TOM
XXI
2/2019

Family Upbringing

Wychowanie w Rodzinie

Pod redakcją Alicji Szerląg i Ewy Jurczyk-Romanowskiej

WYCHOWANIE W RODZINIE
FAMILY UPBRINGING

Tom XXI (2/2019)

UNIWERSYTET WROCŁAWSKI

WYCHOWANIE W RODZINIE
FAMILY UPBRINGING

Tom XXI (2/2019)

Pod redakcją
Alicji SZERLĄG
Ewy JURCZYK-ROMANOWSKIEJ

Wrocław 2019

Redaktor naczelny czasopisma „Wychowanie w Rodzinie”
Stefania WALASEK

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

Sekretarz redakcji
Ewa MUSIAŁ

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

Redaktorzy tematyczni
Alicja SZERLĄG, Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA

Zespół Redakcyjny
Aleksandra ASZKIEŁOWICZ, Sylwia BOKUNIEWICZ, Joanna DARDA-GRAMATYKA,
Beata DZIAŁA, Krystyna DZIUBACKA, Joanna GOLONKA-LEGUT,
Jacek GULANOWSKI, David HARROLD, Monika HUMENIUK, Luba JAKUBOWSKA,
Marta KONDRACKA-SZALA, Anna KORYCIŃSKA, Marta KOSZCZYC,
Piotr KWIATKOWSKI, Joanna MALINOWSKA, Aleksandra MARCINKIEWICZ-WILK,
Ewa MUSIAŁ, Edyta SADOWSKA, Marcin SZALA, Magda WIETESKA, Kamila WYLĘGŁY

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

Skład i łamanie
Robert BŁASZAK

Projekt okładki
Artur BUSZ

Na okładce reprodukcja obrazu:
Peter Paul Rubens, *Oude vrouw en jongen met kaarsen* [Stara kobieta i chłopiec ze świecami] (1617)

Wydawca:
EDUsfera. Ewa Jurczyk-Romanowska

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

Wydanie publikacji sfinansowane przez EDUsfera. Ewa Jurczyk-Romanowska
Wersja drukowana jest wersją pierwotną.
Wersja elektroniczna jest dostępna na stronie internetowej: www.wwr.uni.wroc.pl

Druk i oprawa:
druk-24h.com.pl
ISBN 978-83-963802-0-3
ISSN 2082-9019
e-ISSN 2300-5866
CC-BY-SA 4.0

Spis treści

Od Redakcji 9

Wprowadzenie 13

Krzysztof JAKUBIAK, Monika NAWROT-BOROWSKA
Czasopismo dla rodzin „Opiekun Domowy" (1865–1876) – o rodzinie i wychowaniu 17

Eleonora SAPIA-DREWNIAK
Kursy języka polskiego na Śląsku Opolskim w pierwszej połowie XX wieku 55

Aneta BOŁDYREW
Nowoczesność, edukacja, młode pokolenie w perspektywie badań historyczno-pedagogicznych 65

Krystyna DZIUBACKA
Obraz życia rodziny rejonu wydobycia węgla brunatnego w obliczu wyzwań transformacji węglowej. 81

Krystyna FERENZ
Kulturotwórcza czy inkulturacyjna funkcja rodziny współczesnej? 103

Anastazja SORKOWICZ
Istota małżeństwa sakramentalnego a proces samowychowania małżonków 113

Aleksandra ASZKIEŁOWICZ
Razem czy osobno? Teoretyczne przesłanki dla zastosowania wywiadu biograficznego w badaniu małżonków 131

Małgorzata H. HERUDZIŃSKA
O (nie)idealnej żonie w czasach dynamicznych zmian – dylematy i wyzwania . . 147

Anna ŚNIEGULSKA
Kobiety wchodzące w dorosłość o wychowawczej roli matki 169

Iwona BANACH
Świadomi rodzice i ich poczucie koherencji w wychowaniu w świetle koncepcji Anthonovsky'ego 189

Emilia OLEJNIK-KRUPA
Rodzinne uwarunkowania rozwoju językowego w pierwszych latach życia dziecka 213

Mariola SEŃ
Edukacja żywieniowa w rodzinie 227

Barbara GRABOWSKA, Luba JAKUBOWSKA
Aktywność fizyczna młodych osób – znaczenie tradycji rodzinnych 249

Ewa MUSIAŁ
Współpraca rodziców i nauczycieli czynnikiem warunkującym efektywność pracy szkoły (ze szczególnym uwzględnieniem edukacji wczesnoszkolnej) – perspektywa teoretyczna 257

Jolanta KĘDZIOR
Nowe media w przestrzeni edukacyjnej dzieci w wieku przedszkolnym – szanse i zagrożenia. 273

Wiktor ŻŁOBICKI
Wypełnianie roli zawodowej przez nauczycieli z doświadczeniami odwrócenia ról w rodzinie 301

Małgorzata PROKOSZ
Osamotnienie i sieroctwo we współczesnych rodzinach. 315

Beata PROŚCIAK, Marcin PROŚCIAK
Wpływ wykluczenia uczniów (w tym z SPE) na ich zachowania cyfryzacyjne w mediach społecznościowych 327

Dorota RYBCZYŃSKA-ABDEL KAWY, Łukasz RYBCZYŃSKI
Podstawowe cechy osobowości a kompetencje społeczne uczestników programu terapii substytucyjnej i ich rola w procesie zmian 357

Grażyna LUBOWICKA
Żądanie Antygony. *Normy i nienormatywny model rodziny Judith Butler*. 373

Alfabetyczny spis Autorów 385

Indeks 389

Contents

From the editorial board 11

Introduction. 15

Krzysztof JAKUBIAK, Monika NAWROT-BOROWSKA
Family magazine („The Home Carer") (1865–1876) – about family and education . . 17

Eleonora SAPIA-DREWNIAK
Courses in the Polish language organized in Opole Silesia in the first half of the 20th century 55

Aneta BOŁDYREW
Modernity, education young generation in the prospect of historical-pedagogical research 65

Krystyna DZIUBACKA
Image of the life of a family in a lignite mining region in the face of challenges posed by the transition away from coal 81

Krystyna FERENZ
Cultural or inculturative function of the modern family?. 103

Anastazja SORKOWICZ
The essence of a sacramental marriage and the process of spouses' self-upbringing 113

Aleksandra ASZKIEŁOWICZ
Together or apart? A theoretical rationale for using the biographical interview in spousal research 131

Małgorzata H. HERUDZIŃSKA
About a (non) ideal wife in the times of dynamic changes: dilemmas and challenges . . 147

Anna ŚNIEGULSKA
Woman reaching adulthood on the educational role of a mother 169

Iwona BANACH
Conscious parents and their sense of coherence in education in the light Anthonovsky's concept 189

Emilia OLEJNIK-KRUPA
Family conditions of linguistic development in the first years of a child's life 213

Mariola SEŃ
Family nutrition education 227

Barbara GRABOWSKA, Luba JAKUBOWSKA
Physical activity of young people – meaning of family traditions 249

Ewa MUSIAŁ
The cooperation of parents and teachers is a factor conditioning the effectiveness of schoolwork (with particular emphasis on early education) – theoretical perspective 257

Jolanta KĘDZIOR
New media in the educational space of preschool children – opportunities and threats 273

Wiktor ŻŁOBICKI
Performing the professional role by teachers with experiences of reversing roles in the family 301

Małgorzata PROKOSZ
Loneliness and orphanhood in contemporary families 315

Beata PROŚCIAK, Marcin PROŚCIAK
Impact of student exclusion (including from the SPE) on their digitization behavior in social media 327

Dorota RYBCZYŃSKA-ABDEL KAWY, Łukasz RYBCZYŃSKI
Basic personality traits and social competences of the participants of the substitution therapy program and their role in the process of change 357

Grażyna LUBOWICKA
Antigona's Claim. *Norm and non-normative model of the Judith Butler family* . 373

Authors in alphabetical order 385

Index 389

Od Redakcji

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

Idea powołania czasopisma o zasięgu ogólnopolskim a następnie międzynarodowym, które podejmowałoby szeroko rozumiane problemy rodziny w odniesieniu do przeszłości i współczesności powstała na początku 2010 roku w zakładzie Historii Edukacji Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Intencją pomysłodawców jest integrowanie przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych wokół tytułowego wychowania w rodzinie.

Przed czasopismem zostały postawione następujące cele:

- publikowanie artykułów przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych podejmujących problematykę rodziny, które wnoszą do nauki nowe treści i współcześnie proponują praktyczne rozwiązania,
- traktowanie czasopisma jako trybuny dyskursu naukowego,
- informowanie o prowadzonych w tym zakresie badaniach,
- wymiana myśli historycznej i współczesnej na temat rodziny między ośrodkami polskimi i zagranicznymi,
- tworzenie płaszczyzny dla recepcji myśli historycznej i dawnej praktyki dla współczesnych rozwiązań teoretycznych i praktycznych odnoszących się do rodziny: jej wsparcia, pomocy, opieki,
- porównanie dorobku teoretycznego i praktycznego w zakresie wychowania w rodzinie w kontekście historycznym i współczesnym w różnych krajach,

– promowanie osiągnięć polskiej myśli teoretycznej i praktycznej w zakresie wychowania w rodzinie w środowisku polskich teoretyków i praktyków oraz na arenie międzynarodowej,
– integracja środowisk naukowych i przedstawicieli praktyki w Polsce i za granicą.

Czasopismo jest indeksowane w takich bazach czasopism jak: DOAJ, Polindex, CEEOL, BazHum, Cejsh, CEON, ARIANTA, ERIH plus czy IndexCopernicus, dzięki czemu teksty, które się w nim ukazują są coraz częściej cytowane w środowisku akademickim. „Wychowanie w Rodzinie" jest czasopismem Open Access, co oznacza, że cała treść jest objęta wolnym dostępem bez konieczności ponoszenia jakichkolwiek opłat przez użytkowników lub reprezentowane przez nich instytucje. Użytkownicy są uprawnieni do czytania, pobierania, kopiowania, rozpowszechniania, drukowania lub linkowania pełnych wersji tekstów artykułów bez konieczności uprzedniego uzyskania zgody wydawcy lub autora. Uprawnienie to jest zgodne z definicją Open Access sformułowaną przez BOAI (Budapest Open Access Initiative) oraz polskim prawem autorskim. Artykuły publikowane są w oparciu o licencję CC-BY-SA 4.0 (Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach 4.0), wyrażającą się w wymogu każdorazowego podania nazwiska autora oraz miejsca pierwszej publikacji.

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

Alicja Szerląg
Ewa Jurczyk-Romanowska

From the editorial board

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

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

The journal was established with the following aims:

- publishing papers written by representatives of various scientific disciplines focusing on the problems of the family which bring new content and propose practical contemporary solutions,
- treating the papers as a space of scholarly discourse,
- providing information about ongoing research pertaining to this discourse,
- facilitating the exchange of historical and contemporary thought on the family between Polish and international centres,
- creating a space for the reception of historical thought and practices of the past for contemporary theoretical and practical solutions pertaining to the family, its support, help, and care,
- comparison of theoretical and practical achievements in the realm of family upbringing in the historical and contemporary contexts in different countries,
- integration of scholarly circles and practitioners in Poland and abroad.

The journal is ranked in such journal lists as DOAJ, Polindex, CEEOL, BazHum, Cejsh, CEON, ARIANTA, ERIH plus and Index Copernicus, which is why the papers published therein are increasingly more frequently quoted in academia. "Family Upbringing" is an Open Access journal, which means that the entire content can be accessed free of charge by users and the institutions which they represent. The users are entitled to read, download, copy, disseminate, print, and link the full versions of the papers without having to acquire permissions from the authors and the publisher. The rights are compatible with the definition of Open Access formulated by BOAI (Budapest Open Access Initiative) and Polish copyright regulations. The papers are published on the basis of the CC-BY-SA 4.0 (Recognition of the author – on the same conditions 4.0) expressed in the necessity to list the author and the place of the original publication every time.

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

Alicja Szerląg
Ewa Jurczyk-Romanowska

Wprowadzenie

Tom XIX „Wychowania w Rodzinie" został zadedykowany Pani Profesor Stefanii Walasek w podziękowaniu za znaczący wkład w rozwój naukowo-badawczy Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Dorobek naukowy Pani Profesor przyczynił się bowiem do zbudowania wrocławskiej szkoły historii wychowania, stanowiąc istotny wkład w rozwój pedagogiki.

W trakcie uroczystości Jubileuszu Pani Profesor Stefanii Walasek wystąpiło wielu badaczy prezentujących wyniki swoich badań naukowych. Niemożliwe okazało się jednak zamieszczenie wszystkich artykułów w jednym tomie. Dlatego podjęłyśmy decyzję o kontynuacji tomu jubileuszowego w postaci przedkładanego do rąk Czytelników tomu XXI „Wychowania w Rodzinie".

Szanowna Pani Profesor,
„Człowiek jest wielki nie przez to, co ma,
nie przez to, kim jest,
lecz przez to,
czym dzieli się z innymi".
(Jan Paweł II)

Powodów do wdzięczności dla Pani Profesor jest wiele. Zyskaliśmy naukowo, doskonaliliśmy warsztat badawczy, nawiązana została interdyscyplinarna współpraca z krajowymi i zagranicznymi ośrodkami naukowymi, powstała przestrzeń dla naukowych debat. Zawiązały się również przyjaźnie i naukowa wspólnota. Dlatego dziękujemy za bycie naszym Mistrzem i Przyjacielem.

W imieniu Autorów i Zespołu Redakcyjnego,

Alicja Szerląg
Ewa Jurczyk-Romanowska

Introduction

We dedicate Volume XIX of „Family Upbringing" to Professor Stefania Walasek in gratitude for her significant contribution to the development of the research of the Institute of Pedagogy at the University of Wrocław. Her scientific achievements have supported the development of the Wrocław school of the history of education, which is a significant part of the pedagogy field.

During Professor Walasek's anniversary, many researchers presented the results of their scientific studies. However, it was not possible to include all the articles in one volume. Therefore, we decided to continue the jubilee issue in the form of Volume XXI „ Family Upbringing".

Dear Professor Walasek,
„A man is great not by what he has
and not by who he is,
but by what he shares
with others".
(Jan Paweł II)

There are many reasons to be grateful to Professor. We have enjoyed many scientific achievements, improved our research skills, established interdisciplinary cooperation with domestic and foreign scientific centres and created space for scientific debates. Friendships and the academic community have also been established. Therefore, we thank you for being our Master and Friend.

On behalf of the Authors and Editorial Team,

Alicja Szerląg
Ewa Jurczyk-Romanowska

DOI: 10.34616/wwr.2019.2.017.054

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXI (2/2019)

Krzysztof JAKUBIAK[*]
Monika NAWROT-BOROWSKA[**]

Czasopismo dla rodzin „Opiekun Domowy" (1865–1876) – o rodzinie i wychowaniu

Family magazine („The Home Carer") (1865–1876) – about family and education

Abstrakt
Cel. Celem niniejszego opracowania jest zwrócenie uwagi na nasilone w drugiej połowie XIX w. w Królestwie Polskim zainteresowanie publicystów pism rodzinnych – rodziną jako środowiskiem wychowawczym. Dokonana zostanie historyczna rekonstrukcja wzorca rodziny i idei wychowania w niej, wypracowywanych i propagowanych na łamach warszawskiego czasopisma rodzinnego „Opiekun Domowy" z lat 1865–1876.
Metody. prasoznawcza jakościowa analiza źródła (tekstu czasopisma) z perspektywy historyczno-pedagogicznej, metoda indukcyjna.
Wnioski. Dokonana analiza źródłowa pozwala stwierdzić, że czasopismo „Opiekun Domowy" wpisuje się w popularny w II połowie XIX wieku typ czasopism rodzinnych. Propagowano na jego łamach tradycyjny model rodziny, głównie niższych stanów, choć popularyzowane wartości i wzorce życia rodzinnego adekwatne były dla wszystkich typów rodzin funkcjonujących w XIX-wiecznym społeczeństwie. Liczne wskazówki oraz porady wychowawcze dotyczące celów, form, metod wychowania rodzinnego, zamieszczane na łamach badanego pisma, dotyczące zarówno wychowania moralnego, religijnego, zdrowotnego, jak i kształcenia intelektualnego dziecka, miały na celu kształtowanie i podnoszenie kultury pedagogicznej rodziców.

[*] **e-mail: k.jakubiak@ug.edu.pl**
Zakład Historii Nauki, Oświaty i Wychowania, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański, Bażyńskiego 4, 80-309 Gdańsk, Polska.
ORCID: 0000-0002-4620-1057

[**] **e-mail: nawrot10@ukw.edu.pl**
Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz, Polska.
ORCID: 0000-0003-1933-0563

Słowa kluczowe: rodzina, wychowanie, prasa rodzinna, XIX wiek, „Opiekun Domowy", porady.

Abstract
Aim. The present study aims at drawing attention to the increased interest of family journalists in the family as an educational environment in the second half of the nineteenth century in the Kingdom of Poland. It will provide the historical reconstruction of the family model and the ideas of family upbringing, which were developed and propagated in the Warsaw family magazine "Opiekun Domowy" ("Home Carer" or "Home Caregiver") from 1865-1876.
Methods. qualitative analysis of the source (magazine text) from a historical and pedagogical perspective.
Conclusions. The source analysis shows that the magazine "Opiekun Domowy" is part of the popular family magazine type in the second half of the 19th century. It promoted the traditional family model, mainly of the lower classes, although popularized values and models of family life were adequate for all types of families functioning in the nineteenth-century society. Numerous tips and educational advice on the goals, forms, and methods of family education were published in the pages of the study, concerning the moral, religious, health, and intellectual education of a child, were aimed at shaping and raising the pedagogical awareness of parents.

Keywords: family, upbringing, family press, 19th century, "Opiekun Domowy", advice columns.

Wprowadzenie

Poglądy i przekonania dotyczące rodziny i wychowania w rodzinie, zalecenia w zakresie jej funkcjonowania, formułowano we wszystkich epokach historycznych, tworząc swoistą ideologię wychowania rodzinnego, adekwatną do oczekiwań społecznych danego czasu, miejsca, rozwoju cywilizacyjnego, kontekstu społeczno-kulturowego. Także na ziemiach polskich kształtowała się specyficznie polska ideologia wychowania rodzinnego[1].

[1] Zob. np. D. Żołądź-Strzelczyk, *Polska rodzina szlachecka w XVI–XVIII w. i źródła jej oddziaływań wychowawczych*, [w:] *Z dziejów polskiej kultury i oświaty od średniowiecza do początków XX wieku*, K. Jakubiak, T. Maliszewski (red.), Impuls, Kraków 2010; J. Sobczak, *Warunki i przejawy rozwoju teorii wychowania rodzinnego i edukacji rodziców od czasów odrodzenia*, [w:] A. Tchorzewski (red.), *Rodzina: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość: materiały z konferencji organizowanej w ramach CPBP 08.17.III.1*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1988; tenże, *Przejawy zainteresowania wychowaniem rodzinnym w pracach niektórych polskich pisarzy i pedagogów u schyłku XVIII i w pierwszej połowie XIX wieku*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne" 1992, z. 18; K. Jakubiak, *Popularyzacja wychowania rodzinnego dziecka w polskiej literaturze pedagogicznej i czasopiśmiennictwie XIX wieku*, [w:] J. Jundziłł (red.), *Rodzina w starożytnym Rzymie: materiały z konferencji naukowej, Zacisze 20–21.05.1991 r. zorganizowanej przez Katedrę Historii Wychowania WSP w Bydgoszczy*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1993; K. Jakubiak, *Wypracowanie modelu wychowania rodzinnego dziecka*

W okresie zaborów kultura polska kształtowała własny model domu i życia rodzinnego[2]. Celem niniejszego opracowania jest zwrócenie uwagi na nasilone w dru-

w polskiej pedagogice XIX i początku XX wieku, [w:] J. Jundziłł (red.), *Rodzina i wychowanie: ciągłość i zmienność na przestrzeni wieków*, Instytut Wydawniczy „Świadectwo", Bydgoszcz 1995; Ł. Kabzińska, *Rodzina jako podstawowe środowisko wychowawcze w pedagogicznych koncepcjach Królestwa Polskiego z lat 1846–1914*, [w:] K. Jakubiak, A. Winiarz (red.), *Wychowanie w rodzinie polskiej od schyłku XVIII do połowy XX wieku*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2000; K. Jakubiak, *Modele rodziny jako środowiska wychowawczego wypracowywane i upowszechniane w polskim piśmiennictwie pedagogicznym i rodzinnym drugiej połowy XIX i XX wieku*, [w:] K. Bartnicka (red.), *Historia, społeczeństwo, wychowanie: księga pamiątkowa dedykowana profesorowi Józefowi Miąso*, WSH im. Aleksandra Gieysztora w Pułtusku, PAN, Pułtusk – Warszawa 2004; K. Jakubiak, *Rodzina polska w dziejach nowożytnych i najnowszych jako przedmiot badań historii wychowania*, [w:] A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku, rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań: praca zbiorowa*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit**,** Toruń 2004; K. Jakubiak, M. Nawrot-Borowska, *Rodzina polska w XIX wieku jako środowisko wychowawcze i jej funkcja edukacyjna*, „Studia Paedagogica Ignatiana" 2016, t. 19; K. Jakubiak, M. Nawrot-Borowska, *Idee i postulaty wychowania rodzinnego oraz edukacji domowej w świetle polskiego piśmiennictwa pedagogicznego od końca XVIII do początku XX wieku*, „Kultura – Przemiany – Edukacja" 2018, t. 6; A. Bołdyrew, *Matka i dziecko w rodzinie polskiej: ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795–1918*, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2008. Wychowaniu w rodzinie na ziemiach polskich na przestrzeni wieków poświęcono także numery czasopisma „Wychowanie w Rodzinie", np. (podano podtytuły poszczególnych tomów): L. Albański, S. Walasek (red.), *Przekaz tradycji i kultury na przestrzeni wieków*, 2011, t. 1; L. Albański, S. Walasek (red.), *Rodzina na przestrzeni wieków*, 2011, t. 2; B. Jędrychowska, E. Jurczyk-Romanowska (red.), *Wychowanie w rodzinie od starożytnej myśli filozoficznej do współczesnych rozwiązań legislacyjnych*, 2013, t. 7; S. Walasek, A. Haratyk (red.), *Rodzina na przełomie XIX i XX wieku*, 2015, t. 12; S. Walasek, E. Jurczyk-Romanowska (red.), *Rozważania o wychowaniu, opiece i wsparciu rodzin (XVIII–XX wiek)*, 2016, t. 14. Wyniki badań poświęconych rodzinie i wychowaniu, na podstawie czasopiśmiennictwa zob. np. I. Michalska, G. Michalski (red.), *Czasopiśmiennictwo XIX i początków XX wieku jako źródło do historii edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010; I. Michalska, G. Michalski (red.), *Addenda do dziejów oświaty: z badań nad prasą polską XIX i początków XX wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.

[2] B. Jedynak, *Dom i kobieta w kulturze niewoli*, [w:] B. Jedynak (red.), *Kobieta w kulturze i społeczeństwie*, t. 1, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1990, s. 70–105; Z. Sokół, *Rola czasopism kobiecych w kształtowaniu modelu domu rodzinnego i wzoru osobowego matki (1860–1914)*, [w:] K Jakubiak (red.), *Partnerka, matka, opiekunka: status kobiety w dziejach nowożytnych od XV do XX wieku*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2000, s. 127–145. Wyniki badań nad specyfiką czasopism rodzinnych XIX wieku, wykorzystane na potrzeby niniejszego opracowania, zaprezentowane zostały w artykule: K. Jakubiak, *Wzorzec rodziny i idee wychowania rodzinnego dziecka wypracowywane i propagowane na łamach „Kroniki Rodzinnej" i „Opiekuna Domowego" w drugiej połowie XIX wieku*, [w:] Z. Ruta, R. Ślęczka (red.), *W służbie szkoły i nauki: księga poświęcona Profesorowi Czesławowi Majorkowi*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003, s. 315–324. Zob. też: M. Hajkowska, *Wychowanie dzieci i młodzieży na łamach „Opiekuna Domowego" (1865–1876)*, [w:] R. Bednarz-Grzybek, M. Hajkowska (red.), *Problemy opiekuńczo-wychowawcze w polskim czasopiśmiennictwie: przeszłość i teraźniejszość*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015.

giej połowie XIX w. w byłym Królestwie Polskim zainteresowanie publicystów pism rodzinnych rodziną jako środowiskiem wychowawczym. Przedmiotem zaś będzie historyczna rekonstrukcja wzorca rodziny i idei wychowania w rodzinie, wypracowywanych i propagowanych na łamach czasopisma rodzinnego „Opiekun Domowy", które było „poświęcone przede wszystkim strzeżeniu w łonie rodziny domowego ogniska, a mianowicie miłości, zgody, jedności, wychowania i tej ogólnej, pomiędzy członkami harmonii, której trzymanie się przynosi ład i pomyślność"[3].

Wiele było czynników, które w drugiej połowie XIX wieku miały wpływ na przemiany zachodzące w społeczeństwie i sytuację rodzin. Do najważniejszych z nich, obok industrializacji, należy zaliczyć: demokratyzację życia społecznego, rozwój biologii i psychologii, inspirujący z kolei badania nad dzieckiem i wpływający na zrozumienie konieczności zmiany jego pozycji i sposobu wychowania w rodzinie, powstanie towarzystw badań nad dziećmi i organizacji, które stawiały sobie za cel edukację pedagogiczną rodziców, oraz tworzenie specjalnych czasopism o charakterze rodzinnym. Wszystkie one odegrały istotne znaczenie w formowaniu modelu wychowania rodzinnego, a także w pogłębieniu i upowszechnieniu wiedzy o rodzinie. Znaczenie i sposób funkcjonowania polskiej rodziny w tym okresie był również zdeterminowany specyfiką ówczesnych warunków politycznych. One to właśnie były m.in. jednym z bardziej istotnych czynników inspirujących i skłaniających ówczesnych polskich publicystów i pedagogów do zainteresowania rodziną oraz podejmowania prób opracowania koncepcji wychowania rodzinnego dziecka. Znalazły one swoje odzwierciedlenie w literaturze pedagogicznej, a także publicystyce czasopism rodzinnych.

Pisma rodzinne – ogólna charakterystyka

Pisma o charakterze rodzinnym w zaborze rosyjskim pojawiły się począwszy od lat sześćdziesiątych XIX wieku. Pierwszym jednak periodykiem rodzinnym na ziemiach polskich był poznański„Dziennik Domowy" (1840–1847)[4]. W Królestwie wydawano natomiast:„Kółko Domowe" (1861–1868), „Rodzinę" (1865–1866),„Ognisko Domowe" (1872–1877) „Kronikę Rodzinną" (1867–1915) oraz opisywanego tutaj „Opiekuna Domowego" (1865–1876). Periodyki te, afirmując rodzinę, kreując jej model oraz wzory osobowe członków, głównie matki, głosiły wyraźnie sprecyzowaną

[3] K. Drużba, *Dobry i zły mąż*, „Opiekun Domowy" 1870, nr 7, s. 57.

[4] Zob. K. Jakubiak, M. Nawrot-Borowska, *Poznański „Dziennik Domowy" (1840–1847) – pierwsze polskie czasopismo rodzinne – o wychowaniu*, [w:] E. Głowacka-Sobiech, K. Kabacińska-Łuczak (red.), *Wielkopolska i Wielkopolanie w dziejach polskiej edukacji: Księga Jubileuszowa z okazji 50-lecia Zakładu Historii Wychowania na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, s. 449–474.

ideologię, którą można nazwać rodzinną, podkreślając znaczenie rodziny jako środowiska wychowawczego, kultywującego i przekazującego wartości niezniszczalne, takie jak tradycja narodowa, język i wiara[5]. W rodzinie szukano wówczas sposobu odrodzenia narodu.

Periodyki mające charakter magazynów społeczno-literackich, ze względu na swoje tytuły, programy i eksponowane treści, określane były już wówczas mianem „rodzinnych". W żadnych innych pismach wydawanych w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XIX wieku nie publikowano tak wiele artykułów specjalnie poświęconych zagadnieniom rodziny, jej funkcjom i społecznej roli, jak w nich właśnie. Obok dociekań historycznych, etnograficznych, obyczajowych i literackich oraz wychowawczych, dotyczących problematyki rodzinnej, przede wszystkim pisano o ówczesnej rodzinie ziemiańskiej, w mniejszym stopniu mieszczańsko-burżuazyjnej i inteligenckiej, a w przypadku „Opiekuna Domowego" także o „rodzinach z ludu" – chłopskich czy rzemieślniczych. Redaktorzy owych pism deklarowali w prospektach, artykułach wstępnych i publicystyce chęć służenia rodzinom w ich pracy i rozrywce. Mieli ambicje oddziaływania na społeczeństwo poprzez obecność wydawanych periodyków w polskich domach i pomoc w wychowaniu rodzinnym. Sami ich wydawcy i redaktorzy poczuwali się do pewnej wspólnoty i mówili o misji społecznej swych czasopism jako periodyków rodzinnych[6].

Pisma rodzinne wypracowywały i przedstawiały swoim czytelnikom ideał rodziny, wzory osobowe jej członków oraz zachowania się w łonie rodziny, a także przykłady prac, rozrywek i wspólnego spędzania czasu. Zawarte były one zarówno w specjalnych artykułach poświęconych sprawom rodzinnym, jak i w wielu innych materiałach poruszających niekiedy odlegle od zagadnień rodzinnych tematy. Wzorce te można było bowiem odnaleźć również we wspomnieniach, artykułach historycznych, utworach literackich oraz licznych grafikach, ilustracjach i rysunkach.

Tygodnik „Opiekun Domowy" – pismo dla rodzin

„Opiekun Domowy" był tygodnikiem, wydawanym w Warszawie w latach 1865–1876, którego adresatem były rodziny z niższych warstw społecznych. Propagował wzór rodziny przystosowany do potrzeb zaścianka, rodzin chłopskich i rzemieśl-

[5] Z. Zaleska, *Czasopisma kobiece w Polsce: (materiały do historii czasopism): rok 1818–1937*, Wyższa Szkoła Dziennikarska, Warszawa 1938; Z. Lewartowska, *Prasa kobieca i rodzinna*, „Zeszyty Prasoznawcze" 1975, z. 4, s. 65–70; K. Lutyńska, *Ideologia czasopism rodzinnych Królestwa Polskiego w latach 1860–1880*, „Przegląd Nauk Historycznych i Społecznych" 1958, t. 7, s. 289–329.

[6] K. Lutyńska, *Ideologia czasopism…*, dz. cyt., s. 305–306.

niczych. Podtytuł pisma, syntetycznie oddający jego charakter i treść zmieniał się. W 1865 r. „pismo tygodniowe, poświęcone rodzinom polskim", dedykowane było „sprawom wychowania, rzeczom społecznym, kulturze, sztukom pięknym", od 1871 r. „tudzież kwestiom społecznym, nauki, literatury, sztuki i przemysłu" (wydłużenie podtytułu), a od 1875 roku wydawane było z krótszym podtytułem „pismo dla rodzin". Zmieniano także winietę tygodnika. Początkowo w jej centrum znajdował się anioł, symbol wiary chrześcijańskiej (mogący być też interpretowanym jako symbol tytułowego opiekuna) otoczony symbolami wiedzy – książkami i globusem, sztuki – lirą i paletą, a także pracy – narzędziami ogrodniczymi i rzemieślniczymi. Następnie usunięto z winiety anioła, zaś obok wskazanych wyżej elementów dodano po obu stronach zajęte czytaniem czasopisma grupki – mężczyznę (ojca) z chłopcami i kobietę (matkę) z dziewczętami, w tle zaś ukazano wieś i miasto. Ostatecznie, zamiast eksponowanego dotąd globusa, kałamarza i książek, widniała na winiecie rodzina: ojciec trzymający książkę i matka z dzieckiem na ręku, otoczeni słuchającymi czytającego ojca dziećmi. Z pismem współpracowało wielu publicystów, poetów, pisarzy, rytowników i rysowników[7]. Najbardziej znanymi współpracownikami i publicystami „Opiekuna" byli np. Julian Ochorowicz[8], Piotr Chmielowski[9],

[7] Np. wśród współpracowników „Opiekuna Domowego" [dalej w przypisach i w Bibliografii: OD] w 1870 r. (z pominięciem piszących bezimiennie) byli: Aleksandrowicz Benedykt, Anczyc Wł.L., Bałucki Michał, Belke Gustaw, Bełcikowski Adam, Bełza Władysław, Bochwic Otton, Boczarska Rozalia, Chęciński Jan, Chodyński Adam, Doliński Gustaw, Drużba Ksawery (Gumowski Fr.), Drzewiecka Kornelia, Dzikowski Mieczysław, Falkiewicz Lucjan, Feldmanowski Hieronim, Gaszczyński Stanisław, Gawarecki Zygmunt, Gomulicki Wiktor, Gumowski Franciszek, Jaroszyński Witold, Kalinka Kazimierz, Kamiński Mścisław, Karczewski Adolf, Kolberg Oskar, Konicki Michał, Kontrymowicz Jan, Kozłowski Felicjan, Krasuski Józef, Kraszewski J.I., Ks. Krupiński Franciszek, Kuczyński Alojzy, Kunicki Leon, Leja Emilia, Machczyńska Antonina, Majewski Stanisław, Makowiecki Aleksander, Mieczyński Adam, Mejer Kazimierz, Milkuszyc Karol, Nakęski Ad.N., Neufeld Daniel, Nowiński Stanisław, Olszowski Wincenty, Orzeszko L., Osipowicz Aleksander, Paprocki Lucjan, Pietraszek Jan, Piotrowski Kazimierz, Plug Adam (Pietkiewicz), Podwysocki Klemens, Pol Wincenty, Pomian Wacław, Prószyński Konrad, Prusinowski Jan, Przedecki Maksymilian, Przyborowski Walery, Przystański Aleksander, Dr. Rewieński Stanisław, Rogalewicz Antoni, Sęp Józef, Skiba Wołody (Sabowski Władysław), Stawiński Karol, Stanisławski Oskar, Suchodolski Ludwik, Świętochowski Aleksander, Szumański Wiktor, Święcicki Jan, Tegazzo Franciszek, Turowski Henryk, Turski Jan Kanty, Wiland Jan, Wilczyński Adalbert, Wojciechowski (Józef z Mazowsza), Zawadywski Tomasz, Zawiszewski Ignacy, Zieleniewski M., Zofia z Brzozówki (Klimańska Zofia), Żmijewski Bolesław, za: OD 1870, *Spis przedmiotów zamieszczonych w tomie szóstym Opiekuna Domowego*, https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/533550/edition/508014/content.

[8] Np. *Gawędy psychologiczne Juliana Ochorowicza*, OD 1871, nr 46, s. 364–365, nr 50, s. 396–397; 1872, nr 1, s. 1–4, nr 6, s. 43–44, nr 12, s. 92–93; *O pracy umysłowej w stosunku do pracy fizycznej: odczyt publiczny Juliana Ochorowicza*, OD 1872, nr 3, s. 17–18, nr 5, s. 34–35, nr 6, s. 49–50, nr 7, s. 58–59, nr 9, s. 67–68, nr 10, s. 77–78.

[9] Np. P. Chmielowski, *Psychologiczne pytania XIX wieku, 3. O wolności woli przez Juliana Ochorowicza*, [w:] *Przegląd piśmienniczy* [dział], OD 1871, nr 44, s. 350–351.

Henryk Wernic[10]. Redaktorami pisma byli: Adam Mieczyński, Oskar Stanisławski, Bogumił Aspis, Franciszek Gumowski, Henryk Perzyński Alojzy Kuczyński, A. Pilecki, J. Korzeniowski. Rocznie ukazywały się 52 numery, z dodatkiem 12 tomów powieści[11].

Pismo było tygodnikiem stosunkowo bogato ilustrowanym (w każdym numerze zamieszczano przynajmniej dwa drzeworyty[12]), ukazywało się co środę. Jak pisała w 1869 r. Redakcja: „Dążnością jego jest przyczynianie się do rozwoju oświaty w rodzinach i strzeżenie domowego ogniska od wszelkiego rodzaju niemoralności. W piśmie tym gorąco zalecanymi są: praca, oszczędność i dobre obyczaje, bo one są podwaliną bytu należycie uorganizowanego społeczeństwa"[13]. Program czasopisma określono w pierwszym numerze, w którym pisano do czytelników:

> Pogodzić was z ludźmi, nauczyć jak sobie radzić w codziennych kłopotach życia, rozjaśnić wam tajniki natury, oswoić was z myślą, że koniecznie, krwawo nie raz trzeba pracować na chleb powszedni, że w największej niedoli nie godzi się odwracać oczu od nieba, rozrywać was, gdy tęsknota lub wytężona uwaga znuży siły wasze, uleczyć gdy niepokój i zwątpienie ogarnie dusze, przekonać was, że żadna praca nie krzywdzi, że obywatelstwo od was samych zależy, że nienawiść wszystko niszczy, a miłość cały świat odradza – oto nasze zadanie, oto hasło naszego trudu […] Oświecać ubogich i bogatych, nauczyć w chacie i w salonie, to nasze powołanie. Nie przywdziewając szat tajemniczych, będziemy wszędzie jaśni, zrozumiali, a więc dostępni dla wszystkich[14].

Program pisma zawierał więc wyraźne cele społeczne, oświatowe, patriotyczne, moralne. Miało ono służyć całym rodzinom – zarówno uboższym, jak i lepiej sytuowanym – pomocą, radami, wskazówkami w codziennym życiu, upowszechniać oświatę, szerzyć wartości narodowe, religijne, dawać pożyteczną rozrywkę po pracy[15]. Zada-

[10] Np. H. Wernic, *Gawędy o wychowaniu*, OD 1873, nr 9; tenże, *Jak się mają zachować starsi wobec zabaw dzieci*, OD 1873, nr 18, s. 142–143; tenże, *Listy o wychowaniu*, OD 1872, nr 36, s. 287; tenże, *Zabawki dziecinne i ich znaczenie wychowawcze*, OD 1873, nr 17, s. 135–136.

[11] K. Estreicher, *Bibliografia polska XIX stulecia: Cz. 1, Stolecie 19*, t. 6, *Dopełnienia (A–O)*, Akademia Umiejętności, Kraków 1881, s. 138.

[12] Publikowano grafiki i rysunki znanych wówczas artystów, np. Władysława Kostrzewskiego, Ksawerego Pilattiego, Franciszka Tegazzo, Artura Grottgera.

[13] OD 1869, nr 52.

[14] *Do naszych czytelników*, OD 1865, nr 1, s. 2.

[15] „«Opiekun Domowy» zawsze miłym będzie gościem w rodzinnym kółku tych, którzy głoszone przez niego zasady do serca przyjmują, a podawanymi radami, wiadomościami praktycznymi, słowami nauki w przystępnej wypowiadanymi formie dzielą się z rodziną i domownikami. Mamy to przekonanie, że grosz wdowi poświęcony przez ubogą nawet rodzinę na prenumeratę naszego pisma sowicie jej się opłaci, umoralniając, niosąc iskierkę wiedzy i wytykając cel życia licznej rzeszy zwolenników cichej, ale pracowitej zagrody domowej. Tam zawitać i zagościć, pocieszyć w zwątpieniu, zachęcić do wytrwa-

nia i cele pisma przypominano czytelnikom z każdym kolejnym rokiem ukazywania się wydawnictwa[16], mimo zmian w jego redakcji i wydawcach, podkreślając, iż jest to najtańsze na rynku tak bogate merytorycznie pismo ilustrowane dla rodzin, dostępne szczególnie dla tych mniej zamożnych[17].

Obok treści dotyczących życia oraz obyczajowości rodzinnej, wychowania i nauczania domowego, stałe działy pisma obejmowały zagadnienia moralno-religijne, opisy miejscowości i relacje z podróży[18], wiadomości z nauk przyrodniczych, medycznych, ekonomicznych i społecznych, przegląd literacki oraz poradnictwo domowe (rady i wskazówki w wielu dziedzinach życia, ułatwiające radzienie sobie w różnych sytuacjach dnia codziennego, w tym porady rolnicze, przepisy kulinarne i spiżarniane)[19].

nia w na chleb powszedni ciężkiej pracy, z serca podzielić się bieżącymi wiadomościami i być przyjacielem oraz przewodnikiem we wszystkich stosunkach życia – to nasz cel, nasze zadanie", *Od Redakcji*, OD 1866, nr 49, s. 385–386; „Zadaniem pisma jest rozprzestrzenienie oświaty i zamiłowanie do rzeczy ojczystych", OD 1866, nr 53, s. 420.

[16] Rozpoczynając trzeci rok wydawania pisma Redakcja pisała:
„W ten nowy okres wchodzim śmiało, i iść będziemy jako wprzód,
W górę chorągiew wznosząc białą, chorągiew zgody, pracy, cnót;
Przed ciężkim znojem skłonim głowy, zasługom cichym złożym cześć,
A gdzie nas przyjmą w próg domowy, życzliwe słowo, pokarm zdrowy, naukę, pokój będziem nieść"
Na nowy rok, OD 1867, nr 1, s. 1.

[17] „Trzy lata upływa, jak powodowani chęcią niesienia oświaty klasom mniej zamożnym, rozpoczęliśmy wydawnictwo «Opiekuna Domowego». Chcieliśmy przez to przyjść w pomoc, przy jak najtańszej cenie pisma tym, którzy żądni wiedzy i pożytecznych wiadomości, nie są w stanie prenumerować innych, choć pięknych lecz może za drogich ilustracji krajowych", Józef z Mazowsza, *Na nowy rok 1866 do naszych czytelników*, OD 1866, nr 1, s. 1, [w:] *Od Redakcji*, OD 1867, nr 49, s. 393.

[18] W tekście czasopisma zamieszczano opisy miast i miasteczek, zarówno z terenu ziem polskich, jak i z innych krajów (np. *Florencja: nowa stolica Włoch*, OD 1865, nr 26, s. 201–202; M.K., *Chełmno*, OD 1868, nr 36, s. 281–282) a także znajdujących się w nich zabytków (np. W. Skiba, *Pałac w Wilanowie*, OD 1866, nr 50, s. 393–394; *Katedra w Mediolanie*, OD 1886, nr 22, s. 171–174; *Ratusz w Warszawie*, OD 1870, nr 12, s. 121–122).

[19] W 1866 r. treści poradnikowe w zakresie prowadzenia gospodarstwa domowego zamieszczano w osobnym dziale pt. „Rzeczy domowego użytku", zob. np. *Rady dla pływaków*, OD 1865, nr 23, s. 183; *Sztuka wyszukiwania źródeł*, OD 1865, nr 29, s. 234; *Strzeżcie się kwiatów*, OD 1865, nr 30, s. 243, *Najtańszy barometr*, OD 1865, nr 40, s. 323; *Owady i zwierzęta, których tępić nie trzeba*, tamże; *O reperowaniu sukni bez igły i nici*, OD 1865, nr 41, s. 331, *Farba do podłóg*, OD 1865, nr 43, s. 346; *Ochrona nogawic spodni od zabrudzenia. Konewka do polewania. Maszynka do czyszczenia noży*, OD 1866, nr 23, s. 182; *Maszynka do krajania chleba*, OD 1866, nr 36, s. 288; Łatwy sposób oczyszczana beczek, kadzi i innych naczyń drewnianych. Nowy sposób bielenia bielizny, OD 1869, nr 37, s. 295–296; wskazówki kucharskie, przepisy dotyczące przygotowywania posiłków, gotowania, pieczenia, przepisy spiżarniane, np. *Rosół posilny*, [w:] *Rozmaitości* [dział], OD 1866, nr 1, s. 7; *Domowy sposób robienia octu winnego*, OD 1867, nr 1, s. 5; *Uszlachetnione piwo, konserwy z poziomek*, [w:] *Rozmaitości* [dział], OD 1867, nr 31, s. 248; G. Prz., *Chleb pytlowy i razowy*, OD 1867, nr 51,

„Opiekun Domowy", szczególnie od 1872 r., związany był z ruchem pozytywistycznym. Liczba prenumeratorów oscylowała od 700 do 1600[20].

Bogaty treściowo układ czasopisma zmieniał się w kolejnych latach jego wydawania[21]. W każdym niemal numerze znajdowały się charakterystyki wybitnych postaci, zasłużonych na różnych polach Polaków, Polek, ale i cudzoziemców, z dokładnym opisem ich życia i działalności, zwykle z załączonym portetem[22]. Sporo miejaca w układzie treściowym pisma zajmowały opisy obyczajów, zwyczajów, zarówno świeckich (np. jarmarków, polowań, sobótki), jak i tradycji i obrzędów religijnych, związanych z obchodami roku kościelnego[23]. Wśród podejmowanych zagadnień pojawiały się opisy urządzeń i sprzętów rolniczych, rzemieślniczych, narzędzi przydatnych w gospodarswie domowym, nowości

s. 414–415; *Gorące napoje*, OD 1868, nr 49, s. 386; *Lekarstwo na czarną krostę*, [w:] *Rzeczy domowego użytku* [dział], OD 1869, nr 36, s. 287; *Sposób przechowywania mięsa. Ocet domowy*, [w:] *Rzeczy domowego użytku*, OD 1869, nr 36, s. 287; *Z czego i jak robi się cukier*, OD 1869, nr 22, s. 175–176; Łatwy sposób robienia suchych drożdży, [w:] *Rzeczy domowego użytku* [dział], OD 1869, nr 45, s. 360.

[20] Z. Sokół, *Rola czasopism kobiecych…*, dz. cyt., s. 129.

[21] W pierwszym roczniku czasopisma z 1865 r. zawarto następujące działy: 1. Nauki i obrazy religijno-moralne, 2. Opisy geograficzne i podróże, 3. Nauki społeczne, 4. Wiadomości z nauk przyrodniczych i lekarskich, 5. Rolnictwo, rzemiosła, przemysł i handel, 6. Powieści, 7. Poezje, 8. Komedie i obrazki dramatyczne, 9. Podania, obyczaje i charaktery ludowe, 10. Życiorysy osób wsławionych na polu nauk i przemysłu, 11. Rozmaitości; Zapowiadając druk czasopisma w 1870 r. informowano: „Nie od rzeczy będzie nadmienić: że w skład «Opiekuna Domowego» wchodzą następujące działy: nauki moralne, opisy geograficzne i podróże, nauki społeczne, wiadomości z nauk przyrodzonych, stosowane do wszelkich praw technicznych, rolnictwo, rzemiosła, przemysł i handel, powieści, poezje, komedie, podania, obyczaje i charaktery ludowe, życiorysy ludzi wsławionych na polu nauk i przemysłu, rozmaitości: przeglądy sztuk pięknych, teatralny i literatury krajowej […] wydawnictwo […] przeważnie obrazowaniu potrzeb życia rodzinnego jest przeznaczone. Nie ma prawie dworu wiejskiego, żeby nie było rodziny, lub domowników, którzy z „Opiekuna Domowego" wiele rzeczy potrzebnych nauczyć się mogą, nie ma wioski, gdzieżby „Opiekun Domowy" […] wiele moralnych i materialnych korzyści mógłby wyświadczyć szkółkom i gromadom wiejskim", OD 1869, nr 52, s. 415.

[22] *Mikołaj Kopernik*, OD 1865, nr 4, s. 26–27; nr 6, s. 47–48; A. Kuczyński, *Piotr Gabriel Boduen*, OD 1865, nr 27, s. 213–214; J. K. Turski, *Vasco de Gama*, OD 1865, nr 36, s. 285–287; A, Makowiecki, *Błogosławiony Wincenty Kadłubek*, OD 1865, nr 40, s. 317–318; Józef z Mazowsza, *Ewaryst Estkowski*, OD 1865, nr 42, s. 332–335; A. Kuczyński, *Stanisław Moniuszko*, OD 1865, nr 45, s. 367–358; S. Nowiński, *Franciszek Karpiński*, OD 1866, nr 28, s. 218–219; J. K. Turski, *Fryderyk Chopin*, OD 1866, nr 45, s. 353–354; L. Rogalski, *Ignacy Kraszewski*, OD 1867, nr 31, s. 241–242.

[23] L. Kunicki, *Koza. Zwyczaj noworoczny wieśniaków nad Bugiem*, OD 1865, nr 32, s. 259; Ks. Drużba, *Dzień zaduszny*, OD 1865, nr 44, s. 349–350; Ks. J. Osiecki, *Adwent*, OD 1865, nr 48, s. 381–382; A.N. Nakęski, *Polowanie na wilki*, OD 1866, nr 14, s. 109–110; Ks. Józef Osiecki, *Wniebowstąpienie Pańskie*, OD 1886, nr 19, s. 147; Ks. J. Osiecki, *Zielone świątki*, OD 1866, nr 20, s. 155; J. Żdżarska, *Wigilia Bożego Narodzenia*, OD 1867, nr 51, s. 414–415 ; M. Kamiński, *Słówko o powinszowaniach noworocznych*, OD 1868, nr 3, s. 23.

powjawiających się w dziedzienie rzemiosła i produkcji – z załączoną grafiką dokładnie ilustrującą sprzęt, maszynę czy urządzenie[24]. Regularnie publikowano opisy fauny i flory zarówno ziem polskich, jak i innych krajów i części świata, różnorodnych gatunków zwierząt i roślin charakterystycznych dla określonego terenu i występujących w danej porze roku, sposobów ich wykorzystania w gospodarstwie domowym, rzemiośle, przemyśle (w tym także roslin leczniczych)[25], również opatrzone ryciną lub rycianami.

Na łamach „Opiekuna Domowego" publikowano powieści w odcinkach, a także legendy, podania[26], wiersze[27], piosenki[28], humoreski[29], anegdoty, humorystyczne zagadki (z odpowiedziami), aforyzmy, fraszki. Powieści i powiastki obyczajowe zwykle miały charakter umoralniający, cechował je dydaktyzm, miały bowiem uczyć określonych, pozytywnych zachowań, piętnować zło i zepsucie[30]. Podobny charakter miały obrazki literackie[31].

---

[24] Np. *Maszyna do korkowania butelek pomysłu Chopina, maszyna do łupania drzewa*, OD 1865, nr 44, r s. 365; *Ulepszona pralnia*, OD 1865, nr 46, s. 372; *Maszyna wynosząca butelki z piwnicy*, OD 1865, nr 48, s. 387–388; *Ulepszone wieszadło do bielizny*, OD 1865, nr 51, s. 412; *Piła do rżnięcia drzewa opałowego*, OD 1866, nr 41, s. 327; *Wyżymadło do bielizny*, OD 1867, nr 9, s. 62; *Pompa do pojenia bydła*, OD 1868, nr 29, s. 231–232; B. Ryx, *Przyrząd do wydobywania miodu z plastrów*, OD 1869, nr 42, s. 336.

[25] Np. *Jodła*, OD 1865, nr 26, s. 208; *Sosna*, OD 1865, nr 31, s. 250; J. Grajnert, *Lipa*, OD 1865, nr 38, s. 305–306; A. Mieczyński, *Indyki dzikie*, OD 1865, nr 33, s. 267; Z. Jaroszewski, *Jak*, OD 1865, nr 36, s. 296; tenże, *Kuropatwy azjatyckie*, OD 1865, nr 39, s. 315; *Kogut polski*, OD 1865, nr 37, s. 299–300; *O koniu pod względem historii naturalnej*, OD 1865, nr 41, s. 331; *Paw*, OD 1866, nr 28, s. 222–223; *Nosorożec*, OD 1886, nr 49, s. 390–391; Z. Gawarecki, *O myszach i szczurach*, OD 1866, nr 12, s. 94–96; B. Aleksandrowicz, *O cietrzewiach*, OD 1867, nr 7, s. 55–56.

[26] *Dwa zaścianki. Podanie rodzinne*, OD 1866, nr 9, s. 69–70; *Klementyna z Tańskich-Hoffmanowa*, OD 1866, nr 15, s. 114.

[27] J. Grajnert, *Lato*, OD 1865, nr 29, s. 236; G. Puzynina, *Sierota*, OD 1865, nr 32, s. 254; J. z Mazowsza, *Przed ochroną*, OD 1865, nr 34, s. 271; A. Chodyński, *Przy orce*, OD 1866, nr 19, s. 146; Władysław z Zacisza, *Przedwiośnie*, OD 1867, nr 15, s. 114.

[28] Np. Żniwo. Pieśń wieśniaczki, OD 1865, nr 35, s. 278; B. Łoziński, *Pieśń przy żniwie*, OD 1866, 32, s. 251; A. Brzostowski, *Piosenka rzemieślnicza*, OD 1866, nr 37, s. 290–291; E. Leja, *Pieśń kolendowa ubogich dziatek*, OD 1866, nr 51, s. 403.

[29] E. Lubowski, *Wyścigi. Humoreska*, OD 1865, nr 27, s. 217.

[30] Np. publikowana w 1865 r. powiastka pt. *Córka rzemieślnika. Powiastka obyczajowa*; w 1866 r.: *Złodziejski portret, Licho Rzeszoto* Teodora Tomasza Jeża, *Dwaj młodzieńcy* Pauliny Wilkońskiej; w 1867 np. powieść *Dziwni ludzie* Wołodego Skiby, *Przygody pana Herbarciusza* Aleksandra Osipowicza; w 1868 r. powieść Marii Popławskiej *Sierota*, w 1869 r. powieść *Sieroca rodzina*, autorstwa Witolda Jaroszyńskiego.

[31] Np. *Jak się wznoszą poczciwi ludzie: obrazek wiejski w dialogach przez Eleonorę Ziemięcką*, OD 1865, nr 35, s. 280–281; *Dwóch młodzieńców: powiastka z małego miasteczka przez Paulinę Wilkońską*, OD 1867, nr 5, s. 36–38; nr 6, s. 43–45; *Kalendarze tanie na 1868 r.*, [w:] *Rozmaitości*, OD 1868, nr 1, s. 7; Świetne wychowanie i szkoła nieszczęścia*: obrazek obyczajowy przez Adama Pługa*, OD 1868, nr 36, s. 282–286.

Czasopismo postawiło sobie za jeden z naczelnych celów szerzenie oświaty.

> W liczbie czynników najgłówniej wpływających na upowszechnienie oświaty, wymienione jest pismiennictwo, czyli tzw. literarura periodyczna, do której obecnie i „Opiekun Domowy" należy. Aby godnie odpowedzieć tak wzniosłemu przeznaczeniu […] zamierzamy podawać tu od czasu do czasu pobieżne wiadmości, o wychodzących u nas dziełkach, które oświatę ludu w ścisłym znazeniu mają na celu[32].

Podawano więc krótkie opisy i recenzje poradników, kalendarzy, katechizmów, powieści i innych publikacji, zarówno nowości na rynku wydawniczym, jak i wartościowych i godnych polecenia książek z różnych dziedzin wiedzy, wydanych w ostatnim dziecięcioleciu. Informowano także o podręcznikach i książkach do nauki dla dzieci, o literaturze gwiazdkowej czy kolędowej dla najmłodszych czytelników[33], oraz o nowo powstających bądź już wydawanych, a wartościowych czasopismach dla dorosłych i dzieci[34]. Podkreślano wagę i znaczenie czytelnictwa, które stanowiło pokarm dla ducha, miało poszerzać horyzonty, wzbogacać wiedzę, słownictwo, służyć poradami w praktycznym życiu[35]. „Czytanie pożytecznych książek i pism periodycznych – tym sposobem rozszerzamy zdobytą

---

32 A. Kuczyński, *Szkółka wiejska*, OD 1865, nr 37, s. 298.

33 *Rozmaitości* [dział], OD 1865, nr 41, s. 332; *Powieści dla młodzieży*, [w:] *Rozmaitości* [dział], OD 1866, nr 48, s. 383; *Nowa kolenda dla dzieci*, [w:] *Rozmaitości*, OD 1866, nr 53, s. 419; *Wiadomości literackie*, OD 1867, nr 6, s. 47–48; *Wiadomości o wydanych książkach*, OD 1869, nr 20, s. 159; *O książkach wydanych*, OD 1869, nr 38, s. 304; *Kalendarze nasze*, OD 1869, nr 52, s. 409–410; *Nowe dzieła*, [w:] *Rozmaitości*, OD 1870, nr 1, s. 6; *Gwiazdki i kolendy*, [w:] *Rozmaitości*, OD 1870, nr 52, s. 540; J. Żdzarska, *O pisaniu powiastek dla dzieci*, OD 1871, nr 17, s. 129–131; *Nowiny*, OD 1871, nr 51, s. 408; *Groźna gwiazdka Wigilii Bożego Narodzenia: napisał Lucjan Falkiewicz*, [w:] *Dzieciom czytelników swoich: Opiekun Domowy na gwiazdkę* [dodatek], OD 1871, nr 51, s. 409–412; *Nowości wydawnicze*, OD 1867, nr 46, s. 375; *Nowości literackie*, OD 1867, nr 49, s. 399; *Nowości literackie,* OD 1868, nr 10, s. 79; *Wiadomości literackie*, OD 1868, nr 34, s. 272; *Biblioteczka domowa*, OD 1873, nr 50, s. 399; nr 34, s. 272; J. Jeleński, *Czytelnie dziecinne*, OD 1874, nr 9, s. 65–66; *Książki dla dzieci,* OD 1873, nr 52, 53, s. 409–410; *Nasze podręczniki do nauki historii powszechnej*, OD 1875, nr 47, s. 715–717; *Wady naszego czytelnictwa i stowarzyszenia czytelnicze*, OD 1873, nr 31, s. 246–247.

34 Np. „Z prawdziwą przyjemnością przychodzi mi naznaczyć fakt, że rodzice dbali o wychowanie swych dziatek, w ostatnich czasach jęli się szczerzej nieco do umysłowego ich w kółku domowym ukształcenia. Miarą tego pocieszającego zjawiska jest «Przyjaciel Dzieci». Pismo to, zostające pod staranną redakcją J. K. Gregorowicza, zarazem redaktora «Tygodnika Mód», w początkach b. r. rozchodziło się zaledwie w 1000 egzemplarzy, obecnie zaś rozchodzi go się 2000 egzemplarzy. Dobry to znak, nie żałujmy nigdy grosza, gdy chodzi o zbogacenie główki dziecięcia", OD 1871, nr 15, s. 120; *Prasa periodyczna* [dział], OD 1871, nr 29, s. 222–223, nr 30, s. 239, nr 31, s. 243–244, nr 32, s. 251–252, nr 33, s. 259–260, nr 34, s. 267–268, nr 36, s. 277–278, nr 37, s. 293–294, nr 41, s. 321–222, nr 44, s. 347–248.

35 *O czytaniu książek, skreślił Walery Przyborowski*, OD 1870, nr 2, s. 10–11.

w szkole naukę, nabywamy pożytecznych i ciekawych wiadmości, a umysł chronimy od gnuśnej odrętwiałości, w jaką popada większość ludzi nie zajmujących się czytaniem"[36] – pisano. Popularyzowano samokształcenie[37], wskazując na konieczność ciągłego uzupełniania wiedzy w wielu dziedzinach[38]. W 1870 r. zaczęto wydawać „Czytelnię Domową" w zeszytach, która poświęcona publikowaniu „najnowszych oryginalnych powieści, romansów, oraz innych obszerniejszych utworów literatury pięknej […] strzedz się będzie szerzenia niemoralności […] podawać zamierza utwory niezaprzeczonej wartości, przez znanych pisarzy krajowych skreślone"[39]. To zbiorowe wydawnictwo miało utworzyć w każdym domu pożyteczną biblioteczkę, „która w każdym kółku rodzinnym jest bardzo pożądaną". Sam „Opiekun Domowy" miał być także jej istotnym uzupełnieniem. Np. w 38. numerze z 1865 roku, zapowiadając czwarty kwartał wydawania pisma wskazano wyraźnie, iż oprawiony rocznik czasopisma, uzupełniony o spis przedmiotów załączony do ostatniego numeru pisma oraz z „pięknie wykonaną okładką", stanowić będzie „pożyteczną książkę do bibliotek rodzinnych"[40].

Dom, małżeństwo i rodzina w ujęciu „Opiekuna Domowego"

W badanym tu piśmie utrzymywano, że rodzina bez względu na jej status społeczny – jest pierwszym i najważniejszym środowiskiem wychowawczym dziecka. Już wówczas, bardzo współcześnie uważano, że rodzina formuje osobowość dziecka całokształtem organizacji swego życia, tzn. przejawianymi na co dzień postawami i przekonaniami rodziców, uznawanymi wartościami, stosowanymi wzorami zachowań, poziomem ładu i porządku, układem stosunków panujących w rodzinie, oraz organizacją życia i działalności ogółu domowników[41]. Przez *dom*, utożsamiany z rodziną, ówczesna pedagogika rozumiała

[36] *Rozmaitości*, OD 1865, nr 5, s 39.

[37] „Gdybyśmy poprzestać chcieli tylko na wiadomościach nabytych w szkołach, w lat kilka umielibyśmy bardzo mało, a w kilkanaście prawie nic. Dlaczego? Dla tego że co rok do ogólnej księgi wiedzy przybywa ogromny zapas nowych materiałów, nowych badań, odkryć, systematów, ulepszeń i wskazówek, o których człowiekowi mającemu pretensję do jakiej takiej nauki, przynajmniej wiedzieć, jeżeli już nie znać je, potrzeba. Żeby więc wyjść z tego zaklętego koła niewiadomości, żeby iść tam gdzie idą wszyscy i poznać to co poznają i o czym dowiadują się wszyscy, potrzeba ciągle śledzić każdemu, stosownie do swego zatrudnienia, obowiązków, bieg wypadków ogólnego postępu, najświeższe wyniki nauk, badań, odkryć, wynalazków i rzemiosł", [w:] K. Drużba, *Pisma periodyczne*, OD 1870, nr 10, s. 93–95.

[38] K. Drużba, *Potrzeba pracy umysłowej*, OD 1870, nr 8, s. 81–83.

[39] *Czytelnia Domowa*, OD 1869, nr 52, s. 416.

[40] *Od Redakcji*, OD 1865, nr 38, s. 308.

[41] Z. Kowerska, *O wychowaniu macierzyńskim*, „Kronika Rodzinna" 1883, nr 10; Redakcja, *Wychowanie domowe,* OD 1873, nr 28, 44; Z. Bujakowski, *Dom czy szkoła?*, „Wychowanie w Domu i Szkole" 1909, nr 10, s. 932–933.

całokształt stosunków, wśród których człowiek się rodzi, wychowuje i wyrasta na członka społeczeństwa. Dom, w szerokim znaczeniu tego słowa, był traktowany jako miejsce szczególne, w którym przechowywało się wiarę ojców, cnoty, tradycje oraz pamiątki rodzinne i narodowe[42]. Na łamach „Opiekuna Domowego" dom określano jako kuźnię przyszłości narodów, źródło moralności, religii i postępu, podstawę społeczeństwa:

> Dom to nie tylko ojciec i matka, nie dzieci tylko i sługi, jakby się komuś z poczciwców na pozór zdawać mogło, lecz... to pierwsze moralne ciało i ogniwo, z którego łańcuch całego życia wyrasta. Bez niego ludzie? Bez niego narody? Gdzież się rodzi pierwsza miłość, pierwsze światło, pierwszy czyn? Skąd się wykluwa postęp, skąd przyszłość, skąd prawda? […] mógłżeby bez domu istnieć człowiek, co ponad obłoki kroczy myślą do Boga? Dom zatem, to – idealna przyszłość ziemi. To marzona przez nas przyszłość człowieka[43]. Dom, czymże jest dom, w znaczeniu moralnym? Rodziną – familią. Jest więc pierwszą i najprostszą formą społeczeństwa, pierwszą podstawą jego[44].

Do rodziny, w ścisłym znaczeniu tego słowa, zaliczano: ojca, matkę, dzieci i krewnych mieszkających pod wspólnym dachem. Do rodziny pojmowanej w szerszym znaczeniu jako *dom* miała należeć także służba domowa, a na wsi także służba folwarczna. Stanowiono następującą hierarchię członków rodziny ze względu na zajmowane stanowisko i pełnione obowiązki: ojciec – matka – dzieci – służba[45].

Na łamach „Opiekuna Domowego", podobnie jak w pozostałych pismach rodzinnych, kreowano model rodziny i wzory osobowe poszczególnych jej członków zgodne z funkcjonującymi jeszcze, dawnymi stereotypami domów staropolskich. Formułowano szereg poglądów na rodzinę, jej genezę i rolę w społeczeństwie. Uważano, iż geneza rodziny była nadprzyrodzona, boska. Również główne elementy chrześcijańskiej koncepcji małżeństwa były ujmowane następująco: związek małżeński jest powołany przede wszystkim do prokreacji, jest węzłem nierozerwalnym, obwarowanym nakazem wierności; żona winna jest mężowi posłuszeństwo, a mąż żonie opiekę. Każde z małżonków miało swoiste powołanie życiowe, odmienne, ale zarazem uzupełniające się zadania. W propagowanym modelu rodziny patriarchalnej stosunkowo wysoka była pozycja matki. Miała ona stanowić czynnik moralnej integracji rodziny[46]. Głową rodziny

---

[42] *Dom* [hasło], [w:] *Encyklopedia Wychowania*, oprac. J.T. Lubomirski, t. 2, Warszawa 1885, s. 283.

[43] *Od Redakcji*, OD 1871, nr 46, s. 361–362

[44] F. Gumowski, *Od Redakcji*, OD 1871, nr 24, s. 185.

[45] Np. *Pogadanki prawne. Opieka*, OD 1865, nr 13; Zofia z Brzozówki, *Małżeństwo*, OD 1869, nr 18.

[46] „Jak mężczyzna jest głową w społeczeństwie, tak kobieta jest sercem miłującym. Bez kobiety nie byłoby w życiu miłości, bez miłości nie byłoby rodziny, a bez rodziny nie byłoby narodu i społeczeństwa", *Kobieta*, OD 1865, nr 16, s. 122.

był jednak zawsze ojciec. Dosyć wysoka była również pozycja dziadka i babki, dzięki którym tradycje rodzinne przekazywane były młodemu pokoleniu.

Formułując ideał ówczesnej rodziny, na łamach „Opiekuna Domowego" podjęto się próby ukazania wzorców dobrej żony i męża[47]. Kobieta, jako osoba wrażliwa na piękno, miała być delikatna i taktowna, a jej spokój i opanowanie, udzielające się wszystkim domownikom, miały łagodzić ewentualne konflikty. Podkreślano, by postępowanie żony było takie, aby mąż nigdy nie zwątpił w jej miłość. Ponadto cechować się miała wiernością, oddaniem i posłuszeństwem. Kobieta-żona winna być, jak wówczas stwierdzano,,,opiekuńczym aniołem, koroną i ozdobą całego domu […] ciepłem, ogniskiem i sercem rodziny"[48]. Dla dobra małżeństwa, wymagano od niej, by była wyrozumiała, potrafiła przemilczeć sprawy, którymi nie chciała niepokoić swojego męża, a także niekiedy ukryć niechęć lub dezaprobatę dla niektórych jego poczynań[49]. Kreowano wizerunek kobiety jako idealnej żony, ale i matki, pani domu, wzorowej gospodyni[50]. Krytykowano te, które „do południa w ciepłych puchach się wylęgają, które we wszystkim wyręczają się służącą, które wszelką pracę poczytują za ubliżenie, za ujmę swemu wykształceniu, dla których mąż jest dostarczycielem pieniędzy, dzieci ciężarem, dom więzieniem, a zabawa koniecznością"[51]. Dobra żona i gospodyni, w myśl publicystyki „Opiekuna Domowego", miała być zarządczynią domowego gospodarstwa, opiekunką służby, oszczędną, utrzymującą w domu ład

[47] „Mężczyznę Stwórca przeznaczył do czynnego, przedsiębiorczego życia, a za widownią jego działalności dał mu świat cały; kobiecie zaś pozwolił używać cichych słodyczy domowego pożycia, ścieśnił obręb jej działalności, ujął może sławy, zaszczytów, znaczenia, ale uchronił zarazem od tysiącznych niebezpieczeństw, kłopotów i przykrości, na które mężczyzna jest narażony. Jego obowiązkiem jest pracować na swoje i rodziny swej utrzymanie; jest czuwać nad jej bezpieczeństwem, bronić od złych przygód, osłaniać, protegować, życie nawet w razie potrzeby za nią położyć; jej zaś obowiązki zasadzają się na oszczędzaniu mężowskiej pracy, na dbaniu o moralny i fizyczny stan dziatwy i męża swojego, na wpajaniu bojaźni Bożej i miłości bliźniego w umysły dziecinne, na porządnym i bogobojnym utrzymywaniu domu swojego, na pamiętaniu wreszcie o wszelkich, by najdrobniejszych potrzebach męża, dzieci, czeladzi i służby", M. Kamiński, *Gospodyni,* OD 1867, nr 14, s. 110; publikacja tego obszernego artykułu, opisującego powinności i zadania dobrej gospodyni, wytykająca przywary kobiet jako żon i matek, wzbudziła duże zainteresowanie i oburzenie wśród czytelniczek, które nadsyłały do redakcji listy z komentarzami do tekstu. Część z nich została we fragmentach opublikowana w kolejnych numerach pisma w dziale z korespondencją.

[48] K. Drużba, *Dobra i zła żona*, OD 1870, nr 1, s. 105; *Zadanie kobiety przez Oskara Stanisławskiego*, OD 1870, nr 4, s. 30–31, nr 5, s. 41-43.

[49] Żona i matka, OD 1873, nr 19, s. 145–147.

[50] Np. wiersz pt. *Kobieta* doskonale oddawał cechy kobiecej osobowości – anioła, mającej się wyróżniać licznymi cnotami, życiem dla dobra rodziny i społeczeństwa, oddaniem Bogu. Zob. Anna S., *Kobieta*, OD 1868, nr 2, s. 11–12.

[51] M. Kamiński, *Gospodyni*, OD 1867, nr 14, s. 109.

i porządek, przedkładającą dobro innych nad swoje i zawsze dążącą do domowego szczęścia i zgody[52]. Na kobiecie spoczywała odpowiedzialność za dobrobyt rodziny i społeczeństwa: „Im więcej będzie dobrych żon, tym więcej życie rodzinne, familijne, będzie miało ponęty, i tym bardziej i jaśniej zakwitnie w społeczeństwie ogólny dobrobyt i pomyślność"[53].

Z kolei dobry mąż w świetle publicystyki „Opiekuna Domowego" był głową rodziny, decydującym o wszystkich sprawach dotyczących jej członków. Miał być człowiekiem rozumiejącym potrzeby żony, dzieci i domowników, oraz takim gospodarzem, który potrafi zabezpieczyć dostatni byt materialny swojej rodzinie. Podobnie jak żona, zobowiązany był do wierności, miłości, a także obrony jej czci i honoru. Miał darzyć ją zaufaniem i szacunkiem[54]. Mąż – „głowa rodziny, jako pan, gospodarz, jako dający nazwisko, byt i przyszłość tejże rodziny, już z natury rzeczy, jest panem położenia […] Dobry mąż jest dla swej żony wszystkim: i ojcem, matką, bratem, panem, kochankiem, opiekunem i przyjacielem"[55]. Podkreślano wpływ moralny męża na żonę, którego zadaniem było uczynić ją swoją towarzyszką poprzez wspólną pracę i obowiązki stanu małżeńskiego[56]. „Dziewica dobrze wychowana, wychodząc za mąż, nie ma jeszcze edukacji ukończonej, w stanie małżeńskim dopiero, pod kierunkiem rozumnego męża jej wiedza rozjaśnia się"[57]. Wyniesione z domu rodzicielskiego wiedzę i umiejętności miała kobieta realizować w swoim domu, pod czujnym mężowskim okiem, kierując się zasadą miłości, porządku i gospodarności.

Autorzy tekstów publikowanych na łamach „Opiekuna Domowego" nie tylko określali ideał dobrej żony i dobrego męża, ale udzielali także rad, jak wybierać życiowego partnera czy partnerkę, z którą stworzy się przyszłą rodzinę. Należało odsunąć na bok interesy, finanse i urodę, które zwykle były głównymi czynnikami sprawczymi wyboru przyszłej towarzyszki lub towarzysza życia. „Szukając żony, patrzcie na serce, na charakter, na ukształcenie, zasady, a każda chcąca iść za mąż postara się, aby uzbierać zapas potrzebny na uszczęśliwienie zacnego człowieka"[58] – radzono. Wskazywano także wiek konieczny do zawarcia małżeństwa, (zbyt wcześnie i zbyt późno zawierane małżeństwa nie były zalecane), okoliczności stanowiące przeszkodę do jego zawarcia, unieważnienia,

[52] „Dobra gospodyni nie tylko jest uosobioną oszczędnością, ogniotrwałą kasą swego męża, ale zarazem jest to prawdziwy anioł poświęcenia. Byle tylko w domu było przyzwoicie i porządnie, byle mąż, dzieci i czeladka byli syci i odziani, ona nieraz o sobie i potrzebach swych zapomina", M. Kamiński, *Gospodyni*, 1867, nr 14, s. 111.

[53] K. Drużba, *Dobra i zła żona*, OD 1870, nr 11, s. 105–107.

[54] K. Drużba, *Dobry i zły mąż*, OD 1897, nr 7, s. 57–59.

[55] Tamże, s. 57–58.

[56] M. Kamiński, *Mąż*, OD 1867, nr 33, s. 260–263.

[57] *Rozmaitości*, OD 1865, nr 23, s. 184.

[58] *Korespondencja od redakcji Opiekuna Domowego*, OD 1867, nr 22, s. 176.

przepisy cywilne i religijne[59]. „O ludziach, którzy całe życie przepędzają w stanie bezżennym, nie ma tu co i mówić, są to pasożyty pracy społecznej, wieczni dłużnicy"[60].

Głównym jednakże przedmiotem zainteresowania redaktorów i publicystów pism rodzinnych było nie tyle samo małżeństwo, co rodzina[61]. Mawiano wówczas, iż rodzinę zawiązuje miłość dwojga ludzi, lecz dopiero dziecko ją tworzy, stanowiąc jej najwyższy i zarazem najświętszy cel, będący darem od Boga[62]. „Opiekun Domowy" wypracowywał i propagował model rodziny katolickiej. Rodzina traktowana była przede wszystkim jako komórka społeczna, która miała człowieka wychowywać, umoralniać i doprowadzać do szczęścia wiekuistego po śmierci. Decydowała ona zatem o życiu duchowym każdego z jej członków i uważana była za jedną z instytucji odpowiedzialnych za oblicze moralne społeczeństwa[63]. Należało w codziennym życiu kierować się przykazaniami boskimi, prawdami wiary, zaś opiekę nad rodziną powierzano Matce Boskiej[64].

Obok swego charakteru chrześcijańskiego, rodzina i wychowanie rodzinne miało być przeniknięte wartościami narodowymi. Uważano, że w toku tego wychowania winno się wpoić dziecku takie wartości, których nie znajdzie ono w szkole publicznej – rządowej: miłość kraju ojczystego oraz poznanie i zrozumienie zasad współżycia obywatelskiego względem współrodaków[65].

---

[59] H. Tur, *Stosunki prawne familijne: o małżeństwie*, [w:] *Pogadanki prawne*, OD 1869, nr 51, s. 407–408.

[60] W. Przyborowski, *O wczesnym małżeństwie*, OD 1870, nr 30, s. 345–246.

[61] „Niezaprzeczenie rodzina jest świątynią, gdzie życie, przy pracy, spokojnie i o ile można na ziemi szczęśliwie człowiek przepędza; jest jedynym ogniskiem, zdolnym rozgrzać zmartwiałych; rzeźwiącą przystanią śród stepowej drogi żywota. Osiągnięcie szczęścia rodzinnego powinno być celem naszych zabiegów, najgorętszym życzeniem serc naszych. Pierwszem ogniwem rodziny jest małżeństwo. Dwoje ludzi płci różnej, żyjących samopas, albo na łonie dwóch oddzielnych rodzin, kojarzy się z sobą pod godłem religii, i oto nowe stadło, nowy zawiązek rodziny", *Posag,* OD 1868, nr 46, s. 361.

[62] „Kiedy Bóg dobry, świętym ogniwem stułą miłości dwa serca spoi,
To chcąc im życie zrobić szczęśliwym zaraz w dobroci prawicę dwoi […]
A potem niby szczęścia koroną wieńcząc wybranych dwoje serc w świecie,
Zsyła duszyczkę błogosławioną, zsyła aniołka — zsyła im dziecię.
Ach! ta istota niewinna, święta, to anioł boży w rodzinnym kole;
Więc ojciec, matka, niechaj pamięta, że gdy wyrośnie już na pacholę,
Potem w dziewicę albo młodzieńca, by zawsze było aniołem Pana,
By niebiańskiego nie starło wieńca […]",
F. Gumowski, *Anioł rodziny*, OD 1867, nr 12, s. 99.

[63] K. Lutyńska, *Ideologia czasopism rodzinnych…*, dz. cyt., s. 310.

[64] Józef z Mazowsza, *Do Matki Boskiej*, OD 1867, nr 22, s. 187; J. Gluziński, *Westchnienie ojca rodziny do Boga*, OD 1867, nr 35, s. 275–276.

[65] P. Chmielowski, *Dom i szkoła*, OD 1873, nr 51; tenże, *Czytanie arcydzieł*, OD 1873, nr 51; D.L., *O wykształceniu w dzieciach poczucia prawa*, OD, 1873, nr 1; Zofia z Brzozówki, *Miłość macierzyńska*, OD 1869, nr 4, s. 185.

Szczególnie istotną wartością, która uznawana była za cnotę i warunek szczęśliwego i dostatnego życia rodziny, była praca.

> Praca jest cnotą […], dobrozyńcą, dającym chleb człowiekowi, aniołem stróżem, strzegącym jego obyczajów, chwałą dni młodych i pociechą starości. Ma ona wprawdzie swoje gorycze, swoje ciężary […], ale mnóstwo pociech za nią psotępuje, niosąc owoce zabrane w szacunku ludzi, dobrym bycie rodziny i nade wszystko zaś w zadowoleniu sumienia, które jest ostateczną nagrodą wielkich jak i drobnych byle po Bogu spełnionych czynów[66].

Rzetelnie i sumiennie wykonywana miała zapewnić członkom rodzin dobre życie nie tylko na ziemi, ale i życie wieczne – zbawienie: „W każdej rodzinie tylko pracy droga z cnotą nas żeni i wiedzie do Boga"[67]. Bardzo cenioną wartością, zarówno w rodzinach ziemiańskich, jak i chłopskich, była także ziemia. Praca rolnicza uważana była za ważną i szlachetną.

Innym czynnikiem, będącym warunkiem dobrobytu rodziny, była oszczędność – czasu i pieniędzy. Za szczególnie szkodliwe uważano próżniactwo, które prowadzić mogło do „popełniania wszelkiego rodzaju niemoralnych nałogów"[68]. Krytykowano wszelki zbytek, bezzasadne trwonienie pieniędzy i hulaszczy tryb życia, pogoń za modą, zalecając na co dzień umiarkowanie i skromność[69]. Wpojenie tych wartości młodemu pokoleniu należało do rodziców:

> Rodziców to obowiązek tak wychowawć swe dzieci, by czas był dla nich najdroższą monetą, lecz nie groszodajnym wyłącznie sklepem, inaczej, często i rodzicom zgryzota, a ludziom zawsze zakał i zgorszenie. W groszolubstwie wychowane dzieci muszą grosz stawiać ponad rodziców i widzieć w ich życiu zawadę do owładania tym groszem. Jak nauka w domu, taki egzamin w życiu"[70].

---

[66] *Zapłata robotnika*, OD 1865, nr 25, s. 197; Z. Gawarecki, *Praca i oszczędność*, OD 1865, nr 28, s. 223.

[67] K. Malczewski, *Praca*, OD 1865, nr 37, s. 298; „Praca chociażby niska i pospolita, zawsze doskonali człowieka i wywiera na jego usposobienie moralne wpływy najzbawienniejsze. Praca jest to niewyczerpane źródło pociechy, niezawodne lekarstwo na wszystkie dolegliwości, najskuteczniejszy środek poprawy. Praca i tylko praca może człowieka zrobić tym, czym go Pan Bóg mieć chciał, kiedy go stwarzał", *Myśli i zdania*, OD 1868, nr 30, s. 240.

[68] Z. Gawarecki, *O marnotrawstwie czasu*, OD 1866, nr 39, s. 310–311; J. Prusinowski, *Słówko o wartości czasu*, OD 1869, nr 34, s. 265–266; Zofia z Brzozówki, *Oszczędność*, OD 1870, nr 6, s. 49–51

[69] *Zbytek*, OD 1969, nr 2, s. 9–10; Zofia z Brzozówki, *Zaraza mody*, OD 1869, nr 5, s. 38–39.

[70] J. Prusinowski, *Słówko o wartości czasu*, OD 1869, nr 34, s. 266; F.K., *O przyzwyczajaniu dzieci do pracy*, OD 1873, nr 7, s. 53–54.

Obok wskazanych tu wcześniej wzorców żony i męża, publicyści badanego periodyku wypracowywali równolegle wzorce postaw i zachowań matki i ojca oraz pozostałych członków rodziny. W rodzinie panował wyraźny podział ról na męskie i żeńskie, ojcowskie i matczyne[71]. Posłannictwo kobiety upatrywali w pełnieniu roli matki[72]. Macierzyństwo traktowano jako święte zadanie kobiety i główną sferę jej działalności[73]. Na łamach „Opiekuna Domowego" lansowano wzór matki-chrześcijanki, której cnotą była miłość oraz zdolność do ofiar i zapomnienia siebie dla dobra dziecka oraz drugi wzór matki-obywatelki, wychowującej swe dzieci na przyszłych „pracowników-obywateli"[74]. By spełnić swoją powinność, miała ona opowiadać dziecku dzieje kraju oraz wspominać takie wydarzenia, które mogły służyć jako wzór cnót, odwagi, zasług, rozumnego poświęcenia oraz gorącej miłości spraw społecznych i narodowych, aby wszystko, co ojczyste, było im znajome i bliskie[75]. To matka miała być pierwszą opiekunką, powiernicą i nauczycielką domową swych dzieci.

Wbrew ówczesnym dążeniom emancypacji kobiet, publicyści „Opiekuna Domowego" uważali, że matki winny jak najwięcej przebywać w domu i w nim szukać swej działalności i swego szczęścia[76]. Pisano, że u mężczyzn przeważa w podejściu

[71] „W składzie rodziny inne obowiązki ciążą na matce, a inne na ojcu. I przy ojcu zawsze zostaje główne naczelnictwo. Sfera działania kobiety ogranicza się w większej części domem, a jej wpływ na dziecię ogarnia wyłącznie fizyczne wychowanie dziecka […] początki religijnego i moralnego ukształcenia. Pod względem umysłowym matka przygotowuje tylko władze dziecka, daje mu zamiłowanie do nauki, prowadzi po pierwszych jej stopniach, budzi wyobrażenie i przyrodzone kobiece uczucie piękna. Do ojca należy wyższe stróżostwo, i kierunek wykształcenia umysłowego, szczególnie synów", *Opieka*, [w:] *Pogadanki prawne* [dział], OD 1865, nr 13, s. 100; J.O. Bochwic, *Mężczyzna i kobieta*, OD 1870, nr 20, s. 237–238,

[72] „Rozumne, zawsze odpowiednie środkom istnienia domowego wychowanie dziatek – to jest zadanie niezmiernie ważne, powiemy nawet najważniejsze w życiu kobiety […] Któż goręcej i serdeczniej potrafi przemówić do młodego serca i umysłu dziecka, jeżeli nie matka? Kto żywszym potrafi być dlań wzorem cnoty, pracowitości i wszystkich zalet cechujących stworzonego na obraz i podobieństwo Boże człowieka […] jeżeli nie matka, która miała być kapłanką, aniołem stróżem domowego ogniska? […] Wszakże ona zajmuje miejsce Anioła stróża rodzinnego gniazda i czuwa nad niemi, a czuwa całym zasobem macierzyńskiej, nigdy nie wyczerpanej miłości", *Zadanie kobiety: przez Oskara Stanisławskiego*, OD 1870, nr 5, s. 41–43.

[73] „Życie obywatelki – chrześcijanki, ma za podstawę swiętość domowego ogniska. I niewiasta […] w rodzinnym tylko życiu znajduje swe szczęście", Zofia z Brzozówki, *Małżeństwo*, OD 1869, nr 19, s. 145–146.

[74] Żona i matka, OD 1873, nr 19, s. 145–146.

[75] Tamże, s. 147.

[76] „Emancypacja, jest to wyzwolenie, wyłamanie się z pod pewnych praw i obowiązków, kobieta emancypowana chce być wszystkim, wyjąwszy kobietą; przemocą wdziera się w prerogatywy mężczyzn, a najzupełniej zapomina że Stwórca inne jej cele przeznaczył, być z mężczyzną, nie podzielając jego trudów, nie chce być kobietą, bo się obawia

do życia rozum, zdolność przedmiotowego poznawania, u kobiety zaś uczucie. Zarzucano kobietom sentymentalizm, tkliwość, skłonność do litości i miłosierdzia, przesadną wyobraźnię, podczas gdy mężczyźni zaś cechować się mieli racjonalnością, zdolnością analizy i trzeźwego osądu. Dlatego też przed mężczyznami stał otworem świat życia publicznego, nauki i pracy, w przypadku kobiety zaś pisano, iż: „Rodzina to pole kobiecej działalności; w niej może postępować śmiało i bezpiecznie, w niej jedynie odpowiada swemu przeznaczeniu i wypełnia myśl Bożą, której cząstka jej się dostała. Rodzina ta podwalina społeczna, jest związkiem tak silnym, tak potężnym i typowym, że kobietę musi w sobie pochłonąć"[77].

Z ostrożnością, a wręcz niechętnie wypowiadano się na temat pracy zawodowej matek. Przewidywano, że podjęcie przez kobietę pracy zarobkowej poza domem ograniczy jej czas na sprawowanie opieki nad dzieckiem i zajęcie się jego wychowaniem. Oceniano także, że będzie ono niekorzystne dla prawidłowego funkcjonowania rodziny. Krytykowano „postępowców", opowadających się za emancypacją kobiet, należnym im na równi z mężczyznami stanowiskiem w społeczeństwie, prawem do pracy zawodowej.

> Gdyby kobiety oddały się pracy publicznej, któżby piastował niemowlęta, gotował obiad i budził zapracowanego męża z popołudnioej drzemki, któżby wreszcie zajmował się drobazgami gospodarskimi […] będącymi podstawą bytu średnio zamożnych rodzin […] zapomnieli postępowcy o tym zupełnie, że najpierwszym i najważniejszym obowiązkiem kobiety jest być matką"[78].

Postulowano, by kobiety, chcące pomóc mężowi swoją pracą w utrzymaniu rodziny, kształciły się praktycznie, w kierunku np. introligatorstwa, drzeworytnictwa, zajęć, które można wykonywać w domu, nie zaniedbując obowiązków macierzyńskich[79]. Argumentem opowiadającym się za koniecznością praktycznego kształcenia kobiet i przygotowania do pracy był także fakt potencjalnego wdowieństwa,

---

szczytnych obowiązków żony, matki i gospodyni; słowem kobieta emancypowana, jest to kawka w pawich piórach: pawie z niej szydzą, a kawki ją dziobią. Strzeż Boże, biednemu człowiekowi spotkać na drodze swego żywota emancypantkę!", *Korespondencja od redakcji „Opiekuna Domowego"*, OD 1868, nr 1, s. 7; *Mowa w kwestii kobiecej wypowiedziana przez Katarzynę z lordów Stanleyów hr. Amberiny Russel na wielkim mitingu w Londynie*, OD 1872, nr 13, s. 97–101; K. Drużba, *Kilka słów z powodu odczytu wypowiedzianego przez panią Aleksandrę Marczewską na dochód Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności w dniu 11 marca b.r. pod tytułem Kobieta kobietą*, OD 1870, nr 14, s. 150–151; *Lekarstwo na emancypację żon*, [w] *Rozmaitości*, OD 1870, nr 18, s. 224; J.O. Bochwic, *Mężczyzna i kobieta*, OD 1870, nr 20, 237–238.

[77] *Kilka słów w kwestii kobiecej*, OD 1868, nr 19, s. 149–150.

[78] Korwin, *Słówko w kwestii będącej dzisiaj na czasie*, OD 1869, nr 52, s. 410–411.

[79] Tamże, s. 411.

z którym wiązała się konieczność podjęcia trudu samodzielnego utrzymania dzieci i domu[80].

Chociaż w analizowanym piśmie mniej uwagi poświęcano ojcu niż matce, to jednak w nim widziano „głowę rodziny". Rola ojca w wychowaniu dzieci miała koncentrować się na przekazywaniu tradycji, kultywowaniu przeszłości, okazywaniu miłości, prawdy i dobra oraz wpajaniu postaw patriotycznych.

Na łamach „Opiekuna Domowego" propagowano także wzorce młodzieńca i dziewczyny. Wyróżniano pięć wzorców zachowań postaw młodzieńca: wieszcza, mędrca, artysty, młodzieńca i postępowego rolnika. Najbardziej popularyzowano ten ostatni, dla którego ziemia była żywicielką, a praca w gospodarstwie, połączona z nauką, podnosiła jego prestiż jako właśnie postępowego rolnika[81]. Podobne wzory prezentowano również młodym dziewczętom, opisując: dziewczę poetkę, artystkę oraz dziewczę oświecone, serdeczne i gospodarcze[82]. Jako najbardziej pożądane popularyzowano dwie ostatnie postawy, charakteryzujące się zdolnością do ponoszenia ofiar na rzecz rodziny, zaradnością, gospodarnością, służeniem bliźnim oraz zastępowaniem w razie potrzeby matki. Generalnie jednak młodzieniec miał zdobywać wiedzę i umiejętności, pomagać w gospodarstwie i przyuczać się do wytrwałej pracy, by w przyszłości przejąć obowiązki ojca. Młoda dziewczyna natomiast miała być posłuszna rodzicom, wypełniać obowiązki przyszłej gospodyni oraz wspierać matkę w pracach domowych i opiece nad młodszym rodzeństwem[83].

---

[80] „Matka-wdowa winna być zarazem i ojcem dzieci swoich, bo nie tylko kochać i wychowywać, ale zarazem kształcić, uczyć, pracować na utrzymanie dzieci swych powinna […] nie widzimy dlaczego by nie miała się kształcić w jakim zawodzie specjalnym, który by jej zapewniał niezależne i pewne utrzymanie. Tyle lżejszych rzemiosł stoi dla niej otworem, dla czegóż by się ich uczyć nie miała? […] miałaby w każdym życia wypadku zapewnione znośne utrzymanie. Zaledwie potrzebujemy tu dodawać, że specjalność nie tylko wdowie, lecz i każdej kobiecie przydać się może", M. Kamiński, *Wdowa,* 1867, nr 50, s. 398; Kwestię kształcenia kobiet poruszano także m.in. w: M. Popławska, *Słówko o szkole Rzemieślniczo-handlowej dla kobiet*, OD 1868, nr 32, s. 255–256; A. Jeleński, *Pensyjonarskie kształcenie panien wobec potrzeb dzisiejszych*, OD 1874, nr 15, s. 113–115; *Na co najwięcej zwracać należy uwagę przy kształceniu kobiet*, OD 1872, nr 22, s. 174–175.

[81] Zofia z Brzozówki, *Młodość*, OD 1869, nr 40–41, s. 314–315.

[82] Tamże, s. 321–322.

[83] W 1867 r. opublikowano wiersz pt. *Abecadło dla młodych kobiet*. Oparte na zasadach wiary chrześcijańskiej, odwołując się do kolejnych liter alfabetu określało szereg przymiotów ducha, umiejętności, które cechować miały młodą dziewczynę, dobrą kandydatkę na żonę. Miała być ona m. in. pracowitym, oszczędnym, bogobojnym i cnotliwym aniołem na ziemi, dbającym o czystość domu, troszczącym się o wychowanie młodego pokolenia i o służbę, znającym się na pracach gospodarskich – kuchni, pralni, spiżarni, nie stroniącą od nauki, powściągliwą w mowie, skromną w ubiorze;
„Dobroć, tkliwość, łagodność – są to dary nieba, o te skarby najbardziej starać się potrzeba […]

Czasopismo przywiązywało dużą wagę do upowszechniania wzorców osobowych i postaw poszczególnych członków rodziny. „Opiekun Domowy" konsekwentnie propagował model tradycyjnej rodziny patriarchalnej, w której prym wiódł surowy, wymagający mąż i ojciec, a zarazem pracowity gospodarz. Kobieta miała być uległa i gospodarna jako żona, oraz troskliwa i opiekuńcza jako matka. Wypracowywany i upowszechniany na łamach „Opiekuna Domowego" wzorzec rodziny i wychowania rodzinnego był na tyle uniwersalny, że mógł być atrakcyjny i przyjmowany przez rodziny różnych warstw społecznych.

Wychowanie domowe

Już od pedagogiki romantyzmu obowiązywało przekonanie, iż miłość rodzicielska ma w procesie wychowania wyjątkową moc sprawczą. Podobnie publicyści pism rodzinnych twierdzili, że osią stosunków między rodzicami a dziećmi winna być miłość oraz szacunek ze strony dzieci[84].

W publicystyce pedagogicznej pism rodzinnych ważną rolę w wychowaniu domowym przypisywano rodzeństwu. Rola rodzeństwa w wychowaniu tłumaczona była faktem, iż w relacjach z rodzicami dziecko zajmowało stanowisko podrzędne, natomiast we współżyciu ze swym rodzeństwem miało pozycję równorzędną, choć przyznawano, że różnicy wieku tworzyły i tu pewne zależności. Uznawano jednak, że pożycie w rodzeństwie było jednym z najważniejszych czynników wychowania, uczyło bowiem sposobu życia z sobie równymi, oceniania ludzi, szanowania i znoszenia ich słabości, a także zyskiwania pomocy i przychylności rodzeństwa[85].

Na łamach analizowanego pisma wiele uwagi poświęcano problemom zapewnienia przez rodziców dogodnych warunków rozwoju swych dzieci. Pedagogowie piszący w „Opiekunie Domowym", znający realia życia rodzin, szczególnie tych niżej sytuowanych, zwracali głównie uwagę na kwestie wychowania zdrowotnego i higieny,

Czy pościel, czy bielizna, czy czyste odzienie, czyste serce, myśl czysta i czyste sumienie […]
Gospodyni zadaniem najważniejszym będzie, baczne oko na wszystko mieć zawsze i wszędzie […]
Umiarkowanie w mowie, w każdym ruchu, czynie, wdzięk, godność osobista – przystoją dziewczynie",
Maria, *Abecadło dla młodych kobiet*, OD 1867, nr 48, s. 391.

[84] „A więc szanujcie ojców swych i matki, by wam Bóg szczęścił na ziemi,
Dał wam cnotliwe, szanujące dziatki, i dziećmi przyznał was swymi",
J. Prusinowski, *Czwarte przykazanie*, OD 1865, nr 36, s. 287; *Listy o wychowaniu*, OD 1876, nr 26, s. 410; L. Falkiewicz, *Kilka słów o kierunku wychowania*, OD 1872, nr 11, s. 82–84.

[85] *Sprawy wychowania*, OD 1875, nr 20, s. 311–312.

będące istotnymi czynnikami kondycji ówczesnych rodzin[86]. Propagowano więc zasady zdrowego stylu życia[87], opisywano objawy różnych chorób, sposoby ich leczenia i zapobiegania, zarówno u dorosłych, jak i u dzieci[88]. Wskazywano na lecznicze właściwości roślin. Starano się wykorzeniać panujące w społeczeństwie stereotypy i utarte, szkodzące zdrowiu praktyki leczenia chorób[89]. Szczególnie krytykowano poszukiwanie przyczyn dolegliwości w rzuconych urokach, czarach, czy chętnie jeszcze stosowane metody guślarskie, polegające na leczeniu za pomocą czynności magicznych, przeczące zarówno nauce, jak i religii. Podając przykłady absurdalnych sposobów leczniczych, tak odradzano leczenie u znachorów, mądrych, owczarzy, wróżbitów, wiejskich babek[90].

Matki znajdowały także szczegółowe wskazówki w zakresie opieki i fizycznego wychowania dzieci, już od momentu narodzin. Chcąc zapewnić dziecku zdrowie, należało regularnie je kąpać, unikać powijania, karmić piersią matczyną, po wyrżnięciu zębów podawać odpowiednie pokarmy stałe, zarówno roślinne jak i mięsne. Wymieniano odpowiednie dla określonego wieku dziecka pokarmy, napoje, podkreślano konieczność dbania o czystość naczyń i sprzętów do karmienia. Wskazywano, jak higienicznie ubierać dzieci, stosownie do wieku i pogody. Zalecano codzienny ruch i zabawy na świeżym powietrzu, gdyż „dzieci powinny oddawać się wszelkiego rodzaju rozrywkom fizycznym”[91].

Przywołując wniki badań nad długością ludzkiego życia, które przeciętnie trwać miało wtedy 36 lat, radzono co należało robić, by życie to wydłużyć. „Praca umiarkowana, spokojny umysł, czyste sumienie i rozsądne używanie wszelkich darów Bożych — oto jedyne i najskuteczniejsze lekarstwo dla przedłużenia tak krótko-trwałego naszego istnienia”[92]. Podawano również informacje dotyczące gimnastyki, utrzyma-

[86] A. Osipowicz, *Zdrowie, czas i pieniądze*, OD 1870, nr 23, s. 277–279.

[87] *Sen*, OD 1867, nr 40, s. 324–326.

[88] *Przepis na zapalenie oczów*, OD 1865, nr 44, s. 355–356; *Choroba trychnin*, OD 1866, nr 9, s. 71; *Cholera*, OD 1866, nr 34, s. 271; *Słowo w swoim czasie: pokarmy, napoje, powietrze*, OD 1867, nr 31, s. 244–245.

[89] *O zimnicy*, OD 1865, nr 2, s. 12–13.

[90] M. Kamiński, *Guślarskie sposoby leczenia*, OD 1868, nr 23, w. 177–179; z drugiej jednak strony, podtrzymywano panujące wierzenia i przesądy choćby dotyczące kobiet ciężarnych, pisząc np., że „kobiety brzemienne zapatrujące się na jakiąś twarz, wydają płód podobny do owej najbardziej na wyobraźnię działającej postaci”. Dlatego też zalecano cieżarnym otaczanie się ludźmi z ładnymi twarzami i usuwanie z ich otoczenia „wszelkiej brzydoty”. Zob. *Rozmaitości*, OD 1865, nr 26, s. 208.

[91] S. Majewski, *O gimnastyce*, OD 1870, nr 25, s. 297–300; *Dla matek. Ogólne uwagi o chorobach* i *o pielęgnowaniu chorych dzieci*, OD 1873, nr 27, s. 212–213; nr 30, s. 237–238; nr 31, s. 244; nr 32, s. 251–252; W.S. Łukowski, *O wyborze pokarmu dla niemowląt i dzieci*, OD 1872, nr 26, s. 206; *Małe dzieci*, OD 1874, nr 41, s. 321–323; nr 42, s. 329–331; *Nieco o fizycznym wychowaniu niemowląt*, OD 1868, nr 43, s. 1–2.

[92] *Długość życia ludzkiego*, [w:] *Rozmaitości* [dział], OD 1868, nr 8, s. 70.

nia ciała w kondycji fizycznej. Jako warunek zdrowia fizycznego zarówno starszych, jak i młodszych członków rodziny, uznawano ruch fizyczny, dlatego też zalecano systematyczne ćwiczenie ciała, czyli gimnastykę[93]. Podkreślano skuteczność szwedzkiej gimnastyki leczniczej „we wszelkich chorobach i niemocach kości, skurczeniach żył i muskułów, dolegliwościach brzusznych, nadmiernej otyłości, bezsenności, hipochondrii i histerii, słabościach nerwowych itp."[94] Odwołując się do zasad higienicznych wskazywano warunki, jakie powinny panować w szkolnych izbach[95], opisywano funkcjonowanie wzorowego zakładu leczniczego dla dzieci[96], podejmowano kwestię szczepienia przeciw ospie[97].

Plagą, która niszczyła nie tylko zdrowie człowieka, ale i dobrobyt, szczęście i spokój całej jego rodziny, było pijaństwo[98]. Obok wskazywania zgubnych moralnych i społecznych skutków nałogu[99], przywołując literaturę medyczną, wyjaśniano czytelnikom, jaki wpływ ma picie alkoholu na organizm człowieka. Powstrzymywanie się od jego spożywania miało przynieść same pożytki: „zdrowie czerstwe, myśl wesołą i wolną, moc i raźność niezwykłą i do pracy zdolną; majętność w dobrym stanie, gospodarstwo rządne"[100].

---

[93] W tym „chodzenie, utrzymywanie równowagi, bieganie, tańczenie, skakanie, łażenie, czołganie, padanie, rzucanie, machanie, gibanie i kiwanie się oraz pływanie […] jeżdżenie na koniu lub innym zwierzęciu albo na wozie", [w:] Ad.N. Nakęski, *Gimnazjum i gimnastyka* [dział], OD 1868, nr 7, s. 55; *Kilka słów o kierunku wychowania napisał Lucjan Falkiewicz*, OD 1872, nr 11, s. 82–83.

[94] Tamże; A. Głowacki, *O potrzebie gimnastyki*, OD 1873, nr 20, s. 153–155.

[95] *Czystość izb szkolnych*, OD 1869, nr 43, s. 343–344; W. Kosmowski, *O stołach i ławkach szkolnych: urywek z higieny szkolnej*, OD 1874, nr 36, s. 294.

[96] A. Rogalewicz, *Zakład leczniczy dla dzieci doktora Sikorskiego przy ulicy Solnej w Warszawie*, OD 1870, nr 5, s. 43–45.

[97] A. Przystański, *Rady dla rodziców o fizycznym wychowaniu dzieci w pierwszych 7 latach ich życia*, OD 1870, nr 20 [dodatek], s. 245–247.

[98] *Herbata i wódka*, OD 1865, nr 47, s. 379–280; *Głupie postanowienia*, OD 1867, nr 51, s. 316.

[99] „Upijanie się jest występkiem wobec Boga, rozumu i społeczeństwa" – pisano – „I chociaż wszędy i w szkole, i w pismach, i na kazalnicy, i przy konfesjonale, stosowne napomnienia i nauki odwodzą od pijaństwa, nie ginie ono – ale wzmaga się olbrzymio […] Jedni przywodzą do ostatniej nędzy nie tylko siebie ale i swoją rodzinę, do której utrzymania zmusza ich boskie i ludzkie prawo, oraz własne sumienie. Drudzy kończą samobójstwem, kalectwem, lub nagłą śmiercią. Innych uczciwszych, zabija zgryzota. Wielu pijaństwo wprowadza na drogę zbrodni, za którą prędzej czy później zasłużona spotka kara. Wszyscy zaś pijacy trwonią zdrowie, mienie, czas, dają innym zły przykład, zakłócają spokój rodziny i społeczeństwa, którego stają się zakałą i hańbą, wreszcie: poniżają godność człowieka i słuszną wzgardę na siebie ściągają", M. Kamiński, *Zapalenie się do wódki*, OD 1867, nr 36, s. 296.

[100] Tamże.

Upowszechniano model domu rodzinnego, stwarzającego dobre warunki nie tylko dla prawidłowego rozwoju fizycznego i zachowania zdrowia dziecka, ale przede wszystkim jego rozwoju umysłowego, moralnego i emocjonalnego. Do podstawowych funkcji rodziny zaliczano następujące: biologiczną jako prokreacyjną, produkcyjną, emocjonalną, religijną, opiekuńczą i wychowawczą[101]. Wobec ucisku narodowościowego w Królestwie Polskim, i rusyfikacji szkolnictwa, publicyści swoją uwagę skupiali na funkcji wychowawczej rodziny. Zadaniem rodziców w domowym wychowaniu dziecka było umieć rozwijać „przymioty serca i charakteru", uwzględniając indywidualność dziecka, wpajając prawdy i zasady religii, ucząc modlitw, oraz dając dobry przykład szlachetnych zachowań. Należało pozostawić dziecku pole do samodzielności, pozwalać wykorzystywać w poznawaniu świata wszystkie zmysły, stwarzać okazje do jak najczęstszych gier i zabaw, odpowiednio do wieku i poziomu rozwoju dobierając zabawki, spędzać czas na łonie przyrody[102]. Szczególnie o wychowanie i rozwój wychowanka do 6 roku życia miała troszczyć się matka[103]. Istotną kwestią w wychowaniu dziecka było przygotowanie go do życia społecznego. Pierwszym środowiskiem, społecznością, w której dziecko wzrastało, była rodzina. Kontakt z rodzicami, rodzeństwem, służbą – był pierwszą domową szkołą dziecka[104]. Dlatego podkreślano, iż podstawowym i skutecznym środkiem wychowania jest właściwy przykład rodziców, którzy powinni dążyć do ciągłego doskonalenia samych siebie[105]. Dzieci bowiem, dzięki wrodzonej chęci do naśladowania, powielały ich zachowania.

W publikowanych tekstach rodzice i opiekunowie znajdowali rozliczne wskazówki postępowania wychowawczego. Od lat 70. XIX wieku można w nich zaobserwować wpływy psychologii. Postulowano, by obok znajomości teorii pedagogicznej „przede wszystkim naturę dzieci bliżej poznać, a poznawszy ją, móc jej dobre skłonności i usposobienia rozwinąć, szkodliwe zaś stłumić i wykorzenić"[106]. W wydrukowanym np. na łamach „Opiekuna Domowego" w 1871 r. odczycie wskazywano, jak rozpoznawać temperament u dzieci, jak pracować wychowawczo z poszczególnymi typami i charakterystycznymi dla nich cechami temperamentu – zarówno pozytyw-

[101] H. Wernic, *Myśli o wychowaniu i nauczaniu*, Warszawa 1895, s. 30–35: J. Papłoński, *Zasady i zakres wychowania domowego oraz historyja metody poglądowej*, [b.w.], Warszawa 1897, s. 5–8.

[102] J. Jeleński, *Zabawy dziecinne*, OD 1875, nr 46, s. 689.

[103] A. Jeske, *Udział rodziców w wychowaniu dziatek przed rozpoczęciem nauki elementarnej*, OD 1872, nr 5, s. 33–34; Al.G., *Sprawy dziecinne,* OD 1872, nr 19.

[104] *Kilka słów o kierunku wychowania napisał Lucjan Falkiewicz*, OD 1872, nr 11, s. 82–83.

[105] Feliks, *Kilka uwag o wychowaniu dzieci*, OD 1870, nr 43, s. 461–463.

[106] *O temperamentach dzieci: odczyty publiczne miane w Krakowie przez Lucjana Falkiewicza*, OD 1871, nr 42, s. 332–333.

nymi, jak i negatywnymi[107]. Przestrzegano przez wychowaniem cieplarnianym, przyzwyczajaniem dzieci do zbytku, zbyt wyszukanego stroju[108].

Pedagogowie uświadamiali rodzicom, że wychowanie nie powinno opierać się na manipulowaniu karami i nagrodami, gdyż – jak sądzili – nie sprzyja to prawidłowemu rozwojowi dziecka. W związku z tym krytykowano stosowanie represji fizycznych i moralnych wobec dziecka. Wskazywano na ich ujemny wpływ nie tylko na samo dziecko, ale także na atmosferę panującą w rodzinie. Jednoznacznie odrzucano zarówno stosowanie kar fizycznych wobec dzieci, jak i ich ośmieszanie. Dom, w którym rodzice tak postępowali wobec dzieci, nazywany był więzieniem[109].

W świetle ówczesnej publicystyki, zadaniem rodziców było wykorzenienie negatywnych skłonności i cech charakteru, właściwych wiekowi dziecięcemu, oraz rozwinięcie w dziecku poczucia odpowiedzialności i obowiązkowości. Rodzice mieli nauczyć dziecko zasad sprawiedliwości, sumienności i prawdomówności. Winni również przyzwyczajać je do pracy, przekonując jednocześnie o równorzędności pracy fizycznej i pracy umysłowej[110]. Obok tych umiejętności, za równie ważne uważano wykształcenie w dziecku poczucia prawa i miłosierdzia[111].

Nauczanie domowe

Szczególne miejsce wśród bogactwa wielu szczegółowych rad, dotyczących wychowania dzieci, zajmował problem nauczania domowego, nazywanego „szkółką domową"[112]. Poprzez nie zamierzano realizować zadanie kształtowania świadomości historycznej

[107] Opisywano temperament choleryczny, flegmatyczny, sangwiniczny i melancholijny oraz wady charakteru dziecięcego, wśród których wskazywano: zbytnią drażliwość, nienawiść, zazdrość, bojaźliwość, zdziczałość, gniew, upór, gadatliwość, niedołęstwo, zarozumiałość, ospałość (czyli ociężałość umysłu), drobnostkowość, zbytnią tkliwość, obłudę, lekkomyślność, fantazjowanie, zob. OD 1871, nr 43, s. 339–341; 1871, nr 49, s. 389– 390; 1871, nr 52, s. 416; 1872, nr 2, s. 11–12, nr 4, s. 27–28, nr 6, s. 41–43, nr 7, s. 50–51, nr 8, s. 60–61.

[108] *O wychowaniu* [dodatek], 1870, nr 17, s. 201–201.

[109] *Kara i nagroda w wychowaniu*, OD 1876, nr 36, s. 572; *Listy o wychowaniu*, OD 1876, nr 27, s. 424.

[110] F.K., *O przyzwyczajaniu dzieci do pracy*, OD 1873, nr 7, s. 53; I.Z., *Wady w dzieciach i sposoby ich usuwania*, OD 1876, nr 1, s. 3–6.

[111] D.L., *O wykształceniu w dzieciach poczucia prawa*, OD 1873, nr 1, s. 5.

[112] Od 1870 r. publikowano dodatek, w którym zamieszczano reklamy i ogłoszenia. Dotyczyły one także organizacji nauczania domowego, np.: „W porządnym domu, gdzie edukacja córek prowadzoną jest lekcjami na godziny, przez przychodzących nauczycieli przy sumiennym dozorze, może być przyjętych parę panienek na dokończenie edukacji", OD 1870, nr 7, s. 70.

młodego pokolenia, praktykować cnoty narodowe, oraz wzbogacać o język ojczysty, historię, geografię i literaturę narodową – oficjalny program szkół rządowych[113]. Dobrze zorganizowana nauka, szczególnie elementarna, miała dawać najlepsze podstawy dla dalszego kształcenia. Nie zalecano zaczynać systematycznej nauki przed ukończeniem przez dziecko siódmego roku życia, a lekcje należało przeplatać przerwami na odpoczynek i zabawę. Polecano dobrać odpowiednią metodę nauczania, a samą naukę z podręczników urozmaicać opowiadaniem, rozmową, pokazywaniem rysunków, tłumaczeniem zjawisk natury itp. Zalecano odrzucić metodę pamięciową, na rzecz metody poglądowej (okazowej). Popularyzowano metodę froeblowską, „zasadzającą na rozwijaniu umysłu dziecięcego przez odpowiednie użycie rozmaitych zabawek […] że dziecko tam bawiąc się – uczy, układając sześciany z drzewa i rozmaite inne geometryczne figury, wdraża się do ładu i myślenia, robiąc z papieru misterne plecionki, przyzwyczaja się do cierpliwości itd." [114] Przez pierwsze trzy lata początkowej nauki domowej nauczyciel miał nauczyć dziecko, obok czytania, pisania i liczenia, arytmetyki, początków kościelnej i krajowej historii, wiadomości o ziemi i świecie, o zwierzętach, roślinach, zaznajamiać z gospodarstwem wiejskim, ogrodnictwem, leśnictwem, pszczelnictwem, technologią, fabrykami, przemysłem i handlem. Naukę języka obcego zalecano zaczynać dopiero, gdy dziecko dobrze pozna język ojczysty. Podpowiadano, jakimi metodami uczyć czytania, a gdy dziecko opanowało tę sztukę – jakie książki wybierać do lektury. Rozpisywano także szczegółowo zakres programowy poszczególnych przedmiotów nauczania początkowego[115]. Podejmowano temat relacji domu rodzinnego i szkoły, a także korepetycji – domowych lekcji, szczególnie popularnych wśród chłopców uczących się w szkołach publicznych[116].

[113] E.B., *Nauczycielstwo matek*, OD 1873, nr 40; P. Chmielowski, *Dom i szkoła*, OD 1873, nr 21.

[114] M.K., *Słówko o początkowym nauczaniu*, OD 1868, nr 33, s. 258; Szczegółowy opis metody, wykorzystania darów i efektów pracy dziecka z nimi, zamieszczono w tekście A. Makowieckiego pt. *Ogrody froeblowskie*, OD 1868, nr 32, s. 248–251; J. Ochorowicz, *Szkoła ze stanowiska metody froeblowskiej*, OD 1874, nr 46, s. 364; nr 47, s. 373; nr 48, s. 381–382; Metodyczne wskazówki zabawy z pierwszym darem – kolorowymi piłkami, wraz z wierszykami i opisami gier. Zob. M. Kamiński, *Pierwszy dar Froebla*, OD 1868, nr 36, s. 288.

[115] M.K., *Słówko o początkowym nauczaniu*, OD 1868, nr 33, s. 258–259; *Kilka słów o kierunku wychowania napisał Lucjan Falkiewicz*, OD 1872, nr 11, s. 82–83; Wł. Puchewicz *O nauczaniu początkowym*, 1872, nr 14, s. 105–107, nr 15, s. 118–119, nr 16, s. 123–125, nr 17, s. 134–135, nr 18, s. 140–141; A. Celichowski, *Nauczanie elementarne*, OD 1875, nr 37, s. 584–586. nr 38, s. 602–604; nr 39, s. 618-619; tenże, *Niektóre uwagi pedagogiczne ze stanowiska elementarnego*, OD 1876, nr 27, s. 422–424; A. Głowacki, *Jak należy rozwijać umysł dziecka?*, OD 1875, nr 5, s. 74–75; nr 7, s. 104–105; *Nauka czy zabawa*, OD 1874, nr 23, s. 188–189.

[116] *Dom i szkoła*, OD 1872, nr 21, s. 161–163; *Korepetytorowie w naszym wychowaniu młodzieży męskiej*, OD 1876, nr 17, s. 270; Ćwiczenia szkolne dzieciom do odrabiania w domu zadawane, OD 1872, nr 26, s. 204–205.

Jednoznacznie odrzucano obecną w wielu zamożnych rodzinach modę na cudzoziemszczyznę i wychowanie oparte na naśladowaniu obyczaju i kultury francuskiej. Krytykowano zatem zatrudnianie guwernantek z zagranicy, nieposiadających niejednokrotnie żadnej wiedzy, prócz znajomości języka kraju, z którego pochodziły, nie wspominając o umiejętnościach pedagogicznych[117]. Postulowano konieczność porozumienia się matki z nauczycielką i przyjęcie wspólnego „frontu" w wychowaniu i nauczaniu dziecka. Zalecano, by nauczycielki znajdowały w domach swych pracodawców nie tylko zarobek, ale schronienie i wsparcie, przyjaźń i szacunek[118]. Osobną uwagę poświęcono właściwemu wyborowi nauczycielek domowych. Powinny one cechować się nie tylko odpowiednim przygotowaniem merytorycznym do nauczania, ale i przymiotami ducha. Odradzano zatrudnianie kobiet sentymentalnych, „znerowowanych", emancypantek, drażliwych czy kapryśnych[119]. By ułatwić poszukiwanie najemnych sił pedagogicznych, zamieszczano ogłoszenia nauczycielskich biur pośrednictwa pracy[120].

Warto zwrócić uwagę, iż także pojawiające się na łamach „Opiekuna Domowego" grafiki przedstawiające życie rodzinne, popularyzowały lansowany na jego łamach wzór rodziny i wychowania. Obrazowały szacunek dla codziennej pracy, wspólnego trudu na rzecz dobrobytu rodziny, a także wartości religijne. Np. w grafice ilustrującej wiersz „Lato" zamieszczono scenę żniw, wspólnie pracujących członków rodziny, łącznie z dziećmi bawiącymi się na polu, a także modlitwę dzieci pod zawieszoną na drzewie kapliczką. Grafika pt. „W chcie kowala" ukazuje tradycyjny obraz rodziny, propagowany w czasopiśmie – ojca pouczającego syna i kobietę – matkę podczas przygotowywania posiłku. Grafika ilustrująca wiersz „Rodzina"[121] oddaje radość rodziców i dziadka z małego członka rodziny, który właśnie został urozyście ochrzczony. Również w grafikach zamieszczonych na stronie tytułowej spisu treści z 1870 r., wśród ilustracji przedstawiających rozmaite zajęcia i prace, na samej górze ukazano postać mężczyzny (ojca) trzymającego w ręku gazetę, a obok stojącego chłopca, podkreślając tym samym cel oświatowy pisma (od lat 70. XIX wieku liczba tekstów poświęconych wychowaniu znacząco wzrosła).

---

[117] Podobnie krytycznie wypowiadano się o zagranicznym wychowaniu synów. Zob. O. Stanisławski, *Zagraniczne wychowanie naszych paniczów*, OD 1870, nr 33, s. 369–372, nr 34, s. 377–379.

[118] A. Machczyńska, *Nauczycielki domowe*, OD 1870, nr 12, s. 118–119.

[119] *Słówko o nauczycielkach*, OD 1869, nr 29, s. 225–227; *Rodzice i nauczycielki*, OD 1872, nr 27, s. 209–211; *Wybór nauczycieli domowych*, OD 1874, nr 45, s. 353–355.

[120] Np. „Salomea Masłowska […] rekomenduje nauczycielki, nauczycieli, bony i osoby do towarzystw wszelkich narodowości", [w:] *Ogłoszenia* [dział], OD 1876, nr 14, s. 228.

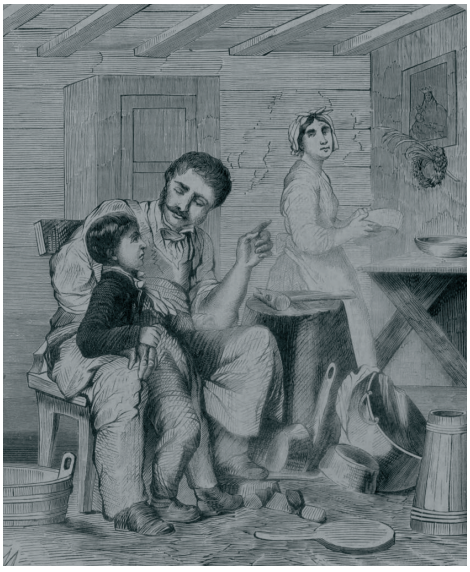
[121] *Rodzina*, OD 1866, nr 35, s. 274, Ilustracja do wiersza „Rodzina", *rysował Polkowski, wyciął na drzewie F. Szymborski*, OD 1866, nr 35, s. 273.

L A T O.

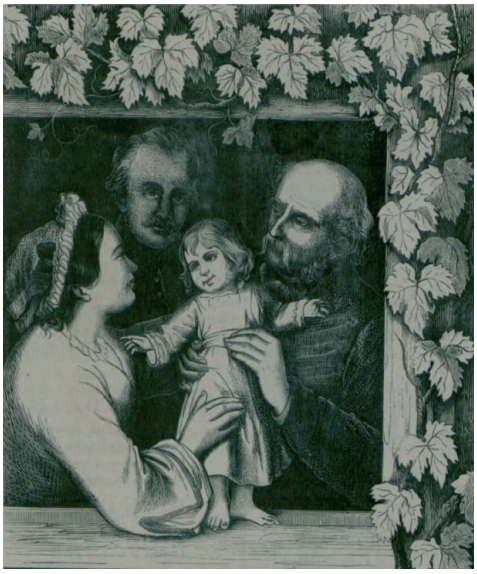
Już święty Jan ochrzcił wody,
Cicho, głucho w głębi sioła,
Dzieci biegną na jagody,
Szumią kłosy w dniach pogody,
A przepiórka w pole woła.

W pole woła przepióreczka;
Z góry słonko grzeje, parzy,
A przez pole idzie steczka:
Z dwojaczkami śle mateczka,
Dziatki swoje do żniwiarzy.

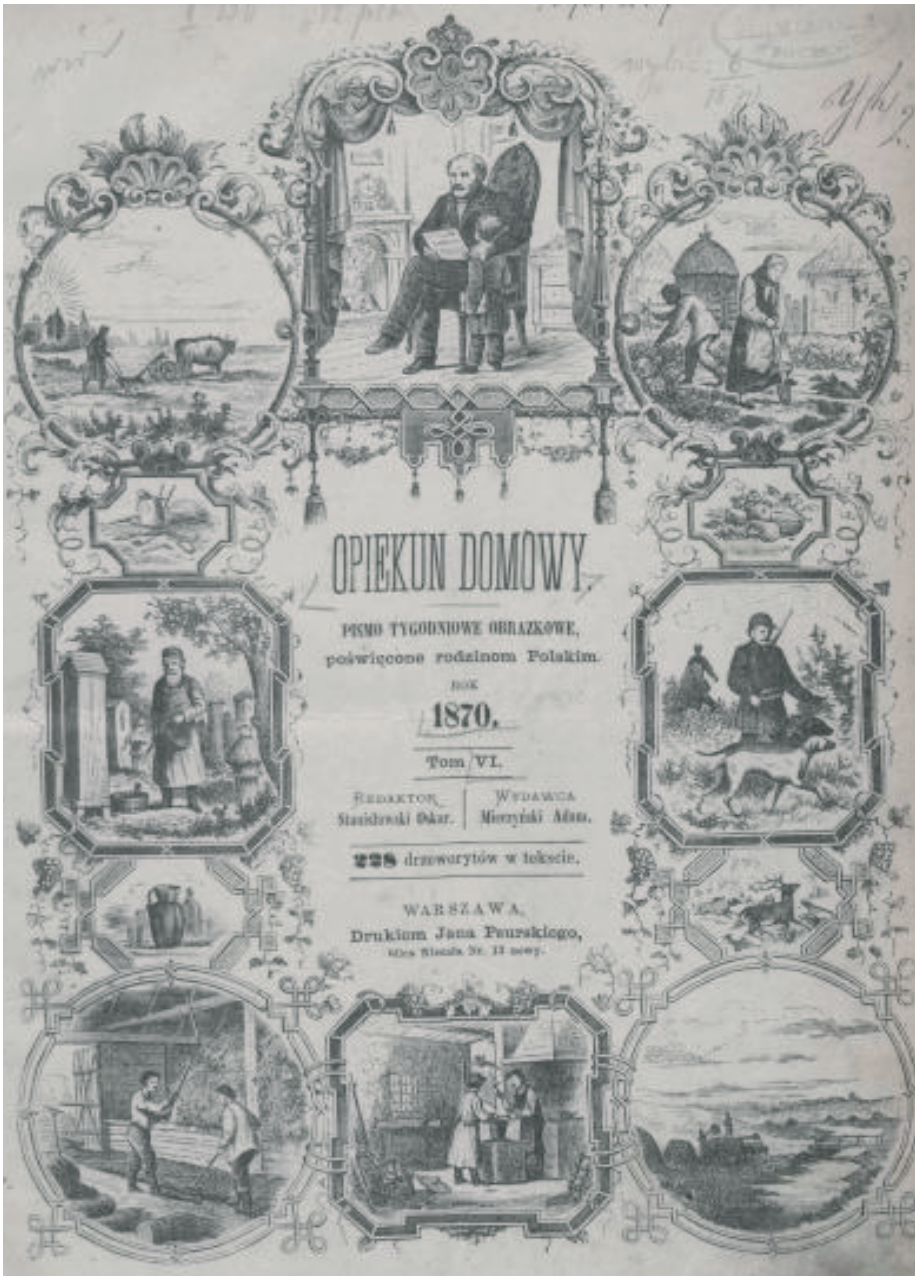
Rysunek 1. Grafika ilustrująca wiersz „Lato”, OD 1865, nr 29, s. 236 (fragment).



Rysunek 2. W chacie kowala: rysowała i wycięła panna Elżbieta Moniuszkówna, OD 1866, nr 41, s. 3.



Rysunek 3. Ilustracja do wiersza „Rodzina”, rysował Polkowski, wyciął na drzewie F. Szymborski, OD 1866, nr 35, s. 273.



Rysunek 4. „Opiekun Domowy". Pismo tygodniowe obrazkowe poświęcone rodzinom Polskim, 1870, t. VI, redaktor Stanisławski Oskar, wydawca Męczyński Adam, 228 drzeworytów w tekście, Warszawa, drukiem Jana Psurskiego.

Podsumowanie

W trudnych warunkach politycznych okresu popowstaniowego oraz towarzyszących im przemianach społeczno-ekonomicznych, będących konsekwencją postępującej industrializacji, instytucja domu rodzinnego w byłym Królestwie Polskim zaczęła odgrywać rolę szczególną i wyjątkową. Stało się tak m.in. dzięki pojawieniu się wówczas czasopiśmiennictwa rodzinnego, które reprezentował przedstawiony tu periodyk. Takie czasopisma jako pierwsze sformułowały i głosiły wyraźnie sprecyzowaną ideologię rodzinną. Obejmowała ona wypracowywany i upowszechniany na łamach badanych czasopism, prezentowany tu wzorzec małżeństwa i rodziny, oraz wzorce osobowe i postulowane postawy poszczególnych jej członków. Czasopisma podejmowały także problematykę rodzinną w kontekście ówczesnych zagadnień filozoficznych, społecznych, gospodarczych i narodowych. Ideologia rodzinna traktowała rodzinę jako naturalne, pierwotne i podstawowe środowisko wychowawcze. Dlatego też ówcześni publicyści i pedagogowie formułowali szereg przedstawionych tu porad, dotyczących celów, form, dziedzin i metod wychowania rodzinnego. Zadaniem prezentowanych na łamach badanego czasopisma normatywnych wzorców życia rodzinnego, oraz idei i postulatów wychowawczych, było wywołanie wśród czytelników określonego rodzaju postępowania oraz ustalenie kryteriów wartościowania i oceny zachowań wobec m.in. kwestii narodowych i społecznych, a także postepowania wychowawczego. Liczne wskazówki oraz porady wychowawcze, prezentowane na łamach „Opiekuna Domowego", miały na celu kształtowanie kultury pedagogicznej rodziców.

Rysunek 5. Winieta „Opiekuna Domowego" z przełomu lat 1867/8

Rysunek 6. Winieta „Opiekuna Domowego" z przełomu roczników 1869/1870

Rysunek 7. Winieta „Opiekuna Domowego" z 1870 r.

Rysunek 8. Winieta „Opiekuna Domowego" z 1876 r.

Bibliografia

Al.G., *Sprawy dziecinne*, OD 1872, nr 19.
Albański L., Walasek S. (red.), *Przekaz tradycji i kultury na przestrzeni wieków*, „Wychowanie w Rodzinie" 2011, t. 1.
Aleksandrowicz B., *O cietrzewiach*, OD 1867, nr 7.
Anna S., *Kobieta*, OD 1868, nr 2.
Biblioteczka domowa [dział], OD 1873, nr 50.
Bochwic J.O., *Mężczyzna i kobieta*, 1870, nr 20.
Bołdyrew A., *Matka i dziecko w rodzinie polskiej: ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795–1918*, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2008.
Brzostowski A., *Piosenka rzemieślnicza*, OD 1866, nr 37.
Bujakowski Z., *Dom czy szkoła?*, „Wychowanie w Domu i Szkole" 1909, nr 10.
Celichowski A., *Nauczanie elementarne*, OD 1875, nr 37–39.
Celichowski A., *Niektóre uwagi pedagogiczne ze stanowiska elementarnego*, OD 1876, nr 27.
Chmielowski P., *Czytanie arcydzieł*, OD 1873, nr 51.
Chmielowski P., *Dom i szkoła*, OD 1873, nr 21.
Chmielowski P., *Psychologiczne pytania XIX wieku: 3. O wolności woli przez Juliana Ochorowicza*, [w:] *Przegląd piśmienniczy* [dział], OD 1871, nr 44.
Chodyński A., *Przy orce*, OD 1866, nr 19.
Cholera, OD 1866, nr 34.
Choroba trychnin, OD 1866, nr 9.
Czystość izb szkolnych, OD 1869, nr 43.
Czytelnia Domowa, OD 1869, nr 52.
Ćwiczenia szkolne dzieciom do odrabiania w domu zadawane, OD 1872, nr 26.
D.L., *O wykształceniu w dzieciach poczucia prawa*, OD 1873, nr 1.
Dla matek. Ogólne uwagi o chorobach i o pielęgnowaniu chorych dzieci, OD 1873, nr 27.
Długość życia ludzkiego, [w:] *Rozmaitości* [dział], OD 1868, nr 8.
Dom [hasło], [w:] *Encyklopedia Wychowania*, oprac. J.T. Lubomirski, t. 2, Warszawa 1885.
Dom i szkoła, OD 1872, nr 21.
Domowy sposób robienia octu winnego, OD 1867, nr 1.
Drużba K., *Dobra i zła żona*, OD 1870, nr 1.
Drużba K., *Dobry i zły mąż*, OD 1870, nr 7.
Drużba K., *Kilka słów z powodu odczytu wypowiedzianego przez panią Aleksandrę Marczewską na dochód Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności w dniu 11 marca b.r. pod tytułem Kobieta kobietą*, OD 1870, nr 14.
Drużba K., *Pisma periodyczne*, OD 1870, nr 10.
Dwa zaścianki. Podanie rodzinne, OD 1866, nr 9.
Dwóch młodzieńców: powiastka z małego miasteczka przez Paulinę Wilkońską, OD 1867, nr 5, 6.
E.B., *Nauczycielstwo matek*, OD 1873, nr 40;
Estreicher K., *Bibliografia polska XIX stulecia. Cz. 1, Stolecie 19*, t. 6, *Dopełnienia (A–O)*, Akademia Umiejętności, Kraków 1881
F.K., *O przyzwyczajaniu dzieci do pracy*, OD 1873, nr 7.
Falkiewicz L. *Groźna gwiazdka Wigilii Bożego Narodzenia*, [w:] *Dzieciom czytelników swoich: Opiekun Domowy na gwiazdkę* [dodatek], OD 1871, nr 51.
Falkiewicz L., *Kilka słów o kierunku wychowania*, OD 1872, nr 11.
Farba do podłóg, OD 1865, nr 43.
Feliks, *Kilka uwag o wychowaniu dzieci*, OD 1870, nr 43.
Florencja. Nowa stolica Włoch, OD 1865, nr 26.

G.Prz., *Chleb pytlowy i razowy*, OD 1867, nr 51.
Gawarecki Z., *O marnotrawstwie czasu*, OD 1866, nr 39.
Gawarecki Z., *O myszach i szczurach*, OD 1866, nr 12.
Gawarecki Z., *Praca i oszczędność*, OD 1865, nr 28.
Gawędy psychologiczne Juliana Ochorowicza, OD 1871, nr 46–50; 1872, nr 1, 6, 12.
Głowacki A., *Jak należy rozwijać umysł dziecka?*, OD 1875, nr 5, 7.
Głowacki A., *O potrzebie gimnastyki*, OD 1873, nr 20.
Gluziński J., *Westchnienie ojca rodziny do Boga*, OD 1867, nr 35.
Gorące napoje, OD 1868, nr 49.
Grajnert J., *Lato,* OD 1865, nr 29.
Grajnert J., *Lipa*, OD 1865, nr 38.
Gumowski F., *Anioł rodziny*, OD 1867, nr 12.
Gumowski F., *Od Redakcji*, OD 1871, nr 24.
Gwiazdki i kolendy, [w:] *Rozmaitości* [dział], OD 1870, nr 52.
Hajkowska M., *Wychowanie dzieci i młodzieży na łamach „Opiekuna Domowego" (1865–1876)*, [w:] R. Bednarz-Grzybek, M. Hajkowska (red.), *Problemy opiekuńczo-wychowawcze w polskim czasopiśmiennictwie: przeszłość i teraźniejszość*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015.
Herbata i wódka, OD 1865, nr 47.
I.Z., *Wady w dzieciach i sposoby ich usuwania*, OD 1876, nr 1.
J. z Mazowsza, *Przed ochroną*, OD 1865, nr 34.
Jak się wznoszą poczciwi ludzie. Obrazek wiejski w dialogach przez Eleonorę Ziemięcką, OD 1865, nr 35.
Jakubiak K., *Popularyzacja wychowania rodzinnego dziecka w polskiej literaturze pedagogicznej i czasopiśmiennictwie XIX wieku*, [w:] J. Jundziłł (red.), *Rodzina w starożytnym Rzymie: materiały z konferencji naukowej, Zacisze 20–21.05.1991 r. zorganizowanej przez Katedrę Historii Wychowania WSP w Bydgoszczy*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1993.
Jakubiak K., *Wypracowanie modelu wychowania rodzinnego dziecka w polskiej pedagogice XIX i początku XX wieku*, [w:] J. Jundziłł (red.), *Rodzina i wychowanie: ciągłość i zmienność na przestrzeni wieków*, Instytut Wydawniczy „Świadectwo", Bydgoszcz 1995.
Jakubiak K., *Wzorzec rodziny i idee wychowania rodzinnego dziecka wypracowywane i propagowane na łamach „Kroniki Rodzinnej" i „Opiekuna Domowego" w drugiej połowie XIX wieku*, [w:] Z. Ruta, R. Ślęczka (red.), *W służbie szkoły i nauki: księga poświęcona Profesorowi Czesławowi Majorkowi*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003.
Jakubiak K., *Modele rodziny jako środowiska wychowawczego wypracowywane i upowszechniane w polskim piśmiennictwie pedagogicznym i rodzinnym drugiej połowy XIX i XX wieku*, [w:] K. Bartnicka (red.), *Historia, społeczeństwo, wychowanie: księga pamiątkowa dedykowana profesorowi Józefowi Miąso*, WSH im. Aleksandra Gieysztora w Pułtusku, PAN, Pułtusk – Warszawa 2004.
Jakubiak K., *Rodzina polska w dziejach nowożytnych i najnowszych jako przedmiot badań historii wychowania*, [w:] A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku, rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań: praca zbiorowa*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit**,** Toruń 2004.
Jakubiak K., Nawrot-Borowska M., *Idee i postulaty wychowania rodzinnego oraz edukacji domowej w świetle polskiego piśmiennictwa pedagogicznego od końca XVIII do początku XX wieku*, „Kultura – Przemiany –Edukacja" 2018, nr 2018, t. 6.
Jakubiak K., Nawrot-Borowska M., *Poznański „Dziennik Domowy" (1840–1847) – pierwsze polskie czasopismo rodzinne – o wychowaniu*, [w:] E. Głowacka-Sobiech, K. Kabacińska-Łuczak (red.), *Wielkopolska i Wielkopolanie w dziejach polskiej edukacji: Księga Jubileuszowa z okazji 50-lecia Zakładu Historii Wychowania na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.

Jakubiak K., Nawrot-Borowska M., *Rodzina polska w XIX wieku jako środowisko wychowawcze i jej funkcja edukacyjna*, „Studia Paedagogica Ignatiana" 2016, vol. 19.
Jaroszewski Z., *Jak*, OD 1865, nr 36.
Jedynak B., *Dom i kobieta w kulturze niewoli*, [w:] B. Jedynak (red.), *Kobieta w kulturze i społeczeństwie*, t. 1, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1990.
Jeleński J., *Czytelnie dziecinne*, OD 1874, nr 9.
Jeleński, A., *Pensyjonarskie kształcenie panien wobec potrzeb dzisiejszych*, OD 1874, nr 15.
Jeleński J., *Zabawy dziecinne*, OD 1875, nr 46.
Jeske A., *Udział rodziców w wychowaniu dziatek przed rozpoczęciem nauki elementarnej*, OD 1872, nr 5.
Jędrychowska B., Jurczyk-Romanowska E. (red.), *Wychowanie w rodzinie od starożytnej myśli filozoficznej do współczesnych rozwiązań legislacyjnych*, „Wychowanie w Rodzinie" 2013, t. 7.
Jodła, OD 1865, nr 26.
Józef z Mazowsza, *Do Matki Boskiej*, OD 1867, nr 22.
Józef z Mazowsza, *Ewaryst Estkowski*, OD 1865, nr 42.
Józef z Mazowsza, *Na nowy rok 1866 do naszych czytelników*, OD 1866, nr 1.
K. Drużba, *Potrzeba pracy umysłowej,* OD 1870, nr 8.
Kabzińska Ł*., Rodzina jako podstawowe środowisko wychowawcze w pedagogicznych koncepcjach Królestwa Polskiego z lat 1846–1914*, [w:] *Wychowanie w rodzinie polskiej od schyłku XVIII do połowy XX wieku: zbiór studiów*, K. Jakubiak, A. Winiarz (red.), Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2000.
Kalendarze nasze, OD 1869, nr 52.
Kalendarze tanie na 1868 r., [w:] *Rozmaitości* [dział], OD 1868, nr 1.
Kamiński M., *Gospodyni*, OD 1867, nr 14.
Kamiński M., *Guślarskie sposoby leczenia*, OD 1868, nr 23.
Kamiński M., *Mąż*, OD 1867, nr 33.
Kamiński M., *Pierwszy dar Froebla*, OD 1868, nr 36.
Kamiński M., *Słówko o powinszowaniach noworocznych*, OD 1868, nr 3.
Kamiński M., *Wdowa*, OD 1867, nr 50.
Kamiński M., *Zapalenie się do wódki*, OD 1867, nr 3.
Kara i nagroda w wychowaniu, OD 1876, nr 36.
Katedra w Mediolanie, OD 1886, nr 22.
Kilka słów o kierunku wychowania napisał Lucjan Falkiewicz, OD 1872, nr 11.
Kilka słów w kwestii kobiecej, OD 1868, nr 19.
Klementyna z Tańskich-Hoffmanowa, OD 1866, nr 15.
Kobieta, OD 1865, nr 16.
Kogut polski, OD 1865, nr 37.
Korepetytorowie w naszym wychowaniu młodzieży męskiej, OD 1876, nr 17.
Korespondencja od redakcji „Opiekuna Domowego", OD 1867, nr 22.
Korespondencja od redakcji „Opiekuna Domowego", OD 1868, nr 1.
Korwin, *Słówko w kwestii będącej dzisiaj na czasie*, OD 1869, nr 52.
Kosmowski W., *O stołach i ławkach szkolnych: urywek z higieny szkolnej*, OD 1874, nr 36.
Ks. Drużba, *Dzień zaduszny*, OD 1865, nr 44.
Ks. J. Osiecki*, Adwent*, OD 1865, nr 48.
Ks. J. Osiecki, *Wniebowstąpienie Pańskie*, OD 1886, nr 19.
Ks. J. Osiecki, *Zielone świątki*, OD 1866, nr 20.
Książki dla dzieci, OD 1873, nr 52, 53.
Kuczyński A., *Piotr Gabriel Boduen*, OD 1865, nr 27.
Kuczyński A., *Stanisław Moniuszko*, OD 1865, nr 45.

