Jarmołowska (red.), *Rozwojowe i wychowawcze aspekty życia rodzinnego*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010, s. 147.

<sup>53</sup> I. Obuchowska, *Adolescencja*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 179.

<sup>54</sup> Tamże, s. 179.

<sup>55</sup> Tamże, s. 180.



**Wykres 7.** Autorytet rodzica (perspektywa gimnazjalistów). Źródło: Opracowanie własne.

**Graph 7.** Authority of parents (the perspective of junior high school students). Source: Prepared by the authors.

Trzeba w tym miejscu podkreślić, iż:

„Rola ojca w rodzinie również ewoluowała przez wieki: od władzy absolutnej do upadku autorytetu i stwierdzenia, że kiedy matka jest w stanie zaspokoić potrzeby dziecka, ojciec jest zbędny”<sup>56</sup>.

Stwierdzenie to z gruntu błędne i szkodliwe dla właściwego funkcjonowania rodziny i toczącego się w jej łonie procesu wychowawczego, jest pokłosiem pokutujących stereotypów w postrzeganiu wizerunku mężczyzny-ojca. O ile zatem matka jest „domem”, a jej miłość jest bezwarunkowa, o tyle ojciec reprezentuje świat zewnętrzny, materialny, którym rządzą określone prawa, a jego miłość do dziecka jest obwarowana warunkami – trzeba sobie na nią zasłużyć. Zatem rolą matki jest zapewnienie dziecku opieki i bezpieczeństwa, a rolą ojca – uczenie dziecka i takie nim kierowanie, aby mogło ono doskonale poradzić sobie z problemami w otaczającym je świecie<sup>57</sup>. Jednakże wobec przeobrażeń i wyzwań cywilizacyjnych ów model rygorystycznego ojca i matki utulającej dziecko ewoluuje w kierunku równych praw rodzicielskich, stawiających ojca na równi z matką. Co więcej, eksponujących jego obecność w rodzinie, która jest

<sup>56</sup> I. Janicka, *Rodzice i dzieci w różnych systemach rodzinnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 36.

<sup>57</sup> K. Pospiszyl, *Ojciec a wychowanie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 37.

niezbędna dla pełnego i harmonijnego rozwoju dziecka. Opieka nad dzieckiem i świadome rodzicielstwo zakładają szczególną gotowość obojga rodziców do zaangażowania się w relację z dzieckiem, które z założenia przenosi punkt ciężkości na potrzeby opiekuńcze dziecka. Ich zaspokojenie jest kluczowym warunkiem określającym dobro dziecka utożsamiane z optymalnym przebiegiem jego rozwoju we wszystkich sferach osobowości.

Tym, co łączy młodzież z obu środowisk jest stosunkowo niski wskaźnik uznania autorytetu rodziców przy wysokim wskaźniku jego kontestowania oraz braku zdania w tej kwestii. W wypowiedziach młodzieży wiejskiej aż 35,5% respondentów stwierdziło, że żadne z rodziców nie jest dla nich autorytetem. Znacznie niższy odsetek takich wskazań odnotowano w grupie młodzieży miejskiej. Jeszcze wyższy jest wskaźnik młodzieży, która w ogóle nie była w stanie odnieść się do tej kwestii. Trudno jednoznacznie interpretować te wyniki. Prawdopodobnie składają się na nie dwie kwestie. Po pierwsze, rodzice najprawdopodobniej nie są jeszcze gotowi do budowania relacji partnerskich ze swoimi dziećmi, opartych na uznaniu ich wzrastającego autorytetu. Chcą w nich widzieć nadal dzieci, które wymagają opieki i nadzoru, pomniejszając znacznie poczucie ich społecznego wzrastania, które bardzo intensywnie w tym czasie przeżywają. Reakcją jest wówczas bunt prowadzący do kontestowania autorytetu rodziców. Po drugie, w niektórych rodzinach może to być efekt występowania poważnych zaburzeń w relacjach rodzinnych, w tym w układzie podstawowych ról i postaw rodzicielskich.

Pedagogiczny kontekst tych wyników wiąże się ze stopniową utratą zdolności wychowawczej rodziców, którzy w okresie utraty własnego autorytetu w oczach dziecka doznają nieskuteczności działań wychowawczych. Wszak, nie da się pomyśleć o wychowaniu bez autorytetu wychowawcy. Potwierdzeniem tego jest przykład Janusza Korczaka, którego sukcesy wychowawcze były budowane na autorytecie w oczach dzieci, ale też jego gotowości do budowania relacji partnerskich, w których wychowanek również zyskiwał autorytet i uznanie wychowawcy. Innym aspektem trudności w zachowaniu autorytetu rodzica w świadomości gimnazjalisty jest kulturowo uwarunkowany kryzys autorytetu dorosłego. Współcześnie autorytet nie istnieje bowiem jako norma, wzór, wyobrażenie w przekonaniach rodzica o jego wychowawczej sprawczości, ale w przekonaniach dziecka<sup>58</sup>. Chodzi tutaj o wychowawczą nobilitację dziecka, by ono samo autorytety uznawało, co może prowadzić do zagubienia młodego człowieka, który „ma uznaną przez siebie i dla siebie, korektę, sprawdzanie, porównanie”<sup>59</sup>. Innymi słowy, bez uznania autorytetu innych można pogrzyźć samego siebie, poprzez uznawanie tylko własnych ocen, miar i zasad.

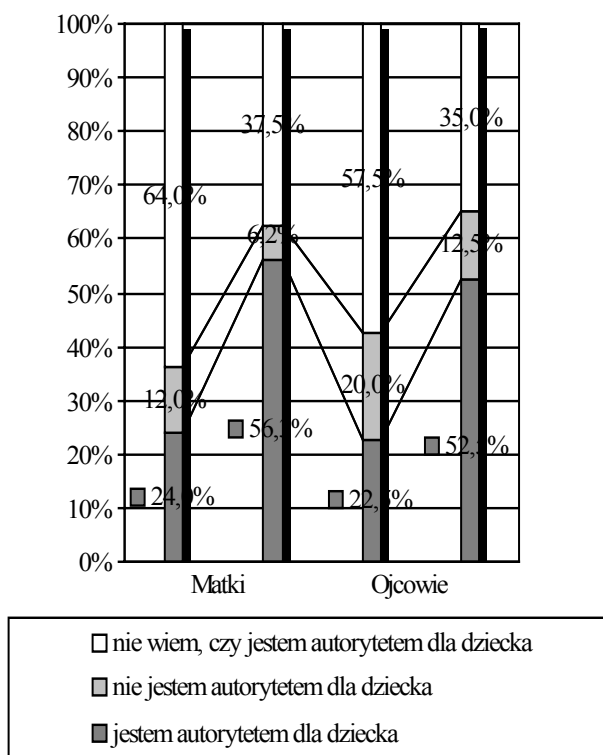
Tym, co znacznie bardziej nie napawa optymizmem jest obraz rodzicielskiego autorytetu konstruowany przez samych rodziców, zwłaszcza w środowi-

<sup>58</sup> J. Homplewicz, *Pedagogika rodziny. Zarys wykładów...*, dz. cyt., s. 105.

<sup>59</sup> Tamże, s. 106.



sku miejskim. Generalnie rodzice siebie postrzegają jako osoby, które nie są autorytetami dla swoich dzieci. Szczególnie widoczne jest to zjawisko w środowisku miejskim, w którym otwarta deklaracja „jestem autorytetem” dotyczy zaledwie co czwartego rodzica. Większość z nich wyraża niepewność w tym zakresie i tym samym podważa swoją pozycję w relacji z dzieckiem. Spory odsetek wprost uznaje swoje niepowodzenie w budowaniu autorytetu w oczach dziecka. Rodzice ze środowiska wiejskiego znacznie lepiej postrzegają samych siebie, choć tylko połowa z nich uważa, że ma autorytet u dziecka. Zbieżność występuje tylko w zachowaniu pewnej proporcji negatywnych deklaracji wskazujących na przekonanie o utracie autorytetu.



**Wykres 8.** Autorytet w relacji z dzieckiem (perspektywa samookreślenia się rodziców). Źródło: Opracowanie własne.

**Graph 8.** Authority in relationships with children (the perspective of parents' self-determination). Source: Prepared by the authors.

Tak w mieście, jak i na wsi ojcowie niemal dwukrotnie częściej deklarowali brak autorytetu w oczach dziecka w wieku gimnazjalnym, niż ich żony (matki tych dzieci). Koresponduje to z mniejszym zaufaniem i mniejszym poczuciem oparcia gimnazjalistów do ojców, i sugeruje

słabszą ich pozycję w relacji do ich żon (matek) we współczesnej rodzinie.

Uzyskane wyniki uwyrażniają defensywne postawy rodziców, zwłaszcza z miasta, którzy, wydaje się, że są pogodzeni z utratą swojego znaczenia w relacji z dzieckiem przeżywającym okres gwałtowanego rozwoju psychofizycznego i społecznego.

Warto jednak zauważyć, że odczucia rodziców w tej kwestii są rozbieżne z opiniami gimnazjalistów. Wyraźne jest odwrócenie proporcji deklaracji rodziców „bycia” i „nie bycia” autorytetami z opiniami gimnazjalistów odnoszącymi się do kwestii autorytetu swoich rodziców (por. Wykres 8. z Wykresem 7.). Nałożenie deklaracji rodziców i opinii ich dzieci tworzy wewnętrznie zróżnicowany obraz eksponujący w dużej mierze nieadekwatne wyobrażenia jednych do opinii drugich. Rozbieżności ujawniają się w znacznie niższym autorytecie:

- a) rodziców w ocenie gimnazjalistów niż własnej,
- b) rodziców ze wsi niż z miasta,
- c) ojców niż matek.

Taka niespójność deklaracji, przy braku pełnej świadomości „bycia” lub „nie bycia” autorytetem dla swojego dziecka, przekłada się na znacznie słabszą siłę oddziaływania wychowawczego rodziców. Sytuacja ta jest zastanawiająca ze względu na to, że gimnazjaliści i ich rodzice wykazują znaczącą zgodność preferencji w kontekście pożądanых cech osobowych. Zgodność ta sugeruje, że wspólnie podzielają kształtowaną w procesie wychowania wizję wzajemnych powinności w relacjach międzyludzkich oraz kierują się podobnym poczuciem ważności kluczowych ról i postaw społecznych. A zatem przekaz w warstwie aksjonormatywnej przebiega bez większych zakłóceń, tymczasem w warstwie stratyfikacyjnej, która porządkuje reguły funkcjonowania w grupie rodzinnej, przekaz ten jest wypierany z codziennych interakcji domowników. Nie zyskuje w oczekiwanym stopniu i zakresie waloru wychowawczego.

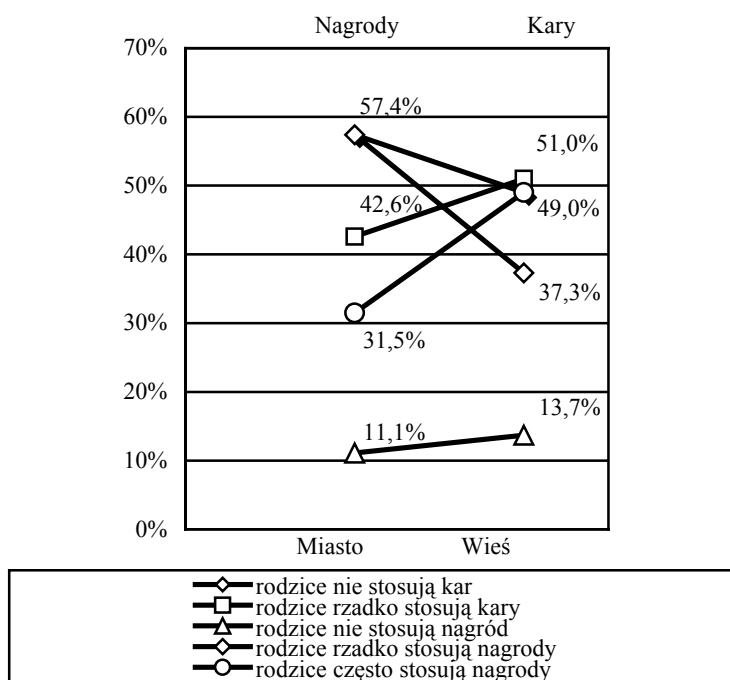
## **Style wychowania preferowane w rodzinach miejskich i wiejskich**

Do najbardziej znanych metod wychowawczych zalicza się metodę modelowania, zadaniową, perswazyjną, a także nagradzania i karania, a także oddziaływań grupowych<sup>60</sup>. Spośród nich powszechnie stosowanymi są nagradzanie i karanie. Zwykle przyjmuje się, że nagradzanie sprzyja osiągnięciu celów wychowawczych utożsamianych z:

<sup>60</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 189.

- pozytywnym motywowaniem dzieci i młodzieży do zachowań społecznie i moralnie pożądanых,
- wzmacnianiem ich gotowości do aktywnego i kreatywnego uczestnictwa w procesie wychowania,
- umacnianiem ich poczucia wartości i własnej godności<sup>61</sup>.

Do bodaj najbardziej rozpowszechnionej metody wychowawczej, nagradzania i karania, też odnieśli się w swoich wypowiedziach badani gimnazjaliści i ich rodzice. Z deklaracji rodziców wynika, że w stosowaniu tej metody w procesie wychowania naturalnego dominują pozytywne oddziaływania wychowawcze. Czy jednak deklaracje młodzieży i jej rodziców były w tej kwestii spójne?



**Wykres 9.** Nagrody i kary w wychowaniu domowym (perspektywa gimnazjalistów). Źródło: Opracowanie własne.

**Graph 9.** Rewards and punishments in home education (the perspective of junior high school students). Source: Prepared by the authors.

Młodzież generalnie wskazuje na to, że rodzice często ją nagradzają i raczej rzadko stosują kary. W powszechnym przekonaniu gimnazjalistów rodzice w ogóle nie stosują kar i jednocześnie prawie zawsze stosują nagrody. Co prawda, różnice występują w zakresie częstotliwości stosowania nagród, ale tylko nieliczni badani podają fakt, że ich rodzice nie stosują nagród. W zasadzie

<sup>61</sup> Tamże, s. 211.

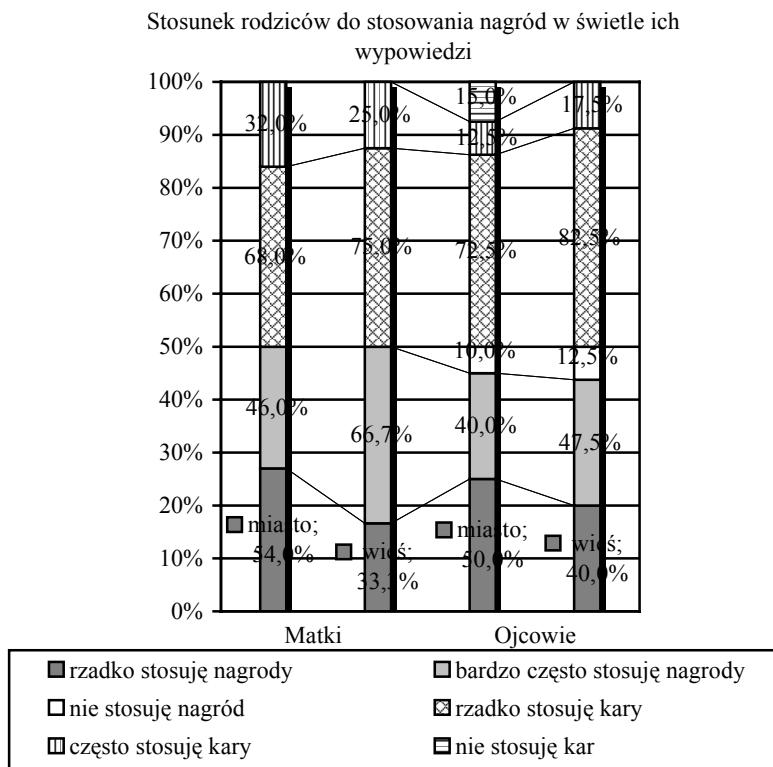
można wyprowadzić wniosek, że rodzice badanej młodzieży zdecydowanie preferują nagrody nad karami, a jeśli je stosują, to tylko sporadycznie.

W środowisku miejskim rodzice preferują, zdaniem badanej młodzieży, raczej okazjonalne nagradzanie niż częste. Jednocześnie rzadko stosują kary. Odwrotnie jest na wsi, gdzie rodzice znacznie częściej stosują metodę nagrody niż ci, którzy robią to okazjonalnie. Ale też z podobnym natężeniem stosują kary (por. Wykres 9.).

Stosunek do nagród kształtuje się natomiast w wypowiedziach rodziców w sposób dychotomiczny. Generalnie w deklaracjach rodziców dominuje nastawienie do stosowania pozytywnych form wychowawczego wzmocnienia zachowań ich dzieci (por. Wykres 10.). Typową postawą rodziców jest nastawienie na stosowanie nagród, a nie kar. Do rzadkości należą rodzice wskazujący na częste stosowanie kar. Zwłaszcza ojcowie ujawniają nastawienie pozytywne i zdecydowanie częściej niż matki opowiadają się za częstym stosowaniem nagród kosztem kar.

Niezależnie od środowiska tylko nieliczni ojcowie wskazują na to, że w ogóle nie stosują nagród. Jednocześnie niemal wszyscy, poza, sporadycznie, ojcami ze środowiska miejskiego, deklarują okazjonalne stosowanie kar. Dość zaskakujący, łamiący utrwalone stereotypy, jest wskaźnik częstości stosowania kar przez matki, który przewyższa wskaźnik ojców przyznających się do częstego stosowania kar o ok. 60% w środowisku miejskim i ok. 30% w środowisku wiejskim. Podobna sytuacja występuje w przypadku częstego stosowania nagród. Generalnie ojcowie częściej stosują pozytywną formę wzmocnień wychowawczych swoich dzieci niż matki. Widać tę dysproporcję zwłaszcza w środowisku miejskim. Choć jest ona dość zaskakująca, wydaje się można ją wyjaśnić przez pryzmat co najmniej dwóch czynników.

Po pierwsze, poziom świadomości rodzicielskiej ojców i matek znacznie się zwiększa. Popularyzacja pozytywnych form oddziaływań wychowawczych, preferujących dialog z dzieckiem i relacje partnerskie otwierające na poszanowanie podmiotowości dziecka, a także przeciwdziałanie przemocy w domu rodzinnym, skutkują reorientacją współczesnych rodziców na stosowanie nagród kosztem kar. Po drugie, ojcowie mają świadomość kryzysu autorytetu w relacji z dzieckiem w wieku gimnazjalnym, mniejszą gotowość dziecka do dzielenia się swoimi trudnymi sprawami. W związku z tym najprawdopodobniej stosują strategię pozytywnego budowania relacji i oddziaływania wychowawczego, aby zbliżyć do siebie dziecko.



**Wykres 10.** Nagrody i kary w wychowaniu domowym (perspektywa rodziców). Źródło: Opracowanie własne.

**Graph 10.** Rewards and punishments in home education (the perspective of parents). Source: Prepared by the authors.

Pomimo podobieństw w deklaracjach gimnazjalistów i ich rodziców na ten temat warto zwrócić uwagę na dość istotne rozbieżności. Podobnie postrzegają kwestię dwóch strategii wychowawczych: a) częstego stosowania nagród oraz rzadkiego odwoływania się do kar (preferują ją w większym stopniu rodzice ze wsi niż z miasta); b) rzadkiego stosowania nagród (preferują ją w większym stopniu rodzice z miasta niż ze wsi). Najbardziej znaczącą rozbieżnością jest przeświadczenie połowy badanych gimnazjalistów (w przedziale 51–57,4%) o tym, że ich rodzice w ogóle nie stosują kar. Dość istotna jest również rozbieżność ujawniająca się w mniej licznej grupie młodzieży (w przedziale 11–13,7%) uznającej, że ich rodzice w ogóle nie stosują nagród. Co nie znajduje potwierdzenia w deklaracjach rodziców. Prawdopodobnie różnice z tym związane wynikają z odmiennego definiowania kary i nagrody. To, co dla rodziców stanowi formę kary, najwyraźniej dla mło-

dzieży jeszcze nią nie jest. Mniejsze rozbieżności występują na tle wspólnie uzgodnionego rozumienia nagrody.

Uwagę zwraca tutaj niespójność deklaracji młodzieży i ich rodziców:

- a) matki, w odniesieniu do deklaracji swoich dzieci, oceniają siebie zbyt surowo, jako rodzica karzącego,
- b) model nie karzącego ojca wyraźnie nawiązuje do opisanego w literaturze przedmiotu modelu ojca samotnie wychowującego dziecko, który częściej wybiera ostrzeżenia niż karanie, a w swoich działaniach jest zdecydowanie bardziej konsekwentny, a przez to przewidywalny dla dziecka<sup>62</sup>,
- c) nieskuteczność kar, a w pewnej mierze również nagród, świadczy o deficytach komunikacyjnych w rodzinie; stosowane na co dzień kary lub też nagrody albo nie są wyraźnie wyartykułowane przez rodziców albo nie są w taki sposób traktowane przez gimnazjalistów, przez co pozostają zupełnie niezrozumiałe i nieefektywne.

Karanie i nagradzanie pozostaje w ścisłym związku ze stosowanymi strategiami rozwiązywania konfliktów w rodzinie. Wszelkie konflikty generują różnorodne napięcia, stresy, a w dłuższej perspektywie czasowej prowadzą do powstania zaburzeń w funkcjonowaniu i zachowaniu dzieci oraz młodzieży. Jednocześnie sytuacje konfliktowe między dorosłymi w większym stopniu sprzyjają powstawaniu wspomnianych zaburzeń, aniżeli sytuacje konfliktowe w świecie dzieci i młodzieży<sup>63</sup>.

Sposób podejścia badanych rodziców do kwestii rozstrzygnięcia konfliktów w rodzinie koresponduje z preferowanym przez nich stylem wychowania, przy założeniu, że wyraża się on w określonym, dosyć stałym stosunku wychowawcy do wychowanka i jest odbiciem sposobów i metod oddziaływania na dziecko wszystkich członków rodziny, a także sposobów egzekwowania nałożonych na dziecko obowiązków.

W okresie adolescencji młodzież oczekuje od rodziców przyznania im:

„[...] większej swobody, poszanowania ich samodzielności i uznania prawa do osobistych i intymnych przeżyć, w które rodzice nie powinni wkraczać, chyba że młodzi samo im się zwierniają”<sup>64</sup>.

Jednocześnie konflikty między rodzicami i ich dorastającymi dziećmi nie są aż tak bardzo częste i głębokie, jak pozornie mogłoby się wydawać. Młodzież często w rodzinie „daje upust” wrogim uczuciom, które mają swoje źródło w otaczającym ją świecie zewnętrznym<sup>65</sup>. Ponadto, pomimo konfliktów, relacje i więzi między rodzicami i ich dziećmi pozostają nadal pozytywnie. Trudności

<sup>62</sup> W. Kołodziej, *Rola ojca w życiu rodziny i dziecka*, [w:] J. Janicka (red.), *Rodzice i dzieci w różnych systemach rodzinnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 38, 39.

<sup>63</sup> M. Ziemska, *Rodzina a osobowość...*, dz. cyt., s. 158.

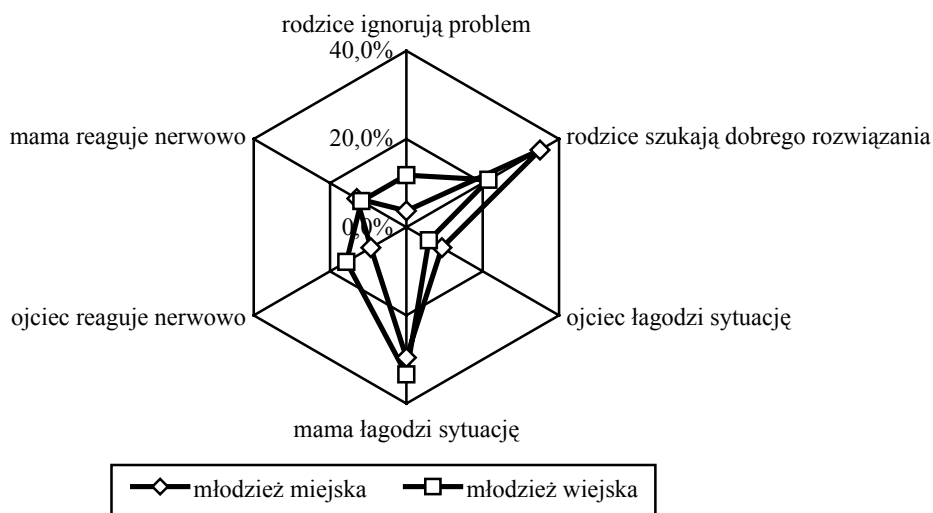
<sup>64</sup> M. Ziemska, *Wprowadzenie*, [w:] Taż (red.), *Rodzina i dziecko...*, dz. cyt., s. 15.

<sup>65</sup> I. Obuchowska, *Adolescencja...*, dz. cyt., s. 179.

mogą się pojawiać w rodzinach rozbitych, w których brak ustalonego modelu oddziaływań wychowawczych. Wówczas narastająca wrogość może potęgować występujące w rodzinie antagonizmy, a w skrajnych przypadkach doprowadzić do zupełnego zerwania więzi<sup>66</sup>.

Badani gimnazjaliści, z obu środowisk ujawniają podobne preferencje w zakresie sposobów rozstrzygnięcia konfliktów w rodzinie. Wskazali oni na dwie dominujące strategie:

- a) kluczową rolę matki, która łagodzi trudną sytuację,
- b) wspólne poszukiwanie dobrego rozwiązania przez oboje rodziców.



**Wykres 11.** Preferowane sposoby rozstrzygnięcia konfliktów domowych (perspektywa gimnazjalistów). Źródło: Opracowanie własne.

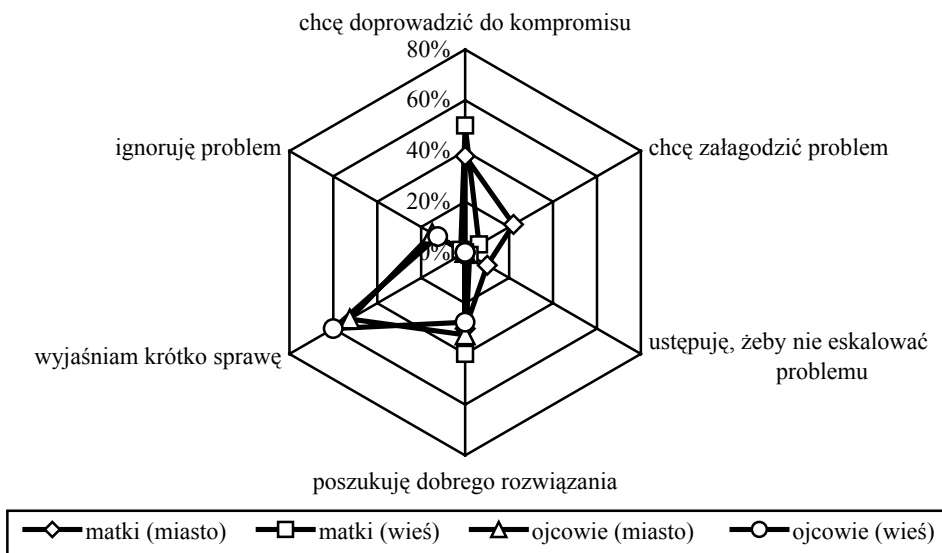
**Graph 11.** Preferred ways of resolving family conflicts (the perspective of junior high school students). Source: Prepared by the authors.

Gimnazjaliści wymieniali również alternatywne sposoby rozwiązywania konfliktów w rodzinie. Traktowane są one jednak jako uzupełniające, a przez to znacznie rzadziej stosowane. Zalicza się do nich: nerwową reakcję matki, a także nerwową reakcję ojca (zwłaszcza w rodzinach wiejskich) oraz ignorowanie problemu.

Konfrontacja zakreślonego przez gimnazjalistów wyobrażenia o dominujących strategiach rozwiązywania konfliktów w rodzinie ujawnia znaczącą rozbieżność w stosunku do deklarowanych przez rodziców strategii. Należy podkreślić, że różnią się one zarówno ze względu na kryterium płci rodzica, jak i środowisko zamieszkania.

<sup>66</sup> Tamże, s. 179.

Matki i ojcowie mają zupełnie różne wizje rozstrzygnięcia konfliktów w rodzinie. Jednak zarówno w grupie matek, jak i w grupie ojców zachodzi daleko idąca zgodność stanowisk niezależnie od środowisk, w których funkcjonują.



**Wykres 12.** Preferowane sposoby rozstrzygnięcia konfliktów domowych (perspektywa rodziców). Źródło: Opracowanie własne.

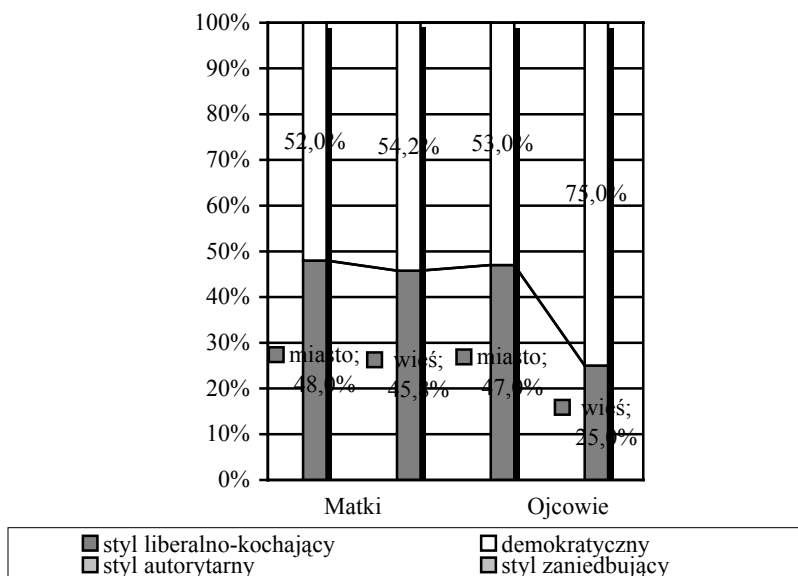
**Graph 12.** Preferred ways of resolving family conflicts (the perspective of parents). Source: Prepared by the authors.

Matki najczęściej wskazują na wolę doprowadzenia do kompromisu oraz na poszukiwanie dobrego rozwiązania. Matki z miasta próbują również wpłynąć pozytywnie na załagodzenie problemu, czasami są gotowe do ustąpienia, żeby nie eskalować problemu. Ojcowie uważają, że najlepszym i niemal jedynym skutecznym sposobem na rozwiązanie konfliktu jest krótkie wyjaśnienie sprawy, które jest w ich odczuciu równoznaczne z jej rozwikłaniem i załatwieniem. Wielu spośród nich deklaruje również gotowość poszukiwania dobrego rozwiązania, co sprzyja nawiązaniu dialogu w celu omówienia różnych aspektów zdarzenia konfliktogennego, a także znalezienia kompromisu z pozostałymi domownikami. Ojcowie wskazują również, choć znacznie rzadziej, na to, że są czasami skłonni ignorować problem.

Analizując dominujące strategie rozwiązywania konfliktu stosowane przez rodziców ponownie nasuwa się na myśl przywiązanie do konserwatywnego sposobu myślenia i postępowania. Przejawem tego jest stosowanie w codziennych interakcjach w przestrzeni domu rodzinnego utartych schematów zachowań przez poszczególnych członków rodziny ze względu na pełnioną przez nich rolę.



Warto zauważyć, że matki są z zasady koncyliacyjne i dialogowe. Ponadto, skłonne do postaw nadopiekuńczych. Ojcowie są zadaniowi i decyzyjni. Swoje postępowanie w sytuacji konfliktowej utożsamiają z zadaniem szybkiego rozwiązania źródła problemu, rozstrzygnięcia po czyjej stronie leży wina zaistniałej sytuacji, znalezienia adekwatnego rozwiązania i zamknięcia sprawy. O wiele rzadziej przejawiają postawy ucieczkowe, polegające na ignorowaniu sprawy. Generalnie rodzice preferują strategie postępowania wzajemnie się uzupełniające. Mają one zwykle charakter konstruktywny, ponieważ są zorientowane na przewycięzenie problemu, a nie na tworzenie pozorów sugerujących, że problem nie istnieje. Z punktu widzenia pedagogicznego należy uznać, że wychwycone w badaniach dominujące strategie rozwiązywania konfliktów w domu rodzinnym mają walor wychowawczy. Z badań jednoznacznie wynika, że matki i ojcowie preferują zasadniczo dwa style wychowania: demokratyczny i liberalny – kochający. Przy czym, demokratyczny styl wychowania procentowo lekko przeważa nad liberalno-kochającym. Szczególnie jest to widoczne w przypadku ojców mieszkających na wsi, którzy zdecydowanie preferują autorytatywność. Warto ponadto zauważyć, że w badaniach, na podstawie wypowiedzi badanej młodzieży oraz rodziców, nie wychwycono przejawów utożsamianych ze stylem zaniedbującym ani autorytarnym.



**Wykres 13.** Preferowane przez rodziców style wychowania domowego. Źródło: Opracowanie własne.  
**Graph 13.** The styles of home education preferred by parents. Source: Prepared by the authors.

Z uwagi na dominujący dziś model rodzin małych, dwupokoleniowych, o stylu wychowania decydują głównie rodzice, bowiem to oni sprawują funkcje wychowawcze. Ów styl wychowania jest w dużej mierze wypadkową poglądów

rodziców, które wynikają bezpośrednio z ich osobistych doświadczeń, wyniesionych z rodzin macierzystych<sup>67</sup>.

Powraca w tym miejscu wątek autorytetu i modelu rodziny. W świetle wypowiedzi gimnazjalistów z miasta i ze wsi większy autorytet posiadają matki, zatem to na nich spoczywa obowiązek kierowania rodziną. Jednakże poczucie braku „bycia autorytetem” (zwłaszcza wśród rodziców miejskich) dla swoich dzieci może skutkować poważnym zaburzeniem w realizacji stylu wychowawczego. Rodzic, nie będąc pewnym swoich decyzji i działań, będzie postępował chaotycznie i niekonsekwentnie, co będzie skutkowało brakiem jednolitego stylu wychowawczego, a w dalszej konsekwencji będzie miało negatywny wpływ na rozwój dziecka, zwłaszcza zaś kształtowanie jego osobowości, postaw i realizowanych już w dojrzałym życiu modeli wychowawczych.

Reasumując, należy podkreślić, że stwierdzone w wyniku badań rozbieżności w deklaracjach odnośnie do stylu wychowania w rodzinie, nie wskazują na istnienie szczególnych różnic i dysproporcji pomiędzy rodziną miejską i wiejską. Wynika to prawdopodobnie z faktu, iż przeobrażenia cywilizacyjne zmieniły warunki życia na wsi. Dzisiaj doświadczenia życiowe współczesnych dzieci wiejskich mają inny wymiar egzystencjalny niż doświadczenia ich matek i babć. Ponadto, należy podkreślić, że „wiejskość” współczesnego dziecka nie jest jednakowa, co więcej, trudno jednoznacznie zdefiniować, kim jest „dziecko wiejskie”. Wśród środowisk wychowawczych współczesnej wsi coraz mniej jest środowisk wsi tradycyjnej i wsi zachowawczej, a coraz więcej środowisk wsi rejonu przemysłowego i wsi podmiejskiej<sup>68</sup>. W tych ostatnich, dzięki stałym kontaktom z miastem wzrosła świadomość oddziaływania wychowawczego rodziców.

## Podsumowanie

Ocena efektywności wychowania wiąże się ze stwierdzeniem znaczących rozbieżności w wypowiedziach gimnazjalistów oraz ich rodziców (w tym współmałżonków), co do preferowanych i stosowanych w praktyce form i metod wychowania naturalnego, wyznaczających faktycznie realizowany przez rodziców styl wychowania. Pojawia się zatem pytanie: Jaki styl wychowania (uporządkowany, jednorodny, czy niekonsekwentny) ujawnił się w świetle prezentowanych powyżej wyników badań?

Odpowiadając na powyższe pytanie wypada zakreślić dwa obszary wpływów wychowawczych, eksponujących ich pozytywne i negatywne strony.

W kręgu wpływów pozytywnych mieszczą się następujące płaszczyzny oddziaływań:

<sup>67</sup> Tamże, s. 127.

<sup>68</sup> K. Kutiak, *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza*, Wydawnictwo WSP, Olsztyn 1990, s. 12–13.

1. Gimnazjaliści i ich rodzice wykazują znaczącą zgodność preferencji w kontekście pożądanых cech osobowych, co sugeruje, że dzielą kształtowaną w procesie wychowania wizję wzajemnych powinności oraz to, że kierują się podobnym poczuciem ważności kluczowych ról i postaw społecznych – w tej płaszczyźnie oddziaływań wychowawczych przekaz aksjonormatywny przebiega bez większych zakłóceń.
2. Badana młodzież w dużej mierze wpisuje się w pewien utarty, dość konserwatywny kanon postrzegania cech osobowych matki i ojca, które to korespondują z pożądanymi cechami dziecka, najwyżej cenionymi przez rodziców. Samodzielności dziecka odpowiada zaradność obojga rodziców i odwaga ojców; obowiązkowości młodzieży – konsekwencja ojców i uczynność matek; szacunekowi dla rodziców – uczciwość matek oraz sprawiedliwość ojców; przywiązaniu do rodziny – opiekuńczość, dobroć, uczuciowość matek oraz dobroć ojców. Taki spójny przekaz wartości jest gwarantem powodzenia procesu wychowania.
3. Zgodne są również deklaracje małżeństw ze środowiska miejskiego, uznające za kluczowe takie wartości, jak: szacunek dla innych ludzi, uczciwość, tradycje rodzinne, troska o dobro rodziny, a także w obrębie słabo eksponowana przez badanych, miłość bliźniego. Zupełnie inny obraz kreślą deklaracje małżeństwa wiejskie, które były zgodne tylko w odniesieniu do szacunku dla innych ludzi i wiary w Boga. Reasumując, w tej płaszczyźnie analiz wiodącą rolę odgrywa czynnik środowiskowy i obowiązujące w nim preferencje.

Analiza wyników badań wskazuje (w wielu miejscach) na wybory większościowe oznaczające, że rodzice i dzieci w opinii tych drugich nie tworzą nieprzystających do siebie segmentów życia rodzinnego, ale wręcz przeciwnie tworzą wspólne przestrzenie, wolne od międzypokoleniowych barier. Niniejsze stwierdzenie napawa optymizmem również i w tym względzie, że czyni realną możliwość wypracowania (pomimo przeobrażeń cywilizacyjnych) właściwych relacji interpersonalnych w rodzinie, które to są podstawą wszelkich procesów wychowania i socjalizacji.

Generalnie badani rodzice preferują strategie postępowania wzajemnie się uzupełniające. Zorientowane są one przeważnie na rozwiązanie problemu, a nie sugerowanie, że dany problem nie istnieje. W tym kontekście można przyjąć, że wychwycone w badaniach dominujące strategie rozwiązywania konfliktów w domu rodzinnym mają walor wychowawczy. Osobną kwestią jest niespójność deklaracji gimnazjalistów i rodziców, która zostanie przedstawiona poniżej.

W badaniach na podstawie wypowiedzi młodzieży i jej rodziców nie wychwycono przejawów utożsamianych ze stylem

zaniedbującym ani autorytarnym. Ponadto, badani (matki i ojcowie) preferują zasadniczo dwa style wychowania, postrzegane jako pozytywne i oczekiwane, czyli styl demokratyczny i styl liberalny-kochający.

Analiza pozytywnych wpływów wychowawczych skłania do refleksji nad wpływami negatywnymi:

1. Najwięcej niepokoju i zastrzeżeń budzi kwestia rodzicielskiego autorytetu. W świetle wyników badań rodzice nie są jeszcze gotowi do budowania relacji partnerskich ze swoimi dziećmi, opartych na uznaniu ich wzrastającej autonomii. Kontestowanie przez młodzież rodzicielskiego autorytetu może też być wynikiem występowania zaburzeń w relacjach rodzinnych – w układzie podstawowych ról i postaw rodzicielskich. Tym, co szczególnie nie napawa optymizmem jest obraz autorytetu konstruowany przez samych rodziców (zwłaszcza w środowisku miejskim). Wyniki ujawniają defensywne postawy rodziców, którzy samych siebie nie uznają za autorytet dla swoich dzieci. Nałożenie deklaracji rodziców i ich dzieci kreśli wewnątrznie niespójny obraz, eksponujący nieadekwatne wyobrażenia jednych i drugich. Reasumując, kontekst wyników wiąże się ze stopniową utratą zdolności wychowawczej rodziców, którzy, tracąc autorytet w oczach dziecka, nie przeciwdziałają temu i godzą się z poczuciem nieskuteczności działań wychowawczych.
2. Najbardziej znaczącą rozbieżnością jest przeświadczenie połowy badanych gimnazjalistów o tym, że ich rodzice w ogóle nie stosują kar. Również istotną rozbieżność, choć w niższym przedziale 11%–13,7% badanych, stwierdzono w odniesieniu do nie stosowania przez rodziców nagród. Deklaracje młodzieży nie znajdują potwierdzenia w deklaracjach rodziców, co skłania do stwierdzenia, że każda z grup badanych inaczej definiuje kary i nagrody. To, co dla rodziców jest karą nie jest w tych kategoriach postrzegane przez młodzież. Mniejsze rozbieżności występują w płaszczyźnie wspólnie uzgodnionego rozumienia nagrody. Takie niezrozumienie i niedookreślenie kalejdoskopu metod wychowania również przekłada się na nieadekwatność i nieskuteczność oddziaływań wychowawczych.
3. Istotną rozbieżność ujawniają deklaracje gimnazjalistów i ich rodziców odnośnie do dominujących strategii rozwiązywania konfliktów w rodzinie. Różnią się one zarówno ze względu na kryterium płci rodzica, jak i środowisko zamieszkania. Ponadto, matki i ojcowie mają zupełnie różne wizje rozstrzygania konfliktów w rodzinie, przy czym w obu grupach badanych zachodzi daleko idąca zgodność stanowisk niezależnie od środowisk, w których żyją.

Podsumowując, obraz nakreślonych rozbieżności stanowisk badanych w kluczowych dla wychowania kwestiach wydaje się zrównoważony. Co prawda

ilościowo przeważają płaszczyzny oddziaływań zgodnych i ze wszech miar pozytywne. Jednakże ciężar gatunkowy zaniedbań wychowawczych – autorytetu, stosowanych kar i nagród – równoważy się z działaniami pozytywnymi, a nawet wykazuje ciężenia ujemne, bowiem czymże jest wychowanie bez autorytetu i jasno dookreślonego asortymentu metod wychowawczych, uznanych i akceptowanych przez wychowanków?

Stwierdzone w wyniku badań rozbieżności w deklaracjach odnośnie do stylu wychowania w rodzinie, nie wskazują na istnienie szczególnego różnicowania pomiędzy rodziną wiejską i miejską. Prawdopodobnie uwarunkowane jest to przeobrażeniami cywilizacyjnymi i zmianą warunków życia na wsi.

Potwierdzona przez gimnazjalistów znacząca rola obojga rodziców we wspólnym organizowaniu życia rodzinnego (przeważający udział matek w stosunku do ojców) unaocznia zmiany postępujące w kierunku zrównania praw i obowiązków w rodzinie, a także wymienności obowiązujących w niej ról społecznych. Jest to rezultatem przeobrażenia modelu rodziny – z tradycyjnego na rzecz „nowego”, eksponującego relacje partnerskie i współdziałanie w organizowaniu środowiska domu rodzinnego.

Odnosząc – po raz kolejny – powyższe rozważania do typów autorytetów w rodzinie można domniemać, iż w najbliższej przyszłości umacniać się będzie model równowagi między mężem a żoną w zakresie władzy i kontroli w rodzinie oraz model wyborów pośrednich pomiędzy równowagą a dominacją męża lub żony<sup>69</sup>. Z kolei model obdarzający najwyższym autorytetem ojca lub matkę będzie powoli schodził na dalszy plan, jako model zbyt jednostronny i niezgodny z współczesnymi koncepcjami wychowania.

Eksplodują możliwości w zakresie dokonywania różnorodnych wyborów, podejmowania wielopłaszczyznowych działań, doprowadziła do znacznego przekształcenia tradycyjnych ról społecznych, w tym roli matki i ojca oraz preferowanego przez nich stylu wychowania.

W powyższym ujęciu nie można mówić o jednej drodze rozwoju czy przekształceń, dokonujących się w łonie rodziny tak miejskiej, jak i wiejskiej. Jednakże tym, co w społeczeństwie ponowoczesnym zaświadcza o kondycji rodziny jest jej kondycja moralna. Przeobrażenia w obszarze moralności i etyki, tak ściśle powiązane z preferencjami aksjologicznymi, pozostają w związku ze zmianą typów rodziny, która funkcjonuje dziś pomiędzy tym, co w danej kulturze uznawane jest za świętość, a tym, co pojmujemy jako świeckie<sup>70</sup>.

W przypadku wartości rodzice wyraźnie eksponują chrześcijańską wrażliwość, której jednak dość często nie ujawniają wprost poprzez wybór wartości sakralnych związanych z wiarą w Boga czy miłością bliźniego. Widać wyraźnie, że dominuje promowany od lat w mediach swoisty styl funkcjonowania współ-

<sup>69</sup> M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza...*, dz. cyt., s. 128.

<sup>70</sup> M. Miczka-Pajestka, *Rodzina w „lustrze” ponowoczesności*, [w:] M. Rembierz, W. Wójcik (red.), *Filozofia edukacji i etos rodziny*, Wydawnictwo ATH, Bielsko-Biała 2007, s. 197.

czesnego człowieka, bazujący na zasadzie tzw. zachowania poprawności politycznej. Oczywiście nie wchodzi tu w grę aspekt polityczny, lecz aspekt poprawności społeczno-kulturowej, ujawniany w sferze werbalnej. Zasada ta wpisuje się w pewien oświeceniowy ryt współczesności, który zakłada, iż człowiek nowoczesny nie myśli w kategoriach metafizycznych i nie odnosi się w swym działaniu do sfery wartości sakralnych. Należy podkreślić, że w badaniach udało się wychwycić tę kulturową niekonsekwencję rodziców. W warstwie deklaratywnej w dużej mierze stosują oni wspomnianą zasadę, lecz w warstwie samookreślenia się w kontekście rzeczywistych znaczeń wskazują na wartości, które konstytuują wartości duchowe i sakralne<sup>71</sup>. Chodzi o uznawaną przez nich, jako kluczową, sekwencję wartości, tj. szacunek dla drugiego człowieka, uczciwość, harmonijna koegzystencja z innymi, troska o dobro rodziny i poszanowanie tradycji rodzinnych. Warto zwrócić uwagę na to, że każda z tych wartości niesie w sobie pewną wrażliwość na drugiego człowieka, myślenie o nim i działanie na jego rzecz, a także przywoływanie jego pamięci. Co więcej, stawia drugiego w pierwszym planie ważności zadań życiowych<sup>72</sup>.

Tym, co nigdy nie będzie ostatecznie przekształcone i zniszczone są więzi rodzinne. Pełnią one funkcję osiową, wyznaczając drogę rozwoju człowieka. Rodzina czy to miejska, czy wiejska nadal pozostaje dla człowieka punktem odniesienia, swoistym zwierciadłem, w którym odbija się jego osobowość. Jest ona wypadkową oddziaływania aksjologicznych osobowościowych wyznaczników procesu wychowania, a także zdolności wychowawczej i sposobów uporządkowania życia rodzinnego, w tym funkcjonowania czterech wzajemnie uzupełniających się układów: układu postaw miłości, układu uzupełnień i dominacji, układu socjalizacji i wreszcie układu wspólnego działania<sup>73</sup>. Układy te można zinterpretować jako przejście od miłości (zdolności kochania) przez odmienność wartości posiadanych przez poszczególne osoby w rodzinie i sposobów ich realizacji, z wykorzystaniem metod wychowania (nagradzania, karania) po realizację wspólnych i jednostkowych potrzeb. Wymienione układy scalają rodzinę i dają jej możliwość trwania i adaptowana się do zmieniających się uwarunkowań zewnętrznych, bez względu na środowisko życia – miejskie czy też wiejskie.

## Bibliografia

- Adamski F., *Socjologia małżeństwa i rodziny. Wprowadzenie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1984.
- Baumrind D., *The influences of parenting style on adolescent competence and substance abuse*, „Journal of Early Adolescence” 1991, vol. 11.

<sup>71</sup> A. Węgrzecki, *Scheller*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1975, s. 46–48.

<sup>72</sup> Tenże, *O poznaniu drugiego człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1992, s. 96–100; J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012, s. 61–67.

<sup>73</sup> L. Dyczewski, *Rodzina, społeczeństwo, państwo*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL, Lublin 1994, s. 15.

- Becker W.C., *Consequences of Different Kinds of Parental Discipline*, „Review of Child Development Research”, eds. M.L. Hoffman, L.W. Hoffman, Russell Sage Foundation, New York 1964, vol. 1.
- Cudak H., *Szkice z badań nad rodziną*, WSP, Kielce 1995.
- Dyczewski L., *Rodzina, społeczeństwo, państwo*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL, Lublin 1994.
- Frankl V.E., *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2010.
- Garbula J., Zakrzewska A., Sawczuk W. (red.), *Świat rodziny. Perspektywa interdyscyplinarna wobec wyzwań i zagrożeń*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
- Goldin P.C., *A Review of Children's Reports of Parent Behaviors*, „Psychological Bulletin” 1969, vol. 3.
- Homplewicz J., *Zarys wykładów na podyplomowym studium prorodzinnym*, Poligrafia WSD w Rzeszowie, Rzeszów 2000.
- Janicka I., *Rodzice i dzieci w różnych systemach rodzinnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Janke A.W. (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT, Toruń 2004.
- Jankowski K., *Nie tylko dla rodziców*, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, Warszawa 1983.
- Jundziłł I., *Trudności wychowawcze w rodzinie*, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, Warszawa 1989.
- Kawula S., *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004.
- Kołodziej W., *Rola ojca w życiu rodziny i dziecka*, [w:] J. Janicka (red.), *Rodzice i dzieci w różnych systemach rodzinnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Kuczkowski S. (oprac.), *Przyjacielskie spotkania wychowawcze*, Wydawnictwo Apóstolstwa Modlitwy, Kraków 1991.
- Kutiak K., *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza*, Wydawnictwo WSP, Olsztyn 1990.
- Liberska H., Matuszewska M., *Modele funkcjonowania rodziny. Style wychowania*, [w:] I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Makarovič J., *L'education meternelle d'aujourd'hui*, [w:] A. Berge (red.), *Etre parent d'aujourd'hui*, Tułuz 1977.
- Martowska K., *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Wydawnictwo Liberi Libri, Warszawa 2012.
- Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1990.
- Miczka-Pajestka M., *Rodzina w „lustrze” ponowoczesności*, [w:] M. Rembierz, W. Wójcik (red.), *Filozofia edukacji i etos rodziny*, Wydawnictwo ATH, Bielsko-Biała 2007.
- Muszyński W., Sikora E. (red.), *Małżeństwo i rodzina w ponowoczesności. Szanse – zagrożenia – patologie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Obuchowska I., *Adolescencja*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Płopa M., *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

- Pospiszyl K., *Ojciec a wychowanie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, cz. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Wyd. VII, Warszawa 2014.
- Rembierz M., *Dom rodzinny jako „osobliwy szczegół” w świecie kulturowej bezdomności. Refleksje z filozofii człowieka*, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Ritzer G., *McDonaldyzacja społeczeństwa*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 1997.
- Roe A., *Early Determinants of Vocational Choice*, „Journal of Counseling Psychology” 1957, vol 4(3).
- Ryś M., *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2004.
- Skrzypińska K., *Relacje rodzinne a dobrostan psychiczny w perspektywie rozwojowej*, [w:] T. Rostowska, A. Jarmołowska (red.), *Rozwojowe i wychowawcze aspekty życia rodzinnego*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010.
- Tischner J., *Filozofia dramatu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012.
- Turner J., *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998.
- Tyszka Z., *Spoleczna przynależność rodziny a sytuacja rodzinna dziecka*, [w:] M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1980.
- Tyszkowa M., *Badania nad uspołecznieniem i osobowością dzieci jedynych i mających rodzeństwo*, [w:] M. Tyszkowa (red.), *Rozwój dziecka w rodzinie i poza rodziną*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1985.
- Tyszkowa M., *Stosunki międzyosobowe, społeczne role rodzinne i pozycje zajmowane w rodzinie a rozwój jednostki*, [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Wyd. V, Warszawa 2014.
- Wąsiński A., *Nowe strategie myślenia jako alternatywne spojrzenie na asymetryczną interakcję komunikacyjną nauczyciel – uczeń w procesie edukacyjnym*, [w:] A. Błachnio, M. Drzewowski, M. Schneider, W.J. Maliszewski (red.), *Interakcje komunikacyjne w edukacji z perspektywy sytuacyjności i kontekstualności znaczeń*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Węgrzecki A., *O poznaniu drugiego człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1992.
- Węgrzecki A., *Scheller*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1975.
- Wilk J. SDB, *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*, Wydawnictwo Poligrafia Salezjańska, Lublin 2002.
- Ziemska M. (red.), *Rodzina współczesna*, Wydawnictwo UW, Wrocław 2001.
- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Wyd. II poprawione, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973.
- Ziemska M., *Rodzina a osobowość*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1975.





„Wychowanie w Rodzinie” t. XIII (1/2016)

---

nadesłany: 16.11.2014 r. – przyjęty: 31.12.2015 r.

**Anna MARZEC-TARASIŃSKA\***

## **Oddziaływania wychowawcze ojców a poglądy młodzieży na temat roli ojca w rodzinie**

Fathers' involvement in child's upbringing vs. young people's  
idea of the father's role in the family

### **Streszczenie**

W wyniku dokonujących się przemian społecznych, ekonomicznych i kulturowych, rola ojca w procesie wychowania dziecka staje się istotna. Rośnie więc zainteresowanie specyfiką roli ojca w rodzinie i jego kompetencjami wychowawczymi. Jerzy Witczak<sup>1</sup> uważa, że obecność ojca w procesie wychowania jest nie tylko ważna i konieczna, ale praktycznie niemożliwa do zastąpienia. Ojciec dostarcza dziecku tych bodźców i wzorów w jego rozwoju społecznym i moralnym, których matka nie może zupełnie lub w tak szerokim zakresie mu ofiarować. Analizując uczestnictwo ojca w procesie rozwoju dziecka należy podkreślić istotną kwestię, jaką jest odmienność między miłością ojcowską a miłością macierzyńską. Kazimierz Pospiszyl<sup>2</sup> stwierdza, że kochanie jest nieco inne u ojców niż u matek, choć jedno i drugie jest dziecku niezbędne. Zdaniem Tomasa Sosnowskiego<sup>3</sup> matkę cechuje niestabilność nastrojów. Ojciec, bardziej zrównowa-

---

\* e-mail: [anna.marzec-tarasinska@poczta.umcs.lublin.pl](mailto:anna.marzec-tarasinska@poczta.umcs.lublin.pl)

Zakład Teorii Wychowania, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, ul. Narutowicza 12, 20-004 Lublin, Polska.

<sup>1</sup> J. Witczak, *Ojcostwo bez tajemnic*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1992, s. 16.

<sup>2</sup> K. Pospiszyl, *O miłości ojcowskiej*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1986, s. 32.

<sup>3</sup> T. Sosnowski, *Ojciec we współczesnej rodzinie. Programy telewizyjne jako źródło kształtujące określone modele ojcostwa*, [w:] J. Izdebska (red.), *Dziecko w rodzinie i w środowisku rówieśniczym*, Trans Humana, Białystok 2003, s. 212.

zony w uczuciach, charakteryzuje się konsekwencją w postępowaniu, co ma duże znaczenie dla skuteczności oddziaływania na dziecko. Stanowczość jest podstawowym warunkiem zapewnienia dziecku równowagi emocjonalnej. Miłość ojcowska stanowi dla dziecka zachętę do dalszego rozwoju, wytycza w jakim kierunku ma ono postępować. Erich Fromm<sup>4</sup> uważa, że rolą matki jest zapewnienie dziecku bezpieczeństwa w życiu, rolą zaś ojca jest nauka, kierowanie dzieckiem tak, aby było przystosowane do życia w społeczności, w której żyje. Ojciec stawia wymagania i kształtuje w dziecku cechy, które sprawiają, że będzie ono w przyszłości zdolne pokonywać trudności życiowe. Miłość ojcowska jest dla dziecka inspiracją i wezwaniem do pracy nad sobą.

**Słowa kluczowe:** ojciec, postawy rodzicielskie, style wychowania, metody wychowawcze, techniki wychowawcze.

### Abstract

As a result of ongoing social, economic, and cultural changes the role of the father in his child's upbringing is becoming more and more significant. Therefore a growing interest in the characteristics of the father's role in the family and his educational competences can be observed. J. Witczak<sup>5</sup> believes that father's involvement in the upbringing process is not only crucial but practically irreplaceable. The father provides his child with the stimuli and models necessary for social and moral development and it is either impossible for the mother to provide these stimuli and models or she is able to do it only in a limited scope. Having analyzed the fathers' involvement in the child's development process, the difference between maternal and paternal love should be emphasised. K. Pospiszyl<sup>6</sup> states that although mothers and fathers love their children in a different way, both types of love are essential. According to T. Sosnowski<sup>7</sup> mood lability is typical of mothers. Fathers tend to be better-balanced in their feelings and more consistent in their behaviour, which is of high significance when it comes to the effectiveness of influencing the child's behaviour. Consistency is absolutely fundamental for providing the child with emotional stability. Paternal love constitutes a strong encouragement to further development and provides directions concerning the child's behaviour. E. Fromm<sup>8</sup> claims that it is the mother's role to provide children with the feeling of life security, and the father's role is to teach children and to direct them in a way that enables them to adjust to the community they live in. It is the father who poses requirements and shapes the child's personality traits so that it is able to overcome life's difficulties. Paternal love provides inspiration and encouragement for the child to further work on self-improvement.

**Keywords:** father, parental attitudes, child-rearing styles, parenting styles, child-rearing methods and techniques.

<sup>4</sup> E. Fromm, *O sztuce miłości*, Dom Wydawniczy „REBIS”, Poznań 2004, s. 55.

<sup>5</sup> J. Witczak, *Ojcostwo...*, dz. cyt., s. 16.

<sup>6</sup> K. Pospiszyl, *O miłości...*, dz. cyt., s. 32.

<sup>7</sup> T. Sosnowski, *Ojciec we współczesnej rodzinie. Programy telewizyjne jako źródło kształtujące określone modele ojcostwa*, [w:] J. Izdebska (red.), *Dziecko w rodzinie...*, dz. cyt., s. 212.

<sup>8</sup> E. Fromm, *O sztuce...*, dz. cyt., s. 55.

W wyniku dokonujących się przemian politycznych, społecznych, ekonomicznych i kulturowych, wpływających na współczesną rodzinę zmieniają się relacje pomiędzy jej członkami oraz oczekiwania wobec pełnienia ról rodzicielskich, w tym roli ojca w rodzinie. Zofia Dąbrowska stwierdza, że:

„[...] ojcostwo to bardzo ważny filar każdej rodziny. Współpodstawowy. Współsprawczy. Współdecydujący. Także współcześnie, gdy tyle straciło ze swego tradycyjnego wymiaru «ojcostwa ekonomicznego» czy «ojcostwa opiekuńczego». Zyskało natomiast – i wciąż zyskuje – wymiar nowy, dotąd mało lub wcale nieznanymi: «ojcostwa wychowującego»»<sup>9</sup>.

W ostatnim czasie mamy do czynienia z przejściem od tradycyjnego ojcostwa w stronę tzw. *tacierzyństwa*, które definiowane jest jako „[...] nowy, odznaczający się silnym zaangażowaniem w relację z dzieckiem, sposób pełnienia roli ojca”<sup>10</sup>. Taki „nowy ojciec” charakteryzuje się tym, że „[...] bezpośrednio angażuje się w opiekę nad dziećmi, poświęca im więcej czasu, staje się im bliższy, jest bardziej ich partnerem niż zdystansowanym autorytetem czy surowym rozkazodawcą”<sup>11</sup>.

„Współczesny ojciec stara się pomagać swojemu dziecku w rozwoju – a nie rygorystycznie wymagać i kontrolować. Współczesny ojciec przybiera wobec swojego dziecka postawę emocjonalnie otwartą – nie wstydy się okazywać uczuć”<sup>12</sup>.

Dla prawidłowego rozwoju dziecka i jego losów miłość, i opieka ojcowska jest tak samo istotna, jak opieka matki. Dąbrowska i Sosnowski podkreślają, że „[...] zbyt mało wiemy o współczesnym/nowoczesnym ojcostwie. Badań jest w Polsce wyjątkowo mało i nie obejmują one swym zasięgiem całych obszarów tematycznie ważnych”<sup>13</sup>. Brak „[...] znaczących opracowań naukowych w pedagogice dotyczących ojca w rodzinie i jego roli w procesie wychowania dziecka”<sup>14</sup>.

Analizując uczestnictwo ojca w procesie rozwoju dziecka należy podkreślić istotną kwestię, jaką jest odmienność między miłością ojcowską a miłością macierzyńską. Pospiszyl stwierdza, że „[...] miłość ojca do dziecka jest równie ważna, jak miłość matki [...] różni się ona tym, że spełnia inne funkcje”<sup>15</sup>. Zda-

<sup>9</sup> Z. Dąbrowska, *Z badań nad współczesnym ojcostwem w Polsce*, [w:] H. Cudak, H. Marzec (red.), *Współczesna rodzina polska – jej stan i perspektywy*, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hłonda, Mysłówice 2005, s. 121.

<sup>10</sup> B. Budrowska, *Tacierzyństwo, czyli nowy wzór ojcostwa*, „Kultura i Społeczeństwo” 2008, nr 3, s. 127.

<sup>11</sup> Por.: T. Szlendak, *Socjologia rodziny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 447.

<sup>12</sup> Por.: Z. Dąbrowska, *Różne oblicza ojcostwa*, „Małżeństwo i Rodzina” 2004, nr 1, s. 13.

<sup>13</sup> Z. Dąbrowska, *Z badań...*, dz. cyt., s. 121.

<sup>14</sup> Por.: T. Sosnowski, *Ojciec i jego rola w życiu dziecka*, [w:] W. Danilewicz (red.), *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2009, s. 213.

<sup>15</sup> K. Pospiszyl, *O miłości...*, dz. cyt., s. 8.

niem Fromma „[...] ojciec ceni u dziecka przede wszystkim te zalety, które odpowiadają jego wymaganiom, np. pilność, odwagę. Matka skłonna jest akceptować wszystko bez wyjątku<sup>16</sup>. Miłość ojcowska jest uzupełnieniem macierzyńskiej w zakresie stwarzania stymulatorów rozwoju społecznego. Miłość ojca jest miłością uwarunkowaną. Jej zasadą jest: „Kocham cię, ponieważ spełniasz moje oczekiwania, ponieważ wypełniasz swój obowiązek, ponieważ jesteś taki jak ja”<sup>17</sup>.

Zdaniem Sosnowskiego:

„[...] matkę cechuje niestabilność nastrojów – co może udzielać się dziecku. Ojciec, bardziej zrównoważony w uczuciach, charakteryzuje się konsekwencją w postępowaniu, co ma duże znaczenie dla skuteczności oddziaływania na dziecko. Stanowczość jest podstawowym warunkiem zapewnienia dziecku równowagi emocjonalnej”<sup>18</sup>.

Ojcowie odznaczają się na ogół większą stanowczością, konsekwencją i surowością.

„Pozytywny wpływ na dzieci tych cech ojcowskich jest uwarunkowany współwystępowaniem innych dyspozycji, jak opiekuńczość i zrozumienie. Ojcowie, których charakteryzuje czułe i opiekuńcze nastawienie do dziecka, wpływają na ukształtowanie się w nim dużej odporności na pokusy, postaw altruizmu, ułatwiają rozwój uczuć wyższych. Ojciec pomaga dziecku przejść od fazy statycznego spokoju i poczucia bezpieczeństwa do dynamicznego rozwiązywania napotykaných problemów. Oznacza to dodawanie otuchy i uczenie niezależności. Ojciec powinien przygotować dziecko na niebezpieczeństwa, pomóc mu dokonywać samodzielnych wyborów. Zachęcenie do działania, uczenie odpowiedzialności – to najważniejsze zadania ojca w procesie wychowawczym”<sup>19</sup>.

Rodzice zazwyczaj różnią się w swojej dystrybucji czasu w odniesieniu do różnych czynności związanych z dziećmi i pracami domowymi. Czas matek w większym stopniu poświęcony jest czynnościom związanym z opieką, zaś czas ojców z zabawą i rekreacją<sup>20</sup>. Ojciec często kojarzy się dziecku z jakąś formą radości, np. wesołej, wspólnej zabawy, śmiechu i dokazywania we wczesnym dzieciństwie, z różnymi radościami i gratyfikacjami, jakimi obdarowywał dzieci w okresie ich dorastania. Dąbrowska uważa:

<sup>16</sup> Cyt. za: J. Lach, B. Szczupał, *Rola ojca w rodzinie*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 10, s. 51.

<sup>17</sup> K. Pospiszyl, *Ojciec a wychowanie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 29–30.

<sup>18</sup> T. Sosnowski, *Ojciec i jego...*, dz. cyt., s. 213.

<sup>19</sup> J. Lach, B. Szczupał, *Rola ojca...*, dz. cyt., s. 51.

<sup>20</sup> Por.: J. Nesterowicz-Wyborska, *Jak badać ojcostwo, czyli o potrzebie (re)konceptualizacji pojęcia ojcowskiego zaangażowania*, [w:] Liberska H., Malina A. (red.), *Wybrane problemy współczesnych małżeństw i rodzin*, Wydawnictwo Difin SA, Warszawa 2011, s. 141.

„[...] że takie satysfakcjonujące kontakty z ojcem służą kształtowaniu otwartej postawy wobec ludzi, sprzyjają ogólnemu rozwojowi młodego człowieka, wyzwalają w nim aktywność i radość życia”<sup>21</sup>.

Charakter opieki ojcowskiej ma wpływ na przystosowanie się dziecka do życia w szerszej niż rodzina społeczności, kształtuje potrzebę osiągnięć, stymuluje rozwój intelektualny. W wielu badaniach<sup>22</sup> dostrzeżono wyraźny związek pomiędzy stosunkiem ojca do dziecka a osiągnięciami szkolnymi dziecka.

„Ojcowie, którzy stawiają dzieciom odpowiednio wysokie wymagania, przy jednoczesnym pozytywnym stosunku do nich samych [...] mają wyraźny wpływ na wysokie osiągnięcia szkolne dzieci”<sup>23</sup>.

Z kolei:

„[...] nadmierna surowość ojców, połączona ze skłonnością do przesadnego kontrolowania wpływa na obniżenie poziomu osiągnięć szkolnych. Jest to prawdopodobnie wynikiem rozwinięcia u dziecka w nadmiernym stopniu postawy lękowej, która wywiera negatywny wpływ na poziom osiągnięć w pracy umysłowej”<sup>24</sup>.

Maria Janukowicz podkreśla, że:

„[...] ojcowie mimo szczupłości czasu przeznaczanego dla rodziny, znajdują go jednak na pomoc dzieciom w odrabianiu lekcji. Czynią to sporadycznie [...] ale ich stopień zainteresowania postępami w nauce dziecka jest bardzo duży. Nieprzypadkowo 81,7% ojców za największy sukces wychowawczy uznaje dobre wyniki w nauce swoich dzieci. Daje im to największą satysfakcję, kiedy dziecko osiąga szczyty edukacyjnego kształcenia. Wówczas ojcowie czują się spełnieni”<sup>25</sup>.

Ojciec, jako wzorzec, potrzebny jest zarówno chłopcom, jak i dziewczynkom. Na podstawie obserwacji ojca, jego zachowania wobec matki, kształtują one swój stosunek do płci odmiennej, „do przyszłego męża”<sup>26</sup>.

<sup>21</sup> Z. Dąbrowska, *Z badań...*, dz. cyt., s. 121–122.

<sup>22</sup> Zob. m.in.: K. Pospiszyl, *Ojciec a rozwój dziecka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1980; S. Kozak, *Sieroctwo społeczne*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1986; T. Sokołowska-Dzioba, *Adaptacja licealistów klas pierwszych do wymagań szkoły a ich środowisko szkolne*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1995, nr 1, s. 42–50; M. Płopa, *Rola ojca w kształtowaniu osobowości córek i synów*, [w:] J. Trempała (red.), *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1995; J. Brooks-Gunn, *The process of parenting*, McGraw-Hill, California, London, Toronto 1996.

<sup>23</sup> T. Sosnowski, *Ojciec i jego...*, dz. cyt., s. 208.

<sup>24</sup> K. Pospiszyl, *Ojciec a wychowanie...*, dz. cyt., s. 141.

<sup>25</sup> M. Janukowicz, *Czy współczesne ojcostwo, to ojcostwo nieobecne?*, „Małżeństwo i Rodzina” 2002, nr 1, s. 46.

<sup>26</sup> T. Sosnowski, *Ojciec i jego...*, dz. cyt., s. 209.

„Córce obecność ojca jest niezbędna do tego, aby mogła właściwie uformować swoją kobiecość, aby w przyszłości mogła podjąć zadania żony i matki. Relacje z ojcem będą miały wpływ nie tylko w odniesieniu do świata męzczyzn, ale globalnie do społeczności zewnętrznej i pozarodzinnej”<sup>27</sup>. „Gdy w relacjach między ojcem a córką jest brak zaufania i otwartości, to w dorosłym życiu może ona stać się kobietą, w której osobowość wbudowana będzie nieufność wobec mężczyzn”<sup>28</sup>.

Chłopcy uczą się męskich zachowań, identyfikują się ze swoją płcią. Zdaniem Jerzego Witczaka:

„[...] prawdziwą klęskę stanowi brak ojca w procesie wychowania potomka płci męskiej. Chłopiec nie mając w rodzinie odpowiedniego wzorca typowo męskiego zachowania się, tworzy sobie spaczony obraz cech «prawdziwego mężczyzny». Ten fałszywy wzorzec posiada nadmierną liczbę cech agresywnych”<sup>29</sup>.

Chłopcy wychowywani bez ojca usiłują spełnić emocjonalne żądania matek. Rezygnują przez to z męskiej niezależności i wolności uczuciowej. Gdy niewolnicze związanie z matką wydłuża się, może doprowadzić do wrogości wobec niej oraz do lęku przed innymi kobietami. „Syn wychowywany tylko przez matkę prezentuje czasem postawę «wiecznego chłopca»”<sup>30</sup>. Zdaniem Michaela Smith’a:

„[...] «wieczny chłopiec» jest bierny, słaby, niezdolny do efektywnego i twórczego działania we własnym życiu i do stymulowania i rozwijania życia i zdolności twórczych u innych [...]. Społeczeństwo jest zagrożone przez nie-dojrzałych mężczyzn dających wyraz postawie wiecznego chłopca, gdyż nie zostali oni w sposób właściwy wprowadzeni w wiek męski”<sup>31</sup>.

W dobie zachodzących przemian współczesnej rodziny ciekawym zagadnieniem wydaje się poznanie zależności pomiędzy percepcją przez młodzież oddziaływań wychowawczych ojców a jej poglądami na temat roli ojca w rodzinie. Tym bardziej że w świetle niektórych wyników badań okazało się, że mężczyźni nie do końca są zainteresowani podjęciem roli „nowego ojca”. Według

<sup>27</sup> K. Sępowicz-Buczko, *Wychowawcza rola ojca w rodzinie*, „Małżeństwo i Rodzina” 2004, nr 2, s. 31.

<sup>28</sup> M. Styczyńska, *Wpływ nieobecności ojca na rozwój i zachowanie dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] M. Duda (red.), *Rodzina wobec zagrożeń*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 2008, s. 100.

<sup>29</sup> J. Witczak, *Ojcostwo...*, dz. cyt., s. 17.

<sup>30</sup> J. Augustyn, *Ojcostwo: aspekty pedagogiczne i duchowe*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009, s. 113.

<sup>31</sup> M. Smith, *Między ojcem a synem*, „Niebieska Linia” 2005, nr 1, s. 17.

badan przeprowadzonych w 2004 roku na pytanie „kim jestem?” mężczyźni wymieniali kolejno: „człowiekiem, mężem, Polakiem, mężczyzną, ojcem”<sup>32</sup>. Janukowicz na podstawie zebranych danych ustaliła, iż dominującą, charakterystyczną cechą współczesnego ojca w Polsce jest jego niemal permanentna nieobecność w domu.

„Z punktu widzenia dorastającego dziecka nieobecny w domu ojciec, to ojciec niezany. Nieobecny, a więc taki, z którym nie można współpracować, porozumiewać się, realizować wspólnych celów. Nieobecny, a więc także zagrażający”<sup>33</sup>.

Badanych ojców charakteryzuje także uzależnienie od pracy, uzależnienie od samochodu, uzależnienie od telewizji oraz uzależnienie od nikotyny. Współcześni pracujący zawodowo ojcowie są to pracoholicy: z własnego upodobania i wyboru lub z przymusu ekonomicznego – 80%. Uzależnionych od samochodu było blisko 65%: swoim samochodom poświęcali nieproporcjonalnie więcej czasu aniżeli dzieciom. Z kolei 48% uzależnionych było od telewizji, zmieniają oni programy oglądając najczęściej widowiska sportowe albo filmy pełne grozy, rozlewu krwi i agresji. Od nikotyny uzależnionych było 51% badanych ojców<sup>34</sup>.

Nawet:

„[...] mężczyźni świadomie angażujący się w życie rodziny, w działania opiekuńczo-wychowawcze nad dziećmi, a niejednokrotnie zmuszeni do samodzielnego zaspokajania potrzeb materialnych rodziny coraz częściej miewają trudności w wypełnianiu roli odpowiedzialnego ojca. Niewielka tylko część mężczyzn w Polsce znajduje się w sytuacji, która pozwala im na bezproblemowe przejmowanie nowych wzorów zachowań rodzicielskich”<sup>35</sup>.

Podstawowym celem badań było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: Czy zachodzą zależności między oddziaływaniami wychowawczymi ojców (postawami rodzicielskimi, stylami, metodami i technikami wychowawczymi) a poglądami młodzieży na temat roli ojca w rodzinie?

Do zebrania materiału badawczego posłużyły następujące narzędzia badawcze:

1. Kwestionariusz ankiety dla uczniów w opracowaniu Doroty Sikory na temat nagród i kar;
2. Kwestionariusz Stosunków Między Rodzicami i Dziećmi (PCR) Anny Roe i Martina Siegelmana w opracowaniu Włodzimierza Kowalskiego (wersja dla ojca);

<sup>32</sup> A. Titkow, D. Duch-Krzysztozek, B. Budrowska, *Nieodpłatna praca kobiet. Mity, realia, perspektywy*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2004, s. 166–167.

<sup>33</sup> M. Janukowicz, *Czy współczesne ojcostwo...*, dz. cyt., s. 44.

<sup>34</sup> Tamże, s. 45.

<sup>35</sup> A. Ceranek-Dadas, E. Neumann-Schmidke, *Ojcostwo – kierunki przemiany roli*, „Pedagogika Społeczna” 2004, nr 2/4, s. 47.

3. Analiza Stylu Wychowania w opracowaniu Marii Ryś (wersja dla ojca);
4. Inwentarz Rodzicielskich Technik Wychowawczych autorstwa Aleksandry Gały (wersja dla ojca).

Badania przeprowadzono w maju 2011 roku w grupie 68 uczniów, w tym 33 (48,5%) z gimnazjum i 35 (51,5%) z technikum. Objęto nimi 13 mężczyzn (39,4%) i 20 kobiet (60,6%) z gimnazjum oraz 15 mężczyzn (42,8%) i 20 kobiet (57,1%) z technikum.

Wiek badanych wahał się od 15 do 18 lat, średnia wieku wynosiła 16 lat i 5 miesięcy.

### Postawy rodzicielskie ojców

Postawy rodzicielskie stanowią nieodłączny kontekst wszystkich oddziaływań wychowawczych, ale także mają dość duże znaczenie dla prawidłowego rozwoju dziecka, który związany jest z zaspokajaniem jego potrzeb, w tym również ukazywaniem mu potrzeb nowych i wyższych<sup>36</sup>. Należy podkreślić, że postawy rodzicielskie ukierunkowują sposób myślenia i działania rodziców, częściowo wyznaczają style wychowania i techniki wychowawcze. Wybór określonych stylów i technik wychowawczych nie jest bezpośrednio związany z płcią rodziców, ale raczej z ich postawami emocjonalnymi i ich poglądami na wychowanie dziecka<sup>37</sup>.

Według Pospiszyla badanie postaw rodzicielskich w percepcji dzieci z użyciem kwestionariuszy dowodzi, że matki przewyższają ojców w zakresie wszystkich postaw cząstkowych, wchodzących w skład postawy naczelnej, jaką jest „bliskość uczuciowa”, tzn. w zakresie akceptacji, koncentracji na dziecku, pozytywnym zaangażowaniu i akceptowaniu indywidualności. Ojcowie zaś górują nad matkami pod względem postaw cząstkowych, zawartych w kategorii „[...] «dystans uczuciowy», a więc częściej odrzucają, dystansują się oraz unikają kontaktów z dziećmi”<sup>38</sup>. Michael Smith uważa, że:

„[...] aktywna obecność ojca ma decydujące znaczenie dla rozwoju syna, zwłaszcza w okresie dojrzewania. Niestety, w obecnych czasach więź ojciec – syn jest jedną z najbardziej poranionych i narażających na zranienie relacji społecznych”<sup>39</sup>.

<sup>36</sup> A.E. Gała, *Uwarunkowania wychowawcze dojrzałej moralności*, Oficyna Wydawnicza „Lew” Wojciech Rojek, Wrocław 1992, s. 47.

<sup>37</sup> Por.: A. Dudak, *Samotne ojcostwo*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 80.

<sup>38</sup> Por.: K. Pospiszyl, *Z badań nad postawami rodzicielskimi*, Lublin 1988, s. 25.

<sup>39</sup> M. Smith, *Między ojcem...*, dz. cyt., s. 16.



**Tabela 1. Postawy rodzicielskie ojców**  
**Table 1. Parental attitudes of fathers**

Postawy	Gimnazjum		Technikum		Test T – studenta	p
	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	s		
Postawa kochająca	24,52	4,99	21,94	5,88	1,905	0,061
Postawa wymagająca	29,87	6,32	27,17	8,07	1,498	0,139
Postawa ochraniająca	21,26	5,73	21,31	6,56	-0,037	0,971
Postawa odrzucająca	25,13	5,55	22,80	6,28	1,587	0,117
Postawa liberalna	17,94	5,82	17,77	5,37	0,119	0,906

Źródło: Badania własne na podstawie danych zebranych przez ankietera Ninę Woch.

Source: Author's research conducted on the basis of data gathered by interviewer Nina Woch.

Otrzymane wyniki badań dowodzą, że ojcowie badanych uczniów przejawiają przede wszystkim postawę wymagającą, następnie respondenci wskazali postawę odrzucającą, dopiero na trzecim miejscu znalazła się postawa kochająca. Kolejne pozycje we wskazaniach uczniów uzyskały postawa ochraniająca i liberalna. Badani postrzegają swoich ojców jako wymagających i odrzucających w nieco mniejszym stopniu kochających. Ojców cechuje obojętność, odrzucenie a niekiedy wrogość, także brak wiedzy o dziecku i zainteresowania jego problemami oraz unikanie z nim kontaktu. Ojcowie preferują dyscyplinę i kontrolę, stale swoje dzieci kontrolują, korygują, dyscyplinują, poprawiają. Ojciec, który zamiast miłości okazuje dziecku odrzucenie i jednocześnie dużo wymaga jest postrzegany bardzo negatywnie przez młodzież. Brak więzi emocjonalnej z wymagającym ojcem sprawia, że młodzież ma do niego obojętny a nawet buntowniczy stosunek, co prowadzi często do konfliktów.

Ojców o postawie kochającej charakteryzuje bliskość uczuciowa, której towarzyszą pozytywne uczucia okazywane dziecku: czułość, zyczliwość i zainteresowanie. Ojciec interesuje się problemami dziecka, posiada wiedzę na jego temat, lubi aktywnie spędzać z nim czas. Potrafi okazać dziecku wsparcie i współczucie a także szanuje i akceptuje je.

Zebrane dane są zgodne z wynikami badań innych autorów, potwierdzają, że:

„[...] ojcowie szczególnie w okresie adolescencji dzieci (12–17 lat) sprawują przede wszystkim funkcje regulacyjne, czyli kontrolowanie, dyscyplinowanie, egzekwowanie, działanie na zasadzie autorytetu i jako źródło zasad”<sup>40</sup>.

<sup>40</sup> I. Stańczak, *Rola ojca w procesie wychowawczym*, „Nauczanie Początkowe” 2007, nr 2, s. 31.

## Style wychowania ojców

Każdy styl wychowania niesie za sobą pewne określone skutki wychowawcze, które zależne są od: natężenia zachowań należących do danego stylu, od wieku dziecka, ale przede wszystkim od całej struktury środowiska rodzinnego<sup>41</sup>. Uzyskane wyniki badań dotyczące stylu wychowania stosowanego przez ojców uczniów gimnazjum i technikum zamieszczono w tabeli 2.

**Tabela 2. Style wychowania ojców w percepcji badanych**  
**Table 2. Fathers' styles of upbringing as perceived by the research subjects**

Styl wychowania	Gimnazjum		Technikum		Test T – studenta	p
	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	s		
Demokratyczny	20,11	6,48	17,44	6,62	1,652	0,103
Autokratyczny	7,26	4,96	12,00	6,06	-3,452	<b>0,001</b>
Liberalny-kochający	16,42	3,96	13,96	4,63	2,306	<b>0,024</b>
Liberalny-niekochający	8,92	5,21	10,96	5,92	-1,477	0,145

Źródło: Badania własne na podstawie danych zebranych przez ankietera Ninę Woch.

Source: Author's research conducted on the basis of data gathered by interviewer Nina Woch.

Badani przyznali, że ich ojcowie stosują przede wszystkim styl demokratyczny –  $\bar{x} = 20,11$  – gimnazjum i  $\bar{x} = 17,44$  – technikum. Ojcowie preferujący ten styl wychowania nie stosują na ogół kar, a raczej wyjaśniają dzieciom, jak i dlaczego powinno postąpić się w określonej sytuacji, posługują się metodami perswazji i argumentacji. Odwołują się w pierwszej kolejności do uczuć i ambicji dziecka. Stosują zachęty. Dążą do związania dziecka ze sobą uczuciem sympatii. Dyskusja, argumentacja, perswazja, zachęta, są wyrazem uczuciowego zaangażowania w życie rodzinne, a także wyrazem szacunku i życzliwości dla dziecka, poszanowania jego praw i odrębności. Stosowanie przez ojców stylu demokratycznego wobec dzieci zapewnia dobre relacje między nimi, a właściwy system zachęt i nagród przyczynia się do sukcesu wychowawczego. Janukowicz na podstawie uzyskanych wyników badań stwierdziła, że:

„[...] 90% badanych ojców bardzo kocha swoje dzieci i darzy je zaufaniem, zaś 70% uważa, że wychowuje je na porządnym ludzi przekazując im wartości jakie sami uznają za najcenniejsze”<sup>42</sup>.

<sup>41</sup> M. Ryś, *Systemy rodzinne, Systemy rodzinne: metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2001, s. 18.

<sup>42</sup> Por.: M. Janukowicz, *Czy współczesne ojcostwo...*, dz. cyt., s. 46–47.

Kolejnym stylem, przejawianym częściej przez ojców uczniów gimnazjum, jest styl liberalny – kochający – (gimnazjum  $\bar{x} = 16,42$ , technikum  $\bar{x} = 13,96$ ). Występuje tu różnica istotna statystycznie,  $p = 0,024$ . Ojcowie stosujący ten styl wychowania otaczają dzieci czułością i miłością, pozostawiają im swobodę działania, ponieważ uważają, że jak dorosną będą dokonywały właściwych wyborów.

Trzecim stylem wychowawczym stosowanym przez ojców uczniów technikum był styl autokratyczny  $\bar{x} = 12,00$ , zaś ojcowie gimnazjalistów przejawiali ten styl znacznie rzadziej  $\bar{x} = 7,26$  (różnica istotna statystycznie,  $p = 0,001$ ). Autokratyczny styl wychowania był stosowany częściej przez ojców uczniów technikum – 22,9% wskazań zaś wśród gimnazjalistów tylko 6,1%. Styl ten charakteryzuje się tym, że kontakty ojca z dzieckiem odbywają się w sposób formalny. Ojciec nie wnika w potrzeby psychospołeczne, zainteresowania, motyw i uzdolnienia dziecka, lecz wydaje polecenia i zakazy, uznając tylko własne racje. Manipuluje dzieckiem, nie dopuszczając go do współdecydowania w sprawach rodzinnych. W razie nieposłuszeństwa stosuje surowe kary, wymaga posłuszeństwa i podporządkowania się wszystkim poleceniom. W rodzinie autokratycznej dziecko zna swoje prawa i obowiązki, wie dobrze, czego mu nie wolno czynić, a na co może sobie pozwolić. Wie, że ojciec kontroluje jego postępowanie i żadne wykroczenie nie ujdzie jego uwadze.

Niepokojące są dane wskazujące na dość dużą grupę ojców stosujących w wychowaniu styl liberalny-niekochający –  $\bar{x} = 10,96$  – technikum i  $\bar{x} = 8,92$  gimnazjum (różnica nieistotna statystycznie,  $p = 0,145$ ). Na ten styl wychowania ojca wskazało 22,9% uczniów technikum i 15,2% uczniów gimnazjum. Nasilenie tego stylu jest raczej niskie, ale dzieci mają poczucie obojętności i braku zainteresowania ze strony ojców.

## Metody wychowawcze stosowane przez ojców

Do najpopularniejszych oddziaływań wychowawczych rodziców należą nagrody i kary. Stosowane w konkretnych sytuacjach formułują system wartości dziecka, ale przede wszystkim zawierają informację dotyczącą norm określonego zachowania.

„Umiejętność posługiwania się nagrodami i karą, oznacza właściwy ich wybór w określonej sytuacji, uwzględniając przy tym specyficzne cechy osobowości dziecka, a także rodzaj stosunków jaki występuje między dzieckiem a rodzicami. Rodzice mają niełatwe zadanie do wykonania, a mianowicie muszą dostosować swe oddziaływania wychowawcze do charakteryzującego się

specyficznymi problemami okresu dorastania młodzieży i jednocześnie zachować pozytywne relacje z dzieckiem<sup>43</sup>.

Nagroda to:

„[...] wszelkie odczuwane jako przyjemne przez danego osobnika konsekwencje jego zachowania; jeden z podstawowych regulatorów postępowania; odgrywający rolę pozytywnego wzmocnienia w stosunku do poprzedzających ją zachowań jednostki i przyczynia się do ich utrwalenia. W węższym znaczeniu jest to jeden ze świadomie stosowanych zabiegów wychowawczych, służący kształtowaniu pożądanych społecznie zachowań<sup>44</sup>.

**Tabela 3. Nagrody stosowane przez ojców**

**Table 3. Rewards used by fathers**

Nagrody stosowane przez ojców	Gimnazjum		Technikum		Test $\chi^2$	p
	N = 23	%	N = 21	%		
Pochwała	16	69,57	14	66,67	0,043	0,837
Uśmiech, pocałunek, przytulenie	10	43,48	9	42,86	1,428	0,232
Nagrody rzeczowe	14	60,87	9	42,86	0,076	0,783
Nagrody pieniężne	12	52,17	10	47,62	0,063	0,802
Wspólne, atrakcyjne spędzanie czasu	2	8,69	2	9,52	0,009	0,924
Przyznanie przywileju	9	39,13	8	38,09	0,878	0,349
Zwiększenie swobody	4	17,39	7	33,33	1,488	0,223

Źródło: Badania własne na podstawie danych zebranych przez ankietera Ninę Woch.

Source: Author's research conducted on the basis of data gathered by interviewer Nina Woch.

Zarówno ojcowie uczniów gimnazjum, jak też technikum w większym stopniu w procesie wychowania stosują nagrody. Takiej odpowiedzi udzieliło 69,7% gimnazjalistów i 60% respondentów z technikum. Najczęściej stosowaną przez ojców nagrodą jest pochwała – 69,6% – gimnazjalistów, 66,7% – uczniów technikum. Drugie miejsce we wskazaniach gimnazjalistów zajęły nagrody rzeczowe – 60,9%, natomiast uczniów technikum 47,6% – nagrody pieniężne. Nagrody uczuciowe: uśmiech, pocałunek, przytulenie to nagrody wskazane przez nieliczną grupę respondentów: 43,5% gimnazjalistów i 42,9% uczniów technikum. Ojcowie stosują zarówno nagrody materialne, jak też symboliczne – po-

<sup>43</sup> Por.: D. Sikora, *Nagrody i kary w wychowaniu rodzinnym a sytuacja szkolna uczniów gimnazjum*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010, s. 97.

<sup>44</sup> Por.: B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Leksykon Pedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 129.

chwała, jednakże bardzo niewielu z nich obdarowuje swoje dzieci nagrodami w postaci wspólnego atrakcyjnego spędzania czasu – 8,7% gimnazjalistów i 9,5% uczniów technikum. Janukowicz również stwierdziła, iż „[...] ojcowie raczej skąpo obdarzają dzieci, zwłaszcza synów, bezpośrednimi manifestacjami emocjonalnej akceptacji i miłości”<sup>45</sup>. Należy podkreślić, że duża grupa respondentów (30,3% gimnazjalistów i aż 40% uczniów technikum) stwierdziła, że ich ojcowie nie stosują żadnych nagród.

W tabeli 4 zestawiono wymienione przez respondentów powody stosowania nagród przez ich ojców.

**Tabela 4. Powody nagradzania dzieci przez ojców**  
**Table 4. The reasons why children are rewarded by parents**

Nagrody stosowane przez ojców	Gimnazjum		Technikum		Test $\chi^2$	p
	N = 23	%	N = 21	%		
Postępy w nauce	16	69,56	1	4,76	22,957	<b>0,001</b>
Pomoc w domu	14	60,86	10	47,62	0,777	0,378
Posłuszeństwo	11	47,83	8	38,09	0,424	0,515
Dobre zachowanie	10	43,48	2	9,52	11,816	<b>0,001</b>
Opieka nad rodzeństwem	2	8,69	8	38,09	1,913	0,167
Dobre oceny	1	4,35	7	33,33	9,117	<b>0,003</b>

Źródło: Badania własne na podstawie danych zebranych przez ankietera Ninę Woch.

Source: Author's research conducted on the basis of data gathered by interviewer Nina Woch.

Różnice występujące w uzyskanych wynikach badań w zakresie powodów stosowania nagród przez ojców są istotne statystycznie. Ojcowie gimnazjalistów nagradzają dzieci za postępy w nauce ( $p = 0,001$ ) i dobre zachowanie ( $p = 0,001$ ), natomiast ojcowie starszych uczniów za dobre oceny ( $p = 0,003$ ). Ojcowie gimnazjalistów częściej niż ojcowie uczniów technikum nagradzają swoje dzieci za posłuszeństwo i wypełnianie obowiązków szkolnych i domowych. Różnice te prawdopodobnie wynikają z wieku badanych, ojcowie mają inne oczekiwania wobec gimnazjalistów, a inne, znacznie wyższe wobec starszych uczniów technikum.

Badana młodzież przyznała, że ich ojcowie stosują też kary. Takiej odpowiedzi udzieliło 60,61% uczniów gimnazjum i 51,43% uczniów technikum. 39,39% respondentów z gimnazjum stwierdziło, że nie otrzymuje kar od ojca, zaś wśród uczniów technikum odpowiedzi takich udzieliło 48,57% (różnica nieistotna statystycznie,  $p = 0,446$ ).

<sup>45</sup> M. Janukowicz, *Czy współczesne ojcostwo...*, dz. cyt., s. 46.

**Tabela 5. Kary stosowane przez ojców**  
**Table 5. Punishments used by fathers**

Kary stosowane przez ojców	Gimnazjum		Technikum		Test $\chi^2$	p
	N = 20	%	N = 18	%		
Prawienie kazań	13	65,00	13	72,22	0,229	0,632
Nagana, wyrażenie niezadowolenia	16	80,00	13	72,22	0,317	0,573
Odmówienie przyjemności	13	65,00	12	66,67	0,012	0,914
Karcenie krzykiem	8	40,00	12	66,67	2,702	0,100
Naprawienie wyrządzonej krzywdy	4	20,00	9	50,00	3,788	0,052
Czasowe odebranie przywileju	11	55,00	6	33,33	1,799	0,180
Groźba ukarania, straszenie	1	5,00	7	38,89	9,534	<b>0,002</b>
Kara cielesna	2	10,00	9	50,00	7,370	<b>0,007</b>
Ośmieszanie, zawstydzanie	1	5,00	6	33,33	7,917	<b>0,005</b>
Kara izolacji, odosobnienia	1	5,00	3	16,67	1,369	0,242

Źródło: Badania własne na podstawie danych zebranych przez ankietera Ninę Woch.

Source: Author's research conducted on the basis of data gathered by interviewer Nina Woch.

Analiza zebranych danych dotyczących kar stosowanych przez ojców wykazała, że występujące różnice są istotne statystycznie w przypadku kary cielesnej ( $p = 0,007$ ); groźby ukarania, straszenia ( $p = 0,002$ ); a także ośmieszania, zawstydzania ( $p = 0,005$ ). Kary te stosowane są znacznie częściej przez ojców uczniów technikum, którzy przejawiają postawę wymagającą i stosują autokratyczny styl wychowania.

„Stosowanie przez ojca przymusu i kar fizycznych powoduje u dzieci (zarówno u chłopców, jak i u dziewcząt) powierzchowne przyswojenie norm moralnych objawiające się brakiem poczucia winy”<sup>46</sup>.

Zebrane dane potwierdzają wyniki badań uzyskane przez Janukowicz, która stwierdziła, iż:

„[...] ojcowie, najbardziej zauważani są gdy karzą. Ale pod tym względem dokonana się pewna charakterystyczna przemiana: surowy, apodyktyczny, uciekający się do kar fizycznych ojciec ustąpił miejsca ojcu perswadującemu, badani ojcowie przede wszystkim pouczają swoje dzieci – 63,2%”<sup>47</sup>.

<sup>46</sup> J. Lach, B. Szczupał, *Rola ojca...*, dz. cyt., s. 51.

<sup>47</sup> Por.: M. Janukowicz, *Czy współczesne ojcostwo...*, dz. cyt., s. 47.

Uzyskane dane dotyczące okoliczności stosowania kar przez ojców wskazują, że nie występują tu różnice istotnie statystycznie. Kary wymierzone przez ojców zazwyczaj uzależnione są od zachowania (przewinienia) dzieci.

**Tabela 6. Powody stosowania kar przez ojców**  
**Table 6. The reasons why fathers use punishments**

Powody stosowania kar przez ojców	Gimnazjum		Technikum		Test $\chi^2$	p
	N = 20	%	N = 18	%		
Kłótnie z rodzeństwem	9	45,00	9	49,99	0,095	0,758
Brzydkie odzywanie się do rodziców	7	35,00	8	44,44	0,354	0,552
Złe zachowanie w szkole i w domu	8	40,00	7	38,88	0,005	0,944
Złe stopnie	4	20,00	4	22,22	0,028	0,867
Brzydkie słowa	2	10,00	1	5,55	1,900	0,168
Kłamstwo	2	10,00	4	22,22	1,064	0,302
Bójki	2	10,00	2	11,11	0,012	0,911
Inne	1	5,00	1	5,55	0,006	0,939

Źródło: Badania własne na podstawie danych zebranych przez ankietera Ninę Woch.

Source: Author's research conducted on the basis of data gathered by interviewer Nina Woch.

Najczęstszymi powodami stosowania kar przez ojców respondentów są: kłótnie z rodzeństwem – niemal 50% uczniów technikum i 45% gimnazjalistów wskazało ten powód na pierwszym miejscu, następnie 44,44% starszej młodzieży i 35% uczniów gimnazjum jest karanych przez ojców za nieodpowiednie (brzydkie odzywanie się do rodziców) oraz złe zachowanie w szkole i w domu – 40% młodszych uczniów i 38,9% starszych. Wśród innych powodów karania przez ojców znalazły się – złe stopnie, kłamstwo oraz bójki i używanie brzydkich słów. Aby ojciec mógł wywierać pozytywny wpływ na dziecko, musi mu dać odczuć, że się nim naprawdę interesuje i że je kocha – niezależnie od tego jak często musi przywoływać je do porządku a niekiedy nawet karać.

## Techniki wychowawcze stosowane przez ojców

Techniki wychowawcze stosowane przez rodziców mają niezwykle ważne znaczenie dla rozwoju dziecka. Należy zwrócić szczególną uwagę na fakt, iż ważna jest nie tylko wiedza dotycząca możliwych skutków określonego działania wychowawczego dla funkcjonowania dziecka, ale także zgodność i konsekwencja obojga rodziców w przyjętych przez nich założeniach wychowawczych<sup>48</sup>.

<sup>48</sup> Por.: B. Szabała, *Rodzina dziecka z cukrzycą*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009, s. 49.

„Techniki nie sprowadzają się do wąsko rozumianej kary lub nagrody, lecz obejmują wszystko co robią rodzice, by doprowadzić dziecko do takich standardów zachowania, które sami uznają za właściwe. Są to wszelkiego rodzaju interwencje, napomnienia, wymówki, perswazje, kary i nagrody, zachęty stosowane najczęściej w przypadku popełnienia przez dziecko jakiegoś wykroczenia”<sup>49</sup>.

**Tabela 7. Techniki wychowawcze stosowane przez ojców**

**Table 7. Fathers' upbringing techniques**

Techniki wychowawcze	Ojciec G		Ojciec T		Test T – studenta	p
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	S		
Technika Podkreślenia Mocy	2,33	2,03	2,57	2,34	-0,445	0,658
Technika Wycofania Miłości	1,64	1,19	2,19	1,81	-1,490	0,141
Technika Wprowadzania w Zasady	5,42	2,85	4,70	3,03	1,023	0,310

Źródło: Badania własne na podstawie danych zebranych przez ankietera Ninę Woch.