Kuczyński A., *Szkółka wiejska*, OD 1865, nr 37.
Kunicki L., *Koza: zwyczaj noworoczny wieśniaków nad Bugiem*, OD 1865, nr 32.
Leja E., *Pieśń kolendowa ubogich dziatek*, OD 1866, nr 51.
Lekarstwo na czarną krostę, [w:] *Rzeczy domowego użytku* [dział], OD 1869, nr 36.
Lekarstwo na emancypację żon, [w:] *Rozmaitości* [dział], OD 1870, nr 18.
Lewartowska Z., *Prasa kobieca i rodzinna*, „Zeszyty Prasoznawcze" 1975, z. 4.
Listy o wychowaniu, OD 1876, nr 26.
Lubowski E., *Wyścigi. Humoreska*, OD 1865, nr 27.
Lutyńska K., *Ideologia czasopism rodzinnych Królestwa Polskiego w latach 1860–1880*, „Przegląd Nauk Historycznych i Społecznych" 1958, t. 7.
Łatwy sposób oczyszczana beczek, kadzi i innych naczyń drewnianych*: nowy sposób bielenia bielizny*, [w:] *Rzeczy domowego użytku* [dział], OD 1869, nr 37.
Łatwy sposób robienia suchych drożdży, [w:] *Rzeczy domowego użytku* [dział], OD 1869, nr 45.
Łoziński B., *Pieśń przy żniwie*, OD 1866, nr 32.
Łukowski W. S., *O wyborze pokarmu dla niemowląt i dzieci*, OD 1872, nr 26.
M.K., *Chełmno*, OD 1868, nr 36.
M.K., *Słówko o początkowym nauczaniu*, OD 1868, nr 33.
Machczyńska A., *Nauczycielki domowe*, OD 1870, nr 12.
Majewski S., *O gimnastyce*, OD 1870, nr 25.
Makowiecki A., *Błogosławiony Wincenty Kadłubek*, OD 1865, nr 40.
Makowiecki A., *Ogrody froeblowskie*, OD 1868, nr 32.
Malczewski K., *Praca*, OD 1865, nr 37.
Małe dzieci, OD 1874, nr 41, nr 42.
Maria, *Abecadło dla młodych kobiet*, OD 1867, nr 48.
Maszyna do korkowania butelek pomysłu Chopina, maszyna do łupania drzewa, OD 1865, nr 44.
Maszyna wynosząca butelki z piwnicy, OD 1865, nr 48.
Maszynka do krajania chleba, OD 1866, nr 36.
Michalska I., Michalski G. (red.), *Addenda do dziejów oświaty: z badań nad prasą polską XIX i początków XX wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.
Michalska I., Michalski G. (red.), *Czasopiśmiennictwo XIX i początków XX wieku jako źródło do historii edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010
Mieczyński A., *Indyki dzikie*, OD 1865, nr 33.
Mikołaj Kopernik, OD 1865, nr 4; nr 6.
Mowa w kwestii kobiecej wypowiedziana przez Katarzynę z lordów Stanleyów hr. Amberiny Russel na wielkim mitingu w Londynie, OD 1872, nr 13.
Myśli i zdania, OD 1868, nr 30.
Na co najwięcej zwracać należy uwagę przy kształceniu kobiet, OD 1872, nr 22.
Na nowy rok, OD 1867, nr 1.
Nakęski A.N., *Polowanie na wilki*, OD 1866, nr 14.
Nakęski Ad.N., *Gimnazjum i gimnastyka*, OD 1868, nr 7.
Nasze podręczniki do nauki historii powszechnej, OD 1875, nr 47.
Nauka czy zabawa, OD 1874, nr 23.
Nieco o fizycznym wychowaniu niemowląt, OD 1868, nr 43.
Nosorożec, OD 1886, nr 49.
Nowa kolenda dla dzieci, [w:] *Rozmaitości* [dział], OD 1866, nr 53.
Nowe dzieła, [w:] *Rozmaitości* [dział], OD 1870, nr 1.
Nowiny [dział], OD 1871, nr 51.
Nowiński S., *Franciszek Karpiński*, OD 1866, nr 28.
Nowości literackie [dział], OD 1867, nr 49.

Nowości literackie [dział], OD 1868, nr 10.
Nowości wydawnicze [dział], OD 1867, nr 46.
O czytaniu książek, skreślił Walery Przyborowski, OD 1870, nr 2.
O koniu pod względem historii naturalnej, OD 1865, nr 41.
O książkach wydanych, OD 1869, nr 3.
O nauczaniu początkowym, OD 1872, nr 14-18.
O pracy umysłowej w stosunku do pracy fizycznej: odczyt publiczny Juliana Ochorowicza, OD 1872, nr 3, 5–10.
O reperowaniu sukni bez igły i nici, OD 1865, nr 41.
O temperamentach dzieci: odczyty publiczne miane w Krakowie przez Lucjana Falkiewicza, OD 1871, nr 42, 43, 49, 52; 1872, nr 2, 4, 6–8.
O wychowaniu [dodatek], OD 1870, nr 17.
O zimnicy, OD 1865, nr 2.
Ochorowicz J., *Szkoła ze stanowiska metody freblowskiej*, OD 1874, nr 46–48.
Ochrona nogawic spodni od zabrudzenia. Konewka do polewania. Maszynka do czyszczenia noży, [w:] *Rzeczy domowego użytku* [dział], OD 1866, nr 23.
Od Redakcji, OD 1866, nr 49.
Od Redakcji, OD 1867, nr 49.
Od Redakcji, OD 1865, nr 38.
Od Redakcji, OD 1871, nr 46.
Ogłoszenia [dział], OD 1876, nr 14.
Opieka, [w:] *Pogadanki prawne* [dział], OD 1865, nr 13.
Owady i zwierzęta, których tępić nie trzeba, OD 1865, nr 40.
Papłoński J., *Zasady i zakres wychowania domowego oraz historyja metody poglądowej*, [b.w.], Warszawa 1897.
Papłoński J., *Zasady wychowania domowego*, „Kronika Rodzinna" 1871, nr 12.
Paw, OD 1866, nr 28.
Piła do rżnięcia drzewa opałowego, OD 1866, nr 41.
Pompa do pojenia bydła, OD 1868, nr 29.
Popławska M., *Słówko o szkole Rzemieślniczo-handlowej dla kobiet*, OD 1868, nr 32.
Posag, OD 1868, nr 46.
Powieści dla młodzieży, [w:] *Rozmaitości* [dział], OD 1866, nr 48.
Prasa periodyczna [dział], OD 1871, nr 29, 30–34, 36–37, 41, 44.
Prusinowski J., *Czwarte przykazanie*, OD 1865, nr 36.
Prusinowski J., *Słówko o wartości czasu*, OD 1869, nr 34.
Przepis na zapalenie oczów, OD 1865, nr 44.
Przyborowski W., *O wczesnym małżeństwie*, OD 1870, nr 30.
Przystański A., *Rady dla rodziców o fizycznym wychowaniu dzieci w pierwszych 7 latach ich życia* [dodatek], OD 1870, nr 20.
Puchewicz Wł., *O nauczaniu początkowym*, OD 1872, nr 14, 15.
Puzynina G., *Sierota*, OD 1865, nr 32.
Rady dla pływaków, OD 1865, nr 23.
Ratusz w Warszawie, OD 1870, nr 12.
Rodzice i nauczycielki, OD 1872, nr 27.
Rogalewicz A., *Zakład leczniczy dla dzieci doktora Sikorskiego przy ulicy Solnej w Warszawie*, OD 1870, nr 5.
Rogalski L., *Ignacy Kraszewski*, OD 1867, nr 31.
Rosół posilny, [w:] *Rozmaitości* [dział], OD 1866, nr 1.
Rozmaitości [dział], OD 1865, nr 5, 23, 26, 41.

Ryx B., *Przyrząd do wydobywania miodu z plastrów*, OD 1869, nr 42.
Sen, OD 1867, nr 40.
Skiba W., *Pałac w Wilanowie*, OD 1866, nr 50.
Słowo w swoim czasie: pokarmy, napoje, powietrze, OD 1867, nr 31.
Słówko o nauczycielkach, OD 1869, nr 29.
Sobczak J., *Przejawy zainteresowania wychowaniem rodzinnym w pracach niektórych polskich pisarzy i pedagogów u schyłku XVIII i w pierwszej połowie XIX wieku*, J. Jundziłł (red.), „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne" 1992, z. 18.
Sobczak J.*, Warunki i przejawy rozwoju teorii wychowania rodzinnego i edukacji rodziców od czasów odrodzenia,* [w:] A. Tchorzewski (red.), *Rodzina: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość: materiały z konferencji organizowanej w ramach CPBP 08.17.III.1*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1988
Sokół Z., Rola *czasopism kobiecych w kształtowaniu modelu domu rodzinnego i wzoru osobowego matki (1860-1914)*, [w:] K Jakubiak (red.), *Partnerka, matka, opiekunka. Status kobiety w dziejach nowożytnych od XV do XX wieku*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2000.
Sosna, OD 1865, nr 31.
Sposób przechowywania mięsa. Ocet domowy, [w:] *Rzeczy domowego użytku* [dział], OD 1869, nr 36.
Sprawy wychowania, OD 1875, nr 20.
Strzeżcie się kwiatów, OD 1865, nr 30.
Sztuka wyszukiwania źródeł, OD 1865, nr 29.
Świetne wychowanie i szkoła nieszczęścia. Obrazek obyczajowy przez Adama Pługa, OD 1868, nr 36.
Tur H., *Stosunki prawne familijne. O małżeństwie*, [w:] *Pogadanki prawne* [dział], OD 1869, nr 51.
Turski J.K., *Fryderyk Chopin*, OD 1866, nr 45.
Turski J.K., *Vasco de Gama*, OD 1865, nr 36.
Ulepszona pralnia, OD 1865, nr 46.
Ulepszone wieszadło do bielizny, OD 1865, nr 51.
Uszlachetnione piwo, konserwy z poziomek, [w:] *Rozmaitości* [dział], OD 1867, nr 31.
Wady naszego czytelnictwa i stowarzyszenia czytelnicze, OD 1873, nr 31.
Walasek S., Haratyk A. (red.), *Rodzina na przełomie XIX i XX wieku*, „Wychowanie w Rodzinie" 2015, vol. 12.
Walasek S., Jurczyk-Romanowska E. (red.), *Rozważania o wychowaniu, opiece i wsparciu rodzin (XVIII–XX wiek)*, „Wychowanie w Rodzinie" 2016, t. 14.
Wernic H., *Gawędy o wychowaniu*, OD 1873, nr 9.
Wernic H., *Jak się mają zachować starsi wobec zabaw dzieci*, OD 1873, nr 18.
Wernic H., *Listy o wychowaniu*, OD 1872, nr 36.
Wernic H., *Myśli o wychowaniu i nauczaniu*, Warszawa 1895.
Wernic H., *Zabawki dziecinne i ich znaczenie wychowawcze*, OD 1873, nr 17.
Wiadomości literackie, OD 1867, nr 6.
Wiadomości literackie, OD 1868, nr 34.
Wiadomości o wydanych książkach, OD 1869, nr 20.
Władysław z Zacisza, *Przedwiośnie*, OD 1867, nr 15.
Wybór nauczycieli domowych, OD 1874, nr 45.
Wychowanie domowe, OD 1873, nr 28, 44; „Wychowanie w Rodzinie" 2016, t. 16.
Wyżymadło do bielizny, OD 1867, nr 9.
Z czego i jak robi się cukier, OD 1869, nr 22.
Z. Kowerska, *O wychowaniu macierzyńskim*, „Kronika Rodzinna" 1883, nr 10.

Zadanie kobiety przez Oskara Stanisławskiego, OD 1870, nr 4–5.
Zagraniczne wychowanie naszych paniczów. Napisał Oskar Stanisławski, OD 1870, nr 33–43.
Zaleska Z., *Czasopisma kobiece w Polsce: (materiały do historii czasopism): rok 1818–1937*, Wyższa Szkoła Dziennikarska, Warszawa 1938.
Zapłata robotnika, OD 1865, nr 25.
Zbytek, OD 1969, nr 2.
Zdrowie, czas i pieniądze: napisał Aleksander Osipowicz, OD 1870, nr 23.
Zofia z Brzozówki, *Małżeństwo*, OD 1869, nr 19.
Zofia z Brzozówki, *Miłość macierzyńska*, OD 1869, nr 4.
Zofia z Brzozówki, *Młodość*, OD 1869, nr 40-41.
Zofia z Brzozówki, *Oszczędność*, OD 1870, nr 6.
Zofia z Brzozówki, *Zaraza mody*, OD 1869, nr 5.
Żdzarska J., *O pisaniu powiastek dla dzieci*, OD 1871, nr 17
Żdżarska J., *Wigilia Bożego Narodzenia*, OD 1867, nr 51.
Żniwo. Pieśń wieśniaczki, OD 1865, nr 35.
Żołądź-Strzelczyk D., *Polska rodzina szlachecka w XVI–XVIII w. i źródła jej oddziaływań wychowawczych*, [w:] K. Jakubiak, T. Maliszewski (red.), *Z dziejów polskiej kultury i oświaty od średniowiecza do początków XX wieku*, Impuls, Kraków 2010.
Żona i matka, OD 1873, nr 19.

DOI: 10.34616/wwr.2019.2.055.064

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXI (2/2019)

Eleonora SAPIA-DREWNIAK*

Kursy języka polskiego na Śląsku Opolskim w pierwszej połowie XX wieku

Courses in the Polish language organized in Opole Silesia in the first half of the 20th century

Abstrakt

Cel. Celem opracowania jest poznanie i przedstawienie roli kursów języka polskiego realizowanych na terenie Śląska Opolskiego w okresie jego przynależności do państwa niemieckiego w latach międzywojennych, oraz po zakończeniu II wojny światowej do 1948 roku. zadaniem kursów była kompensacja braku możliwości uczenia się w szkole z polskim językiem wykładowym do 1945 r., przeciwstawienie się germanizacji ludności śląskiej oraz rozbudzenie poczucia przynależności do narodu polskiego.

Metody. Analiza materiałów archiwalnych

Wnioski. Analizując dostępne materiały archiwalne można stwierdzić, że w latach międzywojennych kursy języka polskiego były organizowane przez polskie organizacje społeczne i oświatowe funkcjonujące w tym regionie. Ta forma pracy oświatowej była kierowana do dzieci, młodzieży oraz osób dorosłych. Udział w kursach wzięła jedynie garstka ludności śląskiej. Powodem była obawa przed szykanami ekonomicznymi ze strony niemieckich pracodawców.

W latach powojennych Opolszczyzna stała się częścią państwa polskiego, którego władze dążyły do tego, by ludność miejscowa jak najszybciej opanowała język polski w zakresie czytania, pisania i komunikowania się. Były to bowiem podstawowe warunki umożliwiające udział w życiu społeczno-gospodarczym w nowej rzeczywistości. Ta forma wyrównywania braków edukacyjnych nie cieszyła się jednak uznaniem ludności rodzimej, o czym świadczy niska frekwencja.

* **e-mail: sapia@uni.opole.pl**
Zakład Myśli Pedagogicznej i Polityki Oświatowej, Instytut Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Opolski, Oleska 48, 45-052 Opole, Polska.
ORCID: 0000-0003-3779-8004

Słowa kluczowe: kursy języka polskiego, Śląsk Opolski, okres międzywojenny, lata powojenne, ludność polska.

Abstract
Aim. The purpose of this study is to explore and present the role of Polish language courses implemented in Opole Silesia during the period of its belonging to the German state in the interwar years, and after the end of World War II until 1948. Their purpose was to compensate for the lack of opportunities to study in a school with Polish language instruction until 1945, and to oppose the Germanization of the Silesian population and awaken a sense of belonging to the Polish nation.
Methods. Analysis of archival materials.
Conclusions. Analysing the available archival materials, it can be concluded that in the interwar years Polish language courses were organised by Polish social and educational organisations functioning in the region. This form of educational work was addressed to children, young people, and adults. Only a handful of the Silesian population took part in them. The reason was the fear of economic harassment from German employers.
In the post-war years, the Opole region became part of the Polish state, whose authorities strove to ensure that the local population mastered the Polish language as quickly as possible in terms of reading, writing, and communication. These were the basic conditions for participation in social and economic life in the new reality. This form of filling educational gaps, however, was not appreciated by the native population, as evidenced by the low attendance.

Keywords: Polish language courses, Opole Silesia, interwar period, postwar years, Polish population.

Śląsk Opolski (rejencja opolska) do 1945 r. stanowił integralną część państwa niemieckiego. Było to największe skupisko ludności polskojęzycznej w Niemczech, znajdującej się w szczególnie trudnym położeniu. Nasilały się wobec niej naciski germanizacyjne, dążono do narzucenia jej niemieckiej kultury i systemu oświatowo-wychowawczego. Nie miała ona w tym regionie możliwości uczenia się w szkole w języku polskim, lecz podlegała systematycznemu wpływowi kultury niemieckiej poprzez edukację w niemieckim szkolnictwie różnych szczebli.

Polityka wynarodowienia poprzez szkolnictwo wywoływała liczne protesty Górnoślązaków, czego efektem było zorganizowanie własnego systemu edukacji pozaszkolnej. Miał on wpłynąć na aktywizację kulturalną i oświatową mniejszości polskiej. Kierunek rozwoju oświaty pozaszkolnej oraz zakres jej oddziaływania wyznaczały potrzeby szerokich kręgów społecznych, zarówno mieszkających w okręgu przemysłowym, jak i rolniczym Górnego Śląska.

Przełom XIX i XX wieku w regionie charakteryzował się wzrastającymi potrzebami oświatowymi ludności, koniecznością zachowania tożsamości narodowej. Świadomość przynależności narodowej ludności śląskiej była bardzo niska. Ograniczała się do poczucia odrębności języka i obyczajów w stosunku do Niemców. Ludność rodzima

posługiwała się gwarą śląską, nie rozumiała literackiej polszczyzny. Używanie gwary nie pociągało jednak za sobą przekonania o przynależności do narodu polskiego i do polskiej wspólnoty kulturowej. Dlatego dla organizatorów działalności kulturalnej – najczęściej wywodzących się spośród inteligencji wielkopolskiej bądź galicyjskiej – ważnym zadaniem było uświadomienie ludności śląskiej jej związków z polskim narodem i kulturą. Warunki realizacji tego zadania pojawiły się z chwilą utworzenia systemu oświaty pozaszkolnej pod koniec XIX w. i na początku XX w. Początkowo ograniczała się ona do upowszechniania czytelnictwa, organizowania pielgrzymek do Częstochowy, wycieczek do Krakowa, tworzenia amatorskiego ruchu teatralnego i śpiewaczego. Od początku XX w. do działalności kulturalnej i oświatowej włączyły się kobiety Górnoślązaczki – wcześniej wykluczone z niej na mocy pruskiej ustawy z 11 marca 1850 r., zabraniającej zrzeszania się w organizacjach politycznych, brania udziału w życiu publicznym, nie zezwalającej nawet na uczestnictwo kobiet w zabawach[1] .

Po zakończeniu I wojny światowej w 1918 r. i powstaniu niepodległego państwa polskiego zainteresowanie władz polskich tym regionem nie spełniało oczekiwań zarówno ludności polskojęzycznej, jak i organizatorów życia kulturalno-oświatowego. Nadal Górny Śląsk pozostawał w obrębie granic państwa niemieckiego. Obowiązujące w rejencji opolskiej zarządzenia pruskiego ministra oświaty z 31 grudnia 1918 r., a od 1922 r. (po podziale regionu i włączeniu części przemysłowej do państwa polskiego) Konwencja Genewska – gwarantowały tworzenie szkół dla mniejszości polskiej oraz udzielanie lekcji religii, nauki czytania i pisania w języku ojczystym. W latach 1919–1921 z inicjatywy ludności polskojęzycznej organizowano kursy języka polskiego i religii po polsku, w których wziął udział znaczący odsetek uczniów[2]. W tym czasie rozpoczęto również tworzenie publicznego szkolnictwa z polskim językiem nauczania[3], nieposiadającego jednakże charakteru polskiego, bowiem nauczycielami byli Niemcy, miernie posługujący się językiem polskim. W swej pracy dydaktycznej lekceważąco odnosili się do uczniów, nie wywiązywali się ze swoich podstawowych obowiązków pedagogicznych[4]. Spowodowało to, że Polacy rozpoczęli organizowanie własnego sys-

---

[1] S. Mazurek, *Z dziejów polskiego ruchu kobiecego na Górnym Śląsku w latach 1900–1907*, Instytut Śląski, Opole 1969, s. 19 i n.

[2] T. Musioł, *Polskie szkolnictwo prywatne na Śląsku Opolskim w latach 1930–1939*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1962, s. 23; w roku szk. 1919, spośród 416 241 uczniów w wieku obowiązku szkolnego, 111 911 miało pobierać naukę religii w języku polskim, a z tej liczby 52 612 również naukę czytania i pisania o polsku.

[3] T. Musioł, *Szkolnictwo polskie w rejencji opolskiej 1919–1939*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1964, s. 88.

[4] A. Targ, *Działalność Polsko-Katolickiego Towarzystwa Szkolnego na Śląsku Opolskim*, Biblioteka Instytutu Śląskiego w Opolu (dalej w przypisach: BIŚl.), zbiory specjalne, sygn. A 702, t. 123, s. 82 i n.; T. Musioł, *Szkolnictwo polskie…*, dz. cyt., s. 80.

temu edukacji pozaszkolnej. Stała się ona środkiem pozwalającym na zachowanie polskości w prowincji stanowiącej nadal integralną część państwa niemieckiego.

Bazą odbudowy ruchu polskiego na Śląsku Opolskim w okresie międzywojennym stały się doświadczenia zdobyte podczas organizowania działalności kulturalno-oświatowej na Górnym Śląsku od lat 80. XIX stulecia. Zostały one wykorzystane do organizowania systemu polskiej oświaty pozaszkolnej w rejencji opolskiej po podziale terenu Górnego Śląska w 1922 r. Istotną formą tej edukacji w całym okresie międzywojennym były kursy języka polskiego. Ich organizację rozpoczęto w 1923 r., a celem było „nauczenie członków mniejszości polskiej poprawnego władania językiem ojczystym w mowie i w piśmie, budzenie poczucia przynależności i świadomości narodowej oraz zaznajomienie z historią narodu”[5].

Organizowano je aż do wybuchu II wojny światowej. Do 1937 r. możliwość organizacji oświaty polskiej szkolnej i pozaszkolnej gwarantowała Konwencja Genewska, a po jej wygaśnięciu pracę edukacyjną nadal prowadzono – jednak udział w niej, na skutek szykan ze strony administracji niemieckiej, brała tylko garstka dzieci, młodzieży i dorosłych.

Władze niemieckie w początkowym okresie funkcjonowania tej formy oświatowej, tj. w latach 20. minionego wieku, nie stawiały żadnych przeszkód w jej rozwoju, a nawet ją wspierały. W poufnych dokumentach zalecały zakładanie kursów szczególnie w tych miejscowościach, w których mieszkańcy złożyli wniosek o otwarcie szkoły mniejszościowej. Stosunek administracji niemieckiej do kursowej formy kształcenia dzieci i młodzieży uległ zmianie, gdy okazało się, iż publiczna oświata mniejszościowa rozwijała się w bardzo ograniczonym zakresie. Nieliczne funkcjonujące polskie szkoły nie stały się bowiem – w opinii niemieckich władz szkolnych – bastionem przeciwko procesom germanizacyjnym. W związku z tym kursy języka polskiego mające na celu uświadomienie przynależności narodowej młodemu pokoleniu, stały się bardzo niepożądaną formą pracy oświatowej w tym regionie. Władze rejencji zaczęły je ograniczać bądź likwidować. Szczególnie widoczne to było w kursach dla dzieci, co ilustruje poniższa tabela.

Tabela 1. Udział dzieci w kursach języka polskiego w rejencji opolskiej w latach 1923-1933

Lp	Rok	Liczba dzieci
1.	1923	3375
2.	1924	3163
3.	1925	1671
4.	1926	719
5.	1927	637
6.	1928	473
7.	1929	181
8.	1930	153
9.	1931	90
10.	1932	48
11.	1933/34	48

Źródło: J. Kasperek, *Polskie szkolnictwo prywatne na Śląsku Opolskim w okresie międzywojennym* [maszynopis], Biblioteka Instytutu Śląskiego w Opolu, zbiory specjalne, sygn. A 145, s. 10.

[5] K. Warycka, *Kursy języka polskiego na Śląsku Opolskim w latach 1927–1939* [maszynopis], BIŚl., sygn. A 43, s. 31.

Przyczyną zmniejszania się udziału dzieci w kursach było głównie wywieranie nacisku ekonomicznego przez niemieckich pracodawców na rodziców zapisujących dzieci na kursy, niezadowalające efekty nauczania oraz niesprzyjająca atmosfera panująca w placówkach prowadzących lekcje[6].

Poza kursami dla dzieci inicjatorem i organizatorem kursów dla młodzieży w wieku od 14. do 20. roku życia, oraz dla dorosłych, pragnących dokształcić się w znajomości literackiej polszczyzny, w okresie międzywojennym były polskie organizacje społeczne tj. towarzystwa młodzieżowe i śpiewacze – od 1923 r. oraz Polsko-Katolickie Towarzystwo Szkolne – od 1927 r. Zajęcia odbywały się w miesiącach jesienno-zimowych, chociaż zdarzały się też prowadzone przez cały rok[7].

Zorganizowanie kursu wiązało się z uzyskaniem zezwolenia od władz niemieckich przez bezpośredniego organizatora. W związku z tym wydały one okólnik do nauczycielstwa, informujący, że: „przed otwarciem jakiegoś kursu języka polskiego należy podać spis uczestników wymieniając imiona i nazwiska, daty urodzenia, zawód, imiona i nazwiska rodziców (dla dzieci uczęszczających na kursy), dokładny adres i obywatelstwo uczestników, personalia wykładającego oraz miejsce i czas kursu”[8]. Tylko w taki sposób zgłoszeni uczestnicy mogli wziąć udział w tej formie dokształcania, pod warunkiem, że władze niemieckie wydały zgodę na jego otwarcie. Jej uzyskanie niejednokrotnie było związane z kilkumiesięcznym oczekiwaniem na decyzje. Chcąc ominąć tę drogę administracyjną, często organizowano kursy nieoficjalnie. Pod pozorem spotkań towarzyskich w prywatnych mieszkaniach uczono się historii i języka polskiego. Zajęcia te urozmaicano śpiewem ludowych i polskich pieśni, różnymi grami, zabawami. Niejednokrotnie uczestnicy przygotowywali inscenizacje utworów literatury polskiej. W ten sposób doskonalono wysławianie się w literackim języku polskim. Zajęcia stawały się również atrakcyjną formą spędzania wolnego czasu i spotkań towarzyskich.

Główny akcent w pracy z grupami początkującymi położono na naukę czytania i pisania po polsku, wyćwiczenie łatwych piosenek ludowych. Natomiast w grupach dla zaawansowanych obok uczenia poprawnego władania językiem polskim w mowie i w piśmie, starano się wytworzyć nawyk samodzielnego czytania prasy i książek polskich. Często nauczyciele w trakcie spotkań eksponowali głównie te momenty z historii i współczesności Polski, które wskazywały na jej rolę i znaczenie w świecie. Działania te miały na celu rozbudzanie patriotyzmu słuchaczy. Programu najczęściej nie udawało się w całości zrealizować, bowiem zarówno dzieci, jak i dorośli, bardzo

[6] T. Musioł, *Szkolnictwo polskie...*, dz. cyt., s. 80.

[7] J. Kasperek, *Polskie szkolnictwo prywatne na Śląsku Opolskim w okresie międzywojennym*, BIŚl., zbiory specjalne, sygn. A 145, s. 9; K. Warycka, *Kursy języka*…, dz. cyt., s. 31 i n.

[8] Tamże.

nieregularnie uczęszczali na kursy, a w domu nie czytali systematycznie, nie przygotowywali się do zajęć[9].

Spośród pozaszkolnych form pracy oświatowej organizowanych w latach międzywojennych na terenie Śląska Opolskiego, największy zasięg miały kursy języka polskiego. Organizowane były zarówno w przemysłowej, jak i rolniczej części regionu, w miastach i wioskach. Zajęcia prowadzili nauczyciele prywatnych szkół polskich oraz profesorowie polskiego gimnazjum w Bytomiu. Liczba kursów była znaczna, ale miały one ograniczone możliwości rozwoju, bowiem wymagania niemieckich władz administracyjnych wobec lokali, w których się one odbywały, były tak wysokie, iż sprostanie im było bardzo utrudnione[10]. Również stosowane szykany wobec osób udostępniających lokale na ich organizację uniemożliwiały ich realizację. W kursach udział brały głównie dzieci i dorastająca młodzież. Liczba osób dorosłych była mała, co wynikało z obaw związanych z możliwością utraty pracy u niemieckiego pracodawcy. Stąd też w części rolniczej więcej dorosłych – jako niezależnych ekonomicznie od Niemców – wzięło w nich udział.

Jaką rolę i jakie funkcje miały do spełnienia kursy języka polskiego na Opolszczyźnie w okresie międzywojennym?

Podstawową funkcją kursów języka polskiego był rozwój poczucia tożsamości narodowej ludności śląskiej. Poprzez zapoznawanie uczestników z literacką polszczyzną, literaturą polską, kulturą, historią próbowano im uświadomić ich odmienność od Niemców oraz przynależność narodową. Kursy pełniły funkcję kompensacyjną, zastępując szkolnictwo publiczne z nauką języka polskiego, które nie realizowało oczekiwań rodziców dzieci polskich. Poprzez udział w nich przeciwstawiano się germanizacyjnym tendencjom niemieckiego systemu szkolnego. W kursach – co należy podkreślić – uczestniczyła młodzież i dorośli o stosunkowo wysokim poziomie świadomości przynależności narodowej, nie lękający się represji i szykan ze strony niemieckiej[11]. W latach II wojny światowej zaprzestano realizacji tej formy pracy oświatowej.

Po jej zakończeniu Śląsk Opolski stał się częścią państwa polskiego, a upowszechnienie oraz dostęp do polskiej oświaty było priorytetem ówczesnych władz. Ludność regionu (posiadająca do tej pory obywatelstwo niemieckie) chcąc pozostać w swoich „małych ojczyznach" musiała starać się o przyznanie obywatelstwa polskiego. Pod koniec marca 1945 r. wojewoda śląsko-dąbrowski wydał zarządzenie uprawniające starostów do wydawania mieszkańcom tego terenu zaświadczeń o narodowości polskiej. Wydawano je na wniosek pisemny samego zainteresowanego, który obowią-

[9] Por. E. Sapia-Drewniak, *Polska oświata pozaszkolna w rejencji opolskiej w latach 1922–1939*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Opole 1991, s. 56–57.

[10] J. Kasperek, *Polskie szkolnictwo prywatne*…, dz. cyt. s. 15 i n.

[11] J. Kasperek, *Fragmenty wspomnień z zakresu pracy w polskim szkolnictwie na Śląsku Opolskim*, BIŚl., zbiory specjalne, sygn. A 43.

zany był przedstawić dokumenty, m.in. zaświadczenia organizacji polskich działających w okresie międzywojennym na Śląsku Opolskim, stwierdzające przynależność do tychże, lub zaświadczenia co najmniej dwóch osób – członków byłego Związku Polaków w Niemczech[12]. W oparciu o to zarządzenie uznawano starających się, wraz z dziećmi, za osoby narodowości polskiej. Dawało to podstawę do korzystania z praw obywatela polskiego, ale nie było tożsame z przyznaniem obywatelstwa polskiego. Obywatelstwo przyznawano dopiero w trakcie tzw. akcji weryfikacyjnej zarządzonej 30 czerwca 1945 r.[13] Weryfikacja ludności śląskiej prowadzona po wojnie połączona była z tzw. kursami repolonizacyjnymi, organizowanymi aż do roku 1949, które miały pozwolić na nauczenie się języka polskiego oraz zaznajomienie z historią kraju[14].

Kwestie repolonizacyjne dla władz państwowych i politycznych po zakończeniu II wojny światowej były bardzo ważne, bowiem dzięki nim zamierzano zintegrować ziemie zachodnie z resztą kraju. Akcja repolonizacyjna dotyczyła ludności miejscowej i miała objąć dorosłych, którzy uzyskali obywatelstwo polskie. Osoby – posiadające do zakończenia wojny obywatelstwo niemieckie – chcące żyć w nowym kraju, musiały poznać jego język, aby normalnie funkcjonować. Pomocne w tym zakresie były tworzone od 1945 r. kursy repolonizacyjne, objęto nimi przede wszystkim dorosłych, a uczestnictwo w nich było dobrowolne.

Organizacja kursów repolonizacyjnych dla dorosłych została przedstawiona i scharakteryzowana w pierwszym numerze dziennika Kuratorium Okręgu Szkolnego Śląskiego w Katowicach w kwietniu 1945 r. Miały być nimi objęte wszystkie osoby dorosłe, które nie ukończyły polskiej szkoły powszechnej. Kursy były dwustopniowe – dla słabo i w miarę dobrze władających językiem polskim, i trwały 6–8 miesięcy w ciągu dwóch lat, przy wymiarze 10 godzin tygodniowo[15]. Były one organizowane niemal przy każdej szkole powszechnej pełnej i przy niektórych niepełnych. W latach 1945–1948 obowiązywały programy języka polskiego, historii, geografii Polski i nauki o Polsce, opracowane przez Wydział V Kuratorium Okręgu Szkolnego Śląskiego, zatwierdzone przez Ministerstwo Oświaty. Sytuacja ta uległa zmianie w 1948 r., od kiedy treści programowe obowiązujące na kursach repolonizacyjnych były takie, jak w odpowiednich klasach szkoły powszechnej ogólnokształcącej[16].

---

[12] B. Pawlik, *Problemy repolonizacji i narodowej integracji miejscowej ludności powiatu prudnickiego w pierwszych latach po wyzwoleniu (1945–1947)*, Instytut Śląski, Opole 1970, s. 75.

[13] Tamże, s.76.

[14] P. Madajczyk, *Przyłączenie Śląska Opolskiego do Polski 1945–1948*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 1996, s. 196.

[15] B. Pawlik, *Problemy repolonizacji…*, dz. cyt., s. 86.

[16] Archiwum Państwowe (dalej: AP) w Katowicach, Kuratorium Okręgu Szkolnego Śląskiego, sygn. 450, s. 7.

W latach 1945–1948 na poziomie szkoły powszechnej zorganizowano na terenie Opolszczyzny łącznie 941 kursów, w których wzięło udział 20 613 osób[17]. Ich organizatorami były placówki szkolne, ale również zakłady pracy z danego terenu.

Z kursów repolonizacyjnych korzystała stosunkowo nieliczna grupa mieszkańców Opolszczyzny. Dorośli, szczególnie w środowisku wiejskim, odnosili się do nich niechętnie. Prawie wszyscy starali się ograniczyć swoje uczestnictwo tylko do przyswojenia sobie umiejętności opanowania pisania po polsku. Do zajęć na kursach repolonizacyjnych w latach 1945–1949 szczególnie chętnie garnęła się ludność miejska, bowiem dawało to jej szansę na znalezienie pracy, co bez znajomości literackiej polszczyzny było niemożliwe. Natomiast ludność wiejska zapisywała się na nie w przeświadczeniu, że są one obowiązkowe. Kiedy tylko dowiadywała się, że tak nie jest, rezygnowała z uczęszczania na nie. Było to powodem zawieszenia wielu rozpoczętych zajęć[18]. Na Opolszczyźnie w latach 1945–1949 corocznie w kursach repolonizacyjnych uczestniczyło około 17 tys. dorosłych[19]. Mimo to ponad 45 tys. autochtonów w czerwcu 1949 r. nadal nie potrafiło czytać i pisać po polsku[20].

Programy realizowane bezpośrednio po zakończeniu wojny były układane przez samych nauczycieli, którzy uwzględniali w doborze treści programowych ogólne wskazówki władz oświatowych. Sami natomiast wypracowywali rozwiązania metodyczne. W początkowym etapie nauki szczególny nacisk kładziono na wyrobienie umiejętności porozumiewania się słuchaczy na tematy z życia codziennego. Braki językowe utrudniające mówienie w języku polskim zniechęcały bowiem dorosłych do podejmowania nauki[21].

Kursy nie ograniczały się jedynie do nauki czytania, pisania i mówienia. Praktycznym zastosowaniem literackiej polszczyzny był udział w życiu kulturalnym, a głównie w chórach. Miejscowa ludność już od okresu międzywojennego chętnie brała udział w działalności kulturalno-oświatowej, prowadzonej w tym regionie za-

[17] R. Hajduk, W. Wawrzynek (red.), *Opole 1945–1948: katalog wystawy*, Komitet Organizacyjny Wystawy Opole 1945–1948, Opole 1948, s. 19; S. Kędryna, *Oświata dorosłych w województwie katowickim po drugiej wojnie światowej*, Wydawnictwo „Śląsk", Katowice 1968, s. 136.

[18] AP w Opolu, Inspektorat Szkolny w Opolu, sygn. 24, sprawozdania nauczycieli kierowane do Inspektoratu, s. 274 i n.

[19] S. Kędryna, *Oświata dorosłych…*, dz. cyt., s. 136.

[20] AP w Katowicach, Kuratorium Okręgu Szkolnego Śląskiego, sygn. 450, s. 8, Pismo z 25 maja 1950 r. do Ministerstwa Oświaty z Departamentu Oświaty i Kultury Dorosłych Ministerstwa Oświaty. Wcześniejsze dane zawarte w pracy *Opole 1945–1948: katalog…*, dz. cyt., wskazują, że corocznie kilkanaście tysięcy osób brało udział w kursach repolonizacyjnych. Trudno jest ustalić faktyczną liczbę przeszkolonych osób, gdyż liczba rozpoczynających i kończących znacząco się różniła.

[21] Por. E. Sapia-Drewniak, *Stefania Mazurek: biografia pedagogiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2011, s.125–127.

równo przez organizacje polskie, jak i niemieckie. Stąd też wykorzystanie w kursach repolonizacyjnych metod świetlicowych dawało pożądane efekty. Świadczą o tym wypowiedzi i wspomnienia nauczycieli. „Na kursach repolonizacyjnych była ciężka praca – wspominał nauczyciel – ze zmiennym szczęściem. Nie wszyscy chcieli się uczyć, nie zawsze dobra była frekwencja, my jednak trwaliśmy na posterunku”[22].

Uczęszczała na nie młodzież w wieku pozaszkolnym, ale również ludzie dorośli. Ci uczyli się chętnie, frekwencja nie budziła zastrzeżeń. Prowadzący kurs w Uszycach nauczyciel, absolwent seminarium nauczycielskiego, napisał:

> Ta praca jest ciekawa, dużo śpiewamy, jak to dobrze, że przywiozłem skrzypce i śpiewniki. Szczególnie podobają się ludowe piosenki górnośląskie […] Kierownik kupił maszynę do pisania, na niej odbijam teksty, a wieczorem śpiewamy. Zimą przestawiłem się na kolędy. Powodzenie kursu tym zostało zapewnione. Czar polskich melodii urzekał co wieczór. Kursy takie prowadziliśmy przez trzy lata z kolei. Frekwencja była niezła, lecz powoli spadała. Wprowadzana stopniowo problematyka polityczna i społeczna nie podobała się słuchaczom, a i my nauczyciele byliśmy nieufnie do niej nastawieni[23].

Mieszkańców Opolszczyzny, posiadających świadectwa ukończenia szkół niemieckich, od 1948 r. zaczęto uważać za półanalfabetów, jeśli nie potrafili czytać i pisać po polsku. Miejscowa ludność burzyła się przeciw zakwalifikowaniu jej do tej kategorii. Niezwykle trudno było opór wobec nauki j. polskiego przełamać[24]. Skutkowało to tym, iż coraz mniejsza liczba mieszkańców brała udział w kursach.

Kursy języka polskiego na terenie Opolszczyzny organizowano w okresie międzywojennym i po zakończeniu II wojny światowej. W latach międzywojennych, kiedy region był częścią państwa niemieckiego, były one efektem starań polskojęzycznych mieszkańców, a ich celem była zarówno kompensacja braku możliwości uczenia się w szkole z polskim językiem nauczania, jak i przeciwstawienie się germanizacji ludności śląskiej oraz rozbudzenie poczucia przynależności do narodu polskiego. W latach powojennych Opolszczyzna znalazła się w całkowicie odmiennych warunkach geopolitycznych, stała się częścią państwa polskiego. Władze polskie dążyły do tego, by ludność miejscowa jak najszybciej opanowała naukę polskiego zarówno w zakresie czytania, jaki pisania. Były to bowiem podstawowe warunki umożliwiające w miarę pełny udział w życiu społeczno-gospodarczym w nowej rzeczywistości. W tych jakże odmiennych okresach historycznych ta forma kompensowania braków edukacyjnych nie cieszyła się powszechnym uznaniem, o czym świadczyła stosunkowo niska frekwencja, niejednokrotnie zmuszająca nauczycieli do zamykania kursów. Dla osób

[22] *Wspomnienia nauczycieli z lat 1945–1959*, BIŚl., zbiory specjalne, sygn. A 149, t. 2, s. 42.

[23] Tamże, s. 50.

[24] J. Lenik, *Szkolnictwo w powiecie strzeleckim*, BIŚl., zbiory specjalne, sygn. A 538, s. 21.

uczestniczących w nich otwierały się w powojennej Polsce szanse na dalszą edukację na różnych szczeblach systemu edukacyjnego. W okresie międzywojennym natomiast udział w kursach spowodował, iż uczestnicy nie zerwali więzów z polskością.

Mimo obiektywnych trudności organizacyjnych po II wojnie światowej, dzięki uczestnictwu w kursach wielu mieszkańców Opolszczyzny poznało podstawową wiedzę o Polsce, nauczyło się czytać i pisać po polsku, co stworzyło im możliwości aktywnego angażowania się w życie społeczno-gospodarcze regionu.

Zbiory archiwalne

Państwowe Archiwum w Katowicach
Dokumenty Kuratorium Okręgu Szkolnego Śląskiego, sygn. 450.

Państwowy Instytut Naukowy – Instytut Śląski w Opolu, zbiory specjalne
Działalność Polsko-Katolickiego Towarzystwa Szkolnego na Śląsku Opolskim, sygn. A 702, t. 123.
Polskie szkolnictwo prywatne na Śląsku Opolskim w okresie międzywojennym, sygn. A 138, t. 2; A 145.
Fragmenty wspomnień z zakresu pracy w polskim szkolnictwie na Śląsku Opolskim, sygn. A 2512; A 72.
Warycka K., *Kursy języka polskiego na Śląsku Opolskim w latach 1927–1939*, sygn. A 43; A 538.
Wspomnienia nauczycieli z lat 1945–1959, sygn. A 149, t. 2.

Bibliografia

Kędryna S., *Oświata dorosłych w województwie katowickim po II wojnie światowej*, Wydawnictwo „Śląsk", Katowice 1968.
Madajczyk P., *Przyłączenie Śląska Opolskiego do Polski 1945–1948*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 1996.
Mazurek S., *Z dziejów polskiego ruchu kobiecego na Górnym Śląsku w latach 1900–1907*, Instytut Śląski, Opole 1969.
Musioł T., *Polskie szkolnictwo prywatne na Śląsku Opolskim w latach 1930–1939*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1962.
Musioł T., *Szkolnictwo polskie w rejencji opolskiej 1919–1939*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1964.
Pawlik B., *Problemy repolonizacji i narodowej integracji miejscowej ludności powiatu prudnickiego w pierwszych latach po wyzwoleniu (1945–1947)*, Instytut Śląski, Opole 1970.
Sapia-Drewniak E., *Polska oświata pozaszkolna w rejencji opolskiej w latach 1922–1939*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Opole 1991.
Sapia-Drewniak E., *Stefania Mazurek: biografia pedagogiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2011.

DOI: 10.34616/wwr.2019.2.065.079

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXI (2/2019)

Aneta BOŁDYREW*

Nowoczesność, edukacja, młode pokolenie w perspektywie badań historyczno-pedagogicznych**

Modernity, education young generation in the prospect of historical-pedagogical research

Abstrakt
Cel. Celem artykułu jest syntetyzujące omówienie najważniejszych przemian społecznych w warunkach nowoczesności w XIX i na początku XX w., szczególnie istotnych dla przeobrażeń życia rodzinnego, sytuacji dzieci i młodzieży, edukacji.
Metoda. Zastosowano metody badań historyczno-pedagogicznych, w tym metodę filologiczną, służąca analizie źródeł historycznych i historiograficznych.
Wyniki. W wyniku analizy określono rolę oświaty w kontekście modernizacji społecznej. Ustalono, jak dokonywano konceptualizacji dzieciństwa, adolescencji oraz „rodziny idealnej". Przedstawiono zmiany w podejściu do młodego pokolenia w wyniku „sakralizacji" dzieciństwa oraz transnarodowej scjentyzacji dzieciństwa. Wykazano, że wpłynęło to na ewolucję pozycji dzieci w rodzinie w warstwach średnich w drugiej połowie XIX i na początku XX w.

***Słowa kluczowe*:** dzieciństwo, edukacja, nowoczesność, rodzina.

Abstract
Aim. The aim of the article is to present in an aggregate way, the most important, especially significant for transformation of family life, youths and children's educational situation, in the social transition in conditions of the modernity in the 19th and in the beginning of the 20th centuries.

* **e-mail: aneta.boldyrew@uni.lodz.pl**
Zakład Historii Oświaty, Katedra Historii Wychowania i Pedeutologii, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki, Pomorska 46/48, 91-408 Łódź, Polska.
ORCID 0000-0002-6121-0816

** Publikacja finansowana w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod nazwą „Szlakami Polski Niepodległej" w latach 2018–2023, nr projektu 01SPN 17 0020 18, kwota finansowania 751 222 zł.

Methods. The methods of the historical-pedagogical research applied to analysis of the historical and historiographical sources were used.
Results. The result of the analysis shows the function of the education in context of social modernisation. Questions are set regarding the definition of the conceptualisation of childhood, adolescence, and "the perfect family." The changes in approach to the young generation resultant from the "sacralisation" of the childhood and the childhood's transnational scientisation are presented. The article demonstrate how it influenced the evolution of the children's situation in the middle-class family in the second half of the 19th and the beginning of the 20th century.

Keywords: childhood, education, modernity, family.

Czym była/jest nowoczesność? Niewiele idei i ich realizacji, czy mówiąc inaczej – konstruktów kulturowych nazywających zachodzące zmiany – wywołało równie zagorzałe dyskusje. Polemiki dotyczyły określenia czynników zmian, które doprowadziły do przeformowania społeczeństw z tradycyjnych (przedindustrialnych) w nowoczesne, dotyczyły także złożoności i niejednoznaczności procesów modernizacji społecznej oraz ocen ich przebiegu i skutków. Niezależnie od trudności związanych z określeniem istoty nowoczesności faktem jest transformacja cywilizacyjna, zachodząca na Zachodzie od schyłku XVIII w., w Europie Środkowej i Środkowo-Wschodniej od około połowy XIX w. Zróżnicowany przebieg przemian cywilizacyjnych w samej tylko Europie kazał postawić pytanie o zasadność ich opisywania według tej samej kategorii. Stąd od kilkudziesięciu lat uczeni podważają słuszność koncepcji „jednej nowoczesności"[1]. Mówi się o „licznych nowoczesnościach", realizowanych w różnym miejscu i czasie, dostrzega nieprecyzyjność i w pewnej mierze uznaniowość kryteriów postępu i zacofania. Współcześnie rozwijają się krytyczne badania nad XIX-wieczną naukową i popularną koncepcją oraz realizacją nowoczesności, rozumianej jako splot kapitalizmu i ambicji imperialnych, wspieranych przez technologię przemysłową. W studiach postkolonialnych podkreśla się, że idea nowoczesności działała dwojako – po pierwsze pozwalała Zachodowi zdystansować się od swej własnej, przednowoczesnej przeszłości, po drugie odróżniała kraje europejskie od ich kolonii, legitymizując przewagę nowoczesnego porządku dominiów nad „zapóźnionymi" cywilizacyjnie, podległymi im terytoriami zamorskimi[2]. Można też spojrzeć na instytucje nowoczesne – w tym opiekuńcze, wychowawcze, kształcące – jako dyscyplinujące wobec wszystkich grup uznanych za „niedostatecznie rozwinięte", a zatem

[1] J. Herf, *Reactionary Modernism: Technology, Culture, and Politics in Weimar and the Third Reich*, Cambridge University Press, Cambridge 1986, s. 1.

[2] P.S. Soppelsa, *The Fragility of Modernity: Infrastructure and Everyday Life in Paris, 1870–1914*, University of Michigan, [Ann Arbor] 2009, s. 15–16. Praca zawiera bogatą bibliografię tych zagadnień.

chłopów, robotników, młodzież. Także te grupy mogły być „Innymi", wymagającymi „cywilizacyjnego podniesienia".

Mimo nieoczywistości terminów *nowoczesność* i *modernizacja*, mając świadomość wielorakości mieszczących się w owych pojęciach znaczeń oraz złożoności ich odcieni aksjologicznych, zakładam, że są one użytecznymi narzędziami analizy przemian życia społecznego, zachodzących w XVIII–XX w. Przyjmuję, że w kulturowym konstrukcie *nowoczesności* termin ten *per se*, a także mieszczące się w jego obrębie rozmaite kategorie pojęciowe, mogą być przydatne do badania przemian edukacyjnych, transformacji rodziny, a także przeobrażeń dzieciństwa i młodzieńczości. Myślę, że dekonstrukcja „generalnej" nowoczesności, przyjęcie pluralistycznego rozumienia tej konstrukcji – sprzyja wysublimowaniu podejścia badawczego, a zatem uwrażliwieniu na złożoność przedmiotu badań, jakim jest edukacja, dzieciństwo, adolescencja, rodzina, rozumiane jako fenomeny osadzone w danym miejscu i czasie.

Analiza problematyki edukacyjnej oraz sytuacji młodego pokolenia podczas „długiego wieku dziewiętnastego" z uwzględnieniem kategorii *nowoczesności* otwiera nowe perspektywy badań historyczno-pedagogicznych, zwłaszcza w modelu interpretacji. Celem artykułu jest syntetyczne omówienie wybranych przemian życia społecznego w warunkach nowoczesności w XIX i na początku XX w., które uznaję za szczególnie ważne w kontekście edukacji, życia rodzinnego oraz pozycji dzieci i młodzieży. Tekst powstał w oparciu o literaturę przedmiotu; wykorzystane książki i artykuły sytuują się głównie w dwóch perspektywach teoretycznych – konstruktywizmie społecznym oraz realizmie krytycznym. Ze względu na obszerność zagadnienia w niniejszym tekście przedstawiam tylko najważniejsze aspekty nowoczesności w wymiarze determinantów przeobrażeń edukacyjnych w kontekście Zachodu; wskazuję też na obecność elementów modernizacji w Cesarstwie Rosyjskim do 1914 r. Sytuacji na ziemiach polskich, z uwzględnieniem specyfiki Europy Środkowo-Wschodniej, w tym modernizacji społeczeństw pozbawionych przed 1918 r. własnej państwowości, a także szczegółowym zagadnieniom – np. praktykom instytucjonalnych działań opiekuńczych i resocjalizacyjnych, wzorcom i normom w wychowaniu młodzieży, kulturowej konstrukcji oraz warunków egzystencji i edukacji młodego pokolenia w czasie I wojny światowej – poświęcić należy osobne artykuły. Niniejszy tekst ma charakter *quasi* propedeutyczny, wprowadza w problematykę, która dotąd w perspektywie historyczno-pedagogicznej w polskim piśmiennictwie nie była przedmiotem systematycznych analiz.

Wracając do pytania otwierającego artykuł warto przytoczyć dwie krótkie definicje. Tomasz Kizwalter określa nowoczesność jako wynik połączenia „ideowego wpływu Oświecenia i gospodarczego oddziaływania kapitalizmu"[3]. Maciej Gloger pi-

[3] T. Kizwalter, *Polska nowoczesność: genealogia*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2020, s. 10.

sze, że to „długotrwały proces oświecenia i racjonalizacji kultury zdominowany przez ideę mathesis universalis”[4]. Symbolem i scenerią nowoczesności stały się przede wszystkim wielkie miasta; ekspansja nowoczesności była ekspansją przemysłu oraz kultury mieszczańskiej; jej ważną częścią był etos rodziny. Procesy urbanizacji, intensyfikujące się z każdą dekadą XIX w., przynosiły zmiany modelu życia jednostek i społeczności – miasto było areną walk politycznych, rewolt i rewolucji, przestrzenią powstawania partii politycznych i organizacji społecznych, dyskusji o nowych ideach naukowych i artystycznych, działalności instytucji kultury „wysokiej” i popularnej. Miasto dawało szansę na znalezienie pracy i poprawę bytu, zmianę stylu życia, korzystania z udogodnień technicznych, handlu, rozrywek. Jednocześnie było przestrzenią eskalacji trudnych problemów społecznych, ciasnoty, brudu, pracy wykonywanej w warunkach niebezpiecznych dla zdrowia, wysokich kosztów utrzymania. Obawy zamożnej części społeczeństwa przed wybuchami strajków i rewolucji, przypisywanie robotnikom fizycznej i moralnej degeneracji, przekonanie o szkodliwym wpływie życia w miastach na niszczenie tradycyjnych wartości – prowadziły do utrwalenia stereotypu miasta jako siedliska zła, zepsucia, chorób, upadku[5]. W XIX-wiecznych tekstach krytyków nowoczesności za nieunikniony skutek urbanizacji uznawano wzrost przestępczości, patologii społecznych, barbaryzację obyczajów, komercjalizację, bezduszność i filisterstwo, tworząc często przy okazji mit idyllicznej rzeczywistości przedindustrialnej. Nie zatrzymało to rozwoju miast i przemysłu, stały się one trwałym i coraz ważniejszym elementem cywilizacji Zachodu. Stale przywoływaną miarą nowoczesności był rozwój technologiczny[6]; przewaga lepiej rozwiniętych państw w tej dziedzinie przekładała się na uznanie przez nie swej dominacji także w innych obszarach – życiu społecznym i politycznym, normach moralnych, wzorcach kultury, modelu rodziny i wychowania dzieci. Dominacja ekonomiczna legitymizowała też monitorowanie i kontrolowanie nieelitarnych warstw społecznych, jednostek i grup, którym przypisywano predyspozycje do naruszania norm obyczajowych (za takie uważano przede wszystkim robotników i młodzież).

Jednym z najważniejszych efektów nowego ładu było umocnienie przekonania, że warunkiem rozwoju gospodarczego, społecznego, kulturalnego jest silne państwo, co łączyło się z poszukiwaniem środków służących jego konsolidacji, wzmocnieniu, sprawności, sprawczości. Państwo, jako dominujący podmiot, miało patronować przebudowie społeczeństwa stanowego w nowoczesne. Kizwalter wyróżnił trzy

[4] M. Gloger, *Pozytywizm: między nowoczesnością a modernizmem*, „Pamiętnik Literacki” 2007, z. l, s. 18.

[5] J. Jedlicki, *Świat zwyrodniały: l*ęki i wyroki krytyków nowoczesności, „Sic!”, Warszawa 2000.

[6] Zob. szerzej: M. Adas, *Machines as the Measure of Men: Science, Technology, and Ideologies of Western Dominance*, Cornell University Press, Ithaca – London 1989.

ważne obszary działań aparatu państwa: pierwszym była biurokracja, rozumiana jako rezultat i przejaw racjonalizacji administrowania; drugim – policja oraz system ubezpieczeń społecznych, uważane za instrumentarium służące utrzymaniu porządku; trzecim – szkoła i wojsko, służące m.in. edukacji obywatelskiej[7].

W Europie Zachodniej i w Cesarstwie Rosyjskim państwo stało się wreszcie podmiotem wyrażającym potrzebę integracji wokół ideologii narodowej, której celem było zastąpienie wspólnot tradycyjnych wspólnotą narodową. Miała być ona źródłem nowej identyfikacji społecznej, co było szczególnie ważne w odniesieniu do edukacji młodych pokoleń. Ważnym elementem modernizacji w obszarze upowszechniania ideologii narodowych oraz tworzenia spoiwa nowoczesnego narodu, w oparciu o zasady nowego ładu, był splot rozmaitych czynników społeczno-kulturowych oraz możliwości technicznych, w tym m.in. wzrost znaczenia wymiany informacji dzięki transportowi i komunikacji. Sprzyjały one stopniowej ponadlokalnej integracji społeczeństwa[8]. Miejscem upowszechniania tej ideologii były także szkoły i uniwersytety[9]. Ważną rolę w tym zakresie przypisywano również rodzinie; umocnienie wartości narodowych miało być ważnym elementem praktyk socjalizacyjnych i wychowawczych w domu rodzinnym.

Przebieg realizacji „nowoczesnego projektu" był oczywiście nielinearny oraz dyferencjalny, także w obrębie danego państwa czy regionu. W wielu krajach w XIX w. utrzymywały się różnice w poziomie życia różnych regionów; w europejskiej części Rosji od końca XVIII w. narastało zróżnicowanie społeczno-ekonomiczne i instytucjonalne między poszczególnymi regionami. Nawet w lepiej rozwiniętych państwach i regionach nie zawsze obecność pierwiastków nowoczesności w jednym obszarze przekładała się na paralelne zmiany w innych. Nierzadko postępowi technicznemu, zmianom stylu życia w zakresie sposobów zamieszkiwania, higieny, strojów, komunikacji, przemieszczania się, nie towarzyszyły głębsze przeobrażenia mentalne.

Kształtowanie nowoczesnego porządku łączyło się z modernizowaniem sfery publicznej i przeobrażaniem imaginarium społecznego, które miało kształtować się według nowych kryteriów i wzorów. Jednym z najważniejszych czynników przeobrażeń, począwszy od XVIII w., była oświata konceptualizowana według kategorii racjonalizmu oświeceniowego. Wiek XIX przejął w dużym stopniu oświeceniowe ro-

---

[7] T. Kizwalter, *Historia powszechna: wiek XIX*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2007, s. 47–60.

[8] A. Giddens, *Socjologia*, PWN, Warszawa 2012, s. 116.

[9] Współczesne badania pokazują jednak, że wpływ ideologii narodowej np. w niemieckich szkołach wyższych na przełomie XIX i XX w. był mniejszy niż wcześniej zakładano. Zob. C. Grone, *Schulen der Nation?: nationale Bildung und Erziehung an h*öheren Schulen des Deutschen Kaiserreichs von 1871 bis 1914, Universität Bielefeld, Bielefeld 2007, s. 220.

zumienie tego pojęcia, zbudowanego wokół wiary w postęp oparty na powszechnej edukacji (w nawiązaniu do kantowskiego *Aufklärung*). Aspiracje ludzi tego stulecia szły jednak znacznie dalej. Reinhart Koselleck pisze, że „wiek XVIII nazwano epoką oświecenia, a wiek XIX może być określony mianem okresu edukacji”[10]. Podkreśla przy tym specyfikę oświeceniowego myślenia o edukacji jako intencjonalnym działaniu, „które kierować winno człowieka ku ustalonym uprzednio celom, niezależnie od tego, czy chodzić będzie o rozwój uzdolnień naturalnych czy też o realizację społecznych i politycznych zadań”[11]. W triadycznym modelu dziejów edukacji Koselleck wyróżnił etap oświeceniowo-pedagogiczny jako drugi, zawierający także wymiar teologiczny, typowy dla okresu przednowoczesnego. Za odrębny, trzeci etap edukacji uważał etap nowoczesny, realizowany w XIX i na początku XX w., cechujący się autorefleksyjnością, utożsamiający edukację z pojmowaną autotelicznie samoedukacją, służącą samorealizacji jednostki, otwartą na nowe wyzwania społeczne, polityczne, kulturowe. Wydaje się, że twierdzenia Kosellecka są uzasadnione, ale w odniesieniu do wyższych grup społecznych – elitarnych oraz partycypujących w życiu publicznym, w procesach uobywatelnienia „klas średnich”. W odniesieniu do tych warstw edukacja w dobie nowoczesności stała się czynnikiem i zarazem warunkiem emancypacji. Podejście Kosellecka sytuuje się w paradygmacie strukturalno-funkcjonalnym, w którym podkreśla się strategiczną rolę edukacji jako ważnej instytucji społecznej, kształtującej postawy, wartości i wspólnotowość[12]. Wypełnienie tej funkcji przez instytucję, jaką jest szeroko rozumiana edukacja, warunkuje realizację wizji społeczeństwa jako złożonego systemu. Krytycy tego podejścia, wykorzystujący sposoby analizy roli edukacji, mieszczące się we współczesnym paradygmacie teorii konfliktowych[13], wskazaliby raczej na dyscyplinujący charakter systemu oświatowego, instytucjonalnie uzależniający niższe warstwy w XVIII, a w dużej mierze także w XIX w. Bez trudu znaleźć można argumenty przemawiające za tym, że system ów pełnił ważną rolę w legitymizacji władzy oraz utrwalaniu panującego ładu społecznego i podtrzymywaniu nierówności, że z perspektywy władz edukacja nawet w teorii nie miała wymiaru autotelicznego. W krytyce przekonania, że edukacja pełniła w pierwszym okresie nowoczesności rolę narzędzia budowy merytokratycznego modelu społeczeństwa, najważniejszym argumentem był utrzymujący się w XIX w. w większo-

[10] R. Koselleck, *O antropologicznej i semantycznej strukturze edukacji*, [w:] R. Koselleck, *Semantyka historyczna*, tłum. W. Kunicki, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2012, s. 424.

[11] Tamże, s. 422.

[12] P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji: teorie, koncepcje, pojęcia*, PWN, Warszawa 2016, s. 18–19.

[13] Zob. szerzej B. Gofron, *Funkcjonalizm i teoria konfliktu wobec idei równości w edukacji*, „Podstawy Edukacji” 2008, nr 1, s. 44–45.

ści państw limitowany dostęp do edukacji na szczeblu ponadpodstawowym. Równie ważnymi czynnikami ograniczającymi dostęp do edukacji, obok pochodzenia społecznego, była płeć oraz rasa.

Urzeczywistnienie dążeń do powszechnego kształcenia napotykało liczne przeszkody; w wielu krajach przez większość XIX w. dostęp do edukacji dzieci ze środowisk ludowych nadal był ograniczony, co skutkowało utrzymywaniem się w niektórych krajach na początku XX w. nadal wysokiego poziomu analfabetyzmu. Nawet w najbardziej rozwiniętych krajach Europy niełatwo było przyjąć prawne regulacje wprowadzające powszechny obowiązek szkolny – w Danii nastąpiło to już w 1814 r., w Prusach w 1825 r., w Szwecji w 1842 r., w Norwegii w 1848 r. Ale w wielu krajach – dopiero w drugiej połowie stulecia: w Austro-Węgrzech w 1867 r., w Wielkiej Brytanii w 1876 r., we Francji w 1882 r.[14] W USA proces wprowadzania obowiązkowej edukacji trwał od 1848 r. do 1918 r. Wprowadzenie obowiązku szkolnego nie musiało iść w parze z uznaniem przez władze państwowe swej odpowiedzialności za organizację powszechnego systemu edukacji. Tworzeniu publicznego systemu szkolnictwa, opartego na wspólnej edukacji dla dzieci ze wszystkich warstw społecznych, nie sprzyjała silna pozycja szkół działających pod auspicjami kościołów, jak miało to miejsce np. w Wielkiej Brytanii, Belgii, Cesarstwie Rosyjskim[15].

Wbrew licznym przeciwnościom w krajach zachodnioeuropejskich wiek XIX był czasem egalitaryzacji oświaty. Szkoła stała się drugim – obok rodziny – ważnym kontekstem dzieciństwa. Postulaty oświeceniowych traktatów pedagogicznych, ekonomicznych, politycznych wprowadziły na stałe do dyskusji publicznej przekonanie, że wykształcenie jest bogactwem społecznym i głównym czynnikiem postępu, oraz dezyderatę przejęcia przez administrację państwową obowiązku organizowania i prowadzenia szkół i instytucji nauki. Na przełomie XIX i XX w. w całej Europie mocno wybrzmiewały głosy żądające równego dostępu do szkoły każdego szczebla, ale tworzenie pozbawionego barier selekcyjnych systemu szkolnictwa w wielu krajach nadal było procesem *in statu nascendi*. Szkoła stała się miejscem kształtowania wiedzy, kompetencji, doświadczeń młodego pokolenia, ale jej oddziaływanie nadal było bezpośrednio związane z pochodzeniem społecznym uczniów, długością i jakością nauki szkolnej. Szkolnictwo elementarne odegrało w XIX w. istotną rolę w unarodowieniu nieelitarnych grup społecznych, ale nie zawsze uczestnictwo w edukacji jednostek i grup społecznych z warstw ludowych łączyło się z dotyczącymi ich procesami emancypacji i demokratyzacji. Ekonomiczna presja i konieczność pracy zarobkowej nadal ograniczały

[14] J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania. T. 2, wiek XIX i XX*, Wydawnictwo WAM, WSFP „Ignatianum", Kraków 2010, s. 23 i n.

[15] A.A. Cherkasov, M. Smigel, *Public Education in the Russian Empire during the Last Third of the XIX Century: Parish Schools*, „European Journal of Contemporary Education" 2016, nr 4, s. 418–429.

dostęp do edukacji dzieci z ubogich rodzin; edukacja średnia do I wojny światowej pozostała przywilejem warstw średnich[16]. Mimo tego na początku XX w. szkoła stała się „oczywistością" dzieciństwa, miejscem elementarnych doświadczeń jednostki podobnie jak dom rodzinny, co widać nie tylko w źródłach memuarystycznych, ale także w ikonograficznych i literackich przedstawieniach dzieciństwa i adolescencji.

Pedagogiczne dziedzictwo XVIII w. sprzyjało rozwojowi teorii wychowawczej i realizacji w XIX w. i na początku XX w. nowatorskich koncepcji nie tylko w zakresie kształcenia, ale także w sferze instytucjonalnej opieki i wychowania[17]. W coraz szerszych kręgach społecznych także kwestie działalności opiekuńczo-wychowawczej wobec dzieci postrzegano jako obowiązek państwa, *conditio sine qua non* modernizacji społecznej i rozwoju gospodarczego. Przyczyniło się to do oczekiwania podniesienia *en masse* jakości opieki nad dziećmi osieroconymi, zaniedbanymi, zagrożonymi demoralizacją, wymagającymi resocjalizacji. Na przełomie XIX i XX w. również w tej dziedzinie za niezbędne uważano wprowadzenie regulacji prawnych, troskę o profesjonalne przygotowanie pracowników, opracowanie programów pracy z dziećmi i młodzieżą oraz monitorowanie działalności instytucji opiekuńczych i wychowawczych przez agendy państwowe.

Zmiany w podejściu do kształcenia, opieki i wychowania łączyły się z przeobrażeniami w normach, postawach, wartościach dotyczących dzieciństwa, jakie zaszły w XIX stuleciu. Upowszechniło się wówczas przekonanie, iż jest to wyjątkowy okres życia, wymagający ochrony, godny zainteresowania ze strony rodziny, opinii społecznej, uczonych i aparatu państwa. Począwszy od Oświecenia, poprzez wiek XIX, tworzono kulturową konstrukcję dzieciństwa jako okresu niewinności, czystości, wrodzonej dobroci[18]. Antycypowana świętość dziecka wpłynęła na literackie obrazy dzieciństwa w dobie romantyzmu i kolejnych dekadach XIX w. Prócz angelizowanych postaci dziecięcych w kulturze popularnej częsty był też motyw dziecka „z ludu", które przedstawiano jako „uroczego łobuziaka", zmuszonego do radzenia sobie w trudnych warunkach życia, ale szanującego obyczajowe i moralne wartości; w owej konstrukcji pomoc dorosłych z wyższych warstw społecznych umożliwiała mu prowadzenie szczęśliwego i bezpiecznego życia. „Dobre dziecko" uosabiało jednocześnie potencjał narodu, symbolizowało jego czystość, szlachetność i możliwości rozwojowe. Zmiany w podejściu dorosłych do dzieciństwa, w standardach dotyczą-

[16] S. Lassonde, *Age, Schooling, and Development*, [w:] P. Fass (red.), *The Routledge History of Chilhood in the Western World*, Routledge, London – New York 2013, s. 218.

[17] C. Nutbrown, P. Clough, *Early Childhood Education: History, Philosophy and Experience*, Sage, Los Angeles 2014, s. 7; J. Oelkers, *Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme*, „Zeitschrift für Pädagogik" 1999, nr 4, s. 461–483.

[18] G. Zhao, *The Modern Construction of Childhood: What Does It Do to the Paradox of Modernity?*, „Studies in Philosophy and Education" 2011, vol. 30, s. 243–244.

cych wartości życia dziecka, łączyły się z procesem, który Vivian Zelizer nazwała sakralizacją dzieciństwa[19]. Dziecko stawało się „ekonomicznie bezwartościowym", a zarazem „emocjonalnie bezcennym" członkiem rodziny; jednocześnie jego życie stawało się szczególnym dobrem społeczeństwa. Kulturowa konstrukcja w XIX i na początku XX w. nie uwzględniała wielorakości doświadczania dzieciństwa przez dzieci różnego pochodzenia społecznego, religijnego, rasowego, etnicznego etc.; współcześnie dostrzegana jest owa złożoność, zróżnicowanie i zmienność kategorii dzieciństwa, co sprawia, że w angielskich tytułach opracowań historii dzieciństwa często używa się mnogiej formy rzeczownika – „childhoods"[20].

W drugiej połowie XIX w. w Europie Zachodniej, USA, w Cesarstwie Rosyjskim, w kręgach działaczy społecznych oraz inteligencji, wzrost troski o zapewnienie dzieciom opieki i wychowania doprowadził do bezprecedensowego rozkwitu badań naukowych nad biopsychospołecznym rozwojem dziecka i do transnarodowej „scjentyzacji" dzieciństwa w ostatnich dekadach stulecia[21]. „Nauki o dziecku" w najbardziej zmodernizowanych społeczeństwach świata rozwinęły się, także w formie instytucjonalnej, w latach 80. XIX w. jako obszar wiedzy naukowej i praktyki zawodowej na styku edukacji, medycyny i psychologii (był to czas powstania specjalistycznych dziedzin wiedzy o dzieciach i adolescentach: psychologii rozwojowej i wychowawczej, pedagogiki, pediatrii, psychiatrii dziecięcej, kryminologii nieletnich oraz teorii i praktyki prawnej, w ramach której dziecko było traktowane odrębnie w stosunku do dorosłych. Specyfiką Europy Środkowo-Wschodniej na przełomie XIX i XX w. była szczególna popularność pedologii, która integrowała różne podejścia badawcze, obejmując swym zakresem całość zagadnień dotyczących rozwoju psychicznego, fizycznego, intelektualnego, emocjonalnego i społecznego dziecka. Pedologia rozwijała się również w Cesarstwie Rosyjskim; okres jej najintensywniejszego rozkwitu w Rosji miał miejsce w latach 20. XX w.; w połowie lat 30. została zlikwidowana na mocy dekretu partyjnego[22]. W USA na początku XX w. wyłoniła się dziedzina poradnictwa dla dzieci, co łączyło się z rozwojem wiedzy eksperckiej z zakresu psychologii i psychiatrii oraz praktyki terapeutycznej. Efektem racjonalizacji, „unaukowienia" podejścia

[19] V.A. Zelizer, *Pricing the Priceless Child: the Changing Social Value of Children*, Basic Books, New York 1985, s. 22–24.

[20] J.E. Illick, *American Childhoods*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 2002; G.S. Frost, *Victorian childhoods*, Greenwood Publishing Group, Westport 2009.

[21] A. Byford, *The Imperfect Child in Early Twentieth-Century Russia*, „History of Education" 2017, nr 5, s. 595–617; C. Steedman, *Bodies, Figures and Physiology: Margaret McMillan and the Late Nineteenth-Century Remaking of Working-class Childhood*, [w:] R. Cooter (red.), *In the Name of the Child: Health and Welfare 1880–1940*, Routledge, London 2003, s. 20.

[22] Szerzej o tym w: A. Byford, *Science of the Child in Late Imperial and Early Soviet Russia*, Oxford University Press, Oxford 2020.

do dziecka w XIX w., była instytucjonalizacja wiedzy o dziecku oraz standaryzacja i wyznaczenie kategorii „normalnego" dziecka[23].

Desygnatem nowoczesności był także wzrost zainteresowania młodzieżą i wyodrębnienie adolescencji jako etapu życia[24]. W kręgu kultury anglojęzycznej dyskusję nad specyfiką adolescencji otworzyła obszerna monografia Stanleya G. Halla[25]. Książka Halla, z rezerwą przyjęta przez psychologów uniwersyteckich w USA, miała pozytywny odbiór w środowiskach pozaakademickich[26]. Zdaniem Stevena Schlossmana praca Halla miała duży wpływ na rozwój stowarzyszeń, skautingu i klubów dla młodzieży męskiej, które działały pod auspicjami organizacji społecznych i kościołów[27]. W krajach niemieckojęzycznych pierwsze dekady XX w. przyniosły wzrost naukowego zainteresowania tematyką młodzieży za sprawą badań i tekstów Siegfrieda Bernfelda. Tendencje te łączyły się z uznaniem młodzieży za „grupę ryzyka"; obawy dotyczące jej rozwoju, wychowania i socjalizacji prowadziły do zwiększenia kontroli nad młodymi ludźmi ze strony instytucji społecznych i państwowych. Młodzieńczość konstruowano jako okres życia wymagający kurateli, interwencji i korekty. Młodzież była też uważana za swego rodzaju „barometr moralności" społeczeństwa, miernik skuteczności ładu społecznego[28]. Eksperckie diagnozy, dotyczące zagrożeń zdrowotnych i społecznych, miały pomóc w wypracowania strategii działań na rzecz bezpieczeństwa dorastania. Założenia i wyniki badań nad dorastaniem były pochodną apriorycznych przekonań na temat wzorców męskości i kobiecości. I tak np. szukając głównego czynnika fizycznego i nerwowego wyczerpania wskazywano na masturbację u chłopców, zmęczenie wysiłkiem intelektualnym u dziewcząt[29].

Intensywnym zmianom w edukacji w sferze publicznej towarzyszyły zmiany w zakresie norm i wzorców wychowania w rodzinie. Zmiana sytuacji dziecka była pochodną przeobrażeń rodziny, zarówno jeśli chodzi o realne „bycie rodziną", jak i wyobrażenia

---

[23] A. Turmel, *A Historical Hociology of Childhood: Developmental Thinking, Categorization and Graphic Visualization*, Cambridge University Press, Cambridge 2008, s. 182.

[24] P. Dudek, *Geschichte der Jugend*, [w:] H.H. Krüger, C. Grunert (red.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, Leske+Budrich, Opladen 2002, s. 333–349.

[25] A.B. Smuts, *Science in the Service of Children 1893–1935*, Yale University Press, New Haven – London 2006, s. 39.

[26] E.D. Cahan, *Toward a Socially Relevant Science: Notes on the History of Child Development Research*, [w:] B. Beatty, E.D. Cahan, J. Grant (red.), *When Science Encounters the Child: Education, Parenting, and Child Welfare in 20th-Century America*, Teachers College Press, New York 2006, s. 19–20.

[27] A.B. Smuts, *Science in the Service…*, dz. cyt., s. 68.

[28] A. France, *Understanding Youth in Late Modernity*, Open University Press, New York 2007, s. 11.

[29] K.W. Jones, *Taming the Troublesome Child American Families, Child Guidance, and the Limits of Psychiatric Authority*, Harvard University Press, Cambridge 2002, s. 19.

na temat „rodziny idealnej", macierzyństwa i ojcostwa. Relacje w rodzinie doby nowoczesnej łączyły się ze zmianami jej rozmiarów i struktury, na co zasadniczy wpływ miał reżim demograficzny, czyli poziom rozrodczości i umieralności. W zakresie formalnym w XIX w. przepisy utrzymywały dyskryminacyjny model rodziny i przedmiotową pozycję kobiety. Prawo rodzinne, w wielu krajach europejskich oparte na Kodeksie Napoleona, utrwalało paternalistyczną władzę mężczyzny nad dziećmi i żoną (Kodeks Napoleona określał kobietę jako „wieczyście małoletnią"). W pruskim kodeksie „Allgemeines Landrecht für die Preussischen Staaten" z 1794 r. oraz w austriackim „Allgemeines Bürgerliches Gesetzbuch" z 1811 r. także zagwarantowano mężczyźnie dominującą pozycję i szerokie prerogatywy dotyczące prawa sprawowania opieki, zarządzania majątkiem, karcenia dzieci. W Rosji prawo rodzinne nie różniło się znacząco od prawa zachodnioeuropejskiego, brak szczegółowości mógł działać wręcz na korzyść formalnego statusu kobiet zamężnych. W rzeczywistości mężczyzna dominował w rodzinie, a małżeństwo było związkiem hierarchicznym[30].

Choć w praktyce życie rodzinne oczywiście wymykało się generalizacjom, w konstrukcji modelu rodziny standardy i praktyki rodzicielskie, relacje emocjonalne, obyczaj czasu wolnego wpisywano w ogólną ideologię nowoczesności i mieszczańskiego etosu. Przez przeważającą część XIX w. zmiany ideału dokonywały się pod wpływem ideologii wiktoriańskiej; dominująca stała się reguła życia rodzinnego klas średnich. Model rodziny opierał się na tradycyjnym podziale ról i etosie kobiecości, realizującej się w roli matki, żony i „kapłanki domowego ogniska". Po ślubie życie małżonków miało koncentrować się na dziecku; oczekiwano jego szybkiego poczęcia, by po narodzinach podporządkować rytm życia rodziny kolejnym etapom wzrastania progenitury. Ognisko rodzinne przedstawiano jako „źródło szczęścia pewnego i niezastąpionego"[31]. Dzieciństwo w rodzinie warstw średnich było częstym tematem malarstwa; przedstawiano je w idyllicznie, sielankowo, w wystawnym wnętrzu, w otoczeniu bukolicznej natury lub w wypielęgnowanym ogrodzie[32]. Dopiero u schyłku XIX w. do ikonografii wkroczyły tematy ambiwalencji dzieciństwa i dorastania.

Ideał życia rodzinnego w tekstach uczonych i moralizatorów, w literaturze i sztuce, był oparty na statycznym modelu relacji między małżonkami oraz pokoleniami, ściśle określonych wzorcach męskości i kobiecości oraz unifikacji obyczajowej. Za jego pomocą tworzono opowieść nie tyle o tym, jaka jest rodzina, co – jaka być powinna. XIX-wieczna nowoczesność sformułowała transnarodowy mit „rodziny ideal-

[30] H. Kolle, *Social Change in Nineteenth-Century Russia: Family Development in a Proto-Industrial Community*, University of Bergen, Bergen 2006, s. 54–55.

[31] M. Perrot, A. Martin-Fugier, *Rytuały życia prywatnego burżuazji*, [w:] M. Perrot (red.), *Historia życia prywatnego*, t. 4, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1997, s. 224.

[32] C. Henebry, *Child as Other: The Crisis of Representing Childhood*, „Theses and Dissertations" 2014, nr 1, s. 6.

nej", oparty na normach i wartościach klas średnich – białych i heteronormatywnych. Rodziny nie wpisujące się w ten model *a priori* uznawano za niepełnowartościowe. Oczywiście *de facto* życie rodzin ulegało intensywnym przeobrażeniom, choćby pod wpływem migracji ludności wiejskiej do miast oraz podejmowania przez kobiety pracy poza domem. Patriarchalny układ rodzinny naruszały przeobrażenia kulturowe. I tak np. w USA jedną z konsekwencji wojny secesyjnej była zmiana relacji w rodzinie; udział mężczyzn w działaniach militarnych wzmocnił więzi braterstwa mężczyzn. W realiach wojny wzrosła rola kobiet w zarządzaniu domem, pogłębiła się bliskość między matkami a dziećmi, co pozwoliło kobietom także w realiach powojennych utrzymać silniejszą pozycję w rodzinie[33]. Z materiałów autobiograficznych wynika, że w niemieckich rodzinach warstw średnich na przełomie XIX i XX w. zacieśnienie więzi emocjonalnej między matką a dzieckiem, przy nieobecności zajętego interesami, choć formalnie nadal dominującego ojca, prowadziło do transformacji życia wewnątrzrodzinnego[34].

Mimo zróżnicowania stylów życia rodzin, uzależnionego przede wszystkim od czynników kulturowych i ekonomicznych, w sposobie teoretyzowania na temat rodziny w XIX i na początku XX w. niezmiennie dominował standard życia rodzinnego warstw średnich. Wzorce kultury mieszczańskiej kształtowały imaginarium społeczne także rodzin robotniczych i chłopskich. Miało to zasadniczy wpływ na wychowanie i socjalizację dzieci w środowisku domowym. W drugiej połowie XIX w. w rodzinach warstw średnich nastąpiła głęboka zmiana w podejściu do dzieci. „Emocjonalnie bezcenne" potomstwo stało się przedmiotem zwiększonej troski, „kapitałem" rodziny i obiektem inwestycji. Jak piszą autorzy *Family Life in 19th-Century America*, skrzynia z zabawkami zastąpiła dziecięcy koszyk z narzędziami służącymi wykonywaniu drobnych prac domowych. Od matek oczekiwano zapewnienia dzieciom zajęć i zabawek gwarantujących właściwą stymulację i wspomagających w rozwoju intelektualnym, fizycznym i moralnym[35]. Rodzice stali się nabywcami dóbr służących edukacji i zabawie dzieci; przedmioty i usługi dla dzieci były „atrybutami nowoczesności", a jednocześnie coraz istotniejszym elementem kultury konsumpcjonizmu. Zakup wytwarzanych przez kulturę masową gier, zabawek, czasopism, książek (wielki rozkwit przeżywała wówczas literatura dla dzieci i młodzieży) służył zarówno zaspokojeniu dziecięcych potrzeb i przyjemności, jak i demonstracji prestiżu rodziny[36]. Był także

[33] S. Mintz, *Huck's Raft. A History of American Childhood*, Harvard University Press, Cambridge 2004, s. 132.

[34] Y. Schütze, *Konstanz und Wandel: zur Geschichte der Familie im 20. Jahrhundert*, „Zeitschrift für Pädagogik" 2000, nr 42, s. 16–18.

[35] J.M. Volo, D.D. Volo, *Family Life in 19th-Century America*, Greenwood Press, Westport 2007, s. 222.

[36] T.E. Jordan, *Victorian Childhood: Themes and Variations*, State University of New York Press, Albany 1987, s. 196.

przejawem stopniowej internalizacji w wychowaniu domowym norm, formułowanych przez ekspertów: lekarzy, higienistów, psychologów, pedagogów – w adresowanych do rodziców poradnikach, prasie, odczytach. W rozważaniach o więzi między matką i dziećmi nadal główne miejsce wyznaczano miłości do dziecka, ale drugim wymiarem macierzyństwa miała być świadoma, prowadzona według profesjonalnych porad ekspertów opieka i edukacja[37]. Połączenie troskliwości, czułości, opiekuńczości z wychowaniem według racjonalnych wytycznych medycyny, psychologii, pedagogiki, miało być gwarantem dzieciństwa „odpowiedniej jakości". Dom rodzinny stał się miejscem opieki, wychowania i czułości wobec dzieci, przestrzenia afirmacji uroków dzieciństwa – ale także stałego nadzoru i drobiazgowej kontroli. Rodzice mieli sprawdzać codzienne czynności, nawyki, sposób wysławiania się i wyrażania emocji, dbałość o czystość i porządek, zachowanie przy stole etc. Obszarem szczególnego nadzoru była seksualność; za konieczne uważano wykorzenienie skłonności do onanizmu. Za potencjalne zagrożenie uważano kulturę masową, stąd zalecano kontrolowanie np. lektur młodzieży[38].

W ostatnich dekadach XIX i na początku XX w. konceptualizacja kultury, dzieciństwa i relacji rodzinnych, wypracowana w kręgach mieszczaństwa, stopniowo przenikała do warstw niższych; styl życia warstw średnich został sklasyfikowany w kategoriach kultury narodowej. Standardy kultury mieszczańskiej narzucono rodzinom robotniczym i chłopskim. „Argumenty natury moralnej coraz bardziej ustępowały tu miejsca argumentom naukowym"[39]; dotyczyło to przede wszystkim porządku, higieny i norm wychowania dzieci. Nie negując zróżnicowania warunków i stylów życia rodzin z różnych warstw zakładano ekwifinalność celów i ideałów wychowawczych. Tym samym rodzina w sferze życia prywatnego dopełniała nowoczesny ład, budowany przez instytucje państwowe, a jednocześnie brała udział w urzeczywistnianiu koncepcji ekspertów, oczekujących profesjonalizacji wychowania dzieci i młodzieży. Procesy te, w znacznej mierze zachodzące bezrefleksyjnie i nieświadomie, doprowadziły do upowszechnienia mieszczańskich kodów kulturowych oraz transformacji i unifikacji norm dzieciństwa i rodziny.

---

[37] A. Turmel, *A Historical Sociology*…, dz. cyt., s. 37.

[38] G. Jäger, *Der Kampf gegen Schmutz und Schund: die Reaktion der Gebildeten auf die Unterhaltungsindustire*, „Archiv für Geschichte des Buchwesens" 1988, vol. 31, s. 184–185.

[39] J. Frykman, O. Löfgren, *Narodziny człowieka kulturalnego: studium z antropologii historycznej szwedzkiej klasy średniej*, tłum. G. Sokół, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty 2007, s. 256.

Bibliografia

Adas M., *Machines as the Measure of Men: Science, Technology, and Ideologies of Western Dominance*, Cornell University Press, Ithaca – London 1989.

Byford A., *Science of the Child in Late Imperial and Early Soviet Russia*, Oxford University Press, Oxford 2020.

Byford A., *The Imperfect Child in Early Twentieth-Century Russia*, „History of Education" 2017, nr 5.

Cahan E.D., *Toward a Socially Relevant Science: Notes on the History of Child Development Research*, [w:] B. Beatty, E.D. Cahan, J. Grant (red.), *When Science Encounters the Child: Education, Parenting, and Child Welfare in 20th-Century America*, Teachers College Press, New York 2006.

Cherkasov A.A., Smigel M., *Public Education in the Russian Empire during the Last Third of the XIX Century: Parish Schools*, „European Journal of Contemporary Education" 2016, nr 4.

Draus J., Terlecki R., *Historia wychowania. T. 2, wiek XIX i XX*, Wydawnictwo WAM, WSFP „Ignatianum", Kraków 2010.

Dudek P., *Geschichte der Jugend*, [w:] H.H. Krüger, C. Grunert (red.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, Leske+Budrich, Opladen 2002.

France A., *Understanding Youth in Late Modernity*, Open University Press, New York 2007.

Frost G.S., *Victorian Childhoods*, Greenwood Publishing Group, Westport 2009.

Frykman J., Löfgren O., *Narodziny człowieka kulturalnego: studium z antropologii historycznej szwedzkiej klasy średniej*, tłum. G. Sokół, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty 2007.

Giddens A., *Socjologia*, PWN, Warszawa 2012.

Gloger M., *Pozytywizm: między nowoczesnością a modernizmem*, „Pamiętnik Literacki" 2007, z. l.

Gofron B., *Funkcjonalizm i teoria konfliktu wobec idei równości w edukacji*, „Podstawy Edukacji" 2008, nr 1.

Grone C., *Schulen der Nation?: nationale Bildung und Erziehung an höheren Schulen des Deutschen Kaiserreichs von 1871 bis 1914*, Universität Bielefeld, Bielefeld 2007.

Henebry C., *Child as Other: The Crisis of Representing Childhood*, „Theses and Dissertations" 2014, nr 1.

Herf J., *Reactionary Modernism: Technology, Culture, and Politics in Weimar and the Third Reich*, Cambridge University Press, Cambridge 1986.

Illick J.E., *American Childhoods*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 2002.

Jäger G., *Der Kampf gegen Schmutz und Schund: die Reaktion der Gebildeten auf die Unterhaltungsindustire*, „Archiv für Geschichte des Buchwesens" 1988, vol. 31.

Jedlicki J., Świat zwyrodniały*: l*ęki i wyroki krytyków nowoczesności, „Sic!", Warszawa 2000.

Jones K.W., *Taming the Troublesome Child American Families, Child Guidance, and the Limits of Psychiatric Authority*, Harvard University Press, Cambridge 2002.

Jordan T.E., *Victorian Childhood: Themes and Variations*, State University of New York Press, Albany 1987.

Kizwalter T., *Historia powszechna: wiek XIX*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2007.

Kizwalter T., *Polska nowoczesność: genealogia*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2020.

Kolle H., *Social Change in Nineteenth-Century Russia: Family Development in a Proto-Industrial Community*, University of Bergen, Bergen 2006.

Koselleck R., *O antropologicznej i semantycznej strukturze edukacji*, [w:] R. Koselleck, *Semantyka historyczna*, tłum. W. Kunicki, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2012.

Lassonde S., *Age, Schooling, and Development*, [w:] P. Fass (red.), *The Routledge History of Childhood in the Western World*, Routledge, London – New York 2013.

Mikiewicz P., *Socjologia edukacji: teorie, koncepcje, pojęcia*, PWN, Warszawa 2016.
Mintz S., *Huck's Raft. A History of American Childhood*, Harvard University Press, Cambridge 2004.
Nutbrown C., Clough P., *Early Childhood Education: History, Philosophy and Experience*, Sage, Los Angeles 2014.
Oelkers J., *Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme*, „Zeitschrift für Pädagogik" 1999, nr 4.
Perrot M., Martin-Fugier A., *Rytuały życia prywatnego burżuazji*, [w:] M. Perrot (red.), *Historia życia prywatnego*, t. 4, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1997.
Schütze Y., *Konstanz und Wandel: zur Geschichte der Familie im 20. Jahrhundert***, „**Zeitschrift für Pädagogik" 2000, nr 42**.**
Smuts A.B., *Science in the Service of Children 1893–1935*, Yale University Press, New Haven – London 2006.
Soppelsa P.S., *The Fragility of Modernity: Infrastructure and Everyday Life in Paris, 1870–1914*, University of Michigan, [Ann Arbor] 2009.
Steedman C., *Bodies, Figures and Physiology. Margaret McMillan and the Late Nineteenth-Century Remaking of Working-Class Childhood*, [w:] R. Cooter (red.), *In the Name of the Child: Health and Welfare 1880–1940*, Routledge, London 2003.
Turmel A., *A Historical Sociology of Childhood: Developmental Thinking, Categorization and Graphic Visualization*, Cambridge University Press, Cambridge 2008.
Volo J.M., Volo D.D., *Family Life in 19th-Century America*, Greenwood Press, Westport 2007.
Zelizer V.A., *Pricing the Priceless Child: the Changing Social Value of Children*, Basic Books, New York 1985.
Zhao G., *The Modern Construction of Childhood: What Does It Do to the Paradox of Modernity?*, „Studies in Philosophy and Education" 2011, vol. 30.

DOI: 10.34616/wwr.2019.2.081.101

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXI (2/2019)

Krystyna DZIUBACKA*

Obraz życia rodziny rejonu wydobycia węgla brunatnego w obliczu wyzwań transformacji węglowej

Image of the life of a family in a lignite mining region in the face of challenges posed by the transition away from coal

Abstrakt

Cel. Celem podjętych rozważań jest refleksja nad gotowością mieszkańców (ich rodzin) w rejonie wydobycia węgla brunatnego do aktywnego włączenia się w proces transformacji węglowej. Rozważania te, prowadzone w oparciu wyniki badań przeprowadzonych w rejonie turoszowskim, mają stworzyć obraz życia mieszkańców i ich rodzin.

Metoda. Badania prowadzone były w oparciu o metodę sondażu diagnostycznego, z wykorzystaniem kwestionariusza wywiadu, zawierającego 39 pytań o charakterze otwartym i zamkniętym, oraz o metody statystyczne, umożliwiające analizę zgromadzonego materiału empirycznego.

Wyniki. Przedstawiono podstawowe założenia transformacji węglowej, ze wskazaniem uwarunkowań korzystania z proponowanego przez Unię Europejską wsparcia dla regionów potencjalnie doświadczających jej skutków. Na tym tle dokonano charakterystyki potencjału (kapitału ludzkiego) badanych mieszkańców miasta Bogatynia, z zasygnalizowaniem zewnętrznych uwarunkowań (elementy polityki lokalnej i ponadlokalnej), manifestowanych postaw, przekonań, odniesień aksjologicznych, przekładających się na sposób myślenia o transformacji węglowej.

Wnioski. Mieszkańcy stojącego u progu transformacji węglowej rejonu turoszowskiego potrzebują wsparcia (tak finansowego, jak i edukacyjnego), pozwalającego im i ich rodzinom na korzystną z punktu widzenia jednostki i całej społeczności lokalnej adaptację do zmiany dyktowanej tzw. transformacją węglową.

1 **e-mail: krystyna.dziubacka@uni.edu.pl**
Zakład Edukacji Międzykulturowej i Badań nad Wsparciem Społeczny, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, J.W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska
ORCID: 0000-0003-1338-6478

Słowa kluczowe: transformacja węglowa, węgiel brunatny, Bogatynia.

Abstract
Aim. The purpose of the considerations is to reflect on the readiness of the inhabitants (and their families) in the lignite mining area to become actively involved in the process of the transition away from coal. These considerations are based on research carried out in the Turoszów region and are intended to establish an image of the lives of inhabitants and their families
Methodology. The research was carried out by means of the diagnostic survey method with the use of an interview questionnaire containing 39 open and closed questions, as well as statistical methods enabling the analysis of the empirical material gathered.
Results. The basic objectives of the coal transformation process are presented, together with an indication of conditions for using the support proposed by the European Union for potentially affected regions. In this context, the potential (human capital) of the studied inhabitants of Bogatynia was characterised, together with the external conditions (elements of local and supralocal policy), attitudes, beliefs, and axiological references reflected in the way the inhabitants perceive the coal transformation process.
Conclusions. The inhabitants of the Turoszów region, on the verge of the transition away from, need support (both financial and educational) to enable them and their families to adapt to the change dictated by the coal transition process in a way that is beneficial to both the individual and the local community as a whole.

Keywords: coal transition, lignite, Bogatynia.

Wprowadzenie

Zmiany to jeden z najbardziej oczywistych elementów rozwoju i funkcjonowania cywilizacji. Dokonują się na każdym etapie i na wszystkich poziomach funkcjonowania poszczególnych społeczeństw. U ich podstaw leżą kwestie natury politycznej, gospodarczej, społecznej, kulturowej oraz ekonomicznej, przy czym te ostatnie wskazuje się jako „najistotniejsze i pierwotne źródło kryzysów, zarówno z tych z przeszłości, jak i współczesnych”[1]. Dynamika, zasięg i charakter zmian wpływają na poczucie bezpieczeństwa, którego subiektywne oceny warunkowane są zarówno dostępem do dóbr gwarantujących nienaruszalność przetrwania, jak i swobodę rozwoju[2]. Szczególnie dotkliwe są zmiany gwałtowne, niespodziewane, naruszające stabilny porządek, zaburzające ciągłość i równowagę, podważające nawyki i przyzwyczajenia[3], trafność długo żywionych przekonań i sądów wartości, wymagające szybkich decyzji i wy-

[1] M. Bodziany, *Kryzysy społeczne i bunty mas we współczesnym świecie*, [w:] *Riadenie bezpečnosti zložitých systèmov*, Akadémia ozbrojených síl gen. M.R. Štefánika, Liptovský Mikuláš 2015, s. 95.

[2] J. Stańczyk, *Współczesne postrzeganie bezpieczeństwa*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa1996, s. 19.

[3] P. Sztompka, *Trauma kulturowa: druga strona zmiany społecznej*, „Przegląd Socjologiczny” 2000, t. 49, z. 1, s. 11.

borów. Ich konsekwencje są tym dotkliwsze, im niższym poziomem kompetencji (kapitałem ludzkim) legitymują się uczestnicy zmian: w perspektywie czasowej ich potencjalni beneficjenci lub ci, którzy na nich stracą. To pod ich adresem kierowane są oczekiwania aktywnego włączenia się w proces, w tym gotowości do ponoszenia kosztów wynikających z realizacji przyjętych odgórnie celów. Tymczasem brak poczucia adekwatności oczekiwań w stosunku do możliwości ich realizacji sprzyja frustracji i jawnemu niezadowoleniu[4], staje się źródłem lęków i obaw[5].

Doświadczone konsekwencjami zmian z przełomu lat 80 i 90. XX wieku, społeczeństwo polskie ponownie staje w obliczu wyzwań, jakie tym razem niesie transformacja węglowa. To co różni ją od poprzedniej, to przede wszystkim zasięg (z perspektywy polskiej – ponadlokalny) oraz czas, pozwalający uczestnikom zmian na przygotowanie się społecznościom do wdrażania jej założeń. Źle wykorzystany spowoduje, że konsekwencje tej transformacji rodziny odczują równie dotkliwe, jak poprzedniej[6].

Transformacja węglowa – założenia, oczekiwania i wyzwania dla społeczności lokalnych w rejonach wydobycia

U podstaw transformacji węglowej leży przekonanie decydentów o zagrożeniach wynikających z nadmiernej emisji gazów cieplarnianych do atmosfery, a tym samym dążenie do osiągnięcia neutralności klimatycznej UE, poprzez odchodzenie od gospodarki wysokoemisyjnej na rzecz gospodarki zerowoemisyjnej[7]. Problem negatywnych skutków wzrostu stężenia CO_2 w atmosferze nie jest problemem nowym. Sygnalizowano go już w 1979 r., podczas obrad pierwszej światowej konferencji klimatycznej zorganizowanej pod auspicjami Światowej Organizacji Meteorologicznej, Środowiskowego Programu Narodów Zjednoczonych oraz Międzynarodowej Rady Nauki. Przyjąć można, iż od tego czasu zahamowanie dalszego ocieplania klimatu stało się celem dążeń rządów krajów wysoko rozwiniętych. Za sprawą Międzynarodowego Zespołu do Spraw Zmian Klimatu, w lipcu 1990 r. opublikowano dokument potwierdzający związek wzrostu stężenia gazów cieplarnianych w atmosferze z działalnością człowieka, zalecając ograni-

---

[4] J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka: wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 13.

[5] A. Ziemilski, *Polska w latach dziewięćdziesiątych: problemy społecznego przystosowania do wielkiej zmiany: szkic socjologiczny*, Instytut Kultury, Warszawa 1995, s. 16.

[6] K. Dziubacka, V. Grinceviciene, *The Process of Adaptation to Social Change as a Factor Stimulating the Development of Youth*, „Santalka Coactivity" 2010, vol. 18, nr 4.

[7] *Czym jest sprawiedliwa transformacja i dlaczego w Polsce jej potrzebujemy*, 2019. Sprawiedliwa-transformacja.pl/o-sprawiedliwej-transformacji/.

czenie ich emisji o 60%. Pomijając tu szczegółowy opis przebiegu prac i zasadność tak przyjętego zalecenia wskażmy, że w grudniu 1997 r. podpisano tzw. *Protokół z Kioto*, zobowiązujący 41 krajów rozwiniętych do podjęcia wspólnych działań na rzecz powyższego. Dyskusje w ramach kolejnych konferencji (szczytów) klimatycznych doprowadziły w 2015 r. (21. Konferencja Klimatyczna – COP 21) do podpisania przez jej uczestników tzw. *Porozumienia Paryskiego*, zgodnie z założeniami którego „wszystkie jego strony zgodziły się, że należy utrzymać wzrost globalnej temperatury „znacznie poniżej 2 st. C."[8] Cztery lata później (COP 25 – 2019 r.) zaapelowano do Komisji Europejskiej o przyspieszenie prac nad unijną neutralnością klimatyczną[9]. Jeszcze w grudniu tego samego roku Komisja Europejska opublikowała komunikat w sprawie Europejskiego Zielonego Ładu: długoterminowej strategii całkowitego odejścia od spalania paliw kopalnych i bezemisyjnego pozyskiwania energii do 2050 r. Powyższe sprzyjać ma przekształceniu Unii „w neutralne klimatycznie, sprawiedliwe i dostatnie społeczeństwo o nowoczesnej, zasobooszczędnej i konkurencyjnej gospodarce"[10]. W grudniu 2020 r. zatwierdzono nowy wiążący cel unijny zakładający „ograniczenie krajowych emisji netto gazów cieplarnianych o co najmniej 55% do 2030 roku w porównaniu z poziomem z roku 1990"[11]. Już w kwietniu 2021 r. Rada i Parlament Europejski osiągnęły wstępne porozumienie co do europejskiego prawa klimatycznego, które „z osiągnięcia celu redukującego do 2030 r. czyni wymóg prawny"[12]. Porozumienie zostało zatwierdzone przez unijnych ministrów 28 czerwca 2021 r. „Europejskie prawo klimatyczne jest rozporządzeniem unijnym i każde państwo członkowskie ma obowiązek przestrzegania jego przepisów. Brak należytego wykonania tego obowiązku naraża dany kraj na negatywne konsekwencje prawne, w tym na niekorzystny wyrok wydany w postępowaniu przed Trybunałem Sprawiedliwości Unii Europejskiej"[13]. Tempo przeobrażeń sprzyjających osiągnięciu przyjętego celu ma być skorelowane z tempem zamykania pracujących na terenie UE kopalni węgla kamiennego i brunatnego, to zaś dostosowano do tempa likwidacji elektrowni węglowych, z których dwie trzecie ma zakończyć pracę do 2030 r.[14] Fakt, iż

---

[8] *COP: Historia negocjacji klimatycznych w 24 datach*, *Teraz Środowisko* [portal], https://www.teraz-srodowisko.pl/aktualnosci/COP24-Negocjacie-klimatyczne-24-daty-5586.html [dostęp: 24.02.2021].

[9] *Cel UE: neutralność klimatyczna do 2050 r.*, consilium.europa.eu/pl/policies/green-deal [dostęp: 24.02.2021].

[10] A. Drobniak [i in.], *Propozycje rekomendacji dla obszaru sprawiedliwa transformacja: raport*, Katowice – Łódź – Poznań – Wrocław – Warszawa 2020, s. 16 i n.

[11] *Cel UE: neutralność klimatyczna…*, dz. cyt., s. 2.

[12] Tamże.

[13] Tamże.

[14] *Nowa-energia.com.pl* [wortal energetyczny], 2018, Nowa-energia.com.pl/2018/08/08/jrc-raport-dotyczacy-przyszlosci-regionow-w-ue/.

wszystkie działające na terenie Unii Europejskiej elektrownie węglowe zatrudniają około 53 tysięcy osób, kopalnie 185 tysięcy pracowników, a pośrednio powiązane z nimi firmy to dodatkowe 215 tysięcy miejsc pracy[15], uzmysławia, że transformacja węglowa to proces złożony z problemami ujawniającymi się nie tylko na poziomie technologicznym, czy organizacyjnym, ale również – a może przede wszystkim – społecznym. Wskazuje się, że szczególnie dotkliwa będzie dla tzw. regionów zapóźnionych, o niskiej – w kategoriach ekonomicznych – produktywności, oraz niskim (lub negatywnym) jej przyroście w relacji do innych regionów danego kraju, lub innych regionów UE[16]. To ich mieszkańcy w pierwszej kolejności zmierzyć się będą musieli z problemem bezrobocia i poczuciem destabilizacji zawodowej, wykluczeniem i marginalizacją, spadkiem poczucia sprawstwa, obniżeniem standardu życia rodzin oraz jego jakości[17]. W grupie wskazanych krajów jest również Polska. W celu wsparcia regionów w tym trudnym procesie Komisja Europejska uruchomiła tzw. Mechanizm Sprawiedliwej Transformacji. Jego głównym elementem (obok utworzonej w 2017 r. Platformy na Rzecz Regionów Górniczych w Procesie Transformacji[18]), jest Fundusz na rzecz Sprawiedliwej Transformacji[19]. Beneficjentami funduszu mogą być wszystkie państwa członkowskie, „jednak instrument ten koncentruje się przede wszystkim na regionach, […] o wysokiej emisji dwutlenku węgla czy intensywnie wykorzystujących paliwa kopalne, np. węgiel brunatny, torf i łupki bitumiczne. Pod uwagę brana jest również zamożność danego kraju"[20]. Zgodnie z dokonanym przez Komisję Europejską podziałem środków (7,5 mld euro po poprawkach[21]) Polsce przypadną 2 mld euro (27% całej kwoty), czyniąc ją największym z beneficjentów. Kwota ta jest potencjalnie istotnym wsparciem dla polskich

[15] Tamże.

[16] A. Drobniak [i in.], *Propozycje rekomendacji* …, dz. cyt., s. 21 i n.

[17] Zakłada się, że w Europie skutki transformacji węglowej najdotkliwiej odczują kraje i regiony Europy Środkowej (dawny blok wschodni): Bułgaria, Republika Czeska, Niemcy (głównie landy wschodnie), Węgry, Polska, Rumunia, Słowacja i Słowenia oraz Grecja i Hiszpania, *Nowa-energia.com.pl*..., dz. cyt.

[18] Polskimi regionami w Platformie Węglowej są województwo śląskie, Wielkopolska i Dolny Śląsk, *Sprawiedliwa Transformacja* [portal], 2018, http://sprawiedliwa-transformacja.pl/platforma-weglowa/.

[19] Sprawiedliwa transformacja dotyczy „równego dostępu do zasobów środowiska (wody, czystego powietrza, terenów zieleni), rynku pracy, infrastruktury społecznej i technicznej, niwelowania dysproporcji rozwojowych w celu zapewnienia wysokiej jakości życia i możliwości rozwoju w długim horyzoncie czasu". Por. A. Drobniak [i in.], *Propozycje rekomendacji* …, dz. cyt., s. 16.

[20] A. Krzysztoszek, A. Wolska, *Sprawiedliwa transformacja w UE – co oznacza dla Polski?*, EURACTIV.pl [portal], 2020, https://www.euractiv.pl/section/polityka-regionalna/news/zielona-odbudowa-sprawiedliwa-transformacja-energetyczna-fundusz-ue-polska-neutralnosc-klimatyczna/.

[21] Tamże.

regionów węglowych, zarówno w obszarze inwestycji w nowe „zielone" miejsca pracy, zrównoważony transport publiczny, łączność cyfrową, jak i ekologiczną infrastrukturę energetyczną; przedsiębiorstw w procesie przechodzenia na technologie niskoemisyjne i finansowanie badań i innowacji; ludzi: pracowników przemysłu węglowo-energetycznego (oraz pracowników innych branż pośrednio ekonomicznie z nim powiązanych) i społeczności lokalnych, którym ma się umożliwić zmianę kwalifikacji zgodnie z potrzebami nowego i atrakcyjnego rynku pracy[22]. Istotnym jest jednak fakt, iż warunkiem korzystania ze środków unijnych jest deklaracja gotowości ograniczenia emisji gazów cieplarnianych zgodnie ze wskazanymi terminami, i respektowania wytycznych programu Sprawiedliwej Transformacji Węglowej. Polski rząd jednak deklaracji takiej jeszcze nie złożył. Pomijając tu całą dyskusję nad przyczynami powyższego (np. „braku woli politycznej"[23]) przypomnieć należy, że brak deklaracji w tym zakresie, pozbawia poszczególne regiony i ich mieszkańców możliwości korzystania z unijnych dotacji. Podważające słuszność decyzji i działań podejmowanych przez Komisję Europejską wypowiedzi poszczególnych polityków PiS[24] pozwalają sceptycznie nastawionym do transformacji mieszkańcom rejonów wydobycia wierzyć, że utrzymanie ich aktywności gospodarczej na dotychczasowych zasadach jest możliwe. Dysonans poznawaczy jakiego doświadczają, zaburza poziom rozumienia istoty zmian i wzmacnia nieuzasadnione nadzieje na utrzymanie gospodarczego *status quo.* Stan zawieszenia obniża ich możliwości stania się faktycznymi beneficjentami nadchodzących zmian, nie daje czasu na przygotowanie się do wyzwań jakie stawia nieunikniona, według KE, wcześniej czy później, rzeczywistość.

Społecznych kosztów transformacji, w pierwszej kolejności doświadczy rodzina. To, jak sprosta nowym wyzwaniom, zależy zarówno od jakości potencjału jakim dysponuje, jak i od wsparcia zewnętrznego, nie tylko finansowego. Oba stanowią podstawę dla wypracowania strategii sprzyjających korzystnemu z punktu widzenia jednostki radzeniu sobie z kolejnymi wyzwaniami. Sposób postrzegania zapowiadanych transformacją węglową zmian oraz gotowość mieszkańców rejonu wydobycia węgla brunatnego do aktywnego włączenia się w ten proces jest tematem niniejszych rozważań. Będą one prowadzone w oparciu o wyniki badań terenowych, zrealizowanych na terenie miasta Bogatynia – centrum administracyjnym rejonu turoszowskiego.

---

[22] Consilium.europa.eu/pl/policies/green-deal/ [dostęp: 24.02.2021].

[23] A. Krzysztoszek, A. Wolska, *Sprawiedliwa transformacja…*, dz. cyt.

[24] W wypowiedziach tych sugeruje się, iż działania ekologów na rzecz ochrony środowiska są nieuzasadnione, podporządkowane potrzebom określonych grup (głównie politycznych) – lobbowaniem na ich rzecz, sposobem na „wyłudzanie" pieniędzy. Por. H. Schudy, *Konsultacje społeczne w Bogatyni – jaka będzie przyszłość miasta i regionu za 25 lat?*, 2019, Eko.org. pl/n_2225.

Bogatynia w przeddzień transformacji węglowej – założenia badawcze

Rejon turoszowski jest jednym z czterech funkcjonujących na terenie Polski regionów wydobycia i przetwarzania węgla brunatnego. Położony na pograniczu południowo-zachodniej Polski razem z rejonem czeskiej i niemieckiej strony tzw. trójstyku, tworzył w swoim czasie największe na terenie Europy skupisko producentów energii wytwarzanej z tego surowca[25]. W latach dziewięćdziesiątych XX w. wskazywany był jako jeden z głównych europejskich źródeł masowo emitowanej do atmosfery siarki[26]. Administracyjną „stolicą" rejonu jest Bogatynia – osiemnastotysięczne miasto, położone w powiecie zgorzeleckim, województwie dolnośląskim. Tu mieści się Urząd Miasta i Gminy Bogatynia, w skład której wchodzi trzynaście wiejskich jednostek osadniczych. Oprócz funkcji administracyjnej miasto pełni funkcję usługową, kulturalną, mieszkalną oraz tranzytową. Tej ostatniej sprzyja przygraniczny charakter rejonu. O charakterze i rozwoju miasta – jak i całego regionu – decyduje przemysł wydobywczo-energetyczny. Funkcjonują tu kopalnia Węgla Brunatnego „Turów" oraz Elektrownia „Turów". Wpływy płynące z tego tytułu do budżetu gminy są znaczące. Mimo nieodwracalnych szkód w środowisku naturalnym, jakie niesie za sobą przemysł wydobywczo-energetyczny[27], ranga jaką przypisywano (i przypisuje się) rejonowi w budowaniu bezpieczeństwa energetycznego państwa[28] powodowała, iż w przeciwieństwie do innych węglowych rejonów w Polsce, np. rejonu wałbrzyskiego[29] – jego mieszkańcy nie doświadczyli nazbyt boleśnie negatywnych konsekwencji przeobrażeń gospodarczych z końca XX w. (w tym bezrobocia). Tym samym ukształtowane już w okresie funkcjonowania gospodarki socjalistycznej (okres dynamicznego rozwoju rejonu) przekonania, postawy, aspiracje i oczekiwania wobec charakteru lokalnego rynku pracy i kierunku jego rozwoju zostały

---

[25] J. Maćkowiak-Pandera, P. Greichen, *Wprowadzenie*, [w:] *Modernizacja europejskiego trójkąta węgla brunatnego: w kierunku bezpiecznej, opłacalnej, i zrównoważonej transformacji energetycznej*, AGORA, Warszawa 2020, s. 5.

[26] K.R. Mazurski, *Zagrożenia środowiska Dolnego Śląska*, Sudety. Oficyna Wydawnicza Oddziału Wrocławskiego PTTK, Wrocław 1994, s. 54 i in.

[27] Jeszcze w latach dziewięćdziesiątych XX wieku region ten wskazywany był jako jeden z głównych europejskich źródeł masowo wyrzucanej do atmosfery siarki. Por. K.R. Mazurski, *Zagrożenia środowiska…*, dz. cyt., s. 54 i n.

[28] *Nowe wsparcie unijne dla rejonów górniczych*, 2012, www.umwd.dolnyslask.pl/urzad/aktualnosci/single-view/artykul/nowe-wsparcie-unijne-dla-rejonow-gorniczych.

[29] Konsekwencje likwidacji sektora górnictwa w ramach transformacji gospodarczej ostatniej dekady XX w., w postaci gwałtownego wzrostu bezrobocia (w okręgu wałbrzyskim wzrosło do 26%), pauperyzacji i wielowymiarowej deprywacji, wywołały falę migracji, w tym również poza region wałbrzyski. Por. A. Drobniak [i in.], *Propozycje rekomendacji…*, dz. cyt., s. 26

wzmocnione[30]. Stanowić to może jedną z przeszkód w akceptowaniu konieczności wdrażania zmian wpływających na nową gospodarczo tożsamość rejonu. Powyższe zyskuje na znaczeniu, jeśli zgodzić się z tezą, że o sukcesie transformacji węglowej decyduje poziom akceptacji zmian przez społeczności ich doświadczające. Czy mieszkańcy rejonu turoszowskiego są świadomi wyzwań, jakie przed nimi stawia transformacja, i czy je akceptują? Tym samym: czy podejmują aktywność w zakresie poszerzania/zdobywania kompetencji pozwalających na aktywne włączenie się w proces zmian? Czy akceptują konieczność zmiany miejsca pracy w niedalekiej przyszłości? Czy poszukują informacji na temat transformacji węglowej i uczestniczą w spotkaniach dotyczących przyszłości rejonu, w tym również kierunku jego rozwoju? I wreszcie, czy dostrzegają możliwości rozwoju rejonu w oparciu o inne niż bazujące na wydobyciu węgla wartości. Próby odpowiedzi na powyższe oraz inne jeszcze pytania dostarczyć mają wyniki badań realizowanych w ramach projektu „Rodzina bogatyńska w obliczu wyzwań transformacji węglowej”[31]. Zgodnie z przyjętym założeniem, mają one charakter dwuetapowy i realizowane są w paradygmacie triangulacyjnym, umożliwiającym w przyszłości zarówno ilościową, jak i jakościową analizę całości zgromadzonego materiału empirycznego. W niniejszym opracowaniu odwołujemy się do wyników etapu pierwszego, którego analizy mają charakter opisowy. Badania przeprowadzono jesienią w 2020 r. Metodą organizującą sposób gromadzenia materiału empirycznego był sondaż diagnostyczny[32]. Narzędzie – kwestionariusz ankiety – budował zestaw 39 pytań, zarówno o charakterze zamkniętym (pytania rozstrzygające, rzadziej z proponowaną kafeterią odpowiedzi), jak i w przeważającej większości pytań otwartych. Badania prowadziła trójka doświadczonych ankieterów. Dobór respondentów miał charakter losowy. Byli to mieszkańcy każdego z pięciu wydzielonych na mapie administracyjnej miasta Bogatynia osiedli. Losowo dobierano również ulice, przy których mieszkały rekrutowane osoby. Zarówno sposób doboru respondentów, jak i warunki przeprowadzania wywiadów determinowane były stanem pandemii COVID-19: o ile we wrześniu kontakt ów mógł mieć charakter bezpośredni, z zachowaniem obowiązujących wówczas zaleceń sanitarnych, o tyle już w październiku – szczególnie w jego drugiej połowie – kontakty bezpośrednie stawały się trudniejsze. Proszono wówczas potencjalnego respondenta o zgodę na rozmowę telefoniczną, bądź

[30] K. Dziubacka, *Przemysł w krajobrazie kulturowym wsi: uwarunkowania jakości życia – kierunek i dynamika zmian*, Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2015.

[31] Badania własne realizowane w ramach dotacji statutowej na utrzymanie potencjału badawczego.

[32] M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2006, s. 126.

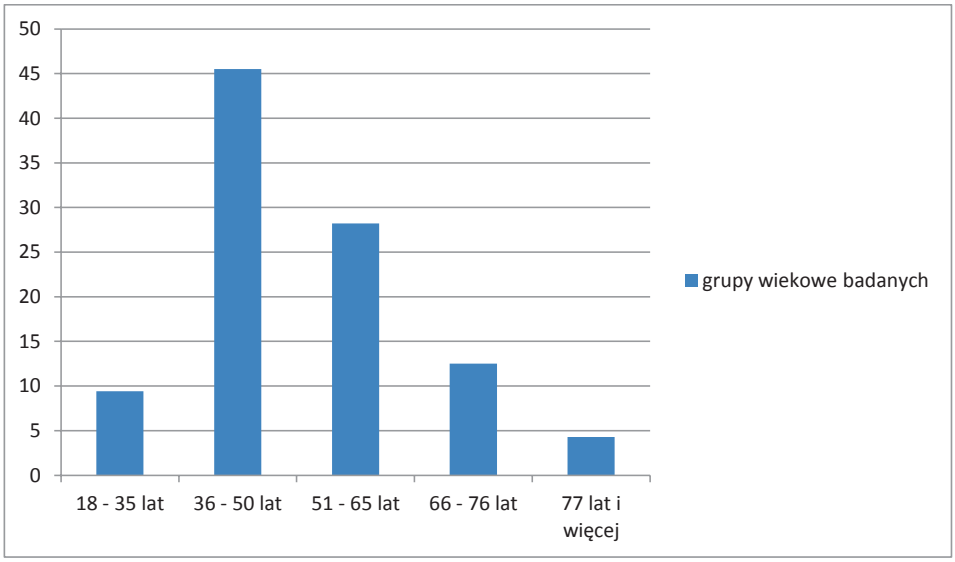
inną dogodną dla niego formę kontaktu, umożliwiającą przeprowadzenie rozmowy. Szczęśliwie dla przebiegu procesu badawczego, powyższe efekty nie były przyczyną odmowy udziału w badaniu częściej, niż zgoda na rozmowę w ogóle. Ostatecznie przeprowadzono 255 rozmów z dorosłymi mieszkańcami 62 bogatyńskich ulic. „Dorosłość" definiował zarówno wiek respondenta (skończone 18 lat, bez wyznaczania górnej granicy wieku), jak i samodzielność ekonomiczna, rozumiana tu jako prowadzenie odrębnego – niezależnego od rodziny pochodzenia – gospodarstwa domowego. Każda rodzina mogła być reprezentowana przez jednego tylko swojego przedstawiciela, bez względu na płeć. Zarówno przeszkody na etapie gromadzenia materiału badawczego (zaburzona losowość), jak i poziom zaawansowania analiz, nie pozwalają ani na traktowanie jego wyników jako reprezentatywnych, ani na formułowanie uogólnień. Niemniej stanowią interesujące źródło informacji na temat funkcjonowania społeczności lokalnej, postaw, przekonań, w kontekście gotowości i możliwości włączenia się w proces potencjalnych zmian.

Społeczno-demograficzna charakterystyka mieszkańców Bogatyni – próba określenia potencjału

Czyniąc przedmiotem rozważań gotowość mieszkańców Bogatyni do podejmowania wyzwań, jakie stawia transformacja węglowa, w pierwszej kolejności uwagę koncentrujemy na indywidualnym potencjale jednostek, określanym jako kapitał ludzki[33]. Jak wspomniano już wcześniej, uczestnikami badań było 255 reprezentantów bogatyńskich rodzin, wśród których 60,8% stanowiły kobiety, zaś pozostałe 39,2% to mężczyźni. Dla 68% badanych Bogatynia jest miejscem urodzenia, zaś pozostałe 32% to imigranci, którzy w różnych okresach swojego życia i z różnych powodów przybyli do tego miasta. Dodajmy, że 35,3% respondentów to drugie pokolenie mieszkańców urodzonych w rejonie turoszowskim: w przypadku 24,7% oboje rodziców urodziło się w Bogatyni, zaś w przypadku 10,6% – jedno z nich. Najmłodszy uczestnik badań miał 20 lat, zaś najstarszy 78 lat. Wśród kategorii wiekowych najliczniej reprezentowana była grupa w przedziale pomiędzy 36 a 50 lat (45,5%) oraz 51– 65 lat (28,2%). W dalszej kolejności grupa w przedziale 66 – 76 lat (12,5%) oraz 18 – 35 lat (9,4%.) Respondenci w wieku 77 lat i więcej stanowili 4,3%. Struktura wieku badanych zdaje się odzwierciedlać wskazywany w literaturze proces starzenia się współczesnych społeczeństw, z uwzględnieniem charakterystycznych dla rejonów uprzemysłowionych

[33] Por. Ł. Brzezicki [i in.], *Kapitał ludzki w Polsce w latach 2014–2018* [Analizy Statystyczne], GUS, Warszawa – Gdańsk 2019, https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/inne-opracowania-zbiorcze/kapital-ludzki-w-polsce-w-latach-2014-2018,8,7.html.

procesów demograficznych. Imigracje młodszych, aktywnych zawodowo roczników, rejestrowane są tu częściej niż w rejonach o innych funkcjach.

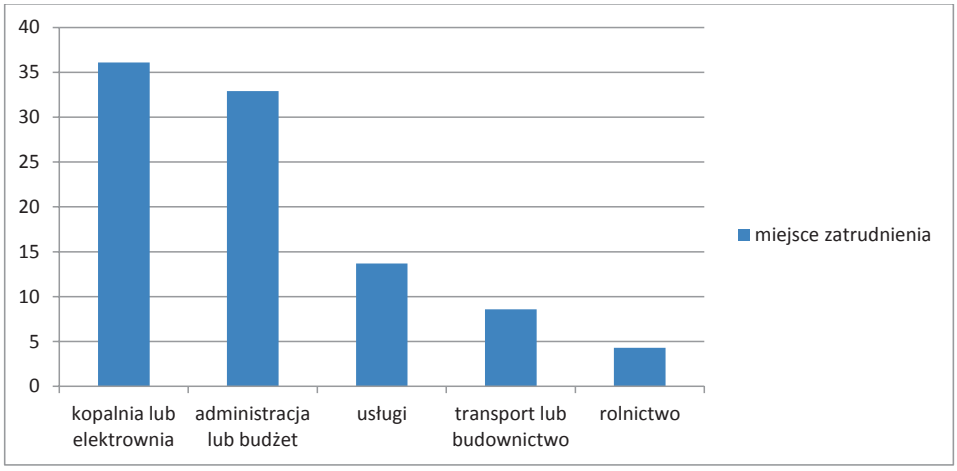


Wykres 1. Struktura wieku respondentów**.** Źródło: badania własne

Uwzględnienie w niniejszej charakterystyce wieku respondentów wynika z potwierdzonego licznymi badaniami przekonania, iż odgrywa on znaczącą rolę zarówno w sposobie percypowania rzeczywistości, jak i w gotowości do włączenia się w proces zmian. Młodsze grupy wiekowe są bardziej aktywne na rynku pracy oraz bardziej otwarte na innowacje i zmiany[34]. Zdecydowana większość badanych legitymuje się polskim obywatelstwem (99,6%), jedna osoba czeskim. Nieco większe zróżnicowanie pojawia się we wskazaniach obywatelstwa ich współmałżonków (partnerów): w tym przypadku, polskim obywatelstwem legitymuje się 98,4% z nich, niemieckim – 0,8% oraz czeskim 0,8%. W niewielkim stopniu uczestników pomiaru różnicuje wyznanie: 85,1% to deklarowani katolicy, 2,4% to protestanci, 1,6% – świadkowie Jehowy, zaś 0,8% to przedstawiciele innych religii. 10,2% badanych to ateiści. W związkach formalnych, rozumianych jako małżeństwo osób odmiennej płci, żyje 58,4% ankietowanych, w separacji formalnej (rozwód) pozostaje 5,5% badanych, zaś w związkach nieformalnych – 10,6%. Osoby owdowia-

[34] A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, A. Rychard, *Strategie i system: Polacy w obliczu zmiany społecznej,* Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2000, s. 61; W. Misiak, *Młodzież polska na rynkach pracy za granicą i w sektorze prywatnym w kraju*, [w:] W. Misiak (red.), *Młodzież w zmieniającym się społeczeństwie*, Dolnośląskie Towarzystwo Społeczno-Kulturalne, Wrocław 1990, s. 42–68.

łe to 13,3%, a pozostałe 12,2% badanych jest stanu wolnego. Rodziny z dziećmi stanowią 83% wszystkich badanych, przy czym jedno dziecko posiada 23,9% respondentów, dwójkę dzieci – 43,5%, trójkę potomstwa 10,6%, a czwórkę i więcej niż czworo 5,5% badanych. Przechodząc do analizy kolejnego elementu kapitału ludzkiego wskażmy, że 69,4% badanych to ludzie aktywni zawodowo. Mniej liczne grupy stanowią: emeryci – 23,9%[35], bezrobotni bez prawa do zasiłku – 3,9%, renciści – 1,6%, oraz osoby stale niepracujące zawodowo – 0,8%. W strukturze zatrudnienia dominują pracownicy lokalnego przemysłu (kopalni lub elektrowni) – 36,1%, następnie pracownicy administracji i budżetu – 32,9%. W dalszej kolejności pracownicy sektora usług – 13,7%, transportu i budownictwa – 8,6% oraz rolnictwa – 4,3%. Powyższe odzwierciedla (wykres nr 2) typową dla rejonu uprzemysłowionego dominację sektora przemysłowego nad pozostałymi, i dość nietypową, dla społeczeństw nowoczesnych, jego dominację nad sektorem usług. Uwagę zwraca również duży odsetek pracowników administracji i budżetu, w stosunku do procentowego udziału w strukturze zatrudnienia pracowników sektora usług.



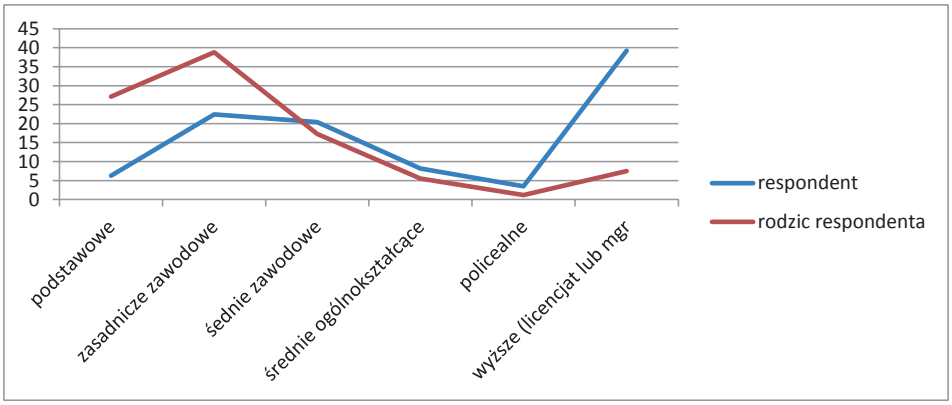
Wykres 2. Struktura zatrudnienia respondentów. Źródło: badania własne

Warto nadmienić, że z lokalnym przemysłem respondenci są związani nie tylko faktem bycia jego pracownikami. Zatrudnieni są w nim również ich współmałżonkowie (36,3%), a w przypadku 75,8% respondentów – członkowie ich dalszej rodziny. Związani zawodowo z lokalnym przemysłem byli także rodzice respondentów (58,6%). Powyższe przekładać się może na poczucie silnego związku emocjonalnego

[35] Wysoki w stosunku do ustawowego wieku emerytalnego odsetek emerytów wynika z uprawnień do nabywania wcześniejszego prawa do emerytury przez górników.

z lokalnym przemysłem, wyrażanego przekonaniem, że walka o utrzymanie aktywności kopalni i elektrowni jest najważniejszym wyzwaniem dla miasta i regionu (32,1% wskazań).

Ostatnim elementem charakterystyki respondentów jest tu poziom ich wykształcenia. Jako ważny element rozważań nad jakością kapitału ludzkiego, analizowany jest w kontekście związku z poziomem akceptacji zmian dyktowanych transformacją węglową.



Wykres 3. Poziom wykształcenia respondentów w perspektywie pokoleniowej. Źródło: badania własne

Choć poziom wykształcenia respondentów korzystnie kontrastuje z osiągnięciami edukacyjnymi pokolenia ich rodziców[36] i jest zgodny ze wskazywaną w literaturze przedmiotu międzypokoleniową dynamiką zmian w tym obszarze[37], nie oznacza, że jest faktycznym wyznacznikiem ich kompetencji pomocnych w korzystnym lokowaniu się na nowym technologicznie rynku pracy. U źródeł sformułowanej tu wątpliwości leżą wyniki badań przeprowadzonych w środowisku górników przez Instytut Badań Strukturalnych w 2019 r. Wynika z nich, iż faktyczny wzrost poziomu wykształcenia w środowisku górników nie przełożył się ani na lepsze zrozumienie potrzeb restrukturyzacji, ani też na większą gotowość do zmiany miejsca pracy[38]. Nie budzi jednak wątpliwości fakt, iż edukacja uzupełniająca kwalifikacje, wyposażająca w nowe kompetencje zawodowe, językowe, informatyczne itp., podnosi szanse jed-

[36] Rodzicem wskazanym do analizy poziomu wykształcenia był ten, który osiągnął wyższy poziom edukacji, niż rodzic drugi.

[37] B. Kołaczek, *Dostęp młodzieży do edukacji: zróżnicowania, uwarunkowania, wyrównywanie szans*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2004.

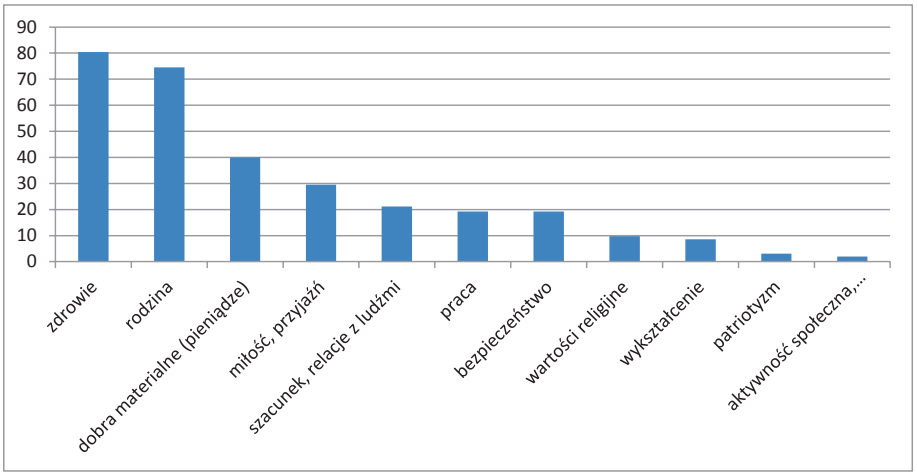
[38] A. Drobniak [i in.], *Propozycje rekomendacji…*, dz. cyt., s. 24.

nostki nie tylko na lokalnym rynku pracy, ale również całego rejonu trójstyku (6,6% badanych to osoby zatrudnione po czeskiej, bądź niemieckiej stronie granicy). Przydatna znacząco jest tu znajomość języków obcych, którą deklaruje 58% badanych: język niemiecki – 27,1%, język angielski – 24,7%, język czeski – 9,8%. Ponadto 16,9% respondentów zna język inny niż wymienione: najczęściej jest to język rosyjski. Więcej niż jednym językiem obcym posługuje się 20,5% badanych. Istotna dla ocen jakości potencjału jednostki jest świadomość konieczności permanentnego uczestnictwa w edukacji, mierzona tu deklaracją jej gotowości. Analizy w tym obszarze ujawniły, że 68,9% badanych nie wyraża takiej gotowości ani w najbliższym czasie, ani w przyszłości. W okresie prowadzenia badań 20,6% było słuchaczami/uczestnikami kursów, szkoleń itp., zaś 10,3% zgłosiło gotowość do podjęcia takowej aktywności w najbliższym czasie („mam w planie", „już się zapisałem"). Prezentowany tu – raczej niski – poziom zaangażowania edukacyjnego jest zgodny z rangą, jaką badani przypisują wykształceniu w ogóle. W budowanych przez siebie hierarchiach najważniejszych wartości życiowych, „wykształcenie" zostało wskazane przez 8,6% badanych.

Aksjologiczne odniesienia badanych

Zgodnie z hipotezą deficytu, najbardziej cenimy to, czego nam brakuje: to, co w subiektywnym poczuciu jest wartością zagrożoną. Gdy określone dobro staje się mniej deficytowe lub zmienia swój instrumentalny charakter, spada jego znaczenie[39]. W kontekście wyzwań transformacji węglowej w postaci likwidacji obecnie dostępnych miejsc pracy, wartością zagrożoną jest właśnie praca. Świadomość powyższego pozwala jednostce na podejmowanie aktywności przeciwdziałających potencjalnemu zagrożeniu. Pytanie organizujące tę część rozważań nie jest pytaniem tylko o to, czy badani postrzegają pracę jako wartość zagrożoną, ale również o to, czy są świadomi wyzwań w postaci konieczności, być może, zmiany swojej pozycji na rynku pracy – np. jej charakteru, zakresu itp. Przyjęto, że podstawą dla odpowiedzi na pierwsze z pytań będzie zadanie polegające na wymienieniu przez badanych dowolnej liczby cenionych przez nich wartości (pytanie otwarte). Utworzona, w oparciu o indywidualne wskazania, ich hierarchia – tworzy obraz tego, na czym najbardziej skupiona jest uwaga badanych.

[39] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2007: warunki i jakość życia Polaków: raport*, Rada Monitoringu Społecznego, Vizja Press&IT, Warszawa 2007, s. 193.



Wykres 4. Struktura aksjologicznych odniesień badanych osób. Źródło: badania własne. Wyniki nie sumują się do 100%, ponieważ badani mieli możliwość wskazanie więcej niż jedną tylko wartość.

Zgodnie z przewidywaniami, wśród tych najbardziej cenionych dominują zdrowie – 80,4% oraz rodzina – 74,5%. Na nieco dalszych pozycjach uplasowały się dobra materialne (pieniądze) – 40%, miłość (przyjaźń) – 29,5%, oraz szacunek ludzi i dobre relacje z nimi (21,2%), praca i bezpieczeństwo po 19,2%, wartości religijne – 9,8%, na kolejnej komentowane już wykształcenie – 8,6%, i na końcu patriotyzm (3,2%) i aktywność społeczna i/lub polityczna (2,0%). Koncentracja uwagi badanych na wartościach „zdrowie" i „rodzina" jest zgodna z potwierdzonymi w literaturze tendencjami aksjologicznymi Polaków. Wzmacniać ją może pandemia COVID-19, powodująca poczucie zagrożenia w obszarze zdrowia, i potrzeba ochrony rodziny przed zarażeniem wirusem. Wydawać by się mogło – i takie było oczekiwanie – że w obliczu zagrożenia bezrobociem, jako efektu projektowanego w niedalekiej przyszłości stopniowego wygaszania aktywności kopalni i elektrowni, zarejestrowana zostanie wzmożona koncentracja uwagi na pracy jako wartości zagrożonej. Tymczasem wartość tę jako istotną wskazało 19,2% badanych, co lokuje ją na szóstej pozycji wśród najważniejszych. Czy znaczy to, że problem zagrożenia w obszarze funkcjonowania rynku pracy nie istnieje? Być może uzyskany wynik jest efektem uśpionej czujności: konsekwencji składanych przez lokalnych włodarzy deklaracji utrzymania dotychczasowego *status quo* rejonu, z rynkiem pracy opartym o węgiel. Pozwalają one wierzyć mieszkańcom rejonu (szczególnie tym, którzy chcą w to wierzyć), że kopalnia będzie funkcjonować do momentu wyczerpania złóż, co zgodnie z ekspertyzami przewidywane jest na rok 2044[40].

[40] Choć trwa dyskusja nad prawomocnością koncesji wydanej kopalni węgla brunatnego na jego wydobycie, niemniej w tej chwili jest to rok 2044.

Zdjęcie 1. Obronimy Turów. Źródło: archiwum własne autorki.