Source: Author's research conducted on the basis of data gathered by interviewer Nina Woch.

Ojcowie badanej młodzieży zarówno z gimnazjum, jak i technikum stosują przede wszystkim „Technikę Wprowadzania w Zasady” ( $\bar{x} = 5,42$ ;  $\bar{x} = 4,70$ ) a więc wyjaśniają swoim dzieciom, jak należy postępować, by żyć w zgodzie z normami moralnymi, wskazują również na konsekwencje nieprzestrzegania tych norm.

Respondenci przyznawali też, że ich ojcowie w procesie wychowania wykorzystują „Technikę Podkreślenia Mocy – w grupie gimnazjalistów –  $\bar{x} = 2,33$  zaś uczniów technikum –  $\bar{x} = 2,57$ . Technika ta stosowana jest częściej przez ojców o autokratycznym stylu wychowania. Ojcowie ci wykorzystują własną przewagę fizyczną i materialną nad dzieckiem, wymierzając dzieciom różnego rodzaju kary, włącznie z karami fizycznymi. Postrzeganie ojców jako karzących i odrzucających emocjonalnie może powodować u dzieci reakcje buntownicze, lękowe oraz unikanie kontaktu z nimi, co znacznie obniża skuteczność ich wpływu wychowawczego. Badana młodzież postrzega swoich ojców, jako stosujących w najmniejszym stopniu „Technikę Wycofania Miłości” ( $\bar{x} = 2,19$  gimnazjum,  $\bar{x} = 1,64$  technikum). Technika Wprowadzania w Zasady jest spośród trzech technik wychowawczych jedyną, godną polecenia ze względów wychowawczych.

<sup>49</sup> A. Gała, *Uwarunkowania wychowawcze...*, dz. cyt., s. 53.



## Poglądy młodzieży na temat roli ojca w rodzinie

Badani uczniowie gimnazjum i technikum mają podobne oczekiwania wobec roli, jaką w rodzinie powinien pełnić ojciec, ( $p = 0,799$ ). Według nich, obowiązkiem ojca jest przede wszystkim: zapewnianie bezpieczeństwa rodzinie – 34,3% uczniów technikum i 30% gimnazjalistów; finansowe utrzymanie rodziny – 30% badanych z gimnazjum i 20% respondentów z technikum; ojciec powinien zajmować się wychowaniem dzieci – 18% badanych gimnazjalistów i 17,1% uczniów technikum; być głową rodziny – 17,1% technikum i 9% gimnazjalistów oraz zapewniać opiekę i dawać wsparcie – 12% gimnazjum i 11,4% technikum.

Respondenci z gimnazjum oczekują od ojców: wsparcia finansowego i emocjonalnego, wyrozumiałości (liczenia się z ich zdaniem) – 30,3%, obecności – 30,3%; zapewnienia bezpieczeństwa, opieki i miłości – 30,3%; pomocy w rozwiązywaniu trudnych spraw – 24,3%. 24,3% pragnie, by ojciec poświęcał im więcej czasu, interesował się ich sprawami i więcej z nimi rozmawiał; zaś po 6,1% wychowania na osobę samodzielną, dbania o rodzinę, bycia jej głową, ale także szacunku dla niej. 39,4% gimnazjalistów stwierdziło, że nie ma żadnych oczekiwań wobec swojego ojca, są w pełni zadowoleni ze swoich ojców.

Starsi uczniowie oczekują od ojców: pomocy, interesowania się jej sprawami i wsparcia w trudnych sytuacjach – 45,7%; spędzania razem większej ilości czasu – 45,7%; miłości, bezpieczeństwa i godnego bytu dla rodziny – 17,1%; żeby pił mniej alkoholu – 8,6%. 28,6% uczniów technikum nie ma żadnych oczekiwań, uważa, że ich ojciec jest dobrym ojcem i nie powinien się zmieniać.

Badana młodzież (szczególnie młodsi uczniowie) w większości ceni swoich ojców a swoje relacje z ojcem określa jako pozytywne. Jest zadowolona z wypełnianej przez niego roli, twierdzi, że mimo pewnych wad nie zamieniłaby go na innego (gimnazjum – 78,8%, technikum – 57,2%). Aż 92,3% gimnazjalistów (chłopców) stwierdziło, że w przyszłości chcieliby być takimi, jak ich ojciec. Najczęściej sugerowali, że chcieliby identyfikować się z ojcem dlatego, że: jest dobrym i odpowiedzialnym ojcem – 38,5%; jest pracowity – 30,8%; stanowi dla swoich dzieci wzór – 15,4%. Tylko jeden uczeń gimnazjum stwierdził, że nie chciałby być taki, jak jego ojciec, ponieważ jest on niezaradny i lekceważący.

Uczniowie technikum również cenią swoich ojców i chcieliby w przyszłości być takimi, jak on – 66,7%. Uważają, że jest przede wszystkim: pracowity – 33,3%; jest dobrym i odpowiedzialnym ojcem – 13,3%, który wprowadza w świat wartości i zasad moralnych – 13,3%. 33,3% uczniów technikum stwierdziło, że chciałoby być lepszym ojcem, takim którego się lubi, który nie wprowadza rygorystycznego sposobu wychowania, wspiera, potrafi rozmawiać, a także ojcem, który dojrzał do swojej roli.

Z kolei 70% gimnazjalistek uważa, że ojciec powinien być taki, jak ich, ponieważ posiada wiele pozytywnych cech, a mianowicie jest: opiekuńczy, troskliwy, cierpliwy, sprawiedliwy, wyrozumiały – 35%; jest pracowity, godny zaufania, odpowiedzialny, dobry – 25%; badane twierdzą, że taki ojciec to skarb; 30% uczennic gimnazjum uważa, że ojciec powinien różnić się od tego którego posiadają. Dobremu ojcu przypisały takie cechy, jak: wrażliwość, umiejętność słuchania, interesowanie się dziećmi i rodziną, dbanie o jej byt – po 15%; ojciec powinien potrafić rozwiązywać konfliktowe sytuacje, powinien również być opiekuńczy – po 15%.

Bardziej krytycznie oceniły swoich ojców uczennice technikum – 50% z nich uważa, że ojciec powinien być zupełnie inny niż ich. Idealny ojciec powinien posiadać następujące cechy: troskliwy, zainteresowany losem rodziny, kochający, bez nałogów – po 10%; powinien być przyjacielem dziecka, stanowczy ale jednocześnie wyrozumiały w niektórych kwestiach – 20%; powinien mieć więcej czasu dla dzieci, być bardziej otwarty, szczerzy i pomocny – po 20%. Druga połowa respondentek z technikum przedstawiła pozytywny obraz własnego ojca, stwierdziły one, że dobry ojciec powinien być właśnie taki, jak ich, ponieważ: nie ma żadnych wad, bądź ma jakieś drobne, które da się łatwo wyeliminować, nie krytykuje, dba o rodzinę, wspiera – po 25%; jest pracowity, odpowiedzialny, jest po prostu „fajny” – 25%.

Zdecydowana większość gimnazjalistów, aż 93,9% uważa, że obecność ojca w rodzinie jest bardzo istotna. Ich zdaniem wynika to z faktu, że rodzina powinna być pełna, rodzice powinni uzupełniać się zarówno w obowiązkach domowych, jak i w wychowywaniu dzieci – 30%. Ojciec uczy dzieci poprawnego funkcjonowania w życiu, jest wzorem dla chłopców, natomiast dziewczęta wprowadza w świat mężczyzn, by mogły w przyszłości rozumieć swoich partnerów – 45,7%. Ojciec daje oparcie, poczucie bezpieczeństwa – 18,2%. Młodzież nazywa rodzinę bez ojca u s z k o d z o n ą . Tylko 6,1% respondentów uznało, że obecność ojca w rodzinie nie jest ważna, ale tylko jedna uzasadniła pisząc, że jest on przyczyną awantur.

Uczniowie technikum (94,3%) są przekonani, że ojciec w rodzinie jest potrzebny m.in. dlatego, aby: zapewniać poczucie bezpieczeństwa – 28,6%; dbać o rodzinę i dom – 22,9%; powinien dawać wsparcie – 18,2%; pomagać w trudnych sytuacjach – 14,3%; być wzorem, autorytetem dla syna, ale także brać udział w wychowywaniu córki – 14,3%; wykonywać ciężkie prace w domu – 8,6% oraz uczyć samodzielności – 5,7%.

Otrzymane wyniki badań potwierdzają istnienie zależności między oddziaływaniami wychowawczymi ojców a poglądami młodzieży na temat roli ojca w rodzinie. Badani uczniowie uważają, że ojciec pełni bardzo ważną rolę w rodzinie: jest głową rodziny, zapewniania jej bezpieczeństwa, opiekę i wsparcie, dba o finansowe utrzymanie rodziny, a także o rozwój i wychowywanie dzieci. Poglądy badanej młodzieży na temat roli ojca w rodzinie są w pełni

zgodne z zadaniami współczesnego ojca przedstawianymi w literaturze przedmiotu.

„Rolę ojca kształtuje i reprezentuje przede wszystkim jego uczestnictwo, obecność w życiu dziecka, które wyraża się poprzez stopień zainteresowania i praktycznego zaangażowania w realizację obowiązków [...] rodzicielskich. Zakres zadań ojca obejmuje jego udział w zabezpieczeniu dziecka niezbędnych warunków materialnych do rozwoju, zapewnieniu mu opieki, przygotowaniu do uczestnictwa w kulturze, edukacji. [...] Ojcem nie można «bywać», ale należy nim «być» każdego dnia i w każdym momencie rozwoju dziecka»<sup>50</sup>.

### Bibliografia

- Augustyn J., *Ojcostwo: aspekty pedagogiczne i duchowe*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.
- Brooks-Gunn J., *The process of parenting*, McGraw-Hill, California, London, Toronto 1996.
- Budrowska B., *Tacierzyństwo, czyli nowy wzór ojcostwa*, „Kultura i Społeczeństwo” 2008, nr 3.
- Ceranek-Dadas A., Neumann-Schmidtke E., *Ojcostwo – kierunki przemiany roli*, „Pedagogika Społeczna” 2004, nr 2–4.
- Dąbrowska Z., *Różne oblicza ojcostwa*, „Małżeństwo i Rodzina” 2004, nr 1.
- Dąbrowska Z., *Z badań nad współczesnym ojcostwem w Polsce*, [w:] H. Cudak, H. Marzec (red.), *Współczesna rodzina polska – jej stan i perspektywy*, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hłonda, Mysłowice 2005.
- Dudak A., *Samotne ojcostwo*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Fromm E., *O sztuce miłości*, Dom Wydawniczy „REBIS”, Poznań 2004.
- Gała A.E., *Uwarunkowania wychowawcze dojrzałej moralności*, Oficyna Wydawnicza „Lew” Wojciech Rojek, Wrocław 1992.
- Janukowicz M., *Czy współczesne ojcostwo, to ojcostwo nieobecne?*, „Małżeństwo i Rodzina” 2002, nr 1.
- Kozak S., *Sieroctwo społeczne*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1986.
- Lach J., Szczupak B., *Rola ojca w rodzinie*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 10.
- Milerski B., Śliwerski B., (red.), *Leksykon Pedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Nesterowicz-Wyborna J., *Jak badać ojcostwo, czyli o potrzebie (re)konceptualizacji pojęcia ojcowskiego zaangażowania*, [w:] H. Liberska, A. Malina A. (red.), *Wybrane problemy współczesnych małżeństw i rodzin*, Wydawnictwo Difin SA., Warszawa 2011.
- Płopa M., *Rola ojca w kształtowaniu osobowości córek i synów*, [w:] J. Trempała (red.), *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1995.
- Pospiszyl K., *O miłości ojcowskiej*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1986.

<sup>50</sup> T. Sosnowski, *Ojciec i jego...*, dz. cyt., s. 215.

- Pospiszyl K., *Ojciec a rozwój dziecka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1980.
- Pospiszyl K., *Ojciec a wychowanie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Pospiszyl K., *Z badań nad postawami rodzicielskimi*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1988.
- Ryś M., *Systemy rodzinne: metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2001.
- Sępowicz-Buczko K., *Wychowawcza rola ojca w rodzinie*, „Małżeństwo i Rodzina” 2004, nr 2.
- Sikora D., *Nagrody i kary w wychowaniu rodzinnym a sytuacja szkolna uczniów gimnazjum*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
- Smith M., *Między ojcem a synem*, „Niebieska Linia” 2005, nr 1.
- Sokołowska-Dzioba T., *Adaptacja licealistów klas pierwszych do wymagań szkoły a ich środowisko szkolne*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1995, nr 1.
- Sosnowski T., *Ojciec i jego rola w życiu dziecka*, [w:] W. Danilewicz (red.), *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2009.
- Sosnowski T., *Ojciec we współczesnej rodzinie. Programy telewizyjne jako źródło kształtujące określone modele ojcostwa*, [w:] J. Izdebska (red.), *Dziecko w rodzinie i w środowisku rówieśniczym*, Trans Humana, Białystok 2003.
- Stańczak I., *Rola ojca w procesie wychowawczym*, „Nauczanie Początkowe” 2007, nr 2.
- Styczyńska M., *Wpływ nieobecności ojca na rozwój i zachowanie dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] M. Duda (red.), *Rodzina wobec zagrożeń*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 2008.
- Szabała B., *Rodzina dziecka z cukrzycą*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.
- Szlendak T., *Socjologia rodziny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Titkow A., Duch-Krzysztosek D., Budrowska B., *Nieodpłatna praca kobiet. Mity, realia, perspektywy*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2004.
- Witczak J., *Ojcostwo bez tajemnic*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1992.
- Zawisza-Smejliś J., *Rola ojca w procesie wychowania dziecka niepełnosprawnego*, [w:] M. Duda (red.), *Rodzina wobec zagrożeń*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 2008.

## **Rozdział V**

### **Dziecko w sferze oddziaływań rodziny i szkoły**

The child in the sphere of influence  
of family and school





„Wychowanie w Rodzinie” t. XIII (1/2016)

---

nadesłany: 10.11.2015 r. – przyjęty: 17.03.2016 r.

**Joanna MALINOWSKA\***

## **Rodzina i szkoła jako przestrzenie budowania kapitału społecznego**

Family and school as a space of social capital creation

### **Streszczenie**

Kapitał społeczny jest zasobem pożądanym i postrzeganym jako warunek rozwoju gospodarczego państwa i podstawa społeczeństwa obywatelskiego. Polska jest krajem o niewielkim kapitale społecznym, co w przyszłości może stać się czynnikiem hamującym rozwój. Rodzina i szkoła stanowią główne przestrzenie budowania/wytwarzania kapitału społecznego, który ujawnia się w postawie sprzyjającej współpracy i komunikacji. Kapitał społeczny nie odnosi się do jednostek lecz sieci społecznych, wspólnot, które te jednostki są w stanie tworzyć. Może być jednak wykorzystywany przez jednostki do osiągnięcia indywidualnych celów i zmieniania własnej sytuacji.

W rodzinie, która zaliczana jest do grup pierwotnych, kapitał społeczny powstaje poprzez mechanizmy kulturowe (oparte na normach, wierzeniach, zaufaniu). Szkoła wytwarza kapitał społeczny poprzez integrację grup, współpracę i wartości demokratyczne, które budują zaufanie. Kapitał społeczny wyraża się w relacjach między członkami społeczności. Charakter danej więzi jest zależny od zakresu obowiązków i praw, rozkładu autorytetu i władzy. Wielkość kapitału może się zmienić w zależności od kształtu relacji między ludźmi oraz liczby pełnionych przez nich ról społecznych.

Dzieci, które mają szczególną pozycję w rodzinie (funkcja wychowawcza rodziny), nie żyją w dwóch odrębnych przestrzeniach: rodzinnej i edukacyjnej, są członkami obu

---

\* e-mail: joanna.malinowska@uwr.edu.pl

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Humanistycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska.

społeczności i podmiotami ich oddziaływań. W tekście została podjęta próba przyjrzenia się, co dzieje się na styku tych dwóch przestrzeni, jakie są możliwości i ograniczenia zagospodarowania kapitału społecznego rodzin w kontekście nowej roli szkoły rozumianej jako „dobro publiczne”.

**Słowa kluczowe:** kapitał społeczny, relacje międzyludzkie, wspólnota, sieci społeczne.

### Abstract

Social capital is a resource desired and perceived as a prerequisite for the economic development of the state and as the basis of civil society. Poland's social capital is low and in the future this may impede Poland's development. Family and school are the main spaces where social capital, which manifests itself in the attitude which fosters cooperation and communication, is created. Social capital does not refer to individuals, but to social networks – communities that these individuals are able to create. However, it may be used by individuals to achieve individual goals and change their own situation.

In the family, which is among the primary groups, social capital is created by cultural mechanisms (based on norms, beliefs, trust etc.). The school generates social capital by integrating groups, teaching cooperation and democratic values that build trust. Social capital is expressed in the relationships among members of the community. The nature of particular relationships is dependent on the scope of duties and rights, the distribution of authority and power. The size of the capital may change depending on the shape of the relationship among people and the number of their roles in society.

Children, who have a special position in the family (educational function of the family), do not live in two separate areas: family and education, they are members of both of these communities and are subjects of their interactions. The article is an attempt to investigate what happens at point of contact between these two spaces and to assess what are the possibilities and limitations of utilizing the social capital of a family in the context of the new role of school, which is understood as “public good”.

**Keywords:** social capital, human relationships, community, social networks.

## Kapitał społeczny jako wartość

Kapitał społeczny to termin wywodzący się z pogranicza ekonomii i socjologii. Kapitał ten jest uważany za pozaekonomiczne źródło postępu, warunków rozwoju gospodarczego państwa i podstawę społeczeństwa obywatelskiego. Jak każdy rodzaj kapitału, jest zasobem dostarczającym korzyści tym, którzy go posiadają; może być przez nich akumulowany i dziedziczony<sup>1</sup>. Jest więc zasobem pożądanym jako wartość, która umożliwia pozyskanie innych wartości.

<sup>1</sup> T. Bennett, E. Silva, *Cultural Capital: Histories, Limits, Prospects*, „Poetics” 2011, nr 39(6), s. 428.



W ostatnich latach kapitał społeczny stał się przedmiotem zainteresowania pedagogiki. Jako termin z pogranicza wielu nauk jest przez teoretyków różnie definiowany. Definicje koncentrują się wokół rozumienia kapitału społecznego bądź jako dobra publicznego (James Coleman, Robert Putnam, Francis Fukuyama)<sup>2</sup> bądź jako dobra prywatnego (Pierre Bourdieu), który daje jednostce dostęp do innych kapitałów – kulturowego i ekonomicznego. Jednakże i w tym drugim ujęciu kapitał społeczny jest powiązany z przynależnością do grupy i relacjami, które powstają w wyniku wywiązywania się jednostek z przyjętych wobec innych zobowiązań<sup>3</sup>.

Z wielu istniejących podejść teoretycznych przyjąłem, że kapitał społeczny stanowi cechę zbiorowości, której źródła tkwią w kulturze i na którą składa się „[...] zestaw nieformalnych wartości i norm etycznych wspólnych dla członków określonej grupy i umożliwiających im skuteczne współdziałanie”<sup>4</sup>. Bliska temu rozumieniu jest definicja zawarta w *Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego*, która wskazuje, że kapitał społeczny to:

„[...] wynikająca z zaufania oraz obowiązujących norm i wzorów postępowania zdolność obywateli do mobilizowania i łączenia zasobów, która sprzyja kreatywności oraz wzmacnia wolę współpracy i porozumienia w osiąganiu wspólnych celów”<sup>5</sup>.

Służy więc interesom wspólnym, a nie wyłącznie interesom grupowym lub indywidualnym, choć każda jednostka może wykorzystywać go działając tak w sferze prywatnej, jak i społecznej. Wielkość kapitału może się zmienić w zależności od kształtu relacji między ludźmi oraz liczby pełnionych przez nich ról społecznych. Istnieje także możliwość konwersji kapitału społecznego w jego inne formy<sup>6</sup>. Jednak niezależnie od tego, jak kapitał społeczny jest ujmowany, to wszyscy badacze podkreślają, że najważniejszym jego składnikiem jest zaufanie, dzięki któremu możliwe jest budowanie trwałych relacji społecznych. Kiedy go

<sup>2</sup> Putnam i Fukuyama odnoszą kapitał społeczny do poziomu całego społeczeństwa, Coleman do poziomu organizacji/institucji. Putnam w kolejnych latach swoich badań skłaniał się także do przekonania, że kapitał społeczny może być dobrem prywatnym (por.: A. Klimczuk, *Kapitał społeczny ludzi starych na przykładzie mieszkańców miasta Białystok*, Wiedza i Edukacja, Lublin 2012, s. 69). Tak więc badacze ci – choć należą do tej samej szkoły teoretycznej – przedstawiają odmienne koncepcje kapitału społecznego.

<sup>3</sup> D. Hilderbrandt-Wypych, *Kapitał społeczny młodzieży jako podstawa socjalizacji politycznej oraz rozwoju społeczeństwa obywatelskiego – sprawozdanie z badań niemieckich*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 22, s. 260.

<sup>4</sup> F. Fukuyama, *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Wrocław 1997, s. 17.

<sup>5</sup> *Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego 2011–2020*, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa 2011, s. 17.

<sup>6</sup> Por.: M. Ziółkowski, *Kapitały społeczne, kulturowe i materialne i ich wzajemne konwersje we współczesnym społeczeństwie polskim*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 22.

brakuje, ludzi cechuje dystans, stają się ostrożni w relacjach z innymi, przestają wierzyć w skuteczność jakichkolwiek działań<sup>7</sup>.

W zależności od wielkości struktury społecznej można mówić o trzech kręgach zaufania: mikro (ten krąg tworzą członkowie rodziny i przyjaciele), mezo (to społeczność lokalna, instytucje i organizacje społeczne) oraz makro (władza państwowa, instytucje państwowe, rozwiązania prawne i ekonomiczne kraju). Putnam wyróżnia dwa typy zaufania: „[...] zagęszczone (*thick*), osadzone w relacjach osobistych, oraz zaufanie rozproszone (*thin*), uogólnione, objawiające się w stosunku do osób nieznanymi”<sup>8</sup>.

Z tym rozróżnieniem wiąże się wyodrębnienie przez niego dwóch rodzajów kapitału społecznego: wiążącego i pomostowego. Kapitał wiążący – *bonding* (spajający, integracyjny, ekskluzywny) – wzmacnia małe grupy, może je antagonizować, jeżeli realizują odmienne cele. Kapitał łączący – *bridging* (pomostowy, inkluzywny) – opiera się na zaufaniu osób, których nie łączy osobista tylko pośrednia znajomość, a które podejmują wspólne działanie dla osiągnięcia określonego celu. Właśnie ten drugi tworzy więzi międzygrupowe (pomiędzy grupami i ich członkami). Do ich wytworzenia niezbędna jest otwartość i umiejętność przyjęcia przez działających szerszej perspektywy, niż ta, która wynikałaby z przynależności grupowej. „Idealna społeczność obywatelska powinna opierać się na równowadze między tymi dwoma rodzajami kapitału społecznego”<sup>9</sup>. Wyniki badań wskazują jednak, że poziom zaufania Polaków jest bardzo niski, co przesądza o nikłym kapitale społecznym i małej aktywności obywatelskiego zaangażowania<sup>10</sup>. Specyfiką polskiego społeczeństwa jest także zróżnicowanie poziomu zaufania w zależności od kręgu. Najwyższym zaufaniem Polacy obdarzają członków swojej rodziny i przyjaciół, wraz z wielkością struktury dystans do innych znacząco zwiększa się<sup>11</sup>.

Głównym źródłem zaufania jest wzajemność. Norma wzajemności (oczekiwanie wzajemności), opiera się na zrozumieniu przez człowieka, że bezinteres-

<sup>7</sup> P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007, s. 12.

<sup>8</sup> Cyt. za: M. Ziółkowski, *Kapitały społeczny...*, dz. cyt., s. 14.

<sup>9</sup> T. Zarycki, *Dwa wymiary kapitału społecznego w kontekście polskim*, „Pomorski Przegląd Gospodarczy 2008, nr 2(37), s. 51.

<sup>10</sup> Według badań z 2013 roku ze stwierdzeniem, że „większości ludzi można ufać” zgadza się 12,2%, a 16% jest przekonanych, że ludzie najczęściej starają się być pomocni. Więcej: J. Czapiński, E. Panek, *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2014, s. 321–322.

<sup>11</sup> „Dość duże zaufanie Polaków w sferze prywatnej nie znajduje odzwierciedlenia w relacjach z osobami spoza najbliższego otoczenia. Na pytanie o zaufanie do nieznanymi, z którymi respondenci stykają się w różnych sytuacjach, twierdząco odpowiada zaledwie jedna trzecia (35%), w tym większość (33% ogółu) deklaruje ograniczone zaufanie (odpowiedzi: „raczej mam zaufanie”). Ponad połowa badanych (55%) nie ufa nieznanymi, w tym co dziewięć (11%) – w sposób zdecydowany. W porównaniu z poprzednim pomiarem (z 2012 roku) dość znacząco wzrosła liczba osób niemających zaufania do ludzi spotykanych w różnych sytuacjach (z 48% do 55%), nie zmienił się natomiast odsetek ufających nieznanymi”. (R. Boguszewski, *Zaufanie w relacjach międzyludzkich*, Komunikat z badań, CBOS, Warszawa 2014, s. 6).

sowna pomoc udzielona osobom będącym w potrzebie sprawi, że w przyszłości, kiedy zaistnieje taka konieczność, nadejdzie wsparcie od innych<sup>12</sup>. Ten mechanizm tworzy system odroczonej nagrody (w postaci „odwzajemnienia przysługi” w przyszłości) i przyczynia się do tworzenia sieci obywatelskiego zaangażowania. W nich ludzie uczą się jak współdziałać z innymi, a:

„[...] wzajemne zaufanie, jakie ludzie okazują sobie podczas kooperacji w różnego rodzaju organizacjach społecznych, wzrasta wraz z osiąganiem korzyści ze współpracy, a następnie wykracza poza te organizacje i przenosi się na inne sfery życia, wzmacniając ogólną solidarność społeczności”<sup>13</sup>.

Tworzy się w ten sposób poczucie wspólnoty społecznej, które ma bardzo duże znaczenie dla wytworzenia i uruchomienia zdolności do działania grupowego. Wspólnota społeczna opiera się na tradycjach i normach kulturowych. Wspólne działanie jest możliwe w oparciu o te właśnie normy.

## Rodzina i szkoła z perspektywy wytwarzania kapitału społecznego

Proces przejmowania przez dziecko reguł i norm, uwewnętrzniania ich, jest rozłożony w czasie i wymaga wychowawczych oddziaływań dorosłych. To rodzina i szkoła ze względu na istnienie wspólnych wartości uznawane są za główne źródła kapitału społecznego. Jednak nasycenie poczuciem wspólnoty nie jest w nich takie samo.

Dzieci, które mają szczególną pozycję w rodzinie, wynikającą z jej funkcji, nie istnieją w dwóch odrębnych przestrzeniach: rodzinnej i edukacyjnej; funkcjonują jednocześnie w obu tych społecznościach będąc ich pełnoprawnymi członkami i zarazem podmiotami oddziaływań. Zauważyć też można, że i na postawy dorosłych mają wpływ wartości, którymi nasycone są pozarodzinne środowiska społeczne<sup>14</sup>. Wraz z dorastaniem dziecka zmniejsza się oddziaływanie rodziny na rzecz środowisk pozarodzinnych. Wtedy ważnym czynnikiem wpływającym na budowanie kapitału społecznego jest jakość relacji między szkołą i rodziną, ponieważ od tych relacji zależy stopień wykorzystania potencjału, który tkwi w otoczeniu społecznym<sup>15</sup>.

<sup>12</sup> E. Mianowska, K. Walentynowicz-Moryl, *Konceptualizacja i operacjonalizacja kapitału społecznego*, por. źródło: [http://50plus.wpsnz.uz.zgora.pl/data/uploads/kapital\\_spoeczny.pdf](http://50plus.wpsnz.uz.zgora.pl/data/uploads/kapital_spoeczny.pdf). [dostęp: 12.10.2015].

<sup>13</sup> A. Klimczuk, *Kapitał społeczny...*, dz. cyt., s. 69.

<sup>14</sup> H. Cudak, *Wybrane współczesnego modelu życia małżeńskiego i rodzinnego*, [w:] Tenże (red.), *Pedagogika rodziny*, IPIPAŚ, Kielce 2007, s. 23.

<sup>15</sup> J. Bartkowski, *Kapitał społeczny i jego oddziaływanie na rozwój w ujęciu socjologicznym*, [w:] M. Herbst (red.), *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a rozwój regionalny*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2007, s. 54.

Dla dziecka rodzina jest ważna i w wymiarze jednostkowym – kształtuje indywidualne cechy – i w wymiarze społecznym – jest pośrednikiem między dzieckiem a społeczeństwem, przygotowując je do pełnienia w nim różnych ról. Przekazane w rodzinach intencjonalnie i nieświadomie postawy, wartości manifestują się w zachowaniach, stosunku do siebie i innych, podejściu do podejmowanych zadań i ról społecznych.

W rodzinie, która zaliczana jest do grup pierwotnych, kapitał społeczny powstaje poprzez mechanizmy kulturowe. Fukuyama zalicza do nich „religię, tradycję, historyczny nawyk”<sup>16</sup>. Przemysław Sadura zwraca uwagę, że „[...] każda rodzina wyposaża dziecko we względnie sztywny system myślenia i działania, który jest kalką atmosfery kulturowej w rodzinie i kompetencji kulturowych rodziców”<sup>17</sup>, a kumulacja powstałego w ten sposób kapitału kulturowego dzieci przyczynia się do ich przyszłej „[...] pozycji w społeczeństwie, dystrybucji szans dostępu do dóbr i usług”<sup>18</sup>. Dzieje się tak dlatego, że kapitał ten może być dziedziczony, „[...] stając się w ten sposób istotnym elementem trwałości struktury społecznej”<sup>19</sup>. Na kapitał kulturowy, według Bourdieu, składa się określony poziom kompetencji kulturowej (takich jak gust, „smak”), posiadane dobra kulturowe (których nabycie jest także zależne od poziomu kompetencji kulturowej) oraz świadectwa, które potwierdzają określone uprawnienia<sup>20</sup>. Także i ten badacz uznaje, iż główną przyczyną nierówności edukacyjnych jest dziedziczony kapitał kulturowy, czyli przynależność klasowa „habitusu w obrębie ogólnej teorii reprodukcji kultury”<sup>21</sup>.

Kapitał wytwarzany w rodzinie jest specyficzną formą kapitału społecznego, określaną mianem kapitału rodzinnego<sup>22</sup>. Zawiera on dwie składowe:

- wewnętrzną, którą tworzą wzajemne relacje osobowe, wyrażające się w pozytywnych relacjach sieciowych między członkami (bliższymi i dalszymi) rodziny oraz
- zewnętrzną, na którą składają się relacje między rodziną a otoczeniem (innymi grupami społecznymi).

Przy czym związki, które istnieją w społecznej strukturze rodzin różnią się od więzi charakteryzujących grupy pozarodzinne. Są silniejsze i trwalsze, a także ulegają w mniejszym stopniu deprecjacji z uwagi na więzy międzypokole-

<sup>16</sup> F. Fukuyama, *Zaufanie...*, dz. cyt., s. 39.

<sup>17</sup> P. Sadura, *Raport. Szkoła i nierówności społeczne 2012*, Fundacja Aleksandra Kwaśniewskiego AMICUS EUROPÆE, por. źródło: <http://www.fae.pl>, s. 12 [dostęp: 20.10.2015].

<sup>18</sup> Tamże, s. 9.

<sup>19</sup> Tamże, s. 11.

<sup>20</sup> M. Ziółkowski, *Kapitał społeczny, kulturowy i materialny i ich wzajemne konwersje we współczesnym społeczeństwie polskim*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 22, s. 10.

<sup>21</sup> P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

<sup>22</sup> W. Popczyk, *Zaufanie jako zasób strategiczny firm rodzinnych*, „Prace i Materiały Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego” 2012, nr 4, s. 158.

niowe<sup>23</sup> oraz wzajemne zaufanie oparte na bliskich związkach między osobami, które znają się osobiście. Rodziny tworzą więc spersonalizowane sieci współpracy stanowiące kapitał wiążący. Maria Theiss nazywa ten kapitał nieformalnym; uznaje go za dobro klubowe, a więc przynależne wąskiej grupie osób podkreśla, że choć działanie tej grupy może przynosić pozytywne efekty zewnętrzne (kiedy zyskują wszystkie strony), to nie musi być zorientowane na realizację dobra wspólnego<sup>24</sup>. Skutkować to może „familizmem amoralnym”, polegającym na użyciu kapitału społecznego „[...] dla realizacji egoistycznych, partykularnych celów jednej, zwykle niewielkiej, grupy (np. o charakterze mafijnym), prowadzącej z innymi grupami grę o sumie zerowej, w której jedna strona zyskuje tylko kosztem drugiej”<sup>25</sup>.

Ze względu na to, że wspólnotę tworzą ludzie, których łączy więź interpersonalna i poczucie tożsamości grupowej, także szkoła stanowi wspólnotę – wspólnotę edukacyjną. Joanna Danilewska uważa, że:

„[...] jest być może jedyną wspólnotą posiadającą moc łączenia ludzi w «po-przek» wszystkich innych podziałów, moc integrującą wokół autentycznych edukacyjnych celów”<sup>26</sup>.

Jednak w szkole – zdaniem Aleksandra Nalaskowskiego – nie może być mowy o nie tylko o wspólnocie edukacyjnej, ale i wspólnocie w ogóle<sup>27</sup>. Głównie dlatego, że brakuje zaufania warunkującego dialog edukacyjny, na którym opiera się budowanie kapitału społecznego w szkole. To swoisty paradoks, bowiem czynnikiem najbardziej różnicującym zaufanie jest wykształcenie<sup>28</sup>, a integracja grup i współpraca, oparte na wartościach demokratycznych i edukacji obywatelskiej, wymagają zaufania na kilku poziomach relacji: uczeń – uczeń, uczeń – nauczyciel, uczeń – rodzic, nauczyciel – rodzic, rodzic – rodzic, szkoła – środowisko lokalne. Dopiero wtedy możliwa będzie wymiana wiedzy kulturowej, nawiązywanie kontaktów, zdobywanie zasobów społecznych rozumianych jako umiejętności kluczowe/zyciowe, co jest zbieżne z celem efektywnego wykorzystania potencjału kulturowego i kreatywnego społeczeństwa, przedstawionym w przywoływanej już *Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego*<sup>29</sup>.

<sup>23</sup> Tamże, s. 158–159.

<sup>24</sup> M. Theiss, *Krewni – znajomi – obywatele. Kapitał społeczny a lokalna polityka społeczna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 37.

<sup>25</sup> M. Ziółkowski, *Kapitał społeczny...*, dz. cyt., s. 13.

<sup>26</sup> J. Danilewska, *Wspólnota ludzi uczących się i wspierających edukację innych*, [w:] Taż (red.), *Fundamenty edukacyjnej wspólnoty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. 16.

<sup>27</sup> A. Nalaskowski, *Dzikość – ucieczka od ufności?*, [w:] J. Danilewska (red.), *Fundamenty...*, dz. cyt., s. 16.

<sup>28</sup> J. Czapiński, E. Panek, *Diagnoza społeczna...*, dz. cyt., s. 321–322.

<sup>29</sup> *Strategia Rozwoju...*, dz. cyt., s. 17.

Uwidacznia się tu wyraźnie sprzężenie zwrotne między kapitałem rodzinnym a społecznym szkoły. Synergia działań tworzy wartość dodaną i sprzyja dodatkowo wzmacnianiu zaufania do siebie i innych. Ze szkoły jako wspólnoty edukacyjnej kapitał ten ma szansę przenieść się do innych wspólnot: rodziny, grup rówieśniczych, organizacji społecznych.

## Zaniedbane obszary współpracy rodzina – szkoła

Do powstania relacji między ludźmi (budujące sieci społeczne) potrzebna jest przestrzeń, w której mogą się spotkać partnerzy tych relacji. Szkoła powinna być taką przestrzenią, która nada spotykającym się wspólną tożsamość. Bardzo ważnym warunkiem jest posiadanie i poczucie posiadania dobra wspólnego, łączącego społeczność lokalną<sup>30</sup> (uczniów, nauczycieli, rodziców, dziadków, innych pracowników szkoły, mieszkańców dzielnicy, członków lokalnych organizacji). Takim dobrem wspólnym może być szkoła rozumiana jako centrum życia społeczności lokalnej<sup>31</sup>. Jest ona traktowana jako element procesu uczenia się przez całe życie i jako taka jest dostępna dla wszystkich zainteresowanych (mieszkańców wsi, miasta, dzielnicy), tworząc w ten sposób warunki do wspólnego uczestnictwa dorosłych i dzieci. Łączy w tym celu różne formy edukacji: formalną, pozaformalną i nieformalną, stając się przedsięwzięciem kolektywnym dla społeczności i w społeczności. Jest uznawana jako realna i efektywna osłona przed socjalnym, rodzinnym i społecznym rozwarstwieniem i podziałem.

Potwierdziły to badania prowadzone przez Colemana: wykazały wysokie zależności między osiągnięciami a zasobami kapitału społecznego rodziny i środowiska dziecka. Badacz uznał, że kapitał społeczny wpływa na kształtowanie kapitału ludzkiego następnego pokolenia. Dzieje się tak dlatego, że dzieci będące w danej strukturze społecznej mogą uzyskać takie informacje, które przyniosą wymierne korzyści. Te kanały informacyjne wraz z normami wzajemności i zaufaniem rodziców warunkują osiągnięcia ich dzieci<sup>32</sup>. Także z badań Putnama wynika, że czynnikami wpływającymi na naukę uczniów są sieci społeczne, normy i zaufanie w otoczeniu dziecka<sup>33</sup>. Korelację ocen szkolnych dzieci z pro-

<sup>30</sup> Społeczność lokalna ujmowana jest tu w kategorii strukturalno-funkcjonalnej. Obejmuje nie tylko przestrzeń geometryczną, ale i przestrzeń społeczną. Cyt. za: P. Starosta, *Poza metropolią. Wiejskie i małomiasteczkowe zbiorowości lokalne a wzory porządku makrospołecznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1995, s. 57.

<sup>31</sup> D. Ekiert-Oldroyd, *Dokąd zmierza edukacja? Wizje „szkoły przyszłości” w raporcie OECD. „Edukacja”* 2002, nr 1, s. 105.

<sup>32</sup> A. Rymśa, T. Kaźmierczak (red.), *Kapitał społeczny. Ekonomia społeczna*, por. źródło: <http://www.ekonomiaspoleczna.pl/files/ekonomiaspoleczna.pl/public/Biblioteka/2007.3.pdf>, s. 14–15 [dostęp: 20.10.2015].

<sup>33</sup> R. Putnam, *Samotna gra w kręgle*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 498–499.

filem statusów rodzinnych zauważa Zbigniew Kwieciński. Według niego dzieci z rodzin o niskich zasobach społeczno-kulturowych otrzymują niskie oceny, te z rodzin o wyższym statusie – wysokie<sup>34</sup>. Potwierdza to też *Raport. Szkoła i nierówności społeczne*<sup>35</sup>.

Wychowanie jest najbardziej skuteczne wtedy, gdy jest spójne, gdy wszystkie zaangażowane strony działają w podobny sposób. Dlatego należy skonsolidować przestrzeń wytwarzania kapitału społecznego. Potrzebna jest ścisła współpraca tych podmiotów edukacji. Współpraca rodzina – szkoła i szkoła – rodzina sprzyja budowaniu więzi w lokalnej wspólnoty, jest formą inwestowania w kapitał społeczny. Od dawna zauważa się konieczność „[...] upowszechniania szkoły publicznej (rozumianej jako dobro publiczne) reagującej na postulaty lokalne i zabezpieczającej interesy wszystkich grup oraz uwzględniającej uwarunkowania społeczne i środowiskowe wspólnoty lokalnej” poprzez „[...] stworzenie i promowanie modelu wykorzystania inicjatyw lokalnych i włączanie szkoły do tych inicjatyw [...], upowszechnianie modelu wykorzystania inicjatyw lokalnych, [...] promowanie szkoły zorientowanej na doradztwo zawodowe, reagującej na zmiany na lokalnym, krajowym i europejskim rynku pracy, z uwzględnieniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”<sup>36</sup>. Jednak mimo tych zapisów współpraca nie jest mocną stroną nauczycieli, rodziców, dzieci. Głównie dlatego, że zmiany nie można zapisać, rodzi się ona w umysłach. Ale również dlatego, na co wskazuje analiza języka dokumentów oświatowych, że w zapisach istnieje bardzo wyraźna asymetria podziału kompetencji między nauczycielami a rodzicami. Mają oni nierówne pozycje, nierówny dostęp do danych i ustaloną hierarchię podejmowania decyzji, co bliższe jest znaczeniu współdziałania niż współpracy<sup>37</sup>.

Jakie zatem podjąć działania, aby szkoła była przestrzenią otwartą na potrzeby i tworzyła klimat sprzyjający współpracy? Przede wszystkim należy podkreślić, że współpraca zakłada dobrowolność udziału i wymaga od partnerów zachowania swoistej równowagi między koniecznością ograniczenia własnej autonomii (grupy, jednostki) a potrzebą zachowania własnej tożsamości. Współpraca wymaga wzajemnego zrozumienia – co stanowi warunek postawy kooperacyjnej.

Wskazuje się na dwa sposoby budowania kapitału społecznego: oddolne i odgórne. Oddolne polegają na spontanicznym organizowaniu przez obywateli

<sup>34</sup> Z. Kwieciński, *Wykluczanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2002, s. 148–149.

<sup>35</sup> P. Sadura, *Raport. Szkoła...*, dz. cyt., s. 9.

<sup>36</sup> *Narodowy Plan Działań na Rzecz Dzieci 2004–2012 „Polska dla dzieci”*, por. źródło: <http://www.archiwum.men.gov.pl> [dostęp: 12.10.2015].

<sup>37</sup> Niezbędne jest tu dokonanie rozróżnienia pojęć: współpraca i współdziałanie. Kryterium różniącym jest między innymi sposób podejmowania decyzji (wspólne podejmowanie decyzji vs ustalona hierarchia podejmowania decyzji), techniki porozumiewania się (negocjacje vs transakcje), budowanie klimatu (zaufanie vs kontrakt), dostęp do danych (równy dostęp vs nierówny dostęp).

grup samopomocowych, zrzeszeń, stowarzyszeń, opierają się na praktykach życia codziennego. Przykładem oddolnej inicjatywy są stowarzyszenia zakładane przez rodziców, których łączy wspólny cel i problem (np. grupy samopomocowe dla rodzin z dzieckiem mającym określone problemy). Odgórne koncepcje przyjmują formę zmian w prawie, strategii i programów rozwojowych (krajowych, lokalnych, regionalnych oraz reform)<sup>38</sup>. Do inicjatyw odgórnych w oświacie należą pozarządowe programy społeczne (np. *Szkoła bez przemocy*, *Bezpieczne gimnazjum*), tworzenie rad rodziców i rad szkoły.

„Aktywne wspólnoty, zorganizowane w sposób formalny lub występujące jako grupy nieformalne, stanowią główną determinantę rozwoju kapitału społecznego jako szczególnej syntezy potencjału zasobów ludzkich, instytucji publicznych i pozarządowych, infrastruktury społecznej oraz wzajemnych relacji między nimi”<sup>39</sup>

– można przeczytać w *Strategii Wspierania Rozwoju Społecznego*.

Można rekomendować kilka kierunków działań na rzecz odbudowania wspólnoty edukacyjnej i przywrócenia szkoły społeczeństwu. Jest to o tyle ważne, że społeczeństwo stanowi ciągłość, diagnozuje problemy, lokalne potrzeby i szybciej znajduje rozwiązania niż politycy i władza. Społeczeństwo jest żywe, państwo *szttywne*. W dążeniu do rzeczywistej zmiany bardzo pożądane jest wsparcie społeczne. Ważne są: dobra idea, wartość i grupa, która ją podziela; osoba wprowadzająca zmiany nie może być osamotniona. Poszukując odpowiedzi na pytanie: Dlaczego licznie podejmowane działania na rzecz zmiany nie mają jakościowego odzwierciedlenia w praktyce można wskazać – oprócz ich rozproszenia – kilka obszarów zaniechań:

— postrzeganie rodziny: szkoła zawęża rozumienie rodziny i sprowadza je do rodziców. Prowadzone badania odsłaniają rozdzźwięk pomiędzy deklarowanym przez rodziców poczuciem dużego wpływu na decyzje podejmowane w szkole a ich faktyczną partycypacją<sup>40</sup>. Rodzice jako partnerzy – to poprawny politycznie zapis. Może to wynikać z tradycyjnie usytuowanych oczekiwań rodziców wobec szkoły. Brak danych dotyczących oczekiwań dziadków i członków społeczności lokalnej. Jakie szkoła proponuje działania rodzicom? Także tradycyjne; tak więc rodzice pełnią w szkole funkcje pomocników (opiekunów wycieczek, imprez szkolnych), stanowią wsparcie

<sup>38</sup> A. Klimczuk, *Historia Żydów na Podlasiu, czyli żyliśmy razem przez wieki: od zróżnicowania kulturowego do wielokulturowości. Oddolne techniki budowania kapitału społecznego*, [w:] I. Wrońska, M. Rusiłowicz (wyd.), *Wielokulturowe Podlasie w Unii Europejskiej*, Prawo i Partnerstwo, Białystok 2012, s. 56–57.

<sup>39</sup> *Strategia Wspierania Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego na lata 2009–2015*, por. źródło: <http://www.mpips.gov.pl/userfiles/File/pozytek/SWRSO%202009-2015.pdf>, s. 40. [dostęp: 12.10.2015].

<sup>40</sup> S. Babula, *Rodzice partnerami szkoły. Partnerstwo, czyli co?*, por. źródło: <http://www.npseo.pl/data/various/files/bobula.pdf>, s. 299–300 [dostęp: 02.11.2015].



finansowe, uczestniczą w radach szkoły i radach rodziców; postrzeganie seniorów – głównie obsadza się ich w tradycyjnej roli babci i dziadka. Są odbiorcami, uczestnikami imprez szkolnych im dedykowanych (obchody Dnia Babci, Dnia Dziadka). W samych rodzinach często seniorzy postrzegani są przez pryzmat ekonomii – świadczą usługi opiekuńcze, czy w innej formie pomoc w prowadzeniu gospodarstw domowych. Przez rodzinę, społeczność lokalną, ale i w całym społeczeństwie nie jest wykorzystywany ich potencjał wiedzy i umiejętności życiowych. Zaangażowanie społeczne seniorów jest 2-, 3-krotnie mniejsze w Polsce niż w innych krajach Europy Zachodniej<sup>41</sup>. Przyczyn tego stanu rzeczy można upatrywać w niskim poziomie zaufania do innych. Tylko 20% osób starszych uznaje, że może ufać innym. To powoduje zamknięcie na nowe trendy kulturowe, nowe technologie. Obsadzania seniorów w tradycyjnych rolach dziadków potęguje tę izolację;

- podejście dorosłych do dzieci i dzieciństwa jako okresu przygotowującego dzieci do prawdziwego życia i „przyznawania” im praw według kryteriów ustalanych przez dorosłych w domu i w szkole. Sposób zmiany – upodmiotowienie – postulat wybrzmiewający od lat wciąż pozostaje postulatem. Sytuację można zmienić poprzez partycypację dzieci, na co zwraca uwagę Maja Brzozowska-Brywczyńska:

„[...] włączanie dzieci w procesy związane z podejmowaniem decyzji (zwłaszcza w sprawach ich dotyczących), w realizowanie zadań publicznych, jak również promowanie i facylitowanie ich aktywnego udziału w życiu publicznym niesie ze sobą wiele korzyści, nie tylko dla samych dzieci, ale także dla społeczności lokalnych i społeczeństwa w całości”<sup>42</sup>.

Konieczna jest zmiana perspektywy myślenia o dzieciach jako aktywnych obywatelach;

- podejście do edukacji obywatelskiej – dziś zawęża się ją do „treści do opanowania” (to upodabnia ją do innych przedmiotów). Edukacja ta jest odizolowana od praktyki, więc:

„[...] to nierealne oczekiwać od dzieci, że staną się nagle odpowiedzialnymi obywatelami, uczestniczącymi w życiu społeczeństwa w wieku 16, 18 czy 21 lat bez uprzedniego rozwijania umiejętności partycypacji i poczucia odpowiedzialności”<sup>43</sup>.

<sup>41</sup> *Raport o Kapitale Intelektualnym Polski*, por. źródło: [http://kramarz.pl/Raport\\_2008\\_Kapital\\_Intelektualny\\_Polski.pdf](http://kramarz.pl/Raport_2008_Kapital_Intelektualny_Polski.pdf), s.122 [dostęp: 12.10.2015].

<sup>42</sup> M. Brzozowska-Brywczyńska, *Partycypacja dzieci*, por. źródło: [http://isp.org.pl/decydujemy\\_razem/uploads/analyses/325505173.pdf](http://isp.org.pl/decydujemy_razem/uploads/analyses/325505173.pdf), s. 6 [dostęp: 02.11.2015].

<sup>43</sup> Tamże, s. 9–10.

Edukacja obywatelska musi być zadaniem społecznym (rozpisanym dla rodziców, nauczycieli, innych dorosłych), ukierunkowanym na nabywanie/rozwijanie/doskonalenia obywatelskich kompetencji w toku działania. W ten sposób może stać się celem, wokół którego nastąpi konsolidacja działań sprzyjająca budowaniu wspólnoty. To zupełnie niedostrzeżony i zaniedbany obszar współpracy;

- oddzielanie sfery prywatnej i społecznej życia. Błędne i zawężające jest utwierdzanie w przekonaniu, że całą swoją aktywność życiową trzeba podporządkować rodzinie. Teza ta powoduje, że zdolności do współpracy i samoorganizacji są wykorzystywane głównie w ramach rodziny. Kapitał społeczny oparty tylko na więziach (charakterystyczny, jak wyżej wspomniano, dla rodzin, klanów) obniża znacznie zadowolenie z życia<sup>44</sup>;
- ignorowanie faktu, że współczesne dzieci zdobywają dziś wiedzę i doświadczenie poza instytucjami, szkołą. Zarówno edukacja pozaformalna, jak i nieformalna wywierają często większy wpływ na rozwój osobowości uczącego się, niż oddziaływanie środowiska szkolnego. Rosnące zainteresowanie rodziców alternatywną, wobec tradycyjnej szkoły, ofertą edukacyjną, korzystanie przez dzieci z różnych form edukacji pozaformalnej (co często wymaga nakładów finansowych) oraz rosnąca świadomość rodziców, a wraz z nią i wymagania, powinny być dla instytucji edukacyjnych wyraźnym impulsem do zmiany.

Obszarów koniecznej zmiany jest więcej. Ta lista ich nie wyczerpuje. Może przyczynić się, z jednej strony, do zaproponowania rodzicom innej jakościowo oferty współpracy, z drugiej zaś – do zrewidowania przez rodziców, dziadków i innych dorosłych – członków społeczności lokalnej swoich oczekiwań wobec szkoły jako instytucji i zachęcić nie tylko do włączenia się w standardowe działania szkoły, ale i do podejmowania inicjatyw. Inicjatywy rodziców przekładają się bowiem na aktywność dzieci. Dzieci z rodzin, które są zintegrowane z lokalną wspólnotą, które organizują się wokół organizacji, gdzie normy są obecne w codziennej interakcji, mają wysoki poziom zaufania do siebie i instytucji, a w przyszłości stają się mobilni społecznie<sup>45</sup>. Takie funkcjonowanie sprzyja więc kształtowaniu postaw warunkujących przedsiębiorczość. Wzajemne przenikanie się wpływów rodziny i szkoły to korzyści dla wszystkich członków społeczności lokalnej. To także rzeczywiste wspomaganie wychowawczej funkcji rodziny.

<sup>44</sup> K. Growiec, *Kapitał społeczny. Geneza i społeczne konsekwencje*, Wydawnictwo ACADEMICA, Warszawa 2011.

<sup>45</sup> P. Mikiewicz i in., *Kapitał społeczny i edukacja. Badanie porównawcze pomiędzy Polską i Islandią*. Raport podsumowujący, por. źródło: [http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/ULS/Nauka\\_i\\_badania/Granty/Kapital\\_spoeczny\\_i\\_edukacja\\_PL\\_Islandia.pdf](http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/ULS/Nauka_i_badania/Granty/Kapital_spoeczny_i_edukacja_PL_Islandia.pdf), s. 14–15 [dostęp: 02.11.2015].

**Bibliografia**

- Babula S., *Rodzice partnerami szkoły. Partnerstwo, czyli co?*, por. źródło: <http://www.npseo.pl/data/various/files/bobula.pdf> [dostęp: 02.11.2015].
- Bartkowski J., *Kapitał społeczny i jego oddziaływanie na rozwój w ujęciu socjologicznym*, [w:] M. Herbst (red.), *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a rozwój regionalny*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2007.
- Bennett T., Silva E., *Cultural Capital: Histories, Limits, Prospects*, „Poetics” 2011, nr 39(6).
- Boguszewski R., *Zaufanie w relacjach międzyludzkich*, Komunikat z badań, CBOS, Warszawa 2014.
- Bourdieu P., Passeron J.C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Brzozowska-Brywczyńska M., *Partycypacja dzieci*, por. źródło: <http://isp.org.pl/decydujmyrazem/uploads/analyses/325505173.pdf> [dostęp: 02.11.2015].
- Cudak H., *Wybrane współczesnego modelu życia małżeńskiego i rodzinnego*, [w:] H. Cudak (red.), *Pedagogika rodziny*, IPiPAŚ, Kielce 2007.
- Czapiński J., Panek E., *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2014.
- Danilewska J., *Wspólnota ludzi uczących się i wspierających edukację innych*, [w:] J. Danilewska (red.), *Fundamenty edukacyjnej wspólnoty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- Ekiert-Oldroyd D., *Dokąd zmierza edukacja? Wizje „szkoły przyszłości” w raporcie OECD*, „Edukacja” 2002, nr 1.
- Fukuyama F., *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Wrocław 1997.
- Growiec K., *Kapitał społeczny. Geneza i społeczne konsekwencje*, Wydawnictwo ACADEMICA, Warszawa 2011.
- Hilderbrandt-Wypych D., *Kapitał społeczny młodzieży jako podstawa socjalizacji politycznej oraz rozwoju społeczeństwa obywatelskiego – sprawozdanie z badań niemieckich*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 22.
- Klimczuk A., *Historia Żydów na Podlasiu, czyli żyliśmy razem przez wieki: od różnicowania kulturowego do wielokulturowości. Oddolne techniki budowania kapitału społecznego*, [w:] I. Wrońska, M. Rusiłowicz (wyd.), *Wielokulturowe Podlasie w Unii Europejskiej*, Prawo i Partnerstwo, Białystok 2012.
- Klimczuk A., *Kapitał społeczny ludzi starych na przykładzie mieszkańców miasta Białystok*, Wiedza i Edukacja, Lublin 2012.
- Kwieciński Z., *Wykluczanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2002.
- Mianowska E., Walentynowicz-Moryl K., *Konceptualizacja i operacjonalizacja kapitału społecznego*, por. źródło: [http://50plus.wpsnz.uz.zgora.pl/data/uploads/kapital\\_spoeczny.pdf](http://50plus.wpsnz.uz.zgora.pl/data/uploads/kapital_spoeczny.pdf) [dostęp: 20.10.2015].
- Mikiewicz P. i in., *Kapitał społeczny i edukacja. Badanie porównawcze pomiędzy Polską i Islandią*. Raport podsumowujący, por. źródło: [http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/ULS/Nauka\\_i\\_badania/Granty/Kapital\\_spoeczny\\_i\\_edukacja\\_PL\\_Islandia\\_.pdf](http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/ULS/Nauka_i_badania/Granty/Kapital_spoeczny_i_edukacja_PL_Islandia_.pdf) [dostęp: 02.11.2015].

- Nalaskowski A., *Dzikość – ucieczka od ufności?*, [w:] J. Danilewska (red.), *Fundamenty edukacyjnej wspólnoty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- Narodowy Plan Działań na Rzecz Dzieci 2004–2012 „Polska dla dzieci”*, por. źródło: <http://www.archiwum.men.gov.pl> [dostęp: 12.10.2015].
- Popczyk W., *Zaufanie jako zasób strategiczny firm rodzinnych*, „Prace i Materiały Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego” 2012, nr 4.
- Putnam R., *Samotna gra w kręgle*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Raport o Kapitale Intelektualnym Polski*, por. źródło: [http://kramarz.pl/Raport\\_2008\\_Kapital\\_Intelektualny\\_Polski.pdf](http://kramarz.pl/Raport_2008_Kapital_Intelektualny_Polski.pdf) [dostęp: 12.10.2015].
- Rymsza A., Kaźmierczak T. (red.), *Kapitał społeczny. Ekonomia społeczna*, por. źródło: <http://www.ekonomiaspoleczna.pl/files/ekonomiaspoleczna.pl/public/Biblioteka/2007.3.pdf> [dostęp: 20.10.2015].
- Sadura P., *Raport. Szkoła i nierówności społeczne 2012*, Fundacja Aleksandra Kwaśniewskiego AMICUS EUROPAE, por. źródło: <http://www.fae.pl> [dostęp: 20.10.2015].
- Starosta P., *Poza metropolia. Wiejskie i małomiasteczkowe zbiorowości lokalne a wzory porządku makrospołecznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1995.
- Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego 2011–2020*, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa 2011.
- Strategia Wspierania Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego na lata 2009–2015*, por. źródło: <http://www.mpips.gov.pl/userfiles/File/pozytek/SWRSO%202009-2015.pdf> [dostęp: 12.10.2015].
- Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
- Theiss M., *Krewni – znajomi – obywatele. Kapitał społeczny a lokalna polityka społeczna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Zarycki T., *Dwa wymiary kapitału społecznego w kontekście polskim*, „Pomorski Przegląd Gospodarczy 2008, nr 2(37).
- Ziółkowski M., *Kapitał społeczny, kulturowy i materialny i ich wzajemne konwersje we współczesnym społeczeństwie polskim*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 22.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XIII (1/2016)

---

nadesłany: 05.05.2014 r. – przyjęty: 08.12.2015 r.

**Małgorzata CHOJAK\***

## **Rodzice – partnerzy czy wrogowie polskiej edukacji?**

The Parents – partners or enemies of education in Poland?

### **Streszczenie**

W ostatnich latach system edukacji w Polsce jest przedmiotem licznych reform, zagorzałych dyskusji oraz mniej lub bardziej wiarygodnych badań i raportów. Poza politykami, naukowcami i pedagogami czy psychologami, do działań tych włączyli się także rodzice. Niestety, ich argumenty często nie są brane pod uwagę, a protesty spotykają się wyłącznie z krytyką. Nie mają oni przecież potrzebnej wiedzy specjalistycznej ani doświadczenia. Przeprowadzone przeze mnie badania wykazały, że w rzeczywistości to rodzice mają największy wpływ na rozwój poznawczy dzieci przed rozpoczęciem nauki w szkole. To ich aktywna bądź bierna postawa zasadniczo kształtuje poziom gotowości szkolnej w sferze przez wielu nadal uważanej za najistotniejszą w karierze szkolnej i życiowej człowieka. Poza tym, co najważniejsze – to rodzice jako opiekuni prawni, w świetle obecnych przepisów, powinni mieć decydujący głos w kwestii wychowania i kształcenia ich dzieci.

**Słowa kluczowe:** rodzice, gotowość szkolna, rozwój poznawczy, diagnoza, badania.

### **Abstract**

In recent years the educational system in Poland has been subject to numerous reforms, heated discussions and more or less credible examinations and reports. Apart

---

\* e-mail: chojak.m@wp.pl

Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, ul. Narutowicza 12, 20-004 Lublin, Polska.

from politicians, scientists, teachers and psychologists, parents also contributed. Unfortunately their arguments aren't often taken into consideration, and protests are meeting exclusively with the criticism. They don't have the needed know-how or experience after all. Research conducted by me has shown that, in fact, parents had the greatest cognitive impact on the development of children before they began to learn at school. It is their active or passive attitude that essentially shapes the level of school readiness in the sphere still considered by many to be the most significant in the school and life career of man. Apart from the fact that, most importantly – these are parents having legal responsibility for their children, they should have the final word on the question of bringing up and educating them.

**Keywords:** parents, school readiness, cognitive development, diagnosis, examinations.

W ostatnim czasie w polskim systemie edukacji zachodzą znaczące zmiany. Kilkakrotnie modyfikowano wiek rozpoczynania obowiązków szkolnego przez dzieci. Nauczycieli w przedszkolach zobowiązano do prowadzenia diagnozy i – jeśli zaistnieje taka konieczność – podejmowania działań, mających na celu korygowanie zaburzeń w ich rozwoju. Zmieniono treść podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kładąc nacisk na kwestę gruntownego przygotowania dzieci do nauki szkolnej. Uregulowano prawnie możliwość zakładania alternatywnych form wychowania przedszkolnego, by umożliwić szerszy dostęp do wczesnej edukacji jak największej liczbie dzieci.

Wszystkie te zmiany odbywały i odbywają się nadal w atmosferze licznych protestów, petycji i różnorodnych dyskusji, prowadzonych także w gronie rodziców. W ciągu pierwszych trzech lat od wprowadzenia reformy, niewielu z nich zdecydowało się posłać do szkoły dzieci w wieku sześciu lat, argumentując swoją decyzję m.in. faktem niedostatecznego przygotowania polskich szkół do przyjęcia sześciolatków. W konsekwencji z jednej strony negatywny obraz szkoły, a z drugiej – troska o dzieci, stały się niejako czynnikami motywującymi rodziców do podjęcia konkretnych działań i decyzji, dotyczących procesu kształcenia. Dodatkowym efektem tego zaangażowania był wzrost świadomości edukacyjnej wśród rodziców, którzy przestali być środowiskiem obecnym w polskim systemie oświaty w sposób bierny.

Fakt ten jest tym bardziej istotny, że powszechnie wiadomo, iż rodzina to podstawowe środowisko rozwoju dzieci. Jego oddziaływanie jest najsilniejsze i trwa najdłużej. Rodzice poprzez konkretne działania mogą wspierać rozwój dziecka w różnych sferach oraz tworzyć środowisko edukacyjne, które przygotowuje je do pełnienia roli ucznia. Z drugiej strony, poprzez zaniedbania czy niewłaściwe postawy, mogą oni zahamować rozwój dziecka, a wskutek tego uniemożliwić lub utrudnić mu karierę szkolną a potem życiową. Sytuacja taka może zaistnieć nawet pomimo równoczesnego prowadzenia przez nauczycieli w przedszkolu zajęć korekcyjnych z dzieckiem. Okazuje się bowiem, że sku-

teczność tego typu oddziaływań jest uwarunkowana współpracą między środowiskiem rodzinnym i szkolnym czy przedszkolnym.

Niniejszy artykuł wbrew pozorom nie będzie prezentował badań, dotyczących postaw rodziców wobec edukacji, lub opinii nauczycieli o opiekunach ich uczniów. W zamierzeniu autorki ma zwrócić uwagę przede wszystkim na fakt, że niezależnie od tego czy w opinii pracowników oświaty lub/i polityków rodzice to partnerzy czy wrogowie – w kształtowaniu systemu edukacji należy wziąć pod uwagę ich opinie i oczekiwania. Wynika to przede wszystkim z przepisów prawnych, ale jak się okazuje – także z badań, przeprowadzonych przez autorkę niniejszego artykułu. Wykazały one bowiem, że pojęcie „gotowości szkolnej” powinno odnosić się nie tylko do dzieci czy placówek oświatowych, ale również do rodziców, którzy powinni mieć szeroki dostęp do różnorodnych warsztatów czy szkoleń. Pozwoliłoby im to bardziej świadomie i aktywnie uczestniczyć w procesie edukacji ich dzieci. Obecnie bowiem to oni mają decydujący wpływ na rozwój najważniejszej dla współczesnej edukacji sfery dziecka – poznawczej.

## Teoretyczne podstawy badań

Termin „dojrzałość szkolna” wprowadzony został na początku XIX wieku przez psychologów niemieckich<sup>1</sup>. Określenie pojęcia dojrzałości szkolnej zmieniło się na przestrzeni wieków. Początkowo identyfikowano ją z pewnym poziomem inteligencji<sup>2</sup>, tj. zasobem słownictwa i wiadomości, w jakie powinno być wyposażone rozpoczynające naukę dziecko, by mogło skutecznie ją realizować.

Kolejni badacze stopniowo poszerzali zakres obszarów wchodzących w skład pojęcia „dojrzałość szkolna” i mających wpływ na powodzenie szkolne dziecka, a tym samym rozbudowywali liczbę kryteriów, które powinno ono spełnić zanim pójdzie do szkoły. We wszystkich tak budowanych teoriach brane były pod uwagę dwa czynniki: właściwości rozwoju dziecka i wymagania szkoły.

Rozważając kwestie, związane z omawianą tematyką, należy także zaznaczyć, że początkowo, przy poruszaniu kwestii prognozy szkolnego posługiwano się właśnie głównie terminem „dojrzałość szkolna”. Rozumiano go jak pewien poziom rozwoju dziecka, charakteryzujący się posiadaniem przez niego określonych umiejętności, które umożliwią mu efektywną naukę i funkcjonowanie w środowisku szkolnym. Dojrzałość tak rozumiana to efekt samorzutnego roz-

<sup>1</sup> M. Kurczyńska, B. Buczak, *Poziom gotowości szkolnej dzieci kończących edukację przedszkolną*, [w:] Z. Ratajtek, M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym. Z doświadczeń nauczycieli*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2004, s. 21–26; B. Wilgocka-Okoń, *O badaniu dojrzałości szkolnej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1971.

<sup>2</sup> G. Gębska, M. Szymańska, *Środowiskowe uwarunkowania gotowości szkolnej dzieci*, [w:] Z. Ratajtek, M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja elementarna...*, dz. cyt., s. 58–63.

woju dziecka. Z czasem jednakże zaczęła ona być postrzegana także jako rezultat działań podejmowanych przez dziecko – jego własnej aktywności<sup>3</sup>. Prowadzone badania udowodniły jednak, że na rozwój dzieci wpływ mają również czynniki środowiskowe, a zwłaszcza rodzina. Okazało się także, że pobyt dziecka w przedszkolu i oddziaływania nauczyciela, kształtują poziom dojrzałości dziecka do nauki szkolnej<sup>4</sup>. Wobec tego stopniowo zaczęto się zastanawiać nad tym, czy w sposób świadomy i celowy można modyfikować stopień rozwoju dziecka, tzn. czy można je przygotowywać do rozpoczęcia nauki szkolnej. Kiedy okazało się, że jest to możliwe, bardziej właściwym terminem okazała się „gotowość szkolna”, w której nacisk został położony na możliwość wspierania dziecka w rozwoju przez osoby dorosłe<sup>5</sup>.

Obecnie wielu specjalistów obu pojęć używa zamiennie, inni wyraźnie wskazują na różnice między nimi. W niniejszym opracowaniu zastosowanie znajdzie pojęcie „gotowości szkolnej”, w rozumieniu, przedstawionym przez Barbarę Wilgocką-Okoń, która definiuje ją:

„[...] jako proces i efekt współdziałania aktywności dziecka i aktywności dorosłych tworzących warunki do uczenia się, jako efekt interakcji, «współgry» właściwości dziecka i właściwości szkoły”<sup>6</sup>.

Z kolei w odniesieniu do kolejnego istotnego pojęcia, tj. „postawy”, w tym artykule będzie ono definiowane w świetle teorii, podkreślających trójkomponentowość, to jest jako:

„– względnie trwała struktura procesów poznawczych, emocjonalnych i tendencji do zachowań, w której wyraża się określony stosunek wobec danego przedmiotu”<sup>7</sup>.

„– ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania oraz ewentualnie towarzyszących tym emocjonalno-oceniającym decyzjom względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec tego przedmiotu”<sup>8</sup>.

<sup>3</sup> B. Szmigielska, *Dojrzałość szkolna*, [w:] W. Szewczuk (red.), *Słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1998, s. 64–67.

<sup>4</sup> Por.: A. Brzezińska, *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 1987, s. 43.

<sup>5</sup> A. Jurkowski, M. Pilkiewicz, *Dojrzałość szkolna. Rozwój problematyki*, [w:] L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*. Seria II, t. 5, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1970, s. 191.

<sup>6</sup> B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2003, s. 12.

<sup>7</sup> S. Mika, *Psychologia społeczna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987, s. 114; zob. też: K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1972, s. 164.

<sup>8</sup> T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1970, s. 23; por.: D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*,



„– strukturę procesów poznawczych, emocjonalno-uczuciowych oraz motywacyjno-behawioralnych będącą uwewnętrznionym ustosunkowaniem się do określonych obiektów rzeczywistości [...] składnik poznawczy (intelektualny) to nasza wiedza, przekonania, sądy i opinie o obiekcie postawy. Składnik emocjonalny, to układ uczuć i emocji wywoływanych przez obiekt postawy. Składnik motywacyjno-behawioralny to nasze tendencje do działania skierowane na obiekt postawy”<sup>9</sup>.

Postawą rodzicielską, będzie zatem całościowa forma ustosunkowania się rodziców do dzieci<sup>10</sup>, czyli występująca u rodziców tendencja do odczuwania dziecka, myślenia o nim i zachowania się – werbalnego lub niewerbalnego – wobec niego w pewien określony sposób. Ta tendencja do reagowania w określony sposób w stosunku do dziecka musi być w pewnym stopniu utrwalona, aby mogła zyskać miano postawy rodzicielskiej<sup>11</sup>.

Liczne badania już kilkadziesiąt lat temu wykazały, że jednym z istotnych czynników, warunkujących rozwój dzieci, są postawy rodzicielskie. B.M. Bishop udowodniła, że jeżeli matka nie akceptuje działań dziecka, przejawia ono silne tendencje do reakcji agresywnych i negatywizmu; a jeśli matka w ogóle nie interesuje się poczynaniami dziecka, to często przestaje ono cokolwiek robić. Podobne wyniki dały badania G.G. Lafore’a. Potwierdził on, że zbyt częste wtrącanie się rodziców w czynności dziecka, skutkowało wystąpieniem u niego reakcji oporu i wrogości wobec nich. Z kolei A.L. Baldwin, J. Kalthorn, F.H. Breese wykazali, że postawy rodziców mają wpływ na rozwój intelektualny ich dzieci. Synów i córki rodziców pobłażliwych cechował brak oryginalności, niższy stopień wytrwałości i ciekawości, a u dzieci rodziców odrzucających występowała tendencja do obniżania poziomu ilorazu inteligencji zamiast do jego wzrostu. W związku z powyższym, M.C. Sham i McCuen wysunęli w swoich badaniach hipotezę, że postawy rodziców mogą wpływać na poziom przygotowania dzieci do szkoły. Tematykę tą badali później M.C. Shaw i B.E. Dutton. Potwierdzili oni, że niektóre negatywne postawy rodziców wobec dzieci mogą prowadzić do wykształcenia u nich negatywnych postaw wobec siebie samych, co z kolei może wpływać na ich postępy szkolne. Fakt ten związany jest z tym, że między samooceną a wynikami w nauce istnieje wzajemny związek przyczynowy obu tych zmiennych, tzn. że wyniki w nauce wpływają na samo-

Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998, s. 248; E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Alert, *Psychologia społeczna: serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 313–314.

<sup>9</sup> W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona, *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków 1998, s. 209; zob. też: W. Soborski, *Postawy. Ich znaczenie i kształtowanie*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1987, s. 18–24

<sup>10</sup> J. Rembowski, *Rodzina w świetle psychologii*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986, s. 55.

<sup>11</sup> M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie i ich wpływ na osobowość dziecka*, [w:] Taż (red.), *Rodzina i dziecko*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1980, s. 168–169.

ocenę i odwrotnie, samoocena ma wpływ na osiągnięcia szkolne. Badania przeprowadzone przez W. Brookovera, S. Thomasa, A. Pattersona na 1 050 uczniach klas VII potwierdziły istotną pozytywną zależność między oceną własnych możliwości a średnią ocen szkolnych na przestrzeni długiego okresu<sup>12</sup>. Leon Niebrzydowski wykazał, że 40% uczniów z samooceną adekwatną uzyskuje co najmniej oceny dobre, zaś badani z samooceną zaniżoną zdolni są do podobnych osiągnięć tylko w 25%<sup>13</sup>.

Współcześni badacze, opierając się na klasyfikacji Marii Ziemskiej, podkreślają duże znaczenie postaw pożądanych wychowawczo.

„Przy postawie współdziałania, dzieci stają się ufne wobec rodziców, do nich zwracają się po rady, wskazówki, pomoc. Dzieci takie są zadowolone z własnej pracy, wytrwałe, zdolne do współdziałania, podejmowania zobowiązań, potrafią troszczyć się o własność swoją i innych. Potomkowie rodziców darzących je zaufaniem i swobodą są zgodni we współzyciu, uspołecznieni, pomysłowi, bystrzy, w miarę pewni siebie, bez kompleksów, lojalni i solidarni”<sup>14</sup>.

Ponadto, akceptacja dziecka przez rodziców stwarza poczucie bezpieczeństwa, sprzyja kształtowaniu się zdolności do nawiązywania trwałej więzi emocjonalnej, do przywiązania i zdolności do wyrażania uczuć<sup>15</sup>. Dziecko jest wesołe, miłe, przyjacielskie, współczujące oraz odważne<sup>16</sup>. Postawa kochająca sprzyja bowiem zaspokajaniu potrzeb psychicznych dziecka, a co za tym idzie, właściwemu kształtowaniu struktur osobowości. Dziecko wychowujące się w takiej atmosferze, łatwiej identyfikuje się z rodzicami, przyswaja wartości prezentowane przez nich, a swoje kontakty w rodzinie przenosi w środowisko rówieśników.

Omawiając wpływ negatywnych postaw rodziców na dzieci, wielu autorów podkreśla m.in., że nadmierny dystans uczuciowy wobec dziecka, niezaspokajanie potrzeby życzliwych uczuć, kontaktu z rodzicami powoduje chorobę sierocą, zahamowanie rozwoju uczuć wyższych, niezdolność do trwałego przywiązania. Frustracja wywołana zaniedbaniem i odtrąceniem powoduje gniew i agresję. Postawa odtrącająca sprzyja ponadto kształtowaniu się u dziecka agresywności, nieposłuszeństwa, kłótności, kłamstwa, kradzieży, zahamowania rozwoju

<sup>12</sup> H. Kulas, *Samoocena młodzieży*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.

<sup>13</sup> L. Niebrzydowski, *O poznawaniu i ocenie samego siebie*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1976.

<sup>14</sup> B. Wojciechowska-Charlak, *Rodzina i zastępcze środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, [w:] Taż (red.), *Środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2002, s. 13–50.

<sup>15</sup> Zob.: M. Siegelman, *College student personality correlates of Elary parent – child relationship*, „Journal Consult. Psychol.” 1965, nr 29, s. 558–564; M. Płopa, *Funkcjonowanie społeczno-emocjonalne młodzieży a percepcja postaw matek i ojców*, „Psychologia Wychowawcza” 1983, nr 2, s. 129–142.

<sup>16</sup> M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973, s. 67–68.

uczuć wyższych, rozwojowi zachowania aspołecznego, przestępczości i wykołejenia<sup>17</sup>. Może także powodować zastraszenie, bezradność, trudność w przystosowaniu się na skutek zahamowania oraz reakcje nerwicowe. Czasami nawet otyłość lub pozory niedorozwoju<sup>18</sup>. Również pozostałe postawy negatywne, mają destrukcyjny wpływ na dziecko. Unikanie kontaktu z dzieckiem, może doprowadzić do tego, że będzie ono nieufne, nastawione negatywnie do ludzi, niezdolne do wytrwałości i koncentracji w nauce. Starsze dziewczynki mogą nie dbać o swój wygląd, szukać uczucia u przedstawicieli płci przeciwnej, a z powodu niezdolności do trwałych uczuć, nawiązywać wciąż nowe znajomości. Postawa nadmiernie wymagająca może skutkować brakiem wiary we własne siły, poczuciem winy, niepewnością, przewrażliwieniem, uległością. Nadmierna koncentracja na dziecku może powodować infantyлизм, opóźnienie dojrzałości społecznej, niezaradność życiową, ale także zachowania agresywne.

Istotnym czynnikiem, warunkującym rozwój dzieci, są także postawy rodziców, dotyczące kwestii kształcenia ich synów czy córek. W 1981 roku przeprowadzono eksperyment, nazwany później tzw. „cudem w Milwaukee”. Zabiegom wychowawczym poddano wówczas jeszcze przed urodzeniem dziecka matki z murzyńskich slumsów podejrzane o lekkie upośledzenie umysłowe, a następnie ich nowo narodzone dzieci. Przez pięć lat ilorazy inteligencji dzieci objętych programem stymulacji przewyższały ilorazy dzieci z grupy kontrolnej, przeciętnie aż o 30 punktów. Różnica około 20 punktów utrzymywała się jeszcze po sześciu latach od zakończenia eksperymentu<sup>19</sup>. Opisana sytuacja uwidoczniła wysoką zależność między postawami matek, stymulacją rozwoju dzieci a poziomem ich inteligencji, który warunkuje m.in. sukces szkolny uczniów.

Z przeprowadzonych za granicą badań, dotyczących wzorców edukacji nieformalnej (np. strategii nauczania stosowanych przez rodziców w trakcie codziennej zabawy i w sytuacjach wspólnego z dziećmi rozwiązywania problemów; czy stylami mówienia rodziców w trakcie rozmów z synami czy córkami), wynika nie tylko fakt, że między rodzinami są duże różnice, skorelowane z ich statusem społeczno-ekonomicznym i imigranckim. Stwierdzono także, że różnice te stanowią główną przyczynę wcześniej pojawiających się między dziećmi różnic pod względem inteligencji, rozwoju poznawczego i językowego, osiągnięć szkolnych i motywacji do nauki<sup>20</sup>. Istotnym aspektem edukacji jest zaś

<sup>17</sup> P. Brzozowski, *Postawy wychowawcze rodziców a agresywność dzieci*, [w:] K. Pospiszyl (red.), *Z badań nad postawami rodzicielskimi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lubin 1988, s. 134–158.

<sup>18</sup> B. Wojciechowska-Charlak, *Rodzina i zastępcze środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, [w:] Taż (red.), *Środowiska...*, dz. cyt., s. 13–50.

<sup>19</sup> J. Brągiel, *Rodzinne i osobowościowe uwarunkowania sukcesu szkolnego dziecka z rodziny rozwiedzionej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1994, s. 11.

<sup>20</sup> A.E. Gottfried, J.S. Fleming, A.W. Gottfried, *Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: a longitudinal study*, „Child Development” 1998, nr 69(5), s. 1448–1460; B. Hart, T.R. Risley, *Meaningful differences in the everyday experi-*

alfabetyzacja w domu, obejmująca zwyczaj wspólnego czytania i pisania. Różnice między rodzinami pod tym względem (wynikające z wykształcenia oraz własnych umiejętności czytania i pisania rodziców) wywierają silny wpływ na rozwój językowy, alfabetyzację i umiejętności szkolne dzieci<sup>21</sup>. Ubóstwo, przynależność do niskiej klasy społecznej, niski poziom wykształcenia i analfabetyzm funkcjonalny rodziców, praca wymagająca jedynie niskich kwalifikacji i przynosząca niskie dochody, przynależność do środowiska kulturowego spoza głównego nurtu, określone tradycje religijne oraz model życia kulturalnego, w którym czytanie nie zajmuje istotnej pozycji – to (wg badań) czynniki mające dominujący wpływ na edukację nieformalną w domu (w sensie ilościowym i jakościowym)<sup>22</sup>. Okazało się bowiem, że rodzice o wysokim poziomie kulturalnym interesują się nauką dziecka, stwarzają mu lepsze warunki do rozwoju intelektualnego i wypoczynku, często obcują z wytworami różnych dóbr kultury<sup>23</sup>. Cenią oni wiedzę i sukces pracy, przywiązują dużą wagę do zdobycia wykształcenia. Działania takie skutkują sukcesami szkolnymi dziecka<sup>24</sup> (tylko co czwarty uczeń drugoroczny mógł liczyć na pomoc rodziców w odrabianiu lekcji<sup>25</sup>) i jego wysoką motywacją do nauki. Badania wykazały ponadto, że na postawę dzieci ma wpływ obraz szkoły, jaki posiadają. Analiza otrzymanych wyników, uwidoczniała także fakt, że niechęć do szkoły czy nauczyciela może po-

---

*ences of young American children*, Baltimore, Maryland 1995; E. Hoff, *How social contexts support and shape language development*, „Developmental Review” 2006, nr 26, s. 55–88; J. Palacios, M.M. Gonzalez, M.C. Moreno, Zoltowska C., *Stimulating the child in the zone of proximal development: The role of parents' ideas*, [w:] I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-DeLisi, J.J. Goodnow (red.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children*, Hillsdale, New Jersey 1992, s. 71–94; Z.O. Weizman, C.E. Snow, *Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning*, „Developmental Psychology” 2001, nr 37(2), s. 265–279; G. Wells, *Language development in the pre-school years*, University Press Welten, Cambridge 1985.

<sup>21</sup> L. Baker, K. Mackler, S. Sonnenschein, R. Serpell, *Parents' interactions with their first – grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement*, „Journal of School Psychology” 2001, nr 39(5), s. 415–438; P.P.M. Lesemen, van Tuijl, *Home support for bilingual development of Turkish 4-6 – year-old immigrant children in the Netherlands: Efficacy of a home-based educational program*, „Journal of Multilingual and Multicultural Development” 2001, nr 21(4), s. 309–324; M. Senechal, J. Lefevre, *Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study*, „Child Development” 2002, nr 73, s. 445–460.

<sup>22</sup> P.P.M. Leseman, *Wpływ wysokiej jakości edukacji i opieki na rozwój małych dzieci: przegląd literatury*, [w:] EURYDICE: *Wczesna Edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturalnych*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 17–49.

<sup>23</sup> A. Pindera, *Wpływ środowiska rodzinnego na niepowodzenia szkolne uczniów*, [w:] E. Krzyżak-Szymańska, A. Szymański (red.), *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży – zagrożenia cywilizacyjne w aspektach: pedagogicznym, instytucjonalnym i legislacyjnym*, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kard. A. Hłonda, Mysłowice 2004, s. 42–53.

<sup>24</sup> A. Jaworowska, *Rodzina a przystosowanie społeczne dziecka*, [w:] L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, Seria II, t. 9, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1982.

<sup>25</sup> J. Bragieli, *Rodzinne i osobowościowe...*, dz. cyt., s. 13.

jawić się już u kilkuletniego dziecka, które nigdy nie miało kontaktu z tą instytucją. Dzieje się tak wówczas, gdy rodzice w sposób zamierzony lub nie, przekazują dziecku negatywne informacje, dotyczące systemu edukacji<sup>26</sup>. Opisywany proces jest określany mianem tzw. tła rodzinnego<sup>27</sup>, ciągłości pokoleniowej, transmisji międzypokoleniowej<sup>28</sup> czy dziedziczenia społecznego – i odnosi się nie tylko do postaw rodzicielskich, ale i wszelkich innych – w tym także tych wobec szkoły, nauki czy nauczyciela.

Niestety, w dostępnej literaturze przedmiotu nie ma wielu publikacji, dotyczących kwestii postaw rodziców wobec kształcenia ich dzieci. Brakuje także ich klasyfikacji, mimo że wielu autorów, poruszając np. kwestie syndromu nieadekwatnych osiągnięć czy niepowodzeń w nauce, jako jedną z przyczyn wskazuje właśnie brak opieki dydaktycznej ze strony rodziców<sup>29</sup> (m.in. niewłaściwy sposób odrabiania pracy domowej<sup>30</sup>).

## Metodologiczne podstawy badań

Niniejszy artykuł będzie prezentował fragment większych badań. Ich ogólnym celem było rozpoznanie i opis zależności między gotowością szkolną dzieci, kończących wychowanie przedszkolne a postawami rodziców wobec ich edukacji. W badaniach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, wykorzystując techniki: obserwacji, ankiety oraz analizy dokumentów. Do diagnozy gotowości szkolnej dzieci w poszczególnych sferach rozwoju użyto dwóch technik. Informacje niezbędne do diagnozy sfer: fizyczno-motorycznej, poznawczo-intelektualnej, społeczno-emocjonalnej zostały zebrane z wykorzystaniem techniki obserwacyjnej. Jako narzędziem posłużono się: „Skalą Gotowości Szkolnej” Elżbiety Koźniewskiej (2006)<sup>31</sup>. Na potrzeby prowadzonych badań wykorzystano tylko wyniki ilościowe. Sferę wolicjonalno-motywacyjną – diagnozowano w oparciu o technikę analizy dokumentów jako narzędzie wykorzystując „Test Rysunku Nauczyciela” w opracowaniu Ireny Gryniuk i Violetty Tuszyńskiej-Boguckiej (1999)<sup>32</sup>.

<sup>26</sup> S.B. Rimm, *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994, s. 62–64.

<sup>27</sup> J. Bradshaw, *Zrozumieć rodzinę*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1989.

<sup>28</sup> T. Rostowska, *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych aspektów osobowości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1995.

<sup>29</sup> J. Wieluński, *Wpływ rodziny na niepowodzenia szkolne uczniów*, „Wychowanie” 1972, nr 18, s. 8–9.

<sup>30</sup> S.B. Rimm, *Bariery szkolnej kariery...*, dz. cyt.

<sup>31</sup> E. Koźniewska (red.), *Doradca nauczyciela sześciolatków*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006.

<sup>32</sup> I. Gryniuk, V. Tuszyńska-Bogucka, *Psychorysunek tematyczny „Mój nauczyciel” jako metoda diagnozy sytuacji szkolnej dziecka*, [w:] Z. Gaś (red.), *Szkoła i nauczyciel w percepcji uczniów*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1999, s. 17–32.

Postawy rodziców wobec edukacji były badane dwoma technikami. Postawy rodziców wobec wychowania diagnozowano wykorzystując technikę: „Kwestionariusz dla rodziców do badania postaw rodzicielskich” Marii Ziemskiej<sup>33</sup>; zaś postawy rodziców wobec kształcenia – „Kwestionariusz do badania postaw rodziców wobec kształcenia dziecka” Małgorzaty Chojak<sup>34</sup>. Na potrzeby prowadzonych badań do analiz statystycznych w Kwestionariuszu Ziemskiej przyjęto wyniki przeliczone, zaś w Kwestionariuszu Chojak – surowe, wskazujące na nasilenie cech w poszczególnych skalach (nie dokonano analiz jakościowych). Ostatnia z badanych kwestii, dotyczyła obrazu nauczyciela w percepcji rodziców. By uzyskać potrzebne informacje, wykorzystano technikę Testu Przymiotnikowego ACL (opracowanego przez H.G. Gougha i A.B. Heilbruna)<sup>35</sup>. Analizując otrzymane wyniki oparto się jedynie na trzech skalach: *No. Ckd, Fav, Unfav*.

Badania zostały przeprowadzone w 2010 roku na terenie powiatu lubartowskiego, w sześciu przedszkolach na terenach wiejskich, tj. w Jeziorzanach, Firleju, Michowie, Ostrowie Lubelskim, Abramowie i Przytocznie (z czego w ostatnich dwóch miejscowościach oddziały przedszkolne zlokalizowane były w budynkach szkolnych), Miejskim Przedszkolu nr 5 w Lubartowie oraz trzech klasach zerowych w Szkole Podstawowej nr 3 w Lubartowie.

Badaniami objęto dzieci, które w roku 2010/2011 miały rozpocząć naukę w pierwszej klasie szkoły podstawowej. Do końcowych analiz zakwalifikowano wyniki badań 146 dzieci i ich rodziców. Wśród nich było 23 sześciolatków i 123 siedmiolatków.

## Analiza otrzymanych wyników

Analizując otrzymane arkusze, najpierw sprawdzono czy postawy rodziców, diagnozowane w Kwestionariuszu Ziemskiej, różnicują wyniki dzieci w podskalach Testu SGS (zob. Tab. 1.).

<sup>33</sup> M. Ziemska, *Kwestionariusz dla rodziców do badania postaw rodzicielskich*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1981.

<sup>34</sup> M. Chojak, *The Level of the School Readiness of Children Finishing the Preschool Education but Attitudes of Parents Towards Their Education*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), *Education of Tomorrow. Challenges and Present Condition*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2010, s. 168–180.

<sup>35</sup> R. Porzak, *Wykorzystanie testu przymiotnikowego ACL-37 do badania obrazu „szkoły” i „nauczyciela”*, [w:] Z. Gaś (red.), *Szkoła i nauczyciel...*, dz. cyt., s. 49–70; J.M. Wolińska, R.Ł. Drwał, *Test przymiotnikowy ACL H.G. Gougha i A.B. Heilbruna w badaniach samooceny i percepcji społecznej*, [w:] R.Ł. Drwał (red.), *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1989, s. 123–161.

**Tabela 1. Współczynniki korelacji rho-Sprearmana między podskalami Testu SGS a skalami postaw rodziców wg Kwestionariusza M. Ziemskiej**  
**Table 1. Rho-Sprearmana coefficients of correlation between subscales of the SGS Test and attitude scales of parents according to the Questionnaire of M. Ziemska**

Podskala gotowości szkolnej/Scale of the school readiness	Skale postaw rodziców/Attitude scales of parents			
	Górowanie/Towering	Bezradność/Helplessness	Koncentracja/Concentration	Dystans/Distance
Umiejętności szkolne/School abilities	0,02	-0,12	<b>-0,22*</b>	-0,10
Kompetencje poznawcze/Cognitive competence	-0,05	<b>-0,17*</b>	<b>-0,31*</b>	-0,10
Sprawność motoryczna/Motricity	0,00	-0,13	<b>-0,17*</b>	-0,01
Samodzielność/Self-reliance	-0,04	-0,11	-0,15	-0,01
Niekonfliktowość/Non-Combativeness	-0,15	-0,15	-0,16	-0,16
Aktywność społeczna/Socialactivity	0,07	-0,10	<b>-0,26*</b>	-0,02

\* $p < 0,05$

Źródło: Opracowanie własne.

Source: Own study.

Przeprowadzone wyżej analizy korelacji wykazały istotny statystycznie związek między nasileniem cechy w skali Bezradność u matek a stopniem gotowości dzieci w podskali Kompetencje Poznawcze oraz między nasileniem cechy w skali Koncentracja a stopniem gotowości dzieci w podskalach: Umiejętności Szkolne, Kompetencje Poznawcze, Sprawność Motoryczna i Aktywność Społeczna. Otrzymane wyniki uwiaryściły także istotną zależność między nasileniem cechy w skali Koncentracja u rodziców a obrazem nauczyciela w oczach ich dziecka (zob. Tab. 2.).

**Tabela 2. Współczynniki korelacji rho-Sprearmana między skalami postaw rodziców wg M. Ziemskiej a obrazem nauczyciela u ich dzieci**  
**Table 2. Rho-Sprearmana coefficients of correlation between attitude scales of parents according to M. Ziemska and with image of the teacher at their children**

Skale postaw rodzicielskich wobec wychowania/Attitude scales parental in view of the upbringing	Obraz nauczyciela/Teacher's picture
	Dziecko/Children
Górowanie/Towering	0,16
Bezradność/Helplessness	0,08
Koncentracja/Concentration	<b>0,22*</b>
Dystans/Distance	0,02

\* $p < 0,05$

Źródło: Opracowanie własne.

Source: Own study.

W oparciu o powyższe można wnioskować, że postawy rodziców wobec wychowania w sposób istotny warunkują poziom rozwoju dzieci w każdej ze sfer. Matki, które potrafią radzić sobie z dzieckiem, rozwiązywać pojawiające się problemy wychowawcze i mają, z jednej strony, niskie poczucie bezradności a z drugiej – dużą wiarę we własne umiejętności jako rodzica, tworzą środowisko, które wywiera pozytywny wpływ na poziom rozwoju dzieci w sferze poznawczo-intelektualnej. Lepsze wyniki w podskalach, dotyczących tej sfery osiągnęły także przedszkolaki, których matki cechował zrównoważony stosunek emocjonalny wobec synów czy córek. Nie koncentrowały się one przesadnie na swoich dzieciach, nie wyręczały w podejmowanych obowiązkach i nie wskazywały gotowych rozwiązań pojawiających się trudności. Jednocześnie respondenci te prawdopodobnie nie stawiały dzieciom zbyt wygórowanych wymagań, pozwalając na samodzielne poznawanie świata i popełnianie błędów; oraz szanowały ich prywatność wiedząc, że dzieci mają nie tylko obowiązki, ale i pewne prawa.

W związku z powyższym dzieci wychowywane w takim środowisku osiągnęły istotnie lepszy od pozostałych chłopców i dziewczynek poziom rozwoju, także w sferach: fizyczno-motorycznej, społeczno-emocjonalnej, ale także motywacyjno-wolicjonalnej. Dzieci matek o pożądanym postawach w skali Koncentracja w bardziej pozytywny sposób postrzegały nauczyciela i szkołę. W ich rysunkach nie było elementów wskazujących na lęk czy niechęć. Dzieci te chciały iść do szkoły, uczyć się nowych rzeczy i poznać nauczyciela, w którym dostrzegały raczej przyjaciela i autorytet niż wroga i tzw. „zło konieczne”.

W badanej grupie uwidoczniły się także pewne tendencje do istnienia zależności między postawami matek w skali Górowanie a poziomem rozwoju społeczno-emocjonalnego oraz motywacyjno-wolicjonalnego dzieci, nasileniem cechy w skali Bezradność a osiągnięciami dzieci w sferze społeczno-emocjonalnej, wynikami respondentek w skali Koncentracja a poziomem rozwoju społeczno-emocjonalnego i motywacyjno-wolicjonalnego przedszkolaków (w zakresie zawartym w podskali Samodzielność Testu SGS) oraz postawami badanych kobiet w skali Dystans a rozwojem społeczno-emocjonalnym sześciu i siedmiolatków. Ogólnie rzecz ujmując, poziom gotowości szkolnej dzieci w poszczególnych sferach był gorszy, jeśli ich matki prezentowały niepożądane wychowawczo postawy. W większej grupie badawczej wymienione zależności okazałyby się prawdopodobnie istotne.

W przeprowadzonych analizach, sprawdzono także zależności między stopniem przygotowania dzieci do nauki a postawami rodziców wobec ich kształcenia. Najpierw zbadano, czy istnieje związek między nasileniem cechy w skalach Kwestionariusza Chojak a wynikami dzieci w Teście SGS a (zob. Tab. 3.).



**Tabela 3. Współczynniki korelacji rho-Sprearmana między podskalami gotowości szkolnej a skalami postaw rodziców wobec kształcenia ich dziecka**  
**Table 3. Rho-Sprearmana coefficients of correlation between subscales of the school readiness and attitude scales of parents towards educating their child**

Podskala Testu SGS /Scale of the school readiness	Skale postaw rodziców wobec kształcenia ich dziecka/Attitude scales parental in view of the education	
	Zaangażowanie /Commitment	Bierność/Passivity
Umiejętności szkolne/School abilities	0,06	-0,23*
Kompetencje poznawcze/Cognitive competence	0,02	-0,26*
Sprawność motoryczna/Motricity	0,09	-0,12
Samodzielność/Self-reliance	0,02	-0,19*
Niekonfliktowość/Non-Combativeness	0,08	-0,16
Aktywność społeczna/Socialactivity	0,09	-0,13

\* $p < 0,05$

Źródło: Opracowanie własne.

Source: Own study.

Analizy wykazały istotne statystycznie zależności między nasileniem cech w skali Bierność<sup>36</sup> u rodziców a stopniem gotowości dzieci w podskalach: Umiejętności Szkolne, Kompetencje Poznawcze oraz Samodzielność. W pozostałych podskalach w badanej grupie zaznaczyła się jedynie tendencja do tego, że dzieci matek o niepożądanych postawach w omawianym zakresie, częściej uzyskiwały gorsze wyniki w Teście SGS. Sytuacja taka miała również miejsce w odniesieniu do obrazu nauczyciela w badanych dzieci (zob. Tab. 4.)

**Tabela 4. Współczynniki korelacji rho-Sprearmana między skalami postaw rodziców wobec kształcenia ich dzieci a obrazem nauczyciela u badanych przedszkolaków**

**Table 4. Rho-Sprearmana coefficients of correlation between attitude scales of parents towards educating their children and with image of the teacher at examined kindergarten pupils**

Skale postaw rodziców wobec kształcenia /Attitude scales parental in view of the education	Obraz nauczyciela/Teacher's picture
	Dziecko/Children
Zaangażowanie/Commitment	-0,08
Bierność/Passivity	0,11

\* $p < 0,05$

Źródło: Opracowanie własne.

Source: Own study.

<sup>36</sup> Skala ta obejmowała pytania, dotyczące kwestii kontrowersyjnych, wymagających pogłębionej wiedzy. Zawarte tu twierdzenia miały również na celu zweryfikowanie postaw i zachowań deklarowanych z skali Zaangażowanie, zawierającej pytania, na które pożądana odpowiedź mogła opierać się jedynie na wiedzy potocznej czy zasłyszanej w związku z wprowadzaniem reformy oświaty.

W oparciu o powyższe można wnioskować, że lepszy poziom rozwoju w sferach: poznawczo-intelektualnej i społeczno-emocjonalnej, prezentują dzieci matek, które mają pogłębioną wiedzę, dotyczącą procesu kształcenia oraz roli rodzica we wspieraniu dziecka w tym zakresie. Matki te nie tylko doceniają wartość nauki, ale starają się, by ich dzieci uzyskały jak najlepsze wykształcenie. Współpracują z przedszkolem, na bieżąco otrzymując informacje o osiągnięciach i problemach dziecka. W domu starają się aktywnie utrwalać nowe umiejętności opanowane przez przedszkolaków. Udostępniają dzieciom książki oraz inne pomoce. Wiedza potoczna oraz postawy oparte jedynie na pożądanym społecznie deklaracjach, nie różnicowały wyników osiągniętych przez dzieci w żadnej ze sfer.

## Podsumowanie

Przeprowadzone badania jednoznacznie wykazały istotną statystycznie zależność między poziomem gotowości szkolnej dzieci a postawami rodziców wobec ich edukacji. Im bardziej niepożądane postawy prezentowali rodzice, tym gorzej rozwijały się ich dzieci, osiągając w konsekwencji niższy poziom gotowości.

Należy również zaznaczyć, że postawy rodziców miały wpływ przede wszystkim na sferę poznawczo-intelektualną dzieci (ujęta głównie w podskali Umiejętności Szkolne Testu SGS). Wg twórców podstawy programowej, większości nauczycieli oraz rodziców, a także autorów testu jest to najistotniejsza ze sfer. Opanowanie ujętych w ww. podskalach umiejętności jest kluczowym elementem gotowości szkolnej dzieci. Pozostałe Podskale (a zatem także i sfery rozwoju) stanowią niejako części uzupełniające pełną diagnozę. Uzyskanie w nich przez przedszkolaków niskich lub niższych od oczekiwanych wyników wskazuje, że te sfery rozwoju mogą utrudnić karierę szkolną dziecku, które uzyskało oczekiwany poziom przygotowania w zakresie wspomnianej głównej podskali (profil ZUSZ). Z drugiej strony – średnie, wysokie lub zgodne z oczekiwanymi wyniki w tych podskalach w odniesieniu do grupy dzieci, które mają trudności z opanowaniem umiejętności szkolnych (profil NUSZ), stanowią dla nauczyciela ważną wskazówkę w zaplanowaniu pracy korekcyjnej (jako tzw. mocne strony dziecka).

Nie bez znaczenia pozostaje również fakt, że w trakcie badań rozdano rodzicom aż 253 zestawy ankiet, a wypełnionych otrzymano jedynie 146. Zostały one ponadto uzupełnione wyłącznie przez matki. W trakcie rozmów przeprowadzonych z nauczycielami, ustalono, że spośród pozostałych 107 dzieci, których rodzice nie wzięli udziału w badaniu, ok. 45% przedszkolaków, po przeprowadzonej diagnozie, uzyskało niższy od oczekiwanego poziom gotowości szkolnej (profil NUSZ). Ponadto z grupy dzieci, które zostały zakwalifikowane do profilu ZUSZ, w opinii nauczycieli, część (ok. 10%) wymagała dodatkowych działań

wspierających (ich wyniki w badaniach oscylowały wokół dolnej granicy). Znaczący jest również fakt, że prawie 30% rodziców dzieci, które uzyskały zgodny z oczekiwanym poziom gotowości szkolnej, nie było zainteresowanych rozwojem ich dzieci ani współpracą z przedszkolem (nie przychodzili na zebrania, nie nawiązywali indywidualnych rozmów).

## Dyskusja

W świetle zaprezentowanych wyników, nasuwa się oczywisty wniosek: twórcy reformy i wszystkie osoby zaangażowane w system edukacji, powinny liczyć się ze zdaniem rodziców – niezależnie od tego, jakie ono by było. Paradoxem wydaje się fakt, że początkowo zmiany w systemie edukacji były wprowadzane mimo licznych protestów i petycji ze strony rodziców. Dopiero w ostatnim czasie sytuacja uległa zmianie i ponownie jest realizowane konstytucyjne prawo rodziców do decydowania o edukacji dzieci. W konsekwencji za ogromny bałagan w oświacie, w ostatnich latach, cenę zapłacą dzieci. Polska szkoła nie jest bowiem gotowa na wprowadzane reformy, a polscy rodzice są nadal traktowani jak wrogowie systemu. A kariera szkolna i życiowa dzieci, jest uwarunkowana prawidłowym funkcjonowaniem i wzajemną współpracą tych dwóch środowisk – przy czym istotne jest to, że niejako nadrzędną rolę w tym duecie, ma prawo pełnić rodzina. Należy zatem ponownie podkreślić, że podstawową komórką budującą państwo jest rodzina. Jej dobro powinno być odnośnikiem dla wszystkich działań podejmowanych przez konkretne instytucje, jak i przez ustawodawców. Jeśli zdanie rodzica przestaje być istotne, jeśli nie ma on możliwości decyzyjnych, to czyż nie zbliżamy się znowu do państwa totalitarnego?

## Bibliografia

- Aronson E., Wilson T.D., Alert R.M., *Psychologia społeczna: serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Baker L., Mackler K., Sonnenschein S., Serpell R., *Parents' interactions with their first – grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement*, „Journal of School Psychology” 2001, nr 39(5).
- Bradshaw J., *Zrozumieć rodzinę*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1989.
- Braziel J., *Rodzinne i osobowościowe uwarunkowania sukcesu szkolnego dziecka z rodziny rozwiedzionej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1994.
- Brzezińska A., *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 1987.

- Brzozowski P., *Postawy wychowawcze rodziców a agresywność dzieci*, [w:] K. Pospiszyl (red.), *Z badań nad postawami rodzicielskimi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lubin 1988.
- Chojak M., *The Level of the School Readiness of Children Finishing the Preschool Education but Attitudes of Parents Towards Their Education*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), *Education of Tomorrow. Challenges and Present Condition*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2010.
- Fontana D., *Psychologia dla nauczycieli*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998.
- Gębska G., Szymańska M., *Środowiskowe uwarunkowania gotowości szkolnej dzieci*, [w:] Z. Ratajek, M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym. Z doświadczeń nauczycieli*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2004.
- Gottfried A.E., Fleming J.S., Gottfried A.W., *Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: a longitudinal study*, „Child Development” 1998, nr 69(5).
- Gryniuk I., Tuszyńska-Bogucka V., *Psychorysunek tematyczny „Mój nauczyciel” jako metoda diagnozy sytuacji szkolnej dziecka*, [w:] Z. Gaś (red.), *Szkoła i nauczyciel w percepcji uczniów*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1999.
- Hart B., Risley T.R., *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*, Baltimore, Maryland 1995.
- Hoff E., *How social contexts support and shape language development*, „Developmental Review” 2006, nr 26.
- Jaworowska A., *Rodzina a przystosowanie społeczne dziecka*, [w:] L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, Seria II, t. 9, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1982.
- Jurkowski A., Pilkiewicz M., *Dojrzałość szkolna. Rozwój problematyki*, [w:] L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*. Seria II, t. 5, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1970.
- Koźniewska E. (red.), *Doradca nauczyciela sześciolatków*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006.
- Kulas H., *Samoocena młodzieży*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.
- Kurczyńska M., Buczak B., *Poziom gotowości szkolnej dzieci kończących edukację przedszkolną*, [w:] Z. Ratajek, M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym. Z doświadczeń nauczycieli*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2004.
- Leseman P.P.M., *Wpływ wysokiej jakości edukacji i opieki na rozwój małych dzieci: przegląd literatury*, [w:] EURYDICE: *Wczesna Edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturalnych*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009.
- Leseman P.P.M., van Tuijl, *Home support for bilingual development of Turkish 4-6 – year-old immigrant children in the Netherlands: Efficacy of a home-based educational program*, „Journal of Multilingual and Multicultural Development” 2001, nr 21(4).
- Mądrzycki T., *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1970.
- Mika S., *Psychologia społeczna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.

- Niebrzydowski L., *O poznawaniu i ocenie samego siebie*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1976.
- Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1972.
- Palacios J., Gonzalez M.M., Moreno M.C., Zoltowska C., *Stimulating the child in the zone of proximal development: The role of parents' ideas*, [w:] I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-DeLisi, J.J. Goodnow (red.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children*, Hillsdale, New Jersey 1992.
- Pilecka W., Rudkowska G., Wrona L., *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków 1998.
- Pindera A., *Wpływ środowiska rodzinnego na niepowodzenia szkolne uczniów*, [w:] E. Krzyżak-Szymańska, A. Szymański (red.), *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży – zagrożenia cywilizacyjne w aspektach: pedagogicznym, instytucjonalnym i legislacyjnym*, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kard. A. Hłonda, Mysłówice 2004.
- Plopa M., *Funkcjonowanie społeczno-emocjonalne młodzieży a percepcja postaw matek i ojców*, „Psychologia Wychowawcza” 1983, nr 2.
- Porzak R., *Wykorzystanie testu przymiotnikowego ACL-37 do badania obrazu „szkoły” i „nauczyciela”*, [w:] Z. Gaś (red.), *Szkoła i nauczyciel w percepcji uczniów*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1999.
- Rembowski J., *Rodzina w świetle psychologii*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.
- Rimm S.B., *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- Rostowska T., *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych aspektów osobowości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1995.
- Senechal M., Lefevre J., *Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study*, „Child Development” 2002, nr 73.
- Siegelman M., *College student personality correlates of Elary parent – child relationship*, „Journal Consult. Psychol.” 1965, nr 29.
- Soborski W., *Postawy. Ich znaczenie i kształtowanie*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1987, s. 18–24
- Szmigielska B., *Dojrzałość szkolna*, [w:] W. Szewczuk (red.), *Słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1998.
- Weizman Z.O., Snow C.E., *Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning*, „Developmental Psychology” 2001, nr 37(2).
- Wells G., *Language development in the pre-school years*, University Press Welens, Cambridge 1985.
- Wieluński J., *Wpływ rodziny na niepowodzenia szkolne uczniów*, „Wychowanie” 1972, nr 18.
- Wilgocka-Okon B., *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2003.
- Wilgocka-Okon B., *O badaniu dojrzałości szkolnej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1971.
- Wojciechowska-Charlak B., *Rodzina i zastępcze środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, [w:] Taż (red.), *Środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2002.

- Wojciechowska-Charlak B., *Rodzina i zastępcze środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, [w:] Taż (red.), *Środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2002.
- Wolińska J.M., Drwal R.Ł., *Test przymiotnikowy ACL H.G. Gougha i A.B. Heilbruna w badaniach samooceny i percepcji społecznej*, [w:] R.Ł. Drwal (red.), *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1989.
- Ziemska M., *Kwestionariusz dla rodziców do badania postaw rodzicielskich*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1981.
- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie i ich wpływ na osobowość dziecka*, [w:] Taż (red.), *Rodzina i dziecko*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1980.
- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XIII (1/2016)

---

nadesłany: 24.02.2016 r. – przyjęty: 16.05.2016 r.

**Piotr KWIATKOWSKI\***

## **Resiliencja rodziny jako źródło pozytywnej adaptacji młodzieży**

Family resilience as a source of positive adaptation among young people

### **Streszczenie**

Prezentowane zostały kluczowe dla opracowania konstrukcje teoretyczne: resiliencja indywidualna, resiliencja rodziny i przystosowanie szkolne. Indywidualna resiliencja została zoperacjonalizowana za pomocą trzech wskaźników: pozytywnej koncepcji własnej osoby, kompetencji emocjonalnej i społecznej oraz samokontroli/samoregulacji. Resiliencja rodzinna była mierzona jednowymiarową skalą, opisującą integrację i funkcjonalność wychowawczą rodziny. Przystosowanie szkolne było mierzone za pomocą trzech wskaźników: stres szkolny, sukces szkolny i asertywność w szkole. Próba liczyła 130 uczniów w wieku 17–18 lat. Analiza ścieżek (*path analysis*) wykazała, że resiliencja rodziny może wpływać na przystosowanie szkolne uczniów bezpośrednio oraz za pośrednictwem indywidualnej resiliencji.

**Słowa kluczowe:** resiliencja, resiliencja rodziny, przystosowanie szkolne.

---

\* e-mail: [pkw@kn.pl](mailto:pkw@kn.pl)

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska.

**Abstract**

Theoretical constructs fundamental to this paper – individual resiliency, family resilience, and school adjustment – are presented. Individual resilience has been operationalized with the use of three indicators: positive self-concept, social and emotional competence, and self-control/self-regulation. Family resilience was measured with a one-dimensional scale describing integration and educational functionality of a family. School adjustment was measured with the use of three indicators: school-related stress, success at school, and assertiveness at school. 130 students aged 17–18 constituted the sample. Path analysis proved that family resiliency can influence school adjustment directly as well as through individual resilience.

**Keywords:** resilience, family resilience, school adjustment.

Z punktu widzenia psychoprophylaktyki i promocji zdrowia poznawanie zjawiska *resilience* i jego determinant należy do kluczowych kierunków badań. Pionierskie prace nad tym zjawiskiem przypisuje się Emmie Werner<sup>1</sup>. Badając warunki życia ciężarnych kobiet, a w planie podłużnym późniejsze funkcjonowanie ich dzieci, autorka ustaliła, że około 1/3 dzieci przyszła na świat w warunkach kumulacji kilku zaburzających rozwój czynników rodzinnych. Z tej „obciążonej” grupy 2/3 przejawiało w przyszłości rozmaite zaburzenia, natomiast 1/3 zaadaptowała się znacznie lepiej niż można się było spodziewać. Ostatnią grupę autorka uczyniła głównym przedmiotem zainteresowania. W dalszych etapach swoich badań Werner zmierzała do ustalenia od czego zależy dobre funkcjonowanie dzieci pomimo tak wielkich przeciwności losu. Lista korelatów pozytywnej adaptacji obejmowała cechy samych dzieci oraz konstruktywne relacje z dorosłymi. Okazało się również, że odporność na niekorzystne warunki może się kształtować według kilku wzorów czy trajektorii. Wyodrębniono grupę dzieci, które początkowo funkcjonowały prawidłowo mimo doświadczanych przeciwności losu, lecz z czasem zaczęły przejawiać zaburzenia. Inna kategoria to dzieci, które wprawdzie początkowo funkcjonowały źle, choć z czasem osiągnęły względnie dobre przystosowanie (można by powiedzieć, że dłużej trwało u nich uzyskiwanie zdolności adaptacyjnej). Wreszcie – opisana została grupa dzieci, które w sposób stabilny utrzymywały odporność na niekorzystne warunki w cyklu życia.

---

<sup>1</sup> E.E. Werner, *High risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years*, „American Journal of Orthopsychiatry” 1989, nr 59.



## Resilience – istota i źródła

Liczni badacze zainspirowani pracami Werner zajęli się badaniem odporności ludzi na niekorzystne warunki w znacznie szerszym ich spektrum – od codziennych trudności i stresów, przez zdarzenia traumatyczne, po negatywne czynniki socjalizujące. Pozytywną adaptację przeciwstawiano następstwom typu internalizacyjnego oraz eksternalizacyjnego. Jako źródła zakłóceń rozwoju brano pod uwagę nie tylko niekorzystne czynniki środowiskowe, ale również pewne cechy endogenne (np. właściwości genotypowe lub temperament). Z czasem badacze doszli do przekonania, że pozytywnej adaptacji nie należy sprowadzać jedynie do braku zaburzeń u ludzi do zaburzeń predysponowanych. Dostrzeżono bowiem możliwość ponadnormalnego rozwoju ludzi eksponowanych na oddziaływanie negatywnych czynników. Przykładem jest w tym względzie wzrost posttraumatyczny. Innym przykładem może być, przypominający superkompensację w treningu sportowym, mechanizm podnoszenia sprawności procesów regulacji pod wpływem doświadczanych obciążeń<sup>2</sup>. Wszystkie te zjawiska obecnie są włączane w nurt *resilience*.

W pierwszej fali badań nad *resilience* badacze skupili się przede wszystkim na poszukiwaniu czynników, na podstawie których można przewidywać tę postać odporności<sup>3</sup>. Czynniki te nazywano czynnikami chroniącymi oraz czynnikami promującymi dobrostan, umiejscawiając je rozmaicie. Przede wszystkim rozróżniono wpływy (1) czynników indywidualnych, (2) czynników tkwiących w środowisku rodzinnym oraz (3) czynników ulokowanych w szerszym kontekście socjokulturowym i instytucjonalnym.

Niektórzy autorzy próbowali wnikać w mechanizm działania czynników chroniących. Michael Rutter wskazał cztery mechanizmy protekcyjne: (1) osłabianie wpływu ryzyka, (2) zmiana ekspozycji na działanie czynników ryzyka, (3) przerywanie łańcucha niekorzystnych zdarzeń zapoczątkowanego ekspozycją na ryzyko, (4) podwyższanie samooceny i poczucia skuteczności. Twierdząc, że resiliencję tworzy modyfikowanie przez czynniki chroniące negatywnego wpływu czynników ryzyka albo wzmacnianie kompetencji jednostki, autor podkreślił interakcyjny charakter resiliencji. Interakcyjność polega na konfrontacji czynni-

<sup>2</sup> C.S. Carver, *Resilience and thriving: Issues, models, and linkages*, „Journal of Social Issues” 1996, nr 54; R.M. Lerner, J.V. Lerner, P.L. Benson, *Positive youth development: research and applications for promoting thriving in adolescence*, „Advances in Child Development and Behavior” 2010, nr 41; D.M. Lyons, K.J. Parker, M. Katz, i A.F. Schatzberg, *Developmental cascades linking stress inoculation, arousal regulation, and resilience*, „Frontiers in Behavioral Neuroscience” 2009, nr 3.

<sup>3</sup> N. Garmezy, *Stres-resistant children. The search of protective factors*, [w:] J.E. Stevenson (red.), *Recent research in developmental psychopathology*, Pergamon Press, Oxford 1985; N. Garmezy, *Children in poverty: resilience despite risk*, „Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes” 1993, nr 56(1); por.: L.V. Polk, *Toward a middle-range theory of resilience*, „Advances in Nursing Science” 1997, nr 19(3).

ków chroniących z czynnikami ryzyka. Norman Garmezy i współpracownicy<sup>4</sup> przedstawili trzy modele resiliencji: (1) model równoważenia ryzyka (*compensatory model*), (2) model redukcowania ryzyka (*protective model*) i (3) model uodporniania na ryzyko (*inoculation model* albo *challenge model*). W modelu równoważenia (kompensowania) ryzyka zakłada się, że czynniki chroniące bezpośrednio oddziałują na funkcjonowanie jednostki w sposób przeciwny do czynników ryzyka (sprawdzeniem tego modelu jest po prostu ujemna korelacja między czynnikiem a określonym zaburzeniem, zaś w kategoriach analizy wariancji powiemy o tzw. efekcie głównym). W modelu redukcowania ryzyka, czynniki chroniące wchodzi w interakcję z czynnikami ryzyka, to znaczy znacząco modyfikują ich oddziaływanie (nazywa się to wpływem buforującym, dla którego sprawdzianem jest występowanie tzw. efektów interakcyjnych czynnika ryzyka z czynnikiem chroniącym). W modelu uodporniania, ekspozycja na obciążenie (ryzyko) może wzmacniać potencjał jednostki, czyniąc ją zdolną do radzenia sobie z coraz trudniejszymi wyzwaniami w przyszłości. W świetle ostatniego ujęcia resiliencji najważniejsza jest adekwatność obciążeń hartujących człowieka – niekorzystne jest zarówno systematyczne przeciążanie, jak i niedociążanie jednostki.

Ann Masten<sup>5</sup> przekonuje, że efektywna protekcja wymaga oddziaływania pewnych kombinacji czynników indywidualnych i środowiskowych (działanie czynnika ochronnego zależy od szerszego kontekstu, obejmującego zjawiska rozwojowe oraz własną aktywność jednostki). Oboje wzmiankowani wyżej autorzy podkreślają procesualny charakter resiliencji. Masten zdecydowanie odrzuca ujmowanie resiliencji w kategoriach cechy osobowej, zauważając, że nie ma ludzi całkowicie odpornych na przeciwności losu. Żadna indywidualna właściwość nie może gwarantować odporności w każdych warunkach. Różnice w zakresie resiliencji wynikają z adekwatności sposobów konfrontowania się człowieka z trudnościami lub naciskami, używanych w konkretnych i zmiennych okolicznościach. Ten sposób pojmowania resiliencji koresponduje z transakcyjnymi koncepcjami stresu, w których stres pojmuje się jako pewien rodzaj relacji pomiędzy zasobami jednostki a wymaganiami, jakie stawia jej otoczenie lub jakie ona stawia sama sobie. Zwolennicy tej orientacji sporo uwagi poświęcają procesom radzenia sobie ze stresem (*coping*), podkreślając, że nie ma żadnych uniwersalnie skutecznych form aktywności, żaden sposób radzenia sobie nie jest sam w sobie lepszy czy gorszy od innych. Skuteczność copingu wynika z dopasowania jego formy do sytuacji i biegu zdarzeń. Radzenie sobie wymaga elastycznego korzystania z różnych zasobów i użycia różnych sposobów działania,

<sup>4</sup> N. Garmezy, A.S. Masten, A. Tellegen, *The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology*, „Child Development” 1984, nr 55.

<sup>5</sup> A.S. Masten, *Regulatory processes, risk, and resilience in adolescent development*, „Annals of the New York Academy of Sciences” 2004, nr 1021; A.S. Masten, *Ordinary magic: Resilience processes in development*, „American Psychologist” 2001, nr 56(3).

obejmujących aktywne konfrontowanie się z problemami, jak również różne formy obrony psychologicznej<sup>6</sup>.

Koncentracja badaczy na czynnikach protekcyjnych przyczyniła się do powstania w literaturze przedmiotu niezliczonych list i katalogów takich czynników. W miarę wyłaniania katalogu czynników chroniących stawało się oczywiste, że dla pozytywnej adaptacji kluczowe jest nie samo nasycenie sytuacji życiowej jednostki masą czynników chroniących czy zasobów, lecz raczej zdolność efektywnego wykorzystywania i pomnażania posiadanej puli możliwości. Resiliencji nie można ograniczyć wyłącznie do kumulowania przez ludzi zasobów ani nawet do procesów, poprzez które owe zasoby mogą zwiększać zdolność adaptacji człowieka. Uwzględniać należy również pewne cechy osobowe, kształtujące się w procesach rozwoju i w procesach uczenia się pod wpływem interakcji z otoczeniem i własnej aktywności człowieka, które rozwijają się w ramach wyznaczonych przez właściwości jego mózgu, zaś ich znaczenie wynika z wpływu na efektywność wykorzystywania i pomnażania zasobów.

W psychologii wyodrębniono kategorie metazasobowe, które Karol Kumpfer dla odróżnienia od „zwykłych” czynników protekcyjnych proponuje nazywać czynnikami resiliencji<sup>7</sup>. Przywołana autorka wyodrębnia pięć takich czynników: walory duchowe (motywacja, sens życia, wytrwałość); kompetencje poznawcze (umiejętności uczenia się, planowania, rozwiązywania problemów); umiejętności behawioralne i społeczne (umiejętności komunikacyjne i sprawności życiowe); stabilność emocjonalna (kompetencja emocjonalna, empatia, humor) oraz dobrostan fizyczny (zdrowie i sprawność fizyczna).

W literaturze przedmiotu znajdziemy wiele konstrukcji teoretycznych, które odnoszą się do omawianego tu metapoziomu. W tym względzie najbardziej ogólną kategorią wydaje się mądrość. Jest ona przeróżnie ujmowana na gruncie psychologii, pedagogiki i filozofii<sup>8</sup>. Węższą kategorią jest myślenie krytyczne<sup>9</sup>, które – jak się zdaje – zawiera się w mądrości. Myślenie krytyczne w peda-

<sup>6</sup> R.S. Lazarus, *Coping theory and research: past, present, and future*, „Psychosomatic Medicine” 1993, nr 55(3); por.: D. Doliński, *Orientacja defensywna*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1994; M. Kofta, T. Szustrowa, *Złudzenia, które pozwalają żyć*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

<sup>7</sup> K.L. Kumpfer, *Factors and processes contributing to resilience: The resiliency framework*, [w:] M.D. Glantz, J. Johnson, L. Huffman (red.), *Resiliency and development: positive life adaptations*, Plenum, New York 1996.

<sup>8</sup> R.J. Sternberg, *Wisdom: its nature, origins, and development*, Cambridge University Press, New York 1990; R.J. Sternberg, *Why schools should teach for wisdom: the balance theory of wisdom in educational settings*, „Educational Psychologist” 2001, nr 36(4); D.F. Halpern, *Why wisdom?*, „Educational Psychologist” 2001, nr 36(4); P.B. Baltes, U.M. Staudinger, *Wisdom: a metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence*, „American Psychologist” 2000, nr 55, s. 122–136.

<sup>9</sup> P.A. Facione, C.A. Giancarlo, N.C. Facione i J. Gainen, *The disposition toward critical thinking*, „Journal of General Education” 1995, nr 44; D.F. Halpern, *Thought and knowledge: An intro-*

gogice jest znaczeniowo powiązane z emancypacją. Dzięki tej właściwości umysłu, człowiek staje się zdolny dostrzegać opresję i znajdować optymalny sposób ustosunkowania do niej. Węższą w stosunku do mądrości kategorią jest inteligencja – nawet z uwzględnieniem jej wielorakości (intrapersonalna, interpersonalna, kinestetyczna, lingwistyczna, matematyczna i logiczna, muzyczna, wizualna i przestrzenna)<sup>10</sup> lub z odniesieniem jej do emocjonalnego czy społecznego wymiaru funkcjonowania człowieka<sup>11</sup>. W omawianym kontekście pojawia się również pojęcie charakteru i jego siły. W międzykulturowych badaniach Martin Seligman i współpracownicy<sup>12</sup> wyznaczyli sześć uniwersalnych wymiarów charakteru (nazwali je siłami): mądrość i wiedza, odwaga (dzielność), miłość, sprawiedliwość, powściągliwość, transcendencja. W badaniach wykazali związek sił charakteru z psychicznym dobrostanem oraz radzeniem sobie z traumą i przeciwnościami losu. Warto zwrócić uwagę na fakt, że mądrość i charakter to wielowymiarowe konstrukcje, obejmujące swymi zakresami częściowo zbieżne składniki umysłu – intelektualne, emocjonalne, wolicjonalne, moralne – powstające w efekcie procesu rozwojowego i w oczywistym związku z procesami uczenia się.

W psychologii zdrowia wiele uwagi poświęca się poczuciu koherencji jako ogólnej właściwości umysłu człowieka, która implikuje efektywne korzystanie z zasobów adaptacyjnych. Aaron Antonovsky<sup>13</sup> poczucie koherencji rozumie jako spójną organizację trzech cech: sensowności, zaradności i zrozumiałości, co oznacza że korzystanie z zasobów adaptacyjnych zależy (1) od zdolności do przetwarzania informacji o rzeczywistości i zachodzących w niej procesach oraz relacjach przyczynowo-skutkowych (zrozumiałość), (2) od umiejętności działania sprawczego, wyćwiczonej w toku konstruktywnych doświadczeń (zaradność) oraz (3) od ugruntowania własnej aktywności w wartościach i postawach (sensowność). Ostatni składnik jest nadrzędny w stosunku do dwóch pozostałych, choć o zdolności do korzystania z zasobów i poziomie sprawczej aktywności stanowi współwystępowanie wszystkich komponentów. Antonovsky uważał poczucie koherencji za podstawę zdrowia psy-

---

*duction to critical thinking*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey 1996; D.F. Halpern, *Why wisdom?...*, dz. cyt.

<sup>10</sup> H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Laurum, Warszawa 2009.

<sup>11</sup> J.D. Mayer, P. Salovey i D.R. Caruso, *Emotional intelligence: Theory, findings, and implications*, „Psychological Inquiry” 2004, nr 15(3); D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 1997; K.V. Petrides, A. Furnham, *Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies*, „European Journal of Personality” 2001, nr 15.

<sup>12</sup> C. Peterson, M.E.P. Seligman, *Character strengths and virtues. A handbook and classification*, Oxford University Press, New York 2004; N. Park, C. Peterson i M.E.P. Seligman, *Strengths of character and well-being*, „Journal of Social and Clinical Psychology” 2004, nr 23(5).

<sup>13</sup> A. Antonovsky, *Poczucie koherencji jako determinanta zdrowia*, [w:] I. Heszen-Niejodek, H. Sek (red.), *Psychologia zdrowia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997; A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Fundacja Instytutu Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2005.

chicznego i somatycznego. W koncepcji salutogenezy określone są źródła poczucia koherencji w doświadczeniach wieku rozwojowego. Antonovsky twierdził, że kluczowe są trzy czynniki: (1) spójność i powtarzalność doświadczeń, stabilność sytuacji życiowej (pomaga uzyskać poczucie zrozumiałości); (2) równowaga pomiędzy przeciążeniem i niedociążeniem (pomaga uzyskać poczucie zaradności); (3) uczestniczenie w podejmowaniu decyzji i w działaniach społecznie cenionych (pomaga uzyskać poczucie sensowności).

Dodajmy, że sposób wyodrębnienia czynników i procesów salutogenezy (z centralną kategorią w postaci poczucia koherencji) przebiegał inaczej, aniżeli wyodrębnianie przez Werner kategorii *resilience*. Antonovsky swoją koncepcję wywiódł z analizy funkcjonowania ludzi doświadczających skrajnie traumatycznych doświadczeń pobytu w hitlerowskich obozach zagłady. Zainteresowała go kategoria ludzi, którym udało się zachować zdrowie i przystosowanie mimo ekstremalnie ciężkich przeżyć. Koncepcja salutogenezy wyłoniła się więc z retrospektywnej analizy poprzedzających traumę doświadczeń w cyklu życia. Tymczasem Werner zastosowała podejście prospektywne – oparte na badaniu podłużnym. Dla Antonovsky'ego trauma przeżyta stosunkowo późno była swego rodzaju sprawdzianem dla zdolności adaptacyjnej, uzyskanej w wyniku rozciągniętych w czasie procesów doskonalenia systemu zasobów. W przypadku badań Werner czynniki zakłócające rozwój mogły rozpocząć swoje destruktywne działanie już nawet w okresie prenatalnym, towarzysząc później dzieciom w dalszych etapach rozwojowych. Można więc uznać, że wskazane przez autorkę zasoby wewnętrzne i zewnętrzne, których obecność była predyktywna dla lepszego funkcjonowania w późniejszych etapach życia, musiały w jakiś sposób sprzyjać doświadczeniom budującym procentujące w przyszłości mądrość i siły charakteru.

Podobną do poczucia koherencji – głównej kategorii dla ujęcia salutogenetycznego – jest konstrukcja twardości stworzona przez Susan Kobasę<sup>14</sup>. T w a r d o ś ć jest cechą złożoną z trzech składników: kontrola (*control*), czyli postrzeganie możliwości wpływania na własne życie, z a a n g a ż o w a n i e (*commitment*), czyli obejmujące wiele aspektów aktywności poczucie sensu i celowości oraz w y z w a n i e (*challenge*), czyli postrzeganie zadań i trudności jako źródła ekscytacji i dostrzegania w nich szansy a nie zagrożenia. Twardość wyraża więc pozytywną ocenę wydarzeń oraz własnych możliwości. Jest to:

„[...] ogólna zdolność do wykorzystywania wszystkich dostępnych jednostce zasobów osobowościowych i środowiskowych w celu jak najefektywniejszego spostrzegania, interpretowania i radzenia sobie ze stresującymi wydarzeniami”<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> S.O. Kobasa, *Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1979, nr 37.

<sup>15</sup> S.O. Kobasa., M.C. Puccetti, *Personality and social resources in stress resistance*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1983, nr 43, s. 843.

Te właściwości okazały się kluczowe dla wyjaśnienia efektywnego radzenia sobie z trudnościami związanymi z utratą pracy w wyniku masowych zwolnień w korporacji.

Inną ważną koncepcją, która może mieć zastosowanie w wyjaśnianiu resiliencji jest teoria rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona, z zawartą w niej konstrukcją siły ego<sup>16</sup>. Ta psychodynamiczna koncepcja jest o tyle istotna, że bardzo mocno kojarzy ona zdolność pozytywnej adaptacji z doświadczeniami jednostki w relacjach z otoczeniem społecznym. Przy tym treść niezbędnych doświadczeń tego rodzaju zmienia się z przechodzeniem z jednej fazy rozwoju do drugiej. Rozwój polega na kumulowaniu kolejnych właściwości nazywanych cnotami. Każda cnota wynika z osiągnięcia balansu między sprzecznymi tendencjami, tworzącymi kryzysy typowe dla każdej kolejnej fazy rozwoju. Pozytywne rozwiązanie kryzysu danej fazy tworzy dobre warunki do rozwiązywania kryzysu fazy kolejnej, zaś wadliwe rozwiązanie kryzysu utrudnia lub wręcz uniemożliwia prawidłowe reagowanie na kolejne kryzysy rozwojowe. Cnota jest tyle, ile stadiów rozwoju – osiem: nadzieja, wola, stanowczość, kompetencja, wierność, miłość, troska, mądrość. Nabywane są w podanej wyżej kolejności.

Wspomnieć warto również o koncepcji troski o siebie Edwarda Khantziana i Johna Macka<sup>17</sup>. Jest to koncepcja wynikająca z paradygmatu psychodynamicznego. Troska o siebie jest rozumiana jako styl działania lub/i postawa życiowa, których źródłem jest internalizacja opiekuńczych zachowań rodziców (zwłaszcza matki). Doświadczając opieki i troski rodziców, dziecko uczy się postrzegać siebie jako wartość, obiekt godny ochrony oraz – na drodze modelowania – uczy się samych czynności troszczenia się o siebie. Troskę o siebie odnosić więc można do rozwoju osobowości w sferze ego/self. Przeciwnostwem troski o siebie jest autodestruktywność – skłonność do szkodenia sobie, która jest przejawem deficytów ego i self. Dodajmy, że autodestruktywność może przejawiać się bezpośrednio (jako intencjonalne, świadome działanie) albo pośrednio (nieświadoma motywacja szkodenia sobie objawiająca się podejmowaniem wielu różnych działań ryzykownych lub szkodliwych dla jednostki).

W związku z postępem neuronauki i genetyki molekularnej wiele badań w ostatnich latach dokumentuje neurobiologiczne źródła resiliencji. Badacze nie koncentrują się na samych właściwościach genomu, lecz ujmują te właściwości w szerokim kontekście środowiskowym<sup>18</sup>. Mówi się o współgraniu ge-

<sup>16</sup> E.H. Erikson, *Identity: Youth and crisis*. Norton, New York 1968; C.A. Markstrom i S.K. Marshall, *The psychometric properties of the Psychosocial Inventory of Ego Strengths for high school students*, „Journal of Adolescence” 2007, nr 30.

<sup>17</sup> E.J. Khantzian, J.E. Mack, *Self-preservation and the care of the self-ego instincts reconsidered*, „Psychoanalytic Study of The Child” 1983, nr 38.

<sup>18</sup> D. Cicchetti, *Gene-environment interaction*, „Development and Psychopathology” 2007, nr 19(04); D. Cicchetti, F.A. Rogosch, *Gene×Environment interaction and resilience: Effects of child maltreatment and serotonin, corticotropin releasing hormone, dopamine, and oxytocin genes*, „Development and Psychopathology” 2012, nr 24.

nowo-środowiskowym ( $G \times E$  *interplay*), czyli o interakcjach genowo-środowiskowych oraz korelacjach genowo-środowiskowych<sup>19</sup>. Współcześni badacze dzięki technikom neuroobrazowania potrafią również dostrzec zmiany, które zachodzą w zakresie funkcji mózgu i w strukturze tego narządu zarówno pod wpływem zewnętrznej stymulacji, jak w wyniku własnej aktywności człowieka. Pozwala to lepiej dokumentować źródła indywidualnej odporności ludzi. Neuronauka dostarcza między innymi dowodów na istnienie procesu hartowania, uodporniania na przeciwności losu, poprzez wielokrotną ekspozycję na trudności, które pozostają w granicach zdolności adaptacyjnych systemu nerwowego<sup>20</sup>.

Do najważniejszych czynników neurobiologicznych, które decydują o zdolności adaptacyjnej człowieka, należy zrównoważenie między aktywnością układu limbicznego a aktywnością kory przedczołowej w mózgu<sup>21</sup>. Układ limbiczny wytwarza emocje i motywacje, czyli aktywizuje człowieka do działań w schemacie dążenie – unikanie. Uczestniczy również w rozpoznawaniu niespójności informacyjnych oraz w zapamiętywaniu doświadczenia angażującego emocje. Kora przedczołowa jest w tym względzie bardzo istotnym modulatorem – pewne jej obszary decydują o hamowaniu emocji, inne o monitorowaniu zgodności między zachowaniem a standardami regulacji, jeszcze inne umożliwiają umysłowi zgłębianie samego siebie i sterowanie własnym myśleniem (metapoznanie). Jeśli kora przedczołowa nie może efektywnie pełnić podanych wyżej funkcji, to jednostka ma poważne trudności z przystosowaniem się. Przekonująco dokumentują tę rolę kory przedczołowej słynne przypadki medyczne – jak choćby Phineas Gage<sup>22</sup>, który wskutek wypadku utracił znaczne obszary okołoczołowe i przyśrodkowe kory przedczołowej. Skutkiem tych uszkodzeń były deficyty w zakresie kontrolowania emocji oraz krytycznego spojrzenia na siebie. Wpływ kory przedczołowej na przystosowanie dokumentują też inne badania – na przykład „wirtualne lezje” polegające na zakłóceniu polem magnetycznym działania pewnych obszarów mózgu. Zakłócenie w ten sposób funkcji płatów przedczołowych czasowo zwiększa prawdopodobieństwo wystąpienia zachowań nieuczciwych lub niesprawiedliwych<sup>23</sup>. Balans między układem limbicznym

<sup>19</sup> M. Rutter, J. Silberg, *Gene-environment interplay in relation to emotional and behavioral disturbance*, „Annual Review of Psychology” 2002, nr 53.

<sup>20</sup> D.M. Lyons, K.J. Parker, M. Katz i A.F. Schatzberg, *Developmental cascades linking stress inoculation, arousal regulation, and resilience*, „Frontiers in Behavioral Neuroscience” 2009, nr 3.

<sup>21</sup> S.J. Banks, K.T. Eddy, M. Angstadt, P.J. Nathan, K.L. Phan, *Amygdala-frontal connectivity during emotion regulation*, „Social Cognitive and Affective Neuroscience” 2007, 2(4); H.S. Mayberg, *Modulating dysfunctional limbic-cortical circuits in depression: towards development of brain-based algorithms for diagnosis and optimised treatment*, „British Medical Bulletin” 2003, nr 65(1).

<sup>22</sup> S. Baron-Cohen, *Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa*, Smak Słowa, Warszawa 2014.

<sup>23</sup> D. Knoch, E. Fehr, *Resisting the power of temptations*, „Annals of the New York Academy of Sciences” 2007, nr 1104(1).

a korą przedczołową jest więc kluczowy dla zdolności opisywanych terminami samokontrola lub samoregulacja<sup>24</sup>.

Badania nad interakcjami genowo-środowiskowymi pokazują, że problemy w zakresie samoregulacji (a zwłaszcza kontroli nad emocjami czy zachowaniem) mogą powstawać w wyniku skumulowania się pewnych cech genotypowych z negatywnym oddziaływaniem środowiska. Geny, których polimorfizmy są brane pod uwagę, kodują neuroprzebieżność przede wszystkim w szlakach serotonergicznym, dopaminergicznym, cholinergicznym i gabaergicznym. Istnieją przy tym dwie konkurujące ze sobą teorie<sup>25</sup>. Pierwsza z nich przyjmuje, że niekorzystne z punktu widzenia samoregulacji allele genów tworzą zaburzenia tylko w warunkach ekspozycji na negatywne czynniki środowiskowe (odrzućcie dziecka we wczesnym okresie życia, przemoc wobec dziecka itp.). Druga z tych koncepcji zakłada istnienie takich wariantów genów, które podnoszą ogólną wrażliwość jednostki na wpływ otoczenia (co oznacza, że niekorzystne właściwości środowiska wywołują zaburzenie, jednak w korzystnych warunkach środowiskowych dziecko rozwija się lepiej niż wszystkie inne dzieci). W tym sensie niektóre allele, dotąd uznawane za korzystne, należy raczej uznać za predyspozycję do przeciętności, gdy tymczasem niektóre allele, dotąd uznawane za destruktywne, predysponują do dewiacji, lecz – w zależności od warunków – jest to dewiacja negatywna (prowadząca do negatywnej trajektorii rozwoju) albo dewiacja pozytywna (prowadząca do negatywnej trajektorii rozwoju).

Obie koncepcje mają różne konsekwencje dla pojmowania źródeł resilencji. Pierwsza prowadzi do wniosku, że u pewnych osób nawet bardzo niekorzystne doświadczenia wcale nie muszą prowadzić do zaburzeń emocjonalnych (decydują o tym korzystne allele genów). Druga teoria pozwala z kolei przypuszczać, że pozytywne oddziaływania opiekuńczo-wychowawcze w dzieciństwie mogą – u osób ogólnie wrażliwych na wpływ środowiskowy – generować bardzo wysoką zdolność pozytywnej adaptacji w późniejszych etapach rozwoju. Warto zauważyć, że obie koncepcje każą sądzić, że istnieją kombinacje genowo-środowiskowe, które bardzo mocno ograniczają dzieciom szanse na dobre przystosowanie – zdecydowanie promują zaburzenia. Taka konkluzja płynie na przykład z badań nad interakcją polimorfizmu genu monaminooksydazy typu A (MAO-A) z przemocą lub zaniedbaniem dziecka we wczesnym okresie ontogeny – u dzieci z mało aktywnymi wariantami genu MAO-A narażonych na przemoc lub zaniedbanie bardzo wysokie jest prawdopodobieństwo ujawnienia

<sup>24</sup> R.F. Baumeister, T.F. Heatherton, D.M. Tice, *Utrata kontroli. Jak i dlaczego tracimy zdolność samoregulacji*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2000; M.R. Gottfredson, T. Hirschi, *A general theory of crime*, Stanford University Press, Stanford 1990.

<sup>25</sup> J. Belsky, M. Pluess, *Beyond diathesis stress: differential susceptibility to environmental influences*, „Psychological Bulletin” 2009, nr 135(6); J. Belsky, M.J. Bakermans-Kranenburg i M.H. van Ijzendoorn, *For better and for worse differential susceptibility to environmental influences*, „Current Directions in Psychological Science” 2007, nr 16(6).



się antysocjalnych zaburzeń osobowości; dzieci z allelami MAO-A o dużej aktywności są mniej predysponowane do zaburzeń antysocjalnych, bez względu na rodzaj doświadczeń społecznych<sup>26</sup>.

Obecnie prowadzi się badania nie tylko nad znaczeniem czynników neurogenetycznych w kontekście występowania lub niewystępowania zaburzeń, lecz sporo badań poświęconych jest rozpoznaniu roli tych czynników jako źródeł dobrego przystosowania, resiliencji czy mądrości<sup>27</sup>. Różne warianty tych samych genów zaangażowane są w pozytywną adaptację i w genezę zaburzeń, lecz stanowią one jedynie zadatki, predyspozycje, których wpływ na rozwój i przystosowanie zależy od treści doświadczeń jednostki.

Przedstawione wyżej dane wskazują na celowość poszukiwania różnic indywidualnych w zakresie resiliencji. Ten sposób myślenia został szczególnie wyeksponowany w koncepcji Jacka Blocka<sup>28</sup>. Autor ten wyróżnił dwa wymiary wyznaczające ogólną zdolność adaptacyjną. Pierwszym jest kontrola ego (*ego-control*) rozumiana jako zdolność powściągu, hamowania własnej aktywności, powstrzymywania się od działania (można ten czynnik utożsamić z samokontrolą). Generalnie powściągu jest bardzo cenną właściwością przystosowawczą. Jednak musi być on regulowany w kontekście sytuacji. Niekiedy bowiem bardziej sensowne jest „odpuszczenie” kontroli. Z tego powodu Block wprowadził drugi wymiar elastyczność ego (*ego-resiliency*). Pojęcie to opisuje zdolność dopasowywania poziomu kontroli do kontekstu sytuacyjnego i biegu zdarzeń.

W literaturze przedmiotu znajdziemy też koncepcje, które zdolności adaptacyjne człowieka wiążą z charakterystyką przeżywania i regulacji stanów emocjonalnych. Warto zauważyć koncepcję *kod – emocje* Kazimierza Obuchowskiego. Teoria ta zakłada powiązanie myślenia z emocjami. Podobnie jak w bardziej współczesnych ujęciach (np. koncepcjach inteligencji emocjonalnej), autor nie przeciwstawiał emocji myśleniu ani myślenia emocjom, nie utożsamiał emocji z deterioracją, lecz widział on treść emocji jako swoisty „przełącznik” między różnymi kodami przetwarzania informacji. Twierdził, że owe kody mają wartość przystosowawczą zależnie od sytuacji. Emocje negatywne sprowadzają aktywność umysłu do schematycznego reagowania i bezrefleksyjnego odtwarzania efektów uprzedniego uczenia się. Emocje pozytywne wyznaczają aktywność

<sup>26</sup> A. Caspi, J. McClay, T.E. Moffitt, J. Mill, J. Martin, I.W. Craig, R. Poulton, *Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children*, „Science” 2002, nr 297(5582); J. Kim-Cohen, A. Caspi, A. Taylor, B. Williams, R. Newcombe, I.W. Craig, i T.E. Moffitt, *MAOA, maltreatment, and gene-environment interaction predicting children’s mental health: new evidence and a meta-analysis*, „Molecular Psychiatry” 2006, nr 11(10); J. Brooks-Crozier, *The nature and nurture of violence: early intervention services for the families of MAOA-low children as a means to reduce violent crime and the costs of violent crime*, „Connecticut Law Review” 2011, nr 44(2).

<sup>27</sup> A. Feder, E.J. Nestler i D.S. Charney, *Psychobiology and molecular genetics of resilience*, „Nature Reviews Neuroscience” 2009, nr 10 (June); T.W. Meeks i D.V. Jeste, *Neurobiology of wisdom: a literature overview*, „Archives of General Psychiatry” 2009, nr 66(4), s. 355–365.

<sup>28</sup> J. Block, *Personality as an affect-processing system. Toward an integrative theory*, Lawrence Erlbaum, Mahwah 2002.

twórczą. Z kolei od siły emocji zależy możliwość przełączania się między różnymi kodami. Silne pobudzenie emocjonalne stabilizuje kod przypisany treści danej emocji<sup>29</sup>. Oznacza to, że w sytuacjach komunikacyjnych na ogół optymalne jest umiarkowane pobudzenie emocjami o pozytywnej treści. Jeśli więc rozważamy zdolność jednostki do pozytywnej adaptacji, to kontrola nad emocjami i zdolność wprowadzania się w dobry nastrój, stanowią podstawę. Dają one większą szansę wglądu w siebie, rozumienia sytuacji i sposób myślenia innych oraz dopasowania aktywności do bieżącej lub antycypowanej sytuacji.

### Pozytywna adaptacja systemu rodzinnego

Problematyka *resilience* bywa również odnoszona do funkcjonowania systemów społecznych czy organizacji. W tym kontekście traktujemy ją jako zdolność systemu do adekwatnego reagowania na wewnętrzne napięcia pochodzące zarówno z zewnątrz, jak i z wewnątrz. Słowem – w takim ujęciu interesuje nas zdolność systemu do utrzymania się w równowadze mimo niekorzystnie zmieniającej się sytuacji. Oznacza to, że *resilience* w odniesieniu do systemu społecznego można sprowadzić do efektywnej obrony systemu przed zagrożeniem lub/i zdolności korygowania własnej struktury i aktywności, stosownie do zadań bliskich i odległych.

Określenie *resilience* bywa niekiedy odnoszone do właściwości systemu rodzinnego, które mogą sprzyjać zdolności do pozytywnej adaptacji poszczególnych członków rodziny<sup>30</sup>. Resilientne rodziny można charakteryzować dynamiką procesów uruchamianych w obliczu problemów rodzinnych. Dotyczy to zmian funkcjonowania poszczególnych osób oraz rodziny jako całości. Niektórzy badacze próbują wskazać względnie trwałe cechy środowiska rodzinnego, mające gwarantować jej funkcjonalność pomimo doświadczanych problemów. Ostatnia perspektywa ma zastosowanie w niniejszej pracy.

Froma Walsh<sup>31</sup> opisuje resiliencję rodzinną w trzech kategoriach, podając w każdej z nich po trzy wymiary: system przekonań (obejmuje nastawienia wobec kryzysu i wyzwań, pozytywny punkt widzenia, transcendencję – duchowość), organizacja rodziny (równowaga między stałością a zmianą, przywództwo i kontakty, zasoby socjalne i finansowe) i procesy komunikacji (jasne i spójne komunikaty, dzielenie się uczuciami, współpraca w roz-

<sup>29</sup> K. Obuchowski, *Kody orientacji i struktura procesów emocjonalnych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1970; Tenże, *Adaptacja twórcza*, Książka i Wiedza, Warszawa 1985.

<sup>30</sup> A.S. Masten i A.R. Monn, *Child and family resilience: A call for integrated science, practice, and professional training*, „Family Relations” 2015, nr 64(1).

<sup>31</sup> F. Walsh, *Family resilience: a framework for clinical practice*, „Family Process” 2003, nr 42(1).

wiązywaniu problemów). Inna wpływowa koncepcja<sup>32</sup> wskazuje dziewięć czynników sprzyjających odzyskiwaniu sił przez rodzinę (*recovery factors*): (1) pozytywny punkt widzenia (*positive outlook*), (2) zasoby duchowe (*spirituality*), (3) porozumienie (*family member accord*), (4) elastyczność (*flexibility*), komunikacja rodzinna (*family communication*), (5) gospodarowanie pieniędzmi (*financial management*), (6) czas spędzany razem (*family time*), (7) wspólny odpoczynek (*shared recreation*), (8) rutynowe zajęcia i tradycje rodzinne (*routines and rituals*), (9) dostęp do sieci wsparcia (*support network*). W nawiązaniu do powyższych dwóch koncepcji zbudowałem skalę pomiarową, wykorzystywaną w opisanych niżej badaniach. Wyodrębnione wymiary okazały się na tyle silnie skorelowane wzajemnie, że uzasadnione wydaje się traktowanie ich jako wskaźnika jednej właściwości systemu rodzinnego.

## Przystosowanie szkolne

Z perspektywy pedagogiki emancypacyjnej sukces edukacyjny dzieci i młodzieży ma fundamentalne znaczenie. Poziom i jakość zdobytego wykształcenia zwiększają szanse człowieka na skuteczne wprowadzenie satysfakcjonujących zmian we własnym życiu. Zwiększają też zdolność rozpoznawania opresji i jej źródeł oraz uwalniania się z niej w sposób sprzyjający własnemu rozwojowi i umacnianiu dobra pozaosobistego. Stanowi to sedno kompetencji emancypacyjnej. Istotne jest, by doświadczenie szkolne umożliwiało jednostce doświadczania transgresji (przekraczania własnych ograniczeń osobowych i sytuacyjnych) a nie prowokowało jedynie obronne motywacje. Szkolna codzienność – jak każda inna – dostarcza uczniom okazji do transgresji i rozwijania się, ale również wyznacza konieczność psychologicznej obrony. Czy poszczególne doświadczenia szkolne nabierają transgresywnego, czy defensywnego znaczenia, wynika z interakcji cech środowiska szkolnego z właściwościami ucznia – jego potrzebami i zasobami. W niniejszym opracowaniu przyjmuję założenie, że resiliencja systemu rodzinnego zwiększa szanse rozwoju zdolności do pozytywnej adaptacji (*resilience-cechy*) u dzieci, co z definicji powinno przełożyć się na wyższy poziom przystosowania (w tym również przystosowania szkolnego, które będzie objaśniane w prezentowanych dalej badaniach). Przyjmuję, że przystosowanie szkolne można ocenić na podstawie trzech kryteriów: niskiego poziomu stresu szkolnego, swobody ekspresji własnych przekonań i postaw, poczucia sukcesu szkolnego. Pierwszy i ostatni wymiar można łatwo wpisać w koncepcję przystosowania, sformułowaną przez Rene Davisa i współpracowni-

<sup>32</sup> K. Black i M. Lobo, *A conceptual review of family resilience factors*, „Journal of Family Nursing” 2008, nr 14(1).

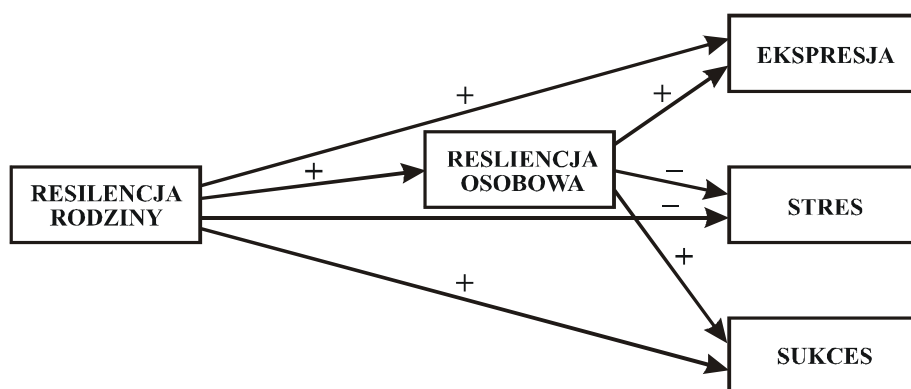
ków<sup>33</sup>. Stworzono ją dla badań przystosowania zawodowego, lecz ma ona odniesienia bardziej ogólne. Autorzy wyróżnili w przystosowaniu (zawodowym) dwa wymiary: przydatność i zadowolenie. Przydatność została zdefiniowana jako odpowiedniość między wymaganiami środowiska a zdolnością jednostki do spełniania tych wymagań. Zadowolenie jest natomiast odpowiednością pomiędzy potrzebami jednostki a możliwościami ich zaspokojenia w warunkach organizacji.

Przyjmuję, że stres szkolny oznacza reakcję na skrajną sprzeczność między potrzebami ucznia a warunkami, jakie uczniom stwarza środowisko szkolne (jest to więc emocjonalna i neurohormonalna reakcja ucznia na niezadowolające warunki, dodajmy że chodzi o reakcję nadmierną, przekraczającą granice wydolności systemu nerwowego swoim czasem trwania lub/i intensywnością – co objawia się przemęczeniem lub/i deterioracją czynności). Sukces szkolny mierzony osiągnięciami można przypisać do wymiaru przydatności (realizacja zadań wynikających z programu dydaktycznego jest kluczowym wskaźnikiem oceny ucznia w jego roli). Termin „przydatność” w odniesieniu do funkcjonowania szkolnego nie brzmi jednak dobrze. Zakłada „złą” asymetrię w relacjach między instytucją a dzieckiem. Tymczasem – przynajmniej w założeniach – to szkoła jest dla ucznia a nie uczeń dla szkoły. Przyjmijmy więc, że zamiast przydatności ucznia analizowany wymiar przystosowania szkolnego lepiej określać jako realizację roli uczniowskiej. Dodajmy, że sukces szkolny oznacza coś więcej niż tylko skuteczne opanowywanie materiału dydaktycznego i realizacja roli ucznia. Jest on jednym z czynników stratyfikacji w zespole uczniowskim oraz – w zależności od poziomu aspiracji ucznia – może być czynnikiem kształtującym obraz własnej osoby. Dodajmy wreszcie, że oczekujemy uczniowskich sukcesów, ale osiąganym bez nadmiernego stresu (co nie oznacza postulatu tworzenia uczniom cieplarnianych warunków). Poza powyższymi, w katalogu czynników opisujących przystosowanie szkolne znalazł się trzeci wymiar – ekspresja przekonań i przeżyć. Ważność tego czynnika należy rozpatrywać w kontekście emancypacyjnej funkcji szkoły. Jeśli szkoła ma przygotować uczniów do życia, to powinna dawać szanse nie tylko zdobycia wiedzy o świecie, ale również rozlicznych umiejętności, przejawianych w toku komunikacji z ludźmi – w tym umiejętności konfrontowania się i negocjowania. Relacja nauczyciel – uczeń może być doskonałym sprawdzianem dla tych umiejętności (trudnością jest tu konieczność uwzględnienia w zachowaniu formalnej relacji autorytetu). Warto zauważyć, że swobodna ekspresja w szkole nie jest wyłącznie determinowana kompetencją interpersonalną ucznia czy poziomem jego pewności siebie. W pewnych okolicznościach może być tłumiona z zewnątrz – przez opresyjne relacje w szkole.

<sup>33</sup> R.V. Davis, L.H. Lofquist, D.J. Weiss, *A theory of work adjustment: A revision*, „Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation”, University of Minnesota, Minneapolis 1968, nr 23.

## Hipoteza i metoda weryfikacji

Przyjmuję, że sukces szkolny, swobodna ekspresja w szkole, niski poziom stresu szkolnego – jako wymiary przystosowania szkolnego – wyrażają bardziej ogólną kompetencję osobistą, którą nazywać będę zamiennie resiliencją indywidualną albo resilience-cechą. Myślę również, że takie zjawiska jak stres i sukces szkolny mogą wynikać nie tylko z poziomu resiliencji, lecz również z warunków, jakie rodzina stwarza dziecku, a które bezpośrednio mogą pomagać lub przeszkadzać w uzyskiwaniu przystosowania szkolnego. Spodziewam się zatem występowania sieci powiązań między zmiennymi, którą wpisałem w poniższy diagram. Hipoteza sprawdzana w przedstawionych badaniach ma zatem charakter wielowymiarowy.



Strzałki określają zakładany kierunek zależności przyczynowo-skutkowej.

*Plus* oznacza korelację dodatnią (funkcja rosnąca).

*Minus* oznacza korelację ujemną (funkcja malejąca).

**Diagram 1.** Hipotetyczny model przyczynowy: powiązania resiliencji rodzinnej z przystosowaniem szkolnym – bezpośrednio i za pośrednictwem resiliencji osobowej. Źródło: Opracowanie autora.

**Graph 1.** A hypothetical causal model: connections between family resilience and school adjustment: direct and through individual resilience. Source: Author's research.

Statystycznie testowana będzie wiarygodność całego modelu, obejmującego powiązania między zawartymi w nim czynnikami. W przypadku stwierdzenia niezadowalającej wiarygodności, model będzie przekształcany do postaci ujawniającej lepsze dopasowanie danych empirycznych. Narzędziem statystycznym w tej materii jest procedura analizy ścieżek<sup>34</sup>. Mówiąc bardzo ogólnie – w analizie ścieżek oblicza się, w jakim stopniu macierz kowariancji lub korelacji

<sup>34</sup> R. Konarski, *Modele równań strukturalnych. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

w próbie odpowiada założonemu modelowi powiązań bezpośrednich lub/i pośrednich między zmiennymi. Produktem analizy są tzw. indeksy dopasowania, czyli współczynniki, na podstawie których można wnioskować o wiarygodności testowanego modelu. Przekształcając model i obserwując, jak zmieniają się indeksy dopasowania pod wpływem tych przekształceń, można wyznaczyć strukturę powiązań, która lepiej niż inne pasuje do danych empirycznych. Wysokie wskaźniki dopasowania modelu wprawdzie nie dowodzą występowania w populacji generalnej zgodnych nim zależności przyczynowo-skutkowych, stanowią jednak argument dla uznania danego modelu bardziej prawdopodobnym aniżeli alternatywne modele gorzej dopasowane.

Badania zostały przeprowadzone w 2013 roku na populacji uczniów z losowo wybranych czterech liceów i czterech techników z terenu Wrocławia. W każdej szkole losowo wybrano jedną klasę. Uzyskano 161 wypełnionych ankiet, z czego wstępnie odrzucono 12 (rodzina niepełna lub zrekonstruowana, brak danych o rodzinie lub duża liczba innych braków danych). Proporcje płci zostały wyrównane – ponieważ uzyskano kompletnie wypełnione ankiety od 65 mężczyzn, wobec powyższego uwzględniono dane od 65 kobiet (losowo eliminując nadwyżkę liczebną). Próba liczyła więc ostatecznie 130 osób. Wiek respondentów ustalono z góry na 17–18 lat, jednak w próbie trafiły się osoby w wieku 19 lat. Około 3/4 uczniów mieszkało w mieście lub małym miasteczku, 1/4 to mieszkańcy wsi. Pominięto osoby pochodzące z rodzin niepełnych lub zrekonstruowanych.

## Zmienne i pomiar

### Zmienne zależne

W moich badaniach będą to trzy wyodrębnione wskaźniki przystosowania szkolnego, nazwane: *stresem szkolnym* (nadmierna reakcja organizmu ucznia na obciążenia emocjonalne i neuropsychiczne, wynikające z pełnienia roli ucznia); *sukcesem szkolnym* (subiektywne przekonania uczniów na temat własnej kompetencji intelektualnej i spełniania wymagań szkoły, rodziny i własnych odnośnie do wyników w nauce); *swobodą ekspresji w szkole* (umiejętność asertywnego komunikowania własnych opinii, przekonań i przeżyć w relacji z klasą i nauczycielami). Pomiar był wykonany za pomocą trzech podskal narzędzia do diagnozy stresu uczniowskiego, skróconych do postaci 5-itemowej. Treść podskal źródłowych i sposób ich wyodrębnienia opisałem w dwóch wcześniejszych opracowaniach<sup>35</sup>. Eksploracyjna analiza czynni-

<sup>35</sup> P. Kwiatkowski, *Pomiar stresu szkolnego: próba konstrukcji nowego narzędzia*, [w:] R. Poprawa (red.), *Psychologiczna analiza wybranych problemów funkcjonowania społecznego młodzieży*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Psychologiczne nr 51”, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000; Tenże, *Stres uczniowski – wybrane aspekty diagnozy*, [w:] J. Semków (red.), *Absolwenci pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego w teorii nauk społecz-*

kowa skróconej wersji kwestionariusza ujawniła, że macierz ładunków czynnikowych (obliczona metodą głównych składowych z rotacją *Varimax*) pokrywa się z przynależnością itemów do podskal według zastosowanych kluczy. Rzetelność wewnętrzna poszczególnych podskal jest zadowalająca (alfa Cronbacha wynosi odpowiednio – 0,76; 0,84; 0,77).

### Zmienne pośredniczące

Trzy zmienne mają status zmiennych pośredniczących (mediatorów): resiliencja indywidualna i poczucie koherencji oraz ich kumulacja uzasadniona względnie silną korelacją między tymi zmiennymi źródłowymi. Każda z trzech zmiennych była uwzględniana osobno w alternatywnych modelach ścieżkowych.

**Resilience-cecha.** Istnieje wiele narzędzi do pomiaru resiliencji rozumianej jako cecha lub zespół cech<sup>36</sup>. Trudno jednak dopatrywać się jednolitości w ich treści czy wyraźnych odniesień do teorii. Z tego powodu uznałem za uzasadnione wyszukanie „rdzenia” indywidualnej zdolności pozytywnej adaptacji na drodze empirycznej. Analizy opisane w innym miejscu<sup>37</sup> pozwoliły stwierdzić, że owa właściwość indywidualna jest wyznaczana przez trzy silnie skorelowane cechy: pozytywna koncepcja własnej osoby, samokontrola oraz kompetencja społeczna. Komponenty powyższe zostały wyodrębnione za pomocą analizy czynnikowej ze znacznie większego zestawu itemów, odnoszących się do czterech konstrukcji teoretycznych: troska o siebie<sup>38</sup>, myślenie krytyczne<sup>39</sup>, inteligencja emocjonalna<sup>40</sup> i siła ego<sup>41</sup> oraz – w drugim etapie selekcji – analiz regresji czynnikowej, sprawdzającej moderacyjne oddziaływanie każdego itemu na relację pomiędzy kumulacją rozmaitych czynników ryzyka a gotowością do eksperymentowania z substancjami psychoaktywnymi<sup>42</sup>. Treść skali oraz przeprowadzone badania korelacyjne pozwalają sądzić, że wynik skali RESIL-17 mie-

---

*nych i praktyce edukacyjnej*, X Forum Pedagogów, Wrocław, 18–19 października 1997 roku, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Pedagogiczne nr 130”, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1999.

<sup>36</sup> Przegląd tych narzędzi znaleźć można w dwóch pracach: N.R. Ahern, E.M. Kiehl, M.L. Sole i J. Byers, *A review of instruments measuring resilience*, „Issues in Comprehensive Pediatric Nursing” 2006, nr 29; G. Windle, K.M. Bennett, J. Noyes, *A methodological review of resilience measurement scales*, „Health and Quality of Life Outcomes” 2011, nr 9.

<sup>37</sup> P. Kwiatkowski, *Skala RESIL-17 jako narzędzie uogólnionej miary resiliencji*, [w:] Z.B. Gaś (red.), *Młodzież zagubiona – młodzież poszukująca*, Innovatio Press, Lublin 2013.

<sup>38</sup> E.J. Khantzian, J.E. Mack, *Self-preservation...*, dz. cyt.

<sup>39</sup> P.A. Facione, C.A. Giancarlo, N.C. Facione i J. Gainen, *The disposition toward critical thinking*, „Journal of General Education” 1995, nr 44.

<sup>40</sup> K.V. Petrides, A. Furnham, *On the dimensional structure of emotional intelligence*, „Personality and Individual Differences” 2000, nr 29; K.V. Petrides, A. Furnham, *Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies*, „European Journal of Personality” 2001, nr 15.

<sup>41</sup> C.A. Markstrom, S.K. Marshall, *The psychometric properties of the Psychosocial Inventory of Ego Strengths for high school students*, „Journal of Adolescence” 2007, nr 30.

<sup>42</sup> P. Kwiatkowski, *Skala RESIL-17...*, dz. cyt.

rzy zdolność samoregulacji i przeciwstawiania się presji środowiska. Wyniki skali RESIL-17 są skorelowane pozytywnie z pomiarem *ego-resiliency* (wg koncepcji Blocka) oraz z wynikami Skali Prężności (SPP-18)<sup>43</sup> polskich autorów. Skala RESIL-17 w prezentowanych niżej badaniach ujawniła strukturę jedno-czynnikową i wysoki wskaźnik rzetelności alfa Cronbacha (0,91).

**Poczucie koherencji.** Zmienna charakteryzująca zdolność jednostki do efektywnego wykorzystywania zasobów adaptacyjnych w radzeniu sobie z przeciwnościami losu. Konstrukcja teoretyczna zaproponowana przez Antonovsky'ego obejmuje trzy wzajemnie skorelowane komponenty: sensowność, zaradność i zrozumiałość. Do pomiaru tej właściwości zastosowano bardzo mocno skrócone narzędzie badawcze, zbudowane z dziewięciu itemów, pochodzących z oryginalnej skali (SOC-29) – po trzy pozycje na każdy komponent. W innych (niepublikowanych) badaniach wykonałem analizę czynnikową pełnej skali, która wykazała strukturę hierarchiczną: trzy czynniki podstawowe z jednym czynnikiem nadrzędnym. Wybrałem po trzy pozycje, które miały najwyższe ładunki względem czynnika wtórnego, ale jednocześnie wysokie ładunki względem swojego czynnika podstawowego. W badaniach niżej prezentowanych skala SOC-9 okazała się jednorodna czynnikowo i zadowalająco rzetelna wewnątrznie (alfa Cronbacha = 0,81). W odróżnieniu od oryginału skala ma strukturę jedno- a nie trójczynnikową. W moim przekonaniu nie jest to sprzeczne z modelem teoretycznym. Ten bowiem zakłada, że w miarę rozwoju poczucia koherencji wzrasta wzajemna spójność jego składników.

**Kumulacja resilience-cechy i poczucia koherencji.** Skala resiliencji (RESIL-17) zdaje się mierzyć głównie zdolność kierowania sobą i regulowania własnych emocji, zaś skala poczucia koherencji (SOC-9) zdaje się bardziej opisywać radzenie sobie z przeciwnościami losu. Jednak korelacja między dwoma konstruktami wyniosła aż 0,71, co oznacza, że w dużej mierze odzwierciedlają one te same zdolności adaptacyjne. Silna korelacja uzasadnia agregację obu zmiennych. Jako osobna zmienna, opisująca zdolność pozytywnej adaptacji, została więc obliczona wystandaryzowana suma standaryzowanych wartości obu składników. Taka operacja zapewnia jednakowy wkład obu źródeł w wartość nowej zmiennej.

### **Zmienna niezależna**

W omówionych niżej badaniach zmienną niezależną jest właściwość systemu rodzinnego nazwana w literaturze przedmiotu *resiliencją rodzinną* lub – zamiennie – *resilience rodziny (family resilience)*. Termin „resilience” jest tu rozumiany jako cecha a nie procesualnie. Przyjmuję, że można wyodrębnić zespół właściwości systemu rodzinnego, który generalnie sprzyja

<sup>43</sup> N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, *Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – polska skala SPP-18*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2011, nr 16(1).



relatywnie lepszemu radzeniu sobie z problemami życia codziennego i przeciwnościami losu przez rodzinę jako całość, co stwarza sytuacje korzystne dla rozwoju kompetencji życiowej dzieci, pozwala dzieciom w różny sposób uczyć się skutecznego radzenia sobie z problemami. Do pomiaru tej właściwości przygotowałem eksperymentalną wersję narzędzia badawczego. Jego treść wypełniły twierdzenia nawiązujące do kilku propozycji zawartych w literaturze<sup>44</sup>. Z wyjściowej puli 61 itemów zdecydowana większość ujawniła wysokie ładunki czynnikowe względem jednego tylko czynnika, co wskazywało na jednowymiarowość badanego konstruktów. Nie wszystkie pozycje w jednakowym stopniu spełniały kryteria psychometryczne. Zatem drogą stopniowej eliminacji wyselekcjonowałem pulę 12 twierdzeń, które miały wysokie ładunki czynnikowe względem wzmiankowanego czynnika a zbudowane z nich rozwiązanie 1-czynnikowe w świetle konfirmacyjnej analizy czynnikowej okazało się dobrze dopasowane (RMSEA = 0,042). Jeden czynnik wyjaśnia 47% wariancji (w eksploracyjnej analizie czynnikowej metodą głównych składowych). Pomiar tym narzędziem jest rzetelny (alfa Cronbacha wynosi 0,90). Wobec braku danych na temat norm oraz trafności narzędzia mamy do czynienia z jego eksperymentalną wersją. Wyprzedzając tok wyводу zaznaczam, że wyniki prezentowanych w tym opracowaniu badań w pewnym zakresie potwierdzają teoretyczną trafność narzędzia. Niżej przedstawiam treść poszczególnych pozycji, ponieważ skala resiliencji rodziny nie była dotąd publikowana.

„Nasza rodzina potrafi bardzo szybko zorganizować się w odpowiedzi na pojawiające się trudności. Istnieją u nas jasne reguły, których wszyscy starają się przestrzegać. W naszej rodzinie panuje atmosfera przyjazna i spokojna. W naszej rodzinie jest ktoś, kto umie poprawić złe samopoczucie innych osób lub rozładować napięcie. W naszej rodzinie są tradycje, których istotą jest robienie czegoś razem. Rodziców i dzieci łączy upodobanie do podobnych form spędzania czasu wolnego. Istnieje w naszej rodzinie bardzo silne poczucie wspólnoty i jedności.

Rodzice uczą dzieci dogadywania się i załatwiania spraw z ludźmi. Dzieci są zachęcane do wypowiadania własnego zdania sprawach rodzinnych. W rodzinie jest przynajmniej jedna osoba dorosła, do której dzieci zwracają się o pomoc w trudnych sytuacjach. Dorosłe osoby z rodziny mają czas i umiejętności, by skutecznie pomóc dzieciom w nauce. Oboje rodzice mocno angażują się w wychowanie dzieci i opiekę nad nimi”.

W podanym wyżej zestawie można wyodrębnić treści dotyczące atmosfery relacji w rodzinie (pierwszych siedem pozycji) oraz treści dotyczące realizacji funkcji wychowawczej (ostatnie pięć pozycji). Jest to jednak podział formalny, gdyż w rzeczywistości skala jest jednowymiarowa.

<sup>44</sup> K. Black i M. Lobo, *A conceptual review...*, dz. cyt.; F. Walsh, *Family resilience...*, dz. cyt., s. 1–18.

## Wyniki badań

Tabela 1. przedstawia zwykłe korelacje Pearsona pomiędzy wszystkimi zmiennymi, które uwzględniono w analizach. Można zauważyć szereg prawidłowości. Relatywnie mocne jest powiązanie resiliencji dzieci z ich przystosowaniem szkolnym. Nieco słabsze jest powiązanie poczucia koherencji z przystosowaniem szkolnym. Względnie słabe są wzajemne korelacje między trzema zmiennymi opisującymi przystosowanie szkolne (w tym stres szkolny nie koreluje istotnie z sukcesem szkolnym). Korelacje resiliencji rodziny z resiliencją dzieci są silniejsze aniżeli korelacje resiliencji rodziny z przystosowaniem szkolnym dzieci (stres szkolny na przykład nie zależy od resiliencji rodziny). Z podobną sytuacją mamy do czynienia, gdy w miejsce resiliencji indywidualnej podstawić poczucie koherencji osób badanych (korelacje resiliencji rodziny z SOC są silniejsze niż korelacje SOC z przystosowaniem szkolnym). Poczucie koherencji bardzo silnie (0,71) koreluje z resiliencją.

**Tabela 1. Statystyki opisowe oraz korelacje w analizowanym zestawie zmiennych. Zaznaczone gwiazdką są korelacje istotne z  $p < 0,05$ .**

**Table 1. Descriptive statistics and correlations in the analysed set of variables. Relevant correlations (with  $p < 0,05$ ) are marked with an asterisk.**

Zmienne/ Variables	Średnia/ Average	SD/ Standard deviation	RESRO	RESIL	SOC	STR	EKS	SUK
RESRO	41,63	8,14	1,00	0,41*	0,48*	-0,07	0,19*	0,29*
RESIL	72,89	14,76		1,00	0,71*	-0,53*	0,40*	0,22*
SOC	37,75	9,45			1,00	-0,43*	0,37*	0,23*
STR	11,09	3,67				1,00	-0,28*	-0,09
EKS	14,13	3,37					1,00	0,27*
SUK	12,10	4,01						1,00

Źródło: Opracowanie autora.

Source: Author's research.

Powyższy układ korelacji pozwala przypuszczać, że przyjęta hipotetycznie (por. Diagram 1) sieć powiązań przyczynowych między zmiennymi jest prawdopodobna. Uzasadnione jest więc zastosowanie analizy ścieżek do przetestowania tego modelu. Wyniki analizy będą przedstawione w poniższych tabelach i dołączonych wykresach.

Przeprowadzono trzy odrębne grupy analiz, w których zamiennie włączane były różne wskaźniki indywidualnej zdolności do pozytywnej adaptacji (resiliencji indywidualnej). W pierwszej analizie wskaźnikiem zdolności pozytywnej adaptacji był wynik skali RESIL-17, w drugiej w jego miejsce wstawiono poczucie koherencji, mierzone skalą SOC-9, zaś w trzeciej użyty został zagrego-

wany wynik RESIL-17 i SOC-9 (wystandaryzowana suma standaryzowanych wartości obu zmiennych). Procedura polegała na przetestowaniu modeli, w których najpierw ustawione zostały wszystkie możliwe powiązania bezpośrednie i pośrednie (*via* indywidualna resiliencja) resiliencji rodziny z przystosowaniem szkolnym. W przypadku niezadowolających wskaźników dopasowania eliminowano kolejno powiązania najsłabsze (niska wartość współczynnika ścieżkowego), dążąc do uzyskania akceptowalnego dopasowania modelu (wskaźniki RMSEA < 0,08 i GFI i AGFI > 0,95). Niżej przedstawiam trzy zestawy danych (dwie tabele i jeden wykres) dla odrębnie testowanych układów zmiennych. Pierwsza w kolejności tabela w zestawie zawiera oszacowanie parametrów pełnego („nasyconego”) modelu powiązań. Druga tabela zawiera oszacowanie parametrów dla finalnego rozwiązania, pomijającego już słabe zależności z wyjściowego modelu. Dołączony wykres jest graficzną ilustracją finalnego modelu. Znakami plus/minus określono charakter zależności (plus oznacza dodatnią korelację/minus oznacza ujemną korelację). Pominięto wartości współczynników ścieżkowych i błędów dla zwiększenia czytelności diagramu (odpowiednie dane można odczytać z tabel).

**Tabela 2. Resiliencja rodziny i resiliencja osobowa a przystosowanie szkolne. Model wyjściowy. Parametry modelu ścieżkowego obejmującego wszystkie postulowane relacje między zmiennymi.**

**Table 2. Family resilience and individual resilience, and school adjustment. Initial model. Parameters of path model including all the postulated relations between variables.**

Relacja/Relation	Współczynnik ścieżkowy/Path coefficient	Błąd standardowy/Standard error	Statystyka T/T statistic	Istotność/Significance
[RESRO] → [RESIL]	0,379	0,074	5,108	0,000
[RESRO] → [STRE]	0,163	0,086	1,901	0,057
[RESRO] → [EKSP]	0,037	0,083	0,450	0,653
[RESRO] → [SUKC]	0,277	0,075	3,702	0,000
[RESIL] → [STRE]	-0,595	0,065	-9,092	0,000
[RESIL] → [EKSP]	0,422	0,070	6,017	0,000
[RESIL] → [SUKC]	0,123	0,088	1,406	0,160
(EPS1) → [RESIL]	0,856	0,056	15,198	0,000
(EPS2) → [STRE]	0,693	0,064	10,854	0,000
(EPS3) → [EKSP]	0,808	0,059	13,664	0,000
(EPS4) → [SUKC]	0,882	0,049	17,861	0,000

Indeksy dopasowania modelu wyjściowego:/Fit indexes for initial model:

RMSEA = 0,087; GFI = 0,99; AGFI = 0,96

Źródło: Opracowanie autora.

Source: Author's research.

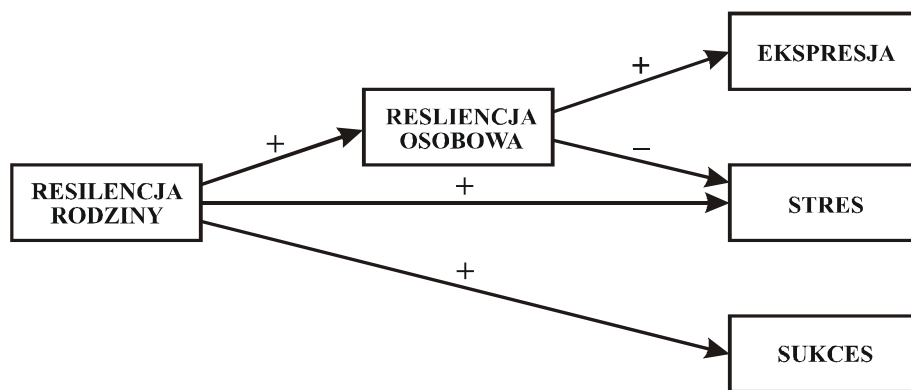
**Tabela 3. Resiliencja rodziny i resiliencja osobowa a przystosowanie szkolne. Model zredukowany. Parametry modelu ścieżkowego po wyłączeniu nieistotnych relacji między zmiennymi.**

**Table 3. Family resilience and individual resilience, and school adjustment. Reduced model. Parameters of the path model with exclusion of irrelevant relations between variables.**

Relacja/Relation	Współczynnik ścieżkowy/Path coefficient	Błąd standardowy/Standard error	Statystyka T/T statistic	Istotność/Significance
[RESRO] → [RESIL]	0,396	0,071	5,585	0,000
[RESRO] → [STRE]	0,163	0,082	1,960	0,050
[RESRO] → [SUKC]	0,309	0,071	4,351	0,000
[RESIL] → [STRE]	-0,609	0,063	-9,616	0,000
[RESIL] → [EKSP]	0,401	0,066	6,074	0,000
(EPS1) → [RESIL]	0,843	0,056	15,042	0,000
(EPS2) → [STRE]	0,681	0,062	10,978	0,000
(EPS3) → [EKSP]	0,839	0,053	15,833	0,000
(EPS4) → [SUKC]	0,905	0,044	20,642	0,000

Źródło: Opracowanie autora.

Source: Author's research.



Indeksy dopasowania:/Fit indexes:  
RMSEA = 0,065 GFI = 0,99; AGFI = 0,97

**Diagram 2. Resiliencja rodziny i resiliencja osobowa a przystosowanie szkolne. Relacje między zmiennymi z istotnymi współczynnikami ścieżek. Źródło: Opracowanie autora.**

**Graph 2. Family resilience and individual resilience, and school adjustment. Relations between variables with relevant path coefficients. Source: Author's research.**

**Tabela 4. Resiliencja rodziny i poczucie koherencji a przystosowanie szkolne. Model wyjściowy. Parametry modelu ścieżkowego obejmującego wszystkie postulowane relacje między zmiennymi.**

**Table 4. Family resilience and sense of coherence, and school adjustment. Initial model. Parameters of path model including all the postulated relations between variables.**

Relacja/Relation	Współczynnik ścieżkowy/Path coefficient	Błąd standardowy/Standard error	Statystyka T/T statistic	Istotność/Significance
[RESRO] → [SOC]	0,478	0,055	8,654	0,000
[RESRO] → [STRE]	0,205	0,097	2,110	0,035
[RESRO] → [EKSP]	0,024	0,090	0,266	0,790
[RESRO] → [SUKC]	0,287	0,079	3,649	0,000
[SOC] → [STRE]	-0,557	0,072	-7,787	0,000
[SOC] → [EKSP]	0,392	0,085	4,619	0,000
[SOC] → [SUKC]	0,151	0,109	1,383	0,167
(EPS1) → [SOC]	0,771	0,053	14,587	0,000
(EPS2) → [STRE]	0,757	0,058	13,107	0,000
(EPS3) → [EKSP]	0,837	0,060	13,969	0,000
(EPS4) → [SUKC]	0,854	0,056	15,156	0,000

Indeksy dopasowania modelu wyjściowego:/Fit indexes for initial model:

RMSEA = 0,129; GFI = 0,98; AGFI = 0,92

Źródło: Opracowanie autora.

Source: Author's research.

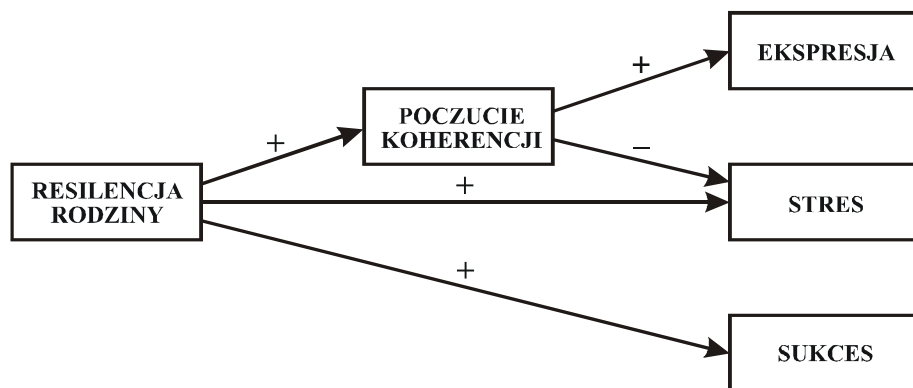
**Tabela 5. Resiliencja rodziny i poczucie koherencji a przystosowanie szkolne. Model zredukowany. Parametry modelu ścieżkowego po wyłączeniu nieistotnych relacji między zmiennymi.**

**Table 5. Family resilience and sense of coherence, and school adjustment. Reduced model. Parameters of the path model with exclusion of irrelevant relations between variables.**

Relacja/Relation	Współczynnik ścieżkowy/Path coefficient	Błąd standardowy/Standard error	Statystyka T/T statistic	Istotność/Significance
[RESRO] → [SOC]	0,485	0,054	8,985	0,000
[RESRO] → [STRE]	0,196	0,096	2,032	0,042
[RESRO] → [SUK]	0,330	0,068	4,859	0,000
[SOC] → [STR]	-0,551	0,067	-8,278	0,000
[SOC] → [EKS]	0,345	0,072	4,779	0,000
(EPS1) → [SOC]	0,765	0,052	14,584	0,000
(EPS2) → [STR]	0,763	0,052	14,542	0,000
(EPS3) → [EKS]	0,881	0,050	17,653	0,000
(EPS4) → [SUK]	0,891	0,045	19,934	0,000

Źródło: Opracowanie autora.

Source: Author's research.



Indeksy dopasowania:/Fit indexes:  
 RMSEA = 0,097; GFI = 0,98; AGFI = 0,94.

**Diagram 3.** Resiliencja rodziny i poczucie koherencji a przystosowanie szkolne. Relacje między zmiennymi z istotnymi współczynnikami ścieżek. Źródło: Opracowanie autora.

**Graph 3.** Family resiliency and sense of coherence, and school adjustment. Relations between variables with relevant path coefficients. Source: Author's research.

**Tabela 6.** Resiliencja rodziny i zagregowana miara resiliencji i poczucia koherencji a przystosowanie szkolne. Model wyjściowy. Parametry modelu ścieżkowego obejmującego wszystkie postulowane relacje między zmiennymi.

**Table 6.** Family resilience and aggregated resilience measure and sense of coherence, and school adjustment. Initial model. Parameters of path model including all the postulated relations between variables.

Relacja/Relation	Współczynnik ścieżkowy/Path coefficient	Błąd standardowy/Standard error	Statystyka T/T statistic	Istotność/Significance
[RESRO] → [RESSOC]	0,459	0,063	7,248	0,000
[RESRO] → [STRE]	0,232	0,092	2,518	0,012
[RESRO] → [EKSP]	-0,002	0,086	-0,026	0,979
[RESRO] → [SUKC]	0,272	0,077	3,556	0,000
[RESSOC] → [STRE]	-0,626	0,069	-9,101	0,000
[RESSOC] → [EKSP]	0,451	0,075	5,984	0,000
[RESSOC] → [SUKC]	0,143	0,098	1,452	0,147
(EPS3) → [STRE]	0,687	0,063	10,950	0,000
(EPS4) → [EKSP]	0,798	0,062	12,777	0,000
(EPS5) → [SUKC]	0,870	0,053	16,368	0,000
(EPS6) → [RESSOC]	0,789	0,058	13,555	0,000

Indeksy dopasowania modelu wyjściowego:/Fit indexes for initial model:  
 RMSEA = 0,088; GFI = 0,99; AGFI = 0,96.

Źródło: Opracowanie autora.  
 Source: Author's research.

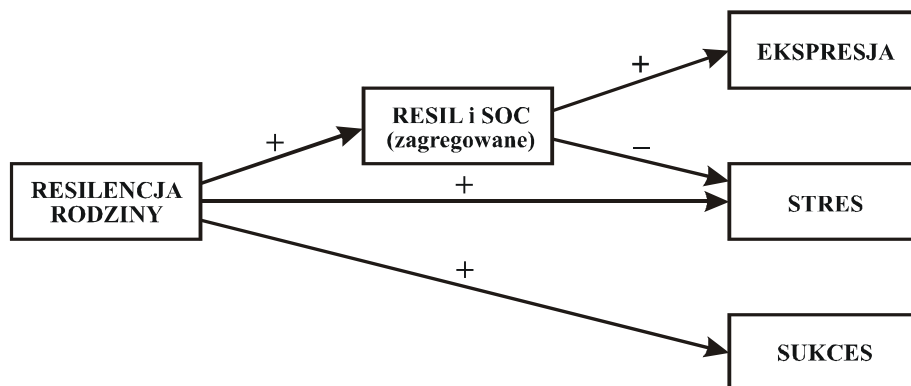
**Tabela 7. Resiliencja rodziny i zagregowana miara resiliencji i poczucia koherencji a przystosowanie szkolne. Model zredukowany. Parametry modelu ścieżkowego po wyłączeniu nieistotnych relacji między zmiennymi.**

**Table 7. Family resilience and aggregated resilience measure and sense of coherence, and school adjustment. Reduced model. Parameters of the path model with exclusion of irrelevant relations between variables.**

Relacja/Relation	Współczynnik ścieżkowy/Path coefficient	Błąd standardowy/Standard error	Statystyka T/T statistic	Istotność/Significance
[RESRO] → [RESSOC]	0,464	0,062	7,531	0,000
[RESRO] → [STRE]	0,225	0,091	2,484	0,013
[RESRO] → [SUKC]	0,321	0,070	4,619	0,000
[RESSOC] → [STRE]	-0,627	0,066	-9,496	0,000
[RESSOC] → [EKSP]	0,403	0,068	5,916	0,000
(EPS3) → [STRE]	0,688	0,060	11,527	0,000
(EPS4) → [EKSP]	0,837	0,055	15,212	0,000
(EPS5) → [SUKC]	0,897	0,045	20,043	0,000
(EPS6) → [RESSOC]	0,784	0,057	13,704	0,000

Źródło: Opracowanie autora.

Source: Author's research.



Indeksy dopasowania:/Fit indexes:  
RMSEA = 0,066; GFI = 0,99; AGFI = 0,97

**Diagram 4. Resiliencja rodziny i zagregowana miara resiliencji i poczucia koherencji a przystosowanie szkolne. Relacje między zmiennymi z istotnymi współczynnikami ścieżek.**  
Źródło: Opracowanie autora.

**Graph 4. Family resilience and aggregated resilience measure and sense of coherence, and school adjustment. Relations between variables with relevant path coefficients.** Source: Author's research.

## Wnioski i interpretacje

Żaden z „nasyconych” modeli, obejmujących wszystkie możliwe powiązania resiliencji rodziny z trzema przejawami przystosowania szkolnego (stres, ekspresja i sukces szkolny) zarówno bezpośrednio, jak i pośrednie (*via* wskaźniki indywidualnej zdolności pozytywnej adaptacji – resiliencie-cecha, poczucie koherencji lub wskaźnik zagregowany obu cech), nie uzyskał wystarczająco wysokich indeksów dopasowania w analizie ścieżkowej. Celowe było więc eliminowanie z modelu tych powiązań między zmiennymi, których współczynniki ścieżkowe były nieistotne ( $p > 0,05$ ) lub niskie.

W przypadku testowania modelu z ogólnym wynikiem RESIL-17, jako zmienną pośredniczącą, okazało się, że usuwając wszystkie relacje z nieistotnymi współczynnikami ścieżkowymi, nie uzyskano znaczącej poprawy wskaźników dopasowania w porównaniu z modelem wyjściowym. Wskaźniki dopasowania polepszyły się, gdy pozostawiono w modelu jedną ze zmiennych z nieistotnym (choć bliskim istotności) współczynnikiem ścieżkowym. Chodziło o bezpośrednią relację resiliencji rodziny z poziomem stresu szkolnego uczniów. Nawiasem mówiąc, współczynnik ścieżkowy dla tej relacji był dodatni, co nieoczekiwanie oznacza, że wzrost poziomu resiliencji rodziny prowadzi do podwyższenia poziomu stresu szkolnego. Wartość współczynnika jest jednak niska, wobec czego można wnioskować, że omawiana zależność ujawnia się w niewielkiej części populacji młodzieży. Niewykluczone, że ta drobna zależność jest artefaktem, ponieważ zwykła korelacja obu zmiennych (zob. Tab. 1.) jest ujemna (a przy tym bardzo słaba i nieistotna), zaś współczynnik ścieżkowy jest dodatni. Artefakty są możliwe, ponieważ próba jest relatywnie mała – jak na wymogi analizy ścieżek. Dodatkowym obciążeniem rezultatów są odchylenia od normalności rozkładu reszt w testowanych modelach. Wprawdzie zastosowano wariant obliczeń (procedura ADFG) rekomendowany w przypadku niespełnienia kryterium normalności, lecz metoda ta wymaga większej liczebnie próby. Argumentem za użyciem tej metody obliczeń, mimo niezbyt licznej próby, była niezbyt duża liczba szacowanych parametrów modelu w stosunku do liczby respondentów (7 współczynników ścieżkowych i 4 współczynniki błędu, czyli w sumie 11 parametrów – w wariancie maksymalnym – na 130 osób badanych). Biorąc pod uwagę mankamenty procedury badawczej, uzyskane rezultaty należy interpretować ostrożnie. Zwłaszcza dotyczy to zależności opisanych niskimi współczynnikami ścieżkowymi, które mogą być niestabilne z próby na próbę.

Na marginesie warto nadmienić, że w osobnych analizach testowane były modele ścieżkowe, w których zamiast ogólnej miary resiliencji wykorzystano pojedyncze jej podskale. Wyniki nie zostały zaprezentowane z braku miejsca. Wspomnę tylko, że z trzech wymiarów resiliencji – pozytywnej koncepcji własnej osoby, samokontroli oraz kompetencji społecznej – jedynie model z ostatnią z wymienionych cech, jako zmienną pośredniczącą, ujawnił zadowalające dopa-



sowanie. Pozostałe dwa warianty, były zdecydowanie mniej wiarygodne. W odniesieniu do przystosowania szkolnego kluczowe znaczenie mają zatem kompetencje społeczne. Jeśli więc funkcjonowanie rodziny jako systemu przekłada się na przystosowanie szkolne młodzieży, to decydujące znaczenie w tym względzie mają pochodzące z systemu rodzinnego doświadczenia przyczyniające się do rozwoju kompetencji społecznej dzieci.

Zaden z modeli (ani nasycony, ani zredukowany), w których zmienną pośredniczącą było poczucie koherencji, nie uzyskał zadowalających wskaźników dopasowania. Może to oznaczać słabość narzędzia do pomiaru poczucia koherencji (ale jest to jedynie spekulacja). Model zawierający zagregowaną miarę (RESIL-17 i SOC-9), jako zmienną pośredniczącą, miał treść i parametry podobne do modelu z użyciem skali RESIL-17 jako mediatora. Można więc wnioskować, że resiliencja rodziny pomaga osiągnąć dzieciom pozytywną adaptację w środowisku szkolnym, choć mechanizmy tego wpływu mogą być różne.

Wyniki badań pozwalają sądzić, że sukces szkolny bezpośrednio zależy od zdolności adaptacyjnych środowiska rodzinnego, z którego wywodzą się uczniowie. Lepsze funkcjonowanie (resiliencja) rodziny jako systemu sprzyja uzyskiwaniu przez dzieci dobrych wyników w nauce. Raczej nie odbywa się to poprzez oddziaływanie rodziny na indywidualne kompetencje dzieci, lecz najprawdopodobniej w grę wchodzi tworzenie dzieciom lepszych warunków uczenia się przez bardziej „resilientne” rodziny. Argumentem za taką interpretacją jest nieujawnienie się pośredniczenia resiliencji indywidualnej pomiędzy resiliencją rodzinną a sukcesem szkolnym.

Poziom stresu szkolnego oraz skłonność uczniów do wyrażania własnych poglądów i emocji w szkole zależy pośrednio od poziomu resiliencji rodziny. Mediatorami w obu przypadkach są zmienne, które wyrażają ogólną zdolność jednostki do pozytywnej adaptacji (resilience-cecha oraz poczucie koherencji). Resiliencja rodziny sprzyja nabywaniu resiliencji indywidualnej, zaś resiliencja indywidualna uczniów prowadzi do redukcji poziomu stresu szkolnego i do wzrostu umiejętności asertywnego komunikowania otoczeniu (zwłaszcza nauczycielom) własnych przekonań i emocji.

Można przyjąć, że kompetencje osobiste zawarte w dwóch konstrukcjach: resilience-cecha (pozytywne ustosunkowanie wobec własnej osoby, zdolność samokontroli i kompetencja społeczna) i poczucie koherencji (sensowność, zaradność, zrozumiałość), pomagają młodzieży skutecznie radzić sobie z emocjonalnymi obciążeniami związanymi z pełnieniem roli ucznia oraz zachowywać się asertywnie w kontakcie ze szkolnymi autorytetami. Asertywna postawa może być traktowana jako istotny składnik tzw. kompetencji emancypacyjnej. W tym ujęciu oznaczałaby ona zdolność dostrzegania opresyjnych relacji, wyrażania niezgody na nie oraz stanowienia lub/i negocjowania z otoczeniem zakresu wła-

snej wolności<sup>45</sup>. W bardzo wąskim ujęciu asertywność można traktować jako wyuczony repertuar zachowań obronnych. Jednak skuteczne stanowienie o sobie wymaga czegoś więcej niż tylko posługiwania się wyuczonymi schematami reagowania. Wymaga rozumienia sytuacji, wglądu w siebie i w innych ludzi, odnoszenia własnego zachowania w konkretnej sytuacji do uznawanych wartości i sformułowanych planów itp. Jeśli przyjąć, że relacje człowieka z innymi ludźmi są nie tyle podmiotowo stanowione co raczej uzgadniane, to owo uzgadnianie ma cechy działania twórczego a więc wymaga stanu umysłu sprzyjającego sprawności przetwarzania informacji. Myślenie człowieka w znacznej mierze zależy od siły i treści przeżywanych przez niego emocji (teoria kod – emocje Obuchowskiego, koncepcje inteligencji emocjonalnej czy koncepcja podmiotowości Marii Jarymowicz<sup>46</sup>), tak więc sprawność myślenia zależy od nabytej w procesie rozwojowym zdolności regulowania własnych przeżyć. Edukacja powinna wspierać rozwój w tym jego ważnym wymiarze. Możliwości kształtowania umiejętności radzenia sobie ze emocjami i stresem oraz umiejętności asertywnego funkcjonowania w relacjach z ludźmi niewątpliwie stwarza tzw. psychoedukacja<sup>47</sup>. Jednak rozwój tych umiejętności można również wspierać w toku normalnych lekcji i zajęć pozalekcyjnych.

Z pedagogicznej perspektywy uzyskane wyniki prowadzą również do wniosku o profilaktycznym potencjale promowania resiliencji rodziny. Jest to bardzo mocno akcentowany wątek w ostatnich latach przez badaczy resiliencji, co zdaje się wynikać z kilku powodów. Po pierwsze, z postrzegania rodziny jako generalnie najsilniejszego źródła wsparcia w obliczu trudności (lub też szczególnie silnego źródła dysfunkcji, gdy relacje w rodzinie są patologiczne). Po drugie, z licznych badań nad zjawiskiem interakcji genowo-środowiskowych, które pokazują, że patologię jak i resiliencję można lepiej wyjaśnić kombinacjami genów i właściwości środowiska rodzinnego aniżeli każdym z tych czynników samodzielnie. Po trzecie, z badań nad efektywnością profilaktyki zachowań problemowych, które potwierdzają relatywnie wysoką skuteczność programów wzmacniających oddziaływanie wychowawcze rodziny (główne hasła tych programów to miłość i granice)<sup>48</sup>.

<sup>45</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

<sup>46</sup> M. Jarymowicz, *Psychologiczne podstawy podmiotowości. Szkice teoretyczne. Studia empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

<sup>47</sup> C. Aldinger, C.V. Whitman, *Skills for Health: skills-based health education to teach life skills*, [w:] S. Gift, B.B. Jensen (red.), *The Health Promoting School: International Advances in Theory, Evaluation and Practice*, Danish University of Education Press, Copenhagen 2005.

<sup>48</sup> K.L. Kumpfer, R. Alvarado, i H.O. Whiteside, *Family-based interventions for substance use and misuse prevention*, „Substance Use & Misuse” 2003, nr 38(11–13); K.L. Kumpfer, V. Molgaard i R. Spoth, *The Strengthening Families Program for the prevention of delinquency and drug use*, „Preventing Childhood Disorders, Substance Abuse, and Delinquency” 1996, nr 3.