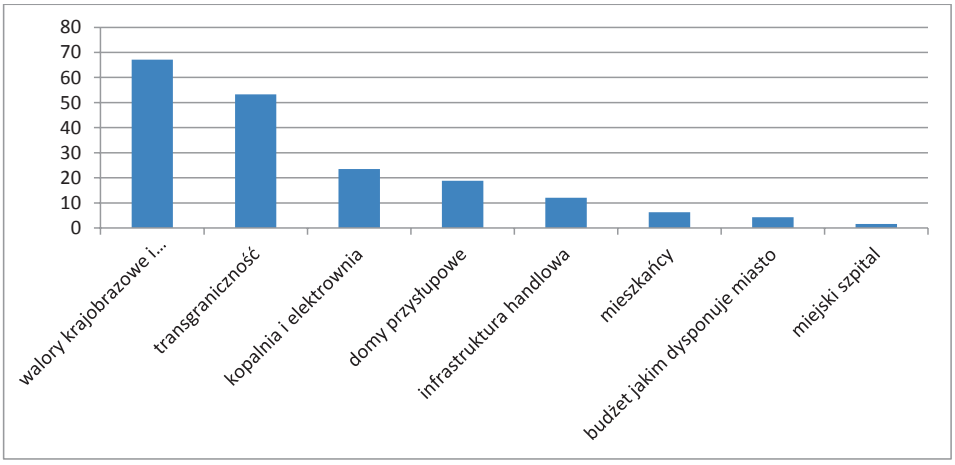
Uspokajający przekaz przedstawicieli samorządu lokalnego, kierowany pod adresem społeczności lokalnej, usypia czujność, odbiera możliwość efektywnego wykorzystania czasu, jaki pozostał na przygotowanie się do wyzwań transformacji, ogranicza możliwość aktywnego włączenia się w proces być może nieuniknionych zmian. Gwarantowana przez powyższe zapewnienia stabilizacja osłabiać może potrzebę zdobywania informacji, aktywnego udziału w dyskusjach (na różnych poziomach uczestnictwa), rozstrzygających ważne dla rejonu i społeczności lokalnych kwestie, w zgodzie z zasadą sprawiedliwości społecznej „nic o nas, bez nas". Pomijając tu wątek niskiego poziomu wartościowania aktywności społecznej i politycznej przez badanych (2%) oraz wątek organizowanych na terenie Bogatyni konsultacji społecznych poświęconych zagadnieniom transformacji węglowej, w kontekście ich częstotliwości czy dostępności, wskażmy, że 87,2% respondentów nie uczestniczyło w takich spotkaniach („nawet nie wiedziałam, że są takie"; „bardzo bym chciała iść na takie spotkanie, ale nie wiem gdzie się dowiedzieć", „nie chodzę, bo to ekolodzy organizują, a oni chcą zniszczyć kopalnię", „mnie to nie dotyczy, bo nie pracuje w kopalni", „w ogóle nie rozumiem po co te spotkania, i tak zrobią co chcą"). Część z pozostałych 17,2%, brało udział w spotkaniach przedwyborczych obecnie sprawującego urząd burmistrza, w ramach których wątek transformacji węglowej w rejonie był poruszany. Inni respondenci z tej grupy deklarowali swoje uczestnictwo na jednym ze spotkań organizowanych

przez stowarzyszenie ekologiczne, wskazując przy tym, że ich rola jako przedstawicieli pracowników kopalni polegała na zakłócaniu jego przebiegu. Nie formułując tu wniosków na temat aktywności we wskazanym powyżej obszarze społecznego uczestnictwa, zaryzykować można tezę, że jego poziom może być warunkowany niskim poziomem poczucia sprawstwa w obszarze podejmowanych przez badanych działań. Ujawnił się on w pytaniu o poczucie wpływu na funkcjonowanie i kierunek rozwoju miasta, w którym żyją. Analizę zacznijmy od tego, że 88,6% badanych deklaruje, iż bierze udział w wyborach samorządowych, ale tylko 40,8% ma poczucie, że ich głos ma wpływ na to, kto zostanie wybrany do władz miasta, oraz, że tylko 20% respondentów ma poczucie wpływu na decyzje władz samorządowych bezpośrednio przekładające się na warunki życia w mieście. W przeciwieństwie do poprzednich obszarów funkcjonowania, większość badanych jest świadoma swojego wpływu na stan środowiska naturalnego, a tym samym na konieczność podejmowania działań w celu jego ochrony (68,9%). 13,7% związek ten widzi połowicznie, zaś 17,2% uważa, że w tym względzie nic od obywatela nie zależy. Dodajmy, że 18,4% badanych dewastację środowiska zaliczyła do jednego z dziewięciu największych problemów miasta i rejonu. Kończąc wątek aktywności dodajmy, że ta, mierzona przynależnością do jakiejś organizacji, jest domeną 19,6% badanych.

Czy możliwy jest rozwój Bogatyni w oparciu o wartości inne niż węgiel?

Rozwój Bogatyni w nowej odsłonie gospodarczej będzie możliwy, jeśli warunki życia rodzin jego mieszkańców będą ich satysfakcjonujące. Próbę odpowiedzi na sformułowane w tytule paragrafu pytanie zacznijmy od analizy podstawy budżetu domowego rodzin, którą tworzą: aktywność zawodowa wszystkich dorosłych członków rodziny – 48,2%, aktywność zawodowa jednego członka rodziny – 18,4%, renta lub emerytura – 31%, praca sezonowa (w kraju lub za granicą) – 2,8%. 3,9% to beneficjenci Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej. Najczęściej wskazywanym źródłem uzupełniającym budżet jest świadczenie „500 plus" – 21,6%, plony z własnego ogródka (działki) – 17,3%, usługi płatne lub o charakterze wymiennym – 12,2%. 19,6% badanych deklaruje posiadanie dodatkowych dochodów, nie ujawnia jednak ich źródeł. Warunki materialne rodziny ocenia jako dobre – 54,9% respondentów, oraz bardzo dobre – 14,5%. Jako dostateczne – 22,7%, niewystarczające – 7,1% i bardzo złe – 0,8%. Wizualizując dyskutowaną przyszłość rejonu, 48,2% badanych wyraża przekonanie, że w konsekwencji transformacji węglowej warunki życia ich rodzin pogorszą się, natomiast 24,1%, że pozostaną na niezmienionym poziomie. Taki sam odsetek badanych (24,1%) nie ma zdania na ten temat, zaś 3,4% wierzy w ich poprawę. Podstawą dla manifestowanego tu pesymizmu może być przeko-

nanie wyrażane przez 44,8% badanych, że nie ma alternatywy dla funkcjonowania rejonu w oparciu o inne jego podstawy niż węgiel. Siłę tego przekonania wskazują deklaracje składane przez 29,1% z grupy aktywnych zawodowo respondentów, że w sytuacji zmian na lokalnym rynku pracy, oni i ich rodziny opuszczą Bogatynię. Możliwości rozwoju miasta i rejonu w oparciu o inne wartości niż węgiel dostrzega 24,1% badanych (31% to grupa wątpiących, lecz nie przekreślających szans miasta). U podstaw ujawnionego przez jedną czwartą badanych optymizmu leżeć mogą walory miasta, których wskazanie/wyliczenie należało do zadania. Forma pytania otwartego sprzyjała swobodzie zarówno w ilości dokonanych wskazań, jak i namysłowi nad dokonanym wyborem.

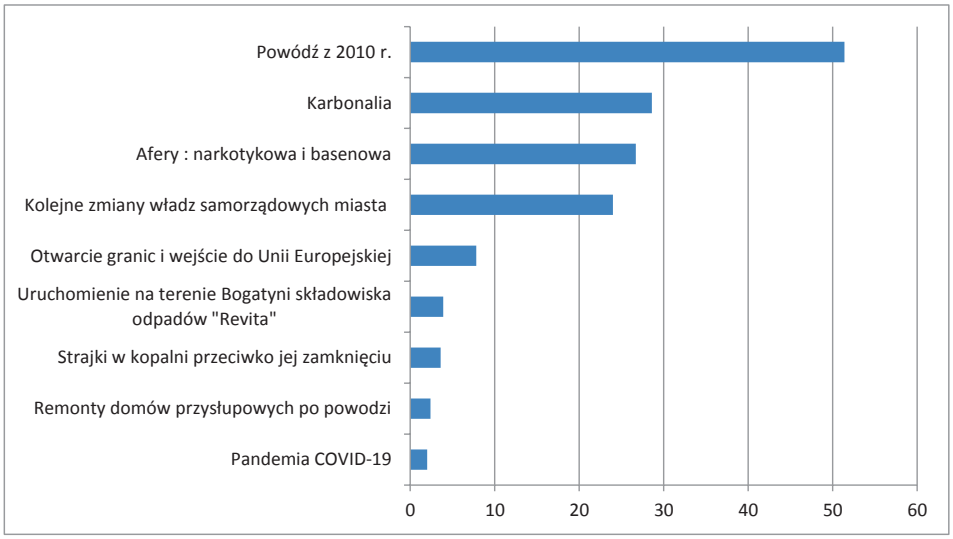


Wykres 5. Walory miasta i rejonu turoszowskiego w opinii mieszkańców Bogatyni. Źródło: badania własne. Wyniki nie sumują się do 100%, bowiem respondenci mieli możliwość wymienienia więcej niż tylko jeden walor (pytanie otwarte).

Za największy atut miasta uznano jego walory krajobrazowe i rekreacyjne (67,1% wskazań) – efekt geograficznego położenia całego rejonu, a w tym jego transgraniczność (53,3% wskazań). Wraz z walorem w postaci dziedzictwa kulturowego, jakim są „domy przysłupowe"[41] (18,8%), wszystkie trzy stanowią potencjał dla rozwoju turystyki, jako formy wspomagającej znacząco zmianę kierunku gospodarczego rozwoju rejonu (17,2%). Rozwój Bogatyni wspomagać powinien ogromny budżet (jeden ze wskazanych walorów miasta), jakim jeszcze – czyli do czasu zakończenia funkcjonowania kopalni i elektrowni – dysponuje gmina (4,3%). Nie zmienia to jednak faktu, że dla

[41] Dziubacka, K., *Cultural Landscape of Upper Lusatia in the Face of Threats*, „Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal" 2001, vol. 3, nr 2.

23,5% badanych największym walorem Bogatyni jest lokalna kopalnia i elektrownia i – jak wspomniano już wcześniej – zdaniem 32,1% badanych w interesie miasta i rejonu priorytetem powinna być walka o utrzymanie ich aktywności. Ostatnim elementem rozważań są wydarzenia z życia miasta, które w opinii badanych najbardziej kształtują jego charakter i przekładają się na panujący w nim klimat. Celem pytania była próba stwierdzenia, czy wśród wskazanych pojawiają się takie wydarzenia, charakter których można potraktować jako sygnał, zwiastun procesu transformacji węglowej w rejonie.



Wykres 6. Najważniejsze wydarzenia z życia miasta. Źródło: badania własne. Wyniki nie sumują się do 100%, ponieważ badani mieli możliwość wskazania więcej niż jednego wydarzenia.

Wśród wydarzeń, które w opinii badanych odegrały znaczącą rolę w życiu miasta była powódź w 2010 r. (51,4% wskazań). Jej konsekwencje, ogromne straty poniesione przez indywidualnych mieszkańców (tak materialne jak i psychiczne) oraz całą społeczność, wciąż są widoczne przestrzeni publicznej i krajobrazie kulturowym miasta. Do znaczących wydarzeń zaliczyli oni również afery nazywane lokalnie „aferą basenową" i „aferą narkotykową", które nie tylko były przyczyną odwołania wieloletniego burmistrza miasta – uruchamiając ciąg wewnętrznych przepychanek w walce o to stanowisko (18,8% wskazań) – ale również były to wydarzenia, które zachwiały ich poczuciem bezpieczeństwa i stabilizacji (19,2% wskazań w pytaniu o bolączki miasta). W analizach podsumowujących powyższe, uwagę zwraca tu nie tylko fakt, iż wśród wydarzeń istotnych dla Bogatyni – poza strajkami w kopalni (3,2% wska-

zań) – nie znalazły się takie, które wskazywałyby, że angażująca wiele środowisk politycznych, samorządowych i społecznych, w tym mediów, dyskusja wokół transformacji węglowej, obecna jest również w życiu społeczności lokalnej Bogatyni. Za to u progu transformacji, za jedno z najważniejszych dla funkcjonowania Bogatyni i społeczności lokalnej wydarzeń, wskazali Karbonalia (28,6%) – doroczny festyn, święto utrwalające jedność ze środowiskiem górniczym, w tym tożsamość rejonu, budowaną w oparciu o kulturę węgla. „Jest to największy i najlepszy festyn. Żyje nim całe miasto. Dużo ludzi przyjeżdża nie tylko z Bogatyni. Są fajne koncerty, dużo zespołów. Wszyscy na nie czekają i szkoda, że z powodu pandemii nie mógł odbyć się w tym roku" – K., lat 43, Bogatynia). W kontekście podjętego tu problemu nasuwa się być może zbyt daleko idące skojarzenie, że „gdy »Titanic« tonął, to też orkiestra grała…"[42]. Ten „Titanic" jeszcze nie tonie, ale trudno oprzeć się analogii.

Zakończenie

Celem niniejszego opracowania była próba refleksji nad czynnikami warunkującymi funkcjonowanie mieszkańców miasta Bogatynia i ich rodzin, w kontekście gotowości do podjęcia wyzwań, jakie stawia przed miastem transformacja węglowa. Zaliczyliśmy do nich przede wszystkim gotowość do podjęcia edukacji sprzyjającej podnoszeniu kompetencji zawodowych, bądź ich zmianie, gotowość do przekształcenia swojej pozycji na lokalnym rynku pracy oraz gotowość i otwartość w zaakceptowaniu zmiany gospodarczej tożsamości rejonu wynikającej z jego dekarbonizacji. W tle powyższego ukazany został potencjał budowany określonymi parametrami społeczno-demograficznej charakterystyki respondentów, dokonywane przez nich subiektywne oceny warunków życia ich rodzin, system wartości, postawy, wyobrażenia – z próbą opisowej analizy ich uwarunkowań[43]. W podsumowaniu zaryzykować można tezę, że mieszkańcy Bogatyni nie są mentalnie przygotowani do wyzwań, jakie przed nimi stawia owa transformacja węglowa. Za trafnością tej tezy przemawia kilka faktów. Po pierwsze: choć legitymują się względnie wysokim poziomem wykształcenia, nie znaczy to, że jest on adekwatny do wymogów funkcjonowania na nowym technologicznie rynku pracy. Co istotne, w większości przypadków nie wyrażają gotowości i chęci do podnoszenia swoich kwalifikacji, a wykształcenie, jako wartość samą w sobie, ceni niewielki odsetek badanych. Konsekwencje dekarbonizacji widzą w czar-

[42] Wyjątek tekstu utworu muzycznego pt. *Ostatnia Wieczerza w karczmie przeznaczonej do rozbiórki: ballada o marynarzach z Titanica*, w wykonaniu Andrzeja Górszczyka.

[43] Zgodnie z założeniem niniejszego opracowania, podstawę podjętych w nim rozważań miały stanowić analizy inne, niż te oparte o poszukiwanie statystycznych zależności pomiędzy poszczególnymi zmiennymi.

nych barwach, wyrokując zmianę warunków życia na gorsze (48,2%), nie dostrzegają alternatywy dla nowego kierunku rozwoju rejonu (44,8%). Cechuje ich poczucie braku sprawstwa, manifestujące się przekonaniem o braku wpływu na to, co dzieje się w mieście, kto zostanie wybrany do władz, i w jaki sposób wydawane są fundusze z budżetu miasta. Nie manifestują gotowości do uczestniczenia w spotkaniach organizowanych przez organizacje społeczne, dotyczące przyszłości i kierunku jego rozwoju. Przyczyn powyższego poszukiwać należy nie tylko w indywidualnych uwarunkowaniach kształtowania się postaw czy światopoglądu badanych, za które w dużej mierze odpowiada środowisko rodzinne. Mogą być one efektem utrwalanego w narracji poszczególnych przedstawicieli samorządu lokalnego przekazu o konieczności obrony kopalni i elektrowni przed ich zamknięciem.

Wśród respondentów jest również grupa manifestująca odmienne od powyższych postawy i przekonania, w tym sposób postrzegania przyszłości rejonu. Jedna piąta uczestników badań deklaruje gotowość działań na rzecz miasta, dostrzega walory stanowiące w ich przekonaniu podstawę dla budowania nowej jego tożsamości, nie lekceważy potencjału drzemiącego w samych tylko mieszkańcach (6,3% respondentów wskazało mieszkańców jako potencjał miasta), z których z pewnością nie wszyscy są skrajnymi pesymistami.

Bibliografia

Bodziany M., *Kryzysy społeczne i bunty mas we współczesnym świecie*, [w:] *Riadenie bezpečnosti zložitých systèmov*, Akadémia ozbrojených síl gen. M.R. Štefánika, Liptovský Mikuláš 2015.

Brzezicki Ł. [i in.], *Kapitał ludzki w Polsce w latach 2014–2018* [Analizy Statystyczne], GUS, Warszawa – Gdańsk 2019, https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/inne-opracowania-zbiorcze/kapital-ludzki-w-polsce-w-latach-2014-2018,8,7.html.

Cel UE: neutralność klimatyczna do 2050 r., consilium.europa.eu/pl/policies/green-deal [dostęp: 24.02.2021].

COP: Historia negocjacji klimatycznych w 24 datach, *Teraz Środowisko* [portal], https://www.teraz-srodowisko.pl/aktualnosci/COP24-Negocjacie-klimatyczne-24-daty-5586.html [dostęp: 24.02.2021].

Czapiński J., Panek T. (red.), *Diagnoza społeczna 2007: warunki i jakość życia Polaków: raport*, Rada Monitoringu Społecznego, Vizja Press&IT, Warszawa 2007.

Czym jest sprawiedliwa transformacja i dlaczego w Polsce jej potrzebujemy, Sprawiedliwa-transformacja.pl/o-sprawiedliwej-transformacji.

Drobniak A. [i in.], *Propozycje rekomendacji dla obszaru sprawiedliwa transformacja: raport*, Katowice – Łódź – Poznań – Wrocław – Warszawa 2020.

Dziubacka K, Grinceviciene V., *The Process of Adaptation to Social Change as a Factor Stimulating the Development of Youth*, „Santalka Coactivity" 2010, vol. 18, nr 4.

Dziubacka, K., *Cultural Landscape of Upper Lusatia in the Face of Threats*, „Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal" 2001, vol. 3, nr 2.

Dziubacka K., *Przemysł w krajobrazie kulturowym wsi: uwarunkowania jakości życia – kierunek i dynamika zmian*, Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2015.

Giza-Poleszczuk A., Marody M., Rychard A., *Strategie i system: Polacy w obliczu zmiany społecznej,* Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2000.

Kołaczek B., *Dostęp młodzieży do edukacji: zróżnicowania, uwarunkowania, wyrównywanie szans*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2004.

Krzysztoszek A., Wolska A., *Sprawiedliwa transformacja w UE – co oznacza dla Polski?*, EURACTIV.pl [portal], 2020, https://www.euractiv.pl/section/polityka-regionalna/news/zielona-odbudowa-sprawiedliwa-transformacja-energetyczna-fundusz-ue-polska-neutralnosc-klimatyczna/.

Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2006.

Maćkowiak-Pandera J., Greichen P., *Wprowadzenie*, [w:] *Modernizacja europejskiego trójkąta węgla brunatnego: w kierunku bezpiecznej, opłacalnej, i zrównoważonej transformacji energetycznej*, AGORA, Warszawa 2020.

Mazurski K.R., *Zagrożenia środowiska Dolnego Śląska*, Sudety. Oficyna Wydawnicza Oddziału Wrocławskiego PTTK, Wrocław 1994

Misiak W., *Młodzież polska na rynkach pracy za granicą i w sektorze prywatnym w kraju*, [w:] W. Misiak (red.), *Młodzież w zmieniającym się społeczeństwie*, Dolnośląskie Towarzystwo Społeczno-Kulturalne, Wrocław 1990.

Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka: wyzwania edukacji mi*ędzykulturowej, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Nowa-energia.com.pl [wortal energetyczny], 2018, Nowa-energia.com.pl/2018/08/08/jrc-raport-dotyczacy-przyszlosci-regionow-w-ue/.

Nowe wsparcie unijne dla rejonów górniczych, 2012, www.umwd.dolnyslask.pl/urzad/aktualnosci/single-view/artykul/nowe-wsparcie-unijne-dla-rejonow-gorniczych.

Schudy H., *Konsultacje społeczne w Bogatyni – jaka będzie przyszłość miasta i regionu za 25 lat?*, 2019, Eko.org. pl/n_2225.

Sprawiedliwa Transformacja [portal], 2018, http://sprawiedliwa-transformacja.pl/platforma-weglowa/.

Stańczyk J., *Współczesne postrzeganie bezpieczeństwa*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 1996.

Sztompka P., *Trauma kulturowa: druga strona zmiany społecznej*, „Przegląd Socjologiczny", t. 49, z. 1.

Ziemilski A., *Polska w latach dziewięćdziesiątych: problemy społecznego przystosowania do wielkiej zmiany: szkic socjologiczny*, Instytut Kultury, Warszawa 1995.

DOI: 10.34616/wwr.2019.2.103.111

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXI (2/2019)

Krystyna FERENZ*

Kulturotwórcza czy inkulturacyjna funkcja rodziny współczesnej?

Cultural or inculturative function of the modern family?

Abstrakt
Cel. Ukazanie zmienności form realizacji funkcji rodziny określanej jako kulturotwórcza, przy zachowaniu jej roli we wprowadzaniu młodego pokolenia w uczestnictwo w kulturze.
Metoda. Analiza zmienności form realizacji funkcji wprowadzania w kulturę zastaną otoczenia społecznego oraz w szersze kręgi kulturowe; wskazywanie na wartości uniwersalne w kształtowaniu osobowości kulturowej.
Wnioski. Funkcja zwana kulturotwórczą jest w rodzinie przede wszystkim funkcją inkulturacyjną. Rodzina pełni misję wprowadzania w świat wartości kulturowych wobec jednostki i grupy.

Słowa kluczowe: rodzina współczesna, transmisja kulturowa, funkcja inkulturacyjna, tożsamość kulturowa.

Abstract
Aim. Presentation of variability of the forms of the family function realization, defined as the culture-creating one while maintaining its role in introducing the young generation to the participation in culture.
Method. Analysis of differing forms of the realization of the function of introducing culture into the existing social environment and into wider cultural circles, pointing to the universal values in the formation of cultural personality.
Conclusions. The function called culture-formation is, in the family, primarily an inculturation function. The family performs a mission of introduction the world of cultural values to the individual and the group.

Keywords: modern family, cultural transmission, inculturative function, cultural identity.

* **e-mail: krystynaferenz@wp.pl**
Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Brzegu, Piastowska 14, 49-300 Brzeg, Polska
ORCID: 0000-0001-8531-548X

Człowiek tylko w grupie innych ludzi może rozwijać swoje człowieczeństwo. Pierwszą i najistotniejszą dla niego grupą jest rodzina, grono osób najbliższych z reguły biologicznie, ale, co najważniejsze – emocjonalnie.

Pojęcie rodziny jest wyobrażeniem zbiorowym. To jedno z najbardziej złożonych zjawisk psychospołecznych. Występuje we wszystkich narodowościach i grupach społecznych, i wydaje się być tak trwałe jak ludzkość. Wyjątkowość rodziny na tle innych grup, nawet zwanych pierwotnymi, jest nieporównywalna nie tylko przez swoją trwałość, ale i wewnętrzną ciągłą zmienność. Akcentując trwałość najchętniej przywołuje się tu wartości uniwersalne, które ją konstytuują, a także to, że na terenie rodziny owe wartości ujawniają swe znaczenie, kierują życiem człowieka, jednocześnie ucząc go realizacji i afirmacji tychże wartości, ważnych dla grupy.

Reguły konieczne we współżyciu społecznym w ogólnym wymiarze mają źródło w wartościach uniwersalnych: dobru, miłości, życzliwości, pokoju… W wymiarze grupy są wynikiem zmian zachodzących w szerszych kręgach społecznych, takich jak społeczność, naród, państwo, a nawet zmiany globalne. Ludzie wprost, nawet najbardziej aktywni i twórczy, w czasach mniejszych lub większych zmian, nie tworzą społeczeństwa, „ono bowiem zawsze istnieje przed nimi i jest koniecznym warunkiem ich aktywności. Społeczeństwo trzeba raczej widzieć jako całokształt struktur, praktyk i konwencji, które reprodukują lub transformują [doświadczenia – K.F.], które nie istniałyby, gdyby jednostki tego nie robiły”[1].

Człowiek może poznawać zarówno normy, jak i wzory, stopniowo – poprzez obserwację i doświadczanie sytuacji, przez samodzielne odkrywanie niejawnych paradygmatów działań w różnych sytuacjach życiowych. Poznawanie paradygmatów kulturowych, o których się mówi i które się dostrzega, choć nie są nazywane, sprzyja przyswajaniu konwencji. Ta zaś ułatwia przewidywanie zachowań współuczestników grupy, przyjmowanie własnych postaw, ze zrozumieniem innych. Tworzy się więc pierwszy trzon osobowości kulturalnej, budowany wewnątrz tzw. podstawowych grup społecznych. Społeczeństwo bowiem nie staje wobec jednostki z całym swym totalnym bogactwem cywilizacyjno-kulturowym. Przyjmuje człowieka jako jednostkę w określonej grupie, w znaczącym dla niej miejscu struktury społecznej. Tym najważniejszym miejscem jest dla młodego człowieka rodzina.

Biorąc pod uwagę całe uniwersum kulturowe społeczeństwa, rodzina znajduje się w określonym miejscu, i z tego miejsca poznaje, akceptuje, przyswaja i realizuje kulturę codzienności, świętowania i otwartości na zmiany, przyjmowane z różną dozą

[1] R. Baskar, *The possibility of naturalism: a philosophical critique of the contemporary human sciences*, Humanities Press, Atlantic Highlands 1979, za: M. Czerepaniak-Walczak, *Realizm krytyczny jako perspektywa w badaniach pedagogicznych*, [w:] T. Frąckowiak, J. Modrzewski (red.), *Socjalizacja wartości: (aktualne konteksty)*, Wydawnictwo „ERUDITUS”, Poznań 1995, s. 15.

krytycyzmu. Granice poszczególnych kultur, ale i subkultur, wyznaczane są przez granice komunikacyjne[2]. W tych kręgach, poza słowem, istotne jest odczytywanie komunikatów niewerbalnych nadawanych przez otoczenie w różnych sytuacjach codziennego życia. W nich to kryją się owe nazwane przez Roberta Kinga Mertona niejawne paradygmaty działań, które miewają silniejsze walory sprawcze, niż informacje uzyskiwane w formie słownej[3].

W analizach funkcjonowania rodziny i jej podatności na zmiany zewnętrzne wskazuje się na odmienne w różnych typach rodzin rozłożenie obowiązków poszczególnych członków, wachlarz wskazywanych możliwości rozwojowych dla indywidualnych osób i, co najważniejsze, wewnętrzny dla rodziny system aksjologiczny. Z różnego więc punktu rozważań można patrzeć na uwarunkowania kształtu rodziny. To, co staje się utrwalone przez relacje osobowe, kanalizuje w wielu przypadkach wybory życiowe, nawet nie zawsze w pełni uświadamiane i akceptowane jako odebrany wpływ. W myśleniu młodych ludzi ich przyszłe działania będą następowały w zmienionych warunkach. Konieczność zmusi ich do radzenia sobie z nieustannymi zmianami, a więc wierność wzorom z rodziny pochodzenia nie może mieć zastosowania, toteż nie odwołują się w pamięci (i deklaracjach w wywiadach) do szczegółów, ani do przykładów. Jeśli już pojawiają się odniesienia konkretne, to dotyczą cech osób bliskich, nie zaś zachowania czy sytuacji[4]. Za Eduardem Shilsem można to określić jako filiację ku wartościom, a nie wierność wzorom[5]. Wydaje się, że w takim aspekcie można rozumieć funkcję kulturotwórczą rodziny współczesnej.

Wzory i wzorce poznawcze z siłą emocjonalnego przekazu, bez wcześniejszych uprzedzeń, stają się dla człowieka naturalne, zwykłe, normalne. Tak żyją inni, tak żyje młody człowiek. Kultura rodziny staje się jego kulturą, przynajmniej do czasu krytycyzmu i buntu. Nawet wtedy jednak jest ona najważniejszą płaszczyzną odniesienia.

W socjalizacji i świadomym wychowaniu w naturalnych warunkach obraz świata społecznego buduje się wokół wartości najważniejszych w tym świecie. Przyjmuje się je w sposób poznawczo-emocjonalny, tworząc osobisty system aksjologiczny.

---

[2] G. Woroniecka, *Aspekty antropologiczne opisu wielokulturowości: kategoria „porozumienie”*, [w:] M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości: nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.

[3] R.K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. E Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, PWN, Warszawa 1982.

[4] K. Ferenz, *Idealizacja rodziny w marzeniach młodych osób dorosłych*, [w:] *Problemy rodziny na początku trzeciego tysiąclecia*, t. 1, H. Marzec, M. Pindera (red.), Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie przy Filii Akademii Świętokrzyskiej, Piotrków Trybunalski 2007, s. 105–112.

[5] E. Shils, *Tradycja*, [w:] *Tradycja i nowoczesność*, wyb. J. Kurczewska, J. Szacki, Czytelnik, Warszawa 1984.

Na tym więc etapie rodzina pełni funkcję kulturotwórczą, realizując misję wobec jednostki i wobec grupy. Przyjęte w podstawowej grupie standardy etyczne mogą mieć różną siłę obowiązujących reguł, od takich, które wymuszają odtwarzanie, do takich, które pozwalają na dużą plastyczność. Dla współczesnego człowieka ważniejsza staje się adaptacja trzonu kultury (istoty wartości), niż wierność wzorom, chociaż i te mają znaczenie emocjonalne. Emocjonalność w poczuciu kulturowym jest czynnikiem bardzo ważnym, indywidualnie bywa nawet ważniejszym, niż intelektualne analizy dziedzictwa i odrębności innych kultur. Dlatego patrząc na rolę kulturowego oddziaływania rodziny nie można pominąć, że jest to poznawanie i przyjmowanie kultury zastanej. Klasyczne określenie Floriana Znanieckiego o naturalnym zanurzeniu człowieka w kulturze każe widzieć go jako umiejscowionego przez rodzinę w konkretnym miejscu struktury społecznej, inaczej mówiąc, nie można pominąć swoistego zjawiska etnocentryzmu kulturowego, lub w nowszym określeniu tegoż – kapitału kulturowego – w jaki wyposaża go rodzina. Poznawanie kultury poprzez sposób funkcjonowania w rodzinie związane jest ze sposobami przekazywania wartości w formie wzorów, norm, poleceń, nakazów i zakazów. Włączane w ten przekaz są nie tylko informacje, ale także kody pozawerbalne, zwłaszcza te oparte na innym, niż poprzez słowa, wyrażaniu emocji. Ma tu znaczenie styl wychowania, który albo skupiony jest na własnej grupie i co najwyżej najbliższym otoczeniu (wtedy znaczenie ma adaptacja na poziomie wierności wzorom), albo sprzyja otwartości na szersze kręgi, przygotowując do kontaktów społecznych i gotowości do partycypacji kulturalnej nawet w formach wcześniej w rodzinie nieuwzględnianych. Trudno więc tu mówić o kulturotwórczej roli, kiedy sens rodzinnych działań polega na wprowadzaniu w rozszerzone wobec rodziny kręgi świata kultury.

Kultura rodziny jest mniej lub bardziej modyfikacją kultury grupy, do której ta rodzina należy, i zasadniczo jej miejsca w strukturze społecznej. Do tego poglądu można mieć jednak coraz więcej zastrzeżeń, chociażby przyjmując bliskie pedagogom stanowisko rozumienia stratyfikacji społecznej, w której klasa społeczna jest kategorią kulturową a nie ekonomiczną, jak to czynią np. Berger, Luckmann[6], Berstein[7].

Poza poznawaniem kultury codzienności w rodzinie człowiek poznaje kulturę grupy, do której rodzina należy. Tego rodzaju przynależność ma także wymiar intelektualno-emocjonalny i ważna jest zarówno dla pojedynczych członków, jak i zbiorowości. W silnym, ogarniającym coraz szersze obszary świata procesie globalizacji, istnieje potrzeba określenia się grupy, wyznaczenia swego miejsca, odrębności, niezagubienia się w zmianach, a człowiekowi potrzebna staje się świadomość przynależności do grupy

[6] P. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1983.

[7] B. Berstein, *Odtwarzanie kultury*, tłum. Z. Bokszański, A. Piotrowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990.

większej niż rodzina i najbliższe otoczenie. Chce mieć poczucie, że jest w grupie ludzi rozumiejących się nawzajem i uznających te same najważniejsze wartości.

Zaspokojenie tej potrzeby przejawia się w społecznej świadomości, że członkowie zbiorowości podzielają przekonania w sprawach dla grupy najważniejszych. Zakres wspólnoty przekonań rozumiany jest tak podmiotowo, czyli dotyczy powszechności, jak i treściowo, w odniesieniu do wartości.

Tempo zmian we wszystkich obszarach życia społecznego nie pozwala członkom rodziny nawet na w pełni bezpieczną adaptację do pierwszych środowisk społecznych, w których się znaleźli. Zadania zdawałoby się oczywiste dla osoby, będącej członkiem grup mniejszych i większych, przyjmują nowy kształt, a oczekiwania społeczne wyznaczają obszary odpowiedzialności nie tylko za siebie. Brakuje w wielu momentach życiowych możliwości znalezienia oparcia we wzorach realizowanych przez starsze pokolenie. Rodzina, która jest podstawowym miejscem bezpiecznego funkcjonowania społecznego, staje wobec nowych i trudnych sytuacji w pełnieniu swych zdawałoby się fundamentalnych funkcji. Przy tym nie można pominąć faktu, że jako podstawowa i fundamentalna grupa jest najważniejszym elementem całości społeczeństwa, jego kultury. Ta zaś, tak jak system społeczny, mimo wewnętrznej dynamiki stanowi swoistą całość[8]. Jeżeli następują w niej zmiany, to w skład dawnych elementów: grup czy stosunków społecznych – wchodzą nowe, bardziej odpowiednie. W ten sposób dla członka grupy – w jego świadomym odbiorze – nienaruszana jest całość. Rozumie ją w sposób subiektywny i w taki odnajduje w niej swoje miejsce.

Rolą rodziny jest wprowadzenie w te kręgi społeczno-kulturowe, które są jej bliskie, ale też otwarcie na dalsze kręgi przynależne kulturze dużej grupy, do której należy. Poznawanie nowych kręgów kultury, szerszych niż w pierwszych subświatach społecznych, następuje z miejsca struktury społecznej, w którym rodzina funkcjonuje w różnych wymiarach, od kultury bytu, kultury uczuć, do kultury symboliki. R.K. Merton określa to „pasem transmisyjnym" przechodzenia z kultury domu do kultury społeczeństw[9]. Owo wprowadzanie przez swą potoczność jest mniej znaczące dla zachowania kultury codzienności, niż dla kultury świąt. Święta bowiem pełnią bardzo ważną rolę integracyjną dla społeczności czy społeczeństwa. Święta, bez względu na charakter (np. świecki, religijny, historyczny) i zasięg, są afirmacją wartości rozumianej i odczuwanej przez większą grupę. Członkowie zbiorowości podzielają przekonania dla grupy najważniejsze. Aby jednak w świadomości społecznej wartość znalazła poczesne miejsce, członkowie grupy muszą być wcześniej co najmniej otwarci na jej doświadczanie, a tu warunkiem jest emocjonalna akceptacja, która poprzez naturalne relacje osobowe wskazuje, że wartość kulturowa jest dla bliskich osób nie tylko znana, ale

[8] M. Ziółkowski, *Wiedza, jednostka, społeczeństwo: zarys koncepcji socjologii wiedzy*, PWN, Warszawa 1989, s. 159.

[9] R.K. Merton, *Teoria socjologiczna…*, dz. cyt., s. 114.

i emocjonalnie przyjęta. Jest to więc proces inkulturacji, zarówno w działaniach socjalizacyjnych, jak i w świadomej edukacji. Aby nie było ono narzuconym obowiązkiem, lecz formą akceptacji wspólnego przeżywania, doświadczania wartości, musi być poprzedzone poznaniem i ukazaniem jego znaczenia, sensu dla grupy czy dla jednostek, a przy tym wskazane i objaśniane są elementy jego oprawy. Przy świętach zbiorowych wyzwalanie emocji i pozytywne nastawienie do współuczestnictwa z większą grupą o charakterze wspólnotowym należy do funkcji rodziny. Ona to wprowadza swoich członków w szersze kręgi kultury, wyzwalając proces afiliacji kulturowej i kształtowania się tożsamości. Tożsamość to zjawisko o wielu znaczeniach. Mieści w sobie zachowywanie w spójności, poczucie odrębności i stanowienia osoby, z poczuciem związku z innymi, podobnie myślącymi i przeżywającymi aktualne zjawiska społeczne. Jeśli dotyczą one wartości ważnych dla członków rodziny i specyfiki jej struktury lub stosunków między osobami ją tworzącymi, mogą być wytworzone właściwe dla nich zachowania, przyjmujące nawet formy własnej tradycji. Przyjmowane są odpowiednio dobrane czynności o charakterze symbolicznym, elementy estetyczne, oraz ujawniają się kody komunikacji w rodzinie, nie tylko werbalne, ale także inne, podkreślające zachowaniem, strojem, rodzajem posiłków wyjątkowość sytuacji domowej. W tym względzie można dostrzegać niepowtarzalny wprost charakter rodziny; przypisywać jej funkcję kulturotwórczą. Jednak nawet w tym przypadku fundamentem tworzonej oprawy świąt są elementy pochodne z wcześniejszych praktyk socjalizacyjnych, kształtujących zręby osobowości podstawowej. Elementy tych praktyk są czynnikiem determinującym charakter oddziaływań, jakim od najwcześniejszych lat poddawana jest jednostka w grupie. Modyfikacje i rozwijająca się świadomość podmiotu nie są wolne od wcześniejszych tradycji zapewniających filiację do grupy i umożliwiających odczuwanie tożsamości kulturowej.

Ta wzajemna zależność specyficznych wpływów i osobowości pozwala mówić raczej o narodowej odmienności czy charakterze. Erich Fromm np. w *Ucieczce od wolności* pisze, że ideologia i cała kultura tkwią korzeniami w charakterze społecznym. Jądro kultury jest wspólne dla większości grup i ich przedstawicieli[10]. Adaptacja kulturowa na jej najwcześniejszych etapach jest wprowadzeniem w kulturę społeczną, na konkretne miejsce struktury społecznej[11].

Święta, obejmujące zbiorowość, są „fazą szczególnie intensywnej inicjacji i socjalizacji kulturalnej jednostki”[12]. Ważność tych świąt trwa na tyle długo, na ile zro-

[10] E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, tłum. O. Ziemilska, A. Ziemilski, Czytelnik, Warszawa 1970, s. 276.

[11] K. Ferenz, *Wprowadzanie dzieci w kulturę*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1995, s. 25–26.

[12] K. Żygulski, Święto i *kultura: święta dawne i nowe: rozważania socjologa*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1981, s. 132.

zumiałe i bliskie są wartości, którym są poświęcone. Do ich rozumienia i akceptacji potrzebne są emocje. Wyraziste doświadczanie tych emocji następuje w dużych grupach, ale wprowadzanie do udziału w nich należy do rodziny. Naturalne zaś tworzenie świąt pojawia się w rodzinie, gdy wydarzenie lub pamięć o nim jest ważne dla małej, „własnej" grupy. Na te święta – wskazuje Leon Dyczewski – można patrzeć w podwójnym wymiarze: małej grupy i przynależności do wielkiej[13]. Tego rodzaju święta uwzględniają wiele elementów konstytuujących rodzinę, a więc zróżnicowanie wewnętrzne członków w jej strukturze, przekonań, własną i wspólną różnorodność kontaktów, komunikację symboliczną. Dorosłych wprowadzają przez to w obszary irracjonalne, lecz nadające sens działaniom codziennym, a dzieciom otwierają świat nowych znaczeń ważnych dla nich, dla rodziny i dla narodu[14].

Przynależność kulturowa wyznacza ramy świata społecznego według indywidualnego rozumienia i akceptacji otoczenia. Rygory tego świata egzemplifikują się we wzorach kulturowych. Mają różną siłę w zależności od rodzaju grupy. Najmocniej są odczuwane i wymagają realizacji w grupach średniego zasięgu, czyli w grupach o charakterze lokalnym, bądź związanych z miejscem w strukturze rodziny. Wzorzec kulturowy kształtuje się jako epifenomen wspólnoty, którym może być np. klasa społeczna lub naród[15]. Starsze pokolenie ucząc młodsze kolejnych wzorów kulturowych, utrwala je w swej specyfice. Odrębność wspólnoty wiąże się ze wzorami interakcji wewnątrzgrupowej oraz reakcją jednostek na podobne i zmieniające się historyczne uwarunkowania konkretnego otoczenia. Niemniej przekaz dziedzictwa kulturowego jest pierwszym i podstawowym warunkiem trwania kultury[16], a rodzina – jak to określił Dyczewski – jest jej przekazicielem[17].

Czy można przyjąć, że kulturotwórcza funkcja rodziny to rozwijanie młodego człowieka do zaistnienia w kulturze zastanej? Czy adaptacja społeczna to zsumowanie działania najbliższych osób, które można ująć w ramy również funkcji socjalizacyjno-wychowawczej, opiekuńczej? Czy bodźce środowiskowe, wzmocnienia pozytywne i negatywne, które wyznaczają obszar akceptowanych zachowań, granice swobody dla indywidualności i możliwości spełniania oczekiwań wobec innych, można widzieć jako tworzenie kultury jednostki? W jakimś sensie tak, bo kultura jest zawsze

---

[13] L. Dyczewski, *Rodzina twórcą i przedstawicielem kultury*, TN KUL, Lublin 2003, s. 67.

[14] K. Ferenz, Świętowanie w rodzinie współczesnej*: znaczenie i funkcje*, [w:] H. Marzec (red.), *Z rodziną i dla rodziny w dobie globalizacji*, t. 1, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2011, s. 95–96.

[15] Z. Staszczak, *Wzór kulturowy* [hasło], [w:] Z. Staszczak (red.), *Słownik etnologiczny: terminy ogólne*, PWN, Warszawa 1987, s. 372–374.

[16] J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 42.

[17] L. Dyczewski, *Rodzina twórcą…*, dz. cyt., s. 67.

czyjąś kulturą – jak pisał Dyczewski[18]. Tworzy w człowieku osobowość kulturalną specyficzną dla grupy. Pozostaje jednak pytanie: czy to rodzina jest źródłem kultury, czy też społeczeństwo do którego należy i do którego wprowadza nowe pokolenie?

O funkcji inkulturacyjnej można mówić współcześnie jeszcze w aspekcie budowania kompetencji kulturalnej, która jest warunkiem nie tylko udziału w wydarzeniach społecznych i kulturalnych, ale też i uczestnictwem w nich. Bez dostrzeżenia intelektualno-emocjonalnego podejścia rodziny do uczestnictwa kulturalnego, czyli indywidualnego korzystania z dóbr kultury, proces edukacji kulturalnej oparty jedynie na działaniach instytucjonalnych ma znacznie słabszą siłę i więcej barier mentalnościowych, niż otwarte nastawienie zarówno na uczestnictwo w kulturze, jak i odważne i twórcze jej rozwijanie.

O ile rozwojowi kompetencji kulturalnej przypisuje się skutek działań edukacyjnych (szkolnych i pozaszkolnych), to gotowość do przyjmowania tych działań tkwi w rodzinie. Socjalizacja pierwotna przez treści kultury i formy ich przyjmowania może prowadzić od fundamentalnej przynależności grupowej do adaptacji twórczej. Nie odrzuca ona tego, co może dostarczyć socjalizacja w okresach pierwszego poznawania kultury, ale przygotowuje do odbioru nowości treści i form. Kształtowanie kompetencji kulturalnej we współczesnym świecie przez rodzinę to uwrażliwianie na bogactwo kultury, umożliwiające indywidualne wybory doświadczania dóbr kultury, odnajdywanie swego do nich stosunku, a tym samym rozwoju swego niepowtarzalnego bycia w świecie dóbr materialno-emocjonalno-duchowych.

Podobnie jak przy innych funkcjach rodziny (wzajemnie się dopełniających), tak i przy tej, odnoszącej się do aktualnego i przyszłego funkcjonowania człowieka w sferze kultury symbolicznej, można dostrzec relacje między przedmiotowością, a podmiotowością kształtowaną w procesie nie w pełni jednostkowo uświadamianym, czyli socjalizacyjno-wychowawczym. Kontekst społeczny, w jakim cechy osobowości się kształtują, to ogół czynników materialnych, technicznych, społecznych i kulturowych. Indywidualny rozwój to poznawanie, doświadczanie i przejmowanie elementów, a z czasem i struktur istniejącego czy też istniejących systemów wartości, wraz ze sposobem realizacji norm symbolicznej komunikacji. Ważne jest przy tym, w jaki sposób i w jakich warunkach poznawany system wartości z jego obudową symboliczną i estetyczną przechodzi w system prywatny. Owo nastawienie i stymulacja do krytycznego, twórczego, a przede wszystkim własnego odnajdywania się w aktualnym dla siebie uniwersum kulturowym pierwsze źródła ma w realizowanych funkcjach rodziny.

[18] L. Dyczewski, *Kultura polska w procesie przemian*, TN KUL, Lublin 1993, s. 35.

Bibliografia

Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, tłum. J. Radzicki, PWN, Warszawa 1987.

Baskar R., *The possibility of naturalism: a philosophical critique of the contemporary human sciences*, Humanities Press, Atlantic Highlands 1979.

Berger P., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1983.

Berstein B., *Odtwarzanie kultury*, tłum. Z. Bokszański, A. Piotrowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990.

Czerepaniak-Walczak M., *Realizm krytyczny jako perspektywa w badaniach pedagogicznych*, [w:] T. Frąckowiak, J. Modrzewski (red.), *Socjalizacja wartości: (aktualne konteksty)*, Wydawnictwo „ERUDITUS", Poznań 1995.

Dyczewski L., *Kultura polska w procesie przemian*, TN KUL, Lublin 1993.

Dyczewski L., *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*, TN KUL, Lublin 2003.

Ferenz K., *Idealizacja rodziny w marzeniach młodych osób dorosłych*, [w:] *Problemy rodziny na początku trzeciego tysiąclecia*, t. 1, H. Marzec, M. Pindera (red.), Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie przy Filii Akademii Świętokrzyskiej, Piotrków Trybunalski 2007.

Ferenz K., Świętowanie w rodzinie współczesnej. Znaczenie i funkcje, [w:] H. Marzec (red.), *Z rodziną i dla rodziny w dobie globalizacji*, t. 1, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2011.

Ferenz K., *Wprowadzanie dzieci w kulturę*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1995.

Fromm E., *Ucieczka od wolności*, tłum. O. Ziemilska, A. Ziemilski, Czytelnik, Warszawa 1970.

Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Staszczak Z., *Wzór kulturowy* [hasło], [w:] Z. Staszczak (red.), *Słownik etnologiczny: terminy ogólne*, PWN, Warszawa 1987.

Woroniecka G., *Aspekty antropologiczne opisu wielokulturowości: kategoria „porozumienie"*, [w:] M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości: nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.

Ziółkowski M., *Wiedza, jednostka, społeczeństwo: zarys koncepcji socjologii wiedzy*, PWN, Warszawa 1989.

Żygulski K., Święto i kultura*: święta dawne i nowe: rozważania socjologa*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1981.

DOI: 10.34616/wwr.2019.2.113.129

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXI (2/2019)

Anastazja SORKOWICZ*

Istota małżeństwa sakramentalnego a proces samowychowania małżonków

The essence of a sacramental marriage and the process of spouses' self-upbringing

Abstrakt

Cel. Celem prezentowanego artykułu jest prześledzenie wybranych dokumentów Kościoła Katolickiego, podejmujących tematykę małżeństwa i rodziny, oraz odniesienie do nich wyzwań związanych z koniecznością podjęcia przez oboje małżonków procesu samowychowania.

Metoda. Opracowanie niniejszego tekstu wymagało posłużenia się metodą analizy dokumentów, polegającą na uporządkowaniu i interpretacji zawartych w nich treści pod kątem wybranego do zbadania zagadnienia.

Wyniki i wnioski. Małżeństwo katolickie jest związkiem opartym na wzajemnej miłości, wierności i uczciwości, a jednym z jego głównych przymiotów jest nierozerwalność. Trwanie w sakramentalnym związku małżeńskim wiąże się z konkretnymi wymaganiami, jakie stawiają samym sobie oboje małżonkowie. To oni w równej mierze odpowiedzialni są za swój własny rozwój, za jakość związku oraz za wychowanie dzieci. Studium wskazanego nauczania pozwala na wyciągnięcie wniosków dotyczących samowychowania małżonków. Oboje zobowiązani są do permanentnej pracy nad samym sobą, nad tym wszystkim, co stanowi o ich niepowtarzalności. Dobro wspólne małżonków nie jest prostą sumą dobrostanu psychicznego, fizycznego i duchowego obojga, ale stanowi punkt odniesienia codziennych starań, autorefleksji, tego wszystkiego, co oboje robią w celu wypełnienia oryginalną treścią istoty małżeństwa sakramentalnego. Samowychowanie małżonków ukierunkowane jest na bycie wzajemnie dla siebie darem, na permanentne budowanie wspólnoty osób. Jest warunkiem koniecznym realizacji nauczania Kościoła o małżeństwie i rodzinie. Świadome podjęcie „trudu rozwoju" możliwe jest po osiągnięciu pewnego stop-

* **e-mail: anastazja.sorkowicz@us.edu.pl**
Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, Bielska 62, 43-400 Cieszyn, Polska.
ORCID: 0000-0001-7102-9546

nia dojrzałości i stanowi całożyciowe zadanie każdego człowieka, a człowieka żyjącego w małżeństwie w szczególności. Można przyjąć, że samowychowanie małżonków stanowi fundament życia rodzinnego, a więc również wychowania dzieci, wszelkich relacji międzyosobowych i międzypokoleniowych.

Słowa kluczowe: małżeństwo sakramentalne, samowychowanie.

Abstract
Aim. The aim of this article is to trace analyse elements of the teaching of the Catholic Church on marriage and family and to link them to important challenges related to the necessity for both spouses to undertake the process of self-education.
Method. The preparation of this text required the use of the method of document analysis, which consists in organizing and interpreting the contents of documents in terms of the issue selected for study.
Results and conclusions. Catholic marriage is a relationship based on mutual love, loyalty, and honesty, and one of its main attributes is indissolubility. Stability in the sacramental marriage is connected with the specific requirements that both spouses set for themselves. They are equally responsible for their own development, for the quality of the relationship, and for the upbringing of children. The study of the teaching indicated allows conclusions to be drawn concerning the self-education of the spouses. Both man and wife are obliged to commit to their self-development, especially in the areas that determine their uniqueness. The common good of the spouses is not a simple sum of their mental, physical, and spiritual well-being, but it is a reference point of daily efforts, self-reflection, and for everything that they both do to fill the sacramental marriage with original content. The spouses' self-education and development is focused on being a gift for each other, for the permanent building of community of persons. It is a necessary condition for the Church's teaching about marriage and family. The conscious undertaking of the „effort of development" is possible after reaching a certain degree of maturity and is the whole-life task of everyone, and those living in a marriage in particular. It can be assumed that self-education of spouses is the foundation of family life, and therefore also the education of children, and all interpersonal and intergenerational relationships.

Keywords: sacramental marriage, self-education.

Wstęp

Instytucja małżeństwa jest znana od początku istnienia człowieka na ziemi. Według Katechizmu Kościoła Katolickiego „Harmonia małżeństwa i społeczeństwa zależy częściowo od sposobu, w jaki mężczyzna i kobieta przeżywają swoją komplementarność oraz wzajemną potrzebę i pomoc"[1]. W świetle powyższego można przyjąć, że od jakości małżeństwa zależy po części jakość życia społecznego. Interesujące poznawczo wydaje się studium nauczania Kościoła o małżeństwie jako podstawowym związku dwojga osób. Małżeństwo sakramentalne uznawane jest za jeden ze

[1] *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Pallottinum, Poznań 1994, s. 527.

sposobów realizacji planu Stwórcy wobec człowieka stworzonego na podobieństwo Boże. Wspólne życie dwojga osób związane jest z konkretnymi wymaganiami, jakie stawiają sobie samym oboje małżonkowie jako osoby dorosłe, świadome dokonywanych wyborów. Warto więc poszukać odpowiedzi na pytania dotyczące obszarów, które w sposób szczególny wymagają aktywności samowychowawczej małżonków sakramentalnych. Punktem wyjścia prezentowanej pracy będzie wprowadzenie w tematykę małżeństwa sakramentalnego. Na wstępie warto podkreślić, że niezwykle trudne jest trafne opisanie rzeczywistości małżeństwa sakramentalnego za pomocą definicji spoza nauk teologicznych[2]. W niniejszej pracy zostaną zaprezentowane tylko podstawowe elementy nauczania Kościoła o małżeństwie. Następnie omówię cechy miłości małżeńskiej ujmowanej jako fundament związku dwojga osób. Wreszcie zostaną zaprezentowane te strefy życia małżeńskiego, które stanowią szczególne wyzwanie samowychowawcze.

Małżeństwo sakramentalne i samowychowanie

Podstawą nauczania Kościoła o małżeństwie jest porządek stworzenia. Biblia mówi, że Bóg powołał człowieka do istnienia jako mężczyznę i kobietę, co istotne – zrobił to z miłości i dla miłości. Miłość między mężczyzną i kobietą jest nie tylko dobra, ale również powinna obrazować bezwzględną, bezwarunkową miłość, jaką Bóg obdarza każdego człowieka[3]. W Katechizmie Kościoła Katolickiego również obecny jest zapis, że mężczyzna i kobieta zostali stworzeni wzajemnie dla siebie: „zróżnicowanie i komplementarność fizyczna, moralna i duchowa są ukierunkowane na dobro małżeństwa i rozwój życia rodzinnego”[4].

Małżeństwo sakramentalne powstaje poprzez zawarcie umowy małżeńskiej, powodującej powstanie pomiędzy kobietą i mężczyzną „głębokiej wspólnoty życia”. Według nauczania Kościoła Katolickiego, wyrażenie przez oboje małżonków nieodwołalnej zgody, w której oboje wzajemnie się sobie oddają i przyjmują, stanowi przyczynę sprawczą małżeństwa[5]. Wartym podkreślenia jest fakt, że małżeństwo sakramentalne różni się od małżeństwa cywilnego m.in. tym, że ma charakter sakralny i nie może zostać rozwiązane nawet za obopólną zgodą obojga małżonków[6]. Małżeń-

[2] R. Nęcek, *Istota sakramentu małżeństwa*, http://www.robertnecek.pl/naukowe/76-zagrozenia-trwalosci-malzenstwa?showall=&start=1 [dostęp: 24.06.2018].

[3] *Katechizm Kościoła…*, dz. cyt., s. 527.

[4] Tamże.

[5] P.M. Gajda, *Prawo małżeńskie Kościoła Katolickiego*, Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej, Tarnów 2000, s. 35.

[6] Tamże, s. 25.

stwo jest przymierzem, „przez które mężczyzna i kobieta tworzą ze sobą wspólnotę całego życia, skierowaną ze swej natury na dobro małżonków oraz do zrodzenia i wychowania potomstwa”[7].

W pierwszej połowie XX wieku za główny cel małżeństwa uznawano zrodzenie dzieci. Kodeks Prawa Kanonicznego z 1917 r. (kan. 1013 § 1) wymienia następujące cele małżeństwa: zrodzenie i wychowanie potomstwa (cel pierwszorzędny) oraz wzajemną pomoc małżonków i uśmierzenie pożądliwości (cel drugorzędny)[8]. Również Papież Pius XI w 1930 roku w Encyklice *Casti connubii* stwierdzał za św. Augustynem, że małżeństwo posiada trzy główne dary: potomstwo, wierność i nierozerwalność[9]. W ogromnym uproszczeniu można powiedzieć, że wspomniany dokument podkreślał wprawdzie znaczenie miłości małżeńskiej, ale za pierwszorzędny cel małżeństwa uznawał zrodzenie potomstwa.

Osiągnięcia nauk humanistycznych i społecznych, szczególnie uwzględnienie w teologii podejścia personalistycznego, wpłynęły na współczesne rozumienie małżeństwa sakramentalnego[10], które jest efektem zarówno Soboru Watykańskiego II, jak i nauczania kolejnych papieży. Głównym dokumentem soborowym dotyczącym małżeństwa jest *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym Gaudium et spes*. Można w niej odnaleźć określenie małżeństwa jako „głębokiej wspólnoty życia i miłości”, której fundamentem jest całkowicie wolna decyzja narzeczonych dotycząca budowania związku[11]. Użycie terminu *budowanie związku* zwraca uwagę na to, że małżeństwo jest rzeczywistością dynamiczną, w której czymś oczywistym powinno być zobowiązanie obojga małżonków do stałej pracy nad wzajemną relacją. Wspomniany dokument zawiera też i taki zapis: małżeństwo „nie jest ustanowione wyłącznie do rodzenia potomstwa; sama bowiem natura nierozerwalnego związku między dwoma osobami oraz dobro potomstwa wymagają, aby także wzajemna mi-

[7] *Katechizm Kościoła…*, dz. cyt., s. 379.

[8] M. Pogorzelska, *Cele małżeństwa w doktrynie i w prawie kanonicznym*, „Studia Teologiczne” 2014, nr 32, s. 427.

[9] Pius X, *Encyklika Casti connubii do Czcigodnych Braci Patriarchów, Prymasów, Arcybiskupów, Biskupów i innych Ordynariuszów, pokój i jedność z Stolicą Apostolską utrzymujących: o małżeństwie chrześcijańskim na tle obecnych stosunków, potrzeb, błędów i wykroczeń w rodzinie i społeczeństwie*, https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/pius_xi/encykliki/casti_connubi_31121930.html [dostęp: 12.03.2018]; zob. także: W. Bołoz, *Promocja osoby w rodzinie*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 1998, s. 63–64; G. Łęcicki, *Małżeństwo i rodzina w nauczaniu oraz doświadczeniu Kościoła*, Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia, Sandomierz 2011, s. 221.

[10] R. Nęcek, *Istota sakramentu…*, dz. cyt.

[11] *Konstytucja Duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym*, [w:] *Sobór Watykański II: konstytucje, dekrety, deklaracje: tekst polski*, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań [b.r.], s. 576.

łość małżonków odpowiednio się wyrażała, aby się rozwijała i dojrzewała”[12]. Przytoczone słowa wskazują, jakie znaczenie przypisywali twórcy dokumentu opartej na wzajemnej miłości więzi małżeńskiej. Rozwój osobisty małżonków jest traktowany jako zasada obowiązująca bezwzględnie, ze względu na istotę sakramentalnego małżeństwa, niezależnie od korzyści, jakie przynosi dzieciom. Można więc uznać, że w nauczaniu soborowym miłość małżeńska została dowartościowana[13] jako szczególna rzeczywistość międzyosobowa, wymagająca zaangażowania obojga.

W tym miejscu warto podkreślić, że nauczanie Kościoła Katolickiego nie zawiera wymogów związanych z przyjęciem konkretnego modelu małżeństwa. Można z całą stanowczością uznać, że nigdzie nie zostało określone, jak powinna wyglądać szczegółowa organizacja życia małżonków, które z nich powinno się zajmować domem albo pracą zawodową, które jest w większym stopniu odpowiedzialne za wychowanie dzieci. Nauczanie Kościoła Katolickiego idzie w kierunku podkreślania równości małżonków[14] z zachowaniem komplementarności płci. Oboje: kobieta i mężczyzna „z taka samą godnością, chociaż w różny sposób”[15] mają za zadanie budowanie jedności.

Trwanie we wspólnocie małżeńskiej związane jest z konkretnymi wymaganiami, które stawiają przed sobą oboje małżonkowie. To oni: osoby dorosłe, odpowiedzialni są za swój rozwój jako osoby ludzkiej i jednocześnie osoby, która świadomie i dobrowolnie związała swoje życie z drugą osobą. Nauczanie Kościoła Katolickiego o małżeństwie zakłada przede wszystkim podejmowanie decyzji w sposób w pełni dojrzały, tzn. ze świadomością konsekwencji swoich wyborów. Osoby, które zamierzają zawrzeć sakramentalny związek małżeński zobowiązane są m.in. do uczestnictwa w naukach przedmałżeńskich. Takie działanie wydaje się z oczywistych względów słuszne, aczkolwiek, jak każde działanie „z zewnątrz”, nie zagwarantuje osiągnięcia małżeńskiego szczęścia, jeśli małżonkom zabraknie rzeczywistego zaangażowania w poznanie istoty małżeństwa, jego celów. Konieczne jest zatem uwewnętrznienie przez oboje małżonków zasad, na których opiera się związek sakramentalny. Poznanie i przyjęcie za swoje istoty zawieranego w Kościele małżeństwa stanowi więc punkt wyjścia dla podjęcia dalszych starań o jakość małżeństwa.

Kolejnym wyzwaniem, przed którym stają małżonkowie zainteresowani budowaniem małżeństwa sakramentalnego, jest przyjęcie do wiadomości faktu, że dla dobra wspólnego konieczne jest podjęcie trudu samodzielnego formowania własnej woli i emocji, wypracowywania postaw, kształtowania przeżyć estetycznych, jak również

[12] Tamże, s. 579–580.

[13] R. Nęcek, *Istota sakramentu…*, dz. cyt.

[14] *Katechizm Kościoła…*, dz. cyt., s. 527.

[15] Tamże.

dbania o własny rozwój fizyczny[16]. Działania te teoretycy utożsamiają z pojęciem samowychowania. W *Encyklopedii pedagogicznej* samowychowanie definiowane jest jako

> czynne ustosunkowanie się podmiotu do procesu własnego rozwoju, wyrażające się w regulowaniu swojego postępowania i działaniu według dobrowolnie przyjętych wzorów lub systemu wartości. Jest to świadome i celowe kierowanie sobą. Człowiek, wychowując samego siebie, staje się podmiotem wychowania, jednostką zaangażowaną w działalność wychowawczą kierowaną na nią bądź na grupę, w której uczestniczy[17].

Samowychowanie stanowi odpowiedź na otrzymane wychowanie, jest też uznawane za zwieńczenie procesu przygotowania do samodzielnego życia. Teresa Kukołowicz podkreśla, że „wartość działań wychowawczych może być mierzona tym, w jakim stopniu przyczyniają się one do samowychowania"[18]. Podjęcie trudu pracy nad sobą jest możliwe „po osiągnięciu pewnego stopnia dojrzałości"[19] i ukierunkowane jest na wybieranie prawdziwego dobra na podstawie własnego procesu poznawczego[20]. W ujęciu Zofii Matulki samowychowanie określane jest jako

> samodzielne formowanie emocjonalno-wolitywnej sfery własnej osobowości, a więc takie kształtowanie swojej wolności, aby umieć podejmować decyzje zgodnie z przyjętą i uznaną za prawdziwą oraz słuszną hierarchią wartości i własnym światopoglądem. Jest to więc wyrabianie własnych postaw w stosunku do różnych elementów i zjawisk rzeczywistości, w których człowiek żyje[21].

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na definicję celu wychowania w ujęciu Jana Pawła II. W przemówieniu w siedzibie UNESCO Papież Polak podkreślił, że

> w wychowaniu chodzi głównie o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej był, a nie tylko więcej miał, ażeby poprzez wszystko, co ma, co posiada, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem,

[16] Z. Matulka, *Samowychowanie*, [w:] T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, PWN, Warszawa 1992, s. 147.

[17] I. Jundziłł, *Samowychowanie* [hasło], [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 716.

[18] T. Kukołowicz, *Pomagamy w samowychowaniu*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978, s. 42.

[19] Jan Paweł II, *List do Rodzin*, TUM Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 1998, s. 70.

[20] B. Hiszpańska*, Prawda u podstaw samowychowania*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2010, s. 126–127.

[21] Z. Matulka, *Samowychowanie w życiu chrześcijańskim*, [w:] A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie: między tradycją a współczesnością*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 169.

to znaczy, żeby również umiał bardziej być nie tylko z drugimi, ale także i dla drugich[22].

Wskazane *bycie z drugimi* i *bycie dla drugich* jest w szczególny sposób realizowane w małżeństwie, stanowi wręcz istotę sakramentalnego małżeństwa, w którym oboje małżonkowie wzajemnie się sobie oddają i przyjmują. Człowiek, jako istota rozwijająca się przede wszystkim poprzez nawiązywanie relacji z drugim człowiekiem, w małżeństwie sakramentalnym otrzymuje możliwość realizacji swojego człowieczeństwa poprzez podjęcie wysiłku zbudowania ze współmałżonkiem jedynej w swoim rodzaju wspólnoty osób, określanej jako *communio personarum*[23]. Konsekwencją traktowania małżeństwa jako „głębokiej wspólnoty życia i miłości" jest uznanie, że warunkiem koniecznym realizacji nauczania Kościoła o małżeństwie i rodzinie jest świadome podjęcie „trudu rozwoju" samego siebie jako mężczyzny-męża lub jako kobiety-żony. Istotne jest tutaj zwrócenie uwagi na stawianie wymagań przede wszystkim samemu sobie. „Człowiek ma wymagać – ale od siebie, a nie od drugiego. Wymagania od drugiego człowieka zawsze kończą się fiaskiem, bo nikt nie ma mocy nad drugim człowiekiem. Natomiast każdy może zmienić siebie"[24].

Warto podkreślić, że w perspektywie personalistycznej samowychowanie stanowi całożyciowe zadanie każdego człowieka. Analiza nauczania Kościoła Katolickiego dotyczącego małżeństwa oraz praktyka życia społecznego pozwalają stwierdzić, że podjęcie wysiłku wychowania samego siebie jest jednak szczególnie aktualne dla człowieka żyjącego w małżeństwie. Celem i jednocześnie środkiem do nawiązywania coraz bardziej ścisłej wspólnoty osób-małżonków jest miłość małżeńska, która stanowi też fundament małżeństwa. Można więc uznać, że miłość małżeńska jest w małżeństwie sakramentalnym wszystkim: punktem wyjścia, środkiem i celem samym w sobie.

Miłość w małżeństwie sakramentalnym

Kilka lat po Soborze Watykańskim II podstawowe cechy miłości małżeńskiej nakreślił papież Paweł VI w encyklice *Humanae vitae.* Dokument ten przypomina najważniejsze przymioty miłości małżeńskiej, która ma być: na wskroś ludzka, pełna, wier-

[22] Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury: przemówienie w UNESCO*, [w:] *Wiara i kultura: dokumenty, przemówienia, homilie*, Polski Instytut Kultury Chrześcijańskiej. Fundacja Jana Pawła II, Rzym 1986, s. 71.

[23] Jan Paweł II, *Jedność i nierozerwalność małżeństwa: s*łowa skierowane do Polaków w czasie audiencji ogólnej 21.11.1979, [w:] *Jan Paweł II o małżeństwie i rodzinie*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1982, s. 88.

[24] W. Półtawska, *Uczcie się kochać*, Edycja Świętego Pawła, Częstochowa 2015, s. 35.

na i wyłączna, oraz płodna[25]. Miłość „na wskroś ludzka", czyli zarazem zmysłowa i duchowa. Jeżeli bowiem człowiek nie jest ani wyłącznie duchem, ani tylko ciałem, to dlaczego inna miałaby być jego miłość? Ma ona wzrastać „w radościach i trudach codziennego życia", aby małżonkowie „stawali się jednym sercem i jedną duszą i razem osiągali swą ludzką doskonałość"[26]. Miłość „pełna", czyli nastawiona na dzielenie absolutnie wszystkich spraw, na obdarowywanie małżonka tym wszystkim, czym się jest. Chociaż małżonkowie różnią się od siebie, każde z nich ma swoje własne zaangażowania, to jednak ich relację powinna przenikać „zasadnicza przejrzystość"[27]. Miłość małżeńska obejmuje więc całą osobę, jest bezwarunkowa. Miłość pełna oznacza miłość osoby, która istnieje w rzeczywistości, wymaga przyjęcia drugiej osoby ze wszystkim, co ją stanowi. Podejście egoistyczne, nastawienie wyłącznie na otrzymywanie, jest więc zaprzeczeniem istoty miłości małżeńskiej. „Wierna i wyłączna" – ta cecha miłości wydaje się najłatwiejsza do wyjaśnienia. Wierność ukazywana jest przez Pawła VI jako nie tylko zgodna z naturą małżeństwa, ale i jako źródło trwałego szczęścia. Nie może też być rozpatrywana wyłącznie w aspekcie negatywnym, jako zakaz zdradzania się nawzajem, ale przede wszystkim jako wezwanie do wiernego przeżywania komunii, jako traktowanie rzeczywistości małżeńskiej w kategoriach wspólnego zadania[28]. Miłość ma być „płodna", czyli zmierzać do zrodzenia i wychowania dzieci, do odpowiedzialnego przekazania życia następnym pokoleniom. Świadectwem tego mają być słowa Stwórcy: „Bądźcie płodni i rozmnażajcie się, abyście zaludnili ziemię"[29]. Warto zauważyć, że wskazane polecenie kierowane jest równocześnie do obojga: mężczyzny i kobiety. Wymaganie otwarcia na przyjęcie nowego życia należy więc traktować jako zaproszenie do podjęcia przez kobietę i mężczyznę razem współpracy z miłością Stwórcy, który, jak wspomniano wyżej, powołuje do istnienia człowieka z miłości i dla miłości.

Miłość małżeńska powinna być miłością oblubieńczą, tzn. powinna polegać na wzajemnym oddaniu się, na istnieniu „we wzajemnym *dla*, w relacji wzajemnego daru"[30]. Jest relacją obejmującą całego człowieka i wszystkie sfery jego funkcjono-

[25] Paweł VI, *Encyklika Humanae vitae o zasadach moralnych w dziedzinie przekazywania życia ludzkiego*, https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/pawel_vi/encykliki/humane.html [dostęp: 14.04.2018].

[26] Tamże.

[27] A. Szostek, *Antropologia „Humanae vitae" w nawiązaniu do nauczania Jana Pawła II*, „Ethos" 2008, nr 4, s. 136–137.

[28] M. Pokrywka, *Antropologiczne podstawy moralności małżeństwa i rodziny*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010, s. 215.

[29] *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań – Warszawa 1984, s. 25.

[30] Jan Paweł II, *Objawienie i odkrycie oblubieńczego znaczenia ciała*, [w:] *Jan Paweł II o małżeństwie i rodzinie*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1982, s. 107.

wania. Miłość małżeńska wymaga od obojga małżonków wrażliwości na potrzeby drugiego człowieka i jednocześnie doskonalenia w sobie umiejętności dojrzałego obdarzania współmałżonka tym wszystkim, co stanowi o własnej niepowtarzalności, indywidualności. Wzajemna miłość małżonków stanowi dla nich samych główny bodziec do własnego rozwoju, do tego, żeby stawać się coraz lepszym właśnie ze względu na drugiego człowieka. Można powiedzieć, że miłość małżeńska polega na dobrze rozumianej wzajemnej służbie. Z. Matulka proponowała ujmowanie małżeństwa jako sakramentu o charakterze społecznym, przeznaczonym do tworzenia wspólnoty, jako sakramentu miłości, którego celem jest służba[31]. Współcześnie pojęcie *służby* nie wydaje się zbyt popularne. Życie społeczne ukierunkowane jest raczej na wzmacnianie u ludzi potrzeby tzw. samorealizacji niezależnie od sytuacji rodzinnej i społecznej. Kult sukcesu za wszelką cenę nie pozwala nawet na zastanowienie się nad terminem *służba*. Słownik Języka Polskiego określa *służbę* jako pracę na rzecz jakiejś wspólnoty, wykonywaną z poświęceniem[32]. W zwyczajnej rzeczywistości małżeńskiej przyjęcie postawy służby nie wymaga od małżonków ogromnego poświęcenia. Zdarzają się wprawdzie sytuacje niezwykle trudne, związane m.in. ze zdarzeniami losowymi (np. ciężka, nieuleczalna choroba), które stawiają jednego z małżonków w sytuacji konieczności bycia wiernym w sytuacji obiektywnie bardzo trudnej. Jednak w większości przypadków małżonkowie chcący przyjąć postawę służebną mają za zadanie tylko(!) ciągle na nowo podejmować decyzję pokonywania samego siebie, swoich przyzwyczajeń, słabości, wad. To jest permanentna praca, przede wszystkim nad sobą. Dlatego można z całym przekonaniem stwierdzić, że miłość małżeńska nie jest nigdy skończona, gotowa, ale ma charakter dynamiczny. Miłość taka może i powinna stanowić fundament małżeństwa sakramentalnego, w którym oboje małżonkowie zobowiązani są do pomnażania dobra wspólnego. To ostatnie nie jest prostą sumą dobrostanu psychicznego, fizycznego i duchowego obojga, ale stanowi punkt odniesienia codziennych starań, autorefleksji, tego wszystkiego, co oboje robią w celu wypełnienia oryginalną treścią istoty swojego małżeństwa.

Miłość małżeńska nie jest rzeczywistością daną z góry, gotową, ale raczej wymaga od każdego z małżonków ciągłego budowania w sobie samym „człowieka miłującego". Jak zauważa ks. Adam Skreczko: „Nie wystarczy chcieć kochać, by umieć kochać! Miłości trzeba się uczyć długo i cierpliwie"[33]. W podobnym tonie wypowiada się Maria Grzywak-Kaczyńska:

---

[31] Z. Matulka, *Samowychowanie chrześcijańskie*, Adam Marszałek, Toruń 1995, s. 92.

[32] *Służba* [hasło], *Słownik Języka Polskiego*, PWN, https://sjp.pwn.pl/sjp/;2521967 [dostęp: 12.05.2018].

[33] A. Skreczko, *Współczesne wyzwania w wychowaniu do miłości małżeńskiej*, „Sympozjum" 2017, nr 1, s. 65.

> miłości trzeba uczyć i trzeba się uczyć. Nie można rozwoju tego najważniejszego i najpotężniejszego dynamizmu psychicznego zostawić własnemu losowi, tzn. naturalnym warunkom życia. Warunki te, jeśli kiedyś w wielu przypadkach mogły być wystarczające dla ukształtowania osobowości, dzisiaj tak się skomplikowały, że nawet najbardziej sprzyjające rozwojowi wymagają świadomej ingerencji w ich poznawaniu i kierowaniu nimi[34].

Na podstawie zaprezentowanych analiz można stwierdzić, że praca samowychowawcza małżonków sprowadza się do pracy nad umiejętnością kochania drugiej osoby.

Małżeństwo sakramentalne wspólnotą osób samowychowujących się

Jak wspomniano wyżej, zawarcie małżeństwa sakramentalnego wiąże się z podjęciem odpowiedzialności za rozwój samego siebie i współmałżonka. Konieczne jest codzienne podejmowanie wyzwań wynikających z istoty związku małżeńskiego. Osią stawianych sobie samemu wymagań samorozwojowych jest codzienne uczenie się miłości. Niezwykle istotnym wydaje się przyjęcie do wiadomości faktu, że małżeństwo nie jest miejscem, w którym miłość się znajduje, ale jest przestrzenią ciągłego budowania, tworzenia miłości „we dwoje, wspólnym i nieustannym wysiłkiem"[35]. Można, jak się wydaje, wymienić kilka „obszarów budowania miłości małżeńskiej", tożsamych z obszarami samowychowania, które są szczególnie istotne z punktu widzenia dobrostanu małżeństwa.

Jednym z podstawowych pól, wymagających stałego wysiłku, jest podjęcie trudu poznania i zrozumienia istoty małżeństwa sakramentalnego. Stanowi ono punkt wyjścia wszelkiej pracy nad wzajemną relacją. Zdaniem Matulki, uznanie czegokolwiek za wartość musi być poprzedzone dogłębnym poznaniem, „zależnie od tej wiedzy i oceny człowiek jedne wartości odrzuca, inne uważa za pozorne, a innych pragnie dla siebie, dąży do ich zdobycia"[36]. Oboje małżonkowie, w momencie podejmowania decyzji o wspólnym życiu, muszą być świadomi tego, jakie konsekwencje będzie miało wypowiedzenie przez nich słów przysięgi małżeńskiej. W literaturze przedmiotu można znaleźć pogląd, że gotowość do zawarcia małżeństwa mierzy się przede wszystkim poziomem świadomości, czym jest związek dwojga osób, oraz podjęciem

[34] M. Grzywak-Kaczyńska, *Wychowanie do miłości – miłości trzeba się uczyć*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne: wybór tekstów: praca zbiorowa*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 371.

[35] B. Mierzwiński, *Istota miłości małżeńskiej: aspekty teologiczno-pastoralne*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio" 2010, nr 4, s. 11.

[36] Z. Matulka*, Samowychowanie chrześcijańskie*, dz. cyt., s. 148.

pracy nad sobą, nad swoim własnym „ja" po to, aby naprawdę kochać drugiego człowieka[37]. Przygotowane do zawarcia małżeństwa są osoby, które są gotowe do codziennego ponoszenia konkretnej ofiary dla dobra wspólnego, i są zdecydowane pracować nad sobą nie dlatego, że muszą, ale dlatego, że chcą. W małżeństwie, podobnie jak w każdej innej sferze życia człowieka, pozostawanie na etapie sterowności zewnętrznej jest czynnikiem poważnie zakłócającym normalne funkcjonowanie. Rolą osób wspierających w trudzie przygotowania do zawarcia małżeństwa winno być zatem towarzyszenie narzeczonym w wysiłku zrozumienia, na czym polega małżeństwo sakramentalne. Ze względu na niekwestionowaną wartość małżeństwa, wszelkie działania wspomagające osoby, zamierzające zawrzeć związek sakramentalny, wydają się być tak wielkiej wagi, że warto powierzać je ludziom legitymującym się najwyższymi kompetencjami. Chodzi tutaj nie tylko o znajomość nauczania Kościoła, ale również umiejętność przekazu oraz nawiązania życzliwego kontaktu z drugim człowiekiem.

Drugim, niezwykle istotnym obszarem samowychowania małżonków jest komunikacja. Dialog małżeński, definiowany jako umiejętne mówienie i uważne słuchanie, ze szczególnym podkreśleniem tego ostatniego, umożliwia porozumienie dwojga osób, które mają przecież zupełnie inne doświadczenia, inną wiedzę o świecie. Wzajemne przyjęcie i obdarowanie małżonków powinno dokonywać się „ze wszystkim, co składa się na osobę – z oczekiwaniami i pragnieniami, doskonałością i niedoskonałością; z tym, co godne podziwu, co ułomne; co niezrozumiałe i co niepojęte. Pragnienia i oczekiwania domagają się odpowiedzi"[38]. Należy więc zwracać uwagę na konieczność rozwijania w samym sobie postawy otwartości, czyli umiejętnego dzielenia się ze współmałżonkiem swoimi przeżyciami. Dzięki prawidłowej wzajemnej komunikacji możliwa jest między małżonkami szczególna solidarność, współodczuwanie tego, co przeżywa druga osoba[39]. Dla małżonków sakramentalnych istotna wydaje się sama świadomość, że prawdziwego małżeńskiego dialogu trzeba się uczyć. Kompetencje komunikacyjne każdy człowiek ma szansę rozwijać przez całe swoje życie. Ze względu jednak na fakt zróżnicowania płciowego między małżonkami może się zdarzyć i tak, że małżeństwo nie będzie należało do udanych tylko ze względu na brak przyjęcia do wiadomości inności współmałżonka również w obszarze komunikacyjnym. Może się zdarzyć, że żona, przeżywająca swoje życie na sposób kobiecy, i mąż, który realizuje swoje człowieczeństwo w wersji męskiej, nie będą potrafili dzielić się tym, co jest dla nich rzeczywiście ważne, co zaprząta ich myślenie, co ich buduje. Kluczowe wydaje się w tym kontekście ćwiczenie umiejętności słuchania, okazywania prawdziwego zainteresowania drugim człowiekiem i tym wszystkim, co

[37] A. Skreczko, *Współczesne wyzwania…*, dz. cyt., s. 69.

[38] M. Maj, *Po prostu słuchaj*, „Zbliżenia: o Małżeństwie Bliżej" [podtytuł: *On mnie nie rozumie, ona ma pretensje – czyli jak rozmawiać*] 2012, nr 1, s. 9.

[39] A. Pokrywka, *Antropologiczne podstawy…*, dz. cyt., s. 212.

zajmuje jego uwagę i emocje. Najważniejszymi elementami wzajemnej komunikacji w małżeństwie jest przezroczystość i empatia. „Przezroczystość wyraża się jednoznacznością i czytelnością zachowań oraz chęcią ukazania się takim, jakim się jest wraz ze swoimi odczuciami i oczekiwaniami; empatia oznacza zdolność i gotowość wejścia w świat drugiej osoby, zrozumienie jej myśli i wczucie się w jej potrzeby, oczekiwania i nastroje”[40]. W literaturze przedmiotu podkreśla się również, że każdy człowiek powinien jednak najpierw uczyć się kontaktu z samym sobą, nazywania własnych uczuć, stanów wewnętrznych, oczekiwań[41].

Z punktu widzenia dobrostanu związku warto więc zadbać o jakość kontaktów z poślubioną sobie osobą. Warto postarać się o przyjaźń ze współmałżonkiem. Wymaga to najpierw akceptacji jego inności, przyjęcia do wiadomości tego, że żona jest kobietą, a mąż mężczyzną, a więc osobą przeżywającą swoje życie w sposób diametralnie odmienny, a następnie ukierunkowania swojego wysiłku na wsłuchiwanie się w najbliższego sobie człowieka. Z całym przekonaniem można stwierdzić, że dialogu małżeńskiego warto się stale uczyć i warto go praktykować na każdym etapie rozwoju związku. Wszystkie okoliczności wspólnego życia wymagają bowiem wzajemnego porozumienia małżonków.

Kolejnym wyzwaniem samowychowawczym małżonków sakramentalnych jest problem opuszczenia rodziny pochodzenia, bez którego nie można mówić o jakiejkolwiek relacji ze współmałżonkiem. W nauczaniu Kościoła Katolickiego zwraca się uwagę na słowa Stwórcy dotyczące tej kwestii: „Opuści człowiek matkę i ojca i łączy się ze swoją żoną i stają się oboje jednym ciałem”[42]. Rzeczywiste odejście z rodziny pochodzenia jest konieczne ze względu na dobro zawartego małżeństwa, ale również dobro wspólne całej szerszej rodziny. Bez opuszczenia nie może być mowy o założeniu nowego związku. Wydaje się, że niezwykle istotnym obszarem, wymagającym przepracowania przez oboje małżonków, jest odpowiednie ustawienie ważności konkretnych osób i powinności wobec nich. Dla osoby żyjącej w małżeństwie najważniejszą osobą powinien być, zawsze i w każdych okolicznościach, współmałżonek. Zawierając małżeństwo należy liczyć się z koniecznością odseparowania od rodziny pochodzenia. Nie zawsze musi dochodzić do oddzielenia fizycznego, chociaż ta opcja wydaje się z wielu względów najlepsza. Warunkiem koniecznym zdrowej więzi małżeńskiej jest podjęcie decyzji i konsekwentna, świadoma realizacja budowania swojego życia przede wszystkim z poślubioną sobie osobą. Opuszczenie rodziny pochodzenia powinno się zatem wiązać przede wszystkim z przemianą relacji z rodzica-

[40] A. Skreczko, *Małżonkowie* [hasło], [w:] E. Ozorowski (red.), *Słownik małżeństwa i rodziny*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Fundacja Pomoc Rodzinie, Warszawa – Łomianki 1999, s. 242.

[41] M. Maj, *Po prostu słuchaj*, dz. cyt., s. 9.

[42] *Pismo Święte…*, dz. cyt., s. 1145.

mi i budowaniem jej na innym poziomie[43]. Praca obojga małżonków nad ustaleniem relacji z rodziną wymaga konkretnego wysiłku, przepracowania swojej roli przede wszystkim z punktu widzenia dobra małżeństwa.

Ważnym wyzwaniem samowychowawczym małżonków jest również doświadczenie macierzyństwa i ojcostwa. Nie ulega wątpliwości, że dzieci stanowią naturalny owoc miłości małżeńskiej, najwspanialszy dar małżeństwa. Jednak niezwykle istotnym jest, żeby małżonkowie nie zatracili się w swoim rodzicielstwie. Warto zauważyć, że w Kościele Katolickim nie ma sakramentu rodzicielstwa, jest tylko sakrament małżeństwa. Wyjątkowe słowa przysięgi małżeńskiej wypowiada się wyłącznie do współmałżonka, publicznie, przy świadkach[44]. W praktyce oznacza to, że nigdy, na żadnym etapie życia rodziny małżonkom nie wolno zapomnieć o tym, co było przyczyną zaistnienia ich związku. W większości przypadków była to ich wzajemna miłość, miłość mężczyzny i kobiety. Dzieci, jeśli się pojawiły, w naturalny sposób stają się radością rodziców: poczynają się, rodzą, wychowują się w domu rodzinnym, osiągają pełnoletność i… odchodzą do swojego życia. Poważnym niebezpieczeństwem osłabiającym więź małżeńską jest tzw. przelewanie miłości na dzieci. Związane jest ono najczęściej z niedojrzałością małżonków-rodziców, którzy sens swojej rodziny widzą wyłącznie w rodzicielstwie. Ucieczka w rodzicielstwo wydaje się być znacznie częściej udziałem kobiety. Rodzicielstwo zdecydowanie bardziej angażuje kobietę, aniżeli mężczyznę: to ona bierze na siebie cały trud noszenia dziecka, w pewnym sensie oddaje mu na okres prenatalny swoje ciało, potem je rodzi, karmi. Mężczyzna zawsze pozostanie bardziej z boku tych naturalnych procesów. Nawet największe zaangażowanie męża w przebieg ciąży, porodu – nie może być porównywane z tym, co dla dziecka robi kobieta-matka. Dlatego też kobiecie trudniej jest być równocześnie dobrą żoną i matką. Brak pracy nad sobą w roli matki może spowodować, że kobieta będzie w pewnym sensie zdradzała męża z ich wspólnym dzieckiem, nawiązując z nim „kompensacyjną więź uczuciową”[45], zapominając, że dzieci małżonkowie mają na chwilę – zwykle kilkanaście lat, a budowanie relacji z mężem jest zadaniem całożyciowym. Zadaniem obojga małżonków jest budowanie rodziny jako miejsca, w którym każdy członek wspólnoty zajmuje miejsce przeznaczone dla siebie, w której nie dochodzi do przemieszania ról, tzn. małżonkowie, niezależnie od tego, czy zostają też rodzicami, pozostają sobą, a dzieci mają możliwość bycia dziećmi. Skupianie się wyłącznie na dzieciach i ich

[43] J. Wróbel, *Opuści człowiek ojca i matkę…*, „Zbliżenia: o Małżeństwie Bliżej” [podtytuł: *Teściowa*] 2012, nr 6, s. 10; M. Guzewicz, *Jak zadbać o swoje… małżeństwo*, Homo Dei, Kraków 2017, s. 34–35.

[44] M. Guzewicz, *Jak zadbać…*, dz. cyt., s. 36–37.

[45] K. Meissner, *Płciowość człowieka w kontekście wychowania osoby ludzkiej*, Inicjatywa Wydawnicza „Jerozolima”, Poznań 2017, s. 59.

rozwoju, stawianie dzieci w centrum, przy równoczesnym zaniedbywaniu dbałości o rozwój samego siebie w kontekście roli małżonka, jest krzywdzące dla wszystkich członków wspólnoty rodzinnej.

Niezwykle istotnym obszarem wymagającym szczególnego zaangażowania małżonków jest również dziedzina współżycia małżeńskiego. Kościół Katolicki podkreśla wartość współżycia małżeńskiego, które ma dwojaki cel: dobro małżonków i przekazanie życia dzieciom. „Wybitnie ludzka" miłość małżonków prowadzi ich „do dobrowolnego wzajemnego oddawania się sobie, które wyraża się w czułych uczuciach i aktach oraz przenika całe ich życie"[46]. Współżycie małżeńskie ujmowane jest w Kościele jako forma celebracji sakramentu pod warunkiem podejmowania go „w sposób uczciwy i godny*"* oraz „prawdziwie po ludzku"[47]. Dbałość o właściwe przeżywanie bliskości małżeńskiej należy do zadań obojga małżonków. Istotnym jest, aby samowychowanie seksualne było skierowane „ku odpowiednim wartościom, a mianowicie tym, do których dążenie prowadzi do pełnego, osobowego i społecznego rozwoju człowieka. Powinno być realizowane w prawdzie o człowieku i o tym, co wynika z jego działań seksualnych"[48]. Delikatność tej sfery życia człowieka powoduje większą podatność na zranienia, dlatego tak ważna jest stała troska o wsłuchiwanie się w potrzeby i reakcje drugiej osoby, czyli o przeżywanie relacji do współmałżonka w kontekście daru z siebie. Jan Paweł II uczył, że „Każdy mężczyzna i każda kobieta nie urzeczywistnia się w pełni inaczej jak tylko przez bezinteresowny dar z siebie. Moment zjednoczenia małżeńskiego jest najbardziej szczególnym doświadczeniem tego właśnie daru"[49]. Niewątpliwie sfera życia seksualnego małżonków wymaga permanentnego wychowywania samego siebie jako istoty dążącej do prawdziwego miłowania drugiego człowieka.

Reasumując można stwierdzić, że samowychowanie małżonków sakramentalnych polega na permanentnej aktywności na wszystkich płaszczyznach wspólnego życia na rzecz stawania się tym, kim oboje zdecydowali się zostać w momencie zawierania małżeństwa: mężem i żoną. Samowychowanie małżonków stanowi fundament całego życia rodzinnego, a więc również wychowania dzieci oraz wszelkich relacji międzyosobowych i międzypokoleniowych, ponieważ podejmowany przez oboje wysiłek albo jego brak w istotny sposób wpływa na wszystko to, co dzieje się w rodzinie.

---

[46] *Konstytucja Duszpasterska…*, dz. cyt., s. 578.

[47] Tamże; R. Skrzypczak, *Miłość warta obrączek: jak zbudować małżeństwo na całe życie*, Fundacja Instytut Globalizacji, Gliwice 2018, s. 199.

[48] M. Furmanowska, *Wychowanie do życia w rodzinie u progu Nowego Stulecia*, [w:] J. Wilk (red.), *W służbie dziecku. T. 2: Rodzina XX wieku wobec dobra dziecka*, Katedra Pedagogiki Rodziny KUL, Lublin 2003, s. 476.

[49] Jan Paweł II, *List do rodzin...*, dz. cyt., s. 43.

Podsumowanie

Wydaje się, że najbardziej odpowiednim podsumowaniem niniejszych rozważań będą słowa Jana Pawła II zamieszczone w książce *Przekroczyć próg nadziei*: „miłość nie jest do wyuczenia, a jednocześnie nic nie jest tak bardzo do wyuczenia jak miłość!”[50]. Życie w związku z drugim człowiekiem zawsze wiąże się z trudem. Małżeństwo sakramentalne, jako oparte na miłości „na wskroś ludzkiej, pełnej, wiernej i wyłącznej oraz płodnej” stanowi dla obojga małżonków wyzwanie do ciągłej zmiany przede wszystkim siebie samego. Jest z jednej strony najbardziej intymnym obszarem życia człowieka, a z drugiej najbardziej społecznym – wszelkie zaniedbania bliskiej relacji zawsze będą raniące nie tylko dla samych małżonków, ale również dla osób z ich otoczenia. W najbliższej z możliwych relacji dwóch osób nic nie dzieje się samo z siebie, bez podjęcia trudu samowychowania nie może być mowy o wypełnianiu zobowiązań przyjętych dobrowolnie podczas zawierania małżeństwa. Samowychowanie małżonków w szczególny sposób winno być ukierunkowane na bycie wzajemnie dla siebie darem, na permanentne budowanie wspólnoty osób. „Jeżeli ktoś nie zacznie od siebie naprawdę wymagać, to nigdy nie osiągnie dojrzałości jako osoba. Na zawsze już pozostanie jak gliniane naczynie, któremu nadano jakąś formę, ale które pozostało nie wypalone. Takie naczynie pozostawione w bezpiecznym miejscu nie rozpadnie się, zawiedzie jednak, jeżeli zostanie wystawione na próbę”[51]. Każda aktywność samowychowawcza wiąże się z trudem, „wewnętrznym wysiłkiem skierowanym na siebie samego”[52]. Codzienna praca nad sobą małżonków sakramentalnych nie stanowi jednak obciążenia ponad siły, jeśli jest podejmowana ze świadomością celu. Przyjęcie zobowiązania „wychowywania swojej miłości” wymaga od obojga zarówno świadomości tego, czym ich związek jest, jak i otwartości na zmianę. Truizmem jest powiedzenie, że człowiek najwięcej uczy się o samym sobie poprzez relację z drugim człowiekiem. W ogromnym uproszczeniu można stwierdzić, że samowychowanie małżonków sakramentalnych powinno polegać na permanentnym pokonywaniu swojego egoizmu, na wyrabianiu w sobie otwartości na drugiego człowieka i na wszystko to, co ten człowiek wnosi do związku. Powodzenie małżeństwa, czyli „najlepszego sposobu przeżycia człowieka na ziemi”[53], w głównej mierze zależy więc od tego, czy oboje

[50] [Jan Paweł II], *Przekroczyć próg nadziei: Jan Paweł II odpowiada na pytania Vittoria Messoriego*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1994, s. 103.

[51] S. Sławiński, *Dojrzewać do miłości: rozmowy o samowychowaniu*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1990, s. 24.

[52] W. Półtawska, *Miłość małżeńska jako zadanie całego życia: (w świetle doświadczeń poradni małżeńskiej)*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio” 2010, nr 4, s. 19.

[53] M. Guzewicz, *Jak zadbać…*, dz. cyt., s. 8.

małżonkowie podejmą trud samowychowania. Jako osoby, które osiągnęły już pewien stopień dojrzałości, które w sposób wolny dokonały określonego wyboru, mają wszelkie prerogatywy ku temu, aby podjąć pracę nad sobą w kontekście roli, którą wybrały. Chodzi więc o wychowywanie samego siebie jako męża albo jako żony w danym sobie, a więc konkretnym, czasie i miejscu, niezależnie od przyjętego modelu wspólnego życia.

Na koniec warto podkreślić, że niniejsze rozważania nie wyczerpują tematu. Stanowią zaledwie przyczynek do badań nad aktywnością samowychowawczą małżonków sakramentalnych w kontekście nauczania Kościoła. Istotnym wydaje się również zaznaczenie, że nauczanie Kościoła dotyczące małżeństwa, pomijając elementy ściśle wyznaniowe, może zostać przyjęte przez wszystkich „ludzi dobrej woli", którym leży na sercu jakość życia społecznego.

Bibliografia

Bołoz W., *Promocja osoby w rodzinie*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam", Warszawa 1998.

Furmanowska M., *Wychowanie do życia w rodzinie u progu Nowego Stulecia*, [w:] J. Wilk (red.), *W służbie dziecku. T. 2: Rodzina XX wieku wobec dobra dziecka*, Katedra Pedagogiki Rodziny KUL, Lublin 2003.

Gajda P.M., *Prawo małżeńskie Kościoła Katolickiego*, Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej, Tarnów 2000.

Grzywak-Kaczyńska M., *Wychowanie do miłości – miłości trzeba się uczyć*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne: wybór tekstów: praca zbiorowa*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.

Guzewicz M., *Jak zadbać o swoje… małżeństwo*, Homo Dei, Karków 2017.

Hiszpańska B*., Prawda u podstaw samowychowania*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2010.

Jan Paweł II, *Jedność i nierozerwalność małżeństwa: s*łowa skierowane do Polaków w czasie audiencji ogólnej 21.11.1979, [w:] *Jan Paweł II o małżeństwie i rodzinie*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1982.

Jan Paweł II*, List do Rodzin*, TUM Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 1998.

Jan Paweł II, *Objawienie i odkrycie oblubieńczego znaczenia ciała*, [w:] *Jan Paweł II o małżeństwie i rodzinie,* Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1982.

Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury: przemówienie w UNESCO*, [w:] *Wiara i kultura: dokumenty, przemówienia, homilie*, Polski Instytut Kultury Chrześcijańskiej. Fundacja Jana Pawła II, Rzym 1986.

[Jan Paweł II], *Przekroczyć próg nadziei: Jan Paweł II odpowiada na pytania Vittoria Messoriego*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1994.

Jundziłł I., *Samowychowanie* [hasło], [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.

Katechizm Kościoła Katolickiego, Pallottinum, Poznań 1994.

Konstytucja Duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym, [w:] *Sobór Watykański II: konstytucje, dekrety, deklaracje: tekst polski*, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań [b.r.].

Kukołowicz T., *Pomagamy w samowychowaniu*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.
Łęcicki G., *Małżeństwo i rodzina w nauczaniu oraz doświadczeniu Kościoła*, Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia, Sandomierz 2011.
Maj M.*, Po prostu słuchaj*, „Zbliżenia: o Małżeństwie Bliżej" [podtytuł: *On mnie nie rozumie, ona ma pretensje – czyli jak rozmawiać*] 2012, nr 1.
Matulka Z., *Samowychowanie chrześcijańskie*, Adam Marszałek, Toruń 1995.
Matulka Z., *Samowychowanie w życiu chrześcijańskim*, [w:] A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie: między tradycją a współczesnością*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007.
Matulka Z., *Samowychowanie*, [w:] T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, PWN, Warszawa 1992.
Meissner K., *Płciowość człowieka w kontekście wychowania osoby ludzkiej*, Inicjatywa Wydawnicza „Jerozolima", Poznań 2017.
Mierzwiński B., *Istota miłości małżeńskiej: aspekty teologiczno-pastoralne*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio" 2010, nr 4.
Nęcek R., *Istota sakramentu małżeństwa*, http://www.robertnecek.pl/naukowe/76-zagrozenia-trwalosci-malzenstwa?showall=&start=1 [dostęp: 24.06.2018].
Paweł VI, *Encyklika Humanae vitae o zasadach moralnych w dziedzinie przekazywania życia ludzkiego,* https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/pawel_vi/encykliki/humane.html [dostęp: 14.04.2018].
Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań – Warszawa 1984.
Pius X, *Encyklika Casti connubii do Czcigodnych Braci Patriarchów, Prymasów, Arcybiskupów, Biskupów i innych Ordynariuszów, pokój i jedność z Stolicą Apostolską utrzymujących: o małżeństwie chrześcijańskim na tle obecnych stosunków, potrzeb, błędów i wykroczeń w rodzinie i społeczeństwie,* https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/pius_xi/encykliki/casti_connubi_31121930.html [dostęp: 12.03.2018].
Pogorzelska M., *Cele małżeństwa w doktrynie i w prawie kanonicznym*, „Studia Teologiczne" 2014, nr 32.
Pokrywka M., *Antropologiczne podstawy moralności małżeństwa i rodziny*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010.
Półtawska W., *Miłość małżeńska jako zadanie całego życia: (w świetle doświadczeń poradni małżeńskiej)*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio" 2010, nr 4.
Półtawska W., *Uczcie się kochać*, Edycja Świętego Pawła, Częstochowa 2015.
Skreczko A., *Małżonkowie* [hasło], [w:] E. Ozorowski (red.), *Słownik małżeństwa i rodziny*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Fundacja Pomoc Rodzinie, Warszawa – Łomianki 1999.
Skreczko A., *Współczesne wyzwania w wychowaniu do miłości małżeńskiej*, „Sympozjum", 2017, nr 1.
Skrzypczak R., *Miłość warta obrączek*: *jak zbudować małżeństwo na całe życie*, Fundacja Instytut Globalizacji, Gliwice 2018.
Sławiński S., *Dojrzewać do miłości: rozmowy o samowychowaniu*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1990.
Służba [hasło], *Słownik Języka Polskiego*, PWN, https://sjp.pwn.pl/sjp/;2521967 [dostęp: 12.05.2018].
Szostek A., *Antropologia „Humanae vitae" w nawiązaniu do nauczania Jana Pawła II*, „Ethos" 2008, nr 4.
Wróbel J.*, Opuści człowiek ojca i matkę…*, „Zbliżenia: o Małżeństwie Bliżej" [podtytuł: *Teściowa*] 2012, nr 6.

DOI: 10.34616/wwr.2019.2.131.145

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXI (2/2019)

Aleksandra ASZKIEŁOWICZ*

Razem czy osobno? Teoretyczne przesłanki dla zastosowania wywiadu biograficznego w badaniu małżonków

Together or apart? A theoretical rationale for using the biographical interview in spousal research

Abstrakt

Cel. W artykule przedstawiono procedurę prowadzenia wywiadu narracyjnego w wyjątkowy sposób, z uwagi na obecność nie jednego, ale dwóch narratorów jednocześnie. Technikę wywiadu narracyjnego przedstawiono w kontekście metody narracyjno-biograficznej, a funkcjonowanie małżeństwa w kontekście systemowego rozumienia rodziny.

Metody. Badanie prowadzono z wykorzystaniem techniki wywiadu narracyjnego z małżeństwami, które oceniają swoje małżeństwo jako szczęśliwe. Badania dotyczyły szczęścia w związku i były prowadzone w grupie małżonków, którzy subiektywnie oceniają swoje małżeństwo jako wysoce satysfakcjonujące.

Wyniki. W artykule udowodniono zasadność zastosowania wywiadu narracyjnego z jednoczesnym udziałem obojga małżonków.

Wnioski. Kształt narracji zależy w znacznej mierze od sposobu jej funkcjonowania, struktury, poziomu bliskości, satysfakcji z relacji, powiązań pomiędzy poszczególnymi członkami systemu. Zaproszenie do wspólnego wywiadu narracyjnego obojga małżonków było zasadne w sytuacji prowadzenia badań wśród małżeństw, które oceniały swój związek jako bardzo satysfakcjonujący. W innym wypadku wspólny wywiad prawdopodobnie byłby niemożliwy, a na pewno ryzykowny.

Słowa kluczowe: Autobiografia, narracja, wywiad narracyjny.

* **e-mail: aleksandra.aszkielowicz@o2.pl**
Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Brzegu, Piastowska 14, 49-300 Brzeg, Polska.
ORCID: 0000-0001-5414-6652

Abstract
Aim. This paper presents a narrative interview procedure in a unique way, due to the presence of not one, but two narrators simultaneously. The narrative interview technique was presented in the context of the narrative-biographical method, and marital functioning was presented in the context of a systemic understanding of the family.
Methods. The study was conducted using a narrative interview technique with married couples who rate their marriage as happy. The research focused on happiness in marriage and was conducted with a group of spouses who subjectively rate their marriage as highly satisfying.
Results. The article justifies the validity of using a narrative interview with simultaneous participation of both spouses.
Conclusions. The shape of the narrative depends to a large extent on the way it functions, its structure, the level of closeness, satisfaction with the relationship, and the links between the different members of the system. Inviting both spouses to a joint narrative interview was justified in the situation of conducting research among married couples who assessed their marriage as very satisfying. Otherwise, a joint interview would probably have been impossible, and certainly risky.

Keywords: Autobiography, narrative, narrative interview.

Wprowadzenie

Człowiek opowiadający o swoim życiu ujawnia nadawane mu sensy i znaczenia – jego opowiadanie przeniesione przez badacza, utrwalone poprzez transkrypcję w formie „tekstu pisanego", umożliwia próbę rozumienia jego własnych interpretacji. Hans G. Gadamer zwraca uwagę, że rozumienie dokonuje się tylko w dialogu: „myśleć oznacza myśleć coś sobie; myśleć zaś coś sobie oznacza mówić coś sobie. Platon […] całkiem słusznie nazwał istotę myśli wewnętrznym dialogiem duszy samej z sobą. Dialog ten, w wątpieniu i sprzeciwie, jest ciągłym wykraczaniem poza siebie i powrotem do samego siebie, poza własne sądy i własne punkty widzenia"[2].

Rozmowa-dialog w ujęciu hermeneutycznym jest szczególnym rodzajem wymiany myśli, szczególnym rodzajem otwartości na wypowiadaną prawdę, i wrażliwości na odmienność, indywidualizm interlokutora. Rozmowa w takim ujęciu jest zatem czymś więcej niż tylko wymianą zdań. Rozmawiając, wykraczamy poza samych siebie, by dostrzec inność, odrębność naszego rozmówcy. Tylko w takiej rozmowie, gdzie dwoje ludzi się rozumie, może pojawić się – rozumienie. Według H. Gadamera „każdą rzetelną rozmowę cechuje więc to, że zwracamy się ku innemu, rzeczywiście uznajemy jego punkt widzenia i utożsamiamy się z nim w tym sensie, że chcemy zrozumieć nie tyle jego jako jednostkę, ile to co on mówi"[3]. Prawdziwe uczestnic-

[2] H.G. Gadamer. Cyt. za: E. Zakrzewska-Manterys, *Hermeneutyczne inspiracje*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1998, s. 129.

[3] H.G. Gadamer, *Prawda i metoda: zarys hermeneutyki filozoficznej*, PWN, Warszawa 2004, s. 354–355.

two w rozmowie wymaga otwartości na drugiego człowieka, umiejętności słuchania, zdania sobie sprawy z własnej niewiedzy oraz wyrażania chęci dowiedzenia się, co nasz rozmówca ma do powiedzenia. Taka rozmowa odnosi się także do rozumienia spisanych tekstów. W trakcie rozmowy nie zawsze na pierwszym spotkaniu jesteśmy w stanie rozumieć naszego partnera w dialogu, toteż kolejne z nim spotkanie w tekście pozwala na ponowne rozumienie i interpretację jego słów.

W świetle tych założeń w prowadzonych przez siebie badaniach próbowałam przedstawić i opisać znaczenia, jakie nadają swojemu związkowi i całemu życiu rodzinnemu małżonkowie określający siebie jako szczęśliwi w małżeństwie. Dla pełnej charakterystyki procedury badawczej proponowanej przeze mnie należałoby jeszcze przybliżyć badania narracyjno-biograficzne, co czynię poniżej. Sytuują się one w obrębie jakościowej orientacji badawczej i dla wielu są niezwykle interesującym sposobem postępowania badawczego.

Narracyjno-biograficzne badania w pedagogice

Prekursorem metody biograficznej w naukach humanistycznych był Wilhelm Dilthey, który dowodził, że wiek XVIII i XIX stworzyły nowoczesną biografię jako najbardziej filozoficzną postać historii. „Przedmiotem jej jest człowiek stanowiący najbardziej pierwotny fakt wszelkich dziejów. Opisując zjawiska indywidualne, odzwierciedla ona w nim ogólne prawa rozwoju”[4]. Badania socjologiczne nad biografią zapoczątkował Florian Znaniecki. Podkreślał on wartość metody biograficznej w badaniach świadomości społecznej i środowisk społecznych poprzez analizę autobiografii i pamiętników. Metoda biograficzna rozumiana w ten sposób koncentruje się na przeżyciach badanych jednostek interpretowanych przez pryzmat osobistego doświadczenia badacza. Doświadczenie to pomaga badaczowi zrozumieć stany wewnętrzne i zachowania badanych. Angażuje się on w proces, odwołując się do swoich prywatnych, osobistych doświadczeń i systemu wartości. Eksplorator należy do tej samej wspólnoty kulturowej co inni członkowie grupy, nie może zatem w badaniu oderwać się od całości swego doświadczenia jako uczestnik świata kultury. Eksponuje podmiotowość jednostek, ich indywidualne postrzeganie świata poprzez pryzmat systemu społeczno-kulturowego[5].

W naukach psychologicznych pojęcie *biografii* odnosi się do przebiegu życia jednostki. Samo pojęcie *metody biograficznej* wydaje się niejednoznaczne, najczęściej

[4] A. Kłoskowska, *Metoda biograficzna z perspektywy rozwoju orientacji humanistyczno-jakościowej w pedagogice*, „Edukacja” 1997, nr 4, s. 27.

[5] A. Giza, *Biografia jako fakt empiryczny i jako kategoria teoretyczna*, [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, PWN, Warszawa – Poznań 1990, s. 45.

jednak przyjmuje się, że jest to procedura ujawniania i rejestrowania osobistej historii życia własnymi słowami przez konkretną osobę[6]. Metoda biograficzna, zwłaszcza w wersji narracyjnej, dostarcza także informacji wprost o tym, jak jednostka interpretuje wydarzenia swojego życia, daje więc możliwość poznania subiektywnego świata osoby i tym samym zrozumienia jej[7].

Wśród metod badań biograficznych można wyróżnić, za Magdaleną Żurko, metody psychobiograficzne oraz autobiograficzne. Badacz stosujący metody psychobiograficzne odtwarza na podstawie różnych źródeł, danych o osobie badanej, jej historię życia, wykorzystując swoją wiedzę do interpretacji uzyskanych faktów biograficznych. W metodzie autobiograficznej natomiast przedstawia się doświadczenia i definicje badanej osoby tak, jak ta osoba interpretuje te doświadczenia[8].

Z uwagi na moje zainteresowania badawcze skupiłam się na biografii tematycznej[9], która koncentruje się na pewnym wycinku życia jednostki, np. pracy zawodowej, czasie wolnym, czy jak w przypadku moich badań, na małżeństwie narratorów.

Przyjmuje się niemal powszechnie, że metoda biograficzna w najszerszym jej rozumieniu to analiza przebiegu życia jednostki, ujmowana z określonego punktu widzenia: indywidualnego, społecznego, zawodowego itp.[10] Według Normana Denzina biografia przedstawia doświadczenia i definicje danej osoby, danej grupy lub danej organizacji tak, jak ta osoba, grupa lub organizacja interpretuje te doświadczenia. Zakłada się tu, iż zachowania ludzkie muszą być badane i rozumiane z perspektywy osób, których one dotyczą, i że badania biograficzne mają za zadanie ujawnić historię doświadczeń danej osoby lub grupy w ich dynamicznym rozwoju[11].

W pedagogicznych badaniach narracyjno-biograficznych chodzi o ujęcie ludzkiego działania na tle warunków i okoliczności, w jakich przebiega życie danego człowieka, ujęcie tego działania wraz z jego sensem i znaczeniem[12]. Celem jest więc

---

[6] D. Chmielewska-Łuczak, M. Fankanowski, *Przegląd aktualnych tendencji w badaniach biograficznych w obrębie nauk społecznych*, [w:] M. Straś-Romanowska (red.), *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, PWN, Warszawa – Wrocław 1995, s. 83.

[7] M. Żurko, *O przydatności metody biograficznej w psychologii*, [w:] M. Straś-Romanowska (red.), *Na tropach psychologii…*, dz. cyt., s. 100.

[8] Tamże, s. 101.

[9] Tamże, s. 103.

[10] I.K. Helling, *Metoda badań biograficznych*, [w:] J. Włodarek i M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna…*, dz. cyt.

[11] J. Włodarek i M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna…*, dz. cyt., s. 3.

[12] Pedagogiczny kontekst badań narracyjno-biograficznych przybliżam również w artykule: A. Aszkiełowicz, *Małżeństwo i jego jakość w narracjach szczęśliwych par*, [w:] A. Ładyżyński (red.), *Pedagogika rodziny – in statu nascendi czy uznana subdyscyplina?*, Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2012, s. 167–183.

zrozumienie pojedynczego człowieka w jego wyznaczonych sensem odniesieniach do codziennego świata przeżywanego, oraz odtworzenie jego biograficznego stawania się[13]. Określenie badań jako narracyjno-biograficznych przyjęłam za Danutą Urbaniak-Zając. Nazwa sformułowana w ten sposób wskazuje na źródło danych, jakim jest narracja, oraz na przedmiot ich odniesienia – biografię[14].

W kontekście zaprezentowanej ogólnej charakterystyki jakościowych badań narracyjnych pojawia się pytanie o sens i pożytek ich stosowania na gruncie nauki. Maria Straś-Romanowska formułuje kilka ważniejszych powodów uzasadniających prowadzenie tego typu badań[15]:

– rozumiejący opis, zwłaszcza dotyczący nowych, unikatowych czy ekstremalnych zjawisk, takich jak np. obce kultury, wyjątkowe indywidualności, niezwykłe, odbiegające od typowego w danym środowisku zachowanie czy stan umysłu – wzbogaca wiedzę o człowieku, o jego kondycji i możliwościach rozwojowych;
– opisowa wiedza dotycząca różnych form życia, sposobów myślenia, postaw, dzięki zastosowaniu języka „przejrzystego kontrastu", pomaga w samorozumieniu oraz rozwijaniu poczucia własnej, indywidualnej i grupowej tożsamości;
– opisy pozytywnych zjawisk (np. heroizm, walka z przeciwnościami losu, poczucie wysokiej jakości życia mimo obiektywnie trudnych warunków) mogą pełnić rolę wzorotwórczą, dostarczać przykładów radzenia sobie w trudnych sytuacjach, ułatwiać korygowanie czy doskonalenie dotychczasowej formy życia, zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i zbiorowym, odnajdywać poczucie sensu życia;
– ukazywanie narracji, dotyczących różnych form życia jako form w świecie ludzkim równoprawnych, może przyczyniać się do budowania społecznego klimatu tolerancji w stosunkach międzyludzkich. Skoro nie istnieje neutralny język (metajęzyk), wyjaśniający mechanizmy ludzkiego funkcjonowania, zatem – zgodnie z tezą „niekorygowalności" Taylora – nie mamy prawomocnych podstaw do krytykowania czy deprecjonowania innych kultur oraz różnych form życia z innego, niż tylko własny, punktu widzenia;
– badania interpretacyjne, zwłaszcza typu narracyjnego, w przeciwieństwie do badań eksperymentalno-korelacyjnych, są doskonałą formą psychoterapii.

[13] D. Urbaniak-Zając, *Pedagogiczna perspektywa w badaniach narracyjno-biograficznych*, [w:] L. Koczanowicz, R. Nahirny, R. Włodarczyk (red.), *Narracje, (auto)biografia, etyka*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005, s. 126.

[14] Tamże, s. 116.

[15] M. Straś-Romanowska, *Psychologiczne badania narracyjne jako badania jakościowe i ich antropologiczne zaplecze*, [w:] B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.), *Narracja: teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 71–72.

Wywiad narracyjny jako technika badań

Według tezy Jerome Brunnera „narracja naśladuje życie, ale także życie naśladuje narrację”[16]. Związek wzajemny tych dwóch zjawisk stanowi podstawowe założenie nurtu narracyjnego. Na gruncie tego założenia ważny problem empiryczny stanowią szczegółowe zależności pomiędzy konkretnymi, utrwalonymi w pamięci podmiotu scenami z życia, a strukturą opowiadania o sobie. Ich dokumentowanie może przyczynić się do głębszego zrozumienia, czym jest narracja tożsamościowa i w jaki sposób życie ją naśladuje[17].

Współczesne czasy definiuje się często jako czasy narracji, człowieka zaś jako istotę narracyjną. Dzieje się tak za sprawą wielu badaczy, którzy na gruncie różnych dziedzin humanistycznych zajmują się problematyką narracyjną. Jest to spowodowane nie tylko tym, że język narracji uznawany jest za podstawowy instrument kontaktów międzyludzkich, ale również dlatego, że życie człowieka w gruncie rzeczy jest narracją, „życiem w opowieści, a działanie człowieka – działaniem osobowości, która staje się w opowieści”[18].

We współczesnych badaniach pedagogicznych wyraźnie widoczny jest tak zwany „biograficzny zwrot”[19], który nie pozostaje bez wpływu na kierunki myślenia i działania. Poprzez doświadczanie ludzkich biografii badacze pragną zrozumieć świat wewnętrznych przeżyć jednostki oraz dotrzeć do subiektywnych znaczeń, jakie osoby badane nadają własnym doświadczeniom. Należy również podkreślić wymiar społeczny badań biograficznych. „Historie biograficzne nie tylko pozwalają jednostce lepiej zrozumieć ją samą i jej życiowe światy, ale również dają wgląd w historię, społeczeństwo i kulturę”[20]. Niewiele jest rzeczy bardziej fascynujących czy kształcących, niż poznawanie doświadczeń innych świadomych istnień w ich ziemskiej wędrówce. Relacje z ich życia mogą nas głęboko poruszać, pomagają nam wyobrażać sobie, co oznaczało życie w odmiennych warunkach społecznych i historycznych, pozwalają uzyskać wgląd w mechanizmy rządzące życiorysami, a być może dostarczają nam też

[16] J. Bruner, Życie jako narracja, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4, s. 3–17.

[17] E. Dryll, *Doświadczenia życiowe a narracja tożsamościowa osoby*, „Psychologia rozwojowa” 2008, t. 13, nr 1, s. 59.

[18] N.K. Denzin. Cyt. za: M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko, Życie człowieka życiem w opowieści, [w:] M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.), *Badania narracyjne w psychologii*, „Eneteia” Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Instytut Psychologii Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytetu Wrocławskiego, Warszawa – Wrocław 2010, s. 9.

[19] A. Bron, *Biograficzność w badaniach andragogicznych*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2009, nr 10, s. 37.

[20] P. Dominicè, *Uczyć się z życia: biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2006, s. 59.

pewnego układu odniesienia do przewartościowania naszych własnych doświadczeń, powodzenia, czy możliwości egzystencji[21]. Tym samym, niesłabnącym zainteresowaniem cieszą się badania zorientowane na poznanie jednej historii życia lub historii życiowych zgrupowanych wokół wspólnych tematów, oraz projekty, w których historie życiowe poddane są analizie porównawczej w celu wypracowania teorii ugruntowanej[22]. Warto zaznaczyć, że dla większości osób dorosłych udział w badaniach biograficznych stanowi emocjonalną podróż w świat własnych wspomnień. Dlatego też z ciekawością i chęcią decydują się na odkrywanie własnego życia, pomimo, że niektóre wspomnienia mogą być bolesne, kłopotliwe, czy wręcz niechciane. Dzięki narracji autobiograficznej jednostka na nowo odkrywa własne życie, porządkuje je, oraz nadaje znaczenia różnorodnym wydarzeniom[23].

Odwołując się do psychologii narracyjnej warto zaznaczyć, że aby opowiedzieć historię swojego małżeństwa, każda osoba badana musiała z wielu informacji o sobie wybrać takie, które są według niej ważne i najlepiej opiszą, jakie jej małżeństwo było i jest.

Pod pojęciem *narracji* rozumie się najogólniej, w naukach społecznych, każdą intencjonalną wypowiedź, tekst o czymś, wyrażany przez kogoś[24]. Jako taka narracja jest uniwersalnym, powszechnym sposobem komunikowania się[25]. Narracja osobista jest nie tylko relacją o czymś, lingwistycznym odwzorowaniem przebiegu zdarzeń, lecz także projekcją stanu ducha (świadomości) osoby, subiektywnym obrazem doświadczeń życiowych, dominujących uczuć, pragnień i obaw, oraz urefleksyjnioną ich interpretacją. Tak rozumiana mała narracja (tekst osoby) ma określony styl sekwencjonowania zdarzeń (linearny, przyczynowo-skutkowy, cyrkularny, teleologiczny, aksjologiczny), charakteryzuje się indywidualnymi środkami retorycznymi (rozłożeniem akcentów, rodzajem i rozległością kontekstu, typem przywoływanych bohaterów), jak i właściwym danej osobie tonem emocjonalnym. Taka narracja stanowi bogate źródło autentycznej, prawdziwej i bezpośredniej wiedzy psychologicz-

---

[21] W. McKinley Runyan, *Historie życia a psychobiografia: badania teorii i metody*, PWN, Warszawa 1992, s. 9.

[22] N.K. Denzin, *Reinterpretacja metody biograficznej w socjologii: znaczenie a metoda w analizie biograficznej,* [w:] J. Włodarek i M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna…*, dz. cyt., s. 67.

[23] O. Czerniawska, *Drogi edukacyjne i ich meandry*, [w:] E. Dubas, O. Czerniawska (red.), *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa 2000, s. 30.

[24] D.L. Polkinghorne. Cyt. za: M. Straś-Romanowska, *Psychologia wobec małych i wielkich narracji*, [w:] M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.), *Psychologia małych i wielkich narracji*, „Eneteia" Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Instytut Psychologii Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytetu Wrocławskiego, Warszawa – Wrocław 2010, s. 21.

[25] Tamże.

nej. Jest to wiedza o podmiotowym wymiarze osobowości jednostki, o jej tożsamości (osobowej, społecznej, biograficznej), o sposobie interpretowania i wartościowania zdarzeń, relacji międzyludzkich, o drogach poszukiwania sensu życia i sposobach radzenia sobie z wyzwaniami losu, o tym, jak indywidualne rozumienie świata przekłada się na codzienne wybory i styl życia, a także, co szczególnie ważne, o przemianie w zakresie rozumienia zdarzeń życiowych, stanowiącej istotę osobowego rozwoju[26]. Dzięki narracji możliwe jest rozpoznanie w szczegółowych przeżyciach indywidualnej, spersonalizowanej prawdy, czyli systemu osobistych znaczeń.

Konstruowanie osobistych narracji ma również znaczenie dla samego autora. Jest bowiem ważnym instrumentem procesu integrowania różnych aspektów „ja", sprzyja krystalizowaniu się poczucia tożsamości, służy doskonaleniu samopoznania i samorozumienia. Poprzez wymianę doświadczeń pomaga nazywać je i porządkować, lepiej rozumieć to, co dzieje się w otaczającym świecie, przeżycia innych ludzi, ich sposoby myślenia i motywacje działań, sprzyja ostatecznie osiąganiu międzyludzkiego porozumienia i wzajemnej tolerancji. Ponadto narracyjne strukturalizowanie wypowiedzi uwyraźnia i wzmacnia podmiotowość jednostki, akcentuje wagę osobistej perspektywy oglądu świata, a tym samym pełni istotną funkcję autoprezentacyjną i gratyfikującą[27].

Narracje badane przeze mnie to narracje małe, czyli opowieści tematyczne i biograficzne opisujące jednostkowe, subiektywnie ważne zdarzenia życiowe, przeżycia osobiste dotyczące tego, co dzieje się lub działo w indywidualnym życiu, oraz życie jednostki w postaci całościowej (dzieje osobiste). Nie można jednak nie wspomnieć, że w osobistej opowieści o życiu (narracji małej) znajdują wyraz metanarracje (narracje wielkie). Opowiadają one o wielkich, ważnych wydarzeniach, o wielkich, istotnych problemach i wielkich, silnych przeżyciach, które z kolei, w zindywidualizowanej postaci, uobecniają się w biografii pojedynczego człowieka. Metanarracjami są przede wszystkim opowieści sakralne (święte księgi, księgi mądrościowe, przypowieści), mówiące o przejawach sacrum, kodyfikujące i uzasadniające wierzenia, oraz opowieści o wydarzeniach prehistorycznych, pierwotnych, będących w swej najgłębszej istocie wydarzeniami uniwersalnymi, ponadczasowymi, wszechobecnymi i bezwyjątkowymi. O ich wielkości decyduje to, że dotyczą wielkich, fundamentalnych dla ludzkiej egzystencji spraw, związanych z poszukiwaniem sensu życia, a także wielkich, niemających jednoznacznych rozwiązań problemów życiowych. Opowieści te zasługują na miano wielkich również dlatego, że

[26] Tamże, s. 23.

[27] K. Stemplewska-Żakowicz, *Koncepcje narracyjnej tożsamości*, [w:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002; U. Tokarska, *Narracja autobiograficzna we wspomaganiu rozwoju człowieka*, [w:] E. Dryll, A. Cierpka (red.), *Narracja – koncepcje i badania psychologiczne*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2004; M. Straś-Romanowska, *Psychologia wobec małych…*, dz. cyt., s. 24.

przetrwały wieki, sprawdziły się jako źródło niezawodnych wzorców postępowania i ram odniesienia, przydatnych do rozumienia dziejów świata i własnego losu[28].

Maria Straś-Romanowska podkreśla, że w wielkonarracyjnych opowieściach istotne jest to, że zawierają one pierwowzory podstawowych ról społecznych, takich jak rola kobiety i mężczyzny, żony i męża, matki i ojca, przywódcy i podwładnego, oraz schematy uznawanego za naturalny, elementarnego porządku społecznego. Metanarracje odsłaniają tkwiące głęboko w ludzkiej psychice archetypowe struktury znaczeniowe, matryce czy kody, dzięki którym ułatwione jest rozumienie codziennych i wyjątkowych zdarzeń oraz własnego położenia życiowego, wskazują fundamentalne zakazy i nakazy moralne, i jako takie są drogowskazami czy busolami ukierunkowującymi codzienne postępowanie. Wreszcie uczą mądrości i wyznaczają drogę duchowego rozwoju. Główny, pozafabularny przekaz wielkich narracji dotyczy ostatecznie wielkich, absolutnych wartości[29].

Termin *wielka narracja* wprowadził do nauk społecznych Jean Francois Lyotard, charakteryzując epokę nowoczesności (modernizm), poprzedzającą epokę ponowoczesności (postmodernizm). Według niego jedną z cech tej ostatniej jest zanik wielkich narracji. I rzeczywiście współcześni badacze obserwują od wielu lat proces słabnięcia znaczenia wielkich narracji, ich marginalizowania. Wskutek tego dochodzi do „przesunięcia narracyjnego", polegającego na wzroście zainteresowania narracjami małymi, autobiograficznymi, w oderwaniu od narracji wielkich. Ważnym tłem tego procesu są głębokie przemiany cywilizacyjne, w jakich uczestniczy współczesny człowiek. Metanarracje miały największe znaczenie dla indywidualnego i zbiorowego życia w czasach dominacji etosu wspólnotowości. Ich główna rola polegała wówczas na podtrzymywaniu pierwotnego, silnie zakorzenionego w tradycji porządku społecznego, na regulowaniu relacji międzyludzkich, utrwalaniu więzi i chronieniu wspólnoty, na podpowiadaniu uzasadnień dla nieprzewidywalnych i rozumowo niewytłumaczalnych zdarzeń, wreszcie na wskazywaniu źródeł sensu życia[30].

Badania przeprowadziłam stosując wywiad narracyjny. Ogólnie przyjmuje się, że wywiad narracyjny to procedura badawcza i tok postępowania, przy pomocy których można zrekonstruować życie badanych osób. Jeśli wywiad osadzimy w paradygmacie interpretatywnym w ramach jakościowego podejścia do badań społecznych, przyjąć musimy, że fakty społeczne są konstruktami, których znaczenia są zróżnicowane przez indywidualne do nich podejście i ich rozumienie, a także przez czas i okoliczności ich powstania[31].

---

[28] M. Straś-Romanowska, *Psychologia wobec małych…*, dz. cyt., s. 25–26.

[29] Tamże, s. 27.

[30] Tamże, s. 28.

[31] M. Dembiński, *Narracyjna tożsamość jako przedmiot pedagogiki*, [w:] E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Narracja – krytyka – zmiana: praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007, s. 60.

Zaznaczyć tu należy, że w literaturze przedmiotu spotkać się możemy z określeniem wywiadu narracyjnego jako metody badań. Autor wywiadu narracyjnego Fritz Schütze zaproponował bowiem „zwartą koncepcję opowieści o życiu, na którą składają się: swoista technika zbierania materiału, w wyniku której otrzymujemy tzw. narracje o życiu, oraz oparty o spójne założenia teoretyczne sposób jej analizy. Jedną z zalet tej koncepcji jest możliwość jej modyfikacji lub częściowego wykorzystania”[32].

W związku z tym, w swoich badaniach posługiwałam się samą techniką wywiadu narracyjnego jako sposobem gromadzenia materiału empirycznego. G. Jakob podkreśla, że zarówno w trakcie zbierania danych za pomocą wywiadu narracyjnego, jak i podczas ich opracowywania dąży się do tego, „by móc uzyskać analityczny wgląd w struktury sensu i działania, przyjmując perspektywy działającej i doznającej jednostki”[33]. W perspektywie tej metody rzeczywistość ukazuje się nam jako tekst, powstający w wyniku spisania opowieści badanej osoby[34]. Celem badacza nie jest relacjonowanie wypowiedzi, lecz „rekonstrukcja struktur wiedzy, czy struktur doświadczeń kierujących minionym działaniem i doświadczeniem”[35]. Zdaniem F. Schützego opowiadanie jest środkiem, za pomocą którego możemy poznać „indywidualną rzeczywistość społeczną”[36].

Charakteryzując wywiad narracyjny jako technikę badawczą należy podkreślić, że składa się z dwóch części. Pierwszą z nich jest faza głównej narracji, drugą zaś faza pytań uzupełniających[37]. W zależności od przedmiotu eksploracji narracja może koncentrować się na biografii, lub dotyczyć określonego etapu życia[38]. W moich badaniach tym szczególnym etapem jest małżeństwo osób badanych.

Ostatnią rzeczą, na którą chciałabym zwrócić uwagę, są cechy wywiadu, które rzutują na kontakt badacza z narratorami. Wywiad charakteryzuje pięć cech: równość, współzależność, wspólnota, uczestnictwo i integralność. *Równość* zakłada, że obie strony rozmowy mają takie same prawa co do wpływu na treść i formę rozmowy. *Współzależność* oznacza, że uczestnicy wywiadu są od siebie wzajemnie zależni i że

[32] K. Kaźmierska, *Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne*, [w:] M. Czyżewski, A. Piotrowski, A. Rokuszewska-Pawełek (red.), *Biografia a tożsamość narodowa: praca zbiorowa*, Katedra Socjologii Kultury Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1997, s. 35.

[33] G. Jakob, *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*, [w:] D. Urbaniak-Zając, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych: studia i materiały*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001, s. 111.

[34] G. Teusz, *Logika konstruowania biografii w wywiadzie narracyjnym*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2004, nr 4(20).

[35] D. Urbaniak-Zając, *Wywiad narracyjny na tle innych technik wywiadu*, „Edukacja” 1999, nr 4.

[36] Tamże.

[37] Tamże.

[38] G. Jakob, *Wywiad narracyjny…*, dz. cyt., s. 115–116.

jego treść wpływa na ich myśli. *Wspólnota* oznacza, że w czasie rozmowy dąży się do poczucia wspólnoty, wzajemności więzi, by stworzyć odpowiednią atmosferę intymności i budować wzajemne zrozumienie. *Uczestnictwo* wyraża aktywne zaangażowanie obu stron w analizowane zagadnienia i wspólne budowanie teorii. *Integralność* manifestuje się w tym, że uczestnicy rozmowy angażują w rozmowę całą swoją osobowość i że jest to spotkanie osób, które wymieniają między sobą wiedzę i doświadczenie[39]. W wywiadzie szczególnie cenne jest to, że narratorzy dzielą się subiektywnymi odczuciami i własnymi poglądami. Jako badacz założyłam kompetencję narratorów, którzy przedstawiają rzeczywistość z własnej perspektywy „działającego i doznającego podmiotu"[40]. Opowieść o własnym życiu, pod warunkiem, że jest prawdziwa, stanowi jedność z samym życiem. Tak jest dlatego, że zarówno akty zachowania (czyny, wypowiedzi w toku dziejących się zdarzeń), jak i refleksyjny komentarz dotyczący wydarzeń (minionych i aktualnych), wywodzą się z tej samej struktury semantycznej – struktury sensu życia danej osoby. Nie ma powodu wątpić, że ten sam, unikalny dla każdej jednostki system znaczeń, ujawnia się tak w jej narracji, jak i w zachowaniu[41].

Wywiad narracyjny jest trudny do zastosowania. Istotnymi czynnikami, które mogą mieć wpływ na jakość narracji, są indywidualne cechy narratorów (stopień refleksji nad własnym małżeństwem, skłonność do narracyjności – długich opowiadań) oraz specyfika sytuacji badawczej (stopień zaufania do osoby badacza, przekonanie o anonimowości badań itp.). W moich badaniach narratorzy opowiadali chętnie i nie było większych trudności z wywołaniem głównej narracji, niemniej jej długość była różna dla każdego z małżeństw. Były takie pary, gdzie uzupełnienie narracji na podstawie zadawanych przeze mnie pytań było obszerniejsze lub przychodziło z większą łatwością, niż spontaniczne opowiadanie.

W zastosowanym wywiadzie główną narrację rozpoczyna badacz, zachęcając narratora do opowieści. W prowadzonych przeze mnie badaniach na początku informowałam narratorów, na czym polega wywiad narracyjny. Omawiałam również procedurę badań, szczególną uwagę zwracając narratorom na to, że w każdej chwili mogą przerwać narrację lub nawet wycofać się z badań. Warto w tym miejscu podkreślić, że wszystkie pary były świadome, iż badania prowadzę na potrzeby pracy doktorskiej, oraz że wyniki wraz z fragmentami ich narracji mogą zostać opublikowane. Wszyscy

---

[39] T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, [w:] T. Pilch (red.), *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1995, s. 64.

[40] D. Urbaniak-Zając, *Wywiad narracyjny*..., dz. cyt.

[41] E. Dryll, *Analiza tekstu narracji autobiograficznej z wykorzystaniem metod lingwistyki formalnej*, [w:] B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.), *Narracja: teoria*..., dz. cyt., s. 118.

wyrazili na to zgodę. Na koniec prosiłam o rozpoczęcie opowieści krótką formułą: *Proszę, opowiedzcie mi o swoim małżeństwie*. W tej fazie ważne jest to, aby zaangażowanie badacza sprowadzało się do roli aktywnego słuchacza. W momencie, kiedy narratorzy dają znać, że główna narracja jest skończona, badacz przechodzi do drugiej fazy wywiadu, w której zadaje pytania. Narratorzy zwykle kończyli tę fazę komunikatem: *No, to już chyba wszystko*, *już nic nie przychodzi mi do głowy*, *to może przejdziemy do pytań*. Dzięki takiej formie badacz może wrócić do niejasnych bądź niekompletnych zagadnień poruszanych w narracji (pytania wewnętrzne immanentne) oraz poruszyć zagadnienia, które nie były omawiane w głównej narracji, a są ważne ze względu na przedmiot prowadzonych badań (pytania zewnętrzne eksmanentne)[42].

Razem, nie osobno…

W ostatniej części artykułu chciałabym wyjaśnić, dlaczego zdecydowałam się na wywiad z obojgiem małżonków. Aż do momentu rozpoczęcia badań i spotkania z pierwszym małżeństwem miałam duże wątpliwości, czy takie postepowanie jest słuszne. Miałam świadomość, że obecność współmałżonka może stanowić zakłócenie. Mimo to podjęłam decyzję, że wywiadu będą udzielali oboje: żona i mąż. Spotkanie z pierwszą parą potwierdziło słuszność tej decyzji.

Zgodnie z myśleniem systemowym, system małżeński jest czymś więcej niż sumą części, jest nową całością, w której małżonkowie oddziałują na siebie, a oddziaływanie to odbywa się na zasadzie sprzężeń zwrotnych. Aby zatem opisać małżeństwo i jego funkcjonowanie, nie wystarczy poznać osobno męża i żonę, trzeba jeszcze zobaczyć, jakie są interakcje między nimi, jak są postawione granice wewnętrzne i zewnętrzne, jak małżonkowie komunikują się ze sobą, itd. Podczas spotkań z małżeństwami widoczne były wewnątrz nich napięcie i emocje, którym dawali wyraz opowiadając o swoim małżeństwie.

Pary zostały dobrane na podstawie celowego dobru próby, który jest najodpowiedniejszy w badaniach indywidualizujących. Polega on na włączaniu do próbki tych obiektów, które spełniają postawiony warunek[43]. Kryterium postawionym przeze mnie było subiektywne poczucie szczęścia doświadczanego przez oboje małżonków. W badaniach wzięły udział pary małżeńskie zróżnicowane pod względem stażu małżeństwa, a także pod względem różnego światopoglądu. Taki dobór próby miał na celu zróżnicowanie środowiska badawczego i uzyskanie całościowego oglądu warunków kształtowania się szczęścia w małżeństwie.

[42] G. Jakob, *Wywiad narracyjny…*, dz. cyt. s. 116–117.

[43] K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe: metodologia praktyczna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000, s. 107–108.

Zasadność takiego doboru znajduje swoje potwierdzenie w refleksji naukowej. Metodolodzy proponują, aby badaniami biograficznymi objąć osoby, od których można dowiedzieć się czegoś ważnego o człowieku i świecie jego życia. Ponadto, wykorzystanie takiej strategii jest właściwe na gruncie badań biograficznych, dzięki zastosowaniu indukcji analitycznej jako metody wyprowadzania twierdzeń ogólnych z analizy indywidualnych przypadków. Wówczas „możliwe jest dochodzenie do twierdzeń ogólnych odnoszących się do całej populacji na podstawie jednej biografii lub małego ich zbioru […]. Każdy przypadek i każde zdarzenie w ramach danego przypadku staje się krytycznym źródłem danych”[44].

Jak wcześniej wspomniałam, głównym źródłem wiedzy w moich badaniach były wywiady narracyjne. Molly Patterson i Kristen Renvick Monroe zaznaczają, że podstawową różnicą pomiędzy narracją a innymi formami dyskursu jest opisywanie w narracjach działań postaci czy bohaterów, którzy tworzą fabułę opowieści. Kiedy opowieść dotyczy celowych działań ludzkich, a za takie uznaję w swoich badaniach dążenie do szczęścia małżeńskiego, badacz może uzyskać wgląd w sposób przetwarzania i organizowania informacji przez narratora, a więc w jego wizje świata. W narracji obowiązująca jest perspektywa narratora i to on rozstrzyga, co jest ważne. Dlatego właśnie w narracji ważne jest nie tylko to, co powiedziane, ale również to, co przemilczane. Istotny jest również sposób, w jaki wydarzenia są opowiedziane. To właśnie sposób ich zorganizowania i nadawanie im znaczeń odzwierciedla wewnętrzny, mentalny porządek. Narracja zatem nie tylko opowiada o układzie zdarzeń, ale tłumaczy, dlaczego stało się tak, a nie inaczej[45].

Elżbieta Dryll o narracji pisze, że to „raczej perspektywa opowiadania, wyrażająca perspektywę podmiotu (autora) wobec przedmiotu (treści). Narrator tworzy w opowiadaniu wtórną rzeczywistość, […] nawet gdy relacjonuje «fakty». Ich dobór, kolejność, rozłożenie akcentów, słownictwo czy intonacja wyrażają osobiste ustosunkowanie do tematu”[46]. Szczególne zainteresowanie badacza budzi stosunek narratora do omawianego tematu i słuchacza – wyrażanie stanów emocjonalnych narratora, stanów motywacyjnych, poglądów, postaw, czyli funkcja ekspresyjna wypowiedzi. Dla interpretacji narracji znaczenie może mieć również związek między chronologicznym porządkiem znaczeń a ich układem w opowieści, a także związek między czasem trwania zdarzeń a długością wypowiedzi na ich temat, oraz powiązania między powtarzaniem się zdarzeń w rzeczywistości a ich częstością w narracji.

---

[44] I. Helling, *Metoda badań*..., dz. cyt., s. 20.

[45] Cyt. za: W.J. Paluchowski, *Komputerowa analiza narracyjności: wybrane problemy metodologiczne*, [w:] M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.), *Badania narracyjne w psychologii*, dz. cyt., s. 58.

[46] Tamże.

Zgodnie z tezą o narracyjnym charakterze wszelkiej wiedzy, naturalnym sposobem jej organizacji jest snucie narracji. Dzięki narracji właśnie możemy nie tylko porządkować i rozumieć otaczający nas świat, ale także go konstruować. W tym ujęciu tożsamość jednostki, tożsamość małżeńska, rozumiana jest jako rezultat tworzenia autonarracji rozwijanych w toku społecznych interakcji, oraz przebywania w określonym świecie znaczeń. Dla procesu powstawania narracyjnej tożsamości jednostki niewątpliwe znaczenie ma jej przebywanie i uczestniczenie w małżeńskim, a szerzej w rodzinnym świecie znaczeń, tworzenie historii od samego początku wśród rodzinnych narracji, zwanych także etosem rodzinnym.

Każde małżeństwo, tak jak każda rodzina, tworzy własną, charakterystyczną tylko dla nich narrację, o niepowtarzalnej formie i treści. Kształt narracji zależy w znacznej mierze od sposobu funkcjonowania rodziny, struktury, poziomu bliskości, satysfakcji z relacji, powiązań pomiędzy poszczególnymi członkami systemu. Mając powyższe na uwadze zaproszenie do wspólnego wywiadu narracyjnego obojga małżonków było zasadne w sytuacji prowadzenia badań wśród małżeństw, które oceniały swój związek jako bardzo satysfakcjonujący. W innym wypadku wspólny wywiad prawdopodobnie byłby niemożliwy, a na pewno ryzykowny.