Oddziaływania zmierzające do promowania resiliencji w rodzinie powinny wyprzedzać pojawianie się problemów w szkole, a zatem muszą być podejmowane stosunkowo wcześniej. Od postulatu promowania resiliencji rodzinnej do jego urzeczywistnienia w praktyce edukacyjnej droga jednak daleka a trudność zadania wydaje się znaczna. Z faktu wysokiej skuteczności programów profilaktycznych adresowanych do stosunkowo niewielkich populacji dzieci z zaburzeniami, niewiele jeszcze wynika dla praktyki edukacji w skali masowej. Poza tym rodzina, jaka by nie była, jest systemem znajdującym się w pewnej równowadze i broniącym się przed zewnętrzną ingerencją dla utrzymania owej równowagi (problemy przejawiane przez niektórych członków rodziny, np. dzieci, stanowią jeden z czynników podtrzymania równowagi systemu). Rodziny z dziećmi stwarzającymi problemy zwykle nie są zainteresowane zmianą *status quo*, gdyż ewentualną zmianę postrzegają jako źródło niepewności lub niewygod. Z kolei rodziny z dziećmi nie sprawiającymi kłopotów nie znajdują się pod wystarczająco silną presją problemów wychowawczych, by cokolwiek zmieniać. W obu przypadkach ograniczeniem dla programów wspierających resiliencję jest deficyt wystarczająco silnej motywacji u ewentualnych uczestników.

Może więc nie w specjalistycznych programach tego rodzaju znajduje się rozwiązanie, co raczej w systematycznym budowaniu systemu współdziałania rodziców ze szkołą, zwiększaniu partycypacji rodziców w życiu szkoły. Istnieją koncepcje teoretyczne, w świetle których największy potencjał w zakresie psychoprophylaktyki i promocji zdrowia mają wzajemnie powiązane oddziaływania rodziny i szkoły, zapewniające dzieciom i młodzieży sukces szkolny i poczucie kompetencji intelektualnej<sup>49</sup> jako podstawowe czynniki – zmniejszające prawdopodobieństwo zaangażowania się w relację z dewiacyjną grupą rówieśniczą lub podatność na wpływ takiej grupy, a zwiększające prawdopodobieństwo zaangażowania się w konstruktywną działalność (nauka, uczestnictwo w kulturze, aktywność społeczna itp.). Aby jednostka mogła zaangażować się w konstruktywne relacje z otoczeniem, relacje te muszą one być dla niej źródłem oczekiwanych wzmocnień. Możliwość pozyskania wzmocnień społecznych zależy od posiadanych przez jednostkę kompetencji (cenionych przez otoczenie, umożliwiających jednostce podnoszenie statusu)<sup>50</sup>. Aby zapewnić jednostce możliwość korzystania z wychowawczego potencjału środowiska szkolnego, celowe jest zatem wzmacnianie kompetencji poznawczej, emocjonalnej i społecznej we wcześniejszych okresach ontogenezy, w sposób adekwatny do potrzeb i możliwości wieku rozwojowego.

<sup>49</sup> K.L. Kumpfer, C.W. Turner, *The social ecology model of adolescent substance abuse: Implications for prevention*, „International Journal of the Addiction” 1990–1991, nr 25(4A).

<sup>50</sup> R.F. Catalano, J.D. Hawkins, *The social development model: a theory of antisocial behavior*, [w:] J.D. Hawkins (red.), *Delinquency and crime: Current theories*, Cambridge University Press, New York 1996.

**Bibliografia**

- Ahern N.R., Kiehl E.M., Sole M.L. i Byers J., *A review of instruments measuring resilience*, „Issues in Comprehensive Pediatric Nursing” 2006, nr 29.
- Antonovsky A., *Poczucie koherencji jako determinanta zdrowia*, [w:] I. Heszen-Niejodek, H. Sęk (red.), *Psychologia zdrowia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.
- Antonovsky A., *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Fundacja Instytutu Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2005.
- Aldinger C., Whitman C.V., *Skills for Health: skills-based health education to teach life skills*, [w:] S. Gift, B.B. Jensen (red.), *The Health Promoting School: International Advances in Theory, Evaluation and Practice*, Danish University of Education Press, Copenhagen 2005.
- Baltes P.B., Staudinger U.M., *Wisdom: a metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence*, „American Psychologist” 2000, nr 55.
- Banks S.J., Eddy K.T., Angstadt M., Nathan P.J., Phan K.L., *Amygdala-frontal connectivity during emotion regulation*, „Social Cognitive and Affective Neuroscience” 2007, 2(4).
- Baron-Cohen S., *Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa*, Wydawnictwo Smak Słowa, Warszawa 2014.
- Baumeister R.F., Heatherton T.F. i Tice D.M., *Utrata kontroli. Jak i dlaczego tracimy zdolność samoregulacji*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2000.
- Belsky J., Bakermans-Kranenburg M.J. i van Ijzendoorn M.H., *For better and for worse differential susceptibility to environmental influences*, „Current Directions in Psychological Science” 2007, nr 16(6).
- Belsky J., Pluess M., *Beyond diathesis stress: differential susceptibility to environmental influences*, „Psychological Bulletin” 2009, nr 135(6).
- Black K., i Lobo M., *A conceptual review of family resilience factors*, „Journal of Family Nursing” 2008, nr 14(1).
- Block J., *Personality as an affect-processing system. Toward an integrative theory*, Lawrence Erlbaum, Mahwah 2002.
- Brooks-Crozier J., *The nature and nurture of violence: early intervention services for the families of MAOA-low children as a means to reduce violent crime and the costs of violent crime*, „Connecticut Law Review” 2011, nr 44(2).
- Carver C.S., *Resilience and thriving: Issues, models, and linkages*, „Journal of Social Issues” 1996, nr 54.
- Caspi A., McClay J., Moffitt T.E., Mill J., Martin J., Craig I.W., Poulton R., *Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children*, „Science” 2002, nr 297(5582).
- Catalano R.F. i Hawkins, J.D., *The social development model: a theory of antisocial behavior*, [w:] J.D. Hawkins (red.), *Delinquency and crime: Current theories*, Cambridge University Press, New York 1996.
- Cicchetti D., *Gene-environment interaction*, „Development and Psychopathology” 2007, nr 19(04).
- Cicchetti D., Rogosch F.A., *Gene×Environment interaction and resilience: Effects of child maltreatment and serotonin, corticotropin releasing hormone, dopamine, and oxytocin genes*, „Development and Psychopathology” 2012, nr 24.

- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Davis R.V., Lofquist L.H., Weiss D.J., *A theory of work adjustment: A revision*, „Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation”, University of Minnesota, Minneapolis, 1968, nr 23.
- Doliński D., *Orientacja defensywna*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1994.
- Erikson E.H., *Identity: Youth and crisis*, Norton, New York 1968.
- Facione P.A., Giancarlo C.A., Facione N.C. i Gainen J., *The disposition toward critical thinking*, „Journal of General Education” 1995, nr 44.
- Feder A., Nestler E.J. i Charney D.S., *Psychobiology and molecular genetics of resilience*, „Nature Reviews Neuroscience” 2009, nr 10(June).
- Garnezy N., *Children in poverty: resilience despite risk*, „Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes” 1993, 56(1).
- Garnezy N., *Stres-resistant children. The search of protective factors*, [w:] J.E. Stevenson (red.), *Recent research in developmental psychopathology*, Pergamon Press, Oxford 1985.
- Garnezy N., Masten A.S., Tellegen A., *The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology*, „Child Development” 1984, nr 55.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 1997.
- Gottfredson M.R., Hirschi T., *A general theory of crime*, Stanford University Press, Stanford 1990.
- Halpern D.F., *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey 1996.
- Halpern D.F., *Why wisdom?*, „Educational Psychologist” 2001, nr 36(4).
- Jarymowicz M., *Psychologiczne podstawy podmiotowości. Szkice teoretyczne. Studia empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Khantzian E.J., Mack J.E., *Self-preservation and the care of the self-ego instincts reconsidered*, „Psychoanalytic Study of The Child” 1983, nr 38.
- Kim-Cohen J., Caspi A., Taylor A., Williams B., Newcombe R., Craig I.W. i Moffitt T.E., *MAOA, maltreatment, and gene-environment interaction predicting children's mental health: new evidence and a meta-analysis*, „Molecular Psychiatry” 2006, nr 11(10).
- Knoch D., Fehr E., *Resisting the power of temptations*, „Annals of the New York Academy of Sciences” 2007, nr 1104(1).
- Kobasa S.O., *Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1979, nr 37.
- Kobasa S.O., Puccetti M.C., *Personality and social resources in stress resistance*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1983, nr 43.
- Kofta M., Szustrowa, T., *Złudzenia, które pozwalają żyć*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Konarski R., *Modele równań strukturalnych. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Kumpfer K.L., *Factors and processes contributing to resilience: The resiliency framework*, [w:] M.D. Glantz, J. Johnson, L. Huffman (red.), *Resiliency and development: positive life adaptations*, Plenum, New York 1996.

- Kumpfer K.L., Alvarado R. i Whiteside H.O., *Family-based interventions for substance use and misuse prevention*, „Substance Use & Misuse” 2003, nr 38.
- Kumpfer K.L., Molgaard V., i Spoth R., *The Strengthening Families Program for the prevention of delinquency and drug use*, „Preventing Childhood Disorders, Substance Abuse, and Delinquency” 1996, nr 3.
- Kumpfer K.L., Turner C.W., *The social ecology model of adolescent substance abuse: Implications for prevention*, „International Journal of the Addiction” 1990–1991, nr 25(4A).
- Kwiatkowski P., *Skala RESIL-17 jako narzędzie uogólnionej miary resiliencji*, [w:] Z.B. Gaś (red.), *Młodzież zagubiona – młodzież poszukująca*, Innovatio Press, Lublin 2013.
- Kwiatkowski P., *Pomiar stresu szkolnego: próba konstrukcji nowego narzędzia*, [w:] R. Poprawa (red.), *Psychologiczna analiza wybranych problemów funkcjonowania społecznego młodzieży*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Psychologiczne nr 51”, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000.
- Kwiatkowski P., *Stres uczniowski – wybrane aspekty diagnozy*, [w:] J. Semków (red.), *Absolwenci pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego w teorii nauk społecznych i praktyce edukacyjnej, X Forum Pedagogów, Wrocław, 18–19 października 1997 roku*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Pedagogiczne nr 130”, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1999.
- Lazarus R.S., *Coping theory and research: past, present, and future*, „Psychosomatic Medicine” 1993, nr 55(3).
- Lerner R.M., Lerner J.V. i Benson P.L., *Positive youth development: research and applications for promoting thriving in adolescence*, „Advances in Child Development and Behavior” 2010, nr 41.
- Lyons D.M., Parker K.J., Katz M. i Schatzberg A.F., *Developmental cascades linking stress inoculation, arousal regulation, and resilience*, „Frontiers in Behavioral Neuroscience” 2009, nr 3.
- Markstrom C.A. i Marshall S.K., *The psychometric properties of the Psychosocial Inventory of Ego Strengths for high school students*, „Journal of Adolescence” 2007, nr 30.
- Masten A.S., *Regulatory processes, risk, and resilience in adolescent development*, „Annals of the New York Academy of Sciences” 2004, nr 1021.
- Masten A.S., *Ordinary magic: Resilience processes in development*, „American Psychologist” 2001, nr 56(3).
- Masten A.S. i Monn A.R., *Child and family resilience: A call for integrated science, practice, and professional training*, „Family Relations” 2015, 64(1).
- Mayberg H.S., *Modulating dysfunctional limbic-cortical circuits in depression: towards development of brain-based algorithms for diagnosis and optimised treatment*, „British Medical Bulletin” 2003, 65(1).
- Mayer J.D., Salovey P. i Caruso D.R., *Emotional intelligence: Theory, findings, and implications*, „Psychological Inquiry” 2004, nr 15(3).
- Meeks T.W. i Jeste D.V., *Neurobiology of wisdom: a literature overview*, „Archives of General Psychiatry” 2009, nr 66(4).
- Obuchowski K., *Adaptacja twórcza*, Książka i Wiedza, Warszawa 1985.
- Obuchowski K., *Kody orientacji i struktura procesów emocjonalnych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1970.

- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z., *Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – polska skala SPP-18*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2011, nr 16(1).
- Park N., Peterson C. i Seligman M.E., *Strengths of character and well-being*, „Journal of Social and Clinical Psychology” 2004, nr 23(5).
- Petrides K.V., Furnham A., *On the dimensional structure of emotional intelligence*, „Personality and Individual Differences” 2000, nr 29.
- Petrides K.V., Furnham A., *Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies*, „European Journal of Personality” 2001, nr 15.
- Polk L.V., *Toward a middle-range theory of resilience*, „Advances in Nursing Science” 1997, nr 19(3).
- Rutten B.P.F., Hammels C., Geschwind N., Menne-Lothmann C., Pishva E., Schruers K., van den Hove D., Kenis G., van Os J. i Wichers M., *Resilience in mental health: linking psychological and neurobiological perspectives*, „Acta Psychiatrica Scandinavica” 2013, nr 128(1).
- Rutter M., *Psychosocial resilience and protective mechanisms*, „American Journal of Orthopsychiatry” 1987, nr 57(3).
- Rutter M. i Silberg J., *Gene-environment interplay in relation to emotional and behavioral disturbance*, „Annual Review of Psychology” 2002, nr 53.
- Sternberg R.J., *Wisdom: its nature, origins, and development*, Cambridge University Press, New York 1990.
- Sternberg R.J., *Why schools should teach for wisdom: the balance theory of wisdom in educational settings*, „Educational Psychologist” 2001, nr 36(4).
- Walsh F., *Family resilience: a framework for clinical practice*, „Family Process” 2003, nr 42(1).
- Werner E.E., *High risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years*, „American Journal of Orthopsychiatry” 1989, nr 59.
- Windle G., Bennett K.M. i Noyes J., *A methodological review of resilience measurement scales*, „Health and Quality of Life Outcomes” 2011, nr 9.







„Wychowanie w Rodzinie” t. XIII (1/2016)

---

nadesłany: 08.04.2015 r. – przyjęty: 04.01.2016 r.

**Ewelina PIECUCH\***

## **Rodzina jako przestrzeń rozwijania umiejętności społecznych dziecka**

Family as a space of development of child's social skills

### **Streszczenie**

Dzieciństwo według psychologii rozwojowej to okres, w czasie którego kształtuje się dziecko, zarówno jego osobowość, jak i całe ciało. Wszystkie czynniki oddziałujące na nie od samego początku jego istnienia mają zasadniczy wpływ na kształtowanie się młodego człowieka. Wszelkie braki doskwierające dziecku w okresie wieku przedszkolnego odbijają się szerokim echem w dalszych okresach rozwoju życia jednostki. Niedostatki 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), bliższe oraz dalsze środowisko rodzinne, rówieśnicze oraz instytucje oświatowe wspierające rodziców w wychowaniu wraz z nauczycielami. To, w jaki sposób dokonuje się proces wychowania, decyduje o całym istnieniu młodego człowieka. Aktywność dzieci w procesie wychowania jest ogromnie ważna. Rodzice powinni dążyć do stwarzania takich sytuacji wychowawczych, w których dzieci mogą być czynne w zdobywaniu informacji o otaczającym je świecie przyrodniczym i społecznym. Ich gotowość poznawcza winna być zaspokajana sytuacjami dla nich atrakcyjnymi. Dzieci w środowisku rodzinnym mogą odczuwać bezinteresowną radość z poznawania nowych osób, spraw i zjawisk. Taki sposób pierwszych kontaktów społecznych połączonych z nauką wywołuje pozytywne nastawienia do świata społecznego. Powoduje, iż dziecko będzie poszukiwać ciekawych dla niego wiadomo-

---

\* [piecuch.ewelina@gmail.com](mailto:piecuch.ewelina@gmail.com)

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski, ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska.

ści. Naturalnie też będzie kształtował się jego podmiotowy stosunek do samego siebie, innych ludzi i kultury, w której żyje.

**Słowa kluczowe:** rodzina, dziecko, dzieciństwo, przestrzeń, umiejętności społeczne, rozwój, rozwój umiejętności społecznych.

### Abstract

According to developmental psychology childhood is the time when the child develops, both the personality as well as the whole body. All the factors influencing the child from the very beginning have a fundamental meaning for the shaping of the young human. All the deficiencies that a child experiences during early childhood have great repercussions in the later stages of development of their life. Emotional deficiencies cause disorders in this field. Excessive care can also bring serious consequences. The most important role in this process is played by the child's parents (caregivers), closely and distantly related family environment, peers, educational institutions supporting parents in upbringing along with teachers. The way in which education is achieved decides the whole existence of the young human. The participation of children in the process of education is extremely important. Parents should strive to create such learning situations in which pupils may be active in gaining information about the surrounding natural and social world. Their cognitive awareness should be addressed by situations attractive to them. Children in the family should feel unselfish joy of meeting new people, things and phenomena. In this way the first social contacts connected with learning trigger positive attitudes to the social world. It will encourage the child to research new information. It will naturally shape their subjective attitude to themselves, other people and the culture in which they she lives.

**Keywords:** family, child, childhood, space, social skills, development, development of social skills.

### Wstęp

Społeczeństwo jest stworzone z ludzi, którzy żyją pośród innych osób – tworzą w ten sposób rodziny, zdobywają przyjaciół, poznają nowych znajomych, przebywają również pośród obcych. Życie osobiste, zawodowe, publiczne zależy od zachowania innych jednostek, grup, społeczności<sup>1</sup>. Codzienne funkcjonowanie w tych środowiskach wymaga od uczestników życia społecznego ciągłych interpersonalnych kontaktów. Opanowanie umiejętności umożliwiających i ułatwiających współżycie społeczne w takich warunkach jest konieczne. Czasami to ono decyduje o dalszym życiu, osiągnięciu sukcesu bądź porażki.

---

<sup>1</sup> E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 17–23.

„Człowiek jest zwierzęciem społecznym, a więc jego poczucie szczęścia i pełni zależy od umiejętności sprawnego kontaktowania się z innymi ludźmi. Ponadto cała cywilizacja opiera się na ludzkiej zdolności do współpracy z innymi i prowadzenia wspólnych działań. Ludzie są nam niezbędni do szczęścia i spełnienia, musimy też umieć z nimi współpracować, jeśli chcemy stanąć na wysokości swoich zadań, swoich upodobań”<sup>2</sup>.

Gdy dziecko przychodzi na świat w otoczeniu pozbawionym patologii, obdarzone jest ciepłem i dużym zainteresowaniem najbliższych dorosłych. W chwili pojawienia się nowego członka rodziny zwraca się szczególną uwagę na stworzenie dogodnych warunków jego rozwoju. Pierwsze kontakty z rodzicami (opiekunami) stanowią matrycę do budowania kolejnych z innymi ludźmi, dlatego wszelkie zachowania dorosłych, emocje, którymi jest obdarowywane dziecko oraz ich częstotliwość wpływają na jego widzenie i odbieranie świata. Środowisko wychowawcze, jakim jest rodzina pełni jedną z wiodących i najważniejszych ról w tworzeniu młodej osoby jako człowieka<sup>3</sup>, w tym także umiejętności społecznych. Każda jednostka, również rodzina, posiada swoją własną, indywidualną hierarchię wartości oraz adekwatną do swoich preferencji indywidualną kolejność realizacji i zaspokajania potrzeb<sup>4</sup>. Jednak mimo takiej różnorodności dążeń ludzkiej egzystencji, uwarunkowania sprzyjające optymalnemu rozwojowi dziecka cechują się podobnymi czynnikami.

„Rozwój społeczny wynikający z samej natury społecznej człowieka, która warunkuje jego przynależność do grupy środowiskowej lub grupy społecznej dokonuje się przede wszystkim w życiu rodzinnym, a później modyfikuje się i rozwija w kolejnych grupach społecznych, w które wchodzi człowiek”<sup>5</sup>.

Wydawać mogłoby się, iż samo przebywanie dziecka z ludźmi spowoduje jego właściwy rozwój w obszarze umiejętności społecznych – jednak, aby tak mogło się stać, potrzebne są przede wszystkim oddziaływania wychowawcze osób, z którymi dziecko spędza swój czas. „Rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem”<sup>6</sup>, dlatego, dokładnie skupiając się na

<sup>2</sup> D.W. Johnson, *Podaj dłoń*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Warszawa 1992, s. 17.

<sup>3</sup> K. Ferenz, *Wprowadzanie dzieci w kulturę*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1995, s. 57.

<sup>4</sup> A. Czajkowska, *Umiejętności społeczne malucha*, por. źródło: [http://www.dziecirosna.pl/przed-szkolak/wychowanie/umiejtnosci\\_spoeczne\\_malucha.html](http://www.dziecirosna.pl/przed-szkolak/wychowanie/umiejtnosci_spoeczne_malucha.html) [dostęp: 24.02.2015].

<sup>5</sup> E. Miśkowiec, *Kształtowanie umiejętności kontaktów społecznych dziecka w rodzinie i przedszkolu*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce. Kwartalnik dla nauczycieli” 2012, nr 3, s. 25, por. źródło: <http://eetp.ignatianum.edu.pl/sites/eetp/files/artykuly/numer25-art.miskowiec.pdf> [dostęp: 24.02.2015].

<sup>6</sup> Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej mówi równoległe, iż państwo w swojej polityce społecznej i gospodarczej powinno uwzględnić dobro rodziny, zob.: Art. 48. i 71. Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 (Dz. U. 1997, nr 78, poz. 483).

szczegółach charakteryzujących domy rodzinne, łatwo można dostrzec, iż każdy z nich jest inny, mimo iż są podobne.

## Rodzina jako instytucja społeczna

Rodzina to grupa osób, która jest:

„[...] zalegalizowanym miejscem stosunków seksualnych ludzi, a w wyniku tego zalegalizowanym miejscem przyjscia na świat potomstwa. Oczywiście, że dziecko również może przyjść na świat poza rodziną, jednak tylko rodzina jest religijnie i prawnie, a więc społecznie uznanym środowiskiem powoływania nowego życia, dostarczania społeczeństwu nowych członków”<sup>7</sup>.

Rządzi się ona swoimi regułami, posiada własne specyficzne normy.

„Rodzina przedstawia tu dla dziecka pewną dość specyficzną formę życia społecznego, mniej lub bardziej zorganizowaną, życia opartego na współpracy i współdziałaniu, poszanowaniu praw drugich, wyrzeczeniu, ofiarności”<sup>8</sup>.

To w niej przekazuje się młodemu pokoleniu podstawowe wartości i wprowadzania w życie kulturalne, czyli też socjalizuje.

W naukach, które badają podłoże rodziny, czyli w socjologii, psychologii i pedagogice – rodzina określana jest najczęściej fundamentalną grupą społeczną uwzględniającą specyficzne relacje oraz zależności zachodzące pomiędzy jej wszystkimi członkami. Postrzegana jest też jako instytucja społeczna, ze względu na uwarunkowania prawne, które regulują zależności zachodzące między jej członkami. Odpowiedzialność rodziców (opiekunów) za dziecko, usankcjonowana jest przepisami prawnymi, takimi jak Kodeks rodzinny i opiekuńczy<sup>9</sup>.

„Instytucjonalizm rodziny przejawia się również przy wielu innych okazjach. Wskazują na to rozliczne akty prawne: kodeks cywilny – dziedziczenie ustawowe, kodeks karny – zwolnienie od zeznań mogących zaszkodzić osobie blisko spokrewnionej itp. Przywileje rodzinne zostały zawarte w różnych aktach prawnych, od konstytucji po ustawodawstwo socjalne”<sup>10</sup>.

<sup>7</sup> F. Adamski, *Znaczenie wychowania w rodzinie dla rozwoju osobowego dziecka*, [w:] Tenże (red.), *Wychowanie w rodzinie*, PETRUS, Kraków 2010, s. 7.

<sup>8</sup> Tamże, s. 9.

<sup>9</sup> Kodeks rodzinny i opiekuńczy (Dz. U. 25.02.1964 nr 9, poz. 59, tekst jednolity).

<sup>10</sup> K. Wałęcka-Matyja, *Role i funkcje rodziny*, [w:] I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, wyd. I, Warszawa 2014, s. 96–97.

## Rodzina jako środowisko wychowawcze

W dzisiejszym, współczesnym świecie, ciągle zachodzą różnorodne zmiany. Ustalenie nowego, idącego z duchem czasu, modelu rodziny sprawia spory kłopot. Jest dziś mniej stabilna, podatna na kryzysy, na rozpad a liczba jej członków nie jest oczywista. Mimo to rodzina:

„[...] stanowi interpersonalny związek grupy ludzi, którzy ukonstytuowani przez swoje cechy psychologiczne i fizyczne kształtują wysiłki w osiągnięciu wspólnych celów w szerszym kontekście społecznym i ekonomicznym”<sup>11</sup>.

Określa się ją jako tę, która jest najbliższa jednostce. 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. Jednocześnie stwarza własne środowisko kulturalne w ramach owej kultury ogólnej. Poprzez to środowisko kształtuje osobowość swoich członków, a szczególnie dzieci”<sup>12</sup>.

To rodzina tworzy najbliższe otoczenie, które wtóruje człowiekowi swoją złożoną całością różnorodnych dostępnych, osobistych układów. Jest zbudowana ze specyficznej, bliskiej więzi, która występuje między dziećmi, ich rodzicami i pozostałymi członkami rodziny, jeżeli są a ich obecność występuje pośrednio lub bezpośrednio ze struktury rodziny, a nade wszystko z jej funkcjonowania. „Zawartość i spoistość rodziny jest wartością wysoką, ale równie wysoko cenić należy jej pełny udział w społeczności, do której należy”<sup>13</sup>.

Maria Ziemska, badając funkcje tej podstawowej komórki społecznej, wymieniła następujące: prokreatywną, usługowo-opiekuńczą, socjologiczną i psychologiczną<sup>14</sup>. Według innego pedagoga, Stanisława Kawuli, następujące funkcje: emocjonalna, socjalizacyjno-wychowawcza, kulturalna, prokreatywna to podstawowy wskaźnik wyznaczający jakość życia społeczeństwa<sup>15</sup>.

<sup>11</sup> A. Mitrega, *Od rodziny posttradycyjnej do postmodernistycznej – współczesne modele relacji rodzinnych*, „Wychowanie w Rodzinie”, E. Jurczyk-Romanowska, L. Albański (red.), t. III: *Współczesna rodzina w sytuacji zmiany*, Jelenia Góra 2011, s. 57.

<sup>12</sup> K. Ferenz, *Wprowadzanie...*, dz. cyt., s. 57.

<sup>13</sup> Tejże, *Komunikacja niewerbalna jako wyraz więzi w rodzinie*, „Wychowanie w Rodzinie”, E. Jurczyk-Romanowska, L. Albański (red.), t. III: *Współczesna rodzina...*, dz. cyt., s. 23.

<sup>14</sup> M. Ziemska, *Rodzina i dziecko*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1979, s. 234.

<sup>15</sup> S. Kawula, J. Bragieli, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000, s. 325.

Franciszek Adamski twierdzi, że to:

„[...] w rodzinie następuje przekazywanie każdemu nowemu pokoleniu dziedzictwa kulturowego, tj. wprowadzenie go w normy życia zbiorowego i mechanizm konformizmu społecznego, w elementarne wartości kultury ludzkiej”<sup>16</sup>.

Analizując definicje wychowania można się zetknąć z różnymi wyjaśnieniami tego terminu. Krystyna Ferenz wskazuje, iż jest to proces i zależy on 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”<sup>17</sup>.

Romana Miller postrzega wychowanie nieco inaczej i mówi, że:

„[...] jest to interwencja w dialektyczny stosunek człowieka i świata, regulująca ich wzajemne stosunki za pomocą twórczego współdziałania dotyczącego rozwoju społecznego i jednostki”<sup>18</sup>.

Zatem dziecko, wychowując się w rodzinie, ma możliwość obserwowania wzorów postaw, zachowań biorącej się z różnorodnej aktywności jej członków. Stanowi to dla niego źródło wiedzy w zdobywania nowych umiejętności. Aby jego funkcjonowanie przebiegało w sposób prawidłowy, muszą być mu znane:

„[...] 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”<sup>19</sup>.

Rodzina w czasie wychowania przygotowuje swoje potomstwo do samodzielnego życia, od prostych rutynowych czynności po rozległe, światopoglądowe obycie. Życie z bliskimi umożliwia zdobywanie osobistych różnorodnych

<sup>16</sup> F. Adamski, *Znaczenie...*, dz. cyt., s. 7.

<sup>17</sup> K. Ferenz, *Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2003, s. 178.

<sup>18</sup> R. Miller, *Socjalizacja, wychowanie i psychoterapia*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1981, s. 122.

<sup>19</sup> W. Dykciak, *Odpowiedzialność człowieka w kontekście indywidualnym i społecznym*, Wydawnictwo NPTP, Poznań 2010, s. 48.

doświadczeń życiowych i konfrontowanie ich z rzeczywistością i innymi ludzimi. Dziecięce działanie jest tu połączone z przeżyciem i refleksją<sup>20</sup>.

„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”<sup>21</sup>.

Tworzenie pozytywnych relacji z potomstwem może nie być łatwe dla rodziców, ponieważ mogą być oni obciążeni doświadczeniami z własnego dzieciństwa. „Grupa rodzinna jest specyficzna wśród wszystkich grup społecznych”<sup>22</sup>. Naukowcy dowiedli, iż zasadniczą kwestią regulującą relacje panujące między rodzicami a ich dziećmi, jest pryzmat ich własnych doświadczeń z lat dzieciństwa. Istotnym źródłem wiedzy dorosłych w sferze wychowania są też osobiste przeżycia nagromadzone w tamtym czasie. W rezultacie dzieje się i tak, że wychowanie dzieci odbywa się zgodnie z tym, jak przebiegało to u własnych rodziców<sup>23</sup>.

„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”<sup>24</sup>.

Na utrudnienia 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”<sup>25</sup>.

Wychowanie zatem dokonuje się głównie między rodzicami a ich dziećmi. Istotny jest kontekst społeczny i kulturowy, wszystkie metody i sam przebieg oddziaływań procesu wychowawczego.

<sup>20</sup> E. Piecuch, *Wychowanie szczęśliwego człowieka podstawowym celem rodziców*, „Wychowanie w Rodzinie”, K. Ferenz, E. Kowalska (red.), t. VI: *Odmienne sytuacje i nowe zadania*, Jelenia Góra 2012, s. 77.

<sup>21</sup> M. Prokosz, *Rola rodziny w samorozwoju młodzieży*, „Wychowanie w Rodzinie”, E. Jurczyk-Romanowska, L. Albański (red.), t. III: *Współczesna rodzina...*, dz. cyt., s. 174.

<sup>22</sup> K. Ferenz, *Komunikacja niewerbalna...*, dz. cyt., s. 18.

<sup>23</sup> T. Kukołowicz, *Rodzina wychowuje: wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, Stalowa Wola 1996, s. 149.

<sup>24</sup> G. Weil, D. Marden, *Wychowaj szczęśliwe dziecko. Praktyczne rady dla rodziców*, Wydawnictwo Edgard, Warszawa 2010, s. 9.

<sup>25</sup> W. Dykciak, *System wspomagania społecznego rodzin niewydolnych wychowawczo*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 1988, s. 48.

„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”<sup>26</sup>.

## Rozwijanie umiejętności społecznych u dziecka

W 1959 roku psycholog Robert W. White<sup>27</sup> zafascynowany problematyką wywierania wpływu społecznego wprowadził do dziedziny, którą się zajmował, pojęcie kompetencji. Określił ją mianem umiejętności specyficznej, czyli takiej, która przyczynia się do korzystnej interakcji z otoczeniem<sup>28</sup>. *Mały słownik języka polskiego* definiuje „umiejętność” jako „to, że coś się umie, znajomość czegoś, wiedza o czymś, biegłość”<sup>29</sup>. Z kolei internetowe źródło dodaje, iż jest to „praktyczna znajomość czegoś”<sup>30</sup>. Kompetencja natomiast jest definiowana jako „zakres czyjejs wiedzy, umiejętności i doświadczenia”<sup>31</sup>. Umiejętności społeczne, nazywane są zamiennie kompetencjami społecznymi. Są również i tacy przedstawiciele nauki, którzy zwracają szczególną uwagę na rozróżnienie tych dwóch pojęć, niemniej oba określenia odnoszą się do wiedzy i doświadczenia, które zostały zgromadzone na pewnym etapie życia. W odniesieniu do dziecka, jego źródłem czerpania podstawowych informacji o relacjach panujących między ludźmi jest niewątpliwie rodzina, która stanowi swego rodzaju matrycę wzorów, które, w jego pojmowaniu świata, są właściwe i społecznie pożądane. W trakcie 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”<sup>32</sup>.

<sup>26</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2010, s. 16–17.

<sup>27</sup> R. W. White (1904–2001) był amerykańskim psychologiem, którego zainteresowania zawodowe koncentrowały się na badaniu rozwijającej się osobowości.

<sup>28</sup> E. Starostka, *Kompetencje społeczne, a możliwości interpersonalne*, por. źródło: <http://www.psychologia.net.pl/arttykul.php?level=254> [dostęp: 24.02.2015].

<sup>29</sup> Por. hasło [umiejętność] w: *Mały słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1968, s. 860.

<sup>30</sup> Por. hasło [umiejętność] w: *Słownik języka polskiego*, zob.: źródło: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/umiej%C4%99tno%C5%9B%C4%87.html> [dostęp: 24.02.2015].

<sup>31</sup> Por. hasło [kompetencja] w: *Słownik języka polskiego*, zob.: źródło <http://sjp.pwn.pl/szukaj/kompetencja.html> [dostęp: 25.02.2015].

<sup>32</sup> K. Ferenz, *Wprowadzanie...*, dz. cyt., s. 57.



Dziecko w polskiej kulturze zostaje pod opieką swoich rodziców od chwili narodzin do momentu osiągnięcia przez nie pełnoletności.

Rodzinę w procesie socjalizacji kulturowej wspierają również inne instytucje społeczne (w tym oświatowe), jak i religijne.

„Przebieg tego procesu jest wyznaczony charakterem kultury, w której znajduje się jednostka. Ów proces socjalizacji zaczyna się od wcześniejszego okresu życia dziecka i dokonuje się jednocześnie w sferze:

- biologiczno-popędowej,
- psychiczno-uczuciowej,
- społeczno-kulturowej,
- świadomościowo-moralnej”<sup>33</sup>.

Konstruktywne współdziałanie w relacjach interpersonalnych jest kluczową umiejętnością w pozyskiwaniu pozytywnych kontaktów z otoczeniem, budowaniem więzi, przyjaźni. W rodzinie dzieci uczą się rozróżniania dobra od zła, właściwych, pożądanych relacji od negatywnych.

„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”<sup>34</sup>.

Umiejętności społeczne, mimo zmieniających się warunków, są kryterium efektywności funkcjonowania człowieka w autentycznych sytuacjach życiowych<sup>35</sup>. Członkowie rodziny są fundamentalnymi czynnikami:

„[...] 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”<sup>36</sup>.

Rodzicielstwo wydaje się nieskomplikowanym zadaniem. Jego głównym celem jest przecież wychowanie zdrowego fizycznie, społecznie i emocjonalnie potomstwa, które będzie potrafiło w późniejszym okresie swojego życia samo radzić sobie z przeciwnościami losu oraz bez trudu odnajdzie się we współczesnych realiach<sup>37</sup>.

<sup>33</sup> F. Adamski, *Znaczenie...*, dz. cyt., s. 8.

<sup>34</sup> P. Schiller, T. Bryant, *Wychowuj mądrze. Naucz dziecko podstawowych 16 wartości*, Wydawnictwo Lieber, Warszawa 2004, s. 6–7.

<sup>35</sup> A. Matczak, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS). Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2001, s. 6–10.

<sup>36</sup> J. Pielkova, *Dom i rodzina. Moje dziecko jest niegrzeczne*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1980, s. 3.

<sup>37</sup> E. Piecuch, *Rodzina jako przestrzeń rozwijania umiejętności emocjonalno-motywacyjnych u dziecka w procesie uczenia się*, [w:] E. Jezierska-Wiejak, J. Malinowska (red.), *Dziecko*

„Aby zrozumieć znaczenie rodziny jako kontekstu zmian rozwojowych, należy zwrócić uwagę na podstawowe aspekty rozwoju indywidualnego człowieka: na rozwój emocjonalny, poznawczy i społeczny, a także biologiczny. W ciągu życia jednostek i w cyklu życia rodziny zachodzą istotne zmiany w wyróżnionych sferach rozwoju”<sup>38</sup>.

W początkowym etapie życia dziecka możliwości pozyskiwania relacji, ograniczają się do domu rodzinnego. W późniejszym okresie szanse na nawiązanie nowych kontaktów rosną, poszerzając się o najbliższe sąsiedztwo. W czasie trwania dzieciństwa następuje silny rozwój społeczny dziecka. Opiera się on na różnorodnych relacjach społecznych, które ono nawiązuje. Na rodzicach spoczywa największa odpowiedzialność za wykorzystanie potencjału dziecka i zapewnienia mu takich warunków, dzięki którym otworzy się na inne relacje, oswoi z innymi ludźmi i z pewną dozą ufności będzie je zarówno kontynuowało, jak i wyjdzie z inicjatywą nowych. Pierwsze doświadczenia mogą też zrazić dziecko w czynnym uczestnictwie życia społecznego, nie tylko rodziny, ale też innych grup.

„W relacjach z bliskimi osobami dziecko uczy się przeżywać samego siebie, poznaje podstawowe wartości oraz doznaje poczucia bezpieczeństwa, które stanowi podstawę relacji interpersonalnych w późniejszym życiu”<sup>39</sup>.

W tym czasie wzrasta u dziecka naturalna potrzeba przebywania w gronie rówieśniczym. Dzieciństwo to najlepszy okres na wejście młodego człowieka w krąg zjawisk społecznych.

W rodzinie dziecko uczy się pierwszych zachowań społecznych dzięki naturalnej tendencji do naśladowania bliskich i identyfikowania się z nimi. W czasie zwykłych czynności domowych powstaje szereg różnych naturalnych sytuacji społecznych, które stanowią punkt wyjścia do nauki nawiązywania pierwszych kontaktów z otoczeniem. Każdy członek rodziny pełni w tej strukturze specyficzną rolę społeczną, taką jak: rola rodzica, brata, siostry itp. Gdy relacje zachodzące między nimi są częste i bezpośrednie oraz wynikają z naturalnych sytuacji życia codziennego, mają duże znaczenie w rozwoju społeczno-moralnym młodego człowieka.

„Dziecko jest włączane w sieć relacji społecznych, dzięki którym uczy się zachowań w różnych sytuacjach, komunikowania się, poznawania dóbr kulturowych, poszerzania świata materialnego i społecznego”<sup>40</sup>.

---

w *sytuacjach uczenia się. Konteksty i przestrzenie edukacyjne*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2014, s. 39.

<sup>38</sup> H. Liberska, *Rozwój rodziny i rozwój w rodzinie*, [w:] I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny...*, dz. cyt., s. 235.

<sup>39</sup> E. Miśkowiec, *Kształtowanie umiejętności...*, dz. cyt., s. 23–24.

Znaczące dla nabywania umiejętności społecznych są zachodzące interakcje pomiędzy dzieckiem a rodzicami. Uzależnione są one od wielu czynników, takich jak postawy rodzicielskie, normy wychowawcze, ale też atmosfera domu rodzinnego. Ważnym czynnikiem integrującym i scalającym rodzinę jest wspólny system wartości<sup>41</sup>. Rodzice są osobami, z którymi dziecko identyfikuje się bardzo silnie ze względu na więzi emocjonalne. Potomstwo od nich będzie nabywało nawyki i postawy oraz umiejętności reagowania w różnych sytuacjach. Nadmierna troska rodziców, jak i wychowanie w za dużej tolerancji stwarza u dzieci błędne i negatywne postawy względem otoczenia. Nabyta infantylność, egocentryzm, egoizm – może spowodować, że najmłodszy nie będą potrafili nawiązywać pozytywnych kontaktów z rówieśnikami lub zostaną odrzuceni przez inne dzieci. W dorosłym życiu doświadczenia z dzieciństwa również rzutują na relacje z ewentualnym przyszłym partnerem. Tendencje, które są widoczne w jego wyborze, mają też ścisły związek ze wzorcami zaczerpniętymi z relacji z rodzicami i rodzeństwem. Andrzej Komorowski, doświadczony terapeuta mówi, że wystarczy dokładnie przyjrzeć się jakiejś parze a wówczas:

„[...] staje się jasne, że wybrali sobie osobę, która dostarcza im przeżyć podobnych do tych, które znają ze swojej rodziny pochodzenia, a której zachowań bardzo nie chcieli powielać. To wytrenowane w dzieciństwie reagowanie w sytuacjach nagłych i nerwowych włącza się niejako automatycznie”<sup>42</sup>.

## Zakończenie

Od samego początku przyjścia na świat, jednostka wraz ze swym rozwojem przyswaja cechy przystosowujące ją do życia społecznego, które stanowią nieodzowny element ewolucji każdego człowieka.

„Idea rodziny jest tak stara jak ludzkość. Archeolodzy mają dowody na jej istnienie przed dziesiątkami tysięcy lat, w epoce kamienia łupanego. Jest to, być może najstarsza instytucja świata, wypróbowana jak żadna inna i pozytywnie zweryfikowana. Rodzinę tworzą osoby mieszkające pod wspólnym dachem, ale też krewni, powinowaci i przysposobieni, żyjący w swoich gniazdach. Określa się ją także jako ród, plemię, rodzinę, dom”<sup>43</sup>.

<sup>40</sup> B. Surma, *Główne cechy rozwojowe dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011, s. 151.

<sup>41</sup> Z. Sękowska, *Współzależność wychowania i rozwoju dziecka*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie w rodzinie...*, dz. cyt., s. 31.

<sup>42</sup> A. Komorowski, *Miłość ci wszystko wypaczy*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2013, s. 53.

<sup>43</sup> E. Ferenc, *Polskie tradycje rodzinne*, Wydawnictwo Święty Wojciech, Poznań 2009, s. 7–8.

Rodzina to wspólnota za zwyczaj solidarna, która mimo napięć wewnętrznych wspiera się.

„Więzi uczuciowe rodziców i dzieci, wzajemne ciepłe relacje męża i żony, czułość i szacunek dla babć i dziadków, cioć i wujków i innych bliskich, są źródłem życia rodzinnego. A więzy krwi mają siłę metafizyczną”<sup>44</sup>.

Kończąc powyższe rozważania pragnę zaakcentować, iż rozwój umiejętności społecznych dziecka w procesie wychowania jest bardzo istotny. Dom rodzinny, w którym panuje „[...] szacunek, zaufanie, życzliwość, uznanie, solidarność i kontakt z bliskimi osobami, a nade wszystko miłość i poczucie bezpieczeństwa”<sup>45</sup> rodzice wspierają proces wychowawczy, zapewniając tym samym dziecku potrzebny do prawidłowego rozwoju komfort psychiczny. Dlatego dla optymalnego rozwoju społecznego dziecka, tak ważne jest środowisko, w którym człowiek przebywa, ponieważ wyraźnie determinuje pojawienie się i tworzenie ludzkich relacji. Uważa się, iż podstawowym wzorem w kształtowaniu się relacji i interakcji społecznych jest rodzina<sup>46</sup>.

Reasumując, to rodzina stwarza podstawy do tworzenia się i rozwoju umiejętności społecznych, dlatego powinna dążyć do stwarzania takich sytuacji wychowawczych, w których dzieci będą mogły czynnie zdobywać informacje świecie społecznym, w którym przyjdzie im funkcjonować. Dzieci w środowisku rodzinnym uczą się zasad i norm kulturowych społeczeństwa, w którym żyją. Wzmocnienia pozytywne, pierwsze kontakty z nauką ludzkich zachowań wywołają pozytywne nastawienia do poszukiwań a podmiotowy stosunek do samego siebie, innych ludzi oraz nauki będzie się naturalnie rozwijał. Dziecko z ufnością i sympatią podejrze do poznawania nowych zjawisk, sytuacji oraz ludzi.

## Bibliografia

- Adamski F., *Znaczenie wychowania w rodzinie dla rozwoju osobowego dziecka*, [w:] Tenże (red.), *Wychowanie w rodzinie*, PETRUS, Kraków 2010.
- Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2010.
- Czajkowska A., *Umiejętności społeczne malucha*, por. źródło: [http://www.dziecirosna.pl/przedszkolak/wychowanie/umiejtnosci\\_spoleczne\\_malucha.html](http://www.dziecirosna.pl/przedszkolak/wychowanie/umiejtnosci_spoleczne_malucha.html) [dostęp: 24.02.2015].
- Dykcik W., *Odpowiedzialność człowieka w kontekście indywidualnym i społecznym*, Wydawnictwo NPTP, Poznań 2010.

<sup>44</sup> Tamże, s. 7–8.

<sup>45</sup> J. Pielkowa, *Dom i rodzina...*, dz. cyt., s. 15.

<sup>46</sup> J.K. Palka, *Rodzina wiejska jako środowisko kształtowania aspiracji dzieci i młodzieży*, „Wychowanie w Rodzinie”, S. Walasek, L. Albański (red.), t. I: *Przekaz tradycji i kultury na przestrzeni wieków*, Jelenia Góra 2011, s. 126.

- Dykcik W., *System wspomagania społecznego rodzin niewydolnych wychowawczo*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 1988.
- Ferenc E., *Polskie tradycje rodzinne*, Wydawnictwo Święty Wojciech, Poznań 2009.
- Ferenc K., *Komunikacja niewerbalna jako wyraz więzi w rodzinie*, „Wychowanie w Rodzinie”, E. Jurczyk-Romanowska, L. Albański (red.), t. III: *Współczesna rodzina w sytuacji zmiany*, Jelenia Góra 2011.
- Ferenc K., *Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2003.
- Ferenc K., *Wprowadzanie dzieci w kulturę*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1995.
- Johnson D.W., *Podaj dłoń*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Instytut Psychologii Zdrowia, Warszawa 1992.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Kodeks rodzinny i opiekuńczy, Dz. U. 25.02.1964 nr 9, poz. 59, tekst jednolity.
- Komorowski A., *Miłość ci wszystko wypaczy*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2013.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997, Dz. U. 1997, nr 78, poz. 483.
- Kukołowicz T., *Rodzina wychowuje: wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, Stalowa Wola 1996.
- Liberska H., *Rozwój rodziny i rozwój w rodzinie*, [w:] I. Janicka, H. Liberska, *Psychologia rodziny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, wyd. I, Warszawa 2014.
- Mały słownik języka polskiego*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1968.
- Maczak A., *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS). Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2001.
- Miller R., *Socjalizacja, wychowanie i psychoterapia*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1981.
- Miśkowiec E., *Kształtowanie umiejętności kontaktów społecznych dziecka w rodzinie i przedszkolu*, Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce, kwartalnik dla nauczycieli 3(2012), por. źródło: <http://eetp.ignatianum.edu.pl/sites/eetp/files/artykuly/numer25-art.miskowiec.pdf>, [dostęp: 27.02.2015].
- Mitrega A., *Od rodziny posttradycyjnej do postmodernistycznej – współczesne modele relacji rodzinnych*, „Wychowanie w Rodzinie”, E. Jurczyk-Romanowska, L. Albański (red.), t. III: *Współczesna rodzina w sytuacji zmiany*, Jelenia Góra 2011.
- Palka J.K., *Rodzina wiejska jako środowisko kształtowania aspiracji dzieci i młodzieży*, „Wychowanie w Rodzinie”, S. Walasek, L. Albański (red.), t. I: *Przekaz tradycji i kultury na przestrzeni wieków*, Jelenia Góra 2011.
- Piecuch E., *Rodzina jako przestrzeń rozwijania umiejętności emocjonalno-motywacyjnych u dziecka w procesie uczenia się*, [w:] E. Jezierska-Wiejak, J. Malinowska (red.), *Dziecko w sytuacjach uczenia się. Konteksty i przestrzenie edukacyjne*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2014.
- Piecuch E., *Wychowanie szczęśliwego człowieka podstawowym celem rodziców*, „Wychowanie w Rodzinie”, K. Ferenc, E. Kowalska (red.), t. VI: *Odmienne sytuacje i nowe zadania*, Jelenia Góra 2012.
- Pielkowska J., *Dom i rodzina. Moje dziecko jest niegrzeczne*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1980.

- Prokosz M., *Rola rodziny w samorozwoju młodzieży*, „Wychowanie w Rodzinie”, E. Jurczyk-Romanowska, L. Albański (red.), t. III: *Współczesna rodzina w sytuacji zmiany*, Jelenia Góra 2011.
- Schiller P., Bryant T., *Wychowuj mądrze. Naucz dziecko podstawowych 16 wartości*, Wydawnictwo Lieber, Warszawa 2004.
- Sękowska Z., *Współzależność wychowania i rozwoju dziecka*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie w rodzinie*, PETRUS, Kraków 2010.
- Słownik Języka Polskiego, *Kompetencja*, por. źródło: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/kompetencja.html> [dostęp: 25.02.2015].
- Słownik Języka Polskiego, *Umiejętność*, por. źródło: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/umiej%C4%99tno%C5%9B%C4%87.html> [dostęp: 24.02.2015].
- Starostka E., *Kompetencje społeczne, a możliwości interpersonalne*, por. źródło: <http://www.psychologia.net.pl/artukul.php?level=254> [dostęp: 24.02.2015].
- Surma B., *Główne cechy rozwojowe dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
- Wałęcka-Matyja K., *Role i funkcje rodziny*, [w:] I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, wyd. I, Warszawa 2014.
- Weil G., Marden D., *Wychowaj szczęśliwe dziecko. Praktyczne rady dla rodziców*, Wydawnictwo Edgard, Warszawa 2010.
- Ziemska M., *Rodzina i dziecko*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1979.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XIII (1/2016)

---

nadesłany: 01.10.2014 r. – przyjęty: 10.12.2015 r.

**Ewa KIELB-STARCZEWSKA\***

## **Rodzina a rozwój języka dziecka w młodszym wieku szkolnym**

The role of families in the language development of elementary children

### **Streszczenie**

W artykule niniejszym zwraca się uwagę na współczesne czynniki środowiska rodzinnego, mogące wywierać wpływ na rozwój języka dziecka. Dotyczą one poziomu wykształcenia rodziców, atmosfery współżycia rodzinnego i związanej z nimi opieki świadomej lub nawykowej, odnoszącej się do rozwoju intelektualnego dziecka.

Mówiąc o czynnikach środowiska rodzinnego zwraca się uwagę na zarówno materialne, jak też kulturalno-społeczne warunki życia rodzinnego. Na plan pierwszy wysuwani są przede wszystkim sami rodzice lub prawni opiekunowie dziecka, ponieważ niewątpliwie te osoby stanowią w kręgu domowo-rodzinnym najbardziej istotny czynnik środowiskowy w rozwoju języka dziecka. Nie pomijam również zdolności percepcyjnych samego dziecka, aktywności psychicznej dziecka, jego rozwoju psychicznego i motorycznego. Mówiąc o predyspozycjach dziecka mam na myśli jego rozwój fizyczny, emocjonalny, społeczny i poznawczy. Akcentuję także związek języka dziecka z jego rozwojem poznawczym, co rzutuje na efekty tegoż rozwoju w poszczególnych etapach wiekowych.

Na uwagę w słownictwie dziecka zasługują także różnice gwarowe, wiek, położenie geograficzne, przynależność do klasy społecznej, wzorce językowe wyniesione ze

---

\* e-mail: ewaks@tvksmp.pl

Instytut Filologii Obcych, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, ul. Armii Krajowej 13/15, 42-200 Częstochowa, Polska.

środowiska rodzinnego oraz możliwość trudności w uczeniu się. Możliwości rozwojowe słownictwa dziecka: rozumienie, zapamiętywanie oraz umiejętność zastosowania poznanego słownictwa zdecydują o prognozie skuteczności przyszłej nauki.

Z całości wypływają wnioski końcowe i uogólnienia wskazujące na konieczność refleksji rodziców pragnących wspierania pracy wychowawczej nad rozwojem intelektualnym ich dzieci. Wynikają także potrzeby dla dalszych naukowych poszukiwań w zakresie powyższej problematyki.

**Słowa kluczowe:** rodzina, dziecko, rozwój językowy.

### Abstract

The research paper describes the role of families in the language development of their children. The main points of the paper concern: the parent's education, the relationships within the families and the language education of the children (and how the families support the language development of their children).

The components of the home environment which are taken to account include the financial status of the family as well as the cultural and social components. But the most important part of the home environment is the parents themselves, because the parents have the most important impact on the development of the vocabulary of their children. There are other components such as: the abilities of perception of the children, their physical and psychological development (which are described in the paper). The abilities of the children to learn (in different age groups) are described too.

There are differences in the way the children speak according to the region of the country in which they live, as well as their age, social status and examples taken from the home environment. There are other possible difficulties in learning too.

The abilities for the language development of the children include such elements as: their comprehension, their ability to memorize things, their ability to use new words etc. These components decide their future learning success.

In conclusion the most important ideas and findings are shown, which should be helpful in order to work on the language development of the children and for future research.

**Keywords:** a family, a child, language development.

## Wstęp

Dzisiejsze społeczeństwo informacyjne objawia się w różnego rodzaju rodzinach. Niemniej dla wychowania i prawidłowego rozwoju dziecka zawsze potrzebny jest ojciec i matka lub prawni opiekunowie dziecka oraz dobra atmosfera, jaką potrafią stworzyć w swym domu. Dziecko rozwija się w danej kulturze, której częścią jest język. Rodzice poprzez komunikację językową przekazują swoim dzieciom swoje przekonania, nastawienia, system wartości czy za-



chowania. Te rodzicielskie przekonania, nastawienia i wartości determinują rozwój dziecka, jego stosunek do otaczającej je rzeczywistości, tj. stosunek do szkoły, nauczycieli czy zdobywania nowej wiedzy.

Z wychowawczej pracy w rodzinie wynikają także takie cechy dzieci, jak kreatywność czy spontaniczność.

Tradycje kulturowe kraju i rodzin w danym obszarze językowym rodzą określone style wychowania, gdzie cenione są np. takie wartości, jak: pracowitość, sumienność w wykonywaniu obowiązków czy dążenie do określonych celów życiowych. Język komunikacji pełni więc doniosłą rolę w przekazywaniu wartości.

W rozważaniach dotyczących zakreślonej w tytule opracowania problematyki skupiam się na dwóch zasadniczych zagadnieniach a mianowicie na:

1. Osobotwórczym oddziaływaniu rodziny w rozwoju języka dziecka w młodszym wieku szkolnym, zwracając uwagę na składniki środowiska rodzinnego rzutujące na możliwości oddziaływań dotyczących rozwoju umysłowego dziecka.
2. Drugim zagadnieniem będą predyspozycje psychiczne dziecka w młodszym wieku szkolnym i ich możliwości wpływu na rozwój mowy.

Mówiąc o osobotwórczym oddziaływaniu rodziny składniki środowiska rodzinnego podzieliłam na:

- te, które odnoszą się do określonych form rozwoju psychicznego, tj. warunki rozwojowe kształtujące umysł, moralność, tj. formy współżycia społecznego czy potrzeby estetyczne, techniczne i organizacyjne
- i te, które stanowią warunki życia domowo-rodzinnego, tj. osoby w danym domu rodzinnym.

Z możliwościami rozwojowymi i wychowawczymi łączą się ściśle warunki mieszkaniowe rodziców (opiekunów) dziecka, tj. to, kiedy są one w sposób oczywisty lepsze lub gorsze. Chodzi zatem o możliwość uczenia się w domu, odrabiania wszelkich zadań domowych, warunki skupienia umysłowego lub spokojnej lektury, beztroskiej zabawy, a nawet spokojnego snu. Tworzone stają się zatem indywidualne warunki dla samego dziecka w mieszkaniu rodzinnym. Zwracam także uwagę na stan zamożności rodziców, ich dochody bieżące i cały szereg czynników pochodnych mogących odbijać się różnorodnymi skutkami w rozwoju psychicznym dziecka.

Ze stanem zamożności rodziny łączy się ściśle jej stopa życiowa wywierająca bez wątpienia wpływ na zdrowie a pośrednio na także na rozwój i wychowanie dziecka. W składnikach czynników środowiskowych rodziny istotny jest także stan warunków higienicznych w domu rodzinnym, tj. stan osobistych przyzwyczajzeń higienicznych członków rodziny do utrzymywania w czystości mieszkania, własnego ciała i ubrania<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> S. Rychliński, *Badania środowiska społecznego – podstawowe zagadnienia metodologiczne*, nakł. St. Jabłoński, Warszawa 1932.

Mając na uwadze aspekty wychowawcze w rodzinie zachodzi także pytanie, jakimi zasobami czasu wolnego od zajęć zarobkowych dysponują rodzice (opiekunowie), aby móc poświęcić go dziecku. Chodzi tu o możliwość aktywnej opieki nad dzieckiem czy, z drugiej strony, zaniedbywanie takiej opieki z konieczności.

Z położenia gospodarczego w wielu rodzinach wynikają także sytuacje, w których wielu rodziców (opiekunów) zmuszonych jest do wyręczania się dziećmi w różnorodnych, przynajmniej lżejszych zajęciach. Zajęcia te w zależności od ich rodzaju, nie będąc nawet pozbawionymi wartości wychowawczych, mogą utrudnić uczenie się i kępować niezbędną dzieciom swobodę. Z tychże powodów przyjąć trzeba, że im więcej czasu dziecko musi zużyć na zajęcia domowe, np. zarobkowe (pomoc w gospodarstwie rolnym rodziców lub w jakimś ogródku działkowym), tym na ogół gorsze są dlań – w innych okolicznościach porównywalnych, warunki wychowawcze. Biorąc tu jednak pod uwagę kontrowersje wokół tej kwestii, można osobno rozpatrzyć stopień swobody dziecka od zajęć utrudniających jego rozwój a związanych z koniecznością walki o byt i stopień związania dziecka z zajęciami rodziców o tyle, o ile to przyczynia się do jego wychowania w sensie moralno-społecznym czy nawet umysłowym<sup>2</sup>.

Rozwój dziecka jest także zdeterminowany potrzebami kulturowymi rodziców. Oczywiście jest, że im większe są potrzeby kulturalne rodziców (opiekunów), tym większe są szanse pomyślnego rozwoju psychicznego danego dziecka. W obrębie tegoż zagadnienia zarysowuje się jego zróżnicowanie w postaci odrębnych kwestii, takich jak: potrzeby dotyczące uczestnictwa w kulturze i tradycje kulturowe rodziny, poziom wykształcenia, życie umysłowe, rozmiary i charakter życia towarzyskiego, poziom moralny i estetyczne potrzeby<sup>3</sup>.

Wpływ ten ujawnia się we wszelkich czynnościach społecznych rodziców wobec dzieci i świadczy wymownie o znaczeniu tradycji kulturowych rodziny w kształtowaniu charakteru, umysłu czy zainteresowań lub rozwijaniu uzdolnień dzieci.

Na rozwój dziecka może wywierać znaczący wpływ poziom wykształcenia rodziców. Chodzi tu nie tylko o ukończenie klasy czy szkoły, ale także o zasób wiedzy zdobyty drogą samokształcenia. Poziom wykształcenia osób z rodzinnego kręgu dziecka, jest jednym z najważniejszych środowiskowych czynników rozwoju psychicznego dziecka. Ujawnia się on nie tylko w czynnej opiece nad dzieckiem, lecz w przypadkowych rozmowach, dyskusjach, krytykach, zabawie i innych formach zachowania się. Rzutuje także na życie umysłowe rodziny a szczególnie na formy czynnych zainteresowań kulturalnych oraz kulturę językową środowiska domowego.

<sup>2</sup> H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego: szkice z pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1935.

<sup>3</sup> L. Dubiel, *Poznawanie środowiska społecznego*, „Chowanna” 1998, nr 9–10.

Dane z badań<sup>4</sup> okresu przedszkolnego wykazują, że większa część wypowiedzi słyszanych przez dziecko pochodzi od osób z otoczenia najbliższego, tj. z kręgu rodzinnego. W wieku szkolnym proporcja słów słyszanych w domu do słów słyszanych w szkole przechyla się szybko, na rzecz słyszanych w szkole. Słowa słyszane w domu kształcą dziecko tylko mimochodem.

Biorąc pod uwagę wypowiedzi słyszane w domu i w szkole bez wątpienia, zdecydowanie przeważają nad wszystkimi innymi, tj. nad słowami słyszonymi na ulicy, w autobusie, w tramwaju, w kościele czy pociągu itp. A zatem, stan kultury językowej w domu i w szkole wywiera wielki wpływ na kulturę językową dziecka, pośrednio na rozwój umysłowy i w ogóle na rozwój osobowości dziecka<sup>5</sup>.

Jednym z istotnych symptomów kultury osobistej (kultury subtelnej lub jej braku) jest zanik lub obecność w używanej mowie słownictwa ordynarnego, np. w postaci przekleństw czy tzw. wyrażeń brudnych, szczególnie z dziedziny erotyki i seksualizmu. Moralna kultura języka związana jest z ogólnym stanem kultury moralnej i umysłowej. Jej ocena, wg badań<sup>6</sup> w niektórych kręgach ludzi, sprowadza się do odbioru jakości mowy. Poznawanie strony moralnej stanu kultury językowej w środowisku domowym może być proste. W rozmowach z osobami najbliższymi dziecku słyszymy lub nie słyszymy wyrażeń rubasznych czy prostackich. Wnioskowanie ujawnia się na podstawie potocznych wypowiedzi dzieci lub zwrotów językowych, używanych w rozmowach czy wywiadach.

Poziom moralny rodziców i osób dorosłych najbliższych dziecku w kręgu rodzinnym wywiera nań wpływ najczęściej przez tzw. „przykład”. Drogą sugestii, przez uleganie nakazom, zakazom i życzeniom rodziców (opiekunów) dziecko szybko dostosowuje się do ich świata moralnego, nie zdając sobie jeszcze sprawy z cech charakteru osób dorosłych z nim związanych. Znacznie łatwiej i szybciej niż w dziedzinie umysłowej, dziecko przystosowuje się swymi nawykami do poziomu moralnego rodziców i odzwierciedla go w swym własnym zachowaniu się<sup>7</sup>.

Jednym z bardzo ważnych czynników środowiska wychowawczego w rodzinie jest indywidualność rodziców (opiekunów) dziecka i innych osób z rodzinnego otoczenia. Jeśli przyjąć, że przez indywidualność rozumieć można całokształt cech charakteru, temperamentu i umysłu właściwy danej osobie, to niezależnie od tego czy jest to mała, czy duża indywidualność, wywiera ona na dziecko złożony wpływ drogą naśladownictwa, sugestii, spełniania życzeń, zleceń, rozkazów itp. i kieruje rozwojem jego psychiki<sup>8</sup>.

Stan rozwoju dziecka ujawnia się w specyficznych dla jego wieku predyspozycjach. W młodszym wieku szkolnym zaliczamy do nich dojrzałość szkolną

<sup>4</sup> A. Kłosowska, *Byt społeczny a kształtowanie się osobowości*, „Wiedza i Życie” 1960, nr 6–7.

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> J. Pieter, *Spoleczne i dziedziczne podłoże różnic intelektualnych*, „Myśl Współczesna” 1948, nr 5.

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> J. Pieter, *Poziom inteligencji a środowisko*, Instytut Pedagogiczny, Katowice 1938.

a więc jego rozwój fizyczny, emocjonalny, społeczny i poznawczy. Młodszy wiek szkolny, wg opinii psychologów<sup>9</sup>, jest czasem przygotowania do okresu dojrzewania. W rozwoju mózgu dziecka, dzięki jego kontaktom z otoczeniem, wzbogacone zostają jego strefy kojarzenia wzrokowego, słuchowego i motorycznego. Podstawą aktywności dziecka, obok jego rozwoju psychicznego, jest rozwój motoryczny uwarunkowany rozwijaniem zdolności dziecka do wysiłku poprzez zabawy i różnorakie ćwiczenia ruchowe. Sprzyjają temu, wspomagane muzyką a także i inne, zajęcia artystyczne, kreujące rozwój fizyczny poprzez stymulację zdolności do koordynacji wzrokowo-ruchowej, zręczności manualnej oraz lepszej umiejętności panowania nad własnym ciałem.

Z neurologicznego punktu widzenia stwierdzono, że w młodszym wieku szkolnym zaczyna się dokonywać intensywny rozwój sfery wizualnej dziecka, odpowiedzialnej za spostrzeganie, interpretację obrazu, intensyfikację postrzeganych form oraz zapamiętywanie czy uwagę. Potrzeby dziecka w tym okresie wynikają także z rozwoju emocjonalnego. W opinii Janusza Reykowskiego rozwój emocjonalny jest procesem psychicznym regulującym stosunki między jednostką a światem, mającym ważne znaczenie dla jednostki<sup>10</sup>.

Według tegoż autora procesy emocjonalne odbierają informacje mające dla dziecka znaczenie pozytywne bądź negatywne. W związku z tym wywołują wzrosty lub spadki energii organizmu oraz reakcje ekspansywne. Eksperymenty psychologiczne potwierdzają, że wrażenia zmysłowe pobudzają system nerwowy i nie mogą być zastąpione przez proste bodźce biologiczne.

Rozwój emocjonalny dziecka jest rezultatem jego więzi z rodzicami czy opiekunami. Wiąż ta łączy się z zaspokajaniem potrzeby bezpieczeństwa. Jej rezultatem są związki z różnymi ludźmi w przyszłości. Model kontaktów z najbliższymi jest powielany w kontakcie z innymi osobami ze środowiska dziecka. Zakłócenia rozwoju emocjonalnego prowadzą do zaburzeń prawidłowego przystosowania. Do przyczyn takich zaburzeń zaliczana jest deprawacja emocjonalna, czyli pozbawianie dziecka miłości lub nadmiar miłości. Skutkami deprawacji emocjonalnej w postaci pozbawienia dziecka miłości są: opóźnienie wzrostu, rozwoju fizycznego, motorycznego, intelektualnego, mowy oraz zaburzenia relacji z innymi ludźmi. Objawia się to w postawach aspołecznych lub braku umiejętności okazywania innym uczuć i nawiązywania prawidłowych kontaktów emocjonalnych. Sytuacja odwrotna, spowodowana nadmiarem miłości, prowadzi do nieśmiałości dziecka, braku pewności siebie czy zaniżonej samooceny. Rezultatem zakłóconego rozwoju emocjonalnego jest brak odporności emocjonalnej i nieumiejętność kontrolowania emocji, a w dalszej konsekwencji niepowodzenia w relacjach z innymi ludźmi. Zatem właściwy, jak i niepożądaný rozwój emocjonalny dziecka znajdują swe odbicie w powodzeniach i niepowodzeniach szkolnych.

<sup>9</sup> J. Reykowski, *Jak kształtować młodzież szczególnie uzdolnioną*, „Nasza Szkoła” 1993, nr 1.

<sup>10</sup> Tamże.

## Rozwój umysłowy

W młodszym wieku szkolnym wraz z rozwijającymi się zdolnościami umysłowymi dziecka, idącymi w parze z doświadczeniami zdobywanymi w szkole, dokonują się nowe osiągnięcia rozwojowe. Dzieci stają się bardziej biegłe w wypowiedaniu się, osiągając większą sprawność językową, co nie pozostaje bez znaczenia dla skutecznego uczenia się. Słowa i symbole uzyskują dla nich nowe znaczenia, a:

„[...] zdolności rozwiązywania problemów odzwierciedlają wyższe poziomy. Dokonujące się w tym czasie postępy w rozwoju umysłowym są wzmacniane dzięki zdolnościom do systematycznego zajmowania się wieloma zmiennymi równocześnie”<sup>11</sup>.

Jak pokazują badania psychologów<sup>12</sup>, dzieci w młodszym wieku szkolnym wykazują także pewne ograniczenia poznawcze. Pomimo że charakteryzuje je większa systematyczność i obiektywność niż dzieci młodsze, to nie potrafią jeszcze myśleć abstrakcyjnie. Pojęcia abstrakcyjne pozostają całkowicie poza ich doświadczeniem i dzieci nie potrafią uchwycić ich przez analogię. Osiągnięcia poznawcze przychodzą stopniowo i w poszczególnych zagadnieniach treściowych mogą rozwijać się nierównomiernie. Godny podkreślenia jest także fakt, że istnieją istotne statystycznie różnice w aktywności umysłowej pomiędzy poszczególnymi dziećmi w młodszym wieku szkolnym<sup>13</sup>.

## Rozwój języka

Mówiąc o rozwoju języka dziecka na podkreślenie zasługują badania psycholingwistyczne<sup>14</sup> stwierdzające, że rozwój języka dziecka uzależnia wiele osiągnięć w nauce. W badaniach stwierdzono, że tempo przyswajania słownictwa po okresie przedszkolnym zaczyna słabnąć, chociaż ogólny rozwój psycholingwistyczny trwa nadal.

Po ukończeniu 6 lat, dzieci znają praktycznie wszystkie litery alfabetu, rozpoznają drukowaną formę wielu słów, rozumieją konkretne określenia. Tak więc w młodszym wieku szkolnym wzrasta u dzieci zdolność do posługiwania się

<sup>11</sup> M. Żebrowska, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 287.

<sup>12</sup> I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2000.

<sup>13</sup> Tamże.

<sup>14</sup> Tamże.

słowa jako narzędziami ekspresji. Język w połączeniu ze zdolnościami poznawczymi i doświadczeniami wyniesionymi z procesu socjalizacji staje się wówczas środkiem, za pomocą którego dzieci ujawniają i potwierdzają swoje spostrzeżenia i wyobrażenia dotyczące świata<sup>15</sup>.

Rozwój słownictwa dzieci w młodszym wieku szkolnym wskazuje więc na jego wyraźniejszy związek z rozwojem poznawczym. Dziecko po ukończeniu pierwszego roku życia, w zależności od środowiska w jakim wychowuje się, zna jedynie kilka słów. Po ukończeniu trzeciego roku liczba poznanych przez dziecko słów może wzrosnąć do 900. Po osiągnięciu 6 lat, jak podają dane z badań, znanych jest około 2 600 słów, a wraz z rozpoczęciem nauki w klasie szóstej, ich czynny słownik zawiera ok. 50 000 wyrazów. Jest to rezultatem rozwoju poznawczego i jego uwarunkowań środowiskowych oraz zdolności pamięciowych potrzebnych do zapamiętywania i przetwarzania nowych wyrazów<sup>16</sup>.

Tempo nabywania nowych słów jest w tym wieku szybkie, lecz rozumienie słowa i związków istniejących pomiędzy wyrazami rozwija się u dzieci powoli. Abstrakcyjne cechy wielu wyrazów pozostają niedostępne możliwościom poznawczym dziecka.

Wraz z wiekiem dzieci lepiej poznają znaczenie słów i abstrakcyjnych powiązań między wyrazami. Podczas mówienia dzieci w młodszym wieku szkolnym stopniowo przewyciężają swój egocentryzm oraz coraz bardziej zaczynają brać pod uwagę swoich słuchaczy. Stają się bardziej zdolne do przestrzegania kolejności wypowiedzianych słów podczas rozmów. Z obserwacji wynika również, że lepiej radzą sobie także z przekształcaniem informacji w celu dostosowania jej do potrzeb słuchacza. Ponadto, większość potrafi, jeśli wymaga tego sytuacja, przyswoić sobie punkt widzenia słuchacza<sup>17</sup>.

Nie każdy w naszym społeczeństwie mówi takim samym językiem czy też posługuje się tym samym systemem gramatycznym lub gwarą. Istnieje zjawisko zróżnicowania języka określane jako dialekty. Podstawą dialektów jest – ogólnie – ten sam język, ale różnią się one wyrażeniami i szczegółami słownymi. Różnice gwarowe wynikają z kilku czynników, takich jak: wiek, położenie geograficzne, przynależność do klasy społecznej oraz wzorce językowe wyniesione ze środowiska rodzinnego. Czynniki te mają niewątpliwy wpływ na rozwój słownictwa dziecka.

Wiek jest szczególnie odzwierciedlającym się czynnikiem w tzw. „konflikcie pokoleń”. Przedstawiciele młodszej grupy wiekowej preferują posługiwanie się wymyślonymi nowymi słowami, ich rodzice zaś nie zawsze je rozumieją i sami mają skłonność do używania zwrotów przestarzałych.

<sup>15</sup> C. Leaper, *Influence and involvement in children's discourse*, „Child Development” 1991, nr 62(4), s. 797–811.

<sup>16</sup> R. Kail, *The development of memory in children* (3<sup>rd</sup> edition), „Freeman”, New York 1990.

<sup>17</sup> M. Żebrowska, *Psychologia rozwojowa...*, dz. cyt.

Położenie geograficzne miejsca, w którym wychowuje się dziecko, ma także duży wpływ na dialekty. Często nie rozumiemy niektórych słów, kiedy przysłuchujemy się różnicom w dialektach będącym rezultatem położenia geograficznego. Konsekwencją tegoż są różne nazwy tej samej rzeczy, w różnych miejscach tego samego obszaru językowego. Na przykład kartofle (ziemniaki) w różnych regionach geograficznych naszego kraju bywają nazywane inaczej: na Podhalu spotykamy się z określeniem „grule”, a w Poznaniu – „pyry”.

Przynależność do warstwy społecznej wpływa także na różnice językowe opanowywane przez dzieci. Ludzie wykształceni w przeciwieństwie do ludzi mniej wykształconych, posługują się bardziej skomplikowanym i starannie zorganizowanym językiem, bogatszym w subtelności językowe. Ma to swoje odbicie we wzorcach wyniesionych ze środowiska rodzinnego. Wielu badaczy sądzi, że ludzie posługujący się językiem prymitywnym mają nie tyle deficyty w zdolnościach językowych, co raczej jedynie inne, utrwalone wzorce językowe i posługują się mową dostosowaną do środowiska, w którym funkcjonują. Ich język jest funkcjonalny i pełny w tymże środowisku, i takie słownictwo przekazują własnym dzieciom.

Trzeba jednak pamiętać, że nie wszystkim dzieciom uczenie się przychodzi z jednakową łatwością. Niektóre z nich doświadczają trudności związanych z uczeniem się, które z kolei mogą wpływać na rozwijające się dziecko na wiele różnych sposobów. Trudności w uczeniu się oznaczają problemy w przetwarzaniu, przypominaniu lub przekazywaniu informacji<sup>18</sup>.

Z badań nad nimi przeprowadzonych wiadomo, że trudności w uczeniu nie są tożsame z opóźnieniem umysłowym, gdyż dzieci z trudnościami mają zwykle przeciętną lub ponadprzeciętną inteligencję. Badacze uważają, że problemy z przetwarzaniem informacji są rezultatem nieprawidłowości w funkcjonowaniu ośrodkowego układu nerwowego. Na ogół tego typu dzieci wykazują tzw. „nierówne” zdolności oraz rozbieżność pomiędzy pożądanym a rzeczywistym wykonywaniem zadań. Ich przyczyny nie są jeszcze wystarczająco zbadane.

Liczne badania różnorodnych trudności w uczeniu się pokazały jednak, że wspierające środowisko domowe, motywacja do osiągnięcia celu u dziecka w postaci właściwej interwencji, są w stanie wpłynąć na osiągnięcie zadowalającej poprawy<sup>19</sup>.

Trzeba jednak zdawać sobie sprawę, że pokonywanie trudności w uczeniu się musi mieć bardzo indywidualizujący charakter. Strategie stosowane wobec jednego dziecka, mogą nie być odpowiednie dla innego. Często bowiem potrzeby dziecka mającego trudności w uczeniu się, wymagają działań z jasno określoną treścią i strategiami uczenia się. Strategie takich działań bywają zwykle

<sup>18</sup> H. Sponek, *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1997.

<sup>19</sup> J. Pieter, *Poznanie środowiska wychowawczego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Kraków 1960.

realizowane krok po kroku i dzielone na małe jednostki oraz wymagają nie tylko stosowania odpowiednich pomocy, ale także dużej cierpliwości i umiejętności nauczycielskich. Ważne jest zredukowanie do minimum elementów rozpraszcających uwagę. Ponadto, istotne są także aktywne starania celem wykształcenia i wzmocnienia wspomnianych tu ważnych sfer poznawczych, takich jak zakres uwagi, predyspozycje pamięciowe i zdolności do rozwiązywania problemów<sup>20</sup>.

Możliwości rozwojowe słownictwa dziecka, rozumienie, zapamiętywanie oraz umiejętności stosowania tegoż słownictwa mają decydujące znaczenie dla przyswajania umiejętności językowych i prognozy nauki szkolnej.

## Zakończenie

Mowa jest naturalnym i najwcześniejszym objawem działalności człowieka; w mowie odbija się i wyraża jego umysłowe i uczuciowe życie. Mowa jest rezultatem rozwoju umysłowego dziecka, jego osiągnięć poznawczych, także wychowawczych. Rozwijanie się zasobu słownictwa, będącego fundamentem wszelkiego kształcenia, zachodzi w toku przeróżnych doświadczeń poznawczych, działania i przeżyć dzieci wspieranych w najdrobniejszy sposób przez szkołę i rodzinę. Umiejętności językowe tworzą szereg umiejętności prostych i złożonych. Umiejętności proste to konkretne sposoby wyrażania myśli, słownictwo i związki frazeologiczne, sposoby wiązania wyrazów i zdań powstające na drodze czynności praktycznych lub świadomej pracy z udziałem wiedzy.

W opanowaniu języka dużą rolę ma do spełnienia, obok szkoły, rodzina jako najbliższe dziecku środowisko wychowawcze.

## Bibliografia

- Dubiel L., *Poznawanie środowiska społecznego*, „Chowanna” 1998, nr 9–10.  
Kail R., *The development of memory in children* (3<sup>rd</sup> edition), „Freeman”, New York 1990.  
Kłosowska A., *Byt społeczny a kształtowanie się osobowości*, „Wiedza i Życie” 1960, nr 6–7.  
Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2000.  
Leaper C., *Influence and involvement in children's discourse*, „Child Development” 1991, nr 62(4).  
Lelonek M., Wróbel T. (red.), *Praca nauczyciela i ucznia w klasach I–III*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.  
Pieter J., *Poziom inteligencji a środowisko*, Instytut Pedagogiczny, Katowice 1938.

<sup>20</sup> M. Lelonek, T. Wróbel (red.), *Praca nauczyciela i ucznia w klasach I–III*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.



- 
- Pieter J., *Poznawanie środowiska wychowawczego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Kraków 1960.
- Pieter J., *Spoleczne i dziedziczne podłoże różnic intelektualnych*, „Myśl Współczesna” 1948, nr 5.
- Radlińska H., *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego: szkice z pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1935.
- Reykowski J., *Jak kształtować młodzież szczególnie uzdolnioną*, „Nasza Szkoła” 1993, nr 1.
- Rychliński S., *Badania środowiska społecznego – podstawowe zagadnienia metodologiczne*, nakł. St. Jabłoński, Warszawa 1932.
- Spionek H., *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1997.
- Żebrowska M., *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.





„Wychowanie w Rodzinie” t. XIII (1/2016)

---

nadesłany: 20.12.2015 r. – przyjęty: 16.05.2016 r.

**Olga BĄK\***, **Dorota GOCHNIAK\*\***,  
**Barbara KOTULA\*\*\***, **Natalia SAWRYCZ\*\*\*\***

## **Informacje o uczniu przekazywane rodzicom przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w świetle badań empirycznych**

Information about pupil given to parents by teachers  
of elementary education in the light of empirical studies

### **Streszczenie**

Informacje (pozytywne i negatywne) dotyczące funkcjonowania ucznia przekazywane rodzicom przez nauczyciela pełnią istotną rolę w modyfikacji zachowania dziecka. Praca przedstawia wyniki badania, którego celem było określenie czym charakteryzują się informacje przekazywane rodzicom przez nauczycieli, czego dotyczą, jak są przekazywane oraz jak oceniany jest ich wpływ na wychowanie. Opinie analizowano z dwóch perspektyw: nauczycieli i rodziców. W badaniu wzięli udział nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej (N = 29) i rodzice dzieci z tego poziomu kształcenia (N = 57). Zastosowano kwestionariusz ankiety własnego autorstwa.

---

\* e-mail: [olga.bak@uwr.edu.pl](mailto:olga.bak@uwr.edu.pl)

Instytut Psychologii, Uniwersytet Wrocławski, ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska.

\*\* e-mail: [dorota.gochniak@gmail.com](mailto:dorota.gochniak@gmail.com)

Instytut Psychologii, Uniwersytet Wrocławski, ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska.

\*\*\* e-mail: [basia.kotula@gmail.com](mailto:basia.kotula@gmail.com)

Instytut Psychologii, Uniwersytet Wrocławski, ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska.

\*\*\*\* e-mail: [natalia.sawrycz@gmail.com](mailto:natalia.sawrycz@gmail.com)

Instytut Psychologii, Uniwersytet Wrocławski, ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska.

Wyniki wskazują, że obie grupy respondentów uważają informacje od nauczycieli za znaczące dla wychowania, twierdzą że formułowane są one często i są dość wyczerpujące, obejmują różne aspekty funkcjonowania dziecka. Ponadto, informacje od nauczycieli nie mają jednostronnego charakteru, lecz najczęściej łączą ze sobą pochwały i uwagi krytyczne.

**Słowa kluczowe:** informacje od nauczyciela, pochwały, krytyka, edukacja wczesnoszkolna.

### Abstract

Positive and negative information related to pupils' functioning given to parents by the teacher plays an essential role in the modification of the child behaviour. The study presents the results of the investigation on information given by teachers: their characteristics, content, and their influence on a child's education. Opinions were analyzed from two perspectives: teachers and parents. Elementary school teachers took part in the study (N = 29) as well as parents of children from this level of the education (N = 57). A new questionnaire, devised by the authors, was applied.

Results show that both groups participating in the study find information significant for the education. Respondents said that information is formulated "often" and is "quite extensive" and the various aspects of child's functioning is included. Moreover, information from teachers is not one-dimensional, but often combines praise and criticism.

**Keywords:** information from teacher, praise, criticism, elementary education.

## Wstęp

Efektywna edukacja w szkole wymaga współdziałania trzech zaangażowanych w nią stron: uczniów, nauczycieli i rodziców. Uczniowie i nauczyciele spotykając się na terenie szkoły w naturalny sposób uczestniczą we wzajemnych interakcjach. Relacja z rodzicami wymaga natomiast podjęcia dodatkowej aktywności, poświęcenia dodatkowego czasu i wysiłku zarówno przez nauczycieli, jak i rodziców. Zwykle nauczyciele kontaktują się (osobiście, korespondencyjnie, telefonicznie, drogą elektroniczną itp.) z rodzicami w celu przekazania informacji o dziecku. Informacje przekazywane przez nauczyciela są reakcjami, komentarzami dotyczącymi tego, co podmiot (uczeń) zrobił, powiedział, zaprezentował lub jakie są efekty jego działań. W tym zakresie są one zatem podobne do informacji zwrotnych, przekazywanych w bezpośredniej komunikacji między obserwatorem zachowania (nauczycielem) a podmiotem (dzieckiem) i mogą pełnić podobne funkcje<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> R. Bee, F. Bee, *Feedback*, Wydawnictwo Petit, Warszawa 2000, s. 9–11; O. Bał, *Informacje zwrotne przekazywane przez nauczycieli w percepcji uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, „Psychologia Rozwojowa” 2011, nr 16, s. 67–68.

## Rola informacji zwrotnych w modyfikowaniu zachowań ucznia

W teorii komunikacji głównym celem przekazywania informacji zwrotnych jest wpływanie na zachowanie (wypowiedź, wygląd, efekty działań itd.) danej osoby poprzez zasygnalizowanie, że jest ono właściwe i może być kontynuowane (a nawet wzmocnione) lub że jest niezgodne z wymaganiami i powinno zostać skorygowane. Z tego powodu informacje zwrotne dzieli się na pozytywne i negatywne. Informacje pozytywne wyrażają aprobatę dla zachowań, słów, efektów działań, wyglądu itp. Zwykle wywołują też pozytywne odczucia u odbiorcy, dlatego też traktowane są jako pochwała, wzmocnienie, werbalna nagroda. Brak pozytywnych informacji zwrotnych może osłabić motywację do kontynuowania właściwych i wskazanych działań.

Informacje zwrotne negatywne wyrażają natomiast dezaprobatę dla działań i/lub ich efektów, wypowiedzi, wyglądu itp. Powinny wskazywać, co jest robione niewłaściwie, jakie są słabe strony i jak można to poprawić (pod warunkiem że komunikowane są w odpowiedni, konstruktywny sposób). Informacje negatywne są więc oceną krytyczną, odgrywającą niezwykle ważną rolę w procesie modyfikowania zachowania w kierunku pożądanym, chociaż czasem niezbyt przyjemną dla odbiorcy, gdyż konfrontują z niedostatkami, niespełnianiem wymagań.

Na znaczącą rolę informacji zwrotnych w edukacji wskazują zarówno opracowania teoretyczne i poradnikowe<sup>2</sup>, jak i wyniki badań empirycznych<sup>3</sup>.

Oczywiste jest, że uwagi krytyczne (*feedbacki* negatywne) mają za zadanie korektę zachowania. Jednakże informacje pozytywne, pochwały są niezwykle istotne dla podtrzymania zachowań właściwych lub wzbudzenia motywacji do ich kontynuowania. Znaczenie pozytywnych informacji zwrotnych w edukacji analizowali Jennifer Henderlong Corpus i Mark R. Lepper<sup>4</sup>. Wskazali oni, że pochwały mają niekwestionowane znaczenie dla dalszej motywacji do wykonywania zadań przez dzieci, zwłaszcza gdy po początkowym sukcesie (wzmocnionym pochwałą) doświadczają następnie porażki. Ważne jest jednak, w jaki sposób pozytywne informacje są formułowane: najbardziej efektywne (zwłaszcza dla dziewcząt) okazały się pochwały dotyczące sposobu wykonywania zadania lub efektu końcowego (np. „ale piękny obraz namalowałaś”), natomiast nieefektywne okazały się pochwały odnoszące się do osoby (np. „jesteś wspaniałą malarką”).

<sup>2</sup> Por. np.: S. Frydrychowicz, *Komunikacja interpersonalna w szkole – efektywne komunikowanie się nauczyciela z uczniem*, [w:] J. Miluska (red.), *Psychologia rozwiązywania problemów szkoły*, Wydawnictwo–Drukarnia „Bonami”, Poznań 2001; P. Black, Ch. Harrison, C. Lee, B. Marshal, D. Wiliam, *Jak oceniać, aby uczyć?*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2006; D. Serina, *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2008.

<sup>3</sup> J. Hattie, H. Timperley, *The power of feedback*, „Review of Educational Research” 2007, nr 77, s. 81–112.

<sup>4</sup> J.H. Corpus, M.R. Lepper, *The effects of person versus performance praise on children’s motivation: Gender and age as moderating factors*, „Educational Psychology” 2007, nr 27, s. 487–508.

Paul C. Burnett i Valerie Mandel<sup>5</sup> przeprowadzili badania wśród uczniów i nauczycieli szkoły podstawowej, dotyczące ich doświadczeń związanych z pochwałami. Metodologia badania obejmowała zarówno opinie uczniów i nauczycieli, jak i obiektywną obserwację rzeczywistych interakcji w trakcie lekcji (próbki czasowe). Uzyskane rezultaty wskazują, że uczniowie odczuwali pozytywne emocje i mieli większą motywację do dalszej pracy, kiedy byli chwaleni. Większość badanych uczniów (57%) wolała otrzymywać pochwały dotyczące wysiłku (np. „widzę, że bardzo się starałeś”; „włożyłeś dużo pracy w przygotowanie” itp.) niż dotyczące zdolności (np. „jesteś bardzo mądry”, „masz zdolności matematyczne”). Jednocześnie preferencja w tym zakresie wzrastała z wiekiem, tj. była silniejsza u uczniów starszych (5 klasa), niż młodszych (ci ostatni woleli pochwały dotyczące zdolności). Przeważająca część uczniów (60%) preferowała pochwały mówione w cztery oczy niż wygłaszane publicznie.

Obiektywne obserwacje prowadzone w tym badaniu pokazały z kolei, że nauczyciele udzielali zdecydowanie więcej pochwał (89%) niż uwag krytycznych (11%). Jednocześnie przeważały informacje pozytywne w postaci ogólnych wyrazów aprobaty („bardzo dobrze”, „super” itp.), a pochwały ukierunkowane na zdolności lub wysiłek stanowiły mniej niż 10% każda. W komentarzu do tego badania wskazuje się, że ogólny nieukierunkowany feedback pozytywny, jakkolwiek przyjemny dla odbiorcy, ma stosunkowo małą siłę wpływu na późniejsze działanie, gdyż nie ukierunkowuje ani na zachowanie, ani na zadanie.

## Rodzice jako odbiorcy informacji o dziecku

W przypadku niektórych osób (np. małych dzieci) wpływ informacji zwrotnych na zachowanie może odbywać się nie tylko poprzez bezpośredni ich odbiór przez podmiot, ale także poprzez osoby znaczące (np. rodziców), które otrzymują informacje o swoim dziecku. Nauczyciele, poprzez odpowiednie wyeksponowanie sukcesów i niepowodzeń uczniów, mogą wskazywać rodzicom dziedziny, w których ich dzieci osiągają dobre lub ponadprzeciętne wyniki. Mogą również uwypuklić obszary, nad którymi należy jeszcze popracować. Informacje pozytywne są więc wskazówką dla rodziców, że funkcjonowanie dziecka jest właściwe, a negatywne – że nie spełnia standardów i wymaga korekty. Informacje takie mogą następnie wpływać na motywację rodziców do pracy z dzieckiem i w ten sposób przyczyniać się do modyfikacji zachowania. Jednocześnie rodzic, będąc dla dziecka autorytetem, pomaga mu w lepszym zrozumieniu komentarzy i reakcji nauczyciela oraz odczytywaniu wskazówek do dalszej pracy. Tak więc rola rodzica, jako odbiorcy i interpretatora informacji od nauczyciela, jest bardzo istotna, zwłaszcza w odniesieniu do uczniów w początkowych etapach edukacji.

<sup>5</sup> P.C. Burnett, V. Mandel, *Praise and feedback in the primary classroom: Teachers' and students' perspectives*, „Australian Journal of Educational & Developmental Psychology” 2010, nr 10, s. 145–154.

Od wielu lat postuluje się, aby rodzice angażowali się w proces edukacji swoich dzieci oraz w działalność szkoły. Postuluje się, aby zaangażowanie to miało charakter partnerski, równorzędny<sup>6</sup>, doceniający wiedzę, kompetencje i umiejętności obu współpracujących ze sobą stron, w tym przypadku rodziców i nauczycieli. Również kanony komunikacji wskazują, że najbardziej optymalny jest styl partnerski porozumiewania się ze sobą<sup>7</sup>. Osoby komunikujące się w tym stylu potrafią inicjować kontakt, ale reagują też na inicjatywę komunikacyjną partnera, potrafią słuchać argumentów i prezentować własne zdanie, dążą do uzgodnienia wspólnych celów, ewentualnie starają się realizować w interakcji z partnerem swoje cele/potrzeby, uwzględniając jednocześnie potrzeby/cele drugiej strony. W takiej komunikacji łatwiej realizować cele, zadania, wymieniać informacje, gdyż nie przeszkadzają osobiste nastawienia, stereotypy, uprzedzenia. Biorąc pod uwagę fakt, że w relacji nauczyciela i rodzica komunikacja odbywa się między dwiema dorosłymi osobami, z których każda może dostarczyć cennych informacji, a celem głównym jest efektywne funkcjonowanie dziecka, partnerskie porozumiewanie się powinno być standardem.

Badania prowadzone w latach dziewięćdziesiątych XX wieku przez Waldemara Segietą<sup>8</sup> pokazały jednak, że komunikacja nauczycieli z rodzicami często nie miała charakteru partnerskiej, zrównoważonej interakcji. Wśród różnych wzajemnych zachowań komunikacyjnych nauczyciele wyraźnie częściej niż rodzice przekazywali propozycje i rady. Rodzice natomiast częściej niż nauczyciele formułowali prośby. Widoczne jest więc, że nauczyciel występował w roli eksperta, a rodzic w roli petenta. Segiet, komentując uzyskane wyniki, wskazywał, że:

„[...] w rozmowach między rodzicami i nauczycielami brakuje wspólnej wymiany doświadczeń, nieskrępowanego stawiania sobie pytań, wspólnego szukania właściwych odpowiedzi; [...] zakres tematyczny rozmów przeprowadzonych między nauczycielami i rodzicami jest ubogi i mało zróżnicowany; [...] rozmówcy koncentrują się na nauczaniu, postępach dziecka; [...] tematem rozmów nie są z reguły pozytywne aspekty zachowania uczniów (żaden z badanych rodziców nie został zaproszony do szkoły w celu przekazania mu czegoś miłego o dziecku)”<sup>9</sup>.

<sup>6</sup> Por. np.: M. Jakowicka, *Potrzeba metodologicznych podstaw oceny relacji nauczyciel – rodzic*, [w:] I. Nowosad, M. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice – w poszukiwaniu nowych znaczeń interpretacji i współpracy*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2004, s. 99–108; M. Łobocki, *O współpracy nauczycieli i rodziców w rozumieniu tradycyjnym*, [w:] I. Nowosad, M. Szymański, (red.), *Nauczyciele i rodzice...*, dz. cyt., s. 85–99.

<sup>7</sup> L. Grzesiuk, E. Trzebińska, *Jak ludzie porozumiewają się*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1983.

<sup>8</sup> W. Segiet, *Rodzice – nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1999; Tenże, *Porozumiewanie się rodziców i nauczycieli. Realia i możliwości*, [w:] J. Miluska (red.), *Psychologia rozwiązywania...*, dz. cyt.

<sup>9</sup> W. Segiet, *Porozumiewanie się...*, dz. cyt., s. 294.

Dane pochodzące od nauczycieli<sup>10</sup> potwierdzają, że większość z nich (96%) podejmowała kontakty z rodzicami przede wszystkim w związku z negatywnym funkcjonowaniem dziecka (trudności wychowawcze na lekcji, wagarowanie, spóźnienia ucznia, niezdyscyplinowanie, ewentualnie – konieczność przekazania informacji o wynikach dziecka w nauce lub prośby o udzielenie pomocy w szkole). Rodzice z kolei wskazywali na niedosyt otrzymywanych informacji, ponad 80% chciało częściej rozmawiać z nauczycielem, a ponad 90% uważało, że nauczyciele powinni informować ich o tym, jak mogą efektywniej pracować z dzieckiem. Rodzice deklarowali też gotowość do poświęcenia dłuższego czasu na pracę z dzieckiem, jeśli tylko otrzymaliby wskazówki od nauczyciela, co mają robić.

Badania wskazują zatem, że przekazywanie rodzicom informacji o uczniu jest niezbędnym elementem współpracy, który może korzystnie wpłynąć na funkcjonowanie dziecka. Istotne wydaje się monitorowanie przebiegu tego procesu na różnych etapach edukacji.

## **Cel badania**

Mając na uwadze znaczącą rolę przekazywania informacji rodzicom przez nauczycieli dla procesu edukacji dzieci (zwłaszcza w pierwszych jej etapach) oraz potrzebę ciągłej aktualizacji danych empirycznych dotyczących tego zagadnienia, podjęto niniejsze badanie. Ich głównym celem było określenie czym charakteryzuje się komunikacja nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z rodzicami, czego dotyczy, w jakim trybie się odbywa, a także jak oceniany jest wpływ tych informacji na wychowanie. Kwestie te postanowiono analizować z dwóch perspektyw: nauczyciela jako nadawcy informacji o dziecku oraz rodzica jako odbiorcy. Taki sposób podejścia do badania jest oczywiście pewnym uproszczeniem zjawiska komunikacji, gdyż w realnych sytuacjach życiowych obie strony interakcji są zarówno nadawcami, jak i odbiorcami komunikatów, a więc mogą formułować informacje zwrotne. Jednakże w niniejszym badaniu istotne jest to, jakie informacje o dziecku formułuje nauczyciel, gdyż dzięki nim rodzic może dowiadywać się o tym, jakie są efekty edukacyjne i funkcjonowanie dziecka w szkole.

## **Metoda**

W badaniu zastosowano autorską Ankietę w dwóch wersjach: dla nauczycieli i rodziców, zawierającą pytania dotyczące przekazywania informacji przez nauczyciela rodzicom ucznia.

---

<sup>10</sup> Tamże.



W instrukcji wstępnej proszono o wypełnienie „anonimowej ankiety dotyczącej informacji, jakie nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej przekazują na temat dzieci”. Aby wprowadzić w obszar tematyczny, informowano również, że:

„[...] zwykle nauczyciele mają możliwość przekazywania rodzicom dwóch typów informacji o dziecku: 1) informacje pozytywne – to pochwały, wskazywanie mocnych stron dziecka, wyrażanie aprobaty dla jego zachowania lub postępów edukacyjnych; 2) informacje negatywne – to uwagi krytyczne, wskazywanie zachowań niewłaściwych, wyrażanie dezaprobaty dla jego zachowania lub braku postępów edukacyjnych.”

W dalszej części instrukcji proszono respondentów o udzielenie odpowiedzi na pytania. Ankieta w wersji dla nauczycieli składała się z 15 pytań zamkniętych z możliwością jednokrotnego (w przypadku 12 pytań) lub wielokrotnego wyboru odpowiedzi (3 pytania). Przykładowe pytanie z jednokrotnym wyborem odpowiedzi: „Czy Pani (Pana) zdaniem, udzielane rodzicom informacje są wyczerpujące?”. Możliwe odpowiedzi: „zdecydowanie tak”, „raczej tak”, „ani tak, ani nie”, „raczej nie”, „zdecydowanie nie”. Przykładowe pytanie z wielokrotnym wyborem: „Jeśli udziela Pani (Pan) rodzicom pochwał na temat dziecka, to czego one dotyczą?”. Możliwe odpowiedzi: „zachowanie”, „postępy edukacyjne”, „kontakty koleżeńskie”, „zdolności artystyczne (np. muzyczne, plastyczne, teatralne)”, „zdolności językowe”, „zdolności ruchowe (manualne)”, „samodzielność (np. ubieranie się, higiena osobista, dbałość o własne rzeczy)”. Ankieta w wersji dla rodziców w znacznej części (13 pytań)<sup>11</sup> miała charakter równoległy, tj. zawierała pytania dotyczące tych samych zagadnień, co wersja dla nauczycieli, ale zadanych z perspektywy opiekunów dziecka. Przykładowo: „Czy przekazywane Pani (Panu) informacje na temat dziecka są wyczerpujące?”.

Biorąc pod uwagę ograniczenia formalne, w niniejszej pracy przedstawione są wyniki dotyczące 11 pytań ankiety. Treść tych pytań jest zamieszczona w opisie wyników (por. poniżej).

## Procedura badania i osoby badane

Badanie przeprowadzono w sześciu wrocławskich szkołach podstawowych po uzyskaniu zgody dyrektorów tych placówek. Uczestnicy badania proszeni byli o wypełnienie ankiety. W większości przypadków robili to w domu (i doręczali gotowe ankiety następnego dnia) lub na miejscu, zaraz po ich otrzymaniu.

W badaniu wzięły udział dwie grupy losowo wybranych osób: nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej (N = 29) oraz rodzice dzieci z tego poziomu kształce-

<sup>11</sup> Wersja dla rodziców zawierała dwa pytania mniej niż wersja dla nauczycieli. Tych ostatnich pytano bowiem jeszcze o typy uczniów, w odniesieniu do których formułują pozytywne i negatywne informacje. Pytania te nieobecne były w wersji dla rodziców i nie będą w tym opracowaniu analizowane – przyp. aut.

nia (N = 57). Mimo iż nauczyciele i rodzice rekrutowani byli do badania w obrębie tych samych placówek, nie wymagano, aby byli oni stronami w bezpośredniej komunikacji. Zatem grupy te należy traktować jako odrębne, a uzyskane wyniki można zestawiać pamiętając, że są to opinie niezależnych (niepowiązanych ze sobą) osób, mówiące o ich sposobie widzenia zjawiska udzielania informacji przez nauczyciela.

W grupie nauczycieli były tylko kobiety, w wieku od 23 do 53 lat. Ich staż pracy wahał się od 1 roku do 33 lat (średnia = 22, SD = 8,5). W grupie rodziców było 50 kobiet i 7 mężczyzn. Spośród badanych 24 osoby to rodzice jedynaków, 23 rodziców wychowuje dwoje dzieci, jeden rodzic wychowuje 3 dzieci, 7 badanych nie udzieliło informacji na temat łącznej liczby posiadanych dzieci.

## Wyniki

Zebrane dane pozwalają przeanalizować odpowiedzi osób badanych w odniesieniu do kilku zagadnień:

- częstości udzielania informacji rodzicom oraz innych ogólnych prawidłowości ich udzielania (kto inicjuje czy są kompletne),
- treściowych aspektów informacji,
- ewaluatywnych aspektów informacji,
- zadowolenia z prezentowanych informacji,
- przewidywanego znaczenia przekazywanych informacji dla wychowania dziecka.

Ponieważ badaniami objęto dwie grupy respondentów: nauczycieli i rodziców, ich wyniki dotyczące analogicznych pytań będą przedstawiane razem w jednym zestawieniu tabelarycznym (choć należy przypomnieć, że w badaniu nie kontrolowano wzajemnych powiązań między tymi osobami).

### **Częstość udzielania informacji oraz inne prawidłowości ich udzielania**

Nauczycieli i rodziców zapytano o częstość udzielania/otrzymywania informacji o dziecku. Odpowiedzi udzielano poprzez wybór jednej z pięciu odpowiedzi od „zdecydowanie nie” do „zdecydowanie tak”. Wyniki zestawiające odpowiedzi obu grup respondentów prezentuje tabela 1.

Obie grupy respondentów twierdzą (por. Tab. 1.), że formułują/otrzymują informacje „zdecydowanie często” lub „często”, co jest zgodne z zaleceniami dotyczącymi efektywnej komunikacji. Jednakże porównując odpowiedzi nauczycieli i rodziców, dotyczące kategorii wskazującej najwyższą częstość, widoczne jest, że nauczyciele częściej niż rodzice zaznaczają ten typ odpowiedzi ( $p = 0,01$  – dwustronny test istotności różnic dla dwóch wskaźników struktury).

**Tabela 1. Częstość udzielania informacji o dziecku – opinia nauczycieli i rodziców**  
**Table 1. The frequency of giving information about the child – teachers' and parents' opinions**

Czy często udziela/otrzymuje Pani/Pan informacje zawrotne na temat dziecka	Nauczyciele		Rodzice	
	Liczba wskazań	%	Liczba wskazań	%
Zdecydowanie tak (za każdym razem, gdy rodzic jest w szkole)	18	62	18	32
Raczej tak (czasami, gdy rodzic jest w szkole)	9	31	28	49
Raczej nie (rzadko, sporadycznie, gdy dzieje się coś naprawdę ważnego)	0	0	7	12
Zdecydowanie nie (w ogóle nie udzielam/nie otrzymuję informacji na temat dziecka)	1	3	1	2
Trudno powiedzieć	1	3	2	4
Brak odpowiedzi	0	0	1	2

Źródło: Badania własne.

Source: Authors' research.

Kolejne pytanie dotyczyło tego, czy w opinii respondentów informacje te są wyczerpujące. Należało wybrać jedną z pięciu odpowiedzi od „zdecydowanie nie” do „zdecydowanie tak”. Poszczególnym odpowiedziom przyznano następnie punkty od 1 do 5. Nauczyciele uzyskali średnio wynik 4,59, a rodzice 4,16. W obu grupach średnie wskazania były zatem dość wysokie, co dowodzi, że zakres informacji jest wyraźnie satysfakcjonujący. Analiza istotności różnic między nauczycielami i rodzicami wskazuje jednak, że satysfakcja nauczycieli, dotycząca zakresu formułowanych informacji, jest istotnie wyższa niż satysfakcja rodziców z tego, co uzyskują (test t-Studenta dla grup niezależnych  $t = 2,37$ ,  $p = 0,02$ ).

Kolejne pytanie dotyczyło tego, kto rozpoczyna rozmowę na temat dziecka, czyli z czyjej inicjatywy udzielane są informacje. Wyniki prezentuje tabela 2.

**Tabela 2. Inicjowanie przekazywania informacji o dziecku – opinia nauczycieli i rodziców**  
**Table 2. Initiative of giving information about the child – teachers' and parents' opinions**

Kto inicjuje przekazywanie informacji o dziecku	Nauczyciele [%]	Rodzice [%]
Zawsze nauczyciel	3	2
Częściej nauczyciel	59	16
Tak samo często nauczyciel, jak i rodzic	34	68
Częściej rodzic	3	12
Zawsze rodzic	0	2

Źródło: Badania własne.

Source: Authors' research.

Nauczyciele uważają, że przede wszystkim częściej oni rozpoczynają rozmowę o dziecku (59%) lub że tak samo często jak rodzice (34%). Rodzice z kolei uważają, że raczej tak samo często jak nauczyciele są inicjatorami rozmowy (68%). Tylko 16% twierdzi, że rozmowę rozpoczyna nauczyciel.

### **Różne aspekty funkcjonowania dziecka, ujęte w informacjach od nauczyciela**

Kolejny blok pytań dotyczył aspektów treściowych przekazywanych informacji. Nauczyciele odpowiadali na pytanie: jakich informacji na temat dziecka najczęściej udziela Pani rodzicom? Z kolei rodzice pytani byli o to, jakie informacje na temat dziecka są im udzielane najczęściej przez nauczyciela? Respondenci odpowiadali na pytanie korzystając z możliwości wielokrotnego zaznaczenia odpowiedzi. Do wyboru było siedem aspektów funkcjonowania: zachowanie, postępy edukacyjne, kontakty koleżeńskie, zdolności artystyczne (np. muzyczne, plastyczne, teatralne), zdolności językowe, zdolności ruchowe i manualne, samodzielność (np. dbałość, o własne rzeczy, higiena osobista). Wyniki przedstawia tabela 3.

**Tabela 3. Aspekty funkcjonowania dziecka, na temat których najczęściej udzielane są informacje – opinie nauczycieli i rodziców (wybór wielokrotny)**

**Table 3. Aspects of the child's functioning about which information is given most commonly – teachers' and parents' opinions (multiple choice)**

<b>Czego dotyczy informacja o dziecku</b>	<b>Nauczyciele [%]</b>	<b>Rodzice [%]</b>
Zachowanie	97	81
Postępy w edukacji	93	93
Kontakty koleżeńskie	72	49
Zdolności artystyczne	48	35
Zdolności językowe	14	16
Zdolności ruchowe/manualne	48	37
Samodzielność	69	46

Źródło: Badania własne.

Source: Authors' research.

Nauczyciele twierdzą, że najczęściej udzielają informacji o zachowaniu (ponad 97%), postępach edukacyjnych (93%), kontaktach koleżeńskich (72%) oraz samodzielności ucznia (69%). Pozostałe aspekty wskazywane są przez mniej niż 50% nauczycieli.

Rodzice na pierwszym miejscu wskazują natomiast informacje o postępach edukacyjnych (93%), na drugim o zachowaniu (81%), a pozostałe aspekty wskazywane są przez mniej niż 50% respondentów.

Interesujące jest, że w odniesieniu do trzech obszarów nauczyciele twierdzą, że udzielają informacji częściej niż wskazują to rodzice: częściej deklarują, że mówią rodzicom o zachowaniu dzieci, kontaktach koleżeńskich i samodzielności, niż doświadczają tego rodzice (istotność różnic testowano testem różnic między dwoma wskaźnikami struktury; test dwustronny; dla wszystkich istotnych różnic wartość  $p = 0,04$ ).

Zarówno w opinii nauczycieli, jak i rodziców, najczęściej udzielane są informacje zwrotne o zachowaniu oraz postępach edukacyjnych.

### Wartościowość przekazywanych informacji

Ponieważ istotnym, wzbudzającym emocje oraz wpływającym na zachowanie aspektem komunikacji są pochwały oraz uwagi krytyczne, respondentów zapytano, jakie informacje, biorąc po uwagę ich aspekt ewaluacyjny, przeważają w komunikacji nauczyciela z rodzicem (por. Tab. 4.).

**Tabela 4. Przekazywanie pochwał i krytyki o dziecku – opinie nauczycieli i rodziców**  
**Table 4. Communicating praise and the criticism about the child – teachers' and parents' opinions**

Rodzaje informacji	Nauczyciele [%]	Rodzice [%]
Tylko pochwały	0	14
Więcej pochwał niż krytyki	55	54
Tyle samo pochwał i krytyki	41	23
Więcej krytyki niż pochwał	3	9
Tylko krytyka	0	0

Źródło: Badania własne.

Source: Authors' research.

Uzyskane wyniki wskazują, że informacje o dziecku nie mają charakteru jednostronnego (nikt nie wskazał samej krytyki, a o samych pochwałach mówili tylko rodzice i to w niewielkim odsetku 14%). W komunikacji przeważają informacje pozytywne (w tej opinii są zgodni nauczyciele i rodzice). Druga w kolejności odpowiedź respondentów to zrównoważenie pochwał i krytyki (tę odpowiedź nauczyciele wskazują nieco częściej niż rodzice, różnica jest na poziomie słabego trendu,  $p = 0,07$ ). Niewielu nauczycieli (1 osoba) i rodziców (5 osób) mówi o tym, że doświadczą przewagi uwag krytycznych.

### Czego dotyczą pochwały?

Kolejne pytanie dotyczyło tego, w odniesieniu do jakich aspektów funkcjonowania nauczyciele najczęściej formułują informacje pozytywne (pochwały). Wyniki prezentuje tabela 5.

**Tabela 5. Obszary funkcjonowania, w odniesieniu do których formułowane są pochwały – opinie nauczycieli i rodziców (wybór wielokrotny)**  
**Table 5. Aspects of the child's functioning which are praised – teachers' and parents' opinions (multiple choice)**

Czego dotyczą pozytywne informacje o dziecku (pochwały)	Nauczyciele [%]	Rodzice [%]
Zachowanie	93	68
Postępy w edukacji	93	86
Kontakty koleżeńskie	59	40
Zdolności artystyczne	59	28
Zdolności językowe	17	16
Zdolności ruchowe/manualne	48	19
Samodzielność	59	26

Źródło: Badania własne.  
 Source: Authors' research.

Według nauczycieli pochwały dotyczą przede wszystkim zachowania i postępów edukacyjnych (oba obszary funkcjonowania wskazuje 93%). Są to więc informacje dotyczące podstawowych aspektów związanych z funkcjonowaniem ucznia na terenie szkoły. Pozostałe aspekty zaznaczane są przez 48–59% nauczycieli. Jedynie zdolności językowe wskazywane są rzadko (przez 17%). Być może dlatego, że badani nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej odnoszą określenie „zdolności językowe” raczej do języków obcych, a na tym etapie kształcenia niewiele jeszcze mają danych o wskazanym aspekcie funkcjonowania podopiecznych.

W przypadku rodziców, z kolei widoczne jest, iż otrzymują oni pozytywne informacje o dziecku przede wszystkim dotyczące nauki (86%). Drugie w kolejności, ale wyraźnie rzadsze (68%) są informacje o zachowaniu. Pozostałe obszary funkcjonowania wskazywane są przez 40% lub mniej respondentów z tej grupy. Generalnie rodzice, rzadziej niż nauczyciele, wskazują poszczególne aspekty funkcjonowania jako te, w odniesieniu do których słyszą pochwały (jedyny wyjątek to zdolności językowe, wskazywane prawie tak samo rzadko przez obie grupy respondentów).

Szczególną uwagę zwraca wyraźna rozbieżność w odniesieniu do pochwał dotyczących zachowania: większość (93%) nauczycieli twierdzi, że chwali uczniów, ale rodzice potwierdzają ten fakt jedynie w 68% (test różnic między dwoma wskaźnikami struktury, różnica istotna statystycznie,  $p = 0,01$ ).

## Czego dotyczy krytyka

Analogicznie zapytano również o aspekty funkcjonowania dziecka, których dotyczą uwagi krytyczne (por. Tab. 6.).

**Tabela 6. Aspekty funkcjonowania, w odniesieniu do których formułowane są uwagi krytyczne – opinie nauczycieli i rodziców (wybór wielokrotny)**

**Table 6. Aspects of the child's functioning which are criticized – teachers' and parents' opinions (multiple choice)**

Czego dotyczą negatywne informacje o dziecku (krytyka)	Nauczyciele [%]	Rodzice [%]
Zachowanie	100	49
Postępy w edukacji	79	25
Kontakty koleżeńskie	66	23
Zdolności artystyczne	7	2
Zdolności językowe	3	7
Zdolności ruchowe/manualne	24	11
Samodzielność	52	9

Źródło: Badania własne.

Source: Authors' research.

Analiza odpowiedzi nauczycieli pokazuje, że krytykują oni przede wszystkim zachowanie dziecka (100% respondentów), niedostateczne postępy edukacyjne (79%), kontakty koleżeńskie dziecka (66%), niedostateczną samodzielność (52%) oraz niedostatki zdolności manualnych i ruchowych dziecka (24%). Bardzo niewielu nauczycieli przyznaje, że udziela negatywnych informacji na temat zdolności artystycznych i językowych. W odniesieniu do zdolności artystycznych takie niskie wskazania nie są zaskakujące, gdyż prawdopodobnie często zdolności te traktowane są jako wrodzone („talent”), które „albo się ujawniają, albo nie”, zatem częsta jest opinia, że nie należy eksponować czyichś braków w tym zakresie. Poza tym częste jest przekonanie, że to, czy odbiorcy podoba się dany wytwór artystyczny, jest kwestią gustu, stąd powszechna norma kulturowa, że raczej nie należy krytykować takich wytworów. Wskazania nauczycieli są też rzadkie w odniesieniu do negatywnych informacji dotyczących zdolności językowych. Być może, podobnie jak w przypadku pochwał, badani nauczyciele zdolności językowe odnosili przede wszystkim do języków obcych, a w tym zakresie uczniowie pierwszych klas mają jeszcze niewiele doświadczeń, a nauczyciele nie mają zbyt wielu możliwości obserwacji (zwłaszcza jeśli nie są nauczycielami języka obcego).

Analizując odpowiedzi rodziców na temat otrzymywanych informacji krytycznych od nauczyciela, widoczne jest, że kolejność wymienianych aspektów funkcjonowania jest bardzo podobna do tej, uzyskanej z badania nauczycieli.

Zwraca jednak uwagę fakt, że rodzice generalnie rzadziej wskazują, że otrzymują uwagi krytyczne w porównaniu do deklaracji nauczycieli odnośnie do częstotliwości ich formułowania. Ponadto, należy zaznaczyć, iż w tym pytaniu aż 11 rodziców nie wybrało żadnej z możliwych odpowiedzi (w analizie uwzględniono jedynie odpowiedzi 46 rodziców). Interesujące jest, jakie mogą być powody tego, że akurat w pytaniu o zakres treściowy krytyki tak wielu rodziców nie udzieliło odpowiedzi. Zastosowane narzędzie ankietowe nie daje niestety odpowiedzi na to pytanie.

### **Znaczenie informacji od nauczyciela w wychowaniu w opinii respondentów**

Ostatnią grupą analizowanych zagadnień był wpływ informacji od nauczyciela na motywację rodziców do pracy z dzieckiem, przy czym uwzględniono, że informacje te mogą być pozytywne lub negatywne.

Respondentów zapytano najpierw, czy informacje dostarczane przez nauczyciela są przydatne w wychowaniu dziecka (do wyboru było pięć odpowiedzi od „zdecydowanie nie” do „zdecydowanie tak”, którym przypisano następnie punkty od 1 do 5, aby obliczyć średnie wskazania).

Tabela 7. pokazuje, że ankietowani wysoce oceniają przydatność informacji o dziecku (średnie są bliskie końca skali). Jednakże nauczyciele (będący nadawcami tychże informacji) oceniali ich przydatność istotnie wyżej niż rodzice.

**Tabela 7. Przydatność informacji o dziecku w wychowywaniu dziecka – opinia nauczycieli i rodziców**

**Table 7. The usefulness of information about the child in the upbringing process – teachers' and parents' opinions**

	<b>Nauczyciele (średnia)</b>	<b>Rodzice (średnia)</b>	<b>Test istot- ności</b>
Czy informacje od nauczyciela są przydatne w wychowywaniu dziecka	4,72	4,21	t = -2,83 p = 0,006

Źródło: Badania własne.

Source: Authors' research.

W kolejnych dwóch pytaniach analizowano znaczenie informacji różniących się wartościowością. Zapytano, czy informacje pozytywne motywują rodziców do pracy z dzieckiem oraz, analogicznie, jak to wygląda w odniesieniu do informacji negatywnych.

Ponownie do wyboru było pięć odpowiedzi od „zdecydowanie nie”, do „zdecydowanie tak”, którym przydzielono następnie punkty od 1 do 5. Średnie wyniki dla nauczycieli i rodziców zostały łącznie przedstawione w tabeli 8.



**Tabela 8. Wpływ informacji pozytywnych i negatywnych na motywację do pracy z dzieckiem – opinia nauczycieli i rodziców****Table 8. The influence of positive and negative information on the motivation to work with children – teachers' and parents' opinions**

	<b>Nauczyciele (średnia)</b>	<b>Rodzice (średnia)</b>	<b>Test istotności</b>
Czy informacje pozytywne motywują rodziców do pracy z dzieckiem	4,3	4,4	t = 0,23 ni
Czy informacje negatywne motywują rodziców do pracy z dzieckiem	3,7	4,1	t = 1,80 ni

Źródło: Badania własne.

Source: Authors' research.

Obydwie grupy respondentów uważają, że zarówno informacje pozytywne, jak i negatywne, motywują rodziców do pracy w podobnym stopniu – średnie wskaźniki są na wysokim poziomie, biorąc pod uwagę zakres skali.

Ponieważ zagadnienie wpływu informacji od nauczyciela na pracę z dzieckiem wydaje się kluczowe, zadano jeszcze jedno pytanie dotyczące tego, jakie informacje motywują rodziców do bardziej intensywnej pracy z dzieckiem. Tym razem jednak w odpowiedziach do wyboru zestawiano różne proporcje informacji pozytywnych i negatywnych (np. „bardziej pochwały niż uwagi krytyczne”). Wyniki prezentuje tabela 9.

**Tabela 9. Wpływ pochwał i krytyki na motywację do pracy rodzica z dzieckiem – opinia nauczycieli i rodziców****Table 9. The influence of praise and criticism on the motivation to work with children – teachers' and parents' opinions**

<b>Co bardziej motywuje do pracy z dzieckiem</b>	<b>Nauczyciele [%]</b>	<b>Rodzice [%]</b>
Zdecydowanie bardziej krytyka	0	2
Bardziej krytyka	21	7
Tyle samo pochwał i krytyki	10	53
Bardziej pochwały	34,5	14
Zdecydowanie pochwały	34,5	19
Brak odpowiedzi	0	5

Źródło: Badania własne.

Source: Authors' research.

W opiniach obu grup ankietowanych bardziej skuteczna i motywująca jest komunikacja z akcentem na informacje pozytywne. Przy czym, dla nauczycieli ważniejsza jest przewaga pochwał nad krytyką (dwie kategorie odpowiedzi

wskazujące na tę przewagę wybrało łącznie 69% nauczycieli). Dla rodziców (53%) większe znaczenie ma równowaga pochwał i krytyki.

## Omówienie wyników

Przedstawione badania miały charakter ankietowy, dzięki czemu pozwoliły uzyskać ilościowe dane o opiniach nauczycieli i rodziców na temat przekazywanych informacji o dziecku, z rozróżnieniem na informacje pozytywne i negatywne, a także deklaracje rodziców dotyczące znaczenia tych informacji dla pracy z dzieckiem. Prowadzenie takich badań wydaje się konieczne w świetle wiedzy o tym, jak istotną rolę w modyfikacji zachowania pełnią komentarze formułowane przez nauczycieli, zarówno wprost do uczniów, jak i ich opiekunów – rodziców. Uzyskane wyniki należy traktować – w wyniku niezbyt dużej liczby respondentów – jako wstępne ustalenia, wymagające dalszych weryfikacji empirycznych. Badania dotyczące współpracy nauczycieli z rodzicami prowadzone były w Polsce w przeszłości<sup>12</sup>, jednakże nie ma ich wiele, a analiza komunikacji nauczycieli z rodzicami wymaga ciągłego odnawiania wobec oczekiwania wzrostu zaangażowania rodziców we współpracę ze szkołą<sup>13</sup> oraz z powodu wyraźnych zmian społeczno-kulturowych, jakie zachodzą w ostatnich dekadach w różnych sferach życia, także w edukacji (np. zmian w spostrzeganiu autorytetów<sup>14</sup>).

Z niniejszych badań wynika, iż nauczyciele deklarują, że często przekazują rodzicom informacje o dziecku i są one dość wyczerpujące. W podobny sposób wypowiadają się rodzice. Jest to wynik pozytywny, zwłaszcza w kontekście faktu, że mówimy o pierwszym etapie edukacji, kiedy to proces komunikacji z rodzicem niejednokrotnie występuje zamiast komunikacji z dzieckiem lub równoległe z nią (aczkolwiek należy pamiętać, że pierwszym odbiorcą informacji zwrotnej powinien być zainteresowany podmiot – czyli uczeń).

Analiza komunikacji nauczycieli z rodzicami przeprowadzona przez Segiet<sup>15</sup> wskazywała, że była ona mało zróżnicowana tematycznie, a rodzice byli informowani przede wszystkim o postępach edukacyjnych dziecka lub o negatywnych zachowaniach. W przeprowadzonym badaniu ankietowym z wykorzystaniem kafeterii odpowiedzi uzyskano rezultaty, które świadczą o tym, iż zakres tematyczny informacji przekazywanych rodzicom jest bardziej rozbudowany.

<sup>12</sup> Np.: W. Segiet, *Rodzice – nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1999.

<sup>13</sup> M. Miotk-Mrozowska, *Współpraca szkoły z rodzicami ucznia*, [w:] S. Kowalik (red.), *Psychologia ucznia i nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 220–249.

<sup>14</sup> Por.: J. Miluska, *Autorytet szkoły i nauczyciela: zmierzch czy renesans?*, [w:] Taż (red.), *Psychologia rozwiązywania problemów szkoły*, Wydawnictwo–Drukarnia „Bonami”, Poznań 2001, s. 37–66.

<sup>15</sup> W. Segiet, *Rodzice – nauczyciele...*, dz. cyt.

Zarówno nauczyciele, jak i rodzice twierdzą, że informacje o dziecku dotyczą przede wszystkim postępów edukacyjnych i zachowania, ale też kontaktów koleżeńskich, samodzielności, a w mniejszym stopniu – zdolności artystycznych, ruchowych/manualnych i językowych. Istotne jest również, że tak szeroki zakres tematyczny dotyczy zarówno pochwał, jak i komentarzy krytycznych. Wydaje się więc, że obraz komunikacji przedstawiony w niniejszym badaniu jest bardziej korzystny niż ten z badania Segieta. Warto jednak wskazać, że w projekcie przedstawionym przez tego autora badani nauczyciele (N = 301)<sup>16</sup> pracowali wprawdzie w szkołach podstawowych, ale byli to głównie specjaliści przedmiotowi w zakresie humanistyki i nauk ścisłych – a więc z klas starszych niż w badaniu tu prezentowanym. Ten fakt może być jednym z wyjaśnień uzyskanych różnic, bowiem informacje przekazywane przez jedyne (głównego) nauczyciela, który ma kontakt z dzieckiem przez niemal cały czas pobytu w szkole mają prawdopodobnie inne właściwości (np. są częstsze, bardziej rozbudowane tematycznie itp.) niż w przypadku nauczyciela przedmiotu, który ma sporadyczny kontakt z danym uczniem.

W teorii komunikacji wskazuje się, że informacje pozytywne działają wzmacniająco na podmiot, a negatywne – korygująco (jeśli są odpowiednio przekazane). Wykorzystanie w edukacji i wychowaniu informacji negatywnych wydaje się zatem niezbędne. Jednakże rola informacji pozytywnych jest również trudna do przecenienia. Jeśli podmiot nie otrzymywałby pozytywnych komentarzy do swojego zachowania, nie wiedziałby czy postępuje właściwie i motywacja do dalszego działania ulegałaby osłabieniu. Optymistycznym rezultatem przeprowadzonego badania jest to, że informacje o dziecku nie mają jednostronnego pod względem ewaluacyjnym charakteru (ani nie dominuje sama krytyka, ani same pochwały), lecz mieszany. Zarówno nauczyciele, jak i rodzice najczęściej twierdzili, że w ich komunikacji przeważają pochwały nad krytyką lub że obu form komunikatów jest mniej więcej tyle samo. Choć taka tendencja w komunikacji jest bardzo wskazana, w przyszłości warto by poszerzyć badania w kierunku tego, jaką formę przyjmują informacje pozytywne. Z cytowanych wcześniej badań<sup>17</sup> wynika, że ważne jest nie tylko przekazywanie pozytywnych zwrotów, ale uwzględnienie pewnych preferencji w odniesieniu do ich treści: bardziej cenne są informacje o sposobie wykonywania zadania lub o efekcie końcowym oraz doceniające włożony wysiłek.

Kolejnym zagadnieniem w przeprowadzonym badaniu było znaczenie informacji od nauczyciela dla pracy rodziców z dziećmi. Wyniki pokazały dużą świadomość respondentów z obu grup w tym zakresie. Nauczyciele i rodzice zgodnie deklarowali, że przekazywane informacje – zarówno pozytywne, jak i negatywne – są bardzo istotne w pracy z dzieckiem.

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> J.H. Corpus, M.R. Lepper, *The effects of person...*, dz. cyt.; P.C. Burnett, V. Mandel, *Praise and feedback...*, dz. cyt.

Część analiz dotyczyła porównań odpowiedzi uzyskanych w dwóch grupach respondentów. Widać z nich, że nauczyciele nieco lepiej oceniają swoje komunikacyjne zabiegi niż relacjonują to rodzice. Uważają, że częściej udzielają informacji i w większym zakresie niż wskazują to odpowiedzi rodziców. Ponadto, nauczyciele znaczenie częściej przyznają, że są inicjatorami komunikacji (rodzice natomiast przeważnie uważają, że równie często jak nauczyciele rozpoczynają rozmowę). Analizując te rozbieżności należy wskazać, że mogą one mieć charakter pozorny, gdyż nie dotyczą osób, które jednocześnie odnosiłyby się do tych samych aktów komunikacji (badane grupy były od siebie niezależne, chociaż pochodziły z tych samych szkół). Z drugiej strony, w psychologii społecznej wskazuje się na różnice w percepcji tych samych zachowań przez aktora i obserwatora, pokazujące pozytywną tendencyjność w ocenie zachowań własnych i skłonność do mniej przychylniej oceny zachowań cudzych<sup>18</sup>. Być może dlatego nauczyciele – jako sprawcy aktów komunikacji – wyżej oceniają swoje kompetencje w tym zakresie, a rodzice – jako obserwatorzy – dostrzegają pewne jej słabości. Na gruncie szkolnym podobna (a nawet bardziej nasilona) prawidłowość wystąpiła w badaniu komunikacji nauczycieli z uczniami (badana w podobnym schemacie)<sup>19</sup>. Nauczyciele prezentowali siebie jako bardzo kompetentnych w zakresie komunikacji, a opinii tej nie podzielali uczniowie. Także z cytowanych już wcześniej badań Segieta<sup>20</sup> wynika, że nauczyciele prezentowali własne kompetencje i walory jako wyższe w porównaniu do rodziców.

„Tendencja ta jest szczególnie widoczna w odniesieniu do ‘przymiotów intelektualnych’, dyspozycji sprawnościowych (organizatorskich, kierowniczych, partnerskich, przewodnika i doradcy) oraz dyspozycji do współpracy”<sup>21</sup>.

Fakt, że obie grupy respondentów nie były ze sobą powiązane bezpośrednią komunikacją jest niestety pewnym ograniczeniem w prezentowanych tu badaniach. Tak więc stwierdzone różnice w ocenie analogicznych aspektów komunikacji zwrotnej wymagają w przyszłości weryfikacji. Ponadto, jak już wskazywano wcześniej, pożądane byłoby uzyskanie opinii od większej liczby nauczycieli.

Biorąc pod uwagę wszystkie uzyskane wyniki warto zauważyć, że pokazują one stosunkowo pozytywny obraz komunikacji nauczycieli z rodzicami w zakresie informowania o funkcjonowaniu dziecka w szkole. Podkreślić jednak należy, że badania dotyczyły pierwszego etapu edukacji. W tym okresie rodzice są często obecni w szkole, gdy przyprowadzają i odbierają dzieci. Sprzyja to rozmowom z nauczycielem o bieżących sprawach i wydarzeniach. Rodzice kontaktują

<sup>18</sup> B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2002, s. 108.

<sup>19</sup> O. Bał, *Informacje zwrotne w szkole. Perspektywa nauczycieli i uczniów*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2015, t. 18, nr 3(71), s. 85–100.

<sup>20</sup> W. Segiet, *Rodzice – nauczyciele...*, dz. cyt.

<sup>21</sup> Tamże, s. 142–143.

się zwykle z jednym nauczycielem, który obserwuje postępy dziecka w różnych aspektach. Ponadto, w tym okresie rodzice w relatywnie największym stopniu pomagają dziecku w wykonywaniu zadań domowych. Te okoliczności są więc prawdopodobnie sprzymierzeńcami w bardziej efektywnej komunikacji i częściej wymianie informacji o dziecku. Późniejsze etapy edukacji wiążą się z rzadszymi wizytami rodziców w szkole (w ramach wywiadówek lub w związku z dyscyplinującymi interwencjami) oraz kontaktami z wieloma nauczycielami przedmiotów, z których każdy dysponuje prawdopodobnie wycinkową wiedzą o uczniu. Dlatego też komunikacja nauczycieli z rodzicami, na późniejszych etapach edukacji, może być już znacznym wyzwaniem dla obu stron.

### Bibliografia

- Bąk O., *Informacje zwrotne przekazywane przez nauczycieli w percepcji uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, „Psychologia Rozwojowa” 2011, nr 16.
- Bąk O., *Informacje zwrotne w szkole. Perspektywa nauczycieli i uczniów*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2015, t. 18, nr 3(71).
- Bee R., Bee F., *Feedback*, Wydawnictwo Petit, Warszawa 2000.
- Black P., Harrison Ch., Lee C., Marshal B., Wiliam D., *Jak oceniać, aby uczyć?* Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2006.
- Burnett P.C., Mandel V., *Praise and feedback in the primary classroom: Teachers' and students' perspectives*, „Australian Journal of Educational & Developmental Psychology” 2010, nr 10.
- Corpus J.H., Lepper M.R., *The effects of person versus performance praise on children's motivation: Gender and age as moderating factors*, „Educational Psychology” 2007, nr 27.
- Frydrychowicz S., *Komunikacja interpersonalna w szkole – efektywne komunikowanie się nauczyciela z uczniem*, [w:] J. Miluska (red.), *Psychologia rozwiązywania problemów szkoły*, Wydawnictwo–Drukarnia „Bonami”, Poznań 2001.
- Grzesiuk L., Trzebińska E., *Jak ludzie porozumiewają się*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1983.
- Hattie J., Timperley H., *The power of feedback*, „Review of Educational Research” 2007, nr 77.
- Jakowicka M., *Potrzeba metodologicznych podstaw oceny relacji nauczyciel – rodzic*, [w:] I. Nowosad, M. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice – w poszukiwaniu nowych znaczeń interpretacji i współpracy*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2004.
- Łobocki M., *O współpracy nauczycieli i rodziców w rozumieniu tradycyjnym*, [w:] I. Nowosad, M. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice – w poszukiwaniu nowych znaczeń interpretacji i współpracy*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2004.
- Miluska J., *Autorytet szkoły i nauczyciela: zmierzch czy renesans?*, [w:] Taż (red.), *Psychologia rozwiązywania problemów szkoły*, Wydawnictwo–Drukarnia „Bonami”, Poznań 2001.
- Miotk-Mrozowska M., *Współpraca szkoły z rodzicami ucznia*, [w:] S. Kowalik (red.), *Psychologia ucznia i nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

- Segiet W., *Porozumiewanie się rodziców i nauczycieli. Realia i możliwości*, [w:] J. Miluska (red.), *Psychologia rozwiązywania problemów szkoły*, Wydawnictwo–Drukarnia „Bonami”, Poznań 2001.
- Segiet W., *Rodzice – nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1999.
- Serna D., *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2008.
- Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2002.

## **Rozdział VI**

Rodzina w obliczu  
niepełnosprawności,  
choroby i starości

The family facing disability,  
illness, and old age







„Wychowanie w Rodzinie” t. XIII (1/2016)

---

nadesłany: 30.09.2014 r. – przyjęty: 16.05.2016 r.

**Iwona BANACH\***

## **Wszystko zaczyna się od płci... społeczna percepcja „inności” kobiet z niepełnosprawnością ruchową – wyniki badań**

Everything begins with gender... social perception of “otherness” of women with physical disabilities – research results

### **Streszczenie**

Zmiana nastawienia społecznego oraz sposobu myślenia o osobach stanowi zadanie bardzo trudne, mimo to należy podejmować działania zmierzające do zmiany asekualnego i negatywnego wizerunku kobiety niepełnosprawnej, dość powszechnie panującego w naszym społeczeństwie. W sytuacji zupełnie nieświadomego globalnego ujmowania niepełnosprawności z pominięciem płci tych jednostek rodzi się poważny problem dotyczący w szczególności percepcji kobiet niepełnosprawnych. Zmiana podejścia do kobiet niepełnosprawnych wymaga przede wszystkim zmiany w binarnym sposobie myślenia, wywodzącym się z uprzedzeń i stereotypów. Przeobrażenia w tym zakresie zauważalne są także w naukowych dyskursach nad kategorią ciała, płci i kobiecości.

W artykule zostaną przedstawione zagadnienia związane z funkcjonowaniem społecznym kobiet niepełnosprawnych ruchowo oraz ich postrzeganie przez studentki kierunku pielęgniarstwo oraz studentów kierunku wychowanie fizyczne. Podjęte rozważania stanowią próbę egzemplifikacji wykluczania płci w odniesieniu do osób niepełnosprawnych, traktowanych w sposób globalny z pominięciem różnicy wynikającej z płci.

**Słowa kluczowe:** kobieta niepełnosprawna, funkcjonowanie społeczne, wychowanie.

---

\* iwona.rudek@wp.pl

Katedra Teorii i Filozofii Wychowania, Uniwersytet Zielonogórski, Al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska.

**Abstract**

Changing social attitudes and ways of thinking about people is a very difficult task; nonetheless it is important to take action to change the asexual and the negative image of disabled woman fairly widely held in our society. In a situation of completely unaware global recognition of disability without regards of gender of these individuals, a serious problem arises, in particular – the perception of women with disabilities. Changing the approach to women with disabilities requires most of all a change in a binary way of thinking derived from prejudices and stereotypes. The transformations in this field are also noticeable in the category of scientific discourses of the body, gender and femininity.

The article there will present issues related to the social functioning of women with physical disabilities as well as the perception of them by nursing students and students of physical education. Taken considerations are an attempt to bypass exemplification of gender in relation to people with disabilities treated globally omitting the gender difference.

**Keywords:** disabled woman, social functioning, education.

Uwaga świata skoncentrowana jest aktualnie na tempie przemian dokonujących się w rozmaitych dziedzinach życia. Właściwie można pokusić się o stwierdzenie, iż nie istnieje już prawdopodobnie taka jego płaszczyzna, w której nie dokonywałyby się przeobrażenia. Niekiedy są one planowe, spodziewane, zakładamy ich nastąpienie, innym razem stanowią zupełne zaskoczenie, a nawet wprowadzają nowe elementy, postawy, zachowania, do których nie jesteśmy zupełnie przygotowani. W wielu z tych sytuacji nie potrafimy się zachować, nie umiemy przyjąć ani też określić naszego nastawienia i opinii wobec tego, co nastąpiło. Niewątpliwie kategorię taką stanowi szeroko pojęta problematyka integracji, a właściwie raczej już inkluzji społecznej osób niepełnosprawnych, wraz z wszelkimi wynikającymi z niej konsekwencjami.

W rozważaniach podejmowanych nad niepełnosprawnością warto poświęcić nieco uwagi kwestii związku rodzaju/płci kulturowej a tym samym kreowanym modelem kobiecości, który jest narzucany jednostce (w tym przypadku kobiecie niepełnosprawnej) w procesie socjalizacji z ich percepcją społeczną. Jednym z podstawowych składników budowania oceny i samooceny u kobiet jest wygląd fizyczny. Cechą dość charakterystyczną dla płci jest koncentrowanie uwagi kobiet właśnie na wyglądzie. Sytuację taką z pewnością generuje lansowanie w mediach kultu ciała. Coraz większą popularność, a w niektórych kręgach – wręcz konieczność – zdobywają operacje plastyczne i inne zabiegi chirurgiczne już nie tylko poprawiające, ale udoskonalające ludzkie ciało. Obecnie nie tylko choroba, zniekształcenie czy stan pourazowy stanowi zalecenie do poprawiania urody. Często jest to zwykły kaprys, czasami kompleks. Upływający czas nie jest również dla człowieka w tej kwestii sprzymierzeńcem. Warto w tym miejscu

zauważyć, iż zjawisku temu ulegają także mężczyźni. Ciało wymykające się spod kontroli przyczynia się również do budowania wizerunku człowieka. Prowadzenie nad własną fizycznością, a tym samym atrakcyjnością sprawia, że jednostka taka jest spostrzegana jako zdyscyplinowana, opanowana, operatywna i bezkompromisowa (w pozytywnym znaczeniu sprzyjającym osiągnięciu czy realizowaniu własnych celów, pragnień czy dążeń). W świetle takich zmian pojawia się pytanie, a zarazem troska o ciało i jego odbiór społeczny w kontekście osoby niepełnosprawnej.

Odnosząc się do powyższych rozważań należy przyjąć więc, iż ciało wyznacza jednak pozycję człowieka w strukturze dostępnych mu przestrzeni społecznych.

„Ciało jest materią, poprzez którą czuje się ból, cierpienie, przyjemność, za sprawą której się żyje. Ciało to zarazem «gęsta od znaczeń materia, budząca silne reakcje emocjonalne – to siedlisko tożsamości, a prawo do jego reprezentacji ujmuje się jako esencjalną zasadę społecznego istnienia»<sup>1</sup>.

Ciało odzwierciedla tożsamość społeczeństwa i rządzące nim mechanizmy. Nasze ciała są społecznymi tekstami, które konstruujemy tak, aby inni mogli je odczytać<sup>2</sup>. Ciało interpretowane jest również jako zespół społecznych praktyk<sup>3</sup>. Tendencja do „nieróżnienia się” czy pozostawania „takim samym jak inni” jest podstawową kategorią wpisaną w naturę ludzką. Jest to perspektywa znajdująca zastosowanie zarówno w odniesieniu do oceny samego siebie, jak i sądów wydawanych na temat innych ludzi. Jak pisze Zbyszko Melosik:

„[...] ciało nie istnieje samo w sobie, wyłącznie jako biologiczna całość. Nie ma ciała «naturalnego» – jest ono zawsze definiowane przez kulturowe i społeczne procesy. W trakcie nich (re)konstruowana jest «prawdziwa» wiedza o ciele. Społeczna presja wywierana na jednostki powoduje, że wiedza ta jest przez nie akceptowana i ucieleśniana w ciałach»<sup>4</sup>.

Oczekiwania społeczeństwa lub wynikające ze społecznego kontekstu naszej egzystencji konstruują wiedzę odnoszącą się do ludzkiego ciała, stawianych mu wymagań, aby było akceptowane, podziwiane i pożądane, ale przede wszystkim normalne. Tak konstruowana wiedza o ciele ma normatywny i dyscyplinujący charakter. Wyznacza kryteria analizy, wartościowania i klasyfikowa-

<sup>1</sup> A. Wiczorkowski, *Muzeum ludzkich ciał*, Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk 2000, s. 11.

<sup>2</sup> M.S. Kimmel, *The Gendered Society, third edition*, Oxford University Press, New York 2008, s. 277.

<sup>3</sup> M. Bieńko, *Sposoby posługiwania się tożsamością seksualną w kulturze popularnej*, [w:] A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik (red.), *Kultura popularna: konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 187.

<sup>4</sup> Z. Melosik, *Ciało jako przedmiot studiów kulturowych*, [w:] A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik (red.), *Kultura popularna: konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 157.

nia ciała. W konsekwencji jednak skłania, a nawet wymusza na jednostkach zaprzeczenie swojego ciała, jeśli nie mieści się ono w obowiązującym kanonie, zaprasza je natomiast do kultywowania tych jego cech, które uosabiają aktualny ideał.

## Wyniki badań własnych

Przedstawiony w artykule obraz dotyczy fragmentu rzeczywistości społecznej związanej z odbiorem kobiet z niepełnosprawnością ruchową przez studentki kierunku Pielęgniarstwo i studentów kierunku Wychowanie fizyczne. Badaniom poddałam 122 respondentów (62 kobiety studentki pierwszego roku Pielęgniarstwa i 60 mężczyzn studentów pierwszego roku Wychowania fizycznego studiów stacjonarnych). Badania przeprowadzono w 2014 roku. Materiał uzyskałam za pomocą rozbudowanego kwestionariusza ankiety, który respondenci, przekonani o słuszności badania, zdecydowali się wypełnić. Grupa posiadała wszelkie cechy reprezentatywności, co pozwoliło na dalszą analizę i wnioskowanie.

Wśród ankietowanych studentek 61,3% zna osobiście kobiety z niepełnosprawnością ruchową, a połowa z nich (51,6%) wchodzi z nimi w relacje. Ankietowani mężczyźni w 40% deklarują znajomość kobiet niepełnosprawnych, ale tylko 30% z nich wchodzi z nimi w relacje. W kolejnym pytaniu próbowałam ustalić, w jakich miejscach respondentki najczęściej spotykają kobiety z niepełnosprawnością. Według uzyskanych odpowiedzi zdecydowana większość styka się z nimi w instytucjach ochrony zdrowia, tzn. przychodniach i szpitalach (80,6%), kolejnym miejscem są markety i galerie handlowe – 40,3%, na następnym miejscu sytuują się instytucje oświatowe (19,3%), a w dalszej kolejności instytucje kulturalne i obiekty sportowe. Najwyższy wynik udzielonych przez kobiety odpowiedzi wydaje się zasadny z uwagi na fakt, że obecność osób z niepełnosprawnością w placówkach ochrony zdrowia jest oczywista. Innym wskazanym przez studentki miejscem, w którym najczęściej spotykają kobiety niepełnosprawne ruchowo są markety i galerie handlowe. Ankietowani mężczyźni deklarowali natomiast, iż kobiety niepełnosprawne najczęściej spotykają w marketach (58,3%) i instytucjach oświatowych (46,6%). Wskazanie tych miejsc wydaje się zrozumiałe, ponieważ studenci Wychowania fizycznego, w przeciwieństwie do studentek Pielęgniarstwa nie przebywają w placówkach ochrony zdrowia. Tylko 13,3% mężczyzn spotyka kobiety niepełnosprawne w instytucjach kulturalnych i obiektach sportowych. Obecność kobiet w tej kategorii miejscach na mapie miasta wydaje się oczywista z kilku względów: po pierwsze, czynność związana z wykonywaniem zakupów jest stereotypowa i niemal w naturalny sposób wpisana w rolę kobiety; po drugie, miejsca te są najbardziej przystosowane do potrzeb osób niepełnosprawnych i najlepiej spełniają oczekiwania tej grupy.

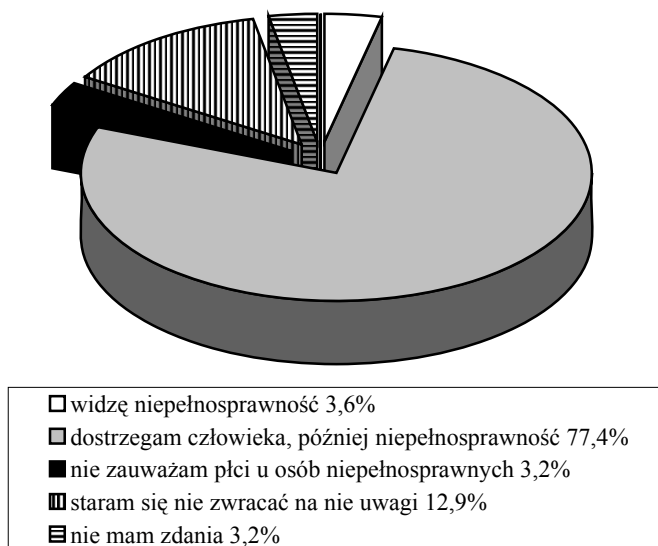
Stereotypy płci determinowane są przez role społeczne oparte na wzorach zachowań. Wynikają przede wszystkim z faktu, że role kobiet i mężczyzn różniły się na przestrzeni dziejów i różnią się do tej pory prawie we wszystkich społeczeństwach. Budynki marketów i centra handlowe posiadają automatycznie otwierane drzwi wejściowe, szerokie korytarze, windy, dostosowane toalety, przejścia między półkami są szerokie, łatwy dostęp do towarów, dzięki czemu możliwe jest unikanie proszenia personelu o pomoc. Zasadne wydaje się także wskazanie instytucji oświatowych jako miejsc, w których blisko 20% badanych doświadczało kontaktu z kobietami niepełnosprawnymi. Wynik taki stanowi efekt praktycznej realizacji idei integracji społecznej osób niepełnosprawnych, umożliwiającej włączanie tych jednostek w normalny nurt życia społecznego.

Spotkanie z niepełnosprawnością zawsze stanowi dla człowieka pełnosprawnego szczególne przeżycie. Duże znaczenie w tych relacjach odgrywa odpowiednie przygotowanie do tego spotkania, które jest realizowane między innymi na terenie przedszkoli i szkół w ramach programów edukacyjnych. Wpływ na postawy wywierają także rodzice, niebagatelną rolę należy również przypisać mediom, które także nie zapominają o problematyce niepełnosprawności<sup>5</sup>. Jednak mimo podejmowanego wysiłku nad kształtowaniem odpowiednich postaw wobec niepełnosprawności nadal dzieje się tak, że w kontakcie z osobą niepełnosprawną najpierw widzimy jej niepełnosprawność a dopiero później człowieka. Warto uświadomić sobie, że osoby pełnosprawne i niepełnosprawne posiadają więcej cech wspólnych niż typowych dla danej kategorii. Ankietowane studentki zapytane o aspekty, na które zwracają uwagę widząc kobietę niepełnosprawną w zdecydowanej większości odpowiedzi (77,4%) deklarowały, że w pierwszej kolejności dostrzegają człowieka, a dopiero w następnej kolejności niepełnosprawność. Percepcja kobiety niepełnosprawnej przez młodych, sprawnych mężczyzn jest odmienna. Mężczyźni odbierają je inaczej, o ile niemal 80% studentek deklaruje, że najpierw zauważają w kobiecie człowieka, a dopiero na dalszym planie jej niepełnosprawność, to wśród młodych mężczyzn uważa tak zaledwie 23,3%. Inną interesującą różnicą w postrzeganiu osób niepełnosprawnych jest kwestia dostrzegania głównie niepełnosprawności a dopiero w dalszej kolejności płci, w tym przypadku – kobiecości. Deklaracje takie złożyła ponad 1/4 ankietowanych studentów (26,6%). Prawie co dziesiąta ankietowana studentka (12,9%) stara się nie zwracać uwagi na kobiety z niepełnosprawnością, natomiast tylko 3,6% zdecydowanie stwierdziło, iż w pierwszej

<sup>5</sup> I. Rudek, *Media w kreowaniu wizerunku osób z niepełnosprawnością. Szczególna rola telewizji*, [w:] I. Chrzanowska, B. Jachimczak, D. Podgórska-Jachnik (red.), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu*, t. 4, Wydawnictwo Naukowe WSP, Łódź 2011, s. 43–51; I. Rudek, *Niepełnosprawni – wizerunek kreowany przez media*, [w:] M. Szymańska (red.), *Edukacja dla potrzeb rynku pracy – realia, możliwości, perspektywy*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2011, s. 119–130.

kolejności zwraca uwagę przede wszystkim właśnie na niepełnosprawność. Sądzę, iż jest to wynik zadowalający.

Kolejną interesującą mnie kwestię stanowiła płć w niepełnosprawności. W rozważaniach nad niepełnosprawnością od jakiegoś czasu pojawia się pytanie o jej płć<sup>6</sup>. 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<sup>7</sup>. Źródła problemu upatruje się już w samym sposobie nazywania tej grupy osób. Termin „osoba niepełnosprawna” sam w sobie wydaje się pozbawiony płci. Same kobiety niepełnosprawne zjawisko to nazywają „wyzuciem z cielesności”, uważają, że są też traktowane jak „trzecia płć”<sup>8</sup>. Zaistniałą sytuację wyjaśniają: „Są trzy toalety: męska, żeńska i niepełnosprawna. Jakbyśmy należeli do trzeciej płci. Aseksualnej”<sup>9</sup>. Wśród respondentek uzyskałam bardzo satysfakcjonujący wynik, ponieważ tylko 3,2% z nich nie dostrzega płci u osób niepełnosprawnych.



**Wykres 1.** Aspekty, na które zwraca się uwagę widząc kobietę niepełnosprawną ruchowo. Opinie studentek kierunku Pielęgniarstwo. Źródło: Badania własne.

**Graph 1.** Aspects noticed when seeing women with physical disabilities. Opinions of female students of Nursing. Source: Author's research.

<sup>6</sup> I. Rudek, *Kobieta niepełnosprawna – predestynacja czy transformacja funkcjonowania społecznego?*, [w:] B. Orłowska, P. Prufer (red.), *Globalno-lokalne wyzwania uczelni wyższych związane z niepełnosprawnością*, Wydawnictwo Naukowe PWSZ, Gorzów Wielkopolski 2012, s. 37–50.

<sup>7</sup> Por. źródło: [www.bunkier.art.pl/kbs/pokaz/261](http://www.bunkier.art.pl/kbs/pokaz/261) [dostęp: 10.04.2012].

<sup>8</sup> Por. źródło: [www.onepl.org.pl](http://www.onepl.org.pl) [dostęp: 10.04.2012].

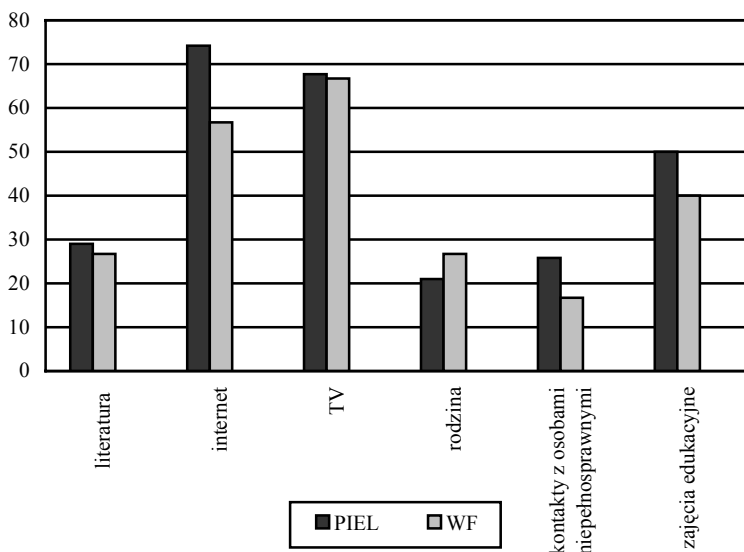
<sup>9</sup> Por. źródło: <http://www.domotwarty.org.pl/20.html> [dostęp: 10.04.2012].

Bardzo optymistyczne wydają się odpowiedzi studentek dotyczące akceptacji kobiet niepełnosprawnych. Respondentki wskazały wyłącznie odpowiedzi akceptujące. Większość z nich (87,1%) udzieliła odpowiedzi, iż zdecydowanie akceptuje, natomiast pozostałe zadeklarowały, iż raczej akceptują (12,9%) kobiety z niepełnosprawnością ruchową. Żadna z ankietowanych studentek nie wybrała innych możliwych odpowiedzi (raczej nie, zdecydowanie nie, trudno powiedzieć). Wynik jest zapewne związany z kierunkiem studiów, typową dla kandydatek na pielęgniarki empatią oraz dużą otwartością.

Akceptacja kobiet niepełnosprawnych to dla studentów płci męskiej zagadnienie przyjmujące odmienną perspektywę niż dla studentek. Mężczyzn deklarujących akceptację dla niepełnosprawnych kobiet jest więcej niż połowa (63,3%), w tym zdecydowanie akceptujących jest 40,0%, a raczej akceptujących 23,3%. Dla porównania przypomnę, że wśród ankietowanych przyszłych pielęgniarek akceptacja wynosiła 100%. Wysoki u mężczyzn okazał się także próg braku akceptacji, odpowiedzi takiej udzielił aż co trzeci respondent. Odmiennosc w zakresie akceptacji wobec niepełnosprawnych kobiet stanowi z pewnością oprócz płci respondentów, także kierunek studiów. Pielęgniarstwo jest kierunkiem przygotowującym do niesienia pomocy człowiekowi choremu i profilaktyce zdrowia, wychowanie fizyczne zaś to kierunek wymagający sprawności i tężyzny fizycznej. Zatem rozbieżność poglądów i postaw na temat niepełnosprawności i jej odbioru prezentowana przez przedstawicieli tych kierunków może się od siebie różnić.

Postawy wobec osób niepełnosprawnych w dużym stopniu są zdeterminowane przez rodzaj, poziom i jakość wiedzy z interesującego mnie obszaru. W przeprowadzonych badaniach podjęłam próbę ustalenia, z jakich źródeł pochodzi wiedza ankietowanych studentek i studentów na temat funkcjonowania i związanych z nim problemów kobiet z niepełnosprawnością ruchową. Okazało się, że najczęściej wskazywanym źródłem jest Internet (taką deklarację złożyło 74,2% studentek), w następnej kolejności informacji na temat kobiet niepełnosprawnych ruchowo dostarcza telewizja (67,7%). Treści realizowane w toku zajęć edukacyjnych w uczelni stanowią źródło wiedzy dla połowy badanych. Uczestnictwo w zajęciach, w czasie których podejmowana jest problematyka z omawianego zakresu pozwalają na pozyskiwanie nowych informacji, systematyzację już posiadanych, ale i na głębszą refleksję. Studentki deklarowały również, że problematyka zajęć była inspiracją do dalszych dociekań naukowych i zachęcała do sięgania po literaturę w znaczny sposób poszerzającą ich wiedzę. Deklarację taką złożyła co trzecia respondentka. Dla 25,8% ankietowanych kontakty z samymi osobami niepełnosprawnymi są bezpośrednią skarbnicą zarówno wiedzy, jak i posiadanych w tym zakresie doświadczeń. Na ostatnim, choć sadzę, iż dość wysokim, miejscu jest rodzina wskazana jako źródło wiedzy i płaszczyzna kształtowania postaw wobec osób z niepełnosprawnością. To w rodzinie dzieci i młodzież uzyskują wzory do naśladowania, stanowiące pod-

łoże ich postaw wobec osób z niepełnosprawnością<sup>10</sup>. Dla ankietowanych mężczyzn główne źródła wiedzy stanowią programy telewizyjne (66,7%), Internet (i tu odsetek mężczyzn jest niższy – 56,7%, ponieważ aż 74,2% kobiet złożyło taką deklarację) oraz zajęcia edukacyjne na różnych szczeblach kształcenia. W dalszej kolejności ankietowani mężczyźni wskazywali literaturę (26,7%), rodzinę (26,7%) i kontakty z osobami niepełnosprawnymi (16,7%) jako główne źródła pochodzenia wiedzy. Uzyskane wyniki wydają się pozostawać w zgodzie z aktualnymi tendencjami w funkcjonowaniu współczesnego człowieka i jego działalnością poznawczą. Media, wskazywane jako źródła wiedzy o osobach niepełnosprawnych i ich życiu, w obecnym wymiarze światowych tendencji w omawianym zakresie nie wydają się zaskakujące.



**Wykres 2.** Źródła informacji o osobach niepełnosprawnych. Źródło: Badania własne.

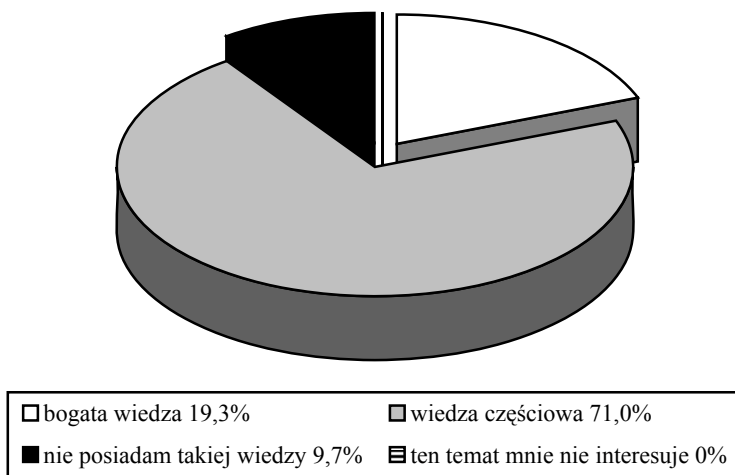
**Graph 2.** Sources of information about persons with disabilities. Source: Author's research.

W nawiązaniu do wcześniejszego pytania dotyczącego źródeł, z jakich pochodzą informacje o osobach niepełnosprawnych w prowadzonym badaniu poproszono respondentki o ocenę własnego stanu wiedzy dotyczącej problematyki funkcjonowania osób niepełnosprawnych. Największą grupę stanowią studentki oceniające stan swojej wiedzy jako częściowy (71,0%), co piąta z nich uznała, że posiada bogatą wiedzę z tego zakresu, natomiast 9,7% przyznało, że wcale nie posiada wiedzy z omawianego obszaru. Ankietowani mężczyźni zdecydowanie odmiennie sytuowali swoje wypowiedzi. Udzielane odpowiedzi rozłożyły

<sup>10</sup> A. Soroka-Fedorczuk, *Osoby niepełnosprawne w opiniach dzieci*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.



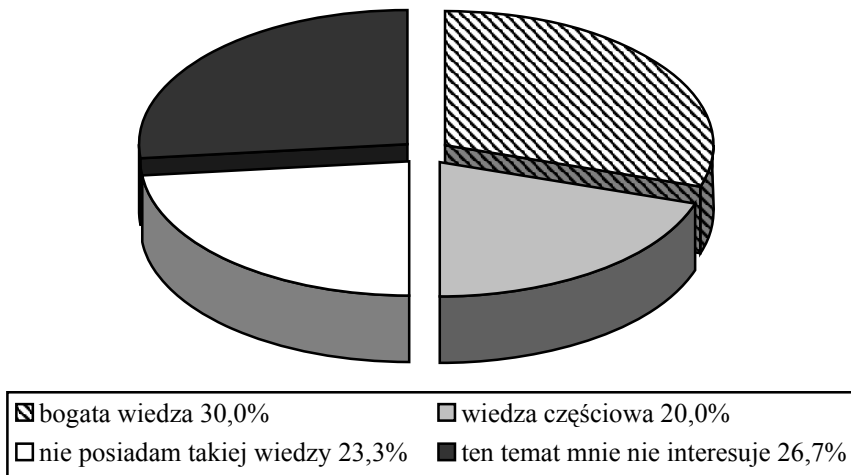
się prawie równomiernie pomiędzy sugerowanymi odpowiedziami i zdecydowanie różniły się od wypowiedzi kobiet. Co trzeci mężczyzna (wśród kobiet co piąta) deklaruje posiadanie bogatej wiedzy w obszarze problematyki niepełnosprawności (30,0%), natomiast co piąty uznał, iż jego wiedza ma charakter częściowy. Aż 1/4 studentów nie posiada w ogóle wiedzy z tego zakresu, a 26,7% respondentów przyznało, że problem ten znajduje się poza obszarem ich zainteresowań.



**Wykres 3.** Ocena stanu wiedzy o problematyce związanej z niepełnosprawnością u studentek na kierunku Pielęgniarstwo. Źródło: Badania własne.

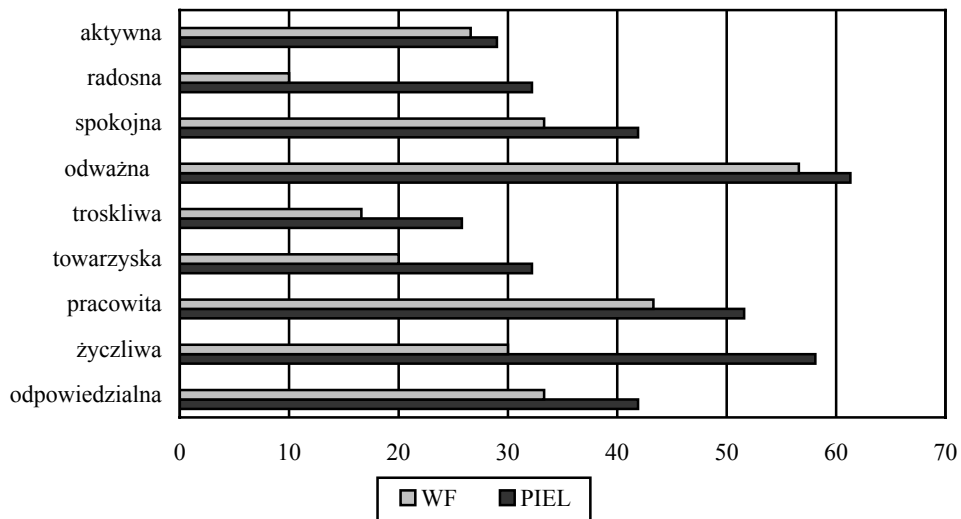
**Graph 3.** Assessment of the state of knowledge connected with disabilities of students of Nursing. Source: Author's research.

W podejmowanych badaniach próbowałam ustalić również typowe cechy, z którymi utożsamiane są kobiety niepełnosprawne. Pytanie dotyczące cech, z jakimi respondenci utożsamiają kobiety niepełnosprawne ruchowo zawierało cechy pozytywne oraz cechy negatywne. Na pierwszym miejscu wśród cech przypisywanych kobiecie niepełnosprawnej znajduje się odwaga. Aż 61,3% badanych kobiet i 56,7% mężczyzn uznało, iż kobiety z niepełnosprawnością ruchową są przede wszystkim odważne. Są one także postrzegane jako życzliwe (58,1%) i pracowite (51,6% kobiet i 43,3% mężczyzn). Sądzę, że kobiety te utożsamiane są z pracowitością, ponieważ wiele z nich pracuje zawodowo, jednocześnie bardzo często wypełniają rolę matki i żony, a stereotypowy podział obowiązków domowych przyjęty tradycyjnie i zwyczajowo w naszym kraju, takich jak: prowadzenie domu i wychowywanie dzieci przypisuje się właśnie kobiecie jako piastunce ogniska domowego.



**Wykres 4.** Ocena stanu wiedzy o problematyce związanej z niepełnosprawnością u studentów na kierunku Wychowanie fizyczne. Źródło: Badania własne.

**Graph 4.** Assessment of the state of knowledge connected with disabilities of students of Physical Education. Source: Author's research.

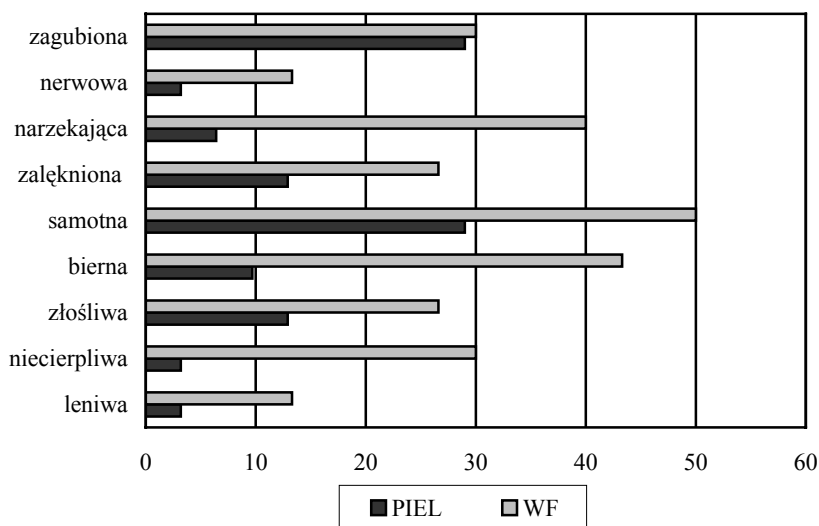


**Wykres 5.** Cechy pozytywne utożsamiane z kobietą niepełnosprawną ruchowo. Źródło: Badania własne.

**Graph 5.** Positive traits attributed to women with physical disabilities. Source: Author's research.

Kobiety z niepełnosprawnością ruchową postrzegane są przez co trzecią ankietowaną jako radosne i towarzyskie. W dalszej kolejności co trzeci mężczyzna uznał natomiast, że kobiety niepełnosprawne są odpowiedzialne i spokojne (po 33,3%) oraz aktywne (26,7%).

W prezentowanej powyżej części przedstawiłam analizę uzyskanego materiału dotyczącą cech pozytywnych. Wśród cech negatywnych u kobiet niepełnosprawnych ruchowo wskazywano, iż spostrzegane są one przez respondentki jako zagubione i samotne (29%). Pierwsza z cech odnoszona była w szczególności do niepełnosprawności nabytej, swoje doświadczenia odnosiły do kontaktów z tymi kobietami na oddziałach szpitalnych, często w czasie, kiedy często były one jeszcze w szoku, zupełnie niepokodzone z utratą sprawności i świadomością diametralnej zmiany swojego życia. Samotność natomiast wyjaśniały jako cechę przypisywaną poprzez fakt izolowania się tych kobiet od bliskich i czasowe odrzucanie ich. Spostrzegane są one również jako zaleźnione i złośliwe (po 12,9%). Kobiety te uznano jako bierne (9,7%) i narzekające (6,4%). Kolejne cechy wynikają – jak deklarowały badane studentki – z roszczeniowej i wyczekującej postawy przejawianej wobec bliskich i personelu medycznego. Warto zwrócić uwagę, iż najwyższe z wskazań cech negatywnych dokonanych przez studentki Pielęgniarstwa nie przekraczały 30%.



**Wykres 6.** Cechy negatywne utożsamiane z kobietą niepełnosprawną ruchowo. Źródło: Badania własne.

**Graph 6.** Negative traits attributed to women with physical disabilities. Source: Author's research.

Zdaniem studentów Wychowania fizycznego główną cechą negatywną, utożsamianą jako właściwość charakteryzująca kobiety niepełnosprawne ruchowo tak, jak we wskazaniach studentek Pielęgniarstwa – także na pierwszym miejscu – jest samotność. Różnica polega jednak na skali szacowanych cech, które w przypadku wyborów męskich przybierają na sile. Samotność jako cechę kobiet niepełnosprawnych wskazała dokładnie połowa (50,0%) mężczyzn. W dalszej kolejności ankietowani wskazali, że kobiety niepełnosprawne są bierne (43,3%), narzekające (40,0%) oraz niecierpliwe (30,0%). Studenci uznali

także, iż co czwarta z tych kobiet jest złośliwa (26,7%), ale i zależniona (26,7%).

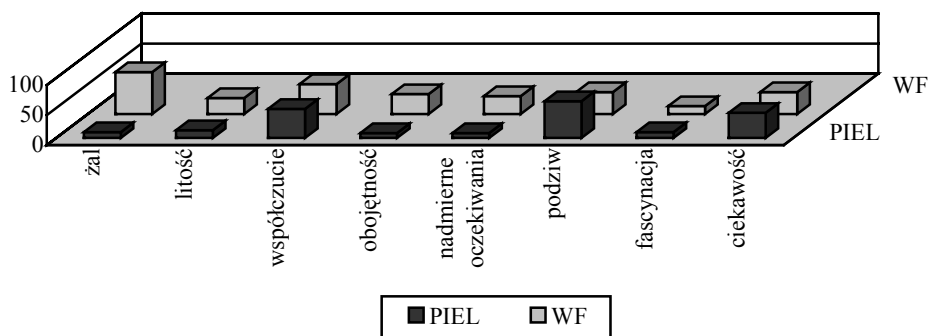
W konkluzji odnoszącej się do tego wycinka badań nietrudno stwierdzić, iż wśród respondentów mężczyźni są bardziej krytyczni i wymagający wobec niepełnosprawnych kobiet. Są dalecy od zauważania i przypisywania im pozytywnych cech. Ich uwaga skoncentrowana była raczej na alternatywach o zabarwieniu negatywnym, z których wiele wynika raczej ze stereotypowego podejścia i postaw przyjmowanych wobec ludzi niepełnosprawnych w ogóle. Wypowiedzi udzielane w tej kategorii pytań okazały się zatem w wysokim stopniu zależne od płci respondentów.

W przeprowadzonych badaniach próbowałam również ustalić, jakie uczucia wzbudzają w badanych kobiety niepełnosprawne ruchowo. Wypowiedzi udzielane w tej kategorii okazały się zróżnicowane u kobiet i mężczyzn. Wśród ankietowanych kobiet bardzo wysoką lokatę zajął podziw (61,3%), jaki wzbudza determinacja życiowa tych kobiet. Kolejnym uczuciem towarzyszącym badanym studentkom w relacjach z tą grupą jest współczucie (48,4%). Nie jest to pożądane w przypadku przyszłych pielęgniarek, ponieważ, według literatury i wcześniejszych badań nad postawami wobec osób niepełnosprawnych<sup>11</sup>, litość i współczucie to najmniej pożądane uczucia, jakich niepełnosprawni oczekują od społeczeństwa. Chociaż należy przyznać, że badane wskazały właśnie, że kobiety niepełnosprawne wzbudzają w nich litość (12,9%) oraz żal (9,7%). Niepełnosprawność wzbudza też ciekawość (41,9%), najczęściej wstydzimy się jej, ponieważ w toku wychowania wpajane jest nam przekonanie, że nie powinniśmy przyglądać się „inności”, a szczególnie, gdy „innością” jest niepełnosprawność. Respondentki deklarowały, że przyglądają się niepełnosprawności również dlatego, że wzbudza w nich fascynację (9,7%). Z kolei 8,1% z nich przyznało, że kobiety te przejawiają postawę nadmiernych oczekiwań wobec społeczeństwa z uwagi na ograniczoną czy niepełną sprawność. Taka sama liczba badanych wskazała, że wobec kobiet niepełnosprawnych doznaje uczucia obojętności. Uważam, że nie jest to zadowalające, biorąc pod uwagę kierunek studiów.

W percepcji mężczyzn widok kobiety niepełnosprawnej ruchowo na pierwszym miejscu wzbudza uczucie żalu, i jest to wskazanie zdecydowanej większości, ponieważ odpowiedziało tak aż 70,0% ankietowanych. Zaskakujące może wydać się w pierwszym odczuciu, że u studentek pielęgniarstwa tylko u co dziesiątej pojawiło się uczucie żalu. Jednak po głębszej analizie wskazanie takie przestaje być zaskakujące, ponieważ jest to uczucie, którego osoby chore i niepełnosprawne oczekują najmniej. Wykonywanie pracy pielęgniarki wymaga niesienia pomocy, udzielania wsparcia i naukę radzenia sobie z sytuacją częściowej lub całkowitej utraty sprawności. Aż połowie z ankietowanych męż-

<sup>11</sup> H. Larkowa, *Człowiek niepełnosprawny: problemy psychologiczne*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1987; M. Chodkowska, *Kobieta niepełnosprawna: socjopedagogiczne problemy postaw*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1993.

czyzn towarzyszy uczucie współczucia. U ponad co trzeciego (36,7%) mężczyzny występuje z jednej strony podziw dla niepełnosprawnej kobiety, a z drugiej ciekawość jej odmienności i wynikającego z niej zupełnie innego – trudniejszego – sposobu wypełniania ról społecznych.



**Wykres 7.** Uczucia kierowane wobec kobiet niepełnosprawnych. Źródło: Badania własne.  
**Graph 7.** Feelings towards women with physical disabilities. Source: Author's research.

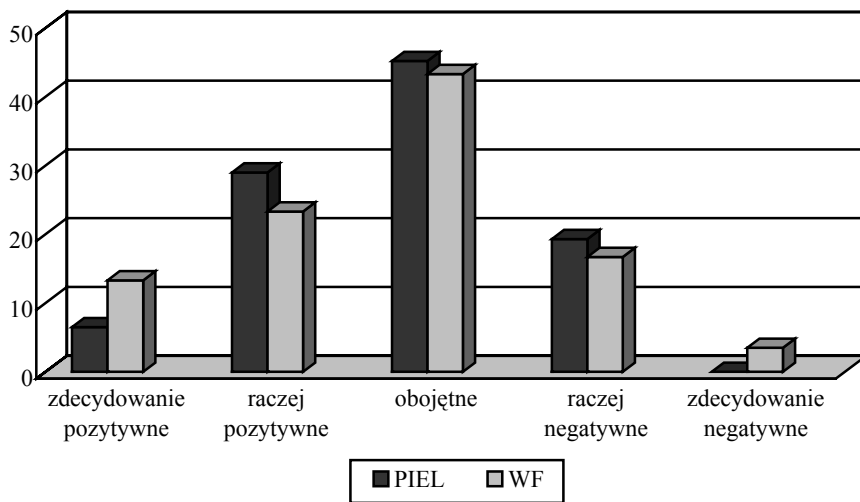
W badaniu zwróciłam się z prośbą o ocenę zachodzących zmian dotyczących jakości funkcjonowania osób niepełnosprawnych ruchowo. Zaledwie 12,9% ankieterowanych studentek uznało, że zmiany, których w ostatnim czasie jesteśmy świadkami umożliwiają już niepełnosprawnym zupełnie swobodne funkcjonowanie. Zaś zdecydowana większość badanych (71,0%) jest przekonana, że zmiany te umożliwiają osobom niepełnosprawnym funkcjonowanie zaledwie w podstawowym zakresie. Co dziesiąta ankieterowana stwierdziła, że zmiany te nie uwzględniają potrzeb omawianej kategorii osób, a 6,4% badanych w ogóle ich nie dostrzega. W tej kwestii mężczyźni wydają się zdecydowanie bardziej optymistycznie nastawieni wobec zmian dokonujących się w zakresie poprawy jakości życia i funkcjonowania osób niepełnosprawnych. Aż 73,4% z nich uważa, iż takie zmiany już zaszły, w tym 43,4% stwierdziło, że zmiany te umożliwiają osobom niepełnosprawnym zupełnie swobodne funkcjonowanie. Nie ukrywam, że tak wysokie wskazanie tej odpowiedzi wydaje się dość zaskakujące. Wydaje mi się, iż bardzo sprawni fizycznie studenci Wychowania fizycznego ocenili tu rzeczywistość bardziej z perspektywy własnego funkcjonowania niż funkcjonowania osób niepełnosprawnych. Tylko 13,3% uważa, że dokonujące się zmiany zupełnie nie uwzględniają potrzeb tych osób.

Przyjęło się sądzić, iż wyznacznikiem humanizmu danego społeczeństwa są postawy społeczeństwa prezentowane wobec osób niepełnosprawnych. Należy uznać, że mimo zdecydowanej przewagi cech wspólnych niż odmiennych osoby niepełnosprawne rozwijają się i funkcjonują w warunkach odmiennych od osób pełnosprawnych. Różnice wynikające właśnie z niepełnosprawności (odmienność wyglądu oraz specyficzny sposób funkcjonowania) sprawiają, iż niepełno-

sprawni są postrzegani jako jednostki mimo wszystko różniące się od zdrowej i sprawnej części społeczeństwa. Określone reakcje społeczne wywoływane są przez spostrzegane odchylenia od ogólnie przyjętej normy, odnoszą się do ograniczenia sprawności, dysfunkcji i defektów, które wyrażają się poprzez:

1. Powstawanie stereotypów na temat osób z niepełnosprawnością;
2. Stygmatyzowanie osób posiadających określoną cechę niezgodną z normą;
3. Postawy wobec tych osób<sup>12</sup>.

Podjmując rozważania nad współcześnie prezentowanymi postawami wobec osób niepełnosprawnych za punkt wyjścia przyjęłam, iż najbardziej właściwym ich określeniem jest propozycja Kazimierza Pospiszyla wyjaśniająca, iż jest to „[...] określenie związku emocjonalnego, jaki zachodzi pomiędzy danym człowiekiem a osobami i przedmiotami z jego otoczenia”<sup>13</sup>. W przypadku odniesienia ich do osób niepełnosprawnych na plan pierwszy wysuwa się akceptacja i tolerancja przejawiana we wzajemnych relacjach. Postawa pomimo tego, że przejawia się w różnych zachowaniach, nadaje im pewną cechę wspólną, jaką jest określony stosunek do danej osoby, przedmiotu czy sytuacji<sup>14</sup>.



**Wykres 8.** Ocena postaw osób pełnosprawnych wobec niepełnosprawnych. Źródło: Badania własne.

**Graph 8.** Assessment of the attitudes of persons without disabilities towards persons with disabilities. Source: Author's research.

<sup>12</sup> A. Ostrowska, J. Sikorska, *Syndrom niepełnosprawności w Polsce: bariery integracji*, IFiS PAN, Warszawa 1996, s. 18.

<sup>13</sup> K. Pospiszyl, *Psychologiczna analiza wadliwych postaw młodzieży*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1973, s. 13.

<sup>14</sup> K. Ferencz, *Źródła kształtowania się postaw wobec osób niepełnosprawnych*, [w:] G. Miłkowska, B. Olszak-Krzyżanowska (red.), *Teraźniejszość i przyszłość osób niepełnosprawnych w kontekście społecznych zmian*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 98.

W przeprowadzonym badaniu zaledwie 6,5% ankietowanych uważa, że społeczeństwo przejawia zdecydowanie pozytywne postawy, raczej pozytywnie postawy te ocenia co trzecia ankietowana osoba, natomiast niemal co piąta (19,3%) jest przekonana, że są to postawy raczej negatywne. Żadna z badanych studentek nie określiła postaw jako zdecydowanie negatywnych. Analizując zebrany materiał można pokusić się o stwierdzenie, iż w tym zakresie odpowiedzi udzielane przez respondentów były najbardziej do siebie zbliżone, a ich płęć nie okazała się czynnikiem determinującym wypowiedzi.

## **W podsumowaniu kilka słów konkluzji końcowych**

Podjęte w artykule rozważania stanowią próbę egzemplifikacji pomijania płci w odniesieniu do osób niepełnosprawnych. Osoby te traktowane są w sposób globalny z pomijaniem różnicy wynikającej właśnie z tej kategorii. Mam świadomość, iż podjęte zagadnienie nie stanowi tu wyczerpującego opracowania, co nie było zamierzeniem artykułu. Jest raczej próbą prezentacji wyników badań i zwrócenia uwagi Czytelnika na problem społecznej percepcji kobiet niepełnosprawnych oraz globalnego ich traktowania podczas omawiania zagadnień związanych z ich funkcjonowaniem społecznym. Kobiety niepełnosprawne akcentują podwójną dyskryminację wynikającą zarówno z niepełnosprawności, jak i płci. Zwraca się uwagę, iż źródłem i przyczyną aktualnej pozycji i sytuacji życiowej kobiet są błędy w procesie socjalizacji w okresie dzieciństwa i dorastania. W okresie tym 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<sup>15</sup>. 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 negatywnego wizerunku kobiety niepełnosprawnej dość powszechnie panującego w naszym społeczeństwie.

W wyniku przeprowadzonych badań nasuwa się kilka wniosków. Kwestią podstawową jest konieczność zwrócenia uwagi na społeczną percepcję kobiet niepełnosprawnych ruchowo. Sądy na ich temat w dużej mierze stanowią wynik stereotypów i uprzedzeń, ponieważ osoby, które je wydają bardzo często nie znają takich kobiet i nigdy nie wchodziły z nimi w jakiegokolwiek relacje, a wiedza na ich temat pochodzi z różnych źródeł i przez samych respondentów różna jest jej ocena, nawet w subiektywnym odczuciu. Akceptacja i postawy przyjmowane wobec kobiet niepełnosprawnych pozwalają na dokonywanie pewnych

<sup>15</sup> A. Firkowska-Mankiewicz, *Czy tak samo wychowujemy dziewczęta i chłopców?*, [w:] A. Titkow, H. Domański (red.), *Co to znaczy być kobietą w Polsce*, PAN IFiS, Warszawa 1995, s. 41.

uogólnień, jednak są tylko deklaracjami złożonymi przez respondentów. Interesująca okazała się kwestia związana z nazwaniem uczuć, jakie wzbudzają w nich osoby z niepełnosprawnością oraz cechami, z jakimi są one utożsamiane. Perspektywa tych ocen została wyraźnie zdeterminowana płcią oraz kierunkiem studiów respondentów odzwierciedlając tym samym ich specyfikę.

## Bibliografia

- Chodkowska M., *Antyczne korzenie współczesnych stereotypów*, [w:] A. Bujnowska, J. Szadura (red.), *Stereotypy – walka z wiatrakami?*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.
- Chodkowska M., *Kobieta niepełnosprawna: socjopedagogiczne problemy postaw*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1993.
- Czapka E., *Stereotypy w badaniach socjologicznych*, [w:] A. Bujnowska, J. Szadura (red.), *Stereotypy – walka z wiatrakami?*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.
- Ferenz K., *Źródła kształtowania się postaw wobec osób niepełnosprawnych*, [w:] G. Miłkowska, B. Olszak-Krzyżanowska (red.), *Teraźniejszość i przyszłość osób niepełnosprawnych w kontekście społecznych zmian*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Firkowska-Mankiewicz A., *Czy tak samo wychowujemy dziewczęta i chłopców?*, [w:] A. Titkow, H. Domański (red.), *Co to znaczy być kobietą w Polsce*, PAN IFiS, Warszawa 1995.
- Flatow-Kaleta E., *Predyspozycja czy predestynacja? Stereotypy płci i rola szkoły w kontekście rozważań o zdrowiu*, [w:] L. Kopiciewicz, E. Zierkiewicz (red.), *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA, Warszawa 2009.
- Górnicka-Zdziech I., Kobiecość to..., [http://www.deon.pl/inteligentne-zycie/ona-i-on/art\\_93,kobiecosc-to-.html](http://www.deon.pl/inteligentne-zycie/ona-i-on/art_93,kobiecosc-to-.html), [dostęp: 17.02.2015].
- Gromkowska-Melosik A., *Pedagogika rodzaju (gender)*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- <http://www.bunkier.art.pl/kbs/pokaz/261> [dostęp: 10.04.2016].
- <http://www.domotwarty.org.pl/20.html> [dostęp: 10.04.2016].
- <http://www.onepl.org.pl> [dostęp: 10.04.2016].
- <http://www.pismo.niebieskalinia.pl/index.php?id=153>, [dostęp: 05.05.2015].
- Kusiak A., *O historii kobiet*, [w:] E. Pakszys, D. Sobczyńska (red.), *Humanistyka i płeć. Kobiety w poznaniu naukowym wczoraj i dziś*, t. II, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 1997.
- Larkowa H., *Człowiek niepełnosprawny: problemy psychologiczne*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1987.
- Lott B., Maluso D., *Społeczne uczenie się męskości i kobiecości*, [w:] B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmiennie spojrzenia na różnice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Mała encyklopedia medycyny*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1990.
- Miluska J., *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 1996.



- Ostrowska A., Sikorska J., *Syndrom niepełnosprawności w Polsce: bariery integracji*, IFiS PAN, Warszawa 1996.
- Pospiszyl K., *Psychologiczna analiza wadliwych postaw młodzieży*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1973.
- Renzetti C.M., Curran D.J., *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Rudek I., *Funkcjonowanie społeczne osób niepełnosprawnych*, [w:] B. Orłowska, P. Prufer (red.), *Edukacja i niepełnosprawność w wyobraźni socjopedagogicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWSZ, Gorzów Wielkopolski 2013.
- Rudek I., *Kobieta niepełnosprawna – predestynacja czy transformacja funkcjonowania społecznego?*, [w:] B. Orłowska, P. Prufer (red.), *Globalno-lokalne wyzwania uczeni wyższych zwiążane z niepełnosprawnością*, Wydawnictwo Naukowe PWSZ, Gorzów Wielkopolski, 2012.
- Rudek I., *Media w kreowaniu wizerunku osób z niepełnosprawnością. Szczególna rola telewizji*, [w:] I. Chrzanowska, B. Jachimczak, D. Podgórska-Jachnik (red.), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu*, t. 4, Wydawnictwo Naukowe WSP, Łódź 2011.
- Rudek I., *Niepełnosprawni – wizerunek kreowany przez media*, [w:] M. Szymańska (red.), *Edukacja dla potrzeb rynku pracy – realia, możliwości, perspektywy*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2011.
- Soroka-Fedorczuk A., *Osoby niepełnosprawne w opiniach dzieci*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Sowa J., *Pedagogika specjalna w zarysie*, Wydawnictwo „Fosze”, Rzeszów 1999.
- Sygut T., *Na wózku mogę wszystko*, Przegląd, wydanie 50/2003: <http://www.przegladygodnik.pl/pl/arttykul/na-wozku-moge-wszystko>: [dostęp: 24.02. 2014].
- Zimbardo Ph., *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Zrałek M., *Bariery życiowe niepełnosprawnych ze szczególnym uwzględnieniem barier architektonicznych*, [w:] L. Frąckiewicz (red.), *Niepełnosprawni w środowisku społecznym*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Katowice 1999.





„Wychowanie w Rodzinie” t. XIII (1/2016)

---

nadesłany: 09.12.2015 r. – przyjęty: 16.05.2016 r.

**Aneta JARZĘBIŃSKA\***

## **Rozpoznanie u dziecka wady letalnej jako sytuacja zagrożenia i rozwoju wartości dla jego rodziców**

Recognizing child's lethal defect as a threat as well as progress in values for parents

### **Streszczenie**

W artykule analizuję sytuację, w jaką wchodzi rodzice po tym, jak u ich dziecka zostaje rozpoznana wada letalna. Odnoszę się przy tym do rodziców dzieci z rzadką aberracją chromosomów – Zespołem Edwardsa.

Na początek rozpatruję sytuację rodziców w kontekście zagrożeń, jakie choroba potomstwa niesie dla cenionych przez nich wartości. Przeprowadzona analiza pokazała, że wraz z utratą wartości, jaką jest zdrowie dziecka w rodzicach wyzwała się wiele negatywnych emocji podobnych do tych, które następują po śmierci bliskiej osoby. Niektórzy rodzice czują się niepełnowartościowi, ponieważ poczęli dziecko w biologicznym sensie wadliwe a także wskutek pejoratywnego postrzegania chorego dziecka przez otoczenie społeczne. Rodzice nie są również w stanie planować przyszłości, ponieważ wiedzą, że każdy dzień życia ich dziecka może być ostatnim.

Zarazem w artykule pokazałam, że poczęcie dziecka z Zespołem Edwardsa, przy spełnieniu pewnych warunków, może być szansą zrewidowania dotychczasowego systemu wartości a także wzrostu osobowego każdego z rodziców z osobną, ich małżeństwa i rodziny.

---

\* anetajarzebinska@interia.pl

Katedra Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Szczecińskiego, Uniwersytet Szczeciński, ul. K. Ogińskiego 16/17, 71-431 Szczecin, Polska.

**Słowa kluczowe:** dziecko z wadą letalną, rodzina z dzieckiem śmiertelnie chorym, choroba jako wartość.

### Abstract

The focus of this particular work is the analysis of the situation in which the parents find themselves after their child has been diagnosed with a lethal abnormality. Specifically parents with a child who has been diagnosed with a rare aberration of chromosomes known as the Edward's Syndrome.

In the beginning of this paper, the parent's situation will be examined in the context of the child's sickness as a threat to their respected values. The conducted analysis shows that with the loss of values, in this case the health of the child, come many negative feelings similar to those, which can be experienced after the loss of someone close. Some of the parents may even feel incompetent because they conceived a child considered as biologically defective and because of the social environment which perceives them in a pejorative way. What is more, the parents cannot plan the future of their child as every day might be the last one for him or her.

It has been noted, however, that the birth of a child with an Edward's Syndrome can be, when certain conditions are met, a chance to reconsider the current value system of a parent as well as a chance to think better of him or herself, his or her marriage and his or her family.

**Keywords:** child with a lethal abnormality, family with a terminally ill child, disease as a value.

W codzienność człowieka, obok sytuacji normalnych, w których ma on możliwość osiągnięcia zamierzonych celów bez nadmiernych obciążeń, wpisują się także sytuacje deprivacji, przeciążenia, utrudnienia, konfliktowe oraz sytuacje zagrożenia. W artykule biorę pod ogłąd ostatni z wyszczególnionych typów – a mianowicie sytuację zagrożenia. Ta pojawia się, gdy:

„[...] istnieje zwiększone prawdopodobieństwo naruszenia jakiejś wartości cennej przez podmiot działający, życia, zdrowia, jego samego i jego bliskich, własności, uprawnień, pozycji społecznej, dobrego imienia, własnego dzieła, dobrego samopoczucia lub samooceny”<sup>1</sup>.

W swej analizie odnoszę się do sytuacji, w której rodzice wbrew własnej woli zostali postawieni z chwilą, kiedy otrzymali informację, że dziecko które poczęli, cierpi na wadę letalną. Rozpatruję tę sytuację w kontekście zagrożeń,

---

<sup>1</sup> T. Tomaszewski, *Człowiek i otoczenie*, [w:] Tenże (red.), *Psychologia*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1982, s. 34.

jakie niesie ona dla wartości cenionych przez rodziców a w dalszej kolejności jako potencjalny czynnik rozwoju wartości. Odwołuję się przy tym do rodziców dzieci z rzadką letalną aberracją chromosomów – Zespołem Edwardsa<sup>2</sup>, których historie życiowe poznałam dzięki analizie dyskusji na forum internetowym, którego rodzice ci są użytkownikami.

Analizowałam zapis dyskusji na forum od jego powstania w czerwcu 2006 roku do grudnia 2015 roku, co przekłada się na lekturę niemal 2 tysięcy postów i 900 stron wydruku. W badanym okresie na forum wypowiedziało się 112 osób – w zdecydowanej większości matek dzieci z ZE. Najczęściej dołączyły one do dyskusji na etapie swej ciąży, po tym, jak u oczekiwanego przez nie dziecka ujawniono podwyższone ryzyko wystąpienia Zespołu Edwardsa bądź wkrótce, po potwierdzeniu schorzenia odpowiednim badaniem<sup>3</sup>. Kobiety te były w różnym wieku (najmłodsza 19-letnia, najstarsza miała ponad 40 lat) i zamieszkiwały różne regiony kraju a kilka poza jego granicami (głównie na Wyspach Brytyjskich). Forumowiczów pogrupowałam ze względu na częstotliwość publikowania. Do jednej grupy zakwalifikowałam tych, którzy umieścili w dyskusji najwyżej dziesięć wpisów (takich osób było 57). Do odrębnego zbioru przyporządkowałam osoby intensywnie aktywne w określonym przedziale czasu, które następnie milkły (tych z kolei było 43). Ponadto wyłoniłam grupę osób permanentnie aktywnych w dyskusji, gotowych udzielać się w niej, nawet jeśli ich własne dziecko zmarło (rekordzistka napisała 217 postów).

## Utrata wartości cenionych przez rodziców

Wraz z rozpoznaniem u dziecka Zespołu Edwardsa rodzice przede wszystkim tracą wartość, jaką jest zdrowie tego dziecka. Zostają pozbawieni wartości, którą począwszy od okresu ciąży lokują nader wysoko w osobistej hierarchii spraw ważnych<sup>4</sup>. Taka utrata jest tożsama z utratą przez rodziców dobrego sa-

<sup>2</sup> Zespół Edwardsa nazywany także trisomią 18 z powodu obecności dodatkowego chromosomu w osiemnastej parze jest wadą letalną, manifestującą się wieloma nieprawidłowościami dotyczącymi zarówno wyglądu zewnętrznego, organów wewnętrznych, jak i funkcjonowania psychomotorycznego. J. Szczapa, *Podstawy neonatologii*, Wydawnictwa Lekarskie PZWL, Warszawa 2010; A. Kruczek, J.J. Pietrzak, *Aberracje chromosomowe*, [w:] J.J. Pietrzak (red.), *Wybrane zagadnienia z pediatrii: podręcznik dla studentów medycyny i lekarzy*, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.

<sup>3</sup> Ryzyko wystąpienia Zespołu Edwardsa określa się najczęściej na podstawie testu przesiewowego PAPP-A, wykonywanego pomiędzy 10. a 14. tygodniem ciąży, w połączeniu z badaniem ultrasonograficznym grubości fałdu karkowego. Na podstawie wyniku tych badań wyodrębniona zostaje grupa kobiet ciężarnych, u których ryzyko przekracza wartości przewidziane dla ich wieku a następnie tym kobietom proponowana jest amniopunkcja, która ostatecznie pozwala rozpoznać chorobę płodu lub ją wykluczyć.

<sup>4</sup> Z badań przeprowadzonych przez Dorotę Kornas-Bielę wynika, że aż 75% ciężarnych kobiet wymieniło zdrowie dziecka jako najważniejszą wartość oczekiwaną w czasie ciąży, natomiast

mopoczucia. W jego miejsce pojawia się wiele negatywnych emocji, podobnych do tych, jakie występują po śmierci ukochanej osoby z tą różnicą, że rodzice przechodzą żałobę po zdrowym dziecku.

Emocje wywołane zdiagnozowaniem u dziecka Zespołu Edwardsa układały się kolejno w pewne grupy, między którymi istniały wyraźne granice. Bezpośrednio po uzyskaniu rozpoznania, rodzice doświadczali emocjonalnego szoku, dla którego charakterystyczne było odrętwienie i wrażenie nierealności. Emocje były tak silne, że przysłaśniały właściwą percepcję problemu, która – jak wynika z badań Marii Respondek-Liberskiej – w takich przypadkach wynosi zaledwie 20–30 procent<sup>5</sup>.

„Jak słuchałam lekarza, który wykonywał USG, z każdym jego słowem robiło mi się coraz bardziej słabo. On coś do mnie mówił, a ja słuchałam jak w transie i niewiele informacji do mnie nie docierało. Chyba zauważył, co się ze mną dzieje, bo kazał położnej zaprowadzić mnie na oddział i powiedział, że opis dokończy później”.

Zarazem w przeżyciach rodziców górę brał żal do ludzi, Boga, złego losu a także smutek, lęk i poczucie bezradności. Rodzice ubolewali, że spotkała ich niezasłużona krzywda. Mieli także poczucie życiowej klęski.

„Ja nie potrafię sobie poradzić a przede wszystkim pogodzić się... Przestałam płakać, bo już nie mam sił, ale ból i pustka pozostały. Jestem znerwicowana, smutna, nie mogę się skupić na tym co robię. Jak tylko widzę małe dzieci lub dowiem się, że ktoś właśnie urodził, to mam łzy w oczach i od razu dopada mnie tak zwany dół, że wszystkim się udało tylko nie mi!!! Wciąż mam pretensje do życia, Boga, lekarzy... do wszystkich, że akurat to spotkało mnie i moje niewinne dziecko.”

Po okresie emocjonalnego szoku większość rodziców odzyskiwała względną równowagę i przyjmowała racjonalną postawę wobec niepomysłnej diagnozy. Przejawiało się to między innymi w poszukiwaniu wiadomości na temat choroby a w późniejszym czasie w próbach konstruktywnego przystosowania się do niej co – jak pisze Elżbieta Górlaczyk, następuje gdy rodzice odchodzą od dylematów w rodzaju „dlaczego to musiało spotkać właśnie mnie?” i przeświadczeni

---

dla 20% była to wartość druga z kolei. D. Kornas-Biela, *Psychologiczne problemy poradnictwa genetycznego i diagnostyki prenatalnej*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1996, s. 12.

<sup>5</sup> M. Respondek-Liberska, *Wady letalne płodu – aspekty diagnostyczne i implikacje kliniczne*, [w:] A. Korzeniowska-Eksterowicz, W. Młynarski (red.), *Pediatryczna opieka paliatywna*, Uniwersytet Medyczny w Łodzi, Łódź 2011, s. 72.

o swoim wpływie na zdarzenia koncentrują się na tym, co mogą zrobić, aby pomóc dziecku<sup>6</sup>.