Bibliografia

Bauman T., *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, [w:] T. Pilch (red.), *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1995.

Bron A., *Biograficzność w badaniach andragogicznych*, „Dyskursy Młodych Andragogów" 2009, nr 10.

Bruner J., Życie jako narracja, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1990, nr 4.

Chmielewska-Łuczak D., Fankanowski M., *Przegląd aktualnych tendencji w badaniach biograficznych w obrębie nauk społecznych*, [w:] M. Straś-Romanowska (red.), *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, PWN, Warszawa – Wrocław 1995.

Czerniawska O., *Drogi edukacyjne i ich meandry*, [w:] E. Dubas, O. Czerniawska (red.), *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa 2000.

Dembiński M., *Narracyjna tożsamość jako przedmiot pedagogiki*, [w:] E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Narracja – krytyka – zmiana: praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007.

Denzin N.K., *Reinterpretacja metody biograficznej w socjologii: znaczenie a metoda w analizie biograficznej,* [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, PWN, Warszawa – Poznań 1990.

Dominicè P., *Uczyć się z życia: biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2006.

Dryll E., *Doświadczenia życiowe a narracja tożsamościowa osoby*, „Psychologia rozwojowa" 2008, t. 13, nr 1.

Dryll E., *Analiza tekstu narracji autobiograficznej z wykorzystaniem metod lingwistyki formalnej*, [w:] B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.), *Narracja: teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

Gadamer H.G., *Prawda i metoda: zarys hermeneutyki filozoficznej*, PWN, Warszawa 2004.
Giza A., *Biografia jako fakt empiryczny i jako kategoria teoretyczna*, [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, PWN, Warszawa – Poznań 1990.
Helling I. K., *Metoda badań biograficznych*, [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, PWN, Warszawa – Poznań 1990.
Jakob G., *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*, [w:] D. Urbaniak-Zając, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych: studia i materiały*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001.
Kaźmierska K., *Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne*, [w:] M. Czyżewski, A. Piotrowski, A. Rokuszewska-Pawełek (red.), *Biografia a tożsamość narodowa: praca zbiorowa*, Katedra Socjologii Kultury Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1997.
Kłoskowska A., *Metoda biograficzna z perspektywy rozwoju orientacji humanistyczno-jakościowej w pedagogice*, „Edukacja" 1997, nr 4.
Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe: metodologia praktyczna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.
McKinley Runyan W., *Historie życia a psychobiografia: badania teorii i metody*, PWN, Warszawa 1992.
Paluchowski W. J., *Komputerowa analiza narracyjności: wybrane problemy metodologiczne*, [w:] M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.), *Badania narracyjne w psychologii*, „Eneteia" Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Instytut Psychologii Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytetu Wrocławskiego, Warszawa – Wrocław 2010.
Stemplewska-Żakowicz K., *Koncepcje narracyjnej tożsamości*, [w:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
Straś-Romanowska M., Bartosz B., Żurko M., Życie człowieka życiem w opowieści, [w:] M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.), *Badania narracyjne w psychologii*, „Eneteia" Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Instytut Psychologii Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytetu Wrocławskiego, Warszawa – Wrocław 2010.
Straś-Romanowska M., *Psychologia wobec małych i wielkich narracji*, [w:] M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.), *Psychologia małych i wielkich narracji*, „Eneteia" Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Instytut Psychologii Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytetu Wrocławskiego, Warszawa – Wrocław 2010.
Straś-Romanowska M., *Psychologiczne badania narracyjne jako badania jakościowe i ich antropologiczne zaplecze*, [w:] B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.), *Narracja: teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
Teusz G., *Logika konstruowania biografii w wywiadzie narracyjnym*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2004, nr 4(20).
Tokarska U., *Narracja autobiograficzna we wspomaganiu rozwoju człowieka*, [w:] E. Dryll, A. Cierpka (red.), *Narracja – koncepcje i badania psychologiczne*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2004.
Urbaniak-Zając D., *Pedagogiczna perspektywa w badaniach narracyjno-biograficznych*, [w:] L. Koczanowicz, R. Nahirny, R. Włodarczyk (red.), *Narracje, (auto)biografia, etyka*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005.
Urbaniak-Zając D., *Wywiad narracyjny na tle innych technik wywiadu*, „Edukacja" 1999, nr 4.
Zakrzewska-Manterys E., *Hermeneutyczne inspiracje*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1998.
Żurko M., *O przydatności metody biograficznej w psychologii*, [w:] M. Straś-Romanowska (red.), *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, PWN, Warszawa – Wrocław 1995.

DOI: 10.34616/wwr.2019.2.147.167

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXI (2/2019)

Małgorzata H. HERUDZIŃSKA*

O (nie)idealnej żonie w czasach dynamicznych zmian – dylematy i wyzwania

About a (non) ideal wife in the times of dynamic changes: dilemmas and challenges

Abstrakt

Cel. Podkreśla się, że współczesne małżeństwa, w porównaniu do tych, które żyły dawniej i korzystały z gotowych wzorców, opartych na czytelnej dominacji męża nad żoną, mają trudniejsze zadanie, polegające na współpracy w zakresie wypracowywania wzorów wzajemnych relacji. Wskazuje się na przymus kreowania ról rodzinnych. Celem artykułu jest charakterystyka: modelu świadomościowego idealnej żony; przeszkód (i ich przyczyn) w realizacji wymogów roli żony przez współczesne kobiety (napięcie w roli); (nie)spełnionych oczekiwań żon wobec swoich mężów oraz umiejętności ich komunikowania współpartnerowi.

Metody. Analiza danych zastanych (m.in. urzędowych, ogólnodostępnych, wyniki badań innych badaczy) i wywołanych (badano kobiety żyjące w związku małżeńskim, z wykluczeniem osób w konflikcie okołorozwodowym; dobór próby – celowy realizowany ze *strategią kuli śnieżnej*; narzędzie badawcze – kwestionariusz wywiadu).

Wyniki. Dokonane analizy dają ogląd istniejących wyzwań i dylematów w wypełnianiu wymogów roli żony przez współczesne mężatki. Przede wszystkim nadmiar obowiązków (związany z pełnieniem roli gospodyni domowej, opiekunki czy matki, i niewystarczającym zaangażowaniem męża w prace na terenie gospodarstwa domowego) i brak czasu – to czynniki zakłócające pełnienie roli żony. W świadomości badanych istnieją utarte przekonania dotyczące tego, jakimi cechami powinna charakteryzować się wzorowa żona – wyniki ukazują nakładanie się tradycyjnego i nowoczesnego modelu współmałżonki, z przewagą tego pierwszego.

Wnioski. Rezultaty analiz zmuszają do postawienia m.in. pytania o to, co zrobić, aby współcześni małżonkowie mieli więcej sposobności na wspólne spędzanie czasu (tzw.

* **e-mail: malgorzata_herudzinska@sggw.pl**
Katedra Socjologii, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Nowoursynowska 166, bud. 4, 02-787 Warszawa, Polska.
ORCID: 0000-0003-3138-5778

„czasu we dwoje"). Przypominają o niebagatelnym znaczeniu komunikacji małżeńskiej w budowaniu poczucia szczęścia w małżeństwie.

Słowa kluczowe: idealna żona, przeszkody w wypełnianiu roli żony, oczekiwania współczesnych żon wobec mężów, szczęście/sukces małżeński.

Abstract
Aim. It is emphasized that contemporary marriages, as compared to those that were common in the past (based on the dominance of the husband over his wife), have a more difficult task to perform, which is to solve the problem of cooperation in the development of new patterns of mutual relations. They face the necessity of developing a new allocating of family roles. The aim of the article is to describe the role model of an "ideal wife"; obstacles (and their causes) in fulfilling the requirements of the role of the "perfect wife" by contemporary women (tension in the role); fulfilled and unfulfilled expectations of wives towards their husbands and their abilities to communicate the expectations to their partners.
Methods. Desk research (including official data and available research results) as well as the Author's own research results (based on a sample consisting of married women, selection of the sample – snowball strategy, research tool – questionnaire interview).
Results. The analyses made give an overview of the existing challenges and dilemmas in fulfilling the requirements of the role of the "ideal wife" by contemporary married women. First of all, the excess of duties (related to the role of a housewife, babysitter, or mother and insufficient involvement of the husband in the work of the household), and lack of time – these factors disrupt the role of a wife. Respondents share common beliefs concerning the most desirable personality traits of a "perfect wife". The results show overlapping of the traditional and the contemporary role models of wife, with the advantage of the former.
Conclusions. The results of analyses prompt us to ask a question about what to do so that contemporary spouses have more opportunities to spend time together (the so-called "time for two"). They also remind us of the importance of marital communication in building a sense of happiness in marriage.

Keywords: ideal wife, obstacles in fulfilling the role of a wife, expectations of contemporary wives towards husbands, happiness/marital success.

Wprowadzenie

Przemiany życia rodzinnego i małżeńskiego, których jesteśmy świadkami, określane czasem mianem rewolucyjnych, mogą być i są źródłem wielu obaw. Ocenia się, że dzisiejszy świat, w którym nieodłącznym towarzyszem człowieka jest zmiana, to „wchodzenie, wychodzenie i ponowne wchodzenie w kolejne związki"[1].

Choć wśród wartości, jakimi Polacy kierują się w swoim codziennym życiu, szczęście rodzinne zajmuje niezmiennie pierwsze miejsce i zdecydowana większość

[1] A. Kwak, *Współczesny świat zmian – alternatywy dla małżeństwa*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica" 2014, nr 51, s. 17.

Polaków uważa, że do pełni szczęścia człowiek potrzebuje rodziny, a szczęście rodzinne należy do ścisłej czołówki komponentów satysfakcjonującego życia[2] – w Polsce co roku rozwodzi się kilkadziesiąt tysięcy par[3].

> Wraz z rozluźnianiem nacisku na trwałość małżeństwa wzrosły oczekiwania co do jego jakości. Zatem większa proporcja małżeństw średniej jakości kończy się rozwodem. Przesunęła się granica stabilności dla małżeństw niskiej jakości wraz ze zwiększeniem się możliwości rozwodowych. Można oczekiwać, że obecnie wzrósł średni poziom jakości małżeństw w porównaniu z małżeństwami w przeszłości[4].

Czy współczesne małżeństwo może być źródłem szczęścia, podczas gdy wiele par się rozwodzi? Odpowiedź na to nierzadko pojawiające się pytanie jest istotna. Szczególnie dziś, w czasach, w których ważna jest osobista emocjonalna satysfakcja partnerów związku; głosi się koniec mody na miłość aż po grób; wskazuje się, że współczesne związki mają się opierać na *czystej relacji* – której podstawą jest intymność – ważnej do odwołania… Jak zatem osiągnąć sukces małżeński? Co w głównej mierze decyduje o szczęściu małżeńskim? O trwałości małżeństwa? Pomimo tego, że z pewnością trwałe, udane i szczęśliwe życie w małżeństwie nie jest dziełem przypadku – w literaturze przedmiotu trudno znaleźć jednoznaczną odpowiedź na ww. pytania[5], jednak np. w tej, która odnosi się do badań międzynarodowych, wśród czynników sprzyjających trwałości małżeństwa wskazuje się na: stałą pracę małżonków, stabilizację materialną oraz dobry stan zdrowia, i wspomina się, że lepszemu funkcjonowaniu związku zazwyczaj sprzyja zawieranie małżeństwa w starszym wieku[6]. A zatem wyzwanie, jakim jest określenie czynników o największym znaczeniu w budowaniu szczęśliwego związku z drugim człowiekiem, jest wciąż aktualne, tym bardziej, że cele życiowe współczesnych Polaków nadal (w porównaniu do roku 1997) koncentrują się głównie wokół takich sfer, jak: rodzina, zdrowie i dzieci (chociaż z drugiej strony dziś częściej niż

---

[2] CBOS, *Rodzina – jej współczesne znaczenie i rozumienie: komunikat z badań BS/33/2013*, Warszawa 2013, www.cbos.pl [dostęp: 15.03.2018]; CBOS, *Co stanowi o udanym życiu?: komunikat z badań nr 167/2014*, Warszawa 2014, www.cbos.pl [dostęp: 15.03.2018].

[3] Por. GUS, *100 lat Polski w liczbach 1918–2018*, http://stat.gov.pl [dostęp: 15.01.2019], s. 83: „W coraz późniejszym wieku zapada decyzja o zawarciu związku małżeńskiego i posiadaniu dzieci. Zmniejsza się liczba zawieranych małżeństw, natomiast zwiększa się liczba związków nieformalnych; rośnie liczba rozwodów".

[4] A. Kwak, *Współczesny świat…*, dz. cyt., s. 9.

[5] Por. Małgorzata H. Herudzińska, *Strategie komunikacyjne w konfliktach: od domowej wojny do integracji małżeństwa?*, [w:] M. Podkowińska, *Komunikacja w rodzinie*, Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2016, s. 99–100.

[6] Rządowa Rada Ludnościowa, *Sytuacja demograficzna Polski: raport 2013–2014*, Warszawa 2014, s. 93; https://bip.stat.gov.pl/files/gfx/bip/pl/defaultstronaopisowa/805/1/1/raport_rrl_2013-2014.pdf [dostęp: 12.03.2018].

przed dwudziestoma laty Polacy nie potrafią jasno określić, co ma dla nich w życiu sens, a także obecnie rzadziej zastanawiają się nad sensem swojego życia)[7]. Co więcej, wzory życia rodzinnego ulegają wyraźnym i dużym przemianom, o czym poniżej.

Obserwuje się *nową arytmetykę rodzinną* (różnorodność form życia małżeńskiego oraz rodzinnego), wskazuje się na inkluzywny charakter definicji rodziny[8], deinstytucjonalizację małżeństwa, podwójne standardy w pojmowaniu rodziny (prawno-formalne oraz subiektywno-uznaniowe), denormalizację ról społecznych, w tym konieczność konstruowania ról rodzinnych, ich „rozmywanie" się, trudności z wytyczeniem stałego zestawu norm i zasad – podstaw pełnienia ról rodzinnych, czy zagubienie w realizowaniu nowych scenariuszy ról żeńskich i męskich… Jak piszą Iwona Przybył oraz Aldona Żurek „zasadna […] staje się teza, która mówi o współwystępowaniu dwóch procesów, konstytuujących relacje między członkami rodziny: kreacją ról rodzinnych i przystosowaniem starych wzorów rodzinności do nowych wyzwań, wobec których staje rodzina"[9]. Dlatego zasadnym jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o dylematy i wyzwania, które mogą być wynikiem wspomnianych przez Autorki procesów. W prezentowanej publikacji eksploracja ta ogranicza się przede wszystkim do następujących kwestii: modelu idealnej żony w świadomości współczesnych kobiet; trudności (i ich przyczyn) w realizacji wymogów roli żony doświadczanych przez kobiety; (nie)spełnionych oczekiwań żon wobec swoich mężów oraz umiejętności ich komunikowania współpartnerowi. Analizie poddano jedną rolę kobiecą – rolę żony. Rola ta, jaki i rola matki, z jednej strony w większym stopniu podlega zmianom pod wpływem czynników o charakterze makrostrukturalnym, ale z drugiej – w mniejszym stopniu jest konstruowana przez wolny wybór kobiety[10].

Ocenia się, że „Współczesne małżeństwo ma znacznie trudniejsze zadanie, polegające na współpracy w zakresie wypracowywania wzorów, niż małżeństwa żyjące dawniej (korzystające z gotowych wzorców, opartych na czytelnej dominacji męża nad żoną)"[11]. Zaznacza się, że niezgodność między małżonkami w zakresie pełnienia

[7] CBOS, *Sens życia – wczoraj i dziś: komunikat z badań nr 41/2017*, Warszawa 2017, s. 6, www.cbos.pl [dostęp: 12.03.2018].

[8] Por. np. CBOS, *Społeczne oceny alternatyw życia małżeńskiego: komunikat z badań BS/32/2013*, Warszawa 2013, www.cbos.pl [12.03.2018].

[9] I. Przybył, A. Żurek (red.), *Role rodzinne między przystosowaniem a kreacją*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2016, s. 11.

[10] A. Kotlarska-Michalska, *Główne kierunki przemian w kobiecych rolach małżeńskich i macierzyńskich*, [w:] A. Kwak, M. Bieńko (red.), *Wielość spojrzeń na małżeństwo i rodzinę*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012, s. 89.

[11] A. Kotlarska-Michalska, *Małżeństwo jako związek, wspólnota, instytucja, podsystem i rodzaj stosunku społecznego*, „Roczniki Socjologii Rodziny" 1998, t. 10, s. 64. Por. także: R. Kamprowski, *Miejsce i rola kobiety w rodzinie na przestrzeni wieków: od Antyku po I wojnę światową: zarys problematyki*, „Refleksje" 2011, nr 4, s. 33–41, http://hdl.handle.net/10593/3835 [dostęp: 20.04.2018].

przez nich różnych ról może prowadzić do rozpadu małżeństwa[12]. Każde małżeństwo ma jakiś własny sposób ich określenia/definicji. Oczekiwania związane z rolą „to wyobrażenie prawidłowego i pozytywnie ocenianego zachowania się tej osoby, która jest nosicielem i wykonawcą określonej roli"[13]. Są one skierowane wobec współmałżonka, np. żony wobec zachowań męża, i męża wobec zachowań żony. Obejmują pewne normatywne komponenty. „Odnoszą się nie tylko do zewnętrznego zachowania się partnera, ale także obejmują swym zakresem jego poglądy, przekonania, a nawet postawy wartościujące"[14], przejawiają się przykładowo w stwierdzeniach: „powinnaś...", „musisz...", „oczekuję od ciebie...". Subiektywne poczucie zadowolenia w małżeństwie może być uzależnione od subiektywnego spostrzegania pełnionej roli, od takiż ocen ze strony partnera/partnerki[15]. Jednocześnie podkreśla się, jak ogromne znaczenie w jego budowaniu, w przetrwaniu związku małżeńskiego do końca, ma komunikacja w małżeństwie, rzetelny dialog między małżonkami[16]. Sprawnie przebiegającej komunikacji w małżeństwie przypisuje się często tak samo istotną rolę jak miłości, a bywa, że i większą niż miłości[17].

Idealna żona, idealny mąż – między tradycją a współczesnością

Płeć (oraz wiek i rasa) strukturyzuje zbiorowość – to podstawowy wymiar różnicujący pozycję społeczną jednostki, i poprzez system oczekiwań formułowanych pod adresem osoby o danej płci, rasie i w danym wieku – określa jej status społeczny[18].

Wskazuje się, że w czasach przeszłych przekazy socjalizacyjne były jasne i wyraźne i sytuowały jednostkę w określonych oraz społecznie oczekiwanych rolach kobiety i mężczyzny[19], zakres obowiązków męża i żony był jednoznacznie określony przez normy społeczne. W społeczeństwach charakteryzujących się tradycyjnym

[12] Por. J. Rostowski, *Zarys psychologii małżeństwa*, PWN, Warszawa 1987, s. 113.

[13] Tamże, s. 116.

[14] Tamże, s. 116–117.

[15] Por. także: I. Przybył, *Małżeństwa bezdzietne – analiza socjologiczna*, niepublikowana praca doktorska, Instytut Socjologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań 2000, s. 73–74.

[16] J. Baniak, *Dialog w małżeństwie i rodzinie jako czynnik więzi i trwałości wspólnotowej*, „Poznańskie Studia Teologiczne" 2003, t. 14, s. 189–190.

[17] J. Rostowski, *Zarys psychologii…*, dz. cyt., s. 82.

[18] Por. np. P. Szukalski, *Ageizm – dyskryminacja ze względu na wiek*, [w:] J.T. Kowaleski, P. Szukalski (red.), *Starzenie się ludności Polski: między demografią a gerontologią społeczną*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łodź 2008, s. 153.

[19] E. Paprzycka, *Ambiwalencja – analiza socjalizacji kobiet w perspektywie gender*, „Przegląd Socjologiczny" 2010, z. 3, nr 59, s. 33.

podziałem ról „ona gotuje, a on poluje": miejscem kobiety jest dom, ona przyrządza posiłki dla domowników, sprząta, opiekuje się dziećmi, jej zajęcia na terenie gospodarstwa domowego nie tylko wiążą się z nieciągłym i nienormowanym czasem pracy, ale także nie wymagają formalnych kwalifikacji, nie są odpłatne, nie przynoszą prestiżu i są właściwe naturze kobiety (*dirty work*); w życiu mężczyzny dominuje praca zawodowa, to on dostarcza środków materialnych na utrzymanie rodziny, uczestniczy w życiu społecznym, po przyjściu do domu może pozostały czas przeznaczyć na odpoczynek[20].

Przypomnijmy w tym miejscu, że zwolennikiem patriarchalnego modelu rodziny – podporządkowania żony oraz dzieci mężowi i ojcu („głowie rodziny") – był przykładowo francuski filozof Auguste Comte (1798–1857), twórca pojęcia *socjologii*. Jak pisze Zbigniew Tyszka, zdaniem Comte'a rzekoma intelektualna niższość kobiet stanowiła uzasadnienie podrzędnej pozycji kobiety w rodzinie[21], społeczne zadania kobiet i mężczyzn wynikają z ich rzeczywistej natury, kobieta jest ze swojej natury istotą domową, rodzina jest jej głównym terenem działalności. Jednak „radykalne zmiany zachodzące w życiu rodziny i społeczeństwa w wieku XX spowodowały odejście o tego modelu [patriarchalnego modelu rodziny – przyp. M.H.H.] i traktowanie go jako reliktu przeszłości"[22]. W odniesieniu do podziału ról w rodzinie ze względu na płeć, od dosyć dawna mówiło się o zmierzchu polaryzacji ekspresywno-instrumentalnej[23]. Należy dodać, że obecna sytuacja w poszczególnych państwach pod względem dążenia do równości między kobietami i mężczyznami jest zróżnicowana (w Polsce – jak się ocenia – jest w miarę stabilna) i trudno określić, kiedy osiągnięcie równości płci na całym świecie stanie się faktem[24].

Rozwój gospodarki po II wojnie światowej przyczynił się do wzrostu aktywności zawodowej polskich kobiet – jest on odnotowywany od kilkudziesięciu lat i od 2014 roku utrzymuje się na poziomie około 49%[25]. „W ujęciu tradycyjnym praca zawodowa kobiet stanowi dodatkowe źródło utrzymania przy niewystarczających zarobkach

[20] D. Duch-Krzystoszek, *Relacje między pracą domową i zawodową*, [w:] J. Sikorska (red.), *Kobiety i ich mężowie. Studium porównawcze*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1996, s. 85–86.

[21] Z. Tyszka, *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa 1979, s. 10; Por. także: A. Comte, *Statyka społeczna*, [w:] A. Comte, *Metoda pozytywna w szesnastu wykładach*, skrótu dokonał J.É. Rigolage, tłum. W. Wojciechowska, PWN, Warszawa 1961, s. 206–226.

[22] Z. Tyszka, *Socjologia rodziny…*, dz. cyt., s. 10.

[23] W. Nowak, *System ról w rodzinach wiejskich w Polsce lat osiemdziesiątych*, „Roczniki Socjologii Rodziny" 2001, t. 13, s. 96.

[24] Por. World Economic Forum, *The Global Gender Gap Report 2018*, https://www.weforum.org/reports/the-global-gender-gap-report-2018 [dostęp: 10.01.2019].

[25] GUS, *Kobiety i mężczyźni na rynku pracy*, Warszawa 2014, http://stat.gov.pl [dostęp: 20.01.2019].

partnera i podnosi standard życia rodziny. Obecnie jest traktowana jako źródło równorzędne, a nawet jedyne w przypadku rodzin dysfunkcyjnych"[26]. Dzieci i dom to nie tylko sprawy bardzo istotne dla kobiet, ale także znaczące elementy ich tożsamości, a „sprawne funkcjonowanie w rolach matki i gospodyni domowej dostarcza kobietom wiele satysfakcji, wzmacnia je, jest znaczącym elementem ich samorealizacji"[27]. Kobiety częściej niż mężczyźni wyrażają opinię, że praca zawodowa kobiety w ogóle nie ma wpływu na jej życie rodzinne, a co więcej – niezależnie od płci – wśród Polaków dominuje przekonanie, że rodziny więcej zyskują, niż tracą, gdy kobieta jest aktywna zawodowo[28].

Z jednej strony mówi się, że role współczesnych kobiet odbiegają w znacznym stopniu od tradycyjnego ideału, nie mają z nim wiele wspólnego[29]. Jak pisze Bożena Matyjas, kobiety dziś nie tylko wykonują role, które stereotypowo przypisuje się mężczyznom, ale są także niezależne, ambitne; chcą podejmować role nie tylko matki i gospodyni domowej, ale i realizować się zawodowo, chcą się rozwijać[30]. Zdaniem Danuty Duch-Krzystoszek, aktywność zawodowa kobiety powoduje wzrost jej władzy, buduje jej większą niezależność od męża[31]. Wyniki badań ukazują, że i preferencje i deklaracje Polaków dotyczące rzeczywistego podziału ról w ich rodzinach coraz bardziej zmierzają w kierunku modelu partnerskiego; w przypadku preferencji tendencja ta szczególnie silnie dotyczy kobiet, osób z wykształceniem wyższym oraz dobrze oceniających swoje warunki materialne[32]. Z drugiej strony, chociaż od 2004 roku wzrosła grupa Polaków deklarujących, że w ich rodzinach obowiązki domowe wykonują osoby obojga płci, to w większości polskich rodzin wciąż tylko kobiety obarczane są takimi czynnościami jak: prasowanie (82%), pranie (81%), przygotowywanie posiłków (67%), zmywanie naczyń (58%), rutynowe sprzątanie (58%) i gruntowne

[26] B. Balcerzak-Paradowska, *Polityka rodzinna w Polsce w aspekcie godzenia życia zawodowego i rodzinnego*, [w:] C. Sadowska-Snarska, Tchon Li (red.), *Godzenie pracy zawodowej z rodziną w kontekście aktywizacji zawodowej kobiet*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej, Białystok 2008, s. 12.

[27] D. Duch-Krzystoszek, *Kto rządzi w rodzinie: socjologiczna analiza relacji w małżeństwie*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2007, s. 72.

[28] CBOS, *Kobiety i mężczyźni na rynku pracy: komunikat z badań nr 128/2018*, Warszawa 2018, s. 1, www.cbos.pl [dostęp: 12.01.2019].

[29] Por. np. D. Dobosz, M. Gierczyk, *„Dobra żona męża korona"– o rolach pełnionych przez europejskie kobiety od czasów starożytnych po współczesność*, [w:] D. Dobosz, K. Joniec (red.), *Współczesna kobieta – szkice do portretu na tle przemian społeczno-kulturowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014, s. 7–13.

[30] B. Matyjas, *Aktywność zawodowa kobiet na rynku pracy w świetle analiz i badań*, „Labor et Educatio" 2016, nr 4, s. 191.

[31] D. Duch-Krzystoszek, *Kto rządzi…*, dz. cyt., s. 33.

[32] CBOS, *Potrzeby prokreacyjne oraz preferowany i realizowany model rodziny: komunikat z badań BS/61/2012*, Warszawa 2012, s. 9, www.cbos.pl [dostęp: 15.03.2018].

porządki (54%)[33]. „Ciągle wiele kobiet nie potrafi bez odczuwania stresu efektywnie łączyć roli żony i matki z dążeniem do samorealizacji w pracy zawodowej”[34]. Kobiety posiadające dzieci znacznie częściej niż bezdzietne uważają, że praca zawodowa kobiety szkodzi jej życiu rodzinnemu i rzadziej są skłonne twierdzić, że przynosi więcej korzyści niż strat[35]. Ocenia się, że „funkcjonujące obecnie wzory zachowań (ról płciowych) kobiet i mężczyzn nie zastępują […] tych wcześniejszych, ale pojawiają się obok, tworząc swoiste napięcia między nowymi i tradycyjnymi rolami”[36]. Obowiązujący i realizowany przez wiele pokoleń tradycyjny model ról kobiecych i męskich spowodował powstanie stereotypów płci, z których wiele egzystuje do dnia dzisiejszego. Współcześnie role społeczne kobiet i mężczyzn są niejednoznaczne.

Nie istnieje czytelny model małżeństwa i nie istnieją silnie ustrukturyzowane nakazy roli, rządzące interakcjami w rodzinie (można mówić jedynie o ogólnych zasadach współżycia małżeńskiego, jego celach oraz wartościach), a sposób realizacji ról rodzinnych pozostawia się twórczej inwencji oraz dojrzałości współmałżonków – stąd dzisiejsze małżeństwo ocenia się jako ciekawsze i jednocześnie znacznie trudniejsze niż dawniejsze[37].

Na użytek niniejszego artykułu i prezentowanych w nim wyników badań własnych przyjęto następujące rozumienie świadomościowych modeli[38] ról małżeńskich:

---

[33] CBOS, *O roli kobiet w rodzinie: komunikat z badań BS/30/2013*, Warszawa 2013, www.cbos.pl [dostęp: 15.03.2018].

[34] I. Pufal-Struzik, *Aktywność zawodowa współczesnych kobiet – trudności w realizacji nowych ról i tradycyjnych obowiązków*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2017, t. 22, nr 2, s. 243. Por. także: A. Wachowiak (red.), *Przemiany orientacji życiowych kobiet zamężnych: studium socjologiczne*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2002, s. 7–17, 27–35.

[35] CBOS, *Kobiety i mężczyźni…*, dz. cyt., s. 1.

[36] E. Paprzycka, *Ambiwalencja – analiza…*, dz. cyt., s. 33.

[37] M. Matuszewska, *Pełnienie społecznych ról rodzinnych przez młodych dorosłych i ich rozwój indywidulany*, [w:] M. Tyszkowa, *Rodzina a rozwój jednostki: praca zbiorowa*, nakład Centralnego Programu Badań Podstawowych CPBP 09.02, Poznań 1990, s. 76.

[38] „Świadomościowy model” zjawisk rodzinnych – czyli pewne wyobrażenia na temat np. tego, jakimi cechami powinna charakteryzować się wzorowa/idealna żona, mąż, dziecko, małżeństwo. Modele te mogą być w mniejszym bądź większym stopniu zgodne lub tożsame z obowiązującymi w danym środowisku społecznym realnymi zachowaniami (wzorami). Zob. Z. Tyszka, *Socjologia rodziny…*, dz. cyt., s. 72–73.
Charakterystyka poszczególnych modeli ról małżeńskich została opracowana na podstawie następujących źródeł: Z. Tyszka, *Socjologia rodziny…*, dz. cyt., s. 81–83, s. 155; W. Nowak, *System ról w rodzinach wiejskich w Polsce lat osiemdziesiątych*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 2001, t. 13, s. 96; I. Przybył, *Małżeństwa bezdzietne…*, dz. cyt., s. 189–220; K. Slany, E. Krzaklewska, M. Warat, *Wzory życia rodzinnego w kontekście równości płci – między tradycją a partnerstwem*, [w:] I. Przybył, A. Żurek, *Role rodzinne…*, dz. cyt., s. 81–92. Źródła te stanowiły także bazę do opisu wyników badań własnych w zakresie ról małżeńskich i rodzinnych.

1) tradycyjny model męża (*specjalista instrumentalny*) – to model, w którym akcentuje się przede wszystkim cechy istotne z punktu widzenia zaspokojenia potrzeb materialnych rodziny, a także pełnienie przez męża funkcji reprezentacyjnych rodziny czy osoby nadzorującej postępowanie jej członków; to widzenie jego roli także przez pryzmat roli ojca; tu istotne są cechy o charakterze instrumentalnym i/lub instytucjonalnym. A zatem wobec męża model ten kieruje głównie oczekiwania materialno-ekonomiczne, zarobkowe.
2) model (post)męża (tu mówi się o: demaskulinizacji/feminizacji roli mężczyzny) – to model, w którym nacisk położony jest na zaspakajanie potrzeb emocjonalno-ekspresyjnych członków rodziny, nie wyklucza się pełnienia przez męża i/lub ojca funkcji o charakterze usługowo-konsumpcyjnym, wśród pożądanych cech charakteru podkreśla się znaczenie takich, które są istotne z punktu widzenia partnerskiej komunikacji między współmałżonkami, a także takie, które są istotne z punktu widzenia realizacji funkcji kulturalnej czy rekreacyjno-towarzyskiej rodziny, również akcentuje się jego walory zewnętrzne. Nie oznacza to, że tradycyjne elementy roli męża pomija się całkowicie.
3) tradycyjny model żony (*specjalista emocjonalno-ekspresywny*) – wśród pożądanych cech charakteru podkreśla się znaczenie takich, które są istotne z punktu widzenia zaspakajania potrzeb emocjonalno-ekspresyjnych członków rodziny, a także usługowo-konsumpcyjnych; w model ten wpisuje się w kobieta, która dba o dom, dba o rodzinę i jednocześnie nie angażuje się w pracę zawodową; to widzenie jej roli także przez pryzmat roli matki.
4) model (post)żony (tu mówi się o: maskulinizacji roli żony) – w modelu tym kobieta jest zorientowana na role wewnątrzrodzinne wykraczające poza te wyznaczone przez tradycję, oraz role zewnątrzrodzinne.

Podstawowe role w rodzinie to role: męża i ojca, żony i matki, oraz dziecka. Z. Tyszka w ramach każdej roli wyróżnił szereg ról szczegółowych/wyspecjalizowanych – w przypadku roli żony i matki: gospodyni domowej, opiekunki, wychowawczyni, osoby integrującej życie rodzinne, stałej partnerki seksualnej męża, oraz partnerki towarzyskiej; w przypadku roli męża i ojca: rolę osoby zabezpieczającej byt materialny rodziny, rolę wykonawcy prac ciężkich w gospodarstwie domowym, rolę zazwyczaj mniej zaangażowanego współwychowawcy, rolę stałego partnera seksualnego żony, rolę partnera zaspokajającego potrzeby emocjonalne członków rodziny, rolę partnera towarzyskiego[39]. Jednak skoro, jak pisze P. Berger: „żyć w nowoczesnym społeczeństwie znaczy żyć w centrum kalejdoskopu zmiennych ról”[40], to powy-

[39] Z. Tyszka, *Socjologia rodziny…*, dz. cyt., s. 155.

[40] P.L. Berger*, Zaproszenie do socjologii*, tłum. J Stawiński, PWN, Warszawa 1995, s. 52.

żej proponowany podział, o ile może być pomocny w systematyzacji ról małżeńskich i rodzinnych, o tyle jest niewystarczający do uporządkowanego przedstawienia świata współczesnej żony i współczesnego męża.

Badania własne – cel, metodologia, społeczno-demograficzna charakterystyka badanych kobiet i ich mężów

Celem badań, przeprowadzonych w roku 2016, było uzyskanie odpowiedzi na pytanie o obraz współczesnego małżeństwa, ze szczególnym skupieniem na świadomościowym modelu: żony, męża i małżeństwa, a także określeniu zakresu trudności (napięcia w roli) w realizacji roli żony i roli męża w opiniach kobiet.

Wyniki badań gromadzono w oparciu o kwestionariusz wywiadu (zawierający: pytania otwarte, półotwarte, kafeterie odpowiedzi – w sumie 36 pytań; w procesie jego konstrukcji wykorzystano fragmenty narzędzi zastosowanych w badaniach dotykających problematyki życia małżeńsko-rodzinnego[41]), który składał się z następujących bloków tematycznych: I. modele świadomościowe: idealnego męża, idealnej żony, dobrego/udanego małżeństwa; II. subiektywna ocena atrakcyjności wzajemnej współmałżonków z perspektywy upływu czasu; III. (nie)spełniane oczekiwania żon: typy oczekiwań, umiejętność komunikowania oczekiwań kierowanych wobec współpartnera; IV. doświadczane trudności w wypełnianiu wymogów roli żony i ich źródła; V. charakter działań na rzecz utrzymania i/lub poprawy jakości relacji małżeńskich; VI. subiektywna ocena współmałżonka w zakresie realizowanych szczegółowych ról małżeńsko-rodzinnych; VII. subiektywna ocena własnego małżeństwa. Całość zamykała metryczka. Średni czas przeprowadzenia wywiadu wyniósł 54,05 minut. Badaniami objęto 77 kobiet.

Dobór próby był celowy, realizowany ze strategią kuli śnieżnej (*snowball sampling*). Do badań zaproszono kobiety żyjące w związku małżeńskim, które wyraziły zgodę na przeprowadzenie badań (z wykluczeniem osób w konflikcie okołorozwodowym). A zatem wywiady kwestionariuszowe przeprowadzono tylko z żonami. Do wspomnianych już wcześniej przyczyn podjęcia takiej decyzji należy dodać następne. Po pierwsze uczyniono tak, dlatego, że „wśród małżonków wnoszących pozew o rozwód zdecydowanie dominują kobiety, a orzeczenie z winy żony następuje zwykle bardzo rzadko”[42]. Po drugie badania dotyczące sfery życia małżeńskiego i rodzinnego są wyzwaniem – nie ułatwia ich przeprowadzenia chociażby konieczność uczestnictwa w badaniach obojga małżonków/partnerów – są one tym samym czaso-

[41] Por. m.in. I. Przybył, *Małżeństwa bezdzietne…*, dz. cyt., s. 347–357.

[42] Rządowa Rada Ludnościowa, *Sytuacja demograficzna…*, dz. cyt., s. 84.

chłonne; ponadto dotykają intymnej sfery życia człowieka i nie można oczekiwać, że każdy (potencjalny) męski respondent będzie ochoczo odpowiadał na pytania o sprawy osobiste osobie nieznajomej, obcej.

Średnia wieku badanych kobiet wyniosła 37,67 lat (mężów 40,05 lat). Zdecydowana większość jest aktywna zawodowo (69 żon, 74 mężów). To katoliczki (75 żon, 74 mężów) i zgodnie z deklaracjami przeważnie wierzące (68 kobiet, w tym 10 głęboko wierzących). Ponad połowa współmałżonków posiada wyższy status edukacyjny (41 żon, 30 mężów), rzadziej średni (30 żon, 25 mężów), najrzadziej zawodowy (4 żony, 19 mężów) oraz podstawowy (2 żony, 3 mężów). Ponad połowa zamieszkuje środowisko miejskie (46 przypadków), mniej niż połowa – wiejskie (31). Zdecydowana większość posiada dzieci (67, przy czym najczęściej dwójkę – 37, następnie jedno – 14, znacznie rzadziej trojkę – 8, i czwórkę – 7, w jednostkowym przypadku piątkę). Gospodarstwa domowe badanych kobiet rzadko zamieszkiwane są przez inne osoby (rodziców lub rodzica męża lub kuzynkę – 20 wskazań) niż współmałżonek i ich dziecko/dzieci.

Warto dodać, że żadna z respondentek nie oceniła swojej sytuacji materialno-finansowej jako złej (jako dobrą – 46 osób, bardzo dobrą – 21, dostateczną – 10). Ponad połowa określiła swój stan zdrowia jako dobry (44 osoby), rzadziej jako bardzo dobry (20), jeszcze rzadziej jako dostateczny (11) i sporadycznie jako zły (2).

Dobra żona męża korona? Cechy idealnej żony w opiniach badanych kobiet

Odpowiedzi kobiet na pytanie o cechy idealnej żony pozwoliły na opis wizerunku wzorowej żony, utrwalonego w ich świadomości (respondentki poproszono o wskazanie co najmniej trzech, a maksymalnie pięciu cech).

Idealna żona powinna być przede wszystkim opiekuńcza i troskliwa (48 wskazań), a także kochająca (35, w tym 12: *kochająca matka*). Powinna również (aczkolwiek mniej badanych wymieniło te cechy): dbać o dom/ o ognisko domowe, i być wyrozumiała (po 23 wskazania), pracowita (21), atrakcyjna fizycznie i uczciwa (po 20 wskazań) oraz wierna (19). Te cechy zamykają czołówkę listy tych, które na podstawie wskazań badanych kobiet można uznać za najistotniejsze w odniesieniu do ideału żony.

Mniej istotnymi cechami wzorowej małżonki jest: bycie zaradną (15 wskazań), bycie ostoją spokoju (13), inteligentną/wykształconą (12), mądrą (10), gospodarną (9).

W jeszcze mniejszym stopniu idealna żona powinna: być dobrą kucharką (6 wskazań), mówić o swoich potrzebach i uczuciach (5), być zorganizowana (5), wspierająca (4), pomocna (4), być kochanką (4), dbać o własne potrzeby i rozwój (3), być odważną, silną i bez nałogów, czy być partnerką do rozmowy (po 2 wskazania).

W jednostkowych przypadkach badane wymieniały takie cechy idealnej żony jak: potrafiąca godzić karierę zawodową z ogniskiem domowym, zdecydowana, bezinteresowna, sumienna, z pasją, asertywna, kompromisowa, pomysłowa, spontaniczna, nie krytykująca, towarzyszka męża, przyjaciółka męża, małomówna, sama robiąca zakupy, lubiąca oglądać mecze, posiadająca wspólne zainteresowania z mężem, niezależna finansowo, bogata.

Podsumowując, wśród wszystkich wymienianych przez badane kobiety cech idealnej żony pojawiały się najczęściej określenia świadczące o istniejących w ich świadomości stereotypach cech i stereotypach ról związanych z płcią, związanych z tradycyjnym pojmowaniem roli kobiety: ma ona być przede wszystkim troskliwą, opiekuńczą i kochającą strażniczką domowych pieleszy/ kapłanką ogniska domowego, a przy tym (choć niekoniecznie) wyrozumiałą, pracowitą, atrakcyjną, uczciwą i wierną żoną swojego męża. Ze zdecydowanie mniejszą częstotliwością pojawiały się określenia, które charakteryzują nowoczesny model żony. Pomimo wszystko nie można powiedzieć, że z wypowiedzi badanych wyłania się wyraźny i jednoznaczny obraz struktury władzy czy układ pozycji społecznej w rodzinie, np. podporządkowanie kobiety mężczyźnie. Należy dodać, że wskazania kobiet świadczą o tym, iż role małżeńskie i role rodzicielskie nie zawsze są przez nie wyraźnie rozgraniczane (np. idealna żona to także kochająca matka). *Specjalista emocjonalno-ekspresywny* – tak można nazwać wizerunek wzorowej żony rysujący się na podstawie wypowiedzi badanych kobiet.

Ja – idealna żona? Napięcie w roli, czyli o trudnościach w wypełnianiu wymogów roli żony

Niemal wszystkie respondentki (73) potwierdziły, że dostrzegają trudności w wypełnianiu wymogów roli żony. Wyjątki od tej reguły ilustruje poniższa wypowiedź (K10, 32 lata, wykształcenie średnie, aktywna zawodowo, 4 dzieci, 10-letni staż małżeński):

> Myślę, że dosyć dobrze sobie radzę w roli żony. Nie znajduję odpowiedzi na zadane pytanie. Może czasem trochę mąż się denerwuje jak robię sobie wolne, to znaczy kiedy nie ma dzieci, a on jest w pracy, ale to są takie dni w życiu każdej kobiety, że się gorzej czuję.

Jakie przeszkody postrzegają kobiety w wypełnianiu wymogów roli żony? Przede wszystkim jest to wykonywanie i nadmiar obowiązków domowych/ natłok zajęć (37 wskazań; przy czym wymieniano: *sprzątanie*, *gotowanie*, *ciągłe zajmowanie się domem*, *monotonię licznych zajęć domowych*, *pranie*, *prasowanie*, *pieczenie ulubionych ciast męża*, *ciągłe zajmowanie się dzieckiem*, *brak możliwości sprawiedliwego roz-*

łożenia czasu pomiędzy prowadzeniem domu, *dziećmi i mężem*) oraz brak czasu (25 wskazań, w tym *dla rodziny* – 21). Oto przykłady takich wypowiedzi: „Ciągłe obowiązki w domu. Po etacie w pracy – etat w domu: sprzątanie po dzieciach […] Za mało czasu dla siebie" (K14, 30 lat, wykształcenie wyższe, aktywna zawodowo, 2 dzieci, 6-letni staż małżeński); „Mąż nie popiera wszystkich moich pomysłów. Mam dużo obowiązków. Nie dbam już tylko o siebie, ale jeszcze o męża. Sama podejmuję ważne decyzje wpływające na całą rodzinę" (K15, 28 lat, wykształcenie wyższe, aktywna zawodowo, 2 dzieci, 6-letni staż małżeński); „Kilka obowiązków naraz […]. Do tego brak spontaniczności. Spełnianie oczekiwań każdego członka rodziny. Dużo pracy po godzinach […]" (K16, 30 lat, wykształcenie wyższe, 2 dzieci, 6-letni staż małżeński); „Brak czasu, stawianie na pierwszym miejscu codziennych obowiązków, zabieganie i pęd życia, nieuważne słuchanie męża, niedostrzeganie smutków i zmartwień męża" (K25, 32 lata, wykształcenie wyższe, 1 dziecko, 6-letni staż małżeński). Badane kobiety mówią – używając określenia Arlie Hochschild – o „pracy na drugą zmianę" (*the second shift*)[43], która jest dla nich dużym obciążeniem.

W przytaczanych powyżej wypowiedziach pojawiła się także kolejna trudność w realizowaniu wymogów roli żony, aczkolwiek rzadziej wymieniana niż poprzednie – są to relacje z mężem (17 wskazań, np.: *brak jego pomocy*, *brak wieczorów we dwoje*, *trudności w zaspokojeniu wygórowanych potrzeb seksualnych męża*, *brak zaufania do męża*, *niańczenie męża*, *inne kobiety wokół męża*, *długie rozłąki* z mężem, *zawód męża – anatomopatolog*). Warto zaznaczyć, że badane kobiety w zdecydowanej większości (74 osoby) podejmują działania mające na celu bycie atrakcyjną dla swojego męża, choć działania te nie są bardzo zróżnicowane, a przykładem tej zaobserwowanej tendencji jest następująca wypowiedź (K25, 32 lata, wykształcenie wyższe, 1 dziecko, 6-letni staż małżeński):

> Dbam o schludne ubranie każdego dnia, staram się układać włosy nie tylko od święta, delikatnie podkreślam urodę makijażem, dbam o swoją kondycję fizyczną, kontroluję wagę ciała.

Można więc powiedzieć, że respondentki dbają o własną atrakcyjność, że zabiegają o względy męża i że ta sfera życia małżeńskiego nie jest im obojętna.

Następną wymienianą przeszkodą w pełnieniu roli żony była zła kondycja fizyczna i/lub psychiczna (15 wskazań; najczęściej *zmęczenie* – 8, a także np.: *znużenie*, *brak cierpliwości*, *stres*), znacznie rzadziej wspominano o pracy zawodowej (3 wskazania, np.: *niespełnienie zawodowe*, *niemożność godzenia jej z obowiązkami zawodowymi*) czy finansach (3 wskazania: *brak pieniędzy*, *wysokie koszty utrzymania*, *gospodarowanie finansami*) i w jednostkowym przypadku pojawiły się nieprawidłowe relacje z innymi członkami rodziny (z teściową).

[43] Por. A. Hochschild, A. Machung, *The Second Shift*, Penguin Books, New York [i in.] 2003.

Podsumowując, główną przeszkodą w wypełnianiu roli żony jest przede wszystkim nadmiar obowiązków domowych oraz brak czasu. Badane kobiety, dokonując analizy doświadczanych trudności, myślą także o swoich powinnościach wobec mężów, aczkolwiek są to sytuacje niezmiernie rzadkie. Wypowiedzi badanych pozwalają na wysunięcie wniosku o istnieniu dosyć dużych zastrzeżeń żon wobec jakości wypełniania przez mężów roli współwykonawcy obowiązków na terenie gospodarstwa domowego. Analiza odpowiedzi na kolejne pytania, zawarte w narzędziu badawczym, potwierdziła tę zauważoną tendencję oraz pozwoliła na poszerzenie spisu „zastrzeżeń" wysuwanych przez respondentki wobec mężów w zakresie szczegółowych ról małżeńskich i rodzinnych, o czym poniżej.

Mój mąż jest idealny? O braku czasu, o przyczynach niespełnionych i czasem niewypowiadanych oczekiwaniach żon wobec swoich mężów

Badane kobiety poproszono o dokonanie oceny swoich mężów w poszczególnych rolach małżeńsko-rodzinnych (ocena w skali od 1 do 5, gdzie „1" oznaczała najniższą ocenę, „5" – najwyższą). Mężowie zostali pozytywnie ocenieni przez swoje żony, a najlepiej w roli: osoby wspierającej materialnie (średnia 4,50), partnera seksualnego (4,40), przyjaciela (4,28) i współtowarzysza (4,28) oraz opiekuna (4,26); słabiej w roli partnera emocjonalnego (średnia 3,84), współrodzica (3,78), jeszcze słabiej w roli współorganizatora czasu wolnego (3,48) oraz najsłabiej w roli współwykonawcy prac domowych (3,34).

Pomimo tego dosyć optymistycznego obrazu oceny szczegółowych ról małżeńskich realizowanych przez współpartnerów respondentek, analiza odpowiedzi na następne pytanie – pytanie otwarte – ukazała dwie kwestie. Po pierwsze, odsłoniła kolejne (nieuwzględnione we wcześniejszych pytaniach zamkniętych) role małżeńskie i rodzinne, które są wpisane w oczekiwania badanych kobiet wobec mężów. Po drugie – ukazała, że rzeczywistość dosyć często odbiega od pragnień respondentek, bowiem zdaniem większości z nich (57 osób) istnieją oczekiwania, które nie są spełniane przez ich współmałżonków. Pozostałe badane wyrażały opinię przeciwną, co ilustrują przykładowe wypowiedzi: „Nie ma takich oczekiwań. Jestem szczera w każdym obszarze i potrafię o wszystkim rozmawiać" (K28, 40 lat, wykształcenie wyższe, 2 dzieci, 18-letni staż małżeński); „Mój mąż spełnia moje oczekiwania, co prawda jedne lepiej inne gorzej, ale zawsze się stara. Nie ma takich. Wiem, że nie mogę oczekiwać rzeczy nierealnych, bo to pierwszy krok do frustracji" (K65, 38 lat, wykształcenie wyższe, 2 dzieci, 14-letni staż małżeński).

Wśród niespełnianych przez mężów oczekiwań najczęściej wymieniano związane z rolą współwykonawcy prac na terenie gospodarstwa domowego – i tych o cha-

rakterze usługowym, i tych ciężkich (57 wskazań), np.: *mąż zbyt mało mi pomaga w pracach domowych*, *nie gotuje*, *nie sprząta*, *nie wyprowadza psa*, *nie kosi trawnika*, *nie wykonuje bieżących napraw*, *nie myje naczyń*, *nie myje okien*, *nie robi zakupów*. Następnie te, które są związane z wykonywaniem roli organizatora czasu wolnego i towarzysza w czasie wolnym (39 wskazań), np.: *mąż nie organizuje czasu wolnego dla rodziny*, *nie zabiera mnie do kina*, *nie organizuje romantycznych kolacji*, *zbyt mało czasu spędzamy razem*, *rzadko gdzieś wyjeżdżamy, nie mamy czasu dla siebie, bo praca za bardzo go pochłania*. Kolejne – to te odnoszące się do roli partnera emocjonalnego/romantycznego (16 wskazań), np.: *mąż nie pokazuje, że kocha*; *brak czułości*; *brak przytulania*; *nie nosi mnie czasami na rękach*; *nie zabiega o mnie*; *nie wyraża jasno swoich uczuć*; *rzadko na co dzień okazuje uczucia*; *nie przynosi mi kwiatów*; *nie robi mi niespodzianek*; *jest mało romantyczny*; *mało empatyczny*; *mąż nie pamięta o naszych rocznicach*. Można w tym miejscu dodać, że w odpowiedzi na inne z pytań zawartych w narzędziu badawczym, niemal wszystkie respondentki (73 osoby) wskazały na przejawy miłości, których potrzebują najbardziej, przy czym najczęściej mówiły o potrzebie przytulania (34 osoby).

Badane nieco rzadziej mówiły o niespełnionych oczekiwaniach wobec męża, związanych z rolą współrodzica (11 wskazań), np. *mąż nie odrabia lekcji z dziećmi*; *wywiadówki są tylko dla mnie*; *mąż nie interesuje się życiem dzieci*; *za mało przebywa z dziećmi*. Również niezbyt częstym przedmiotem ich wypowiedzi były te, które wiążą się z wypełnianiem przez współmałżonka roli przyjaciela – partnera do rozmowy (8 wskazań), np. *mąż nie rozmawia ze mną i z dziećmi*, *nie siada ze mną i nie rozmawia, kiedy tego potrzebuję*; *brak umiejętności słuchania*; *niechęć do rozmów*. Jeszcze rzadziej – związane z wypełnianiem roli: osoby wspierającej materialnie (3 wskazania), np. *mąż za mało zarabia*; osoby dbającej o siebie/swoje zdrowie (3 wskazania), np. *mąż nie dba o własne zdrowie*; *mąż lubi sobie wypić* (alkohol – przyp. M.H.H.); osoby współdecydującej o sprawach ważnych dla rodziny, np.: *mąż nie czuje się współodpowiedzialny za podejmowanie decyzji finansowych; mąż nie chce adoptować psa;* w jednostkowych przypadkach: zięcia: *mąż ma niedobry stosunek do mojej mamy, bardzo ją krytykuje*; organizatora własnego czasu wolnego: *mąż za często wychodzi z kolegami* oraz opiekuna: *mąż nie myśli o moich potrzebach.*

Respondentki mówiły także o takich oczekiwaniach wobec mężów, które trudno przypisać danej szczegółowej roli małżeńskiej czy rodzinnej – dotyczyły one albo mniej lub bardziej drobiazgowych zachowań męża (np. *mąż nie chce przestać trzymać nóg na ławie w czasie oglądania telewizji*; *mąż stale nie zamyka klapy w toalecie)*, albo jego cech charakteru/umiejętności (*mąż jest za bardzo beztroski*; *mąż jest zbyt konserwatywny*; *nie jest konsekwentny w zachowaniu*; *mąż jest niesłowny*; *nie jest zbyt spokojny*; *mąż jest niepunktualny*; *jest grubiański*; *mąż jest nietaktowny*; *nie umie pójść na kompromis*; *jest zapominalski; mąż nie potrafi oszczędzać*) czy postaw reli-

gijnych (*mąż jest wierzący, ale niestety nie praktykuje swojej wiary*), albo były zbyt ogólnie sformułowane: *m*ąż mógłby być bardziej męski; *mąż nie posiada mocnego charakteru*.

Badane kobiety poproszono o wskazanie przyczyn niespełniania ich oczekiwań przez mężów (pytanie było półotwarte, można było wybrać kilka odpowiedzi). Zdecydowana większość oceniła, że *mąż nie ma czasu na ich spełnianie* (30 wskazań), rzadziej, że *mąż nie chce ich spełnić* (14), jeszcze rzadziej, że *mąż o nich nie wie* (10) czy *nie potrafi ich spełnić* (9). Kilkanaście kobiet udzieliło innych odpowiedzi (14), czasem wskazując na inne przyczyny nieuwzględnione w treści ww. pytania: *m*ąż nie ma pieniędzy na ich spełnianie; *trochę nie chce, a trochę nie potrafi*; *ponieważ mąż ma specyficzną pracę*; *m*ąż nie ma takiej możliwości; *m*ąż próbuje, ale mu nie wychodzi.

Czy w związku z powyższym respondentki otwarcie rozmawiają z mężami na temat swoich pragnień? Jak często? Czy potrafią mówić o wszystkich oczekiwaniach? Czy w obliczu istnienia niespełnianych przez mężów pragnień oceniają swoje małżeństwo jako szczęśliwe?

Niemal wszystkie badane kobiety (74 osoby) deklarują, że otwarcie rozmawiają z mężem na temat swoich oczekiwań wobec niego. Połowa czyni to czasem (36 osób), jedna trzecia – zawsze (27 osób), mniejszość – rzadko (10 osób), a w jednostkowym przypadku – wcale: „Mąż nie chce słuchać tego, co mówię, na jakikolwiek temat, o jakichkolwiek problemach" (K34, 49 lat, wykształcenie podstawowe, 4 dzieci, 25-letni staż małżeński). Pozostałe osoby (3) nie potrafiły odpowiedzieć na zadane pytanie.

Zdecydowana większość respondentek (64 osoby) potwierdziła, że są takie oczekiwania, o których najtrudniej jest im rozmawiać z mężem. Do rzadko pojawiających się należą następujące wypowiedzi: „Nie ma takich oczekiwań. Jestem szczera w każdym obszarze i potrafię o wszystkim rozmawiać (K28, 40 lat, wykształcenie wyższe, 2 dzieci, 18-letni staż małżeński); „Żadnej trudności nie sprawiają mi rozmowy z mężem. Jest on moją najbliższą osobą i nie czuję skrępowania nawet, gdy rozmawiamy o moich najskrytszych oczekiwaniach" (K25, 32 lata, wykształcenie wyższe, 1 dziecko, 6-letni staż małżeński). Tylko jedna kobieta wcale nie rozmawia z mężem na tematy dotyczące jej pragnień. Lista oczekiwań, o których z dużym wysiłkiem badane rozmawiają ze swoimi współmałżonkami jest dosyć zróżnicowana, ponadto odpowiedzi udzielone przez respondentki były albo bardzo ogólne, albo bardziej precyzyjne. Otwierają tę listę oczekiwania związane ze sprawami finansowymi (21 wskazań) i dotyczą np.: *zbyt małych zarobków męża*; *wydatków*, *zakupów* (własnego mieszkania, nowego samochodu), *dodatkowych wydatków*, *oszczędzania*. Na kolejnych miejscach znalazły się kwestie: deficytów emocjonalnych (15 wskazań), np. *brak czułości*; *potrzeba uczuć*; *potrzeba współodczuwania*; *potrzeba wsparcia ze strony męża*; *zrozumienie, że sprawia się komuś przykrość*; czasu wolnego (12 wskazań) – braku czasu

spędzanego tylko „we dwoje" lub czasu spędzanego z osobami spoza grona rodzinnego, np.: *męża z kolegami*, *z moimi koleżankami bez dzieci*; związane z realizacją roli ojca (5 wskazań), np. *niewłaściwego podejścia męża do dzieci*, *nie zajmowania się dziećmi*, *braku okazywania zainteresowania życiem dzieci*; odnoszące się do sfery seksualnej (4 wskazania); znajomości męża z innymi kobietami/koleżankami (4 wskazania); problemów zdrowotnych (3 wskazania); nałogów – niezdrowego stylu życia prowadzonego przez męża (3 wskazania), np. *częste picie piwa*; *palenie papierosów*; braku wsparcia w podejmowaniu decyzji (2 wskazania); relacji z teściową (3 wskazania); kłopotów rodzinnych (3 wskazania); spraw osobistych (3 wskazania), dotyczących sfery zawodowej (3), np. *problemów męża w pracy*; *tego, że mąż za dużo pracuje*; związanych z brakiem pomocy męża w pracach domowych (3 wskazania). Listę „trudnych spraw" zamykają następujące tematy: punktualność męża (2 wskazania) oraz (po jednym wskazaniu): wady męża, jego zazdrość, a także: duchowość, życie kulturalne, ambicje i marzenia żony, rozbieżne oczekiwania współmałżonków, czy *sprawy najtrudniejsze*, *ciężkie do spełnienia*, oraz te, *o których już rozmawiałam* z mężem*, lecz mąż nie podjął próby ich spełnienia*.

Józef Baniak zastanawiając się nad istotą oraz rolą dialogu w życiu małżeńskim i rodzinnym pisze, że:

> Małżeństwa nie rozmawiające z sobą, nie uzgadniające własnych stanowisk w każdej kwestii ważnej dla ich związku i dla ich osobistego szczęścia, […] nie dialogujące z sobą, są na ogół nieszczęśliwe, mają poczucie dyskomfortu i wyobcowania we własnym małżeństwie, powoli oddalają się emocjonalnie od siebie jako partnerów związku. Rzetelny dialog […] zmienia radykalnie ich nastawienie do siebie, do własnych zalet i wad osobowych, z obojętnego lub negatywnego na pozytywne i konstruktywne, zbliża ich do siebie, czyni na nowo atrakcyjnymi partnerami w małżeństwie, wzmacnia ich wzajemną serdeczność, uczynność i przyjaźń. […] ułatwia im korygowanie swoich stanowisk i poglądów, pomaga wypracować wspólne decyzje i podjąć rzetelny wysiłek w ich realizacji na co dzień, uczy ich wzajemnej odpowiedzialności za swoje osobiste i małżeńskie szczęście[44].

W badanej próbie zdecydowana większość respondentek oceniła własne małżeństwo jako szczęśliwe (59 kobiet), rzadziej jako przeciętne (17) i w jednostkowym przypadku jako nieudane. W trakcie analizy wyników badań zauważono po pierwsze, że o niespełnionych oczekiwaniach wobec mężów wspomina większość kobiet oceniających swoje małżeństwo jako szczęśliwe (40), niemal wszystkie definiujące je jako przeciętne (15) oraz respondentka z nieudanego związku. Po drugie – deklarowana przez żony częstotliwość otwartych rozmów z mężami na temat

[44] J. Baniak, *Dialog w małżeństwie…*, dz. cyt., s. 189–190.

oczekiwań jest większa w przypadku kobiet ze szczęśliwych związków (zawsze na ww. temat rozmawia 26 respondentek, czasem – 25, rzadko – 7, wcale – 0) niż kobiet ze związków przeciętnych (zawsze rozmawia 1 kobieta, czasem – 11, rzadko – 3, wcale – 0), w związkach nieudanych nie odbywają się one wcale. A zatem, moim zdaniem, w odniesieniu do badanej próby można sformułować następujący wniosek ukryty w odpowiedzi na pytanie: Czy udane małżeństwa to takie, które rozumieją się bez słów? Ponownie[45] odpowiedź brzmi: nie. Z pewnością należy poszukiwać także innych zmiennych determinujących subiektywną ocenę własnego związku małżeńskiego – nie stanowiło to jednak głównego przedmiotu rozważań niniejszego artykułu i (choć literatura dotycząca tego zagadnienia jest dosyć bogata) wymaga on dalszych poszerzonych badań oraz analiz.

Na zakończenie niniejszego podrozdziału należy zwrócić uwagę na jeszcze jedno zagadnienie. Otóż już kilkadziesiąt lat temu socjologowie (szczególnie zachodnioeuropejscy i amerykańscy) dosyć pesymistycznie zapatrywali się na przyszłość rodziny, wskazując na narastanie elementów kryzysowych w jej życiu, a w tym na te, które obserwuje się w życiu dzisiejszych rodzin. Obok m.in. wzrostu liczby rozwodów, trudności i niepowodzeń wychowania rodzinnego czy tendencji indywidualistycznych oraz odśrodkowych w rodzinie, wymieniali także zjawisko zmniejszania się ilości czasu spędzanego z rodziną: „domy rodzinne – to hotele służące jedzeniu i spaniu”[46]. Uzyskane wyniki badań można uznać za potwierdzenie obecności ostatniego z wymienionych zjawisk – w wypowiedziach respondentek dosyć często pojawia się brak czasu, wymieniany jako jedna z istotniejszych przyczyn trudności w wypełnianiu wymogów roli żony, czy powód niespełniania przez mężów oczekiwań żon.

Podsumowanie

W niniejszym artykule skupiono się jedynie na kilku kwestiach – nie jest możliwie omówienie i wyczerpanie bardzo złożonej problematyki ról małżeńskich i rodzinnych (nawet jeżeli ograniczy się ją do próby opisu jednej wybranej roli – roli współczesnej żony) na łamach jednej, ograniczonej objętościowo, publikacji. Niemniej wyniki badań własnych dają ogląd istniejących wyzwań i dylematów w wypełnianiu wymogów roli żony przez współczesne mężatki. Ich źródło, jak można zakładać, tkwi m.in. w istnieniu w świadomości badanych utartych przekonań dotyczących tego, jakimi cechami powinna charakteryzować się wzorowa żona – wyniki ukazują nakładanie się tradycyjnego i nowoczesnego modelu współmałżonki, z przewagą tego pierwszego.

[45] Por. Małgorzata H. Herudzińska, *Strategie komunikacyjne*…, dz. cyt., s. 98 .

[46] Z. Tyszka, *Socjologia*…, dz. cyt., s. 138.

Badane kobiety wykazały się dużą refleksyjnością w odniesieniu do własnego małżeństwa – nie tylko mówiły o niespełnianych przez ich mężów oczekiwaniach i określały (subiektywnie odczuwane) przyczyny takiego stanu rzeczy, ale także wskazywały na źródła trudności doświadczanych w wypełnianiu przez siebie wymogów roli żony, bez wahania wymieniały działania (aczkolwiek mało zróżnicowane), które podejmują w celu budowania wysokiej jakości własnego związku intymnego. Przede wszystkim nadmiar obowiązków (związany z pełnieniem roli gospodyni domowej, opiekunki czy matki) i brak czasu, w mniejszym stopniu (nieprawidłowe) relacje z mężem, bardzo rzadko: nienajlepsza kondycja psychiczna bądź fizyczna, finanse czy praca zawodowa i w jednostkowym przypadku relacje z teściową – to czynniki definiowane przez badane kobiety jako zakłócające pełnienie przez nie wymogów roli żony.

Wyniki badań pokazały, że dziś za konieczność trzeba uznać przypominanie o niebagatelnym znaczeniu komunikacji małżeńskiej w budowaniu poczucia szczęścia w małżeństwie.

Za niepokojący należy uznać przywoływany przez badane kobiety dosyć często, w różnych kontekstach, będący towarzyszem życia i ich, i ich mężów – brak czasu. Tymczasem bardzo wysoką jakość związku małżeńskiego trzeba wypracować sobie samemu, i jest ona owocem pracy męża i żony – ich wspólnej pracy[47], pracy, która wymaga czasu… Rodzi się wiele pytań, a za najistotniejsze (i nie po raz pierwszy stawiane), w kontekście problematyki poruszanej w niniejszym artykule, należy uznać następujące: Co zrobić, aby współczesnym żonom i mężom umożliwić skuteczne godzenie realizacji roli rodzica i roli osoby aktywnej zawodowo? Co zrobić, aby współcześni małżonkowie mieli więcej sposobności na wspólne spędzanie czasu (tzw. „czasu we dwoje")?

Bibliografia

Balcerzak-Paradowska B., *Polityka rodzinna w Polsce w aspekcie godzenia życia zawodowego i rodzinnego*, [w:] C. Sadowska-Snarska, Thon Li (red.), *Godzenie pracy zawodowej z rodziną w kontekście aktywizacji zawodowej kobiet*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej, Białystok 2008.

Baniak J., *Dialog w małżeństwie i rodzinie jako czynnik więzi i trwałości wspólnotowej*, „Poznańskie Studia Teologiczne" 2003, t. 14.

Berger P.L., *Zaproszenie do socjologii*, tłum. J Stawiński, PWN, Warszawa 1995.

CBOS, *Co stanowi o udanym życiu?: komunikat z badań nr 167/2014*, www.cbos.pl [dsotęp: 15.03.2018].

CBOS, *Kobiety i mężczyźni na rynku pracy: komunikat z badań nr 128/2018*, Warszawa 2018, www.cbos.pl [dostęp: 12.01.2019].

[47] M. Ryś, *Psychologia małżeństwa w zarysie*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1999, s. 104.

CBOS, *O roli kobiet w rodzinie: komunikat z badań BS/30/2013*, Warszawa 2013, www.cbos.pl [dostęp: 15.03.2018].
CBOS, *Potrzeby prokreacyjne oraz preferowany i realizowany model rodziny: komunikat z badań BS/61/2012*, Warszawa 2012, www.cbos.pl [dostęp: 15.03.2018].
CBOS, *Rodzina – jej współczesne znaczenie i rozumienie: komunikat z badań BS/33/2013*, Warszawa 2013, www.cbos.pl [dostęp: 15.03.2018].
CBOS, *Sens życia – wczoraj i dziś: komunikat z badań nr 41/2017*, Warszawa 2017, www.cbos.pl [dostęp: 12.03.2018].
CBOS, *Społeczne oceny alternatyw życia małżeńskiego: komunikat z badań BS/32/2013*, Warszawa 2013, www.cbos.pl [dostęp: 12.03.2018].
Comte A., *Metoda pozytywna w szesnastu wykładach*, skrótu dokonał J.É. Rigolage, tłum. W. Wojciechowska, PWN, Warszawa 1961.
Dobosz D., Gierczyk M.*, „Dobra żona męża korona"– o rolach pełnionych przez europejskie kobiety od czasów starożytnych po współczesność*, [w:] D. Dobosz, K. Joniec (red.), *Współczesna kobieta – szkice do portretu na tle przemian społeczno-kulturowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.
Duch-Krzystoszek D., *Relacje między pracą domową i zawodową*, [w:] J. Sikorska (red.), *Kobiety i ich mężowie: studium porównawcze*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1996.
Duch-Krzystoszek D., *Kto rządzi w rodzinie: socjologiczna analiza relacji w małżeństwie*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2007.
GUS, *100 lat Polski w liczbach 1918–2018*, http://stat.gov.pl [dostęp: 15.01.2019].
GUS, *Kobiety i mężczyźni na rynku pracy*, Warszawa 2014, http://stat.gov.pl [dostęp: 20.01.2019].
Herudzińska M.H., *Strategie komunikacyjne w konfliktach: od domowej wojny do integracji małżeństwa?*, [w:] M. Podkowińska (red.), *Komunikacja w rodzinie*, Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2016.
Hochschild A., Machung A., *The Second Shift*, Penguin Books, New York [i in.] 2003.
Kamprowski R., *Miejsce i rola kobiety w rodzinie na przestrzeni wieków: od Antyku po I wojnę światową: zarys problematyki*, „Refleksje" 2011, nr 4, http://hdl.handle.net/10593/3835 [dostęp: 20.04.2018].
Kotlarska-Michalska A., *Małżeństwo jako związek, wspólnota, instytucja, podsystem i rodzaj stosunku społecznego*, „Roczniki Socjologii Rodziny" 1998, t. 10.
Kotlarska-Michalska A., *Główne kierunki przemian w kobiecych rolach małżeńskich i macierzyńskich*, [w:] A. Kwak, M. Bieńko (red.), *Wielość spojrzeń na małżeństwo i rodzinę*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.
Kwak A., *Współczesny świat zmian – alternatywy dla małżeństwa*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica" 2014, nr 51.
Matuszewska M., *Pełnienie społecznych ról rodzinnych przez młodych dorosłych i ich rozwój indywidualny*, [w:] M. Tyszkowa (red.), *Rodzina a rozwój jednostki: praca zbiorowa*, nakład Centralnego Programu Badań Podstawowych CPBP 09.02, Poznań 1990.
Matyjas B., *Aktywność zawodowa kobiet na rynku pracy w świetle analiz i badań*, „Labor et Educatio" 2016, nr 4.
Nowak W., *System ról w rodzinach wiejskich w Polsce lat osiemdziesiątych*, „Roczniki Socjologii Rodziny" 2001, t. 13.
Paprzycka E., *Ambiwalencja – analiza socjalizacji kobiet w perspektywie gender*, „Przegląd Socjologiczny" 2010, z. 3, nr 59.
Przybył I., *Małżeństwa bezdzietne – analiza socjologiczna*, niepublikowana praca doktorska, Instytut Socjologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewcza, Poznań 2000.
Pufal-Struzik I., *Aktywność zawodowa współczesnych kobiet – trudności w realizacji nowych ról i tradycyjnych obowiązków*, „Polskie Forum Psychologiczne" 2017, t. 22, nr 2.

Rostowski J., *Zarys psychologii małżeństwa: psychologiczne uwarunkowania dobranego związku małżeńskiego*, PWN, Warszawa 1987.

Ryś M., *Psychologia małżeństwa w zarysie*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1999.

Rządowa Rada Ludnościowa, *Sytuacja demograficzna Polski: raport 2013–2014*, Warszawa 2014, https://bip.stat.gov.pl/files/gfx/bip/pl/defaultstronaopisowa/805/1/1/raport_rrl_2013-2014.pdf [dostęp: 12.03.2018].

Slany K., Krzaklewska E., Warat M., *Wzory życia rodzinnego w kontekście równości płci – między tradycją a partnerstwem*, [w:] I. Przybył, A. Żurek (red.), *Role rodzinne między przystosowaniem a kreacją*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2016.

Szukalski P., *Ageizm – dyskryminacja ze względu na wiek*, [w:] J.T. Kowaleski, P. Szukalski (red.), *Starzenie się ludności Polski: między demografią a gerontologią społeczną*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łodź 2008.

Tyszka Z., *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa 1979.

Wachowiak A. (red.), *Przemiany orientacji życiowych kobiet zamężnych: studium socjologiczne*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2002.

World Economic Forum, *The Global Gender Gap Report 2018*, https://www.weforum.org/reports/the-global-gender-gap-report-2018 [dostęp: 10.01.2019].

Żurek A., *Przymus kreowania ról rodzinnych*, [w:] I. Przybył, A. Żurek (red.), *Role rodzinne między przystosowaniem a kreacją*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2016.

DOI: 10.34616/wwr.2019.2.169.188

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXI (2/2019)

Anna ŚNIEGULSKA*

Kobiety wchodzące w dorosłość o wychowawczej roli matki

Woman reaching adulthood on the educational role of a mother

Abstrakt

Cel. W artykule zostanie przedstawiona wychowawcza rola matki w świetle wypowiedzi kobiet wchodzących w okres dorosłości. Okres ten jest specyficznym etapem życia człowieka, gdyż najczęściej podejmuje on wtedy refleksję nad założeniem własnej rodziny, podjęciem roli rodzicielskiej, potomstwem i jego wychowaniem. Mając na uwadze, iż role rodzicielskie stanowią podstawowy wymiar funkcjonowania człowieka dorosłego, zasadniczym celem badań było określenie podstawowych atrybutów postrzeganej i wyobrażanej przez młode kobiety wychowawczej roli matki. W badaniach starano się także określić, jak młode kobiety interpretują wychowanie i wychowanie macierzyńskie, oraz jakie czynniki stanowią ułatwienia i utrudnienia w pełnieniu przez matkę roli wychowawczej.

Metoda. W postępowaniu badawczym zastosowano jakościową analizę szerszych wypowiedzi kobiet wchodzących w okres dorosłości, związanych z rozumieniem zasadniczych aspektów roli matki w wychowaniu potomstwa. Problematyka ta wyłoniła się z wcześniejszych eksploracji, które także miały charakter badań jakościowych i były realizowane na drodze indywidualnych i grupowych wywiadów z młodymi kobietami. W prezentowanych badaniach wzięło udział 109 kobiet w wieku 19–25 lat, zamieszkujących teren województwa podkarpackiego.

Wyniki. Podsumowując najistotniejsze rezultaty badań i formułując wnioski końcowe, należy powiedzieć, iż dla młodych kobiet proces wychowania oznacza przede wszystkim przygotowanie dziecka do życia w społeczeństwie, przekazanie mu zasad i norm społecznych, a jednym z podstawowych celów tego przygotowania jest wpojenie wartości

* **e-mail: airsnieg@op.pl**
Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Edukacyjnych, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Rzeszowski, Jałowego 24, 35-959 Rzeszów, Polska.
ORCID: 0000-0002-2864-257X

etycznych. Wychowanie przez matkę winno opierać się na głębokiej miłości do dziecka, okazywaniu mu szacunku i zaspokajaniu jego potrzeb. Podstawowymi zaś kategoriami wychowawczej roli matki są miłość, opieka, określone cechy osobowościowe i charakterologiczne matki, oraz relacja osobowa matki i dziecka. Matce łatwiej pełnić rolę wychowawczą, gdy pozostaje w szczęśliwym, satysfakcjonującym związku małżeńskim, oraz gdy jest spełniona i szczęśliwa jako kobieta.

***Słowa kluczowe**:* wychowawcza rola matki, atrybuty wychowawczej roli matki, wychowanie, wychowanie macierzyńskie, okres wchodzenia w dorosłość.

Abstract

Aim. The article presents the educational role of a mother as viewed by women reaching adulthood. It is a specific stage of life as at this time people most often reflect upon starting their own family, taking on a parental role, offspring, and their upbringing. Considering the fact that the parental roles comprise a fundamental dimension of an adult's functioning, the main aim of the study was to describe the basic attributes of the educational role of a mother as perceived and imagined by young women. The study was also aimed at determining the way women interpret upbringing and maternal upbringing, as well as the factors which, according to the female respondents, either facilitate or impede fulfilling the educational role of a mother.

Methods. The method applied in the research procedure involved the qualitative analysis of broader utterances of women reaching adulthood related to understanding the fundamental attributes of the role of a mother in the upbringing of their children. These issues emerged from previous explorations which also had a character of qualitative studies and were carried out by means of individual and group interviews with young women. The presented study covered 109 women aged 19-25 residing the Subcarpathian Voivodeship.

Results. To summarise the most significant results of the study and formulate the final conclusions, it should be stated that for young women the process of upbringing primarily means preparing a child for living in a society, transmitting values and social standards, while one of its fundamental aims is instilling ethical values. Upbringing by a mother should be based on profound love towards a child, showing them respect and satisfying their needs. The basic categories of an educational role of a mother are, in turn, love, care, specific personality and characterological features of a mother, and a personal relationship between a mother and a child. Fulfilling this role is easier for a mother when she is in a happy, satisfying marriage and she is happy and fulfilled as a woman.

Keywords: educational role of a mother, attributes of the educational role of a mother, upbringing, maternal upbringing, stage of reaching adulthood.

Wychowywanie to słuchanie potrzeb dziecka,
szacunek dla jego odmiennego zdania, nawiązanie relacji, nici porozumienia,
dzięki której nie potrzeba słów, żeby wiedzieć, jakie są potrzeby […] *to zaufanie,*
radość ze wspólnego przebywania[1].

Wprowadzenie

Po okresie dzieciństwa i dorastania pojawia się w życiu człowieka kolejny okres, jaki stanowi dorosłość. Jest to najdłuższy etap w życiu jednostki, zaczynający się od około 25. roku życia i trwający aż po kres jej egzystencji. Trudno jednoznacznie wskazać, w którym momencie swego życia jednostka staje się dorosła. Nie tyle decyduje o tym bowiem określony wiek metrykalny, ile raczej podjęcie zobowiązań w pewnych obszarach aktywności i trwanie w ich realizacji, pomimo przeszkód fizycznych, społecznych, jak też psychologicznych[2].

Generalnie proces przechodzenia do dorosłości ma swoje wskaźniki obiektywne i subiektywne. Wśród pierwszych wyróżniamy:
- zawodową i finansową niezależność;
- życie poza rodziną pochodzenia, wybranie nowego miejsca stałego zamieszkania;
- zawarcie małżeństwa lub związek długotrwały;
- rodzicielstwo;
- wybór kariery zawodowej i zaangażowanie się w nią.

Wskaźniki subiektywne dorosłości to z kolei:
- podjęcie za siebie samego odpowiedzialności;
- podejmowanie samodzielnych decyzji;
- umiejętność planowania własnej aktywności;
- posiadanie stabilnych planów na przyszłość;
- umiejętność zaangażowania się w wybraną przez jednostkę działalność[3].

Odwołując się do Malcolma Knowles'a koncepcji biegu życia człowieka, Ewa Wysocka podkreśla, że dorosłość oznacza autonomię jednostki, jej aktywność, obiektywizm, erudycję, wysoką sprawność, szeroki zakres odpowiedzialności, szerokie zainteresowania, altruizm, samoakceptację, zintegrowaną tożsamość, koncen-

[1] Wypowiedź anonimowej respondentki.

[2] A.I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2016, s. 297.

[3] Tamże.

trację na zasadach, głębokie związki, oryginalność, tolerancję dla nieokreśloności, oraz racjonalność, które to cechy odróżniają dorosłość od dzieciństwa[4].

W tę fazę wchodzi jednostka po gwałtownych zmianach rozwojowych, prowadzących do uzyskania dojrzałości biologicznej i społecznej, wyrażających się w zdolności do prokreacji, jak i odpowiedzialnego podejmowania nowych ról społecznych. Role te wiążą się z zakładaniem własnej rodziny, rodzeniem i wychowywaniem potomstwa, podejmowaniem oraz rozwijaniem aktywności zawodowej, a zasadniczo z autonomicznym kierowaniem własnym życiem[5]. Ten etap życia człowieka dzieli się na trzy okresy, tzn. dorosłość wczesną, środkową oraz późną, przy czym w każdym z nich pojawiają się przed człowiekiem określone zadania rozwojowe.

Szczególnie dynamicznym i zarazem ważnym okresem w życiu człowieka jest wczesna dorosłość, gdy młoda osoba, spełniając zadania rozwojowe w ujęciu Roberta J. Havighursta dokonuje wyboru małżonka, uczy się współżycia z nim, zakłada rodzinę i wychowuje dzieci, prowadzi dom oraz rozpoczyna pracę zawodową, podejmuje także obowiązki obywatelskie i znajduje pokrewną grupę społeczną. Kluczowe znaczenie mają zadania związane z założeniem rodziny, których zrealizowanie wymaga osiągnięcia pewnego stopnia dojrzałości przejawiającej się np. w umiejętności nawiązywania związków intymnych, zdolności do podejmowania samodzielnych decyzji tudzież odpowiedzialności za drugiego człowieka[6]. Rozważając założenie rodziny młoda osoba podejmuje zazwyczaj refleksję nad potomstwem i jego wychowaniem, budując w ten sposób pewną koncepcję rodzicielskiej roli wychowawczej. Wyraźne jest to szczególnie w przypadku kobiet, dla których rola matki jest rolą ważną, cenioną i pomimo rozmaitych przemian społecznych nadal należącą do podstawowych ról, jakie pragnie ona pełnić w swoim dorosłym życiu. Dla sporej rzeszy kobiet rola matki jest zatem rolą posiadającą dużą wartość, stanowiąc źródło zadowolenia życiowego i szczęścia.

Należy w tym kontekście zwrócić uwagę, iż obecnie młode osoby, zarówno w Polsce, jak i innych krajach, często nie podejmują zadań typowych dla swojego okresu rozwojowego[7]. Coraz dłużej bowiem dzieci zamieszkują z rodzicami, pozostają na ich utrzymaniu, wstrzymując się od zawarcia związku małżeńskiego i rozpoczęcia

[4] E. Wysocka, *Doświadczanie życia w młodości – problemy*, *kryzysy i strategie ich rozwiązywania: próba opisu strukturalno-funkcjonalnego modelu życia preferowanego przez młodzież z perspektywy pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010, s. 447.

[5] E. Gurba, *Wczesna dorosłość*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka, T. 2, Charakterystyka okresów życia człowieka*, PWN, Warszawa 2000, s. 203.

[6] Tamże, s. 206–219.

[7] B. Szluz, *O dorosłych dzieciach mieszkających z rodzicami (na przykładzie wybranych państw)*, „Societas/Communitas" 2017, nr 2(24), s. 73 i n.

życia na własną odpowiedzialność. Nie bez znaczenia dla zaistnienia takiej sytuacji pozostaje wydłużony okres edukacji, spowodowany stale zwiększającymi się wymaganiami na rynku pracy. W tym kontekście mówi się o niepunktualnym czy opóźnionym w stosunku do lat wcześniejszych przyjmowaniu przez jednostki ról społecznych związanych z zakładaniem rodziny, rodzicielstwem, czy zdobywaniem niezależności finansowej.

W związku z tym Jeffrey Arnet proponuje wydzielenie podetapu w obrębie wczesnej dorosłości jako okresu tzw. dorosłości wyłaniającej się (*emerging adulthood*). Zdaniem autora przypada on na 18–25 rok życia, różniąc się zarówno od adolescencji, jak i wczesnej dorosłości. Osoby będące w tym wieku utraciły już bowiem dziecięcą zależność, ale z drugiej strony nie podejmują wspomnianych zadań i ról. Przeznaczają natomiast czas na zdobywanie nowych doświadczeń i umiejętności, przede wszystkim dlatego, aby z większym sukcesem stać się osobą dorosłą. W wyniku przedłużonej fazy tymczasowej dorosłości, pomiędzy dzieciństwem a dorosłością, cały cykl życiowy człowieka przesuwa się o 10 lat. Wchodząc w dorosłość człowiek przygotowuje się do rodzicielstwa, orientuje się na zdobywanie stabilności małżeńskiej i finansowej. W ten sposób, jak piszą Ridfuss, Morgan i Swicegood, stabilność w utrzymywaniu się tendencji do opóźniania decyzji o rodzicielstwie staje się przejawem adaptacji do zmieniających się warunków życia i nie prowadzi do trudności w jej realizacji. Przeciwnie, pozwala na lepsze przygotowanie się do niej i realizację odpowiednio do współczesnych warunków społecznych i ekonomicznych. Należy jednak mieć świadomość, iż istnieje tu także ryzyko przedłużania się okresu przejściowego, co może w istocie rzeczy opóźnić osiągnięcie przez jednostkę niezależności i autonomii[8].

Mając na uwadze, iż wschodząca dorosłość jest specyficznym etapem życia człowieka, interesująca wydaje się refleksja dotycząca tego, jak kobiety w tym ważnym okresie swojego życia postrzegają wychowawczą rolę matki, atrybuty tej roli i zjawiska, które stanowią konteksty pełnienia roli macierzyńskiej. Tak określonej problematyce poświęcone zostały badania przedstawione na łamach niniejszego opracowania.

Opis badań własnych

Zaprezentowane niżej badania stanowią część obszerniejszego projektu badawczego, dotyczącego spostrzegania wychowawczej roli matki. Fragment przedsta-

[8] J. Wojciechowska, *Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, [w:] A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka: [praktyczna psychologia rozwojowa]*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013, s. 472 i n.

wionych w artykule eksploracji uwzględnia przede wszystkim analizę szerszych wypowiedzi kobiet wchodzących w okres dorosłości, wypowiedzi związanych z rozumieniem zasadniczych aspektów roli matki w wychowaniu potomstwa. Problematyka badawcza nakreślona w artykule wyłoniła się z wcześniejszych eksploracji, które miały charakter badań jakościowych[9], i które były realizowane na drodze pogłębionych i swobodnych wywiadów z młodymi kobietami, zarówno indywidualnych, jak i grupowych.

Wypowiedzi badanych kobiet w toku postępowania badawczego zostały poddane analizie, w ramach której dokonano pewnych uogólnień zawartych w nich treści. W wyniku podjętych wysiłków badawczych uzyskano odpowiedzi na podstawowe pytania badawcze:

- W jaki sposób kobiety określają *wychowanie* i jakie elementy uznają za najważniejsze w procesie wychowania macierzyńskiego?
- Jak przedstawiają się podstawowe atrybuty wychowawczej roli matki?
- Jakie czynniki ułatwiają kobiecie pełnienie roli wychowawczej wobec dziecka?
- Jakie są podstawowe grupy trudności, na jakie, zdaniem badanych, napotykają matki w pełnieniu swej roli wychowawczej?

W badaniach wzięło udział 109 kobiet, zamieszkujących teren województwa podkarpackiego. Dobór osób do badań był celowy. Podstawowymi kryteriami doboru było zamieszkanie na terenie Podkarpacia oraz wiek oscylujący się w granicach 19–25 lat. W badaniach, oprócz kobiet pracujących zawodowo i bezrobotnych, uczestniczyło 48 studentek. Były to osoby studiujące na Uniwersytecie Rzeszowskim na kierunku pedagogika, filologia angielska i filologia polska. Bliższą charakterystykę badanej grupy przedstawia poniższa tabela 1.

[9] Zob. S. Palka, *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 53 i n; J. Izdebska, *Rodzina dysfunkcyjna źródłem osamotniania dziecka. Teoretyczne i metodologiczne aspekty badań*, [w:] K. Gąsior, T. Sakowicz (red.), *Pedagogika społeczna w służbie rodzinie*: *(aspekt marginalizacyjny, resocjalizacyjny i psychologiczny): III Świętokrzyskie Dni Profilaktyki*, t. 2, Świętokrzyskie Centrum Profilaktyki i Edukacji, Kielce 2005, s. 77.

Tabela 1. Charakterystyka badanej grupy

		Liczba badanych	%
Środowisko zamieszkania	miasto	55	50,45
	wieś	54	49,54
Aktywność zawodowa i edukacyjna	studentki	48	44,03
	kobiety pracujące	50	45,87
	kobiety niepracujące (bezrobotne)	11	10,09
Stan cywilny	panny	64	58,71
	mężatki	45	41,28
Dzietność	kobiety posiadające potomstwo	47	43,11
	kobiety bezdzietne	62	56,88
Wykształcenie	wyższe	28	25,68
	średnie	58	53,21
	zawodowe i podstawowe	23	21,10

Źródło: Badania własne.

Table 1. Characteristics of the research group

		Number of participants	%
Place of residence	urban	55	50,45
	rural	54	49,54
Occupational and educational activity	female students	48	44,03
	employed women	50	45,87
	not working (unemployed) women	11	10,09
Marital status	unmarried	64	58,71
	married	45	41,28
Fertility	women with children	47	43,11
	women without children	62	56,88
Education	higher	28	25,68
	secondary	58	53,21
	vocational and primary	23	21,10

Source: Own research.

Istota wychowania i fundamenty wychowania macierzyńskiego

Gdy podejmujemy problem wychowawczej roli matki, wydaje się uzasadnione, by w pierwszej kolejności przedstawić, w jaki sposób kobiety wchodzące w etap dorosłości rozumieją proces wychowania. Jak przyznały same badane, jest to o tyle istotne, że od sposobu rozumienia samego wychowania w sporej mierze zależeć będzie to, w jak dana osoba postrzega atrybuty wychowawczej roli matki.

W wyniku analizy wypowiedzi młodych kobiet ustalono cztery kategorie odnoszące się do sposobu rozumienia wychowania. Ilustruje je poniższa tabela 2.

Tabela 2. Rozumienie procesu wychowania

Proces wychowania to:	**Liczba badanych N=109**	**%**
Przygotowanie do życia w społeczeństwie; przekazanie dziecku zasad norm społecznych; wdrażanie do życia społecznego	63	57,79
Przekaz, wpajanie wartości etycznych	32	29,35
Uczestnictwo w rozwoju dziecka; bycie z dzieckiem; towarzyszenie mu; podążanie za dzieckiem; wspieranie	27	24,77
Całokształt działań rodziców wobec dziecka; proces trudny, odpowiedzialny i wymagający zaangażowania, wynikający z miłości rodzicielskiej	6	5,50

Źródło: Badania własne. Ponieważ badane w swoich wypowiedziach wskazywały na kilka atrybutów procesu wychowania, suma % jest większa od 100.

Table 2. Understanding the process of upbringing

Process of upbringing is:	**Number of participants N=109**	**%**
Preparation for life in society; providing a child with social principles and standards; introducing a child to social life	63	57,79
Transmitting, ingraining ethical values	32	29,35
Taking part in a child development, being with a child, accompanying them, following a child, support	27	24,77
Overall parental impact on a child, difficult, responsible and engaging process resulting from parental love	6	5,50

Source: Own research. Since the participants in their answers pointed to more than one attributes of upbringing, the total is more than 100.

Z analizy szerszych wypowiedzi badanych kobiet można odczytać proces wychowania rozumiany eklektycznie, jako wypadkowa prezentowanych w literaturze pedagogicznej[10] różnych ujęć tego procesu. Uogólniając, wydzielono trzy typy ujęć, przy czym największa liczba badanych osób nawiązywała w swoich wypowiedziach do charakteru adaptacyjnego i urabiającego wychowania, zgodnie z którym proces ten ma zasadniczo wdrożyć jednostkę do życia i funkcjonowania w społeczeństwie. Badane określały także wychowanie jako proces przekazywania, wpajania wartości etycznych, również jako „wpajanie zasad i norm moralnych", tak aby „dziecko wyrosło na dobrego i uczciwego człowieka", który urzeczywistnia swoim postępowaniem wartości etyczne. Wychowanie jest tu więc rozumiane jako wprowadzanie wychowanka w świat wartości, dążenie, by nabywał on kompetencje aksjologiczne czy aksjologiczną wrażliwość[11]. Kobiety zwracały także uwagę, że wychowanie oznacza „uczestniczenie w rozwoju dziecka", podkreślając znaczenie relacji osobowej, dialogu, interakcji i pomocy, co stanowi kwintesencję optymalnych warunków rozwojowych. Część kobiet nie wskazała na istotę procesu wychowania, powstrzymując się od podania definicji. Osoby te opisywały wychowanie, artykułując przede wszystkim całokształt działań przejawianych wobec dziecka przez rodziców; ogół wszelkich oddziaływań wychowawczych. Proces ten, jak pisały, jest „długotrwały i prowadzi do wszechstronnego rozwijania człowieka". Jest również „trudny, wymagający od rodziców wielu poświęceń i pracy" i „odpowiedzialny".

Egzemplifikacją przedstawionych danych, mogą być przykładowe wypowiedzi badanych kobiet[12]:

> Istotą wychowania jest przygotowanie do dorosłego życia, wypracowanie cech, które zaowocują w przyszłości tym, że dziecko będzie dobrym człowiekiem; to działanie dla dobra dziecka;
>
> Wychowanie to kształtowanie człowieka, wychowanie go na dobrą osobę poprzez wpajanie wartości, norm i zasad moralnych; wspieranie w dokonywanych wyborach dziecka;

---

[10] Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993, s. 166; J. Izdebska, *Dziecko – dzieciństwo – rodzina – wychowanie rodzinne: kategorie pedagogiki rodziny w perspektywie pedagogiki personalistycznej*, Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Białystok 2015, s. 177; B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna: podstawowe prawidłowości*, Impuls, Kraków 2012, s. 38 i n.; A. Tchorzewski, *Dyskurs wokół paradygmatu teorii wychowania*, [w:] tenże (red.), *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1994, s. 19.

[11] Zob. U. Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. T. 1, Podstawy nauk o wychowaniu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 396 i n.

[12] Wszystkie prezentowane w artykule wypowiedzi pochodzą z anonimowych ankiet.

[Wychowanie to... – A.Ś.] zespół działań mających na celu ukształtowanie człowieka pod względem fizycznym, psychicznym, umysłowym, emocjonalnym i moralnym oraz przygotowanie go do życia w społeczeństwie;

Wychowanie to proces, który powinien spowodować adaptację dziecka do warunków życia, to przygotowanie dziecka do życia i funkcjonowania w społeczeństwie;

Wychowanie to wpajanie wartości.

Wychowanie to proces, który zdaniem badanych zarówno realizuje określone cele, jak i spełnia swoje bardziej szczegółowe zadania[13] prowadzące do pożądanych efektów, odnoszących się głównie do sfery kompetencji, wartości, cech charakteru i osobowości oraz postaw wychowanka. Mówiąc o celach wychowania, młode kobiety artykułowały przede wszystkim:

- Wychowanie człowieka kierującego się w swoim życiu wartościami etycznymi – 50 osób (45,87%);
- Ukształtowanie odpowiednich zachowań społecznych, opierających się na przyswojonych zasadach i normach funkcjonujących w społeczeństwie – 35 osób (32,11%);
- Wychowanie człowieka w pełni samodzielnego, który będzie potrafił samodzielnie funkcjonować w życiu dorosłym, podejmować odpowiedzialne decyzje i pełnić rozmaite role społeczne – 17 osób (15,59%);
- Ukształtowanie cech charakteru uznanych przez rodziców za właściwe – 10 osób (9,17%);
- Wychowanie człowieka religijnego, wierzącego i praktykującego – 5 osób (4,58%).

Wśród pożądanych efektów oddziaływań wychowawczych znalazły się przede wszystkim te cechy i dyspozycje, które dadzą szansę, że dziecko „poradzi sobie w życiu", na płaszczyźnie „życia zawodowego" i w innych „sferach funkcjonowania człowieka". Dla niektórych badanych istotnym efektem wychowania jest to, by dziecko było w przyszłości szczęśliwym i spełnionym człowiekiem, miało poczucie własnej wartości, oraz uzyskało wysokie wykształcenie, atrakcyjny zawód i satysfakcjonującą pracę zawodową. Pięć kobiet wyraziło zaś opinię, że efekty, które należałoby uznać za wychowawczo pożądane, to wszelkie konsekwencje pozytywnego oddziaływania na dziecko, które, jak wspomniała jedna z badanych, pojawią się „samoistnie" wtedy,

[13] Zob. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 328–334.

gdy rodzic będzie „kochał dziecko, spędzał z nim czas i nie będzie stosował przemocy". Uzyskane dane ilustruje poniższa tabela 3.

Tabela 3. Pożądane efekty wychowania

Pożądane efekty wychowania	**Liczba badanych N=109**	**%**
Umiejętność poradzenia sobie w życiu	34	31,19
Szacunek przejawiany wobec innych ludzi	33	30,27
Tzw. kręgosłup moralny, uczciwość	33	30,27
Empatia	30	27,52
Uspołecznienie	25	22,93
Odpowiedzialność	17	15,59
Poczucie własnej wartości	16	14,67
Dobre wykształcenie, zawód, praca	11	10,09
Szczęśliwy, spełniony człowiek	9	8,25
Posłuszeństwo rodzicom	8	7,33
Wszelkie konsekwencje pozytywnego oddziaływania na dziecko	5	4,58

Źródło: Badania własne. Ponieważ badane wskazywały na kilka efektów, suma % jest większa od 100.

Table 3. Desirable results of upbringing

Desirable results of upbringing	**Number of participants N=109**	**%**
Ability to cope with life	34	31,19
Respect shown towards other people	33	30,27
So-called moral fibre, honesty	33	30,27
Empathy	30	27,52
Socialisation	25	22,93
Responsibility	17	15,59
Self-esteem	16	14,67
Good education, occupation, job	11	10,09
Happy, self-fulfilled person	9	8,25
Obedience to parents	8	7,33
All the consequences of the positive influence on a child	5	4,58

Source: Own research. Since the participants pointed to more than one results, the total is more than 100.

Tabela 4. Fundamenty wychowania macierzyńskiego

Fundamenty	Liczba badanych N=109	%	Fundamenty	Liczba badanych N=109	%
Miłość	64	58,71	Rozumienie dziecka	8	7,33
Szacunek okazywany dziecku	31	28,44	Dobry przykład matki	5	4,58
Zaspokajane potrzeb dziecka	20	18,34	Zainteresowanie sprawami dziecka, zaangażowanie wychowawcze	4	3,66
Pozytywne relacje w rodzinie	19	16,51	Kształtowanie samodzielności u dziecka	3	2,75
Bezpieczeństwo	18	17,43	Odpowiedzialność rodzicielska	2	1,83
Wartości	14	12,84	Kształtowanie u dziecka poczucia własnej wartości	2	1,83
Mocne oparcie w rodzicach	14	12,84	Cierpliwość	2	1,83
Akceptacja dziecka takim jakim jest	9	8,25	Religijność; wiara w Boga	2	1,83
Czas spędzany z dzieckiem	8	7,33	Inne – np. troska, edukacja szkolna, zasady	7	6,42

Źródło: Badania własne. Ponieważ badane wskazywały na kilka odpowiedzi, suma % jest większa od 100.

Table 4. Foundations of maternal upbringing

Foundations	Number of participants N=109	%	Foundations	Number of participants N=109	%
Love	64	58,71	Understanding a child	8	7,33
Respect shown to a child	31	28,44	Good example of a mother	5	4,58
Satisfying child's needs	20	18,34	Showing interests in child problems, engagement in upbringing	4	3,66
Positive relations in family	19	16,51	Shaping child's independence	3	2,75
Safety	18	17,43	Parental responsibility	2	1,83
Values	14	12,84	Shaping child's self-esteem	2	1,83
Strong support from parents	14	12,84	Patience	2	1,83
Accepting a child just like they are	9	8,25	Religiousness, faith in God	2	1,83
Time spent with a child	8	7,33	Other – e.g. care, school education, principles	7	6,42

Source: Own research. Since the participants pointed to more than one answers, the total is more than 100.

Mówiąc o efektach wychowania, kobiety artykułowały w swoich wypowiedziach, że:

> Wychowanie powinno prowadzić do wpojenia dziecku wartości moralnych i religijnych, to pomoc w odnalezieniu się w świecie, miłość ponad wszystko, ukazanie czym jest dobro, a czym zło, ukierunkowanie dziecka w dobrą stronę.
>
> Wychowanie ma powodować naprowadzenie na właściwe ścieżki życiowe.
>
> Celem wychowania jest nauczenie zasad współżycia między ludźmi. Spowodowanie, by dziecko stało się zdolne do odróżniania dobra od zła i umiało się odnaleźć w otoczeniu.

Kluczowym aspektem wychowania jest wychowanie macierzyńskie. Jest ono najbardziej pierwotne, opierające się na bezwarunkowej miłości macierzyńskiej[14] i przywiązaniu do dziecka[15], które w zasadniczym stopniu przyczyniają się do ukształtowania jego osobowości i właściwego rozwoju w sferze fizycznej, psychicznej i duchowej.

Dla badanych kobiet wychowanie macierzyńskie winno opierać się na trwałych i mocnych fundamentach. Opierając się na nich, oddziaływanie matki uświadamia dziecku, że jest dla niej „największym skarbem, wartością fundamentalną i najcenniejszą, szczęściem i wszystkim, co posiada".

Badane kobiety przede wszystkim upatrują fundamentów wychowania w „miłości" macierzyńskiej, a następnie w „szacunku" okazywanym dziecku, „zaspokajaniu jego potrzeb" oraz w „pozytywnych" relacjach osobowych w rodzinie i dawaniu dziecku poczucia „bezpieczeństwa". Kategorie te uzyskały największe odsetki wskazań, co pozwala stwierdzić, że budują podstawę, na której winno opierać się wychowanie przez matkę. Analizując wypowiedzi badanych, warto w tym miejscu przywołać następujące:

> Fundamentem wychowania przez matkę jest zaangażowanie, miłość, troska i spędzanie z dzieckiem czasu.
>
> Bezwarunkowa miłość, akceptacja, zaspokojenie potrzeb fizjologicznych i bytowych.
>
> Przede wszystkim «bycie przy dziecku», ciągłe poświęcanie mu czasu, okazywanie swojej wielkiej miłości na każdym kroku, bycie otwartym na rozmowę na każdy temat.
>
> Przede wszystkim takim fundamentem jest akceptacja dziecka, uznanie go takim jakim jest, ze wszystkimi cechami, jakie posiada.

[14] E. Fromm, *O sztuce miłości*, tłum. A. Bogdański, „Sagittarius", Warszawa 1992, s. 44 i n.

[15] A. Blain, *Biomedyczne problemy rozwoju dziecka*, [w:] M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko: praca zbiorowa*, PWN, Warszawa 1980, s. 94–95.

W wychowaniu dziecka przez matkę najważniejsze jest okazywanie miłości, pełna akceptacja dziecka […] ważne by dbać o nie, troskać się, kochać je bezinteresownie, zapewnić warunki do rozwoju fizycznego, moralnego.

Najważniejsze jest, aby zbudować silną więź, w oparciu o miłość, zaufanie, wspieranie i poczucie bezpieczeństwa.

Najważniejsze jest, by dziecko wiedziało, że jest dla matki najważniejsze, że jest bezwarunkowo kochane.

Atrybuty wychowawczej roli matki

W dalszym postepowaniu badawczym starano się ustalić, w jaki sposób młode kobiety postrzegają wychowawczą rolę matki. W rezultacie zredukowania i uogólnienia treści wypowiedzi respondentek otrzymano 20 kategorii, wskazujących na podstawowe atrybuty tej roli. Dodać jednak należy, iż wyodrębnienie poszczególnych kategorii ma charakter czysto umowny, a ich granice są dość płynne.

Tabela 5. Atrybuty wychowawczej roli matki

Kategorie	Liczba badanych N=109	%	Kategorie	Liczba badanych N=109	%
Miłość	95	87,15	Komunikacja	26	23,85
Opieka	85	77,98	Pomoc w nauce szkolnej	27	24,77
Cechy matki	75	68,80	Wpajanie zasad i norm społecznych	25	22,93
Relacja z dzieckiem	50	45,87	Zaufanie	21	19,26
Dyscyplina	42	38,53	Autorytet	18	16,51
Troska	40	36,69	Kary	17	15,59
Uczucia, klimat w rodzinie	35	32,11	Szacunek	17	15,59
Wsparcie	35	32,11	Akceptacja	15	13,76
Pomoc	31	28,44	Nagrody	13	11,92
Przekaz wartości	30	27,52	Poświęcenie	13	11,92
Odpowiedzialność	30	27,52	Inne – np. obowiązki matki, religia, tolerancja.	8	7,33

Źródło: Badania własne. Ponieważ badane wskazywały na kilka aspektów wychowawczej roli matki, suma % jest większa od 100.

Table 5. Attributes of the educational role of a mother

Categories	Number of participants N=109	%	Categories	Number of participants N=109	%
Love	95	87,15	Communication	26	23,85
Care	85	77,98	Help with learning	27	24,77
Mother's features	75	68,80	Ingraining social principles and standards	25	22,93
Relationship with a child	50	45,87	Trust	21	19,26
Discipline	42	38,53	Authority	18	16,51
Concern	40	36,69	Punishments	17	15,59
Feelings, atmosphere in family	35	32,11	Respect	17	15,59
Support	35	32,11	Acceptance	15	13,76
Help	31	28,44	Rewards	13	11,92
Transmission of values	30	27,52	Dedication	13	11,92
Responsibility	30	27,52	Other – e.g. mother's duties, religion, tolerance	8	7,33

Source: Own research. Since the participants pointed to more than one attributes of educational role of a mother, the total is more than 100.

Podsumowując wypowiedzi zauważamy, że młode kobiety przypisują wychowawczej roli matki takie główne kategorie, jak: „miłość", „opieka", „cechy matki" i „relacja". Jak wynika z tabeli nr 5, stosunkowo dużo kobiet wskazało ponadto na „dyscyplinę", „troskę", „uczucia" i „klimat emocjonalny" w rodzinie, a także „wsparcie" jako zasadnicze właściwości tej roli.

Zdaniem badanych kobiet, rola wychowawcza matki jest „wielowymiarowa" i składa się na nią cały szereg obowiązków oraz powinności, które wytyczają jej działania wobec dziecka. Za przykład mogą tu posłużyć słowa: „Wychowawcza rola matki polega na przekazywaniu norm, zasad, wartości, na dbaniu o rozwój, bezpieczeństwo, na budowaniu relacji opartej na miłości i zaufaniu, rozwoju zainteresowań, wspólnym spędzaniu czasu, czerpaniu radości z dziecka, dzieleniu się z dzieckiem swoimi doświadczeniami życiowymi". Inna z kobiet pisała z kolei, że „wychowawczą rolę matki wyznacza miłość, szacunek i zrozumienie dla siebie nawzajem; wsparcie i pomoc w trudnych chwilach. Ważne, by w wychowaniu pokazywać na swoim przykładzie normy i pozytywne zachowania". Jeszcze inna z badanych podkreśliła w wychowaniu znaczenie „relacji z dzieckiem, kształtowania pozytywnych postaw, zachowań, nawyków, zaspokojenia wszelkich potrzeb dziecka".

Jeśli chodzi o kategorię, którą stanowią „cechy matki", to znalazły się wśród nich pewne cechy osobowościowe i charakterologiczne, które badane uznają za konstytutywne dla wychowawczej roli matki. Na tę kategorię wskazało łącznie 75 kobiet, wymieniając wśród nich przede wszystkim „wyrozumiałość" i „cierpliwość" jako te cechy, które są kluczowe dla pełnienia omawianej roli – po 20 osób (26,66%). Następnie zaś wymieniały respondentki: „empatię" – 10 osób (13,33%); „zaradność życiową" oraz „poczucie zadowolenia, optymizm" – po 8 (10,66%); „sprawiedliwość", „szczerość" i „autentyczność" – po 7 (9,33%); „wiedzę i kompetencje wychowawcze" – 5 osób (6,66%); „umiejętność przebaczania" – 4 osoby (5,33%); „stabilność emocjonalną" i „pewność siebie" – po 3 (4,00%) oraz „dojrzałość do roli matki" – 2 (2,66%) .

Ułatwienia i utrudnienia w pełnieniu roli matki

Na wstępnym etapie prezentowanych badań młode kobiety przyznały, iż ważną kwestię w refleksji o roli wychowawczej matki stanowią okoliczności, które mogą współczesnej kobiecie utrudniać bądź też ułatwiać wychowywanie potomstwa. W związku z tym zamieszczono w kwestionariuszu odpowiednie pytania, a analiza uzyskanych odpowiedzi doprowadziła do określenia sześciu sytuacji, które według kobiet pozytywnie warunkują pełnienie roli wychowawczej oraz sześciu, które niekorzystnie wpływają na jej spełnianie. Ilustruje je tabela 6.

Tabela 6. Ułatwienia i utrudnienia w pełnieniu wychowawczej roli matki

Ułatwienia	**Liczba badanych N=109**	**%**
Szczęśliwy związek małżeński z ojcem dziecka	97	88,99
Gdy matka jest spełniona i szczęśliwa jako kobieta	89	81,65
Głęboka miłość do dziecka	88	80,73
Dziecko upragnione, długo oczekiwane	76	69,72
Pomoc ze strony ojca dziecka	73	66,97
Gdy kobieta jest dojrzała do roli matki; późniejszy wiek wejścia w rolę rodzicielską	69	63,30
Inne – np. niezbyt duża liczba obowiązków, stabilna sytuacja materialna i zawodowa, mocne oparcie w rodzinie, oparcie w religii, wsparcie ze strony instytucji, wiedza o dziecku i o wychowaniu	37	33,94
Utrudnienia		

Problemy finansowe	86	78,89
Ciągły brak czasu	83	76,14
Konieczność łączenia roli matki z rolą pracownika	79	72,47
Codzienny stres związany z obowiązkami rodzinno-domowymi	74	67,88
Niski poziom wiedzy o wychowaniu dziecka; brak kompetencji i umiejętności wychowawczych	67	61,46
Brak pomocy ze strony ojca dziecka	58	53,21
Inne – np. lęk przed przyszłością, dodatkowa praca zarobkowa, problemy mieszkaniowe, brak pomocy ze strony instytucji, brak pomocy ze strony dalszej rodziny	24	22,01

Źródło: Badania własne.

Table 6. Facilitating and impeding factors in fulfilling the educational role of a mother

Facilitating factors	**Number of participants N=109**	**%**
Happy marriage with a child's father	97	88,99
When a mother is self-fulfilled and happy as a woman	89	81,65
Profound love towards a child	88	80,73
Wanted and long-awaited child	76	69,72
Aid from a child's father	73	66,97
When a woman is mature for the role of a mother; taking the role of a parent later in life	69	63,30
Other – e.g. not too many duties, stable financial and occupational situation, strong family support, support from religion, support from institutions, knowledge of a child and on upbringing	37	33,94
Impeding factors		
Financial problems	86	78,89
Constant lack of time	83	76,14
Necessity of combining the role of a mother with the role of an employee	79	72,47
Day-to-day stress connected with family and housekeeping duties	74	67,88
Low level of knowledge on child upbringing, lack of educational competencies and skills	67	61,46
Lack of aid from a child's father	58	53,21
Other – e.g. fear of the future, additional gainful employment, housing problems, lack of aid from institutions, lack of aid from distant family	24	22,01

Source: Own research.

Wymieniając kategorie, uzyskujące procentowo największe liczby wskazań, stwierdzamy, że podstawowym ułatwieniem w pełnieniu wychowawczej roli matki jest „szczęśliwy związek małżeński z ojcem dziecka", który daje kobiecie poczucie „stabilizacji". Zatem respondentki dostrzegają znaczenie jakości małżeństwa, która determinuje funkcjonowanie w roli rodzicielskiej. Warto dodać, że w szczęśliwym związku małżeńskim kobieta-matka może liczyć na wsparcie i pomoc męża w wychowywaniu potomstwa, a także w innych sferach aktywności. Uzyskiwane wsparcie ułatwia zaś godzenie wielu ról, a także stanowi istotną płaszczyznę łagodzenia codziennych napięć i stresów[16], co wpływa na psychiczny dobrostan. Ważną kwestią w kontekście pełnienia wychowawczej roli matki jest poczucie szczęścia, spełnienia i zadowolenia u matki, przy czym ważnym źródłem tych stanów jest praca zawodowa kobiety. Jak bowiem pisały respondentki, „kobieta, by była szczęśliwa, musi realizować się poza domem. Tylko wtedy może być dobrą matką i wychowawczynią". Innym ważnym czynnikiem jest „głęboka miłość do dziecka", która sprawia, że pełnienie danej roli staje się bardziej konstruktywne, także w perspektywie rozwoju osobowości samej matki.

Badane kobiety dostrzegają również szereg czynników utrudniających kobiecie spełnianie wychowawczej roli matki. Przede wszystkim wymieniały wśród nich „trudności finansowe" oraz „ciągły brak czasu", pozostający w związku z kolejną kwestią, mianowicie „koniecznością łączenia roli matki z rolą pracownika". Nieco mniej kobiet wskazywało na stres związany z realizacją codziennych obowiązków rodzinnych i zawodowych; stres łączy się zapewne z przeciążeniem kobiet[17] i faktem, że większość prac domowych pozostaje w gestii kobiet. One niejednokrotnie w większym zakresie, aniżeli mężczyźni, zajmują się prowadzeniem gospodarstwa domowego oraz sprawami związanymi z opieką i wychowaniem potomstwa. Tę kwestię także dostrzegają kobiety, zwracając uwagę, iż pewnym utrudnieniem w realizacji omawianej roli jest „brak pomocy ze strony ojca dziecka".

Podsumowanie i wnioski końcowe

W niniejszym opracowaniu uwagę zwrócono na wychowawczą rolę matki, którą starano się naszkicować, wsłuchując się w głos kobiet będących w okresie wchodzenia w dorosłość. Analizie poddano ich szersze wypowiedzi, które dały podstawę do sformułowania kilku wniosków końcowych. Podsumowując najistotniejsze re-

[16] A. Śniegulska, *Rodzice w przestrzeni życia rodzinnego*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna" 2016, nr 5, s. 157.

[17] Zob. T. Szlendak, *Socjologia rodziny: ewolucja, historia, zróżnicowanie*, PWN, Warszawa 2012, s. 436–437.

zultaty badań należy powiedzieć, że dla kobiet proces wychowania oznacza przede wszystkim przygotowanie dziecka do życia w społeczeństwie, przekazanie mu zasad i norm społecznych, a jednym z podstawowych celów wychowania jest wpojenie wartości etycznych tak, by jako człowiek dorosły urzeczywistniało je w swoim postępowaniu.

Fundamentalnym aspektem wychowania jest wychowanie macierzyńskie, które, zdaniem badanych kobiet, winno opierać się na miłości matki do dziecka, okazywanym mu szacunku, zaspokajaniu potrzeb, oraz pozytywnych relacjach panujących w rodzinie.

Wypowiadając się z kolei na temat wychowawczej roli matki badane podkreślały, że jest ona wieloaspektowa, obejmująca wiele obowiązków i powinności matki względem potomstwa. Podstawowe kategorie, jakie ją konstytuują, to miłość, opieka, określone cechy osobowościowe i charakterologiczne matki (głównie wyrozumiałość i cierpliwość), jak również relacja osobowa matki i dziecka. Respondentki dodały także, że matce łatwiej pełnić tę rolę, gdy pozostaje w szczęśliwym, satysfakcjonującym związku małżeńskim oraz gdy jest spełniona i szczęśliwa jako kobieta. Zasadniczym zaś problemem utrudniającym realizację tej roli są problemy finansowe oraz wszystkie te sprawy, które wiążą się z przeciążeniem pracą zawodową i obowiązkami rodzinno-domowymi kobiet będących matkami.

Przedstawione analizy z pewnością nie wyczerpują w pełni poruszonego zagadnienia. Ze względu na ramy opracowania zostały zarysowane jedynie podstawowe kwestie, zilustrowane wypowiedziami badanych, które wybrano spośród bardzo wielu narracji. Rekapitulując należałoby pokreślić, iż w swoich wypowiedziach kobiety będące u progu dorosłości bardzo wyraźnie wyartykułowały wychowawczą rolę matki jako ważną dla nich. Łączy się jednak ona z koniecznością dokonywania wyborów i stawaniem wobec dylematów, które współczesne kobiety zmuszone są rozstrzygać. Tym samym rola ta wzbudza bardzo wiele refleksji i emocji.

Bibliografia

Blain A., *Biomedyczne problemy rozwoju dziecka*, [w:] M. Ziemska (red.) *Rodzina i dziecko: praca zbiorowa*, PWN, Warszawa 1980.

Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2016.

Gurba E., *Wczesna dorosłość*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. T. 2, Charakterystyka okresów życia człowieka*, PWN, Warszawa 2000.

Fromm E., *O sztuce miłości*, tłum. A. Bogdański, „Sagittarius", Warszawa 1992.

Izdebska J., *Rodzina dysfunkcyjna źródłem osamotniania dziecka. Teoretyczne i metodologiczne aspekty badań*, [w:] K. Gąsior, T. Sakowicz (red.), *Pedagogika społeczna w służbie rodzinie*: *(aspekt marginalizacyjny, resocjalizacyjny i psychologiczny): III Świętokrzyskie Dni Profilaktyki*, t. 2, Świętokrzyskie Centrum Profilaktyki i Edukacji, Kielce 2005.

Izdebska J., *Dziecko – dzieciństwo – rodzina – wychowanie rodzinne: kategorie pedagogiki rodziny w perspektywie pedagogiki personalistycznej*, Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Białystok 2015.

Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993.

Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Ostrowska U., *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. T. 1, Podstawy nauk o wychowaniu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

Palka S., *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

Szlendak T., *Socjologia rodziny: ewolucja, historia, zróżnicowanie*, PWN, Warszawa 2012.

Szluz B., *O dorosłych dzieciach mieszkających z rodzicami (na przykładzie wybranych państw),* „Societas/Communitas" 2017, nr 2(24).

Śniegulska A., *Rodzice w przestrzeni życia rodzinnego,* „Edukacyjna Analiza Transakcyjna" 2016, nr 5.

Śliwerski B., *Pedagogika ogólna: podstawowe prawidłowości*, Impuls, Kraków 2012.

Tchorzewski de A., *Dyskurs wokół paradygmatu teorii wychowania*, [w:] tenże (red.), *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1994.

Wojciechowska J., *Okres wczesnej dorosłości: jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] Brzezińska A.I. (red.),: *[praktyczna psychologia rozwojowa]*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013.

Wysocka E., *Doświadczanie życia w młodości – problemy*, *kryzysy i strategie ich rozwiązywania: próba opisu strukturalno-funkcjonalnego modelu życia preferowanego przez młodzież z perspektywy pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.

DOI: 10.34616/wwr.2019.2.189.212

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXI (2/2019)

Iwona BANACH*

Świadomi rodzice i ich poczucie koherencji w wychowaniu w świetle koncepcji Anthonovsky'ego

Conscious parents and their sense of coherence in education in the light Anthonovsky's concept

Abstrakt

Cel. W artykule zawarto rozważania nad współczesnym rodzicielstwem, świadomością i odpowiedzialnością w wychowaniu. Świadomość wychowawczą poprzedza świadomość odpowiedzialności za tworzenie rodziny, jej klimatu i warunków życia dla wszystkich domowników. Wychowanie realizowane w sposób świadomy, prowadzące do osiągnięcia zamierzonych skutków, wymaga spełnienia określonych warunków. Oddziaływania wychowawcze podlegają określonym prawom i regułom, których respektowanie w znacznym stopniu decyduje o przebiegu procesu wychowania. Odpowiedzialność za wychowanie jest ściśle powiązana z odpowiedzialnością rodzicielską, której podstawową cechę stanowi totalność przejawiająca się we wszystkich aspektach życia dziecka. Rodzicielstwo to także troska o właściwy rozwój społeczny dziecka i posiadanie przez nie umiejętności społecznych. W artykule odniesiono się do koncepcji poczucia koherencji A. Antonovsky'ego, którą można z powodzeniem przenieść na grunt pedagogiki i zastosować również w odniesieniu do procesu wychowania.

Materiały i metody. Przegląd i analiza literatury przedmiotu.

Wnioski. Analiza literatury i dotychczasowych badań pozwala na stwierdzenie, że koncepcja koherencji Anthonovsky'ego może być rozpatrywana z perspektywy pedagogicznej i zastosowana w odniesieniu do procesu wychowawczego, umożliwiając większą skuteczność oddziaływań wychowawczych.

Słowa kluczowe: rodzicielstwo, świadomość, poczucie koherencji.

* **e-mail: i.banach@wpps.uz.zgora.pl**
Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Zielonogórski, Aleja Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska.
ORCID: 0000-0001-9204-2002

Abstract
Aim. The article contains reflections on modern parenting, awareness, and responsibility in education. Educational awareness precedes the awareness of responsibility for creating a family, its climate, and living conditions for all household members. Education carried out in a conscious manner, leading to the achievement of intended effects requires fulfillment of certain conditions. Educational impacts are subject to specific laws and rules. Respecting them largely determines the course of the educational process. Responsibility for upbringing is closely linked to parental responsibility, the basic feature of which is totality manifesting itself in all aspects of the child's life. Parenthood is also a concern for the child's proper social development and social skills. In the article, I referred to the concept of A. Antonovsky's sense of coherence, which can be successfully transferred to pedagogy and also applied to the process of education.
Materials and methods. Review and analysis of the literature on the subject.
Conclusions. The analysis of the subject literature and the research to date allows for the conclusion that the concept of Anthonovsky's coherence can be considered from the pedagogical perspective and applied in relation to the educational process, enabling greater effectiveness of educational interactions.

Keywords: parenthood, awareness, sense of coherence.

Wprowadzenie

Współczesne rodzicielstwo to rodzicielstwo aktywne i zaangażowane, stymulujące i skłaniające rodziców do ciągłego rozwoju i dostosowywania do zmieniających się okoliczności. Rodzicielstwo zaangażowane polega na świadomym uznaniu przez rodziców, że wychowanie dzieci jest wspólną pracą i płaszczyzną ich codziennej aktywności. Przejawia się ono w posiadaniu świadomości wychowawczej w kwestii przyjmowania właściwych postaw wobec dziecka i uznania procesu wychowania dzieci za ważne zadanie rodzicielskie. Zaangażowanie rodzicielskie to także uczestnictwo rodziców w życiu dziecka, polegające na obserwacji zmian dokonujących się w dziecku i ich modyfikacji podczas wchodzenia w interakcje z dzieckiem. Przyjęcie takiej postawy wobec dziecka daje mu szansę na szczęśliwe dzieciństwo i właściwy rozwój pozostający w zgodności z oczekiwaniami społecznymi[1].

Rodzicielstwo zaczyna być tak dynamiczne jak rozwój dziecka, a dotrzymanie mu kroku wymusza na rodzicu konieczność nabywania nowych kompetencji, rozwoju osobowości i otwierania się na potrzeby innych. Takie zmiany stanowią jeden z ważniejszych elementów poczucia tożsamości dorosłego człowieka[2].

---

[1] L. Bakiera, *Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych*, Difin, Warszawa 2013, s. 156–158.

[2] B. Harwas-Napierała, *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003, s. 40–42.

Kształt i wizerunek współczesnej rodziny są wynikiem z jednej strony burzliwych przeobrażeń dokonujących się w wielu płaszczyznach życia, z drugiej strony stanowi pochodną czynników wewnątrzrodzinnych, takich jak: wykształcenie rodziców, poziom ich kultury ogólnej i kultury zachowań sytuacyjnych, pozycja społeczna rodziców w środowisku lokalnym i ponadlokalnym, oraz postawy rodzicielskie, świadomość rodzicielska i umiejętności wychowawcze. Analizując kondycję współczesnych rodzin i dokonujące się w nich przemiany zwraca się uwagę na występowanie określonych tendencji, do których zalicza się: zanik tradycji w rodzinie, malejący odsetek rodzin trójpokoleniowych, obniżenie autorytetu rodziców, marginalizację funkcji wychowawczej rodziny, emigrację zarobkową rodziców, brak czasu dla rodziny, osłabienie więzi w rodzinie, wydłużanie się okresu zawierania małżeństw oraz spadek dzietności, wzrost liczby rozwodów i separacji, poszerzanie się związków opartych na kohabitacji, zjawisko singli, czy upodabnianie się rodziny wiejskiej do miejskiej, co wiąże się z rezygnacją ze swej tożsamości oraz specyfiki środowiskowej[3].

Rodzina jako środowisko wychowawcze jest także źródłem modelowania w zakresie pełnienia funkcji rodzicielskiej, do którego człowiek będzie mógł odnosić się w swoim dorosłym życiu. Styl wychowania i postawy stosowane przez rodziców w rodzinie pochodzenia stanowią punkt odniesienia w procesie wychowania własnego potomstwa. Na identyfikację z rodzicami jako wychowawcami i przejmowanie ich stylu wychowawczego jako własnego wskazują wyniki badań, według których uczestnicząca w nich młodzież aż w 72% akceptuje styl wychowania w swoich rodzinach generacyjnych. Wśród takich wskazań 60% zadeklarowało chęć stosowania podobnego stylu wychowania, a 12% takiego samego, jak rodzice[4].

Warto zauważyć, iż sam styl wychowania na przestrzeni dziejów także ulegał przemianom. Wychowanie w rodzinie oparte jest na dwóch procesach: normatywnym (stawianie dziecku wymagań) i emocjonalnym (zapewnienie dziecku uczuciowego wsparcia). W zależności od kombinacji tych procesów powstają cztery style wychowania: dojrzały (wymagania poparte uczuciem), paradoksalny (wymagania bez wsparcia uczuciowego), naiwny (emocjonalna bliskość bez wymagań) oraz styl obojętny (brak wymagań i uczuć)[5]. Najbardziej znaną klasyfikacją jest wyróżnienie

[3] M. Śnieżyński, *Dialog w rodzinie: studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2014, s. 34.

[4] E. Budzyńska, *Obraz rodziny u katowickiej młodzieży*, [w:] E. Budzyńska, J. Burzyński, A. Niesporek, W. Świątkiewicz (red.), *Rodzina wobec wartości: socjologiczne studium rodzin wielkomiejskich na przykładzie Katowic*, Zakład Socjologii Wiedzy Instytutu Socjologii Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999, s. 70–83.

[5] J. Mariański, *Młodzież między tradycją i ponowoczesnością: wartości moralne w świadomości maturzystów*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1995, s. 326–327; J. Mariański, *Praktyki religijne młodzieży a uznawane wartości prorodzinne*, [w:] M. Ziemska (red.), *Rodzina współczesna*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1999, s. 143–145.

autokratycznego, demokratycznego, liberalnego i niekonsekwentnego stylu wychowania[6]. Rodzice są obecnie coraz bardziej tolerancyjni i liberalni, skłonni do partnerstwa i dialogu z dziećmi, chętnie też włączają dzieci w rozwiązywanie problemów wychowawczych. Wyraźnie zarysowuje się tendencja w zachowaniu rodziców wobec dzieci, polegająca na wycofywaniu się rodziców z wychowania i wprowadzania dzieci w pełnienie ról społecznych[7].

Rodzicielstwo to także troska o właściwy rozwój społeczny dziecka i posiadanie przez nie umiejętności społecznych, które rozwijają się zarówno na bazie posiadanych przez dziecko cech fizycznych (np. wzrost, głos, wygląd fizyczny), jak i psychicznych (np. nieśmiałość lub lękliwość) oraz poznawczych (np. giętkość myślenia lub poziom inteligencji)[8]. Umiejętności społeczne stanowią element składowy społecznych kompetencji człowieka, czyli zdolności wywierania wpływu na innych i osiąganiu pożądanego efektu w otoczeniu. Posiadanie tych kompetencji ułatwia inicjowanie, rozwój i podtrzymywanie relacji międzyludzkich. Umiejętności społeczne określane są jako

> zdolności do wchodzenia w interakcje z innymi ludźmi w danym kontekście społecznym przy użyciu takich zachowań społecznych, które są akceptowane bądź cenione społecznie, zarazem osobiście korzystne lub wzajemnie korzystne lub korzystne przede wszystkim dla innych. Są to zatem takie sposoby zachowania, które są akceptowane społecznie i nie powodują urazów u innych[9].

W zrozumieniu mechanizmu nabywania umiejętności społecznych szczególnie przydatna okazuje się teoria społecznego uczenia się A. Bandury, nazywana także teorią społeczno-kognitywną. Według tej teorii posługiwanie się przez ludzi symbolami pełni rolę wewnętrznych i poznawczych wzorców kierowania zachowaniem i oceny rezultatów tych działań. W wyjaśnianiu ludzkiego zachowania w roli głównej występują informacje służące kształtowaniu się symbolicznej reprezentacji zachowań interpersonalnych oraz ich oczekiwanych konsekwencji. Zachowania, które zostały nabyte na poziomie symbolicznym w drodze uczenia się przez obserwację (modelowanie), mogą być w przyszłości stosowane w życiu codziennym. O jego zastosowaniu zadecyduje opłacalność tego zachowania z punktu widzenia jego konsekwencji, lub przekonanie o wartości tego zachowania. Głównym czynnikiem motywującym do odwoływania się do konkretnego zachowania jest odczuwanie własnej skuteczności, co przekłada się na

---

[6] M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, t. 2, PWN, Warszawa 1994, s. 127–132.

[7] D. Kornas-Biela, *Rodzina w opinii młodego pokolenia Polaków*, [w:] D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, TN KUL, Lublin 2000, s. 126.

[8] M. Oleś, *Rodzina a umiejętności psychospołeczne dzieci*, [w:] D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina: źródło…*, dz. cyt., s. 271.

[9] M. Oleś, *Rodzina a umiejętności…*, dz. cyt., s. 268.

rodzaj podejmowanej aktywności, energię wkładaną w działanie, wytrwałość i emocje. Można zatem powiedzieć, że teoria społeczno-kognitywna odwołuje się przede wszystkim do procesu samoregulacji, polegającego na kierowaniu własnym zachowaniem, w przeciwieństwie do mechanicznego reagowania na bodźce[10].

W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele klasyfikacji umiejętności społecznych, R. C. Rinn i A. Markle wyróżniają wśród nich: 1) umiejętności wyrażania siebie, np. okazywanie uczuć, wyrażanie swoich opinii, przyjmowanie komplementów; 2) umiejętności wzmacniania innych osób, takie jak zgadzanie się z czyjąś opinią, chwalenie innych; 3) umiejętności asertywne, czyli zwracanie się do kogoś z prośbą, niezgadzanie się z opiniami innych, odmowa w sytuacji nieuzasadnionych żądań; 4) umiejętności komunikowania się, np. prowadzenie rozmowy czy rozwiązywanie różnych problemów interpersonalnych[11].

Natomiast M. Argyle proponuje szczegółową listę umiejętności społecznych, zaliczając do nich:

– nagradzanie i wzmacnianie – są umiejętnościami psychospołecznymi istotnymi dla atrakcyjności interpersonalnej jednostki. Wzmocnienia mogą przyjmować formę werbalną (wyrażona ocena pozytywna, aprobata, akceptacja, zgoda, ośmielanie, wyrazy sympatii) i niewerbalną (spojrzenie, dotyk, ton głosu, uśmiech, potakiwanie głową);
– komunikacja niewerbalna – składa się na nią przede wszystkim niewerbalna ekspresja, której elementami składowymi są zachowania niewerbalne takie jak: postawa ciała, zachowanie odpowiedniego dystansu, wyraz twarzy – szczególnie spojrzenie i uśmiech, ton głosu oraz jego siła i wyrazistość, a także gestykulacja;
– werbalna komunikacja – jej głównym celem jest wywieranie określonego wpływu na innych ludzi. Zakłada się, że powinna odnosić się do wcześniejszych faktów, dostarczać wyważoną ilość informacji oraz być jasna i zgodna z prawdą. Na społeczne umiejętności werbalne składają się: umiejętność modyfikowania, klaryfikowania, a także rozwijania wypowiedzi słownej stosownie do informacji zwrotnej uzyskiwanej przez nadawcę od partnera interakcji. Pozostaje w silnym związku z komunikacją niewerbalną;
– empatia, współpraca i troska o innych – empatia jest jakby „przenikaniem lub wkraczaniem w wewnętrzny świat drugiego człowieka i zarazem odczuwaniem, iż się jest niejako w jego własnym wnętrzu”[12]. Współpraca lub współdziałanie

[10] A. Bandura, *Social learning theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1977. Za: M. Oleś, *Rodzina a umiejętności…*, dz. cyt., s. 271.

[11] R.C. Rinn, A. Markle, *Modification of social deficits in children*, [w:] A.S. Bellack, M. Hersen (red.), *Research and practice in social skills training*, Plenum Press, New York 1979. Za: M. Oleś, *Rodzina a umiejętności…*, dz. cyt., s. 269.

[12] M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Karków 2004, s. 150.

polega na uwzględnianiu celów wyznaczanych przez innych ludzi oraz celów własnych i wypracowaniu wspólnie takiego zachowania, aby obie grupy celów były możliwe do realizacji;
– poznanie i rozwiązywanie problemów – w relacjach międzyludzkich istotne jest przestrzeganie pewnych (niepisanych) praw i zasad, poza tym zdolność prawidłowego rozumienia sytuacji i relacji interpersonalnej oraz zdolność właściwego odbioru informacji zwrotnych, ich analizy, wyciągania wniosków i modyfikacji własnego zachowania;
– autoprezentacja – jest ogólnym wrażeniem odnoszącym się do danej osoby, na które składają się jej gesty, sposób mówienia, formy zachowania i inne sygnały. Jest to wpływanie tej osoby, za pomocą zachowań wyrażanych w formie werbalnej i niewerbalnej, na wrażenie, jakie wywiera ona na innych ludzi[13].

Rodzina pełni zatem istotną rolę w procesie kształtowania umiejętności psychospołecznych. Jest ona jednocześnie modelem zachowań społecznych, norm, zasad i ocen, ale także kształtuje postawy wobec tych zachowań. Przekonując o ich słuszności i wyjaśniając ich sens, dokonuje tym samym ich wartościowania. Orientuje młodego człowieka w repertuarze różnych zachowań, umożliwiając mu ich ocenę z uwagi na pozytywne i negatywne konsekwencje o charakterze społecznym czy moralnym. Rodzice, wykorzystując w tym zakresie metodę modelowania czy perswazyjną, stanowią najlepszy przykład do naśladowania. Należy przy tym pamiętać, że dzieci i młodzież są szczególnie wrażliwe na niezgodność głoszonych idei z prezentowanymi przez modela zachowaniami. Osłabiają one jego autorytet, co powoduje zmniejszenie skuteczności jego wpływu na młode pokolenie.

Nabywanie umiejętności społecznych przez dzieci odbywa się niejako w sposób spontaniczny w toku rozwoju, kiedy podejmują one aktywność w różnorodnych środowiskach wychowawczych. Z tego powodu istotne jest, z punktu widzenia dbałości rodzicielskiej o prawidłowy rozwój dziecka, aby zwracać uwagę, w jakim środowisku społecznym wychowuje się dziecko, jak funkcjonuje jego rodzina, kto modeluje jego zachowania, oraz z jakimi wzorcami zachowań styka się w swej codzienności. Dziecko posiadające umiejętności społeczne nie przejawia problemów w realizowaniu swoich celów i osiągając je prezentuje repertuar zachowań pożądanych społecznie. Tym samym jego działania w drodze do celu są zwykle aprobowane i akceptowane w jego najbliższym otoczeniu: rodzinie, klasie szkolnej, szkole czy grupie rówieśniczej[14].

[13] M. Argyle, *Social skills* [hasło], *Companion Encyclopedia of Psychology*, t. 1, Routledge, London – New York 1994. Za: M. Oleś, *Rodzina a umiejętności…*, dz. cyt., s. 269–271.

[14] I. Banach, E. Bartkowiak, *Rodzicielstwo i dzieciństwo w rozwoju dziejowym*, Impuls, Kraków 2021.

Odpowiedzialność rodziców za wychowanie

Gdy rozpatrujemy życie rodzinne, a w nim toczący się od wieków proces wychowania i dylematy rodziców związane z jego przebiegiem i organizacją, stanowiące skutek zachodzących przemian, koniecznym wydaje się zwrócenie uwagi na kwestię odpowiedzialności za wychowanie. Pojęcie odpowiedzialności pozostaje w silnym związku z pojęciem rodzicielstwa, choćby tylko z punktu widzenia stosowanej terminologii. Rodzicielstwo rozumiane jest jako układ zależności i powinności pary rodzicielskiej wobec dziecka. Wyraża się w postaci pełnienia ról matki i ojca, które stanowią podstawę tworzenia się relacji na płaszczyźnie rodzice – dzieci. Początek rodzicielstwa stanowi moment poczęcia dziecka i związane jest ono z realizacją określonych zadań ukierunkowanych na rozwój dziecka i przygotowanie go do samodzielnego funkcjonowania w dorosłym życiu[15].

Samo już pojęcie odpowiedzialności (z języka łac. *respondere* – odpowiadać za siebie, bronić się przed sądem), wywodzące się z prawa rzymskiego, sugeruje przyjęcie jakiegoś zobowiązania w sposób świadomy i dobrowolny. Pomimo faktu, iż dla filozofów oznacza ono pojęcie ontologiczno-egzystencjalne, które opisuje ludzki byt w sposób istotowy[16], nie posiada ono swej uniwersalnej definicji. Autorzy, podejmując problematykę odpowiedzialności, najczęściej odwołują się do ujęcia zaproponowanego przez Romana Ingardena, który wyjaśniając jej fenomen mówi, że z odpowiedzialnością mamy do czynienia w czterech sytuacjach, wówczas, gdy po pierwsze: ktoś ponosi odpowiedzialność za coś albo jest za coś odpowiedzialny; po drugie: ktoś podejmuje odpowiedzialność za coś; po trzecie: ktoś jest za coś pociągany do odpowiedzialności; po czwarte: ktoś działa odpowiedzialnie[17]. Odwołując się zatem do pojęcia odpowiedzialności „rozumie się przez nie na ogół bądź to ponoszenie odpowiedzialności, podejmowanie odpowiedzialności, pociąganie do odpowiedzialności lub działanie odpowiedzialne. Są to cztery podstawowe sposoby rozumienia odpowiedzialności”[18].

Odpowiedzialność za wychowanie jest ściśle powiązana z odpowiedzialnością rodzicielską, której podstawową cechę stanowi totalność, przejawiająca się we wszystkich aspektach życia dziecka (obejmuje zaspokojenie potrzeb fizjologicznych, rozwój emocjonalny i umysłowy). Jej podstawowym wyróżnikiem jest niezbywalność, ponieważ

---

[15] D. Markowska, *Dorastanie – małżeństwo – rodzicielstwo – rodzina: pojęcia i problematyka badawcza*, [w:] K. Wąż (red.), *Bądź odpowiedzialny: wychowanie do odpowiedzialności i partnerstwa w rodzinie: opis programu edukacyjnego i jego realizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2008, s. 84.