Niepomyślna diagnoza pociągała za sobą także konieczność zmiany planów związanych z dzieckiem i roli życiowej, którą rodzice mniej lub bardziej dla tego dziecka przewidzieli. Szok przejścia od wyobrażeń do rzeczywistości jest tym większy, że – jak wynika z innych badań – rodzice oczekujący na narodziny potomka idealizują go wyobrażając sobie atrakcyjnego, wesołego, ruchliwego i w pełni doskonałego noworodka<sup>7</sup>. Wraz z uzyskaniem rozpoznania choroby dziecka do rodziców docierało, że nie wejdzie ono w rolę ucznia, nie będzie opiekuńczym bratem/siostrą, nie wesprze rodziców, kiedy oni będą tego wymagali, nie osiągnie sukcesu utożsamianego z założeniem własnej rodziny i stabilizacją zawodową. Rodzice tracili zatem dobrą i wymarzoną przyszłość. Zarazem nie mając pełnej wiedzy o problemie, nie znając innych osób w podobnej sytuacji, z których doświadczeń można by czerpać, rodzice wyobrażali sobie najbardziej ponure scenariusze. Z resztą, specjaliści, z jakimi się rodzice stykali, zwykle nie potrafili powiedzieć o przyszłości dziecka nic ponad to, że najpewniej umrze ono przedwcześnie, przypuszczalnie w okresie perinatalnym.

A zatem, choć dziecko żyło, rodzice musieli uwzględnić utratę najwyższej wartości, jaką jest jego życie. Problem licznie werbalizowali zarówno rodzice będący na etapie ciąży jak i ci, których dziecko urodziło się i funkcjonowało względnie dobrze. Wszyscy oni zdawali sobie sprawę, że kondycja zdrowotna córki/syna może pogorszyć się radykalnie i bez zapowiedzi.

„Patrzę na córkę i zastanawiam się, kiedy może umrzeć. Chociaż od dłuższego czasu ona ma się całkiem nieźle, boję się myśleć pozytywnie żeby nie zapeszyć. Czasem w bezsenność noc zastanawiam się, jak to będzie kiedy nadejdzie ta ostateczna chwila, jaką sukieneczkę jej wtedy nałożę i którego misia dam na ostatnią drogę.”

Dla niektórych rodziców oczekujących narodzenia dziecka z Zespołem Edwardsa świadomość, że to dziecko umrze przedwcześnie była tak dalece obciążająca, że w ich przekonaniu lepiej byłoby, gdyby nie wiedzieli o chorobie lub gdyby rozpoznanie nastąpiło w późniejszym czasie.

„Kiedy byłam w ciąży wiele razy tak sobie dyskutowaliśmy z mężem, że wolelibyśmy nie wiedzieć, że nasza dzidzia jest chora. Nie ma nic gorszego jak czekanie na poród ze świadomością, że się nosi śmiertelnie chore dziecko. Od czasu kiedy się dowiedziałam o chorobie, moja ciąża przemieniła się w morze łez. Trochę zazdroszczę tym kobietom, które nie wykonywały w ciąży żad-

<sup>6</sup> E. Góralczyk, *Choroba dziecka w twoim życiu*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 1996, s. 14–16.

<sup>7</sup> R. Łukasik, W. Waksmańska, Ż. Golańska, H. Woś, *Różnice w wyobrazeniach matki i ojca o życiu prenatalnym dziecka*, „Problemy Pielęgniarstwa” 2007, t. 15, z. 4, s. 257.

nych badań genetycznych, pewnie nawet nie wiedziały co to jest amniopunkcja i żyły w nieświadomości.”

Przewidywanie śmierci dziecka wiąże się z ogromnym napięciem emocjonalnym toteż niekiedy, nierzadko na poziomie nieświadomym w rodzicach dokonuje się proces antycypacji żałoby, w pewnym stopniu przygotowujący na doświadczenie utraty<sup>8</sup>. W przypadku matek i ojców oczekujących narodzenia dziecka z Zespołem Edwardsa opisany proces manifestował się na wiele sposobów. Przede wszystkim rodzice dociekali, czy z punktu widzenia Kościoła ważny jest chrzest udzielony przez personel medyczny, poszukiwali informacji odnośnie do prawa do urlopu macierzyńskiego w razie urodzenia martwego dziecka, nurtował ich przebieg agonii oraz jak zorganizować pogrzebanie ciała dziecka (ostatnią kwestię podnosiły zwłaszcza kobiety zamieszkujące poza ojczyzną).

„Najgorsze jest to, że synek jeszcze się nie urodził a ja już go muszę myśleć jak go pochować. Chodzi o to, że muszę dowiedzieć się jak to wygląda formalnie, bo mieszkamy poza granicami Polski a chciałbym ściągnąć jego ciało do kraju, bo tam są nasi bliscy.”

Koncentracja na problemach, które miałyby się pojawić z jednej strony chroniła rodziców przed szokiem nagłej śmierci dziecka, z drugiej – mogła służyć maskowaniu rzeczywistych przeżyć. Ostatnia motywacja wydaje się realna, zwłaszcza w odniesieniu do mężczyzn, którym społeczne standardy nakazują blokować wyrażanie własnych uczuć, gdyż ich silna ekspresja przyczyniłaby się do zwiększenia obciążeń psychicznych doznawanych przez kobietę, dla której ten mężczyzna powinien być oparciem<sup>9</sup>. Sprawa komplikuje się, jeśli kobieta nie podziela zadaniowego nastawienia mężczyzny w obliczu przewidywanej śmierci dziecka. Może się jej wówczas wydać, że mężczyzna nie chce tego dziecka.

„Synek się jeszcze nie urodził a mój mąż już myśli o najgorszym. Dowiaduje się, jak się załatwia sprawy z księdzem, w urzędzie stanu cywilnego i martwi się, jak on temu wszystkiemu podoła. Ja tego nie mogę słuchać!”

Niektórzy rodzice chcąc uchronić się przed szokiem nagłej śmierci dziecka odraczali w czasie przygotowania do jego obecności – powstrzymywali się od zakupu wyprawki dla noworodka oraz zorganizowania mu miejsca w domu. Nie chcieli otaczać się i cieszyć materialnymi atrybutami wczesnych faz rodziciel-

<sup>8</sup> A. Libera, *Psychologiczny aspekt poronień*, [w:] M. Makara-Studzińska, G. Iwanowicz-Palus, (red.), *Psychologia w położnictwie i ginekologii*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2009, s. 159.

<sup>9</sup> E. Bielawska-Batorowicz, *Trudności w realizacji planów prokreacyjnych i ich skutki dla rodziny*, [w:] I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 425.



skich, ponieważ, w ich przekonaniu, był to sposób na oszczędzenie sobie bólu po ewentualnej stracie dziecka. Podobną funkcję wiązali z ograniczaniem interakcji prenatalnej obejmującej formy, takie jak: dotykanie i głaskanie powłok brzucha ciężarnej kobiety, mówienie do płodu, śpiewanie mu itp. Zdarzało się wszakże, że tylko jeden z rodziców separował się od płodu, wzbudzając tym samym niezadowolenie drugiego.

„Ja wiem, że mój mąż to wszystko też przeżywa i bardzo cierpi. Niestety, w całkiem odwrotny sposób niż ja. Kiedy ja mam potrzebę rozmowy, on milczy, kiedy ja oglądam zdjęcia z USG, on mówi, schowaj to, kiedy mnie nagle ogarnia smutek i lecą łzy, on patrzy na mnie jak na wariatkę. Nie chce na niego narzekać, bo w sumie to dzięki niemu się jakoś poskładałam ale czasem przydałoby mi się więcej zrozumienia z jego strony.”

Ostatecznie większość dzieci z Zespołem Edwardsa umiera przedwcześnie, często w okresie perinatalnym<sup>10</sup>, pozostawiając rodziców z wrażeniem nierealności sytuacji i trudnym do pojęcia cierpieniem, które dezintegruje ich funkcjonowanie na poziomie fizjologicznym, emocjonalnym, poznawczym i duchowym. Kiedy natomiast skupieni w dyskusji rodzice uświadamiali sobie realność straty i postawili pytania o przyczyny zaistniałego stanu, u niektórych pojawiało się przeświadczenie, że są odpowiedzialni za poczęcie dziecka w biologicznym sensie wadliwego. To z kolei skutkowało przekonaniem o własnej niepełnowartościowości. Zwłaszcza kobiety dochodziły do wniosku, że dysponują słabszym materiałem genetycznym i okazały się niezdolne do swego podstawowego – biologicznego przeznaczenia. Chorobę dziecka postrzegały jako defekt własnej osoby.

„Kiedy pomyślę, że wszystkie moje komórki jajowe mogą być wadliwe i mam zepsuty materiał genetyczny, to nie czuję się w pełni kobietą.”

Jak pisze Aleksandra Maciarz, takie pejoratywne postrzeganie własnej osoby nierzadko wzmacnia otoczenie społeczne, które oceniając rodziców przez pryzmat stanu zdrowia i rozwoju ich dzieci, ich osiągnięć w nauce i zachowania się, nadaje rodzicom dzieci z zaburzeniami rozwoju negatywną tożsamość rodzicielską<sup>11</sup>.

Rodzice skupieni na forum czuli się niepełnowartościowi również w konsekwencji tego, że zarówno bliscy, jak i profesjonaliści umniejszali wartości ich dzieci (co można uznać za zagrożenie wartości „własnego dzieła” rodziców).

<sup>10</sup> Większość płodów z Zespołem Edwardsa nie dożywa porodu, natomiast 90–95% żywo urodzonych noworodków z tą wadą umiera zanim skończą rok, najczęściej w pierwszym tygodniu życia. J. Szczapa, *Podstawy neonatologii...*, dz. cyt.

<sup>11</sup> A. Maciarz, *Macierzyństwo w kontekście zmian społecznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 16.

Deprecjonowano zwłaszcza wartość dzieci z Zespołem Edwardsa zmarłych przed narodzinami. Na ich określenie używano niepersonalistycznych wyrażen sugerujących, jakoby nie było człowieka a jedynie „obumarła ciąża” czy „martwy płód”. Niektórym rodzicom lekarze wprost oznajmiali, że w śmiertelnie chore dziecko nie warto inwestować, toteż będzie ono miało ograniczony dostęp do świadczeń medycznych oraz, że w ich mniemaniu najlepszym rozwiązaniem byłaby aborcja selektywna.

Z kolei osieroconych rodziców nakłaniano, by zamiast rozpaczać, spojrzeli na śmierć dziecka w kategoriach korzyści, ponieważ ono nie byłoby normalne i stanowiłoby obciążenie dla matki i ojca. Wielu usłyszało, że w miejsce „niepełnowartościowego” dziecka należy spłodzić kolejne, które będzie – jak to ujęła Izabela Barton-Smoczyńska – „reparacyjnym” dzieckiem i spowoduje, że odtąd kobieta stanie się „prawdziwą” matką<sup>12</sup>.

„Ostatnio usłyszałam, że jestem jeszcze taka młoda i mogę mieć nowego dzi-dziusia. Nie rozumiem, dlaczego ludzie takie głupstwa plotą. Życie to nie sklep i tutaj nie wymienia się dzieci. Ciekawe, czy ludzie którzy mi tak radzą, zamieniliby swoje własne dzieci na inne!”

## **Choroba dziecka jako szansa rozwoju wartości**

Wobec przedstawionych spostrzeżeń nasuwa się pytanie, czy z tak obciążającego doświadczenia, jakim jest bycie rodzicem dziecka z wadą letalną może wynikać dla rodzica jakaś wartość?

Zasadniczo sytuacja choroby uaktywnia trzy główne odniesienia: w jednych przypadkach wyzwala wstyd i poczucie winy, w innych bywa traktowana obronnie jako usprawiedliwienie dla własnego zachowania, w jeszcze innych ma charakter rozwojowy<sup>13</sup>. Ten ostatni kierunek jest możliwy, gdy człowiek zdobywa się na znajdowanie sensu w przykrych doświadczeniach, co zdaniem Philipa G. Zimbardo przebiega dwuetapowo: na początek nadawany jest sens a z czasem znajdują się korzyści<sup>14</sup>. Do tego rodzaju poszukiwań skłania człowieka nadzieja, która, jak pisze Paul Ricoeur, mówi człowiekowi: *sens istnieje, szukaj go*. Mówi też: *sens jest ukryty*<sup>15</sup>.

<sup>12</sup> I. Barton-Smoczyńska, *O dziecku, które odwróciło się na pięcie*, NAF Michał Naftyński, Łomianki 2006, s. 108.

<sup>13</sup> A. Leksowska, I. Jaworska, P. Gorczyca, *Choroba somatyczna jako wyzwanie adaptacyjne dla człowieka*, „Folia Cardiologica Excerpta” 2011, t. 6/4, s. 244–248.

<sup>14</sup> P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia – kluczowe koncepcje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 189.

<sup>15</sup> P. Ricoeur, *Podług nadziei*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1991, s. 195.

Realizację zadań związanych ze znajdowaniem sensu traumatycznych doświadczeń zaobserwowałam pośród rodziców dzieci z Zespołem Edwardsa skupionych na internetowym forum. I tak, niektóre osoby zaledwie wyrażały nadzieję, że kiedyś odnajdą pozytywne konotacje choroby i śmierci dziecka.

„Może i ja tak jak kilka innych mam zrozumieć po co to wszystko. Po co ta choroba i potem śmierć. Dziś tego jeszcze nie wiem, ale jak piszą inne mamy – ponoć wszystko ma swój sens”.

Byli również rodzice, którzy twierdzili, że dzięki traumatycznym doświadczeniom coś zyskali. Swoją historią zatwierdzali, że *cierpienie jest drogą rozwoju cech uznawanych za najistotniejsze dla człowieka: cech moralnych, intelektualnych i estetycznych*<sup>16</sup>. I tak, dla niektórych rodziców choroba stała się przyczynkiem do rozwinięcia w sobie cech głęboko ludzkich oraz zintegrowania rodziny. Jest to realne, zwłaszcza że w sytuacji choroby – pisze Krystyna Mrugalska – małżonkowie są silnie skoncentrowani na dziecku, przez co inne problemy wydają im się błahie i niewarte sporów. Poza tym starają się unikać kłótni z obawy, że dziecko mogłoby wyczuć napiętą atmosferę między nimi. Tym samym tworzą warunki, by ujawniać cechy szczególnie cenne, takie jak tolerancja i opanowanie, cechy które rodzą rzeczywisty, głęboki szacunek i miłość do współmałżonka<sup>17</sup>.

„Choroba Kasi była dla nas próbą. Sprawdziliśmy się jako małżeństwo i sprawdzamy codziennie. To doświadczenie nie złamało nas a wzmocniło.”

Z wypowiedzi skupionych na forum rodziców wybrzmiewało również, że posiadanie chorego potomstwa dało im sposobność zrewidowania dotychczasowego systemu wartości i odtąd potrafią oddzielić sprawy ważne od mniej ważnych a zwłaszcza od błahych, które dawniej nadawały im kierunek ich działaniom.

„W tamtym roku, znajomej urodził się synek – duży, zdrowy, ładny chłopczyk. Tylko lewa dłoń mu się nie wykształciła, bo ponoć owinięta była pępowiną. Reszta w jak najlepszym porządku. Jego babcia lamentowała. Tak, LAMENTOWAŁA – jaka to tragedia rodzinna ich spotkała. Pomyślałam wtedy sobie: kobieto nie wiesz, co to jest tragedia rodzinna. I nawet nie miałam siebie na myśli, tylko te wszystkie dziewczyny z forum, których dzieci chore na Zespół Edwardsa żyją i każdy dzień to dla nich niepewność. Czy to dziś dziecko odejdzie, czy może Bóg da im jeszcze jeden dzień.”

<sup>16</sup> J. Szczepański, *Sprawy ludzkie*, Czytelnik, Warszawa 1980, s. 10.

<sup>17</sup> K. Mrugalska, *Rodzice i dzieci*, [w:] H. Olechnowicz (red.), *U źródeł rozwoju dziecka: o wspomaganiu rozwoju prawidłowego i zakłóconego*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1999, s. 17.

Zarazem choroba dziecka spowodowała, że rodzice docenili wartości, które niegdyś wydawały im się zbyt oczywiste, aby się na nich koncentrować. Cieszyli się z tego, że sami są sprawni, że mają oddanego współmałżonka, z posiadania innych – zdrowych dzieci oraz, że dziecko z Zespołem Edwardsa rozwija się we własnym tempie, osiągając kolejne drobne sprawności.

„Budzimy się i zasypiamy z myślą, że Hania w każdej chwili może umrzeć – ale póki żyje i codziennie uczy nas, rodziców i swoje rodzeństwo bezwarunkowej miłości i radości z każdego dnia. Tak, radości – bo jak się żyje w obliczu wyroku śmierci zanim jeszcze życie dziecka na dobre się zaczęło, to na każdy nowy dzień patrzy się inaczej i każdy jest ważny bo następnego może nie być. A radości są proste i przyjemne... Radość dlatego, że dziecko zrobiło kupkę (bo zaparcia mogą je zabić), radość bo się bawi paluszkami albo się uśmiechnie (zwłaszcza jak rodzeństwo woła: «mamo, mamo zobacz jak Hania liczy paluszki»).

Dokonana analiza pokazuje, że ostatecznie w wielu przypadkach sytuację śmiertelnej choroby dziecka trudno jednoznacznie zaklasyfikować. Choć stanowi ona dla rodziców zagrożenie a nierzadko wprost utratę cenionych wartości, jednocześnie może być okazją do wzrostu osobowego i zmiany życia na lepsze. Jednakże ów potraumatyczny wzrost warunkowany jest przez wiele czynników sytuacyjnych i podmiotowych. Ważny jest między innymi czas, jaki upłynął od wydarzenia i otrzymane wsparcie społeczne czy choćby świadomość istnienia osób i miejsc, do których rodzic może się zwrócić po wsparcie. Nie mniej istotny jest wysoki rozwój życia duchowego oraz posiadanie angażujących celów – np. obecność w rodzinie innych dzieci, dla których rodzic zechce podźwignąć się i podjąć wysiłek życia. Znaczące jest także odbycie żałoby – we własnym tempie i bez konieczności spełniania oczekiwań społecznych odnośnie do tego co się powinno a czego nie należy robić oraz wiele innych uwarunkowań.

## **Bibliografia**

- Barton-Smoczyńska I., *O dziecku, które odwróciło się na pięcie*, NAF Michał Naftyński, Łomianki 2006.
- Bielawska-Batorowicz E., *Trudności w realizacji planów prokreacyjnych i ich skutki dla rodziny*, [w:] I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Góralczyk E., *Choroba dziecka w twoim życiu*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 1996.
- Kornas-Biela D., *Psychologiczne problemy poradnictwa genetycznego i diagnostyki prenatalnej*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1996.
- Kruczek A., Pietrzak J.J., *Aberracje chromosomowe*, [w:] J.J. Pietrzak (red.), *Wybrane zagadnienia z pediatrii: podręcznik dla studentów medycyny i lekarzy*, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.

- Leksowska A., Jaworska I., Gorczyca P., *Choroba somatyczna jako wyzwanie adaptacyjne dla człowieka*, „Folia Cardiologica Excerpta” 2011, t. 6/4.
- Libera A., *Psychologiczny aspekt poronień*, [w:] M. Makara-Studzińska, G. Iwanowicz-Palus (red.), *Psychologia w położnictwie i ginekologii*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2009.
- Lukasik R., Waksmańska W., Golańska Ż., Woś H., *Różnice w wyobrażeniach matki i ojca o życiu prenatalnym dziecka*, „Problemy Pielęgniarstwa” 2007, t. 15, z. 4.
- Maciarz A., *Macierzyństwo w kontekście zmian społecznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Mrugalska K., *Rodzice i dzieci*, [w:] H. Olechnowicz (red.), *U źródeł rozwoju dziecka: o wspomaganiu rozwoju prawidłowego i zakłóconego*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1999.
- Respondek-Liberska M., *Wady letalne płodu – aspekty diagnostyczne i implikacje kliniczne*, [w:] A. Korzeniowska-Eksterowicz, W. Młynarski (red.), *Pediatryczna opieka paliatywna*, Uniwersytet Medyczny w Łodzi, Łódź 2011.
- Ricoeur P., *Podług nadziei*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1991.
- Szczapa J., *Podstawy neonatologii*, Wydawnictwa Lekarskie PZWL, Warszawa 2010.
- Szczepański J., *Sprawy ludzkie*, Czytelnik, Warszawa 1980.
- Tomaszewski T., *Człowiek i otoczenie*, [w:] Tenże (red.), *Psychologia*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1982.
- Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V., *Psychologia – kluczowe koncepcje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.





„Wychowanie w Rodzinie” t. XIII (1/2016)

---

nadesłany: 29.09.2014 r. – przyjęty: 14.12.2015 r.

**Mirosław ZDULSKI\***

## **Zdrowie romskich dzieci. Uwarunkowania biologiczne**

Health Roma children. Biological conditions

### **Streszczenie**

Artykuł prezentuje wyniki badań dotyczących występowania wśród romskich dzieci zamieszkujących Słowacką i Czeską Republikę biologicznie (genetycznie) warunkowych chorób. Wskazują one, że Romowie mimo wielowiekowego zamieszkiwania w Europie zachowali wobec społeczeństw europejskich odmienną antropologiczną i immunologiczną. Wśród romskich dzieci, częściej niż wśród nieromskich, notuje się występowanie takich chorób warunkowych genetycznie, jak: wrodzona choroba oczu jaskra (glaucoma), fenyloketonuria, wrodzona hipotyreoza, wrodzone deformacje czaszki oraz niektóre przypadki opóźnienia umysłowego. Problemem budzącym największe spory staje się znaczący odsetek upośledzeń szczególnie umysłowych notowanych w tej populacji, przekraczający wielokrotnie jej udział w całej populacji obu krajów.

**Słowa kluczowe:** Romowie, dzieci, zdrowie, genetyka.

---

\* e-mail: mirekzd1@op.pl

Zakład Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej w Jeleniej Górze, Wydział Humanistyczno-Społeczny, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa, ul. Lwówecka 18, 58-503 Jelenia Góra, Polska.

**Abstract**

The paper presents the results of studies on the incidence of biologically (genetically) determined illnesses such as congenital eye disease (glaucoma), phenylketonuria, congenital hypothyroidism, congenital skull deformity and some cases of mental retardation among Roma children living in Slovakia and the Czech Republic. The problem that causes the biggest disputes is the considerable percentage of disabilities, particularly mental ones, registered in this population, which exceeds manifold their occurrence in the entire populations of the two countries.

**Keywords:** Roma, children, health, genetics.

W literaturze medycznej podkreśla się, iż w ujęciu najbardziej ogólnym stan zdrowia warunkowany jest przez czynniki biologiczne (genetyczne) i środowiskowe. Marek Siemiński stwierdza, że tajemnica:

„[...] życia zapisana jest w genach. W nich zawarte jest cudowne bogactwo jego form, zmienność w czasie i zdolność dostosowywania się do nowych warunków środowiskowych. Ale geny mają też swoją drugą twarz. Zmiany w genach są czasami samorzutne, czasami są niechcianymi skutkami oddziaływania środowiska, a czasami sami ludzie «majsterkują» przy nich”<sup>1</sup>.

Z punktu widzenia jednostkowego, te pierwsze mogą odgrywać rolę dominującą poprzez dziedziczenie korzystnych lub niekorzystnych zestawów cech genetycznych. Mimo iż geny przekazywane są w rodzinach, to prawidłowości decydujące o częstotliwości ich występowania ujawniają się na poziomie populacji. Ich rolę szacuje się na 16–20% podkreślając, iż nie muszą się wcale ujawniać, jeżeli nie działają szkodliwe czynniki środowiska<sup>2</sup>. Poznanie reguł decydujących o częstotliwości ich występowania ma, zdaniem Bruca R. Korfa, istotne znaczenie dla genetyki medycznej z dwóch powodów. Po pierwsze, pozwala ono zrozumieć:

„[...] dlaczego niektóre populacje są szczególnie dotknięte pewnymi chorobami genetycznymi, a jednocześnie niemal zupełnie wolne od innych chorób”<sup>3</sup>,

po drugie, prawa genetyki populacyjnej:

<sup>1</sup> M. Siemiński, *Środowiskowe zagrożenia zdrowia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 27.

<sup>2</sup> H. Kirschner, *Środowiskowe uwarunkowania stanu zdrowia – systematyzacja problematyki*, [w:] Z. Jethon (red.), *Medycyna zapobiegawcza i środowiskowa. Higiena – ekologia kliniczna – zdrowie dla studentów. Podręcznik*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 1997, s. 13–19.

<sup>3</sup> B.R. Korf, *Genetyka człowieka. Rozwiązywanie problemów medycznych*, przekł. pod red. A. Pawłaka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 314–315.



„[...] pozwalają również na ocenę częstotliwości występowania określonych genów, co jest niezmiernie ważne w poradnictwie genetycznym. Częstotliwość występowania w populacji nosicielei recesywnej cechy genetycznej nie może być oznaczona bezpośrednio, ale może być obliczona na podstawie prostego równania, które stanowi fundament genetyki populacyjnej”<sup>4</sup>.

Pomimo znaczenia, jakie ma genetyka populacyjna dla wiedzy i poprawy stanu zdrowia nie cieszy się wśród przedstawicieli nauk społecznych popularnością, do czego przyczyniła się kompromitacja firmowanych przez państwo programów poprawy genotypów (negatywna eugenika)<sup>5</sup>. Czy musi to jednak – jak pyta dalej autor – oznaczać:

„[...] że ludzie powinni zamykać oczy na fakt występowania w ich społecznościach szczególnie częstych chorób genetycznych? Badania przesiewowe skierowane na rozpoznawanie często występujących chorób genetycznych są prowadzone od dziesiątków lat. Niektóre z nich odniosły duże sukcesy, inne – niewielki”<sup>6</sup>.

Maria J. Siemińska<sup>7</sup> uważa, że w najbliższej przyszłości testy genetyczne staną się istotnym narzędziem diagnozowania chorób populacyjnych, źródłem opracowywania indywidualnej strategii prewencji. Krytycy twierdzą natomiast, że:

„[...] promowana przez genetykę «optyka molekularna» kreuje swoistą politykę kozła ofiarnego. Akcentuje ona genetyczne predyspozycje chorób organicznych, zaburzeń psychicznych i zachowań ludzkich, przerzucając odpowiedzialność za zdrowie z państwa na jednostki. Twierdzi bowiem, że zdrowie i choroba zależą zarówno od osobistych wyborów, jak i praw biochemicznych i genetycznych. Powszechność informacji sprawia, że trudno być nieświadomym ryzyka, zaś bierność i obojętność uznaje się za przejaw nieodpowiedzialności. Medycyna szerzy tedy ideę, że choroby można unikać, co obli-guje jednostki do poszukiwania wiedzy i niwelacji ryzyka. Odwraca to jednak

<sup>4</sup> Tamże.

<sup>5</sup> Anthony Giddens w pracy *Socjologia* (Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 269) pisze, że „Rasę można rozumieć jako zespół relacji społecznych, które umożliwiają identyfikację jednostek lub grup albo przypisanie im określonych atrybutów czy zdolności na podstawie cech biologicznych. Podziały rasowe są nie tylko odzwierciedleniem różnic między ludźmi – są też poważnymi czynnikami reprodukcji wzorów władzy i nierówności w społeczeństwie”. Kategoria ta budzi spory i wątpliwości, co do sensowności jej stosowania. Jedni badacze wyrażają pogląd, iż rasa to pojęcie ideologiczne, gdyż zróżnicowanie genetyczne wewnątrz populacji o podobnych cechach fizycznych jest tak samo duże, jak i między populacjami o podobnych cechach fizycznych, inni, że choć koncepcja ta została zdyskredytowana z punktu widzenia biologicznego, to wymaga jednak uwagi.

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> M.J. Siemińska, *Społeczne wymiary dyskursu nad badaniami genetycznymi w medycynie*, [w:] W. Piątkowski, B. Płonka-Syroka (red.), *Socjologia i antropologia medycyny w działaniu*, Oficyna Wydawnicza „Arboretum”, Wrocław 2008, s. 41–42.

uwagę od społecznych, ekonomicznych i politycznych uwarunkowań chorób i maskuje konieczność reform”<sup>8</sup>.

Badania medyczne pokazują, iż największy wpływ czynników genetycznych ujawnia się w początkowej i środkowej fazie życia. W znaczącym stopniu można je zauważyć w umieralności noworodków i dzieci, chronicznych chorobach i we wczesnym pojawianiu się ułomności. W Europie, co roku rodzi się pół miliona dzieci z istotnymi wrodzonymi lub genetycznymi wadami (40 przypadków na 1 000 nowo narodzonych). Z kolei skala umieralności związana z genetycznymi obciążeniami kształtuje się na poziomie 2,5 przypadków na 1 000 rodzących się dzieci. Szacuje się, iż przynajmniej 1/4 zgonów noworodków w Europie Zachodniej związana jest z wrodzonymi lub genetycznymi wadami.

Jaka jest skala tego zjawiska wśród romskich zbiorowości trudno ocenić. Steve Hajioff i Martim McKee<sup>9</sup> wskazują, że zbiorowości większościowe wraz z organami państwa zajmują się problemami tych zbiorowości tylko wówczas, gdy czują się zagrożone na przykład przez choroby zakaźne czy inne klasyfikowane z punktu widzenia ich „drażliwości”. Jednak problemy, na jakie natrafiają badacze zajmujący się tą problematyką wynikają również z niechęci Romów do deklarowania swojej etniczności, znacznego ich zróżnicowania wewnętrznego czy faktu, że nie zbiera się danych o zachorowalności uwzględniających etniczność pacjentów.

Zdaniem Danieli Petrovej<sup>10</sup>, reprezentującej Europejskie Centrum ds. Romów, przyczyny ubożego stanu informacji o tych zbiorowościach wynikają z:

1. Niewłaściwej interpretacji ustaw o ochronie danych osobowych;
2. Niechęci zrozumienia strategicznej wagi etnicznego monitorowania sytuacji mniejszości do walki przeciw demokratyzacji życia społecznego;
3. Strachu, że statystyki etniczne będzie można wykorzystać dla szkodenia respondentom;
4. Słabej politycznej woli w przygotowywaniu programów romskiej integracji, niedostatku wizji rzeczywistej reformy opartej na jakościowej ocenie potrzeb i gotowości alokowania odpowiednich zasobów;
5. Strachu rządów, że ich statystyki mogą doprowadzić do problemów, gdy odkryje się ciemne strony ich społeczeństw;
6. Problemów metodologicznych: kogo uważać za „Roma”? – czy tego, który deklaruje swoją etniczność, czy tego, którego można zidentyfikować na podstawie zewnętrznych charakterystycznych cech oraz, jak poradzić sobie z ich niechęcią „do przyznawania się” do swojej etniczności.

<sup>8</sup> J. Domaradzki, *Genetyka, prywatyzacja ryzyka i polityka kozła ofiarnego*, „Diametros” 2012, nr 32, s. 1–18, por. źródło: [www.diam32domaradzki.pdf](http://www.diam32domaradzki.pdf) [dostęp: 10.01.2013].

<sup>9</sup> S. Hajioff, M. McKee, *The health of the Roma people: a review of published literature*, „Journal of Epidemiologic Community Health” 2000, nr 54, s. 864–869.

<sup>10</sup> D. Petrova, *Ethnic Statistics, Roma Rights*, „Quarterly Journal of the European Roma Rights Center” 2004, nr 2, s. 5.

W krajach Europy Środkowej badania dotyczące biologicznych (genetycznych) uwarunkowań zdrowia romskich zbiorowości prowadzono w okresie realnego socjalizmu. Z tych, jakie dotąd zostały opublikowane głównie w Czeskiej i Słowackiej Republice wynika, że Romowie nie wykazują jednorodnych cech antropologicznych, ale zewnętrznie dominuje wśród nich ciemny kolor oczu, ciemne włosy i ciemniejszy odcień skóry<sup>11</sup>. Z drugiej jednak strony, mimo tych odmienności wobec europejskich populacji, należy zwrócić uwagę na znaczące wewnętrzne zróżnicowanie<sup>12</sup>. Z opublikowanych niedawno polskich badań, w których zastosowano metodę oznaczenia loci typu STR w chromosomie Y wynika, że:

„Polscy Romowie najbliżsi są Romom z Bułgarii, a w dalszej kolejności Romom ze Słowacji i Węgier oraz populacjom indyjskim, z wyjątkiem Jats z Haryana. Największy dystans dzieli je od populacji polskiej, a w następnej kolejności od mniejszości Białorusinów, Litwinów i Tatarów. Przeprowadzona analiza wskazuje złożoność populacji europejskich Romów, którzy różnią się między sobą nie tylko w zależności od państwa, na terytorium, którego zamieszkują, ale w obrębie jednej populacji. Genetyczne oddalenie Romów od Polaków w porównaniu z innymi mniejszościami narodowymi o słowiańskim rodowodzie – Litwinami czy Białorusinami, w świetle dużej wewnątrzpopulacyjnej powtarzalności ich haplotypów dowodzi konieczności szacowania siły DNA w oparciu o bazę haplotypów specyficznych dla tej subpopulacji”<sup>13</sup>.

W związku ze znacznym wewnętrznym zróżnicowaniem romskiej populacji, notowanym w badaniach prowadzonych w różnych romskich zbiorowościach, słowacki badacz Pavel Šaško ostrzega, by bardzo ostrożnie podchodzić do uogólniania ich na całą populację. Co do odmienności od innych populacji zamieszkujących Europę pisze, że:

„[...] genotyp romskiej populacji różni się od nie-romskiej, a stwierdzone częstotliwości występowania genów w poszczególnych systemach odpowiadają częstotliwościom w różnych indyjskich populacjach [...]. Najistotniejsze są informacje o rozkładzie grup krwi u Romów. Romowie charakteryzują się zwiększoną częstotliwością występowania grupy krwi B, niskim udziałem

<sup>11</sup> K. Rimárová, *Základné charakteristiky rómskej populácie ovlivňujúcie zdravotny stav*, [w:] Ľ. Ánglová (red.), *Životné podmienky a zdravie. Zborník vedeckých prác*, Wydawnictwo Úrad verejného zdravotníctva SR, Bratislava 2006, s. 221–227.

<sup>12</sup> P. Šaško, *Zdrovotná situácia rómskej populácie*, [w:] M. Vašečka (red.), *Čačipen pal o Roma. Súhrnná správa o Rómoch na Slovesku*, IVO, Bratislava 2002, s. 658, 675; P. Bakalář, *Psychologie Romů*, Votobia, Praha 2004; D. Ulewicz, B. Kałużewski, J. Berent, *Genetyka populacyjna 17 loci Y-STR w zróżnicowanych etnicznie grupach obywateli polskich*, „Annales Academiae Medicae Stetinensis. Roczniki Pomorskiej Akademii Medycznej w Szczecinie” 2007, nr 2(53), s. 22–27.

<sup>13</sup> D. Ulewicz, B. Kałużewski, J. Berent, *Genetyka populacyjna 17 loci Y-STR...*, dz. cyt., s. 25.

grupy A/B, wysoką częstotliwością genotypu CCDee z systemu Rh (to oznacza w uproszczeniu częstsze występowanie Rh+)”<sup>14</sup>.

Z badań prowadzonych w Słowacji, zarówno w okresie realnego socjalizmu, jak i po jego upadku stwierdzono, iż częściej wśród Romów niż w zbiorowości większościowej notowanymi chorobami genetycznymi są te związane z przemianami metabolizmu: wrodzona choroba oczu jaskra (glaukoma), fenylketonuria, wrodzona hipotyreoza, wrodzone deformacje czaszki (kranioostenoz) oraz niektóre przypadki opóźnienia umysłowego<sup>15</sup>. Jako jedno ze źródeł tego typu zachorowań wskazuje się częstsze w tej populacji zawieranie małżeństw wśród spokrewnionych ze sobą osób, co skutkuje większym udziałem wrodzonych wad wśród noworodków.

Pierwsza z wymienionych chorób – jaskra (glaucoma) to wrodzona choroba charakteryzująca się podwyższonym ciśnieniem wewnątrzgałkowym, które ujemnie wpływa na tkanki oka, zwłaszcza na siatkówkę i nerw wzrokowy. Skutkiem jest zmniejszenie się pola widzenia i spadek ostrości wzroku, co ostatecznie może prowadzić do całkowitej utraty widzenia<sup>16</sup>. Jaskra występuje w kilku postaciach różniących się od siebie zarówno przyczynami, jak i przebiegiem chorobowym. To, co je łączy to występowanie podwyższonego ciśnienia śródgałkowego. Wśród dzieci tzw. jaskra pierwotna, zdaniem Marii H. Nizańskiej:

„[...] w większości przypadków dotyczy obu oczu. [...] Jej przebieg ma charakter całkowicie niszczący oko pod względem anatomicznym i czynnościowym. Z wyjątkiem oczu operowanych z pomyślnym rezultatem – zawsze prowadzi do ślepoty. Patomechanizm jaskry wrodzonej polega na tym, że anomalna anatomiczna struktura kąta przesączania uniemożliwia odpływ cieczy wodnej, a elastyczne powłoki gałki ocznej niemowłęcia ulegają patologicznym rozdęciu. Powstaje wolocze (buphthalmus)”<sup>17</sup>.

W objawach klinicznych charakterystyczną cechą jest powiększenie się rogówki (średnica przekracza 12 mm) i jeżeli nie pojawiają się inne objawy, to niemowlę ma „piękne, duże oczy”. Wraz z postępem choroby pojawia się:

„[...] światłowstręt, łzawienie, niekiedy widoczne popękane błony Descemeta (linie Haaba), oraz źle rokujące dla wzroku zmętnienie warstwy właściwej ro-

<sup>14</sup> P. Šaško, *Zdrovotná situácia rómskej populácie...*, dz. cyt., s. 658, 675.

<sup>15</sup> D. Sivaková, *Antropologické výskumy Cigánov (Rómov) na Slovensku*, [w:] A.B. Mann (red.), *Neznámi Rómovia*, Wydawnictwo Ister Scence Press, Bratislava 1992.

<sup>16</sup> Szerzej o tym zob.: H. Wolter-Czerwińska, *Oczy zdrowe – oczy chore*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1967.

<sup>17</sup> M.H. Nizańska, *Podstawy okulistyki. Podręcznik dla lekarzy i studentów medycyny*, Wydawnictwo VOLUMED, Wrocław 1992, s. 205–206.

gówki. Zmiany obustronne powodują objaw Franceschetti, charakterystyczny dla dzieci niewidzących – dziecko wciska palce do oczu<sup>18</sup>.

Adam Geninec i Vladimír Ferák<sup>19</sup> wymieniają dwie kliniczne formy tej choroby u dzieci:

- pozapłciowy, recesywnie dziedziczony wrodzony gen w romskiej populacji z bardzo ciężkim klinicznym przebiegiem, powodującym ślepotę u 75% dzieci;
- sporadycznie pojawiający się wrodzony gen, bez jasnego dziedzicznego podłoża o lżejszym klinicznym przebiegu, z szansą wyleczenia sięgającą 75% u pozostałych dzieci z nieromskich zbiorowości.

W krajach o dobrze rozwiniętej opiece medycznej udział dzieci zagrożonych tą chorobą wynosi 1:15 000. W Słowacji zagrożenie jest większe, wynosi 1:1000 dzieci i dotyczy głównie populacji romskiej, stanowiąc odrębną jednostkę chorobową, której leczenie, mimo postępu medycyny, jest niewielkie<sup>20</sup>. Šaško<sup>21</sup> wskazuje, że choroba ta ma nie tylko wymiar medyczny, ale i finansowy, gdyż na opiekę nad jednym dzieckiem, które zapadło na nią państwo słowackie wydatkowało na początku XXI wieku rocznie 0,5 mln słowackich koron. W niektórych osadach położonych we wschodniej części kraju np. w Jarovniciach czy w Chminianskej Novej Vsi, dotyka ono tak wielu rodzin, że matkom proponuje się, by nie posiadały dzieci<sup>22</sup>.

Fenyloketonuria natomiast, należy do najczęstszych i najlepiej rozpoznanych błędów metabolizmu. W przypadku tego schorzenia występuje:

„[...] niedobór hydroksylazy fenyloalaninowej, która przekształca fenyloalaninę do tyrozyny. Przy niedoborze tego enzymu stężenie fenyloalaniny we krwi wzrasta powyżej progu toksycznego. Na fenotyp choroby składają się pogłębiające się zaburzenia neurologiczne z atakami padaczkowymi i opóźnieniem umysłowym. Leczenie polega na ograniczeniu spożycia fenyloalaniny poprzez stosowanie diety zawierającej pozbawiony fenyloalaniny ekstrakt białkowy jako główne źródło aminokwasów. Przestrzeganie tej diety umożliwia utrzymanie zasadniczo normalnych funkcji neurologicznych. Fenyloketonuria była jedną z najczęstszych przyczyn opóźnienia umysłowego przed opracowaniem metody leczenia dietetycznego<sup>23</sup>.

<sup>18</sup> Tamże.

<sup>19</sup> A. Geninec, V. Ferák, *Program medicínskej a sociálnej pomoci minoritám na Slovensku, [w:] Hľadanie východísk. Súčasný stav a perspektívy riešenia rómskej problematiky na Slovensku*, Wydawnictwo Slovenské národné stredisko pre ľudské práva, Bratislava 1999.

<sup>20</sup> G. Mojžišová i in., *Životný štýl a zdravotný stav rómskej populácie na Slovensku a v zahraničí*, „Slovenský lekár” 2003, nr 1–2(13), s. 64–66.

<sup>21</sup> P. Šaško, *Zdrovotná situácia rómskej populácie...*, dz. cyt., s. 677.

<sup>22</sup> N. Kurmienková, *Zdrovotná starostlivosť v sociálne vylúčených rómskych komunitách*, Fundación Secretariado Gitano, Madrid, por. źródło: [www.gitanos.org](http://www.gitanos.org) [dostęp: 11.10.2007].

<sup>23</sup> B.R. Korf, *Genetyka człowieka...*, dz. cyt., s. 10.

Choroba nie ujawnia się w okresie ciąży, gdyż łożysko matki zapobiega powstawaniu silnie toksycznego związku. Obecnie w celu jej wyeliminowania pobiera się próbki krwi (z pięty) przed wypisaniem dziecka ze szpitala. Jeżeli stwierdza się wysokie stężenie fenyloalaniny, kieruje się je na leczenie. Choroba ta notowana jest u jednego na dziesięć tysięcy noworodków, a nie leczona staje się źródłem opóźnienia umysłowego. Z badań prowadzonych w Słowacji wynika, że ujawnia się ona u jednego dziecka na tysiąc nowo narodzonych. Zdaniem Korfa niedobór tego enzymu:

„[...] prowadzi do powstania takiego zaburzenia, jest hydroksylaza fenyloalaninowa, która katalizuje przemianę fenyloalaniny [...]. Kiedy reakcja ta nie zachodzi, fenyloalanina gromadzi się w dużych ilościach. Uważa się, że wysokie stężenie fenyloalaniny jest toksyczne. Główny metabolit fenoloalaniny, kwas fenylopirogronowy, również może być toksyczny. Najbardziej narażony na działanie tych związków jest układ nerwowy. Chorobę tę charakteryzuje również, będący konsekwencją braku enzymu, niedobór tyrozyny, prekursora neuroprzekazników dopaminy i noradrenaliny. Obniżony poziom tych neuroprzekazników jest, prawdopodobnie zgubny dla rozwoju mózgu. Nie leczone dzieci dotknięte fenylketonurią przejawiają głębokie opóźnienie rozwoju umysłowego. Mają również predyspozycje do jasnej barwy włosów i skóry wynikające z relatywnego niedoboru melaniny (barwnik ten pochodzi częściowo z tyrozyny)»<sup>24</sup>.

Leczenie opiera się na eliminowaniu z pokarmów fenyloalaniny, a głównym źródłem białka jest specjalny preparat stanowiący mieszaninę różnych aminokwasów, wzbogacanych o tyrozinę, węglowodany, tłuszcz i składniki mineralne. Z diety eliminuje się żywność wysokobiałkową, a skuteczność leczenia kontroluje badając poziom fenyloalaniny we krwi. Opieka nad dzieckiem chorym wymaga edukacji rodziców, gdyż muszą oni utrzymywać rygorystyczną dietę.

Hipotyreoza – to wrodzony niedobór hormonów tarczycy, która w rozwiniętej formie prowadzi do uszkodzenia centralnego układu nerwowego i kostnego. Towarzyszą jej upośledzenia różnego stopnia, a wzrost jest wyjątkowo niski, wręcz karłowaty. Karłowatość przysadkowa charakteryzuje się niskim wzrostem (u mężczyzn poniżej 145 cm, a u kobiet poniżej 135 cm), prawidłowymi proporcjami ciała, opóźnionemu nieco rozwojowi płciowemu, przy prawidłowym rozwoju umysłowym. Skóra przyjmuje charakter skóry starczej i dziecięcej jednocześnie, jest sucha i zimna na obwodzie, jak u ludzi starszych, a elastyczna i nieowłosiona jak u dzieci. Symptomy choroby mogą nie występować w pierwszym okresie życia. Najczęściej rozpoznawana jest po ukończeniu trzeciego roku życia, a w środowiskach zaniedbanych zwykle w momencie zapisywania dziecka do szkoły. Istotne jest, więc prowadzenie badań diagnostycznych nowo-

<sup>24</sup> Tamże, s. 42–43.

rodków, gdyż w porę zastosowane leczenie, polegające na podawaniu hormonu wzrostu somatotropiny oraz gonadotropiny, w związku z występującym niedorozwojem płciowym może zmniejszyć negatywne skutki choroby<sup>25</sup>. W medycynie szacuje, iż choroba ta dotyka jedną osobę na 4 000. Z badań prowadzonych w drugiej połowie lat 80. wieku XX, w niektórych gminach położonych we wschodniej Słowacji wynikało, iż częstotliwość tej choroby wśród romskich dzieci była trzykrotnie częstsza niż nieromskich<sup>26</sup>.

Kraniostenozą to zbyt wczesne zrośnięcie się szwów czaszkowych prowadzące do deformacji czaszkowo-twarzowej i ucisku na prawidłowo rozwijający się mózg. Kraniostenozy mogą występować w postaci izolowanej lub jako jedna ze składowych złożonych zespołów wad genetycznie uwarunkowanych. Zniekształcenia czaszki występujące w przebiegu tego schorzenia dają charakterystyczny obraz kliniczny w zależności od tego, którego szwu czaszkowego dotyczy przedwczesny zrost. Mechanizm powstawania zniekształceń czaszkowo-twarzowych tłumaczy się teorią Virchowa, z której wynika, że w przebiegu przedwczesnego zarośnięcia szwów czaszkowych wzrost kości płaskich jest zaburzony w kierunku prostopadłym do zarośniętego szwu, mózg i czaszka natomiast rosną w przeciwnych kierunkach, co wtórnie powoduje zniekształcenie twarzowej części czaszki.

Zwrócić też należy uwagę na wyniki badań dotyczące noworodków i dzieci, które zapoczątkowano w Czechosłowacji już w latach 60. wieku XX, a których celem było stworzenie antropologicznych standardów romskich dzieci i młodzieży. Z tych prowadzonych w 1985 roku w regionie wschodnio-słowackim wynikało, że okres ciąży u romskich kobiet jest krótszy niż nieromskich oraz, że 15% dzieci rodziło się z wagą niższą niż 2500 gram. Od 1,9 do 2,5-krotnie częściej niż wśród nie-Romów. Co istotne, to rodzące się z niedowagą romskie dzieci rozwijały się lepiej niż nieromskie o tej samej wadze, dlatego też niektórzy specjaliści sugerowali, by przyjąć normę 2250 gramów jako wagę nowo narodzonego dziecka<sup>27</sup>. Podobne wyniki uzyskano pod koniec lat 90. wieku XX, prowadząc badania na 6 000 Romach zamieszkujących wschodnią i południową Słowację<sup>28</sup>. Podważyły one wcześniej wyrażane przekonanie, że niższa waga noworodków to następstwo wcześniejszego rozpoczynania życia seksualnego wśród romskich kobiet<sup>29</sup>. Z kolei badania przeprowadzone na początku XXI wieku, w których przebadano 420 dzieci (216 dziewcząt i 204 chłopców) romskich w wieku 6–11 lat potwierdziły wcześniejsze wyniki. Obecnie, tak jak

<sup>25</sup> W. Pędich (red.), *Choroby wewnętrzne. Podręcznik dla średnich szkół medycznych*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1990, s. 124–125.

<sup>26</sup> P. Šaško, *Zdrovotná situácia rómskej populácie...*, dz. cyt., s. 668.

<sup>27</sup> K. Turček, *Proces integrácie cigánskej populácie u nás a jeho odraz na zdravotnom stave detí*, „Psychológia a patopsychológia dieťaťa” 1990, nr 2, s. 129–134.

<sup>28</sup> I. Bernasovký, J. Bernasovká, *Auxologické štúdium rómskej populácie*, [w:] *Rómske etnikum v systéme multikultúrnej edukácie*, Wydawnictwo PF PU, Prešov 2001.

<sup>29</sup> N. Kurnienková, *Zdrovotná starostlivosť...*, dz. cyt.,

w przeszłości, osiągają one w tym okresie mniejszą wagę i niższy wzrost. W przypadku rozwoju układu kostnego notowana jest różnica 0,6–1 roku. Istotny jest fakt, iż różnice te są mniejsze w niższych kategoriach wiekowych, co świadczyłoby o pewnej roli czynników genetycznych (zamkniętość tych społeczności), ale nie mniejszej społeczno-ekonomicznych.

Ze względu na fakt, iż romskie kobiety częściej niż nieromskie rodzą w bardzo młodym wieku istotne jest określenie czynników ryzyka. Zdaniem Marii Puschauerovej i jej współpracowników<sup>30</sup>, prowadzących badania w latach 1999–2003 wśród pacjentek poradni ginekologicznej kliniki w Preszowie liczba przedwczesnych porodów wśród romskich kobiet była 2,3 razy częstsza niż wśród nieromskich. Jednocześnie udział noworodków hipotroficznych był ponad sześciokrotnie częstszy (6,3%, gdy w dominującej większości 0,9%). Hipotrofia, to wewnątrzmaciczne ograniczenie wzrastania płodu, stanowiąc poważne ryzyko dla przyszłego rozwoju dziecka. W wyniku patologicznego procesu płód nie osiąga pożądanego rozmiaru. Statystycznie dotyczy ono 7–8% wszystkich ciąż.

Wyróżnia się dwa jej rodzaje. Hipotrofię symetryczną (do około 20 tygodnia ciąży), gdy cały płód jest mniejszy (20% przypadków) i asymetryczny (po 20 tygodniu ciąży), kiedy to wymiary główki i nóg płodu pozostają prawidłowe, lecz występuje zmniejszenie obwodu brzucha. Podłożem tej drugiej są najczęściej: zaburzenia w wymianie krwi między matką a płodem, czynne i bierne palenie, ciąża mnoga, ale też choroby, jakie matka przeszła w okresie ciąży: nadciśnienie tętnicze, choroby nerek, niedokrwistość, cukrzyca, wady serca. Hipotrofia symetryczna jest efektem wirusowych infekcji (np. różyczka, ospa wietrzna), zaburzeń genetycznych, palenia nikotyny oraz zażywania niektórych leków. Naturalnymi jej przyczynami, nie związanymi ze stosowaniem używek i innymi chorobami jest najczęściej niewydolność łożyskowa, częściowe boczne oddzielenie łożyska, zakrzepica naczyń łożyskowych oraz zaburzenia chromosomalne (Hipertrofia płodu 2011). Jednocześnie romskie kobiety 12 razy częściej rodziły dzieci o niskiej wadze niż nieromskie, do czego, zdaniem specjalistów, przyczyniał się styl życia.

Wśród urodzonych w wyżej wymienionym okresie 6 486 dzieci (1 814 romskich i 4 672 nieromskich) wady wrodzone stwierdzono u 213, w tym 86 wśród dzieci romskich (4,74%) i 127 nieromskich (2,72%). Wśród tych pierwszych odnotowano 25% wad układu kardiologicznego, 15% głowy i twarzy, 12% układu kostnego i 8% układu trawiennego. Większy udział dzieci romskich rodzących się z wadami genetycznymi autorzy badań wyjaśniali czynnikami geo-

<sup>30</sup> M. Puschauerová, A. Sinaiová, M. Kyselý, I. Bernasovský, *Incidencia predčasného pôrodu, nízkej pôrodnej hmotnosti a hypotrofiie na gynekologicko-pôrodnickej klinike FNŠP Prešov v rokoch 1999–2003. Fókus na rómsku populáciu*, „MOLISA 2 – Medicínsko-ošetrovateľské listy Šariša” (zborník) 1, Wydawnictwo FZ PU v Prešove, Prešov 2005, s. 82–84.



graficznymi i etnicznymi, społeczno-ekonomicznymi, stopniem pokrewieństwa, stylem życia i innymi biospołecznymi czynnikami<sup>31</sup>.

Michal Vašečka podkreśla jednak, iż część badaczy ma tendencję do tłumaczenia gorszego ich stanu zdrowia głównie wrodzonymi cechami i obciążeniem genetycznym. Odwołują się oni najczęściej do prowadzonych pod koniec lat 80. wieku XX w Czechosłowacji badań wskazujących na dwukrotnie wyższy wśród romskiej populacji niż w zbiorowości większościowej procent upośledzeń skutkujących większym wskaźnikiem inwalidztwa oraz bez mała dwukrotnie częstszym umieszczaniem romskich dzieci w placówkach dla upośledzonych fizycznie i psychicznie. Jednocześnie prowadzone wówczas na terenie regionów słowackich badania wykazywały na znaczne powiązania międzykrewniacze wśród części romskich zbiorowości, szczególnie silne wśród tzw. Romów wołoskich. Stanowiły one „[...] 30,7%, u słowackich Romów z Ratkovej 14,7% a w innym zestawie słowackich Romów z Gemera 10,1%, z czego istotną część tworzyły małżeństwa między kuzynami”<sup>32</sup>. Šaško<sup>33</sup> podaje, iż z badań prowadzonych na początku lat 90. ubiegłego wieku w powiecie Bańska Bystrzyca wśród dzieci w wieku 6–14 lat odnotowano występowanie opóźnień umysłowych u 21,5% romskich dzieci i tylko u 0,9% nieromskich.

Nie ulega wątpliwości, że zagrożeniem dla potomstwa spokrewnionych małżeństw jest możliwość ujawnienia się tzw. genów recesywnych, zwiększających podatność na niektóre choroby i zakażenia. Takie geny mogą się rozprzestrzeniać, ponieważ ujawniają się w każdym pokoleniu. Krzyżowanie się osób ze sobą spokrewnionych zwiększa ryzyko, gdy spotkają się dwie kopie tego samego genu. Podkreśla się jednak, że z każdym ogniwem oddzielającym krewnych liczba ich wspólnych genów maleje o połowę. Najnowsze badania pokazują, że występowanie wad genetycznych u potomków małżeństw zawartych między kuzynami jest takie samo, jak w przypadku dzieci urodzonych przez kobiety po czterdziestym roku życia. Problem tkwi w tym, ile recesywnych genów dających negatywny efekt przekazali rodzice. Jeżeli jest ich niewiele, to będzie ono tak samo zdrowe, jak dziecko z małżeństw niespokrewnionych<sup>34</sup>.

Specjaliści wątpią też, czy tak duży odsetek uczęszczających do szkół specjalnych, to wyłącznie efekt bliskich powiązań krewniaczych. Wskazuje się na fakt braku testów ukierunkowanych na romskie dzieci i ich sposób myślenia oraz częste przekonania, że dziecko rodziców kończących szkołę specjalną *a priori* jest też opóźnione umysłowo i automatycznie kierowane jest do szkoły specjalnej. Pomimo dyskusji, jaka toczy się na ten temat od upadku realnego

<sup>31</sup> A. Sinaiová, M. Puschaurová, I. Ondriová, Výskyt vrodených vývinových chýb u novorodencov narodených na II. novorodeneckom oddelení FNŠP J.A. Reimana v Prešove v rokoch 1999–2003, „MOLISA 2 – Medicínsko-ošetrovateľské listy Šariša”..., dz. cyt., s. 98–101.

<sup>32</sup> M. Vašečka, *Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*, Wydawnictwo Inštitút pre verejné otázky, Bratislava 2002, s. 911.

<sup>33</sup> P. Šaško, *Zdrovotná situácia rómskej populácie...*, dz. cyt., s. 657–677.

<sup>34</sup> M. Florek-Moskal, *Kazirodztwo na zdrowie*, „Wprost” 2008, nr 14.

socjalizmu liczba romskich dzieci uczęszczających do szkół specjalnych, np. w Słowacji nie maleje, lecz rośnie. O ile w 1992 roku uczyło się ich w tego typu placówkach 1 711<sup>35</sup>, to w 2002 roku 3 176<sup>36</sup>. Zaznaczyć jednak należy, iż informacje te dotyczą tylko tej części zbiorowości, która w powszechnych spisach ludności zadeklarowała przynależność do romskiej narodowości. Posługując się tymi samymi informacjami z 2001 roku Jana Tomatová<sup>37</sup> stwierdza, że o ile udział Romów w słowackich szkołach wynosił 0,7%, z czego 14,9% uczęszczało do szkół specjalnych, to stanowili oni 62,4% wszystkich uczniów tego typu placówek. W tym czasie w całej dziecięcej populacji do szkół specjalnych uczęszczało w tym kraju 3,1% dzieci. Z niepełnych danych, jakie uzyskano w badaniu pt. „Socjograficzne mapowanie romskich jednostek osadniczych”<sup>38</sup> wynika, iż do szkół specjalnych uczęszczało 7 195 dzieci, a ich procentowy udział był zróżnicowany w zależności od miejsca zamieszkania. O ile w przypadku Romów zamieszkujących między nie-Romami wynosił on 4,45%, na obszarach skoncentrowanych w jednostkach osadniczych 6,53%, na obrzeżach jednostek osadniczych 8,74%, to w przypadku osad 15,35%. Mówiąc inaczej, odsetek dzieci romskich uczących się w szkołach specjalnych rósł wraz ze spadkiem integracji.

Określanie zdolności i możliwości dziecka do podjęcia nauki na konkretnym poziomie edukacji (powszechnym czy specjalnym) dokonuje się za pomocą badań diagnostycznych. Jeżeli pojawiają się symptomy wskazujące na konieczność skierowania go do klasy czy szkoły specjalnej, muszą być przeprowadzone specjalistyczne badania psychologiczne, pedagogiczne, pediatryczne itp. Sam ten proces jest na tyle złożony, iż staje się często źródłem kierowania dzieci ze środowisk zagrożonych patologią i wychowanych w odmiernej kulturze (w tym dzieci romskich) do szkół specjalnych.

Pierwszy problem tkwi w stosowanych w diagnostyce testach psychologicznych, w tym głównie testach na inteligencję. Giddens pisze, że inteligencję jako zdolność trudno zdefiniować, gdyż:

„[...] obejmuje ona wiele, często wzajemnie niepowiązanych cech. [...] Ze względu na problemy definicyjne część psychologów zaproponowała (a wielu pedagogów biernie przyjęło), by uznać za inteligencję to, «co mierzą testy IQ (iloraz inteligencji, oznaczający miarę inteligencji)». Ułomność tej konstrukcji jest aż nadto oczywista – definicją inteligencji jest... inteligencja. [...] Mimo

<sup>35</sup> A.B. Mann (red.), *Neznámi Rómovia*, Ister Science Press, Bratislava 1992, s. 20.

<sup>36</sup> S. Rigová, M. Maczejková, *Vzdelávací systém a Rómovia*, [w:] M. Vašečka (red.), *Čačipen pal o Roma, Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*, Inštitút pre verejné otázky, Bratislava 2002, s. 712.

<sup>37</sup> J. Tomatová, *Proces zaraďovania a preraďovania v základno školstve*, [w:] A. Salner (red.), *Rómske deti v slovenskom školstve*, ADIN s.r.o., Bratislava, november 2004, s. 33–41.

<sup>38</sup> M. Juraskova, E. Kriglerova, J. Rybova, *Atlas rómskych komunit na Slovensku 2004*, Wydawnictwo S.P.A.C.E., Bratislava 2004.

fundamentalnych trudności z pomiarem inteligencji testy IQ są szeroko stosowane w badaniach naukowych, jak również w szkołach i biznesie. Wyniki testów na inteligencję są rzeczywiście silnie skorelowane z wynikami w nauce (i nic w tym dziwnego, skoro testy IQ zostały opracowane na podstawie wyników w nauce). Są również silnie skorelowane z różnicami społecznymi, ekonomicznymi, którym odpowiadają różnice w wynikach osiągniętych w szkole<sup>39</sup>.

Niektórzy psychologowie twierdzą, że dysponują materiałem empirycznym potwierdzającym dziedziczenie IQ inni, że różnice są efektem odmienności społecznych i kulturowych<sup>40</sup>. Krytycy uważają, że uzyskany wynik całej grupy nie przesądza o poziomie inteligencji poszczególnych jej członków, że nie ma jednej inteligencji jako kategorii ogólnej, jest ich wiele (matematyczna, muzyczna, przestrzenna itp.) oraz, że nie ma związku między wynikami w testach IQ a późniejszymi osiągnięciami zawodowymi. W życiu, bowiem nie mniej ważna jest inteligencja emocjonalna (nie dziedziczona, lecz możliwa do nauki), umożliwiająca posługiwanie się swoimi emocjami (motywacją, opanowaniem, wytrwałością, entuzjazmem) oraz interpersonalna (rozumienia innych, ich motywacji, działań i umiejętności współdziałania z nimi).

Obecnie specjaliści są zgodni, co do tego, że testy mierzą tylko wycinek możliwości, jakie zaliczamy do inteligencji oraz, że nie można ich stosować bez ograniczeń wśród członków grup mniejszościowych, dopóki nie dokonano w nich standaryzacji (a więc nie ma opracowanej w oparciu o badania normy). Od lat na ten temat pisze się w naukowej literaturze w odniesieniu do mniejszości kulturowych, cudzoziemców, osób i grup ze środowisk zagrożonych patologią. W krajach Europy Wschodniej tego typu badania zaczyna się dopiero prowadzić w stosunku do romskiej mniejszości. Z tych realizowanych w Słowacji wynika, że w stosunku do dzieci romskich, szczególnie podchodzących z segregowanych i separowanych skupisk, oraz ze środowisk zagrożonych patologią, należy ze szczególną ostrożnością podchodzić do wyników testów określających poziom inteligencji. Wyrastają one, bowiem nie tylko w odmiennych kulturze (co skutkuje niską znajomością języka większości), ale i w odmiennym środowisku określającym inne bodźce (brak znajomości różnych przedmiotów np. kubka do zębów, budzika), co nie musi świadczyć o ich upośledzeniu umysłowym<sup>41</sup>. Zda-

<sup>39</sup> A. Giddens, *Socjologia...*, dz. cyt., s. 545–546.

<sup>40</sup> J. Ferjenčík, I. Bačová, T. Bányaiová, *Kvantitatívne a kvalitatívne rozdiely v riešení farebných progresívnych matic slovenskými a romskými deťmi*, „Psychológia a patopsychológia dieťaťa” 1994, nr 1, s. 9–25; J. Ferjenčík, *Validita a reliabilita verbalných škál Wechslerovho inteligentného testu u romských detí*, „Psychológia a patopsychológia dieťaťa” 1997, nr 2, s. 277–228; V. Dočkal, E. Farkašová, D. Kopčanová, *Výkony rómskych detí v teste SON-R 2½-7*, [w:] I. Sármany-Schuller (red.), *Metanoia – Harmónia človeka*, Wydawnictwo Sumel, Bratislava 2007, s. 402–406.

<sup>41</sup> V. Sekyt, *Zamyšlení nad zvláštnostmi romských dětí vstupujících do školy*, „Vzchovné poradenství” 2000, nr 20; J. Tomatová, *Na vedľajšej kol'aji*, Wydawnictwo SGI, Bratislava 2004.

niem Eleny Kriglerovej<sup>42</sup> prowadzone w latach 2003–2004 w Słowacji eksperymenty, dotyczące wprowadzania lepszych metod diagnozowania, przeprowadzone w ramach projektu „PHARE. Reintegracja społecznie zagrożonych dzieci ze szkół specjalnych do szkół normalnych”, realizowane przez spółkę European Consultants Organization a FAS International wykazały, iż można wykluczyć upośledzenie umysłowe, u co najmniej co dziesiątego ucznia (11%) szkoły specjalnej. Dotyczyły one jednak dzieci w wieku 6–10 lat, u których już wcześniej określono upośledzenie intelektualne. Wciąż brakuje odpowiednich testów umożliwiających kierowanie dzieci romskich ze szkół normalnych do specjalnych. Zdaniem Jany Tomatovej<sup>43</sup> w przypadku tych dzieci i to szczególnie pochodzących ze środowisk zagrożonych ubóstwem i patologią należy rozwiązać dwa problemy. Pierwszy związany z uwarunkowaniami kulturowymi, drugi z rozróżnieniem fizjologicznych uwarunkowanych opóźnień intelektualnych i opóźnień w rozwoju uwarunkowanych środowiskowo.

Inny problem, jaki rodzi stosowanie testów to ich jednorazowość i krótkość badań oraz niejednoznaczność wyników. Cytowana wcześniej autorka wskazuje, odwołując się do szczegółowych analiz dokumentów, że często decyzję skierowania dziecka do szkoły specjalnej podejmuje się bez badań lub w oparciu o jednorazowe i skrócone testy, z pominięciem pełnej diagnozy (korzysta się z wyników badań wyłącznie psychologów, pomijając badania pedagogiczne). W niektórych miastach, w wyniku dyskryminacji, wszystkie dzieci romskie, zdaniem przedstawicieli różnych instytucji lokalnych, automatycznie diagnozowane są i kierowane do szkół specjalnych czy klas<sup>44</sup>. Wątpliwości budzi też fakt, czy diagnoza dzieci musi być podejmowana w tak niskim wieku, biorąc pod uwagę fakt, że większość romskich dzieci nie uczęszcza do przedszkoli czy tzw. klas zerowych.

Wśród czynników tkwiących poza diagnozą stanu intelektualnego dziecka wskazuje się na specyficzne cechy romskiej rodziny i kultury, które sprawiają, iż nie przywiązuje się wagi do edukacji, a w konsekwencji do dbania, by dzieci odbywały naukę w szkołach normalnych. Badania słowackie pokazują też, że rodzice romscy sami wolą, by ich dzieci uczęszczały do szkół specjalnych. Przyczyną takiego postępowania jest sytuacja ekonomiczna (niższe koszty podróży) oraz psychospołeczne (chęć, by ich dzieci uczęszczały do jednej szkoły,

<sup>42</sup> E. Kriglerová, *Diskriminácia Rómov v prístupe k vzdelávaniu*, [w:] V. Milo i in, *Slovenský a európsky rozmer antidiskriminačnej politiky, zvyšovanie informovanosti o antidiskriminačnej politike EÚ*, Wydawnictwo Ľudia proti rasizmu, Bratislava 2004, s. 43–44.

<sup>43</sup> J. Tomatová, *Na vedľajšej koľaji...*, dz. cyt., s. 36.

<sup>44</sup> A. Kotvanová, V. Chaloupka, I. Očkovič, L. Müncnerová, *Práva detí v rómskych komunitách. Záverečná správa projektu „Terénny výskum dodržiavania práv dieťaťa detí z rómskych osád so zohľadnením ich diskriminácie a špecifických problémov” finančne podporeného Úradom vlády SR v rámci Akčného plánu predchádzania všetkým formám diskriminácie, rasizmu, xenofóbie, antisemitizmu a ostatným prejavom intolerancie na obdobie rokov 2004–2005*, Wydawnictwo Slovenské národné stredisko pre ľudské práva, Bratislava 2005.

takiej, do której uczęszcza większość romskich dzieci i, gdzie nie spotykają się one z dyskryminacją itp.).

Podsumowujmy. Przeprowadzone dotąd badania genetyczne dotyczące romskiej populacji wskazują, z jednej strony, na znaczące jej wewnętrzne zróżnicowanie, z drugiej, na ich odmienność wobec populacji europejskich. W związku ze znacznym jej wewnętrznym zróżnicowaniem notowanym w badaniach prowadzonych w różnych krajach należy ostrożnie podchodzić do uogólniania badań medycznych prowadzonych na pewnych obszarach na całą romską populację. Odnosnie do odmienności od innych populacji zamieszkujących Europę, to Romowie wykazują częstotliwość występowania genów zbliżoną do tych, jakie występują w różnych indyjskich populacjach. Badania prowadzone w Słowacji wykazały, iż najczęstszymi chorobami genetycznymi notowanymi wśród członków tych zbiorowości są te związane z przemianami metabolizmu: wrodzona choroba oczu jaskra (glaukoma), fenyloketonuria, wrodzona hipotyreoza, wrodzone deformacje czaszki oraz niektóre przypadki opóźnienia umysłowego. Jaskra i fenyleketonuria dotyka 1:1000 dzieci i to głównie romskich, a częstotliwość hipertyreozy wśród dzieci romskich jest trzykrotnie częstsza niż nieromskich. Badania romskich noworodków wykazały, iż osiągają one mniejszą wagę i niższy wzrost niż nieromskie, a fakt, iż różnice te są mniejsze w niższych kategoriach wiekowych może świadczyć o pewnej roli czynników genetycznych, ale też społeczno-ekonomicznych. Problemem budzącym największe spory jest znaczący odsetek upośledzeń, szczególnie umysłowych, notowanych w tej populacji, przekraczający wielokrotnie jej udział w całej populacji krajów.

## Bibliografia

- Bakalář P., *Psychologie Romů*, Wydawnictwo Votobia, Praha 2004.
- Bernasovký I., Bernasovká J., *Auxologické štúdium rómskej populácie*, [w:] *Rómske etnikum v systéme multikultútnej edukácie*, Wydawnictwo PF PU, Prešév 2001.
- Dočkal V., Farkašová E., Kopčanová D., *Výkony rómskych detí v teste SON-R 2½-7*, [w:] I. Sármany-Schuller (red.), *Metanoia – Harmónia človeka*, Wydawnictwo Stimul, Bratislava 2007.
- Domaradzki J., *Genetyka, prywatyzacja ryzyka i polityka kozła ofiarnego*, „Diametros” 2012, nr 32, por. źródło: [www.diam32domaradzki.pdf](http://www.diam32domaradzki.pdf) [dostęp: 10.01.2013].
- Ferjenčík J., *Validita a reliabilita verbalnych škál Wechslerovho inteligenčného testu u rómskych detí*, „Psychologia a patopsychologia dieťaťa” 1997, nr 2.
- Ferjenčík J., Bačová I., Bányaiová T., *Kvantitatívne a kvalitatívne rozdiely v riešení farebných progresívnych matic slovenskými a romskými deťmi*, „Psychologia a patopsychologia dieťaťa” 1994, nr 1.
- Florek-Moskal M., *Kazirodztwo na zdrowie*, „Wprost” 2008, nr 14.
- Hajioff S., McKee M., *The health of the Roma people: a review of published literature*, „Journal Epidemiologic Community Health” 2000, nr 54.
- Juraskova M., Kriglerova E., Rybova J., *Atlas rómskych komunit na Slovensku 2004*, S.P.A.C.E., Bratislava 2004.

- Kirschner H., *Środowiskowe uwarunkowania stanu zdrowia – systematyzacja problematyki*, [w:] Z. Jethon (red.), *Medycyna zapobiegawcza i środowiskowa. Higiena – ekologia kliniczna – zdrowie dla studentów. Podręcznik*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 1997.
- Korf B.R., *Genetyka człowieka. Rozwiązywanie problemów medycznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, przekł. pod red. A. Pawlaka, Warszawa 2003.
- Kriglerová E., *Diskriminácia Rómov v prístupe k vzdelávaniu*, [w:] V. Miloš i in., *Slovenský a európsky rozmer antidiskriminačnej politiky, zvyšovanie informovanosti o antidiskriminačnej politike EÚ*, Ľudia proti rasizmu, Bratislava 2004.
- Kotvanová A., Chaloupka V., Očkovič I., Müncnerová L., *Práva detí v rómskych komunitách. Záverečná správa projektu „Terénny výskum dodržiavania práv dieťaťa detí z rómskych osád so zohľadnením ich diskriminácie a špecifických problémov“ finančne podporeného Úradom vlády SR v rámci Akčného plánu predchádzania všetkým formám diskriminácie, rasizmu, xenofóbie, antisemitizmu a ostatným prejavom intolerancie na obdobie rokov 2004–2005*, Wydawnictwo Slovenské národné stredisko pre ľudské práva, Bratislava 2005.
- Kurnienková N., *Zdrovotná starostlivosť v sociálne vylúčených rómskych komunitách*, Fundaci6n Secretariado Gitano, Madrid, por. zdroj6: www.gitanos.org [dost6p: 11.10.2007].
- Mann A.B. (red.), *Neznámi R6movia*, Wydawnictwo Ister Science Press, Bratislava 1992.
- Mojžišová G. i in., *Životný štýl a zdravotný stav rómskej populácie na Slovensku a v zahraničí*, „Slovenský lekár“ 2003, nr 1–2(13).
- Nižańska M.H., *Podstawy okulistyki. Podręcznik dla lekarzy i studentów medycyny*, Wydawnictwo VOLUMED, Wrocław 1992.
- Pędicz W. (red.), *Choroby wewnętrzne. Podręcznik dla średnich szk6ł medycznych*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1990.
- Puschauerová M., Sinaiová A., Kyselý M., Bernasovský I., *Incidencia predčasn6ho pôrodu, nízkej pôrodnej hmotnosti a hypotrofi6 na gynekologicko-pôrodnickej klinike FNŠP Prešov v rokoch 1999–2003. F6kus na rómsku populáciu*, „MOLISA 2 – Medicínsko-ošetrovateľské listy Šariša“ (zborník) 1, Wydawnictwo FZ PU v Prešove, Prešov 2005.
- Petrova D., *Ethnic Statistics, Roma Rights*, „Quarterly Journal of the European Roma Rights Center“ 2004, nr 2.
- Rigová S., Maczejková M., *Vzdelávací systém a R6movia*, [w:] M. Vašečka (red.), *Čačipen pal o Roma. Súhrnná správa o R6moch na Slovensku*, Wydawnictwo Inštitút pre verejn6 otázky, Bratislava 2002.
- Rimárová K., *Základné charakteristiky rómskej populácie ovlivňujúce zdravotny stav*, [w:] L. Ánglová (red.), *Životné podmienky a zdravie. Zborník vedeckých prác*, Wydawnictwo Úrad verejn6ho zdravotníctva SR, Bratislava 2006.
- Siemińska M.J., *Socjalne wymiary dyskursu nad badaniami genetycznymi w medycynie*, [w:] W. Piątkowski, B. Płonka-Syroka (red.), *Socjologia i antropologia medycyny w działaniu*, Oficyna Wydawnicza „Arboretum”, Wrocław 2008.
- Siemiński M., *Środowiskowe zagrożenia zdrowia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Sinaiová A., Puschauerová M., Ondriová I., *Výskyt vrodených vývinových chýb u novorodencov narodených na II. novorodeneckom oddelení FNŠP J. A. Reimana v Prešove v rokoch 1999–2003*, „MOLISA 2 – Medicínsko-ošetrovateľské listy Šariša“ (zborník) 1, Wydawnictwo FZ PU v Prešove, Prešov 2005.

- Sivaková D., *Antropologické výskumy Cigánov (Rómov) na Slovensku*, [w:] A.B. Mann (red.), *Neznámi Rómovia*, Wydawnictwo Ister Scence Press, Bratislava 1992.
- Sekyt V., *Zamyšlení nad zvláštnostmi romských dětí vstupujících do školy*, „Vzchovné poradenství” 2000, nr 20.
- Šaško P., *Zdrovotná situácia rómskej populácie*, [w:] M. Vašečka (red.), *Čačipen pal o Roma. Súhrnná správa o Rómoch na Slovesnku*, Wydawnictwo IVO, Bratislava 2002.
- Tomatová J., *Proces zaraďovania a prerad'ovania v základno školstve*, [w:] A. Salner (red.), *Rómske deti v slovenskom školstve*, Wydawnictwo ADIN s.r.o., Bratislava, november 2004.
- Tomatová J., *Na vedľajšej koľaji*, Wydawnictwo SGI, Bratislava 2004.
- Turček K., *Proces integrácie cigánskej populácie u nas a jeho odraz na zdravotnom stave deti*, „Psychológia a patopsychológia dieťaťa” 1990, nr 2.
- Ulewicz D., Kałużewski B., Berent J., *Genetyka populacyjna 17 loci Y-STR w zróżnicowanych etnicznie grupach obywateli polskich*, „Annales Academiae Medicae Stetinensis. Roczniki Pomorskiej Akademii Medycznej w Szczecinie” 2007, nr 2(53).
- Wolter-Czerwińska H., *Oczy zdrowe – oczy chore*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1967.







„Wychowanie w Rodzinie” t. XIII (1/2016)

---

nadesłany: 18.11.2014 r. – przyjęty: 23.10.2015 r.

**Aleksandra BŁACHNIO\***

## **Starość w rodzinie. Opieka nad seniorem wyzwaniem dla dorosłego dziecka czy państwa?**

Old age in the family. Care of a senior as a challenge  
for the adult child or for the state?

### **Streszczenie**

Znaczny wzrost liczby osób starszych wymusza zmianę podejścia do starzenia się. W skali państwa, starzenie się wiąże się z niepokojącymi prognozami niewydolności finansowej w sektorach zdrowia i pomocy społecznej; w skali rodziny pokazuje rosnący deficyt w zabezpieczeniu seniorom długoterminowej opieki spowodowany przez kryzys więzi i migrację finansową młodych. Dlatego w artykule zrewidowane jest rozumienie starości ze wskazaniem na nagłą potrzebę zdecydowanie bardziej aktywnego włączenia się seniorów w społeczeństwo i rodzinę.

**Słowa kluczowe:** starość, rodzina, państwo, babcia/dziadek, Uniwersytet Trzeciego Wieku, Informatyko-Komunikacyjna Technologia.

### **Abstract**

Approaches to ageing changes because of the significant increase in the number of the elderly. On the national scale, ageing is connected with alarming forecasts about fi-

---

\* [aleksandra.blachnio@gmail.com](mailto:aleksandra.blachnio@gmail.com)

Instytut Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, ul. L. Staffa 1, 85-867 Bydgoszcz, Polska.

nancial inefficiency in the health and social welfare sectors; on the family scale it proves the increasing deficits in long-term care provision caused by the crisis of ties, and the financial migration of the young. Thus the author presents the necessary revision of the understanding of old age, as well as argues for a more active involvement of the elderly in society and the family.

**Keywords:** ageing, family, state, grandmother/grandfather, University of Third Age, Informational Communication Technology (ICT).

## Tyczkowata struktura współczesnej rodziny

Cywilizacja ewoluuje, a wraz z nią zmienia się rodzina. Aktualnie obserwuje się demograficzną rewolucję w obrębie starości, która oznacza: (1) zwiększanie się liczby osób starych w społeczeństwach; (2) ogólny wzrost ich proporcji w populacjach; (3) jak również wzrost liczby osób sędziwych<sup>1</sup>. Obecność seniorów stała się powszechna i naturalna w rodzinie. Starość, która kiedyś była przywilejem nielicznych, dziś jest udziałem większości. Dzieje się tak, ponieważ wydłuża się średnia długość życia, przy jednoczesnym spadku natężenia zgonów. Statystyczny Polak dożywał przeciętnie 73,1 lat w 2013 roku, a Polka używała wiek 81,1 lat<sup>2</sup>. W niedalekiej przyszłości wartości te jeszcze wzrosną. Prognoza demograficzna Głównego Urzędu Statystycznego zakłada, że do 2050 roku przeciętne trwanie życia wydłuży się odpowiednio o około 9 lat dla mężczyzn oraz o około 6 lat dla kobiet<sup>3</sup>. Jednocześnie coraz częściej spotyka się osoby sędziwe, które w zasadniczo dobrej kondycji dożywają wieku stu lat i więcej<sup>4</sup>.

Transformacje demograficzne zmieniają strukturę rodziny. Dziś typową staje się „tyczkowata struktura”, którą wyznacza rozrost relacji pionowych – między bliskimi krewnymi z kolejnych pokoleń. W rodzinach obecni są dziadkowie, często pradziadkowie, a zdarzają się również prapradziadkowie, którzy cieszą się i są dumni ze swoich wnucząt, prawnucząt i odpowiednio praprawnucząt. Tworzy się wspólnota osób z czterech, a nawet pięciu pokoleń. Tymczasem

<sup>1</sup> M. Reichert, J. Phillips, *The changing generational contract within and outside the family: Britain and Germany compared*, [w:] A. Walker, G. Naegele (red.), *Social Policy in Ageing Societies*, Palgrave, Basingstoke 2008, s. 142–164.

<sup>2</sup> *Trwanie życia w 2013 roku*, GUS, Warszawa 2014, por. źródło: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/trwanie-zycia/trwanie-zycia-w-2013-r-,2,8.html> [dostęp: 09.11.2014].

<sup>3</sup> *Prognoza ludności na lata 2014–2050*, GUS, Warszawa 2014, por. źródło: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/prognoza-ludnosc/prognoza-ludnosc-na-lata-2014-2050-opracowana-2014-r-,1,5.html> [dostęp: 09.11.2014].

<sup>4</sup> A. Błachnio, *Starość non profit. Wolontariat na Uniwersytetach Trzeciego Wieku w Polsce i na świecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012, s. 19.

relacje poziome w rodzinie – rówieśnicze – w następstwie spadku dzietności – wyraźnie ubożają<sup>5</sup>.

Zwiększanie się liczby osób starzejących się i starych w stosunku do młodych w rodzinie wzmagają niepokój na ile w niedalekiej już przyszłości nie grozi seniorom deficyt opieki? Troska ta jest uzasadniona o ile uwzględni się nakładanie się na siebie szeregu procesów, które osłabiają kondycję rodziny. Wśród nich, poza spadkiem dzietności, warto wymienić kryzys ekonomiczny nasilający migracje ekonomiczne młodych, atomizację życia w rodzinie, kryzysy więzi i przywiązania, anomie autorytetów i kryzys wartości. Wszystkie one kumulując się uderzają w tradycyjny model rodziny. Obowiązująca dziś pluralizacja stylów życia w młodych pokoleniach<sup>6</sup> sprawia, że coraz łatwiej jest zdecydować się na bycie singlem, na konkubinat czy rozwód. Te zachowania również nie pozostaną bez wpływu na funkcjonalność rodziny, która już dziś wskazywana jest jako istotne źródło patologii jednostki<sup>7</sup>. O ile bowiem współcześni seniorzy zmagają się z bezradnością państwa, brakiem funduszy na ich świadczenia z zakresu opieki zdrowotnej i pomocy społecznej oraz wzrastającą niewydolnością rodziny w zakresie pełnionej przez nią funkcji opiekuńczej, o tyle przyszłe pokolenia, będąc wysoce zindywidualizowanymi<sup>8</sup>, staną przed tragicznym wyborem między samotnością a wmówioną im wolnością eutanazji. Wydaje się, że te niekorzystne dla ludzi starzejących się i starych prognozy może nieco zmodyfikować fala imigrantów, którzy znacząco zasilają kapitał społeczny wysoko rozwiniętych krajów Europy (np.: Luksemburga, Niemiec, Hiszpanii). W przypadku Polski jednak (podobnie zresztą jak Estonii) obserwuje się nasiloną emigrację<sup>9</sup>. Odpływ młodych Polaków z kraju wzmagają lęk seniorów przed byciem pozostawionym samym sobie i rodzi potrzebę rozstrzygnięcia problemu – kto podejmie się opieki nad nimi w schyłkowym okresie ich życia: dziecko czy państwo?

<sup>5</sup> P. Laslett, *Interpreting the demographic changes*, „Philosophical Transactions of the Royal Society B” 1997, nr 352, s. 1805–1809.

<sup>6</sup> P. Perrig-Chiello, S. Perren, *Biographical transitions from a midlife perspective*, „Journal of Adult Development” 2005, nr 12(4), s. 169–181.

<sup>7</sup> B. Kraus, *Współczesna rodzina jako czynnik zachowania dewiacyjnego*, „Wychowanie w Rodzinie”, E. Jurczyk-Romanowska, L. Albański (red.), t. VIII: *Rodzina w mediach i praktyce pedagogicznej*, Wrocław – Jelenia Góra 2013, nr 2, s. 332.

<sup>8</sup> A. Błachnio, *Starość ambiwalentna – czyli w poszukiwaniu podmiotu seniora*, [w:] A. Fabiś, A. Błachnio (red.), *Exlibris: biblioteka gerontologii społecznej*, t. 1, Wydział Pedagogiczny. Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków 2015, s. 103–117.

<sup>9</sup> Å. Johansson, Y. Guillemette, F. Murtin, D. Turner, G. Nicoletti, Ch. de la Maisonneuve, P. Bagnoli, G. Bousquet, F. Spinelli, *Long-term growth scenarios, Long-term growth scenarios*, „OECD Economic Department Working Papers” 2013, nr 1000, OECD Publishing, por. źródło: [http://www.oecd-ilibrary.org/economics/long-term-growth-scenarios\\_5k4ddxpr2fmr-en](http://www.oecd-ilibrary.org/economics/long-term-growth-scenarios_5k4ddxpr2fmr-en), s. 14 [dostęp: 14.11.2014].

## UTW i globalny kryzys ekonomiczny a redefinicja roli babci/dziadka w rodzinie

Zmiany cywilizacyjne doprowadziły do pluralizacji stylów życia, którą zaobserwować można również wśród seniorów. Ich źródłem jest indywidualizacja, która dominuje we współczesnej kulturze i wyraźnie przekłada się na wybory dokonywane w życiu przez człowieka. Dzisiejszy senior – jak empirycznie pokazują Erika Timmer, Christina Bode oraz Freya Dittmann-Kohli – odczuwa pragnienie cieszenia się własnym życiem na emeryturze, aktywnie poszukuje tego jak warto żyć, chce się uczyć i brać udział w zdarzeniach kulturalnych oraz bardziej otworzyć się na innych ludzi<sup>10</sup>. Tak ukierunkowana aktywność osób starych prezentuje zupełnie nową jakość przeżywania starości. Tym samym ograniczanie roli seniorów do bycia babcią i dziadkiem jest nietrafne, a samo rozumienie tego w jaki sposób człowiek doświadcza swojej starości wymaga gruntownej rewizji.

Normatywne zadania rozwojowe wpisane w późną dorosłość (w teoriach Levinsona, Pecka, Eriksona) zakładały stopniowe wycofywanie się seniorów z aktywności zawodowej i rodzinnej. Ian Stuart-Hamilton omawiając je posłużył się metaforą seniora rezygnującego z miejsca „za kierownicą” i zajmującego „tylnie siedzenie”<sup>11</sup>. Dziś, również przez wzgląd na prognozowaną liczbę seniorów w społeczeństwach, takie funkcjonowanie seniorów nie znajduje zwolenników. Demografowie, ekonomiści i politycy – bojąc się ekonomicznej niewydolności zwłaszcza w sektorach zdrowia i opieki społecznej – propagują aktywną i pozytywną starość<sup>12</sup>. W kolejnych państwach Europy, kontynentu najsilniej doświadczającego konsekwencji starzenia się społeczeństw<sup>13</sup>, wiek emerytalny jest ustawowo podwyższany. Również w Polsce uchwalono podwyższenie wieku emerytalnego do 67 lat i to zarówno dla kobiet jak i mężczyzn<sup>14</sup>. Zmiana ta, co podkreśla Aldona Klimkiewicz „[...] może spowodować niemożność spr-

<sup>10</sup> E. Timmer, Ch. Bode, F. Dittmann-Kohli, *Expectations of gains in the second half of life: a study of personal conceptions of enrichment in a lifespan perspective*, „Age & Society” 2003, nr 23, s. 3–24.

<sup>11</sup> I. Stuart-Hamilton, *Psychologia starzenia się*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2006, s. 143–144.

<sup>12</sup> A. Błachnio, *Readaptacja osób starych do przestrzeni publicznej czy przestrzeni publicznej do osób starych?*, [w:] A. Błachnio, J. Kryza, W. Maliszewski (red.), *Wielowymiarowość kompetencji zawodowych i psychospołecznych w pracy z ludźmi*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Piła 2014, s. 219–234.

<sup>13</sup> Por.: A. Błachnio, *Starość...*, dz. cyt., s. 18.

<sup>14</sup> Zrównanie wieku emerytalnego oznacza w praktyce wydłużenie okresu aktywności zawodowej mężczyzn o 2 lata, a kobiet aż o 7 lat. Zaplanowane zmiany mają dokonać się stopniowo. Przewidywany czas ich wprowadzania to 2020 r. dla mężczyzn i 2040 r. dla kobiet. [Podano stan na rok 2015 – przyp. red.].

wowania przez kobiety funkcji opiekuńczych lub ich znaczne ograniczenie w sytuacji, gdy brakować będzie bieżących dochodów”<sup>15</sup>. Ekonomiczny imperatyw prowadzi do redefinicji roli babci w rodzinie. Wydłużenie jej obecności na rynku pracy oznaczać będzie jednocześnie wyłączenie jej z udziału w wychowaniu i opiece nad wnukami, ale również i ze sprawowania opieki nad wiekowymi i niedołączonymi rodzicami (pokoleniem pradziadków). Niewiadomą pozostaje na ile państwo zdaży z przygotowaniem infrastruktury instytucji pomocowych (żłobków, przedszkoli, domów dziennego pobytu i pakietów świadczeń opiekuńczych dla wymagających wsparcia seniorów<sup>16</sup>), która przejęłaby funkcje opiekuńcze realizowane do tej pory w obrębie rodziny, zwłaszcza przez starzejącą się kobiety.

Konieczność zatrzymania osób starszych na rynku pracy jeszcze silniej legitymizuje model uczenia się przez całe życie (z ang. *life long learning*). Dotychczas potrzeba uczenia się seniorów rozpatrywana była w aspekcie zachowania przez nich wysokiej jakości życia i optymalnego poziomu funkcjonalnej sprawności. W Polsce cele te osiągnąć są w ramach aktywizującej działalności Uniwersytetów Trzeciego Wieku (UTW). W ramach szerokiej i atrakcyjnej oferty dydaktycznej seniorzy będący słuchaczami UTW mogą nie tylko poszerzyć wiedzę o otaczającym ich świecie, ale przede wszystkim: zrozumieć przemiany dokonujące się w ich środowisku życia, tym samym uwolnić się od lęku przed światem, zaktywizować swój potencjał intelektualny, fizyczny i artystyczny, wzmocnić samoocenę, odbudować sieć relacji w szerokim gronie rówieśniczym, zaspokoić potrzeby afiliacji, użyteczności i sensu życia<sup>17</sup>. Poświęcanie czasu na uczestnictwo w wykładach oraz zajęciach licznych sekcji i kół zainteresowań rewiduje zakres, w jakim senior gotowy jest realizować się w roli babci czy dziadka.

Aktywizacja seniorów często stanowi obszar konkurencyjny dla służebnej roli „zastępczego” opiekuna i wychowawcy wnucząt. Nie jest zasadne traktowanie tych zadań jako wzajemnie się wykluczających. Seniorzy uczestniczący w zajęciach UTW, szczególnie z zakresu technologii informatyczno-komunikacyjnych, nabywają niezbędne kompetencje ułatwiające pozostanie w zdalnym kontakcie z młodszym pokoleniem (e-mail, chat). Jest to przykład pozytywny – wzmacniania więzi międzygeneracyjnych – w przypadku rodzin, które zdecydowały się na ekonomiczną migrację z kraju bądź mieszkają w znacznej odległości od miejsca zamieszkania starzejących się rodziców/dziadków (pradziadków). Ponadto, odwaga oswojenia nowych technologii wzbudza wśród młodych

<sup>15</sup> A. Klimkiewicz, *Spoleczne konsekwencje podwyższenia wieku emerytalnego kobiet*, „Annales. Etyka w życiu gospodarczym” 2013, nr 16, s. 265.

<sup>16</sup> Aktualnie wiele emocji wzbudza projekt ustawy o czeku opiekuńczym pokrywanym z budżetu państwa, którym będzie można zapłacić za profesjonalną opiekę nad seniorem. Obietnicę szybkiej finalizacji prac nad ustawą zawarła w swoim exposé premier Ewa Kopacz. [Podano stan na rok 2015 – przyp. red.].

<sup>17</sup> A. Błachnio, *Starość...*, dz. cyt., s. 94–95.

szacunek wobec starszego pokolenia i tworzy wspólną doświadczeń. Jest ona cenna dla seniorów, którzy utracili dziś pozycję mędrca i cenionego nośnika wiedzy i doświadczenia. Wyparci przez zaawansowaną cyfryzację wiedzy i wirtualną rzeczywistość muszą świadomie przeciwdziałać własnemu wykluczeniu, już nie tylko ze społeczeństwa, ale i z własnej rodziny.

## **Współczesny dylemat odpowiedzialności – kariera, wychowanie potomstwa czy opieka nad starym rodzicem? – perspektywa międzykulturowa**

Internet i globalizacja otworzyły jednostkę na „[...] indywidualizację w zakresie punktów odniesienia, pluralizację w zakresie modeli życia oraz prywatyzację w zakresie norm<sup>18</sup>”, co w rezultacie osłabiło wewnętrzną integralność rodziny. Jej członkowie stali się wobec siebie autonomiczni, zdystansowani, a nawet „obcy”. Kryzys bliskości jest namacalny, Iwona Majewska-Opiełka stwierdza:

„Często bliżsi sobie są ludzie pracujący w tym samym miejscu czy wykonujący podobne zawody i mający podobny dostęp do informacji niż członkowie rodziny, gdzie każdy żyje inaczej”<sup>19</sup>.

Konsekwencje atomizacji życia w rodzinie, szczególnie dla rozwoju dzieci, budzą uzasadniony niepokój<sup>20</sup>. Czy dorosłe dziecko będzie odczuwało silną więź z rodzicem, szczególnie, że to kto tak naprawdę stanowi rodzinę podlega (re)konstrukcji w jego umyśle? Współczesny człowiek poprzez samodzielne wybory decyduje o tym kto jest dla niego bliski i przynależy do „jego” rodziny, a kto podlega emocjonalnemu wykluczeniu i znajduje się poza jej strukturą<sup>21</sup>. Jaki będzie los starzejącego się rodzica? Na jaką skalę może wystąpić deficyt opieki nad człowiekiem starym?

Niepokój o to jak przemiany socjoekonomiczne i kulturowe osłabiają rodzinę w pełnieniu przez nią funkcji opiekuńczej wobec seniorów narasta. Atomizacja życia w rodzinie, ekonomiczne migracje, relatywizacja wartości na nowo każą postawić pytanie o poczucie odpowiedzialności dorosłego dziecka i jego gotowość do niesienia pomocy starym rodzicom, a często również dziadkom.

<sup>18</sup> M.H. Herudzińska, *Rodzina w świadomości społecznej. Co (kto) tak naprawdę stanowi rodzinę? Społeczne (re)konstruowanie definicji rodziny*, „Wychowanie w Rodzinie”, K. Ferencz, E. Kowalska (red.), t. VI: *Odmiennie sytuacje i nowe zadania*, Jelenia Góra 2012, nr 2, s. 20.

<sup>19</sup> I. Majewska-Opiełka, *Agent pozytywnej zmiany*, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2009, s. 36–37.

<sup>20</sup> Por.: B. Kraus, *Współczesna rodzina...*, dz. cyt.

<sup>21</sup> Por.: M.H. Herudzińska, *Rodzina w świadomości społecznej...*, dz. cyt., s. 15–41.

Spadek dzietności nałożony na proces wydłużania się średniej przeżywania przyczynił się do zmiany modelu rodziny, który demografowie wyrazili metaforą tyczki. Przy ograniczonej liczbie dzieci do jednego, rodzina wpisuje się we wzór 4-2-1, który w makroskali zagraża społeczeństwu chińskiemu<sup>22</sup>, a często przystaje również do rozwiniętych społeczeństw Zachodu. Oznacza on, że jedno dziecko staje przed wyzwaniem zaopiekowania się nie tylko starzejącymi się rodzicami, ale również nadal żyjącym i często wymagającym asysty i wsparcia pokoleniem dziadków. O ile rodzina zlokalizowana jest w tej samej miejskiej aglomeracji zadanie – przy instytucjonalnym wsparciu państwa – wydaje się możliwe do zrealizowania. Oczywiście nakład czasu i troski drastycznie się zmniejsza, kiedy dorosłe dziecko próbuje odnieść zawodowy sukces i/lub ma własną rodzinę i potomstwo. Ta sama sytuacja krytycznie się komplikuje, gdy bliscy krewni mieszkają w różnych lokalizacjach, kiedy seniorzy zamieszkują regiony rolnicze, a „ich” jedynak nie może wywiązać się z powinności opieki na skutek migracji zarobkowej. Wówczas szacunek należny ludziom starszym sprowadza synowską powinność opieki nad rodzicami i dziadkami do pomocy w wyborze domu starców. Ten pozór troski o seniorów staje się poważnym źródłem dysstresu dla młodych Chińczyków<sup>23</sup>, ale nie tylko.

W Europie podobnie istnieją obszary rolnicze, z których młodzi masowo migrują w poszukiwaniu lepszego zarobku, pozostawiając starzejące się pokolenia samym sobie. W konsekwencji regiony te, jak np.: Mecklenburg-Vorpommern w Niemczech, Alentejo w Portugalii, Dorset, Somerset w Anglii, La Rioja w Hiszpanii, Limousin we Francji czy Liguria we Włoszech, szybciej i silniej doświadczają kryzysu starzenia się społeczeństwa. Sposobów na jego rozwiązanie szuka się poza rodziną wśród imigrantów. Monika Reichert i Judith Philips opisują jako szeroko dyskutowaną w Niemczech inspirację „Dialog der Generationenalsinterkulturelles Projekt”, w którym niemieccy seniorzy uzyskiwali asystę i wsparcie w codziennym funkcjonowaniu odpłatnie od młodych imigrantów. Taka forma świadczeń pomocowych, nie tylko kompensuje niedyspozycyjność dorosłych dzieci, jest zdecydowanie tańsza od usług proponowanych przez instytucje opieki społecznej, ale również jest społecznie akceptowana i politycznie poprawna jako przejaw działań znoszących uprzedzenia międzykulturowe<sup>24</sup>.

W Polsce, ze względu na nasilony odpływ młodych m.in. właśnie do sektorów zdrowia i pomocy społecznej krajów anglo- i niemieckojęzycznych, przewiduje się kryzys w świadczeniu opieki dla seniorów już w najbliższych latach.

<sup>22</sup> Y. Zhang, F.W. Goza, *Who will care for the elderly in China? A review of the problems caused by China's one-child policy and their potential solution*, „Journal of Aging Studies” 2006, nr 20(2), s. 151–164.

<sup>23</sup> H.J. Zhan, X. Feng, B. Luo, *Placing elderly parents in institutions in urban China. A reinterpretation of filial piety*, „Research on Aging” 2008, nr 30(5), s. 543–571.

<sup>24</sup> M. Reichert, J. Phillips, *The changing generational contract...*, dz. cyt., s. 163.

Jest tak, gdyż rodzina nadal stanowi podstawowy zasób wsparcia dla starzejących się krewnych. Czy jest on wystarczający, trudno rzetelnie ocenić, gdyż pomiar zakresu i efektywności świadczonej opieki często obciążony jest czynnikiem aprobaty społecznej. Barbara Szatur-Jaworska stwierdza, że:

„[...] i w przypadku ludzi starych, i w przypadku młodych owe wskazania mogą być nieco zawyżone, co wiąże się z obserwowaną przez socjologów rodziny skłonnością respondentów do przedstawiania upiększonego obrazu relacji z rodziną oraz mówienia o życiu rodzinnym w kategoriach powinnościowych”<sup>25</sup>.

Kierunek dokonujących się przemian ekonomiczno-demograficznych wymusza poszukiwanie dodatkowych instrumentów zabezpieczenia pomocy dla seniorów. Wydolność rodziny słabnie, a państwo nie dysponuje kapitałem ani finansowym, ani zaufania społecznego – według Szatur-Jaworskiej:

„Ani osoby na przedpolu starości, ani osoby starsze nie oczekują, iż mogłyby otrzymać pomoc od osób zajmujących się tym zawodowo (opiekun, pracownik socjalny, pielęgniarz środowiskowy)”<sup>26</sup>.

W takiej sytuacji należy szukać rozwiązania deficytu opieki nad seniorami w dynamicznie rozwijającym się sektorze „non profit”. Praca wolontariuszy stanowi potężny zasób ekonomiczny, który w Polsce jest wciąż niedoceniany i niewykorzystywany. Fakt, iż społeczność wolontariuszy, obok uczącej się młodzieży, zasilają sami seniorzy, sprzyja pozytywnej ocenie wolontariatu wśród osób starszych. Osoby 60+, będąc witalne i funkcjonalnie sprawne, coraz chętniej podejmują próby pracy „non profit”, która daje im możliwość zachowania poczucia użyteczności, sprawstwa i „włączenia” w życie społeczne<sup>27</sup>.

Zmiany dokonujące się w globalnym społeczeństwie obarczyły dorosłe dziecko nierozwiązywalnym konfliktem decyzji o przyjęciu lub nieprzyjęciu odpowiedzialności za własną karierę i samorozwój, za rozwój i wychowanie potomstwa oraz za opiekę i dobrostan starzejących się rodziców. Jednostka nie podoła wszystkiemu. Państwo również nie dysponuje instrumentami, które ten deficyt opieki są w stanie uzupełnić.

<sup>25</sup> B. Szatur-Jaworska, *Sytuacja rodzinna i więzi rodzinne ludzi starych i osób na przedpolu starości*, [w:] M. Mossakowska, A. Więcek, P. Błędowski (red.), *Aspekty medyczne, psychologiczne, socjologiczne i ekonomiczne starzenia się ludzi w Polsce*, Termedia Wydawnictwa Medyczne, Poznań 2012, s. 432.

<sup>26</sup> Tamże, s. 437.

<sup>27</sup> A. Błachnio, *Starość...*, dz. cyt.



## Technologia substytutem opiekuna dla seniora i źródłem oszczędności dla państwa?

Zakres i koszt prognozowanych świadczeń związanych z opieką nad seniorami i koniecznością zaspokajania ich potrzeb w obszarze leczenia, rehabilitacji i protetyki zdecydowanie przewyższa wydolność finansową państwa. Podkreśla się, iż kondycja budżetu państwa będzie słabnąć na skutek zmniejszania się wpływów, w konsekwencji spadku liczby osób w wieku produkcyjnym i migracji zarobkowych. Brakuje pomysłu na systemowe rozwiązania, które istotnie wspomogłyby sektory zdrowia i opieki społecznej w służbie ludziom starym, którzy nadal stanowią przedmiot a nie podmiot działań władzy ustawodawczej, prawodawczej i wykonawczej. Przykładem tego jest reforma świadczeń emerytalnych. W jej konsekwencji bliscy krewni nie zdołają towarzyszyć i wspierać starzejących się rodziców i dziadków. Przymus pracy uderza w obowiązek opieki nad seniorem, a przecież już dziś młode pokolenia rezygnują z niego na rzecz dominującego w kulturze globalnej pragnienia samorealizacji i samospelnienia.

Skoro potrzebę troski o starzejące się społeczeństwo trzeba pogodzić z poszukiwaniem finansowych oszczędności, interesującą alternatywą staje się technologia i jej implementacja w życie osób starych. W literaturze światowej opisyje się coraz szersze zastosowanie innowacji technologicznych w świadczeniach zdrowotnych i pomocowych dedykowanych seniorom. Stworzyły one zupełnie nowy i dynamicznie rozwijający się sektor telemedycyny (zdalne diagnozowanie i leczenie pacjenta) i telezdrowia (edukacja zdrowotna, mobilne administrowanie danymi medycznymi i opieka nad pacjentem)<sup>28</sup>. Nowe rozwiązania zwiększają jakość i dostępność usług, a jednocześnie przynoszą konkretne oszczędności państwu (np. włączając i aktywizując osoby niepełnosprawne i niemobilne do pracy w społeczeństwie<sup>29</sup>, zmniejszając częstość koniecznych przyjęć do specjalistycznych placówek, skracając czas niezbędnej hospitalizacji pacjentów geriatrycznych<sup>30</sup>).

Technika kompensuje istotne braki w liczbie wyszkolonego personelu pracującego w sektorach zdrowia i opieki społecznej. W przyszłości możliwe, że nierentowne działania placówek opiekuńczych i oddziałów szpitalnych powoli

<sup>28</sup> P. Whitten, *Using telecommunication technologies to deliver home-based care to seniors*, [w:] D.C. Park, L.L. Liu (red.), *Medical adherence and aging. Social and cognitive perspectives*, American Psychological Association, Washington 2007, s. 269–290; L.M. Ryser, G.R. Halseth, *Communication mechanisms for delivering information to seniors in a changing small town context*, „Journal of Rural and Community Development” 2011, nr 6(1), s. 49–69.

<sup>29</sup> Por.: Y. Amichai-Hamburger, *Potential and promise of online volunteering*, „Computers in Human Behavior” 2008, nr 24, s. 544–562.

<sup>30</sup> P. Whitten, *Using telecommunication technologies...*, dz. cyt.

zastępować będzie teleopieką. Już dziś organizuje się kampanie promujące pragnienie „starzenia się we własnym domu” (z ang. *aging in place*)<sup>31</sup>. Technologia czujników i robotyki zastosowana w domach seniorów stanowi substytut niezawodnego opiekuna. Zakres, w jakim potrafi usprawnić samodzielne funkcjonowanie starego człowieka w domu imponuje. Dla przykładu – dostępne są już elektroniczne dozowniki tabletek, zabezpieczające adekwatną dawkę i porę przyjęcia leku. Możliwy jest stały monitoring elementarnych funkcji życiowych. Instalowane w mieszkaniach detektory ruchu pozwalają wykrywać brak aktywności, a nawet raportują o upadkach seniora. W dostępnej ofercie znajduje się ponadto monitoring częstotliwości używania sprzętów domowych, np.: lodówki, by skontrolować regularność jedzenia, czy zdalny system raportowania o kondycji seniora na mobilne urządzenia bliskich krewnych i/lub lekarza. Dla lepiej sytuowanych proponuje się nawet „artefakty relacji” (z ang. *relationalartifacts*), czyli roboty–zwierzęta zaspokajające potrzebę kontaktu i emocjonalnej bliskości<sup>32</sup>.

O ile państwo w rozwoju technologii dostrzec musi atrakcyjną alternatywę, zasadne jest pytanie czy tak samo pozytywnie ustosunkuje się do niej starzejący się człowiek. Na ile dehumanizacja opieki może przyczynić się do podniesienia jakości życia seniora? A w jakim stopniu stanowić będzie czynnik dalszego zepchnięcia go na margines uwagi i gettyzację jego życia?

## Podsumowanie

Żyjemy w erze globalizacji jednostki, w której człowiek stopniowo wyzbywa się więzi i ukorzenia, a jego tożsamość staje się coraz bardziej płynna. Ikony współczesności: komputer i Internet umożliwiły transfer informacji i ich przechowywanie w zakresie daleko wykraczającym poza możliwości poznawcze jednostki. Tym samym, coś, co miało służyć człowiekowi, stało się źródłem jego niedopasowania (zespół braku dopasowania informacyjno-biologicznego, z ang.: *info-biologicalinadequacysyndrome*). Internet stworzył konkurencyjny do realnego wymiar życia – wirtualną rzeczywistość. Ta stanowi często zagrożenie dla integralności rodziny, ale i samej jednostki<sup>33</sup>. Stan ten wyjaśnia Kazimierz Obuchowski:

<sup>31</sup> A.M. Kenner, *Securing the elderly body: dementia, surveillance, and the politics of “aging in place”*, „Surveillance & Society” 2008, nr 5(3), s. 252–269; Ch. Milligan, *There is no place like home: place and care in an ageing society*, Ashgate, Farnham 2009.

<sup>32</sup> Ch. Milligan, *There is no place like home...*, dz. cyt.; S. Turkle, *Always-on/always-on-you: the tethered self*, [w:] J.E. Katz (red.), *Handbook of mobile communication studies*, The MIT Press Cambridge, London 2008, s. 121–137.

<sup>33</sup> A. Błachnio, *Człowiek autorski w erze globalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011, s. 42.

„[...] globalizacja, migracje i rozpad oraz przenikanie się fragmentów kultur powodują, że zróżnicowanie koncepcji człowieka nasila się nie tylko na określonych obszarach cywilizacji, ale i wewnątrz rodzin, a nawet wewnątrz umysłów jednostek ludzkich, powodując, że ustalenie własnej tożsamości i odniesienie jej do tożsamości innych ludzi, staje się dla kolejnych pokoleń zadaniem coraz trudniejszym”<sup>34</sup>.

W kryzysie tym zasoby ludzi starych (tj.: mądrość, doświadczenie życiowe, sprawdzone strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych, zintegrowany system wartości, dystans do siebie i świata) mogłyby wspierać młode pokolenia w procesie formowania zintegrowanej tożsamości i rozwijaniu poczucia bezpieczeństwa<sup>35</sup>. Niestety, indywidualizacja dotyka również samą starość, popychając seniorów do samorealizacji poza strukturą rodziny. Do tego kulturowo-techniczne wykluczanie osób starych, przy jednocześnie masowo dokonujących się migracjach ekonomicznych, skutecznie blokują transmisję oralną i żywe świadectwo zbiorowej pamięci, które seniorzy mogliby przekazać młodym. Problem atomizacji życia w rodzinie, indywidualizacji ludzi starych, braku poczucia wspólnoty i gotowości do wywiązywania się z pełnionych ról w rodzinie wymagają głębszej debaty, systematycznych badań i w oparciu o nie opracowania skutecznych strategii przeciwdziałania kryzysowi międzygeneracyjnej bliskości.

## Bibliografia

- Amichai-Hamburger Y., *Potential and promise of online volunteering*, „Computers in Human Behavior” 2008, nr 24.
- Błachnio A., *Człowiek autorski w erze globalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011.
- Błachnio A., *Readaptacja osób starych do przestrzeni publicznej czy przestrzeni publicznej do osób starych?*, [w:] A. Błachnio, J. Kryza, W. Maliszewski (red.), *Wielowymiarowość kompetencji zawodowych i psychospołecznych w pracy z ludźmi*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Piła 2014.
- Błachnio A., *Starość non profit. Wolontariat na Uniwersytetach Trzeciego Wieku w Polsce i na świecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012.
- Błachnio, A., *Starość ambiwalentna – czyli w poszukiwaniu podmiotowego seniora*, [w:] A. Fabiś, A. Błachnio (red.), *Exlibris: biblioteka gerontologii społecznej*, t. 1, Wy-

<sup>34</sup> K. Obuchowski, *Od przedmiotu do podmiotu*, [w:] K. Gawlikowski, J. Jedlicki, J. Kochanowicz, T. Kowalik, K. Obuchowski, J. Reykowski, J. Szacki, W. Wesołowski, *Indywidualizm a kolektywizm*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1999, s. 168.

<sup>35</sup> A. Szerłaż, *Narodowy dualizm w codzienności polskich rodzin na Wileńszczyźnie*, [w:] J. Nikitorowicz (red.), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej Tożsamości kulturowej?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013; Zob.: A. Szerłaż, *National diversity versus citizenship as social capital exemplified by Polish families living in the Vilnius Region*, „Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal” 2014, nr 6(2), s. 3–13.

- dział Pedagogiczny, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków 2015.
- Herudzińska M.H., *Rodzina w świadomości społecznej. Co (kto) tak naprawdę stanowi rodzinę? Społeczne (re)konstruowanie definicji rodziny*, „Wychowanie w Rodzinie”, K. Ferenc, E. Kowalska (red.), t. VI: *Odmienne sytuacje i nowe zadania*, Jelenia Góra 2012, nr 2.
- Johansson Å., Guillemette Y., Murtin F., Turner D., Nicoletti G., de la Maisonneuve Ch., Bagnoli P., Bousquet G., Spinelli F., *Long-term growth scenarios*, „OECD Economic Department Working Papers” 2013, nr 1000, OECD Publishing, por. źródło: [http://www.oecd-ilibrary.org/economics/long-term-growth-scenarios\\_5k4dxpr2fmr-en](http://www.oecd-ilibrary.org/economics/long-term-growth-scenarios_5k4dxpr2fmr-en) [dostęp: 14.11.2014].
- Kenner A.M., *Securing the elderly body: dementia, surveillance, and the politics of „aging in place”*, „Surveillance & Society” 2008, nr 5(3).
- Klimkiewicz A., *Społeczne konsekwencje podwyższenia wieku emerytalnego kobiet*. „Annales. Etyka w życiu gospodarczym” 2013, nr 16.
- Kraus B., *Współczesna rodzina jako czynnik zachowania dewiacyjnego*, „Wychowanie w Rodzinie”, E. Jurczyk-Romanowska, L. Albański (red.), t. VIII: *Rodzina w mediach i praktyce pedagogicznej*, Wrocław – Jelenia Góra 2013, nr 2.
- Laslett P., *Interpreting the demographic changes*, „Philosophical Transactions of the Royal Society B” 1997, nr 352.
- Majewska-Opielka I., *Agent pozytywnej zmiany*, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2009.
- Milligan Ch., *There is no place like home: place and care in an ageing society*, Ashgate, Farnham 2009.
- Obuchowski K., *Od przedmiotu do podmiotu*, [w:] K. Gawlikowski, J. Jedlicki, J. Kochanowicz, T. Kowalik, K. Obuchowski, J. Reykowski, J. Szacki, W. Wesołowski, *Indywidualizm a kolektywizm*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1999.
- Perrig-Chiello P., Perren S., *Biographical transitions from a midlife perspective*. „Journal of Adult Development” 2005, nr 12(4).
- Prognoza ludności na lata 2014–2050*, GUS, Warszawa 2014, por. źródło: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/prognoza-ludnosci/prognoza-ludnosci-na-lata-2014-2050-opracowana-2014-r-,1,5.html> [dostęp: 09.11.2014].
- Reichert M., Phillips J., *The changing generational contract within and outside the family: Britain and Germany compared*, [w:] A. Walker, G. Naegele (red.), *Social Policy in Ageing Societies*, Palgrave, Basingstoke 2008.
- Ryser L.M., Halseth G.R., *Communication mechanisms for delivering information to seniors in a changing small town context*, „Journal of Rural and Community Development” 2011, nr 6(1).
- Stuart-Hamilton I., *Psychologia starzenia się*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2006.
- Szatur-Jaworska B., *Sytuacja rodzinna i więzi rodzinne ludzi starych i osób na przedpolu starości*, [w:] M. Mossakowska, A. Więcek, P. Błędowski (red.), *Aspekty medyczne, psychologiczne, socjologiczne i ekonomiczne starzenia się ludzi w Polsce*, Termedia Wydawnictwa Medyczne, Poznań 2012.
- Szerłaż A., *Narodowy dualizm w codzienności polskich rodzin na Wileńszczyźnie*, [w:] J. Nikitorowicz J. (red.), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej Tożsamości kulturowej?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

- Szerłaż A., *National diversity versus citizenship as social capital exemplified by Polish families living in the Vilnius Region*, „Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal” 2014, nr 6(2).
- Timmer E., Bode Ch., Dittmann-Kohli F., *Expectations of gains in the second half of life: a study of personal conceptions of enrichment in a lifespan perspective*, „Age & Society” 2003, nr 23.
- Trwanie życia w 2013 roku*, GUS, Warszawa 2014, por. źródło: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/trwanie-zycia/trwanie-zycia-w-2013-r,2,8.html> [dostęp: 09.11.2014].
- Turkle S., *Always-on/always-on-you: the tethered self*, [w:] J.E. Katz (red.), *Handbook of mobile communication studies*, The MIT Press Cambridge, London 2008.
- Whitten P., *Using telecommunication technologies to deliver home-based care to seniors*, [w:] D.C. Park, L.L. Liu (red.), *Medical adherence and aging. Social and cognitive perspectives*, American Psychological Association, Washington 2007.
- Zhan H.J., Feng X., Luo B., *Placing elderly parents in institutions in urban China. A reinterpretation of filial piety*, „Research on Aging” 2008, nr 30(5).
- Zhang Y., Goza F.W., *Who will care for the elderly in China? A review of the problems caused by China's one-child policy and their potential solution*, „Journal of Aging Studies” 2006, nr 20(2).



## **Rozdział VII**

### Rodzina a nieprawidłowości wychowawcze

The family and mistakes  
in upbringing







„Wychowanie w Rodzinie” t. XIII (1/2016)

---

nadesłany: 03.10.2014 r. – przyjęty: 12.09.2015 r.

**Anna GRABOWIEC\***

## **(Nie)bezpieczeństwo w rodzinie**

(In)security in the family

### **Streszczenie**

Mimo iż oczywisty wydaje się fakt, że większość rodzin tworzą osoby związane uczuciem miłości, to jednocześnie badacze są zgodni co do tego, że to właśnie rodzina jest miejscem, w którym dochodzi do niespotykanych w innych środowiskach aktów przemocy, a przestępstwa przeciwko rodzinie należą do jednych z najczęściej popełnianych. Raport UNICEF dotyczący śmierci dzieci z powodu stosowania przemocy lub drastycznego zaniedbania pokazuje, że Polska znajduje się w środku zestawienia dotyczącego 28 krajów rozwiniętych. Jak wynika z raportów WHO, ponad jedna trzecia kobiet na świecie pada ofiarą przemocy, przy czym większość z nich atakowana jest lub krzywdzona przez własnych mężów lub partnerów.

Niniejszy artykuł stanowi próbę ukazania złożoności problematyki dotyczącej przemocy wewnątrzrodzinnej. Przedstawiono w nim formy krzywdzenia zarówno dzieci, jak i dorosłych członków rodziny. Zwrócono uwagę na często pomijany rodzaj wiktyimizacji, czyli bycie przez dzieci świadkami przemocy między rodzicami czy innymi dziećmi znajdującymi się w rodzinie. Ukazano skalę występowania problemu przemocy domowej w świetle badań empirycznych prowadzonych w Polsce i skonfrontowano z wynikami badań zagranicznych. Szczególną uwagę poświęcono sytuacji dziecka doświadczającego przemocy ze strony najbliższych. Konsekwencje krzywdzących zachowań ze strony rodziców mają bowiem wymiar niezwykle szeroki i trwałe.

---

\* e-mail: [ania.grabowiec@gmail.com](mailto:ania.grabowiec@gmail.com)

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, ul. Narutowicza 12, 20-004 Lublin, Polska.

Agresywne otoczenie dziecka dostarcza wzorców zachowania i sposobów instrumentalnego wykorzystywania agresji. Ofiary przemocy w rodzinie stają się często przesładowcami sięgającymi po zachowania, które im samym przyniosły ból i upokorzenie.

**Słowa kluczowe:** przemoc w rodzinie, przemoc fizyczna, przemoc psychiczna, wykorzystywanie seksualne, zaniedbywanie.

### Abstract

Besides the fact that it seems obvious that the majority of the families involve people who love each other, still the researchers agree that the family is the place in which acts of violence unprecedented in other environments take place. They also claim that crimes within the family are some of the most common crimes committed. The UNICEF report concerning the death of children caused by domestic violence or drastic neglect shows Poland to be in the middle of the ranking of 28 developed countries. The report of the WHO shows that over 1/3 of women in the world are victims of violence and majority of them are attacked or harmed by their husbands or partners.

This article is an attempt to show the complexity of the domestic violence problem. The author presents in it the forms of violence against children as well as adult family members. Special attention was paid to the very often ignored kind of victimization, namely the children being witnesses of violence between their parents or between other children in the family. The article shows the scale of the domestic violence problem in the light of the empirical research done in Poland and confronted with foreign research results. Special attention was also paid to the situation of a child experiencing violence from his/her relatives. The scale of consequences of the harmful behavior of the parents is wide and their effects are long-lasting. The child's aggressive environment provides models of behavior and ways of the instrumental usage of aggression. The victims of domestic violence very often became tormentors reaching for the kinds of behavior that caused them pain and humiliation.

**Keywords:** domestic violence, physical violence, psychological violence, sexual abuse, neglect.

## Wprowadzenie

Rodzina jest niewątpliwie pierwszym i najważniejszym środowiskiem wychowawczym o ogromnym znaczeniu dla rozwoju dziecka. Jako pierwsza i podstawowa zarazem grupa społeczna, której człowiek staje się członkiem od chwili urodzenia, oddziałuje na jednostkę najdłużej i najskuteczniej. Żadna inna grupa nie może zastąpić rodziny w wychowaniu dziecka<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> T. Kukołowicz, *Rodzina w procesie wychowania*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń 2004, s. 43–49.

Dając poczucie bezpieczeństwa, przynależności do wspólnoty środowisko rodzinne stwarza niezbędne warunki do prawidłowego rozwoju psychofizycznego dziecka i jest miejscem, w którym uczy się ono bycia z innymi. Na podstawie relacji z najbliższymi kształtuje się u dziecka obraz samego siebie i obraz drugiego człowieka. W kontakcie z rodzicami dziecko zdobywa pierwsze doświadczenia związane z rozpoznawaniem własnych emocji i potrzeb oraz odpowiadaniem na emocje i potrzeby otoczenia. Występująca w rodzinie różnorodność ról: matki, ojca, siostry, brata, babci, dziadka itp., tworzy niezwykle bogatą sytuację społeczną. Interakcje, w których dziecko uczestniczy w rodzinie, stanowią prototyp wzorów interakcji przenoszonych do środowisk pozarodzinnych<sup>2</sup>.

Zdaniem Johna Bradshawa funkcjonalna rodzina jest „[...] zdrową glebą, na której jej członkowie mogą wyrosnąć na dojrzałe istoty ludzkie”<sup>3</sup>. Niestety, w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat nauki społeczne podważyły nieco idealny wizerunek domu rodzinnego jako oazy bezpieczeństwa i szczęścia, odsłaniając liczne „bolączki” współczesnej rodziny w postaci takich zjawisk, jak: dysfunkcjonalność, nietrwałość, zaburzenia struktury, alkoholizm, przestępczość w rodzinie, ubóstwo i przemoc domowa. Wiele z tych zjawisk w poszczególnych przypadkach wzajemnie się przenika, tworząc złożone problemy dotyczące licznych rodzin<sup>4</sup>.

## Przemoc w rodzinie

Termin „przemoc w rodzinie” dotyczy sytuacji, gdy ofiarę i sprawcę łączą bądź łączyły szeroko rozumiane relacje rodzinne (formalne bądź też nieformalne). Zgodnie z definicją przyjętą w 1986 roku przez Radę Europy jest to:

„[...] jakkolwiek czyn lub zaniedbanie ze strony jednego członka rodziny wobec innych jej członków, które zagrażają życiu, cielesnej bądź psychicznej integralności lub wolności innego członka danej rodziny albo poważnie szkodzą rozwojowi jego osobowości”<sup>5</sup>.

W literaturze przedmiotu najczęściej przedstawia się cztery formy przemocy wewnątrzrodzinnej: przemoc fizyczną, przemoc psychiczną (emocjonalną), wykorzystywanie seksualne i zaniedbywanie. Jeśli w rodzinie występuje jedna forma krzywdzenia, wówczas prawdopodobne jest pojawienie się także innej.

<sup>2</sup> H. Gajdamowicz, *Rodzina jako środowisko wychowania moralno-społecznego*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki, Łódź 2006, s. 125; T. Rostowska, *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych wymiarów osobowości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2005, s. 33–51.

<sup>3</sup> J. Bradshaw, *Zrozumieć rodzinę*, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Warszawa 1994, s. 59.

<sup>4</sup> E. Jarosz, *Dom, który krzywdzi*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 2001, s. 9–10.

<sup>5</sup> K. Browne, M. Herbert, *Zapobieganie przemocy w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1999, s. 17.

Badania prowadzone w różnych krajach pokazują, że rodzina jest miejscem, w którym dochodzi do niespotykanych w innych środowiskach aktów przemocy, a przestępstwa przeciwko rodzinie zajmują trzecie miejsce w ogólnej skali przestępczości, po przestępstwach przeciwko mieniu i życiu<sup>6</sup>.

Przemoc w rodzinie jest problemem występującym na całym świecie – we wszystkich kulturach i warstwach społecznych. Wielu badaczy proponuje uznać zjawisko przemocy wewnątrzrodzinnej za powszechne, zarówno z powodu zasięgu jego występowania, jak i powszechnej akceptacji dla jej istnienia<sup>7</sup>.

Wszystkie rodzaje związków wewnątrz rodziny są zagrożone ryzykiem wystąpienia przemocy. Pojawia się ona w relacji rodzice – dzieci, w relacjach pomiędzy małżonkami oraz pomiędzy rodzeństwem, a jej sprawcami mogą być zarówno dorośli członkowie rodziny, jak i dzieci<sup>8</sup>. Dostępne dane statystyczne wskazują, że niezależnie od przestrzeni geograficznej ofiarami przemocy wewnątrzrodzinnej najczęściej padają dzieci i kobiety<sup>9</sup>.

## Dzieci – ofiary przemocy w rodzinie

W badaniach American Humane Association stwierdzono, że zgodnie z oficjalnymi danymi maltretowanych jest 3 spośród 100 dzieci. Szacuje się, że w 83% przypadków obrażenia fizyczne spowodowali rodzice, a tylko w 12% osoby niespokrewnione z dzieckiem<sup>10</sup>.

Według szacunków amerykańskiego Krajowego Komitetu Zapobiegania Krzywdzeniu i Zaniechaniu Dzieci 45 na 1 000 dzieci poniżej 18 lat jest krzywdzonych lub zaniechanych. W Europie liczba ta wynosi od 1 na 1 000 dzieci w krajach skandynawskich do 4 na 1 000 dzieci w Wielkiej Brytanii<sup>11</sup>. Dane z National Child Abuse and Neglect Data System (NCANDS) z 2006 roku wskazują, że w Stanach Zjednoczonych rocznie na skutek przemocy i/lub zaniechania umiera ponad 1 500 dzieci<sup>12</sup>.

W Polsce, według statystyk Komendy Głównej Policji w 2011 roku, ofiarami przemocy padło ponad 20 tys. dzieci do 13. roku życia i 10 tys. nastolatków w wieku 13–18 lat<sup>13</sup>. Jak wynika z rejestru prowadzonego przez Państwowy

<sup>6</sup> E. Lisowska, *Przemoc wobec dzieci. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2005, s. 81.

<sup>7</sup> E. Jarosz, *Dom...*, dz. cyt., s. 10.

<sup>8</sup> Tamże, s. 18.

<sup>9</sup> I. Pospiszyl, *Przemoc w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1994, s. 21.

<sup>10</sup> S.H. Herzberger, *Przemoc domowa. Perspektywa psychologii społecznej*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2002, s. 21.

<sup>11</sup> K. Browne, M. Herbert, *Zapobieganie...*, dz. cyt., s. 101.

<sup>12</sup> G. Kühn, *Przypadki krzywdzenia dzieci ze skutkiem śmiertelnym*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2010, nr 3, s. 9.

<sup>13</sup> S. Wójcik, *Przemoc fizyczna wobec dzieci*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2012, nr 2, s. 11.

Zakład Higieny, w ciągu 5 lat ponad dwukrotnie wzrosła liczba rejestrowanych przypadków zespołu dziecka maltretowanego (z 14 przypadków w 2003 roku do 35 w 2008 roku)<sup>14</sup>. Raport UNICEF z 2003 roku dotyczący śmierci dzieci z powodu stosowania przemocy lub drastycznego zaniedbania pokazuje, że Polska znajduje się w środku zestawienia dotyczącego 28 krajów rozwiniętych<sup>15</sup>.

Wyniki najnowszej *Ogólnopolskiej diagnozy problemu przemocy wobec dzieci*, przeprowadzonej przez Fundację Dzieci Niczyje w 2012 roku na losowej próbie 1 005 dzieci i młodzieży w wieku 11–17 lat pokazują, że 21% badanych doświadczyło w swoim życiu przemocy fizycznej ze strony znajomych dorosłych. W ponad jednej trzeciej przypadków sprawcą był ojciec, a w 20% przypadków – matka. W 22% przypadków dochodziło do zastosowania przemocy z użyciem narzędzia. Równie duży odsetek respondentów (22%) narażony był na przemoc psychiczną i w tym przypadku również jako sprawcę wskazywano przede wszystkim ojca. 1,2% badanych nastolatków doświadczyło niechcianego dotykania intymnych części ciała przez osobę dorosłą z kręgu znajomych, a 5,4% słownego molestowania seksualnego. Doświadczenie jednej z form zaniedbania (brak czystego ubrania bądź brak bezpośredniej opieki podczas choroby) przed ukończeniem 12. roku życia było udziałem 6% badanych<sup>16</sup>. Wyniki te nie napawają optymizmem. Odsetek dzieci – ofiar przemocy fizycznej – jest w Polsce ponad trzykrotnie wyższy niż np. w Wielkiej Brytanii<sup>17</sup>.

Według WHO dzieci do 4. roku życia są tą grupą wiekową, w której najczęściej dochodzi do śmierci będącej konsekwencją krzywdzenia. Śmierć dziecka może być wynikiem długotrwałego zaniedbania, jednorazowego aktu przemocy lub braku wiedzy czy ostrożności ze strony rodzica. Z danych policyjnych wynika, że w Polsce w 2011 roku 24 małych dzieci było ofiarami zabójstwa popełnionego przez najbliższych. W ciągu roku dochodzi do kilku przypadków porzuceń ze skutkiem śmiertelnym<sup>18</sup>. Rocznie odnotowywanych jest w Polsce około 30 przypadków zabójstw dokonywanych przez matki w okresie poporodowym. Główną pobudką zabójstwa dziecka są niezmiennie w naszym kraju czynniki socjalno-bytowe oraz strach przed reakcją społeczeństwa<sup>19</sup>.

Z przemocą w rodzinie wiąże się jeszcze jeden rodzaj wiktylizacji, którą jest doświadczanie przez dzieci przemocy pośredniej, czyli bycie świadkiem

<sup>14</sup> J. Włodarczyk, *Śmierć dzieci jako konsekwencja krzywdzenia i/lub zaniedbania*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2012, nr 2, s. 105.

<sup>15</sup> Tamże, s. 104.

<sup>16</sup> S. Wójcik, *Przemoc w rodzinie, zaniedbanie, wiktylizacja pośrednia. Wyniki Ogólnopolskiej diagnozy problemu przemocy wobec dzieci*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2013, nr 3, s. 40–52; J. Włodarczyk, M. Sajkowska, *Wykorzystywanie seksualne. Wyniki Ogólnopolskiej diagnozy problemu przemocy wobec dzieci*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2013, nr 3, s. 87, 95.

<sup>17</sup> S. Wójcik, *Przemoc w rodzinie...*, dz. cyt., s. 59.

<sup>18</sup> J. Włodarczyk, *Śmierć dzieci...*, dz. cyt., s. 105.

<sup>19</sup> M. Pomarańska-Bielecka, *Prawna i socjologiczna charakterystyka występków dzieciobójstwa*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2010, nr 3, s. 41.

przemocy pomiędzy rodzicami lub przemocy rodziców wobec rodzeństwa lub innych dzieci znajdujących się w rodzinie. Dziecko, będąc obserwatorem przemocy w rodzinie, staje się ofiarą pośrednią, co nie zmienia faktu, że jest narażone na wiele negatywnych konsekwencji z tym związanych. Poczucie zagrożenia towarzyszące obserwowanym scenom przemocy wywołuje w dzieciach niepokój, strach i stres, a w cięższych przypadkach nawet zespół stresu pourazowego. Z badań diagnozujących długotrwałe skutki bycia świadkiem przemocy domowej wynika, że wiąże się to z częstszym występowaniem zachowań agresywnych, depresji, zaniżonej samooceny i zaburzeń w odżywianiu<sup>20</sup>. Badanie *Ogólnopolska diagnoza problemu przemocy wobec dzieci* ujawniło, że 12% dzieci było świadkami przemocy fizycznej między rodzicami, a 9% widziało, jak rodzice krzywdzili ich rodzeństwo. W odniesieniu do przemocy między rodzicami w 62% przypadków atakującym był ojciec, a w 9% – matka. W 69% przypadków to matka była ofiarą przemocy, w 13% – ojciec. W sytuacji przemocy wobec rodzeństwa agresorem również najczęściej był ojciec<sup>21</sup>.

## Przemoc wobec kobiet

Według szacunków UNICEF w niektórych krajach blisko połowa kobiet i dziewcząt doświadczyła przemocy fizycznej z rąk męża, partnera lub innego członka rodziny<sup>22</sup>. Amnesty International w swoim raporcie podaje, że:

„[...] na świecie przemoc w rodzinie jest główną przyczyną śmierci i kalectwa kobiet w wieku 16–44 lat i powoduje więcej zgonów niż nowotwory i wypadki drogowe [...]”<sup>23</sup>.

Badania Agencji Praw Podstawowych Unii Europejskiej (FRA) poświęcone zjawisku przemocy wobec kobiet (przeprowadzone wśród 42 tysięcy kobiet w 2012 roku) pokazują, że 22% kobiet doświadczyło przemocy fizycznej lub seksualnej ze strony swojego partnera, a 43% kobiet doświadczyło jakiejś formy przemocy psychicznej, np. w postaci publicznego poniżenia, zakazu opuszczania domu lub zamknięcia w domu<sup>24</sup>.

Ogólnopolskie badania przeprowadzone w 2010 roku w ramach Krajowego Programu Przeciwdziałania Przemocy Rodzinie ujawniły, że kobiety znacznie

<sup>20</sup> S. Wójcik, *Przemoc w rodzinie...*, dz. cyt., s. 53.

<sup>21</sup> Tamże, s. 56.

<sup>22</sup> Centrum Praw Kobiet, *Przemoc wobec kobiet w rodzinie*, Warszawa 2007, s. 22.

<sup>23</sup> K. Michalska, D. Jaszczak-Kuźmińska, *Przemoc w rodzinie*, Wydawnictwo Edukacyjne PAR-PAMEDIA, Warszawa 2007, s. 7.

<sup>24</sup> Agencja Praw Podstawowych Unii Europejskiej (FRA), *Unijne badanie: przemoc wobec kobiet*, por. źródło: [http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-media-memo-violence-against-women\\_pl\\_0.pdf](http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-media-memo-violence-against-women_pl_0.pdf) [dostęp: 05.05.2014].

częściej niż mężczyźni doświadczają wszystkich form przemocy w rodzinie. W przypadku przemocy fizycznej kobiety stanowią 63% ogółu ofiar (mężczyźni – 37%). Podobnie jest z ofiarami przemocy psychicznej: 64% stanowią kobiety, a 36% – mężczyźni. Kobiety stanowią największy odsetek ogółu ofiar w przypadku przemocy seksualnej (90%). Częściej też niż mężczyźni żyją w strachu przed przemocą, która, ich zdaniem, może się w najbliższym czasie powtórzyć<sup>25</sup>.

Przemocy wobec kobiet sprzyjają głęboko zakorzenione w świadomości społecznej stereotypy i postawy społeczne, przyzwalające na stosowanie przemocy. Nadal wielu Polaków twierdzi, że nie istnieje coś takiego, jak gwałt w małżeństwie. Z badań przeprowadzonych na dorosłej populacji Polaków w 2011 roku na zlecenie Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej wynika, że 21% ankietowanych jest zdania, że żona/partnerka, która została uderzona przez męża/partnera, najczęściej sama jest sobie winna, a 15% badanych twierdzi, że jeśli mężowi/partnerowi zdarzy się uderzyć żonę/partnerkę, to jeszcze nie jest przemoc<sup>26</sup>. Od tego typu stereotypów nie są wolni przedstawiciele służb odpowiedzialnych za zapobieganie i zwalczanie przemocy w rodzinie. Jak wynika z opublikowanych w 2010 roku wyników badań ankietowych, przeprowadzonych wśród 265 policjantów w Katowicach, prawie jedna trzecia ankietowanych była zdania, że kobieta swoim zachowaniem prowokuje sprawcę przemocy, co w konsekwencji może prowadzić do pomniejszania winy sprawcy z jednoczesnym współobwinianiem ofiar. Ponad połowa badanych przyczynę bicia kobiet widzi w alkoholu<sup>27</sup>.

## Rozpad rodziny

Od początku lat 90., wraz z przemianami ustrojowymi i przeobrażeniami w świadomości społecznej, intensywnie wzrasta w naszym kraju liczba rozwodów. W 2011 roku rozwiodło się w Polsce 64 594 par małżeńskich, a większość tych rozwodów stanowiły rozwody małżeństw posiadających małoletnie dzieci<sup>28</sup>. Jest to o tyle istotne, że rozwód jest dla dziecka prawie zawsze traumatycz-

<sup>25</sup> Ośrodek Badania Opinii Publicznej, *Diagnoza zjawiska przemocy w rodzinie w Polsce wobec kobiet i wobec mężczyzn. Część I – Raport z badań ogólnopolskich. Wyniki TNS OBOP dla Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej*, [http://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/\\_public/1-2010\\_%20Raport-ogolnopolski\\_K-M\\_01-03-11.pdf](http://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/_public/1-2010_%20Raport-ogolnopolski_K-M_01-03-11.pdf) [dostęp: 05.05.2014].

<sup>26</sup> A. Mazurczak, *Diagnoza zjawiska przemocy ze względu na płęć i ocena systemu zapobiegania i zwalczania przemocy wobec kobiet w Polsce w raportach rządowych, pozarządowych i badaniach Rzecznika Praw Obywatelskich*, „Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich. Źródła” 2013, nr 7, s. 85.

<sup>27</sup> K. Bodzioch, D. Poważa (oprac.), *Postawy, stereotypy, wiedza i doświadczenie policjantów dzielnicowych na temat ofiar przemocy domowej na podstawie badań własnych*, Katowice 2010 s. 15–16.

<sup>28</sup> *Sytuacja demograficzna Polski. Raport 2011–2012*, Warszawa 2012, s. 79.

nym przeżyciem. Wskutek rozwodu, a jeszcze bardziej długotrwanie utrzymującego się konfliktu pomiędzy rodzicami i angażowania dziecka w ten konflikt, u wielu dzieci pojawiają się zaburzenia w rozwoju psychicznym. Konflikt między rodzicami burzy bowiem poczucie bezpieczeństwa dziecka, wnosi wiele niepokoju i obaw. Załamuje się dotychczasowy obraz każdego z rodziców i rodziny jako nienaruszalnej całości, pojawia się poczucie bezradności i osamotnienia. Dzieci przeżywają frustrację wskutek porównywania swojej sytuacji jako mniej korzystnej z sytuacją rówieśników<sup>29</sup>.

Frustracja i złość spowodowane przez zmiany w życiu mogą doprowadzić do wystąpienia u dzieci reakcji buntowniczych, takich jak autoagresja, agresja czy zachowania naruszające normy społeczne. Dzieci zaczynają swoiście interpretować życie jako arenę walki z innymi, przejmując destrukcyjne wzory zachowań jako sposoby radzenia sobie z sytuacją domową<sup>30</sup>.

## Błędne koło przemocy

Prowadzone od kilku dziesięcioleci obserwacje i liczne badania empiryczne wyraźnie pokazują, że trwanie w sytuacji chronicznego stresu i doznawanie urazów ze strony najbliższych nie może pozostać bez wpływu na psychikę, osobowość, zachowanie i funkcjonowanie społeczne krzywdzonego dziecka, a w perspektywie – na jego dorosłe życie. Największe różnice rozwojowe między dziećmi doświadczającymi przemocy a wyrastającymi w prawidłowych środowiskach rodzinnych ujawniają się we wzroście agresywności i zaniżonej samoocenie. Cechy te podkreślane są przez niemal wszystkich badaczy problemu<sup>31</sup>.

Przemoc doświadczana w rodzinie jest ważnym źródłem edukacji społecznej. Agresywne otoczenie dziecka nie tylko dostarcza wzorów zachowań, lecz także sposobów instrumentalnego wykorzystywania agresji. Ustalenia badaczy wyraźnie wskazują, że ofiary przemocy w rodzinie stają się statystycznie częściej niż dzieci niemające takich doświadczeń prześladowcami sięgającymi po zachowania, które im samym przyniosły strach, ból i upokorzenie. Badania przeprowadzone przez Cathy Spatz Widom wykazały, że co szóste krzywdzone dziecko dopuszcza się aktów przemocy w dorosłym życiu. Młodzi dorośli, doznający w dzieciństwie przemocy fizycznej i zaniedbania, częściej byli aresztowani za przestępstwa z użyciem przemocy niż młodzież z grupy kontrolnej. Częściej również posuwali się do zachowań autodestrukcyjnych<sup>32</sup>.

<sup>29</sup> A. Czerederecka, *Manipulowanie dzieckiem przez rodziców rywalizujących o udział w opiece*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2008, nr 4, s. 16–17.

<sup>30</sup> H. Cudak, *Zaburzenia w zachowaniu dzieci z rodzin rozwiedzionych*, [w:] G. Poraj, J. Rostowski (red.), *Zagrożenia życia rodzinnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003, s. 24–30.

<sup>31</sup> Za: I. Pospiszyl, *Przemoc...*, dz. cyt., s. 158.

<sup>32</sup> S.H. Herzberger, *Przemoc...*, dz. cyt., s. 107.



Przemoc doświadczana od najbliższych jest niejako doświadczeniem „wdrukującym” się w psychikę człowieka. Zdaniem Anny Lipowskiej-Teutsch istnieje wysokie prawdopodobieństwo stosowania przemocy wobec własnych dzieci przez jednostkę, która doznała złego traktowania w dzieciństwie<sup>33</sup>. Jak twierdzą Richard Gelles i Claire Cornell, jest bardzo możliwe, że nie tylko osoby, które bezpośrednio doświadczały przemocy od rodziców, lecz także te, które były tylko jej świadkami, w przyszłości mogą przejawiać zachowania przemocowe wobec członków swojej rodziny<sup>34</sup>.

Przedmiotem odrębnych badań są skutki przemocy seksualnej. Okazuje się, że kobiety – ofiary przemocy seksualnej w dzieciństwie – mają tendencję do wybierania na partnerów życiowych sprawców przemocy. Kiedy wykorzystywane w dzieciństwie dziewczęta dorastają i mają własne córki, to są one często ofiarami kazirodztwa. To, że zostały same wykorzystane seksualnie, paradoksalnie utrudnia im rozpoznanie symptomów przemocy seksualnej wobec własnego dziecka. W najbardziej skrajnych przypadkach ofiary wczesnodziecięcego urazu wykorzystują swoje własne dzieci<sup>35</sup>.

## Zakończenie

Dom rodzinny – idealizowany i postrzegany jako środowisko miłości i opieki, schronienie przed niebezpiecznym światem zewnętrznym – jest dla wielu ludzi na świecie, ale także w Polsce, miejscem, w którym regularnie doznają cierpienia fizycznych i emocjonalnych i są wykorzystywani seksualnie. Obserwacja codzienności i liczne badania dotyczące rodzin prowokują do smutnej refleksji, iż liczba i jakość zagrożeń dla życia rodzinnego i procesów wychowawczych w rodzinie rośnie.

Zasygnalizowane w artykule zagrożenia wyraźnie pokazują, że bardzo potrzebne są w naszym społeczeństwie działania uwrażliwiające na problem przemocy wewnątrzrodzinnej. Nie chodzi bynajmniej o ukazywanie zjawiska przez pryzmat spektakularnych przypadków, na drodze wzbudzania sensacji opisami drastycznych sposobów maltretowania dzieci, ale o uświadamianie złożoności i zawichości problemu. Wzrost publicznej świadomości na temat zjawiska i uświadamianie określonym osobom (np. nauczycielom, lekarzom) odpowiedzialności za reagowanie na przypadki przemocy wobec dzieci spowodują stopniowe ograniczanie występowania przemocy domowej i minimalizowanie jej negatywnych następstw, w tym przeobrażania się ofiar przemocy w jej sprawców.

<sup>33</sup> A. Lipowska-Teutsch, *Rodzina a przemoc*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 1995, s. 36.

<sup>34</sup> Za: E. Jarosz, *Przemoc wobec dzieci. Reakcje środowisk szkolnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998, s. 38.

<sup>35</sup> A. Pacewicz, *O nadużyciach seksualnych wobec dzieci*, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Warszawa 1992, s. 15; K. Browne, M. Herbert, *Zapobieganie...*, dz. cyt., s. 208.

## Bibliografia

- Agencja Praw Podstawowych Unii Europejskiej (FRA), *Unijne badanie: przemoc wobec kobiet*, por. źródło: [http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-media-memo-violence-against-women\\_pl\\_0.pdf](http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-media-memo-violence-against-women_pl_0.pdf) [dostęp: 05.05.2014].
- Bodzioch K., Poważa D. (oprac.), *Postawy, stereotypy, wiedza i doświadczenie policjantów dzielnicowych na temat ofiar przemocy domowej na podstawie badań własnych*, Wydawnictwo Szkoły Policji w Katowicach, Katowice 2010.
- Bradshaw J., *Zrozumieć rodzinę*, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Warszawa 1994.
- Browne K., Herbert M., *Zapobieganie przemocy w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1999.
- Centrum Praw Kobiet, *Przemoc wobec kobiet w rodzinie*, Warszawa 2007.
- Cudak H., *Zaburzenia w zachowaniu dzieci z rodzin rozwiedzionych*, [w:] G. Poraj, J. Rostowski (red.), *Zagrożenia życia rodzinnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003.
- Czerederecka A., *Manipulowanie dzieckiem przez rodziców rywalizujących o udział w opiece*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2008, nr 4.
- Gajdamowicz H., *Rodzina jako środowisko wychowania moralno-społecznego*, [w:] T. Rostowska, J. Rostowski J. (red.), *Wokół wychowania. Rola rodziny i szkoły w procesie socjalizacji dziecka*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki, Łódź 2006.
- Herzberger S.H., *Przemoc domowa. Perspektywa psychologii społecznej*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2002.
- Jarosz E., *Dom który krzywdzi*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 2001.
- Jarosz E., *Przemoc wobec dzieci. Reakcje środowisk szkolnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998.
- Kühn G., *Przypadki krzywdzenia dzieci ze skutkiem śmiertelnym*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2010, nr 3.
- Kukołowicz T., *Rodzina w procesie wychowania*, [w:] A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń 2004.
- Lipowska-Teutsch A., *Rodzina a przemoc*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 1995.
- Lisowska E., *Przemoc wobec dzieci. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2005.
- Mazurczak A., *Diagnoza zjawiska przemocy ze względu na płeć i ocena systemu zapobiegania i zwalczania przemocy wobec kobiet w Polsce w raportach rządowych, pozarządowych i badaniach Rzecznika Praw Obywatelskich*, „Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich. Źródła” 2013, nr 7.
- Michalska K., Jaszczak-Kuźmińska D., *Przemoc w rodzinie*, Wydawnictwo Edukacyjne PARPAMEDIA, Warszawa 2007.
- Ośrodek Badania Opinii Publicznej, *Diagnoza zjawiska przemocy w rodzinie w Polsce wobec kobiet i wobec mężczyzn. Część I – raport z badań ogólnopolskich*, por. źródło: [http://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/\\_public/1-2010\\_%20Raport-ogolnopski\\_K-M\\_01-03-11.pdf](http://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/_public/1-2010_%20Raport-ogolnopski_K-M_01-03-11.pdf) [dostęp: 05.05.2014].

- Pacewicz A., *O nadużyciach seksualnych wobec dzieci*, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Warszawa 1992.
- Pomarańska-Bielecka M., *Prawna i socjologiczna charakterystyka występku dzieciobójstwa*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2010, nr 3.
- Pospiszyl K., *Przemoc w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1994.
- Rostowska T., *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych wymiarów osobowości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2005.
- Sytuacja demograficzna Polski. Raport 2011–2012*, Warszawa 2012.
- Włodarczyk J., Sajkowska M., *Wykorzystywanie seksualne. Wyniki Ogólnopolskiej diagnozy problemu przemocy wobec dzieci*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2013, nr 3.
- Włodarczyk J., *Śmierć dzieci jako konsekwencja krzywdzenia i/lub zaniedbania*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2012, nr 2.
- Wójcik S., *Przemoc fizyczna wobec dzieci*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2012, nr 2.
- Wójcik S., *Przemoc w rodzinie, zaniedbanie, wiktymizacja pośrednia. Wyniki Ogólnopolskiej diagnozy problemu przemocy wobec dzieci*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2013, nr 3.





„Wychowanie w Rodzinie” t. XIII (1/2016)

---

nadesłany: 05.10.2014 r. – przyjęty: 16.01.2016 r.

**Liliana KOŁODZIEJCZAK\***

## **Reaktywne zaburzenia więzi (RAD) u dzieci przebywających w placówkach opiekuńczo-wychowawczych**

Reactive Attachment Disorder (RAD) in children living in a special childcare centres

### **Streszczenie**

Rola rodziców w wychowaniu dziecka jest szczególnie istotna dla prawidłowej socjalizacji i pomyślnego rozwoju jednostki. Co się jednak dzieje w sytuacji, gdy dziecko zamiast otrzymać od rodziców oczekiwane poczucie bezpieczeństwa, szacunku i miłości, doznało zaniedbania czy nawet skrajnego nadużycia? A ponadto, jak może czuć się dziecko, które pomimo licznych cierpień, w ostatecznym rozrachunku i tak zostaje odrzucone przez swoich bliskich—oprawców i trafia do placówki opiekuńczo-wychowawczej? W wyniku niepomyślnych doświadczeń, takiej jednostce mogą towarzyszyć Reaktywne Zaburzenia Więzi (RAD – *Reactive Attachment Disorder*), czyli zespół zaburzeń relacji międzyludzkich, który uniemożliwia inicjowanie i podtrzymywanie więzi – szczególnie tych bliskich. RAD w znacznym stopniu utrudnia życie nie tylko dziecku, ale również osobom starającym się nawiązać głęboki, emocjonalny kontakt z dzieckiem. Pracownicy placówek opiekuńczo-wychowawczych próbując przełamać barierę, którą stawia dziecko, spotykają się z coraz większym oporem jednostki, z nieskrywaną niechęcią, a niekiedy agresją. Również rodziny adopcyjne dotyka ten

---

\* liliana.kolodziejczak@gmail.com

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, pl. Uniwersytecki 1, 50-137 Wrocław, Polska.

problem. Świeży rodzice upatrują winy w sobie, ponieważ zetknięci z tak skomplikowanymi zaburzeniami u dziecka, nie mają wiedzy jakie podjąć działania, by dziecko poczuło się swobodnie w ich towarzystwie. W artykule zostaną szeroko omówione Reaktywne Zaburzenia Więzi, przyczyny ich powstawania, kryteria diagnostyczne oraz towarzyszące temu zaburzeniu symptomy.

**Słowa kluczowe:** reaktywne zaburzenia więzi, typy przywiązania, placówka opiekuńczo-wychowawcza, dzieci odrzucone.

### Abstract

The role of parents in the upbringing of the child is especially important for a normal socialization and the successful development of the individual. But what happens when the child instead of receiving from their parents the a sense of security, respect and love, suffers extreme neglect or even abuse? And furthermore, how may the child feel that, despite numerous sufferings, is in the end is rejected by their loved-torturers and goes to the special education centre? As a result of adverse experiences such an entity may be accompanied by Reactive Attachment Disorder. RAD is a disorder of human relationships, which prevents initiating and maintaining relationships – especially those with loved ones. RAD makes it difficult, not only for the child, but also to those seeking to establish a deep, emotional contact with the child. Employees of childcare centres trying to break the barrier put up by the child who displays increasing resistance, undisguised reluctance, and sometimes aggression. Also an adoptive family faces the problem. Fresh parents see the fault in themselves, because when faced with such complex disorders of their child they do not have the knowledge of what to do to help the child feel at ease in their company. The article will widely discuss Reactive Disorders ties with pupils care and educational institution, their causes, diagnostic criteria and symptoms.

**Keywords:** Reactive Attachment Disorder, types of attachment, special educational centre, children rejected.

Terminy, takie jak: zespół zaburzeń więzi, reaktywne zaburzenia więzi czy niehamowane zaburzenia więzi, choć coraz częściej stosowane są w krajach zachodnich wśród pedagogów, psychologów, psychiatrów i pediatrów, nadal nie mają jasnych, sprecyzowanych definicji. Można jednak w sposób ogólny określić ten rodzaj zaburzeń jako ciężkie i stosunkowo nietypowe trudności w nawiązywaniu relacji społecznych. Objawiają się one albo w stałej nieumiejętności inicjowania i utrzymywania interakcji bądź w całkowitym braku zahamowań w relacjach<sup>1</sup> – lepliwość, poufalość wobec obcych czy natarczywość. Reaktywne

<sup>1</sup> American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical manual of Mental Disorders. Fourth Edition. DSM-IV<sup>TM</sup>*, Washington 1994, s. 116.

zaburzenia więzi w większości sytuacji odnoszą się do dzieci, które doświadczyły złej opieki rodzicielskiej (zaniedbanie, maltretowanie, nadużycie) na wczesnych etapach życia oraz przebywają w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, rodzinach zastępczych czy adopcyjnych.

Powszechnie wiadomo, iż jakość relacji dziecka z podstawowym opiekunem ma niebagatelne znaczenie dla dalszego rozwoju i późniejszych relacji ze światem. Niemowlę w relacji z rodzicem potrzebuje doświadczać poczucia bliskości oraz bezpieczeństwa. Początkowo istotny jest stan fizyczny, który można osiągnąć w obecności ważnych obiektów<sup>2</sup> rodzicielskich. Wraz z rozwojem niemowlęcia, potrzeba bliskości fizycznej maleje, natomiast wzrasta potrzeba bliskości psychicznej. Dzięki zaspokojeniu pragnień dziecka wytwarza się ufna więź między rodzicem a jednostką. Zdeterminuje ona wszelkie późniejsze relacje – od związków panujących w rodzinie, przez znajomości koleżeńskie, przyjacielskie, aż po romantyczne, a także seksualne. Za więź emocjonalną uważa się:

„[...] skłonność do tworzenia silnych, afektywnych więzi z ważnymi, bliskimi osobami oraz sposób wyjaśniania różnych form dystresu emocjonalnego i zaburzeń osobowości, włączając tu lęk, złość, depresję, emocjonalne odizolowanie, których przyczyną jest niechciana separacja bądź utrata”<sup>3</sup>.

Podopieczni placówek opiekuńczo-wychowawczych w znacznej większości doświadczyli ze strony obiektów rodzicielskich takich deprivacji, jak: zaniedbanie, przemoc, ograniczanie kontaktu fizycznego, brak reakcji na wysiłki komunikacyjne dziecka, nadużycia i in.<sup>4</sup> Szczególnie niebezpieczne jest doświadczenie deprivacji oraz utraty obiektu matczynego między szóstym miesiącem a piątym rokiem życia<sup>5</sup>, dlatego też tak często zaburzenia więzi dotyczą dzieci umieszczonych w instytucjonalnej pieczy zastępczej.

## Podstawy teoretyczne

Dzisiejszy sposób postrzegania wszelkiego rodzaju zaburzeń więzi zawdzięcza się badaniom prowadzonym w latach 1935–1980 przez René Árpád

<sup>2</sup> Obiekt w teoriach psychoanalitycznych i psychodynamicznych jest niefortunnym określeniem osoby. Reaktywne zaburzenia więzi bazują na psychoanalitycznej teorii przywiązania, dlatego też terminologia psychoanalityczna zostanie zachowana w tekście.

<sup>3</sup> J. Bowlby, *Attachment and loss. Vol. 1. Attachment*, Tavistock Institute of Human Relations, New York 1983, s. 23.

<sup>4</sup> M. Nowak, A. Gawęda, M. Janas-Kozik, *Prowokacja odrzucenia czy pragnienie bliskości? Znaczenie relacji rodzic zastępczy – dziecko dla niwelowania deficytów wynikających z diagnozy „zaburzenia więzi”*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” 2011, nr 1, s. 60.

<sup>5</sup> J. Bowlby, *Przywiązanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 29.

Spitz'a, Johna Bowlby'ego oraz Mary Ainsworth i jej współpracowników. Teoria więzi psychicznej skupia się na analizie reakcji przywiązaniowych niemowlęcia do podstawowego opiekuna w sytuacji stresowej, podczas której rodzic opuszcza pomieszczenie, w którym przebywał z malcem. Dziecku towarzyszy silny lęk, przygnębienie, rozpacz. Takie wydarzenia mają dla niego charakter przetrwaniowy. Wraz z rozwojem, jednostka traktuje rodzica/opiekuna jako podstawę własnego poczucia bezpieczeństwa. Dziecko eksploruje teren, poznaje otoczenie, by co jakiś czas powrócić do opiekuna, aby zaznać spokoju i pewności, że opiekun nigdzie nie odszedł. Niemowlę przywiązuje się do rodzica, który jest wrażliwy, empatyczny i reaguje żywo na potrzeby swojego dziecka.

Badania przeprowadzone przez Ainsworth w roku 1978 (Procedura Obcej Sytuacji), pozwoliły stworzyć dogłębną analizę wzorców przywiązaniowych rocznych dzieci. Reakcja dzieci na separację z opiekunem i jego powrót po kilku minutach pozwoliły wyróżnić cztery typy więzi:

1) Wiąż ufna – w tej relacji dziecko czuje się przy rodzicu bezpiecznie. Kiedy opiekun opuszcza pomieszczenie, w którym przebywał z dzieckiem, malec eksploruje teren, przeżywa nieobecność rodzica, próbuje go przywołać. Po powrocie, ciepłe gesty ze strony opiekuna szybko uspokajają malca. Rodzic w tym typie więzi jest kochający, dojrzały, empatyczny, otwarty na potrzeby dziecka, rozumiejący jego rozwój.

Tak nawiązana więź będzie sprzyjała dalszemu rozwojowi dziecka. Jednostka wykształci w sobie wiele umiejętności społecznych, pozytywną samoocенę, empatię, otwartość, zdolność do radzenia sobie w sytuacjach stresujących, kreatywność, a także, co ważne, dużą odporność psychiczną określaną pojęciem – *resilience*.

2) Wiąż unikająco-lękowa – dziecko nie zawsze w relacji z rodzicem czuje się bezpiecznie. Sytuacje lękowe są mocno przez nie przeżywane, choć obserwowane zachowanie na to nie wskazuje. U dzieci, które z opiekunem nawiązało ten styl relacji, zauważało się nagły wzrost poziomu kortyzolu<sup>6</sup>, w momencie gdy rodzic wychodził z pomieszczenia. Dziecko nie eksplorało terenu, ponieważ było wystraszone. Po powrocie opiekuna, malec unikał go, a w bliższym kontakcie dziecko było zdystansowane, niechętne, wyrywało się z rąk rodzica.

Opiekunowi w tym typie relacji zdarza się ignorować potrzeby dziecka, bowiem uważa, że są sytuacje, w których dziecko powinno być bardziej samodzielne. Jednostka rozwijać się będzie jako lękowa, bez inicjatywy życiowej,

---

<sup>6</sup> Kortyzol (bądź hydrokortyzon) to hormon wytwarzany w korze nadnerczy. W sytuacji stresującej, nadnercza produkują więcej kortyzolu, który zwiększa wydzielanie glukozy do krwi, podnosi ciśnienie krwi oraz tętno, a także hamuje funkcjonowanie procesów trawiennych i immunologicznych, aby zmobilizować organizm do reakcji, czyli do działania albo ucieczki. MSD Manual, *Podręcznik diagnostyki i terapii. Pierwsze wydanie polskie*, Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner, Wrocław 1992, s. 1267–1268.



niepewna siebie, zależna od spotykanych w życiu obiektów, z niską odpornością na stres i sytuacje trudne.

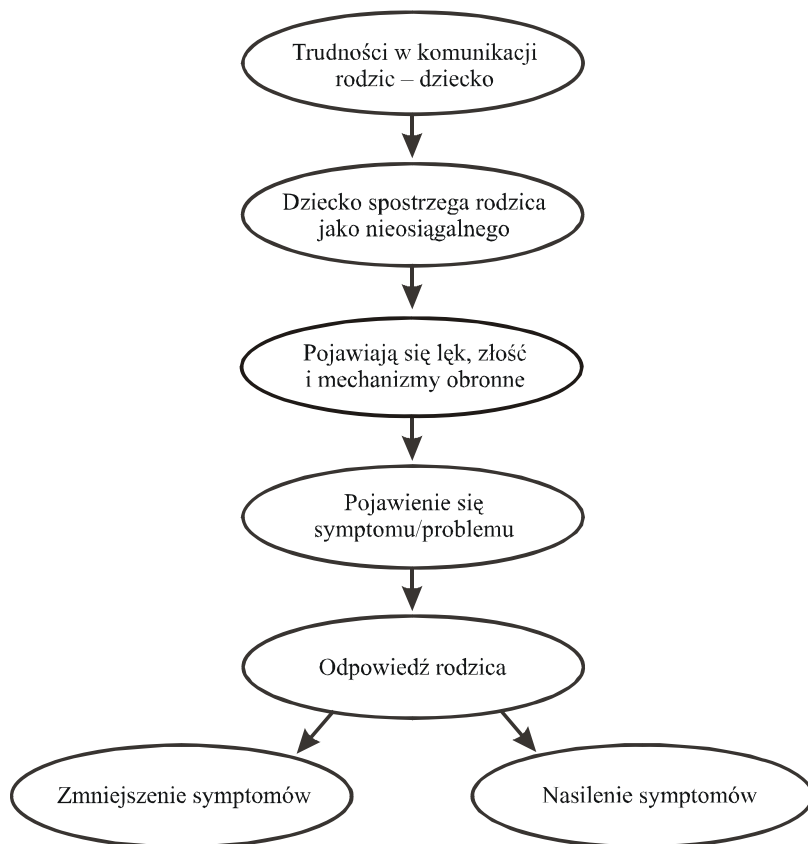
- 3) Wiąż lękowo-ambiwalentna lub oporna – nieobecność rodzica wyjątkowo mocno stresuje malca, dlatego nie bada otoczenia, czuje się bezradne. Powrót opiekuna wywołuje u dziecka ambiwalentne reakcje – od napadu gniewu, ogromną wściekłość, smutek, po potrzebę kontaktu, dotyku, miłości. Dziecko trudno jest się uspokoić w obecności rodzica. Opiekun w tej relacji jest wyjątkowo niepewny siebie, kontrolujący, często nie reaguje na potrzeby dziecka, albo robi to dopiero wtedy gdy dziecko wysłała wzmożone sygnały w postaci krzyku, przejmującego płaczu etc. Jednostka rozwinięta jako lękowa, z niską samooceną, nieempatyczna, nieodporna psychicznie, kontrolująca i nieautonomiczna. Dzieci nawiązujące taką relację z rodzicem mogą doświadczyć znacznych problemów psychologicznych.
- 4) Wiąż zdeorganizowana-zdezorientowana – to najtrudniejszy rodzaj więzi. Dziecko zachowuje się w sposób niespójny – nie wykazuje reakcji lękowych, jest wycofane, zahamowane. Wiele działań dziecka są przez nie przerywane w połowie. Rodzic w takiej relacji często jest sprawcą przemocy, może źle traktować dziecko, dlatego malec reaguje nieadekwatnie do sytuacji. Jednostka, która doświadczyła takiej więzi może w przyszłości rozwinąć wiele zachowań ryzykownych, agresywnych, może popaść w różnego rodzaju zaburzenia psychiczne, nie ma poczucia koherencji<sup>7</sup>.

Choć w ramach powyżej opisanych stylów przywiązania może zaistnieć wiele zaburzeń w inicjowaniu i utrzymywaniu relacji (szczególnie w stylu zdeorganizowanym), nie muszą być one równoznaczne z wystąpieniem reaktywnych zaburzeń więzi. Jednakże style te mogą okazać się przydatne w stawianiu diagnozy jako uzupełnienie innych narzędzi terapeutycznych.

W teoriach przywiązania znaczącą rolę odgrywa opiekun, gdyż ponosi on główną odpowiedzialność za zaburzenia więzi występujące u dziecka. Największe trudności relacyjne wynikają z poważnych historii zaniedbania. Ponadto, wszelkiego rodzaju trudności na poziomie komunikacji pomiędzy dzieckiem a opiekunem wynikają z wielu niezaspokojonych przez rodzica potrzeb. Rysunek 1. obrazuje w jaki sposób problemy w komunikacji mogą pogłębiać zaburzenia więzi.

---

<sup>7</sup> M.S. Ainsworth, M.C. Blehar, E. Waters i in., *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*, NJ: Lawrence Erlbaum, Hillsdale 1978, s. 47–58; G.O. Gabbard, *Psychiatria psychodynamiczna w praktyce klinicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009, s. 64–65; L.T. Hardy, *Attachment Theory and Reactive Attachment Disorder: Theoretical Perspectives and Treatment Implications*, „Journal of Child & Adolescent Psychiatric Nursing” 2007, nr 1, s. 27–28; G. Iniewicz, *Zaburzenia emocjonalne u dzieci i młodzieży z perspektywy teorii przywiązania*, „Psychiatria Polska” 2008, nr 5, s. 674.



**Rys. 1.** Konsekwencje trudności komunikacyjnych w relacji dziecka z rodzicem. Źródło: G. Iniewicz, *Zaburzenia emocjonalne u dzieci i młodzieży z perspektywy teorii przywiązania*, „Psychiatria Polska” 2008, nr 5, s. 678.

**Fig. 1.** The consequences of communication difficulties in the relationship of the child with the parent. Source: G. Iniewicz, *Zaburzenia emocjonalne u dzieci i młodzieży z perspektywy teorii przywiązania*, „Psychiatria Polska” 2008, № 5, p. 678.

Jeśli rodzic nie odpowiada aktywnie na potrzeby dziecka, jednostka może w sposób subiektywny dostrzec trudności w komunikacji z opiekunem. W konsekwencji, rodzic jawi się dziecku jako frustrujący, nieosiągalny, obcy, chłodny, niezaspokajający potrzeby poczucia bezpieczeństwa. Wyzwała to w jednostce silny lęk i jednocześnie wściekłość, co z kolei generuje powstanie i zaprezentowanie niedojrzałych mechanizmów obronnych, które można utożsamić z prezentowanymi przez dziecko symptomami. Mają one za zadanie sprowokować rodzica do odpowiedzi na trudne zachowanie dziecka. Jeśli opiekun zareaguje adekwatnie, czyli zauważy potrzeby dziecka i refleksyjnie oceni swoje postępowanie względem niego, jest duża szansa, iż symptomy zmniejszą swoje natężenie bądź znikną w ogóle. Z kolei, jeśli rodzic nie zauważy problemu lub uzna, że

wynika on z czegoś innego – dziecko popadnie w jeszcze większe rozżalenie i złość, nasilając tym samym symptomy<sup>8</sup>.

## Diagnoza RAD oraz możliwości pracy z dziećmi

Zaburzenia więzi funkcjonują w takich klasyfikacjach chorób, jak ICD-10 czy DSM-IV. ICD-10 rozróżnia reaktywne zaburzenia więzi (RAD – *Reactive Attachment Disorder* – kryteria diagnostyczne o numerze F.94.1) od niehamowanych zaburzeń więzi (DAD – *Disinhibited Attachment Disorder* – kryteria diagnostyczne o numerze F.94.2)<sup>9</sup>. Z kolei w DSM-IV wyodrębnia się również dwa typy: hamowany i niehamowany, jednakże funkcjonują one w ramach jednego zaburzenia nazywanym ogólnie – reaktywnymi zaburzeniami więzi (kryteria diagnostyczne o numerze 313.89)<sup>10</sup>. Na potrzeby niniejszego artykułu przyjmę punkt widzenia DSM-IV i bez względu na omawiany typ, zaburzenie nazywać będę RAD.

Reaktywne zaburzenia więzi zostały odkryte całkiem niedawno, dlatego też są najmniej zrozumiane przez DSM. Wiedza na temat RAD w największej części pochodzi z: teorii przywiązania, klinicznych anegdotek oraz analizy przypadków. Kryteria diagnostyczne DSM-IV nie są oczywiste i następują wiele trudności w postawieniu rzetelnej diagnozy. Wyglądają one następująco:

- A. Zaburzone i nieadekwatne do etapu rozwoju nawiązywanie relacji w różnych kontekstach społecznych, które występują przed 5 r.ż. Nieprawidłowości w nawiązywaniu więzi można rozpoznać poprzez (albo pkt. 1. – typ hamowany, albo pkt. 2. – typ niehamowany):
- 1) uporczywą niemożność zainicjowania bądź odpowiedniego do wieku zareagowania na większość społecznych interakcji. O niemocy dziecka świadczyć mogą: nadmierne zahamowanie, chorobliwa czujność lub bardzo ambiwalentne i sprzeczne odpowiedzi,
  - 2) rozproszone, rozmyte przywiązanie manifestowane poprzez bezkrytyczną towarzyskość, brak selektywności w doborze osób, z którymi nawiązują relację (znajomości z obcymi; brak ulubionej bądź kilku ulubionych osób).
- B. Wymienionych powyżej nieprawidłowości w nawiązywaniu relacji nie można wyjaśnić jedynie opóźnieniami rozwojowymi, ponieważ w omawianym zaburzeniu nie są one dominujące.

<sup>8</sup> G. Iniewicz, *Zaburzenia emocjonalne...*, dz. cyt., s. 678.

<sup>9</sup> World Health Organization, *Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych. ICD-10. Rewizja dziesiąta. Tom 1*, Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia 2008, s. 253.

<sup>10</sup> American Psychiatric Association..., dz. cyt., s. 116.

C. Zaistnienie opieki patogenicznej, o której świadczyć będzie co najmniej jeden z poniższych czynników:

- 1) nieustające lekceważenie podstawowych potrzeb emocjonalnych dziecka związanych z poczuciem komfortu, stymulacji oraz miłości,
- 2) uporczywe lekceważenie potrzeb fizycznych dziecka,
- 3) częste zmiany opiekuna podstawowego, co uniemożliwia nawiązanie stabilnej więzi.

D. Istnieje przypuszczenie, iż rodzaj patologicznej opieki wymienionej w pkt. C jest przyczyną powstania zaburzeń wymienionych w pkt. A<sup>11</sup>.

ICD-10, oprócz wymienionych powyżej kryteriów, zwraca również uwagę, że dzieci funkcjonujące w typie zahamowanym mają problemy w relacjach z rówieśnikami, że bywają agresywne wobec siebie i innych. Ponadto, zdarza się, że wzrost dziecka, po traumatycznych doświadczeniach w relacji z opiekunem podstawowym, zostaje spowolniony. Tak więc mogą wystąpić problemy endokrynologiczne.

**Tabela 1. Symptomy RAD występujące u niemowląt i dorosłych**  
**Table. 1. The symptoms of RAD in infants and adults**

Symptomy RAD	
niemowlęta	dorośli
<ul style="list-style-type: none"> <li>— częste postękiwania;</li> <li>— wycofane, smutne;</li> <li>— apatyczny wygląd;</li> <li>— brak uśmiechu/nie odwzajemnia uśmiechu;</li> <li>— nie podąża za wzrokiem;</li> <li>— wrażliwe na dotyk;</li> <li>— rzadko płacze;</li> <li>— woli być trzymane przez obcych aniżeli przez rodziców;</li> <li>— woli ojca od matki;</li> <li>— wysoka odporność na ból.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— nieustanna krytyka siebie i innych;</li> <li>— trudności w okazywaniu skruchy;</li> <li>— brak empatii;</li> <li>— skłonność do popadania w pracoholizm;</li> <li>— postrzeganie innych jako niegodnych zaufania;</li> <li>— nieprzestrzeganie zasad;</li> <li>— działanie w pojedynkę;</li> <li>— przekonanie o swojej wyjątkowości;</li> <li>— inni ludzie są dla niego niezrozumiali;</li> <li>— wyjątkowo zaborczy;</li> <li>— posiada wiele związków, lecz krótkotrwałych.</li> </ul>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: W.D. Buening, *Infant Attachment Checklist*, <http://www.reactiveattachmentdisordertreatment.com/infantattachchecklist.pdf> [dostęp: 24.12.2014]; G. Vassar, *The symptoms of RAD in adults*, <http://lakesideconnect.com/trauma-and-trauma-informed-care/the-symptoms-of-rad-in-adults> [dostęp: 28.12.2014].

Source: Developed by the author on the basis of: W.D. Buening, *Infant Attachment Checklist*, <http://www.reactiveattachmentdisordertreatment.com/infantattachchecklist.pdf> [access: 24.12.2014]; G. Vassar, *The symptoms of RAD in adults*, <http://lakesideconnect.com/trauma-and-trauma-informed-care/the-symptoms-of-rad-in-adults> [access: 28.12.2014].

<sup>11</sup> Tamże, s. 118.

Z kolei typ niezahamowany określa się niekiedy jako psychopatię bezuczuciową bądź zespół dziecka szpitalnego<sup>12</sup>. Zauważa się, że „[...] zaburzenia te utrzymują się uporczywie, nawet w przypadku zaistnienia wyraźnych zmian w otoczeniu społecznym dziecka”<sup>13</sup>. Tak więc praca terapeutyczna z jednostką charakteryzującą się typem niezahamowanym RAD jest znacznie częściej skazana na porażkę aniżeli w przypadku typu zahamowanego.

RAD mylone jest z innymi zaburzeniami, ponieważ wiele podobnych symptomów mają również osoby z zaburzeniami zachowania, fobią społeczną, zaburzeniami lękowymi, opozycyjno-buntowniczymi czy nawet z zaburzeniami neuropsychiatrycznymi (m.in. schizofrenia dziecięca czy zaburzenia autystyczne). W związku z tym ważne jest, aby zastosować diagnozę dyferencyjną, która ma za zadanie wykluczyć wszystkie inne, przypominające RAD, zaburzenia.

W Polsce rzadko diagnozuje się RAD, ponieważ ten rodzaj zaburzeń jest niemal nieznanym przez środowisko osób zajmujących się zdrowiem dzieci i ich wychowywaniem. W naszym kraju brak również rzetelnych narzędzi badawczych, z których rzeczeni specjaliści mogliby korzystać. Walter D. Buening opracował listę syndromów prezentowanych przez dzieci cierpiące na RAD<sup>14</sup>. Przetłumaczone narzędzie zostanie dołączone do artykułu jako załącznik, z którego być może skorzystają praktycy (por. Załącznik 1).

Większość badań dotyczących reaktywnych zaburzeń więzi przeprowadzane były na grupie dzieci umieszczonych w instytucjonalnej pieczy zastępczej oraz w rodzinach adopcyjnych. Autorzy badań sugerują, iż zachowania prezentowane przez dzieci, które zostały umieszczone w placówce opiekuńczo-wychowawczej mogą być adaptacyjne, czyli stają się reakcją na otoczenie instytucjonalne. U dzieci, które nie doświadczyły w swoim życiu opieki instytucjonalnej nie jest łatwo zdiagnozować aż tak nieuporządkowane reakcje przywiązaniowe<sup>15</sup>. We własnej praktyce wychowawczej w placówce opiekuńczo-wychowawczej obserwuję wielość symptomów zamieszczonych w załączniku 1. Co jakiś czas pojawiają się dzieci, z którymi nawiązanie relacji jest znacznie utrudnione bądź niekiedy nawet niemożliwe. Dziecko jawi się jako nieobecne, niechętne, jakby za ścianą. Odrzuca chęć współpracy bądź przyjmuje ją tylko dlatego, by wychowawcy i specjaliści dali mu spokój. Dzieci z zaburzeniami więzi nie mają żadnego punktu zaczepienia, ponieważ nawet wśród rówieśników nie ma osób, z którymi czują się dobrze. Zostają sami dla siebie i w tym chcą trwać. Nawet jeśli się przytulają, odczuwa się nieodparte wrażenie, że są nieobecne, że nie odczuwają przyjemności, a jedynie naśladują zachowania innych. To dzieci niepokorne, sprawiające wiele trudności wychowawczych. Należą do nich m.in.:

<sup>12</sup> World Health Organization..., dz. cyt., s. 253.

<sup>13</sup> Tamże.

<sup>14</sup> W.D. Buening, *Spoiled Child Syndrome*, por. źródło: <http://www.reactiveattachmentdisordertrtment.com/childattachchecklist.pdf> [dostęp: 23.12.2014].

<sup>15</sup> L.T. Hardy, *Attachment Theory...*, dz. cyt., s. 31.

- kradzieże na terenie placówki (okradanie kolegów, wychowawców) i w szkole (długopisy, kieszonkowe dzieci, telefony, pieniądze nauczycieli),
- niszczenie mienia, które ma charakter złośliwego odwetu (pisanie po łóżkach, dewastowanie mebli, bazgranie po ścianach etc.), a także błyskawiczne niszczenie podręczników szkolnych, zeszytów, piórników (rysowanie nieprzyzwoitych obrazków, pisanie wulgaryzmów etc.),
- nieustające kłamstwa dotyczące wszystkiego, nawet najbardziej oczywistych kwestii,
- odporność na nagrody oraz ponoszone konsekwencje za złe zachowanie (nic nie robi na dziecku wrażenia),
- złośliwe postępowanie wobec dorosłych i dzieci (np. chowanie zepsutego jedzenia w różnych zakamarkach),
- identyfikowanie się ze złem,
- zaburzenia jedzenia, snu i in.

Praca terapeutyczna z dzieckiem wykazującym trudności w nawiązywaniu relacji jest szczególnie trudna w warunkach wychowania instytucjonalnego. Po zdiagnozowaniu u jednostki reaktywnych zaburzeń więzi, dyrekcja oraz specjaliści placówki powinni umieścić dziecko w filii, w której warunki są najbardziej zbliżone do domowych. Placówki opiekuńczo-wychowawcze przechodzą poważne przeobrażenia<sup>16</sup> i coraz rzadziej przypominają ogromne budynki, w których przebywa niezliczona ilość wychowanków. Mimo tego, nie należy zapominać, że placówki są sztucznymi tworem, które charakteryzują się specyficzną sztywnością myślenia, regulaminem oraz koszarowością, która wynika z życia w zbiorowości. W związku ze specyficznym charakterem wychowania zbiorowego, pracownicy placówek powinni wypracować takie metody i narzędzia, aby jednostki z RAD mogły w sprzyjających warunkach wyrazić swoją frustrację, zwerbalizować swoje problemy i potrzeby. Dzięki spotkaniu się dziecka z własną, skomplikowaną sferą emocjonalną, możliwa będzie dalsza praca oparta na autentycznych, coraz bliższych relacjach.

Stąd też najlepszym rozwiązaniem dla dziecka z RAD jest umieszczenie go w mieszkaniu socjalizacyjnym, w którym przebywa do czternastu wychowanków. Takie mieszkanie przypomina dom rodzinny – nie ma w nim ani świetlicy, ani stołówki. Dzieci posiadają spersonalizowane pokoje, a system organizacji zbliżony jest do rodzinkowego. Ograniczona ilość wychowanków oraz w miarę stały zespół wychowawców ograniczający się zazwyczaj do pięciu osób sprawia, że dziecku z trudnościami w nawiązywaniu więzi trudniej się ukryć i separować

<sup>16</sup> Zgodnie z ustawą z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej. Dz. U. 2011, nr 149, poz. 887, z późn. zm., do końca 2019 roku sukcesywnie będą wprowadzane zmiany mające na celu usprawnienie systemu, prace na rzecz powrotu dziecka do domu rodzinnego oraz zapewnienie dzieciom przebywającym w pieczy zastępczej warunków możliwie najbardziej zbliżonych do rodzinnych. Ustawa zakłada zmniejszenie ilości dzieci w placówkach (do 14 osób), podwyższenie wieku dzieci umieszczanych w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i in.

(co z kolei jest bardzo łatwe w dużych placówkach). Wspólne wykonywanie czynności domowych (nie ma personelu sprząającego; w tygodniu szkolnym jest jedynie kucharz/kucharka), grupowe spędzanie czasu wolnego, remontowanie i urządzenie mieszkania, zespołowe kultywowanie tradycji świątecznych powoduje, że nawet dziecko z zaburzeniami więzi po dłuższym czasie poczuje swoistą przynależność do miejsca, a później być może również do ludzi.

Własna praktyka wychowawcza pokazuje, że zanim dziecko zacznie przywiązywać się do zbiorowości, musi nauczyć się bliskich, emocjonalnych relacji choćby z jedną osobą. W warunkach instytucjonalnych jest to szczególnie trudne, ponieważ środowisko placówki nie jest stabilne przez wzgląd na częstą fluktuację nie tylko wychowawców, ale także samych podopiecznych. Częste zmiany powodują, że dzieciom towarzyszy poczucie tymczasowości, a co za tym idzie – trudniej im się utożsamić z miejscem i osobami, którymi są otoczone. Ponadto, uwaga wychowawcy pełniącego dyżur musi zostać podzielona na czternastkę dzieci. Trudno w tych warunkach poświęcić czas dziecku, które nieświadomie wymaga od dorosłego totalnego skoncentrowania uwagi tylko na nim. Aby móc rozpocząć pracę z jednostką wykazującą trudności przywiązaniowe, warto wykorzystać metodę doboru naturalnego, które jest dopasowaniem emocjonalnym dziecka i wychowawcy. Dziecko zazwyczaj jest w stanie wskazać dorosłego, przy którym czuje się lepiej i bardziej bezpiecznie. Jeśli wskazany przez dziecko wychowawca nie czuje jakiejś szczególnej niechęci wobec wychowanka, a wręcz przeciwnie – darzy go sympatią oraz nie ma zamiaru zmieniać swojej sytuacji zawodowej, można rozpocząć indywidualną pracę edukacyjną, opiekuńczą, a przede wszystkim wychowawczo-terapeutyczną. W tej sytuacji dyrekcja powinna podjąć takie działania organizacyjne, aby praca z dzieckiem była możliwa również podczas zwykłych dyżurów wychowawczych.

Dzieci z RAD podczas takiego indywidualnego kontaktu niekiedy zapominają się i wychowawca staje im się bliższy. Kiedy rozpoznają tę sytuację, nasilają swoje złe zachowania, aby sprowokować schemat, który znają od dawna – odrzucenie. Ważne jest, aby wychowawca nie ulegał takim prowokacjom. Odpowiedzią na nieakceptowane zachowania powinna być cierpliwość oraz akceptacja, przy jednoczesnym pociąganiu dziecka do ponoszenia odpowiedzialności za swoje postępowanie.

Choć sposobów nawiązywania relacji jest wiele i są zależne od osobowości i potrzeb poszczególnego dziecka, warto zwrócić uwagę na narzędzia, które nie należą do zbyt znanych i powszechnych w Polsce – są to testy projekcyjne Blob. Poszukując efektywnych sposobów na otwieranie dzieci i pobudzanie ich reakcji emocjonalnych, wspomniane testy okazały się skuteczne nie tylko w pracy z jednostkami cierpiącymi na zaburzenia więzi, ale także w działaniach wychowawczych i terapeutycznych z dziećmi, które doświadczyły traumy. Dzięki te-

stom Blob, możliwa jest również zintensyfikowana praca grupowa, która ma służyć budowaniu oraz integrowaniu zespołu.

Blobs są użyteczne w komunikacji, ponieważ odnoszą się do języka, którego uczymy się od niemowlęcia, tj. do języka ciała oraz emocji<sup>17</sup>. Dzięki temu, dziecko, które nie potrafi opowiedzieć o swoich stanach emocjonalnych, może wyrazić swoje uczucia w inny sposób, za pomocą Blobów. Tajemniczy Blob to postać, która nie ma płci, nie jest obciążona metryką, nie ma również żadnych cech rasowych. To pozwala każdemu z nas zidentyfikować się z Blobem – może on być nami z przeszłości, teraźniejszości, może być również naszym marzeniem dotyczącym przyszłości. Blobs mogą być zarówno szczęśliwe i dobre, jak i samolubne, i agresywne, czyli takie jak każdy z nas w różnych sytuacjach życiowych. Blobs nie oceniają, one pokazują, jak jesteśmy odmienni, i jak zróżnicowane uczucia i emocje drzemią w każdym z nas<sup>18</sup>.

Testy Blob są skuteczne w otwieraniu dyskusji na temat uczuć, przeżyć, doświadczeń. Pomagają one w rozwijaniu empatii, rozumieniu własnej historii życiowej oraz uczą samoświadomości. Największym specjalistą w interpretacji testu jest osoba badana – ma ona prawo do własnej interpretacji, nawet gdy jest zgola inna od pomysłów prowadzącego. W pracy z dziećmi o trudnościach przywiązaniowych wykorzystywałam testy: a) Blob Tree (por. Rys. 2.) – test drzewa badający relacje dziecka z najbliższym otoczeniem oraz ważnymi obiektami; b) Blob Islands – test wyspy badający formy spędzania czasu wolnego dziecka, jego rodziny oraz uwidacznia relacje dziecka z otoczeniem; c) Blob Bridge – test mostu, który ma za zadanie odpowiedzieć na pytanie: Gdzie dziecko sytuuje siebie w otaczającym je świecie. Test może również sprawdzać jaki jest stopień poczucia zagrożenia bądź bezpieczeństwa; d) Blob Bar – test baru również sprawdza formy spędzania czasu wolnego dziecka oraz jego najbliższych; e) Blob Classroom – test klasy szkolnej pokazuje pozycję dziecka w grupie rówieśniczej oraz stosunek do szkoły; f) Blob Christmas Tree – test drzewa w wersji świątecznej wskazuje na stosunek dziecka oraz jego bliskich do świąt, pokazuje również formy świętowania; g) Blob Bullying – test prezentujący różne formy znęcania się. Test bullying wskazuje na przeżyte przez dziecko formy tyranizowania oraz agresywne skłonności tkwiące w dziecku.

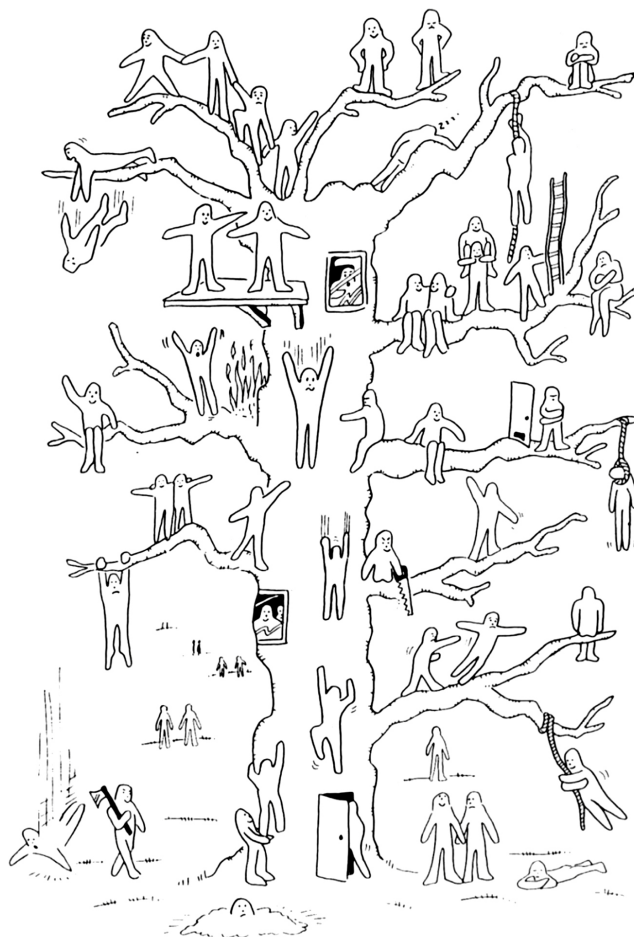
Dzieci z zaburzeniami więzi chętnie uczestniczą w rozwiązywaniu testów Blob. Dopytują się kiedy ponownie będą mogły je wykonać. Podczas badań, ze strony wychowawcy padają pytania ogólne, pogłębiające dyskusję oraz głębokie. Odpowiedzią na pytanie jest zaznaczenie postaci, która najbardziej im odpowiada oraz opowiedzenie o kontekście sytuacji. Początki nigdy nie są łatwe – dzieci zazwyczaj skrywają się za określonym Blobem opowiadając o jego emocjach, nie o swoich. Z biegiem czasu, dzieci coraz częściej mówią o sobie, o swoich przeżyciach, doświadczeniach. Otwierają się, nawiązując tym samym

<sup>17</sup> P. Wilson, I. Long, *The Blobs Training Manual*, Speechmark Publishing Ltd., London 2010, s. 4.

<sup>18</sup> Tamże, s. 7.



coraz bliższą relację z wychowawcą. Cierpliwość wychowawcy oraz autentyczna chęć zbliżenia się do dziecka zawsze przynoszą widoczną poprawę w zachowaniu dziecka oraz rozwijaniu umiejętności emocjonalnych.



**Rys. 2.** Test drzewa. Źródło: P. Wilson, I. Long, *The Big Book of Blob Trees*, Speechmark Publishing Ltd., London 2009.

**Fig. 2.** Blob Tree. Source: P. Wilson, I. Long, *The Big Book of Blob Trees*, Speechmark Publishing Ltd., London 2009.

Wychowawca może używać testów Blob również w przygotowywaniu wychowanka do procesu adopcyjnego oraz badaniu gotowości dziecka do podjęcia tak ważnej, nowej relacji. Przygotowanie dziecka oraz potencjalnych rodziców jest niezwykle ważne w przypadku zaburzeń więzi. Początkowo nawiązana relacja z nowymi opiekunami jest powierzchowna i iluzoryczna. Coraz lepsze samopoczucie dziecka w nowej rodzinie przerywa strach i chęć powtórzenia trau-

my z dzieciństwa, dlatego też jednostka wraca do swoich starych, stereotypowych zachowań, aby wywołać u nowych rodziców reakcje odrzucenia. Przeniesienie na aktualnych opiekunów lęków, których dziecko doświadczało w relacji z biologicznymi rodzicami, wynika z obawy przed zaangażowaniem i kolejną utratą. Dlatego też tak ważna jest świadomość istnienia tego rodzaju zaburzeń – aby dziecko nie utwierdziło się w przekonaniu, że zawsze będzie odrzucane, i aby opiekunowie potrafili przetrzymać ten trudny czas, i tym samym nie odrzucili dziecka. Nowi opiekunowie nie muszą zostać z tym sami. Pomimo tego, że w Polsce sieć pomocy w zakresie RAD niemalże nie istnieje, można udać się do psychoterapeuty, aby wspomóc dziecko w przepracowaniu traumy, a i samym rodzicom adopcyjnym dać przekonanie, że zachowanie dziecka nie jest ich winą.

Terapia dzieci z zaburzeniami więzi powinna być doświadczalna, tzn. dziecko musi doświadczyć doznań, które będą je leczyć. Inne terapie nie będą przynosiły rezultatu, bowiem bazują na nawiązaniu przez pacjenta więzi z terapeutą, a do tego dziecko z RAD nie jest zdolne. Ponadto, epicentrum terapii musi być rodzina, czyli nie tylko dziecko uczestniczy w oddziaływaniach terapeutycznych, ale również nowi rodzice (wiedzą co się dzieje na terapii, ponieważ albo siedzą obok dziecka, albo obserwują je przez lustro weneckie) czy wychowawca wiodący w placówce. Jednostka z RAD podczas terapii doświadczalnej ponownie musi przeżyć traumę. Ból, którego doświadcza może podzielić między siebie i osoby, które ją kochają i akceptują. Jeśli będzie się to odbywało w absolutnie bezpiecznych warunkach (pełne miłości, empatii, wsparcia), jest szansa, że dziecko powoli zacznie zmieniać swoje postawy względem nowych opiekunów.

RAD jest stosunkowo nowym rodzajem zaburzeń, jednakże może być odpowiedzią na wiele pytań stawianych przez wychowawców instytucjonalnej pieczy zastępczej, rodziców zastępczych czy adopcyjnych. Należy zatem dołożyć większych starań, aby zrozumieć dzieci z tego rodzaju zaburzeniem oraz wypracować solidne kryteria diagnostyczne, narzędzia i prace terapeutyczne dążące do poprawy funkcjonowania tych dzieci w społeczeństwie. W Polsce należy również zastanowić się nad utworzeniem konkretnych programów pomocy, funkcjonujących przy ośrodkach adopcyjnych, bowiem rodzice, którzy doświadczyli problemu RAD, mają skłonność do obwiniania siebie za niepowodzenia wychowawcze i trudności nawiązania więzi z dzieckiem.

## Załącznik 1.

**Reaktywne zaburzenia więzi: lista symptomów występujących u dzieci**

Nazwisko dziecka: ..... Data:

Nazwiska rodziców:

Lp.	Symptom	Nie występuje	Występuje w formie łagodnej	Występuje w formie umiarkowanej	Występuje w formie ciężkiej
1	Niezdolne do dawania i otrzymywania miłości;	0	1 2 3	4 5 6 7	8 9 10
2	Opozycyjne, kłótlive, niepokorne	0	1 2 3	4 5 6 7	8 9 10
3	Emocjonalnie fałszywe, nieszczerze, puste	0	1 2 3	4 5 6 7	8 9 10
4	Manipulujące bądź kontrolujące	0	1 2 3	4 5 6 7	8 9 10
5	Częste lub intensywne wybuchy złości	0	1 2 3	4 5 6 7	8 9 10
6	Rozgniewane wewnątrznie	0	1 2 3	4 5 6 7	8 9 10
7	Niezdolne do płaczu, kiedy dzieje się coś smutnego	0	1 2 3	4 5 6 7	8 9 10
8	Unika bądź jest odporne na fizyczną bliskość i dotyk	0	1 2 3	4 5 6 7	8 9 10
9	Niegodne zaufania	0	1 2 3	4 5 6 7	8 9 10
10	Nie odczuwa wyrzutów sumienia bądź odczuwa je w ograniczonym stopniu	0	1 2 3	4 5 6 7	8 9 10
11	Powierzchnownie angażujące się w relacje, urocze	0	1 2 3	4 5 6 7	8 9 10
12	Brak kontaktu wzrokowego w sytuacjach rodzicielskich	0	1 2 3	4 5 6 7	8 9 10
13	Bezkrytyczne relacje z obcymi	0	1 2 3	4 5 6 7	8 9 10
14	Nieczułe na tematy związane z rodzicami	0	1 2 3	4 5 6 7	8 9 10
15	Destrukcyjne dla siebie, innych i mienia	0	1 2 3	4 5 6 7	8 9 10
16	Bardziej nieposłuszne przy mamie niż przy tacie	0	1 2 3	4 5 6 7	8 9 10
17	Okrutne dla zwierząt	0	1 2 3	4 5 6 7	8 9 10

18	Kradnie	0	1 2 3	4 5 6 7	8 9 10
19	Kłamię na temat rzeczy oczywistych	0	1 2 3	4 5 6 7	8 9 10
20	Impulsywne bądź hiperaktywne	0	1 2 3	4 5 6 7	8 9 10
21	Braki w myśleniu przyczynowo-skutkowym	0	1 2 3	4 5 6 7	8 9 10
22	Objada się bądź robi zapasy żywności	0	1 2 3	4 5 6 7	8 9 10
23	Słabe relacje z rówieśnikami	0	1 2 3	4 5 6 7	8 9 10
24	Zaabsorbowane ogniem, krwią, przemocą	0	1 2 3	4 5 6 7	8 9 10
25	Nieustannie pyta o bzdury, ciągle paplanina	0	1 2 3	4 5 6 7	8 9 10
26	Niewłaściwie wymagające i przylegające	0	1 2 3	4 5 6 7	8 9 10
27	Seksualne odreagowywanie w działaniu trudnych sytuacji	0	1 2 3	4 5 6 7	8 9 10
28	Władcze wobec rówieśników	0	1 2 3	4 5 6 7	8 9 10

Źródło: W.D. Bueening, *Child Attachment Checklist*, <http://www.reactiveattachmentdisordertreatment.com/childattachchecklist.pdf> [dostęp: 23.12.2014].

Source: W.D. Bueening, *Child Attachment Checklist*, <http://www.reactiveattachmentdisordertreatment.com/childattachchecklist.pdf> [access: 23.12.2014].

## Bibliografia

- Ainsworth M.S., Blehar M.C., Waters E. i in., *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*, NJ: Lawrence Erlbaum, Hillsdale 1978.
- American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical manual of Mental Disorders. Fourth Edition. DSM-IV<sup>TM</sup>*, Washington 1994.
- Bowlby J., *Attachment and loss. Vol. 1. Attachment*, Tavistock Institute of Human Relations, New York 1983.
- Bowlby J., *Przywiązanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Bueening W.D., *Child Attachment Checklist*, por. źródło: <http://www.reactiveattachmentdisordertreatment.com/childattachchecklist.pdf> [dostęp: 23.12.2014].
- Bueening W.D., *Infant Attachment Checklist*, por. źródło: <http://www.reactiveattachmentdisordertreatment.com/infantattachchecklist.pdf> [dostęp: 24.12.2014].
- Gabbard G.O., *Psychiatria psychodynamiczna w praktyce klinicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
- Hardy L.T., *Attachment Theory and Reactive Attachment Disorder: Theoretical Perspectives and Treatment Implications*, „Journal of Child & Adolescent Psychiatric Nursing” 2007, nr 1.
- Iniewicz G., *Zaburzenia emocjonalne u dzieci i młodzieży z perspektywy teorii przywiązania*, „Psychiatria Polska” 2008, nr 5.