[16] M. Zaborniak-Sobczak, *Odpowiedzialność młodzieży z wadą słuchu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2014.

[17] R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1987, s. 73–75.

[18] M. Łobocki, *Teoria wychowania…*, dz. cyt., s. 113.

nie pozostaje ona w związku z wcześniejszymi wyborami i uznaniem, jest ustanowiona przez naturę i niepodatna na przemiany jej warunków przez osoby, które w niej uczestniczą. Odpowiedzialność rodzicielska ma charakter nieodwołalny, w odróżnieniu od ustanawianej w sposób „sztuczny" odpowiedzialności kontraktowej. W takim rozumieniu rodzice pozostają odpowiedzialni za wszystko to, co mieści się w granicach ich możliwości. Odpowiedzialność rodzicielska zatem, z uwagi na swą totalność, nieodwołalność i niezbywalność, stawia przed rodzicami konieczność bezgranicznego zaangażowania się w wychowanie dzieci[19]. Działalność rodziców wobec dzieci ma jeszcze inne aspekty, jednym z nich jest konieczność podejmowania oddziaływań wywierających wpływ na przyszłość ich dzieci. Wszystko to, co dzieje się tu i teraz, nabierze kształtu w przyszłym życiu ich potomstwa. Wychowanie stanowi więc swoistego rodzaju lokatę na przyszłość, jej efekty będą procentować po upływie określonego czasu.

Z odpowiedzialnością nierozerwalnie związana jest decyzja o rodzicielstwie. W tym obszarze także zauważa się konsekwencje przemian społeczno-kulturowych i przemian samej rodziny. Zmiany w rodzinie implikują skutki, jakimi są przeobrażenia w jej poszczególnych aspektach, czynnikach i całym funkcjonowaniu. Rodzicielstwo zostaje obecnie odroczone w czasie, ale staje się też coraz bardziej świadome. Jest przemyślanymi zaplanowanym wyborem, który zawiera się w kręgu racjonalnych decyzji. W takim ujęciu rodzicielstwo staje się elementem życia o długofalowych konsekwencjach[20]. Coraz większy odsetek współczesnych młodych ludzi opóźnia decyzję o rodzicielstwie, co w wielu przypadkach powoduje swoistego rodzaju „dorośnięcie" do roli i świadomą decyzję, której konsekwencję stanowi posiadanie potomstwa i przemyślanego planu jego wychowania.

Przy odniesieniu się do etyki odpowiedzialności H. Jonasa, wpisującej się w kanony etyki tzw. „rozwoju trwałego i zrównoważonego", odpowiedzialność rodzicielska traktowana jest jako archetyp wszelkiej odpowiedzialności z uwagi na fakt, że rodzic jako podmiot odpowiedzialności jest odpowiedzialny za dziecko w całokształcie. W praktyce oznacza to, że rodzic odpowiada nie tylko za zaspokojenie potrzeb dziecka, ale także za wszystkie jego możliwości „przed trybunałem a jednocześnie instancją, którą ten podmiot odpowiedzialności już jest lub stanie się w przyszłości. W związku z tym postrzega się swoistą kruchość bytu, którą jest przedmiot odpowiedzialności"[21].

---

[19] J.M. Michalak, *Odpowiedzialność rodziców i dziecka w wychowaniu*, [w:] J. Wilk (red.), *Rodzina XX wieku wobec dobra dziecka*, Katedra Pedagogiki Rodziny KUL, Lublin 2003, s. 21–30.

[20] A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian: małżeństwo i kohabitacja*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005, s. 42.

[21] B. Niećko-Bukowska, *Perspektywy ujęcia odpowiedzialności*, „Investigationes Linguisticae" 2008, t. 16, s. 134.

Z rodzicielską odpowiedzialnością w ścisłym związku pozostaje przede wszystkim uczucie miłości do dziecka, ponieważ stanowi ona główną i zasadniczą bazę zaangażowania w wychowanie działające na korzyść dziecka i jego rozwoju. Wynika z niej troska o zapewnienie jak najlepszych warunków, poczucia bezpieczeństwa i przynależności do rodziny. Dzieci pojawiające się w rodzinie otaczane są z miłości swoistego rodzaju kokonem starań rodziców, przejawiających się podejmowaniem działań na korzyść dziecka. Świadoma i dojrzała miłość rodziców do dziecka powinna przejawiać się w ich odpowiedzialności wychowawczej. W realizacji miłości rodzicielskiej w wychowaniu istotne wydaje się odwoływanie się do pewnych reguł. J. Mastalski wskazuje następujące:

- regułę pragnienia dobra, opartą na otwarciu się rodzica na potrzeby dziecka przy jednoczesnym posiadaniu świadomości, że w wielu sytuacjach rodzic musi zrezygnować ze swoich pragnień w imię wspierania jego rozwoju;
- regułę niezaborczego ciepła, która mówi o miłości bez przytłaczania, ograniczania i zniewalania dziecka;
- regułę odpowiedzialnego wspierania, polegającą na stosowaniu postawy dyskretnego trwania przy dziecku w celu czuwania nad jego wyborami; odpowiedzialne wspieranie dalekie jest od narzucania i wyręczania, wynika z miłości i stanowi wyraz troski o prawidłowy rozwój dziecka we wszystkich sferach;
- regułę dawania świadectwa życia, odnoszącą się do trwałej wspólnoty rodzinnej;
- regułę budowania pogłębionych relacji rodzicielskich, które wyrażają się w akceptacji dziecka, okazywaniu mu szacunku i obdarzaniu zaufaniem, oraz w stawianiu dziecku wymagań;
- regułę afirmacji uczuć dzieci, utożsamianie się z ich uczuciami, co przekonuje dzieci o uznaniu ich przez rodziców za prawdziwe istoty ludzkie[22].

Odnoszenie się w wychowaniu do przytoczonych powyżej reguł z dużym prawdopodobieństwem zaowocuje ukształtowaniem odpowiedzialnego i poprawnego moralnie i społecznie młodego człowieka. Realizowanie ich w praktyce przekonuje z pewnością o wysokim stopniu świadomości pedagogicznej współczesnych rodziców[23].

Świadomość w wychowaniu

Z procesem wychowania w ścisłym związku pozostaje wspominana wcześniej odpowiedzialność oraz świadomość pedagogiczna rodziców, odnosząca się nie tylko

[22] Za: M. Śnieżyński, *Dialog w rodzinie: studium teoretyczno-empiryczne*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2014.

[23] I. Banach, E. Bartkowiak, *Rodzicielstwo i dzieciństwo…,* dz. cyt., s. 100−103.

do samego wychowania, ale także do opieki i przepisów prawnych. Przyjmuje się, iż świadomość to „wewnętrzny, subiektywny stan zdawania sobie sprawy z czegoś”[24] lub „szczególny rodzaj wewnętrznej reprezentacji rzeczywistości, jej wewnętrzny obraz, model, odbicie”[25].

Wychowanie realizowane w sposób świadomy, prowadzące do osiągnięcia zamierzonych skutków, wymaga spełnienia określonych warunków. Oddziaływania wychowawcze podlegają określonym prawom i regułom, których respektowanie w znacznym stopniu decyduje o przebiegu procesu wychowania. Niewątpliwym jest fakt, że wychowanie jako proces decydujący o życiu jednostek i społeczności wymaga optymalizacji. Aby podejmowane działania wychowawcze odbywały się w sposób świadomy i były skuteczne, oraz odniosły zamierzony efekt, konieczne jest zdawanie sobie sprawy z istoty samego procesu. Wychowanie nie jest zabiegiem oderwanym od codziennych zdarzeń życia rodzinnego, lecz stanowi jego podstawowy składnik. Oddziaływania wychowawcze są częścią złożonego procesu życia w ogóle i tkwią w nim w sposób bezpośredni. Proces ten nie pozostaje obojętny na intensywnie dokonujące się zmiany ekonomiczne i społeczne, przekładające się na funkcjonowanie rodziny. Pod ich wpływem dokonują się przeobrażenia w obrazie rodziny[26].

Podjęcie działań związanych z wychowaniem młodego człowieka wymaga przede wszystkim określenia celu, jaki zamierzamy w wyniku przebiegu tego procesu osiągnąć. Wychowanie dziecka jawi się takim celem w życiu rodziny. Aby zapewnić racjonalny przebieg tego procesu, środowisko rodzinne powinno posiadać określoną strukturę zapewniającą osiągnięcie zakładanych celów. Niezbędnymi elementami tej struktury są matka, ojciec i dziecko. Brak któregokolwiek elementu w tym podstawowym kształcie rodziny ludzkiej może stanowić zagrożenie deformujące zarówno biologiczną, jak i społeczną wartość tej grupy społecznej[27].

Świadomość, rozpatrywana z punktu widzenia procesu wychowania, oznacza potrzebę dwubiegunowego spojrzenia na rozwój i funkcjonowanie dziecka. Z jednej strony refleksja pedagogiczna powinna przenikać oddziaływania podejmowane aktualnie (czyli pedagogiczne *tu i teraz*) dla aranżowania sytuacji i rozwiązywania problemów dnia codziennego, z drugiej strony nieustannie należy pamiętać o przyszłych konsekwencjach naszych teraźniejszych rodzicielskich zachowań. Specyfika

[24] A.S. Reber, E.S. Reber, *Słownik psychologii*, tłum. B. Janasiewicz-Kruszyńska, Scholar, Warszawa 2002, s. 740.

[25] T. Tomaszewski, *Psychologia*, PWN, Warszawa 1978, s. 171.

[26] Szczególnie istotny wpływ na ten aspekt w ostatnim czasie wywarła pandemia wirusa Covid-19.

[27] J.A. Pielkowa, *Rodzicielskie troski*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1988, s. 95–96.

działalności wychowawczej polega między innymi na tym, że wiele rodzicielskich słów, gestów, zachowań, decyzji, nagród i kar – pozostaje w pamięci dziecka na zawsze. Zapisują się one albo jako pozytywne, albo jako negatywne wspomnienia, które bywają aktywne niekiedy przez całe dorosłe życie. Świadomość jest wiedzą i refleksyjnym spojrzeniem na konsekwencje w postaci niepożądanych skutków. Można przyjąć, pozostając w zgodzie z teoriami poznawczymi, że świadomość pedagogiczna i prawna rodziców może być traktowana jako podstawa ich działania. W myśl takiego rozumienia można założyć, że wszystko to, co rodzice wiedzą i rozumieją w zakresie wychowania i opieki, oraz ich przemyślenia i uczucia związane z tą wiedzą, w znacznym stopniu warunkują ich postępowanie, co przekłada się w efekcie na przemyślane i świadome działania[28].

Wychowanie, jako działalność podejmowana przez rodziców-nieprofesjonalistów, stanowi bardzo często działanie intuicyjne, przejawiające się reagowaniem na określone sytuacje. Jest ono nierzadko testowaniem rozmaitych zachowań i badaniem sposobu reagowania na nie przez dzieci. Przypomina to działanie metodą prób i błędów. Rodzicom często brakuje wiedzy i doświadczenia, testują podpatrzone u innych sposoby reagowania w konkretnych sytuacjach, lub powielają wzory i metody stosowane w domu rodzinnym przez własnych rodziców. Wielu rodziców poszukuje informacji, odwołując się do różnego rodzaju poradników lub wirtualnych portali czy forów. Oczekują znalezienia opracowanych i gotowych do zastosowania schematów i wzorów skutecznie rozwiązujących problemy towarzyszące wychowaniu na różnych etapach życia dziecka. Często jednak okazuje się, że interesujące rozwiązania nie zdają egzaminu w praktyce, ponieważ przenoszenie ich na zupełnie inny grunt, nieuwzględniający warunków i osobowości uczestników tego procesu, jest zwyczajnie nieskuteczne.

Świadomość rodziców dotyczy również poczucia odpowiedzialności za kształt, formułę i jakość składników budujących rodzinę. Model tej podstawowej komórki społecznej jest wypracowaną przez wszystkich jej członków, i mieszczące się w jej składzie elementy, oryginalną i niepowtarzalną strukturą. Funkcjonowanie rodziny jest wypadkową wielu czynników, składających się na układ i rodzaj związków i zależności w niej występujących. O jej prawidłowym funkcjonowaniu decyduje wiele uwarunkowań, wśród nich można wskazać:

– zespół warunków bytowych (pozwalających na zaspokojenie potrzeb biologicznych i rozwojowych dziecka);
– czas pracy i czas wolny rodziców (wymiar pracy rodziców, ilość czasu wolnego oraz jego część poświęcana dziecku);

[28] M. Dyrdół, P. Wesołowska, *Wybrane aspekty świadomości pedagogicznej i prawnej rodziców traktowanej jako zasób rodziny: badania własne*, [w:] E. Czerka-Fortuna, K. Kmita-Zalewska, A. Zbierzchowska (red.), *Zasoby rodziny: wychowanie, poradnictwo, praca socjalna*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2016, s. 489–490.

– poziom społeczno-kulturalny rodziców, umiejętności wychowawcze, wykształcenie, aktywność społeczna i kulturowa, stosunek do świata wartości, światopogląd, zasady moralne;
– zgodne pożycie rodziców;
– właściwa organizacja życia rodzinnego[29].

Świadomość wychowawczą poprzedza świadomość odpowiedzialności za tworzenie rodziny, jej klimatu i warunków życia dla wszystkich domowników. Dobra atmosfera i dbałość o rodzinną harmonię, oraz troska o optymalne warunki rozwoju i dobre samopoczucie, budują silną więź pomiędzy wszystkimi członkami rodziny, a ciepły klimat scala rodzinę jako grupę, tworząc niezastąpione środowisko rozwoju. Na postępowanie wobec dziecka powinna wpływać przede wszystkim świadomość oparta na wiedzy i refleksji na temat wychowaniai opieki nad dzieckiem. Powinna ona uwzględniać: cele wychowania, metody i formy wychowania, skutki ich stosowania, możliwości wychowawczego wywierania wpływu, opiekę i jej formy oraz znaczenie, jakie dla dziecka mają podejmowane wobec niego czynności opiekuńcze[30].

Rodzina jest także rozpatrywana z punktu widzenia jej struktury wewnętrznej, rozumianej jako układ pozycji poszczególnych jej członków oraz stosunków i relacji międzyludzkich i międzypokoleniowych, wynikających z ogólnie przyjętych zasad, reguł i norm regulujących zachowania poszczególnych jednostek, składających się na daną grupę czy społeczność. Zasady te określają jednoznacznie sposoby zachowania się ludzi, niezależnie od zajmowanej w grupie pozycji. Istotne znaczenie ma również układ ról i pozycji w rodzinie, w tym rola dziecka, którą określa zakres przypisywanych mu praw i obowiązków. Wobec każdego dziecka rodzina formułuje także określone oczekiwania kierowane pod jego adresem[31].

Poczucie koherencji w wychowaniu

Dla rozważań nad wychowaniem użyteczna może okazać się koncepcja poczucia koherencji, którą jej twórca A. Antonovsky określił jako SOC (*Sense of coherence*). Badacz zwrócił uwagę na istnienie czynnika wewnętrznego powodującego u ludzi radzenie sobie ze stresem, brak występowania chorób i ewentualne szybkie zdrowienie[32].

[29] Z. Tyszka (red.), *Metodologiczne problemy badań nad rodziną: praca zbiorowa*, UAM, Poznań 1980, s. 38.

[30] M. Dyrdół, P. Wesołowska, *Wybrane aspekty…*, dz. cyt., s. 490.

[31] I. Banach, E. Bartkowiak, *Rodzicielstwo i dzieciństwo…*, dz. cyt., s. 104–107.

[32] A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia: jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2005.

Samo pojęcie koherencji nazywane jest „ogólnym nastawieniem, wyrażającym trwałe i dynamiczne przekonanie o przewidywalności i racjonalności świata i własnego położenia życiowego”[33]. Poczucie koherencji sprawia, iż każde wydarzenie krytyczne czy sytuacja stresowa traktowane są w kategorii wyzwania, które człowiek może wykorzystać jako źródło efektywnej adaptacji lub możliwość doskonalenia się, dokonywania rozwoju osobistego i realizowania życiowych planów i zamierzeń. Poczucie koherencji wpływa mobilizująco w sytuacjach stresu, uruchamiając tym samym zasoby odpornościowe, które wspomagają odpowiednie działania.

Autor koncepcji uważa, że sytuacje stresowe występujące w życiu człowieka, w zależności od poczucia koherencji danej osoby, mogą wywierać wpływ pozytywny lub negatywny. Mocno rozwinięte poczucie koherencji wpływa mobilizująco na aktywność poprzez uruchamianie zasobów lub schematów poznawczych i kompetencji, które zmniejszają działanie stresorów lub pozwalają odbierać je jako bodźce pozytywne. Jeśli sytuacja ma przebieg przeciwny, napływające bodźce odbierane są jako obciążające mechanizm regulacji, i wówczas przytłaczają jego działanie. Warto zaznaczyć, że poczucie koherencji zostało dość dobrze zbadane przez psychologię, socjologię czy nauki medyczne[34], natomiast na gruncie pedagogiki można znaleźć niewielką liczbę publikacji odnoszących się do związku zachodzącego pomiędzy procesami edukacji i wychowania a poczuciem koherencji[35]. Badacze przedmiotu są zdania, że to poczucie, rozumiane jako metazasób człowieka, zarządza pozostałymi innymi zasobami człowieka i jest determinantą jego zdrowia. Ponadto poczucie koherencji przezwycięża świadomość/wrażenie bezradności, poddania i braku sensu życia, zwiększa także poczucie własnej skuteczności[36].

Poczucie koherencji Antonovsky określa jako zmienną składającą się z trzech komponentów: zdolności do rozumienia, poczucia zaradności i poczucia sensowności. Komponenty te oznaczają kolejno:

---

[33] H. Sęk, *Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej*, [w:] I. Heszen-Niejodek, H. Sęk (red.), *Psychologia zdrowia*, PWN, Warszawa 2000, s. 62.

[34] I. Jelonkiewicz, *Model Anthonovsky'ego – odniesienie do wybranych koncepcji psychologicznych*, „Nowiny Psychologiczne” 1994, nr 1, s. 55–56; H. Sęk, *Salutogeneza i funkcjonalne właściwości poczucia koherencji*, [w:] H. Sęk, T. Pasikowski (red.), *Zdrowie, stres, zasoby: o znaczeniu poczucia koherencji dla zdrowia*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2001, s. 23–42.

[35] P. Majewicz, *Orientacja patogenetyczna i salutogenetyczna w psychologii zdrowia – implikacje dla wychowania*, [w:] H. Kosętka, J. Wyczesany (red.), *Edukacja zdrowotna dzieci i młodzieży: materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej „Promocja zdrowia w edukacji”*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 1999, s. 67–69; J. Binnebesel, *Pedagogiczne możliwości kształtowania poczucia koherencji w kontekście salutogenetycznej koncepcji zdrowia A. Anthonovsky'ego*, „Psychoonkologia” 2006, nr 10(2), s. 64–69.

[36] I. Heszen, H. Sęk, *Psychologia zdrowia*, dz. cyt.

– zdolność do rozumienia (*comprehensibility*) – oznacza właściwość, dzięki której możliwa jest orientacja poznawcza danego człowieka w jego aktualnym środowisku działania. Jest to trwała zdolność do rozumienia i poznawczej oceny rzeczywistości, adekwatna do jej obiektywnego stanu, wyraźnie oddzielana od odczuć intuicyjnych czy irracjonalnych. Środowisko zewnętrzne i wewnętrzne człowieka jest sensowne poznawczo, spójne, logiczne i usystematyzowane. Nie zakłada się, że ma być jasne i proste, ale możliwe do opisania, opracowania i zrozumienia;
– poczucie zaradności (*menageability*) – określa stopień dostrzegania przez jednostkę dostępnych jej zasobów jako wystarczających do zaspokojenia stawianych jej wymagań i bodźców. Są to zarówno zasoby, którymi sama zawiaduje, jak i te, którymi dysponują bliscy. Osoba z taką umiejętnością nie rozpacza w sytuacjach trudnych i kryzysowych, nie odczuwa danej sytuacji w kategorii niesprawiedliwości społecznej. Potrafi ona sobie poradzić w danym położeniu i nie poddaje się rozpaczy;
– poczucie sensowności (*meaningfulness*) – to poczucie, że życie jest wartościowe, oraz posiadanie woli życia. To wewnętrzne przekonanie o tym, że warto samodzielnie kreować swoje życie i angażować się w nie. To pozytywne emocjonalne przekonanie i nastawienie, że życie ma sens i warte jest wysiłku, zaangażowania czy poświęcenia.

Poczucie koherencji traktowane jest w kategoriach zmiennej osobowościowej, zawierającej w sobie przekonania o sobie samym, świecie, i relacjach z tym światem. Zmienna ta jest czynnikiem motywującym do podejmowania działania, stawiania czoła wyzwaniom i sterowania odpowiednimi zasobami. Z poczuciem koherencji związany jest również stosunek do nowej wiedzy i informacji. Jednostki z niskim poczuciem koherencji nie dopuszczają nowych informacji do swojego sztywnego, ale uporządkowanego i spójnego systemu wiedzy. Natomiast te z silnym poczuciem koherencji są otwarte na nową wiedzę, traktując ją jako przydatną do wykorzystania. Równoważą informacje posiadane i potencjalne, a rzeczywistość jest dla nich wyzwaniem. Takie osoby są otwarte na informacje zwrotne, których nie traktują jako subiektywnego zagrożenia.

Poczucie koherencji jest dla Anthonovsky'ego pojęciem kluczowym w jego koncepcji salutogenetycznej i wyraża „globalną orientację człowieka". Orientacja ta określa stopień, w jakim człowiek ma trwałe, ale dynamiczne poczucie pewności, że:

– bodźce napływające w ciągu życia ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego mają charakter ustrukturalizowany, przewidywalny i wytłumaczalny;
– ma dostęp do środków, które mu pozwalają sprostać wymaganiom, jakie stawiają te bodźce;
– wymagania te są dla niego wyzwaniem wartym wysiłku i zaangażowania[37].

[37] J. Binnebesel, *Pedagogiczne możliwości kształtowania…*, dz. cyt., s. 66.

Innymi słowy jest to indywidualistyczny, typowy dla danego człowieka sposób postrzegania świata i swojego w nim miejsca. Poczucie koherencji jest pewnego rodzaju przekonaniem człowieka o sensowności świata i zachodzących w nim zdarzeń, pozwalającym mu wypracować pogląd i przeświadczenie o tkwiących w nim możliwościach sprostania tym wymaganiom. Koherencja wpływa zatem na wytworzenie się w człowieku przekonania, że zdarzenia i procesy zachodzące w jego otoczeniu, będą przebiegały zgodnie z jego oczekiwaniami, a świat jest uporządkowany i przewidywalny. W związku z tym człowiek jest w stanie organizować adekwatne dla sytuacji, w której się znajduje, zasoby, i umiejętnie je wykorzystywać. Pomaga mu to także orientować się w swoich emocjach, co pozwala na lepsze radzenie sobie z nimi. W konsekwencji ma szansę lepiej i skuteczniej rozwiązywać życiowe problemy.

Poczucie koherencji może zostać zachwiane nieprzewidywalnymi zdarzeniami. Posiadane zasoby w rezultacie przyczyniają się do nabywania i gromadzenia przez jednostkę takich doświadczeń życiowych, które cechuje spójność równoważąca niedociążenia i przeciążenia. W rezultacie prowadzi to do ukształtowania się silnego poczucia koherencji. Ponadto Antonovsky zauważa zależność, że im wyższą pozycję w hierarchii zajmuje człowiek, im więcej posiada dóbr, siły *ego* czy stabilizacji kulturowej, tym występuje większe prawdopodobieństwo, że doświadczane przez niego przeżycia będą pozytywnie wpływały na rozwój jego mocnego poczucia koherencji. Im niższa jest jego pozycja, tym słabiej rozwinięte to poczucie. Zauważono również negatywny związek pomiędzy stresowymi sytuacjami życiowymi a poczuciem koherencji.

Komponenty koherencji, wskazane w przywołanej koncepcji, można przenieść na grunt wychowania i jako takie spróbować odnieść do/dla praktyki wychowawczej, przydatnej zarówno dla osób profesjonalnie zajmujących się procesem wychowania (wychowawcy, nauczyciele, instruktorzy, trenerzy itp.), jak i nieprofesjonalnie (szczególnie rodzice). Z wychowawczego punktu widzenia koncepcja koherencji może znaleźć odniesienie i zastosowanie zwłaszcza do poczucia pedagogicznego sprawstwa umożliwiającego wywieranie wpływu na dzieci, młodzież i osoby dorosłe.

Pierwszym wskazanym przez Antonovsky'ego komponentem koherencji jest zdolność do rozumienia. Dokonując przeniesienia na grunt wychowania można przyjąć, iż jest to komponent, dzięki któremu człowiek posiada orientację poznawczą w zakresie rozpoznania swojego otoczenia. Środowisko życia człowieka stanowi bowiem istotną zmienną determinującą jego działanie. Umiejętność zawarta i opisana przez Antonovsky'ego w tym komponencie wyraża zdolność do rozumienia, a zarazem poznawczej oceny otaczającej rzeczywistości społecznej. W przypadku przełożenia jej na język pedagogiki, w tym szczególnie teorii wychowania, można odnieść ją do możliwości rozpoznawania sytuacji wychowawczych, diagnozowania środowiska i występujących w nim podmiotów. Ważnym elementem tego komponentu jest umiejętność adekwatnej oceny poznawczej jednostki, odnoszącej się do jej rzeczy-

wistego stanu aktualnego. Cecha ta wydaje się być szczególnie istotna dla rodziców. Ocena własnych dzieci i sytuacji wychowawczej, w której uczestniczą, jest zadaniem trudnym z uwagi na brak obiektywności wynikającej ze związku emocjonalnego występującego w relacji rodzic – dziecko. Obiektywność oceny zakłócają w tej relacji odczucia irracjonalne. Rodzicielska intuicja może być jednak w tym wypadku czynnikiem wspomagającym proces gromadzenia informacji o dziecku, jego potrzebach, uczuciach, przeżywanych emocjach, lękach i obawach. Intuicja może być pomocna i wspierać rozpoznanie sytuacji dziecka zarówno w jego własnej rodzinie, z racji zajmowanej przez nie pozycji w strukturze rodziny, jak i jego zachowania stanowiącego reakcję na prezentowany przez rodziców styl wychowania czy przyjmowane wobec dziecka postawy rodzicielskie. Sytuacja dziecka w rodzinie nie zawsze jest klarowna i logiczna, ale sam Antonovsky w swej koncepcji nie zakłada, że życie wewnętrzne i zewnętrzne człowieka jest jasne i proste, jednak możliwe do rozpoznania, analizy i zrozumienia.

Drugi komponent wyznaczony przez Antonovsky'ego dla poczucia koherencji stanowi świadomość zaradności. Jest ono określone przez Autora koncepcji jako stopień dostrzegania zasobów pozostających w dostępności osoby, które wystarczająco zaspokajają stawiane jej wymagania i bodźce. W odniesieniu do wychowania można przełożyć ten komponent na rodzaj swoistej umiejętności niepoddawania się i optymizmu w trudnych sytuacjach wychowawczych. W toku rozwoju dzieci i przechodzenia przez nie kolejnych etapów i faz dorastania występują takie momenty wychowawcze, w których rodzice czują się bezradni. Brakuje im wiedzy i doświadczenia w rozumieniu dziecka i jego zachowania (w tym również reagowania lub niereagowania na polecenia, zadania, przypisane obowiązki szkolne i domowe, nakazy czy zakazy). W moim rozumieniu komponent ten przeniesiony na grunt wychowawczy może być interpretowany posiadaniem podmiotowej, ale nadrzędnej i strategicznej pozycji w relacji z dzieckiem. Determinuje ją fakt, iż to właśnie rodzic zarządza procesem wychowania poprzez stawianie celów, aranżowanie sytuacji wychowawczych, aktywności, dobór metod i środków wychowawczych (możliwość operowania układem nagród i kar). To rodzic reguluje zachowanie dziecka poprzez posiadane czy przysługujące mu w relacji z dzieckiem możliwości wpływania na proces wychowania. Wszystko to sprawia, że może mieć on moc sprawczą na tej płaszczyźnie.

Kolejnym i ostatnim z wymienionych w koncepcji Antonovsky'ego komponentem koherencji jest poczucie sensowności. Świadomy rodzic jest przekonany o wartościowości życia rodzinnego, relacjach pomiędzy członkami rodziny i konieczności budowania właściwej i pożądanej wychowawczo atmosfery domu rodzinnego, pozytywnie kształtującej osobowość wszystkich członków (domowników), ze szczególnym uwzględnieniem dzieci. Świadomy rodzic jest zaangażowany w proces wychowania i tworzenie odpowiednich warunków dla jego prawidłowego przebiegu. Sens

tego komponentu na gruncie pedagogiki i przedmiotu jej badań – wychowania – jawi się jako przekonanie rodzica o potrzebie (konieczności) aktywnego, świadomego i celowego uczestnictwa w tworzeniu otaczającej rzeczywistości społecznej.

Świadomy rodzic, działający w zgodzie z tym komponentem i płynącą z jego wnętrza inspiracją, pozostaje wierny własnym przekonaniom i aspiracjom. Jest przy tym zorientowany we własnych możliwościach i ograniczeniach. Umiejętnie interpretuje fakty wychowawcze i odnosi je do specyfiki osobowości dziecka i własnej. Rodzic świadomy swej roli jest przekonany o słuszności swojego działania, uwzględnia w swoich decyzjach niepowtarzalność osobowości swojego dziecka i swojej, tempo jego rozwoju, możliwości i ograniczenia, wie jaki cel chce osiągnąć w wyniku swoich działań, ale jest też refleksyjny wobec warunków tej działalności. Rodzic taki cechuje się elastycznością, samodzielnością w myśleniu i działaniu, co stanowi z pewnością także wypadkową swobody w wyborze takiego a nie innego zachowania w pełnieniu funkcji wychowawczej. Przeprowadzone w Polsce badania potwierdzają znaczenie relacji z rodzicami, mocnych stron rodziny oraz roli wsparcia ze strony osób znaczących na rozwój silnego SOC (poczucia koherencji) u młodzieży[38].

Antonovsky, tworząc swoją teorię, odwoływał się do koncepcji stresu R. Lazarusa i Modelu Integracyjnej Oceny Sytuacji stworzonej przez B. Shalita[39]. W wyniku analizy znalazł związek pomiędzy spójnym obrazem sytuacji a oddziaływaniem na otoczenie. Antonovsky doszedł do wniosku, iż im wyższy poziom spójnego obrazu sytuacji lub otoczenia, wytworzony przez daną jednostkę, tym wpływ wywierany przez nią na otoczenie i nawiązywane przez nią interakcje jest większy. Procedura związana z oceną sytuacji rozpoczyna się od oszacowania stopnia spójności pojedynczych bodźców, traktowanych jako zdarzenie lub sytuacja. Najtrudniejsza, a tym samym najbardziej stresująca dla człowieka jest sytuacja, w której nie potrafi on w sposób przejrzysty określić pozycji, w jakiej się znalazł. Nieumiejętność określenia swojego położenia i najbliższego otoczenia stanowi pierwotny i główny czynnik stresorodny[40].

[38] K. Kosińska-Dec, I. Jelonkiewicz, *Wybrane właściwości dorastającego dziecka i rodziny a jego poczucie koherencji*, [w:] H. Sęk, T. Pasikowski (red.), *Zdrowie, stres, zasoby…*, dz. cyt., s. 139–150; A. Worsztynowicz, *Doświadczanie wsparcia rodzicielskiego a poczucie koherencji dorastających*, [w:] Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik (red.), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003, s. 163–176; A. Worsztynowicz, *Doświadczanie wsparcia nauczycielskiego a poczucie koherencji u dorastających*, [w:] M. John-Borys, Z. Dołęga (red.), *Z badań nad zdrowiem psychicznym uczniów – wstęp do działań profilaktycznych szkoły*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006, s. 192–205.

[39] H. Sęk, I. Ścigała, *Stres i radzenie sobie w modelu salutogenetycznym*, [w:] I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu: problemy teoretyczne i metodologiczne*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2000.

[40] A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia…*, dz. cyt.

Z pedagogicznego punktu widzenia szczególnie cenne są zasoby interpersonalno-relacyjne oraz makrosocjokulturowe. Zasoby odpornościowe człowieka, związane z tą kategorią, to w głównej mierze wsparcie społeczne, jakiego doświadcza jednostka, oraz jej dwukierunkowe zaangażowanie: grupy społecznej w funkcjonowanie pojedynczego człowieka, i odwrotnie: człowieka w funkcjonowanie grupy. Zatem pedagogiczne możliwości związane z oddziaływaniem na poziom zdrowia, poprzez wykorzystywanie ich w procesie wychowania, mogą mieć decydujący wpływ na zasoby odpornościowe, co w efekcie może wpłynąć na silne poczucie koherencji u wychowanka. Poprzez edukację można wpływać przede wszystkim na zasoby poznawcze, emocjonalne, interpersonalno-relacyjne oraz makrosocjokulturowe[41].

Poczucie koherencji w świetle badań

Literatura przedmiotu pozwala zapoznać się z wynikami badań nad uwarunkowaniami poczucia koherencji. Stanowi ono jeden z podstawowych wymiarów osobowości, w istotny sposób wpływający na umiejętność radzenia sobie w sytuacjach nowych i niepewnych. A. Linca-Ćwikła, dokonując przeglądu i wnikliwej analizy literatury przedmiotu dotyczącej uwarunkowań poczucia koherencji stwierdziła, że najczęściej wskazuje się na istnienie kilku podstawowych czynników, m.in. przywiązanie do rodziców, styl wychowania, wsparcie rodzicielskie, jakość komunikacji w rodzinie, relacje z rodzeństwem oraz kompetencje społeczne[42]. Inne badania potwierdzają znaczenie stylu wychowania, relacji z rodzicami, mocnych stron rodziny oraz jakości wsparcia dziecka ze strony osób znaczących dla kształtowania się silnego poczucia koherencji u jednostki, szczególnie u młodego człowieka[43]. Ponadto badania wykazały, iż na poczucie koherencji i jego komponentów – poza dobrymi stosunkami z rodzicami – szczególny wpływ wywierają pozytywne relacje z rodzeństwem. Natomiast relacje przepełnione przemocą przynoszą odwrotny skutek[44]. Znaczenie prawidłowo funkcjonującej rodziny i jej wpływ na kształtowanie poczucia koheren-

[41] J. Binnebesel, *Pedagogiczne możliwości kształtowania…*, dz. cyt., s. 67–68.

[42] A. Linca-Ćwikła, *Pedagogiczne uwarunkowania poczucia koherencji*, „Roczniki Pedagogiczne" 2018, nr 10(46), s. 45–57.

[43] K. Kosińska-Dec, I. Jelonkiewicz, *Wybrane właściwości dorastającego dziecka i rodziny a jego poczucie koherencji*, [w:] H. Sęk, T. Pasikowski (red.), *Zdrowie, stres, zasoby…*, dz. cyt., s. 139–150; A. Worsztynowicz, *Doświadczanie wsparcia rodzicielskiego…*, dz. cyt., s. 163–176.

[44] M. Al-Yagon, *Children at-risk for developing learning disorders: multiple perspectives*, „Journal of Learning Distabilities" 2003, nr 36(4), s. 318–355. Za: A. Linca-Ćwikła, *Poczucie koherencji i aktywność fizyczna wśród maturzystów w województwie lubelskim*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio" 2019, nr 1(37), s. 49.

cji u dzieci potwierdziły badania przeprowadzone wśród wychowanków placówek socjalizacyjnych. Wyniki badań pozwoliły stwierdzić, że wychowankowie tych placówek odznaczają się zdecydowanie niższym poczuciem koherencji (spójności) oraz niższym poczuciem własnej skuteczności, niż ich rówieśnicy wychowywani w rodzinach. Poddani badaniom wychowankowie uznali, że ich zasoby społeczne, osobowe, somatyczne, psychiczne – są niewystarczające, aby mogli sprostać pojawiającym się trudnościom. W wyniku tych deficytów odczuwają oni niższe poczucie sensowności własnych działań oraz działań podejmowanych przez innych ludzi, w decydowanie niższym stopniu odczuwają sens swojego życia[45].

Istotne znaczenie poczucia koherencji dostrzega się także z perspektywy pedagogicznego wpływu na wychowanka. Wychodząc z takiego punktu widzenia wskazuje się poznawcze możliwości kształtowania poczucia koherencji w procesie edukacji[46]. J. Binnebesel twierdzi, że posiadanie wiedzy pomaga w lepszym rozumieniu sensu podejmowanych działań, co może wpływać na kształtowanie się silnego poczucia koherencji. Poznawcze możliwości edukacji potwierdzają się w występowaniu wysokiego poczucia koherencji u uczniów osiągających wysokie wyniki w nauce[47]. Wychowanek, który przyswoił odpowiednio szeroki zakres wiedzy, powinien posiadać potencjalnie wysoki poziom możliwości ułatwiających mu rozpoznawanie różnego typu zagrożeń, oraz podejmowania adekwatnych do posiadanej wiedzy strategii działań w określonych sytuacjach. Binnebesel wskazuje dalej, że nabiera to szczególnego znaczenia w przypadku procesu leczenia:

> wiedza posiadana przez chore dziecko na temat choroby nowotworowej, którą odpowiednio przekazano, uwzględniając między innymi wiek i możliwości intelektualne, wpływa pozytywnie na proces leczenia i hospitalizacji. Należy jednak podkreślić, że aby pacjent ją posiadł, trzeba ją oprzeć na posiadanych już przez chorego informacjach, które uzyskał między innymi w szkole, przedszkolu, jak również przez inne kanały przekazywania wiedzy, książki, filmy, Internet. Na szczególną uwagę w odniesieniu do młodszych pacjentów zasługują bajki edukacyjne prezentujące adekwatnie do ich wieku wiedzę o ludzkim ciele, prawach przyrody […][48].

Poczucie koherencji jest czynnikiem, który wspomaga osoby chore w radzeniu sobie ze stresem. Wysokie SOC (poczucie koherencji) buduje wiarę w sens życia

[45] M. Sitarczyk, M. Łukasik, *Sytuacja rodzinna a poczucie koherencji i przekonanie o własnej skuteczności młodzieży przebywającej w placówkach socjalizacyjnych*, „Roczniki Pedagogiczne" 2014, nr 6(42), s. 80–83.

[46] J. Binnebesel, *Pedagogiczne możliwości kształtowania…*, dz. cyt., s. 64–69.

[47] Tamże, s. 64–65.

[48] Tamże, s. 68.

i jego przewidywalność, co powoduje, że w człowieku pojawia się chęć bycia zdrowym i sprawnym, aby móc normalnie funkcjonować w świecie. Badania nad rolą wsparcia i koherencji w zmaganiu się ze schizofrenią[49] ukazały, że określenie poziomu poczucia koherencji i wsparcia emocjonalnego, jakie otrzymywały osoby chore na schizofrenię ze strony bliskich oraz personelu medycznego, miało istotny wpływ na proces leczenia. Pozwala to na ustalenie zapotrzebowania na owo wsparcie oraz dostosowywanie jego rodzajów do właściwych potrzeb. Działanie takie przekładało się na lepsze funkcjonowanie społeczne pacjentów, a tym samym na skuteczniejsze radzenie sobie z konsekwencjami choroby.

W wyniku przeprowadzenia kolejnych badań przywoływana wcześniej A. Linca-Ćwikła ustaliła istnienie pozytywnych korelacji i związków pomiędzy poziomem poczucia koherencji u maturzystów, a poziomem aktywności fizycznej. Im wyższy poziom aktywności fizycznej wykazywała badana osoba, tym wyższym poziomem SOC się odznaczała. Występował u nich także wyższy poziom komponentów składających się na poczucie koherencji: poczucia zrozumiałości, zaradności i sensowności[50].

Wyniki uzyskane w kolejnym badaniu SOC[51] dotyczyły związku pomiędzy tym zjawiskiem a postrzeganiem wybranych aspektów studiowania (ocena przebiegu studiów, przygotowanie do radzenia sobie na rynku pracy, oraz „pragmatyka" studiowania). Analiza uzyskanych materiałów pozwoliła autorkom na postawienie wniosków, iż studenci z silniejszym poczuciem koherencji w sposób bardziej pozytywny oceniają przebieg swoich studiów. Ocena ta związana jest głównie z postrzeganiem środowiska edukacyjnego w kategoriach uporządkowanej struktury, z którą można sobie dać radę dzięki posiadaniu odpowiednio wysokich zasobów osobistych i społecznych. Studenci ci deklarowali większe zaangażowanie w przebieg procesu kształcenia. Ocena w zakresie przygotowania do podjęcia pracy zawodowej także koreluje z posiadanym poziomem poczucia koherencji. Im wyższe SOC, tym wyższa ocena znaczenia odbytych studiów w kontekście radzenia sobie na rynku pracy oraz sensowności podejmowania studiów humanistycznych.

Na związek pomiędzy orientacją życiową młodych dorosłych, a radzeniem sobiew sytuacjach trudnych, wskazywały w wynikach przeprowadzonych badań I. Jelonkowska i K. Kosińska-Dec. W wyniku analizy zebranego materiału empirycznego badaczki uznały, że osoby o wysokim poczuciu koherencji mają zdolność do trafnej oceny rzeczywistości oraz doskonale radzą sobie w przypadku niespodziewanego rozwoju wypadków i nie poddają się losowi. Natomiast w przypadku, kiedy sytuacje

[49] K. Kurowska, M. Kaczmarek, *Rola wsparcia i poczucia koherencji w zmaganiu się ze schizofrenią*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna" 2013, nr 13(4), s. 239.

[50] A. Linca-Ćwikła, *Poczucie koherencji i aktywność…*, dz. cyt., s. 125.

[51] I. Werner, M. Piorunek, *Poczucie koherencji a postrzeganie wybranych aspektów studiowania*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2011, nr 4(56), s. 120–121.

się komplikują, starają się samodzielnie rozwiązywać problemy, a jeśli nie przynosi to efektów, wiedzą do kogo i gdzie zwrócić się o pomoc. Zauważono także, że płeć determinuje zapotrzebowanie na wsparcie społeczne. Kobiety potrzebują go częściej niż mężczyźni. Wyniki badań ugruntowały przekonanie autorek, iż znamienne dla populacji polskiej jest, że w przypadku sytuacji problemowej poszukiwanie kontaktów społecznych nie służy odsuwaniu się od niej, ile raczej jest poszukiwaniem informacji na temat możliwości i sposobów jej rozwiązania. Poszukiwanie kontaktów społecznych stanowi drogę pozyskiwania doświadczenia, dzięki któremu możliwe jest poradzenie sobie z trudną sytuacją i zminimalizowanie wcześniejszego napięcia[52]. W innym badaniu na grupie 1005 uczniów klas maturalnych cytowane autorki ustaliły, że badani częściej deklarują koncentrację na zadaniu, jeśli poziom ich poczucia koherencji jest wysoki. Natomiast wysokiemu SOC towarzyszy niski wskaźnik częstości stylu skoncentrowanego na emocjach, zaś niskiemu poczuciu koherencji – wysoki.

Badania, w których poddano analizie edukację osób dorosłych w kontekście ich całożyciowego rozwoju ukazały, iż poziom zaangażowania, motywy i aspiracje edukacyjne stanowią pochodną z jednej strony poziomu poczucia koherencji osiągniętego przez jednostkę, z drugiej – zależne są od dynamiki poszczególnych składników koherencji. Wniosekz badań wskazuje, iż człowiek, który nie posiada wysokiego poziomu poczucia koherencji, nie jest w stanie odczuwać swojego życia w kategorii wartości i opłacalności trudu wkładanego w jego kształtowanie[53].

Badania przeprowadzone przez M. Sitarczyk wskazują, że kobiety doświadczające przemocy domowej w długim okresie odznaczały się niskim poczuciem koherencji, wyrażającym się w znacznie obniżonym poczuciu sensowności, zaradności oraz zrozumienia dla sytuacji życiowej, w jakiej się znalazły. Analiza związków występujących pomiędzy wymiarami SOC u badanych kobiet wskazywała, że w miarę wzrostu poczucia sensu życia wzrasta nasilenie takich wymiarów jak sterowalność i ogólne poczucie koherencji[54].

Podsumowując rozważania powzięte w artykule przyjmuję, iż koncepcję poczucia koherencji można z powodzeniem przenieść na grunt pedagogiki i zastosować również w odniesieniu do procesu wychowania, zarówno wobec osoby wychowaw-

---

[52] I. Jelonkiewicz, K. Kosińska-Dec, *Poczucie koherencji a style radzenia sobie ze stresem: empiryczna analiza kierunku zależności*, „Przegląd Psychologiczny" 2001, t. 44, nr 3, s. 347.

[53] J. Jarmużek, *Poczucie koherencji a aktywność edukacyjna dorosłych: studium teoretyczno-badawcze*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018; J. Jarmużek, *Poczucie koherencji a samokształcenie dorosłych*, [w:] J. Szempruch (red.), *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006, s. 465–475.

[54] M. Sitarczyk, *Poczucie koherencji kobiet – ofiar przemocy domowej*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna" 2013, nr 13(4), s. 250–263, s. 250.

cy, jaki wychowanka. Świadomość rodzicielska może zatem być tutaj czynnikiem przenikającym wszystkie wymienione w koncepcji Anthonovsky'ego komponenty i umożliwiającym bardziej celowe i skuteczne oddziaływania rodzicielskie związane z procesem wychowania. Pod pojęciem *wychowawców* mam tutaj na myśli zarówno profesjonalistów, jak i wszystkie te jednostki, które wychowaniem zajmują się nieprofesjonalnie (a w szczególności rodziców). Myśląc o dziecku jako podmiocie oddziaływań wychowawczych rozważam je zarówno jako podstawowy element interakcji wychowawczych *tu i teraz*, jak i biorę pod uwagę wszelkie zabiegi przygotowujące je do posiadania w przyszłości nastawienia wobec świata typowego dla poczucia koherencji. Postrzegam zatem dziecko, które w przyszłości będzie już w pełni ukształtowanym człowiekiem, którego cechuje posiadanie przekonania o przewidywalności i racjonalności otaczającego świata, i własnej pozycji w tym świecie – jako wynik oddziaływań świadomych rodziców z wysokim poczuciem koherencji.

Bibliografia

Antonovsky, A., *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia: jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2005.

Argyle M., *Social skills* [hasło], *Companion Encyclopedia of Psychology*, t. 1, Routledge, London – New York 1994.

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

Banach I., Bartkowiak E., *Rodzicielstwo i dzieciństwo w rozwoju dziejowym*, Impuls, Kraków 2021.

Binnebesel J., *Pedagogiczne możliwości kształtowania poczucia koherencji w kontekście salutogenetycznej koncepcji zdrowia A. Anthonovsky'ego*, „Psychoonkologia" 2006, nr 10(2).

Budzyńska E., *Obraz rodziny u katowickiej młodzieży*, [w:] E. Budzyńska, J. Burzyński, A. Niesporek, W. Świątkiewicz (red.), *Rodzina wobec wartości: socjologiczne studium rodzin wielkomiejskich na przykładzie Katowic*, Zakład Socjologii Wiedzy Instytutu Socjologii Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999.

Dyrdół M., Wesołowska P., *Wybrane aspekty świadomości pedagogicznej i prawnej rodziców traktowanej jako zasób rodziny: badania własne*, [w:] E. Czerka-Fortuna, K. Kmita-Zalewska, A. Zbierzchowska (red.), *Zasoby rodziny: wychowanie, poradnictwo, praca socjalna*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2016.

Harwas-Napierała B., *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003.

Heszen I., Sęk H., *Psychologia zdrowia*, PWN, Warszawa 2008.

Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1987.

Jarmużek J., *Poczucie koherencji a aktywność edukacyjna dorosłych: studium teoretyczno-badawcze*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.

Jelonkiewicz I, *Model Anthonovsky'ego – odniesienie do wybranych koncepcji psychologicznych*, „Nowiny Psychologiczne" 1994, nr 1.

Jelonkiewicz I., Kosińska-Dec K., *Poczucie koherencji a style radzenia sobie ze stresem: empirycz-*

na analiza kierunku zależności, „Przegląd Psychologiczny" 2001, t. 44, nr 3.
Kornas-Biela D., *Rodzina w opinii młodego pokolenia Polaków*, [w:] D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, TN KUL, Lublin 2000.
Kosińska-Dec K., Jelonkiewicz I., *Poczucie koherencji a style radzenia sobie*, „Psychologia Wychowawcza" 1997, nr 3.
Kosińska-Dec K., Jelonkiewicz I., *Wybrane właściwości dorastającego dziecka i rodziny a jego poczucie koherencji*, [w:] H. Sęk, T. Pasikowski (red.), *Zdrowie, stres, zasoby: o znaczeniu poczucia koherencji dla zdrowia*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2001.
Kurowska K., Kaczmarek M., *Rola wsparcia i poczucia koherencji w zmaganiu się ze schizofrenią*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna" 2013, nr 13(4).
Kwak A., *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.
Linca-Ćwikła A., *Pedagogiczne uwarunkowania poczucia koherencji*, „Roczniki Pedagogiczne" 2018, nr 10(46).
Linca-Ćwikła A., *Poczucie koherencji i aktywność fizyczna wśród maturzystów w województwie lubelskim*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio" 2019, nr 1 (37).
Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków 2004.
Majewicz P., *Orientacja patogenetyczna i salutogenetyczna w psychologii zdrowia – implikacje dla wychowania*, [w:] H. Kosętka, J. Wyczesany (red.), *Edukacja zdrowotna dzieci i młodzieży: materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej „Promocja zdrowia w edukacji"*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 1999.
Mariański J., *Młodzież między tradycją i ponowoczesnością. Wartości moralne w świadomości maturzystów*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1995.
Mariański J., *Praktyki religijne młodzieży a uznawane wartości prorodzinne*, [w:] M. Ziemska (red.), *Rodzina współczesna*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1999.
Markowska D., *Dorastanie – małżeństwo – rodzicielstwo – rodzina. Pojęcia i problematyka badawcza*, [w:] K. Wąż (red.), *Bądź odpowiedzialny. Wychowanie do odpowiedzialności i partnerstwa w rodzinie. Opis programu edukacyjnego i jego realizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2008.
Michalak J.M., *Odpowiedzialność rodziców i dziecka w wychowaniu*, [w:] J. Wilk (red.), *Rodzina XX wieku wobec dobra dziecka*, Katedra Pedagogiki Rodziny KUL, Lublin 2003.
Niećko-Bukowska B., *Perspektywy ujęcia odpowiedzialności*, „Investigationes Linguisticae" 2008, t. 16.
Oleś M., *Rodzina a umiejętności psychospołeczne dzieci*, [w:] M. Kornas-Biela (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, TN KUL, Lublin 2000.
Pielkowa J. A., *Rodzicielskie troski*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1988.
Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, t. 2, PWN, Warszawa1994.
Reber A. S., Reber E. S., *Słownik psychologii*, tłum. B. Janasiewicz-Kruszyńska, Scholar, Warszawa 2002.
Sęk H., *Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej*, [w:] I. Heszen-Niejodek, H. Sęk, (red.), *Psychologia zdrowia*, PWN, Warszawa 2000.
Sęk H., *Salutogeneza i funkcjonalne właściwości poczucia koherencji*, [w:] H. Sęk, T. Pasikowski (red.), *Zdrowie, stres, zasoby: o znaczeniu poczucia koherencji dla zdrowia*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2001.
Sęk H., Ścigała I., *Stres i radzenie sobie w modelu salutogenetycznym*, [w:] I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu: problemy teoretyczne i metodologiczne*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2000.
Sitarczyk M., Łukasik M., *Sytuacja rodzinna a poczucie koherencji i przekonanie o własnej skuteczności młodzieży przebywającej w placówkach socjalizacyjnych*, „Roczniki Pedagogiczne" 2014, nr 6(42).

Sitarczyk M., *Poczucie koherencji kobiet – ofiar przemocy domowej*, „Psychiatria i Psychologia kliniczna" 2013, nr 13(4).

Śnieżyński M., *Dialog w rodzinie: studium teoretyczno-empiryczne*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2014.

Tomaszewski T., *Psychologia*, PWN, Warszawa 1978.

Tyszka Z. (red.), *Metodologiczne problemy badań nad rodziną: praca zbiorowa*, UAM, Poznań 1980.

Werner I., Piorunek M., *Poczucie koherencji a postrzeganie wybranych aspektów studiowania*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2011, nr 4(56).

Worsztynowicz A., *Doświadczanie wsparcia rodzicielskiego a poczucie koherencji u dorastających*, [w:] Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik (red.), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003.

Worsztynowicz A., *Doświadczanie wsparcia nauczycielskiego a poczucie koherencji u dorastających*, [w:] M. John-Borys, Z. Dołęga (red.), *Z badań nad zdrowiem psychicznym uczniów: wstęp do działań profilaktycznych szkoły*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006.

Zaborniak-Sobczak M., *Odpowiedzialność młodzieży z wadą słuchu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2014.

DOI: 10.34616/wwr.2019.2.213.226

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXI (2/2019)

Emilia OLEJNIK-KRUPA*

Rodzinne uwarunkowania rozwoju językowego w pierwszych latach życia dziecka

Family conditions of linguistic development in the first years of a child's life

Abstrakt

Cel. Artykuł jest wynikiem teoretycznej refleksji pedagogicznej. Analiza zgromadzonego materiału teoretycznego, który przedstawiam w niniejszym tekście, pokazuje związek między rozwojem językowym dziecka a świadomością, kulturą pedagogiczną rodziców i ich działaniami, które mogą ten proces stymulować.

Metoda. Analiza literatury przedmiotu.

Wyniki i wnioski. Rodzina jest podstawowym środowiskiem wychowawczym każdego dziecka. Jej oddziaływanie socjalizacyjno-wychowawcze jest szczególnie istotne w zakresie rozwinięcia sprawności językowej. Odpowiednia stymulacja i motywacja ze strony rodziców jest niezbędna do podejmowania prób doskonalenia języka przez dziecko. Przede wszystkim jednak mowa rodziców/opiekunów stanowi istotny wzorzec zachowań językowych.

Słowa kluczowe: rodzice, rodzina, dziecko, rozwój językowy.

Abstract

Aim. This article, named Family conditions of linguistic development in the first years of a child's life, is the result of my pedagogical, theoretical reflection. Analysis of gained theoretical material, which I present in this text, shows the association between a develo-

* **e-mail: emilia.olejnik-krupa@uwr.edu.pl**
Zakład Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, J. W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska
ORCID: 0000-0001-8906-2766

ping child's communication system and awareness, parents' pedagogical culture and theirs actions, which can stimulate that process.
Method. Analysis of the subject literature.
Results. The family is the basic educational environment of every child. Its socialization and educational impacts are particularly important in terms of developing language skills. Adequate parental stimulation and motivation is essential for a child to try to improve their language. Above all, however, parents/guardians are important patterns of linguistic behavior.

Keywords: parents, family, child, linguistic development.

Rodzina jako podstawowa grupa socjalizacyjno-wychowawcza

Z chwilą przyjścia na świat stajemy się istotami społecznymi, dla których rodzina stanowi podstawowe środowisko rozwoju, wywierając znaczący wpływ na to kim, i jacy, jesteśmy. Dotyczy to zarówno sfery zachowań, stosunku do innych ludzi, jak i uznawanych norm oraz preferowanych wartości i wzorców działania. O tym, kim jesteśmy, decyduje więc nie tylko monologiczne „ja" – wpisane w strukturę genów, indywidualny potencjał, ale także wspólnota rodzinna, z którą jesteśmy powiązani z racji narodzenia.

Formacja ta ma własny system wartości i norm regulujących zachowanie jednostek w sprawach ważnych dla życia całej grupy, a jej członkowie – rodzice i dzieci – zajmują konkretne pozycje w jej wewnętrznej strukturze[1]. Dzięki takiemu układowi wypełnia ona konkretne funkcje wynikające z bardziej lub mniej uświadamianych sobie przez jej członków zadań. Pojęciem newralgicznym w rozumieniu rodziny są także więzi, czyli

> kompleks sił przyciągających członków (rodziny) nawzajem do siebie, wiążących ich ze sobą, a siły te wynikają ze związku małżeńskiego, świadomości związków genetycznych, przeżyć emocjonalnych, stosunków zależności, współdziałania, z czynników prawnych, religijnych i obyczajowych, a także z podobnych postaw członków rodziny wobec uwarunkowań społecznych, kulturowych i gospodarczych w jakich żyje dana rodzina[2].

I chociaż funkcjonuje ona wewnątrz szerszych społeczności, pozostaje jednostką autonomiczną, to jednak uzależnioną od wpływów społeczeństwa globalnego.

> Przyjmując oddziaływanie makrostruktury, stara się je weryfikować i próbuje oddziaływać na nie w celu dokonywania w nich zmian. Jest więc lokomotywą

[1] M. Ochmański, *Istota wychowania w rodzinie a zachowanie dziecka w przedszkolu*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny" 1993, t. 15, s. 184.

[2] L. Dyczewski, *Więź między pokoleniami w rodzinie*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2002, s. 11.

> napędową makrostruktur, ale także zaworem bezpieczeństwa dla swoich członków. Ze względu na fakt, że to w niej przede wszystkim dziecko poddawane jest wszechstronnemu procesowi socjalizacyjno-wychowawczemu, którego celem jest ukształtowanie człowieka rozumnego, musi ona poprzez zaspokojenie potrzeb psychofizycznych młodego człowieka kształtować jego uczucia, potrzeby, postawy, stosunek do innych osób, do świata wartości, norm i wzorców zachowania[3].

Oznacza to więc, że rodzina tworzy indywidualną niszę, charakterystyczny mikrokosmos, mniej lub bardziej otwarty na zewnątrz. W efekcie tego stanowi ona system charakteryzujący się cechami niesprowadzalnymi do sumy cech jej członków. Członków, którzy na skutek internalizacji doświadczeń, eksternalizacji przeżyć – wytwarzają hermetyczne światy wspólnotowych porozumień. Tworzący się „tekst" staje się więc dowodem na istnienie swoistej epistemologii rodzinnej, w którym pole semantyczne nie jest produktem gotowym lecz procesem. Wewnątrzrodzinny świat przeżywany nie tworzy się z próżni. Ta integralna cząstka i tworzywo społeczeństwa ogniskuje wartości i przekonania, mody, zasady i poglądy aktywne w danym kręgu kulturowym w określonym momencie jego rozwoju historycznego.

> O tym jaka jest treść przekonań członków rodziny, decydują zarówno czynniki kulturowe […], jak i te, które są związane z indywidualną historią życia danej rodziny, a więc „biograficznie zdeterminowane", nie tylko przez ofertę społeczeństwa, ale także to, co rodzina jako zbiorowość zdołała z tej oferty zaakceptować i wybrać dla siebie[4].

Dzięki temu realizuje ona „zadania transmisji kulturowej zmierzającej od zewnętrznych w stosunku do rodziny układów społecznych (ze społeczeństwem globalnym włącznie), kreuje kulturę behawioralną rodziny, do osobowości jej członków, na skutek czego formowaniu ulega ich kultura indywidualna"[5]. Dotyczy to oczywiście kompleksowego rozwoju jednostki, we wszystkich sferach i płaszczyznach życia. Koncentrując się jednak na języku „W diadzie dziecko – dorosły znacząca rola przypada dorosłemu. Od stylu jego mowy i intencji wchodzenia w interakcje z dzieckiem zależne są te doznania komunikacyjne, które stanowią o doświadczeniu porozumiewania się"[6]. Ponadto „dziecko uczy się języka w rodzinie, w spontanicznych wy-

---

[3] R. Skrzypniak, *Socjalizacja i wychowanie w rodzinach o zróżnicowanej liczbie dzieci*, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 1997, s. 6–7.

[4] E. Dryll, *Interakcja wychowawcza*, Wydawnictwo IP PAN, Warszawa 2001, s. 39–45.

[5] Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002, s. 71.

[6] B. Niesporek-Szamburska, D. Bula, *O nabywaniu doświadczeń w akcie mowy: kompetencja komunikacyjna*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" 1995, t. 13, s. 162.

powiedziach, naturalnych aktach mowy, w których odgrywa rolę odbiorcy tekstów przeznaczonych specjalnie dla niego i równocześnie jest mimowolnym słuchaczem tekstów innych […]”[7].

Z czasem więc młody człowiek staje się coraz bardziej świadomym odbiorcą i nadawcą komunikatów, a przestrzeń osobniczych relacji opartych na słowie wykracza poza mury rodzinnego domu.

Rozwój mowy w pierwszych latach życia dziecka. Od narodzenia do okresu przedszkolnego

Przy obecnym stanie wiedzy dokonanie dokładnej i wyczerpującej etapizacji rozwoju mowy dziecka jest niemożliwe, albowiem jest to wyjątkowo złożona funkcja psychiczna. Ponadto istota natury języka naturalnego sprawia, że nie oddziela on rzeczywistości pozajęzykowej od psychologicznego i społecznego świata jego użytkowników[8].

Zasadniczo jednak w rozwoju mowy dziecka wyróżnia się dwa etapy: *prelingwistyczny* (postrzegany przez niektórych badaczy jako nie mający nic wspólnego z mową, zwany niekiedy *przedmownym*) oraz etap *lingwistyczny*.

Cechą charakterystyczną pierwszego etapu jest przygotowanie dziecka do „właściwego” rozwoju mowy. Jest to okres melodii (trwa do 18. lub nawet do 22. miesiąca życia dziecka). Etap drugi obejmuje rozwój werbalnych form mowy od etapu wyrazu, poprzez okres zdania, aż do swoistej mowy dziecięcej, które przypadają między 18. lub 22. a 36. miesiącem życia dziecka. Nieco innej klasyfikacji dokonuje Ida Kurcz, która podkreślając uniwersalność stadiów w rozwoju języka, wyróżnia: fazę przedjęzykową (pierwszy rok życia), wypowiedzi jednowyrazowych (od 10. do 20. miesiąca życia), wypowiedzi dwuwyrazowych (koniec drugiego roku życia) oraz fazę opanowania podstaw języka (trzeci rok życia)[9].

Biorąc pod uwagę kwestię oddziaływania rodzinnego, niewątpliwym pozostaje fakt, iż na początku wszystkie niemowlęta sygnalizują otoczeniu swoje cielesne i emocjonalne potrzeby za pomocą płaczu i określonych ruchów. Emitują dźwięki o różnym stopniu głośności w stanach wygody/niewygody i zaspokojenia/niezaspokojenia potrzeb biologicznych i emocjonalnych. Oznacza to, że prawie od początku rodzice i dzieci porozumiewają się za pomocą kontaktu wzrokowego, dotyku, uśmiechu i głosu. Potwierdzają to badania, których wyniki sprowadzają się do wniosku, iż

[7] Tamże.

[8] A. Wierzbicka, *Język – umysł – kultura*, PWN, Warszawa 1999.

[9] I. Kurcz, *Język a psychologia: podstawy psycholingwistyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.

> dziewięciotygodniowe niemowlęta i ich matki doświadczają harmonijnej łączności, nawet gdy interakcje odbywają się za pośrednictwem naturalnej wielkości obrazu na monitorze. Przy ponownym odtwarzaniu kasety, kiedy matka nie reaguje już na zachowanie dziecka, niemowlę odwraca głowę i wierci się niespokojnie. Uspokaja się natomiast, gdy znowu następuje interakcja na żywo. [...] Interakcje pomiędzy rodzicami a dziećmi ułatwiają niemowlętom przetrwanie i budzą w nich świadomość własnej osoby [...][10].

Z licznych badań wynika także, że już noworodki dysponują wrażliwością na cechy prozodyczne mowy matek oraz są dobrze przygotowane do ich różnicowania i kategoryzowania, co finalnie prowadzi do odkrywania organizacji syntaktycznej (badania Marii Wysockiej nad rozwojem kompetencji i sprawności prozodycznej ukazują ją jako jedną z pierwszych kompetencji komunikacyjnych nabywanych przez dziecko[11]).

Co szczególnie interesujące, już u kilkutygodniowych niemowląt pojawiają się zatem prozodyczne cechy wokalizacji, takie jak: intonacja, akcent, rytm. Około trzeciego miesiąca życia dziecko zaczyna wydawać gardłowe dźwięki podobne do artykułowanych: *k, g, a, u*, czasem łącząc je w kombinacje. Od około połowy pierwszego roku życia natomiast artykułuje zgłoski na zasadzie echolalii sylab, np. *ba–ba* itp. Jednak dźwięki te pozostają bez większego związku z fonemami wypowiadanymi w otoczeniu. „Na tym etapie pojawia się także tzw. gaworzenie imitujące, zorganizowane w struktury melodyczne charakterystyczne dla mowy"[12]. Jednocześnie, jak podkreślają Ross Vasta, Marshall M. Haith i Scott A. Miller, liczne badania pokazują, że wczesne gaworzenie dzieci pochodzących z różnych środowisk jest na tyle podobne, że zasadniczą rolę przypisuje się mechanizmom biologicznym[13].

Właściwy okres mowy lingwistycznej rozpoczyna się około 12. miesiąca życia, kiedy rozwija się słuch fonematyczny, stwarzający podstawy do naśladowania otoczenia. Ten okres charakteryzuje się formułowaniem przez dziecko pierwszych słów. Zanim jednak ów proces nastąpi, specyficzne jest występowanie komunikacji referencjalnej za pomocą gestu – pokazywanie przedmiotu, podawanie go, wskazywanie przy jednoczesnej wokalizacji. Pierwsze słowa to kompilacje fonemów tworzących sylaby, składające się ze spółgłosek i samogłosek. Początkowo pojedyncze dźwięki lub słowa pełnią funkcję całych zdań (holofrazy)[14]. „Każde słowo jest utajonym

---

[10] D.G. Myers, *Psychologia*, Zysk i S-ka, Poznań 2003, s. 125.

[11] Por. M. Wysocka, *Prozodia mowy w percepcji dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012.

[12] A. Zwoliński, *Słowo w relacjach społecznych*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2003, s. 24.

[13] R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2004, s. 245.

[14] M. Ligęza, *Podstawy lingwistyki rozwojowej*, [w:] T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), Logopedia: pytania i odpowiedzi: podręcznik akademicki, t. 1, Interdyscyplinarne podstawy logopedii, Wydawnictwo UO, Opole 2003, s. 290.

uogólnieniem, które z kolei jest werbalnym aktem myśli odzwierciedlającym istniejącą rzeczywistość zupełnie inaczej, niż odzwierciedla się ona w bezpośrednich wrażeniach i spostrzeżeniach”[15] – pisze Andrzej Zwoliński. Rozwój znaku językowego u dziecka zaczyna się od opanowania symetrycznej relacji podobieństwa (dźwięki odpowiadają określonym przedmiotom). Pamiętać jednak należy, że cały czas odkrywaniu owej relacji towarzyszy mowa osób dorosłych, która, będąc podstawą poznawania tej pierwszej relacji, spełnia jednocześnie inną ważną rolę, to znaczy dostarcza dziecku „konwencji językowej”. W ten sposób dziecko „dostrzega” analogiczność między dźwiękiem i odpowiadającym mu przedmiotem na podstawie rzeczywistego zachodzenia tego podobieństwa (w sensie zbieżności czasowej wspomnianych elementów), ale nie zdaje sobie sprawy, że związek ten w gruncie rzeczy jest przypadkowy (tzn. konwencjonalny), więc traktuje go jako naturalny[16]. Wszystkie próby kontaktu muszą więc spotkać się z informacją zwrotną ze strony znaczących dorosłych, by ów proces przebiegał harmonijnie.

> Zaczynając opanowywać mowę, dziecko uogólnia rzeczy w słowie inaczej niż dorosły [...]. Zdołaliśmy ustalić, że głębia zrozumienia, jego adekwatność, sfera, w jakiej ono jest możliwe – słowem, procesy uogólnienia – wykazują ścisłą i prawidłową zgodność z poziomem rozwoju u dziecka umiejętności komunikowania się. Rozwój tych umiejętności oraz rozwój uogólnienia przebiega równocześnie[17].

Trzeba także pamiętać, iż stadium wyrazu charakteryzuje występowanie zmienionej warstwy artykulacyjnej głosek oraz postaci słów, co świadczy o autonomiczności mowy dzieci. Często obserwuje się więc występowanie pierwszej sylaby, lub, w przypadku wyrazów jednosylabowych, brak ostatniej głoski w roli całego słowa. Namnaża się liczba używanych wyrazów dźwiękonaśladowczych (onomatopei). Powtarzanie wyrazu jednosylabowego, opuszczanie sylab lub ich reduplikacje, skrócenia, zniekształcenia, metatezy (przestawienia szyku głosek w wyrazie) czy nawet augmentacje (specyficzne zgrubienia wyrazów) są na tym etapie rozwoju mowy naturalne. Ogólnie mowa ma przecież charakter agramatyczny. Dziecko nie używa końcówek koniugacyjnych. Jego mowa jest sytuacyjna i synpraktyczna, tzn. towarzyszy ona jego działaniu w kontekście określonej sytuacji. Okazuje się także, że sama obserwacja aktywności dziecka przesądza o możliwości zrozumienia mowy.

---

[15] A. Zwoliński, *Słowo w relacjach...*, dz. cyt., s. 24.

[16] S. Frydrychowicz, *Język w rozwoju jednostkowym*, [w:] T. Rzepa, S. Frydrychowicz, *Relacje między doświadczeniem językowym a doświadczeniem indywidualnym*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1988.

[17] L. S. Wygotski, *Problem rozwoju i rozpadu wyższych funkcji psychicznych*, [w:] L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971, s. 499.

Wychwytywanie zamiarów i intencji innych użytkowników języka pozwala określić odniesienie zasłyszanych słów, tworzyć zbiory oddzielnych kategorii pojęciowych.

> Jeszcze przed ukończeniem 18 miesięcy dzieci uczą się w ten sposób znaczeń niektórych słów, włączając w to nazwy kategorii przedmiotów i kategorii substancji oraz imiona własne ludzi. Przyswoiwszy znaczenia pewnej liczby słów, zaczynają wykorzystywać wrodzony mechanizm ustalania relacji między znaczeniem a gramatyką, aby określić kategorię gramatyczną słowa w drodze zakotwiczenia w znaczeniu[18]

– stwierdza Ewa Czapska.

Lew Wygotski zauważał natomiast, że

> w nauczaniu dzieci w różnym wieku istnieją pewne punkty graniczne. Pierwszy taki punkt to koniec uczenia się dziecka do lat trzech (jeśli określenie to rozumieć szeroko, tak jak się je rozumie mówiąc, że dziecko uczy się mówić w wieku od 1 1/2 roku do 3 lat). Można powiedzieć, że cechą charakterystyczną uczenia się dziecka w wieku do lat trzech jest to, iż uczy się ono według własnego programu. Przykładem może być rozwój mowy. Kolejność stadiów, przez które dziecko przechodzi, czas trwania każdego etapu, na którym się zatrzymuje, nie są zdeterminowane programem ułożonym przez matkę, lecz głównie tym, co dziecko samo czerpie z najbliższego środowiska. Rozwój mowy dziecka zależy, rzecz jasna, od tego, czy styka się ono ze słownictwem bogatym czy ubogim, ale program opanowania mowy ustala ono samo[19].

Sam proces rozwoju mowy przebiega zatem na zasadzie uczenia się spontanicznego. Dziecko poprzez interakcje uczestniczy w świecie społecznym i choć początkowo jego obecność w sensie relacyjnym wydaje się być bierna, to jednak czynnie percepuje napotkaną rzeczywistość.

Szczególnym okresem w rozwoju mowy dziecka jest przełom pierwszego i drugiego roku życia. Jest to okres, w którym linie rozwoju mowy i myślenia, do tej pory przebiegające oddzielnie, łączą się. Dziecko odkrywa, że każdy przedmiot ma swoją nazwę. Przede wszystkim jednak zakres zachowań dziecka wzbogaca się o możliwość wypowiadania słów ze zrozumieniem. „Rozwój mowy czynnej charakteryzuje początkowo stosunkowo powolne, a potem szybkie narastanie zasobu słownika indywidualnego – słów, których znaczenie zaczyna dziecko rozumieć i używać czynnie w kontaktach z innymi”[20].

---

[18] E. Czapska, *Recenzja książki: Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy, pod red. B. Bokus, G. W. Shugar, Sopot 2007*, „Logopeda. Czasopismo internetowe” 2007, nr 2(5).

[19] L.S. Wygotski, *Problem rozwoju...*, dz. cyt., s. 499.

[20] A. Jurkowski, *Ontogeneza mowy i myślenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986, s. 62.

Pierwsze „zdania" są wykrzyknikami lub czasownikami. Później pojawiają się wypowiedzi dwuwyrazowe, następnie wielowyrazowe oparte na najprostszych regułach gramatyki i składni. W konsekwencji tego zdecydowana większość dwulatków konstruuje proste zdania pytające, potrafi umiejscawiać przedmioty, określać nieistnienie czegoś, czynność lub własność, identyfikować osoby, żądać, umiejscawiać działanie czy też określać czynności osób[21].

Z upływem czasu, stopniowo mowa staje się kontekstowa. Przyrostowi ulega zasób słownikowy oraz precyzują się znaczenia słów. Dziecko opanowuje umiejętność konstruowania zdań, a w kolejnych latach doskonali i rozwija umiejętność redagowania coraz dłuższych wypowiedzi. Metodą prób i błędów, dzięki wsparciu osób dorosłych, dziecko powoli opanowuje i utrwala umiejętność wykorzystywania złożonego porządku słów, ich odmiany z zastosowaniem określonej intonacji[22]. Ten proces gramatyzacji mowy trwa jeszcze kolejnych kilka lat, aż do chwili, kiedy w okresie edukacji szkolnej dziecko pozna zasady i reguły gramatyki. Do tego momentu wiedza językowa dziecka z jednej strony przejawia się poprzez percepcję i rozumienie wypowiedzi innych, z drugiej natomiast wyraża się przez generowanie samodzielnych wypowiedzi.

Na proces rozwoju mowy poza uczestnictwem, z którym bezpośrednio wiąże się jakość i intensywność kontaktów, specyfika komunikacji w rodzinie (o których pisałam wyżej) wpływ mają także: prawidłowy rozwój psychomotoryczny, inteligencja dziecka, oraz tzw. zdolności specjalne utożsamiane ze zdolnościami językowymi.

Rozwój mowy dziecka w wieku wczesnoszkolnym

Dziecko w wieku szkolnym staje się coraz bardziej niezależne, jednak aby

> poznawało świat i uczyło się w nim funkcjonować, wymaga zachęty, motywowania, oparcia w rodzicach, którzy prezentują najważniejsze wzorce zachowań, umożliwiające uczenie się przez modelowanie. Rodzice muszą być dla dziecka wciąż dostępni emocjonalnie, wspierający, stwarzający poczucie oparcia i bezpieczeństwa, gdyż tylko w takich warunkach w pełni skorzysta ono z oferowanej mu możliwości bardziej samodzielnego funkcjonowania[23]

– zauważa Bożena Gulla.

---

[21] A. Zwoliński, *Słowo w relacjach...*, dz. cyt.

[22] Tamże.

[23] B. Gulla, *Wolność a zależność dziecka*, [w:] M. Duda, B. Gulla B. (red.), *Dziecko a świat dorosłych*, Wydawnictwo św. Stanisława BM, Kraków 2009.

Okres edukacji wczesnoszkolnej charakteryzuje mowa konkretno-wyobrażeniowa, a sam proces rozwoju mowy ma charakter dwukierunkowy. Z jednej strony wyraża się on w rozszerzaniu jej funkcji symbolicznej (zwiększanie sprawności umysłowej, biegłość w operacjach formalno-logicznych) i w coraz wyraźniejszym związku mowy z procesami myślowymi. Z drugiej natomiast rozwój mowy obejmuje proces jej interioryzacji (kierowanie myśli i wyobrażeń „do wewnątrz")[24].

Aktywność językową, poziomy sprawności językowej dzieci w wieku przedszkolnym i/lub wczesnoszkolnym ilustrują, na gruncie polskim, badania i rozważania, takich badaczek, jak: Krystyna Borawska, Elżbieta Filipiak, Magdalena Wasylewicz, Anna Lenart, Lucyna Smółka i inni.

Około siódmego roku życia kończy się rozwój systemu fonologicznego. Wobec tego dziecko wymawia już większość głosek w sposób prawidłowy. Ważnym aspektem rozwoju tego systemu jest także kształtowanie się świadomości fonologicznej. Kluczowe jest tu więc dostrzeganie i różnicowanie fonemów, a co się z tym bezpośrednio wiąże – stymulacja słuchu i pamięci audytywnej dziecka przez świadomych istoty tych umiejętności dorosłych.

Systematycznie wzrasta także sieć semantyczna, dlatego też zróżnicowane środowisko wychowawcze dziecka sprzyja wzbogacaniu jego zasobu słownikowego.

Źródłem rozwoju językowego stają się codzienne rozmowy. Dziecko nawiązując kontakty rozwija swój język, zaczyna być obserwatorem, uczestnikiem wielu odmiennych sytuacji komunikacyjnych, które sprawiają, że zdobywa wiedzę o świecie, ludziach i przeżywanych emocjach, wzbogacając tym samym zasób słownikowy, wiedzę na temat przebiegu i skuteczności komunikacji interpersonalnej.

W wieku 7–8 lat następuje rozwój funkcji sfery poznawczej, takich jak analiza i synteza wzrokowa, słuchowa i kinestetyczno-ruchowa, co w dalszej perspektywie umożliwia opanowanie umiejętności czytania i pisania, a więc i rozpoczęcie wzajemnego procesu oddziaływania obu odmian języka – mówionego i pisanego.

> Perfekcyjne opanowanie języka dopełnia nauka czytania i pisania. Czytanie, które zakłada wzrokowe ujęcie wydrukowanych liter, słów, zdań czy innych znaków pisarskich, wiąże się z ich ujęciem poznawczym […]. Uświadomienie znaczenia czytanego tekstu jest globalne – są to grupy słów, całe zdania, a nie pojedyncze słowa. Sens czytanego tekstu wywołuje skojarzenia logiczne, związane z nim wyobrażenia i uczucia[25].

Pisanie natomiast jest wynikiem rozbudzenia przez pojęcia obrazów językowo-ruchowych, które wywołują obraz liter, a te działają na mięśnie ręki i powodują odpowied-

[24] K. Borawska, *Umiejętności językowe dziecka kończącego edukację wczesnoszkolną*, Trans Humana, Białystok 2004, s. 48.

[25] A. Zwoliński, *Słowo w relacjach...*, dz. cyt., s. 26.

nie ruchy – zauważa Zwoliński, który podkreśla jednocześnie, iż mimo półmechanicznego charakteru pismo jest wyrazem całej osobowości człowieka, jego temperamentu i uzdolnień, które można poznać poprzez analizę grafologiczną zapisu[26].

Język pisany staje się bezpośrednim bodźcem stymulującym opanowanie gramatycznej struktury języka. Pozbawiony elementów paralingwistycznych, zmuszony jest do precyzyjnego, logicznego ukazywania zależności przyczynowo-skutkowych, klarownego wyrażania intencji i myśli nadawcy. Implikuje to, co oczywiste – konieczność używania odpowiednich struktur gramatycznych.

To właśnie środowisko wychowawcze dziecka utrwala poprawne lub negatywne wzorce, a ponieważ dziecko nie zna jeszcze norm określających ową poprawność, przyjmuje za prawidłowe te formy wyrazów, które tworzone są przez jego najbliższych, a utrwalają się w jego pamięci.

Z drugiej jednak strony

> występowanie u dziecka pewnych rodzajów błędów na poziomie morfologii wskazuje na jego dążenie do indukowania regularności z mowy otoczenia. Dopóki dziecko mówi poprawnie (lub przynajmniej na tyle poprawnie, na ile poprawna jest mowa jego otoczenia), nie da się ustalić, czy po prostu powtarza ono to, co słyszało, czy też rzeczywiście samo konstruuje swe wypowiedzi[27].

Co w kontekście powyższych analiz wydaje się szczególnie znaczące, z prowadzonych przeze mnie w ostatnich latach badań w heterogenicznym środowisku wielkomiejskim klaruje się dość jasno interesujący wniosek, iż nie stwierdza się zależności pomiędzy poziomem sprawności językowej dzieci a poziomem wykształcenia rodziców. Natomiast dość wyraźnie korelują ze sobą wyższe poziomy sprawności językowej ze stylem komunikacji rodziców. Dzieci, które w codziennym dyskursie uczestniczą w spotkaniach werbalnych z wykorzystaniem komunikatów Ja – osiągają wyższe wyniki w zakresie płynności wypowiedzi, zdolności argumentacji oraz twórczego użycia języka.

W tym kontekście specjalnego znaczenia nabiera więc konieczność koncentracji naszej uwagi na rozwijaniu umiejętności konstruowania pytań, argumentowania własnych poglądów i opinii, ale także kształcenie zdolności przyjmowania perspektywy drugiego człowieka, choćby poprzez ćwiczenia i zabawy językowe, poprzez stwarzanie warunków, w których dziecko mogłoby podejmować próby werbalizacji własnych doświadczeń, wyrażania emocji zarówno przez komunikaty werbalne, jak i niewerbalne.

---

[26] Tamże.

[27] R. Brown, U. Bellugi, *Trzy procesy w przyswajaniu składni przez dziecko*, [w:] G.W. Shugar, M. Smoczyńska, *Badania nad rozwojem języka dziecka: wybór prac*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009, s. 102.

Niewątpliwie czytanie należy do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego. Chodzi tu oczywiście nie tylko o czytanie rozumiane jako prosta czynność, ale przede wszystkim jako umiejętność rozumienia, wykorzystywania i przetwarzania tekstów w zakresie, który umożliwi jednostce zdobywanie wiedzy, rozwój psychoemocjonalny, intelektualny, moralny, a także uczestnictwo w życiu społecznym. By proces ten przebiegał bez zakłóceń, środowisko rodzinne musi dostarczyć nie tylko bogatego materiału czytelniczego, ale ukazać tę formę spędzania czasu jako wartościową.

Kiedy dziecko ma dziewięć, dziesięć lat – następuje intensywny rozwój mowy i myślenia samodzielnego oraz intensywny wzrost sprawności posługiwania się językiem (poznanie całego zestawu środków leksykalnych, składniowych, gramatycznych, ortograficznych, interpunkcyjnych, sprawne czytanie, pisanie), co wyraża się konstruowaniem różnych form stylistycznych.

Oczywistym wydaje się także fakt, iż synchroniczność procesów myślowych wraz z formułowaniem wypowiedzi, jakie charakteryzuje proces mówienia, wiąże się z intensyfikacją występowania błędów.

Tu swoistego znaczenia nabiera więc sposób reagowania rodziców/opiekunów na nieprawidłowo konstruowane wypowiedzi. Do najczęstszych, stosownych reakcji werbalnych, stymulujących rozwój struktur gramatycznych, zalicza się: rozszerzenie – rodzic/opiekun powtarza błędnie skonstruowaną wypowiedź w postaci poprawnej, rozwiniętej; przetworzenie – rodzic powtarza zmodyfikowaną wypowiedź dziecka (co szczególnie interesujące, badania pokazują dość jednoznacznie, że częstość, z jaką rodzice naśladują dzieci jest znacznie większa niż częstość, z jaką dzieci naśladują rodziców); pytania wyjaśniające – dziecko otrzymuje informację zwrotną, iż jego wypowiedź nie została zrozumiana przez rodzica/opiekuna. W efekcie czego podejmuje kolejną próbę formułowania komunikatu[28].

Bagatelizowanie błędów daje dziecku złudne poczucie poprawności, buduje świadomość, że w codziennym dyskursie jest nieomylne, natomiast w rzeczywistości utrwala błędne struktury. Akty krytyki uświadamiają mu z kolei, że lepiej jest pozostać biernym odbiorcą, niż aktywnym uczestnikiem procesu porozumiewania się.

O skuteczności oddziaływania wychowawczego w sferze sprawności językowej w istotnym stopniu przesądza także styl wychowania, z którym korelują zasady: dialogu, szacunku, szczerości i otwartości na informacje zwrotne, wyrozumiałości i tolerancji wobec różnorodności i odmienności światopoglądowych, partnerstwa, wielopłaszczyznowej bliskości dzieci i rodziców/opiekunów, oraz balansu ich aktywności i bierności.

---

[28] E. Filipiak, *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002, s. 113.

Ważna jest także sytuacja socjoekonomiczna oraz miejsce zamieszkania.

> Wiemy dziś, że miejsce zamieszkania jest okolicznością, którą należy brać pod uwagę, charakteryzując język ludzi tam zamieszkujących. Miejsce jest ważnym wyznacznikiem jakości języka nie tylko w odniesieniu do jego systemu fonologicznego, lecz także do warstwy treściowej, w tym zwłaszcza systemu gramatycznego i leksykalnego[29].

Rola rodziny w tym obszarze rozwoju dziecka wydaje się być szczególna, zwłaszcza, że rzeczywistość szkolna wydaje się zaniedbywać tę kwestię. Otóż – jak wynika z analiz Doroty Klus-Stańskiej i Marzeny Nowickiej – w szkole zaniedbuje się „mowę żywą uczniów". „W zakresie mowy ustnej dziecko stosuje się do wymagań postawionych przez szkołę. Stara się mówić na polecenie, odpowiadać zwięźle i jasno na podany temat i zgłaszać chęć wypowiedzi"[30]. Tym samym więc przyjmuje przede wszystkim pozycję biernego słuchacza komunikatów – próśb, instrukcji i poleceń nauczyciela.

Świadomość tych zależności powinna zatem stanowić istotny element świadomego działania pedagogicznego rodziców i obejmować szereg inicjatyw, takich jak: aktywizacja spontaniczności werbalnej dzieci, dostarczanie im bogatego i zróżnicowanego materiału językowego, a także aranżowanie szeregu sytuacji komunikacyjnych i doświadczeń językowych w różnych okolicznościach. Tylko właściwa stymulacja i wsparcie stwarza możliwość osiągnięcia przez dziecko odpowiednich sprawności, i może sprawić, że język przestanie pełnić rolę narzędzia nierównej selekcji społecznej.

Podsumowanie

Przegląd rozważań teoretycznych i badawczych, dotyczących rozwoju mowy dzieci, pozwala przyjąć, że na jego jakość i osiągane przez dziecko efekty oddziałują zarówno natura, jak i wychowanie.

O ile na kwestie niezależnych od naszej woli programów genetycznych nie mamy bezpośredniego wpływu, o tyle na środowisko życia dziecka już tak. Przyjmując więc tę optykę, należy uznać, że to oddziaływanie jest szczególnie istotne w zakresie rozwijania i doskonalenia sprawności językowej. Jak wynika z analiz i badań językoznawczych, socjolingwistycznych, pedagogicznych i psychologicznych, od-

[29] K. Polak, *Kultura szkoły: od relacji uczniowskich do języka uczniowskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007, s. 174.

[30] D. Klus-Stańska, Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005, s. 138.

powiednia motywacja rodziców jest niezbędna do podejmowania prób doskonalenia języka przez dziecko. Przede wszystkim jednak rodzice, jako osoby biorące udział w procesie socjalizacji jednostki, dostarczają jej wzorców zachowań językowych, ze specyfiką języka danej grupy społecznej, według przyjętych przez nią reguł, norm i estetyki. Rodzice Odpowiadają za jakość doświadczeń i oddziaływań edukacyjno-wychowawczych we wszelkich sferach życia dziecka sprawiając, że język staje się nie tylko środkiem przekazu, ale też realnym odbiciem jego orientacji w życiu, granic percepcyjnych rozumienia świata we wszystkich jego wymiarach.

Co oczywiste, istotne znaczenie w procesie kształcenia sprawności językowej dzieci odgrywa także sformalizowana edukacja, która przyczynia się do unifikacji procesu komunikowania. „Dzięki niej elementy językowych potrzeb społecznych wplatane są w ewolucyjnie kształtowane umiejętności odczytywania sygnałów pozajęzykowych, co w efekcie pozwala nam radzić sobie w życiu społecznym”[31]. Rówieśnicy, kultura masowa i specyficzny język mediów, kultura wysoka również nie pozostają bez znaczenia na kształcenie tej sprawności, ale w tym miejscu należy dobitnie podkreślić, że w dużej mierze to właśnie ze świadomości rodzicielskiej będzie wynikał fakt ich jakości i dostępności dla dziecka. I chociaż oczywistym pozostaje fakt, że korelacja programu genetycznego, możliwości poznawczych oraz jakości stymulacji środowisk życia i edukacji znacząco wpłyną na rozwój językowy, to jednak środowisko rodzinne wydaje się być nie do przecenienia. Ta świadomość powinna więc wyznaczać kierunek postępowania i strategii wychowawczej rodziców od pierwszych chwil życia dziecka.

Bibliografia

Borawska K., *Umiejętności językowe dziecka kończącego edukację wczesnoszkolną*, Trans Humana, Białystok 2004.

Brown R., Bellugi U., *Trzy procesy w przyswajaniu składni przez dziecko*, [w:] G. W. Shugar, M. Smoczyńska, *Badania nad rozwojem języka dziecka: wybór prac*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009.

Czapska E., *Recenzja książki: Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy, pod red. B. Bokus i G. W. Shugar, Sopot 2007*, „Logopeda. Czasopismo internetowe” 2007, nr 2(5).

Dryll E., *Interakcja wychowawcza*, Wydawnictwo IP PAN, Warszawa 2001.

Dyczewski L., *Więź między pokoleniami w rodzinie*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2002.

Filipiak E., *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002.

Frydrychowicz S., *Język w rozwoju jednostkowym*, [w:] T. Rzepa, S. Frydrychowicz, *Relacje między doświadczeniem językowym a doświadczeniem indywidualnym*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1988.

[31] B. Siemieniecki, D. Siemieniecka, H. Nilsen, E. Bratland, *Język nowej komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2010, s. 24.

Gulla B., Wolność a zależność dziecka, [w:] M. Duda, B. Gulla (red.), Dziecko a świat dorosłych, Wydawnictwo św. Stanisława BM, Kraków 2009.
Jurkowski A., *Ontogeneza mowy i myślenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.
Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.
Kurcz I., *Język a psychologia: podstawy psycholingwistyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
Ligęza M., *Podstawy lingwistyki rozwojowej*, [w:] T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia: pytania i odpowiedzi: podręcznik akademicki*, t. 1, *Interdyscyplinarne podstawy logopedii*, Wydawnictwo UO, Opole 2003.
Myers D.G., *Psychologia*, Zysk i S-ka, Poznań 2003.
Niesporek-Szamburska B., Bula D., *O nabywaniu doświadczeń w akcie mowy: kompetencja komunikacyjna*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" 1995, t. 13.
Ochmański M., *Istota wychowania w rodzinie a zachowanie dziecka w przedszkolu*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny" 1993, t. 15.
Polak K., *Kultura szkoły: od relacji uczniowskich do języka uczniowskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
Siemieniecki B. Siemieniecka D., Nilsen H., Bratland E., *Język nowej komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2010.
Skrzypniak R., *Socjalizacja i wychowanie w rodzinach o zróżnicowanej liczbie dzieci*, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 1997.
Tyszka Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002.
Vasta R., Haith M.M., Miller S. A., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2004.
Wierzbicka A., *Język – umysł – kultura*, PWN, Warszawa 1999.
Wygotski L.S., *Problem rozwoju i rozpadu wyższych funkcji psychicznych*, [w:] L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.
Wysocka M., *Prozodia mowy w percepcji dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012.
Zwoliński A., *Słowo w relacjach społecznych*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2003.

DOI: 10.34616/wwr.2019.2.227.248

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXI (2/2019)

Mariola SEŃ*

Edukacja żywieniowa w rodzinie

Family Nutrition Education

Abstrakt

Cel. Środowisko rodziny jest dla jej członków, a w szczególności dzieci, niezwykle ważnym miejscem, gdzie dokonuje się kształtowanie ich wiedzy i umiejętności oraz rozumienia wpływu różnorodnych czynników i praw rządzących procesami oddziaływującymi na stan ich zdrowia. Rodzice/opiekunowie są z reguły pierwszymi osobami, wprowadzającymi dziecko w świat heterogenicznych pojęć i doświadczeń, pomagając mu zrozumieć otaczającą rzeczywistość. Od nich uczy się dziecko rozumienia pojęcia zdrowia, sposobu dbania o zdrowie, a także zachowań związanych z żywieniem, rodzice wskazują, które pokarmy są dla niego dobre, a które będą niepożądane. To rodzice są pierwszymi edukatorami i dostarczycielami wzorców i norm oraz pożądanych zachowań, sprawując jednocześnie pieczę nad ich przestrzeganiem. Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na istotę edukacji żywieniowej i rolę rodziny w rozwoju zdrowia dziecka, które powinno nauczyć się odpowiednich nawyków zdrowotnych związanych z dietą i przestrzeganiem zasad prawidłowego żywienia od wczesnego dzieciństwa, w powiązaniu z oddziaływaniem różnorodnych czynników i wpływów.

Metoda. W pracy wykorzystano metodę analizy źródeł literaturowych w tym zakresie.

Wnioski. W artykule wskazano na zależność zachodzącą pomiędzy wielością złożonych czynników a kształtowaniem preferencji żywieniowych u dzieci w toku socjalizacji w rodzinie, i na rolę edukacji żywieniowej w tym zakresie.

Słowa kluczowe: rodzina, zachowania żywieniowe, żywność, edukacja.

* **e-mail: mariola.sen@umed.wroc.pl**
Zakład Promocji Zdrowia, Katedra Zdrowia Publicznego, Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu, K. Bartla 5, 51-618 Wrocław, Polska
ORCID: 0000-0002-6790-654X

Abstract
Aim. The family environment is an extremely important place for its members, especially for the child, where their knowledge and skills are formed and their understanding of the influence of various factors and laws governing the processes affecting their health is developed. Parents/guardians are usually the first people to introduce the child to the world of heterogeneous concepts and experiences, helping him/her to understand the surrounding reality. It is from them that the child is taught to understand the concept of health, how to take care of health and food-related behaviour, indicating which foods are good for him/her and which will be undesirable. Parents are the first educators and providers of models and norms as well as desirable behavior and at the same time they supervise their observance. The aim of this article is to draw attention to the importance of nutrition education and the role of the family in the development of the child's health. The child should learn appropriate health habits related to diet and adherence to the principles of proper nutrition from early childhood in connection with the influence of various factors and influences.
Methods. The study uses the method of analyzing literature sources in this area.
Results. The study shows the relationship between a multitude of complex factors and the formation of food preferences in children in the course of family socialization, and the role of nutrition education in this respect.

Keywords: family, eating behavior, food, education.

Wstęp

Inicjując rozważania na temat wpływu rodziny na zdrowie i zachowania żywieniowe jej członków, należałoby zdefiniować pokrótce pojęcie *rodziny* oraz jej funkcje. Maria Ziemska określa rodzinę jako „małą, naturalną grupę społeczną, składającą się z małżonków i ich dzieci, stanowiącą ciągłość względnie trwałą, lecz jednocześnie podlegającą dynamicznym przekształceniom, związanym głównie z biegiem życia wchodzących w jej skład jednostek". Rodzina/rodzice wywierają znaczący wpływ na rozwój fizyczny, psychiczny i społeczny jej członków, a w szczególności dzieci. Rodzina przez zamierzone i niezamierzone oddziaływania opiekuńcze i wychowawcze, oraz wzorce osobowe rodziców, przyczynia się do wszechstronnego rozwoju dziecka. Dzięki tym oddziaływaniom przygotowuje je do samodzielnego życia w społeczeństwie, które podejmie ono w przyszłości[1]. Rodzina bywa określana najbardziej wartościowym środowiskiem wychowawczym. W literaturze znajdziemy wiele definicji opisujących pojęcie *środowiska wychowawczego*. Na ich podstawie można podjąć próbę zdefiniowania środowiska wychowawczego, jako złożonego układu powtarzających się, względnie stałych lub też krótkotrwałych, ale silnie działających sytuacji, organizowanych dla realizacji założonych celów. Środowisko wychowawcze składa się z sytuacji wy-

[1] M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko: praca zbiorowa*, PWN, Warszawa, 1986.

chowawczych, które realizuje człowiek w sposób świadomy, stwarzając warunki dla realizacji określonych celów[2].

Jedną z istotnych funkcji rodziny w kontekście zwyczajów i zachowań żywieniowych, na którą należałoby zwrócić uwagę za Ziemską, jest funkcja socjalizująca. Jej celem jest wprowadzenie dziecka w społeczeństwo, przekazywanie obyczajów, zwyczajów i pożądanych wzorów zachowań, oraz funkcja psycho-higieniczna, zapewniająca poczucie stabilizacji i równowagę emocjonalną[3].

Cel pracy

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na istotę edukacji żywieniowej i rolę rodziny w rozwoju zdrowia dziecka, które powinno nauczyć się odpowiednich nawyków zdrowotnych związanych z dietą i przestrzeganiem zasad prawidłowego żywienia od wczesnego dzieciństwa, w powiązaniu z oddziaływaniem różnorodnych czynników i wpływów.

Edukacja zdrowotna to proces, w którym ludzie uczą się dbać o zdrowie własne i środowiska, w którym żyją[4]. Edukacja prowadzona przez i wobec członków rodziny, w zakresie właściwej diety i prozdrowotnych zasad żywienia, jest niezwykle istotną kwestią w kontekście zdrowia całej rodziny. Badania pokazują, że edukacja wydaje się być jedną z ważniejszych zmiennych społecznych wyjaśniających społeczne różnice w nawykach żywieniowych, i wskazują na istnienie związku między edukacją żywieniową a nawykami żywieniowymi dla prawie wszystkich wskaźników zdrowej diety[5]. Nieprawidłowe żywienie w okresie dzieciństwa uniemożliwia pełny rozwój psychofizyczny młodego organizmu, a w życiu dorosłym zmniejsza szanse na osiągnięcie optymalnego stanu zdrowia. Wielu autorów wskazuje na ścisłą zależność pomiędzy stanem odżywienia w okresie dzieciństwa a zdrowiem człowieka dorosłego[6]. Właściwa dieta i podaż energii w okresie dzieciństwa chroni przed nadwagą i otyłością, którą obserwujemy dzisiaj u znacznej część polskich dzieci i nastolatków,

---

[2] A.Strzelec, *Rodzina, rola, zadania – rozważania naukowe*, Szkolnictwo.pl [portal], https://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU2865 [01.01.2015].

[3] M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko…*, dz. cyt.

[4] B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna: podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2017.

[5] M.V. Groth, S. Fagt, L. Brøndsted, *Social Determinants of Dietary Habits in Denmark*, "European Journal of Clinical Nutrition" 2001, nr 55, s. 959–966.

[6] C.G. Magnussen [i in.], *When and How to Start Prevention of Atherosclerosis? Lessons from the Cardiovascular Risk in the Young Finns Study and the Special Turku Coronary Risk Factor Intervention Project*, „Pediatric Nephrology" 2012, 27 s. 1441–1452.

a także osób dorosłych. Statystyki wskazują, że z nadwagą boryka się ponad połowa Polaków[7]. Lekarze i dietetycy ostrzegają, że otyłość to groźna choroba, będąca główną przyczyną wielu innych schorzeń, takich jak cukrzyca typu 2, choroby układu krążenia (udar mózgu, nadciśnienie tętnicze), nowotwory złośliwe (rak jelita grubego, sutka, gruczołu krokowego) czy kamica żółciowa[8].

Prowadzenie edukacji żywieniowej można zdefiniować m.in. jako proces tłumaczenia różnym grupom odbiorców wyników badań naukowych z zakresu żywienia. Jest to więc przekazywanie ludziom wielorakiej informacji na temat tego, jak odżywiać się właściwie, jak przestrzegać obowiązujących zaleceń żywieniowych, czytać ze zrozumieniem etykiety na artykułach spożywczych, tworzyć listy produktów o np. właściwej zawartości tłuszczu lub błonnika, produktów będących źródłem różnych witamin i składników mineralnych, oraz jak zarządzać budżetem przeznaczonym na jedzenie. Aktywność ta okazuje się być niewystarczająca, aby właściwie motywować ludzi do prozdrowotnego żywienia. Jedzenie nie powinno być rozpatrywane wyłącznie w kontekście zdrowia. Jest ono także źródłem przyjemności i jest powiązane z wieloma funkcjami społecznymi. W literaturze wskazuje się na konieczność pogodzenia zaspakajania głodu fizycznego z potrzebami psychicznymi (odczuwanie przyjemności a kwestia zdrowia). Na decyzje dotyczące żywienia wpływa wiele czynników przez całe życie człowieka, m.in. predyspozycje behawioralne, takie jak upodobania do określonych smaków. Mogą być one modyfikowane doświadczeniami jednostki związanymi z jedzeniem oraz wieloma innymi czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi. Badania wskazują, że wybory żywieniowe ludzi podyktowane są często smakiem[9] tzn. doznaniem, powiązanym z zapachem i konsystencją pokarmu, a to z kolei kształtuje preferencje żywieniowe.

---

[7] *Cukier, otyłość – konsekwencje* [raport], Narodowy Fundusz Zdrowia, Departament Analiz i Strategii, 2019, https://www.nfz.gov.pl/aktualnosci/aktualnosci-centrali/prezentacja-raportu-cukier-otylosc-konsekwencje,7296.html [dostęp: 10.04.2021]; A. Oblacińska, *Rozwój fizyczny i samoocena masy ciała*, [w:] J. Mazur, A. Małkowska-Szkutnik (red.), *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*, Wydawnictwo Instytutu Matki i Dziecka, Warszawa 2018, s. 70–81.

[8] M. Jarosz [i in.], *Nadwaga, otyłość i niedożywienie w Polsce*, [w:] M. Jarosz (red.), *Otyłość, odżywianie, aktywności fizyczna, zdrowie Polaków: diagnoza stanu odżywienia, aktywności fizycznej i żywieniowych czynników ryzyka otyłości oraz przewlekłych chorób niezakaźnych w Polsce (1960–2005)*, Instytut Żywności i Żywienia, Warszawa 2006, s. 45–115.

[9] A.K. Lehman, J. Rodin, *Styles of Self-Murturance and Disordered Eating*, "Journal of Consulting and Clinical Psychology" 1989, nr 57, s. 117–122; Food Marketing Institute U.S., *Grocery Shopper Trends 2012: Executive Summary*, Washington DC; J.M. de Castro, *The Control of Food Intake of Free-Living Humans: Putting the Pieces Back Together*, "Physiology and Behavior" 2010, nr 100, s. 446–453.

Aby zaspokoić swoje potrzeby żywieniowe i energetyczne[10], ludzie muszą spożywać wystarczająco duże porcje pokarmowe, co regulowane jest przez mechanizm głodu i sytości, kontrolowany przez czynniki genetyczne i biologiczne. Łatwa dostępność produktów i ich duża gęstość energetyczna, przy zmniejszonej aktywności fizycznej, może sprzyjać powstawaniu nadwagi i otyłości[11]. Sprzyja temu również, na co wskazują wyniki licznych badań, różnorodność produktów i związana z tym wielkość posiłku – większa różnorodność produktów skutkuje zwiększonym ich spożyciem. Aktualnie rynek żywnościowy bazuje w dużej mierze na biologicznych predyspozycjach konsumentów (odczuwanie głodu i sytości, smaku, przyjemności itp.) i oferuje produkty, w przygotowaniu których producenci manipulują zawartością tłuszczu czy cukru, aby stały się bardziej atrakcyjne[12]. Preferencje smakowe i wzory akceptacji żywności ludzi są w znacznym stopniu wyuczone i podlegają modelowaniu[13]. W tym kontekście uczenie się spożywania określonych produktów i pokarmów oznacza warunkowanie (uczenie psychologiczne) w wyniku wielokrotnej ekspozycji na dany pokarm[14], oraz towarzyszące temu odczucia (awersja przy odczuciu nieprzyjemnego smaku bądź przyjemne uczucie sytości). Mechanizm ten może być przydatny do modyfikacji preferencji żywieniowych w rodzinach. Warunkowanie trwa w toku całego życia człowieka. Ma to znaczący wpływ na rozwój wzorów żywieniowych zarówno dorosłych, jak i dzieci. Preferencje w zakresie spożycia początkowo nieznanych pokarmów mają tendencję wzrostową, jeżeli spożywa się je wielokrotnie. Jeśli zatem dzieci stykają się w szkole, domu i innych miejscach z produktami o dużej zawartości tłuszczu, cukru i soli, to stają się te produkty bardziej im znane. Dzieci będą po nie sięgać chętniej niż po pokarmy, które jadały rzadziej, np. warzywa czy produkty pełnoziarniste.

---

[10] M. Stelmach-Mardas [i in.], *Link Between Food Energy Density and Body Weight Changes in Obese Adults*, "Nutrients" 2016, nr 8.

[11] B. Rolls, *Dietary Energy Density: Applying Behavioural Science to Weight Management*, "Nutrition Bulletin" 2017, nr 42, s. 246–253; A.N. Gearhardt, C.M. Grilo, R.J. DiLeone, K.D. Brownell, M.N. Potenza, *Can Food be Addictive? Public Health and Policy Implications*, „Addiction" 2011, nr 106, s. 1208–1212.

[12] M. Moss, *Cukier, tłuszcz i sól*, tłum. P. Cieślak, Wydawnictwo Galaktyka, Łódź, 2013; L.L Birch, *Learning to Eat: Birth to Two Age Years*, "American Journal of Clinical Nutrition" 2014, nr 99, s. 723–728.

[13] Tamże; G.K. Beauchamp, J.A Mennella, *Early Flavor Learning and Its Impact on Later Feeding Behavior*, "Journal of Pediatric Gastroenterology and Nutrition" 2009, nr 48, s. 25–30; P. Pliner, M. Pelchat, M. Grabski, *Reduction of Neophobia in Humans by Exposure to Novel Foods*, "Appetite" 1993, nr 20, s. 111–123.

[14] A.K. Lehman, J. Rodin, *Styles of Self-Nurturance…*, dz. cyt., s. 117–122.

Skłonności behawioralne zdeterminowane biologicznie można modyfikować na drodze doświadczeń również u osób dorosłych[15]. Kontekst społeczno-emocjonalny wywiera ogromny wpływ na preferencje pokarmowe i kontrolowanie spożywanych pokarmów[16]. Ludzie jadają kilka posiłków dziennie, przez co ich emocjonalne reakcje zaczynają im się kojarzyć z konkretnymi potrawami, jest to widoczne szczególnie u dzieci. Dzieci uczą się o żywności nie tylko ze swoich doświadczeń, lecz także na podstawie obserwacji zachowań rówieśników i osób dorosłych[17]. Osoby dorosłe, które dziecko zna i postrzega jako ważne (w tym także rodzice), wywierają silniejszy wpływ na zachowania żywnościowe dzieci, niż osoby obce. Dzieci chętniej też sięgają po te produkty, które spożywają dorośli[18]. Rodzice nie tylko przekazują dzieciom swoje geny, lecz także tworzą środowisko domowe, które ma istotny wpływ na kształtowanie preferencji pokarmowych, zachowań żywieniowych i ilości przyjmowanych przez nie kalorii[19]. Dzieci uczą się kiedy, co i w jakiej ilości jeść – na podstawie przekazywanych im wartości, postaw oraz praktyk kulturowych i rodzinnych. W tym kontekście praktyki rodzicielskie to konkretne zachowania lub postawy rodziców, mające wpływ na zachowania żywnościowe dzieci i ich stan odżywienia[20]. Rodzice kształtują zachowania żywieniowe dzieci przez podawanie im określonych pokarmów, własny styl odżywiania (jako wzory do naśladowania), sposób, w jaki kontrolują nawyki żywieniowe dzieci oraz to, jak przyrządzają posiłki. Rodzice mogą kształtować preferencje smakowe swoich dzieci, zapewniając częsty kontakt z pro-

[15] M.L. Pelchat, P. Pliner, "*Try It. You'll Like It"*: *Effects of Information on Willingness to Try Novel Foods*, "Appetite" 1995, nr 24, s. 153–165; E. Babicz-Zielińska, *Role of Psychological Factors in Food Choice – a Review*, "Polish Journal of Food and Nutrition Sciences" 2006, nr 15, s. 379–384.

[16] L.L Birch, *Development of Food Preferences*, "Annual Review of Nutrition" 1999, nr. 19, s. 41–62.

[17] M. Stock, D. Ridder, E. de Vet, J. de Wit, M. Safron, A. Januszewicz, Konsorcjum Badawcze Tempest, *Strategie wspierania zdrowych zwyczajów żywieniowych u młodzieży*, Wydawnictwo Sowa, Warszawa 2013.

[18] M.J. Bryant, D.S. Ward, D. Hales, A. Vaughn, R.G. Tabak, J. Stevens, *Reliability and Validity of the Healthy Home Survey: A Tool to Measure Factors within Homes Hypothesized to Relate to Overweight in Children*, „International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity" 2008, nr 5, s. 23.

[19] S. Savage, J.O. Fisher, L.L. Birch, *Parental Influence on Eating Behavior: Conception to Adolescence*, "Journal of Law and Medicine Ethics" 2007, nr 35, s. 22–34; T.W. Robbins, P.J. Fray, *Stress-Induced Eating: Fact, Fiction or Misunderstanding?*, "Appetite" 1980, nr 1, s. 103–133; M.J. Bryant, D.S. Ward, D. Hales, A. Vaughn, R.G. Tabak, J. Stevens, *Reliability and Validity...*, dz. cyt., s. 23.

[20] T. Baranowski, K.W. Cullen, J. Baranowski, *Psychosocial Correlates of Dietary Intake: Advancing Dietary Intervention*, "Annual Review of Nutrition" 1999, nr 19, s. 17–40.

zdrowotną żywnością w domu i czyniąc ją łatwo dostępną. Jeśli wyłożymy owoce i warzywa w miejscu, do którego dziecko bez trudu dosięgnie, oraz przygotujemy je do bezpośredniego zjedzenia (krojąc owoce na małe kawałki), dzieci będą spożywać je chętniej[21].

Rodzice mogą pośrednio wpływać na zwyczaje żywieniowe swoich dzieci przez modelowanie korzystnych zachowań związanych z żywieniem. Jeśli rodzice jedzą owoce i produkty korzystne dla zdrowia, dzieci również będą po nie sięgać[22]. Kształtowanie negatywnych zachowań ma także silny wpływ na dzieci i jest przyczyną np. jedzenia emocjonalnego lub tzw. zajadania emocji, albo podjadania między posiłkami, ale też niezadowolenia z obrazu własnego ciała[23]. Stąd rodzice i opiekunowie, którzy serwują prozdrowotną żywność w odpowiednich porcjach i sami ją jadają z przyjemnością, mogą efektywnie kształtować u dzieci właściwe zachowania związane z żywieniem.

Wielu rodziców zachęca lub namawia swoje dzieci do jedzenia produktów korzystnych dla zdrowia i ogranicza im dostęp do potraw mniej korzystnych[24]. Zależność między praktykami rodziców/opiekunów, a preferencjami dzieci, jest złożona[25]. Są wyniki badań, które wskazują, że nadmierny nacisk na jedzenie właściwych produktów może spowodować niechęć do ich spożywania i tworzyć negatywną opinię na ich temat[26]. Natomiast zachęty i namowy do próbowania nowych produktów, zwłaszcza warzyw („weź chociaż jeden kęs"), mogą skutecznie zwiększać spożycie tych pokarmów. Podobnie zbyt rygorystyczne ograniczenia w spożyciu i dostępie do produktów niezdrowych, ale postrzeganych jako smaczniejszych ze względu na wy-

---

[21] J.O. Fischer, D.C. Mitchell, H. Smiciklas-Wright, L.L. Birch, *Parental Influences on Young Girls' Fruit and Vegetable, Micronutrient, and Fat Intakes*, "Journal of the American Dietetic Association" 2002, nr 102, s. 58–64; K. Wolnicka, J. Jaczewska-Schuetz, A. Taraszewska, *Analiza czynników wpływających na spożycie warzyw i owoców przez dzieci w wieku szkolnym*, „Problemy Higieny i Epidemiologii" 2014, nr 95, s. 389–393.

[22] R. Brown, J. Ogden, *Children's Eating Attitudes and Behaviour: A Study of the Modelling and Control Theories of Parental Influence*, "Health Education Research" 2004, nr 19, s. 261–271; T.M. O'Connor [i in.], *Parenting Practices Are Associated with Fruit and Vegetable Consumption in Pre-School Children*, "Public Health Nutrition" 2010, nr 13, s. 91–101.

[23] J. Blissett, *Relationships between Parenting Style, Feeding Style and Feeding Practices and Fruit and Vegetable Consumption in Early Childhood*, "Appetite" 2011, nr 57, s. 826–831.

[24] R.M. Puhl, M.B. Schwartz, *If You Are Good You Can Have a Cookie: the Link between Childhood Food Rules and Adult Eating Behaviors*,"Eating Behaviors" 2003, nr 4, s. 283–293.

[25] J.S. Savage, J.O. Fischer, L.L. Birch., *Parental Influence on...*, dz. cyt., s. 22–34.

[26] A.K. Ventura, L.L. Birch, *Does Parenting Affect Children's Eating and Weight Status?* "International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity" 2008, nr 5, s. 15.

soką zawartość soli, tłuszczu i cukru, mogą spowodować, że dzieci będą sięgać po nie częściej[27]. W tym przypadku skuteczne mogą okazać się kompromisy i wyważone ograniczenia. Rodzice w procesie wychowawczym mogą wykorzystywać różne mechanizmy i sposoby gratyfikacji, np. podawać zalecane produkty w atrakcyjny sposób, stosować zachęty słowne, gry, kojarzenie zdrowego żywienia z zabawą, wykorzystywanie sytuacji edukacyjnych, a nawet poprzez włączanie dziecka do przygotowywania posiłków. Kolejną praktyką, która jest wykorzystywana, jest dawanie nagród[28]. Sposób ten może budzić kontrowersje, ponieważ stwierdzono, że nagrody mogą obniżać motywację wewnętrzną i ograniczać racjonalne działanie. Wskazuje się, że nagrody materialne nie będące jedzeniem, np. naklejki, i nagrody niematerialne (pochwały), mogą skutecznie zachęcać do próbowania nowych lub początkowo umiarkowanie nielubianych produktów, takich jak warzywa[29]. Zachęty stosowane w środowisku szkolnym również zwiększały spożycie owoców i warzyw[30]. Rozsądne stosowanie nagród może sprzyjać racjonalnemu żywieniu i nakłaniać dzieci do spożywania produktów zalecanych[31].

W literaturze wskazuje się na określone mechanizmy kształtowania racjonalnych zachowań w zakresie żywienia, nazywane *rodzicielskimi stylami karmienia*. Są to postawy i przekonania rodziców, które tworzą kontekst społeczno-emocjonalny dla praktyk wychowawczych[32]. Style te są zróżnicowane pod względem wrażliwości/czułości wobec dziecka (ciepło i opieka) i stopnia kontroli (oczekiwania i żądania). W autorytarnym stylu karmienia oczekiwania są duże, stosuje się kontrolę, przestrzeganie ścisłych reguł, groźby i przekupstwo, bez poszanowania potrzeb dziecka (mało ciepła/czułości wobec dziecka). Natomiast styl autorytatywny charakteryzują wysokie oczekiwania wobec żywienia dziecka i jego zachowań żywieniowych przy zacho-

---

[27] L.I. Cooke, L.C. Chambers, E.V. Añez, J. Wardle, *Facilitating or Undermining?: The Effect of Reward on Food Acceptance: A Narrative Review*, "Appetite" 2011, nr 57, s. 493–497.

[28] H.M. Handy, K.E. Wiliams, T.S. Camise, *"Kids Choice" School Lunch Program Increases Children's Fruit and Vegetable Acceptance*, "Appetite" 2005, nr 45, s. 250–263.

[29] J. Wardle, M.L. Herrera, L. Cooke, E.L. Gibson, *Modifying Children's Food Preferences, the Effects of Exposure and Reward on Acceptance of an Unfamiliar Vegetable*, "European Journal of Clinical Nutrition" 2003, nr 57, s. 341–348.

[30] K.E. Williams, J. Ciarrochi, P.C.L. Heaven, *Inflexible Parents, Inflexible Kids: A 6-year Longitudinal Study of Parenting Style and the Development of Psychological Flexibility in Adolescents*, "Journal of Youth and Adolescence" 2012, nr 41, s. 1053–1066.

[31] S.O. Hughes, T.G. Power, J.O. Fisher, S. Mueller, T.A. Nicklas, *Revisiting a Neglected Construct: Parenting Styles in a Child-Feeding Context*, "Appetite" 2005, nr 44, s. 83–92.

[32] J.S. Savage, J.O. Fischer, L.L. Birch., *Parental Influence...*, dz. cyt., s. 22–34.

waniu jasnych granic. Rodzic okazuje jednak dużo ciepła i jest otwarty na potrzeby wychowanka. W tym stylu rodzic zachęca dziecko do jedzenia poprzez wspierające zachowania, np. przekonując w rozmowie, dlaczego jedzenie warzyw jest ważne, a dziecko ma wpływ na to, co je. Sprzyja to zwiększeniu spożycia produktów mlecznych i warzyw oraz zmniejszone spożycie słodkich napojów[33]. Natomiast autorytarny/kontrolujący styl karmienia może być szkodliwy dla prozdrowotnego żywienia dziecka. Przykładem jest tu negatywna korelacja między podawaniem przez rodziców warzyw, a ich spożyciem przez dzieci[34]. Rodzice zwykle łączą przywołane style, ale któryś z wymienionych może dominować.

Pedagodzy i wychowawcy wskazują, że kontroli nie powinno być ani za dużo, ani za mało. Dzieci należy zachęcać do spożywania dobrych jakościowo produktów i wyznaczać wyraźne granice. Ważna jest tu postawa i emocjonalne nastawienie samych rodziców. Najskuteczniejszy wydaje się styl autorytatywny, niekontrolujący, w którym zachęca się do prozdrowotnego żywienia. Aby skuteczniej kształtować prozdrowotny sposób żywienia u dzieci i dorosłych, warto zwrócić uwagę na to, by zalecane produkty były łatwo dostępne, i namawiać od ich próbowania[35]. Warto ustanowić jasne granice dzieciom, ale jednocześnie pozostawić im możliwość wyboru i stosować strategie sprzyjające akceptacji prozdrowotnych produktów, jednak bez nadmiernej presji i kontroli[36].

Na to, jak żywią się ludzie, wpływa wiele czynników, m.in. biologia i doświadczenia osobiste jednostki, związane z jedzeniem. Dzieci zwykle chętniej sięgają po te produkty, które lubią ze względu na ich smak, zapach czy konsystencję. Z wiekiem na wybory żywieniowe zaczynają wpływać inne zmienne, takie jak postrzeganie, przekonania, postawy, wartości i emocje, a także relacje z innymi ludźmi oraz środowiskiem rodzinnym i społecznym[37]. W opinii badanych jedzenie powinno być smaczne, łatwe w przygotowaniu i dawać uczucie sytości. Ważnym czynni-

[33] R.M. Puhl, M.B. Schwartz, *If You Are Good...*, dz. cyt., s. 283–293.

[34] A.C. McCool, Ed.D. Eunha Myung, Tzu-Chu Chien, *Modification of the Form in Which Fresh Fruit is Served as a Possible Means of Increasing the Consumption of Fruit Offered to Elementary and Middle School Students*, "Journal of Foodservice Business Research" 2005, nr 8, s 73–85.

[35] M. Swanson, A. Branscum, P.J. Nakayima, *Promoting Consumption of Fruit in Elementary School Cafeterias: The Effects of Slicing Apples and Oranges*, „Appetite" 2009 nr 53, s. 264–267.

[36] Ch. Arcan, D. Neumark-Sztajner, P. Hannan, P. van den Berg, M. Story, M. Larson, *Parental Eating Behaviours, Home Food Environment and Adolescent Intakes of Fruits, Vegetables and Dairy Foods: Longitudinal Findings from Project EAT*, "Public Health Nutrition" 2007, vol. 10, nr 11, s. 1257–1265; P. Lally, N. Bartle, J. Wardle, *Social Norms and Diet in Adolescents*, "Appetite" 2011, nr 57, s. 623–627.

[37] I.R. Contento, *Edukacja żywieniowa*, tłum. O. Siara, M. Guzowska, W. Szczepański, PWN, Warszawa 2018.

kiem jest także tożsamość jednostki w kontekście stosunku do jedzenia (dbałość o zdrowie w kontekście zdrowego żywienia i spożycie produktów typu fast food pod naciskiem grup rówieśniczych), szczególnie dostrzegane wśród nastolatków[38]. W tym kontekście należałoby zwrócić także uwagę na bariery utrudniające zdrowe żywienie, takie jak wysoka cena zdrowych produktów czy wysiłek potrzebny do przygotowania z nich posiłku. Istotnym kontekstem są też przekonania wynikające z uwarunkowań kulturowych dotyczących zdrowia[39]. W literaturze zwraca się uwagę na określone aspekty związane z jedzeniem, które mają dla ludzi mniejsze lub większe znaczenie. Wskazuje się, że np. w Stanach Zjednoczonych wybory żywieniowe podyktowane są najczęściej smakiem, wygodą i kosztem[40]. W Europie natomiast będzie to świeżość, cena, wartość odżywcza i preferencje rodziny[41]. W Polsce decydujące znaczenie ma dochód oraz cena produktów[42]. Wykluczanie niektórych produktów ze spożycia wynika m.in. z procesów psychologicznych, które pochodzą z doświadczeń i przekonań ludzi, również przekazywanych w toku socjalizacji w rodzinie. Wszystkie te osobiste czynniki warunkujące wybory i zachowania ludzi powinny być znane edukatorom zdrowia, aby pomóc rodzinom w racjonalnych wyborach zdrowotnych i żywieniowych[43]. W tym procesie można m.in. zachęcać do zwiększonego spożycia warzyw i owoców, wykorzystując wiedzę na temat preferencji konsumentów i biorąc pod uwagę smak, wygodę, oczekiwane korzyści zdrowotne, postrzegane bariery, ale też wskazywać na określone zachowania przyjaciół i krewnych, a czasami eksponować pewne zagrożenia, przykładowo ewentualny lęk przed zachorowaniem (np. na raka). Owoce i warzywa jako naturalne i bogate źródła witamin, składników mineralnych i różnych antyoksydantów powinny stanowić co najmniej połowę posiłków konsumowanych w ciągu dnia. Decyzja ludzi o tym, czy jeść więcej warzyw i owoców, opiera się zatem na przekonaniach, motywacjach

[38] K. Glanz, M. Basil, E. Maibach, J. Goldberg, *Why Americans Eat What They Do: Taste, Nutrition, Cost, Convenience, and Weight Control Concerns as Influences on Food Consumption,"*Journal of the American Dietetic Association" 1998, nr 98, s. 1118–1126.

[39] M. Lennernäs [i in.], *Influences on Food Choice Perceived to Be Important by Nationally-Representative Samples of Adults in the European Union*, "European Journal of Clinical Nutrition" 1997 nr 51, s. 8–15.

[40] K. Żelazna, I. Kowalczuk, B. Mikuta, *Ekonomika konsumpcji: elementy teorii*, Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2002; Food Marketing Institute U.S., *Grocery Shopper Trends…*, dz. cyt.

[41] S.M. Krebs-Smith [i in.], *Psychosocial Factors Associated with Fruit and Vegetable Consumption*, "American Journal of Health Promotion" 1995, nr 10, s. 98–104.

[42] G. Plourde, *Preventing and Managing Pediatric Obesity: Recommendations for Family Physicians*, "Canadian Family Physician" 2006, nr 52, s. 322–328.

[43] D. Cantor [i in.], *Health Information National Trends Survery (HINTS) 2007: Final Report*, National Cancer Institue, Rockville 2009.

i osobistych wartościach kształtowanych w rodzinie, oraz na wiedzy w zakresie konsekwencji zdrowotnych[44].

Badacze wskazują, że na to co jada się w rodzinach, ma wpływ poziom wiedzy i umiejętności związanych z żywnością i żywieniem (może istnieć tzw. alfabetyzm żywieniowy)[45]. Przykładem mogą tu być zalecenia ekspertów ds. żywienia, zgodnie z którymi powinniśmy spożywać pięć porcji warzyw i owoców dziennie[46]. Wiedza ta powinna być istotnym elementem edukacji konsumentów, aby produkty tego typu były świadomie włączane do codziennego spożycia w rodzinach[47]. Badanie realizowane na reprezentatywnej grupie Polaków w wieku 15 i więcej lat wskazują, że owoce są chętniej i częściej spożywane, szczególnie przez dzieci, ponieważ często uważane są za produkt wygodny, natomiast warzywa już nie[48]. Jednak, jak wskazują wyniki sondażu badającego konsumpcję owoców i warzyw (Kantar dla KZGPOiW, 2019) aż 3/4 Polaków nie wie, ile warzyw i owoców powinno się spożywać w ciągu dnia, a 1/3 badanych pomimo tego, że nie wie, to uważa, że konsumuje ich odpowiednią ilość. Tego typu deklaracje konsumentów potwierdzają, że ciągła i merytoryczna edukacja na temat obecności tych produktów w diecie jest konieczna, abyśmy jako społeczeństwo coraz mądrzej i bardziej świadomie dokonywali wyborów dotyczących właściwego odżywiania, które bezpośrednio przekładają się na stan zdrowia rodziny[49].

Innym przykładem niedostatecznej wiedzy w zakresie prozdrowotnych zasad żywienia jest trudność w ocenie zawartości tłuszczu i wartości kalorycznej w codziennie spożywanych produktach i posiłkach[50]. Warto przy tym zaznaczyć, że w profilaktyce chorób żywieniowozależnych, w tym chorób sercowo-naczyniowych, najistotniejsze znaczenie ma nie ilość spożywanego tłuszczu ogółem, a jego jakość, w kontekście eliminacji przemysłowo wytwarzanych tłuszczów trans i tłuszczów zwierzęcych[51].

---

[44] Zadanie *Narodowe badania konsumpcji warzyw i owoców*, realizowane przez Kantar Polska dla Krajowego Związku Grup Producentów Owoców i Warzyw; projekt realizowany we współpracy z agencją INSPIRE smarter branding, 2019.

[45] M. Lennernäs [i in.], *Influences on Food...*, dz. cyt., s. 8–15.

[46] European Commission, *Health and Food: Special Eurobarometer 246 / Wave 64.3 – TNS Opinion & Social*, European Commission, Brussels 2006.

[47] P. Chandon, B. Wansink, *Is Obesity Caused by Calorie Underestimation?: A Psychophysical Model of Meal Size Estimation*, "Journal of Marketing Research" 2007, nr 44, s. 84–99.

[48] N.G Forouhi, R.M. Krauss, G. Taubes, W. Willet, *Dietary Fat and Cardiometabolic Health: Evidence, Controversies, and Consensus for Guidance*, "BMJ" 2018, nr 361, s. 2139.

[49] P. Chandon, B. Wansink, *Is Obesity Caused...*, dz. cyt., s. 84–99.

[50] J. Lisica, *Aksjomatyczna interpretacja komunikacji międzykulturowej*, „Studia Pelplińskie" 2015, t. 48, s. 165–178.

[51] B.A. Israel, K.A. Rounds, *Social Networks and Social Support: A Synthesis for Health Educators*, "Advances in Health Education and Promotion" 1987, nr 2, s. 311–351.

Nie tylko zatem ilość, ale przede wszystkim jakość spożywanego tłuszczu ma istotne znaczenie dla prawidłowego rozwoju i zachowania zdrowia. Dodatkowo, nieumiejętność czytania ze zrozumieniem informacji żywieniowych na opakowaniach produktów (zawartość błonnika, tłuszczu, cukru), oraz brak umiejętności przygotowywania posiłków, wpływają w sposób istotny na sposób żywienia.

Ludzie to istoty społeczne, żyjąc zatem w społeczeństwie podlegają określonym normom społecznym, powiązanym często z oczekiwaniami kulturowymi. Społeczeństwo definiuje się jako grupę ludzi wchodzących w interakcje na danym terytorium, których łączą pewne instytucje, relacje i wspólna kultura. Każdy człowiek, funkcjonując w środowisku społecznym, jest związany z różnymi grupami społecznymi, a więc rodziną, grupą zawodową, szkolną itp. Funkcjonowanie w grupie społecznej wiąże się z podporządkowaniem normom w niej istniejącym. Do elementów środowiska społecznego, ważnych z punktu widzenia oddziaływania na wybór żywności i preferencje żywieniowe, zalicza się przede wszystkim rodzinę oraz grupy rówieśnicze, ale także liderów społecznych i członków organizacji, tworzących tzw. sieć powiązań społecznych o różnym zasięgu. Odnośnie modelu prozdrowotnego żywienia możemy tu mówić o presji społecznej, którą tworzą przekonania w zakresie tego, jakie produkty należy spożywać w różnych sytuacjach. Wybory żywieniowe ludzi mogą być determinowane tym, jak postrzegają oni oczekiwania społeczne i kulturowe otoczenia, w którym żyją. Jedno z badań wskazuje, że zaobserwowano spójność wyborów żywieniowych w różnych grupach, np. wśród współmałżonków – w 94%, nastolatków i ich rodziców w 76–87%, a nastolatków i ich rówieśników tylko w 19%[52].

Na wybory te wpływ mają pewne zależności, jak konieczność negocjowania z pozostałymi członkami rodziny tego, co się kupuje i co się jada, oraz relacje ze współpracownikami i rówieśnikami[53]. Niekwestionowana pozostaje w tym aspekcie jednak rola rodziny. Wynika to z faktu, iż to rodzice decydują o dostępności żywności i jej przygotowaniu do spożycia[54]. Podobieństwo zachowań rodziców i dzieci jest wynikiem kontroli sprawowanej przez rodziców w stosunku do zachowań

[52] G.I.J. Feunekes, C. de Graaf, S. Meyboom, W.A. van Staveren, *Food Choice and Fat Intake of Adolescents and Adults: Associations of Intakes within Social Networks*, "Preventive Medicine" 1998, nr 27, s. 645–656.

[53] M. Connors, C.A. Bisogni, J. Sobal, C.M. Devine, *Managing Values in Personal Food Systems*, "Appetite" 2001, nr 36, s. 189–200; I.R. Contento, S.S. Williams, J.L. Michela, A.B. Franklin, *Understanding the Food Choice Process of Adolescents in the Context of Family and Friends*, "Journal of Adolescent Health" 2006, nr 38, s. 575–582; C.M. Devine, M.M. Connors, J. Sobal, C.A. Bisogni, *Sandwiching It in: Spillover of Work onto Food Choices and Family Roles in Low- and Moderate-Income Urban Households*,"Social Science Medicine" 2003, nr 56, s. 617–630.

[54] N.D. Young, T.H. Sanders, M.A. Drake, J. Osborne, G.V. Civile, *Descriptive Analysis and US Consumers Acceptability of Peanuts form Different Origins*, "Food Quality and Preference" 2004, nr 16, s. 37–43.

dzieci[55]. Obecność małych dzieci w rodzinie, lub osób chorych, sprzyja bardziej prawidłowym wyborom żywności i racjonalizacji sposobu żywienia[56]. Wskazuje się, że dzieci i młodzież, które często spożywają posiłki z rodzicami, żywią się bardziej racjonalnie niż ich rówieśnicy, dla których rodzinne posiłki są rzadkością[57]. Wybory i preferencje żywieniowe rodziny powiązane są też z praktykami kulturowymi rodziny pochodzenia oraz z praktykami religijnymi[58]. Najwięcej ograniczeń dietetycznych formułuje się i przestrzega wśród wyznawców judaizmu i islamu[59].

Znajomość czynników środowiskowych, społecznych i kulturowych, determinujących zachowania żywieniowe w rodzinie, pozwoli edukatorom żywieniowym na opracowanie odpowiedniej strategii edukacyjnej, która wpłynie na kształtowanie prawidłowych wzorców żywieniowych.

Dostępność żywności i przetworzonych produktów w krajach rozwiniętych i rozwijających się jest coraz powszechniejsza i łatwiejsza. Wyniki badań wskazują, że istnieje związek między dostępnością korzystnych dla zdrowia produktów (np. owoce, warzywa, odtłuszczone mleko) w sklepach w pobliżu miejsca zamieszkania, a ich obecnością w gospodarstwach domowych i ich spożyciem w codziennych posiłkach[60]. Dostępność i dogodność pozyskania owoców i warzyw w domu i w szkole umożliwia ich codzienne spożycie[61]. Innym problemem może być dostępność dań i produktów w pobliskich barach

---

[55] C.A.Vereecken, W. van Damme, L. Maes, *Measuring Attitudes, Self-Efficacy, and Social and Environmental Influences on Fruit and Vegetable Consumption of 11- and 12-Year-Old Children: Reliability and Validity*, "Journal of the American Dietetic Association" 2005, nr 105, s. 257–261.

[56] W. Verbeke (2005), *Consumer Acceptance of Functional Foods, Socio-Demographic, Cognitive and Attitudinal Determinants*, "Food Quality and Preference" 2005, nr 16, s. 45–57.

[57] E.B. Roos, T. Hirvonen, V. Mikkilä, S. Karvonnen, M. Rimpelä, *Household Educational Level as a Determinant of Consumption of Raw Vegetables among Male and Female Adolescents*, "Preventive Medicine" 2001, nr 33, s. 282–291; J.M. Berge, S.W. Jin, P. Hannan, *Structural and Interpersonal Characteristics of Family Meals: Associations with Adolescent Body Mass Index and Dietary Patterns*, "Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics" 2013, nr 113, s. 816–822.

[58] J. Satia-Abouta, R.E. Patterson, M.L. Neuhouser, J. Elder, *Dietary Acculturation: Applications to Nutrition Research and Dietetics*, "Journal of the American Dietetic Association" 2002, nr 102, s. 1105–1118.

[59] M. Jeżewska-Zychowicz, *Zachowania żywieniowe i ich uwarunkowania*, SGGW, Warszawa 2007.

[60] J. Boone-Heinonen [i in.], *Fast Food Restaurants and Food Stores: Longitudinal Associations with Diet in Young to Middle-Aged Adults: the CARDIA Study*, "Archives of Internal Medicine" 2011, nr 171, s. 1162–1170.

[61] M.D. Hearn [i in.], *Environmental Influences on Dietary Behavior among Children: Availability and Accessibility of Fruits and Vegetables Enable Consumption*, „Journal of Health Education" 1998, nr 29, s. 26–32.

i restauracjach. Tu zwykle sprzedaje się produkty, na które jest największy popyt, lecz nie zawsze są one najbardziej wartościowe. Natomiast te produkty, o których wiemy, że są zdrowe, często można kupić na targach, które są organizowane sezonowo i często w odległych miejscach, co zmniejsza ich dostępność dla większości konsumentów i rodzin. W miejscach pracy i szkołach także oferowane są niedrogie i łatwe do spożycia produkty (sklepiki szkolne, programy dożywiania, catering). Wykazano, że produkty dostępne w środowisku szkolnym wpływają na zachowania żywieniowe dzieci[62]. Dostępność i dogodność produktów w środowisku domowym oznacza, że owoce i warzywa leżą na stole umyte i gotowe do zjedzenia, a nie znajdują się w lodówce[63]. Można zatem wysunąć wniosek, że czynniki zewnętrzne przyczyniają się w istotny sposób do tego, co ludzie jedzą i w jakich ilościach (dom, szkoła, zakład pracy). A zatem wpływając na te czynniki, możemy spowodować, że produkty prozdrowotne staną się bardziej atrakcyjne i wygodne, co zachęci do ich częstszego spożycia jako posiłku lub przekąski.

Kolejna zależność między wyborami i praktykami związanymi z żywieniem rodzin związana jest z wielością czynników środowiska ekonomicznego, m.in. dochodem, cenami żywności, poziomem edukacji (trendy zakupowe). Taniej jest wytwarzać i przechowywać produkty przetworzone, zawierające dużo cukru, tłuszczu i soli, niż pokarmy łatwo psujące się, jak mięso, produkty mleczne, świeże warzywa czy owoce. Stąd produkty zawierające białko zwierzęce, czy świeże owoce i warzywa, mogą mieć dużo wyższą cenę w porównaniu z tymi przetworzonymi[64]. Obok dochodu, który określa rozmiary siły nabywczej, a tym samym umożliwia nabycie dóbr i usług, w tym żywności, istotne znaczenie w warunkowaniu wyboru żywności ma cena, która wyznacza realną wartość dochodów i ich siłę nabywczą[65]. W porównaniu z innymi zmiennymi ekonomicznymi dochód ma najsilniejszy wpływ na zachowania związane z żywieniem; odżywianie się osób z wyższym dochodem jest lepsze jakościowo[66]. Niski dochód, postrzegany jako bariera ekonomiczna, jest powodem występowania zjawiska ubóstwa żywieniowego, co w efek-

[62] M. Swanson, A. Branscum, P.J. Nakayima, *Promoting Consumption of...*, dz. cyt.; R.R. Briefel, M.K. Crepinsek, C. Cabili, A. Wilson, P.M. Gleason, *School Food Environments and Practices Affect Dietary Behaviors of US Public School Children*, „Journal of the American Dietetic Association" 2009, nr 109, s. 91–107.

[63] M.J. Bryant, D.S. Ward, D. Hales, A. Vaughn, R.G. Tabak, J. Stevens, *Reliability and Validity...*, dz. cyt., s. 23.

[64] A. Drewnowski, *The Cost of US Foods as Related to Their Nutritive Value*, "The American Journal of Clinical Nutrition" 2010, nr 92, s. 1181–1188; L.L Birch, *Learning to Eat…*, dz. cyt., s. 723–728.

[65] E. Babicz-Zielińska, M. Jeżewska-Zychowicz, *Wpływ czynników środowiskowych na wybór i spożycie żywności*, „Handel Wewnętrzny" 2015, nr 355, s. 5–18.

[66] L. Maccino, B.H. Lin, N. Ballenger, *The Role of Economics in Eating Choices and Weight Outcomes*, "Agricultural Information Bulletin" 2004, nr 791, US Department of Agriculture, Economic Research Service, Washington, DC.

cie daje niski poziom i nieprawidłową strukturę spożycia żywności. Badania dowiodły również, iż jest on jedną z przyczyn występowania chorób dietozależnych w grupie ludzi o niskich dochodach[67]. Z tego powodu wiele krajów oferuje pomoc rodzinom i osobom o najniższym dochodzie, np. w formie dopłat do szkolnych obiadów lub dożywiania dzieci w szkołach. Czynnikiem powiązanym z niskim dochodem rodzin, utrudniającym zdrowe odżywianie, jest brak czasu na przygotowywanie posiłków ze względu na podejmowanie dodatkowego zatrudnienia. Ogranicza to zaangażowanie w zachowania prozdrowotne i przestrzeganie właściwych nawyków żywieniowych. Udowodniono np., że małżeństwa z dziećmi żywią się lepiej niż samotne rodziny, poświęcając tym samym więcej uwagi zdrowiu potomstwa[68]. Także osoby z wyższym wykształceniem zwykle żywią się lepiej i prowadzą aktywniejszy tryb życia. Osoby te mają większą szansę na zdobycie, zrozumienie i zastosowanie we własnym życiu wiedzy o prozdrowotnym żywieniu. Chętniej też poszukują informacji o zdrowiu i chętniej w nie inwestują[69].

W edukacji żywieniowej niebagatelna rola przypada mediom. Dla wielu ludzi media (telewizja, Internet, prasa, czasopisma) są jednym z najważniejszych źródeł informacji o żywności i żywieniu, i nieformalnej edukacji żywieniowej. Wielu autorów wskazuje na związek między działaniami marketingowymi a wyborami żywieniowymi ludzi[70]. Zależność tę można wykorzystać w procesie edukacji żywieniowej, wpływając na poziom wiedzy żywieniowej, świadomość zdrowotną i preferencje żywieniowe rodzin. Należałoby jednak zwrócić uwagę na fakt, że większość reklam żywności dotyczy produktów o niskiej jakości żywieniowej i wysokiej wartości energetycznej[71]. Reklama żywności przyczynia się do wzrostu liczby przekąsek spożywanych przez dzieci w wieku 5–11 lat[72]. Przez osoby dorosłe przekazy medialne

---

[67] K. Rejman, *Spożycie żywności i zachowania żywieniowe wśród ludzi o niskich dochodach w Polsce oraz wnioski dla polityki wyżywienia*, SGGW, Warszawa 2010.

[68] M. Story, S. French, *Food Advertising and Marketing Directed at Children and Adolescents in the US*, "International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity" 2004, nr 1.

[69] Tamże; A. Prokop, *Waga mediów, czyli o wpływie mass mediów na kształtowanie wzorów żywienia*, [w:] B. Tobiasz-Adamczyk (red.), *Od socjologii medycyny do socjologii żywienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.

[70] Tamże.

[71] A. Batada, M. Dock Seitz, M.G. Wootan, M. Story, *Nine out of 10 Food Advertisements Shown During Saturday Morning Children's Television Programming Are Foods High in Fat, Sodium, or Added Sugars, or Low in Nutrients*, "Journal of American Dietetic Association" 2008, nr 108 s. 673–678; R. Sixsmith, A. Furnham, *A Content Analysis of British Food Advertisements Aimed at Children and Adults*, "Health Promotion International" 2010, nr 25, s. 24–32.

[72] J.C.G. Halford, E.J. Boyland., G. Hughes, L.P. Oliviera, T.M. Dovey, *Beyond-Brand Effect of Television (TV) Food Advertisements/Commercials on Caloric Intake and Food Choice of 5-7-Yearsold Children*, "Appetite" 2007, nr 49, s. 263–267.

postrzegane są z kolei często jako wywieranie presji w kierunku prowadzenia prozdrowotnego trybu życia[73].

Badania wskazują, że ludzie potrzebują wiedzy, aby podejmować właściwe wybory i działania. Niemniej jest to tylko jedna z determinant wyborów żywieniowych. Wiedza nie jest wystarczającym czynnikiem do tego, aby dokonywano prozdrowotnych wyborów. Ludzie często twierdzą, że znają zasady prozdrowotnego żywienia, lecz nie zawsze potrafią lub nie mają ochoty ich stosować[74]. Edukacja zapewnia odbiorcom doświadczenia edukacyjne, które pokazują, dlaczego warto podjąć działania dotyczące prozdrowotnych wyborów i zachowań żywieniowych (odwołując się do percepcji, postaw, norm i poczucia własnej skuteczności danej osoby), oraz jak to zrobić (odwołując się do wiedzy i umiejętności odbiorców)[75].

Edukacja żywieniowa obejmuje trzy główne komponenty, które należy wykorzystać w pracy edukatora żywieniowego: komponent motywacyjny – dlaczego warto podjąć działanie; komponent działania – jak podjąć działanie; komponent wsparcia środowiskowego – kiedy i gdzie podjąć działanie.

Chcąc pomóc rodzicom/rodzinom w uzyskaniu motywacji do działania w zakresie prozdrowotnego żywienia, należałoby położyć nacisk na czynniki psychospołeczne (determinanty zachowań): świadomość ryzyka/zagrożenia związanego z obecnym zachowaniem, przekonania dotyczące korzyści i kosztów podjęcia działania, uczucia jakie budzi podjęcie działania, związany z nim poziom pewności siebie albo przekonania co do własnej skuteczności, a także przekonania na temat wpływu środowisk społecznych[76].

Podsumowanie

Na zachowania ludzi wpływa wiele czynników, które należy brać pod uwagę w edukacji żywieniowej. Będą to: predyspozycje behawioralne determinowane biologicznie (przyjemność, smak, mechanizm głodu/sytości); determinanty biologiczne (doświadczenia związane z żywnością, warunkowanie psychologiczne, warunkowanie społeczne, np. kontakt społeczno-emocjonalny, praktyki rodzicielskie); determinanty osobiste (czynniki intrapersonalne: postawy, przekonania, motywacja i wartości, wiedza, umiejętności, normy społeczne i kulturowe; czynniki interpersonalne: rodzina i sieci społeczne); determinanty społeczne/środowiskowe (np. dostępność żywności, infrastruktura; środowisko społeczno-kulturowe: relacje społeczne, praktyki kulturo-

[73] E. Korzeniowska, K. Puchalski, *Jak polscy pracownicy reagują na informacje dotyczące prozdrowotnego stylu życia?*, „Medycyna Pracy" 2017, nr 68, s. 525–543.

[74] P. Chandon, B. Wansink, *Is Obesity Caused...*, dz. cyt., s. 84–99.

[75] M. Lennernäs [i in.], *Influences on Food...*, dz. cyt., s. 8–15.

[76] Tamże.

we, struktury społeczne, polityka publiczna; środowisko ekonomiczne: zasoby, cena, czas; środowisko informacyjne: media i reklamy)[77].

Wydaje się, że istnieje potrzeba, by w każdym środowisku, w którym przebywa młody człowiek, wdrażano jednolite, prozdrowotne procedury żywieniowe. Badacze wskazują przede wszystkim na zwyczaje związane ze spożywaniem posiłków w domu i szkole; powinny one być spożywane regularnie i w spokojnej atmosferze. Kolejnym istotnym elementem jest dawanie dobrego przykładu przez dorosłych (tzw. modelowanie) – jedzenie zdrowych produktów i unikanie niezdrowych smakołyków; zapewnianie dzieciom dostępu do zdrowych produktów (np. przygotowywanie zdrowych przekąsek do szkoły, trzymanie na widoku umytych owoców i warzyw itp.) oraz, co oczywiste, ograniczenie dostępu do produktów niezdrowych (np. nietrzymanie słodyczy na widoku, nienagradzanie dzieci słodyczami, a zamiast tego nagradzanie w sposób niematerialny, np. poprzez pochwałę słowną).

Ludzkie wybory dotyczące jedzenia, i wzory żywieniowe, kształtują się przez całe życie. Wiele osób ma świadomość niekorzystnego odżywiania, ale sytuacja życiowa zmusza je do określonych kompromisów. Należałoby zastanowić się, jak pomóc im w uzyskaniu motywacji i poczucia upodmiotowienia, aby zaczęły kierować się prozdrowotnymi zaleceniami żywieniowymi i zdrowotnymi. Niebagatelna rola przypadnie w tej sytuacji edukatorom żywieniowym, a ich aktywność powinna być ukierunkowana na działania odnoszące się do profilaktyki chorób dietozależnych, zarówno w środowisku domowym, jak i szkolnym.

Praca edukatora to często praca bezpośrednia, wykonywana jako zajęcia (warsztaty, pokazy gotowania) dla różnych grup odbiorców, często wywodzących się z różnych środowisk i o różnym statusie społeczno-ekonomicznym. Działania pośrednie to opracowywanie materiałów edukacyjnych, wykorzystywanie technologii mobilnych i mediów społecznościowych. W edukacji należy uwzględniać czynniki środowiskowe, promując większą dostępność i dogodność wartościowych produktów, należy brać pod uwagę zasoby odbiorców, ich sieci i relacje społeczne oraz wpływ mediów i reklam, a także struktury społeczne i politykę. Trzeba jednak zwrócić uwagę, że determinanty środowiskowe współwystępują z ludzkimi postawami, wartościami i przekonaniami, które w dużej mierze są predyktorami wyborów i zachowań żywieniowych[78]. Często też praktyki żywieniowe wiążą się z określonym kosztem dla konsumenta. Koszt może być ceną produktu, ale będzie to także koszt wysiłku ludzkiego, np. koszt wyjazdu do sklepu, czas przygotowania posiłku, stąd wiele osób sięga po gotowe produkty do spożycia, nie zawsze wartościowe z punktu widzenia zdrowego żywienia. Wydaje się niezbędne podejmowanie działań edukacyjnych, motywujących

[77] Tamże.

[78] Tamże.

dzieci i dorosłych do właściwych zachowań związanych z żywieniem, a edukacja rodziców powinna stać się nieodłącznym elementem kształtowania prawidłowych nawyków żywieniowych dzieci.

Bibliografia

Arcan Ch., Neumark-Sztajner D., Hannan P., van den Berg P., Story M., Larson M., *Parental Eating Behaviours, Home Food Environment and Adolescent Intakes of Fruits, Vegetables and Dairy Foods: Longitudinal Findings from Project EAT*, "Public Health Nutrition" 2007, vol. 10, nr 11.

Babicz-Zielińska E., *Role of Psychological Factors in Food Choice – a Review*, "Polish Journal of Food and Nutrition Sciences" 2006, nr 15(56).

Babicz-Zielińska E., Jeżewska-Zychowicz M., *Wpływ czynników środowiskowych na wybór i spożycie żywności*, „Handel Wewnętrzny" 2015, nr 2(355).

Baranowski T., Cullen K.W., Baranowski J., *Psychosocial Correlates of Dietary Intake: Advancing Dietary Intervention*, "Annual Review of Nutrition" 1999, nr 19.

Batada A., Dock Seitz M., Wootan M.G., Story M., *Nine out of 10 Food Advertisements Shown During Saturday Morning Children's Television Programming Are Foods High in Fat, Sodium, or Added Sugars, or Low in Nutrients*, "Journal of American Dietetic Association" 2008, nr 108.

Beauchamp G.K., Mennella J.A., *Early Flavor Learning and Its Impact on Later Feeding Behawior*, "Journal of Pediatric Gastroenterology and Nutrition" 2009, nr 48 (supl. 1).

Berge J.M., Jin S.W., Hannan P., Neumark-Sztainer, D., *Structural and Interpersonal Characteristics of Family Meals: Associations with Adolescent Body Mass Index and Dietary Patterns*, "Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics" 2013, nr 113(6).

Birch L.L., *Development of Food Preferences*, "Annual Review of Nutrition" 1999, nr 19.

Birch L.L., *Learning to Eat: Birth to Two Age Years*, "The American Journal of Clinical Nutrition" 2014, nr 99(3).

Blissett J., *Relationships between Parenting Style, Feeding Style and Feeding Practices and Fruit and Vegetable Consumption in Early Childhood*, "Appetite" 2011; nr 57(3).

Boone-Heinonen J. [i in.], *Fast Food Restaurants and Food Stores: Longitudinal Associations with Diet in Young to Middle-Aged Adults: the CARDIA Study*, "Archives of Internal Medicine" 2011; nr 171(13).

Briefel R.R., Crepinsek M.K., Cabili C., Wilson A., Gleason P.M., *School Food Environments and Practices Affect Dietary Behaviors of US Public School Children*, „Journal of the American Dietetic Association" 2009, nr 109 (supl. 2).

Brown R., Ogden J., *Children's Eating Attitudes and Behaviour: A Study of the Modelling and Control Theories of Parental Influence*, "Health Education Research" 2004, nr 19.

Bryant M.J., Ward, D.S., Hales D., Vaughn A., Tabak R.G., Stevens J., *Reliability and Validity of the Healthy Home Survey: A Tool to Measure Factors within Homes Hypothesized to Relate to Overweight in Children*, „International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity" 2008, nr 5(1).

D. Cantor [i in.], *Health Information National Trends Survery (HINTS) 2007: Final Report,* National Cancer Institue, Rockville 2009.

Castro de, J.M., *The Control of Food Intake of Free-Living Humans: Putting the Pieces Back Together*, "Physiology and Behavior" 2010, nr 100(5).

Chandon P., Wansink B., *Is Obesity Caused by Calorie Underestimation?: A Psychophysical Model of Meal Size Estimation*, "Journal of Marketing Research" 2007, nr 44.

Connors M., Bisogni C.A., Sobal J., Devine C.M., *Managing Values in Personal Food Systems*, "Appetite" 2001, nr 36(3).

Contento I.R., *Edukacja żywieniowa*, tłum. O. Siara, M. Guzowska, W. Szczepański, PWN, Warszawa 2018.

Contento I.R., Williams S.S., Michela J.L., Franklin A.B., *Understanding the Food Choice Process of Adolescents in the Context of Family and Friends*, "Journal of Adolescent Health" 2006, nr 38(5).

Cooke L.I., Chambers L.C., Añez E.V., Wardle J., *Facilitating or Undermining?: The Effect of Reward on Food Acceptance: A Narrative Review*, "Appetite" 2011, nr 57(2).

Cukier, otyłość – konsekwencje [raport], Narodowy Fundusz Zdrowia, Departament Analiz i Strategii, 2019, https://www.nfz.gov.pl/aktualnosci/aktualnosci-centrali/prezentacja-raportu-cukier-otylosc-konsekwencje,7296.html.

Devine C.M., Connors M.M., Sobal J., Bisogni C.A., *Sandwiching It In: Spillover of Work onto Food Choices and Family Roles in Low- and Moderate-Income Urban Households*, "Social Science Medicine" 2003, nr 56(3).

Drewnowski A., *The Cost of US Foods as Related to Their Nutritive Value*, "American Journal of Clinical Nutrition" 2010, nr 92(5).

European Commission, *Health and Food: Special Eurobarometer 246 / Wave 64.3 – TNS Opinion & Social*, European Commission, Brussels 2006.

Feunekes G.I.J., de Graaf C., Meyboom S., van Staveren W.A., *Food Choice and Fat Intake of Adolescents and Adults: Associations of Intakes within Social Networks*, "Preventive Medicine" 1998, nr 27 (5), cz. 1.

Fischer J.O., Mitchell D.C., Smiciklas-Wright H., Birch L.L., *Parental Influences on Young Girls' Fruit and Vegetable, Micronutrient, and Fat Intakes*, "Journal of the American Dietetic Association" 2002, nr 102(1).

FMI, *U.S. Grocery Shopper Trends 2012: Executive Summary*, Food Marketing Institute, Washington, DC, 2012, http://www.icn–net.com/docs/12086_FMIN_Trends2012_v5.pdf.

Forouhi N.G., Krauss R.M., Taubes G., Willet W., *Dietary Fat and Cardiometabolic Health: Evidence, Controversies, and Consensus for Guidance*, "BMJ" 2018, nr 361.

Frankel L.A., Hughes S.O., O'Connor T.M., Power T.G., Fisher J.O., Hazen N.L., *Parental Influences on Children's Self-Regulation of Energy Intake: Insights from Developmental Literature on Emotion Regulation*, "Journal of Obesity", vol. 2012.

Gearhardt A.N., Grilo C.M., DiLeone R.J., Brownell K.D., Potenza M.N., *Can Food Be Addictive?: Public Health and Policy Implications*, "Addiction" 2011, nr 106(7).

Glanz K., Basil M., Maibach E., Goldberg J., *Why Americans Eat What They Do: Taste, Nutrition, Cost, Convenience, and Weight Control Concerns as Influences on Food Consumption*, "Journal of the American Dietetic Association" 1998, nr 98(10).

Groth M.V., Fagt S., Brøndsted L., *Social Determinants of Dietary Habits in Denmark*, "European Journal of Clinical Nutrition" 2001, nr 55.

Halford J.C.G., Boyland E.J., Hughes G., Oliviera L.P., Dovey T.M., *Beyond-Brand Effect of Television (TV) Food Advertisements/Commercials on Caloric Intake and Food Choice Of 5-7-Year-sold Children*, "Appetite" 2007, nr 49.

Handy H.M., Wiliams K.E., Camise T.S., *"Kids Choice" School Lunch Program Increases Children's Fruit and Vegetable Acceptance*, "Appetite" 2005, nr 45(3).

Hearn M.D. [i in.], *Environmental Influences on Dietary Behavior among Children: Availability and Accessibility of Fruits and Vegetables Enable Consumption*, "Journal of Health Education" 1998, nr 29.

Hughes S.O., Power T.G., Fisher J.O., Mueller S., Nicklas T.A., *Revisiting a Neglected Construct: Parenting Styles in a Child-Feeding Context*, "Appetite" 2005, nr 44(1).

Israel B.A., Rounds K.A., *Social Networks and Social Support: A Synthesis for Health Educators*, "Advances in Health Education and Promotion" 1987, nr 2.

Jarosz M. [i in.], *Nadwaga, otyłość i niedożywienie w Polsce*, [w:] M. Jarosz (red.), *Otyłość, odżywianie, aktywność fizyczna, zdrowie Polaków: diagnoza stanu odżywienia, aktywności fizycznej i żywieniowych czynników ryzyka otyłości oraz przewlekłych chorób niezakaźnych w Polsce (1960–2005)*, Instytut Żywności i Żywienia, Warszawa 2006.

Jeżewska-Zychowicz M., *Zachowania żywieniowe i ich uwarunkowania*, SGGW, Warszawa 2007.

Korzeniowska E., Puchalski K., *Jak polscy pracownicy reagują na informacje dotyczące prozdrowotnego stylu życia?*, „Medycyna Pracy" 2017, nr 68(4).

Krebs-Smith S.M. [i in.], *Psychosocial Factors Associated with Fruit and Vegetable Consumption*, "American Journal of Health Promotion" 1995, nr 10(2).

Lally P., Bartle N., Wardle J., *Social Norms and Diet in Adolescents*, "Appetite" 2011, nr 57.

Leann L Birch L.L., Marlin D.W., *I Don't Like It; I Never Tried It: Effects of Exposure on Two-Year-Old Children's Food Preferences*, "Appetite" 1983, nr 3(4).

Lehman A.K., Rodin J., *Styles of Self-Nurturance and Disordered Eating*, "Journal of Consulting and Clinical Psychology" 1989, nr. 57.

Lennernäs M. [i in.], *Influences on Food Choice Perceived to Be Important by Nationally-Representative Samples of Adults in the European Union*, "European Journal of Clinical Nutrition" 1997, nr 51 (supl. 2).

Lisica J., *Aksjomatyczna interpretacja komunikacji międzykulturowej*, „Studia Pelplińskie" 2015, vol. 48.

Maccino L., Lin B.H., Ballenger N., *The Role of Economics in Eating Choices and Weight Outcomes*, "Agricultural Information Bulletin" 2004, nr 791, US Department of Agriculture, Economic Research Service, Washington, DC.

Magnussen C.G. [i in.], *When and How to Start Prevention of Atherosclerosis?: Lessons from the Cardiovascular Risk in the Young Finns Study and the Special Turku Coronary Risk Factor Intervention Project*, „Pediatric Nephrology" 2012, nr 27.

McCool A.C., Ed.D. Eunha Myung, Tzu-Chu Chien, *Modification of the Form in Which Fresh Fruit is Served as a Possible Means of Increasing the Consumption of Fruit Offered to Elementary and Middle School Students*, "Journal of Foodservice Business Research" 2005, vol. 8(2).

Moss M., *Cukier, tłuszcz i sól*, tłum. P. Cieślak, Wydawnictwo Galaktyka, Łódź 2013.

O'Connor T.M. [i in.], *Parenting Practices are Associated with Fruit and Vegetable Consumption in Pre-School Children*, "Public Health Nutrition" 2010, nr 13(1).

Oblacińska A., *Rozwój fizyczny i samoocena masy ciała*, [w:] J. Mazur, A. Małkowska-Szkutnik (red.), *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*, Wydawnictwo Instytutu Matki i Dziecka, Warszawa 2018.

Patrick H., Nicklas T.A., Hughes S.O., Morales M., *The Benefits of Authoritative Feeding Style: Caregiver Feeding Styles and Children's Food Consumption Patterns*, "Appetite" 2005, nr 44(2).

Pelchat M.L., Pliner P., *"Try It. You'll like it": Effects of Information on Willingness to Try Novel Foods*, "Appetite" 1995, nr 24(2).

Pliner P., Pelchat M., Grabski M., *Reduction of Neophobia in Humans by Exposure to Novel Foods*, "Appetite" 1993, nr 20(2).

Plourde G., *Preventing and Managing Pediatric Obesity: Recommendations for Family Physicians*, "Canadian Family Physician" 2006, nr 52(3).

Prokop A., *Waga mediów, czyli o wpływie mass mediów na kształtowanie wzorów żywienia*, [w:] *Od socjologii medycyny do socjologii żywienia*, B. Tobiasz-Adamczyk (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.

Puhl R.M., Schwartz M.B., *If You Are Good You Can Have a Cookie: The Link Between Childhood Food Rules and Adult Eating Behaviors*, "Eating Behaviors" 2003, nr 4.

Rejman K., *Spożycie żywności i zachowania żywieniowe wśród ludzi o niskich dochodach w Polsce oraz wnioski dla polityki wyżywienia*, SGGW, Warszawa 2010.
Robbins T.W., Fray P.J., *Stress-Induced Eating: Fact, Fiction or Misunderstanding?*, "Appetite" 1980, nr 1.
Rolls B., *Dietary Energy Density: Applying Behavioural Science to Weight Management*, "Nutrition Bulleetin" 2017, nr 42(3).
Roos E.B., Hirvonen T., Mikkilä V., Karvonnen S., Rimpelä M., *Household Educational Level as a Determinant of Consumption of Raw Vegetables among Male and Female Adolescents*, "Preventive Medicine" 2001, nr 33.
Satia-Abouta J., Patterson R.E., Neuhouser M.L., Elder J., *Dietary Acculturation: Applications to Nutrition Research and Dietetics*, "Journal of the American Dietetic Association" 2002, nr 102(8).
Savage J.S., Fischer J.O., Birch L.L., *Parental Influence on Eating Behavior: Conception to Adolescence*, "Journal of Law and Medicine Ethics" 2007, nr 35(1).
Sixsmith R., Furnham A., *A Content Analysis of British Food Advertisements Aimed at Children and Adults*, "Health Promotion International" 2010, nr 25(1).
Stelmach-Mardas M. [i.in.], *Link between Food Energy Density and Body Weight Changes in Obese Adults*, "Nutrients" 2016, nr 8(4).
Stock M., de Ridder D., de Vet E., de Wit J., Safron M., Januszewicz A., Konsorcjum Badawcze Tempest, *Strategie wspierania zdrowych zwyczajów żywieniowych u młodzieży*, Wydawnictwo Sowa, Warszawa 2013.
Story M., French S., *Food Advertising and Marketing Directed at Children and Adolescents in the US*, "International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity" 2004, nr 1(1).
Strzelec A., *Rodzina, rola, zadania – rozważania naukowe*, Szkolnictwo.pl [portal],https://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU2865 [01.01.2015].
Swanson M, Branscum A, Nakayima PJ., *Promoting Consumption of Fruit in Elementary School Cafeterias: The Effects of Slicing Apples and Oranges*, „Appetite" 2009, nr 53(2).
Ventura A.K., Birch L.L., *Does Parenting Affect Children's Eating and Weight Status?*, "International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity" 2008, nr 5.
Verbeke W., *Consumer Acceptance of Functional Foods, Socio-Demographic, Cognitive and Attitudinal Determinants*, "Food Quality and Preference" 2005, nr 16.
Vereecken C.A., van Damme W., Maes L., *Measuring Attitudes, Self-Efficacy, and Social and Environmental Influences on Fruit and Vegetable Consumption Of 11- and 12-Year-Old Children: Reliability and Validity*, "Journal of the American Dietetic Association" 2005, nr 105.
Wardle J., Herrera M.L., Cooke L., Gibson E.L. *Modifying Children's Food Preferences, the Effects of Exposure and Reward on Acceptance of an Unfamiliar Vegetable*, "European Journal of Clinical Nutrition" 2003, nr 57.
Williams K.E., Ciarrochi J., Heaven P.C.L., *Inflexible Parents, Inflexible Kids: A 6-Year Longitudinal Study of Parenting Style and the Development of Psychological Flexibility in Adolescents*, "Journal of Youth and Adolescence" 2012, nr 41.
Wolnicka K., Jaczewska-Schuetz J., Taraszewska A., *Analiza czynników wpływających na spożycie warzyw i owoców przez dzieci w wieku szkolnym*; „Problemy Higieny i Epidemiologii" 2014, nr 95(2).
Woynarowska B. (red.), *Edukacja zdrowotna: podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2017.
Young N.D., Sanders T.H., Drake M.A., Osborne J., Civile G.V., *Descriptive Analysis and US Consumers Acceptability of Peanuts form Different Origins*, "Food Quality and Preference" 2004, nr 16.
Ziemska M. (red.), *Rodzina i dziecko: praca zbiorowa*, PWN, Warszawa 1986.
Żelazna K., Kowalczuk I., Mikuta B., *Ekonomika konsumpcji: elementy teorii*, Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2002.

DOI: 10.34616/wwr.2019.2.249.256

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXI (2/2019)

Barbara GRABOWSKA*
Luba JAKUBOWSKA**

Aktywność fizyczna młodych osób – znaczenie tradycji rodzinnych

Physical activity of young people – meaning of family traditions

Abstrakt
Cel. Celem pracy było sprawdzenie znaczenia podstawowego środowiska wychowawczego – jakim jest rodzina – dla podejmowania aktywności fizycznej wśród młodych ludzi.
Materiał i metody. Badania zostały przeprowadzone wśród młodych ludzi w wieku od 19 do 23 lat (N=629). Wśród badanych osób 474 respondentów (75,4%) pochodziło z dużych miast, a 155 (24,6%) z małych miejscowości. Wszystkie osoby badane były osobami studiującymi. Do badań wykorzystano kwestionariusz ankiety o aktywności fizycznej[1].
Wyniki. Większość młodych osób (58,8%) uważa, że posiada niewystarczającą ilość czasu wolnego. Czas wolny od studiów młodzi ludzie przede wszystkim przeznaczają na naukę oraz spotkania towarzyskie. Aktywność fizyczna jest na trzecim miejscu. 185 młodych osób (86,44%) z posiadających tradycje sportowe w swojej rodzinie) w chwili obecnej

* **e-mail: barbara.grabowska@umw.edu.pl**
Zakład Zdrowia Publicznego, Wydział Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu, Bujwida 44, 50-345 Wrocław, Polska.
ORCID: 0000-0001-7466-1280

** **e-mail: luba.jakubowska@umw.edu.pl**
Zakład Humanistycznych Nauk o Zdrowiu, Wydział Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu, K. Bartla 5, 51-618 Wrocław, Polska.
ORCID: 0000-0002-0507-6595

[1] B. Grabowska, *Aktywność fizyczna, wybrane elementy stylu życia i wskaźnik masy ciała wrocławskich studentów = Physical Activity, Selected Lifestyle Elements and Body Mass Index of Wroclaw Students*, niepublikowana praca doktorska, Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu, Wrocław 2017.

wykonuje aktywność fizyczną. Osoby z własnej rodziny najrzadziej towarzyszą młodym ludziom podczas angażowania się w aktywność fizyczną (2,4% badanych). Najbardziej natomiast studenci preferują indywidualne formy aktywności fizycznej (37,4%)

Słowa kluczowe: rodzina, wychowanie fizyczne, aktywność fizyczna, młode osoby, czas wolny.

Abstract
Aim. The aim of the work was to investigate the significance of the basic upbringing environment – the family – to the undertaking of physical activity by young people.
Materials and methods. The research was conducted among your people (N=629) aged 19 to 23. Among the research participants 474 (75.4%) came from big cities, and 155 (24.6%) from smaller localities. All of the participants were university students. A questionnaire on physical activity was used in the research (Grabowska, 2017).
Results. The majority of young people (58.8%) believe that they do not have enough free time. Young people devote the time free from classes to studying and socialising. Physical activity is in the third place. 185 (86.44%) of the young people with sport traditions in their families currently do sport regularly. Family members are the most seldom to accompany your people when they do sport (2.4%). It is the most usual (37.4%) that students undertake physical activity alone.

Keywords: family, physical education, physical activity, young people, free time.

Wprowadzenie

Niewystarczająca aktywność fizyczna młodych ludzi wiąże się z wieloma problemami dotyczącymi zdrowia fizycznego i psychicznego[2].

Styl życia, w tym podejmowanie aktywności fizycznej, w dużym stopniu zależy od środowisk wychowawczych[3]. Istotnym środowiskiem wspierającym aktywność fizyczną jest szkoła, gdzie z dziećmi pracuje się w kierunku ogólnorozwojowym. Ważną rolę pełnią także kluby sportowe, które rozwijają zainteresowanie młodych ludzi w wybranych przez nich obszarach. Celem badań było sprawdzenie znaczenia podstawowego środowiska wychowawczego, jakim jest rodzina, dla podejmowania aktywności fizycznej wśród młodych ludzi. Badania pokazują, że poziom aktywności

[2] J. Schneider [i in.], *Testing a Physical Education-Delivered Autonomy Supportive Intervention to Promote Leisure-Time Physical Activity in Lower Secondary School Students: the PETALS trial*, "BMC Public Health" 2020, nr 20(1), s. 1438, https://doi.org/10.1186/s12889-020-09518-3.

[3] G. Mckenzie, C. Willis, N. Shields, *Barriers and Facilitators of Physical Activity Participation for Young People and Adults with Childhood-Onset Physical Disability: A Mixed Methods Systematic Review*, "Developmental Medicine and Child Neurology" 2021, vol. 63, nr 8, https://doi.org/10.1111/dmcn.14830.

fizycznej młodych ludzi jest niewystarczający[4]. Czynnikami motywującymi młodzież do podejmowania wysiłku fizycznego są m. in postrzeganie tej formy aktywności, oraz wartość, jaką jej nadają[5]. Te czynniki w dużej mierze mogą mieć swoje źródło w wartościach promowanych w rodzinie.

Współcześnie, gdy coraz więcej młodych ludzi korzysta z technologii zarówno w celach rozrywkowych, jak i podczas uczenia się, promowanie aktywności fizycznej wydaje się być szczególnie ważne dla ich zdrowia psychicznego i fizycznego[6].

Materiał i metody

Badania zostały przeprowadzone wśród młodych ludzi w wieku od 19 do 23 lat (N=629). Wśród badanych osób 474 respondentów (75,4%) pochodziło z dużych miast, a 155 (24,6%) z małych miejscowości. Wszystkie osoby badane były osobami studiującymi.

Do badań wykorzystano kwestionariusz ankiety o aktywności fizycznej (Grabowska, 2017). W obliczeniach korzystano z pakietu programów komputerowych STATISTICA v. 9.0.

Wyniki

Aktywność fizyczna na tle innych aktywności młodych ludzi

Pierwszym etapem było sprawdzenie zasobów czasowych młodych ludzi, które mogą oni wykorzystać na pozauczelniane aktywności, w tym aktywność fizyczną. Interesujące jest, że większość młodych osób (58,8%) uważa, iż posiada niewystarczającą ilość czasu wolnego. Tylko (2,7%) studentów uważa, że posiada nadmierną ilość czasu wolnego. Kobiety istotnie częściej niż mężczyźni twierdzą, że ilość wolnego czasu jest niewystarczająca ($p < 0,05$; tabela 1).

---

[4] Y. Dikmen, F. Akduran, N. Keser, N. Cinar, *Examination of the Effect of the Gender Factor on University Students' Physical Activity Level*, "Bangladesh Journal of Medical Science" 2020, nr 19(4), s. 625–631, https://doi.org/10.3329/bjms.v19i4.46617.

[5] S. Denford, S. van Beurden, P. O'Halloran, C.A. Williams, *Barriers and Facilitators to Physical Activity among Children, Adolescents, and Young Adults with Cystic Fibrosis: A Systematic Review and Thematic Synthesis of Qualitative Research*, "BMJ Open" 2020, nr 10(2), e035261, https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-035261.

[6] R.M. Viner [i in.], *Roles of Cyberbullying, Sleep, and Physical Activity in Mediating the Effects of Social Media Use on Mental Health and Wellbeing among Young People in England: A Secondary Analysis of longitudinal Data*, "The Lancet. Child and Adolescent Health" 2019, nr 3(10), s. 685–696, https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30186-5.

Tabela 1
Ocena ilości wolnego czasu

	Kobiety N = 312	**Mężczyźni N = 317**	**Wynik testu *p***
1. nadmierna	4 (1,3%)	13 (4,1%)	0,029
2. wystarczająca	80 (25,6%)	101 (31,9%)	
3. niewystarczająca	198 (63,5%)	172 (54,3%)	
4. nie mam czasu wolnego	30 (9,6%)	31 (9,8%)	

Źródło: Badania własne

Następnym etapem było sprawdzenie, ile czasu wolnego młode osoby przeznaczają na aktywność fizyczną, w porównaniu do innych aktywności pozauczelnianych. Okazało się, że również czas wolny od studiów młodzi ludzie przede wszystkim wykorzystują na naukę. Przy tym nauka zajmuje 49,7% czasu wolnego u kobiet i 48,3% u mężczyzn. Ważną obserwacją jest jednak fakt, że wśród pozostałych aktywności aktywność fizyczna jest na dość wysokim miejscu. Wyprzedzają ją tylko spotkania towarzyskie, co (w przypadku nie tylko młodych osób) jest również ważnym obszarem dla zdrowia psychicznego (tabela 2). Interesującym jest również to, że w większości obszarów nie obserwuje się różnic międzypłciowych względem wybieranych aktywności. Wyjątkiem jest wyjście do kina, które jest bardziej preferowane przez mężczyzn.

Tabela 2
Działania podejmowane w czasie wolnym

Aktywności w czasie wolnym	**Kobiety N = 312**	**Mężczyźni N = 317**	**Wynik testu *p***
a. nauka	155 (49,7%)	153 (48,3%)	0,556
b. codzienne obowiązki domowe	85 (27,2%)	68 (21,5%)	0,182
c. spotkania towarzyskie	144 (46,2%)	169 (53,3%)	0,129
d. aktywność fizyczna	89 (28,5%)	76 (24,0%)	0,195
e. oglądanie TV	31 (9,9%)	26 (8,2%)	0,449
f. granie w gry na komputerze	28 (9,0%)	40 (12,6%)	0,203
g. wyjście do opery, filharmonii (kultura)	17 (5,4%)	24 (7,6%)	0,340
h. dbałość o własny wygląd	22 (7,1%)	18 (5,7%)	0,480
i. praktyki religijne	9 (2,9%)	12 (3,8%)	0,529
j. wyjazdy za miasto	13 (4,2%)	14 (4,4%)	0,877
k. rozwój własnych zainteresowań	51 (16,4%)	54 (17,0%)	0,831
l. praca	42 (13,5%)	33 (10,4%)	0,238
m. odpoczynek	51 (16,4%)	61 (19,2%)	0,352
n. czytanie książek	56 (18,0%)	39 (12,5%)	0,054
o. słuchanie muzyki	58 (18,6%)	69 (21,8%)	0,321
p. wyjście do kina	6 (1,9%)	18 (5,7%)	**0,014**
r. przeglądanie informacji w internecie	53 (17,0%)	60 (18,9%)	0,526
s. inne działania	5 (1,6%)	9 (2,8%)	0,293

Źródło: Badania własne

Tradycje rodzinne

Znaczenie rodziny dla podejmowania aktywności fizycznej przez młodych ludzi badano przede wszystkim w dwóch obszarach. Pierwszy dotyczył występowania sportowych tradycji rodzinnych, a drugi aktywności fizycznej wykonywanej wspólnie z członkami rodziny.

Z badań wynika, że wśród 629 młodych osób 214 (34,02%) posiada tradycje sportowe w swojej rodzinie. U 23 osób badanych (3,65%) tradycje sportowe występują w bardzo dużym stopniu, u 99 studentów (15,73%) w dużym stopniu, a u 92 studentów (14,62%) tradycje sportowe występują w stopniu niewielkim. U 415 młodych osób (65,97%) tradycje sportowe w rodzinie w żadnym stopniu nie występują.

185 respondentów (86,44% z posiadających tradycje sportowe w swojej rodzinie) w chwili obecnej wykonuje aktywność fizyczną, natomiast 29 studentów (13,55% cechujących się tradycjami sportowymi w rodzinie) w chwili obecnej aktywności fizycznej nie wykonuje.

Biorąc pod uwagę otrzymane wyniki, tradycje sportowe występujące w rodzinie mają duży wpływ na wykonywanie aktywności fizycznej przez młode osoby ($p = 0,029$, $p<0,05$).

Podmioty wspólnej aktywności fizycznej

W badaniach sprawdzano również, czy młodzi ludzie podejmują aktywność fizyczną razem z członkami rodziny. Niestety wyniki wskazują, że osoby z rodziny najrzadziej towarzyszą młodym ludziom podczas angażowania się w aktywność fizyczną (2,4%). Najczęściej natomiast studenci preferują indywidualne formy aktywności fizycznej (37,4%) lub jest im to obojętne (37,4%). 36,2% kobiet, tak jak i 38,5% mężczyzn, najczęściej wykonuje aktywność fizyczną indywidualnie lub jest im obojętne, jaką wybierają formę wysiłku fizycznego.

Preferowane formy aktywności fizycznej przez młode osoby nie mają istotnego związku statystycznego z płcią ($p > 0,05$; tabela 3).

Tabela 3

Forma uprawiania aktywności

	Kobiety N = 312	**Mężczyźni N = 317**	**Wynik testu *p***
1. indywidualne	113 (36,2%)	122 (38,5%)	0,570
2. zorganizowane	64 (20,5%)	73 (23,0%)	
3. wspólnie ze znajomymi	94 (30,1%)	90 (28,4%)	
4. wspólnie z rodziną	10 (3,2%)	5 (1,6%)	
5. nie preferuję podejmowania aktywności f.	31 (9,9%)	27 (8,5%)	
6. jest mi to obojętne	113 (36,2%)	122 (38,5%)	

Źródło: Badania własne

Dyskusja

Niewystarczająca aktywność fizyczna jest jednym z najczęściej poruszanych problemów w obszarze zdrowia publicznego. Większość programów profilaktycznych, oraz wspierających aktywność fizyczną, jest kierowana do dzieci oraz do osób starszych. W przypadku młodych, zdrowych osób takie programy są dużo mniej popularne[7].

Tym czasem z badań wynika, że obserwuje się wyraźny spadek zainteresowania młodych osób uprawianiem sportu w czasie studiów, w porównaniu z deklarowaną aktywnością ruchową w szkole średniej[8]. W związku z usamodzielnianiem się młodych osób słabnie wpływ na ich aktywność fizyczną nie tylko szkoły, ale również rodziny. Jest to niepokojąca tendencja, dlatego ważnym jest, by od początku budować, a następnie pielęgnować wsparcie rodziny w zakresie aktywności fizycznej.

W badaniu wykazano, że 34,02% młodych osób posiada tradycje sportowe w swojej rodzinie, co istotne – 86,44% studentów posiadających tradycje sportowe w swojej rodzinie w chwili obecnej wykonuje aktywność fizyczną. Wyniki te korespondują z wynikami badań Kochanowicz i Hansdorfer-Korzon, którzy w swojej pracy także ukazali, że 71% młodych osób posiadających tradycje sportowe w rodzinie, za namową i przykładem członków rodziny, kontynuowało podejmowało sportu[9]. Rodzice są pierwszymi i najważniejszymi nauczycielami zdrowego trybu życia od najmłodszych lat. To właśnie w domu rodzinnym dokonuje się główna część procesu socjalizacji zdrowotnej, której dzieci i młodzież są aktywnymi uczestnikami. Dzieci nie tylko naśladują i odtwarzają zachowania dorosłych, ale również zgodnie ze swoimi możliwościami poznawczymi adaptują i wdrażają w życie zapoznane zachowania zdrowotne[10]. Według badań przeprowadzonych przez

---

[7] E.A. Finkelstein, R.S.M. Lim, D.S. Ward, K.R. Evenson, *Leveraging Family Dynamics to Increase the Effectiveness of Incentives for Physical Activity: the FIT-FAM Randomized Controlled Trial*, "International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity" 2020, nr 17(1), s. 113, https://doi.org/10.1186/s12966-020-01018-2.

[8] T. Lisicki, *Ogólna sprawność fizyczna oraz postawy wobec profilaktyki zdrowotnej i aktywności ruchowej studentów I roku studiów na przykładzie szkół wyższych Trójmiasta*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Wychowania Fizycznego i Sportu, Gdańsk 2002.

[9] B. Kochanowicz, R. Hansdorfer-Korzon, *Postawy studentów kierunku fizjoterapii wobec aktywności fizycznej*, „Annales Academiae Medicae Gedanensis" 2013, nr 43, s. 19–28.

[10] Z. Woźniak, *Socjomedyczne aspekty funkcjonowania rodziny*, Centralny Program Badań Podstawowych, Poznań 1990, s. 10–15; G.F. Aljayyousi, M. Abu Munshar, F. Al-Salim, E.R. Osman, *Addressing Context to Understand Physical Activity among Muslim University Students: the Role of Gender, Family, and Culture*, "BMC Public Health" 2019, nr 19(1), s. 1452, https://doi.org/10.1186/s12889-019-7670-8.

Rębiałkowską-Stankiewicz (2008)[11] także widać, że w rodzinach, gdzie rodzice uprawiali sport, chętne do uprawiania ruchu były również ich dzieci. Podobnie Zaleski i Nowak-Zaleska (2002)[12] dowiedli, że przykład rodziców oraz sportowe tradycje rodzinne i wynikająca z tego samorealizacja sportowa – stanowią istotny czynnik kształtowania wzorców czynnego wypoczynku wśród młodych osób (64,9%).

Wyniki pokazują, że młodzi ludzie preferują samodzielne formy aktywności, przy czym z rodziną chcą ćwiczyć najrzadziej. Tymczasem z badań wynika, że aktywność fizyczna może przyczynić się nie tylko do poprawy zdrowia, ale także korzystnie wpływa na relacje rodzinne i usprawnia komunikację[13].

Na zakończenie należy podkreślić, że w promocji aktywności fizycznej wśród młodych ludzi istotne jest nie tylko zachęcanie do systematycznych ćwiczeń, ale również motywowanie do podejmowania aktywności fizycznej, zgodnie z ogólnoświatowymi zaleceniami opracowanymi do poszczególnych grup wiekowych[14].

Wnioski

1. Młodzi ludzie mają niewystarczająca ilość czasu wolnego. Poza tym czas pozauczelniany także w większym stopniu przeznaczają na naukę.
2. Aktywność fizyczna znajduje się na trzecim miejscu wśród innych aktywności podejmowanych przez młodzież w czasie wolnym. Dotyczy to zarówno mężczyzn, jak i kobiet.
3. Istnieje zależność pomiędzy tradycjami sportowymi w rodzinie a podejmowaniem aktywności fizycznej przez młode osoby.
4. Wśród osób, z którymi młodzi preferują angażowanie się w uprawianie aktywności fizycznej, najrzadziej występują członkowie ich rodzin.

---

[11] M. Rębiałkowska-Stankiewicz, *Czego Jaś się nie nauczył…, czyli wzorce rodzinne w kształtowaniu aktywności fizycznej młodzieży*, [w:] A. Kaźmierczak, A. Maszorek-Szymala, E. Dębowska (red.), *Kultura fizyczna i zdrowotna współczesnego człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008.

[12] R. Zaleski, A. Nowak-Zaleska, *Motywy uczestnictwa studentów Trójmiasta w aktywności fizycznej*, „Rocznik Naukowy [AWFiS im. J. Śniadeckiego w Gdańsku]" 2002, t. 13, s. 85–98.

[13] A.Y.K. Lai [i in.], *A Community-Based Lifestyle-Integrated Physical Activity Intervention to Enhance Physical Activity, Positive Family Communication, and Perceived Health in Deprived Families: a Cluster Randomized Controlled Trial*, "Frontiers in Public Health" 2020, nr 8, s. 434, https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.00434.

[14] E. Niźnikowska, J. Bergier, B. Bergier, M. Bergier, P. Ăcs, J. Junger, *Study and Evaluation of Physical Activity of Youth from the Visegrad Countries in Relation to the WHO Recommendations*, „Roczniki Państwowego Zakładu Higieny" 2019, nr 70(2), s. 155–160, https://doi.org/10.32394/rpzh.2019.0065.

Bibliografia

Aljayyousi, G.F., Abu Munshar M., Al-Salim F., Osman E.R., *Addressing Context to Understand Physical Activity among Muslim University Students: the Role of Gender, Family, and Culture*, "BMC Public Health" 2019, nr 19(1), https://doi.org/10.1186/s12889-019-7670-8.

Denford S., van Beurden S., O'Halloran P., Williams C. A., *Barriers and Facilitators to Physical Activity among Children, Adolescents, and Young Adults with Cystic Fibrosis: a Systematic Review and Thematic Synthesis of Qualitative Research*, "BMJ Open" 2020, nr 10(2), https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-035261.

Dikmen Y., Akduran F., Keser N., Cinar N., *Examination of the Effect of the Gender Factor on University Students' Physical Activity Level*, "Bangladesh Journal of Medical Science" 2020, nr 19(4), https://doi.org/10.3329/bjms.v19i4.46617.

Finkelstein E.A., Lim R.S.M., Ward D.S., Evenson K.R., *Leveraging Family Dynamics to Increase the effectiveness of Incentives for Physical Activity: the FIT-FAM Randomized Controlled Trial*, "International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity" 2020, nr 17(1), https://doi.org/10.1186/s12966-020-01018-2.

Grabowska B., *Aktywność fizyczna, wybrane elementy stylu życia i wskaźnik masy ciała wrocławskich studentów = Physical Activity, Selected Lifestyle Elements and Body Mass Index of Wroclaw Students*, niepublikowana praca doktorska, Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu, Wrocław 2017.

Kochanowicz B., Hansdorfer-Korzon R., *Postawy studentów kierunku fizjoterapii wobec aktywności fizycznej*, „Annales Academiae Medicae Gedanensis" 2013, nr 43.

Lai A.Y.K. [i in.], *A Community-Based Lifestyle-Integrated Physical Activity Intervention to Enhance Physical Activity, Positive Family Communication, and Perceived Health in Deprived Families: A Cluster Randomized Controlled Trial*, "Frontiers in Public Health" 2020, nr 8, https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.00434.

Lisicki T., *Ogólna sprawność fizyczna oraz postawy wobec profilaktyki zdrowotnej i aktywności ruchowej studentów I roku studiów na przykładzie szkół wyższych Trójmiasta*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Wychowania Fizycznego i Sportu, Gdańsk 2002.

Mckenzie G., Willis C., Shields N. *Barriers and Facilitators of Physical Activity Participation for Young People and Adults with Childhood-Onset Physical Disability: A Mixed Methods Systematic Review*, "Developmental Medicine and Child Neurology" 2021, vol. 63, nr 8, https://doi.org/10.1111/dmcn.14830.

Niźnikowska E., Bergier J., Bergier B., Bergier M., Ăcs P., Junger J., *Study and Evaluation of Physical Activity of Youth from the Visegrad Countries in Relation to the WHO Recommendations*, „Roczniki Państwowego Zakładu Higieny" 2019, nr 70(2), https://doi.org/10.32394/rpzh.2019.0065.

Rębiałkowska-Stankiewicz M., *Czego Jaś się nie nauczył…, czyli wzorce rodzinne w kształtowaniu aktywności fizycznej młodzieży*, [w:] A. Kaźmierczak, A. Maszorek-Szymala, E. Dębowska (red.), *Kultura fizyczna i zdrowotna współczesnego człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008.

Schneider J. [i in.], *Testing a Physical Education-Delivered Autonomy Supportive Intervention to Promote Leisure-Time Physical Activity in Lower Secondary School Students: the PETALS Trial*, "BMC Public Health" 2020, nr 20(1), s. 1438, https://doi.org/10.1186/s12889-020-09518-3.

Viner R.M. [i in.], *Roles of Cyberbullying, Sleep, and Physical Activity in Mediating the Effects of Social Media Use on Mental Health and Wellbeing among Young People in England: A Secondary Analysis of longitudinal Data*, "The Lancet. Child and Adolescent Health" 2019, nr 3(10), https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30186-5.

Woźniak Z., *Socjomedyczne aspekty funkcjonowania rodziny*, Centralny Program Badań Podstawowych, Poznań 1990.

Zaleski R., Nowak-Zaleska A., *Motywy uczestnictwa studentów Trójmiasta w aktywności fizycznej*, „Rocznik Naukowy [AWFiS im. J. Śniadeckiego w Gdańsku]" 2002, t. 13.

DOI: 10.34616/wwr.2019.2.257.271

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXI (2/2019)

Ewa MUSIAŁ*

Współpraca rodziców i nauczycieli czynnikiem warunkującym efektywność pracy szkoły (ze szczególnym uwzględnieniem edukacji wczesnoszkolnej) – perspektywa teoretyczna

The cooperation of parents and teachers is a factor conditioning the effectiveness of schoolwork (with particular emphasis on early education) – theoretical perspective

Abstrakt

Cel. Rodzina jest bardzo ważnym wyznacznikiem szans edukacyjnych dzieci, często nawet czynnikiem decydującym. Szkoła zaś, aby być miejscem przyjaznym, nowoczesnym i bezpiecznym, sprzyjającym pełnemu rozwojowi uczniów, aby skutecznie realizować swoje zadania, musi niejako „przekonać" do siebie rodziców, którzy współtworzyć będą atmosferę, klimat placówki, współpracować z dyrekcją, wychowawcami, nauczycielami, będą podążać tą samą drogą i mieć na uwadze zawsze dobro dziecka. Współdziałanie nauczycieli i rodziców rozumiane jest na ogół jako wykonywanie przez nich wspólnych działań, służących dobru i pomyślności poszczególnych uczniów i ogółu klasy. Współpraca szkoły i rodziny sprzyja lepszemu poznaniu i rozumieniu uczniów przez nauczycieli i rodziców, przewartościowaniu postaw nauczycieli i rodziców, uwzględnianiu właściwego podejścia wychowawczego, udzielaniu sobie wzajemnej pomocy, stworzeniu wzajemnej atmosfery wychowawczej w szkole i w domu.

Metoda. Analiza literatury przedmiotu, badania własne.

Wyniki i wnioski. Rodzina jest podstawowym środowiskiem wychowawczym każdego dziecka. Istotnym dla niej wsparciem i pomocą są działania podejmowane przez szkołę.

* **e-mail: ewa.musial@uwr.edu.pl**
Zakład Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, J.W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska
ORCID: 0000-0001-7710-2265

Zadania szkoły nie odnoszą się tylko do wspomagania w sytuacjach problemowych, lecz uwzględniają opinie rodziców w organizacji własnej pracy. Współpraca rodziny i szkoły przebiega dwukierunkowo, bowiem oba podmioty wzajemnie się uzupełniają i czerpią korzyści ze wspólnie podejmowanych działań.

Słowa kluczowe: rodzice, nauczyciele, uczeń, szkoła, współpraca

Abstract
Aim. The family is a very important indicator of children's educational opportunities, often even a decisive factor. The school, in order to be a friendly, modern, and safe place, conducive to the full development of students, in order to successfully carry out its tasks, must somehow "convince" parents who will contribute to the atmosphere of the facility, cooperate with the management, educators, teachers, will follow the same pattern, and always keep in mind the good of the child. The cooperation of teachers and parents is generally understood as the performance of joint actions by them, serving the selection and well-being of individual students and the class in general. The cooperation of the school and the family is conducive to a better knowledge and understanding of students by teachers and parents, re-evaluation of attitudes of teachers and parents, taking into account the correct educational approach, providing mutual assistance, and creating a mutual educational atmosphere at school and at home.
Method. Analysis of the subject literature.
Results. The family is the basic educational environment for every child. The school's activities are an important support and help for her. The tasks of the school do not only relate to support in problem situations, but also take into account the opinions of parents in the organization of their own work. The cooperation between family and school is two-way, as both entities complement each other and benefit from jointly undertaken actions.

Keywords: parents, teachers, student, school, cooperation

Wprowadzenie

Zapewnienie dziecku możliwości zdobywania wiedzy
i umiejętności niezbędnych do pokonania dalszej „drogi życiowej"
powinno być w interesie zarówno rodziców jak i nauczycieli.
Dążenie do osiągnięcia tego najważniejszego celu
powinno scalić i prowadzić w tym samym kierunku te dwa podmioty.
Janusz Korczak[1]

Proces szeroko pojmowanej edukacji rozpoczyna się w rodzinie, a gdy dziecko osiągnie wiek obowiązku szkolnego, realizowany jest równolegle w dwóch środowiskach: naturalnym – rodzinie, i instytucjonalnym – szkole[2]. W literaturze wielo-

[1] Szkoła Podstawowa im. Teodora Goździkiewicza w Dąbrowie Wielkiej [strona domowa], https://spdabrowawielka.edupage.org/awards/ [dostęp: 28.11.2019].

[2] G. Gajewska, *Edukacja środowiskowa w przestrzeni życiowej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", Toruń 2002, s. 55.

krotnie podkreśla się, że ani jedno, ani drugie środowisko nie jest w stanie ponieść wyłącznej i pełnej odpowiedzialności za edukację młodego pokolenia. Ryszard Wroczyński podkreśla: „ani szkoła, ani rodzina nie mogą spełniać swych funkcji bez ścisłego współdziałania [...] bez systematycznej i zorganizowanej współpracy domu i szkoły”[3]. Za rozwój dziecka odpowiedzialni są zarówno rodzice, jak i nauczyciele.

Rozpoczęcie nauki szkolnej powoduje u ucznia silne wrażenia związane z przystosowaniem do nowego, często obcego środowiska, kontaktami z grupą rówieśniczą, osobami dorosłymi, rozstaniem z domem, rodzicami, a zarazem natłokiem nowych obowiązków, nabywaniem progresywnych kompetencji (czytania, pisania, liczenia), ograniczeniem aktywności o charakterze zabawowym, co wpływa często destrukcyjnie na psychikę dziecka, powodując dyskomfort psychiczny. Przebywanie w grupie przez czas, jakiego wymagają zajęcia lekcyjne, to trudne zadanie dla małego ucznia. Powstaje wtedy wiele problemów, z którymi nie zawsze potrafi on sobie poradzić. Z tego powodu często doznaje nasilonego stresu. Start szkolny, mimo nadziei na sukces, jest źródłem wielu lęków i negatywnych myśli bądź wyobrażeń o własnej porażce i niepowodzeniu. Dziecko przeżywa szok poznawczy, społeczny, emocjonalny i organizacyjny. Thomas Luckmann dowodzi, że szok pojawia się zawsze przy przekraczaniu granicy między tym, co znane, a tym, co mniej lub w ogóle nie znane, i jest on poniekąd organizacyjnie i ideologicznie wpisany w szkołę ze względu na wypełnienie jej rytuałami, które są odmienne od rytuałów przedszkolnych[4]. Przejście z aktywności zabawowej w przedszkolu w tryb nauki szkolnej zmienia całkowicie rytm życia w rodzinie, czego istoty dziecko do końca nie rozumie. Odrabianie zadań okazuje się ważniejsze niż potrzeba zabawy, a czas pobytu na podwórku ograniczany jest liczbą tych zadań. Swoboda działania zastąpiona zostaje nakazem działania[5]. Z jednej strony mały uczeń jest podekscytowany nowościami, lecz z drugiej może odczuwać lęk przed rozstaniem z rodzicami i obawy przed nieznaną sytuacją, przytłoczeniem obowiązkami. Nie sprzyja to aktywności twórczej dzieci, ujawnieniu się ich potencjału, ponieważ w przesadny sposób koncentrują się one na swoich lękach zamiast na odważnym realizowaniu nowych zadań[6]. Dlatego istotnym warunkiem jest włączenie rodziców w proces wychowawczy oraz nawiązanie harmonijnej współpra-

---

[3] M. Mendel, *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2007, s. 17–19.

[4] P. L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik, Książka i Wiedza, Warszawa 1983, s. 43.

[5] D. Waloszek, *Między przedszkolem a szkołą: rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2014, s. 24.

[6] A. Dąbrowska, *Współpraca nauczycieli i rodziców, a dobro dziecka*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli” 2006, nr 2, s. 47–48.

cy na płaszczyźnie szkoła – dom, w celu pokonania zaistniałych trudności i profilaktyki tych, które potencjalnie mogą zaistnieć w przyszłości. Oczywiście wychowawczą korzyścią wynikającą ze współdziałania rodziców i szkoły jest wspólny wychowawczy front – a w rezultacie lepsze efekty. Z dydaktycznego punktu widzenia, jeżeli rodzice wiedzą, czego uczy się ich dziecko, mogą pomóc, wesprzeć, zrozumieć. „Jak się okazuje, kiedy zwrócono uwagę na rodziców dzieci odnoszących w szkole sukcesy, zauważono, że bardziej niż inni interesują się oni dziećmi i ich sytuacją szkolną. Zauważono również, iż praca nauczyciela z uczniami, których rodzice angażują się w życie szkoły, jest dużo łatwiejsza”[7]. Z przeprowadzonych w 2013 roku badań własnych, o charakterze sondażu diagnostycznego, w których udział wzięło 250 rodziców i 50 nauczycieli, wynika, że nauczyciele we współpracy z rodzicami, co do której „życzyliby sobie”, aby miała charakter „celowy, systematyczny, regularny”, dostrzegają szereg możliwości w kierunku wspierania edukacji uczniów. Na pytanie „Czy współpraca nauczycieli z rodzicami ucznia ma znaczenie dla jego osiągnięć szkolnych?” – ponad 80% badanych nauczycieli odpowiedziało twierdząco. Najczęściej argumentowali swoją opinię następująco:

> Kiedy jest kontakt z rodzicami, można ustalić taki plan działania, który później obie strony będą mogły realizować, może to dotyczyć uczniów zdolnych, przeciętnych i słabych.
> Rodzice często nawet nie starają się pomagać dzieciom w nauce, bo nie mają wiedzy z zakresu techniki pracy umysłowej, można to trochę uzupełnić w ramach pedagogizacji, na zebraniach o tym mówić, może nie taki diabeł straszny…
> Rodzicowi trzeba konkretnie powiedzieć, jakie dziecko ma problemy szkolne i jak mu pomóc w ich rozwiązywaniu.
> Dobrze jest jak uczeń wie, że jego rodzic nim się interesuje, że mu na nim zależy, że nie ma sensu oszukiwać, bo rodzic i tak się dowie od nauczyciela[8].

Wzajemne relacje szkoły, rodziny i środowiska określa szereg aktów prawnych o charakterze/zasięgu tak globalnym, jak i krajowym. Polska, jako kraj członkowski Unii Europejskiej, oraz przynależący do ONZ, przyjęła: Powszechną Deklarację Praw Człowieka, Europejską Konwencję o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, Deklarację Praw Dziecka ONZ, Uchwałę Parlamentu Europejskiego o Wolności Wychowania we Wspólnocie Europejskiej. Prawa rodziców zawarte w tych aktach dotyczą: prawa do określania wychowania i rodzaju nauczania ich małoletnich dzieci; prawa do wyboru szkoły dla dziecka; prawa

[7] C. Christopher, *Nauczyciel – rodzic: skuteczne porozumiewanie się*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 15.

[8] Badania przeprowadziłam w szkołach podstawowych i gimnazjach w województwie opolskim i dolnośląskim.

do wychowania dzieci zgodnie z przekonaniami religijnymi rodziców, przy czym dziecko musi mieć zapewniony dostęp także do szkoły, w której nie jest uprzywilejowana żadna religia i żaden światopogląd. Głównymi dokumentami o zasięgu krajowym, które również kładą akcent na współpracę rodziców z nauczycielami, są Konstytucja Rzeczpospolitej Polskiej oraz Ustawa – Prawo oświatowe (wcześniej Ustawa o systemie oświaty) i Ustawa – Karta Nauczyciela**.** Obecny Minister Edukacji Narodowej podkreśla, iż system oświaty zapewnia m.in. wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny, a podstawowym obowiązkiem nauczycieli jest kierowanie się dobrem uczniów, troska o ich zdrowie, postawę moralną i obywatelską, z poszanowaniem godności osobistej uczniów. Jasno określone zostały cele współpracy obu środowisk[9]. Dodatkowo statut każdej szkoły określa formy tego współdziałania, uwzględniając prawo rodziców do: znajomości zadań i zamierzeń dydaktyczno-wychowawczych w danej klasie i szkole, znajomości przepisów dotyczących oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów, uzyskiwania w każdym czasie rzetelnej informacji na temat swojego dziecka, jego zachowania, postępów i przyczyn trudności w nauce, uzyskiwania informacji i porad w sprawach wychowania i dalszego kształcenia swych dzieci, wyrażania i przekazywania organowi sprawującemu nadzór pedagogiczny opinii na temat pracy szkoły, znajomości terminów organizowania stałych spotkań z rodzicami w celu wymiany informacji oraz dyskusji na tematy wychowawcze, etc. Zazwyczaj, w ramach projektowanej współpracy, placówki oświatowe dążą do: zaangażowania rodziców w sprawy kształcenia, wychowania i sprawowania właściwej opieki nad dziećmi; rozwijania poczucia współodpowiedzialności rodziców za efekty kształcenia i wychowania; usprawnienia pracy wychowawczej z uczniem poprzez wzajemną współpracę dom – szkoła; uświadomienia rodzicom i nauczycielom, że wielostronny rozwój młodego człowieka zależy od wspólnie realizowanych przez szkołę i dom działań; wzmocnienia więzi pomiędzy nauczycielami a domem rodzinnym ucznia/wychowanka[10].

Współpraca rodzice – szkoła: kontekst znaczeniowy

Współpraca rodziców i nauczycieli definiowana jest jako „współdziałanie między nauczycielami i rodzicami, zmierzające do urzeczywistnienia określonych celów, w tym

[9] Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe*, Dz.U. 2019, poz. 1148, 1078, 1287, 1680, 1681, 1818, 2197, 2248.

[10] Przykładowy *Szkolny Program Współpracy z Rodzicami Zespołu Szkół nr 10 w Toruniu*, http://www.xlo.torun.pl/images/pliki/dokumenty/program-wspolpracy-z-rodzicami.pdf [dostęp: 28.11.2019].

zwłaszcza podejmowania wspólnych decyzji i konkretnych działań”[11]. Jest wzajemnym wspomaganiem się i współdziałaniem podmiotów w realizacji wspólnego celu. Opiera się na wzajemnym zaufaniu, lojalności, podporządkowaniu się celowi, który musi być należycie uświadomiony zarówno przez rodziców, jak i przez nauczycieli[12]. Powinna polegać na ciągłym, wzajemnym uzupełnianiu się, aby gwarantować podopiecznym możliwie najwięcej doświadczeń niezbędnych do ich harmonijnego rozwoju[13]. O tym, że ta współpraca jest efektywna, można mówić wówczas, gdy dwie zaangażowane w nią strony traktują siebie z należytym szacunkiem, w dążeniu ku realizacji wspólnego dla obu podmiotów celu. Jednakowe dążenie do tych samych wartości pozwala na budowanie relacji i konstruktywne rozwiązywanie konfliktów[14]. Warunkiem współpracy jest stworzenie wspólnoty w działaniu. Nauczyciele i rodzice muszą wytworzyć wspólną linię działania i uzgodnić jego cel. Istotne tu jest przede wszystkim określenie, co każda ze stron będzie robić w ramach wspólnej pracy. Stroną inicjującą i podtrzymującą efektywną współpracę powinna być szkoła. Nauczyciele posiadający odpowiednie kompetencje i doświadczenie winni nawiązać i pielęgnować kontakty z rodziną, dbać o ścisłe współdziałanie i rozwijanie współpracy ze środowiskiem rodzinnym dziecka, wspomagać rodzinę w procesie wychowania, wzmacniać jej pozytywne oddziaływania i kompensować braki, których nie są w stanie ustrzec się nawet najlepsi rodzice[15].

Wyznaczone cele wykluczają postrzeganie rodziców, jako kogoś gorszego w hierarchii, wymagają natomiast od nauczycieli partnerskiego ich traktowania. Okazywanie życzliwości i zrozumienia wobec problemów i sytuacji życiowej dziecka i jego rodziny stanowi o sukcesie wzajemnych interakcji[16]. Warto o nie zabiegać, gdyż rosnąca świadomość rodziców, którzy coraz częściej zdają sobie sprawę ze swojej ważnej roli w procesie edukacji dzieci, powoduje, że stosunkowo chętnie deklarują oni chęć zaangażowania się. Jeśli nauczyciele ułatwią im wejście w przestrzeń szkolną i zapoznanie się z wymogami szkoły wobec ich dzieci, pomogą im zrozumieć, czego i w jaki sposób ich wychowankowie się uczą. Ze strony rodziców zaprocentuje to efek-

[11] M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, Impuls, Kraków 2007, s. 177.

[12] M. Winiarski, *Dialog i współpraca nauczycieli i rodziców*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 10.

[13] M. Babiuch, *Jak współpracować z rodzicami trudnych uczniów*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002, s. 7.

[14] S. Rogala, *Partnerstwo rodziców i nauczycieli*, PWN, Warszawa – Wrocław 1989, s. 11.

[15] E. Zyzik, *Sposoby realizacji współpracy szkoły z rodzicami dzieci w młodszym wieku szkolnym*, „Pedagogika Rodziny” 2001, nr 1/3/4, s. 93–100.

[16] E. Biaduń-Korulczyk, K. Sochocka, K. Van Laere, *Integracja poza schematami: poradnik dla nauczyciela nauczania początkowego*, Fundacja Poza Schematami, Warszawa 2017, s. 28.

tywniejszym wspieraniem i motywowaniem dzieci do nauki i zdobywania kolejnych umiejętności. Nauczyciel, który ma aspiracje osiągać sukcesy w pracy z uczniem, podążać za nim i wspierać go w procesie edukacji, musi pozyskać sobie rodziców. Nie ma ku temu lepszej drogi niż włączenie ich do aktywności szkolnej i rozwinięcie wszechstronnych form współpracy, oraz danie im możliwości „przesiąknięcia" klimatem szkoły i doświadczenia procesu edukacyjnego, w którym uczestniczą ich dzieci[17].

Wzajemne kontakty rodziców i nauczycieli w kształceniu i wychowaniu ucznia umożliwiają właściwe i jednolite kształtowanie w nim wierności prawdzie i dobru. Umożliwiają też zapoznanie się z troskami, życzeniami jednej i drugiej strony. Alicja Kazubska wymienia korzyści współpracy rodziców i nauczycieli: przyczynia się ona do pogłębienia wiedzy nauczycieli o uczniach, ich rodzinach, wypełnianiu przez nauczycieli funkcji opiekuńczo-wychowawczej, napotykanych przez rodziców problemach; umożliwia rodzicom uzyskanie bądź poszerzenie wiedzy i umiejętności pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych; dostarcza rodzicom informacji o nauczycielach, funkcjonowaniu szkoły, zachowaniu ich dzieci w środowisku szkolnym; ogranicza wzajemne negatywne nastawienie, nieufność, a umożliwia wyjaśnianie nieporozumień, podnoszenie autorytetu rodziców i nauczycieli; umożliwia zbliżenie społeczno-emocjonalne sprzyjające postawom tolerancji, wyrozumiałości, wzajemnej pomocy; umożliwia większy udział rodziców w konstruowaniu różnorakich programów szkolnych, a dzięki temu rodzi się poczucie współodpowiedzialności rodziców; zwiększa świadomość pedagogiczną rodziców; odgrywa istotną rolę w tworzeniu właściwej atmosfery wychowawczej w domu i szkole; ułatwia nawiązanie relacji o charakterze osobowym, co jest niezbędnym krokiem do upodmiotowienia wzajemnych relacji; współdziałanie rodziców i nauczycieli umożliwia szerzenie idei współpracy międzyludzkiej i rozwijanie tych umiejętności u uczniów. To z kolei sprzyja ich wyższym osiągnięciom dydaktycznym, wyższej aktywności pozalekcyjnej i zaangażowaniu w życie klasy; umożliwia wzajemną pomoc w sytuacjach, gdy rodzina albo szkoła nie są w stanie samodzielnie przezwyciężyć napotykanych trudności; przyczynia się do humanizacji i demokratyzacji relacji edukacyjnych[18]. Zazwyczaj obszarami współpracy są:

– pomoc szkole w rozwiązywaniu bieżących problemów w zakresie organizacyjnym, dydaktycznym i wychowawczym (przykładowe środki współpracy: współudział rodziców w motywowaniu uczniów do nauki i zapewnienie im odpowiednich wa-

[17] Tamże.

[18] A. Kozubska, *Rodzice w zreformowanej szkole: mity czy rzeczywistość*?, [w:] A. Janke (red.), *Pedagogika rodzinna na progu XXI wieku: rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań: praca zbiorowa*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", Toruń 2004, s. 314–315.

runków do odrabiania lekcji, aktywne włączenie się do pracy wychowawczej i dydaktycznej poprzez omawianie koncepcji pracy szkoły, wspomaganie, doradzanie nauczycielom w odpowiednich sytuacjach);
- zapewnienie pomocy materialnej uczniom zdolnym i pozostającym w trudnej sytuacji finansowej (przykładowe środki współpracy: przyjmowanie zgłoszeń od rodziców pozostających w ciężkiej sytuacji finansowej i życiowej [wychowawca, pedagog], prowadzenie przez wychowawcę lub pedagoga szkolnego wywiadu środowiskowego w celu ustalenia zakresu pomocy dziecku, na bieżąco przez cały okres roku szkolnego, pomoc w pozyskiwaniu stypendiów socjalnych i naukowych);
- podnoszenie jakości pracy i promowanie wizerunku szkoły (przykładowe środki współpracy: współudział w organizacji „Dnia otwartego" szkoły, pomoc w przygotowaniu materiałów promocyjnych szkoły);
- adaptacja uczniów nowoprzyjętych (przykładowe środki współpracy: spotkania informacyjne dla rodziców uczniów rozpoczynających naukę w szkole, organizowanie wyjazdów integracyjnych dla uczniów klas pierwszych z udziałem rodzica jako asystenta wychowawcy/opiekuna);
- stworzenie rodzicom okazji do obserwacji dziecka w trakcie życia szkolnego (przykładowy środek współpracy: uczestnictwo rodziców w imprezach i uroczystościach szkolnych, świętach państwowych);
- zapoznanie rodziców z prawem szkolnym (przykładowe środki współpracy: zapoznanie rodziców ze statutem szkoły, wewnątrzszkolnymi regulaminami, planem wychowawczym i profilaktycznym szkoły, programem wychowawczym klasy, zapewnienie rodzicom dostępu do wyżej wymienionych dokumentów na stronie internetowej szkoły, w bibliotece, u pedagoga szkolnego, w sekretariacie szkoły, informowanie na bieżąco o zmianach rozporządzeń, zapisów w statucie, regulaminach, innych istotnych dokumentach szkolnych);
- wymiana informacji na temat ucznia (przykładowe środki współpracy: uczestnictwo rodziców w spotkaniach klasowych, na których poruszane są sprawy bieżące klasy i szkoły, organizowanie przez dyrektora szkoły spotkań ogólnych dla rodziców, korzystanie przez rodziców z dyżurów dyrektora, nauczycieli, pedagoga; pozyskiwanie informacji na temat postępów w nauce i zachowaniu ucznia przez bezpośredni kontakt z wychowawcą);
- współorganizowanie działań w zakresie pracy dydaktycznej i wychowawczej szkoły oraz tworzeniu prawa szkolnego (przykładowe środki współpracy: opiniowanie pracy szkoły, przekazywanie własnych oczekiwań poprzez: uczestnictwo w badaniach ankietowych wewnątrzszkolnych i zewnętrznych, zgłaszanie informacji na temat funkcjonowania szkoły w bezpośrednim kontakcie z dyrektorem szkoły, udział rodziców w godzinach wychowawczych – jako ekspertów wspomagających wychowawcę klasy w realizacji planu wychowawczego, wychodzenie

z własnymi inicjatywami i pomysłami w celu podniesienia atrakcyjności i jakości pracy placówki);
- współorganizowanie działań zmierzających do integracji ze środowiskiem szkolnym (przykładowe cele współpracy: angażowanie rodziców w organizację wspólnych imprez takich jak: Święto Edukacji Narodowej, Wigilii klasowych, obchodów Dnia Dziecka, pomoc rodziców w organizacji wycieczek, biwaków, imprez klasowych, udział przedstawicieli rodziców w uroczystościach szkolnych, olimpiadach i konkursach);
- włączenie rodziców w działania podnoszące bezpieczeństwo w szkole (przykładowe środki współpracy: uczestnictwo rodziców w badaniach ankietowych analizujących zjawiska związane z bezpieczeństwem, udostępnienie rodzicom adresu poczty elektronicznej, gdzie mogą na bieżąco zgłaszać niepokojące zjawiska oraz dzielić się spostrzeżeniami na temat warunków bezpieczeństwa, informowanie Rady Rodziców o zaobserwowanych zagrożeniach, przekazywanie za jej pośrednictwem sugestii dyrektorowi szkoły, obecność rodziców w organizowanych przez szkołę warsztatach i na spotkaniach tematycznych w celu podniesienia świadomości i wiedzy na temat współczesnych zagrożeń);
- wspólne działanie na rzecz promowania zdrowego stylu życia (przykładowy środek współpracy: informowanie uczniów i wychowanków internatu oraz ich rodziców o kołach zainteresowań i propozycji zajęć pozalekcyjnych);
- doskonalenie umiejętności wychowawczych rodziców (przykładowe środki współpracy: korzystanie z konsultacji indywidualnych i spotkań zespołu problemowego, nawiązanie za pośrednictwem szkoły kontaktu z instytucjami pomocy, czynne uczestnictwo rodziców w różnych formach szkoleniowych proponowanych przez szkołę, cyklicznie organizowanych warsztatach, wykładach, prowadzenie spotkań/warsztatów przez rodziców ekspertów z innymi rodzicami)[19].

Aby współpraca była efektywna (dla obu stron)

Warto, aby współpracę szkoły z rodziną dziecka warunkowało kilka prostych reguł. Są to zasady: pozytywnej motywacji, partnerstwa, jedności oddziaływań i systematycznej współpracy. *Zasada pozytywnej motywacji* mówi, że ważnym warunkiem skutecznej współpracy wychowawców i rodziców jest całkowicie dobrowolny w niej udział. Jest to możliwe, gdy wszyscy mają świadomość swojej roli we współpracy, jak również korzyści z nią związanych. *Zasada partnerstwa* podkreśla równorzędne prawa i obowiązki wychowawców i rodziców. Chodzi o to, aby żadna ze stron nie

[19] Przykładowy *Program Współpracy z rodzicami*…, dz. cyt.

czuła się mniej wartościowa od drugiej, aby obie tworzyły rodzaj wspólnoty, której członkowie mają w miarę jednakowy udział w podejmowaniu decyzji i razem ponoszą odpowiedzialność za wprowadzenie ich w życie. *Zasada jedności oddziaływań* przypomina o konieczności realizowania przez wychowawców i opiekunów dziecka zgodnych celów w pracy wychowawczej. Oprócz zgodności celów ważne jest także uzgadnianie metod i form oddziaływań. *Zasada systematycznej współpracy* ukazuje potrzebę czynnego i stałego zaangażowania się w wykonywanie zadań inicjowanych i organizowanych podczas współdziałania wychowawców i rodziców[20]. Warunki dobrej i skutecznej współpracy szkoły i rodziców formułuje Mieczysław Łobocki, wymieniając wśród nich:

– partnerskie relacje łączące nauczycieli i rodziców – wykluczą one dominację jednej ze stron i nie dopuszczą do zbyt dużej ingerencji rodziców w pracę nauczyciela, doprowadzą do tego, że podejmowane decyzje będą miały charakter kompromisu;
– wspólne cele wychowawcze szkoły i domu rodzinnego – ochronią dzieci przed wypaczeniem charakteru i nie dopuszczą do wzajemnego podważania własnych autorytetów, będą sprzyjały wielostronnemu rozwojowi uczniów, pozwolą na lepsze poznawanie i rozumienie uczniów;
– swobodna wymiana opinii rodziców o rodzinie i szkole – przepływ informacji musi mieć charakter wielokierunkowy i dotyczyć powinien przede wszystkim postępów i trudności uczniów w nauce i zachowaniu. Pozwoli to nauczycielom szerzej spojrzeć na uczniów i zweryfikować własne o nich opinie, a rodzicom umożliwi bliższe poznanie środowiska szkolnego;
– wyświadczanie sobie konkretnych usług przez nauczycieli i rodziców – chodzi tu głównie o czynne zaangażowanie w wykonywaniu różnych zadań organizowanych w wyniku podjętej współpracy między szkołą i domem. Może to być pomoc rodziców związana z organizowaniem wycieczek, imprez i uroczystości szkolnych, jak również dyskretna pomoc nauczycieli w doradzaniu rodzicom w sprawie nurtujących ich problemów[21].

Osiąganie zamierzonych celów uwarunkowane jest, oprócz ustalenia reguł, dobrą wolą ze strony nauczycieli i rodziców, dobrą organizacją i warunkami przebiegu zadań programowych, rozumieniem celowości współpracy dla stymulowania rozwoju dziecka, dostosowaniem zadań do potrzeb, możliwości i zainteresowań wychowanków etc. W wyniku prawidłowego wykorzystywania form i metod pracy, środków dydaktycznych, oraz gdy założone cele zostaną zrealizowane, wychowankowie staną

[20] A. Potręć, *Pomagajmy sobie nawzajem*, „Wychowanie Przedszkolne" 2000, nr 3, s.16.

[21] M. Łobocki, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców procesie wychowania*, Wydawnictwa Akademickie „Żak", Warszawa 1985.

się aktywnymi, myślącymi i twórczymi ludźmi przygotowanymi do funkcjonowania w życiu społecznym[22].

Sposoby realizacji współpracy szkoły z rodzicami dzieci w młodszym wieku szkolnym

W toku bezpośredniej realizacji statutowych zadań szkoły, zadań tworzenia optymalnych warunków dla procesu edukacyjnego dziecka w szkole jak i w domu rodzinnym, współpraca szkoły i rodziców opierać powinna się na różnorodnych tradycyjnych i innowacyjnych formach współdziałania obu tych środowisk. Z badań przeprowadzonych przez Marię Mendel na temat stanu współuczestnictwa rodziców w procesie edukacji dzieci wynika, iż trzy charakterystyczne formy współpracy to: utrzymanie kontaktu z nauczycielem (zebrania, rozmowy, korespondencja, inne), uczestnictwo i współorganizacja wycieczek, imprez klasowych, szkolnych, świadczenie pracy, usług na rzecz klasy, szkół (wykonywanie pomocy dydaktycznych, upiększanie klasy, dowożenie dzieci na basen itp.)[23]. Z kolei Bernadeta Bębenek i Beata Maunduk wyróżniły następujące formy współpracy: zbiorowe – uczestniczy w nich co najmniej kilka osób, podejmowane są najczęściej sprawy ogółu uczniów. Mogą przyjmować postać spotkań roboczych, towarzyskich lub spotkań z ekspertem, spotkań dotyczących trudności wychowawczych, spotkań poświęconych pedagogizacji rodziców; indywidualne – tematami tego typu spotkań są indywidualne sprawy danego ucznia. Do najbardziej znanych form należą: konsultacje pedagogiczne, wizyty domowe, korespondencja, rozmowy telefoniczne; mieszane – mogą aktywizować wszystkich rodziców, określoną ich grupę lub pojedyncze osoby w zależności od celu podjętych działań[24]. Zazwyczaj o owych formach kontaktu rodzice zostają poinformowani podczas pierwszego spotkania z wychowawcą oraz przez zapoznanie się z informacjami umieszczonymi na stronie internetowej szkoły.

Z praktyki wynika, że do form wiodących, które nauczyciel przed ich realizacją powinien zaplanować i potem systematycznie organizować, zalicza się: zebrania z rodzicami, grupowe bądź indywidualne konsultacje, indywidualne wizyty rodziców w szkole – o charakterze ustalonym i nieustalonym, wszelkie formy pedagogizacji rodziców w postaci szkoleń. Przez *zebranie z rodzicami* rozumie się zaplanowane, popołudniowe spotkanie rodziców uczniów danej klasy w wyzna-

[22] E. Zyzik, *Sposoby realizacji…*, dz. cyt., s. 28.

[23] M. Mendel, *Rodzice i szkoła…*, dz. cyt., s. 125.

[24] B. Bębenek, B. Maunduk, *Formy współpracy nauczycieli i rodziców*, [w:] I. Nowosad (red.), *Nauczyciele i rodzice: współpraca w wychowaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2001, s. 104–109.

czonym pomieszczeniu, prowadzone przez wychowawcę klasy lub wyznaczonego przez dyrektora szkoły nauczyciela, służące omówieniu ważnych spraw szkolnych i klasowych. Prawo do zabrania głosu na zebraniu mają zarówno rodzice, jak i nauczyciele. Jeśli sytuacja tego wymaga, czas po zakończeniu zebrania przeznaczony jest na indywidualny kontakt rodziców z wychowawcą, nauczycielami, pedagogiem szkolnym, dyrektorem. Zebrania odbywają się zgodnie z harmonogramem kalendarza wydarzeń szkolnych. *Konsultacje* to zaplanowane i wyznaczone popołudniowe dyżury pedagoga, wychowawcy, nauczyciela, stwarzające możliwość kontaktu rodziców ze szkołą i zakomunikowania potrzeb rodziców i ich oczekiwań wobec szkoły. Przez *indywidualną wizytę rodziców w szkole* rozumie się ustaloną z wychowawcą, nauczycielem, pedagogiem, dyrektorem wizytę rodziców w szkole, wynikłą z potrzeby ich lub pracowników szkoły; nieustaloną wizytę rodzica w szkole, wynikającą z jego potrzeby, rodzic może odbyć z właściwym nauczycielem w czasie przerwy międzylekcyjnej lub w czasie, w którym nauczyciel nie prowadzi innych zajęć, z poszanowaniem czasu prywatnego nauczyciela/wychowawcy. Przez *szkolenie* (prowadzone przez pedagoga, nauczyciela, wychowawcę, zaproszonego gościa) i *warsztaty dla rodziców* rozumie się zorganizowane formy spotkań tematycznych dla rodziców, terminy tych spotkań ustala się w miarę potrzeb i zaprasza się zainteresowanych rodziców poprzez ogłoszenia i plakaty, oraz za pośrednictwem strony internetowej szkoły. Dopuszcza się inne formy działań wychowawców i nauczycieli, zmierzające do rozpoznania potrzeb i oczekiwań rodziców wobec placówki. Są to m.in. rozmowy telefoniczne z rodzicami, kontakt listowny – pisemne informacje, prośby, wezwania, zaproszenia, wspólny z policjantem lub pracownikiem pomocy socjalnej wywiad w domu rodziny ucznia, wizyta wychowawcy, nauczyciela, pedagoga w domu rodziny ucznia – na wcześniejsze zaproszenie przez rodzinę, kontakt za pośrednictwem poczty elektronicznej, konsultacje z nauczycielem na terenie szkoły, spotkania w zespołach problemowych z udziałem rodzica, spotkania z rodzicami i uczniem (rodzinne), konsultacje i porady (z nauczycielem, wychowawcą, pedagogiem, Dyrektorem), organizacja pomocy pedagogicznej i psychologicznej, kierowanie do odpowiednich placówek pomocy, etc.[25]

Konkluzja

W literaturze pedagogicznej znajdujemy wiele prac podejmujących zagadnienie wzajemnych relacji i związku między nauczycielami/wychowawcami a rodzicami uczniów. Rodzina jest także bardzo ważnym wyznacznikiem szans edukacyjnych

[25] E. Zyzik, *Sposoby realizacji…*, dz. cyt., s. 95.

dzieci już na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej, często nawet czynnikiem decydującym. Stanowi ona mikroukład, w którym przekazywane są podstawowe wartości społeczne następnej generacji, a w ten sposób warunkuje się szkolne osiągnięcia dzieci, podobnie jak ich przyszłe kariery zawodowe – pisze Ewa Marynowicz-Hetka[26]. Szkoła zaś, aby być miejscem przyjaznym, nowoczesnym i bezpiecznym, sprzyjającym pełnemu rozwojowi uczniów, aby skutecznie realizować swoje zadania, musi niejako „przekonać" do siebie rodziców, którzy współtworzyć będą atmosferę, klimat placówki, współpracować z dyrekcją, wychowawcami, nauczycielami, będą podążać tą samą drogą i mieć na uwadze zawsze dobro dziecka. Osiągnięcie tych założeń jest możliwe m.in. wtedy, gdy będą ze sobą współdziałać nauczyciele i rodzice – partnerzy, mający prawa i obowiązki.

Osobą odpowiedzialną za stan współuczestnictwa rodziców w procesie edukacji dzieci i młodzieży jest niewątpliwie nauczyciel. Zgodnie ze swoim powołaniem i funkcją, jaką pełni w szkole, inicjuje ów proces stwarzając korzystne warunki jego realizacji. Stanowisko to szczegółowo uzasadniają Przemysław Bąbel i Sławomir Trusz. Ich zdaniem „nauczyciel, przejmując współodpowiedzialność za wychowanie dziecka, które do tej pory było pod wpływem oddziaływań środowiska rodzinnego, powinien być zainteresowany otrzymaniem pomocy właśnie ze strony rodziców. Ponadto z racji swojego wykształcenia musi być przygotowany do zainicjowania wspólnych kontaktów"[27]. Rodzic zaproszony do współpracy przez szkołę, świadomy swej roli, autentycznie zainteresuje się dziecięcym światem szkoły, tym co się w niej dzieje, będzie pytać, dociekać, analizować, ale też w zaufaniu przyjmować wiedzę i doświadczenie nauczycieli, wychowawców. Być może zadba on też o swoją wiedzę pedagogiczną /jej przyrost, a nie będzie starać się unikać nauczyciela. Jak wielokrotnie podkreśla w swoim ponadczasowym przesłaniu Meilutė Lukšienė, m.in. dom i szkoła sprawiają, że młody człowiek postrzega świat przez pryzmat przyswojonych wartości ogólnoludzkich, które stają się jego własnymi. Nabiera szacunku do tego, co stanowi bezcenne dobro, dobro, którym są wiedza i umiejętności. Staje się człowiekiem otwartym, co oznacza nie tylko chłonność, lecz również „wyjście na świat", a co za tym idzie bardziej widocznym, uznawanym a nawet „odnajdywanym"[28]. Maria Mendel podkreśla natomiast, że

---

[26] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, *Rodzina i instytucje socjalno-wychowawcze*, CPBP, Łódź 1991, s. 130.

[27] P. Bąbel, S. Trusz, *Teoretyczne podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, „Nauczanie Początkowe" 2004, nr 2, s.12.

[28] M. Barkauskaite, O. Tijuneliene, *Meilutė Lukšienė – inicjatorka pookupacyjnej reformy oświatowej na Litwie i twórca tej koncepcji*, [w:] A. Szerląg, S. Walasek (red.), *Obrazy rodziny w ujęciu pedagogicznym i historycznym*, „Wychowanie w Rodzinie" 2012, vol. 5, s. 215–226.

> nauczyciele jako wykonujący misję publiczną, jaką jest nauczanie, a przez to będąc wyalienowaną społecznie grupą, powinni dążyć do przymierza z rodzicami. Natomiast rodzice opowiadając się po stronie własnych dzieci, jednocześnie stają się sprzymierzeńcami nauczycieli. Wzajemna pomoc i wzajemny szacunek rodziców wobec nauczycieli i odwrotnie – są warunkiem *sine qua non* instytucjonalnej edukacji dzieci[29].

Im większa jest rodzicielska wiedza na temat funkcjonowania placówki, pracy nauczyciela, zadań szkoły, problemów, jakie każdego dnia rozwiązują nauczyciele, tym bardziej wzmacnia ta wiedza efekty edukacyjne, pozwala lepiej rozumieć dziecko na każdym etapie kształcenia. Autentyczne, trwałe zainteresowanie postępami w nauce, zachowaniu – daje dziecku i szkole pewność, iż mają w rodzinach oparcie (wsparcie) w realizowanych, jak i planowanych dopiero do realizacji przedsięwzięciach edukacyjnych. Rodzicom zaś daje poczucie spełnienia w roli partnerów, którzy mogą aktywnie uczestniczyć zarówno w procesie osiągania efektów edukacyjnych swoich dzieci, jak i w rozwoju placówki, w której potomstwo instytucjonalnie się kształci. Zatem nie tylko rodzice powinni współdziałać ze szkołą, ale też szkoła z rodziną dziecka. Punktem wyjścia w tym współdziałaniu musi być świadomość roli, jaką sprawuje rodzic wobec swojego dziecka, oraz roli nauczyciela, któremu je powierza. Odpowiedzialność rodziców za dziecko, jako naturalne prawo, w momencie pójścia dziecka do szkoły staje się współodpowiedzialnością rodzica i nauczyciela za to dziecko[30]. Grażyna Miłkowska-Olejniczak akcentuje, że „proces autentycznego, w pełni podmiotowego włączania rodziców w życie współczesnej szkoły jest zjawiskiem nieuchronnym […]”[31].

Bibliografia

Babiuch M., *Jak współpracować z rodzicami trudnych uczniów*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002.

Barkauskaite M., Tijuneliene O., *Meilutė Lukšienė – inicjatorka pookupacyjnej reformy oświatowej na Litwie i twórca tej koncepcji*, [w:] A. Szerląg, S. Walasek (red.), *Obrazy rodziny w ujęciu pedagogicznym i historycznym*, „Wychowanie w Rodzinie” 2012, t. 5.

Bąbel P., Trusz S., *Teoretyczne podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, „Nauczanie Początkowe” 2004, nr 2.

Berger P.L., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik, Książka i Wiedza, Warszawa 1983.

[29] M. Mendel, *Rodzice i nauczyciele jako…*, dz. cyt., s. 16.

[30] Tamże, s. 17–19.

[31] G. Miłkowska-Olejniczak, *Podmiotowość rodziców w procesie kształcenia dziecka* – złudzenia i *nadzieje*, [w:] E. Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu między ideą a realnością*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 1999, s. 227–239.

Bębenek B., Maunduk B., *Formy współpracy nauczycieli i rodziców*, [w:] I. Nowosad (red.), *Nauczyciele i rodzice: współpraca w wychowaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2001.

Biaduń-Korulczyk E., Sochocka K., Van Laere V., *Integracja poza schematami: poradnik dla nauczyciela nauczania początkowego*, Fundacja Poza Schematami, Warszawa 2017.

Christopher C., *Nauczyciel – rodzic: skuteczne porozumiewanie się*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

Dąbrowska A., *Współpraca nauczycieli i rodziców, a dobro dziecka*, "Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli" 2006, nr 2.

Gajewska G., *Edukacja środowiskowa w przestrzeni życiowej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", Toruń 2002.

Szkoła Podstawowa im. Teodora Goździkiewicza w Dąbrowie Wielkiej [strona domowa], https://spdabrowawielka.edupage.org/awards/ [dostęp: 28.11.2019].

Kozubska, A., *Rodzice w zreformowanej szkole: mity czy rzeczywistość?*, [w:] A. Janke (red.), *Pedagogika rodzinna na progu XXI wieku: rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań: praca zbiorowa*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", Toruń 2004.

Łobocki M., *Współdziałanie nauczycieli i rodziców procesie wychowania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1985.

Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Impuls, Kraków 2007.

Marynowicz-Hetka E., Piekarski J., *Rodzina i instytucje socjalno-wychowawcze*, CPBP, Łódź 1991.

Mendel M., *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2007.

Miłkowska-Olejniczak G., *Podmiotowość rodziców w procesie kształcenia dziecka – złudzenia i nadzieje*, [w:] E. Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu między ideą a realnością*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 1999.

Potręć A., *Pomagajmy sobie nawzajem*, „Wychowanie Przedszkolne" 2000, nr 3.

Rogala S., *Partnerstwo rodziców i nauczycieli*, PWN, Warszawa – Wrocław 1989.

Szkolny Program Współpracy z Rodzicami Zespołu Szkół nr 10 w Toruniu, http://www.xlo.torun.pl/images/pliki/dokumenty/program-wspolpracy-z-rodzicami.pdf [dostęp: 28.11.2019].

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe*, Dz.U. 2019, poz. 1148, 1078, 1287, 1680, 1681, 1818, 2197, 2248.

Waloszek D., *Między przedszkolem a szkołą: rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Wydawnictwo Akademickie „ Żak", Warszawa 2014.

Winiarski M., *Dialog i współpraca nauczycieli i rodziców*, „Nowa Szkoła" 2002, nr 10.

Zyzik E., *Sposoby realizacji współpracy szkoły z rodzicami dzieci w młodszym wieku szkolnym*, „Pedagogika Rodziny" 2001, nr 1/3/4.

DOI: 10.34616/wwr.2019.2.273.299

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXI (2/2019)

Jolanta KĘDZIOR*

Nowe media w przestrzeni edukacyjnej dzieci w wieku przedszkolnym – szanse i zagrożenia

New media in the educational space of preschool children – opportunities and threats

Abstrakt

Cel. Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie obecności nowych mediów w przestrzeni edukacyjnej dzieci w wieku przedszkolnym, z uwzględnieniem szans i zagrożeń ich rozwoju. TIK są obecne nie tylko środowiskach rodzinnych dzieci. Ich wykorzystywanie rekomenduje się w programach pracy przedszkolnej w wielu krajach, w tym również w Polsce. Kwestie te wymagają refleksji dotyczącej teorii i praktyki pedagogicznej, wyznaczają także kierunki działań edukacyjnych.

Metody. Analiza literatury przedmiotu (publikacji naukowych, raportów z badań), analiza wybranych TIK.

Wyniki. Obecnie korzystanie z TIK przez polskie dzieci w wieku przedszkolnym jest powszechne. Robi to dwie trzecie populacji, w tym co czwarte dziecko codziennie, ponieważ często mają one już własne urządzenia mobilne. Nowe media służą najczęściej rozrywce (oglądanie filmów, gry i zabawy). Celom edukacyjnym, zdaniem badanych rodziców, służy korzystanie z aplikacji typu puzzle, memory, bądź aplikacji rozwijających kreatywność. Dwie trzecie rodziców deklaruje, że dzieci korzystają z tych urządzeń w ich obecności. Niepokojące jest jednak, że równie często dorośli udostępniają je potomstwu, kiedy muszą zająć się własnymi sprawami, a niektórzy stosują to jako rodzaj nagrody dla córki czy syna. W takim kontekście istotne stało się zaprezentowanie szans i zagrożeń dla rozwoju dzieci w edukacyjnej cyberprzestrzeni. Uwzględniono sfery rozwoju: poznawczego, fizycznego i motorycznego, oraz społecznego i emocjonalnego małego człowieka.

* **e-mail: jolanta.kedzior@uwr.edu.pl**
Zakład Pedagogiki Mediów, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, J.W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska
ORCID: 0000-0002-6701-1164

Wnioski. Wiedza o warunkach, możliwościach i skutkach stosowania nowych mediów przez/z dziećmi w wieku 3–6 lat może być podstawą do konstruowania właściwych rozwiązań w praktyce edukacji przedszkolnej, jak też wskazówek dla rodziców. Na podstawie wyników analizy wybranych TIK, w artykule zaprezentowano rekomendowane przez autorkę narzędzia (w tym do komunikowania się), strony internetowe, portale edukacyjne, aplikacje do wykorzystywania w przestrzeni edukacyjnej takich dzieci.

Słowa kluczowe: nowe media, technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK), przestrzeń edukacyjna, dzieci w wieku przedszkolnym.

Abstract

Aim. The aim of this study is to present the presence of new media in the educational space of preschool children, taking into account the opportunities and threats to their development. ICT (Information and Communications Technology) is present not only in children's family environments. Its use is recommended in preschool work programs in many countries, including Poland. These issues require reflection on pedagogical theory and practice, they also determine the directions of educational activities.

Methods. Analysis of literature on the subject (scientific publications, research reports), selected ICT analysis.

Results. Currently, the use of ICT by Polish preschool children is widespread. Two-thirds of the population do this, one in four every day, as they often already have their own mobile devices. New media is most often used for entertainment (watching movies, games, and activities). According to the surveyed parents, educational purposes are achieved through the use of applications such as: puzzle, memory, or applications that develop creativity. Two-thirds of parents declare that their children use mobile devices in their presence. Worryingly, however, just as often adults make them available to their offspring when they have to go about their own business, and some use it as a kind of reward for their daughter or son. In this context, it has become important to present the opportunities and threats to the development of children in educational cyberspace. The spheres of cognitive, physical, and motor development as well as social, and emotional development of a small person were taken into account.

Conclusions. Knowledge about the conditions, possibilities, and effects of using new media by/with children aged 3-6 can be the basis for constructing appropriate solutions in the preschool education practice, as well as guidelines for parents. Based on the results of the selected ICTs analysis, the article presents the tools recommended by the author (including communication tools), websites, educational portals, and applications to be used in the educational space of such children.

Keywords: new media, information and communication technologies (ICT) educational space, preschool children.

Od czasu, gdy urządzenia cyfrowe stały się przedmiotem codziennego użytku, zmieniły życie i funkcjonowanie nie tylko osób dorosłych, ale także dzieci, również tych w wieku przedszkolnym. W badaniach naukowych obserwuje się wpływ nowych mediów na sytuację materialną, społeczno-kulturową oraz edukacyjną dzieci. Źródłem aktywności, przeżyć i doświadczeń dziewczynek i chłopców są już nie tylko rodzina,

rówieśnicy, środowisko przedszkolne czy kultura, lecz w coraz większym stopniu media elektroniczne.

W celu rozwijania u dzieci kompetencji niezbędnych do sprawnego funkcjonowania w przyszłości, należy uwzględniać w ich przestrzeni edukacyjnej wykorzystywanie nowych technologii cyfrowych. Potrzebę taką uwypukliła również konieczność realizacji edukacji zdalnej podczas pandemii COVID-19.

Nowe media, TIK

Lev Manovich stwierdza, że „nowe media to media analogowe skonwertowane do postaci cyfrowej”[1]. Dzięki temu samemu cyfrowemu kodowi tekstów, obrazów, dźwięków, kształtów, przestrzeni 3D, można z nich korzystać na różnych urządzeniach, nośnikach i systemach elektronicznych, działających w oparciu o informacje przetwarzane w systemie cyfrowym. Należą do ich m.in.: komputer, tablet, smartfon, telewizja cyfrowa, aparat cyfrowy, urządzenie do nawigacji satelitarnej, smartwatch i in.

Nowe media opierają się na dostępie do internetu. Cyberprzestrzeń jest różnorodna, co znajduje odzwierciedlenie w formach komunikacji, do których zalicza się: strony internetowe, pocztę elektroniczną, komunikatory, blogi, fora/grupy dyskusyjne, gry sieciowe, czaty, portale społecznościowe.

Zaletami mediów cyfrowych są: indywidualizacja, wzajemna interakcja, władza odbiorcy nad medium[2]. Aktywność odbiorców przejawia się w dowolnej interpretacji przekazów, a także w podejmowaniu przez nich różnorodnych działań.

Denis Mc Quail wyodrębnił następujące cechy nowych mediów:

1) interaktywność – informacyjne sprzężenie zwrotne pomiędzy użytkownikiem a medium (lub z inną osobą poprzez to medium),
2) zwiększona obecność społeczna – możliwość osobistego kontaktu z innymi osobami,
3) bogactwo nowych mediów – ograniczanie niejednoznaczności, dostarczanie wskazówek, angażowanie zmysłów odbiorcy,
4) autonomia – zakres poczucia swobody użytkownika w odniesieniu do przyjmowanych treści i kontroli nad kanałem przekazu, niezależnie od nadawcy,
5) ludyczność – częstsze wykorzystanie nowych mediów do celów rozrywkowych niż nastawionych na wymiar użytkowy,

---

[1] L. Manovich, *Język nowych mediów*, tłum. P. Cypryański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2011, s. 119.

[2] K. Stasiuk-Krajewska, *Co ludzie robią z mediami?: o nieoczywistości wpływu mediów*, [w:] B. Jarosz, M. Karwatowska (red.), *(Nowe) media: implikacje kulturowe, językowe i edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015, s. 17.

6) prywatność – możliwość osobistego wykorzystania medium, ale też taki charakter przekazywanej zawartości,
7) personalizacja – swoboda w dostosowaniu zawartości oraz sposobów jej prezentacji do oczekiwań konkretnego odbiorcy[3].

W literaturze przedmiotu używa się również sformułowania „technologie informacyjne i komunikacyjne" – w skrócie TIK (ang. information and communication technologies – ICT). Renata Seweryn trafnie wyjaśnia istotę tego terminu, przyjmując, że ma ono zastosowanie dla określenia rodziny technologii przetwarzających, gromadzących i przesyłających informacje w formie elektronicznej, przy wykorzystaniu technik cyfrowych i wszelkich narzędzi komunikacji elektronicznej[4].

Technologie informacyjne i komunikacyjne najczęściej utożsamia się ze sprzętem (np. komputerem czy smartfonem), oprogramowaniem informatycznym, i z internetem. Grażyna P. Wójcik i Magdalena Rybicka podkreślają, że TIK „obejmują szeroki wachlarz technologii, począwszy od technologii informatycznych i komunikacyjnych, przez nadawcze środki przekazu, wszystkie rodzaje przetwarzania oraz transmisji dźwięku i obrazu, a skończywszy na funkcjach sieciowej kontroli i monitoringu"[5].

Ujmując tę kwestię bardziej szczegółowo, w ramach TIK można wyróżnić za Anną W. Tomaszewską:
1) sprzęt umożliwiający przetwarzanie informacji (np. komputery osobiste, serwery, klastry, sieci komputerowe) oraz ich zapis (np. pamięci przenośne, dyski twarde, dyski CD/DVD),
2) wszystkie media komunikacyjne (m.in. internet, sieci bezprzewodowe, sieci bluetooth, telefonia stacjonarna, komórkowa i satelitarna),
3) różne aplikacje informatyczne i złożone systemy IT, które umożliwiają przetwarzanie i przesyłanie danych na wyższym stopniu abstrakcji niż poziom sprzętowy[6].

---

[3] D. McQuail, *McQuail's Mass Communication Theory*, Sage Publications, London 2010, s. 144; D. McQuail, *Teoria komunikowania masowego*, tłum. M. Bucholc, A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2021, s. 151.

[4] R. Seweryn, *Technologie informacyjne i komunikacyjne – wprowadzenie w problematykę*, [w:] J. Berbeka, K. Borodako (red.), *Technologie informacyjne i komunikacyjne na rynku turystycznym*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2017, s. 14.

[5] G.P. Wójcik, M. Rybicka, *Rola technologii informacyjno-komunikacyjnych w rozwoju współpracy transgranicznej*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy" 2013, z. 32, s. 519.

[6] A.W. Tomaszewska, *Dostęp do technologii informacyjno-komunikacyjnych w społeczeństwie informacyjnym: przykład polskich regionów*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Oeconomica" 2013, t. 290, *Oblicza innowacyjności w regionie*, s. 26.

Rozwój dziecka w wieku przedszkolnym a nowe media

Między trzecim a szóstym rokiem życia wiele dzieci przekracza granice między dwoma mikrosystemami: najpierw przechodzi z domu rodzinnego do przedszkola, a na koniec opuszcza tę placówkę, aby przejść do szkoły. W tym czasie, zgodnie z koncepcją zadań rozwojowych Roberta J. Havighursta, dziecko powinno opanować określone sprawności i kompetencje. Zadania te związane są z wewnętrznymi przemianami biologicznymi i dojrzewaniem organizmu oraz z osobistymi dążeniami i planami, a także z zewnętrznymi wyzwaniami wyznaczonymi przez środowiska, w których się rozwija. Podejmowanie zadań rozwojowych „pociąga za sobą przemiany sprawności motorycznych, poznawczych, emocjonalnych i społecznych" dziecka[7].

Opisane przez Havighursta, a także przez Barbarę M. Newman i Philipa R. Newmana zadania, przypadające na wiek przedszkolny, odnoszą się do najważniejszych obszarów rozwoju dziecka. Zrealizowanie ich daje szansę dobrego przygotowania go do wymagań na kolejnym etapie rozwoju, czyli:

1) kształtowania podstawowych sprawności związanych z czytaniem, pisaniem, liczeniem,
2) rozwijania pojęć niezbędnych w codziennym życiu,
3) rozwijania się pod względem etycznym (wartości, sumienie, moralność),
4) uczenia się odpowiedniej roli płciowej,
5) osiągania niezależności osobistej,
6) kształtowania postaw wobec grup i instytucji[8].

Coraz częściej przedszkolaki zajęte są zabawą z użyciem komputera, smartfona, tabletu czy konsoli do gry. Urządzenia te są dla nich fascynujące. Za ich pomocą nie tylko się bawią, ale także coraz częściej uczą się. Thomas B. Brazelton i Joshua D. Sparrow piszą, że najmłodszych przyciągają żywe kolory, efekty dźwiękowe oraz animacje. Komputer jednak oferuje im znacznie więcej. Pozwala także zaobserwować skutki własnych działań, uczyć się na błędach, podejmować kolejną próbę bez negatywnych konsekwencji, dokonywać wyborów oraz zdobywać gratyfikację za podjęty wysiłek[9].

Chociaż już czterolatki różnicują fikcję od rzeczywistości, to 4- czy 5-latki skłonne są wierzyć w to, co widzą w filmie czy w internecie. Korzystanie z sieci pod kontrolą dorosłych może jednak pozytywnie wpływać na ich rozwój.

---

[7] A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar", Warszawa 2000, s. 228.

[8] Za: A. Brzezińska, *Społeczna psychologia…*, dz. cyt., s. 233.

[9] T.B. Brazelton, J.D. Sparrow, *Rozwój dziecka od 0 do 3 lat*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013, s. 358.

Wykorzystywane w sposób świadomy przez kompetentnego dorosłego, nowe media mogą stać się wartościowym narzędziem uczenia się dziecka, wspierającym jego całościowy rozwój, źródłem pozytywnych doświadczeń, inspiracji i kreatywności. Przede wszystkim stymulują jego aktywność, sprawiając, że poznaje ono świat i uczy się w bezpośrednim działaniu. Prowokują interakcję pomiędzy dzieckiem a urządzeniem, pozwalając na samodzielność i dowolną ilość aktywności, dopuszczającą błąd w działaniach.

Nowe media umożliwiają pracę w grupie: uczą współpracy, rozwijają kompetencje w zakresie komunikacji społecznej. Stymulują uwagę dzieci poprzez odbieranie różnorodnych komunikatów i angażowanie różnych zmysłów, rozwijają ich postrzeganie i myślenie. Dzięki TIK przedszkolaki mogą doświadczać, działać, eksperymentować. Media cyfrowe przygotowują im grunt pod etap operacji formalnych, w których dominuje myślenie abstrakcyjne i logiczne.

Wirtualizacja przestrzeni edukacyjnej dzieci w wieku przedszkolnym

Przestrzeń edukacyjna to „obszar, w którym we wzajemnych oddziaływaniach jednostka przyswaja trwałe elementy wiedzy, sposoby działania, myślenia, kształtuje swoje postawy i poglądy”[10]. Janusz Morbitzer słusznie pisze, że w coraz większym stopniu tworzą ją internetowe zasoby informacyjne. Przestrzeń tę cechuje otwartość, tj. możliwość wzbogacania i przekształcania zasobów przez uczące się osoby[11].

Wirtualizacja przestrzeni edukacyjnej jest procesem wymuszanym przez uczących się, którymi są „cyfrowi tubylcy”[12]. Jolanta Okuniewska zauważa, że jest wiele głosów krytykujących wprowadzenie TIK do pracy z dziećmi. Tymczasem one już korzystają z nowoczesnych technologii w swoich domach. Używają smartfonów, tabletów, komputerów, odtwarzaczy multimedialnych i innych mediów. To ich świat, w którym wzrastają i w którym czują się naturalnie[13].

---

[10] S. Juszczyk [i in.], *Dydaktyka informatyki i technologii informacyjnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006, s. 16.

[11] J. Morbitzer, *W poszukiwaniu nowej przestrzeni edukacyjnej*, [w]: J. Migdałek, A. Stolińska (red.), *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela: nowe wyzwania edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2011, s. 45.

[12] Marc Prensky w artykule *Digital Natives, Digital Immigrants: Part 1* („On the Horizon” 2001, vol. 9, nr 5, s.1–6) wyjaśnia, że cyfrowi tubylcy (*digital natives*), to pokolenie młodych osób, które zamiast tekstu wolą grafikę, szybko zdobywają informacje, preferując elektroniczne źródła wiedzy; mają podzielną uwagę, są multimedialne, interaktywne i mobilne. Z kolei cyfrowi imigranci (*digital immigrants*) to dorośli, którzy uczą się i adoptują dane technologie, którym trudniej podążać za dokonującymi się zmianami.

[13] J. Okuniewska, *Technologie są dla dzieci: poradnik dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, Think Global sp. z o.o., Warszawa 2013, s. 10.

Warto podkreślić, że zarówno dla tradycyjnej, jak też dla wirtualnej przestrzeni edukacyjnej punktami odniesienia powinny być jasno określone cele działania oraz kategorie aksjologiczne, z których najważniejszymi są prawda (jako cel i istota poznania) oraz odpowiedzialność (nie wszystko, co można technicznie zrealizować, należy moralnie akceptować)[14].

Kulturotwórcze funkcje mediów

Janusz Gajda wyodrębnił i scharakteryzował kulturotwórcze funkcje mediów. Koncepcja ta może być przydatna w odniesieniu do opisu szans i zagrożeń dla dzieci w rozpatrywanym wieku, płynących do nich ze świata cyfrowych mediów[15].

Tabela 1
Kulturotwórcze funkcje mediów

Kulturotwórcze funkcje mediów	Oddziaływanie pozytywne	Oddziaływanie negatywne
funkcja upowszechniania różnorodnych treści	dostarczanie różnorodnych informacji oraz ułatwianie ich rozumienia, rozbudzanie i rozwój zainteresowań, edukowanie, dostarczanie przeżyć estetycznych, sprzyjanie wartościowemu wykorzystywaniu czasu wolnego	ryzyko szumu informacyjnego (zagubienia i przeciążenia nadmiarem trudnych do selekcjonowania, weryfikowania i przyswajania treści), ryzyko odbierania treści fałszywych (*fake newsów*), dezorientowanie, ogłupianie, rozleniwianie, pozory doinformowania, osłabianie zróżnicowanej aktywności, ryzyko uczestnictwa w kulturze wyłącznie poprzez media
funkcja ludyczna	dostarczanie przyjemności, poprawianie samopoczucia, zapewnianie relaksu, możliwość uczenia się poprzez zabawę, uwrażliwienia estetycznego, korzystne wpływanie na kształtowanie postaw	ryzyko kontrowersyjnej estetycznie i etycznie rozrywki, leniwego, bezmyślnego spędzania wolnego czasu, osłabianie pozamedialnej aktywności kulturalnej, przedstawianie zdeformowanej rzeczywistości

[14] J. Morbitzer, *W poszukiwaniu nowej…*, dz. cyt., s. 50.

[15] J. Gajda, *Media wytworem i kreatorem współczesnej kultury – kulturowe uwarunkowania mediów*, [w:] B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna: podręcznik akademicki*, t. 1, PWN, Warszawa 2007, s. 92–95.

Kulturotwórcze funkcje mediów	Oddziaływanie pozytywne	Oddziaływanie negatywne
funkcja stymulująca	rozwijanie zainteresowań (np. naukowych czy artystycznych), pobudzanie do uczestnictwa w kulturze i własnej twórczości, kształtowanie otwartości na nowe treści intelektualne czy artystyczne	pobudzanie do niewyrafinowanej rozrywki, obniżanie gustów estetycznych, ujednolicenie upodobań, kształtowanie fałszywego przekonania o łatwości tworzenia i osiągnięcia sukcesu
funkcja wzorotwórcza	wyrabianie zróżnicowanych zainteresowań, propagowanie odpowiednich wartości i wzorów zachowań, stylów życia, kształtowanie właściwych etycznie postaw	ryzyko upowszechniania niewłaściwych wzorów życia (np. hedonizmu, konsumpcjonizmu, bezwzględnej rywalizacji), wyrabianie postaw konformistycznych, łudzenie łatwą popularnością i karierą
funkcja interpersonalna	ułatwianie kontaktów międzyludzkich, zrozumienia innych osób (także z innych kręgów kulturowych)	ryzyko osłabionych, zaburzonych relacji społecznych, osamotnienia, zobojętnienia na problemy innych ludzi, kształtowania się niewłaściwych postaw (np. egoizmu, nietolerancji, agresji)

Źródło: Opracowanie własne autorki na podstawie: J. Gajda, *Media wytworem i kreatorem współczesnej kultury – kulturowe uwarunkowania mediów*, [w:] B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna: podręcznik akademicki*, t. 1, PWN, Warszawa 2007, s. 92–95.

Kontakty dzieci w wieku przedszkolnym z nowymi mediami

Na początek warto przytoczyć rekomendacje Światowej Organizacji Zdrowia, wskazujące, że dzieci do 1. roku życia nie powinny w ogóle spędzać czasu przed urządzeniami ekranowymi, zaś między 2. a 4. rokiem życia dziecka taki kontakt nie powinien być dłuższy niż 60 minut dziennie, przy czym „mniej znaczy lepiej”[16].

Zrealizowane przez Interaktywny Instytut Badań Rynkowych w 2010 roku badania „Dzieci w necie” wykazały, że dwie trzecie 3–6-letnich malców korzystało z internetu częściej niż raz w tygodniu, a 23% codziennie. Jednorazowa sesja trwała średnio 45 minut. Internet służył przedszkolakom głównie do oglądania bajek, korzystania z gier, udziału w konkursach[17].

Dominik Batorski w opracowaniu zatytułowanym *Dzieci z sieci – dostęp i korzystanie z internetu przez dzieci w wieku przedszkolnym* pisze:

[16] World Health Organization, *WHO Guidelines on Physical Activity, Sedentary Behaviour and Sleep for Children Under 5 Years of Age*, World Health Organization, Geneva 2019, s. 8.

[17] *Co dzieci robią w internecie?* [autor: „pp”], https://www.wirtualnemedia.pl/artykul/co-dzieci-robia-w-internecie [dostęp: 15.06.2021].

> Aż 95% dzieci, które jeszcze nie rozpoczęły nauki w szkole podstawowej, wychowuje się w rodzinach, które mają dostęp do internetu w domu, a co więcej – wskaźnik ten cały czas dynamicznie rośnie. […] Tym samym zdecydowana większość dzieci rozpoczynających naukę w szkole zaczęła korzystać z komputerów i internetu jeszcze przed pójściem do pierwszej klasy[18].

Korzystanie z telefonów komórkowych lub smartfonów zaczyna się jednak dopiero w szkole podstawowej (telefony ma 7% 6-latków, chociaż w większości są to jednak smartfony)[19].

Z przytaczanych przez Batorskiego licznych badań krajowych i zagranicznych wynika, że rodzice, dziadkowie czy starsze rodzeństwo są dla przedszkolaków przewodnikami w cyfrowym świecie nawet wtedy, gdy nie pełnią tej roli w sposób intencjonalny – kiedy dzieci obserwują ich w sytuacjach korzystania z TIK. Wcześniejszej aktywności w sieci sprzyja także obecność w domu odpowiedniego sprzętu, w szczególności tabletów (wygodniejszych w obsłudze przez kilkulatków), a także chodzenie do przedszkola[20].

Dzieci korzystają z urządzeń komputerowych zarówno w celach edukacyjnych, jak i rozrywkowych, posługując się różnorodnymi technologiami. W efekcie obserwuje się różne konsekwencje korzystania przez dzieci z TIK – od efektów pozytywnych po negatywne. Komputery, tablety i internet najczęściej są wykorzystywane do oglądania filmów i klipów muzycznych (niektóre dzieci oglądając, jednocześnie tańczą i/lub śpiewają), czasami też do grania w gry. Telefony z kolei bywają elementem zabawy i wymyślonych dialogów z wyobrażonymi rozmówcami; służą też do robienia zdjęć[21].

Badani rodzice deklarują, że córki czy synowie w opisywanym wieku korzystają z mediów pod ich nadzorem, a dopiero na etapie nauki w szkole część dzieci rozpoczyna korzystanie samodzielne. Większość dorosłych twierdzi, że ustala i stosuje zasady dotyczące korzystania z internetu, których maluchy powinny przestrzegać (ilość czasu spędzanego w internecie, strony, których nie należy odwiedzać, podawanie prywatnych informacji, spotykanie osób poznanych w sieci). Należy jednak założyć, że najbliższe prawdy jest limitowanie czasu poświęcanego nowym mediom przez samo potomstwo, skoro tylko co trzeci badany twierdzi, że stosuje techniczne metody i narzędzia kontroli rodzicielskiej, jak np. specjalne oprogramowanie albo filtry w przeglądarce internetowej[22].

---

[18] D. Batorski, *Dzieci z sieci – dostęp i korzystanie z internetu przez dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych: pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami*, Wydawnictwo „Eter", Łódź 2017, s. 79–81.

[19] Tamże, s. 80.

[20] Tamże, s. 81–84.

[21] Tamże, s. 87–88.

[22] Tamże, s. 88–90.

Badania, zrealizowane w ramach projektu *Polish Safer Internet Centre* w 2015 roku[23], wskazują na utrwalanie się zarysowanych tendencji, także tych niewłaściwych.

W powstałym na ich bazie raporcie Agnieszka Bąk pisze, że 64% dzieci w wieku od 6 miesięcy (!) do 6,5 lat korzystało z urządzeń mobilnych, w tym 25% robiło to codziennie. Było to tym bardziej możliwe, że 26% z nich miało własny sprzęt.

Wskaźniki korzystania z nowych mediów rosły wraz z wiekiem dzieci i wyniosły odpowiednio: 43% wśród 1–2-latków, 62% dzieci w wieku 3–4 lat, a wśród 5–6-latków 84%.

Najbardziej popularne wśród dzieci (79%) było doświadczenie związane z oglądaniem filmów/filmików z tabletu. 62% maluchów grało w gry na smartfonie lub tablecie, a 28% na konsoli. Aż 63 procentom małych użytkowników zdarzyło się bawić smartfonem lub tabletem bez konkretnego celu.

Warto zauważyć, że co czwarte dziecko, zdaniem badanych rodziców, aktywnie korzystało z internetu: przeglądało strony internetowe (26%) lub wyszukiwało treści, np. filmiki lub aplikacje (28%). Według uzyskanych rezultatów, 79% z dzieci bawiło się aplikacjami o charakterze edukacyjnym (np. puzzle, memory), po 64% używało aplikacji rozwijających kreatywność (np. rysowanie, tworzenie muzyki) i korzystało z gier służących rozrywce. Około 16% dzieci używało innych niż wymienione wyżej rodzaje aplikacji.

Niepokojące jest, że 69% rodziców udostępniało dzieciom urządzenia mobilne, kiedy musieli zająć się własnymi sprawami. Ponadto 49% rodziców stosowało to jako rodzaj nagrody dla dziecka[24].

Rodzice niespecjalnie angażowali się w kontrolowanie korzystania przez dzieci z urządzeń mobilnych. 62% asystowało dzieciom oglądającym filmy/filmiki, lub przeglądającym strony internetowe, zawsze lub prawie zawsze, a 35% robiło to czasami. Dorośli najrzadziej byli obecni w trakcie grania w gry – mniej niż połowa rodziców zawsze lub prawie zawsze towarzyszyła wtedy dziecku, a około 45% robiło to czasami.

Do innych form kontroli rodzicielskiej należą np. limity czasowe korzystania z urządzeń (deklarowane przez 70% rodziców) czy ograniczenie dostępu do internetu (48%), blokowanie określonych aplikacji/stron lub blokowanie zawartości określonych stron (po 37%). Najrzadziej wymieniano: ograniczenia w dostępie do urządzenia, używanie haseł, oddzielnych kont użytkownika, instalowanie specjalnych blokad lub programów kontrolnych, wybór aplikacji przez rodzica, kontrolowanie historii logowania czy rozmowy z dzieckiem (jako relacji z tego, co robiło, lub uświadamiania zagrożeń związanych z korzystaniem z internetu)[25].

[23] A. Bąk, *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce: wyniki badania ilościowego*, Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa 2015.

[24] Tamże, s. 7–10.

[25] Tamże, s. 12–13.

Warto podkreślić, że pozbawione nadzoru korzystanie z TIK naraża dzieci na nieodpowiednie treści i przykre doświadczenia. T.B. Brazelton i J.D. Sparrow zaznaczają, że chociaż część dzieci jest w stanie poradzić sobie z tego rodzaju stymulacją, to niektóre mogą się czuć przytłoczone takimi obrazami[26].

Najnowsze dane, ilustrujące opisywane zjawisko, można znaleźć w opublikowanym w kwietniu 2021 roku raporcie, zatytułowanym *Cyfrowe dzieciństwo. Jak chronić dziecko w sieci?*, pod redakcją Moniki Nykiel[27]. Niektóre zawarte w nim wyniki odnoszą się do dzieci w wieku przedszkolnym.

Karolina Żyłowska w artykule zawartym w tym raporcie pisze, że ulubionym miejscem w sieci użytkowników od 5 do 15 lat jest YouTube[28]. Inicjacja do mediów społecznościowych jest więc bardzo wczesna, co niekoniecznie musi oznaczać: ryzykowna, zwłaszcza gdy korzystanie z YouTube będzie pod opieką odpowiedzialnych, kompetentnych dorosłych.

W kontekście podjętej problematyki nie należy pomijać obecności dzieci w sieci, bez ich wiedzy i zgody, do czego często doprowadzają ich nieodpowiedzialni, nieostrożni rodzice, a czasem też inni krewni. Zagadnienie to porusza w cytowanym raporcie Alina Fijałkowska, skupiając się na *sharentingu*, czyli dokumentowaniu online życia dzieci[29]. To masowe zjawisko, ponieważ tak postępuje aż 40% rodziców. Co gorsza, tylko 37% z nich udostępnia te materiały wyłącznie swoim najbliższym, a zaledwie 25% rodziców pyta dziecko o zgodę, jeśli pozwala na to jego wiek[30].

Sharenting można traktować jako ryzyko zagrożeń dla dziecka, do których należą: utrata prywatności i tworzenia własnego wizerunku w cyberprzestrzeni, wstyd, utrata zaufania do rodziców czy innych krewnych dopuszczających się takich nadużyć, utrata poczucia bezpieczeństwa, ujawnianie danych osobom postronnym, kradzież tożsamości, narażenie na agresję i przemoc ze strony rówieśników, narażenie na wykorzystanie udostępnionych materiałów przez osoby o skłonnościach pedofilskich[31].

---

[26] T.B. Brazelton, J.D. Sparrow, *Rozwój dziecka…*, dz. cyt., s. 361–362.

[27] M. Nykiel (red.), *Cyfrowe dzieciństwo: jak chronić dziecko w sieci?*, SOCIALPRESS [portal], 2021, https://socialpress.pl/cyfrowe-dziecinstwo [dostęp: 12.07.2021].

[28] K. Żyłowska, *Młodzi użytkownicy w internecie i social mediach*, [w:] M. Nykiel (red.), *Cyfrowe dzieciństwo…*, dz. cyt., s. 6.

[29] A. Fijałkowska, *Dzieci i rodzice w sieci, czyli sharenting: kto bywa większym zagrożeniem – dziecko dla siebie i innych czy rodzic dla dziecka?*, [w:] M. Nykiel (red.), *Cyfrowe dzieciństwo…*, dz. cyt., s. 29.

[30] Tamże.

[31] Tamże, s. 30–31.

Szanse i zagrożenia dla rozwoju dzieci, korzystających z nowych mediów

Szanse

Michał Klichowski, Jacek Pyżalski, Kinga Kuszak i Anna Klichowska zajęli się opisaniem (na podstawie literatury polskiej i obcojęzycznej), w jaki sposób TIK mogą wspierać rozwój dziecka w wieku przedszkolnym[32]. Skupili się oni na zaprezentowaniu szans dla rozwoju: poznawczego, fizycznego i motorycznego, oraz społecznego i emocjonalnego małego człowieka. Zaprezentuję krótko kluczowe ustalenia.

Rozwój poznawczy:

1. „Wczesna socjalizacja technologiczno-informacyjna kształtuje fundamenty neuronalnych ścieżek poznawczych […]. Ponadto implementowane w kulturę technologie informacyjno-komunikacyjne kształtują w okresie dzieciństwa indywidualne podejścia do uczenia się”[33].
2. Kontakt z nowymi mediami zwiększa szansę dziecka na odniesienie sukcesu edukacyjnego w dzieciństwie, ale także sukcesu intelektualnego w ogóle.
3. Wykorzystywane w sposób przemyślany, przez odpowiedzialnego wychowawcę, opiekuna czy rodzica, nowe media mogą stać się wartościowym narzędziem uczenia się dziecka w perspektywie jego rozwoju: stosując TIK, dzieci bawią się znacznie lepiej niż korzystając z tradycyjnych zabawek, a proces ich poznawczej aktywności jest dużo efektywniejszy; cyfrowe narzędzia tworzą istotny kontekst stymulacji rozwoju poznawczego dziecka, zapewniając mu możliwość konstruowania wiedzy opartej na treściach niedostępnych w sytuacjach pozamedialnych; dają dzieciom także możliwość rozszerzania doświadczeń (np. możliwość zobaczenia wybuchu wulkanu czy lotu w kosmos); nowe media wspierając rozwój różnych kompetencji, stymulują dziecko w kontekście rozwoju jego umiejętności uczenia się. Zwiększają również motywację dzieci, a także ich koncentrację na zadaniu.
4. TIK stymulują rozwój mowy i kompetencji językowych (np. rozmawianie, dyskutowanie, opowiadanie o własnej aktywności, sprzyjają poszerzeniu słownictwa i rozbudowie zdań). Stymulują dzieci do nauki czytania i pisania (pisanie palcem po ekranie urządzenia), a także do własnej twórczości plastycznej (korzystanie z aplikacji i narzędzi graficznych).

[32] M. Klichowski, J. Pyżalski, K. Kuszak, A. Klichowska, *Jak technologie informacyjno-komunikacyjne mogą wspierać rozwój dziecka w wieku przedszkolnym? – studium teoretyczne*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Małe dzieci…*, dz. cyt.; o pożytkach rozwojowych związanych z wykorzystywaniem internetu przez kilkulatków pisze np. Marta Tomaszek w tekście *Aktywność w internecie podejmowana przez dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] B. Szmigielska (red.), *Całe życie w sieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 52–53.

[33] Tamże, s. 117.

5. Wykorzystanie nowych technologii przez dzieci może także wpływać na rozwój ich kreatywności. Poprzez możliwość obserwacji, jednoczesnego odbioru bodźców wzrokowych i słuchowych, TIK zapewniają uczenie się przez doświadczenie. Stymulują inteligencję wizualną dziecka, szczególnie w kontekście reprezentacji przestrzennych, wizualizacji przestrzennej, uwagi wzrokowej, odczytywania schematów i percepcji grafik, a także zdolności podzielnej uwagi wzrokowej, czyli zdolności do śledzenia wielu różnych elementów w tym samym czasie.
6. Dzięki TIK dziecko może rozwijać się w indywidualnym tempie, zachowując autonomię działania, a także łatwo i samodzielnie dokumentować swoje osiągnięcia, co dorosły może kontrolować zarówno stacjonarnie, jak i zdalnie.
7. Media cyfrowe mogą pełnić także funkcję kompensacyjną lub niwelującą nierówności, np. w przypadku dzieci ze środowisk defaworyzowanych (np. wiejskich, ubogich rodzin), albo maluchów z niepełnosprawnościami.

Rozwój fizyczny i motoryczny:

1. TIK mogą mieć potencjał stymulacyjny w obszarze motoryki małej i dla koordynacji oko–ręka, a także motoryki dużej (np. gry z symulowaniem ruchu w urządzeniach typu Xbox czy gry terenowe wykorzystujące VR, czyli rzeczywistość rozszerzoną).
2. Stosuje się również zaawansowane narzędzia do korygowania wad postawy u dzieci (*Human Body Tracking*). TIK pomocne są też w pracy z dziećmi z niepełnosprawnościami.

Rozwój społeczny i emocjonalny:

1. Chociaż wielu rodziców i nauczycieli w to wątpi, badania dowodzą, że komunikacja zapośredniczona sprzyja budowaniu bliskich relacji rodzinnych i przyjacielskich, o ile nie mają one wyłącznie charakteru zdalnego. Ich używanie bowiem wiąże się najczęściej z intensywną komunikacją i współpracą z innymi dziećmi (w domu i/lub w przedszkolu).
2. Nowe media dostarczają dzieciom różnorodnych przeżyć, co pozwala im doskonalić rozumienie emocji swoich i innych osób; mogą także sprzyjać kształtowaniu postaw empatycznych.
3. Dzieci towarzyszące osobom dorosłym w działaniach polegających na budowaniu zasobów wiedzy, obywatelskim zaangażowaniu poprzez np. prowadzenie konta społecznościowego, bloga czy strony internetowej, nabywają korzystnych wzorów takiej aktywności.
4. Archiwizowanie dziecięcych wytworów (rysunków, fotografii, filmów itp.) oraz prezentowanie ich znaczącym dla dziecka osobom, które to docenią, sprzyja pozytywnym emocjom, dowartościowaniu, poczuciu sukcesu[34].

[34] Tamże, s. 117–124.

Ważne jest, aby pamiętać, iż pozytywne właściwości nowych mediów, związane ze wspomaganiem, aktywizacją i stymulacją rozwoju przedszkolaków, mają charakter potencjalny i realizują się tylko w przypadku niektórych z nich. Ponadto, oddziaływanie tych mediów w znacznym stopniu zależy od stopnia zaangażowania się dorosłych w zabawę i naukę z dzieckiem, oraz od zachowania rozsądku i umiaru w korzystaniu z technologii.

Edukacja wspomagana TIK w praktyce szkolnej (co można odnieść też do przedszkolaków), według Howarda Pitlera, Elizabeth R. Hubbell i Matta Kuhna:

1) nie osądza i motywuje,
2) umożliwia częste i szybkie przekazywanie informacji zwrotnej,
3) indywidualizuje proces uczenia się poprzez dostosowanie do potrzeb dzieci,
4) pozwala dzieciom na większą samodzielność,
5) zapewnia multisensoryczne środowisko uczenia się (obrazy, dźwięki i symbole)[35].

Można założyć, że wykorzystywanie nowych mediów w przestrzeni edukacyjnej dzieci w wieku przedszkolnym usprawni procesy ich uczenia się i wychowania, w bezpiecznym środowisku przybliży im cyfrowy świat. Dzieci zdobędą podstawowe kompetencje, które będą mogły rozwijać przez całe życie.

Zagrożenia

Na temat zagrożeń związanych z użytkowaniem nowych mediów przez dzieci brak jest długofalowych badań. Nie jest więc pewne, jaki wpływ te urządzenia wywierają na przyszłe funkcjonowanie społeczne, emocjonalne, a także intelektualne osób, które korzystają z nich w młodym wieku. Negatywne skutki dają się już jednak zauważyć.

Aneta Jegier pisze, że przedszkolaki nie tylko oglądają bajki, ale również grają w różne gry komputerowe, przy czym są zdolne do zapamiętywania procedury, która przekieruje je na stronę z zabawami. Problem pojawić się może w chwili, gdy nieświadomie napotkają treści, które emanują przemocą, pornograficzne itp., co może rodzić kolejne problemy[36].

W przypadku przedszkolaków warto zwrócić uwagę na ich emocjonalne zaangażowanie w zabawy i gry na komputerze, co może skutkować odzwierciedlaniem zachowań ulubionych bohaterów w życiu realnym. Dzieci są przekonane o tym, że to,

[35] H. Pitler, E.R. Hubbell, M. Kuhn, *Efektywne wykorzystanie nowych technologii na lekcjach*, tłum. P. Szmyd, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2015, s. 11.

[36] A. Jegier, *Nie ma rzeczy doskonałych, czyli o korzystaniu z komputera w czasie wolnym*, [w:] A. Jegier (red.), *Czas wolny małych dzieci w świecie realnym i wirtualnym*, Difin, Warszawa 2016, s. 134.

co widzą na monitorze, ma swoje odniesienie w rzeczywistości. Używają wobec siebie takich samych zwrotów, jak w świecie wirtualnym, a także naśladują sceny z gier. Przenoszone zostają również prezentowane w nich systemy wartości[37].

Rodzice często uznają, że sprawne posługiwanie się TIK oddziałuje na kształtowanie się sprawności manualnej dziecka. Zdaniem Jegier, czas spędzony przed monitorem nie zastąpi jednak rysowania, lepienia, wydzierania czy budowania z klocków[38].

Autorka opisuje zagrożenia wynikające z niekontrolowanego korzystania z internetu w odniesieniu do różnych sfer funkcjonowania małego człowieka. Dotyczą one: postawy ciała i sprawności ruchowej, wzroku, ograniczenia innych aktywności, sfery psychicznej, intelektualnej, społeczno-moralnej, niewłaściwego odżywiania[39].

Jacek Pyżalski kompleksowo opisał zagrożenia wynikające z użytkowania przez dzieci nowych technologii[40]. Tekst ten uzupełnia obraz dotyczący szans rozwojowych związanych z edukacyjną cyberprzestrzenią przedszkolaków.

Autor trafnie zauważa, że nadmierna koncentracja na ryzykach stanowi generalizację utożsamiającą użytkowanie nowych mediów przez dzieci z zagrożeniem dla ich rozwoju, a zarazem odwraca uwagę od ich potencjalnych korzyści edukacyjnych. Dodaje, że nieadekwatny, często nieprawdziwy, stereotypowy, nasycony emocjonalnie obraz zagrożeń znacząco utrudnia działania profilaktyczne. Trudno będzie więc projektować odpowiednie rozwiązania pedagogiczne w różnych środowiskach, z uwzględnieniem specyfiki różnic wychowanków w poszczególnych okresach rozwojowych i grupach wiekowych[41].

We współczesnej nauce przyjmuje się, że do czynników określających stopień ryzyka należą kompetencje medialne dziecka oraz czynniki związane z działaniem osób dorosłych z jego otoczenia. Najistotniejsze zagrożenia mogą pojawić się podczas korzystania przez nie z internetu.

Zagrożenia płynące z nowych mediów mogą dotyczyć różnych sfer rozwoju dziecka: fizycznej, poznawczej, emocjonalnej i społecznej. Mogą to być także zagrożenia związane z dominującą pozycją TIK w aktywności dziecka na tle innych jego aktywności, jak również zagrożenia związane z ich wykorzystywaniem w zastosowaniach online[42]. Zgodnie z tym porządkiem, przedstawię krótko kluczowe ustalenia[43].

---

[37] Tamże, s.135.

[38] Tamże, s. 131.

[39] Tamże, s. 130–131.

[40] J. Pyżalski, *Dzieci w wieku przedszkolnym w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych – w stronę zagrożeń*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Małe dzieci…*, dz. cyt.

[41] Tamże, s. 160–161.

[42] Tamże, s. 164.

[43] Tamże, s. 164–173.

Zagrożenia zdrowia fizycznego obejmują przede wszystkim: wady wzroku, otyłość (związaną głównie z małą w aktywnością fizyczną), zespół cieśni nadgarstka, wady postawy, ból i zwyrodnienie szyjnego odcinka kręgosłupa.

Można minimalizować ich skutki poprzez: ograniczenie czasu spędzanego przez dziecko przed ekranem, korzystanie z aplikacji, uwzględniających i stymulujących aktywność fizyczną (np. kontrolery ruchu, gry z zadaniami wymagającymi aktywności fizycznej), a także ergonomię korzystania z TIK (m.in. odpowiedni dobór urządzeń, mebli, oświetlenie pomieszczeń, właściwą postawę ciała).

Poza przeciążeniem umysłowym, doświadczaniem przez dzieci trudności percepcyjnych skomplikowanego słownictwa, poważnym zagrożeniem dla rozwoju poznawczego jest ekspozycja na treści nasączone emocjami, w tym związane z przemocą czy pornografią, które mogą kształtować niewłaściwe postawy dzieci, zwłaszcza gdy mają one możliwość wcielania się w określone postacie.

Aby temu przeciwdziałać, należy unikać przeładowania maluchów informacjami, zbyt jaskrawej kolorystyki, zbyt dynamicznie poruszających się elementów graficznych. Ważne, by materiały dostępne dla dzieci nie zawierały treści nieprawdziwych, propagujących stereotypy lub zachowania antyspołeczne. Należy wykluczyć gry i aplikacje będące nośnikiem treści wulgarnych, promujących przemoc, zwłaszcza gdy postaci realizujące takie działania mają cechy ludzkie.

Zagrożenie dla rozwoju emocjonalnego i społecznego dotyczy przede wszystkim nadmiernej koncentracji na korzystaniu z TIK, co może ograniczać czas przeznaczony na interakcje społeczne. Niepokojące jest, że niektórzy rodzice traktują nowe media jako „elektroniczną nianię", zyskując czas dla siebie.

Kontakt przedszkolaka z treściami nasyconymi agresją i przemocą wywołuje silne reakcje emocjonalne, które mogą przekładać się na jego zaburzenia uczuć i pojawiające się stany lękowe. Rodzi też ryzyko znieczulenia go na przypadki krzywdzenia ludzi lub zwierząt.

Można temu przeciwdziałać na kilka sposobów. Należy uznać, że użytkowanie TIK powinno uzupełniać, a nie zastępować bezpośrednie, tradycyjne relacje i komunikację interpersonalną dziecka z dorosłymi i rówieśnikami. Powinno temu towarzyszyć stosowanie technologii ułatwiających komunikację z bliskimi osobami, wspierających wspólne działania. Należy również wybierać treści, które nie będą wywoływać u malucha skrajnie negatywnych emocji.

Zagrożenia związane z dominującą pozycją TIK w aktywności dziecka na tle jego innych aktywności, to przede wszystkim problem uzależniającego aspektu nowych technologii, w szczególności patologicznego używania internetu, telefonów komórkowych/ smartfonów, konkretnych aplikacji, gier komputerowych. Trzeba zaznaczyć, że gry i aplikacje przeznaczone dla dzieci są skonstruowane w sposób, który sprzyja ich zaangażowaniu i ma uzależniający charakter.

Internet a zagrożenia związane z treściami, kontaktami i aktywnością własną, to kategoria ryzyk, obejmująca zagrożenia:

1. komercyjne: spam, narażenie dzieci na kontakty z reklamą (także dotyczącą produktów i usług nieodpowiednich dla nich), lokowanie produktów wplecione np. fabułę gry, śledzenie działań/ zbieranie danych osobistych, hazard, hakerstwo, piractwo, świadome lub nieświadome wydawanie pieniędzy online,
2. związane z agresją i przemocą: treści zawierające sceny agresji i przemocy, narażenie na stalking/prześladowanie, bycie sprawcą lub ofiarą cyberprzemocy, produkcja treści agresywnych,
3. związane ze sferą seksualną: erotyka/pornografia, ryzyko spotkania z obcymi/ narażenie na molestowanie, tworzenie treści, które mogą być zakwalifikowane jako pornografia, seksting,
4. związane z wartościami: materiały propagujące totalitaryzmy, nieprawdziwe treści na temat zdrowia, narkotyków, promowanie nieodpowiednich postaw, niewłaściwe treści/antywartości przedstawiane w kontakcie z osobą dorosłą, produkowanie treści zawierających informacje dotyczące negatywnych zachowań zdrowotnych, antywartości[44].

Pyżalski słusznie postuluje, by w odniesieniu do najmłodszych użytkowników TIK uwzględnić aspekt rozwojowy. Działania ochronne wobec nich powinny być obecne w każdej sytuacji kontaktu z mediami. Jego zdaniem, warto jednak włączać rozwiązania przygotowujące dzieci w wieku przedszkolnym do funkcjonowania w cyfrowym świecie na późniejszych etapach rozwoju, gdy ochrona przed ewentualnymi zagrożeniami technologicznymi, (związanymi też z aktywnością innych ludzi) w coraz większym stopniu leżeć będzie w ich rękach[45].

Przy korzystaniu z nowych mediów wskazane jest współdziałanie rodziców, nauczycieli i dzieci.

---

[44] Parry Aftab w książce pt. *Internet a dzieci: uzależnienia i inne niebezpieczeństwa* (Wyd. Prószyński i S-ka, Warszawa 2003, s. 84) nieco inaczej ujmuje katalog zagrożeń, na które chłopcy i dziewczynki mogą natrafić podczas korzystania z sieci. Należy do nich sześć rodzajów ryzyka: 1) nieodpowiednie informacje – pornografia, nienawiść, bigoteria, oszustwa, przemoc, informacje, które są nieprawdziwe i przedstawione w sposób przesadny; 2) dostęp do niebezpiecznych usług – strony, które oferują kupno przedmiotów nieodpowiednich dla dzieci; 3) niepokojenie i uwodzenie dzieci przez inne osoby, które są wulgarne, obrażające, grożące im, przesyłające wirusy, oraz takie, które będą chciały włamać się do ich komputera; 4) nieświadome przekazywanie ważnych informacji, poprzez branie udziału w konkursach, wypełnianie formularzy; 5) wykorzystanie i oszustwo; 6) uwodzenie przez cyber-napastników i namawiane do spotkań.

[45] J. Pyżalski, *Dzieci w wieku przedszkolnym…*, dz. cyt., s. 162.

> Stymuluje to proces społecznego uczenia się bezpiecznego i odpowiedzialnego posługiwania się TIK. […] projektowane oprogramowanie z góry uwzględniać mogłoby rolę współdziałania rodzica z dzieckiem czy monitorowania lub dokumentowania przez niego jego pracy. Współdziałanie takie jest wskazane i możliwe również wtedy, gdy wykorzystuje się instrumenty, które nie uwzględniają takich rozwiązań[46].

Kwestie odpowiedniego korzystania z cyberprzestrzeni edukacyjnej przez dzieci porusza się także w zaleceniach opracowanych w Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę, która zrealizowała kampanię *Mama, tata, tablet*[47], z myślą o rodzicach dzieci w wieku od 0 do 6 lat. Inicjatorzy akcji przestrzegają przed zbyt wczesnym i niekontrolowanym udostępnianiem dzieciom urządzeń elektronicznych.

Autorzy kampanii wskazują, kiedy i jak udostępniać nowe media z pożytkiem dla rozwoju najmłodszych. Proponowane w broszurze dla rodziców zalecenia są następujące:

1. dzieciom do drugiego roku życia nie powinno udostępniać się urządzeń mobilnych,
2. decyzja o udostępnieniu urządzeń cyfrowych dzieciom w wieku 3–6 lat powinna być przemyślana,
3. treści udostępniane dzieciom powinny być bezpieczne, pożyteczne i dostosowane do ich wieku,
4. nie należy udostępniać nowych mediów codziennie, warto wybrać dzień/dni bez tych urządzeń,
5. dzienny limit korzystania z urządzeń mobilnych to od 30 minut do 2 godzin, w zależności od wieku dziecka (jednorazowo należy udostępniać urządzenia ekranowe nie dłużej niż 15 minut),
6. nie wolno udostępniać dziecku urządzeń mobilnych przed snem, gdyż negatywnie wpływa to na zasypianie,
7. nie powinno się traktować urządzeń mobilnych jako motywacji do jedzenia czy treningu czystości, albo ich użytkowania jako nagrody lub kary[48].

Jak wskazują Łukasz Wojtasik i Ewa Dziemidowicz, każda rodzina powinna wprowadzać własne zasady, uwzględniając swoje wartości, potrzeby i zwyczaje. Dzieci powinny rozumieć, że reguły te nie są wprowadzane jako kara, ale wynikają z troski o nie, że służą wzmocnieniu więzi, budowaniu wzajemnego zaufania. Tych reguł powinni przestrzegać również rodzice.

[46] Tamże, s. 174.

[47] http://mamatatatablet.pl [portal; dostęp: 15.06.2021].

[48] Ł. Wojtasik (opr.), *Mama, tata, tablet: o tym, kiedy i jak udostępniać dzieciom tablet i smartfon*, Fundacja Dzieci Niczyje, 2015, http://www.mamatatatablet.pl/pliki/uploads/2015/10/broszuraMTTnet.pdf.

Autorzy zaproponowali kilka rozwiązań, które mogą być pomocne we wprowadzaniu zasad korzystania z TIK:

1. czynności poranne, jak i wieczorne, powinny odbywać się bez urządzeń elektronicznych,
2. nie należy udostępniać ich dzieciom na godzinę przed snem,
3. nie należy korzystać z urządzeń mobilnych przy stole podczas wspólnych posiłków, a w zamian za to budować wspólną relację między członkami rodziny,
4. należy ustalić, że są pewne sytuacje, w których rodzina spędza razem czas bez urządzeń elektronicznych (np. podczas spacerów czy spotkań towarzyskich)[49].

W cytowanych pracach Okuniewskiej, a także Jegier, można znaleźć uzupełniające powyższy wykaz inne, przydatne zasady[50]:

1. Zaplanuj korzystanie z internetu, wybierz strony www z wyprzedzeniem, tak jak to robisz z innymi czynnościami.
2. Nie pozwól, aby korzystanie z mediów odbywało się kosztem zabawy z przyjaciółmi lub innych zajęć.
3. Pomóż dziecku w wyborze stron internetowych dostosowanych do jego wieku oraz zainteresowań. Sprawdź oceny treści poszczególnych programów, a także rekomendacje innych rodziców lub nauczyciela.
4. Bądź z dzieckiem, gdy korzysta z internetu, i monitoruj jego działania. Ustaw komputer we wspólnej przestrzeni, np. w salonie, aby mieć możliwość podglądu ekranu. Jeśli twoje dziecko ma komputer w swoim pokoju, dopilnuj, aby drzwi do niego były cały czas otwarte.
5. Zainstaluj program chroniący dziecko przed odwiedzaniem niewłaściwych stron internetowych i pomagający w kontrolowaniu plików, które ściąga z sieci. Pamiętaj, że nawet najlepszy program może przypadkowo udostępnić dziecku materiały, których nie popierasz.
6. Kiedy tylko możesz, korzystaj z komputera razem z dzieckiem i rozmawiajcie o tym, co dziecko widzi, słyszy lub czyta.
7. Porozmawiaj z dzieckiem o tym, jak łatwo jest podawać się za kogoś innego w internecie. Wytłumacz, że obcy „na czacie" powinni być tak samo traktowani, jak osoby obce na ulicy. Ostrzeż dziecko, aby nigdy nie umawiało się na spotkanie z osobą, którą poznało przez internet. Dowiedz się o internetowych przyjaciołach twojego dziecka tak, jak to robisz w przypadku innych przyjaciół. Zadawaj te

[49] Ł. Wojtasik, E. Dziemidowicz, *Urządzenia ekranowe w rękach dzieci w wieku 0–6 lat – zagrożenia, szanse, postulaty profilaktyczne*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka" 2019, nr 18(2), s. 112–113.

[50] J. Okuniewska, *Technologie są dla dzieci*…, dz. cyt., s. 167–168; A. Jegier, *Nie ma rzeczy*…, dz. cyt., s. 135.

same pytania, które zwykle zadajesz, gdy twoje dziecko odwiedza realnych przyjaciół.
8. Wytłumacz, dlaczego dziecko nigdy nie powinno w sieci podawać swoich danych osobowych.

Wybrane rekomendacje do wykorzystywania nowych mediów w przestrzeni edukacyjnej dzieci w wieku przedszkolnym

TIK w pracy z dziećmi mogą być wykorzystywane głównie do: wyszukiwania i przetwarzania informacji, zdobywania, ćwiczenia i utrwalania umiejętności i wiedzy z danej dziedziny, prezentacji wiedzy przez dorosłego i dziecko, współpracy i komunikowania się w procesie uczenia się[51].

Na początek można tutaj zarekomendować rozmaite TIK, poczynając od encyklopedii internetowych, jak np. Wikipedia (http://www.wikipedia.pl/), poprzez narzędzia usprawniające uczenie się i pracę, np. Google (https://support.google.com/a/users/answer/9282743?hl=pl), do wartościowych aplikacji oraz portali edukacyjnych. Zalecane jest także stosowanie narzędzi umożliwiających uczenie się i komunikację online (nie tylko w czasie pandemii koronawirusa).

Aplikacja **MS Teams** (https://www.microsoft.com/pl-pl/microsoft-teams/download-app) umożliwia prowadzenie uczenia się oraz pracy zdalnej. Można ją pobrać na komputer (z Windowsem lub Linuxem), smartfon, bądź korzystać z przeglądarki internetowej. W aplikacji są dostępne: zajęcia w grupie (lekcje, zajęcia pozalekcyjne), spotkania/wideokonferencje (od dwóch do kilkudziesięciu osób), praca nad projektem, kalendarz i jego współdzielenie, czat, wymiana plików, lista zadań. MS Teams upowszechnił się w placówkach edukacyjnych, realizujących zajęcia zdalne podczas pandemii COVID-19.

W niektórych środowiskach popularny jest **Zoom** (https://zoom-us.pl/), który zapewnia oprogramowanie do prowadzenia spotkań i współpracy online, czatów, wideokonferencji, prowadzenia webinariów itp.

W serwisie internetowym **YouTube** (https://www.youtube.com/) można bezpłatnie dzielić się filmami/filmikami i muzyką, przesyłać oryginalne treści i udostępniać je; są tam także kursy i poradniki na różne tematy, z których mogliby korzystać rodzice oraz nauczyciele. Z kolei **YouTube Kids** (https://www.youtubekids.com/?hl=pl) to wersja skierowana do najmłodszych użytkowników. Znajdą tam oni bajki, piosenki i inne materiały wideo, które mogą dostarczać wiedzy lub rozrywki. Tu rodzice

[51] Por. M. Ostrowska, D. Sterna, *Technologie informacyjno-komunikacyjne na lekcjach: przykładowe konspekty i polecane praktyki*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2015, s. 19.

tworzą dziecku profil użytkownika i zachowują nad nim kontrolę, sami wyszukując odpowiednie dla malucha treści, albo zezwalając mu na dostęp do wielu filmów, lub tylko wybranych przez siebie; mogą też zablokować określone kanały albo materiały wideo. Opiekunowie mogą dostosować treści w zależności od wieku dziecka, np. 4 lata: wyszukiwanie piosenek i kreskówek, 5–6 lat: filmy promujące kreatywność, zabawę, naukę, zajęcia artystyczne.

Dzieci już w opisywanym okresie rozwoju mogłyby nauczyć się podstaw popularnych aplikacji graficznych.

Canva (https://www.canva.com/pl_pl/) to internetowe narzędzie służące do tworzenia grafik, plakatów, infografik, zaproszeń itp. Serwis zawiera bibliotekę, w której są udostępniane obrazy, grafiki, szablony, kroje czcionek. Program online posiada filtry domyślne oraz zaawansowane funkcje edycyjne. Dla bardziej zaawansowanych użytkowników jest też możliwe planowanie, tworzenie i publikowanie prezentacji czy wpisów w mediach społecznościowych.

W serwisie **Flickr** (https://www.flickr.com/creativecommons/) można stworzyć galerie prac dzieci; można też skorzystać ze zbiorów zdjęć oznaczonych licencjami Creative Commons (CC).

AddText (http://addtext.com/) to program, w którym po dodaniu zdjęcia w formacie JPG można umieścić napis/podpis. W kilku krokach jesteśmy w stanie przygotować obrazek na dowolny temat.

Z kolei **Loonapix** (http://www.loonapix.com/) umożliwia dodanie do zdjęcia ramki z motywem graficznym, oraz krótkiego tekstu. Pozwala wykonać np. plakat, kalendarz, album. Książeczka wykonana z takich zdjęć może stać się kroniką grupy wychowawczej lub prezentem na różne okoliczności.

W przestrzeni edukacyjnej dziecka, w domu i w przedszkolu, można wykorzystywać także udostępniane w internecie portale edukacyjne, aplikacje i blogi pedagogiczne. Portale edukacyjne to na ogół bezpłatne platformy, zawierające bogate materiały w postaci elektronicznej. Ich zasoby to kompleksowe materiały, które przygotowane zostały przez specjalistów z różnych dziedzin. Obejmują stałe oraz zmieniające się informacje, a także różne usługi ułatwiające samodzielne uczenie się. Pomagają dzieciom w swobodnym funkcjonowaniu w rzeczywistości, która oparta jest na nowych technologiach informacyjnych, oraz wdrażają do nieskrępowanego korzystania z sieci.

Kahoot (https://kahoot.it/) to prawdopodobnie najbardziej znana i popularna aplikacja do zadań i quizów. Pozwala na tworzenie prostych quizów lub ankiet, do których można dodawać zdjęcia (własne lub z przygotowanej biblioteki), filmy i muzykę. Poza tworzeniem własnych, można korzystać też z quizów opublikowanych przez inne osoby z całego świata. Kahoot jest bardzo kolorową i dynamiczną aplikacją, przygotowaną z myślą o użyciu w szkole lub przedszkolu, albo podczas zabawy.

Quizizz (https://quizizz.com/) to platforma do tworzenia oraz przeprowadzania interaktywnych quizów, sprawdzania wiedzy i zbierania informacji zwrotnej na żywo. Można także skorzystać z testów dostępnych publicznie i stworzonych przez innych użytkowników. Aplikacja jest prosta w obsłudze, intuicyjna, atrakcyjna i wciągająca. Nadaje się do stosowania w pracy z dziećmi – do zabawy, jak też do zastosowania jako sprawdzian. Ułatwia częste, atrakcyjne i częściowo zautomatyzowane zbieranie informacji o postępach, problemach, pytaniach osób uczestniczących w zajęciach.

LearningApps.org (https://learningapps.org) to witryna zawierająca zbiór modułów spełniających edukacyjną funkcję, gdy są wykorzystywane w ramach konkretnych scenariuszy lekcyjnych i podawane jako przykłady i zadania do rozwiązania. Zasoby portalu są skategoryzowane – podzielone na przedmioty (np. język polski, matematyka, geografia), na wiedzę specjalistyczną (gospodarka, środowisko), szczegółową (astronomia, polityka) oraz zestaw narzędzi dydaktycznych. W celu urozmaicenia czasu spędzanego z dzieckiem również rodzice mogą korzystać z tych zasobów, lub tworzyć własne. Spośród szablonów aplikacji dla dzieci są tam dostępne m.in. rozsypanki, grupowanie, krzyżówki, puzzle, quizy.

Scholaris (https://otwartezasoby.pl/scholaris-portal-wiedzy-dla-nauczycieli/) jest portalem wiedzy dla nauczycieli, zawierającym prawie 28 tysięcy bezpłatnych, elektronicznych zasobów edukacyjnych. Są to: scenariusze lekcji, ćwiczenia, teksty, animacje, slajdy, symulacje, gry dydaktyczne, filmy, itp. Są one dostosowane do wszystkich etapów kształcenia (wychowanie przedszkolne, edukacja wczesnoszkolna, klasy 4–8) oraz przedmiotów nauczania. Materiały dostępne na portalu są zgodne z podstawą programową, obowiązującą od 2017 roku[52], kompatybilne z tablicami interaktywnymi i innymi urządzeniami wspomagającymi pracę nauczyciela, np. tabletami. Mogą tam również zaglądać rodzice, szukający wskazówek do zajęć z dzieckiem.

Blog edukacyjny **Superbelfrzy RP** (http://www.superbelfrzy.edu.pl/) prowadzi ok. 150 czynnych zawodowo nauczycieli, trenerów i edukatorów, stosujących TIK w codziennej praktyce nauczania na różnych etapach i poziomach. Otwarty fanpage grupy jest pod adresem https://www.facebook.com/superbelfrzy.

Przedszkolne ABC (http://przedszkolneabc.pl/) jest portalem zarówno dla wychowawców, jak i rodziców. Portal ten ma również swój profil na Facebooku (https://www.facebook.com/PrzedszkolneABC/?ref=py_c). Interesujący jest także blog pedagogiczny **Worek pełen pomysłów** (https://worekpelenpomyslow.blogspot.com/).

[52] *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem: wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna*, MEN, ORE, Warszawa 2017; *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem: szkoła podstawowa, informatyka*, MEN, ORE, Warszawa 2017.

Dyktanda.net (https://www.dyktanda.net/) to strona edukacyjna poświęcona zabawie z ortografią. Zawiera: dyktanda online, testy ortograficzne, zasady pisowni, zgadywanki i zabawy językowe.

Do pracy z dziećmi mającymi problemy edukacyjne warto wykorzystywać **Logofigle** (http://www.logofigle.pl/), dotyczące logopedii i ortografii online. Z kolei serwis internetowy **Kto To Mówi** (http://ktotomowi.pl/#) wspiera rehabilitację dzieci niedosłyszących za pomocą multimedialnych ćwiczeń zaprojektowanych przez logopedów i psychologów. Dzieci ćwicząc dobrze się bawią.

2+2 (https://2plus2.edu.pl/) powstało z inicjatywy zmierzającej do poszerzania wiedzy dzieci oraz młodzieży w każdym wieku, i zarażania ich pasją. Uczy się tam: matematyki, programowania, języków obcych, przedsiębiorczości, sztuki, udziela korepetycji ze wszystkich przedmiotów.

Żyraffa (http://www.zyraffa.pl/) zawiera liczne gry i zabawy dla przedszkolaków i uczniów. Podobnie **Zabawnik** (https://zabawnik.org/), w którym jest zbiór 150 pomysłów na gry i zabawy dla dzieci – od wyliczanek, poprzez gry planszowe, aż po teatr. Strona **Ciufcia** (https://ciufcia.pl/) zawiera gry edukacyjne dla dzieci w wieku od 2 do 6 lat.

Szukając inspiracji do pracy z dziećmi w opisywanym okresie rozwoju, można wykorzystywać niektóre programy polecane przez czasopismo „Komputer Świat".

Szkoła Koziołka Matołka (https://download.komputerswiat.pl/edukacja-i-nauka/narzedzia-edukacyjne/szkola-koziolka-matolka) to przyjazny i atrakcyjny graficznie program edukacyjny dla dzieci z klas 1–3 szkoły podstawowej, a także zerówki. Obejmuje lekcje matematyki, języka polskiego, angielskiego i przyrody.

Sebran's ABC (https://download.komputerswiat.pl/edukacja-i-nauka/matematyka/sebran-s-abc) pomaga w nauce liczenia, dodawania, odejmowania, mnożenia, zapamiętywania, kojarzenia, poznawania liter alfabetu, czytania itd.

Matematyka 1+2 (https://download.komputerswiat.pl/edukacja-i-nauka/matematyka/matematyka-1plus2) zawiera dwa programy do nauki matematyki na poziomie podstawowym: działania na liczbach naturalnych i rzeczywistych, proste gry edukacyjne, rachunki i zapis słowny liczb.

Angielski dla dzieci – 7 diamentów (https://download.komputerswiat.pl/edukacja-i-nauka/jezyki-obce/angielski-dla-dzieci-7-diamentow) to gra edukacyjna przeznaczona dla najmłodszych użytkowników komputera. W trakcie zabawy dzieci uczą się j. angielskiego, wędrując po zagadkowym mieście.

Bolek i Lolek. Angielski dla najmłodszych (https://download.komputerswiat.pl/edukacja-i-nauka/jezyki-obce/bolek-i-lolek-jezyk-angielski-dla-najmlodszych) jest przyjaznym i atrakcyjnym graficznie programem do nauki języka angielskiego dla dzieci od 3 do 6 lat.

Kolorki 1.0 (https://download.komputerswiat.pl/dom-i-hobby/malowanie/kolorki) to aplikacja będąca w zasadzie zbiorem rysunków do kolorowania dla dzieci.

Dzieci szczególnie zaciekawione przyrodą i geografią, mimo młodego wieku mające znaczny zasób wiedzy w tych dziedzinach, mogą skorzystać z dwóch rekomendowanych zasobów cyfrowych:

Przyroda świata 2.5 (https://download.komputerswiat.pl/edukacja-i-nauka/biologia/przyroda) to program do nauki podstawowych i wybranych zagadnień z zakresu przyrody. Podzielony jest na kilka części: *Sprawdź, ile wiesz*; *Rekordy w świecie przyrody*; *Rozpoznaj to zwierzę*; *Puzzle*; *Zwierzęta na kontynentach*; *Wielcy przyrodnicy*.

Geografia świata 2.5 (https://download.komputerswiat.pl/edukacja-i-nauka/geografia/geografia) stanowi program do nauki podstawowych zagadnień z zakresu geografii. Podzielony jest na części: *Sprawdź, ile wiesz*; *Stolice świata*; *Co to za państwo*; *Puzzle*; *Współrzędne na mapie*; *Wielcy odkrywcy*; *Państwa świata na mapie*.

Należy podkreślić, że już kilkuletnie dzieci należy uczyć zasad bezpieczeństwa w internecie. Szczególnie wartościowe są dwa przedsięwzięcia:

Necio (http://necio.pl/) to strona poświęcona uczeniu się zasad bezpiecznego korzystania z sieci przez najmłodszych użytkowników, od 4. do 6. roku życia. Serwis prowadzi Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, głównym partnerem jest Fundacja Orange. Przedsięwzięcie jest realizowane przy wsparciu Unii Europejskiej.

Misją strony jest zabawa w internet. Portal cechują walory odpowiednie dla małych użytkowników: czytelna, przejrzysta grafika, głos lektora czytającego każdą ikonę. Zapewniona jest możliwość pobierania plików (wydruki, tapety, piosenki, bajki).

Dostępne są tam również materiały edukacyjne dla nauczycieli: scenariusz zajęć na temat bezpieczeństwa w sieci dla dzieci w wieku przedszkolnym i niezbędne załączniki, materiały multimedialne, np. piosenki oraz podkłady muzyczne do nich, bajka *Mój przyjaciel Necio* w wersji audio oraz wideo, słuchowisko *Necio opowiada*.

Portal oferuje rodzicom informacje na temat bezpieczeństwa dziecka w sieci, a także wskazówki wychowawcze podane w przystępnej formie (*Naucz dziecka podstawowych zasad bezpieczeństwa w internecie*, *Bądź wyrozumiały dla swojego dziecka*, *Wprowadź dziecko w świat urządzeń mobilnych*).

Projekt Sheeplive http://pl.sheeplive.eu/ został zainicjowany w 2009 roku przez stowarzyszenie eSlovensko. Od 2011 r. jest portalem międzynarodowym. W Polsce projekt *Owce w Sieci* został opracowany i jest realizowany przez Polskie Centrum Programu Safer Internet, tworzone przez Fundację Dzieci Niczyje oraz NASK; jego głównym partnerem jest Fundacja Orange.

Projekt koncentruje się na bezpieczeństwie dzieci i młodzieży, w szczególności na zagrożeniach związanych z internetem, telefonami komórkowymi oraz innymi nowymi technologiami. Służy jako narzędzie edukacyjne, zawiera atrakcyjne, dostosowane do możliwości percepcyjnych młodych osób animowane filmy edukacyjne o najczęstszych zagrożeniach w sieci. W przystępny i zabawny sposób pokazuje nieodpowiednie zachowania, a dorosłym daje możliwość zapoznania się z tym proble-

mem. Są tu poruszone m.in. takie zagadnienia, jak: wyłudzanie danych osobowych i majątkowych (*phishing*), publikacja nagich fotografii, używanie wulgarnego języka i gestów, trwałość danych umieszczonych w internecie, dyskryminacja, różne formy cyberprzemocy, wirtualne przyjaźnie i uwodzenie w sieci (*grooming*), zakupy online, uzależnienie od gier komputerowych.

Na koniec należy wspomnieć o konieczności stosowania w komputerach i smartfonach technicznych metod i narzędzi kontroli rodzicielskiej, w postaci specjalnego oprogramowania lub filtrów w przeglądarce internetowej. Odpowiednie instrukcje są dostępne na stronach pomocy dla użytkowników sprzętu, jak też w formie krótkich filmów na YouTube. Można również skorzystać z porad zespołu autorów cytowanego raportu *Cyfrowe dzieciństwo. Jak chronić dziecko w sieci?*

Co jeszcze warto zalecać rodzicom i nauczycielom dzieci w wieku przedszkolnym, współtworzącym ich edukacyjną cyberprzestrzeń? Tamara Pielas słusznie postuluje, by towarzyszyć dziecku w cyfrowym świecie, zgłębiać go wspólnie, wspierać dziecko. Owo wsparcie powinno mieć charakter edukujący, z eksponowaniem korzyści i uczulaniem na zagrożenia, z dbaniem o to, by dzieci miały do czynienia z wartościowymi miejscami w sieci, ze wspólnym ich poznawaniem, z cierpliwością i otwartością na świat dziecka, z dawaniem mu dobrego przykładu swoim zachowaniem[53].

Tytułem zakończenia niniejszego tekstu można przytoczyć trafną konkluzję cytowanych wcześniej Wojtasika i Dziemidowicz:

Wyzwaniem staje się realizowanie rodzicielstwa obliczonego na realne relacje z dzieckiem, nieudostępniania ekranów dzieciom w pierwszych latach życia, kreowanie bezpiecznej alternatywy dla dzieciństwa zdominowanego przez media elektroniczne oraz świadome i odpowiedzialne regulowanie dostępu dzieci do urządzeń ekranowych. Są to wyzwania zarówno dla rodziców, jak i instytucji oraz organizacji, które stawiają sobie za cel kreowanie i popularyzowanie zasad bezpieczeństwa[54].

Bibliografia

Aftab P., *Internet a dzieci: uzależnienia i inne niebezpieczeństwa*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2003.

Batorski D., *Dzieci z sieci – dostęp i korzystanie z internetu przez dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych: pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami*, Wydawnictwo „Eter", Łódź 2017.

[53] T. Pielas, *Ciemne strony social media – zagrożenia i zdrowie psychiczne dzieci*, [w:] M. Nykiel (red.), *Cyfrowe dzieciństwo…*, dz. cyt., s. 37, 42.

[54] Ł. Wojtasik, E. Dziemidowicz, *Urządzenia ekranowe…*, dz. cyt., s. 116.

Bąk A., *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce: wyniki badania ilościowego*, Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa 2015.

Brazelton T.B., Sparrow J.D., *Rozwój dziecka od 0 do 3 lat*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013.

Brzezińska A., *Społeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar", Warszawa 2000.

Co dzieci robią w internecie? [autor: „pp"], https://www.wirtualnemedia.pl/artykul/co-dzieci-robia-w-internecie, [dostęp: 15.06.2021].

Fijałkowska A., *Dzieci i rodzice w sieci, czyli sharenting: kto bywa większym zagrożeniem – dziecko dla siebie i innych czy rodzic dla dziecka?*, [w:] M. Nykiel (red.), *Cyfrowe dzieciństwo: jak chronić dziecko w sieci?*, SOCIALPRESS [portal], https://socialpress.pl/cyfrowe-dziecinstwo [dostęp: 12.07.2021].

Gajda J., *Media wytworem i kreatorem współczesnej kultury – kulturowe uwarunkowania mediów*, [w:] B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna: podręcznik akademicki*, t. 1, PWN, Warszawa 2007.

http://mamatatatablet.pl [portal; dostęp: 15.06.2021].

Jegier A., *Nie ma rzeczy doskonałych, czyli o korzystaniu z komputera w czasie wolnym*, [w:] A. Jegier (red.), *Czas wolny małych dzieci w świecie realnym i wirtualnym*, Difin, Warszawa 2016.

Juszczyk S. [i in.], *Dydaktyka informatyki i technologii informacyjnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006.

Klichowski M., Pyżalski J., Kuszak K., Klichowska A., *Jak technologie informacyjno-komunikacyjne mogą wspierać rozwój dziecka w wieku przedszkolnym? – studium teoretyczne*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych: pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami*, Wydawnictwo „Eter", Łódź 2017.

Manovich L., *Język nowych mediów*, tłum. P. Cypryański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2011.

McQuail D., *McQuail's Mass Communication Theory*, Sage Publications, London 2010.

McQuail D., *Teoria komunikowania masowego*, tłum. M. Bucholc, A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2021.

Morbitzer J., *W poszukiwaniu nowej przestrzeni edukacyjnej*, [w]: J. Migdałek, A. Stolińska (red.), *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela: nowe wyzwania edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2011.

Nykiel M. (red.), *Cyfrowe dzieciństwo: jak chronić dziecko w sieci?*, SOCIALPRESS [portal], https://socialpress.pl/cyfrowe-dziecinstwo [dostęp: 12.07.2021].

Okuniewska J., *Technologie są dla dzieci: poradnik dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, Think Global sp. z o.o., Warszawa 2013.

Ostrowska M., Sterna D., *Technologie informacyjno-komunikacyjne na lekcjach: przykładowe konspekty i polecane praktyki*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2015.

Pielas T., *Ciemne strony social media – zagrożenia i zdrowie psychiczne dzieci*, [w:] M. Nykiel (red.), *Cyfrowe dzieciństwo. Jak chronić dziecko w sieci?*, SOCIALPRESS [portal], https://socialpress.pl/cyfrowe-dziecinstwo [dostęp: 12.07.2021].

Pitler H., Hubbell E. R., Kuhn M., *Efektywne wykorzystanie nowych technologii na lekcjach*, tłum. P. Szmyd, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2015.

Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants: Part 1*, „On the Horizon" 2001, vol. 9, nr 5.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem: szkoła podstawowa, informatyka, MEN, ORE, Warszawa 2017, https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/informatyka.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem: wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna, MEN, ORE, Warsza-

wa 2017, https://www.ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa/WYCHOWANIE%20PRZEDSZKOLNE,%20EDUKACJA%20WCZESNOSZKOLNA/Podstawa%20programowa%20wychowania%20przedszkolnego%20i%20kszta%C5%82cenia%20og%C3%B3lnego%20dla%20szko%C5%82y%20podstawowej%20z%20komentarzem.pdf.

Pyżalski J., *Dzieci w wieku przedszkolnym w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych – w stronę zagrożeń*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych: pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami*, Wydawnictwo „Eter", Łódź 2017.

Seweryn R., *Technologie informacyjne i komunikacyjne – wprowadzenie w problematykę*, [w:] J. Berbeka, K. Borodako (red.), *Technologie informacyjne i komunikacyjne na rynku turystycznym*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2017.

Stasiuk-Krajewska K., *Co ludzie robią z mediami?: o nieoczywistości wpływu mediów*, [w:] B. Jarosz, M. Karwatowska (red.), *(Nowe) media: implikacje kulturowe, językowe i edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015.

Tomaszek M., *Aktywność w internecie podejmowana przez dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] B. Szmigielska (red.), *Całe życie w sieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

Tomaszewska A.W., *Dostęp do technologii informacyjno-komunikacyjnych w społeczeństwie informacyjnym: przykład polskich regionów*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Oeconomica" 2013, vol. 290, *Oblicza innowacyjności w regionie.*

Wojtasik Ł. (opr.), *Mama, tata, tablet: o tym, kiedy i jak udostępniać dzieciom tablet i smartfon*, Fundacja Dzieci Niczyje, 2015, http://www.mamatatatablet.pl/pliki/uploads/2015/10/broszuraMTTnet.pdf.

Wojtasik Ł., Dziemidowicz E., *Urządzenia ekranowe w rękach dzieci w wieku 0-6 lat – zagrożenia, szanse, postulaty profilaktyczne*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka" 2019, nr 18(2).

World Health Organization, *WHO Guidelines on Physical Activity, Sedentary Behaviour and Sleep for Children Under 5 Years of Age*, World Health Organization, Geneva 2019, https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/311664/9789241550536-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Wójcik G.P., Rybicka M., *Rola technologii informacyjno-komunikacyjnych w rozwoju współpracy transgranicznej*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy" 2013, z. 32.

Żyłowska K., *Młodzi użytkownicy w internecie i social mediach*, [w:] M. Nykiel (red.), *Cyfrowe dzieciństwo: jak chronić dziecko w sieci?*, SOCIALPRESS [portal], https://socialpress.pl/cyfrowe-dziecinstwo [dostęp: 12.07.2021].

DOI: 10.34616/wwr.2019.2.301.314

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXI (2/2019)

Wiktor ŻŁOBICKI*

Wypełnianie roli zawodowej przez nauczycieli z doświadczeniami odwrócenia ról w rodzinie

Performing the professional role by teachers with experiences of reversing roles in the family

Abstrakt

Cel. Wskazuje się, że istnieje związek między doświadczeniem parentyfikacji, czyli odwrócenia ról w rodzinie, i skutkami traumy relacyjnej wynikającej z parentyfikacji, a charakterem pracy zawodowej związanej z szeroko rozumianym pomaganiem. Badania potwierdzają, że osoby wybierające na przykład zawód nauczyciela, lekarza, psychologa, psychoterapeuty czy pielęgniarki – same często doświadczyły parentyfikacji w rodzinie pochodzenia. Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na możliwe zakłócenia w wypełnianiu roli zawodowej przez nauczycieli, którzy w dzieciństwie doświadczyli odwrócenia ról w rodzinie.

Metoda. Analiza tekstów naukowych polskich i zagranicznych.

Wyniki. Doświadczenie parentyfikacji może być predyktorem zakłóceń w wypełnianiu roli zawodowej nauczyciela. Biorąc pod uwagę społeczne znaczenie systemu edukacji, wydaje się potrzebne podjęcie reprezentatywnych analiz empirycznych na temat skutków parentyfikacji w wypełnianiu roli zawodowej nauczycieli, i w konsekwencji podejmowanie działań o charakterze psychoedukacyjnym.

***Słowa kluczowe**:* parentyfikacja, rodzina, nauczyciel, rola zawodowa, relacje interpersonalne.

Abstract

Aim. It is indicated that there is a relationship between the experience of parentification, *i.e.*, the reversal of roles in the family, and the effects of relational trauma resulting from parentification, and the nature of professional work related to broadly understood helping. Research confirms that people choosing, for example, the profession of a teacher, doctor, psychologist,

* **e-mail: wiktor.zlobicki@uwr.edu.pl**
Zakład Pedagogiki Ogólnej, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, J. W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska
ORCID: 0000-0003-0077-6338

psychotherapist, or nurse – have often experienced parentification in their family of origin. The aim of the article is to draw attention to possible disruptions in fulfilling the professional role by teachers who experienced role reversal in the family in their childhood.
Methods. Analysis of Polish and foreign scientific texts.
Results. The experience of parentification may be a predictor of disturbances in fulfilling the teacher's professional role. Taking into account the social importance of the education system, it seems necessary to undertake representative empirical analyzes on the effects of parentification in fulfilling the professional role of teachers and, consequently, undertaking psychoeducational activities.

Keywords: parentification, family, teacher, professional role, interpersonal relations.

Wstęp

Przedstawienie w tym artykule problematyki parentyfikacji, czyli odwrócenia ról w rodzinie – w kontekście wypełniania roli zawodowej nauczyciela – ma swoje uzasadnienie w zainteresowaniach naukowych problematyką przenikających się pól problemowych pedeutologii, pedagogiki rodziny i psychoterapii. Adresatami tematyki tego artykułu w istocie są dwa podmioty procesu edukacji – uczniowie i nauczyciele, którzy doświadczyli parentyfikacji w swoich rodzinach pochodzenia. Dodać należy, iż zagadnienie to podejmowane było przede wszystkim w pracach psychologów, i powinno – jak się wydaje – w szerszym wymiarze zaistnieć w refleksji pedagogicznej.

Osobliwości współczesnej roli zawodowej nauczyciela

Wobec edukacji formułowane są oczekiwania, by sprostała coraz bardziej skomplikowanym problemom wynikającym z dynamicznych zmian w rzeczywistości społecznej. Socjologowie edukacji i pedeutolodzy wskazują, że źródłem ambiwalencji w pracy edukacyjnej są sprzeczne oczekiwania przypisane roli zawodowej nauczyciela, ponieważ, w zależności od okoliczności, od dobrego nauczyciela wymaga się, by był:
– empatyczny, a zarazem zdystansowany w odbiorze cudzego świata przeżyć;
– otwarty na świat, ale pod pewnym względami zamknięty;
– wymagający, ale i „miękki" w ocenie cudzych niepowodzeń;
– uspołeczniony, ale w pewnych zakresach egoistyczny;
– przygotowany zarówno na dystans i niezaangażowanie, jak i na bezpośredni, dobry kontakt z uczniem;
– wyrozumiały, ale w czasem bezwzględnie wymagający[1].

[1] H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 201–202.

Jak podkreśla Henryka Kwiatkowska, paradoksalnie realizacja tych sprzecznych oczekiwań jest warunkiem właściwego funkcjonowania w roli zawodowej i staje się nieuniknioną cechą wielu sytuacji pedagogicznych.

Dlatego tak ważny jest proces doskonalenia nauczycieli, co podkreśla Kwiatkowska, wskazując na specyficzny charakter przygotowania do tego zawodu:

– przygotowanie nauczycieli nie ogranicza się jedynie do opanowania wiedzy zawodowej, lecz przede wszystkim do sprawnego posługiwania się nią w praktyce;
– w kształceniu nauczycieli trzeba odrzucić poznawcze jedynie nastawienie do wszelkich problemów związanych z nauczaniem i wychowaniem;
– kwalifikacji nauczycielskich nie da się wyznaczyć specyficznym modelem czynności zawodowych[2].

W istocie bowiem uprawianie tego zawodu wymaga umiejętności komplementarnego podejścia do wiedzy, sprawności metodycznych i specjalistycznych. Od pedagogów oczekuje się obecnie, by odeszli od swojej tradycyjnie pojmowanej, autorytarnej roli, i stali się specjalistami od wszechstronnego rozwoju człowieka, konfrontując się nieuchronnie z coraz silniejszymi trendami współczesnej edukacji:

– od przekazu wiedzy do uczenia się samodzielności poznawczej i egzystencjalnej;
– od sterowania do inspirowania rozwoju;
– od prostego przekazu do wprowadzania ucznia w świat wiedzy;
– od funkcji przekazu wiedzy do czynienia ładu w informacjach;
– od dominacji intelektu do równowagi świata myśli i uczuć w edukacji szkolnej;
– od monologu nauczyciela do dialogu z uczniami[3].

W myśleniu o współczesnym wychowaniu szczególnego znaczenia nabiera zatem orientacja humanistyczna. Według Stanisława Wołoszyna oznacza to między innymi, iż wychowawca-nauczyciel:

– postrzega każdą sytuację dydaktyczną czy wychowawczą jako spotkanie: ja – drugi;
– nade wszystko umie używać siebie;
– odkrywa własną unikalną osobowość i umiejętnie posługuje się nią jako instrumentem działania pedagogicznego;
– traktuje zdobywaną wiedzę teoretyczną jako okazję do osobistego rozwoju i doskonalenia swych działań praktycznych[4].

---

[2] zob. H. Kwiatkowska, A. Kotusiewicz (red.), *Nauczyciele nauczycieli: z teorii i praktyki kształcenia nauczycieli*, PWN, Warszawa – Łódź 1992, s. 4–5.

[3] H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, dz. cyt., s. 41–45.

[4] S. Wołoszyn, *Teoretyczne podstawy systemów kształcenia nauczycieli*, [w:] H. Kwiatkowska, A. Kotusiewicz (red.), *Nauczyciele nauczycieli…*, dz. cyt., s. 71–72.

Szczególnie inspirująca z punktu widzenia tego artykułu wydaje się socjo-pedagogiczna narracja Krzysztofa Konarzewskiego, gdyż zawiera zarówno opis i wyjaśnienie osobliwości *roli zawodowej nauczyciela*, jak i rozważania na temat strategii radzenia sobie z wypełnianiem tej roli. Konarzewski przyjął, że rola społeczna to „podzielany przez większość członków danej społeczności zespół oczekiwań"[5]. Co istotne – oczekiwania te określają nie tylko, jak człowiek należący do pewnej kategorii społecznej powinien myśleć i co powinien robić, ale także czego może żądać od innych osób z otoczenia. Według Autora tak rozumiana rola jest faktem, wobec którego człowiek musi zająć własne stanowisko. Pozwala to nie tylko analizować różne trudności zawarte w przepisie samej roli, ale i badać sposoby ustosunkowania się ludzi do danej roli przyjmując, że współczesna rola nauczyciela jest „niejasna, wewnętrznie niespójna, psychologicznie trudna oraz niezgodna z jego innymi ważnymi rolami"[6].

Podejmując wątek wskazanych osobliwości roli zawodowej nauczyciela K. Konarzewski prowadzi nośne dla tematyki tego artykułu rozważania. Otóż przez *niejasność roli* rozumie niedostatek, a często brak uzgodnionych, konkretnych i wymiernych kryteriów zawodowej doskonałości. Innymi słowy owa niejasność oznacza nie tyle niewiedzę o tym, co powinien robić nauczyciel, ile raczej brak zgodności co do tego, po czym poznać, że dobrze wykonuje swój zawód. Probierzem jakości pracy nie są bowiem oceny wystawiane uczniom, bo o nich najczęściej decyduje sam nauczyciel. Tym bardziej o jakości pracy wychowawczej jednoznacznie nie rozstrzygają jakieś osiągnięte efekty. Na przykład zainspirowaną i rozwijaną przez nauczyciela niezależność sądów jego uczniów mogą inaczej oceniać sami wychowankowie, inaczej ich rodzice, a jeszcze inaczej egzaminator sprawdzający wyniki egzaminu maturalnego np. z języka ojczystego[7].

Kolejną osobliwością jest *wewnętrzna niespójność roli*, z którą mamy do czynienia, gdy w konkretnych warunkach spełnienie jednych oczekiwań utrudnia lub wyklucza spełnienie innych. Konarzewski wskazuje na trzy takie grupy oczekiwań: wspomaganie rozwoju indywidualnego ucznia, reprodukcję porządku społecznego i wprowadzanie w kulturę duchową. Od nauczyciela wymaga się z jednej strony zindywidualizowanego podejścia do każdego ucznia w celu rozwijania jego potencjalnych możliwości, a z drugiej strony szkoła i nauczyciele dokonują selekcji uczniów, blokując często ich rozwój. Trzecia grupa oczekiwań, wobec których nauczyciel musi zająć stanowisko, dotyczy wprowadzania młodzieży w takie formy kultury duchowej jak np. wiedza naukowa, sztuka, etyczne

[5] K. Konarzewski, *Nauczyciel*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania.* [t.2] *Szkoła*, PWN, Warszawa 1998, s. 151.

[6] Tamże, s. 151–152.

[7] Tamże, s. 152–154.

wzory życia. Bywa często tak, iż niektóre wartości duchowe są zawłaszczane w imię bieżących interesów różnych grup społecznych i przez to mogą tracić swój uniwersalny charakter. Wskazane wyżej przykłady skłaniają do wniosku, że różne roszczenia wobec nauczyciela czynią jego rolę zawodową głęboko niespójną[8].

Na istnienie *psychologicznej trudności roli* wskazują koszty psychiczne związane na przykład z:

- ponoszeniem ponadprzeciętnej odpowiedzialności za każdego ucznia;
- nieprzewidywalnością sytuacji, jakie wydarzyć się mogą w grupie uczniów;
- ryzykiem popełniania błędów i obciążeniem związanym z ich ujawnianiem i korygowaniem;
- względną nieodwracalnością podjętych decyzji;
- poczuciem bezradności w szczególnie trudnych sytuacjach;
- wykonywaniem obowiązków nauczycielskich w tempie i rytmie wymuszonym przez okoliczności zewnętrzne;
- roszczeniowym stosunkiem niektórych rodziców wobec szkoły i nauczyciela;
- asymetrią w relacji z uczniami i rodzicami;
- relatywnie niskim statusem społecznym zawodu[9].

Rolę zawodową nauczyciela cechuje także jej *niezgodność z innymi rolami*, co szczególnie dotyczy kobiet. Feminizacja zawodu nauczycielskiego sprawia, że okresowo pojawiać się mogą zakłócenia w systematycznej pracy z uczniami, wynikające z pełnienia przez kobiety roli matki (urlopy macierzyńskie i wychowawcze, zwolnienia lekarskie z tytułu opieki nad dziećmi). Z kolei uprawianie tego zawodu przez mężczyzn, z racji relatywnie niskich zarobków, może postawać w niezgodzie z tradycyjnie postrzeganą rolą ojca (tzw. głowy rodziny), na którego spada społecznie oczekiwany obowiązek zapewnienia bytu rodzinie[10].

Parentyfikacja jako doświadczenie odwrócenia ról w rodzinie pochodzenia

Katarzyna Schier w swoim studium nad psychologicznym odwróceniem ról, przyjmuje za Nancy D. Chase, że „Parentyfikacja w rodzinie obejmuje związaną z działaniem i/lub emocjonalną zamianę ról, w której dziecko poświęca własne potrzeby – uwagi, bezpieczeństwa i uzyskiwania wsparcia w rozwoju, po to, aby dostoso-

[8] Tamże, s. 154–157.

[9] Tamże, s. 157–160.

[10] Tamże, s. 160–161.

wać się do instrumentalnych lub emocjonalnych potrzeb rodzica i troszczyć się o nie”[11].

Inny badacz Gregory J. Jurkovic *parentyfikację* określa jako doświadczanie przez dziecko sprawowania opieki nad członkami rodziny w kontekście: otwartości w określaniu zadań dziecka, rodzaju pracy podejmowanej przez dziecko, rozmiaru odpowiedzialności przypisanej dziecku, adekwatności zadań do etapu rozwoju dziecka, osoby lub osób, którymi dziecko się ma opiekować, poziomu internalizacji przez dziecko potrzeb jego opiekunów, charakteru granic obowiązujących w rodzinie, oraz zasadności działań dziecka z punktu widzenia społecznego i etycznego[12].

Autor ten wyróżnia dwa rodzaje zamiany ról w rodzinie: parentyfikację instrumentalną i parentyfikację emocjonalną. Parentyfikacja instrumentalna polega między innymi na przejęciu przez dziecko troski o takie wymiary egzystencji rodziny, jak: zarabianie pieniędzy, opieka nad rodzeństwem lub chorym rodzicem, sprzątanie, robienie zakupów, gotowanie posiłków. Zaistnieniu tego rodzaju parentyfikacji sprzyjają współczesne zjawiska społeczne, np. samotne rodzicielstwo, emigracja zarobkowa, czy pojawienie się licznej grupy rodzin zza wschodniej granicy. W rodzinach monoparentalnych na dziecko przerzucane mogą być nadmierne obowiązki samotnego rodzica, emigracja zarobkowa jednego lub obojga rodziców skłaniać może do przeniesienia na dziecko części lub nawet całości roli rodzicielskiej, zaś w przypadku rodzin imigranckich dziecko realizować może rolę przewodnika kulturowego, tłumacza, a nawet osoby współodpowiedzialnej za byt ekonomiczny. Z kolei dziecko doświadczające parentyfikacji emocjonalnej obsadzane może być w różnych rolach: opiekuna rodzica cierpiącego na depresję lub chorobę psychiczną, powiernika lub pocieszyciela jednego z rodziców, mediatora lub sędziego w konfliktach małżeńskich, partnera (także seksualnego)[13].

Zasygnalizować warto, że ważnym elementem nasilenia zjawiska parentyfikacji w rodzinie jest proporcja między zaangażowaniem dziecka w role dorosłych, a czytelnym i jawnym docenianiem podejmowanych przez dziecko działań. Nawet nadmierny wysiłek dziecka, jeśli jest dostrzeżony i doceniony, może nie mieć tak destrukcyjnego wpływu na jego psychikę i prowadzić raczej do rozwoju poczucia odpowiedzial-

[11] N.D. Chase, *Burdened Children: Theory, Research and Treatment of Parentification*, London – New Dehli, 1999, s. 5. Za: K. Schier, *Dorosłe dzieci: psychologiczna problematyka odwrócenia ról w rodzinie*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2018, s. 22.

[12] G.J. Jurkovic, *Lost Childhoods: The Plight of the Parentified Child*, Brunner-Routledge, New York – London 1997. Za: K. Schier, *Dorosłe dzieci…*, dz. cyt., s. 22.

[13] Zob. M. Kościelska, *Odpowiedzialni rodzice: z doświadczeń psychologa*, Impuls, Kraków 2011, s. 17–20; także G.J. Jurkovic, A. Thierkield, R. Morrell, *Parentification of Adultchildren of Divorce: A Multidimensional Analysis*, „Journal of Youth and Adolescence” 2001, nr 30, s. 245–257. Za: K. Schier, *Dorosłe dzieci…*, dz. cyt., s. 22.

ności oraz dojrzałości psychicznej[14]. Częściej jednak odwrócenie ról ma charakter destrukcyjny, czemu sprzyja współwystępowanie zakłóceń zarówno w zaspokajaniu ważnych potrzeb rozwojowych dzieci, jak i w wypełnianiu ról rodzicielskich. Warto podkreślić, że taka zamiana ról może trwać latami w jeszcze subtelniejszych i bardziej ukrytych formach.

W szeregu doniesień naukowych wskazuje się, iż w systemie rodzinnym na parentyfikację narażone są dzieci pierworodne spośród rodzeństwa i jedynacy, ale szczególnie dziewczęta, gdyż córki, zwykle te najstarsze, włączane są w pełnienie funkcji rodzicielskich, a pomoc innym jest wpisana w stereotyp kobiecej roli[15]. Zatem feminizacja środowiska edukacyjnego wydaje się zwiększać prawdopodobieństwo wystąpienia zakłóceń zawodowego funkcjonowania w wyniku parentyfikacji. W innych badaniach odnotowano także różnice w zadaniach, jakimi obciążane są dzieci w zależności od płci – chłopcy częściej zarobkują i obsadzani są w roli powierników matek, zaś dziewczęta opiekują się członkami rodziny i zajmują się gospodarstwem domowym[16]. W badaniach nad dorosłymi dziećmi pochodzącymi z rodzin z problemem alkoholowym okazało się, że cechuje je znacznie wyższy poziom parentyfikacji niż u dorosłych, których rodzice nie byli uzależnieni od alkoholu[17]. Kolejni badacze wykazali także, iż częściej córki, a nie synowie, przejmowali zadania rodziców alkoholików[18]. Warto dodać, iż parentyfikacji w rodzinie nie zawsze doświadczają wszystkie dzieci, gdyż często wybierane jest do tej roli dziecko najbardziej wrażliwe i reagujące na potrzeby rodziców[19]. W badaniach zweryfikowano też wysokie prawdopodobieństwo parentyfikacji dziecka w sytu-

[14] K. Schier, *Dorosłe dzieci…*, dz. cyt., s. 280–281.

[15] P. Zukow-Goldring, *Sibling Caregiving*: *Handbook of Parenting*, Mahwah, New York 2002. Za: J. Żarczyńska-Hyla, B. Zdaniuk, J. Piechnik-Borusowska, E. Karcz-Taranowicz, B. Kromolicka, *Uwarunkowania parentyfikacji doświadczanej w dzieciństwie i okresie dorastania z perspektywy młodych dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny" 2016, t. 23, s. 203.

[16] L. Burton, *Childhood Adultification in Economically Disadvantaged Families: A Conceptual Model*, „Family Relation" 2007, nr 56, s. 329–345. Za: K. Schier, *Dorosłe dzieci…*, dz. cyt., s. 25.

[17] N.D. Chase, M.P. Deming, M.C. Wells, *Parentification, Parental Alcoholism and Academic Status among Young Adults*, „American Journal of Family Therapy" 1998, vol. 26, nr 2, s. 105–114. Za: K. Gąsior, *Funkcjonowanie noo-psychospołeczne i problemy psychiczne dorosłych dzieci alkoholików*, Difin, Warszawa 2012, s. 87.

[18] M.L. Kelley [i in.], *Parentification and Family Responsibility in the Family of Origin of Adult Children of Alcoholics,* „Addictive Behaviors" 2007, vol. 32, nr 4, s. 675–685. Za: K. Gąsior, *Funkcjonowanie noo-psychospołeczne…*, dz. cyt., s. 80.

[19] J.M. Ohntrup, E. Pollak, A. Plass, S. Wiegand-Grefe, *Parentifizierung – Elternbefragung zur destruktiven Parentifizierungvon Kinder psychisch erkrankter Eltern*, [w:] S. Wiegand-Grefe, F. Matejat, A. Lenz (red.), *Kinder mit psychisch kranken Eltern: Klinik und Forschung*, *Vandenhoeck & Ruprecht*, Göttingen 2010, s. 375–398. Za: K. Schier, *Dorosłe dzieci…*, dz. cyt., s. 25.

acji konfliktu między rodzicami, gdy jeden z rodziców wycofywał się z relacji małżeńskiej, to drugi – opuszczony – poszukiwał u dziecka uwagi i ukojenia[20]. Przyjmuje się również, że parentyfikacja ma charakter transgeneracyjny i mechanizm jej powstawania powinno się rozpatrywać w odniesieniu do przynajmniej trzech kolejnych pokoleń, a na pewno odwrócenia ról z własnymi rodzicami[21].

Na podstawie dokonanego przez K. Schier przeglądu opracowań naukowych przyjmujemy, że do grup wyższego ryzyka należą dorośli, którzy jako dzieci doświadczyli w rodzinie:

– problemu uzależnienia od alkoholu lub innych substancji psychoaktywnych;
– przewlekłej – fizycznej lub psychicznej – choroby rodziców;
– zjawiska niepełnosprawności rodzeństwa;
– różnych form sieroctwa naturalnego i społecznego;
– permanentnych sytuacji konfliktowych;
– napięć okołorozwodowych[22].

Przywołując liczne publikacje zagraniczne, poświęcone odwróceniu ról w rodzinie, warto podkreślić rosnące zainteresowanie zjawiskiem parentyfikacji także wśród polskich badaczy. Wyjątkowe miejsce w tym zakresie zajmuje dorobek K. Schier, zwieńczony przywoływaną tu wielokrotnie znakomitą monografią *Dorosłe dzieci: psychologiczna problematyka odwrócenia ról w rodzinie*[23]. Nie brakuje także prac teoretycznych, empirycznych i przeglądowych innych autorów. Zjawiskiem parentyfikacji dorosłych osób, które wychowywały się w rodzinach z problemem alkoholowym, zajmowała się Iwona Grzegorzewska, problematyce tej poświęcił także uwagę w swojej monografii Krzysztof Gąsior[24]. Temat mechanizmu odwrócenia ról w rodzinie z perspektywy transgeneracyjnej podjęła Monika Wasilewska[25]. Związek

[20] J. Macfie, R.M. Houts, A.S. Pressal, M.J. Cox, *Pathways from Infant Exposure to Marital Conflict to Parent-Toddler Role Reversal*, „Infant Mental Healt Journal" 2008, vol. 29, nr 4, s. 297–319, [za:] A. Łączyńska, *Zaburzenia procesu mentalizacji jako mechanizm wyjaśniający związek między tendencją do somatyzacji a odwróceniem ról w rodzinie pochodzenia*, [w:] K. Schier (red.), *Zapisane w ciele: związek ciało–psychika u dzieci i rodziców*, Wydawnictwo Emu, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 2009, s. 42.

[21] K. Schier, *Dorosłe dzieci…*, dz. cyt., s. 280.

[22] Tamże, s. 19.

[23] Tamże.

[24] Zob. I. Grzegorzewska, *Parentyfikacja w rodzinach z problemem alkoholowym*, "Alcoholism and Drug Addiction" 2016, nr 29, s. 28–29; K. Gąsior, *Funkcjonowanie noo-psychospołeczne…*, dz. cyt.

[25] M. Wasilewska, *Parentyfikacja jako efekt międzypokoleniowego dziedzictwa traumy*, [w:] D. Kubacka-Jasiecka, M. Kuleta (red.), *Reflection on Psychological Mechanism of Trauma and Posttraumatic Development*, Krakowska Oficyna Naukowa Tekst, Kraków 2012.

między dysfunkcjonalnością rodziny, a parentyfikacją dzieci, prezentowała w artykule Magdalena Błażek[26]. W przeglądowym artykule autorstwa Teresy Rostowskiej i Judyty Borchet zwrócono uwagę na specyfikę i uwarunkowania ról rodzinnych, dysfunkcyjny proces odwracania ról w rodzinie[27].

Istotne z punktu widzenia tematyki tego artykułu wydają się wyniki polsko-kanadyjskiego zespołu badaczek, które analizowały zjawisko parentyfikacji (częstotliwość, rodzaje i uwarunkowania) w grupie 1045 studentów kierunków pedagogicznych Uniwersytetów Opolskiego i Szczecińskiego. Okazało się, że parentyfikacja, czyli odwrócenie ról wśród przyszłych pracowników systemu edukacji, koreluje z wybranymi czynnikami socjodemograficznymi, niekorzystnymi zdarzeniami losowymi w rodzinie, oraz cechami i zachowaniem rodziców. Zaskakuje także powszechność zjawiska, bowiem ponad 70% badanych doświadczyło parentyfikacji instrumentalnej bądź emocjonalnej o różnym nasileniu, przy czym co piąta osoba wskazała na poczucie krzywdy z tego powodu[28]. Zjawisko odwrócenia ról doczekało się także jakościowej analizy w najnowszych badaniach zaprezentowanych w monografii Barbary Chojnackiej. Badaczka na podstawie narracji dorosłych osób doświadczających w rodzinie parentyfikacji emocjonalnej i instrumentalnej, wyróżniła cały wachlarz ról podejmowanych w dzieciństwie: opiekuna, wychowawcy, służącego, obrońcy, doradcy, decydenta, partnera, powiernika, pośrednika, winnego, organizatora, zarabiającego[29].

Doświadczenia parentyfikacji a wypełnianie roli zawodowej przez nauczycieli

W tym miejscu trzeba zaznaczyć, że próba przedstawienia wieloaspektowego, skomplikowanego charakteru zjawiska uwarunkowań i potencjalnych skutków parentyfikacji wśród osób wykonujących zawód nauczyciela, przekracza ramy tego artykułu. Dlatego w tej części odniosę się jedynie do niektórych, wybranych aspektów parentyfikacji jako źródeł zakłóceń w wypełnianiu roli zawodowej nauczyciela.

---

[26] M. Błażek, *Parental Attitudes and Parentification of Children in Families with Limited Parental Care Competencies*, "Polish Journal of Applied Psychology" 2016, vol. 14, nr 3, s. 93–108.

[27] T. Rostowska, J. Borchet, *Proces parentyfikacji w kontekście teorii systemowej*, „Roczniki Pedagogiczne" 2016, t. 8(44), nr 3, s. 5–21.

[28] J. Żarczyńska-Hyla, B. Zdaniuk, J. Piechnik-Borusowska, E. Karcz-Taranowicz, B. Kromolicka, *Uwarunkowania parentyfikacji doświadczanej w dzieciństwie i okresie dorastania z perspektywy młodych dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny" 2016, t. 23, s. 212–213.

[29] B. Chojnacka, *Doświadczenie parentyfikacji: perspektywa biograficzna*, Impuls, Kraków 2021.

Parentyfikacja a niejasność roli zawodowej nauczyciela

Jeśli niejasność roli wskazuje na brak czytelnych probierzy jakości pracy nauczyciela, to K. Schier zwraca uwagę na skutek parentyfikacji, ujawniający się w dorosłym życiu jako względna uległość w stosunkach służbowych w szkole i relacjach interpersonalnych ze współpracownikami. Źródło takich zachowań leży w dzieciństwie i polega na uwewnętrznieniu potrzeb parentyfikującego rodzica, które uznawane są za „obcą" część osobowości dorosłego. Autorka stwierdza na podstawie doświadczeń w pracy z pacjentami, że w dzieciństwie doświadczyli ze strony rodziców akceptacji wybranych postaw i hamowania lub wykluczania innych. Kształtować się może wtedy zewnętrzna fasada silnej relacji zależności od innych[30].

Wpisana w niejasność roli zawodowej nauczyciela niejednoznaczna definicja sukcesu czynić może osoby z traumatycznymi doświadczeniami parentyfikacji (na przykład DDA[31]) podatnymi na takie zakłócenia, jak: tendencję do uporczywego i obciążającego psychicznie poszukiwania aprobaty, gotowość do maksymalnej lojalności, nawet wobec osób, które na to nie zasługują, czy też ekstremalną skłonność do podejmowania nadmiernej odpowiedzialności[32]. Jak twierdzi K. Konarzewski: „spragniony wiedzy o swojej wartości, nauczyciel odczytuje ją w oczach swego dyrektora, rodziców swoich uczniów, wreszcie samych uczniów. To kryterium skazuje go na zabieganie o szacunek innych, a więc czyni go ich klientem, a zarazem konkurentem wobec swoich kolegów"[33]. W innym wymiarze owa niejasność wiąże się z nadmiernym doświadczaniem rozdźwięku między teorią a praktyką edukacji i ambiwalentnym stosunkiem do wiedzy i autorytetów naukowych, co w efekcie prowadzić może do silnej frustracji.

Parentyfikacja a wewnętrzna niespójność roli zawodowej nauczyciela

Radzenie sobie z wewnętrzną niespójnością roli może być bardzo trudne u osób z doświadczeniem parentyfikacji, z uwagi na często występujące u nich zaburzenia regulacji emocji. Chodzi tu na przykład o aleksytymię, określaną mianem *ślepoty*

[30] K. Schier, *Dorosłe dzieci…*, dz. cyt., s. 67

[31] DDA to używane w terapii uzależnień określenie osoby, która w dzieciństwie wzrastała w rodzinie z problemem alkoholowym.

[32] A. Kłodecki, *Funkcjonowanie rodziny z problemem alkoholowym*, [w:] E. Milewska, A. Szymanowska (red.), *Rodzice i dzieci: psychologiczny obraz sytuacji problemowych: praca zbiorowa*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 2000, s. 183.

[33] K. Konarzewski, *Nauczyciel*, dz. cyt., s. 154.

emocjonalnej lub *emocjonalnego analfabetyzmu*[34]. Badania naukowe wskazują, że aleksytymicy są często nieświadomi swoich uczuć, nie potrafią odróżniać i opisywać emocji, mają zaburzoną nie tylko werbalną, ale i niewerbalną ekspresję emocji[35]. Opisywane zatem wyżej zaburzenie regulacji emocji może mieć kapitalne znaczenie w konfrontacji ze sprzecznymi wymaganiami roli, na przykład sygnalizowaną przez ucznia potrzebą wspomagania jego indywidualnego rozwoju, a szkolnym nakazem reprodukcji porządku społecznego, często sprzecznego z indywidualnością jednostki. Owa ślepota emocjonalna może destrukcyjnie wpływać na najważniejszą z pedagogicznego punktu widzenia osobową relację nauczyciel–uczeń, i ukierunkowywać aktywność nauczyciela głównie na realizację wytycznych ideologicznych czy programu nauczania[36].

Parentyfikacja a psychologiczna trudność roli zawodowej nauczyciela

W odniesieniu do psychologicznej trudności roli zawodowej nauczyciela warto przyjąć stanowisko Lisy M. Hooper, według której destrukcyjną parentyfikację należy zaliczyć do doświadczeń traumatycznych, które prowadzą do długotrwałych zmian psychicznych i somatycznych danej osoby[37]. Powinno się uwzględnić jeszcze wyniki badań wskazujących, że doświadczenie traumy parentyfikacyjnej toruje drogę do wzmożonej reaktywności na kolejne zdarzenia traumatyczne w dorosłości, na przykład w życiu zawodowym[38].

Podobieństwo specyfiki zawodów, polegających na osobistym wykorzystaniu własnej osoby do pomagania innym, pozwala za Antoniettą DiCaccavo przyjąć, że także nauczyciele z doświadczeniem parentyfikacji podejmować mogą decyzję o wyborze zawodu? powodowani nieświadomym „pragnieniem przepracowania ran i rozczarowań własnego dzieciństwa", oczekując od uczniów i współpracowników

[34] E. Młożniak, K. Schier, *Aleksytymia, ciało, psychoterapia – nowa perspektywa badawcza i kliniczna*, „Psychoterapia" 2012, nr 2(161), s. 29–40. Za: K. Schier, *Dorosłe dzieci…*, dz. cyt., s. 109–110.

[35] G.J. Taylor, R.M. Bagby, J.D.A. Parker, *Disorders of Affect Regulation: Alexithymia in Medical and Psychiatric Illness*, Cambridge University Press, Cambridge 1997; R. Pally, *Emotional Processing: The Mind-Body Connection,* „International Journal of Psychoanalysis" 1998, nr 79. Za: K. Schier, *Dorosłe dzieci…*, dz. cyt., s. 110.

[36] Zob. K. Konarzewski, *Nauczyciel*, dz. cyt., s. 165–172.

[37] L.M. Hooper, *Expanding the Discussion Regarding Parentification and Its Varied Outcoms: Implicatios for Mental Health Reserarch and Practise*, "Journal of Mental Health Counseling" 2007, vol. 29, nr 4, s. 322–337. Za: K. Schier, *Dorosłe dzieci…*, dz. cyt., s. 56.

[38] Badania takie przywołuje: K. Schier, *Dorosłe dzieci…*, dz. cyt. s. 59.

uznania oraz aprobaty, której nie dostawali często w swojej rodzinie pochodzenia. Angażując się w takim przypadku emocjonalnie w kontakty z innymi nauczycielami, uczniami i ich rodzicami – z jednej strony wystawiają się na nadmierny stres, natomiast z drugiej mogą się dystansować i zachować kontrolę[39].

Parentyfikacja a niezgodność roli zawodowej nauczyciela z innymi rolami społecznymi

Nauczyciel oprócz roli zawodowej pełni cały szereg innych ról: dziecka swoich rodziców; studenta, jeśli uzupełnia wykształcenie; małżonka, rodzica – jeśli posiada własną rodzinę; obywatela, itd. Jak twierdzi K. Konarzewski, jeśli rola zawodowa nauczyciela w dostatecznie poważnym stopniu koliduje z innymi jego obowiązkami, których nie może on zaniedbać, to zaniedbywana może być owa rola[40]. Doświadczenie parentyfikacji może zakłócać aktualizowanie hierarchii ról w zależności od okoliczności, elastyczność w ich realizacji, czego przykładem może być uległość wobec formułowanego przez władze szkolne oficjalnego stanowiska ideologicznego, rozbieżnego z własnymi przekonaniami, osobistą świadomością obywatelską o charakterze demokratycznym. Służyć może zachowaniu względnego *status quo* – jako zdyscyplinowanego pracownika – ale powodować frustrującą rezygnację z własnych przekonań.

Zważywszy na różnorodność podejmowanych ról, destrukcyjną parentyfikację w sfeminizowanym środowisku nauczycielskim można łączyć niekiedy ze zjawiskiem zwanym *syndromem impostora* (The Impostor Phenomenon)[41]. Na podstawie analiz klinicznych ujawniono bowiem, że kobiety, które aktywnie mogły wykazać się znaczącymi osiągnięciami, nie potrafiły jednocześnie ich internalizować. Wystąpienie owych osiągnięć przypisywały różnym czynnikom zewnętrznym: szczęściu, przypadkowi, urokowi osobistemu, dobrym kontaktom społecznym, ciężkiej pracy. Dewaluowały przy tym własne umiejętności, inteligencję oraz wartości osobiste.

---

[39] A. DiCaccavo, *Working with parentification. Impications forclients and counseling psychologist*, „Psychology and Psychoterapy: Theory, Research and Practice" 2006, nr 79, s. 470. Za: K. Schier, *Dorosłe dzieci…*, dz. cyt., s. 273.

[40] K. Konarzewski, *Nauczyciel*, dz. cyt., s. 177.

[41] J. Langford, P.R. Clance, *The Impostor Phenomenon: Recent Research Findings Regarding Dynamics, Personality and Family Patterns and Their Implications for Treatment*, „Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training" 1993, vol. 3(30), s. 495–501, -Langford.pdf (paulineroseclance.com) [dostęp 14.07.2021]; także: K. Schier, *Dorosłe dzieci…*, dz. cyt., s. 34–35.

Zakończenie

Podsumowując rozważania podjęte w tym artykule warto podkreślić, że odwrócenie ról między dorosłymi i dziećmi, mające swoje źródło w rodzinie pochodzenia – czyni ze szkoły środowisko, w którym spotykać się mogą zarówno sparentyfikowani uczniowie, jak i nauczyciele. Obu tym grupom potrzebne jest kompetentne wsparcie, a czasem wręcz konieczna wydaje się fachowa pomoc o charakterze psychoterapeutycznym. Jeśli badacze zwracają uwagę na związek między traumą relacyjną wynikającą z parentyfikacji, a charakterem pracy zawodowej związanej z szeroko pojmowanym pomaganiem, to trzeba jasno zaznaczyć, że zagadnienie parentyfikacji powinno stać się przedmiotem edukacji nauczycielskiej, jak i wsparcia w procesie wykonywania zawodu.

Podkreślając wagę przedstawionej wyżej strategii wsparcia psychoterapeutycznego dla dorosłych, którzy w rodzinie pochodzenia doświadczyli parentyfikacji, nie można pominąć sugestii prewencji ukierunkowanej także na rodziców i dzieci. K. Schier podkreśla, że powinny być to działania skierowane nie tylko do osób z grup ryzyka, ale i ogółu społeczeństwa, gdyż współczesna codzienność społeczno-kulturowa sprzyja odwróceniu ról w rodzinie[42].

Mimo, iż w systemie edukacji niestety nie wypracowano dotąd sposobów rozpoznawania przejawów i skutków odwrócenia ról, to potrzebne wydaje się rozwijanie profesjonalnie prowadzonej psychoedukacji z wykorzystaniem metod warsztatowych, mentalizacji, dramy, programów komputerowych, filmów edukacyjnych, specjalnych wydawnictw. Warto także dodać, że nauczyciele świadomi doświadczeń parentyfikacji w rodzinie swego pochodzenia mogą podejmować decyzję o włączeniu psychoterapii w swój rozwój osobisty i zawodowy.

Bibliografia

Błażek M., *Parental Attitudes and Parentification of Children in Families with Limited Parental Care Competencies*, "Polish Journal of Applied Psychology" 2016, vol. 14, nr 3.

Chojnacka B., *Doświadczenie parentyfikacji: perspektywa biograficzna*, Impuls, Kraków 2021.

Gąsior K., *Funkcjonowanie noo-psychospołeczne i problemy psychiczne dorosłych dzieci alkoholików*, Difin, Warszawa 2012.

Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Kwiatkowska H., Kotusiewicz A., (red.), *Nauczyciele nauczycieli: z teorii i praktyki kształcenia nauczycieli*, PWN, Warszawa – Łódź 1992.

K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania.* [t.2] *Szkoła*, PWN, Warszawa 1998.

Kościelska M., *Odpowiedzialni rodzice: z doświadczeń psychologa*, Impuls, Kraków 2011.

Kubacka-Jasiecka D., Kuleta M. (red.), *Reflection on Psychological Mechanism of Trauma and Posttraumatic Development*, Krakowska Oficyna Naukowa Tekst, Kraków 2012.

[42] K. Schier, *Dorosłe dzieci…*, dz. cyt., s. 277–279.

Langford J., Clance P.R., *The Impostor Phenomenon: Recent Research Findings Regarding Dynamics, Personality and Family Patterns and Their Implications for Treatment"*, „Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training" 1993, vol. 3(30), -Langford.pdf (paulineroseclance.com).

Milewska E., Szymanowska A. (red.), *Rodzice i dzieci: psychologiczny obraz sytuacji problemowych*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 2000.

Schier K., *Dorosłe dzieci: psychologiczna problematyka odwrócenia ról w rodzinie*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2018.

Schier K. (red.), *Zapisane w ciele: związek ciało-psychika u dzieci i rodziców*, Wydawnictwo Emu, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 2009.

Rostowska T., Borchet J., *Proces parentyfikacji w kontekście teorii systemowej*, „Roczniki Pedagogiczne" 2016, t. 8(44), nr 3.

Żarczyńska-Hyla J., Zdaniuk B., Piechnik-Borusowska J., Karcz-Taranowicz E., Kromolicka B., *Uwarunkowania parentyfikacji doświadczanej w dzieciństwie i okresie dorastania z perspektywy młodych dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny" 2016, t. 23.

DOI: 10.34616/wwr.2019.2.315.326

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXI (2/2019)

Małgorzata PROKOSZ*

Osamotnienie i sieroctwo we współczesnych rodzinach

Loneliness and orphanhood in contemporary families

Abstrakt
Cel. W niniejszym opracowaniu skoncentrowano się na redefinicji pojęcia sieroctwo, z odniesieniem do odczuwanego przez dziecko osamotnienia.
Metody. W badaniu wykorzystano analizę literatury przedmiotu, poszerzoną o opinie rodziców biologicznych i zastępczych oraz własne obserwacje podopiecznych w placówkach opieki całkowitej i częściowej.
Rezultaty. Redefinicja pojęcia sieroctwa oraz wskazanie odczuwanych stanów osamotnienia przez dzieci z różnych współczesnych rodzin.
Wnioski. Sieroctwo jest pojęciem wskazującym na trwałe lub czasowe odseparowanie dziecka od rodziny pochodzenia, czyli to sieroctwo biologiczne lub społeczne. Współczesne analizy wskazują jednak, że sieroctwo stało się zjawiskiem wielowymiarowym i jest obecne także w standardowych rodzinach. Ze wszystkimi stanami sieroctwa związane jest osamotnienie**,** czyli subiektywne odczuwanie przez dziecko braku miłości, bezpieczeństwa i wsparcia. Skoro sieroctwo i osamotnienie dzieci mogą się pojawić w każdej rodzinie, należy ukierunkować działania na wsparcie i pomoc tym, którzy jej najbardziej potrzebują

Słowa kluczowe: rodzina, sieroctwo, osamotnienie.

Abstract
Aim. The present study focuses on the redefinition the concept of orphanhood with reference to loneliness felt by the child.

* **e-mail: mprokosz@wp.pl**
Zakład Edukacji Międzykulturowej i Badań nad Wsparciem Społecznym, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, J. W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska
ORCID: 0000-0001-7135-1455

Methods. The study used the analysis of the literature on the subject extended by the opinions of biological and substitute parents and the own observations of pupils in total and partial care facilities.
Results. Redefinition of the concept of orphanhood and an indication of the felt loneliness of children from various contemporary families.
Conclusions. Orphanhood is a term that indicates the permanent or temporary separation of a child from the family of origin, *i.e*., biological, or social orphanhood. Contemporary analyses indicate, however, that orphanhood has become a multidimensional phenomenon and is also present in standard families. All orphanhood conditions are associated with loneliness, *i.e*., a child's subjective feeling of lack of love, security, and support. Since orphanhood and loneliness of children can occur in every family, it is necessary to focus activities on support and help for those who need it most.

Keywords: family, orphanhood, solitude.

Wprowadzenie

W ujęciu prawnym „rodzina to osoby spokrewnione lub niespokrewnione pozostające w faktycznym związku, wspólnie zamieszkujące i gospodarujące"[1]. Takie podejście wskazuje na formalizm relacji i międzyosobową zależność. Z pedagogicznego punktu widzenia „rodzina jest środowiskiem, w którym przez opiekę zaspokajane są istotne dla życia i rozwoju człowieka potrzeby. Nadaje mu to specyficzne walory, niezwykle trudne, lub wręcz niemożliwe do zastąpienia przez inne formy opieki. Dzięki tym walorom opiekę rodzinną czyni się synonimem opieki najkorzystniejszej i optymalnej"[2]. Poprzez związki z najbliższymi dzieci spotykają się ze światem zewnętrznym, dowiadują się, co jest ważne i warte uwagi, uczą się mowy i sposobów komunikacji, w relacjach z rodzicami wyrabiają sobie obraz własnej osoby i podstawowe zaufanie do ludzi. Proces tworzenia związków w dzieciństwie jest kluczem do emocjonalnego i społecznego rozwoju w przyszłości. Szczęśliwe i pomyślne związki są źródłem poczucia bezpieczeństwa i komfortu, niestety niepowodzenia w tej sferze są przyczyną dramatów. Dla pełnego zaufania, związku z rodzicami, ważne są najwcześniejsze lata, kiedy przywiązanie dziecka do najbliższych tworzy się w stałej obecności, współżyciu, współdziałaniu. Rozłąka w pierwszych latach życia może być źródłem poczucia obcości[3].

W Polsce, jak i w wielu krajach uprzemysłowionych, dostrzega się coraz większe zmiany w funkcjonowaniu rodziny. Pierwszym z istotnych problemów jest praca za-

[1] Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz.U. 2004, Nr 64, poz. 593), Dział I, Przepisy ogólne, Rozdz. 1, Art. 6, p. 14.

[2] B. Czeredrecka, *Rodzina jako środowisko życia i wychowania*, [w:] U. Gruca-Miąsik (red.), *Dziecko i rodzina: społeczne powinności opieki i wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007, s. 14.

[3] Por. M. Fojcik, *Dziecko a migracja zarobkowa rodziców*, „Życie Szkoły" 2007, nr 7.

robkowa, niejednokrotnie związana z wyjazdami, lub brak możliwości zatrudnienia, co w znaczącym stopniu wpływa na zabezpieczenie (lub deficyt w zaspokajaniu) podstawowych potrzeb rodziny. Drugi problem to zmiany w strukturze społecznej i mniejsza ranga trwałych związków małżeńskich. Ponad 1/3 małżeństw ulega rozpadowi (rozwody), a wiele rodzin jest niepełnych od początku istnienia (samotne matki), lub w wyniku wydarzeń losowych (śmierć współmałżonka). Jeśli dodać do tego zaburzenia w funkcjonowaniu rodziny (zarówno w jej strukturze, jak i zaspokajaniu podstawowych potrzeb) – okazuje się, że ponad 50% dzieci w naszym kraju wychowuje się w warunkach co najmniej niesprzyjających dla właściwego rozwoju we wszystkich sferach życia.

Sieroctwo

Termin *sieroctwo* oznacza stan pozbawienia dziecka naturalnego środowiska rodziny własnej. Pojęcie to było opisywane wielokrotnie w literaturze[4], jednakże na przestrzeni lat zmieniało się jego znaczenie. Współcześnie wyróżnia się[5]:

- sieroctwo biologiczne (naturalne) – rodzice dziecka nie żyją, zatem nie mogą wypełniać swoich zadań względem dziecka;
- sieroctwo społeczne – rodzice dziecka żyją, jednak z różnych przyczyn (np. bieda, bezradność, choroba, patologia) nie są w stanie opiekować się własnym dzieckiem. Potomstwo albo trafia do placówki, albo – razem z rodzicami – żyje w ubóstwie;
- sieroctwo duchowe (emocjonalne) – rodzice dziecka żyją, mieszkają razem, ale zaburzone są relacje wewnątrzrodzinne. Przyczynami zaburzeń mogą być: praca zawodowa rodziców, niedojrzałość rodziców (młody wiek), nadmierne bogactwo (telewizor i komputer w każdym pokoju ogranicza kontakty);
- sieroctwo migracyjne (eurosieroctwo) – opuszczenie dziecka przez jedno lub obydwoje rodziców, w związku z wyjazdem zarobkowym za granicę (migracja do kraju europejskiego). Dziecko praktycznie nie ma rodziny;
- sieroctwo decyzyjne – na zaistnienie sieroctwa ma wpływ decyzja konkretnej osoby lub instytucji. Np. matka postanawia żyć w samotności, nie ujawniając nikomu informacji o osobie ojca (rodzicielstwo monoparentalne), czyli z założenia matka planuje i tworzy „brak" ojca, czyniąc dziecko półsierotą. Decyzyjny jest także sąd – ograniczając lub pozbawiając władzy rodzicielskiej. W tych przypadkach na sieroctwo nie mają wpływu warunki, sytuacje, ale ludzie, których decyzje skutkują zmianą statusu dziecka;

[4] T. Olearczyk, *Sieroctwo i osamotnienie: pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej rodziny*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 102.

[5] Tamże, s. 102–113.

– sieroctwo utajone (dzieci ulicy) – dziecko ma rodzinę, ale musi podjąć pracę, aby utrzymać siebie i/lub najbliższych krewnych. Praca polega np. na roznoszeniu ulotek, gazet, myciu szyb samochodowych, zbieraniu puszek, jagód, grzybów. Skoro dzieci muszą zarabiać, to znaczy, że nie mają zaspokojonych potrzeb materialnych w rodzinie.

Jak wynika z powyższego zestawienia, sieroctwo ma różne wymiary. Najbardziej znane i opisywane jest sieroctwo biologiczne i społeczne, jednak dynamika zmian gospodarczych, politycznych i społecznych wymusiła niejako zdefiniowanie nowych sytuacji, w których dziecko można traktować jako sierotę. W powyższej klasyfikacji pojawia się np. sieroctwo migracyjne, które dla wielu badaczy sieroctwem nie jest. Nowym wymiarem sieroctwa jest także brak identyfikacji z własną płcią[6], jednakże dopiero realizowane są badania mające na celu rzetelne opisanie zjawiska. Podobnie jest z sieroctwem duchowym, które jest praktycznie niedostrzegalne dla otoczenia, bo dziecko żyje w pełnej rodzinie. Istotny problem jest także z rodzinami niepełnymi, które obecnie nazywane są *rodzinami z jednym rodzicem*, lub *samotnym rodzicielstwem*. W pewnym sensie pozbawienie dziecka jednego z rodziców (jak w sieroctwie decyzyjnym) powinno być klasyfikowane jako sieroctwo, jednakże większość dzieci i rodziców tworzących takie rodziny nie ma świadomości ani poczucia sieroctwa. Teorii oraz badań można by znaleźć wiele, podobnie jak odniesień do kwestii pomocy dziecku pozbawionemu trwale lub czasowo opieki rodzicielskiej[7]. W niniejszym artykule skupiam się jednak na kwestii osamotnienia dzieci w wymienionych uprzednio kategoriach sieroctwa.

Osamotnienie

Ze wszystkimi stanami sieroctwa związane jest osamotnienie – czyli subiektywne odczuwanie przez dziecko braku miłości i wsparcia ze strony najbliższych. O samotności dziecka pisała już w latach osiemdziesiątych XX wieku Maria Łopatkowa wskazując, że dziecko może się czuć samotne nie tylko w placówce opiekuńczej czy leczniczej, ale także w rodzinie własnej. „Poczucie osamotnienia, czyli stan psychicz-

[6] T. Olearczyk, *Sieroctwo i osamotnienie…*, dz. cyt., s. 113.

[7] Por. E. Jurczyk-Romanowska, *Samotne rodzicielstwo w systemie pomocowym państwa*, „Wychowanie w Rodzinie" 2011, t. 3, s. 251–266; M. Racław, D. Trawkowska, *Samotne rodzicielstwo: między diagnozą a działaniem*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2013; T. Biernat, J. Przeperski, *Zintegrowane wsparcie dla rodziny w środowisku lokalnym: centrum dla rodzin*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2015.

ny, charakteryzuje się bolesną dolegliwością braku więzi i stałego kontaktu z osobą dla dziecka znaczącą”[8]. Wielu autorów niepoprawnie utożsamia osamotnienie z samotnością. „W powszechnym pojęciu samotność traktowana jest jako nieprzyjemny stan psychiki będący rezultatem niezadowolenia z ilości i jakości społecznych i emocjonalnych związków jednostki. Mówi się, że towarzyszy jej gniew, rozczarowanie, poczucie nieszczęścia i pesymizm”[9]. Samotność może być także stanem naturalnym funkcjonowania każdego człowieka, a nawet pożądanym[10], pozwala odpocząć od innych, wyciszyć się. Mogą się też pojawić stany

> samotności niechcianej czy niezawinionej. Indywidualizm doprowadził do sytuacji, że widzimy tylko siebie, swoje wąskie ja, drugie ja widząc jako przedmiot do wykorzystania lub zagrożenia. To właśnie, dlatego wycofujemy się do świata, który jest bezpieczny. Jedna z przyczyn „plagi samotności” to na pewno indywidualizm i jego wszystkie skrajności, brak umiejętności darowania się, prowizoryczność miłości czy przyjaźni[11].

O ile samotność jest przypisana niejako do normalnego funkcjonowania człowieka, to osamotnienie „stanowi ograniczenie rozwoju jednostki, zaburzenie jej normalnego funkcjonowania, dociążenie życiowego doświadczenia, trudne przeżycia w sytuacji, która wydaje się jednostce często nie do pokonania”[12]. Bożena Matyjas wskazuje, że „osamotnienie dziecięce ma różne oblicza i rodzaje. Zależy, między innymi od czasu trwania, stopnia intensywności, głębi przeżyć, treści tych przeżyć, źródeł osamotnienia dziecka”[13]. Oczywiście powodów dziecięcego osamotnienia może być wiele, jednakże zawsze jego źródłem jest najbliższe środowisko wzrastania. „Dziecko nieobdarzone przez dom rodzinny miłością czuje się osamotnione, źle rozumiane, nikomu niepotrzebne, zepchnięte na margines, samotne w rodzinie i wśród ludzi”[14].

---

[8] Por. M. Łopatkowa, *Samotność dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989, s. 15–50.

[9] J. Rembowski, *Samotność*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1992, s. 40.

[10] Por. J. Gajda, *Samotność* [hasło], [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, „Żak”, Warszawa 2006, s. 657.

[11] H. Romanowska-Łakomy, *Fenomenologia ludzkiej świętości: o sakralnych możliwościach człowieka*, Eneteia, Warszawa 2003, s. 206.

[12] E. Dubas, *Samotność i osamotnienie jako wyznacznik dla dzisiejszej edukacji*, [w:] T. Borowska (red.), *Pedagogika wobec zagrożeń, kryzysów i nadziei*, Impuls, Kraków 2002, s. 101.

[13] B. Matyjas, *Źródła prowadzące do osamotnienia dziecka w rodzinie*, „Wychowanie w Rodzinie” 2011, t. 4, s. 127–137.

[14] M. Gawęcka, *Poczucie osamotnienia dziecka w rodzinie własnej*, Wydawnictwo MADO, Toruń 2004, s. 12.

> Doniosłym więc czynnikiem prawidłowego rozwoju dziecka jest więź emocjonalna, którą mogą mu zapewnić tylko osoby obdarzające je w sposób wyłączny uczuciami, a więc rodzice. Więzi tej nie można niczym zastąpić. Obserwujemy to wyraźnie u dzieci pozbawionych opieki rodzicielskiej, mianowicie u tych, które umieszczono w różnego rodzaju instytucjach opieki zastępczej. Występuje wówczas najczęściej zjawisko choroby sierocej. Polega ona na ogólnej depresji i obniżeniu tonusu życiowego, co sprawia, ze dziecko popada w apatię i nabiera ogólnego poczucia opuszczenia[15].

Jak wynika z powyższego zestawienia, każdy rodzaj sieroctwa skutkuje innym osamotnieniem.

Osamotnienie związane z sieroctwem biologicznym

Dzieci pozbawione trwale opieki rodzicielskiej, o ile nie przekroczą 13. roku życia, trafiają do rodzin adopcyjnych, rodzinnych form lub placówek opieki całkowitej. W nowej rodzinie lub formach rodzinnych dziecko może odnaleźć szczęście i miłość, jednak zawsze pozostanie poczucie braku w kontekście pamięci o swoich nieżyjących rodzicach, których już nie ma i zostały po nich tylko wspomnienia. Natomiast w placówkach socjalizacyjnych poczucie braku i beznadziei jest dominujące.

> Do 2000 roku placówki funkcjonujące w ramach systemu opieki nad dzieckiem nie miały obowiązku programowego oddziaływania wobec rodziców. Rodziny wychowanków, po odebraniu im dziecka, pozostawiane były więc same sobie. Nikt im nie pomagał, by je wydźwignąć. […] Jako społeczeństwo niewiele robiliśmy, by dzieci z domów dziecka mogły wrócić do swoich rodziców[16].

Obecnie sytuacja wygląda znacznie lepiej, placówki nawiązują kontakt z krewnymi podopiecznych, jednakże rodziny nie zawsze wykazują chęć do podtrzymywania relacji ze swoim potomstwem, pojawia się zatem u dzieci, a także u młodzieży, brak poczucia własnej wartości, apatia, depresja, nerwica, również choroba sieroca[17], oraz ogólne poczucie opuszczenia.

---

[15] B. Czeredrecka, *Rodzina jako środowisko…*, dz. cyt., s. 14.

[16] M. Andrzejewski, *Domy na piasku: domy dziecka: od opieki nad dzieckiem do wspierania rodziny*, Media Rodzina, Poznań 2007, s. 145.

[17] Por. M. Prokosz, *Choroba sieroca*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2010.

Osamotnienie związane z sieroctwem społecznym

Podobnie jak w poprzednim typie sieroctwa, dziecko może trafić do rodzinnej formy opieki lub do placówki. W Polsce do rodzinnych form opieki ok. 40% dzieci trafia na podstawie orzeczenia sądu[18], z krótkim terminem wykonalności. Oznacza to, że dziecko trafia do „obcego środowiska, do opiekunów, których nie zna, oderwane od swoich bliskich, znajomych, niejednokrotnie nie rozumie swojej sytuacji, jest nieufne, niepewne własnego losu, przeżywa olbrzymią traumę"[19]. Dzieci „placówkowe" czują się odrzucone, niekochane, młodsze oczekują na to, że ktoś je jednak weźmie „na zawsze", ale starsze pozostają w zawieszeniu między placówką, w której być nie chcą, rodziną, do której tęsknią, lecz są jej pozbawione, a innym światem, którego się obawiają. Dzieci „placówkowe" czują się samotne, opuszczone i zapomniane przez rodziców. Mają do nich żal i bardzo często traktują pobyt w placówce jako karę. Pragną miłości i zainteresowania, a także niejednokrotnie wymagają od swoich opiekunów, aby dali im namiastkę miłości, zainteresowania, zrozumienia. Dzieci z placówek czują się jeszcze bardziej osamotnione, gdy odnawia się względnie stały kontakt z rodziną pochodzenia przy równocześnie budującej się więzi z opiekunami w instytucji. Sieroctwo społeczne dotyka także dzieci z rodzin ubogich, głównie wiejskich wielodzietnych[20]. Chociaż teoretycznie rodzina jest kompletna i oparta na więziach, to często nie zaspokaja dziecku podstawowych potrzeb, co skutkuje chociażby wykluczeniem z grup rówieśniczych.

Osamotnienie związane z sieroctwem duchowym

Poczucie osamotnienia pojawia się coraz częściej w rodzinach, które z zewnątrz prezentują się jako szczęśliwe, pozbawione trosk i zmartwień. W rodzinach zamożnych, aspirujących do takiego miana lub należących choćby do klasy średniej, które skupione na kwestii zapewnienia materialnego bytu gubią po drodze wzajemne więzi. Skupieni na pracy i karierze rodzice nie mają bowiem czasu, by poświęcić należytą uwagę dzieciom, korzystają ze wsparcia niań do opieki nad nimi, czy opłacają potomstwu zajęcia dodatkowe, trwające do późnych godzin wieczornych. Pozwala to zagłuszyć sumienie i stworzyć iluzję zapewnienia odpowiedniej dzieciom opieki.

---

[18] Por. M. Kolankiewicz, *Zmiany funkcji rodzin zastępczych*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 2012, R. 57, nr 3(225), s. 9–48.

[19] D. Wosik-Kawala, *Dziecko wychowywane w rodzinie zastępczej*, „Wychowanie w Rodzinie" 2015, t. 11, nr 1, s. 283.

[20] K. Zajdel, *Społeczny wymiar funkcjonowania rodziny i kobiety w środowisku wiejskim*, „Wychowanie w Rodzinie" 2011, t. 3, s. 145–147.

W efekcie jednak dzieci znacznie więcej czasu spędzają z obcymi im osobami, niż z własnymi rodzicami, których widzą najczęściej jedynie wczesnym rankiem i późnym wieczorem. Bywają jednak i takie sytuacje, że rodzice wychodzą do pracy rano, gdy dzieci jeszcze śpią, a wracają późno w nocy (lub po kilku dniach), gdy dzieci już śpią. W takiej sytuacji ciężko wytworzyć naturalne, autentyczne więzi rodzinne. Ich braku zaś nie rekompensują w żaden sposób relacje z nianiami, z opiekunkami, z nauczycielkami czy trenerami tenisa. Nie są tego w stanie uczynić także najwspanialsze relacje z rówieśnikami. Każde dziecko pragnie bowiem przede wszystkim czuć miłość swojego rodzica. Skoro tej miłości nie ma na co dzień i w realnym kontakcie, dziecko czuje się osamotnione, podobnie jak wychowanek placówki.

Osamotnienie związane z sieroctwem migracyjnym

Emigracja zarobkowa, szczególnie nasilona po wejściu Polski do Unii Europejskiej, doprowadziła do coraz częstszego, okresowego zarobkowania przez ojców rodzin za granicą. Z biegiem lat zaczęły wyjeżdżać za chlebem również matki. W efekcie coraz większa liczba polskich dzieci utraciła (lub traci) kontakt z kluczową osobą dla ich procesu wychowawczego – ojcem lub matką. Dynamika zjawiska poskutkowała pojawieniem się w literaturze naukowej terminu *eurosieroctwo*. Eurosieroctwo to poważny problem w wielu regionach Polski, z badań za rok 2008 wynika, że na Opolszczyźnie, typowym regionie, z którego dorośli z podwójnym obywatelstwem wyjeżdżają do pracy do Niemiec, 9666 dzieci i młodzieży było pozbawionych opieki jednego lub obojga rodziców[21]. „W 2009 roku szacuje się, że bez co najmniej jednego z rodziców wychowuje się dzieci w 110 tysiącach polskich rodzin. Wiele rodzin z powodu migracji zarobkowej bardzo silnie i boleśnie odczuwa rozłąkę i jej konsekwencje w różnych sferach życia, w sposób szczególny odczuwają to dzieci”[22]. Eurosieroty są jak dzieci osamotnione w placówce lub rodzinnej formie opieki. Z jednej strony mają zabezpieczenie materialne, nawet ponadstandardowe, z drugiej nieustająco znajdują się pod opieką dalszych krewnych lub obcych ludzi. Tęsknią za rodzicami, brakuje im kontaktu, nawet odniesienia do wzorców – nieobecność ro-

[21] *Zjawisko eurosieroctwa w województwie opolskim: raport z badań przeprowadzonych przez Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Opolu*, http://docplayer.pl/16520637-Zjawisko-eurosieroctwa-w-wojewodztwie-opolskim-raport-z-badan-przeprowadzonych-przez-regionalny-osrodek-polityki-spolecznej-w-opolu.html [dostęp: 15.12.2018].

[22] K. Słomka, *Poczucie osamotnienia u dzieci z rodzin niepełnych*, [w:] E. Sikora (red.), *Samotność dziecka we współczesnej rodzinie*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, Chełm 2011.

dzica może się okazać jeszcze dotkliwsza, gdy dotyczyła będzie rodzica szczególnie istotnego dla bieżącego rozwoju osobowościowego dziecka. Dla rozwoju chłopców bardziej odczuwalny będzie zatem brak ojca, jako męskiego wzorca osobowości, zachowania i roli w rodzinie, analogicznie większy wpływ na rozwój dziewczynek będzie miała absencja matki. Gdy nieobecność przedłuża się, kontakty dziecka z rodziną zamierają lub stają się konfliktowe, niekiedy więź urywa się całkowicie. Wszystkie funkcje psychiczne dziecka rozwijają się w kontekście społecznym, a istota pierwszych związków łączących młodsze dziecko z rodzicami rzutuje w dużym stopniu na wszystkie późniejsze relacje. U starszych dzieci rozłące towarzyszy nieustanna tęsknota, niekiedy brak zrozumienia, akceptacji stanu rzeczy, gniew, złość z powodu nieobecności rodziców. Ich brak w ważnych momentach życiowych dziecka to ewidentna strata dla niego, tym bardziej, że niejednokrotnie dzieci przejmują role dorosłych: pomagają w prowadzeniu domu, załatwiają sprawy dotyczące gospodarstwa domowego czy opiekują się rodzeństwem. Taka wczesna dojrzałość odbiera dzieciństwu/młodości radość i beztroskę. Częściej jednak bywa, że młodzi ludzie reagują buntem, niezadowoleniem, gniewem, złością w stosunku do rodziców, co powoduje rozluźnienie więzi z domem, szukanie oparcia w grupie rówieśniczej. Brak autorytetu rodzicielskiego utrudnia mechanizm kontroli w rodzinie i powoduje, że dziecko szuka osób znaczących poza nią. Reakcją na opuszczenie dziecka jest lęk, zamykanie się w sobie, wycofanie z relacji, a nawet próby samobójcze. Dzieci te nie czują się potrzebne, często pozostają niedopilnowane, zaniedbują obowiązki szkolne, nie mają dla kogo podejmować starań. Powrót rodzica po dłuższej rozłące wymaga ponownego przystosowania się rodziny do nowej sytuacji. Dzieci mogą czuć dystans, obcość w stosunku do dawno niewidzianego ojca, być zazdrosne o uwagę matki. Ojciec, który nie towarzyszył dotychczas dziecku, może czuć się nieakceptowany, jak intruz. Nawet bardzo atrakcyjne prezenty nie stworzą szybko poczucia intymnej bliskości. Czeka go długotrwały proces nadrabiania zaległości oraz odbudowy zaufania dziecka, przełamania tego poczucia obcości[23].

Osamotnienie związane z sieroctwem decyzyjnym

W sieroctwie decyzyjnym w rodzinie monoparentalnej dziecko od urodzenia nie zna swojego drugiego rodzica (ojca). W pierwszym okresie życia nie odczuwa jego braku, jednakże w momencie wejścia w nowe kręgi socjalizacyjne (podwórko, przedszkole, szkoła) dostrzega swój deficyt – inni mają drugiego rodzica, z którym wiele je łączy. Dziecko zaczyna wówczas odczuwać brak i osamotnienie podobne

[23] M. Fojcik, *Dziecko a migracja zarobkowa rodziców*, „Życie Szkoły" 2007, nr 7.

do dzieci osieroconych całkowicie. Z kolei w przypadku decyzji sądu o pozbawieniu (ograniczeniu) władzy rodzicielskiej osamotnienie dziecka jest uzależnione od więzi, która do tej pory łączyła je z rodzicem (rodzicami). Jeżeli dziecko nie pamięta rodzica, to będzie reagowało jak w rodzinie monoparentalnej – poczucie osamotnienia pojawi się przy pierwszych kontaktach rówieśniczych. Natomiast przy oderwaniu dziecka od rodziny, gdy pamięta rodzica i czuje się z nim związane – osamotnienie ma wymiar podobny, jak w rodzinnych formach opieki. Najtrudniejsza jest sytuacja dzieci, które pamiętają rodziców, ale zostali oni pozbawieni władzy rodzicielskiej. Pojawia się tu nieuchronność braku kontaktu i poczucie straty. Dziecko nie może wrócić do rodziców, a na nową rodzinę może już nie mieć szans, choćby ze względu na wiek.

Osamotnienie związane z sieroctwem utajonym

Sieroctwo utajone, czyli stan, w jakim żyją tak zwane dzieci ulicy, ma co najmniej dwa znaczenia. W przypadku uciekinierów, czyli *street-living children*, ulica (*squat*) staje się domem, zatem poczucie osamotnienia – przynajmniej w pierwszym okresie pobytu poza rodziną – nie występuje. W zależności od powodu izolacji od domu może pojawić się tęsknota, chociaż bardziej za wsparciem materialnym, które dawało środowisko rodzinne. Częściej jednak dziecko pracuje na ulicy, ale ma dom, do którego wraca na noc. Określenie *street-working children* odnosi się do kilku grup dzieci. Po pierwsze tych, których nie powinno się nazywać sierotami, ponieważ ze względu na niższe dochody rodziny dorabiają na zakup ponadstandardowych (niekiedy standardowych) przedmiotów do własnego użytku, popularnych w kręgu rówieśniczym. Takie dzieci najczęściej pracują na ulicy popołudniami, w czasie ferii lub wakacji. Drugą grupę stanowią dzieci z rodzin niewydolnych, które pracują na ulicy w godzinach dopołudniowych, kiedy powinny być w szkole. Zarabiają na zaspokojenie swoich podstawowych potrzeb – dzięki pracy mają pieniądze na jedzenie czy pomoce szkolne. Trzecia grupa to dzieci z rodzin dysfunkcyjnych, w których dziecko zarabia na potrzeby swoje, rodzeństwa, a nawet dorosłych członków rodziny. W pierwszej grupie zazwyczaj więzi rodzinne są bardzo silne, dziecko „dopomaga" rodzicom w uzupełnieniu domowego budżetu, a zysk przeznacza na swoje potrzeby. W drugim i trzecim przypadku dziecko czuje się gorsze od rówieśników, ma świadomość nieprawidłowości w swojej rodzinie, ukrywa fakt zarobkowania przed rówieśnikami, bo spotkanie na ulicy może spowodować wstyd.

Każde dziecko powinno być wychowywane w pełnej, najlepiej wielopokoleniowej rodzinie, w której panuje miłość, zgoda, zaspokojenie potrzeb, a więzi między jej członkami są mocne. Niestety dynamika współczesnych czasów zmienia rodziny na

coraz mniej opiekuńcze w stosunku do najmłodszych członków. Pojęcie sieroctwa nie jest już związane tylko z naturalną śmiercią rodziców czy ich patologicznym funkcjonowaniem. Także w typowych rodzinach, które diagnostycznie sprawiają wrażenie, że są prawidłowo funkcjonujące – może się pojawić się może sieroctwo, a każdy rodzaj sieroctwa wiąże się z osamotnieniem. „Osamotnienie i sieroctwo jest problemem interdyscyplinarnym, badanym z różnych punktów widzenia przez specjalistów reprezentujących rozmaite dyscypliny: zarówno przez socjologię, psychologię, pedagogikę, jak i ekonomię. Badania te pokazują, że obecnie sieroctwo i osamotnienie jest problemem złożonym i wielowymiarowym”[24]. Niniejszy artykuł na pewno nie rozwiewa wszystkich wątpliwości teoretycznych i definicyjnych, ale wykazuje, że sieroctwo i osamotnienie mogą się pojawić w każdej rodzinie. A skoro zjawisko to jest coraz bardziej powszechne, należy ukierunkować działania na wsparcie i pomoc tym, którzy jej najbardziej potrzebują.

Bibliografia

Andrzejewski M., *Domy na piasku: domy dziecka: od opieki nad dzieckiem do wspierania rodziny*, Media Rodzina, Poznań 2007.

Biernat T., Przeperski J., *Zintegrowane wsparcie dla rodziny w środowisku lokalnym: centrum dla rodzin*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2015.

Czeredrecka B., *Rodzina jako środowisko życia i wychowania*, [w:] U. Gruca-Miąsik (red.), *Dziecko i rodzina: społeczne powinności opieki i wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007.

Dubas E., *Samotność i osamotnienie jako wyznacznik dla dzisiejszej edukacji*, [w:] T. Borowska (red.), *Pedagogika wobec zagrożeń, kryzysów i nadziei*, Impuls, Kraków 2002.

Fojcik M., *Dziecko a migracja zarobkowa rodziców*, „Życie Szkoły” 2007, nr 7.

Gajda J., *Samotność* [hasło], [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, „Żak”, Warszawa 2006.

Gawęcka M, *Poczucie osamotnienia dziecka w rodzinie własnej*, Wydawnictwo MADO, Toruń 2004.

Jurczyk-Romanowska E., *Samotne rodzicielstwo w systemie pomocowym państwa*, „Wychowanie w Rodzinie” 2011, t. 3.

Kolankiewicz M., *Zmiany funkcji rodzin zastępczych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2012, R. 57, nr 3(225).

Łopatkowa M., *Samotność dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.

Matyjas B., *Źródła prowadzące do osamotnienia dziecka w rodzinie*, „Wychowanie w Rodzinie” 2011, t. 4.

Olearczyk T., *Sieroctwo i osamotnienie: pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej rodziny*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.

Prokosz M., *Choroba sieroca*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2010.

Racław M., Trawkowska D., *Samotne rodzicielstwo: między diagnozą a działaniem*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2013.

Rembowski J., *Samotność*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1992.

[24] T. Olearczyk, *Sieroctwo i osamotnienie…*, dz. cyt., s. 114.

Romanowska-Łakomy H., *Fenomenologia ludzkiej świętości: o sakralnych możliwościach człowieka*, Eneteia, Warszawa 2003.

Słomka K., *Poczucie osamotnienia u dzieci z rodzin niepełnych*, [w:] E. Sikora (red.), *Samotność dziecka we współczesnej rodzinie*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, Chełm 2011.

Ustawa z dnia 12 marca 2004r. o pomocy społecznej (Dz.U. 2004, Nr 64, poz. 593).

Wosik-Kawala D., *Dziecko wychowywane w rodzinie zastępczej*, „Wychowanie w Rodzinie" 2015, t. 11, nr 1.

Zajdel K., S*połeczny wymiar funkcjonowania rodziny i kobiety w środowisku wiejskim*, „Wychowanie w Rodzinie Rodzinie" 2011, t. 3.

Zjawisko eurosieroctwa w województwie opolskim. Raport z badań przeprowadzonych przez Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Opolu, http://docplayer.pl/16520637-Zjawisko-eurosieroctwa-w-wojewodztwie-opolskim-raport-z-badan-przeprowadzonych-przez-regionalny-osrodek-polityki-spolecznej-w-opolu.html [dostęp: 15.12.2018].

DOI: 10.34616/wwr.2019.2.327.355

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXI (2/2019)

Beata PROŚCIAK*
Marcin PROŚCIAK**

Wpływ wykluczenia uczniów (w tym z SPE) na ich zachowania cyfryzacyjne w mediach społecznościowych

Impact of student exclusion (including from the SPE) on their digitization behavior in social media

Abstrakt
Cel. Celem pracy uczyniono przedstawienie wpływu wykluczenia uczniów (w tym z SPE – specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) na ich zachowania cyfryzacyjne w mediach społecznościowych. Wzięto pod uwagę uczniów bez SPE oraz tych z SPE. Wskazano na zależności między wykluczeniem SPE oraz wykluczeniem cyfryzacyjnym. Dodatkowo uwzględniono wykluczenie społeczne w obszarze rodzinnym.
Metody. Analiza została oparta na metodach statystycznych, takich jak m. in. rozstęp, odchylenie standardowe, wariancja. Wykorzystano badania ankietowe. Zostały one przeprowadzone w internecie przez portal społecznościowy Facebook na skalę ogólnopolską oraz światową. Wzięto pod uwagę współczynnik popularności mediów społecznościowych w kontekście wykluczenia cyfryzacyjnego w odniesieniu do dwóch grup badawczych: uczniów bez SPE (w tym w grupach graczy komputerowych) oraz z SPE, w różnych przedziałach wiekowych. Badania przeprowadzono w 20 światowych i czterech polskich grupach.
Wyniki. Respondenci z całego świata czują się bardziej wykluczeni przez SPE niż badani w Polsce. Natomiast badani z SPE używają mniej portali społecznościowych niż ci w grupach graczy komputerowych, zarówno w Polsce, jak i na świecie. Jednak w przypad-

[1] **e-mail: beata@dr-prosciak.pl**
Zespół Szkół Technicznych w Leżajsku, Adama Mickiewicza 67, 37-300 Leżajsk, Polska.
ORCID: 0000-0003-0717-9931

[**] **e-mail: larcelo920@gmail.com**
Uniwersytet Śląski w Katowicach, Bankowa 12, 40-007 Katowice, Polska.
ORCID: 0000-0002-8355-4548

ku wykluczenia przez rówieśników widać ogromną różnicę w badaniach ogólnopolskich i ogólnoświatowych.
Wnioski. W Polsce SPE dla większości respondentów nie stanowi bariery w komunikacji z rówieśnikami, w przeciwieństwie do respondentów światowych. Badane grupy graczy komputerowych na świecie to najczęściej społeczności zamknięte, które nie interesują się problemami SPE oraz wykluczeniem cyfryzacyjnym. Najczęściej mediów społecznościowych używają polscy gracze komputerowi. Badani z SPE spędzają mniej czasu na portalach społecznościowych, ponieważ więcej czasu pochłania im nauka, co może być wskaźnikiem wykluczenia cyfryzacyjnego.

***Słowa kluczowe**:* wykluczenie cyfryzacyjne, wykluczenie społeczne, młodzież, SPE (specjalne potrzeby edukacyjne), portale społecznościowe, media społecznościowe.

Abstract
Aim. The aim of the work was to present the impact of student exclusion (including those with SPE [special educational needs]) on their digitization behavior in social media. Students with no special educational needs and those with SPE were taken into account. The relationship between exclusion of SPE and digitization exclusion was indicated. In addition, social exclusion in the family area was included.
Methods. Analysis was based on statistical methods, such as: range, standard deviation, variance. Surveys were used. They were carried out on the Internet by the Facebook social portal on a nationwide and global scale. The popularity factor of social media in the context of digital exclusion was taken into account in relation to two research groups: students without SPE (including in computer player groups) and with SPE in different age ranges. The research was carried out in 20 global groups and 4 Polish groups.
Results. Respondents from around the world feel more excluded by SPE than respondents in Poland. In contrast, respondents with SPE use fewer social networking sites than in groups of computer players, both in Poland and worldwide. However, when excluded by peers, one can see a huge difference in national and global research.
Conclusion. In Poland, SPE for most respondents is not a barrier to communication with peers, unlike global respondents. The studied groups of computer players in the world are usually closed communities that are not interested in the problems of SPE and digital exclusion. Polish computer players most often use social media. The SPE respondents spend less time on social networks because more time is consumed by science, which can be an indicator of digital exclusion.

Keywords: digitization exclusion, social exclusion, youth, SPE (special educational needs), social networking sites, social media.

Celem nowoczesnych, innowacyjnych oddziaływań pedagogicznych, wychowawczych, profilaktycznych i resocjalizacyjnych staje się zapewnienie warunków ciekawego i twórczego życia, budowanie tożsamości w odniesieniu do społecznego kontekstu i podejmowanych interakcji, nabywanie kompetencji psychospołecznych pomagających w satysfakcjonującym rozwoju. Zaprzestaje się działań zwalczających zachowania ryzykowne na rzecz wzmacniania potencjałów oraz czynników chroniących. Podejście to określane jest mianem oddziaływań kreatywnych […], koncentruje się na systemie

racjonalnych działań wzmacniających lub podtrzymujących rozmaite prospołeczne postawy, których zalążki powinny być ukształtowane w okresie dorastania[1].

Obecnie przetwarzanie informacji z wykorzystaniem mediów technologii informacyjnej i komunikacyjnej stanowi już wartość kulturową, komunikacyjną, ekonomiczną, społeczną[2]. Przyczyn wykluczenia społecznego młodych ludzi można doszukać się w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Wpływa na nie również liczba stresorów psychologicznych i społecznych[3]. Zadaniem edukacji jest ochrona przed wykluczeniem i przyczynianie się do kształtowania ludzi odpornych na przeszkody życiowe oraz o poczuciu własnej wartości[4]. Bardzo ważną rolę w zapobieganiu wykluczeniu społecznemu spełnia rodzina. Można powiedzieć, że pełni ona funkcję psychohigieniczną. Funkcja ta polega na zapewnieniu bezpieczeństwa, równowagi emocjonalnej. Umożliwia wymianę uczuć, kształtuje świat wartości i osobowość dziecka, jego odporność uczuciową i dojrzałość[5]. Warto przy tym dodać, że wizja przyszłości i teraźniejszości u większości dzieci jest przerażająca. Dzieci stają się ofiarami podsycanej przez media atmosfery sensacji katastroficznych wizji. Tylko około 30% dzieci widzi obecny świat optymistycznie[6].

Współcześnie wiele mówi się o wykluczeniu, w różnych znaczeniach. Wiąże się ono bezpośrednio z negatywnym samonaznaczaniem[7]. Mniejszości społeczne przej-

---

1 M. Michel, *Pozytywna diagnoza ucznia zagrożonego niedostosowaniem społecznym w kontekście środowiska otwartego jako zaproszenie do rozwoju*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Znaczenie diagnostyki edukacyjnej dla procesu kształcenia: praca zbiorowa*, Grupa Tomami, Kraków 2019, s. 146.

2 R. Lew-Starowicz, K. Lorecka, *Włączenie cyfrowe – droga do reintegracji społecznej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013, s. 15.

3 K. Słupska, *Młodzi rozczarowani: o niespełnionych marzeniach, troskach i bolączkach współczesnego młodego pokolenia (wybrane konteksty)*, [w:] J. Spętana, D. Krzysztofiak, E. Włodarczyk (red.), *Od wykluczenia do wsparcia: w przestrzeni współczesnych problemów społecznych*, Impuls, Kraków 2017, s. 82.

4 A. Szczurek-Boruta, K. Jas (red.), *Człowiek wykluczony i człowiek w sytuacji zagrożenia wykluczeniem społecznym, edukacyjnym, kulturowym: wyzwania, powinności pedagogiki, zadania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2017, s. 76.

5 M. Badowska-Hodyr, *Postawy rodzicielskie i funkcjonowanie dziecka z perspektywy uwięzionych rodziców w* świetle teorii przywiązania Johna Bowlbyego, [w:] D. Kowalczyk, A. Szecówka, S. Grzesiak (red.), *Resocjalizacja penitencjarna w kontekstach interdyscyplinarnych*, Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2015, s. 344–345.

6 K. Czykier, *Audiowizualne doświadczanie świata: kontekst międzypokoleniowy*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014, s. 241.

7 I. Pospiszyl, *Syndrom frajera, czyli uniwersalność strategii obronnych grup dyskryminowanych*, [w:] D. Kowalczyk, A. Szecówka, P. Kwiatkowski (red.), *Tradycje i perspektywy optymalizowania profilaktyki społecznej oraz resocjalizacji*, Wrocław 2015, s. 158.

mują krytycyzm i pogardę wobec własnej grupy od grupy dominującej. Na utrwalenie statusu grupy marginalizowanej wpływają różne czynniki. Najważniejsze z nich to: izolacja społeczna, koncentracja na „tu i teraz", akceptacja traumatycznego stylu życia, poszukiwanie satysfakcji w warunkach, w jakich żyje jednostka, infantylne zachowania, niechęć do porównywana obecnej sytuacji z dawnym życiem, snucie nierealnych marzeń, gardzenie własną grupą, brak zaufania do własnej grupy, brak solidarności wewnątrz swojej grupy, przejmowanie wzorów zachowania charakterystycznego dla grupy dominującej, przestrzeganie norm grupy dominującej[8].Okazuje się, że grupy mniejszościowe przejmują cechy „przysłowiowego frajera"[9].Przestrzeń społeczną, która jest konieczna do pobudzania inicjatyw jednostki i kształtowania kodeksu wartości, wyznaczają kontakty rówieśnicze[10]. Dzieci odrzucane zyskują niski status społeczny i zazwyczaj podtrzymują go na kolejnych etapach edukacyjnych. Dzieci zaniedbywane są ignorowane przez rówieśników. Z kolei reperkusje wykluczenia mogą znaleźć odzwierciedlenie we wrogim stosunku do szkoły i nauki[11].

Stąd celem pracy uczyniono przedstawienie wpływu wykluczenia uczniów (w tym z SPE) na ich zachowania cyfryzacyjne w mediach społecznościowych. Wzięto pod uwagę uczniów bez specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz tych z SPE (głęboka dysleksja rozwojowa, dysleksja, dysgrafia, dysortografia). Wskazano na zależności między wykluczeniem SPE a wykluczeniem cyfryzacyjnym. Dodatkowo uwzględniono wykluczenie społeczne w obszarze rodzinnym i szkolnym.

Już Dorota Ekiert-Grabowska prowadziła badania dotyczące akceptacji wśród rówieśników w szkole. Wyróżniła przy tym dzieci: „akceptowane", „przeciętnie akceptowane", „dzieci o statusie zrównoważonym" oraz „dzieci izolowane i odrzucane"[12]. Na zaistniałą sytuację odpowiednio powinien zareagować nauczyciel. Dodatkowo *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*[13] zobligowało nauczycieli do kształcenia podstawowych umiejętności diagnostycznych i terapeutycznych. Łączą się one z wpro-

[8] Tamże, s. 160–164.

[9] Tamże, s. 164.

[10] A. Pyrzyk-Kuta, *Niechciany, pomijany, samotny – wykluczenie rówieśnicze jako obszar pedagogicznej nieuwagi i niewrażliwości*, [w:] A. Szczurek-Boruta, K. Jas (red.), *Człowiek wykluczony i człowiek…*, dz. cyt., s. 91.

[11] Tamże, s. 94.

[12] A. Pyrzyk-Kuta, *Niechciany, pomijany, samotny – wykluczenie rówieśnicze jako obszar pedagogicznej nieuwagi i niewrażliwości*, [w:] *Człowiek wykluczony i człowiek…*, dz. cyt., s. 94. Za: D. Ekiert-Grabowska, *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982.

[13] Dz.U. 2013, poz. 532.

wadzaniem alternatywnych metod pracy, indywidualizacją nauczania oraz zwracaniem uwagi na mocne strony ucznia. Tylko subtelna i dobrze dawkowana obecność nauczyciela może wytworzyć mechanizmy chroniące „ja" jednostki[14]. Kompensację i korektę procesu wychowawczego może stanowić efektywna profilaktyka[15]. Ponadto wszelka integracja powinna bazować na spójnym systemie aksjonormatywnym[16].

O wykluczeniu często mówi się wśród uczniów z SPE. Z drugiej jednak strony rozpoznaje się dysleksję jako dar, a styl ucznia z dysleksją określa się jako *dyslektyczny styl poznawczy*, charakteryzujący się odmiennym sposobem przetwarzania informacji oraz organizacji mózgu. Mimo tego, że dyslektyczny styl poznawczy powoduje trudności w nauce pisania i czytania, to współwystępuje z innymi cennymi umiejętnościami, które można określić *dyslektycznymi talentami*[17]. Wśród takich umiejętności wymienia się m.in.:

- wyobraźnię przestrzenną i zdolności mechaniczne,
- zdolność dostrzegania powiązań: analogii, metafor, paradoksów, podobieństw, różnic, konsekwencji, luk i dysproporcji,
- umiejętność zapamiętywania ważnych doświadczeń osobistych i rozumienia abstrakcyjnych informacji przez pryzmat konkretnych przykładów,
- zdolność dostrzegania i wykorzystania subtelnych prawidłowości w złożonych i stale zmieniających się systemach lub zbiorach danych[18].

Sam termin *dysleksja* pojawił się w literaturze medycznej w 1896 roku, kiedy to brytyjski okulista W. Pringle Morgan opisał chłopca, który mimo 14 lat i ciągłych starań miał trudności z pisaniem i czytaniem na podstawowym poziomie. Został mimo to uznany za najinteligentniejszego ucznia w szkole[19]. Dysleksję traktuje się też jako synonim problemów, ponieważ badania nad dysleksją skupiają się na trudnościach z czytaniem, pisaniem i uczeniem się. Stąd najczęściej stosowana definicja *dysleksji* w Stanach Zjednoczonych to wyjaśnienie przyjęte przez Międzynarodowe Towarzystwo Dysleksji, za Narodowym Instytutem Rozwoju i Zdrowia Dziecka:

Dysleksja to specyficzne upośledzenie umiejętności uczenia się o podłożu neurologicznym. Objawia się trudnościami w zakresie: dokładnego i/lub płynnego rozpo-

---

[14] Tamże, s. 96.

[15] K. Kmiecik-Jusięga, *Profilaktyka zachowań ryzykownych w środowisku lokalnym*, [w:] D. Kowalczyk, A. Szecówka, P. Kwiatkowski (red.), *Tradycje i perspektywy optymalizowania…*, dz. cyt., s. 287.

[16] Tamże, s. 297.

[17] B.L. Eide, F.F. Eide, *Dyslektyczne talenty: jak wydobyć ukryty potencjał dyslektycznego mózgu*, tłum. D. Szatkowska-Jaskuła, Harmonia Universalis, Gdańsk 2011, s. 18.

[18] Tamże, s. 19–21.

[19] Tamże, s. 21.

znawania języka, poprawnej pisowni i odkodowywania. Problemy te wynikają z deficytu przetwarzania fonologicznego, który często zaskakuje w kontekście zdolności poznawczych dziecka i odpowiedniego nauczania w szkole. Pośrednie konsekwencje mogą obejmować trudności ze zrozumieniem czytanego tekstu i unikanie czytania, co może spowalniać poznawanie słownictwa i zdobywanie wiedzy ogólnej[20].

Definicja ta „pomniejsza" rozumienie dysleksji tylko do trudności, nie poszerza jej znaczenia o zdolności i umiejętności. Stąd wśród uczniów z SPE stosuje się różnorodne techniki nauczania, np. mnemotechniki, łańcuszkową metodę skojarzeń, metodę haków, metodę umiejscawiania[21].Według badań 20% mieszkańców Stanów Zjednoczonych można uznać za dyslektyków[22]. W Europie dysleksja występuje u około 10–15% uczniów, w Polsce zaś u 9–10%[23]. Literatura światowa podaje, że dysleksję ma od 10 do 15 % osób[24]. Na temat dysleksji w światowych klasyfikacjach pisze m.in. Teresa Wejner[25].

Wśród innych ważniejszych dysfunkcji wymienia się m. in. ADHD oraz Zespół Aspergera. Obecnie zespół nadpobudliwości psychoruchowej (Attention-Deficit Hyperactivity Disorder – ADHD) jest badany przez środowisko medyczne i rozpoznawany nie tylko u dzieci, ale również u dorosłych[26]. Drugą często rozpoznawalną przy-

---

[20] Tamże. s. 21–22.

[21] J. Szczygieł, I. Sorokosz, *Mnemotechniki i mapy myśli w pracy z młodzieżą dysleksyczną*, [w:] I.M. Kijowska, I. Sorokosz (red.), *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne: wybrane aspekty metodyczne*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Elbląg 2014, s. 99–100.

[22] B.L. Eide, F.F. Eide, *Dyslektyczne talenty…*, dz. cyt., s. 21. Za: Shaywitz S., *Overcoming Dyslexia: a New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level*, Vintage Books, New York 2003. [Wyd. pol.: Shaywitz S., *Pokonać dysleksję: nowy, kompletny, oparty na badaniach naukowych program dla osób z zaburzeniami czytania na każdym poziomie*, tłum. K. Jaroszewski, Harmonia Universalis, Gdańsk 2018].

[23] N. Adamczak, *Ocena wybranych parametrów układu wzrokowego u dzieci i młodzieży z miasta Poznania ze zdiagnozowaną dysleksją* [rozprawa doktorska], Katedra Optometrii i Biologii Układu Wzrokowego, Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, Poznań 2011, s. 4, http://www.wbc.poznan.pl/Content/223103/index.pdf [dostęp: 02.11. 2019].

[24] P. Bentkowski, *Dysleksja – charakterystyka zjawiska*, Instytut Psychologii Zdrowia Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/50-artykuly/699-dysleksja-8211-charakterystyka-zjawiska.html [dostęp: 02.11.2019].

[25] T. Wejner, *Ocenianie uczniów dyslektycznych w innych krajach*, http://www.ptde.org/pluginfile.php/412/mod_page/content/5/Archiwum/XV_KDE/pojedyncze/wejner.pdf [dostęp: 02.11. 2019].

[26] R. Gaidamowicz [i in.], *ADHD – the Scourge of the 21st Century? = ADHD – plaga XXI wieku?*, „Psychiatria Polska" 2018, nr 52(2), s. 287–307, http://psychiatriapolska.pl/uploads/images/PP_2_2018/287Gaidamowicz_PsychiatrPol2018v52i2.pdf [dostęp: 02.11. 2019].

padłością jest syndrom Aspergera. Charakteryzują go takie objawy jak: naiwność, brak stanowczości, mała zdolność do nawiązywania przyjaźni, pedantyczna mowa, uboga komunikacja niewerbalna, niezdarność i zaburzona koordynacja ruchów, intensywna koncentracja na danych przedmiotach[27].

Dla zobrazowania stopnia wykluczenia cyfryzacyjnego osób z SPE, wykorzystano metody statystyczne, takie jak m.in. rozstęp, odchylenie standardowe, wariancja. Wykorzystano badania ankietowe. Zostały one przeprowadzone w Internecie przez portal społecznościowy Facebook na skalę ogólnopolską oraz światową. Wzięto pod uwagę współczynnik popularności mediów społecznościowych w kontekście wykluczenia cyfryzacyjnego w odniesieniu do dwóch grup badawczych: uczniów bez SPE (w tym w grupach graczy komputerowych) oraz z SPE, w różnych przedziałach wiekowych. Przebadano respondentów światowych z 20 grup na Facebooku oraz czterech polskich grup na tym portalu. Badania przeprowadzono w 14 światowych grupach, 13 z nich posiada przynajmniej 500 członków. Wyjątek stanowią: jedna grupa polska, która ma poniżej 500 członków – ponieważ wzięto pod uwagę wszystkie istniejące polskie grupy związane z SPE, i jedna grupa z Afryki, posiadająca około 300 członków. Łącznie w Polsce przebadano trzy grupy z dysleksją oraz jedną grupę fanów gier komputerowych. Wśród grup światowych znalazły się na liście m. in. grupy angielskie, amerykańskie oraz afrykańska. W Polsce istnieje jeszcze grupa rodziców dzieci z dysleksją, ale grupa formalnie nie dopuściła możliwości zamieszczenia w niej ankiety.

Oto wykaz grup, które zaproszono do wzięcia udziału w ankietach w Polsce i na świecie, z liczbą członków w poszczególnych grupach (w nawiasach). Wykaz zawiera grupy, które wypełniły ankiety oraz te, które je odrzuciły i nie zamieściły na Facebooku. Stan na 01.11.2019.

Grupy polskie związane z dysleksją:

Dysleksja (285),
link: https://www.facebook.com/murakowska/

Dysleksja – wsparcie i rozwój (1928),
link: https://www.facebook.com/groups/404859333223219/

Dysleksja a języki obce (907),
link: https://www.facebook.com/groups/1776049222702182/

[27] B. Krupa, K. Lesiczka, W. Telka, *Dziecko z zespołem Aspergera (ASD) – problemy i możliwości wsparcia*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanistyczno-Przyrodniczej Studium Generale Sandomiriense. Pedagogika" 2016, nr 2. Za: T. Attwood, *Zespół Aspergera: wprowadzenie*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2006, s. 15, https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/9938/Asperger%20-%20artyku%C5%82.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp: 02. 11. 2019 r.].

Ankiet nie zamieściła grupa:

Rodzice z dysleksją (354),
link: https://www.facebook.com/RodziceZDysleksja/

Grupa polska związana z graniem w gry komputerowe:

ArQuelownia (103 429),
link: https://www.facebook.com/groups/ArQuelownia/

Grupy światowe związane z dysleksją (głównie z Anglii):

Dyslexia (33 852),
link: https://www.facebook.com/DyslexiaWorld/
Dyslexia (19 108),
link: https://www.facebook.com/groups/5967552556/
Teacher's help for Dyslexia (831),
link: https://www.facebook.com/groups/157741448430053/
Dyslexia Group. Increase awareness and understanding. (12 145),
link: https://www.facebook.com/groups/bowde/
Dyslexia– UK, Support&Advice. (2120),
link: https://www.facebook.com/groups/1573360089624568/
Dyslexia and Learning Disability support group (2764),
link: https://www.facebook.com/groups/596952743826684/
Dyslexia, Dyscalculia and LD Parent Support Group (6891),
link: https://www.facebook.com/groups/161135210754731/
Dyslexia Parent Support Group Indonesia (4664),
link: https://www.facebook.com/BicaraDisleksia/
Stealth Dyslexia Support (717),
link: https://www.facebook.com/groups/StealthDyslexia/
Dyslexia Diagnosticians – Texas (1188),
link: https://www.facebook.com/groups/499138114182867/
Dyslexia Help Africa (321),
link: https://www.facebook.com/groups/1430904680300392/

Ankiet nie zamieściły grupy:

Dyslexia Support Australia (14 580),
link: https://www.facebook.com/groups/DyslexiaSupportAustralia/
PowerDys – The Power of Dyslexia community (522),
link: https://www.facebook.com/groups/PowerDys/

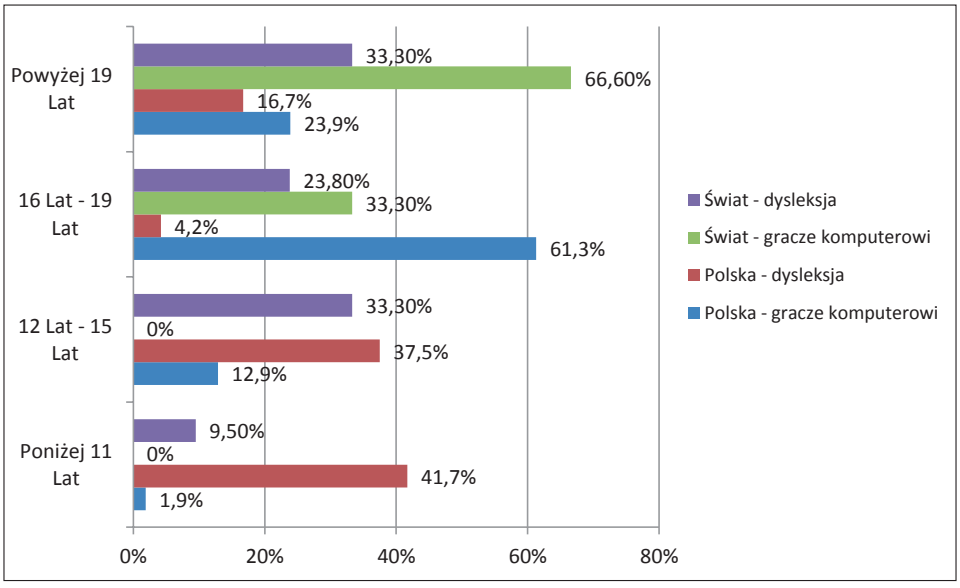
Grupy światowe związane z graniem w gry komputerowe:

Gaming Geeks (335 363),
link: https://www.facebook.com/GGeex/
Gaming HQ Community (7795),
link: https://www.facebook.com/groups/FollowGamingHQ/
FAMOUS (FAL) (1 610 004),
link: https://www.facebook.com/groups/987766954595390/

Ankiet nie zamieściły grupy:

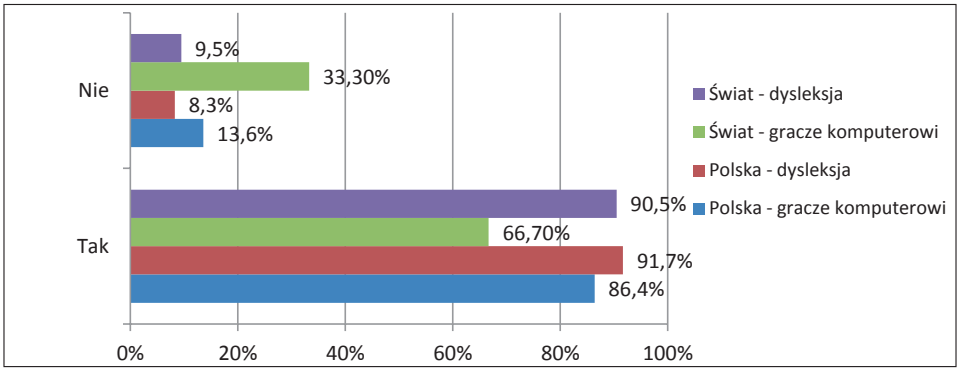
Frontal Gaming (31 776),
link: https://www.facebook.com/groups/329763001068325/
Retro Gaming 101 - The Group (43 292),
link: https://www.facebook.com/groups/107240076623619/
FORUM GAMER INDONESIA (FGI) (37 057),
link: https://www.facebook.com/groups/ForumGamerID/
Realers 4G likers (we make you famous) (16 008)
link: https://www.facebook.com/groups/2466853650022337/

Oto wybrane pytania ankietowe, na podstawie których przebadano zachowanie osób z SPE oraz bez SPE w kontekście wykluczenia cyfryzacyjnego i społecznego.



Wykres 1. W jakim wieku jesteś? Źródło: Opracowanie własne.

Z badań wynika, że większość respondentów w grupach graczy komputerowych, zarówno światowych, jak i polskich, ma ponad 16 lat. Grupy zrzeszające osoby z SPE ze świata, to po około 30% badanych mających od 12 do ponad 19 lat. Tylko około 10% respondentów to dzieci z SPE poniżej 11 lat. Natomiast w badanych polskich grupach z SPE prawie 42% respondentów ma poniżej 11 lat, około 40% od 12 do15 lat, prawie17% – powyżej 19 lat i tylko około 4% w wieku 16–19 lat.



Wykres 2. Czy masz oboje rodziców? Źródło: Opracowanie własne.

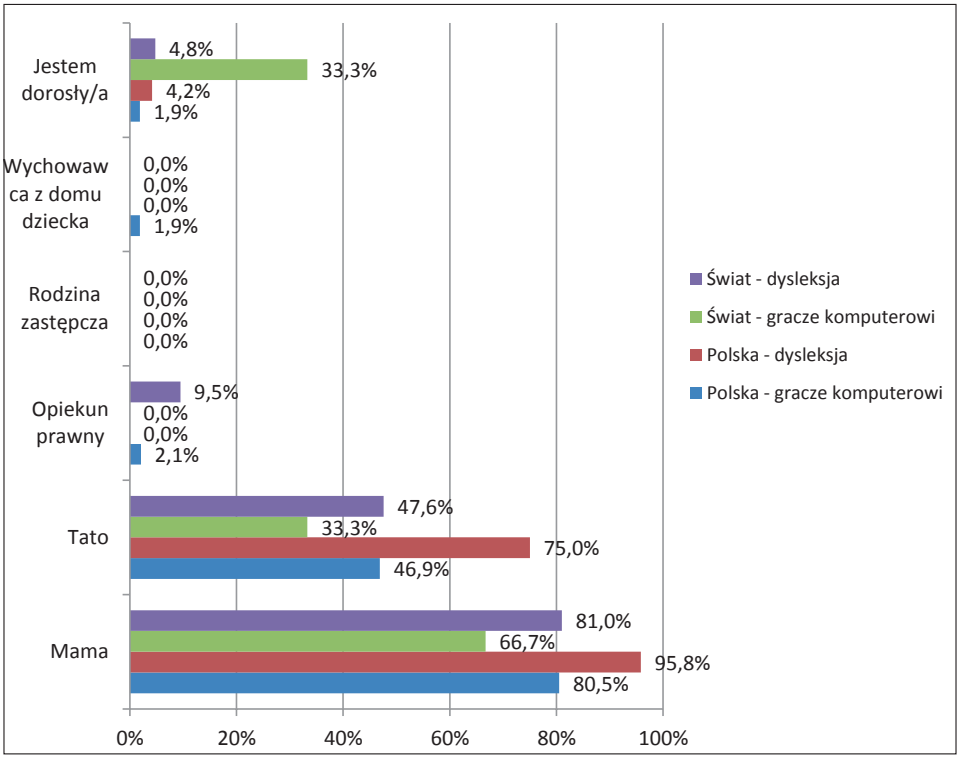
Okazuje się, że ponad 30% badanych ze światowych grup graczy komputerowych pochodzi z niepełnych rodzin. Natomiast grupa polskich graczy posiada pełne rodziny w około 86%. Z kolei badani z SPE, zarówno w Polsce, jak i na świecie, mają pełne rodziny w około 90%.

Ważną kwestią jest również zbadanie, kto opiekuje się respondentami.

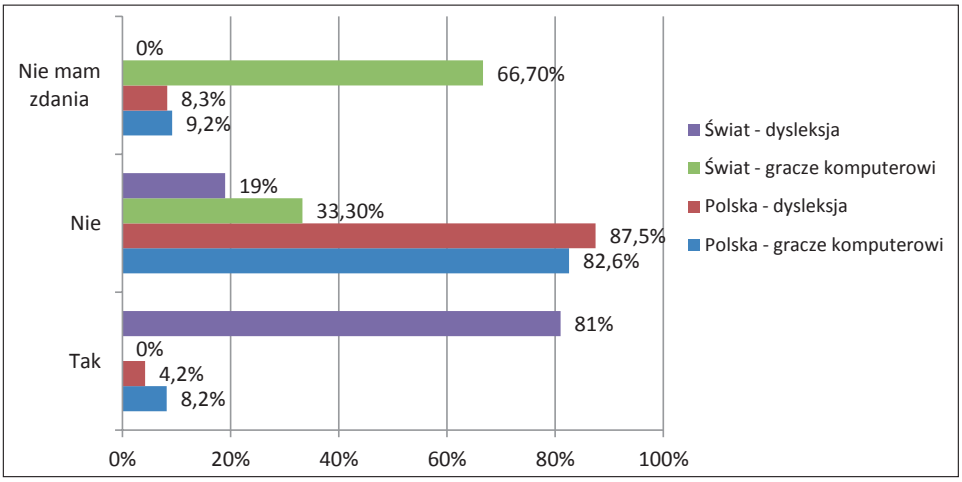
Z wykresu 3 wynika, że ciężar opieki w Polsce nad dziećmi z SPE przejmują matki w około 96%, a w 75% ojcowie, natomiast na świecie – matki w około 80% oraz ojcowie w około 48%. Widać wyraźnie mniejsze zainteresowanie ojców, zwłaszcza na świecie, problemami dzieci z SPE. Podobną tendencję można zauważyć wśród ojców graczy komputerowych w Polsce (tylko około 47%) oraz na świecie (tylko 33%). W tych grupach również matki w większości sprawują opiekę nad dziećmi (w polskich grupach graczy – około 80% matek, w światowych – około 67%).

Ważnym zagadnieniem staje się w tym miejscu zbadanie stopnia akceptacji i odrzucenia badanych przez opiekujące się nimi osoby, czyli najczęściej matki.

Co ciekawe, gracze komputerowi na świecie tylko w ponad 30% nie czują się odrzuceni przez osobę, która ich wychowuje. Około 67% nie ma zdania na ten temat. Natomiast polscy gracze komputerowi czują się zazwyczaj akceptowani przez swo-



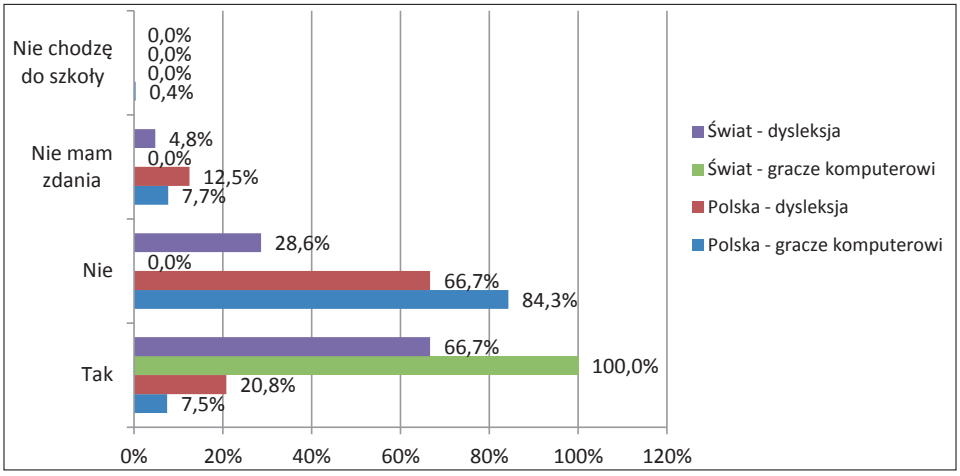
Wykres 3. Kto się Tobą zajmuje, pod czyją jesteś opieką? Źródło: Opracowanie własne.



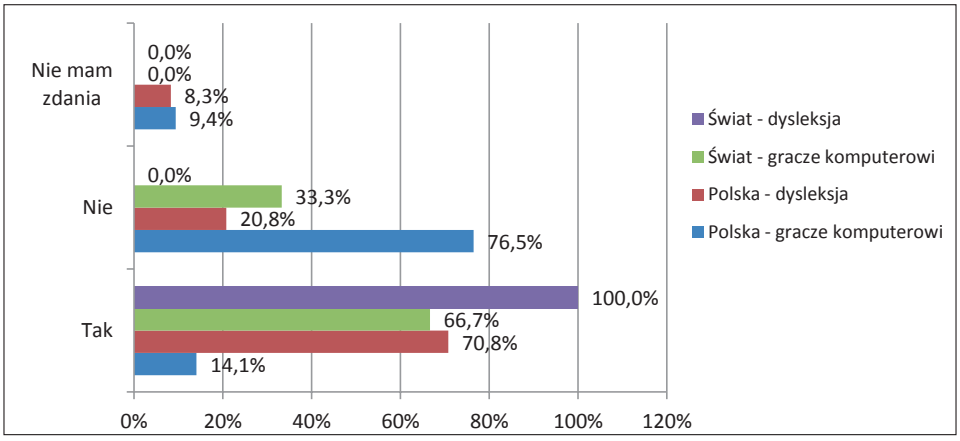
Wykres 4. Czy czujesz się odrzucony w rodzinie lub przez osobę, która się Tobą opiekuje? Źródło: Opracowanie własne.

je rodziny w około 83%. Tylko około 8% z nich czuje się odrzuconych. Natomiast wśród polskich grup z SPE widać dużą akceptację rodziny – około 88%. Bardzo zastanawiające i zatrważające zjawisko wystąpiło wśród badanych z SPE ze świata. 81% respondentów czuje się odrzuconych przez osoby ich wychowujące. Tylko 19% jest w dobrych relacjach z rodziną. Czyżby rodzice na świecie nie rozumieli potrzeb swoich dzieci z SPE?

Dodatkowo wykluczenie może dotyczyć rówieśników w szkole. Stąd kolejne pytanie.



Wykres 5. Czy czujesz się odrzucony (wykluczony) przez rówieśników w szkole? Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 6. Czy masz problemy w nauce? Źródło: Opracowanie własne.

To kolejne zatrważający fakt w skali światowej. Okazuje się, że zarówno gracze komputerowi ze świata, jak i badani z grup SPE ze świata czują się w większości dodatkowo odrzuceni przez rówieśników w szkole. Około 67% czuje się wykluczonych przez środowisko szkolne w grupach światowych z SPE, oraz 100% respondentów ze światowych grup graczy komputerowych. Kolejną kwestią było zbadanie, czy wykluczenie w rodzinie oraz SPE sprzyja problemom w szkole.

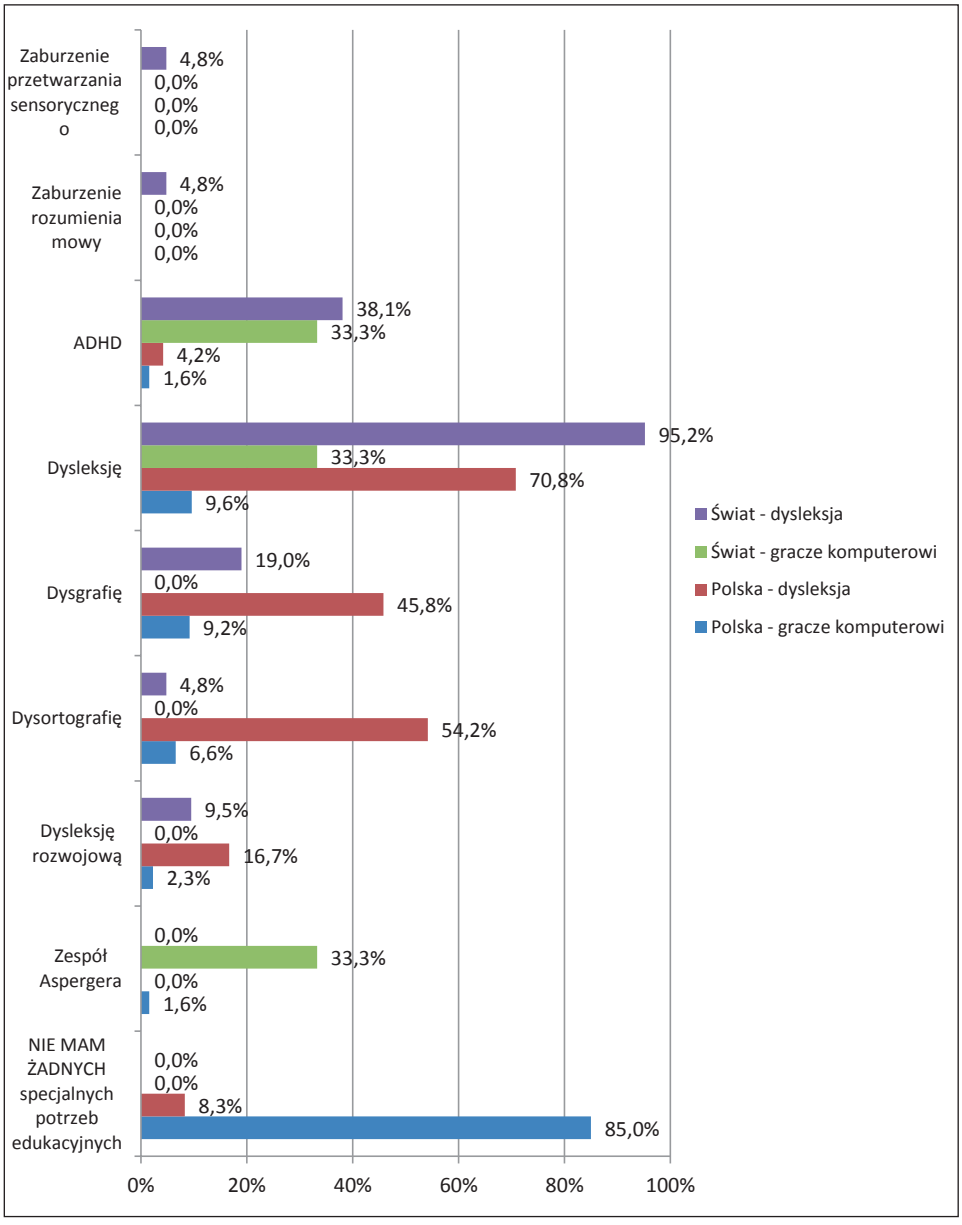
Okazuje się, że wykluczeni SPE z grup światowych w 100% mają problemy w nauce. Dodatkowo grupa graczy komputerowych ze świata w około 67% przyznaje się do problemów w szkole. W polskich grupach graczy komputerowych sytuacja jest diametralnie lepsza. Dla porównania – tylko około 14 % respondentów z polskich grup graczy ma problemy w nauce. Nawet wśród polskich grup SPE sytuacja w nauce jest lepsza, bo do problemów w nauce przyznało się około 70% respondentów. To o 30% mniej niż w światowych grupach z SPE.

Warto w tym miejscu przedstawić, ilu respondentów ma zdiagnozowane SPE (Wykres 7.).

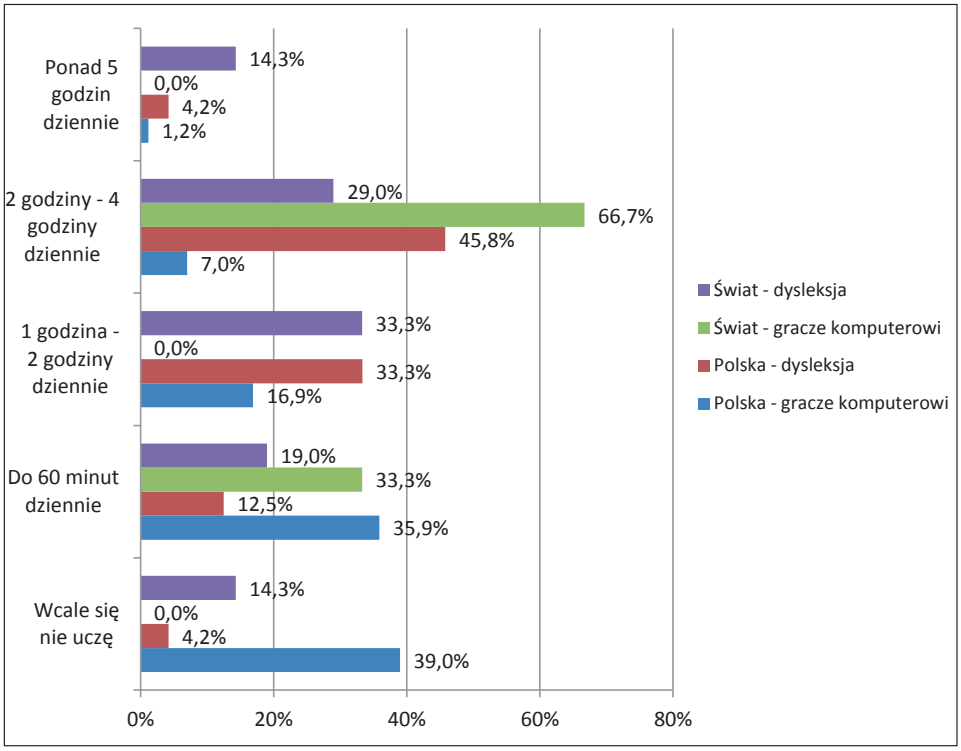
W grupach polskich SPE około 71% respondentów przyznało się do zdiagnozowanej dysleksji, ponad 54% do dysortografii, około 46% do dysgrafii, prawie 17% – dysleksji rozwojowej. Natomiast wśród światowych grup SPE przeważają dyslektycy – około 95%, dysgraficy stanowią 19%, dysortograficy – około 5%, oraz dyslektycy rozwojowi – około 10% respondentów.

Ważne w tym kontekście okazało się pytanie o czas poświęcony nauce (Wykres 8.).

Badani gracze komputerowi ze świata (którzy określili jednocześnie, że mają zdiagnozowane SPE) poświęcają na naukę w domu z reguły 2–4 godziny dziennie (około 67% respondentów tej grupy). Około 33% z tej grupy poświęca na naukę do 60 minut dziennie, podobnie jak gracze komputerowi w Polsce (około 36% z nich przeznacza na naukę tylko do 60 minut dziennie). Dodatkowo około 39% polskich graczy komputerowych przyznaje się, że wcale się nie uczy, a około 17% z nich wystarcza 1–2 godzin dziennie nauki. 2–4 godziny dziennie uczy się tylko 7% z nich, a ponad pięć godzin tylko około 1% badanych polskich graczy komputerowych. Natomiast w grupach z SPE, zarówno w Polsce, jak i na świecie, sytuacja wygląda nieco inaczej. W Polsce mniej więcej połowa badanych z SPE uczy się dziennie od dwóch do czterech godzin. Ponadto około 33% z nich poświęca na naukę od jednej do dwóch godzin. Do 60 minut dziennie uczy się ponad 12 % respondentów z tej grupy, a tylko około 4% poświęca na naukę więcej niż pięć godzin dziennie. Tyle samo nie uczy się wcale. Natomiast w grupach światowych z SPE prawie 30% respondentów poświęca na naukę od dwóch do czterech godzin, około 33% od jednej do dwóch godzin, do 60 minut dziennie uczy się 19% badanych z tej grupy, wcale się nie uczy około 14% z nich. Okazuje się, że gracze komputerowi z Polski uczą się z reguły do 60 minut



Wykres 7. Czy masz zdiagnozowane Specjalne Potrzeby Edukacyjne? Źródło: Opracowanie własne.

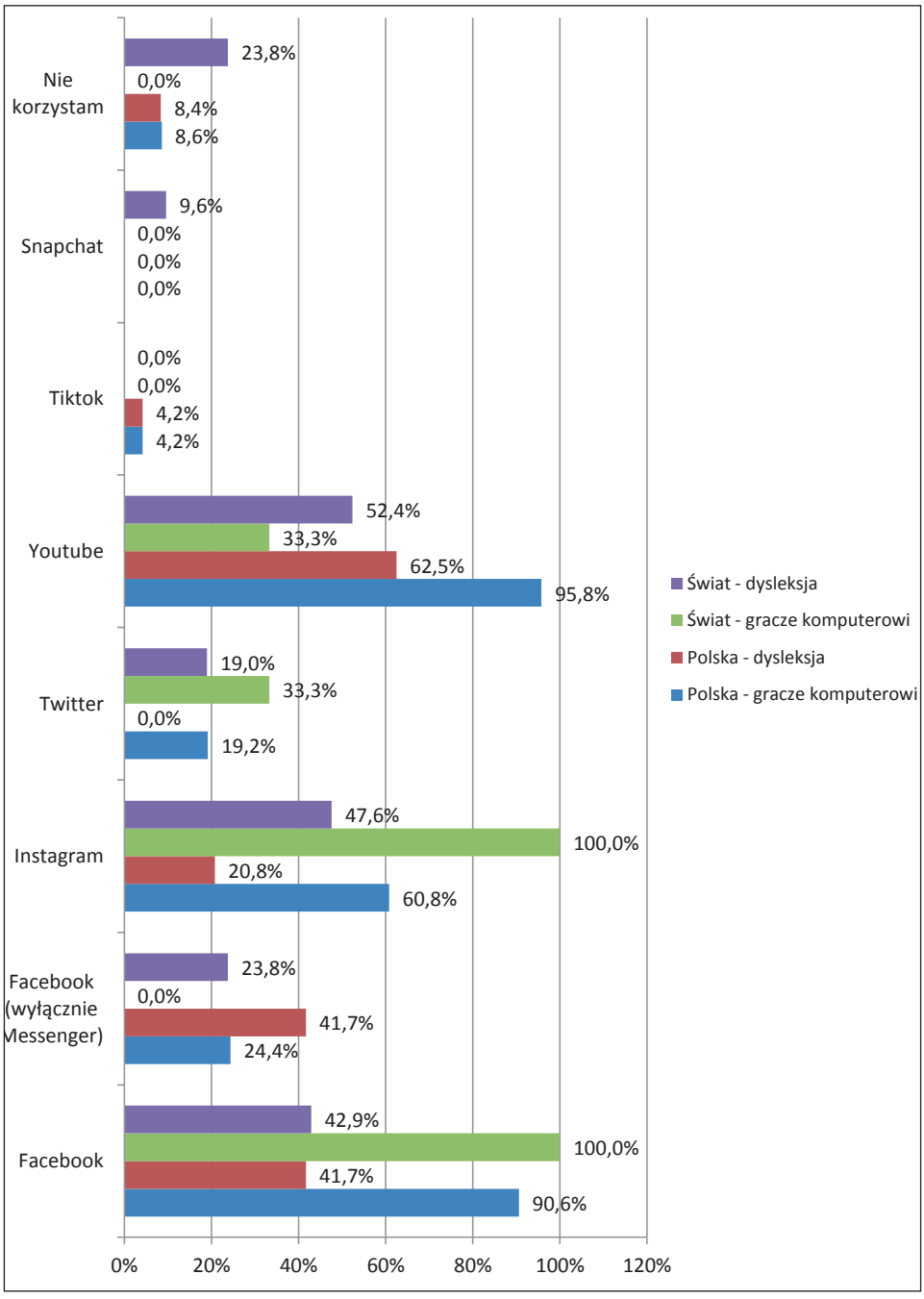


Wykres 8. Ile godzin dziennie poświęcasz na naukę? Źródło: Opracowanie własne.

dziennie, albo wcale się nie uczą. Natomiast około połowa respondentów grup z SPE, zarówno w Polsce, jak i na świecie, uczy się od dwóch do czterech godzin dziennie. Pozostali z reguły od jednej do dwóch godzin.

Zastanawiające jest też, z jakich portali społecznościowych korzystają młodzi ludzie, i w jaki sposób wykorzystują czas, którego nie poświęcają na naukę (Wykres 9.).

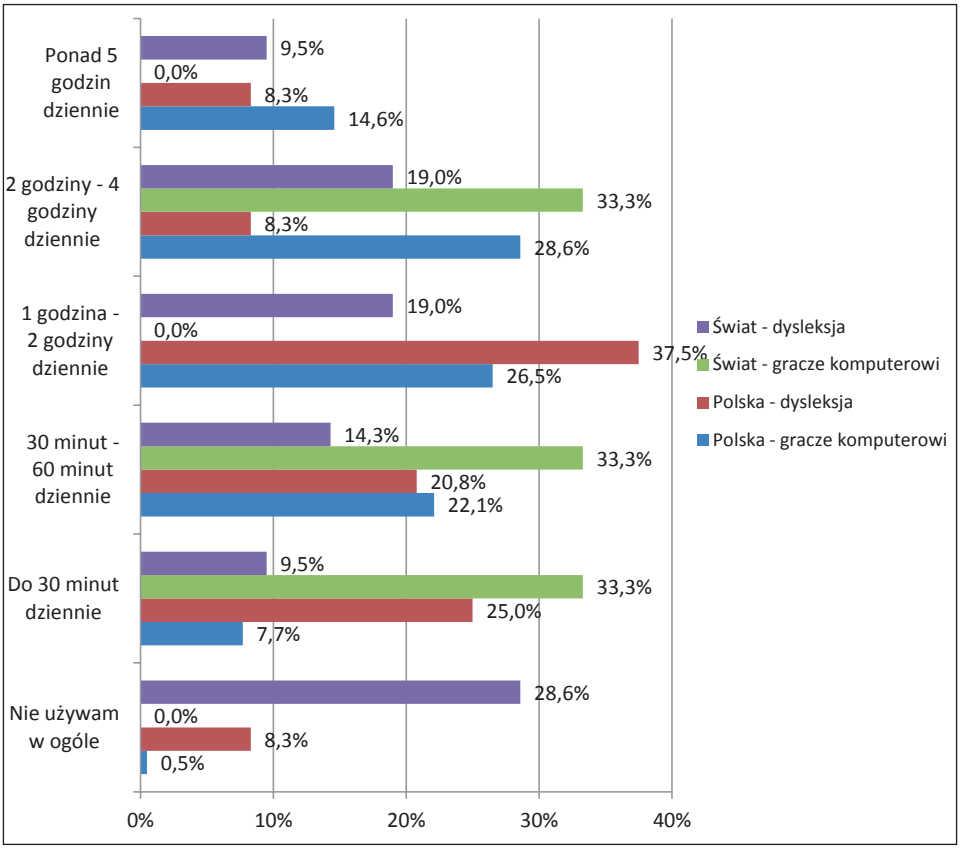
Z badań wynika, że grupa polskich graczy komputerowych korzysta najczęściej z Youtube (około 96% badanych) oraz z Facebooka (prawie 91%). Natomiast grupa światowa – z Instagrama (100%) i Facebooka (100%), a równocześnie z Youtube i Twittera (po około 33% respondentów). Około 24% badanych ze światowych grup SPE jest wykluczona z portali społecznościowych i nie korzysta z nich wcale. Niecałe 10% z nich korzysta ze Snapchata. W polskich grupach z SPE wykluczenie widać zaś tylko u około 8% respondentów. Światowe grupy dyslektyczne w około 50% korzystają z Youtube i Instagrama. Prawie 43% z nich – z Facebooka. Widać wyraźnie, że około połowa badanych, w porównaniu grupami graczy komputerowych w kraju i na świecie, jest wykluczona cyfrowo, albo sama się wyklucza w grupach



Wykres 9. Z jakich portali społecznościowych korzystasz? Źródło: Opracowanie własne.

z SPE. W grupach polskich z SPE najbardziej popularnym portalem społecznościowym jest Youtube – używa go powyżej 62% respondentów. Następne w kolejności to: Facebook i Messenger – korzysta z nich po ponad 40% badanych z tych grup, oraz Instagram – około 21%.

Warto też dowiedzieć się, ile godzin dziennie spędzają respondenci, używając poszczególnych portali społecznoościowych.

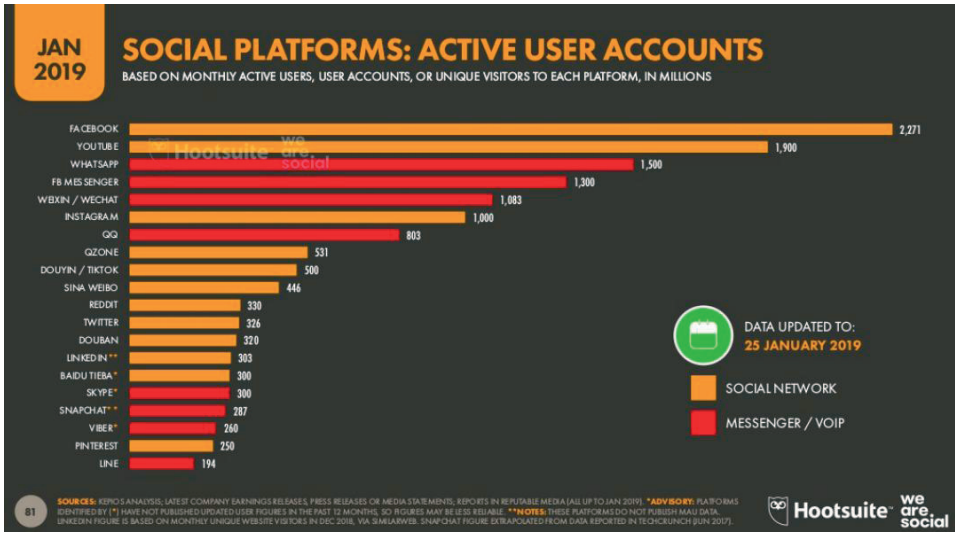


Wykres 10. Ile godzin spędzasz przeglądając i używając portali społecznościowych? Źródło: Opracowanie własne.

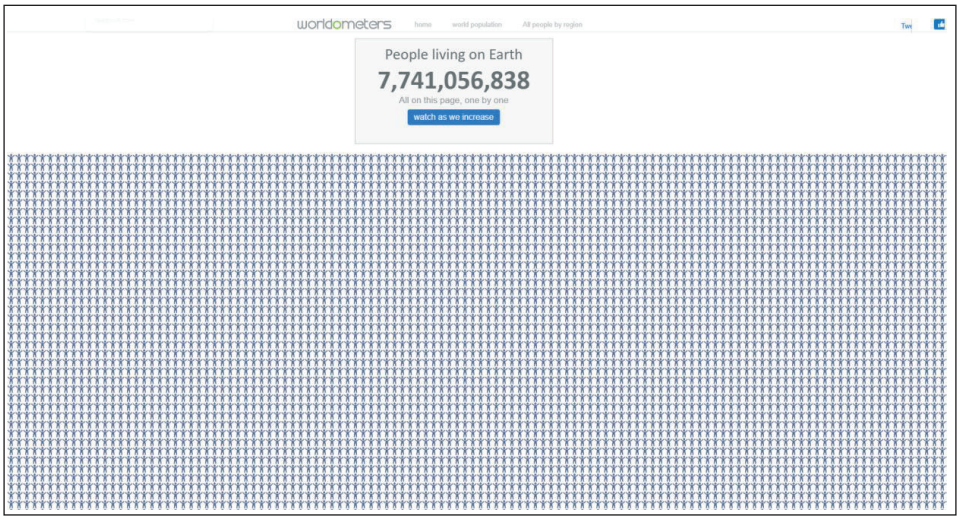
Ponad pięć godzin na portalach społecznościowych spędza około 15% graczy komputerowych, natomiast do 10% respondentów z grup z SPE zarówno z Polski, jak i ze świata. Z kolei od dwóch do czterech godzin dziennie portali społecznościowych używają gracze komputerowi ze świata (około 33% badanych), gracze komputerowi z Polski (około 29% respondentów), dyslektycy z grup światowych (19%) oraz dyslektycy z grup polskich (tylko około 8%). Ci ostatni z reguły spędzają, przeglądając

portale społecznościowe, od jednej do dwóch godzin dziennie (około 37%). Podobnie od jednej do dwóch godzin– polscy gracze komputerowi(około 26% badanych), dyslektycy ze świata (19%) oraz dyslektycy z Polski (około 8%). Ponad 33% graczy ze świata przegląda portale do 60 minut dziennie. W tym czasie mieści się również po około 20% badanych z polskich grup z SPE oraz bez SPE i tylko 14% dyslektyków ze świata. Ponad 33% graczy komputerowych ze świata używa portali do 30 minut dziennie. W tym przedziale czasowym mieści się również 25% dyslektyków z Polski oraz około 10% dyslektyków ze świata, a także 7% graczy komputerowych z Polski. Około 28% dyslektyków ze świata przyznaje się, że nie używa wcale portali społecznościowych. Z grup polskich z SPE przyznaje się do tego jedynie niewiele ponad 8% badanych.

Dodatkowo warto przyjrzeć się skalom porównawczym miedzy liczbą użytkowników portali społecznościowych a szacowaną liczbą ludności na świecie.



Rysunek 1. Liczba użytkowników portali społecznościowych w kolejności od największej do najmniejszej. Źródło: https://socialpress.pl/2019/02/ilu-uzytkownikow-korzysta-z-sieci-i-social-media-w-2019-roku [dostęp: 01.11.2019].



Rysunek 2. Oszacowana ilość ludności na świecie z uwzględnieniem wizualizacji jej liczby. Źródło: *Worldometers.info* [portal], https://www.worldometers.info/watch/world-population/ [dostęp: 01.11.2019].

Korzystając z tych danych oraz wyników badań ankietowych obliczono współczynnik popularności (włączenia użytkowników w media społecznościowe), jak i współczynnik wykluczenia użytkowników z mediów społecznościowych.

Współczynnik popularności (włączenia użytkownika w media społecznościowe, zaangażowania w popularność) przedstawia stopień oszacowanej popularności w mediach społecznościowych na podstawie zadanego zbioru danych. Stąd można obliczyć współczynnik wykluczenia użytkownika z mediów społecznościowych.

Zastosowano autorski wzór, oparty o definicję średniej ważonej.

$$SW = \sum_{i=1}^{n} Xi * Wi$$

Wykorzystano wzór:

Gdzie:

Xi – wartość dodatnich zbiorów danych

Wi – nieujemna waga współczynników, z których przynajmniej jeden jest różny od zera

W przypadku przedstawionych poniżej obliczeń, za zbiór danych przyjmiemy dane ankietowe.

Współczynnik popularności obliczono na podstawie danych z raportu *Digital 2019*[28], który przedstawia liczbę użytkowników poszczególnych mediów społecznościowych w miliardach. Suma użytkowników wszystkich mediów ustanowiła maksymalny możliwy wynik 7,584 – maksymalny wyznacznik włączenia w media społecznościowe. Określa on uśrednioną liczbę osób, do których może dotrzeć dana grupa badawcza.

Facebook (2,271 mld) + Youtube (1,9 mld) + Facebook Messenger (1,3 mld) + Instagram (1 mld) + Toktok (0,5 mld) + Twitter (0,326 mld) + Snapchat (0,287 mld) ≈ **7,584 mld**

Okazuje się, że respondenci mogą dotrzeć maksymalnie do około 7,584 mld użytkowników portali społecznościowych z całego świata. Stąd warto przyjrzeć się, do ilu potencjalnych odbiorców docierają poszczególne grupy badawcze. Podstawą uczyniono wyniki ankiet z czterech badanych grup.
Obliczono w tym celu sumę ważoną współczynnika popularności na portalach społecznościowych dla poszczególnych grup ankietowych (na podstawie pytania 9: „Z jakich portali społecznościowych korzystasz?"):

WP – współczynnik popularności

Wi dla uproszczenia obliczeń zostaje podane w miliardach, na podstawie liczby użytkowników konkretnych mediów społecznościowych.

Dla ankiety „Polska – gracze komputerowi":

WP = (90,6% ∗ 2,271 mld) + (24,4% ∗ 1,3 mld) + (60,8% ∗ 1 mld)
+ (19,2% ∗ 0,326 mld) + (95,8% ∗ 1,9 mld) + (4,2% ∗ 0,5 mld)
= (2,0575 mld + 0,3172 mld + 0,608 mld + 0,0625 mld + 1,8202 mld
+ 0,021 mld) = 4,8864 ≈ **4,89 mld**

Gracze komputerowi w Polsce docierają średnio do 4,89 mld odbiorców cyfrowych na świecie.

Dla ankiety „Świat – gracze komputerowi":

WP = (100%% ∗ 2,271 mld) + (100% ∗ 1 mld) + (33,3% ∗ 0,326 mld)
+ (33,3% ∗ 1,9 mld) = (2,271 mld + 1 mld + 0,1086 mld + 0,6333 mld
= 4,0129 ≈ **4,01 mld**

Natomiast gracze komputerowi na świecie mają łączność z około 4,01 mld użytkowników portali społecznościowych na świecie.

Dla ankiety „Polska – dysleksja":

[28] M. Kuchta-Nykiel, *Ilu użytkowników korzysta z sieci i social media w 2019 roku?*, *SocialPress* [portal], https://socialpress.pl/2019/02/ilu-uzytkownikow-korzysta-z-sieci-i-social-media-w-2019-roku [dostęp: 01.11.2019].

WP = (41,7% ∗ 2,271 mld) + (41,7% ∗ 1,3 mld) + (20,8% ∗ 1 mld)
+ (62,5% ∗ 1,9 mld) + (4,2% ∗ 0,5 mld)
= (0,947 mld + 0,5421 mld + 0,208 mld + 1,1875 mld + 0,021 mld)
= 2,9056 ≈ **2,91 mld**

Wyraźnie widać, że grupy z SPE są bardziej wykluczone ze społeczności cyfrowych. Badane grupy polskie docierają do 2,91 mld odbiorców cyfrowych portali społecznościowych.

Dla ankiety „Świat – dysleksja":

WP = (42,9% ∗ 2,271 mld) + (23,8% ∗ 1,3 mld) + (47,6% ∗ 1 mld)
+ (19% ∗ 0,326 mld) + (52,4% ∗ 1,9 mld) + (9,6% ∗ 0,287 mld)
= (0,9742 mld + 0,3094 mld + 0,476 mld + 0,0619 mld + 0,9956 mld
+ 0,0275 mld) = 2,8446 ≈ **2,84 mld**

W grupie światowej z SPE wyniki są porównywalne – respondenci z SPE docierają do 2,84 mld odbiorców.

Najbardziej wykluczone ze społeczności cyfrowej na portalach społecznościowych są światowe grupy z SPE. Dodatkowo można potwierdzić to założenie biorąc po uwagę fakt, że wśród badanych 20 grup, które w sumie liczyły 2 144 312 członków, tylko kilka osób udzieliło odpowiedzi na pytania ankietowe. Komentowane to było w ten sposób, że badani ze świata nie chcą się przyznawać do SPE i uważają, że samookreślenie siebie *osobą z SPE* przynosi im ujmę i wykluczenie. Ponadto była to grupa najbardziej wykluczona społecznie, zarówno przez rodziców, jak i rówieśników.

Przeciwne zjawisko istnieje w polskich grupach z SPE. Wyraźnie widać w nich dużą akceptację dla osób z SPE zarówno wśród rodziców, jak i rówieśników oraz szkoły.

Warto w tym kontekście przyjrzeć się również, czy wykluczenie przez SPE wpływa na ilość czasu poświęconego na naukę oraz na wskaźnik włączenia lub wykluczenia cyfryzacyjnego.

Suma ważona czasu na portalach społecznościowych dla poszczególnych grup ankietowych (na podstawie pytania 10: „Ile godzin dziennie spędzasz przeglądając i używając portali społecznościowych?):

LG – wartość czasu poświęcanego na korzystanie z portali społecznościowych

Dla ankiety „Polska – gracze komputerowi":

LG = (7,7% ∗ 15 min) + (22,1% ∗ 45 min)+(26,5% ∗ 90 min)+(28,6% ∗ 180 min)
+ (14,6% ∗ 300 min) = (1,155 min + 9,945 min + 23,85 min + 51,48 min
+ 43,8 min) = 130,23 min = **2 godziny 10 minut 13 sekund 800 milisekund**

Jak widać, gracze komputerowi z Polski poświęcają na użytkowanie portali społecznościowych średnio 2 godziny 10 minut.

Dla ankiety „Świat – gracze komputerowi”:

LG = (33,3% ∗ 15 min) + (33,3% ∗ 45 min) + (33,3% ∗ 180 min)
= (5 min+15 min+60 min) = **1 godzina 20 minut**

Z kolei gracze komputerowi ze świata zdecydowanie mniej, bo około 1 godzinę 20 minut, poświęcają na te portale. Podobnie jest w przypadku respondentów z polskich grup z SPE.

Dla ankiety „Polska – dysleksja”:

LG = (25% ∗ 15 min)+(20,8% ∗ 45 min) + (37,5% ∗ 90 min) + (8,3% ∗ 180 min) + (8,3% ∗ 300 min) = (3,75 min + 9,36 min + 33,75 min+14,94 min + 24,9 min) = 130,23 min = 86,7min = **1 godzina 26 minut 42 sekundy**

Badani z polskich grup z SPE poświęcają na przeglądanie portali społecznościowych ponad godzinę i 26 minut dziennie.

Dla ankiety „Świat – dysleksja”:

LG = (9,5% ∗ 15 min) + (14,3% ∗ 45 min) + (19% ∗ 90 min) + (19% ∗ 180 min) + (9,5% ∗ 300 min) = (1,425 min + 6,435 min + 17,1 min + 34,2 min + 28,5 min) = 87,66 min = **1 godzina 27 minut 20 sekund**

Nieco więcej czasu na bycie w scyfryzowanym świecie przeznaczają respondenci z SPE ze świata, bo ponad godzinę i 27 minut dziennie.

Okazuje się, że najwięcej czasu (ponad dwie godziny) na przeglądanie portali społecznościowych poświęcają gracze komputerowi z Polski. Natomiast pozostałe grupy badawcze średnio ponad godzinę dziennie. W tym kontekście warto przyjrzeć się, ile godzin poświęcają badani na naukę.

Oto suma ważona liczby godzin poświęconych na naukę dla poszczególnych grup ankietowych(na podstawie pytania 8: „Ile godzin dziennie poświęcasz na naukę?”):

LGN – Liczba godzin na naukę

Dla ankiety „Polska – gracze komputerowi”:

LGN = (35,9% ∗ 30 min) + (16,9% ∗ 90 min) + (7% ∗ 180 min) + (1,2% ∗ 300 min)
= 10,77min + 15,21 min + 12,6 min + 3,6 min
= 42,18 min = **42 minuty 10 sekund 800 milisekund**

Polscy gracze komputerowi poświęcają na naukę zaledwie około 42 minuty. Trochę lepiej wygląda sytuacja w przypadku graczy komputerowych ze świata.

Dla ankiety „Świat – gracze komputerowi”:

LGN = (33,3% ∗ 30 min) + (66,7% ∗ 180 min) = 10min + 60 min
= **1 godzina 10 minut**

Gracze komputerowi ze świata poświęcają na naukę 1 godzinę 10 minut.

Dla ankiety „Polska – dysleksja”:

LGN = (12,5% ∗ 30 min) + (33,3% ∗ 90 min) + (45,8% ∗ 180 min)
+ (4,2% ∗ 300 min) = 3,75min + 30 min + 33,75 min + 82,44 min + 12,6 min
= 162,54 min = **2 godziny 42 minuty 32 sekundy 400 milisekund**

Natomiast badanym z polskich grup SPE potrzeba na naukę zdecydowanie więcej czasu, bo około 2 godzin 42 minut.

Dla ankiety „Świat – dysleksja”:

LGN = (19% ∗ 30 min) + (33,3% ∗ 90 min) + (29% ∗ 180 min) + (14,3% ∗ 300 min)
= 5,7min + 60 min + 52,2 min + 42,9 min = 87,66 min
= **2 godziny 40 minut 48 sekund**

Podobnie jest w grupie badanych z SPE ze świata. Potrzeba im na naukę dziennie ponad 2 godziny 40 minut.

Niżej zaprezentowano zależności między czasem przeznaczonym na przeglądnie portali społecznościowych a tym poświęconym na naukę[29].

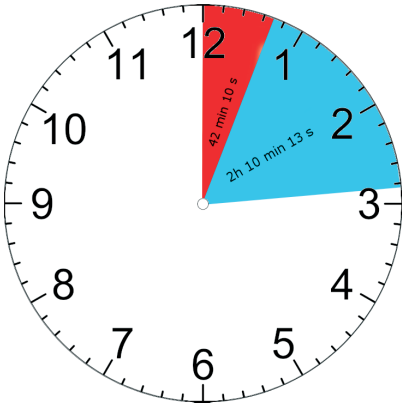


Diagram 1. Zależności między czasem poświęconym na naukę a czasem przeznaczonym na przeglądanie portali społecznościowych wśród respondentów rekrutujących się z polskich graczy komputerowych

Źródło: Opracowanie własne

[29] Legenda dla diagramów: kolor czerwony oznacza liczbę godzin przeznaczonych na naukę, kolor niebieski – liczbę godzin przeznaczonych na przeglądanie portali społecznościowych.

Grupa polskich graczy komputerowych poświęca większość wolnego czasu – ponad dwie godziny – na przeglądanie portali społecznościowych. Natomiast na naukę poświęcają tylko około 40 minut dziennie.

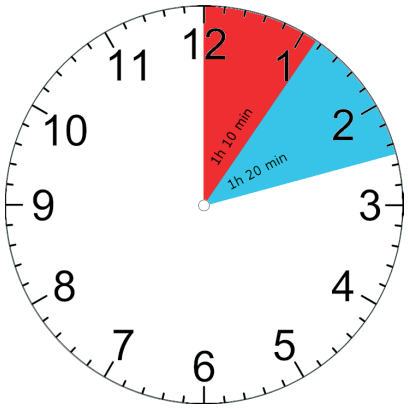


Diagram 2. Zależności między czasem poświęconym na naukę a czasem przeznaczonym na przeglądanie portali społecznościowych wśród respondentów rekrutujących się ze światowych graczy komputerowych

Źródło: opracowanie własne

Nieco inaczej wygląda sytuacja wśród światowych graczy komputerowych. Poświęcają oni porównywalną ilość czasu zarówno na przeglądanie portali społecznościowych, jak i na naukę – ponad godzinę dziennie.

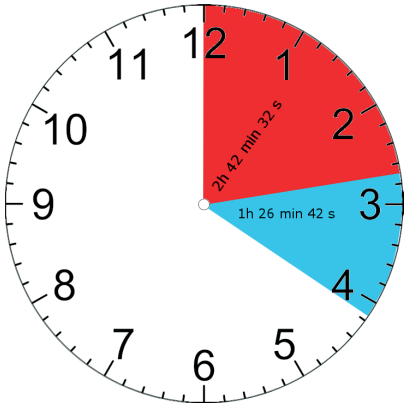
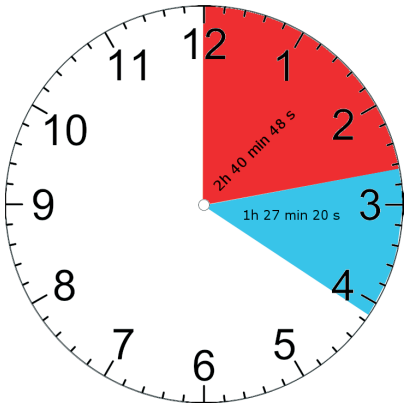


Diagram 3. Zależności między czasem poświęconym na naukę a czasem przeznaczonym na przeglądanie portali społecznościowych wśród respondentów rekrutujących się z polskich grup z SPE

Źródło: opracowanie własne

Jak widać, w polskich grupach SPE średnio dwa razy więcej czasu badani poświęcają na naukę niż na przeglądanie portali społecznościowych.

W światowych grupach z SPE jest podobnie. Potrzebują oni dwukrotnie więcej czasu na naukę niż na przeglądanie portali.



□*ia*□*ram* □. Zależności między czasem poświęconym na naukę a czasem przeznaczonym na przeglądanie portali społecznościowych wśród respondentów rekrutujących się ze światowych grup z SPE

Źródło: opracowanie własne

Dodatkowo, żeby zobrazować stopień wykluczenia społecznego w rodzinie lub w szkole, można wykorzystać takie metody jak: rozstęp, odchylenie standardowe, wariancja[30].

Rozstęp przedstawia, jak duży jest zakres danych. Obliczamy go odejmując od wartości największej wartość najmniejszą.

$$\mathbf{R = x_{max} - x_{min}}$$

Odchylenie standardowe oznaczmy symbolem σ (czytaj: sigma). Wartość odchylenia standardowego mówi nam, jak bardzo zróżnicowane są dane statystyczne. Im większa wartość odchylenia, tym te dane są bardziej rozproszone. Odchylenie standardowe obliczamy ze wzoru:

$$\sigma = \sqrt{\frac{(x_1 - \bar{x})^2 + (x_2 - \bar{x})^2 + \ldots + (x_n - \bar{x})^2}{n}}$$

Wariancja jest w rzeczywistości odchyleniem standardowym podniesionym do kwadratu (jego wartość jest równa wartości, jaką otrzymujemy pod pierwiastkiem w powyższym wzorze na odchylenie standardowe):

$$\sigma^2 = \frac{(x_1 - \bar{x})^2 + (x_2 - \bar{x})^2 + \ldots + (x_n - \bar{x})^2}{n}$$

Warto przyjrzeć się chociażby pytaniu 4.
Rozstęp dla pytania 4 („Czy czujesz się odrzucony w rodzinie lub przez osobę, która się Tobą opiekuje?”):

[30] □*atematyka o*□ *po*□□*taw*□□*o matury* [portal]□http://www.matematykam.pl/wariancja_odchylenie_standardowe_i_rozstep.html [dostęp: 02.11.2019].

R (Nie mam zdania) = 9,2% – 0 = **9,2%**
R (Nie) = 82,6% – 19% = **63,6%**
R (Tak) = 81% – 0% = **81%**

Różnica między najmniejszą a największą wartością w badanych ankietach wynosi 81%. Rozstęp odpowiedzi między badanymi z SPE i bez SPE jest bardzo duży.

Rozstęp dla pytania 5 („Czy czujesz się odrzucony [wykluczony] przez rówieśników w szkole?”):

R (Nie chodzę do szkoły) = 0,4% – 0% = **0,4%**
R (Nie mam zdania) = 12,5% – 0% = **12,5%**
R (Nie) = 84,3% – 0% = **84,3%**
R (Tak) = 100% – 7,5% = **92,5%**

Jeszcze większy rozstęp odpowiedzi występuje w pytaniu 5 i wynosi 92,5%.

Rozstęp przy porównaniu pytań 4 i 5:
R (Nie) = 84,3% - 63,6% = **21,7%**
R (Tak) = 100% - 81% = **19%**

Rozstęp odpowiedzi dotyczących wykluczenia przez rówieśników i opiekunów jest zdecydowanie mniejszy, ponieważ wynosi 19%.

Warto też przyjrzeć się odchyleniu standardowemu dla pytania 5, dotyczącego wykluczenia przez rówieśników w szkole.

Średnia arytmetyczna dla danych wejściowych pytania 5 („Czy czujesz się odrzucony (wykluczony) przez rówieśników w szkole?”; dla odpowiedzi „Tak”):

$$\bar{x} = \frac{100\%+66{,}7\%+20{,}8\%+7{,}5\%}{4} = \frac{195\%}{4} = 48{,}75\%$$

Liczymy odchylenie standardowe:

$$\boldsymbol{\sigma = \sqrt{\frac{(100-48{,}75)^2+(66{,}7-48{,}75)^2+(20{,}8-48{,}75)^2+(7{,}5-48{,}75)^2}{4}}}$$

$$\boldsymbol{\sigma = \sqrt{\frac{(51{,}25)^2+(17{,}95)^2+(-27{,}95)^2+(-41{,}25)^2}{4}}}$$

$$\boldsymbol{\sigma = \sqrt{\frac{2626{,}5625+322{,}2025+781{,}2025+1701{,}5625}{4}} = \sqrt{\frac{5431{,}53}{4}} = \sqrt{1357{,}8825} \cong 36{,}84}$$

Z tego wniosek, że średnie odchylenie wyniku od średniej, czyli wykluczenie przez rówieśników w szkole, jest inne w Polsce i inne na świecie. Tę różnicę widać zwłaszcza wśród badanych z SPE oraz bez SPE.

Wartość pod pierwiastkiem w obliczeniach odchylenia standardowego jest równa wariancji: $\sigma^2 = 1357{,}8825$

Reasumując: wyniki są bardzo rozrzucone, szczególnie jeżeli chodzi o świat i Polskę. Rozrzut wyników jest bardzo duży, co dotyczy sytuacji badanych z SPE w Polsce i na świecie. Widoczna jest skala problemu odrzucenia. W Polsce badani z SPE nie czują się zazwyczaj odrzuceni przez rówieśników i opiekunów, w przeciwieństwie do badanych z SPE na świecie.

Wyniki i wnioski

Respondenci z całego świata czują się bardziej wykluczeni przez SPE niż badani w Polsce. Natomiast badani z SPE używają mniej portali społecznościowych niż ci w grupach graczy komputerowych, zarówno w Polsce, jak i na świecie. Wśród badanych, zarówno w kraju, jak i na świecie, tylko około 10% respondentów pochodziło z niepełnej lub rozbitej rodziny. Większość badanych zarówno w grupach z SPE, jak i graczy komputerowych, nie czuje się odrzuconymi przez rodzinę. Jednak przy wykluczeniu przez rówieśników widać ogromną różnicę w badaniach ogólnopolskich i ogólnoświatowych. W polskich grupach graczy komputerowych ponad 80% badanych nie czuje się odrzuconych, a wśród grup polskich z SPE ponad 60% respondentów. Natomiast w grupach światowych z SPE nie czuje się odrzuconych tylko około 30% badanych. Większość z nich czuje się odrzucona. Dodatkowo w badanych polskich grupach z SPE ujawniono, że ankietowani mają problemy z nauką w około 70%. Natomiast światowi respondenci z SPE określili się w 100% jako mający problemy w nauce. Z kolei wśród polskich respondentów z grupy graczy komputerowych około 80% przyznało, że nie ma problemów z nauką. Co ciekawe, wśród badanych ze światowych grup graczy komputerowych ankiety wypełnili tylko pojedynczy respondenci, w tym wszyscy z SPE, którzy przyznali się, że mają problemy z nauką.

W Polsce SPE dla większości respondentów nie stanowi bariery w komunikacji z rówieśnikami, w przeciwieństwie do respondentów światowych. Badane grupy graczy komputerowych na świecie to najczęściej społeczności zamknięte, które nie interesują się problemami SPE oraz wykluczeniem cyfryzacyjnym. Najczęściej, spośród badanych grup, mediów społecznościowych używają polscy gracze komputerowi. Badani z SPE spędzają mniej czasu na portalach społecznościowych, ponieważ więcej czasu pochłania im nauka, co może być wskaźnikiem wykluczenia cyfryzacyjnego.

Co do zachowań cyfryzacyjnych, na pierwsze miejsce wysuwa się wniosek, że wykluczenie przez SPE wpływa na wykluczenie cyfryzacyjne respondentów na świecie i ich niechęć opowiadania o swoich problemach na portalach społecznościowych. Przeciwne zjawisko można zaobserwować wśród użytkowników polskich mediów społecznościowych, którzy nie kryją się ze swoim wykluczeniem SPE i w większości nie czują się z tego powodu wykluczeni w rodzinie i w szkole.

Bibliografia

Adamczak N., *Ocena wybranych parametrów układu wzrokowego u dzieci i młodzieży z miasta Poznania ze zdiagnozowaną dysleksją* [rozprawa doktorska], Katedra Optometrii i Biologii Układu Wzrokowego, Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, Poznań 2011, http://www.wbc.poznan.pl/Content/223103/index.pdf [dostęp: 02.11. 2019].

Attwood T., *Zespół Aspergera: wprowadzenie*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2006, https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/9938/Asperger%20-%20artyku%C5%82.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp: 02. 11. 2019 r.].

Badowska-Hodyr M., *Postawy rodzicielskie i funkcjonowanie dziecka z perspektywy uwięzionych rodziców w* świetle teorii przywiązania Johna Bowlbyego, [w:] D. Kowalczyk, A. Szecówka, S. Grzesiak (red.), *Resocjalizacja penitencjarna w kontekstach interdyscyplinarnych*, Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2015.

Bentkowski P., *Dysleksja – charakterystyka zjawiska*, Instytut Psychologii Zdrowia Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/50-artykuly/699-dysleksja-8211-charakterystyka-zjawiska.html [dostęp: 02.11.2019].

Czykier K., *Audiowizualne doświadczanie świata: kontekst międzypokoleniowy*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014.

Eide B.L., Eide F.F., *Dyslektyczne talenty: jak wydobyć ukryty potencjał dyslektycznego mózgu*, tłum. D. Szatkowska-Jaskuła, Harmonia Universalis, Gdańsk 2011.

Ekiert-Grabowska D., *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982.

Gaidamowicz R. [i in.], *ADHD – the Scourge of the 21st Century? = ADHD – plaga XXI wieku?*, „Psychiatria Polska" 2018, nr 52(2), s. 287–307, http://psychiatriapolska.pl/uploads/images/PP_2_2018/287Gaidamowicz_PsychiatrPol2018v52i2.pdf [dostęp: 02.11. 2019].

Kmiecik-Jusięga K., *Profilaktyka zachowań ryzykownych w środowisku lokalnym*, [w:] D. Kowalczyk, A. Szecówka, P. Kwiatkowski (red.), *Tradycje i perspektywy optymalizowania profilaktyki społecznej oraz resocjalizacji*, Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2015.

Kuchta-Nykiel M., *Ilu użytkowników korzysta z sieci i social media w 2019 roku?*, *SocialPress* [portal], https://socialpress.pl/2019/02/ilu-uzytkownikow-korzysta-z-sieci-i-social-media-w-2019-roku [dostęp: 01.11.2019].

Lew-Starowicz R., Lorecka K., *Włączenie cyfrowe – droga do reintegracji społecznej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.

Matematyka od podstaw… do matury [portal], http://www.matematykam.pl/wariancja_odchylenie_standardowe_i_rozstep.html [dostęp: 02.11.2019].

Michel M., *Pozytywna diagnoza ucznia zagrożonego niedostosowaniem społecznym w kontekście środowiska otwartego jako zaproszenie do rozwoju*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Znaczenie diagnostyki edukacyjnej dla procesu kształcenia: praca zbiorowa*, Grupa Tomami, Kraków 2019.

Pospiszyl I., *Syndrom frajera, czyli uniwersalność strategii obronnych grup dyskryminowanych*, [w:] D. Kowalczyk, A. Szecówka, P. Kwiatkowski (red.), *Tradycje i perspektywy optymalizowania profilaktyki społecznej oraz resocjalizacji*, Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2015.

Pyrzyk-Kuta A., *Niechciany, pomijany, samotny – wykluczenie rówieśnicze jako obszar pedagogicznej nieuwagi i niewrażliwości*, [w:] A. Szczurek-Boruta, K. Jas (red.), *Człowiek wykluczony i człowiek w sytuacji zagrożenia wykluczeniem społecznym, edukacyjnym, kulturowym: wyzwania, powinności pedagogiki, zadania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2017.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2013, poz. 532.

Shaywitz S., *Pokonać dysleksję: nowy, kompletny, oparty na badaniach naukowych program dla osób z zaburzeniami czytania na każdym poziomie*, tłum. K. Jaroszewski, Harmonia Universitas, Gdańsk 2018.

Słupska K., *Młodzi rozczarowani: o niespełnionych marzeniach, troskach i bolączkach współczesnego młodego pokolenia (wybrane konteksty)*, [w:] J. Spętana, D. Krzysztofiak, E. Włodarczyk (red.), *Od wykluczenia do wsparcia: w przestrzeni współczesnych problemów społecznych*, Impuls, Kraków 2017.

Spętana J., Krzysztofiak D., Włodarczyk E. (red.), *Od wykluczenia do wsparcia: w przestrzeni współczesnych problemów społecznych*, Impuls, Kraków 2017.

Szczurek-Boruta A., Jas K. (red.), *Człowiek wykluczony i człowiek w sytuacji zagrożenia wykluczeniem społecznym, edukacyjnym, kulturowym: wyzwania, powinności pedagogiki, zadania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2017.

Wejner T., *Ocenianie uczniów dyslektycznych w innych krajach*, http://www.ptde.org/pluginfile.php/412/mod_page/content/5/Archiwum/XV_KDE/pojedyncze/wejner.pdf [dostęp: 02.11.2019].

Woldometers.info [portal], https://www.worldometers.info/watch/world-population/ [dostęp: 01.11.2019].

DOI: 10.34616/wwr.2019.2.357.372

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXI (2/2019)

Dorota RYBCZYŃSKA-ABDEL KAWY*
Łukasz RYBCZYŃSKI**

Podstawowe cechy osobowości a kompetencje społeczne uczestników programu terapii substytucyjnej i ich rola w procesie zmian

Basic personality traits and social competences of the participants of the substitution therapy program and their role in the process of change

Abstrakt

Cel. Problematyka używania substancji psychoaktywnych ma sporą reprezentację w polskim dorobku naukowym, zwłaszcza w minionym 30-leciu. Wciąż jednak brak jest publikacji dotyczących tzw. grup specyficznych, które tworzą m.in. osoby problemowo używające jednej substancji – opioidów. W niniejszym artykule postanowiono przybliżyć zarys profilu osobowości osób uzależnionych od opioidów w aspekcie zależności między wybranymi cechami osobowości a kompetencjami społecznymi. Poznanie wskazanych czynników odgrywa znaczącą rolę nie tylko w procesie terapii i resocjalizacji: we wczesnej fazie diagnozy polega ona na planowaniu pozytywnej zmiany, w okresie późniejszym pozwala tak zaplanować proces zmiany, aby zapobiec nawrotowi choroby.

Metoda. W badaniu wykorzystano wystandaryzowane testy psychologiczne (EPQ-R i KKS) oraz krótką ankietę. Zastosowano nieprobabalistyczny dobór próby. Badaniu poddano 50 osób uzależnionych od opioidów, uczestniczących w programie terapii substytucyjnej.

* **e-mail: dorota.rybczynska-abdelkawy@uwr.edu.pl**
Zakład Profilaktyki i Resocjalizacji, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytet Wrocławski, J. W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska
ORCID: 0000-0002-4634-6811

** **e-mail: aryb22@gmail.com**
Lubuski Ośrodek Profilaktyki i Terapii Osób Uzależnionych i Współuzależnionych w Zielonej Górze, Jelenia 1A, 65- 090 Zielona Góra, Polska
ORCID:0000-0003-2955-7171

Wyniki i wnioski. Badania wykazały, że osoby neurotyczne deklarują większe problemy w sytuacjach wymagających bliskości z drugą osobą. Badania dostarczają wniosków dla praktyki terapeutycznej i resocjalizacyjnej. W programach tych warto uwzględniać te formy pracy, które umożliwiają beneficjentom ćwiczenie pewności siebie i otwartości, oraz niewerbalne sposoby wyrażania uczuć, uwzględniające twórczą ekspresję. Kompetencje społeczne w zakresie intymności i bliskości można wzmacniać poprzez różne formy terapii, w tym dramy, treningi umiejętności i warsztaty, angażując dodatkowo rodziny uczestników terapii.

Słowa kluczowe: uzależnienie od opioidów, terapia substytucyjna, cechy osobowości, kompetencje społeczne, proces zmiany.

Abstract
Aim. The issue of the use of psychoactive substances has a considerable representation in Polish scientific achievements, especially in the past 30 years. However, there are still no publications on the so-called specific groups that create, among others problem users of one substance - opioids. In this article, it was decided to outline the personality profile of opioid addicts in terms of the relationship between selected personality traits and social competences. Knowing the indicated factors plays a significant role not only in the process of therapy and social rehabilitation. In the early phase of diagnosis, it consists in planning a positive change; later it allows the planning of the process of change in such a way as to prevent relapse of the disease.
Methods. The study used standardized psychological tests (EPQ-R and KKS) and a short questionnaire. A non-probabilistic sample selection was used. The study involved 50 opioid addicts participating in a substitution therapy program.
Results. Research has shown that neurotic people declare greater problems in situations requiring intimacy with another person. Research provides conclusions for therapeutic and social rehabilitation practice. In these programs, it is worth taking into account such forms of work that enable the beneficiaries to exercise self-confidence and openness, as well as non-verbal ways of expressing feelings that take into account creative expression. Social competences in terms of intimacy and closeness can be strengthened through various forms of therapy, including drama, skills training, and workshops, additionally involving families of addicts.

Keywords: opioid addiction, substitution therapy, personality traits, social competences, process of change.

Wprowadzenie

Dynamika zjawiska używania opioidów spowodowała w II połowie XX wieku poważne zmiany w pomocy terapeutycznej osobom problemowo używającym pochodnych opium. System działań medycznych i terapeutycznych wobec tej specyficznej grupy osób uzależnionych charakteryzuje łączenie metod tradycyjnych (terapia stacjonarna i ambulatoryjna) z farmakoterapią. Szczególne miejsce wśród dostępnych rozwiązań zajmuje leczenie substytucyjne (terapia substytucyjna, te-

rapia zastępcza). Pośrednio, dzięki bezpiecznemu odstawieniu opioidów, otwiera osobom problemowo używającym substancji perspektywy na podejmowanie wysiłku w kierunku pozytywnej zmiany, w miarę ich możliwości i motywacji. Umożliwia zatem, dzięki normalizacji szeroko rozumianego stanu zdrowotnego, realizację ról społecznych i zawodowych. Pozwala na uruchomienie zasobów osobowościowych i kompetencji społecznych, adekwatnie do norm i wartości społecznie uznawanych. Proces ten przebiega tym skuteczniej, im większe jest wsparcie społeczne, zwłaszcza rodziny.

Niniejsze opracowanie przedstawia fragment rezultatów szerszych badań dotyczących cech osób korzystających z jednego z ambulatoryjnych programów leczenia substytucyjnego. Stanowi też pokłosie wieloletnich eksploracji profilu osobowości i sytuacji życiowej osób problemowo używających substancji uzależniających innych niż alkohol.

Programy leczenia substytucyjnego, oparte na polityce redukcji szkód, kierowane są do osób, które nie chcą, bądź uważają, że nie są w stanie całkowicie zrezygnować z przyjmowania substancji psychoaktywnych. W tym wypadku priorytetem nie jest dążenie do osiągnięcia maksymalistycznego celu leczenia (abstynencji), lecz zminimalizowanie szkodliwości używania tych substancji[1]. Leczenie substytucyjne jest odmianą terapii, którą zaczęto stosować w połowie lat 60. XX wieku w Stanach Zjednoczonych. Do upowszechnienia idei substytucji przyczyniła się światowa epidemia HIV. Już w połowie lat 80. na Zachodzie dostrzegalny był fakt, iż iniekcyjni narkomani są drugą grupą, po osobach homoseksualnych, narażoną na ekspozycję wirusem HIV[2].

Idea leczenia substytucyjnego polega na zastąpieniu opioidów substancją zbliżoną, bądź identyczną w działaniu (agonistą receptorów opioidowych). Nie powoduje ona przy tym uczucia euforii, a jednocześnie eliminuje głód psychiczny[3]. Celem zastąpienia narkotyku agonistą jest uzyskanie przez pacjenta poczucia kontroli nad swoim uzależnieniem. W Polsce podstawowymi lekami stosowanymi w substytucji są Metadon i Buprenorfina[4], rzadziej – lek Suboxone.

---

[1] A. Tatarsky, *Redukcja szkód w psychoterapii: nowe podejście w leczeniu uzależnień od narkotyków i alkoholu*, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2012, s. 8.

[2] K. Sempruch-Malinowska, M. Zygadło, *Redukcja szkód związanych z przyjmowaniem środków psychoaktywnych*, [w:] P. Jabłoński, B. Bukowska, J.C. Czabała (red.), *Uzależnienie od narkotyków: podręcznik dla terapeutów*, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2012, s. 253.

[3] A. Bisaga, W. Wojnar, *Farmakologiczne leczenie uzależnień*, [w:] P. Jabłoński, B. Bukowska, J.C. Czabała (red.), *Uzależnienie od narkotyków…*, dz. cyt., s. 148.

[4] Por. *Leczenie substytucyjne*, Krajowe Biuro do spraw Przeciwdziałania Narkomanii [portal], http://www.kbpn.gov.pl/portal?id=106992 [dostęp: 23.08.2020].

Mimo, iż w leczeniu substytucyjnym wykorzystywane są specyfiki o działaniu podobnym do narkotyku dotychczas stosowanego, różnice między tymi substancjami są zasadnicze. Po pierwsze: lek wydawany podczas terapii zastępczej jest legalny, w przeciwieństwie do narkotyku nabywanego nielegalnie, a zatem wbrew prawu. Po drugie: jest otrzymywany za darmo w ośrodku, w którym realizowany jest program, co ma swoje kolejne pozytywne reperkusje: mianowicie pacjent nie ma już potrzeby szukania źródeł pozyskiwania środków finansowych, zazwyczaj w drodze przestępstwa czy prostytucji. Po trzecie: oferowany substytut jest preparatem farmakologicznym, a zatem „czystym", w przeciwieństwie do narkotyku nabywanego od dilerów lub produkowanego nielegalnie[5]. Po czwarte: czas, zaoszczędzony na dotychczasowym nielegalnym pozyskiwaniu narkotyków, pozwala pacjentowi na zadbanie o zdrowie, podjęcie pracy i układanie życia, poprzez budowanie konstruktywnych kontaktów osobistych i generalnie podjęcie próby normalizacji życia.

Niewątpliwym atutem programu leczenia substytucyjnego jest też umożliwienie pacjentom podjęcia terapii, co w połączeniu z lekiem zwiększa efektywność leczenia[6], podnosząc przede wszystkim jakość życia uczestników programu.

Istnieje wiele dowodów na to, iż udział w programie substytucyjnym znacznie poprawia kondycję psychofizyczną osób uzależnionych od opioidów. U pacjentów leczonych substytucyjnie obserwuje się spadek zarówno objawów depresyjnych, jak i zaburzeń snu. Dzięki terapii wzrasta możliwość diagnostyki i leczenia groźnych chorób zakaźnych, m.in. HIV, WZW, HCV. W środowisku, w którym funkcjonują programy leczenia substytucyjnego, zaobserwować można ponadto mniejszą ilość hospitalizacji i zgonów przedstawicieli tej zbiorowości.

U znakomitej większości pacjentów programów leczenia substytucyjnego istotna poprawa funkcjonowania następuje po ok. 90 dniach leczenia, a w kolejnych miesiącach można oczekiwać dodatkowych pozytywnych zmian[7].

Kwestie związane z leczeniem substytucyjnym nie doczekały się szczególnie starannych przepisów prawnych. Podstawową regułą jest zapis wynikający z w art. 28

---

[5] G. Wodowski, *Redukcja szkód związanych z używaniem narkotyków*, „Świat Problemów" 2013, nr 10, s. 23.

[6] Por. S. Fudalej, M. Wojnar, *Wpływ leczenia substytucyjnego na funkcjonowanie społeczne i stan zdrowia osób uzależnionych od opioidów*, „Psychiatria" 2016, nr 4, s. 220–222; A. Polański, D. Rybczyńska-Abdel Kawy, *Jakość życia uczestników ambulatoryjnego programu leczenia substytucyjnego*, [w:] D. Rybczyńska-Abdel Kawy (red.), *Narkomania w zmieniającym się świecie: wybrane aspekty*, PRINTPAP, Łódź 2012, s. 133–135; A. Polański, D. Rybczyńska-Abdel Kawy, *Rola metod psychospołecznych w terapii substytucyjnej pacjentów opioidowych*, „Świat Problemów" 2016, nr 5(280), s. 12–13.

[7] *Przewodnik po terapii substytucyjnej w jednostkach penitencjarnych*, Krajowe Centrum ds. AIDS, Warszawa 2018, s. 39.

Ustawy o przeciwdziałaniu narkomanii (2005)[8], który umożliwia stosowanie leczenia substytucyjnego. Zasady leczenia substytucyjnego opisane zostały w Rozporządzeniu Ministra Zdrowia z dnia 1 maca 2013 r. w sprawie leczenia substytucyjnego (2013)[9]. Według tego rozporządzenia dopuszczalne jest stosowanie omawianej metody w stosunku do osób uzależnionych od opioidów, które ukończyły 18. rok życia (w wyjątkowych przypadkach nawet wobec młodszych), a podejmowane próby leczenia konwencjonalnymi sposobami nie powiodły się. Do zakwalifikowania pacjenta do programu potrzebna jest także jego pisemna zgoda na podjęcie leczenia. Kolejnym wymogiem tej formy terapii jest zachowanie abstynencji od innych środków odurzających, czy substancji psychotropowych[10].

Teoretyczne uzasadnienie problematyki badań

W kontekście różnych ujęć osobowości można wyłonić równie liczne jej koncepcje, spośród których najbliższy rozważaniom podejmowanym w niniejszym opracowaniu stanowi nurt ujmowany jako teoria cech. Teoria ta dotyczy podobieństw i różnic międzyjednostkowych, korelacji cech z zachowaniami ludzkimi, jak również stałości i trwałości oraz zmienności cech w cyklu życia. Teoria ta, innymi słowy, ogniskuje się wokół pojęcia stałości i uniwersalności struktury osobowości[11].

Jedną z bardziej znanych koncepcji osobowości jest teoria Hansa Jürgena Eysencka. Za pomocą analizy czynnikowej Eysenck wskazał podstawowe wymiary osobowości, tj. neurotyczność oraz dychotomię introwersji i ekstrawersji, po czym do wymienionych cech dołączył psychotyczność. Badacz założył, że wspomniane czynniki są niezależne od innych uwarunkowań, typu rasa, płeć, kultura etc., a przy tym w wysokim stopniu dziedziczone. Ponadto, zdaniem uczonego, ludzie dzielą się właśnie na wymienione trzy kategorie pod względem przeżywania i reagowania emocjonalnego oraz preferowanego kontaktu z otoczeniem. Adekwatnie mówi się o cechach osobowości: ekstrawertywnej, introwertywnej lub ambiwertywnej (zrównoważonej pod względem cech ekstawersji i introwersji). Kategorie te, wyznaczane przez wymiar ekstrawersji i introwersji są, według Eysencka, podobnie jak wymiar

[8] Ustawa z dnia 29 lipca 2005 roku o przeciwdziałaniu narkomanii (z późn. zm.), Dz.U. 2005, Nr 179, poz. 1485.

[9] Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 1 marca 2013 roku w sprawie leczenia substytucyjnego, Dz.U. 2013, poz. 368.

[10] K. Syroka, *Prawne aspekty leczenia substytucyjnego*, „Serwis Informacyjny Narkomania" 2010, nr 2, s. 11–12.

[11] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka: podręcznik*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2015, s. 654.

neurotyczności, zmienną nie tylko uwarunkowaną biologicznie[12], ale powiązaną z nastawieniem do życia oraz z typem przeżywania.

W psychologicznych koncepcjach uzależnienia można zauważyć opracowania podejmujące próbę ustalenia mechanizmów zaburzeń psychicznych i zachowania – za pomocą jednego zjawiska lub czynnika, a zatem np. osobowości. Czynniki wskazane przez Eysencka takie, jak: neurotyczność – uczuciowość negatywna, impulsywność – odhamowanie i ekstrawersja – towarzyskość, są ważnymi zmiennymi w ryzyku podejmowania kontaktów z substancjami psychoaktywnymi. Predyktorami sięgania po substancje są, obok wysokiego poziomu neurotyzmu, niski poziom ugodowości i wysoki poziom lęku oraz wysoka impulsywność, agresywność, poszukiwanie wrażeń i psychotyczność[13].

Efekt używania substancji psychoaktywnych generuje różnorodne grupy zaburzeń, których obraz jest zróżnicowany, w zależności od rodzaju substancji psychoaktywnej i wielu innych czynników związanych z osobą użytkownika i jego sytuacją. Naturalnie zaburzenia te powstają w związku z zespołami klinicznymi. Badania Malouffa, Thorsteinssona i Schutte dowiodły, że cechami, które różnicują osoby z grupy klinicznej i normy, są: neurotyczność (duże jej nasilenie w przypadku grup klinicznych), sumienność, ugodowość i ekstrawersja (małe nasilenia w tych grupach). Już ta pobieżna analiza wskazuje na związek cech osobowości z tendencjami psychopatologicznymi i innymi zespołami zaburzeń[14].

Dodatkowo warto podkreślić, że deficyty w zakresie umiejętności interpersonalnych i intrapersonalnych zmniejszają poziom kontroli jednostki nad czynnikami sytuacyjnymi, a w dodatku ograniczają możliwość podejmowania alternatywnych rozwiązań oraz otrzymywania emocjonalnego i społecznego wsparcia, niezbędnego do utrzymania abstynencji. Tym samym deficyty te zwiększają ryzyko zastosowania substancji psychoaktywnych. Jednostka bowiem, na skutek podwyższonego lęku i braku wsparcia, przy jednoczesnym braku możliwości konstruktywnego poradzenia sobie z trudną sytuacją, z dużym prawdopodobieństwem poradzi sobie za pomocą wyuczonej reakcji (użycia substancji), dostarczającej przynajmniej chwilowej ulgi. Substancja jest bowiem prostym sposobem przystosowania do sytuacji (stresu). Mechanizm ten jest przy tym wzmacniany czynnikami biologicznymi, genetycznymi i osobowościowymi.

Istotną rolę w procesie adaptacyjnym odgrywa trening w kierunku zachowań konstruktywnych. Stanowi on integralną część programu terapii uzależnień[15]. Tre-

[12] Za: C.S. Hall, G. Lindzey, J.B. Campbell, *Teorie osobowości*, PWN, Warszawa 2013.

[13] L. Cierpiałkowska, *Psychologia uzależnień*, [w:] H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*, t. 2, PWN, Warszawa 2008, s. 173.

[14] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka*, dz. cyt., s. 812–813.

[15] Za: P.M. Monti, D.B. Abrams, R.M. Kadden, N.L. Cooney, *Trening konstruktywnych* zachowań, tłum. K. Skrzypek, Instytut Psychologii Zdrowia. Polskie Towarzystwo Psy-

ning w kierunku zachowań konstruktywnych, zgodnie z podejściem adaptacyjnym, wzmacnia efekty terapii uzależnień indywidualnej i grupowej, a także chroni przed nawrotem choroby. Kompetencje społeczne, rozumiane jako element inteligencji emocjonalnej lub jako odrębny konstrukt, stanowią ważny predyktor efektywnego funkcjonowania człowieka, jego sukcesów życiowych z jeszcze jednego powodu: wpływają na zdolność regulowania emocji własnych i rozumienie ich u innych ludzi. Umiejętność ta sprzyja realizacji aktualnych zadań i długoterminowych celów, a także planowaniu własnej kariery, z uwzględnieniem osobistych potrzeb i zasobów, urzeczywistniających samorealizację.

Osoby o wysokim poziomie wspomnianych kompetencji lepiej radzą sobie zatem ze stresem, z kontaktami z innymi ludźmi, lepiej funkcjonują w rolach zawodowych, mają większe poczucie sensu życia i realizowania uznawanych wartości, a także cieszą się ogólnie lepszym samopoczuciem[16]. Warto podkreślić, że cechy te stanowią podstawę pracy nad zmianą jakości życia. Jednym z jej aspektów jest wykonanie znacznego wysiłku w kierunku odejścia od swoistego kompromisu, związanego z aspołecznym stylem funkcjonowania. Zmiana oznacza wybór nowych przekonań, nawyków, wartości i celów. To one zwiastują zachowania prospołeczne i motywację do tworzenia alternatywnych scenariuszy życia.

Założenia badawcze, metoda i grupa badawcza

W pracy postawiono następującą hipotezę: Im niższy poziom: neurotyzmu (N), introwersji (I), psychotyzmu (P), skłonności do uzależnień (UZ) i przestępstw (PRZ), a wyższy poziom ekstrawersji (E), tym wyższy poziom kompetencji społecznych.

W celu weryfikacji hipotezy posłużono się modelem badań korelacyjnych, realizowanych za pomocą wystandaryzowanych testów psychologicznych, skal samoopisowych: EPQ-R Eysencka oraz KKS, jak również posłużono się krótką autorską ankietą dla uczestników badań. Kwestionariusz EPQ-R, w polskiej adaptacji Aliny Jaworowskiej (2011), składa się ze 106 pytań, na które badany odpowiada *Tak* lub *Nie*. Wyniki ujmowane są na 6 skalach. Trzy z nich: Psychotyzm (P), Ekstrawersja (E), Neurotyzm (N) odnoszą się do podstawowych wymiarów osobowości. Skala

chologiczne, Warszawa 2007, s. 11–24; G. Marlatt, S. Bowen, K. Witkiewitz, *Zapobieganie nawrotom picia: dane empiryczne i kierunki rozwoju*, [w:] P. Miller (red.), *Terapia uzależnień: metody oparte na dowodach naukowych*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.

[16] A. Matczak, K.A. Knopp, *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*, Wydawnictwo Liberi Libri, Warszawa 2013, s. 86–91, 158; D.W. Johnson, *Podaj dłoń*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne. Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Warszawa 1992, s. 7–12, 17–20, 200.

kontrolna – Kłamstwa (K) pozwala na ocenę tendencji do przedstawiania się w lepszym świetle. Dwie skale dodatkowe: Skłonność do uzależnień (UZ) i Skłonność do przestępstw (PRZ) pozwalają na identyfikowanie osób w różny sposób zaburzonych. KKS jest testem służącym do oceny kompetencji społecznych, czyli nabytych umiejętności warunkujących efektywność funkcjonowania człowieka w różnych sytuacjach społecznych. Narzędzie to umożliwia pomiar ogólnych kompetencji ludzkich – we wskazanym zakresie – a dodatkowo kwestionariusz pozwala na ustalenie trzech wskaźników szczegółowych w celu określenia poziomu kompetencji ujawnianych w sytuacjach: ekspozycji społecznej, wymagających asertywności i bliskiego kontaktu interpersonalnego.

Zastosowano nieprobabalistyczny dobór próby, którego kryterium stanowił staż korzystania z programu leczenia substytucyjnego powyżej jednego roku.

Badaniami objęto 50 osób. Wśród badanych osób (n = 50) przeważają mężczyźni (80%, n = 40) w wieku ok. 37 lat (M = 37,1; SD = 5,73)[17]. Najmłodszy badany ma 27 lat, najstarszy 56. Większość respondentów to kawalerowie lub panny (ok. 48%). W związku małżeńskim żyje 18%, w partnerskim – ok. 28%. Pozostali uczestnicy, to osoby rozwiedzione lub owdowiałe (ok. 6%). Badane osoby charakteryzuje stosunkowo niski poziom wykształcenia. Nieco ponad 56% respondentów posiada wykształcenie podstawowe i zawodowe, średnie – 48%, natomiast wyższe – 6%. Aktywność zawodową deklaruje 66% badanych. Większość respondentów stanowią mieszkańcy miasta (62%). Blisko 76% badanych deklaruje liczne uzależnienia, w tym 24%, trwające dłużej niż 15 lat (M = 2,78; SD = 0,88). Najwięcej badanych (34%) posiada staż uczestnictwa w programie od jednego roku do pięciu lat, po 28% badanych deklaruje staż do jednego roku oraz od 5 do 10 lat. Najmniej liczną grupę tworzą osoby o stażu powyżej 10 lat (14%).

Wyniki badań

W celu weryfikacji hipotezy wykorzystano wyniki zebrane w grupie badanych osób z użyciem Kwestionariusza EPQ-R autorstwa J. Eysencka (2011) oraz Kwestionariusza KKS autorstwa A. Matczak (2007). Zastosowano przy tym testy statystyczne (korelacje, analiza różnic, analiza wariancji) za pomocą pakietu SPSS 25.

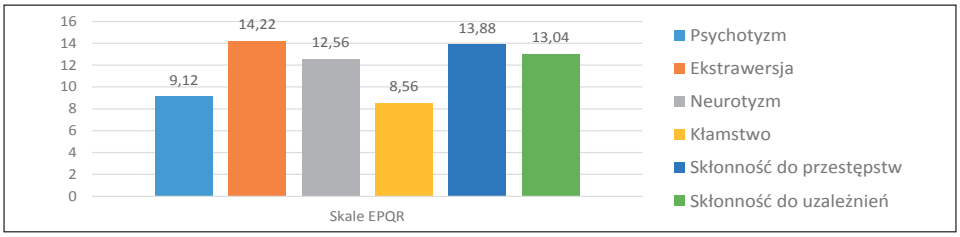
W pierwszym kroku przeprowadzonych analiz zmierzano do ustalenia poziomu cech osobowości badanych osób i określenia poziomu ich kompetencji społecznych. W tym celu przeprowadzono analizę częstości z wykorzystaniem podstawowych statystyk. U badanych dominują szczególnie skłonności ekstrawertywne (M = 14,22), związane z chęcią przebywania wśród ludzi, i umiejętności z tym związane (tabela 1, rys. 1).

[17] Zob. objaśnienia do tabeli 1.

Tabela 1. Podstawowe statystyki w zakresie wyników EPQ-R w badanej grupie (M – średnia, Me – mediana, Md – dominanta, SD – odchylenie standardowe)

	M	Me	Md	SD	Min	Max
Psychotyzm	9,12	9	8	3,92	1	18
Ekstrawersja	14,22	14	14	3,72	7	22
Neurotyzm	12,56	13	19	6,29	2	24
Kłamstwo	8,56	9	8	3,53	2	16
Skłonność do przestępstw	13,88	14	18	5,98	3	27
Skłonność do uzależnień	13,04	12	9	5,96	3	24

Źródło: Badania własne autorów



Rysunek. 1. Rozkład średnich dla skal Kwestionariusza EPQ-R w badanej grupie. Źródło: Badania własne autorów

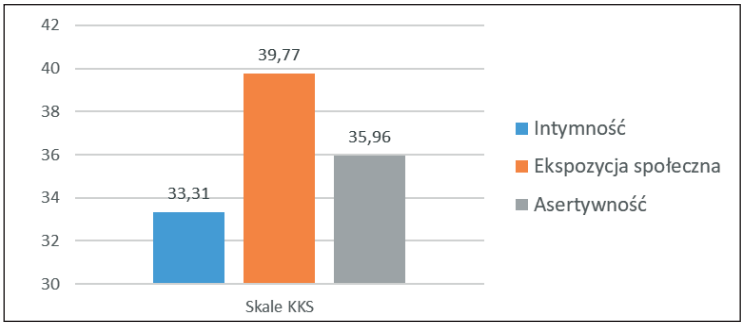
Badani wykazali też ponadprzeciętną skłonność do popadania w konflikt z prawem (M = 13,88) i uzależnień (M = 13,04), byli przy tym raczej szczerzy w deklaracjach („Kłamstwo" – wynik najniższy M = 8,56).

Zebrane dane wskazują ponadto, iż osoby badane cechuje przeciętny poziom kompetencji społecznych (tabela 2, rys. 2). Wyniki wszystkich skal KKS, jak również wskaźnik ogólny, mieszczą się w ramach wyników przeciętnych. Badani nie zadeklarowali poważnych trudności w zakresie sytuacji wymagających umiejętności odmawiania, dbania o własne zdanie czy społecznej ekspozycji. Relatywnie niżej (M = 33,3) ocenili jednak swoje kompetencje w zakresie sytuacji wymagających zaufania, dyskrecji, rozmowy o emocjach i bliskości („Intymność").

Tabela 2. Podstawowe statystyki w zakresie wyników KKS w badanej grupie (M – średnia, Me – mediana, Md – dominanta, SD – odchylenie standardowe)

	M	Me	Md	SD	Min	Max
Intymność	33,31	33,00	31,00	5,70	20,00	44,00
Ekspozycja społeczna	39,77	39,50	42,00	9,59	21,00	62,00
Asertywność	35,96	37,50	35,00	7,50	20,00	48,00
Ogólny	187,94	195,00	187,00	30,19	127,00	240,00

Źródło: Badania własne autorów



Rysunek 2. Rozkład średnich dla skal Kwestionariusza KKS w badanej grupie. Źródło: Badania własne autorów

W kolejnym kroku analizowano współzależności (korelacje) między badanymi zmiennymi. Wykorzystano współczynnik korelacji r-Pearsona. Założono: im niższy poziom: neurotyzmu (N), introwersji (I), psychotyzmu (P), skłonności do uzależnień (UZ) i przestępstw (PRZ), a wyższy poziom ekstrawersji (E), tym wyższy poziom kompetencji społecznych.

Zebrane analizy i ich rezultaty nie pozwalają na stwierdzenie istotnych statystycznie silnych relacji pomiędzy wynikami opisującymi cechy osobowości badanych, a ich kompetencjami społecznymi (tabela 3). Jedynie w zakresie relacji intymności i poziomu neurotyzmu ($r = –0,18$; $p < 0,1$) uzyskano ujemny wynik na granicy intymności. Oznacza to, że istnieje pewna tendencja do tego, że osoby neurotyczne deklarują większe problemy w sytuacjach wymagających intymności, bliskości z drugim człowiekiem. Wynik należałoby z pewnością zweryfikować na większej grupie badanych.

Tabela 3. Wartości współczynników korelacji wyników EPQ-R i KKS

	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Ogólny
Psychotyzm	-0,12	-0,12	-0,03	-0,06
Ekstrawersja	-0,02	-0,17	0,02	-0,16
Neurotyzm	-0,18*	-0,04	0,13	0,05
Kłamstwo	-0,02	-0,11	-0,16	-0,14
Skłonność do przestępstw	-0,09	-0,05	0,11	0,01
Skłonność do uzależnień	-0,03	-0,02	0,13	0,07

*p<0,1

Źródło: Badania własne autorów

Dyskusja nad wynikami

Jak wskazano powyżej, badane osoby charakteryzują skłonności ekstrawertywne, związane z chęcią przebywania wśród ludzi. Respondenci wykazali też ponadprzeciętną skłonność do uzależnień i popadania w konflikt z prawem. Ustalenia te zbieżne są z wynikami badań innych autorów, m.in. z badaniami realizowanymi przez Lidię Cierpiałkowską (2008), w wyniku których Autorka dowiodła, iż jednym z predyktorów sięgania po substancje psychoaktywne jest ekstrawersja-towarzyskość. Biorąc pod uwagę fakt, iż osobami badanymi byli pacjenci programu leczenia substytucyjnego, wobec których nie powiodły się inne metody leczenia, nie dziwi fakt ponadprzeciętnej skłonności do uzależnień. Dodatkowo ekstrawertyk, wobec ustaleń Eysencka, generalnie cechuje się towarzyskością, łatwym nawiązywaniem kontaktów, a przy tym jest zmienny, lubi ryzyko i wszystko to, co nowe, w tym poznawanie nowych ludzi, doznawanie nowych wrażeń[18].

Skłonność do ryzyka, w połączeniu ze skłonnością do uzależnień, skutkować może popadaniem w konflikt z prawem. Tak jest w przypadku badanych osób. W biografię większości z nich wpisane są bowiem doświadczenia związane z popełnianiem czynów karalnych (zazwyczaj przestępstwa pospolite, jak i z ustawy o przeciwdziałaniu narkomanii). Wielu respondentów, będących rodzicami, doświadczyło również sankcji wynikających z braku dostatecznej opieki wychowawczej nad dzieckiem (pozbawienie praw rodzicielskich lub ich ograniczenie). Dodatkowo subkultura narkotykowa, w której wzrastały badane osoby, przejawiała wartości i normy konkurencyjne w stosunku do dominujących w społeczeństwie i w nim obowiązujących, co nie pozostało bez wpływu na ich socjalizację.

Zebrane dane wskazują ponadto, iż osoby badane cechuje przeciętny poziom kompetencji społecznych. Wyniki wszystkich skal KKS, jak również wskaźnik ogólny, mieszczą się w ramach wyników przeciętnych. Badani nie zadeklarowali poważnych trudności w zakresie sytuacji wymagających umiejętności odmawiania, dbania o własne zdanie czy społecznej ekspozycji. Ustalenia te nie budzą wątpliwości zważywszy na fakt, że respondenci uczestniczą w programie leczenia substytucyjnego kilka lat, biorąc udział w sesjach psychoterapii indywidualnej i w spotkaniach społeczności terapeutycznej, podlegając treningowi umiejętności społecznych. Trudno jest jednak ustalić, czy uzyskany przez respondentów wynik jest efektem działań terapeutycznych, czy stanowi raczej o cechach bardziej trwałych, pierwotnych w stosunku do intencjonalnie podejmowanych oddziaływań wobec nich. Jednoznaczne ustalenie

[18] Por. H.J. Eysenck, *Sens i nonsens w psychologii*, PWN, Warszawa 1965, s. 308; S. Siek, *Struktura osobowości*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1986, s. 66; C.S. Hall., G. Lindzey, J.B. Campbell, *Teorie osobowości*, dz. cyt., s. 507; J. Strelau, *Psychologia różnic indywidualnych*, Scholar, Warszawa 2002.

wymagałoby realizacji adekwatnych badań (pretestu) w momencie rozpoczęcia przez nich udziału w programie terapeutycznym.

Respondenci relatywnie niżej ocenili swoje kompetencje w zakresie sytuacji wymagających zaufania, dyskrecji, rozmowy o emocjach i bliskości („Intymność"). Do podobnej konkluzji doszła Małgorzata Kruk, omawiając wyniki badań 108 beneficjentów ośrodków MONAR[19]. Wyniki te są zbieżne także z ustaleniami Doroty Rybczyńskiej-Abdel Kawy. Autorka, przyglądając się profilowi osób problemowo używających różnorodnych substancji psychoaktywnych i podejmujących w związku z tym leczenie w różnych systemach terapii, zwraca uwagę na bardzo niski poziom umiejętności społecznych (85,4%). Dotyczy to zwłaszcza kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach intymnych (81,3%)[20].

Ten emocjonalny aspekt umiejętności społecznych jest szczególnie ważny w aktywności ludzkiej i w rozwoju osobistym człowieka. Jest on związany z empatią, zdolnością do odczuwania i rozumienia zarówno własnych emocji, jak i stanów emocjonalnych innych ludzi. Osoby o relatywnie niskich kompetencjach w omawianym zakresie mogą doświadczać trudności w regulowaniu zarówno swoich emocji, jak i wpływania na stany emocjonalne innych osób. Deficyty te prowadzą do problemów w relacjach interpersonalnych. Jednostki te bowiem nie potrafią okazać skruchy wobec kogoś (za wyrządzoną mu krzywdę), udzielać wsparcia bliskim osobom w potrzebie, empatycznie i aktywnie słuchać, czy też dążyć do porozumienia w sytuacji konfliktu, poszukując wyjaśnienia źródeł nieporozumień. W konsekwencji niedostatek owych umiejętności utrudnia realizację celów życiowych, zarówno aktualnych jak i odległych, planowanie i w perspektywie samorealizację. Ponadto niski poziom adekwatnych kompetencji wydaje się być złym prognostą, jeśli chodzi o utrzymanie abstynencji. Okazuje się, że osoby prezentujące niski poziom kompetencji w omawianym zakresie, gorzej radzą sobie ze stresem i z realizacją własnych wartości[21].

Na marginesie dodać warto, iż efektywne funkcjonowanie społeczne jednostki możliwe jest jedynie w przypadku nabycia wszystkich trzech wyżej opisanych typów umiejętności w podobnym stopniu. Człowiek rozwija te zdolności poprzez kontakt ze środowiskiem społecznym, zwłaszcza za pośrednictwem informacji zwrotnych z otoczenia. Kierując się tą przesłanką zakładać można jednocześnie, że środowisko

[19] M. Kruk, *Struktura osobowości i kompetencje społeczne osób korzystających z pomocy w ośrodkach MONAR*, „Serwis informacyjny Narkomania" 2008, nr 1 (40), s. 21–22.

[20] D. Rybczyńska-Abdel Kawy, *Cechy profilu osobowości pacjentów uzależnionych od substancji psychoaktywnych innych niż alkohol*, [w:] A. Kamiński, M. Dobijański (red.), *Uzależnienia jako wyzwanie dla współczesnego pedagoga resocjalizacyjnego*, Ogólnopolskie Stowarzyszenie Pracowników Resocjalizacji, Uniwersytet Wrocławski, Warszawa 2018, s. 25–26.

[21] Por. A. Matczak, K.A. Knopp, *Znaczenie inteligencji emocjonalnej*, dz. cyt., s. 86–91; D.W. Johnson, *Podaj dłoń*, dz. cyt.

związane z terapią, poprzez oddziaływania indywidualne i grupowe, jest optymalne w zakresie trenowania wskazanych kompetencji społecznych.

W toku realizowanych analiz, dotyczących relacji między cechami osobowości badanych osób (EPQ-R) a poziomem ich kompetencji społecznych (KKS), nie udało się stwierdzić istotnych statystycznie silnych relacji pomiędzy wynikami opisującymi cechy osobowości badanych, a ich kompetencjami społecznymi. Przypomnijmy, że powiodło się to wyłącznie w odniesieniu do relacji intymności i poziomu neurotyzmu. W tym przypadku uzyskano ujemny wynik na granicy intymności, co świadczy o istnieniu pewnej tendencji do tego, że osoby neurotyczne deklarują większe problemy w sytuacjach wymagających intymności, bliskości z drugim człowiekiem. Tezę tę potwierdzają badania Malouffa, Thorsteinssona i Schutte, dowodzące, że cechami, które różnicują osoby z grupy klinicznej i normy, są m.in. neurotyczność (duże jej nasilenie w przypadku grup klinicznych) oraz ugodowość i ekstrawersja (małe nasilenie w tych grupach). Pozwala to wnioskować o związku cech osobowości z tendencjami psychopatologicznymi i innymi zespołami zaburzeń[22]. Jednak w celu uzyskania jednoznacznego wyniku, w odniesieniu do badanych osób, należałoby go zweryfikować na większej grupie respondentów.

Zakończenie

Przeprowadzone badania wskazują, że ważnym aspektem leczenia substytucyjnego są badania diagnostyczne z wykorzystaniem wystandaryzowanych testów psychologicznych. Na podstawie zrealizowanego projektu dowiedziono, że znajomość cech osobowości i poziomu kompetencji społecznych stanowi istotny element psychoterapii pacjentów opioidowych. Poznanie cech osobowości pozwala optymalizować proces zmian, adekwatnie do tendencji i osobistych zasobów pacjenta. Z kolei poznanie kompetencji społecznych i deficytów w tym zakresie tworzy perspektywę pracy nad możliwością poprawy funkcjonowania osób uzależnionych w zakresie bardziej zadowalających kontaktów z ludźmi. Jest to o tyle istotne, że kompetencje społeczne należą do takich umiejętności, które można trenować i rozwijać. W przypadku osób uzależnionych pozytywne kontakty z osobami przejawiającymi postawy prospołeczne stanowią same w sobie zasoby podtrzymujące ich motywację do leczenia. Optymalizują one proces zdrowienia, a tym samym są istotnym czynnikiem pozytywnej zmiany stylu życia. Szczególne miejsce w tym kontekście zajmują kontakty z rodziną. Przywrócenie ich, dbałość o poprawę relacji wewnątrzrodzinnych, stanowią ważny zwiastun zmiany.

[22] Por. J. Strelau, D. Doliński, *Psychologia akademicka*, dz. cyt.

Wyniki uzyskane w toku badań, mimo skromnego efektu, dostarczają spostrzeżeń praktycznych. Ze względu na wysoki poziom neurotyzmu badanych osób warto byłoby zaproponować w programie terapeutycznym różnorodne formy psychoterapii grupowej, umożliwiające ćwiczenie zaufania i otwartości. Ponadprzeciętna psychotyczność respondentów jest przesłanką do stworzenia w koncepcji pracy z osobami uzależnionymi przestrzeni dla pozawerbalnych sposobów wyrażania uczuć i emocji, np. poprzez formy arteterapii. Za sugestią tą przemawia fakt, iż cecha ta często idzie w parze z niekoniecznie rozpoznanymi i uświadamianymi przez osoby o takich tendencjach zdolnościami twórczymi. Zajęcia kreatywne, twórcze – mogą zatem być pomocne i w tym wymiarze.

Niski poziom kompetencji badanych w zakresie sytuacji wymagających intymności i bliskości jest przesłanką do pracy nad budowaniem i rozwijaniem różnorodnych relacji społecznych: partnerskich, małżeńskich, rodzicielskich, zawodowych, wiążących się z ekspozycją społeczną etc. Okazją ku temu jest każda forma zajęć grupowych i trening umiejętności społecznych, znajdujących się w ofercie ośrodków terapii uzależnień.

Badania pokazały, że istnieje uzasadniona potrzeba prowadzenia wieloaspektowej diagnozy osobowości osób problemowo używających substancji chemicznych już w początkowej fazie terapii. Wczesne rozpoznanie umożliwia, jak wspomniano wyżej, ustalenie zasobów pacjentów sprzyjających pozytywnej zmianie oraz rozpoznanie czynników ryzyka procesu zdrowienia. Ten ostatni aspekt wydaje się szczególnie istotny w przypadku osób decydujących się na rezygnację z przyjmowania jakichkolwiek substancji psychoaktywnych, ponieważ znajomość ich i umiejętność identyfikacji tych cech pozwala jednostce zapobiec nawrotowi choroby. Umożliwia tym samym osobiste zarządzanie trzeźwością, zwiększając poczucie sprawstwa. Wszystkie wymienione czynniki sprzyjają poprawie jakości życia osób problemowo używających substancji w różnych płaszczyznach, począwszy od zdrowotnej, poprzez społeczną, ekonomiczną, kulturową i duchową włącznie.

W niniejszym artykule ustalenia badawcze są obrazem uśrednionym, pozbawionym „cech osobowych” (jak np. płeć, wiek), kontekstu sytuacyjnego i niuansów związanych z leczeniem (np. czas trwania terapii). Informacje te z pewnością pozwoliłyby na bardziej szczegółowe analizy, a w ślad za nimi, na propozycję zindywidualizowanych rozwiązań praktycznych, dedykowanych poszczególnym kategoriom pacjentów. Wykraczają one jednak poza problematykę niniejszego doniesienia.

Bibliografia

Bisaga A., Wojnar M., *Farmakologiczne leczenie uzależnień*, [w:] P. Jabłoński, B. Bukowska, J.C. Czabała (red.), *Uzależnienie od narkotyków: podręcznik dla terapeutów*, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2012.

Cierpiałkowska L., *Psychologia uzależnień*, [w:] H. Sęk (red.) *Psychologia kliniczna*, t. 2, PWN, Warszawa 2008.

Eysenck H.J., *Sens i nonsens w psychologii*, PWN, Warszawa 1965.

Fudalej S., Wojnar M., *Wpływ leczenia substytucyjnego na funkcjonowanie społeczne i stan zdrowia osób uzależnionych od opioidów*, „Psychiatria" 2016, nr 4.

Hall C.S., Lindzey G., Campbell J.B., *Teorie osobowości*, PWN, Warszawa 2013.

Johnson, D.W., *Podaj dłoń*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne. Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Warszawa 1992.

Kruk M., *Struktura osobowości i kompetencje społeczne osób korzystających z pomocy w ośrodkach MONAR*, „Serwis Informacyjny Narkomania" 2008, nr 1 (40).

Leczenie substytucyjne, Krajowe Biuro Do Spraw Przeciwdziałania Narkomanii [portal], http://www.kbpn.gov.pl/portal?id=106992 [dostęp: 23.08.2020].

Marlatt G., Bowen S., Witkiewitz K., *Zapobieganie nawrotom picia: dane empiryczne i kierunki rozwoju*, [w:] P. Miller (red.), *Terapia uzależnień: metody oparte na dowodach naukowych*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.

Matczak A., Knopp K.A., *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*, Wydawnictwo Liberi Libri, Warszawa 2013.

Monti P.M., Abrams, D.B., Kadden R.M., Cooney N.L., *Trening konstruktywnych* zachowań, tłum. K. Skrzypek, Instytut Psychologii Zdrowia. Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 2007.

Polański A., Rybczyńska-Abdel Kawy D., *Rola metod psychospołecznych w terapii substytucyjnej pacjentów opioidowych*, „Świat Problemów" 2016, nr 5 (280).

Polański A., Rybczyńska-Abdel Kawy D., *Jakość życia uczestników ambulatoryjnego programu leczenia substytucyjnego*, [w:] D. Rybczyńska-Abdel Kawy (red.), *Narkomania w zmieniającym się świecie. Wybrane aspekty*, PRINTPAP, Łódź 2012.

Przewodnik po terapii substytucyjnej w jednostkach penitencjarnych, Krajowe Centrum ds. AIDS, Warszawa 2018.

Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 1 marca 2013 roku w sprawie leczenia substytucyjnego, Dz.U. 2013, poz. 368.

Rybczyńska-Abdel Kawy D., *Cechy profilu osobowości pacjentów uzależnionych od substancji psychoaktywnych innych niż alkohol*, [w:] A. Kamiński, M. Dobijański (red.), *Uzależnienia jako wyzwanie dla współczesnego pedagoga resocjalizacyjnego*, Ogólnopolskie Stowarzyszenie Pracowników Resocjalizacji, Uniwersytet Wrocławski, Warszawa Wrocław 2018.

Sempruch-Malinowska K., Zygadło M., *Redukcja szkód związanych z przyjmowaniem środków psychoaktywnych*, [w:] P. Jabłoński, B. Bukowska, J.C. Czabała (red.), *Uzależnienie od narkotyków: podręcznik dla terapeutów*, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2012.

Siek S., *Struktura osobowości*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1986.

Strelau, J., *Psychologia różnic indywidualnych*, Scholar, Warszawa 2002.

Strelau, J., Doliński D. (red.), *Psychologia akademicka: podręcznik*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2015.

Syroka K., *Prawne aspekty leczenia substytucyjnego*, „Serwis Informacyjny Narkomania" 2010, nr 2.

Tatarsky A., *Redukcja szkód w psychoterapii: nowe podejście w leczeniu uzależnień od narkotyków i alkoholu*, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2012.

Ustawa z dnia 29 lipca 2005 roku o przeciwdziałaniu narkomanii (z późn. zm.), Dz.U. 2005, Nr 179, poz. 1485.

Wodowski G., *Redukcja szkód związanych z używaniem narkotyków*, „Świat Problemów" 2013, nr 10.

DOI: 10.34616/wwr.2019.2.373.383

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXI (2/2019)

Grażyna LUBOWICKA*

Żądanie Antygony. Normy i nienormatywny model rodziny Judith Butler

Antigona's Claim. Norm and non-normative model of the Judith Butler family

Abstrakt
Cel. Problem zdekomponowanej i zróżnicowanej rodziny w ponowoczesności, czy też rodziny poddanej deformacjom i przemieszczeniom, oraz pytanie o to, ku jakiemu modelowi (modelom) może ona zmierzać, stawia Judith Butler w *Żądaniu Antygony.*
Metoda. Interpretacja książki *Żądanie Antygony* J. Butler w kontekście teorii performatywności.
Wyniki i wnioski. Tradycyjny model rodziny oparty na prymacie heteroseksualnej matrycy rodziny i seksualności zostaje przez Butler zdekonstruowany przez demaskację podstawowego dla kultury zakazu homoseksualności, oraz oparty na założeniu, że więzy międzyludzkie są generowane w historycznej przestrzeni społecznej. Butler proponuje nową ontologię pokrewieństwa.

Słowa kluczowe: rodzina, Antygona, performatywność, norma kulturowa.

Abstract
Aim. The problem of a decomposed and diverse family in postmodernity or a family subjected to deformations and displacements, and the question about which model(s) it may be heading, is presented by Judith Butler in Antigone's Demand.
Methods. Interpretation of the book Antigona's Claim, by Judith Butler.

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

Results. The traditional family model based on the primacy of the heterosexual matrix of family and sexuality is deconstructed by Butler by unmasking the basic prohibition of homosexuality for culture and based on the assumption that interpersonal bonds are generated in a historical social space. Butler proposes a new relationship ontology in which human lust is not governed by the imperative of heterosexuality.

Keywords: Antigone family, norm, performativity.

Przemiany modelu rodziny w ponowoczesności prowadzą do utraty dominującej pozycji rodziny monogamicznej opartej na małżeństwie kobiety i mężczyzny, a także do rozpowszechnienia się różnorodnych jej form. Wraz z wielością modeli rodziny i dowolnością jej konstytuowania dyskurs feministyczny proponuje działania emancypacyjne, które miałyby doprowadzić do równości wyboru modelu rodziny niezależnie od konfiguracji płci, a nawet wprowadzić rewolucję w samym rozumieniu rodziny. Taką rewolucję proponuje Judith Butler, która zastępuje pojęcie rodziny przez dużo szersze pojęcie pokrewieństwa. Próbę przewartościowania modelu rodziny prezentuje autorka w książce *Żądanie Antygony. Rodzina między życiem a śmiercią*, w której na plan pierwszy wysuwa się Antygona wraz z jej roszczeniem uznania prawa naturalnego, prawa rodziny, przed prawem społecznym. Butler stawia swoją diagnozę aktualnego stanu rodziny:

> We współczesnych, skomplikowanych relacjach rodzinnych dziecko może zawołać ‘mamo’ i oczekiwać jednocześnie kilku uprawnionych odpowiedzi na swoje wezwanie. Albo też, w przypadku adopcji, dziecko może powiedzieć ‘tato’ i mieć na myśli zarówno fantazmat nieobecnego ojca, którego nigdy nie znało, jak też tego, kto zajął jego miejsce w żywej pamięci. [...] Czy ojciec dziecka jest tylko nieobecny, czy może w ogóle nie ma ono ojca, nie ma takiej pozycji, nie ma kogoś, kto by zajął puste miejsce? Czy ta nieobecność zakłada niedopełnienie normy, czy też mamy tu do czynienia z inną konfiguracją pierwotnych zależności, gdzie nieobecność ojca nie posiada już języka, by się wyrazić? A jeśli gdzieś dwóch mężczyzn lub dwie kobiety pełnią funkcję rodziców, to czy powinniśmy przyjąć, że jakiś prymarny podział ról *gender* tak organizuje ich miejsce psychiczne w tym układzie, żeby mimo wszystko empiryczne istnienie rodziców należących do tego samego *gender* zostało znormalizowane przez przedspołeczne psychiczne miejsce Matki i Ojca, które oni zajmują? Czy to rozsądne, by w takich okolicznościach nadal nalegać na to, że istnieją symboliczne pozycje Matki i Ojca, które każda indywidualna psyche powinna zaakceptować niezależnie od społecznych form, jakie przybierają związki krwi?[1]

[1] J. Butler, *Żądanie Antygony: rodzina między życiem i śmiercią*, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Warszawa 2010, s. 87.

Butler proponuje jeszcze głębszą dekonstrukcję tradycyjnego modelu rodziny, niż to ma miejsce w wyniku przemian społeczeństwa ponowoczesnego.

Problem zdekomponowanej i zróżnicowanej rodziny w ponowoczesności, czy też rodziny poddanej deformacjom i przemieszczeniom, oraz pytanie o to, ku jakiemu modelowi (modelom) może ona zmierzać, stawia Butler w *Żądaniu Antygony* w sposób następujący:

> ...co podtrzymuje sieć relacji, czyniąc nasze życie możliwym, tych z nas, którzy zdemontowali pojęcie rodziny, nadając mu nowe znaczenia. Jakie nowe modele tworzenia sensu potrafią nadać stosowną sankcję naszym miłościom i pozwolą je uznać, zaś nasze straty potraktować jako rzeczywiste? To pytanie ponownie każe się zastanowić nad formami związków rodzinnych i obowiązującymi porządkami kulturowych sensów, oferując jednocześnie możliwość społecznych transformacji. Lecz to pytanie, bardzo trudne do postawienia, jeśli chodzi o rodzinę, szybko zostaje zagłuszone przez tych, którzy normatywną wersję rodziny próbują uczynić podstawą prawidłowego funkcjonowania kultury i logiki rzeczy. Nazbyt często odsuwają je także na bok ci, którzy ze strachu rozkoszują się smakiem ostatecznego autorytetu zakazów, stabilizujących istniejącą strukturę społeczną jako ponadczasową prawdę[2].

Zatem „jaki społeczny układ należy uznać za sankcjonowaną formę miłości i jaką ludzką stratę można jawnie opłakiwać jako prawdziwą i stosowną?”[3]

Podejmując problem rodziny, jej stanu w czasie aktualnym, a więc jej kryzysu, destrukcji tradycyjnej formy oraz poszerzenia o różne modele i konfiguracje płci, co jest efektem głównie załamania się monogamicznej rodziny heteroseksualnej, odwołuję się do rozważań o rodzinie, jej modelu, jego uwarunkowań i jego ewolucji u Butler, przedstawionych w jej pracy *Żądanie Antygony: rodzina między życiem a śmiercią*. Sposób stawiania problemu rodziny przez Butler wypływa z jej zaangażowania w teorie feministyczne, które uzupełnia poststrukturalizm (konstruktywizm w rozumieniu *gender*), a dokładniej performatywność, a także psychoanaliza, głównie w ujęciu Jacques’a Lacana. Na czym polega model rodziny zaproponowany przez Butler, gdzie więzy oparte na heteronormatywnych normach zastąpione zostają przez relacje pokrewieństwa? Odwołując się do myśli tej autorki, zarysuję, w jaki sposób postulaty poszerzenia modelu rodziny wywodzą się z teorii społecznej i teorii kultury, a w niej z koncepcji kształtowania się norm kulturowych i normatywności. Jaką rolę w koncepcji normatywności i normalizacji pełni postać Antygony, bohaterki dramatu Sofoklesa pod tym samym tytułem?

---

[2] Tamże, s. 39.

[3] Tamże, s. 38.

Antygona i jej żądanie

Antygona, postać literacka, dla wielu czytelników i interpretatorów tragedii Sofoklesa stanowiła symbol obywatelskiego nieposłuszeństwa. Jednak postać Antygony była i jest również emblematyczna dla działań feministycznych, dla krytyki feministycznej, *genderowej* i *queerowej*, stanowiąc wzorzec do naśladowania. Kim jest Antygona dla J. Butler?

Bohaterka Sofoklesa jest przedstawicielką rodziny; z Edypem – jej ojcem, z Eteoklesem i Polinejkesem – jej braćmi, z Ismeną, jej siostrą, łączą ją „więzy krwi", ale, jak pokazuje Butler, „wcale nie reprezentuje normatywnych zasad związków rodzinnych, gdyż sama zaplątała się z kretesem w sieć kazirodczego dziedzictwa, które jednocześnie wyznacza jej wykluczające się wzajemnie pozycje w rodzinie"[4]. Butler odwołuje się również do innej tragedii Sofoklesa, *Edyp w Kolonie*, gdzie dochodzi do przydzielenia i Antygonie i Ismenie męskiego *genderu*[5]. *W tragedii Edyp powtarza, jak zauważa Butler, że*

> Ismena i Antygona niemal dosłownie zajęły miejsce swoich braci, w ten sposób zyskując miejsce męskiego *gender*. [...] Tak oto w samym sercu dramaturgii Sofoklesa docieramy do źródła problemów z relacjami rodzinnymi. Antygona już zajęła miejsce brata; [...] Nim akcja tragedii dobiegnie końca, Antygona zajmie miejsce niemal każdego z członków swojej rodziny[6].

Butler podkreśla, że ma tu miejsce przemieszanie ról w obrębie rodziny. Antygona w ciągu akcji wciela się w rolę niemal każdego z jej członków. Poprzez brak przynależności do konkretnego *genderu*, poprzez niejasne relacje rodzinne, Antygona nie należy do żadnego znanego i ukonstytuowanego porządku, nie reprezentuje żadnej normy. Jest skazana na porażkę w przestrzeni uniwersalnych norm i praw, staje się figurą wykluczonego. Pisze o niej Butler:

> Choć trudno byłoby dowieść, że Antygona to bohaterka *queer*, to jednak uznać ją można za emblemat pewnej heteroseksualnej fatalności, która nadal nie została w pełni odczytana. Można zapewne stwierdzić, że jej tragiczny los może stać się udziałem każdego, kto przekracza ograniczenia relacji rodzinnych, warunkujących zrozumiałość naszej kultury. Przykład Antygony daje wszakże początek krytycznej interwencji odmiennego typu: Co w dokonanym przez nią akcie jest

[4] Tamże, s. 12.

[5] „Gdybym nie spłodził córek, które mi towarzyszą, już bym dziś nie żył. One bowiem przedłużą moje życie, pielęgnują mnie, są mężczyznami, a nie kobietami, kiedy chodzi o pilnowanie mojego dobra; wy zaś to cudze potomstwo, nie jesteście moimi synami". Sofokles, *Antygona*, Wydawnictwo Greg, Kraków 2013 (w. 1559–1563).

[6] J. Butler, *Żądanie Antygony...*, dz. cyt., s. 78.

> fatalne dla heteroseksualności w jej normatywnym sensie? I jakie typy organizacji seksualności mogą narodzić się z namysłu nad tą fatalnością?[7]

Przykładem takiego przekroczenia usankcjonowanych relacji rodzinnych będących tabu, jak kazirodztwo, jest dla Butler tabu homoseksualizmu rozwijane w heteronormatywnym dyskursie. Antygona może uchodzić zatem za symbol tych wykluczonych, których pożądanie uznano w danej kulturze jako bezprawne.

Ponadto, jak interpretuje Butler, sama rodzina Antygony przekracza normy wyznaczane jej przez związki rodzinne. Jest ona córką Edypa i Jokasty, zrodzoną z kazirodczego związku, oddana niemożliwej kazirodczej miłości do brata, nieodwołalnie skazana na śmierć za próbę i za żądanie pochowania go, za żałobę i opłakiwanie. „Istotą tego, co ona robi, jest przekroczenie norm wyznaczanych przez związki krwi i przez płeć kulturową"[8]. Przez postać Antygony w jej nienormatywnych relacjach rodzinnych Butler ukazuje zmienność społecznych form związków rodzinnych. Sama bohaterka należy też do rodziny zdeformowanej: „Antygona nie reprezentuje rodziny w jej formie idealnej, lecz w formie poddanej deformacjom i przemieszczeniu"[9]. Antygona przekracza normy rodziny i płci kulturowej, ujawniając zarazem charakter tych norm, ich konstytuowanie i powtarzalność. Bohaterka tragedii Sofoklesa ukazana w niestandardowych relacjach rodzinnych stanowi dla Butler punkt wyjścia dla analizy społecznego konstytuowania norm, a wraz z nimi ustawiania granicy oraz wykluczenia, dla analizy samej normatywności czy normalizacji procesu rozumienia modelu rodziny. Jak podkreśla Butler: „Antygona nie reprezentuje ani relacji rodzinnych, ani też ich radykalnego przeciwieństwa, lecz staje się pretekstem do tego, by strukturalnie zdeterminowane relacje rodzinne odczytać w kategoriach społecznej powtarzalności, zobaczyć w nich wyraz błędnej czasowości norm"[10]. Zachowanie Antygony ma być zatem ilustracją podporządkowania normom kulturowym, ich powtarzania i wcielania, a zarazem ich deformacji i przekształcania.

Normy i normalizacje modelu rodziny

W swych analizach modelu rodziny opartym na zmiennych normach i regulacjach tak Butler, jak i szeroki dyskurs feministyczny, opierają się na postmodernistycznym założeniu o ich społeczno-kulturowym uwarunkowaniu, a wraz z nimi granicy i zakazu, oddzielających to, co normalne i naturalne, oddzielających naturalny model

[7] Tamże, s. 90.

[8] Tamże, s. 18.

[9] Tamże, s. 38.

[10] Tamże, s. 44.

rodziny od tego, co wykracza poza normę, jest więc aberracją: „Uzbrojona w koncepcję zmiennej kulturowo i historycznie normy społecznej – pisze Butler – mam nadzieję przekonać wszystkich, że można podejść inaczej do funkcji zakazu incestu jako fundamentu relacji rodzinnych w psychoanalizie”[11]. Analizując kulturę, spotykamy się zawsze z normami określającymi to, co właściwe, normalne, słuszne, a nawet moralne i to, co jest aberracją, odstępstwem od normy lub czymś nietypowym. Kultura tworzy normę i tworzy zarazem zakaz i granicę, a następnie regulacje związane z tym, co nienormatywne, separując i wykluczając tych przedstawicieli, którzy wyłamują się spod obowiązujących paradygmatów i zasad postępowania. Kultura i kulturowe normy normalizują tych, co odbiegają od wzorców albo ich wykluczają. Myśl postmodernistyczna i dyskurs feministyczny zawsze podkreślają, że kultura dostarcza norm i zasad postępowania, tworząc zarazem systemy wykluczające oparte na zachowaniach niespełniających normatywności. Mimo że wzorce i normy są zmienne, podlegają modyfikacjom, są one traktowane jako stałe, niezmienne oraz naturalne. Zdaniem Butler, jeżeli nawet u podstaw norm kulturowych tkwią przesłanki biologiczne lub zakazy-tabu typu zakaz kazirodztwa, nie można z nich wyprowadzać tezy, że normy znajdują oparcie w naturalnym porządku rzeczy, nie mogą więc one być uznawane za niepodważalne. Jak pisze Joanna Hańderek w książce *Wykluczenie*:

> Często też zapominamy, że mniejszość, tak jak i większość, jest uznawana i konstytuowana przez ludzi – a zatem normy i kulturowe kategorie, czyli tradycja, na którą powołują się ludzie wykluczający mniejszość, są ustalane i wytwarzane przez pokolenia. Mówiąc o zdrowych zasadach lub prawie naturalnym, [...] dokonuje się mitologizacji większości i jej swoistego uświęcenia, nadając jej status supremacji[12].

W jaki zatem sposób relacje rodzinne przybierają jakąś określoną formę sankcjonowaną przez prawo? Sposób kształtowania i zmiany norm społecznych opisuje Butler w kontekście dyskursu feministycznego, gdzie zajmuje stanowisko konstruktywistyczne w koncepcji płci kulturowej, czy – szerzej – koncepcji podmiotowości i jej tożsamości.

Butler podkreśla, że podstawowym mechanizmem i źródłem norm dotyczących rodziny jest założenie heteronormatywności, a więc porządku kulturowego zakładającego, że jedyną prawomocną regułą ludzkiego życia seksualnego jest relacja między kobietą i mężczyzną. Dla dyskursu feministycznego heteronormatywność jest dominującą matrycą kulturową, która determinuje sposób używania seksualności i w konsekwencji determinuje model rodziny. Warunki prawne faworyzują relację heteronor-

[11] Tamże, s. 45.

[12] J. Hańderek, *Wokół wykluczenia*, [w:] J. Hańderek, N. Kućma (red.), *Wykluczenia*, Ośrodek Badawczy Facta Ficta, Kraków 2017, s. 26.

matywną, jest ona reprodukowana przez praktyki i socjalizację. Ale, jak utrzymują Butler oraz dyskurs feministyczny, nie jest ona dyspozycją daną z natury, a stanowi jedynie normę kształtowaną przez praktyki kulturowe, utrwalaną i wzmacnianą za pośrednictwem wielorakich społecznych gratyfikacji. Normy te wzmacnia nieustanna reprodukcja społecznych zachowań, a następnie łączą się one z uwarunkowaniami władzy, która przekształca normatywność w normalizację, i ostatecznie legitymizuje je państwo i jego instytucje. „Tymczasem – jak pisze Ewa Majewska – podmiot nie jest 'naturalnie' heteroseksualny, konstrukcja 'zakazu seksualności' jest również wytworem kultury, na tyle podstawowym, że wyprzedza różnice płci"[13]. Butler na podstawie interpretacji działań Antygony w tragedii Sofoklesa zarysowuje, jak kształtuje się norma kulturowa rodziny i prawa wywiedzionego z zakazu oraz jednocześnie – jak następuje zmiana modelu rodziny i zmiana prawa jako nowego inwariantu społecznej organizacji seksualności: „Co się stanie, kiedy to, co perwersyjne, lub to, co niemożliwe, pojawi się w języku prawa, wysuwając swoje żądania w sferze legalnych związków, powstającej w wyniku wykluczenia i patologizacji"[14].

Sposób kształtowania norm społecznych, który ilustrować ma interpretacja tragedii Sofoklesa, jest dla Butler związany z jej poststrukturalistyczną teorią aktów performatywnych. Źródłem tej koncepcji jest teoria performatywności płci kulturowej, która należy do dyskursu feministycznego. Zgodnie z tą teorią płeć jawi się jako konstrukt społeczno-kulturowy, wytwór powtarzalnych praktyk społecznych, procesu powtarzania i odgrywania wyobrażeń kulturowych na temat męskości i kobiecości. Podmiot czy też tożsamość, której częścią jest płeć, staje się efektem wymuszonym cytowaniem normy i jest wynikiem powtarzających się aktów normatywnych.

J. Butler jest przedstawicielką zwrotu performatywnego, wywiedzionego ze zmodyfikowanej teorii aktów mowy Johna Austina, który wskazywał na związek między mówieniem i działaniem, twierdząc, że mowa ma moc performatywną[15]. Performatywność zakłada tezę, że język nie tylko przedstawia rzeczywistość, ale powoduje w niej zmiany, same określone wypowiedzi czy zachowania są normalizujące. Normy społeczne (i płeć kulturowa) są zatem efektem przymusowego powtarzania określonych działań, ich cytowania, a jednocześnie ten dyskurs/działanie podporządkowany jest władzy. W tym sensie norma jest umową społeczną, konstruktem. Podmiot korzysta z dyskursu, który zastał i w którym performatywność jest cytowaniem, ciągłym powtarzaniem pewnych zachowań, ale zachowań już zastanych. W teorii Butler nie ma miejsca na sferę przeddyskursywną, wszystko jest konstruktem i funkcjonuje

[13] E. Majewska, *Feminizm jako filozofia społeczna: szkice z teorii rodziny*, Difin, Warszawa 2009, s. 204.

[14] J. Butler, *Żądanie Antygony...*, dz. cyt., s. 85.

[15] Performatywne akty mowy to wypowiedzi w pierwszej osobie liczby pojedynczej, w trybie oznajmującym strony biernej, w czasie teraźniejszym.

wewnątrz dyskursu. Nie ma bowiem żadnej sfery przeddyskursywnej, pojmowanej w sposób esencjalistyczny[16]. Również normy regulujące relacje rodziny nie są wyprowadzane z naturalnych biologicznych uwarunkowań. Butler nawiązuje tutaj do Foucaultowskiej kategorii dyskursu jako normatywnej siły regulacyjnej wytwarzającej podmioty. Akty performatywne włączają w pole widzenia i utrwalają normy, organizując i regulując życie społeczne, zapisując je w ciała podmiotów. Dla Butler ważne są też tezy Foucaulta, że podmiot znajduje się pod panowaniem dyskursu władzy i poddawany jest serii wykluczeń.

> Michel Foucault twierdzi – pisze Butler – że jurydyczne systemy władzy wytwarzają podmioty, które następnie reprezentują. W jurydycznym modelu władzy życie polityczne wydaje się regulowane jedynie negatywnie, czyli poprzez restrykcje, zakazy, regulacje, kontrolę, a nawet 'ochronę' jednostek powiązanych z ową strukturą polityczną przez swe przygodne i nieostateczne wybory. Lecz podmioty regulowane przez te struktury, a zatem podporządkowane im, zyskują kształt, są definiowane i odtwarzane zgodnie z ich wymogami[17].

Władza tworzy dyskurs, w którym działanie podmiotów w ogóle jest możliwe, również na sposób negatywny (władza poddaje jednostkę opresji i nie daje wyboru wolnego działania albo nie stwarza w ogóle możliwości działania), co w kategoriach Foucaulta jest mechanizmem ujarzmiania podmiotu[18]. Podmiot to z jednej strony produkt władzy, z drugiej niezbędny warunek wystąpienia władzy. Dokładniej wyjaśnia Butler ten aspekt myśli Faucaulta: „Ujarzmienie jest w dosłownym sensie stwarzaniem podmiotu, zasadą regulacji, zgodnie z którą formułuje się lub wytwarza podmiot. Takie ujarzmienie jest rodzajem władzy, która nie tylko jednostronnie oddziałuje na daną jednostkę w formie dominacji, ale także uaktywnia lub formuje podmiot"[19]. Podmiot wytworzony jest jednocześnie uregulowany lub podporządko-

[16] „Owe akty, gesty, realizacje są, mówiąc ogólnie, w tym sensie performatywne, że istota bądź tożsamość, którą rzekomo wyrażają, jest fabrykacją, wytworzoną i podtrzymywaną dzięki cielesnym znakom oraz innym środkom dyskursywnym. Natomiast stwierdzenie, że określone ze względu na kulturową płeć ciało ma charakter performatywny, oznacza, że pozbawione jest ono jakiegokolwiek innego ontologicznego statusu poza owymi najróżniejszymi aktami, które o jego realności właśnie stanowią. Jeśli zatem realność ta zostaje sfabrykowana jako wewnętrzna istota, to samo wnętrze okazuje się efektem i funkcją jak najbardziej publicznego dyskursu społecznego". J. Butler, *Uwikłani w płeć: feminizm i polityka tożsamości*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2008, s. 246.

[17] Tamże, s. 44.

[18] „To 'ujarzmienie' jest nie tylko podporządkowaniem, lecz także zabezpieczaniem i utrzymywaniem, umieszczeniem w miejscu podmiotu, upodmiotowieniem". J. Butler, *Psychiczne życie władzy: teorie ujarzmienia*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2018, s. 85.

[19] Tamże, s. 79.

wany, a przymusowe powtarzanie jest formą regulacji, powtarzaniem, które wciela normatywny ideał.

Antygona przez swoje działania wysuwa żądanie przekształcenia normy kulturowej modelu rodziny, rzucając wyzwanie jej heteronormatywnej strukturze. Butler ukazuje, jak uwikłana jest ona w relacje rodzinne, jednocześnie pozostając poza tymi normami, przekracza ona normy heteroseksualne i ograniczenia relacji rodzinnych. Antygona nie osiąga innej seksualności, niż heteronormatywna, jednak odrzuca ją, odrzuca rolę matki i żony, ujawniając swój niejednoznaczny *gender*. Działania bohaterki Sofoklesa ujawniają zmienność społecznych form związków rodzinnych[20]. Analizując rozważania Butler na temat Antygony, E. Majewska zauważa: „Z perspektywy rozważań o rodzinie istotne wydaje się tu zachwianie tradycyjnych dystrybucji i prowadzenie nowych więzi, które mogą zostać uznane za sprzeczne z tymi przyjętymi jako norma"[21]. Bowiem skoro jakaś norma została wytworzona kulturowo oraz utrwalona, to można ukształtować ją na nowo. Zmiana możliwa jest tylko w ramach kulturowego kontekstu, w którym dana jednostka się znajduje, jednostka zawsze pozostaje uwikłana w system znaczeń, który jest narzucony podmiotowi przez normatywno-regulatywne praktyki. Ale zmiana w procesie przymusowego powtórzenia staje się efektem oporu, a więc destabilizacji, aberracji, przestając być prostym powtórzeniem, czyli powieleniem i wzmocnieniem dominacji. Antygona w interpretacji Butler ma być taką postacią (podmiotem) przez opór rozpoczynającą zmianę. Zdolności działania podmiotu trzeba zatem szukać w wariacjach, powtórzeniu. Jak zauważa Butler:

Skoro reguły rządzące znaczeniem nie są jedynie restrykcyjne, lecz także pozwalają na powstanie alternatywnych obszarów kulturowej zrozumiałości, czyli otwierają dla kulturowej płci nowe możliwości, które podważają sztywne kody hierarchicznej binarności, to subwersja tożsamości możliwa jest jedynie w obrębie powtarzanych praktyk znaczeniowych. [...] Współistnienie czy też przenikanie się takich dyskursywnych nakazów tworzy możliwość rekonfiguracji i przesunięć[22].

Rodzina jako pokrewieństwo

Tradycyjny model rodziny oparty na – mówiąc językiem teorii feministycznych – prymacie heteroseksualnej matrycy rodziny i seksualności, zostaje przez Butler zdekonstruowany, a w zamian proponuje ona ontologię pokrewieństwa, w której ludzkie pożądanie nie jest zarządzane przez imperatyw heteroseksualności. Jak uka-

[20] E. Majewska, *Feminizm jako filozofia społeczna*..., op. cit., s. 213.

[21] Tamże, s. 214.

[22] J. Butler, *Uwikłani w płeć*…, dz. cyt., s. 259.

zuje Majewska, analizując myśl Butler, koncepcja pokrewieństwa pozwala dostrzec i uznać nietradycyjne formy rodziny, zanegować utrwalanie określonych norm kulturowych, otwierać możliwości ich przekształcenia. „Koncepcja Butler jawi się z tej perspektywy jako najbardziej otwarta na społeczne zmiany, opisywane już przez socjolożki i socjologów w badaniach nowych form rodziny”[23]. Dlatego tez otwiera ona szanse na emancypację tych form rodziny, które są w społeczeństwie marginalizowane, to znaczy wszelkich nietradycyjnych wzorców zachowań związanych z pokrewieństwem.

Zgodnie z założeniem performatywności przyjętym przez Butler rodzina to zestaw określonych praktyk, które dopełniają również działania Antygony, zestaw relacji odnawianych w czasie w efekcie ich powtarzania: „Rodzina jest zatem tym, co bohaterka Sofoklesa powtarza swoim czynem. Używając sformułowania Davida Schneidera, można powiedzieć, że związki rodzinne to nie forma bycia, lecz właśnie forma działania”[24]. Działanie Antygony jako aberracyjne powtarzanie normy, zwyczaju, konwencji w sferze kultury, prowadzi do zmiany i do podważenia obowiązującego porządku. Butler podkreśla, że ta zmiana zaczyna się od roszczenia, od żądania, które podejmuje Antygona, i które jest zarazem działaniem i mową, ustanawiając aberrację w samym sercu normy.

> Moje pytanie dotyczy zatem tego – pisze Butler – czy taki stan rzeczy może również stać się podstawą takiej społecznie akceptowanej aberracji rodziny, w której normy rządzące legalnymi i nielegalnymi związkami krwi pozwolą się radykalnie przedefiniować. [...] Co się stanie, kiedy to, co perwersyjne, lub to, co niemożliwe, pojawi się w języku prawa, wysuwając swoje żądania w sferze legalnych związków, powstającej w wyniku wykluczenia lub patologizacji[25].

W kontekście teorii aktów performatywnych, modyfikacja norm następuje w trakcie ich aberracyjnego powtarzania, dlatego motorem zmian jest świadome ich zniekształcanie oraz sama możliwość ich odmiennego pomyślenia. Butler podejmuje perspektywę feministyczną radykalnego przeformułowania relacji rodzinnych, które stanowią podstawę dla możliwego poszerzenia prawomocności rozmaitych form relacji rodzinnych, bez ograniczania związków pokrewieństwa do normatywnego modelu rodziny. Związki rodzinne stanowią zmienny układ odpowiadający za organizację reprodukcji życia materialnego, za rytualizację narodzin i śmierci. Związki te gwarantują istnienie intymnych więzi, regulują seksualność za pomocą określonych sankcji i zakazów. Dążeniem Butler w zgodzie z emancypacyjnymi nurtami feminizmu jest legitymizacja pozanormatywnych rodzin.

[23] E. Majewska, *Feminizm jako filozofia*..., dz. cyt., s. 213.

[24] J. Butler, *Żądanie Antygony*..., dz. cyt., s. 74.

[25] Tamże, s. 84–85.

Butler w książce *Żądanie Antygony* odwołuje się do przykładów takiego przemodelowania struktury rodziny, jakim jest walka o legitymizację afroamerykańskiego modelu relacji rodzinnych opisywana przez Carol Stack w książce *All Our Kin*. W takim układzie rodzinnym matki, babki, ciotki, siostry i przyjaciółki razem wychowują dzieci i zapewniają reprodukcję materialnych warunków życia. Inne radykalne relacje rodzinne czy też relacje pokrewieństwa opisuje Kath Weston w książce *Families We Choose*, gdzie więzom krwi przeciwstawiane są związki oparte na dobrowolnej decyzji. Związki pokrewieństwa przekraczające normatywny model rodziny to również dobrowolne samotne rodzicielstwo, rodzicielstwo gejowskie czy lesbijskie, a także układy rodzicielskie, w których uczestniczy więcej niż dwoje dorosłych osób. A zatem, twierdzi Butler, symboliczne miejsce matki może zajmować kilka osób czy osoby o różnej płci, nie jest ono bowiem identyfikowalne z określoną osobą. „Czy należy zatem powiedzieć – pisze Butler – że pozanormatywne rodziny, które jednak realizują jej model w jakiś pochodny sposób, są gorszymi kopiami? Czy też raczej powinniśmy zaakceptować fakt, że idealność normy zostaje podważona właśnie poprzez złożoność procesu jej ustanowienia?”[26] Te pozanormatywne rodziny stanowią model, w którym następuje maksymalne zróżnicowanie ról i który, zdaniem Butler, powinien być dopuszczany i promowany, a żeby tak się stało, najpierw trzeba go jeszcze móc wypowiedzieć i pomyśleć, musi współistnieć z kulturową zrozumiałością. Metodą wprowadzania tej kulturowej zrozumiałości jest właśnie powtarzanie skandalu i aberracji, dzięki czemu to, czego nie da się wyrazić, dochodzi jednak do głosu.

Bibliografia

Butler J., *Uwikłani w płeć: feminizm i polityka tożsamości*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2008.

Butler J., *Żądanie Antygony: rodzina między życiem i śmiercią*, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Warszawa 2010.

Butler J., *Psychiczne życie władzy: teorie ujarzmienia*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2018.

Hańderek J., *Wokół wykluczenia*, [w:] J. Hańderek, N. Kućma (red), *Wykluczenia*, Ośrodek Badawczy Facta Ficta, Kraków 2017.

Majewska E., *Feminizm jako filozofia społeczna: szkice z teorii rodziny*, Difin, Warszawa 2009.

Sofokles, *Antygona*, Wydawnictwo Greg, Kraków 2013.

[26] Tamże, s. 97.

Alfabetyczny spis Autorów

Authors in alphabetical order

1. ASZKIEŁOWICZ Aleksandra, dr
   e-mail: aleksandra.aszkielowicz@o2.pl
   Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Brzegu, Piastowska 14, 49-300 Brzeg, Polska
   ORCID: 0000-0001-5414-6652

2. BANACH Iwona, dr
   e-mail: i.banach@wpps.uz.zgora.pl
   Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Zielonogórski, Aleja Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska
   ORCID: 0000-0001-9204-2002

3. BOŁDYREW Aneta, dr hab., prof. UŁ
   e-mail: aneta.boldyrew@uni.lodz.pl
   Zakład Historii Oświaty, Katedra Historii Wychowania i Pedeutologii, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki, Pomorska 46/48, 91-408 Łódź, Polska
   ORCID: 0000-0002-6121-0816

4. DZIUBACKA Krystyna, dr hab.
   e-mail: krystyna.dziubacka@uni.edu.pl
   Zakład Edukacji Międzykulturowej i Badań nad Wsparciem Społeczny, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, J.W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska
   ORCID: 0000-0003-1338-6478

5. FERENZ, Krystyna, prof. zw. dr hab.
   e-mail: krystynaferenz@wp.pl
   Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Brzegu, Piastowska 14, 49-300 Brzeg, Polska
   ORCID: 0000-0001-8531-548X

6. GRABOWSKA Barbara, dr
e-mail: barbara.grabowska@umw.edu.pl
Zakład Zdrowia Publicznego, Wydział Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu, Bujwida 44, 50-345 Wrocław, Polska
ORCID: 0000-0001-7466-1280

7. HERUDZIŃSKA Małgorzata H., dr
e-mail: malgorzata_herudzinska@sggw.pl
Katedra Socjologii, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Nowoursynowska 166, bud. 4, 02-787 Warszawa, Polska
ORCID: 0000-0003-3138-5778

8. JAKUBIAK Krzysztof, prof. dr hab.
e-mail: k.jakubiak@ug.edu.pl
Zakład Historii Nauki, Oświaty i Wychowania, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański, ul. Bażyńskiego 4, 80-309 Gdańsk, Polska
ORCID: 0000-0002-4620-1057

9. JAKUBOWSKA Luba, dr
e-mail: luba.jakubowska@umw.edu.pl
Zakład Humanistycznych Nauk o Zdrowiu, Wydział Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu, K. Bartla 5, 51-618 Wrocław, Polska
ORCID: 0000-0002-0507-6595

10. LUBOWICKA Grażyna, dr
e-mail: grazyna.lubowicka@uwr.edu.pl
Zakład Pedagogiki Ogólnej, Instytut Pedagogiki, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, J. W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska
ORCID: 0000-0002-0197-4443

11. KĘDZIOR Jolanta, dr
e-mail: jolanta.kedzior@uwr.edu.pl
Zakład Pedagogiki Mediów, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, J.W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska
ORCID: 0000-0002-6701-1164

12 MUSIAŁ Ewa, dr
e-mail: ewa.musial@uwr.edu.pl
Zakład Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, J.W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska
ORCID: 0000-0001-7710-2265

13. NAWROT-BOROWSKA Monika, dr hab.
e-mail: nawrot10@ukw.edu.pl
Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz, Polska
ORCID: 0000-0003-1933-0563

14. OLEJNIK-KRUPA Emilia, dr
e-mail: emilia.olejnik-krupa@uwr.edu.pl
Zakład Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, J. W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska
ORCID: 0000-0001-8906-2766

15. PROKOSZ Małgorzata, dr
e-mail: mprokosz@wp.pl
Zakład Edukacji Międzykulturowej i Badań nad Wsparciem Społecznym, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, J. W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska
ORCID: 0000-0001-7135-1455

16. PROŚCIAK Beata, dr
e-mail: beata@dr-prosciak.pl
Zespół Szkół Technicznych w Leżajsku, Adama Mickiewicza 67, 37-300 Leżajsk, Polska
ORCID: 0000-0003-0717-9931

17. PROŚCIAK Marcin
e-mail: larcelo920@gmail.com
Uniwersytet Śląski w Katowicach, Bankowa 12, 40-007 Katowice, Polska
ORCID: 0000-0002-8355-4548

18. RYBCZYŃSKA-ABDEL KAWY Dorota, dr hab., prof. UWr
e-mail: dorota.rybczynska-abdelkawy@uwr.edu.pl
Zakład Profilaktyki i Resocjalizacji, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytet Wrocławski, J. W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska
ORCID: 0000-0002-4634-6811

19. RYBCZYŃSKI Łukasz, mgr
e-mail: aryb22@gmail.com
Lubuski Ośrodek Profilaktyki i Terapii Osób Uzależnionych i Współuzależnionych w Zielonej Górze, Jelenia 1A, 65- 090 Zielona Góra, Polska
ORCID:0000-0003-2955-7171

20. SAPIA-DREWNIAK, Eleonora, prof. dr hab.
e-mail: sapia@uni.opole.pl
Zakład Myśli Pedagogicznej i Polityki Oświatowej, Instytut Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Opolski, Oleska 48, 45-052 Opole, Polska
ORCID: 0000-0003-3779-8004

21. SEŃ Mariola, dr
e-mail: mariola.sen@umed.wroc.pl
Zakład Promocji Zdrowia, Katedra Zdrowia Publicznego, Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu, K. Bartla 5, 51-618 Wrocław, Polska
ORCID: 0000-0002-6790-654X

22. SORKOWICZ Anastazja, dr
e-mail: anastazja.sorkowicz@us.edu.pl
Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Bielska 62, 43-400 Cieszyn, Polska
ORCID: 0000-0001-7102-9546

23. ŚNIEGULSKA Anna, dr
e-mail: airsnieg@op.pl
Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Edukacyjnych, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Rzeszowski, Jałowego 24, 35-959 Rzeszów, Polska
ORCID: 0000-0002-2864-257X

24. ŻŁOBICKI, Wiktor dr hab., prof. UWr
e-mail: wiktor.zlobicki@uwr.edu.pl
Zakład Pedagogiki Ogólnej, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, J. W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska
ORCID: 0000-0003-0077-6338

Indeks osobowy

Index

A

Abrams David 362, 371
Abu Munshar Maher 254, 256
Adamczak Natalia 332, 354
Adas Michael 68, 78
Aftab Parry 289, 297
Akduran