- MSD Manual, *Podręcznik diagnostyki i terapii. Pierwsze wydanie polskie*, Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner, Wrocław 1992.
- Nowak M., Gawęda A., Janas-Kozik M., *Prowokacja odrzucenia czy pragnienie bliskości? Znaczenie relacji rodzic zastępczy – dziecko dla niwelowania deficytów wynikających z diagnozy „zaburzenia więzi”*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” 2011, nr 11(1).
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej. Dz. U. 2011, nr 149, poz. 887, z późn. zm.
- Vassar G., *The symptoms of RAD in adults*, por. źródło: <http://lakesideconnect.com/trauma-and-trauma-informed-care/the-symptoms-of-rad-in-adults> [dostęp: 28.12.2014].
- Wilson P., Long I., *The Big Book of Blob Trees*, Speechmark Publishing Ltd., London 2009.
- Wilson P., Long I., *The Blobs Training Manual*, Speechmark Publishing Ltd., London 2010.
- World Health Organization, *Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych. ICD-10. Rewizja dziesiąta. Tom 1*, Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia 2008.





„Wychowanie w Rodzinie” t. XIII (1/2016)

---

nadesłany: 23.09.2014 r. – przyjęty: 10.12.2015 r.

**Darina KUBIČKOVÁ\***

## **Delinquent behaviour of young people and the prevention of social guardianship in condition of Slovak Republic**

Zachowania przestępcze wśród młodzieży i profilaktyka opieki społecznej w warunkach Republiki Słowackiej

### **Streszczenie**

Przestępczość, przemoc przeciwko jednostce oraz grupie ludzi, samobójstwa, alkoholizm oraz inne uzależnienia są za każdym razem uznawane za zjawiska patologii społecznej w naszej kulturze. Włączanie w ten zakres innych zjawisk pozostaje pod wpływem epoki, w której dane zjawisko powoduje niepokój w społeczeństwie poprzez masowy zakres występowania (w szczególności: graffiti, przemoc na stadionach, prostytutka, pornografia, hazard). Określona część zjawisk patologii społecznej wzajemnie na siebie zachodzi, uzupełnia się i jest od siebie współzależna. Większość z nich prowadzi do przestępczości albo stwarza warunki sprzyjające jej występowaniu i trwaniu. Poszukując warunków oraz przyczyn występowania zjawisk patologii społecznej w większości dziedzin nauki, które zajmują się tymi zjawiskami, wykorzystywane są różne podejścia, które są charakterystyczne dla danej dziedziny nauki. Najbardziej znanym jest podejście socjologiczne, niestety podejście kryminologiczne zostało wykorzystane w przypadku słowackiej młodzieży.

**Słowa kluczowe:** młodzież, polityka społeczna, przestępczość, państwo, społeczeństwo, negatywne środowisko.

---

\* e-mail: [kubickovadarina@gmail.com](mailto:kubickovadarina@gmail.com)

University of SS. Cyril and Methodius in Trnava, Faculty of Social Sciences, Bučianska 4/A, 917 01 Trnava, Slovakia.

**Abstract**

Criminality, violence against an individual as well as a group of people, suicide, alcoholism and other addictions are every time assessed as social-pathological phenomena in our culture. The inclusion of other phenomena has already been influenced by the period of time, when this phenomenon causes concerns in the society by the mass character of their prevalence (in particular graffiti spraying, violence in the stadiums, prostitution, pornography, gambling). Certain parts of sociopathological phenomena are mutually overlapping, complementing and made dependent on each other. The majority of them lead to criminality or creates conditions for its appearance and existence. When searching for conditions and reasons for the appearance of sociopathological phenomena in most of the fields of science that deal with sociopathological phenomena, various approaches are being applied, which are characterized for that field of science. Mostly known are sociological approaches, unfortunately the criminological approach has been applied in Slovak youth.

**Keywords:** youth, social policy, criminality, state, society, negative environment.

**Introduction**

Among the main risk factors that make the appearance, existence and spread of sociopathological phenomena possible, in accordance with scientific knowledge and general opinion, we include negative phenomena in the society and an insufficient protection of their members and in particular of young persons against such phenomena and at the same time the increase of alienation of the society and the individual person – the loosening of mutual bonds. As risk factors the following concrete factors are generally mentioned: negative phenomena in the family, at school, improper manner of using free time, issues connected with performance of employment and work habits up to the refusal of work as the source of livelihood, radical changes of norms and values in the society, spreading of consumerism.

**Youth and ontogenesis**

Some risk factors have been in society from time immemorial and have a mass, multicultural character. These are the mentioned negative phenomena in the family, in the process of upbringing and education (in the socialisation of an individual person), in negative influence of narrower or broader social environment, improper forms of entertainment, chaos prevailing in the social norms, the sudden tolerance of phenomena in the society that were earlier assessed as undesirable and that were until recently penalized by the same society, etc.



For the better understanding of delinquent behaviour of the juveniles it is necessary, above all, to define also concepts which are essential from the point of view of the essence of the phenomenon itself. The central concept is a juvenile and their specific biological, psychological and social characteristics. In section 94 the Criminal Code characterizes a juvenile as a person, who at the time of committing an offence reached the age of 14 and did not exceed the age of 18<sup>1</sup>. From the biological point of view the organism of a juvenile grows into an adult from the point of view of sexual maturity as well as from the point of view of growth. According to Končeková the young organism only grows into maturity, it is getting settled and strong<sup>2</sup>. At the end of the period it matches the organism of an adult and from the point of view of performance as well as working activities it is capable of the same load. In the juveniles the most important changes take place in the psyche. The mental imbalance is gradually disappearing. All the mental processes, conditions and features are, through their quality, approximating to the values of an adult human being. According to Labáth the changes of the mental functions are manifested in two areas. It is in the area of cognition and in the area of emotional development<sup>3</sup>.

The present youth lives in the conditions of blistering pace, not only social pace, but it is also the pace of scientific-technical progress. They have other hobbies and a different view on the life around themselves than do the adult people. They have bigger and bigger problems to get integrated into the society.

## Characteristic of deviant behavior

Deviant behaviour is according to Sejčová “behaviour which on the one hand violates codified statutory norms of a respective social group and it does this also at that time, when they have not been codified under law”<sup>4</sup>.

Ondrejkovič understands social deviation as disturbance or as a substantial deviation from expected standardized and institutionalised behaviour, which is prescribed by a social norm, valid in a certain society, group or social unit<sup>5</sup>. This concept represents also a subclass of social behaviour. Delinquency of juveniles is a concept, which is mostly used for the earmarking of criminal activities of the juveniles. It generally denotes an activity, which violates laws and other norms of behaviour and causes harm to an individual or to a society. This concept also means antisocial behaviour in the broader sense than criminality, i.e. also such

<sup>1</sup> Criminal Code, Act No. 300/2005 Coll.

<sup>2</sup> L'. Končeková, *Psychológia puberty a adolescence*, FHPV PU, Prešov 2002, p. 113.

<sup>3</sup> V. Labáth, *Riziková mládež*, SLON, Praha 2001, p. 160.

<sup>4</sup> L'. Sejčová, *Deti, mládež a delikvencia*, Album, Bratislava 2002, p. 290.

<sup>5</sup> P. Ondrejkovič, *Sociálna patológia*, Veda, Bratislava 2001, p. 31.

behaviour, which does not reach the degree of social danger of an offence. Juvenile delinquency is a very serious problem in our society.

From the point of view of the age, delinquency is divided into these kinds:

- delinquency, which is committed by a minor perpetrator – it is a person younger than 14 years according to the legal system this person cannot be prosecuted for a crime or is not liable for a crime,
- juvenile delinquency is committed by a juvenile perpetrator – according to the Criminal Code it is a person at the age from 14 to 18 years, who is criminally responsible. Criminal activity of the juveniles is also called a juvenile delinquency,
- delinquency of young adults is committed by a young adult perpetrator at the age from 18 to 20 years. The person is responsible for a crime, but the court takes into regard their age, which is close to juvenile age.

Delinquency can have various forms of manifestation: Határ, Lohinová have stated the following forms:

- property – theft, breaking and entering,
- sexual – rape, abuse,
- public order delicts – vandalism, disturbing of peace,
- organized violence and crime<sup>6</sup>.

## **Delinquency as a negative behaviour of young people**

Young people most frequently commit truancy and theft. Bielíková has defined truancy as “purposeful avoidance of school attendance or, as the case may be, escape from the school environment, the reason of which may be a distorted relationship with the school environment”<sup>7</sup>. In our opinion the reason of truancy is also the indifference of the parents to school attendance, neglecting its importance.

According to Section 247 of the Criminal Code theft is an offence against property, misappropriation of something belonging to someone else and treating it as if it were the property of the thief. In case of juvenile persons the undoubted sign is shown in reaching antisocial intensity of defectiveness<sup>8</sup>. According to Hroncová a delinquent does not acknowledge legal norms; s/he has negative relations towards them and willfully violates them<sup>9</sup>. According to Faltin it is “an individual, who is socially not adapted or adapted in a different way than it is

<sup>6</sup> C. Határ, N. Lohinová, *Vplyv rodiny na deviantné správanie detí a mládeže, 2005*, [in:] J. Hroncová, *Sociálna pedagogika a sociálna práca*, PF UMB, Banská Bystrica 2004, p. 298.

<sup>7</sup> M. Bielíková, *Záškolskýctvo a jeho príčiny vo vybraných okresoch SR.*, Ústav informácií a prognóz školstva, Bratislava 2002, p. 23.

<sup>8</sup> J. Hroncová, *Sociálna patológia*, PF UMB, Banská Bystrica 2004, p. 191.

<sup>9</sup> Ibidem.

required by the social order”<sup>10</sup>. According to our valid Criminal Code criminal liability is connected with reaching the age of fourteen years. In the provisions of Section 94 to 121 this Act does not regulate privileged deviations different from punishing the adults and in case of juveniles younger than fifteen years, it has introduced the obligatory examination of mental condition in order to assess the level of intellectual and moral maturity with the aim to recognize or control their activity at the time of committing the offence. The fact has been pointed out by Baláž<sup>11</sup>. When assessing the reasons of appearance of delinquency an important role is played by external as well as by internal factors. Among the internal factors we have included a hyperactivity syndrome (ADHD), psychopathy and the decreased level of cognitive capabilities. The most significant external factors include the family (dysfunctional, incomplete, criminal, family with low social status, family of alcoholics, family with many children and an entrepreneurial family) school and subcultures of juveniles. In the system of social administration the social guardianship for the children and young persons is provided by the Department of Social and Legal Protection of Children and Social Guardianship at the Office of Labour, Social Matters and Family.

## Social guardianship and its meaning

The clients of social guardianship are the minors and the juveniles who have demonstrated behaviour disorders, by running away from home, by neglecting the compulsory school attendance, young people who bully their schoolmates, they are the members of groups that negatively endanger them, they commit criminal activities, use alcoholic drinks, are addicted to the internet, hazardous and computer games, drugs and other psychotropic substances. Act No. 305/2005 Coll. on Social and Legal Protection of Children and Social Guardianship in Section 1 par. 3 defines the social guardianship as a:

“[...] set of measures for removing, mitigation and limitation of deepening or repeating disorders of mental development, physical development and social development of the child or a natural person of full age and providing of assistance in dependence on seriousness of disorders and the situation, in which a child or a natural person of full age is situated”.

The Social guardian deals with delinquency and criminality of the children and the juveniles. Matoušek offers a definition of a social guardian to us<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> M. Faltin, *Delikvenciadeti a mladistvých*, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava 1972, p. 120.

<sup>11</sup> P. Baláž, *Základy trestného práva*, EUROUNION, Bratislava 2006, p. 262.

<sup>12</sup> O. Matoušek, *Sociální práce v praxi*, Vyd. Portál, Praha 2005, p. 95.

“A guardian for young persons is a government officer, whose task it is to deal with the children and the juveniles from dysfunctional families, who lead immoral life, neglect school attendance, use alcohol or other addictive substances, with those who earn living as prostitutes, who run away from home, deals also with the children and young persons who commit offences or against whom a crime has been committed. A government officer is supposed to provide help in overcoming adverse conditions in life and educational influence, with the aim to make it possible for the child and the juvenile to get integrated into the society”.

In order to achieve the set aims the social guardians use the methods of social work in real life. According to Sejčová a case, group and community method is used<sup>13</sup>. In practice individual methods of social work overlap. Another method, which is used by the social guardians, is the visit to the family.

Social guardians in Slovakia, as has been stated by Matoušek, and also in the Czech Republic do not have, so far, the basic pre-conditions for systematic work with the family created<sup>14</sup>. There is an absence of special training for counselling or therapeutic work and the number of cases with which they deal does not make it possible for them to perform a systematic and concentrated family work. Only as late as in the new legal regulation of the Act on Social and Legal Protection of Children and the Social Guardianship the qualifications requirements for performance of social work have been introduced for the first time.

An integrated part of social and legal protection of children and the social guardianship is the social prevention. From the point of view of phase of development of individual social-pathological phenomena, prevention can be divided into three basic levels:

- primary prevention,
- secondary prevention,
- tertiary prevention,

During the transition from the central planned economy into the market economy in 1989 Slovakia comes across one of the most serious social-economic problems of the present time, which is unemployment. One of the categories which is also subject to unemployment is that of young persons. From the point of view of sociology this group is characterized as citizens, who have not exceeded the age limit of 30 years.

“It is necessary to tackle the issues of the unemployment of youth and its impact on them, because it is one of the most serious problems of the present time. Unemployment is a wide-ranging social and economic problem of the

<sup>13</sup> L. Sejčová, *Deti, mládež...*, op. cit., p. 290.

<sup>14</sup> O. Matoušek, *Metódy a řízení sociální práce*, Vyd. Portál Praha 2003, p. 125.

present time, which has deep impact not only on all the persons, but also on the countries”<sup>15</sup>.

Attention paid to unemployment has several parts.

- How people tackle the loss of employment and how they are trying to give direction and sense to their life.
- The manner how people tackle the loss of income from money making activities.
- How good is the functioning of the employment offices and agencies dealing with the unemployed persons.
- How the roles in a family get changed and how tension between the closest and the most beloved persons is increased.
- What happens with the families and communities, when still more and more people are losing their jobs.
- How unemployment influences various social shifts.
- How unemployment influences the employed people etc. “Unemployment of young people in the post communist countries of Europe is perceived as a consequence of transformation of the transformation of socialist political and economic system on the market economy”<sup>16</sup>.

The aim of state policy in relation to the children and young persons in strengthening such society, which especially in relation for the children and young persons:

- will create conditions for increase of quality of life,
- will ensure social justice, sufficient opportunities and equality of chances,
- will acknowledge rights to its own identity, diversity and autonomy,
- provides opportunities for employment, active citizenship and participation of youth representatives in the social and political life.

When fulfilling these aims the government will concentrate on the following key areas:

- education,
- employment,
- family,
- housing,
- participation of youth in the social and political life-participation,
- information and communication technologies,
- mobility,
- environment,
- free time of children and youth,

<sup>15</sup> M. Jahoda, *Employment and unemployment: A social-psychological analysis*, Cambridge University Press, Cambridge 1982.

<sup>16</sup> P. Machonin, L. Mlčoch, M. Sojka, *Ekonomické a společenské změny v české společnosti po roce 1989*, Karolinum, Praha 2000, p. 93.

- culture,
- health and healthy lifestyle,
- children and young persons facing complicated life situations and coming from a disadvantaged environment,
- children and young persons social-pathological phenomena and their prevention<sup>17</sup> “some authors consider the control of political system as a dominant function of communication tools”<sup>18</sup>.

## Family and its influence on young people

Also the family in relation to the children plays its role here. A worsening of family relations has been assessed as negative, because it has turned out that the quality of relations is one the most significant factors influencing the personality of a young person. Young people, who have created good and cordial relations with their parents, have mostly also the same relations to their siblings and to the environment. In the families where the parents and the children are not capable of creating good human relations, then in such families the children are also not capable of creating such relations with each other. When solving major personal problems the priority advisers of young people are parents, in particular mothers and friends. The style of parental education has the prime impact on the personality of the child, through which the character of requirements and the quality of reaction of parents is implemented upon the behaviour of the children. It is the complete family with sufficient economic means and properly built-up mutual relations securing mutual trust and help to the children, when tackling their personal problems that create the best conditions for the healthy mental and physical development of the child and the young person.

A young person is generally considered to be a specific social capital of each society. Such a person is an unthinkable entity of its presence and a presumption of quality of its future. Therefore emphatic and pro-social policy offers young human beings an opportunity to mature into an autonomous, free and self-sufficient individuality.

“In relation to the youth the government policy should ensure that the young people perceived in this way should have at least minimum standard conditions available for their universal and social development. In doing this the state is trying to apply mechanisms that protect the youth against sociopathological phenomena. It is in the interest of the state that «young people enter

---

<sup>17</sup> Ibidem.

<sup>18</sup> O. Bočáková, M. Lincényi, *Úvod do sociálnej a politickej komunikácie*, 1. vyd. – Trenčín 2013, p. 109, [in:] *Lincényi Masmédiá ako tvorcovia verejnej mienky*, Issued by Trenčianska univerzita A. Dubčeka v Trenčíne, Trenčín 2014, p. 40.

the practical life prepared and ready to participate in the development of the society.» From the point of view of the state young people are in particular understood to be those who are learning to find their way in the sphere of work and are becoming citizens<sup>19</sup>

Behavior of young people is derived from the media, which are part of the normal life of people in society<sup>20</sup>.

“Mass media in the context of our social functions offer their own patterns of behavior, which then accepts a normal individual”<sup>21</sup>.

## Conclusion

Sociopathological phenomena (also remarked as social deviations or social-negative phenomena) is one of the most significant problems of the present-day social development. It is a problem which is still dynamically developing and in case of which the procedures generally used to tackle this problem so far cannot be assessed as effective. Sociopathological phenomena are closely connected with the state of affairs of the society and sensitively react to social changes and their consequences.

## Bibliography

- Available on: <http://www.spravaomladezi.sk/index.php?lng=SK&loc=109> [access: 28.08.2014].
- Baláž, P., *Základy trestného práva*, Bratislava: EUROUNION, 2006.
- Bieliková M., *Záškoláctvo a jeho príčiny vo vybraných okresoch SR*, Ústav informácií a prognóz školstva, Bratislava 2002.
- Bočáková O., Lincényi M., *Úvod do sociálnej a politickej komunikácie*, 1. vyd. Trenčín 2013, p. 109, [in:] *Lincényi Masmédiá ako tvorcovia verejnej mienky*, Issued by Trenčianska univerzita A. Dubčeka v Trenčíne, Trenčín 2014.
- Bočáková O., *Problémy starnúcej populácie*, TnUAD, Trenčín 2010.
- Criminal Code, Act No. 300/2005 Coll.
- Faltin M., *Delikvenciadetí a mladistvých*, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava 1972.
- Határ C., Lohinová N., *Vplyv rodiny na deviantné správanie detí a mládeže, 2005*, [in:] J. Hroncová, *Sociálna pedagogika a sociálna práca*, PF UMB, Banská Bystrica 2004.
- Hroncová J., *Sociálna patológia*, PF UMB, Banská Bystrica 2004.

<sup>19</sup> Source: [www.spravaomladezi.sk](http://www.spravaomladezi.sk) [access: 28.08.2014].

<sup>20</sup> Ibidem, p. 101.

<sup>21</sup> Ibidem, p. 72.

- Jahoda M., *Employment and unemployment: A social-psychological analysis*, Cambridge University Press, Cambridge 1982.
- Končeková L., *Psychológia puberty a adolescence*, FHPV PU, Prešov 2002.
- Labáth V., *Riziková mládež*, SLON, Praha 2001.
- Law of social security of children and social guardianship, Act. No. 305/2005 Coll.
- Machonin P., Mlčoch L., Sojka M., *Ekonomické a společenské změny v české společnosti po roce 1989*, Karolinum, Praha 2000.
- Matoušek O., *Metódy a řízení sociální práce*, Vyd. Portál, Praha 2003.
- Matoušek O., *Sociální práce v praxi*, Vyd. Portál, Praha 2005.
- Ondrejkovič P., *Sociálna patológia*, Veda, Bratislava 2001.
- Sejčová L., *Deti, mládež a delikvencia*, Album, Bratislava 2002.





„Wychowanie w Rodzinie” t. XIII (1/2016)

---

nadesłany: 17.12.2014 r. – przyjęty: 19.12.2015 r.

**Barbara JEZIERSKA\***

## **Cooperation with the charges' families as a component of functionality of re-socialization institutions for minors**

Współpraca z rodzinami wychowanków jako element  
funkcjonalności instytucji resocjalizacyjnej dla nieletnich

### **Streszczenie**

Sprawne działanie instytucji resocjalizacyjnej jest warunkiem jej rozwoju oraz istotnym czynnikiem prawidłowego przebiegu życia społeczności, która w jej obrębie funkcjonuje. Skuteczność instytucji resocjalizacyjnej zależy od wyraźnie i jednoznacznie określonego celu przez nią przyjętego, jej organizacji wewnętrznej i podziału pracy oraz uniezależnienia czynności służbowych od osobistych interesów pracowników, a także pozostawania przez nią w dającej się obiektywnie ustalić zgodzie z celami i zadaniami, dla realizacji których została powołana, wysokiej integracji wewnętrznej, sprawnej kooperacji z instytucjami z nią współpracującymi oraz środowiskiem zewnętrznym. Umożliwia to uzyskiwanie zamierzonych, społecznie pożądaných rezultatów oraz dążenie do wspólnego celu w procesie uzgadniania różnych czynności. Ważnym elementem funkcjonalności instytucji resocjalizacyjnej jest współpraca ze środowiskiem rodzinnym jej wychowanków. Rodziny nieletnich sprawców przestępstw charakteryzują się cechami utrudniającymi prawidłowy przebieg wychowania, co w rezultacie doprowadza do przestępczości dzieci. Wśród tych cech są zarówno strukturalne właściwości rodzin, jak i cechy związane z emocjonalnym stosunkiem do dziecka oraz

---

\* e-mail: basia\_jeziarska@wp.pl

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski, ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska.

kompetencjami rodzicielskimi i metodami wychowawczymi. Cechy pozastrukturalne można w określonych warunkach modyfikować. Jest to zadanie trudne, szczególnie, gdy inne instytucje nie uczestniczą w pomaganiu rodzinie. Włączenie rodzin wychowanków instytucji resocjalizacyjnej w proces jej oddziaływań korekcyjnych, warunkować może jakość realizowanych w niej zabiegów edukacyjnych i stać się istotnym wyznacznikiem racjonalnego organizowania i korygowania postępowania kreującego właściwe i reformującego społecznie nieaprobowane zachowania dzieci i młodzieży.

**Słowa kluczowe:** rodziny nieletnich sprawców przestępstw, instytucja resocjalizacyjna, funkcjonalność.

### **Abstract**

Efficient functioning of a re-socialization institution is a condition of its growth and key factor of appropriate course of the community life that within its structure. Its efficiency relies on explicitly, clearly acknowledged objectives, its internal organization and division of workload as well as the independence of the professional tasks from the personal interests of the staff. Moreover, it tackles the conformity of the staff aspirations with aims and assignments for the accomplishment of which such a structure has been established, entailing high internal integrity, productive cooperation with other facilities and the external environment. It enables the achievement of the projected and socially desired outcomes as well as the accomplishment of common goals upon arrangements of various activities. Cooperation with the family environment of the charges constitutes a key element of the functionality of every re-socialization institution. It must be remembered that parents of the juvenile delinquents manifest features disabling the appropriate course of the upbringing, which consequently can lead to the children's criminogenic lifestyle. Such features concern structural properties of the families, qualities related to the emotional attitude to their child, parental competences and last but not least – upbringing methods. Non-structural features can be subject to modification in given circumstances. Nonetheless, it is a challenging task particularly when institutions do not participate in the process of family support. Inclusion of the charges' parents in the process of its correctional activities can condition the quality of educational measures accomplished within, becoming a key indicator of a rational organization and correction of behavior, reforming socially maladjusted behaviors of children and teenagers.

**Keywords:** juvenile delinquents, parents of juvenile delinquents, re-socialization institution, functionality.

## Functionality of the re-socialization institution<sup>1</sup>

The basic objective of the re-socialization institution is the re-socialization of socially maladjusted individuals. It takes place in the course of planned and purposeful influences of the tutors, who apply appropriately designed methods and schemes in a given environment. Both those subject to re-socialization, as well as those re-socializing, remain in a mutual relationship defined by the theoreticians as interpersonal relations<sup>2</sup>.

Consequently, tutors, charges, and their bilateral relations constitute, in a given physical and social surrounding, the upbringing and educational reality. The latter is defined within the framework of re-socialization systems exposing its complex nature, entailing all the elements within, as well as the relations that emerge in such circumstances. The scope of re-socialization activities predominantly concerns four objectives, i.e. suppression of the causes of a personality disturbance of a given charge, elimination of the negative changes to the personality, consolidation of the achieved corrective outcomes, as well as inspiring and motivating the re-socialized individuals to self-development<sup>3</sup>.

Thus, the process of re-socialization does not come down to the accomplishment of a goal to socialize a socially maladjusted individual to a possibly optimal and furthest extent, as it rather concerns a system of activities taking place within three areas, i.e. the structural, functional and procedural ones, embracing structure of all the measures, functions and goals undertaken by the system within each and every action, taking into account optimal procedures, methods and techniques such systems provide.

The efficiency of a system of re-socialization institution activities is defined by features of its members and its structure. They are referred to as communication, integration and cooperation, i.e. the process of achieving a common objective and, on the other hand, the process of arranging various activities. Consequently, high integrity and efficient cooperation enable accomplishment of purposeful and socially desired outcomes<sup>4</sup>. Within the framework of upbringing institutions, the processes of cooperation and integration emerge by the means of educational relations, as well as on the ground of formal and informal social organization. Therefore, it is possible to carry out tasks that conform with the social expectations acknowledged by the participants of a given institution. The

---

<sup>1</sup> The notion of "social rehabilitation/correctional facility" will be hereby referred to as a re-socialization institution.

<sup>2</sup> J. Kurczewski, *Patologia interakcji międzyludzkich*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1976, p. 282.

<sup>3</sup> C. Czapów, S. Jedlewski, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1971, pp. 27–40.

<sup>4</sup> C. Czapów, *Elementy funkcjonalności instytucji*, Książka i Wiedza, Warszawa 1974, p. 34.

latter provides a framework for a common effort of a team of persons having access to material resources that enables the accomplishment of such activities<sup>5</sup>.

The functions of educational and/or care-giving relations result from the existence and the nature of its elements, i.e. the components of its, more or less, efficient structure. The system of communication and information in a structure of a given institution creates interactions between its participants and is subject to its appropriate distribution. This, in turn, should enable effective organizational communication ensuring positive coordination of activities, arranging cooperation in such way so each member of the system could receive and send information, on the grounds that its flow ensures the conditions for accomplishing tasks together. The meaning of the information that conveys communicative contents of the structure of an institution is of double character. First, due to communicating what should be done and what could be the consequence of its negligence, the actions of the members of the institutional system are directed and oriented at specified goals, and second – it inspires and motivates action by evoking emotions<sup>6</sup>.

The functionality of the system does not solely result from the communication relations. Apart from the process of stimulation it also concentrates on the accomplishment of given tasks generating reaction to a stimulus. The structure of the institutions is defined by the division of work that consequently results in organizational roles fulfilled by the members of the system. As far as this aspect of the structure of the institution is concerned there is a vertical division upon which partial tasks are fulfilled, as well as horizontal one, entailing cooperation for the sake of a common goal upon accomplishment of given phases of homogenous process of task fulfillment<sup>7</sup>.

The cooperative structure of the institutions embraces executive and management activities, which are composed of actions preparing to finalization, referred to as designing, decision making and controlling. Designing takes place within the structure of undertaken activities, functions and objectives as well as its optimal application. It comes down to acknowledgement of assumptions feasible in given circumstances, providing a diagnosis, establishing executive teams and functions, assigning partial tasks and working out coordination of the activities of teams and individuals. The outcomes of such designs are provided as decisions on the principles of its realization, whereas the process of controlling investigates the conformity of undertaken tasks with the agreed project and accepted criteria of its accomplishment, correcting its probable deviation from the

---

<sup>5</sup> Ibidem, p. 19.

<sup>6</sup> C. Czupów, *Wychowanie resocjalizujące*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1978, p. 86; K. Zimniewicz, *Współczesne koncepcje i metody zarządzania*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne PWE, Warszawa 2009, pp. 106–117.

<sup>7</sup> C. Czupów, *Wychowanie resocjalizujące...*, op. cit., pp. 90–91.

assumed plan of actions<sup>8</sup>. The assessment of the functionality relies on the assessment of the accomplished task. Therefore, it consists of the degree of conformity between the actual accomplishment and the projected one, as well as the manner of realization enabling accomplishment of other tasks<sup>9</sup>.

## Families of the charges of re-socialization institutions

The theories explaining the causes of behavioural disturbances, and the subsequent juvenile delinquency, strongly stress the view of the overwhelming impact of the family environment. It is the most common perspective this provides a foundation for practical solutions within prevention, therapy and resocialization<sup>10</sup>. It exposes the pathological characteristics of family conditions, conflict between parents, genetic personality shaping factors, different degrees of the effect of material factors, parenting and care-giving styles applied by the parents, as well as inappropriate parental attitudes and interpersonal interactions in a given family<sup>11</sup>.

Family conditions that are destructive to a child can contribute to the occurrence of behavioral disturbances manifested as anxiety, fear, neuroticism, frequent fights, harassment, cruelty, anger, quick and bad temper, rebellion, disobedience, negativism, aggression, deceitful activities, anti-social attitudes and delinquency. They result from, amongst other things, the disapproval of a child by its own parents, a lack of counseling and motivational strategies, discrepancies between parent's and children's aspirations, restrictive control, forcing children to display behavior not corresponding to their needs, a lack of partnership and support as well as the manifestation of humiliating and degrading behaviours<sup>12</sup>.

<sup>8</sup> L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2008, p. 195.

<sup>9</sup> C. Czapów, *Elementy funkcjonalności...*, op. cit., p. 19.

<sup>10</sup> B. Urban, *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000, p. 161.

<sup>11</sup> T.J. Dishion, D.C. French, G.R. Patterson, D. Cicchetti, *The development and ecology of anti-social behavior*, John Wiley & Sons, New York 1995, t. 2.; *Risk, disorder, and adaptation*, pp. 421–471; D.P. Farrington, A.R. Piquero, W.G. Jennings, *Offending from Childhood to Late Middle Age: Recent Results from the Cambridge Study in Delinquent Development*, Springer, New York 2013; F. Rothbaum, K. Rosen, T. Ujiie, N. Uchida, *Family Systems Theory, Attachment Theory, and Culture*, "Family Process" 2002, № 3, pp. 328–350.

<sup>12</sup> C.O. van der Bruggen, G.L. Stams, S. M. Bögels, *Research review: the relation between child and parent anxiety and parental control: a meta-analytic review*, "Journal of Child Psychology and Psychiatry" 2008, № 49(12), pp. 1257–1269; P. Prinzie, G.L. Stams, M. Deković, A.H. Reijntjes, J. Belsky, *The relations between parents' Big Five personality factors and parenting: a meta-analytic review*, "Journal of Personality and Social Psychology" 2009, № 97(2), pp. 51–62; F. Rothbaum, J.R. Weisz, *Parental caregiving and child externalizing behavior in nonclinical samples: a meta-analysis*, "Psychological Bulletin" 1994, № 116(1), pp. 55–74.

Thus, the causes of anti-social and delinquent behaviors directly result from family interactions found in the rejection, a lack of concentration on a child, a low level of control of its behavior, application of harsh upbringing and parenting practices, as well as violence and the repercussions of conflicts in the marriage<sup>13</sup>.

As far as the research on juvenile delinquency is concerned, it has been acknowledged that behavioral disturbances observed in early childhood are permanent and can escalate during adulthood. Minors with early emergence of juvenile delinquency activities are responsible for the half of the crimes committed by adolescents, and the majority of the violent crimes against human life and health<sup>14</sup>.

The research also proves that children of anti-social and criminal parents manifest tendencies to repeat their criminal activities. Intergenerational transmission of crime constitutes a part of a wider scope of deprivation and anti-social conduct, particularly under circumstances when another generation lives in dysfunctional families, subject to poverty or a deprived local environment. Environmental and genetic mechanisms as well as stigmatizing social reactions also contribute to the empowered impact of criminogenic parents on their offspring's juvenile delinquency<sup>15</sup>.

Amongst key indicators of the quality of the family upbringing atmosphere, scholars stress surveillance of children's behavior, parental discipline and support adequate and proportionate to the children's behaviour, positive emotional relations between the parents and their children, or parental engagement in children's matters. A lack of control over their own children, harsh and punitive discipline as well as rejection of their own child and emotional distance can cause the emergence of anti-social and criminogenic behaviors<sup>16</sup>.

Moreover, taking into account the correlations regulating juvenile delinquent behaviors a significant role is played by self-control, defined as a life-long, permanent tendency to the suppression of direct egoistic desires, for the sake of designing long-term goals and positive relations with other people<sup>17</sup>. The

---

<sup>13</sup> D.P. Farrington, *Family influences on delinquency*, "Journal of Research in Crime and Delinquency" 2013, № 49(3), pp. 203–222; A.R. Piquero, D.P. Farrington, A. Blumstein, *Key Issues in Criminal Career Research: New Analyses of the Cambridge Study in Delinquent Development*, Cambridge University Press, Cambridge 2007.

<sup>14</sup> T.E. Moffitt, A. Caspi, *Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females*, "Development and Psychopathology" 2001, № 13(2), pp. 355–375.

<sup>15</sup> D.P. Farrington, B.C. Welsh, *Saving Children from a Life of Crime: Early Risk Factors and Effective Interventions*, Oxford University Press, Oxford 2009, pp. 53–70.

<sup>16</sup> J.C. Howell, *Preventing and Reducing Juvenile Delinquency: A Comprehensive Framework*, Thousand Oaks Sage Publications, New York 2009, pp. 119–122.

<sup>17</sup> S.S. Feldman, D.A. Weinberger, *Self Restraint as a Mediator of Family Influences on Boys' Delinquent Behavior: A Longitudinal Study*, "Child Development" 1994, № 65, pp. 195–211; G.M. Kapalka, *Parenting Your Out-of-Control Child: An Effective, Easy-to-Use Program for Teaching Self-Control*, New Harbinger Publications, Oakland 2007, pp. 145–151.

origin and development of self-control predominantly stems from the process of the child's socialization in the family circle rather than from factors related to personality or psychopathology<sup>18</sup>. It proves that family determinants and the degree of self-control are concerned as legitimate predictors of delinquency upon adolescence<sup>19</sup>.

The family environment of the charges of re-socialization institutions is specified by an accumulation of stress-triggering factors, as well as situations causing emotional distress such as the loss of employment by one or both of the parents, financial difficulties, a deterioration of material conditions, alcohol abuse by parents or drug abuse by the children, the excessive strain of domestic duties assigned to one person, school problems, verbal and physical violence, chronic diseases, increased medical expenses, new relationships of one of the parents, loss of family property, disturbance within the process of communication including screaming, insulting, mutual blaming, sarcasm and criticism.

Many parents do not undertake any actions in order to deal with the problems of their children. They rather apply defence mechanisms such as screaming, punishment, pretending there is no problem, as well as putting the blame on the school, other institutions, colleagues or biological factors. They do not ask for help, seemingly accepting the difficult situation claiming there is nothing that can be done in the case of misfortune and life will just go on, or problems will solve themselves naturally. They do not utilize professional assistance, considering meetings with school authorities as a necessary evil, or even malice towards themselves and/or their child. They often question their own upbringing and parental competences. Moreover, the overwhelming majority does not seek support from members of the family or counseling institutions.

From the perspective of parents' attitude towards cooperation with re-socialization institutions in which their children remain, their readiness to engage in active support for their offspring, as well as positive modification of the family upbringing circumstances, there are four types of family environments<sup>20</sup>.

The first type refers to families functioning in a strong coalition with their child against an institution, deeply demoralized and unwilling to change their current destructive lifestyle subject to strong family myths, concurrently neglecting the need of re-socialization.

The second type characterizes families passing the responsibility for their own child onto resocialization institutions; hence they remain separated from the child, lacking motivation to change, but willing to "get rid of the problem".

---

<sup>18</sup> G.R. Patterson, *Families: Applications of Social Learning to Family Life*, Research Press, New York 2005.

<sup>19</sup> T. Brezina, *Adolescent maltreatment and delinquency: The question of intervening processes*, "Journal of Research in Crime and Delinquency" 1998, № 35, pp. 71–99.

<sup>20</sup> V. Będkowska-Heine, *Konsultacja rodzinna jako środek stymulujący resocjalizację*, Wrocławskie Wydawnictwo Naukowe Atla 2, Wrocław 2008, pp. 112–113.

Thus, they treat the institution as a savior from the troubles, blaming it at the same time for all the failures, yet remaining indifferent to the idea of becoming engaged in the re-socialization.

The third type describes families seemingly participating in the process of re-socialization, whereas in fact they do not get involved at all, unwilling to face problems, in this way coming across as nice and kind, yet faking changes and manipulating the surrounding.

The fourth type, the most desirable, concerns those families which cooperate with re-socialization institutions, feeling helpless but still recognizing and acknowledging the necessity of changes and realizing the meaningfulness of re-socialization, while taking care of own child.

### **Opportunities for cooperation between re-socialization institutions and charges' families**

Investigation into the re-socialization outcomes of agendas shaping parental skills and competences prove that their growth and quality improvement result in better control of the parents' own lives, seeking professional counselling<sup>21</sup>, subsequently contributing to the reduction of the children's anti-social behavior, particularly at the early stage of such a disturbance<sup>22</sup>.

Intervention into the parental systems of upbringing can provide a foundation for institutional strategies of re-socialization, modifying dysfunctions and activating parents and minors at the same time<sup>23</sup>. A well-designed, explicit, dynamic re-socialization, family-based model favours the emergence of the effect of generalization. Therefore, it must be remembered that upbringing success in one area positively influences the outcomes within other ranges of parental activities. Improving parental competences can be accomplished upon education and counselling, as well as accompanying a family in going through difficult situations, traumas and crises<sup>24</sup>.

<sup>21</sup> P.B. Cunningham, S.W. Henggeler, M.J. Brondino, *Testing underlying assumptions of the family empowerment perspective*, "Journal of Child and Family Studies" 1999, № 8(4), pp. 437–449; S.W. Henggeler, G.B. Melton, M.J. Brondino, D.G. Scherer, J.H. Hanley, *Multisystemic therapy with violent and chronic juvenile offenders and their families: The role of treatment fidelity in successful dissemination*, "Journal of Consulting and Clinical Psychology" 1997, № 65(5), pp. 821–833.

<sup>22</sup> S.J. Huey Jr., S.W. Henggeler, M.J. Brondino, S.G. Pickrel, *Mechanisms of change in multisystemic therapy: reducing delinquent behavior through therapist adherence and improved family and peer functioning*, "Journal of Consulting Clinical Psychology" 2000, № 68(3), pp. 451–467.

<sup>23</sup> J. McCord, *Cures that Harm: Unanticipated Outcomes of Crime Prevention Programs*, "Annals of the American Academy of Political and Social Sciences" 2003, № 587, pp. 16–30.

<sup>24</sup> L.A. Jason., D.S. Glenwick, *Methodological Approaches to Community-Based Research*, American Psychological Association, Washington 2012; W.H. Quinn, *Psychology Press Family*



Within the agenda of correctional activities, re-socialization institutions take into account providing support for the families in carrying out upbringing functions as far as avoidance of situations involving risk is concerned, planning the educational and professional career as well as undertaking (in agreement with the children) intervention in cases of behaviours jeopardizing their health or life. The re-socialization strategies therefore embrace: broadening parental abilities and opportunities favouring the process of managing one's own family, promoting attitudes and behaviours enabling a child to function in accordance with social norms, supporting and providing them with knowledge, teaching new skills, managing the process of family self-education, searching for, developing and applying assets within the family structure, introducing new elements to the family system, and last but not least – supporting and expressing understanding in the process of implementing changes.

Such influences emerge from the project of introducing elements of systemic family therapy into the re-socialization practice. The main goal in this regard is to improve and strengthen the bonds between a minor and the parents as well as the elimination of the repercussions of parental negligence<sup>25</sup>. Activities with parents rely on educational and supportive measures, whereas activities with minors derive from influences oriented on shaping the mechanisms of behavioral self-control within the framework of an organized group of a socio-therapeutic nature. The latter requires from the participants of such a workshop to present resilience and consistency, i.e. features maladjusted children and their dysfunctional parents usually do not display. Hence, such activities do not generate efficient outcomes due to the frequent absences of the parent(s) or child(ren)'s absence or difficulties in stabilization of the group.

Restoring the family's possibilities of upbringing potential, as well as liquidating causes and consequences of upbringing mistakes are feasible and efficient only when the re-socialization of a minor is defined as a family matter and becomes an objective all family members contribute to, and become engaged in. Cooperation with a re-socialization institution is undertaken only by those families that manifest motivation towards changes, noticing and acknowledging the meaningfulness of re-socialization. Such parents care for their own offspring, making efforts to guide them positively and constructively, demanding certain activities and attitudes to be displayed, remaining committed to their own child,

---

*Solutions for Youth at Risk: Applications to Juvenile Delinquency, Truancy, and Behavior Problems*, Brunner – Routledge, New York 2004, pp. 45–72.

<sup>25</sup> J.F. Alexander, V.B. Parsons, *Short-term behavioral intervention with delinquent families: Impact on family process and recidivism*, "Journal of Abnormal Psychology" 1973, № 81(3), pp. 219–225; E. Brank, J. Lane, S. Turner, T. Fain, A. Sehgal, *An Experimental Juvenile Probation Program: Effects on Parent and Peer Relationships*, "Crime & Delinquency" 2008, № 54(2), pp. 193–224; C.R. Partridge, M. Gavazzi, E.E. Rhine, *Working with the families of serious juvenile offenders: The Growing Up FAST parole program – Contemporary family therapy*, Springer, Columbus 2001.

seeking institutional assistance and psychologically comprehending the seriousness of the matter.

The process of cooperation begins from the moment of confrontation with the child's situation, as well as the causes and repercussions of the juvenile delinquency. It helps to release emotions, explain the accumulated problems, make the child's parents aware of the causes and consequences of breaching the law, assess the impact of the consequences of the crimes for the minor and their family members, determine the opinions of the family members concerning the source of current matters and the cause of such dysfunction, who is to blame for such situation, what has changed in the life of the minor and the family after the crime has been committed, what should happen in the future in order to avoid further delinquencies, how to influence the course of events, what has been done and what can be done in order for the crime not to be repeated. Moreover, parents as well as the minor should realize what are the matters that require modification, what could be the first stage to such a process, who is the role model displaying the greatest motivation to undertake re-socialization activities, what are the common values in a given family, how its members perceive the reality around, how it looks from the child's perspective and how the latter defines the world around.

Emotional tensions accompanying parents and their children upon launching cooperation with the re-socialization institution requires that the tutor displays a lot of empathy, an ability to enter the family world with sensitivity, and perseverance of their advantages that can provide a foundation for the process of mutual assistance. Moreover, they should be persistent in encouraging a clear vision of the assessments of drawbacks and assets for all the family members resulting from the act of crime committed by the minor, as well as its placement in a facility, making the family members aware that it can significantly contribute to the suppression of further criminal acts, stimulating the motivation towards re-socialization.

On the other hand, family members should undertake the challenge to classify factors favouring further juvenile delinquency of a minor as well as factors that can provide a protection, both originating from the individual and the family history, features of the character, stress-related circumstances, society at large, the closest surrounding, juvenile patterns of behaviour, circle of closest friends, neighbours, school, school colleagues, TV influence or patterns of spending free time.

Consequently, the risk of further delinquency is strengthened by generational alcoholism, individual differences in temperament, hostility, difficulties in following the rules, fights, access to drugs, contact with colleagues displaying criminogenic lifestyle, participation in anti-social groups, as well as overwhelming and omnipresent boredom. Estimating the power of their destructiveness can help in the assessment of the necessity and possibility to eliminate the

most risky factors, limiting the range of impact of the less dangerous or ignoring the least significant in this regard.

Thus, the successful process of re-socialization relies on the upbringing potential stemming from family bonds, the economic sense of security resulting from having employment, physical activity, access to facilities allowing the spending of spare time culturally, common sense, support, optimism, sense of humour or enjoying the presence of those with positive approach to the family and the child. Upon calculating the chances for re-socialization by the minor and his/her parent, it is possible to provide and establish an own, family definition of a successful adult life that embraces life objectives, roles and different tasks. Thus, family members determine the components of a happy and trauma-free adulthood, taking into consideration the goals of the parents and the child. It can tackle employment, a satisfying family life, healthy eating habits, passionate hobbies, having close and loving persons and plans for the future, things or achievements one is proud of, living in a safe area, thinking before doing, making predictions as to the outcomes of own actions, as well as high social status, or education.

Upon the description of family goals and ways of its comprehension, a given family is able to determine whether the present circumstances allow the achievement of such objectives, which of the basic areas of activities of the minor help in the fulfillment of the assigned social roles favouring the accomplishment of a successful adult life, and formulate the foundation for the process of independent, individual decision-making. It therefore concerns the analysis of the circumstances of the minor that led to committing a crime as well as reflection on how to avoid making destructive choices. It provides a point of departure for confrontation with the loss, suffering and damage of the victims, as well as for designing ways of compensation for the damages done by the committed crime.

Parents with their child analyze the damage, taking into consideration to whom and what kind of hurt was done by a minor in order to compensate not only to the direct victims of a crime, but also to the indirect victims, such as their own family and the closest relatives whose interest was subject to damage. As a perpetrator of the criminal act, a minor is undoubtedly responsible for their own actions, whereas the extenuating circumstances can solely explain the crime, but not justify it. The victim has the right to compensation and the perpetrator has to face their duty to pay the compensation. It must be therefore remembered that a minor is in a conflict not exclusively with the system of justice, but predominantly with the victims. A realistic plan of action for the future and determination of the possibilities of its accomplishment, established by a minor and the family, can significantly contribute to the resolution of the existing antagonisms. Thus, family members should undertake a precise and explicit commitment to define the conditions of everyday arrangements, such as the time of coming back home in the evening, keeping promises, improving school results,

undertaking work activity or a therapy, establishing an environmental network of support, indicating persons and institutions that provide support in crisis, monitoring the process of compensation of the minor and stimulating other family members to provide help for such youth. It could undoubtedly contribute to the pool of arguments in the process of applying for court decision suspending the sentence of placing such minor in a re-socialization institution.

## **Summary**

Cooperation by re-socialization institutions with parents of the charges comes across many difficulties. Only a small percentage of parents are willing to participate actively in the process of re-socialization of their own children, whereas many of them do not possess appropriate skills and abilities. Some consider the period of placement in a re-socialization institution as something natural, whereas others do not admit having a child sent to a such facility, afraid of becoming a subject of social stigmatization. Sometimes they are satisfied their child does not suffer from the privation they are exposed to in the family home, and that it is separated from the negative influence of the peer environment, with no access nor opportunity to experiment with drugs or alcohol. Moreover, they believe that thanks to such a facility their child could successfully complete their education and be able to gain professional skills that will help to get a good job in the future. There are also parents who treat the tutor with hostility, not considering the juvenile delinquency of their own child in the context of the fault of the latter, but solely as a punishment. Others manifest helplessness, separating their conscience from the sense of parental control, becoming unwilling to accept assistance defining their own dysfunctional reality and abstracting it from the reality free from pathology, unreachable to them.

On the other hand, there are also the parents of a newly emerging group of the charges. Such parents are wealthy, well educated, often with legal background, strongly convinced that they will manage on their own to get their children out of the troubles. They do now acknowledge the fact that they are to blame for the criminal act of their offspring, which was nothing but a desperate attempt to draw their attention or to measure parental resistance to the next steps on the way to test the borders of deviation.

Re-socialization institutions, apart from defining unambiguous forms of cooperation with the parents of the charges in the process of re-socialization, endeavor to encourage the family members to participate in integrated activities for the sake of the minor. Such attempts vary from getting in touch with the family members interested in such a form of engagement, through the commitment to provide support within the system of justice concerning a minor, to offering small gifts or meals upon the visits of the parents of a given minor.

It is therefore worth making the effort to engage parents in re-socialization works with their offspring, applying various methods and measures, as cooperation with the charges' family contribute on one hand to educational and correctional accomplishments within a given facility, but on the other – supports the appropriate establishment of the closest social surrounding of a minor, where s/he shall function after leaving the facility. Inclusion of the charges' families in the process of re-socialization activities also conditions the quality of performed educational tasks, becoming a key factor in a rational foundation as well as the correction of socially maladjusted behaviours of children and teenagers.

### Bibliography

- Alexander J.F., Parsons V.B., *Short-term behavioral intervention with delinquent families: Impact on family process and recidivism*, "Journal of Abnormal Psychology" 1973, № 81(3).
- Będkowska-Heine V., *Konsultacja rodzinna jako środek stymulujący resocjalizację*, [in:] A. Szecówka, B. Koukola, P. Kwiatkowski (eds.), *Teoria i praktyka resocjalizacyjna wobec współczesnych zachowań dewiacyjnych w Polsce i Republice Czeskiej*, Wrocławskie Wydawnictwo Naukowe Atla 2, Wrocław 2008.
- Brank E., Lane J., Turner S., Fain T., Sehgal A., *An Experimental Juvenile Probation Program: Effects on Parent and Peer Relationships*, "Crime & Delinquency" 2008, № 54(2).
- Brezina T., *Adolescent maltreatment and delinquency: The question of intervening processes*, "Journal of Research in Crime and Delinquency" 1998, № 35.
- Bruggen van der C.O., Stams G.J, Bögels S. M., *Research review: the relation between child and parent anxiety and parental control: a meta-analytic review*, "Journal of Child Psychology and Psychiatry" 2008, № 49(12).
- Cunningham P.B, Henggeler S.W., Brondino M. J., *Testing underlying assumptions of the family empowerment perspective*, "Journal of Child and Family Studies" 1999, no 8(4), pp. 437–449.
- Czapów C., *Elementy funkcjonalności instytucji*, [in:] A. Podgórecki (ed.), *Socjotechnika, funkcjonalność i dysfunkcjonalność instytucji*, Książka i Wiedza, Warszawa 1974.
- Czapów C., *Wychowanie resocjalizujące*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1978.
- Czapów C., Jedlewski S., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1971.
- Dishion T.J., French D.C., Patterson G.R., *The development and ecology of antisocial behavior*, [in:] D. Cicchetti, D.J. Cohen (eds), *Developmental psychopathology*, John Wiley & Sons, New York 1995.
- Farrington D.P., *Family influences on delinquency*, "Journal of Research in Crime and Delinquency" 2013, № 49(3).
- Farrington D.P., Piquero A.R., Jennings W.G., *Offending from Childhood to Late Middle Age: Recent Results from the Cambridge Study in Delinquent Development*, Springer, New York 2013.
- Farrington D.P., Welsh B.C., *Saving Children from a Life of Crime: Early Risk Factors and Effective Intervention*, Oxford University Press, Oxford 2007.

- Feldman S., Weinberger D.A., *Self Restraint as a Mediator of Family Influences on Boys' Delinquent Behavior: A Longitudinal Study*, "Child Development" 1994, № 65.
- Henggeler S.W., Melton G.B., Brondino M.J., Scherer D.G., Hanley J.H., *Multisystemic therapy with violent and chronic juvenile offenders and their families: The role of treatment fidelity in successful dissemination*, "Journal of Consulting and Clinical Psychology" 1997, № 65(5).
- Huey Jr. S.J., Henggeler S.W., Brondino M.J., Pickrel S.G., *Mechanisms of change in multisystemic therapy: reducing delinquent behavior through therapist adherence and improved family and peer functioning*, "Journal of Consulting Clinical Psychology" 2000, № 68(3).
- Howell J.C., *Preventing and Reducing Juvenile Delinquency: A Comprehensive Framework*, Thousand Oaks Sage Publications, New York 2009.
- Jason L.A., Glenwick D.S., *Methodological Approaches to Community – Based Research*, American Psychological Association, Washington 2012.
- Kapalka G. M., *Parenting Your Out-of-Control Child: An Effective, Easy-to-Use Program for Teaching Self-Control*, New Harbinger Publications, Oakland 2007.
- Kurczewski J., *Patologia interakcji międzyludzkich*, [in:] A. Podgórecki (ed.), *Zagadnienia patologii społecznej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1976.
- McCord J., *Cures that Harm: Unanticipated Outcomes of Crime Prevention Programs*, "Annals of the American Academy of Political and Social Sciences" 2003, № 587.
- Moffitt T.E., Caspi A., *Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females*, "Development and Psychopathology" 2001, № 13(2).
- Patterson G.R., Cicchetti D., *Families: Applications of Social Learning to Family Life*, Research Press, New York 2005.
- Partridge C.R., Gavazzi M., Rhine E.E., *Working with the families of serious juvenile offenders: The Growing Up FAST parole program – Contemporary family therapy*, Springer, Columbus 2001.
- Piquero A.R., Farrington D.P., Blumstein A., *Key Issues in Criminal Career Research: New Analyses of the Cambridge Study in Delinquent Development*, Cambridge University Press. Cambridge 2007.
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2008.
- Prinz P., Stams G.J., Deković M., Reijntjes A.H., Belsky J., *The relations between parents, Big Five personality factors and parenting: a meta-analytic review*, "Journal of Personality and Social Psychology" 2009, № 97(2).
- Rothbaum F., Weisz J.R., *Parental caregiving and child externalizing behavior in non-clinical samples: a meta-analysis*, "Psychological Bulletin" 1994, vol. 116, № 1.
- Quinn W.H., *Psychology Press Family Solutions for Youth at Risk: Applications to Juvenile Delinquency, Truancy, and Behavior Problems*, Brunner – Routledge, New York 2004.
- Rothbaum F., Rosen K., Ujjiie T., Uchida N., *Family Systems Theory, Attachment Theory, and Culture*, "Family Process" 2002, vol. 41, № 3.
- Urban B., *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- Zimniewicz K., *Współczesne koncepcje i metody zarządzania*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne PWE, Warszawa 2009.

## **Alfabetyczny spis Autorów**

Authors in alphabetical order

Iwona BANACH – dr

e-mail: iwona.rudek@wp.pl

Katedra Teorii i Filozofii Wychowania,  
Uniwersytet Zielonogórski,  
Al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska.

Olga BAŁK – dr

e-mail: olga.bak@uwr.edu.pl

Instytut Psychologii,  
Uniwersytet Wrocławski,  
ul. J.W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Aleksandra BŁACHNIO – dr

e-mail: aleksandra.blachnio@gmail.com

Instytut Psychologii,  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy,  
ul. L. Staffa 1, 85-867 Bydgoszcz, Polska

Małgorzata CHOJAK – dr

e-mail: chojak.m@wp.pl

Wydział Pedagogiki i Psychologii,  
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie,  
ul. Narutowicza 12, 20-004 Lublin, Polska.

Jan CZECHOWSKI – dr

e-mail: j.czechowski@onet.pl;

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi,  
Wydział Zamiejscowy w Wodzisławiu Śląskim,  
ul. 1-go Maja 23b, 44-304 Wodzisław Śląski, Polska

Małgorzata DUBIS – dr

e-mail: maldu@wp.pl

Wydział Pedagogiki i Psychologii,  
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie,  
ul. Projektowa 420-209 Lublin, Polska

Dorota GOCHNIAK – dr

e-mail: dorota.gochniak@gmail.com

Instytut Psychologii,  
Uniwersytet Wrocławski,  
ul. J.W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Anna GRABOWIEC – dr

e-mail: ania.grabowiec@gmail.com

Instytut Pedagogiki,  
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie,  
ul. Narutowicza 12, 20-004 Lublin, Polska

Alina GÓRNIOK-NAGLIK – dr

e-mail: ajmnaglik@poczta.onet.pl

Instytut Pedagogiki,  
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. rtm.  
Witolda Pileckiego w Oświęcimiu,  
ul. Kolbego 8, 32-600 Oświęcim, Polska

Aneta JARZĘBIŃSKA – dr

e-mail: anetajarzebinska@interia.pl

Katedra Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Szczecińskiego,  
Uniwersytet Szczeciński,  
ul. K. Ogińskiego 16/17, 71-431 Szczecin, Polska

Barbara JEZIERSKA – dr

e-mail: basia\_jeziarska@wp.pl

Instytut Pedagogiki,  
Uniwersytet Wrocławski,  
ul. J.W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Małgorzata KARCZMARZYK – dr

e-mail: wnsmk@univ.gda.pl

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych,  
Uniwersytet Gdański,  
ul. Bażyńskiego 1A 80-952 Gdańsk, Polska

Anna Maria KOLA – dr

e-mail: amkola@umk.pl

Katedra Pracy Socjalnej na Wydziale Nauk Pedagogicznych,  
Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu,  
ul. Lwowska 1, Toruń 87-100, Polska



Ewa KIEŁB-STARCZEWSKA – dr

e-mail: ewaks@tvksmp.pl

Instytut Filologii Obcych,  
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie,  
ul. Armii Krajowej 13/15, 42-200 Częstochowa, Polska

Liliana KOŁODZIEJCZAK – mgr

e-mail: liliana.kolodziejczak@gmail.com

Instytut Pedagogiki,  
Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych,  
Uniwersytet Wrocławski,  
pl. Uniwersytecki 1, 50-137 Wrocław, Polska

Marta KOSZCZYC – dr

e-mail: marta.koszczyc@awf.wroc.pl

Katedra Dydaktyki Wychowania Fizycznego,  
Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu,  
ul. Witelona 25, 51-617 Wrocław, Polska.

Barbara KOTULA – dr

e-mail: basia.kotula@gmail.com

Instytut Psychologii,  
Uniwersytet Wrocławski,  
ul. J.W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Józef KOŻUCHOWSKI – dr

e-mail: jozefkozuchowski@gmail.com

Wyższe Seminarium Duchowne w Elblągu,  
ul. Bożego Ciała 10, 82-300 Elbląg, Polska

Piotr KWIATKOWSKI – dr

e-mail: pkw@kn.pl

Instytut Pedagogiki,  
Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych,  
Uniwersytet Wrocławski,  
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Zbigniew ŁĘSKI – dr

e-mail: zleski@ajd.czyst.pl

Wydział Pedagogiczny,  
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie,  
ul. Waszyngtona 4/8, 42-200 Częstochowa, Polska

Dagmara ŁUPICKA-SZCZEŚNIK – dr

e-mail: dagmara.lupicka-szczesnik@uwr.edu.pl

Instytut Psychologii,

Uniwersytet Wrocławski,

ul. J.W. Dawida 1, 50/-527 Wrocław, Polska

Joanna MALINOWSKA – dr

e-mail: joanna.malinowska@uwr.edu.pl

Instytut Pedagogiki,

Wydział Nauk Humanistycznych i Pedagogicznych,

Uniwersytet Wrocławski

ul. J.W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Anna MARZEC-TARASIŃSKA – dr

e-mail: anna.marzec-tarasinska@poczta.umcs.lublin.pl

Zakład Teorii Wychowania, Instytut Pedagogiki,

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie,

ul. Narutowicza 12, 20-004 Lublin, Polska

Agnieszka MUCHACKA-CYMERMAN – mgr

e-mail: agnieszka.muchacka@gmail.com

Katedra Psychologii,

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie,

ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków, Polska

Danuta OPOZDA – dr hab.

e-mail: danan@kul.lublin.pl

Instytut Pedagogiki,

Katolicki Uniwersytet Lubelski,

Al. Raławickie 14, 20-950 Lublin, Polska

Ewelina PIECUCH – mgr

e-mail: piecuch.ewelina@gmail.com;

Instytut Pedagogiki,

Uniwersytet Wrocławski,

ul. J.W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Maja PIOTROWSKA – dr

e-mail: maja.piotrowska@uwr.edu.pl

Instytut Pedagogiki,

Uniwersytet Wrocławski,

ul. J.W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Ivan RUSNAK – prof. dr hab.

e-mail: [ivan\\_rusnak@mail.ru](mailto:ivan_rusnak@mail.ru)

Katedra Pedagogiki i Psychologii

Chmielnicka Humanistyczno-Pedagogiczna Akademia

Proskurivs'koho Pidpillya St, 139, Khmelnytskyi, Ukraina, 29000.

Natalia SAWRYCZ – mgr

e-mail: [natalia.sawrycz@gmail.com](mailto:natalia.sawrycz@gmail.com)

Instytut Psychologii,

Uniwersytet Wrocławski,

ul. J.W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Martyna SÓNTA – mgr

e-mail: [e-mail: martyna.sonta@gmail.com](mailto:martyna.sonta@gmail.com)

Instytut Filologii Romańskiej,

Uniwersytet Wrocławski,

pl. Bp. Nankiera 4, 50-140 Wrocław, Polska

Arkadiusz WĄSIŃSKI – dr

e-mail: [arkadiusz.wasinski@gmail.com](mailto:arkadiusz.wasinski@gmail.com)

Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej,

Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki,

ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź, Polska

Alicja ZBIERZCHOWSKA – dr

e-mail: [alicja.zbierzchowska@ug.edu.pl](mailto:alicja.zbierzchowska@ug.edu.pl)

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych,

Uniwersytet Gdański,

ul. Bażyńskiego 1A 80-952 Gdańsk, Polska

Mirosław ZDULSKI – dr

e-mail: [mirekzd1@op.pl](mailto:mirekzd1@op.pl)

Wydział Humanistyczno-Społeczny, Zakład Dziennikarstwa

i Komunikacji Społecznej w Jeleniej Górze,

Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa,

ul. Lwówecka 18, 58-503 Jelenia Góra, Polska



## Indeks cytowań\*

### Citation index

#### A

Adamski Franciszek, 109, 112, 115, 219,  
255, 348, 350, 353, 355, 358  
Adorno Theodor, 26  
Ahern Nora R., 327, 340  
Aldinger Carmen, 338, 340  
Alert Robin M., 297, 307  
Alexander James F., 499, 503  
Alvarado Rosemary, 338, 342  
Álvarez Rodríguez J., 76, 85  
Amichai-Hamburger Yair, 447, 449  
Anderssen Norman, 147, 160  
Angstadt Mike, 319, 340  
Antonovsky Aaron, 316, 317, 340  
Appelt Karolina, 154, 160  
Aronson Elliot, 297, 307, 346, 356  
Augustyn Józef, 262, 275

#### B

Babula Stanisław, 288, 291  
Bačová Ivana, 434, 437  
Bagnoli Phillip, 441, 450  
Bakalář Pavel, 426, 436  
Baker Lida, 300, 307  
Bakermans-Kranenburg Marian J., 320,  
340  
Bal Mieke, 11, 37–39, 42, 43, 54, 55  
Baláž Pavel, 484, 489  
Baldwin A.L., 297

Baltes Paul B., 340  
Banks Sarah J., 319, 340  
Bányaiová Tamara, 434, 437  
Baňka Augustyn, 89, 99, 134, 140  
Baron-Cohen Simon, 319, 340  
Bartkowski Jerzy, 283, 291  
Barton-Smoczyńska Izabela, 418, 420  
Bauman Zygmunt, 41, 54, 106, 115  
Baumeister Roy F., 319, 340  
Baumrind Diana, 179, 180, 185–187,  
224, 255  
Bąk Olga, 372, 388, 389  
Becker Wasley C., 222, 255  
Bee F., 372, 389  
Bee Helen, 154, 160, 238  
Bee R., 372, 389  
Belsky Jay, 320, 340, 495, 504  
Bennett Kate M., 327, 343  
Bennett Tony, 280, 291  
Benson Peter L., 313, 342  
Berent Janusz, 426, 427, 438  
Bergsdorf Wolfgang, 30, 35  
Bernasovká Jarmila, 431, 436  
Bernasovký Ivan, 431, 436  
Będkowska-Heine Violetta, 497, 563  
Bielawska-Batorowicz Eleonora, 416, 420  
Bieliková Marcela, 484, 489  
Bińczycka-Anholcer M., 203, 213  
Black Keri, 322, 328, 340  
Black Paul, 373, 389  
Blakeslee Sandra, 89, 90

\* Indeks obejmuje zbiór nazwisk, imion i inicjałów osób występujących w tekście zasadniczym, w przypisach oraz w bibliografii.

- Blehar Mary C., 469, 479  
 Bloch Ernst, 28  
 Block Jack, 321, 327, 340  
 Blumstein Alfred, 495, 504  
 Błachnio Aleksandra, 218, 256, 440,  
 441–443, 446, 448, 449  
 Błasiak Anna, 130, 140  
 Bočáková Oľga, 487, 489  
 Bode Christina, 441, 442, 450  
 Bodnarčuk Vasil, 68, 72  
 Bodzioch Katarzyna, 459, 462  
 Bögels Susan M., 495, 503  
 Boguszewski Rafał, 282, 291  
 Bourdieu Pierre, 147, 161, 281, 284, 291  
 Bousquet Guillaume, 443, 452  
 Bowlby John, 184, 190, 471, 472, 484  
 Bradshaw John, 202, 211, 301, 307,  
 455, 462  
 Brank Eve, 499, 503  
 Brańgiew Józef, 75, 84, 113, 115, 189,  
 190, 201, 203, 213, 255, 299,  
 300, 307, 349, 357  
 Brezina Timothy, 496, 503  
 Brondino Michael J., 498, 503  
 Brooks-Crozier Jennifer, 321, 340  
 Brooks-Gunn Jeanne, 261, 275  
 Browne Kevin, 455, 456, 461, 462  
 Bruner Jerome, 352, 356  
 Bryant Tamera, 353, 358  
 Brzezińska Anna, 296, 307  
 Brzozowska-Brywczyńska Maja, 289,  
 291  
 Brzozowski Piotr, 298, 308  
 Buber Martin, 105, 115  
 Buczak B., 295, 308  
 Budrowska Bogusława, 259, 263, 275,  
 276  
 Buenning Walter D., 472, 479, 480  
 Burnett Paul C., 374, 387, 389  
 Buss David M., 105, 115  
 Byers John, 327, 340
- C**
- Caruso David R., 316, 342  
 Carver Charles S., 313, 340  
 Caspi Avshalom, 320, 340, 341, 496,  
 504  
 Catalano Richard F., 339  
 Ceranek-Dadas Anna, 263, 275  
 Chaloupka Viktor, 435, 437  
 Charney Dennis S., 321, 341  
 Chodkowska Maria, 404, 408  
 Chojak Małgorzata, 50, 54, 302, 304,  
 308  
 Cibor Ryszard, 133, 140  
 Cicchetti Dante, 318, 340, 503  
 Cichoń Wojciech, 197, 212  
 Ciecuch Jan, 132, 140  
 Cleese John, 110, 111, 116  
 Coleman James, 180, 281, 286  
 Cornell Claire, 461  
 Corpus Jennifer Henderlong, 373, 387,  
 389  
 Craig Ian W., 320, 340, 341  
 Cudak Henryk, 220, 221, 223, 224, 226,  
 255, 259, 275, 283, 291, 460, 462  
 Cunningham Phillippe B., 488, 503  
 Curran Daniel J., 409  
 Curran Dolores, 110, 112, 115  
 Czajkowska Anna, 347, 356  
 Czapiński Janusz, 187, 190, 285, 291  
 Czapka Elżbieta, 408  
 Czapów Czesław, 493, 494, 503  
 Czarnecka Wiesława, 203, 213  
 Czechowska-Bieluga Marta, 51, 54  
 Czechowski Marcin, 174, 176  
 Czerederecka Alicja, 460, 462  
 Czerepaniak-Walczak Maria, 98, 100,  
 338, 341  
 Czerniawska Olga, 149, 160
- D**
- Danilewska Joanna, 285, 291, 292  
 Davis Rene V., 323, 324, 341  
 Dąbrowski Kazimierz, 130, 131, 140  
 de Kerckhove Derrick, 120, 126  
 de la Maisonneuve Christine, 443, 452  
 de Robertis Christina, 52, 55  
 Deci Edward L., 134, 141  
 Deković Maja, 502, 510

Denek Kazimierz, 200, 204, 212, 213,  
302, 308  
Dębska Urszula, 134, 140  
Dishion Thomas J., 501, 509  
Dittmann-Kohli Freya, 444, 453  
Dočkal Vladimír, 436, 437  
Doliński Dariusz, 315, 341  
Domaradzki Janusz, 426, 437  
Drwal Ryszard Ł., 302, 310  
Dubiel Lucyna, 363, 368  
Dubis Małgorzata, 196, 200, 202, 204, 213  
Duch-Krzysztożek Danuta, 276  
Dudak Anna, 264, 275  
Dwyer Diana, 105, 116  
Dyczewski Leon, 254, 255  
Dykcik Władysław, 350, 351, 356, 357  
Dziewiecki Marek, 132, 140  
Dzięcielska-Machnikowska Stefania,  
89, 99  
Dziubiński Zbigniew, 146, 147, 150–  
152, 161, 162, 172, 174, 176

### E

Eddy Kamryn T., 319, 340  
Ekiert-Oldroyd Dorota, 286, 291  
Elzo Javier, 75, 78, 83  
Erikson Erik, 318, 341, 444

### F

Facione Peter A., 315, 327, 341  
Fain Terry, 505, 509  
Faltin Michal, 490, 491, 495  
Farkašová Etela, 435, 437  
Farrington David P., 501, 502, 509, 510  
Feder Adriana, 321, 341  
Fehr Ernst, 319, 341  
Feldman Shirley S., 502, 510  
Femiak Joanna, 174, 176  
Feng Xiaotian, 447, 453  
Ferák Vladimír, 429  
Ferenc Ewa, 355, 357  
Ferenz Krystyna, 347, 349–352, 357,  
406, 408, 446, 452  
Ferjenčík Ján, 435, 437  
Firkowska-Mankiewicz Anna, 407, 408

Flatow-Kaleta Ewelina, 408  
Fleming James S., 299, 308  
Florek-Moskal Monika, 433, 437  
Fontana David, 296, 308  
Foucault Michel, 93, 99  
Frankl Viktor Emil, 132, 140, 227, 231,  
255  
French Doran C., 501, 509  
Fromm Erich, 106, 107, 116, 151, 258,  
260, 275  
Frydrychowicz Stefan, 373, 389  
Fukuyama Francis, 99, 281, 284, 291  
Furnham Adrian, 316, 327, 343

### G

Gabbard Glen O., 473, 484  
Gage Phineas, 319  
Gainen Joanne, 315, 327, 341  
Gajdamowicz Halina, 459, 466  
Gała Aleksandra E., 264, 272, 275  
Garbula Joanna Maria, 218, 255  
Garmezy Norman, 313, 314, 341  
Gavazzi Stephen M., 505, 510  
Gawęda Agnieszka, 471, 485  
Geelman Albert M., 107, 108, 116  
Gelles Richard, 465  
Geninec Adam, 429  
Geschwind Nicole, 343  
Gębska Grażyna, 295, 308  
Giancarlo C.A., 315, 327, 341  
Giddens Anthony, 425, 434, 435  
Glenwick David S., 504, 510  
Gochman David, 149, 160  
Golańska Żeliszawa, 415, 421  
Goldin Paul C., 223, 255  
Goleman Daniel, 316, 341  
Gołębiewska Joanna, 133, 140  
González María-Mar, 300, 309  
Gorczyca Piotr, 418, 421  
Gorohovič Tonâ, 70–72  
Gottfredson Michael R., 320, 341  
Gottfried Adele Eskeles, 299, 308  
Gottfried Allen W., 299, 308  
Goza Franklin W., 447, 453  
Górlaczyk Elżbieta, 414

Górnicka B., 189, 190  
 Górnicka-Zdziech Izabela, 408  
 Griffin Em, 119, 126  
 Gromkowska-Melosik Agnieszka, 395,  
 408  
 Growiec Katarzyna, 290, 291  
 Gryniuk Irena, 301, 308  
 Grzanka-Tykwińska Anna, 158, 161  
 Grzegorzczuk Anna, 196, 213  
 Grzesiuk Lidia, 375, 389  
 Guillemette Yvan, 443, 452

**H**

Hajioff Steve, 426, 437  
 Halpern Diane F., 315, 316, 341  
 Halseth Greg R., 449, 452  
 Hammels Clive, 343  
 Hanley Jerome H., 504, 510  
 Hardy Lyons T., 473, 477, 484  
 Harrison Christine, 373, 389  
 Hart Betty, 289, 308  
 Határ Ctibor, 490, 495  
 Hattie John, 373, 389  
 Hawkins David J., 339, 340  
 Heatherton Tod F., 320, 340  
 Hejmej Andrzej, 39, 54  
 Hejnicka-Bezwińska Teresa, 39, 40, 41,  
 45, 54  
 Henggeler Scott W., 504, 509, 510  
 Herbert Martin, 459, 460, 465, 466  
 Herrera Torres Lucía, 76, 85  
 Herudzińska Małgorzata Helena, 446,  
 452  
 Herzberger S.H., 460, 465, 466  
 Hilderbrandt-Wypych Dobrochna, 281,  
 291  
 Hirschi Travis, 320, 341  
 Hoff Erika, 300, 308  
 Hoffman L.W., 222, 255  
 Hoffman M.L., 222, 255  
 Homplewicz Janusz, 227, 240, 255  
 Howell James C., 502, 510  
 Hroncová Jolanta, 490, 495  
 Huey Susan J., 504, 510  
 Huta Veronika, 134, 141

**I**

Iniewicz Grzegorz, 473–475, 484

**J**

Jahoda Marie, 493, 495  
 Jakowicka Maria, 375, 389  
 Janas-Kozik Małgorzata, 471, 485  
 Janicka Irena, 226, 239, 246, 255, 318,  
 354, 357, 358, 416, 420  
 Janke Andrzej W., 75, 84, 113, 115,  
 201, 203, 213, 217, 255, 349,  
 357, 466  
 Jankowska Maria, 151, 161  
 Jankowski Kazimierz, 145–147, 152,  
 161, 162, 218, 255  
 Jankowski Wojciech J., 161  
 Janowski Andrzej, 199, 213  
 Janukowicz Maria, 261, 263, 266, 269,  
 270, 275  
 Jarosz Ewa, 459, 460, 465, 466  
 Jarymowicz Maria, 338, 341  
 Jason Leonard A., 504, 510  
 Jaspers Karl, 20, 25, 28, 34, 35  
 Jaszczak-Kuźmińska Dorota, 462, 466  
 Jaworowska Agnieszka, 300, 308  
 Jaworska Izabela, 418, 421  
 Jedlewski Stanisław, 499, 509  
 Jennings Wesley G., 501, 509  
 Jeste Dilip V., 321, 342  
 Johansson Åsa, 443, 452  
 Johnson David W., 347, 357  
 Johnson J., 315, 341  
 Johnson R.L., 418, 421  
 Juczyński Zygfryd, 328, 343  
 Jundziłł Irena, 226, 255  
 Jungiewicz Magdalena, 155  
 Juraskova M., 434, 437  
 Jurczak Anita, 147, 161  
 Jurkowski Andrzej, 296, 308

**K**

Kafars'kij V., 61, 72  
 Kail Robert, 366, 368  
 Kałużewski Bogdan, 427, 439



- Kamiński Aleksander, 38, 46–48, 52–54, 201, 213  
Kapalka George, 502, 510  
Karczmarzyk Małgorzata, 98, 99  
Karkowska Magda, 203, 213  
Katz Maor, 313, 319, 342, 450, 453  
Kawula Stanisław, 75, 84, 113, 115, 201, 203, 213, 217  
Kaźmierczak Tomasz, 286, 292  
Kenis Gunter, 343  
Kenner Alison Marie, 450, 452  
Kędziora-Kornatowska Kornelia, 158, 161  
Khantzian Edward, 318, 327, 341  
Kiehl E.M., 327, 340  
Kim-Cohen Julia, 321, 340, 341  
Kirschner Henryk, 424, 438  
Klimczuk Andrzej, 281, 283, 288, 291  
Kłoska Gerhard, 197, 213  
Kłosowska Antonina, 147, 161, 363, 368  
Knoch Daria, 319, 341  
Kobasa Susan O., 317, 341  
Kofta Mirosław, 315, 341  
Kola Anna Maria, 40, 54  
Kołodziej Witold, 246, 255  
Komorowska H., 99  
Komorowska Kalina, 134, 140  
Komorowski Andrzej, 355, 357  
Konarski Roman, 325, 341  
Končėková Luba, 489, 496  
Konovaluk Helena, 90, 99  
Kopčanová Dagmar, 435, 437  
Korf Bruce R., 424, 429, 430, 438  
Kornas-Biela Dorot, 413, 414, 420  
Kos Ewa, 150  
Kostiv Volodimir, 61, 72  
Kotarbiński Tadeusz, 40, 54  
Kotlarska-Michalska Anna, 40, 54, 109, 116  
Kotvanová Alena, 436, 438  
Kovbas Bogdan, 61, 72  
Kowalczyk Michał, 203, 213  
Kowalska Ewa, 351, 357, 446, 452  
Kowalska Irena, 112, 114, 116  
Kowalski S., 114  
Kowalski Włodzimierz, 263  
Kozak Stanisław, 261, 275  
Kozielecki Józef, 48, 54  
Kozńiewska Elżbieta, 301, 308  
Krasiejko Izabela, 49, 51, 52, 54  
Kraško Nina, 39, 40, 54  
Kraus Blahoslav, 443, 446, 452  
Krawczyk Zbigniew, 150, 161  
Kriglerova Elena Gallová, 434, 436–438  
Królikowska Bożena, 147, 161  
Kruczek Adam, 413, 420  
Kuczkowski Stanisław, 223, 255  
Kühn Gabriela, 460, 466  
Kukołowicz Teresa, 213, 351, 357, 458, 466  
Kul’činkij F., 65, 72  
Kulas Henryk, 298, 308  
Kumpfer Karol L., 315, 338, 339, 341, 342  
Kunowski Stefan, 44, 45, 54  
Kurcz Ida, 365, 368  
Kurczewski Jacek, 499, 510  
Kurczyńska M., 295, 308  
Kurnienková Nina, 429, 431, 438  
Kusiak Alicja, 408  
Kutiak Krzysztof, 250, 255  
Kuźniak Ignacy, 199, 212  
Kwiatkowski Piotr, 326, 327, 342, 509  
Kwieciński Zbigniew, 146, 161, 287, 291  
Kyselý Marian, 432, 438
- L**
- Labáth Vladimír, 489, 496  
Lach Jarosław, 260, 270, 275  
Lane Jodi, 505, 509  
Larkowa Helena, 404, 408  
Laslett Peter, 443, 452  
Lazarus Richard S., 315, 342  
Leaper Campbell, 366, 368  
Lee Clare, 373, 389  
LeFevre Jo-Anne, 300, 309  
Leksowska Aleksandra, 418, 421  
Lenartowicz Michał, 147, 150, 161

- Lenik Volodimir, 59  
 Lepper Mark R., 373, 387, 389  
 Lerner Jacqueline V., 313, 342  
 Lerner Richard M., 313, 342  
 Leseman Paul M., 300, 308  
 Lewandowski Marcin, 175, 176  
 Libera Aneta, 416, 421  
 Liberska Hanna, 106, 112, 113, 116,  
     188, 190, 203–205, 213, 226,  
     255, 260, 275, 348, 354, 357,  
     358, 416, 420  
 Lincényi Marcel, 494, 495  
 Lipowska-Teutsch Anna, 465, 466  
 Lobo Marie, 323, 329, 340  
 Lofquist Lloyd H., 324, 341  
 Lohinová Naďa, 490, 495  
 Long I., 480, 481, 485  
 Lott Bernice, 408  
 Luo Baozhen, 447, 453  
 Lyons David M., 313, 319, 342
- L**
- Łapa Anna, 99  
 Łobocki Mieczysław, 198, 213, 242,  
     255, 375, 389  
 Łukasik Renata, 415, 421
- M**
- Mač'kiv Volodimir, 64, 65, 72  
 Machonin Pavel, 493, 496  
 Maciarz Aleksandra, 417, 421  
 Mack John E., 318, 327, 341  
 Mackiewicz P., 181, 190  
 Mackler Kristen, 300, 307  
 Maczejková Mária, 434, 438  
 Majewska-Opielka Iwona, 446, 452  
 Makarovič Juraj, 223, 255  
 Malinowski Bronisław, 106, 116  
 Maluso Diane, 408  
 Mandel Valerie, 374, 387, 389  
 Mann Arne B., 428, 434, 438, 439  
 Marchewka Anna, 155, 161  
 Marcuse Herbert, 27  
 Marden Doro, 351, 358  
 Marek Zbigniew, 198, 213  
 Marks Karol, 30, 119  
 Markstrom Carol A., 318, 327, 242  
 Marshal Bethan, 372, 389  
 Marshall Sheila K., 318, 327, 342  
 Marten Zbigniew, 157, 161  
 Martin John, 179, 180, 186, 187  
 Martin John, 179, 180, 186, 187  
 Martin Judy, 321, 340  
 Martowska Katarzyna, 224, 225, 255  
 Maslow Abraham H., 232, 255  
 Masten Ann S., 314, 322, 341, 342  
 Matczak Anna, 353, 357  
 Matoušek Oldřich, 491, 492, 496  
 Matuszewicz Czesław, 131, 140, 196,  
     213  
 Matuszewska Mirosława, 106, 113,  
     116, 202–205, 213, 226, 255  
 Mauss Marcel, 153, 161  
 Mayberg Helen S., 319, 342  
 Mayer John D., 316, 342  
 Mazurczak Anna, 463, 466  
 Mądrzycki Tadeusz, 296, 308  
 McClay Joseph, 321, 340  
 McCord Joan, 504, 510  
 McKee Martin, 426, 437  
 McLuhan Marshall, 119, 120, 126  
 Meeks Thomas W., 321, 342  
 Melosik Zbyszko, 146, 161, 395  
 Melton Gary B., 504, 510  
 Menne Lothmann C., 343  
 Mianowska Ewa, 283, 291  
 Michalska Katarzyna, 462, 466  
 Michałowski Stanisław C., 203, 213  
 Miczka-Pajestka Monika, 253, 255  
 Mika Stanisław, 204, 213, 296, 308  
 Mikiewicz Piotr, 290, 291  
 Milerski Bogusław, 44, 54, 268, 275  
 Mill Jonathan, 321, 340  
 Miller Romana, 350, 357  
 Milligan Ch., 450, 452  
 Miluska Jolanta, 373, 375, 386, 389,  
     408  
 Minkiewicz Anna, 113, 116  
 Miotk-Mrozowska Magdalena, 386,  
     389  
 Misztal Małgorzata, 199, 213

Miśkowiec Ewa, 347, 354, 357  
 Miłrepa Anna, 349, 357  
 Mlčoch Lubomir, 493, 496  
 Moffitt Terrie E., 321, 340, 341, 502,  
 510  
 Moffitt Terrie E., 429, 438  
 Mojžišová Gabriela, 338, 342  
 Molgaard Virginia, 338, 342  
 Monn Amy R., 322, 342  
 Moreno María-Carmen, 300, 309  
 Morszczyńska Urszula, 203  
 Morszczyński Wojciech, 203, 213  
 Mrugalska Krystyna, 419, 421  
 Muľkevič Hristina, 66–68, 72  
 Müncnerová Linda, 436, 438,  
 Murtin Fabrice, 444, 452  
 Muszyński Wojciech, 89, 217, 255  
 Mysłakowski Zbigniew, 197, 213

## N

Nalaskowski Aleksander, 285, 292  
 Nass Clifford, 118, 122–124, 127  
 Nathan Pradeep J., 320, 340  
 Nesterowicz-Wyborska Justyna, 261,  
 275  
 Nestler Ed J., 321, 341  
 Neumann-Schmidtke Elżbieta, 263, 275  
 Newcombe Richard, 321, 341  
 Nicoletti Giuseppe, 443, 452  
 Niebrzydowski Leon, 298, 309  
 Nietzsche Friedrich, 25, 31, 35  
 Niżańska Maria H., 428, 438  
 Nocuń Aleksander, 48, 49, 54  
 Nowak Marta, 471, 485  
 Nowak-Dziemianowicz Mirosława,  
 108, 113, 116  
 Nowocien Jerzy, 174–176  
 Noyes Jane, 327, 343  
 Nycz Ryszard, 43, 55

## O

Obuchowska Irena, 204, 213, 238, 246,  
 255  
 Obuchowski Kazimierz, 296, 309, 321,  
 322, 338, 342, 450–452

Očkovič Igor, 436, 438  
 Ogińska-Bulik Nina, 328, 343  
 Okoń Wincenty, 44, 55  
 Oleś Piotr, 31, 140  
 Olubiński Andrzej, 52, 55  
 Ondrejkovič Peter, 489, 496  
 Ondriová Iveta, 433, 438  
 Ossowski Stanisław, 196, 213  
 Ostrowska Antonina, 406, 409

## P

Pacewicz Alicja, 465, 467  
 Palacios Jesús, 300, 309  
 Palka Jan K., 356, 357  
 Panek Elżbieta, 282, 285, 291  
 Park D.C., 449, 453  
 Park Nansook, 316, 343  
 Parker Karen J., 313, 319, 342  
 Parsons Victoria B., 505, 509  
 Partridge Charles R., 505, 510  
 Passeron Jean-Claude, 147, 161, 284,  
 291  
 Patterson A., 298  
 Patterson Gerald R., 318, 340, 501,  
 503, 509, 510  
 Pawłucki Andrzej, 145, 146, 148, 161  
 Perren Sonja, 443, 452  
 Perrig-Chiello Pasqualina, 443, 452  
 Peter Mohamed, 85  
 Peterson Christopher, 316, 343  
 Petrides K.V., 316, 327, 343  
 Petriv İvanna, 67, 71, 72  
 Petrova Daniela, 426, 438  
 Petrykowski Piotr, 144, 162  
 Pędich Wojciech, 431, 438  
 Phan Luan K., 319, 340  
 Phillips Judith, 447  
 Piasecki Eugeniusz, 167, 168, 176  
 Pickrel Susan G., 504, 510  
 Piecuch Ewelina, 351, 353, 357  
 Pielkova Józefa Anna, 353, 356, 357  
 Pieter Józef, 363, 367–369  
 Pietrzak Jacek J., 413, 420  
 Pietrzyk Agnieszka, 111, 116  
 Pilch Irena, 134, 140

Pilecka Wanda, 297, 309  
 Pilkiewicz M., 296, 308  
 Pindera Agata, 300, 309  
 Piquero Alex R., 501, 502, 509, 510  
 Pishva Ehsan, 343  
 Piskadło B., 172, 176  
 Plopa Mieczysław, 184, 191, 217, 219,  
 222, 223, 255, 261, 275, 298  
 Pluess Mike, 320, 340  
 Polk Laura V., 313, 343  
 Pomarańska-Bielecka Małgorzata, 461,  
 467  
 Popczyk Wojciech, 284, 292  
 Popielski Kazimierz, 130, 132, 135,  
 136, 140  
 Porzak Robert, 302, 309  
 Pospiszyl Kazimierz, 239, 256–261,  
 264, 275, 276, 299, 406, 409,  
 460, 464, 467  
 Poulton Robert, 321, 340  
 Poważa Danuta, 463, 466  
 Prinzie Peter, 501, 510  
 Prokosz Małgorzata, 351, 358  
 Przetacznik-Gierowska Maria, 204,  
 213, 217, 220, 221, 224, 226,  
 238, 253, 256  
 Puccetti Mark C., 317, 341  
 Puschaerová Maria, 432, 438  
 Putnam Robert, 281, 282, 286, 292  
 Pytka Lesław, 501, 510

## Q

Quiles Oswaldo Lorenzo, 76, 85  
 Quinn William H., 504, 510

## R

Radlińska Helena, 52, 54, 362, 369  
 Reeves Byron, 117, 118, 122–124, 126  
 Reichert Monika, 442, 447, 452  
 Reijntjes Albert H.A., 501, 510  
 Rembierz Marek, 227, 253, 255, 256  
 Rembowski Józef, 297, 309  
 Renzetti Claire M., 409  
 Respondek-Liberska Maria, 414, 421  
 Reykowski Janusz, 364, 369, 451, 452

Rhine Edward, 505, 510  
 Richmond Mary, 54  
 Ricoeur Paul, 418, 421  
 Rigová Silvia, 434, 438  
 Rimárová Kvetoslava, 427, 438  
 Rimm Sylwia B., 301, 309  
 Risley Todd R., 299, 308  
 Ritzer George, 217, 256  
 Rodríguez Sabiote Clemente, 76, 85  
 Roe Anna, 222, 256, 263  
 Rogosch Fred A., 318, 340  
 Rokeach Milton, 198, 205, 213  
 Rosen Karen, 501, 510  
 Rostowska Teresa, 204, 213, 238, 256,  
 301, 309, 459, 464, 466, 467  
 Rothbaum Fred, 501, 516  
 Rousseau Jean-Jacques, 21, 31, 35  
 Rudek Iwona, 397, 398, 409  
 Rudkowska Grażyna, 297, 309  
 Rumiński Antoni, 197, 213  
 Rutten Bart P.F., 343  
 Rutter Michael, 313, 319, 343  
 Ryan Richard M., 134, 135, 141  
 Rybova Jana, 434, 437  
 Rychliński Stanisław, 361, 369  
 Rydz Elżbieta, 106, 116  
 Rymarczyk Piotr, 146, 162  
 Rymsza Anna, 286, 292  
 Ryser Laura M., 449, 452  
 Ryś Maria, 106, 111, 114, 116, 179,  
 180, 182, 185, 191, 204, 206,  
 213, 224, 256, 264, 266, 276

## S

Sadura Przemysław, 284, 287, 292  
 Sajkowska Monika, 461, 467  
 Salovey Peter, 316, 342  
 Šaško Peter, 427, 428, 429, 431, 433,  
 439  
 Satir Virginia, 104, 116  
 Savčuk Boruc, 61, 72  
 Sawczuk Władysław, 218, 255  
 Schatzberg Alan F., 313, 319, 342  
 Schelsky Helmut, 24  
 Scherer David G., 504, 510

- Schiller Pam, 353, 358  
 Schmidtchen Gerhard, 186, 187, 191  
 Schruers Karl, 343  
 Segieta Waldemar, 375, 386, 387, 388  
 Sehgal Amber, 505, 509  
 Sejčová Luboslava, 489, 492, 496  
 Sekyt Viktor, 435, 439  
 Seligman Martin E., 316, 343  
 Sénéchal Monique, 300, 309  
 Œerban Petro, 63, 72  
 Serna Danuta, 373, 390  
 Serpell Robert, 300, 307  
 S kowska Zofia, 355, 358  
 S powicz-Buczko Katarzyna, 262, 276  
 Sh tz Fritz, 150  
 Siciński Andrzej, 148  
 Siegelman Martin, 263, 298, 309  
 Siemińska Maria J., 425, 438  
 Siemiński Marek, 424, 438  
 Sikora Dorota, 268, 276  
 Sikora Ewa, 88, 217, 255  
 Sikorska Joanna, 406, 409  
 Silberg Judy, 319, 343  
 Sillamy Norbert, 131, 141  
 Silva Elizabeth, 280, 291  
 Sinaiová Alica, 432, 433, 438  
 Sivaková Danica, 428, 439  
 Skonieczka Magdalena, 147, 161  
 Skrzypińska Katarzyna, 238, 256  
 Skynner Robin, 110, 111, 116  
 Smith Adam, 25  
 Smith Michael, 262, 264, 276  
 Smoleń Andrzej, 173, 176  
 Snow Catherine E., 300, 309  
 Soborski W., 297, 309  
 Sojka Milan, 493, 496  
 Sokal Urszula, 114, 116  
 Sokołowska-Dzioba Teresa, 261, 276  
 Sole M.L., 327, 340  
 Sonnenschein Susan, 300, 307  
 Soroka-Fedorczuk Anetta, 400, 409  
 Sosnowski Tomasz, 257–261, 275, 276  
 Sotwin Wiesława, 50, 55  
 Sowa Józef, 409  
 Spaemann Robert, 20–35  
 Spinelli Francesca, 443, 452  
 Spionek Halina, 367, 369  
 Spitz René Árpád, 472  
 Spoth Richard, 338, 342  
 Sroczyński Wojciech, 49, 52, 55  
 Stańczak Irena, 265, 276  
 Staręga-Piasek Joanna, 50, 55  
 Starostka Edyta, 352, 358  
 Staudinger Margaret U., 315, 340  
 Sternberg Robert J., 105, 315, 343  
 Stra -Romanowska Maria, 134, 141  
 Strzyżewski Stanisław, 171, 176  
 Stuart-Hamilton Ian, 444, 452  
 Styczyńska Marianna, 262, 276  
 Suchodolski Bogdan, 107, 116  
 Surma Barbara, 355, 358  
 Sygut Tomasz, 409  
 Szabała Beata, 271, 276  
 Szatur-Jaworska Barbara, 448, 452  
 Szczapa Jerzy, 413, 417, 421  
 Szczepański Jan, 144, 161, 419, 421  
 Szczupał Bernardeta, 260, 270, 275  
 Szerł g Alicja, 451–453  
 Szlendak Tomasz, 89, 99, 185, 187, 191, 259, 276  
 Szmigielska B., 296, 309  
 Sztompka Piotr, 144, 161, 282, 292  
 Szustrowa Teresa, 315, 341  
 Szymańska Małgorzata, 295, 308, 397, 409  
 Szymański A., 300, 309  
 Szymański Mirosław J., 375, 389  
 Szymczak Jarosław, 110, 116
- Ś**
- Śliwerski Bogusław, 44, 54, 146, 161, 189, 191, 268, 275, 408
- T**
- Tabaszewska Justyna, 42, 43, 55  
 Tatarkiewicz Władysław, 196, 213  
 Taylor Alan, 321, 341  
 te Kloetze Jan W., 147, 161  
 Tellegen Auke, 314, 341  
 Theiss Maria, 189, 190, 285, 292  
 Tice Dianne, 320

- Timmer Erica, 444, 453  
Timperley Helen, 373, 389  
Tischner Józef, 254, 256  
Titkow Anna, 263, 276, 407, 408  
Tomaszewski Tadeusz, 412, 421  
Tomatová Jana, 434–436, 439  
Torsheim Torbjørn, 147, 160  
Trepła Edmund, 188, 190, 202, 214,  
238, 255, 261, 275  
Trzebińska Ewa, 375, 389  
Turček Karol, 431, 439  
Turkle Sherry, 450, 453  
Turner C.W., 339, 342  
Turner David, 443, 452  
Turner Jonatham H., 217, 218, 256  
Turner Susan, 505, 509  
Tuszyńska-Bogucka Violetta, 301, 308  
Tyszkiewicz Zbigniew, 88, 109, 112, 114,  
116, 217, 226, 256  
Tyszkowa Maria, 220, 238
- U**
- Uchida Nobuko, 501, 510  
Uchnast Zenon, 133, 135, 140, 141  
Ujiie Tatsuo, 501, 510  
Ulewicz Danuta, 427, 439  
Urban Bronisław, 501, 510  
Urbaniak-Zajac Danuta, 150, 162
- V**
- van den Hove Daniel, 343  
van der Bruggen Corine O., 501, 509  
van Ijendoorn Marius H., 320, 340  
van Os Jim, 343  
van Tuijl K., 300, 308  
Vašečka Michal, 427, 433, 434, 438, 439  
Vassar George J., 476, 485  
Vorobjos'kij Pavlo, 72
- W**
- Waksmańska Wioletta, 415, 421  
Walentynowicz-Moryl Katarzyna, 283,  
291  
Wałęcka-Matyja Katarzyna, 348, 358  
Wallerstein Judith, 89, 90  
Walsh Froma, 322, 329, 343  
Waters Eerette, 473, 484  
Wawrzyniak Joanna, 148, 162  
Wąsiński Arkadiusz, 218, 256  
Weil Glen, 351, 358  
Weinberger Daniel A., 502, 510  
Weiss David J., 324, 341  
Weisz John R., 501, 510  
Weizman Zehava Oz, 300, 309  
Wells Gordon, 300, 309  
Welsh Brandon C., 502, 509  
Werner Emma E., 312, 313, 317, 343  
Węgrzecki Adam, 254, 256  
White Robert W., 352  
Whiteside Hassan O., 338, 342  
Whitman Cheryl Vince, 338, 340  
Whitten Pamela, 449, 453  
Wichers Marieke, 343  
Wieluński Jarosław, 301, 309  
Wilgocka-Okoń Barbara, 295, 296, 309  
William Dylan, 373, 389  
Wilk Józef, 230, 256  
Williams Bruce, 321, 341  
Wilson P., 480, 481, 485  
Wilson Timothy D., 297, 307  
Windle Gill, 327, 343  
Witczak Jerzy, 257, 258, 262, 276  
Włodarczyk Joanna, 461, 467  
Włodarski Ziemowit, 204, 213, 220,  
221, 224, 226, 253, 256  
Wojciechowska-Charlak B., 298, 299,  
309, 310  
Wojcik W., 253, 255  
Wojciszke Bogdan, 105, 116, 388, 390,  
408  
Wojtczak Dorota, 51, 55  
Wolańska Teresa, 147, 162  
Wold Bente, 147, 160  
Wolińska J.M., 302, 310  
Wolter-Czerwińska Halina, 428, 439  
Woś Halina, 415  
Woynarowska Barbara, 149, 162  
Wójcik Szymon, 460, 461, 462, 467  
Wroczyński Ryszard, 201, 214  
Wrona L., 297, 309

**Z**

Zaborowski Zbigniew, 204, 214  
Zahorska Marta, 97  
Zakrzewska Aldona, 218, 255  
Zaleski Zbigniew, 199, 200, 214  
Zaluska Maria, 50, 55  
Zaorska Zofia, 148  
Zarycki Tomasz, 282, 292  
Zawisza-Smejliś Joanna, 276  
Zbyrad Teresa, 49, 55  
Zhan Heiyng Jeny, 447, 453  
Zhang Yuanting, 447, 453  
Ziemska Maria, 107, 116, 147, 162,  
202, 214, 222, 223, 226, 232,

236, 246, 256, 297, 298, 302,  
303, 310, 349, 358  
Zimbardo Philip G., 183, 184, 190, 409,  
418, 421  
Zimniewicz Kazimierz, 500, 510  
Ziółkowski Marek, 281, 282, 284, 285,  
292  
Znaniński Florian, 145, 162  
Zoltowska Catriona, 300, 309  
Zrałek Maria, 409

**Ż**

Żebrowska Maria, 365, 366, 369  
Żukiewicz Arkadiusz, 49, 55

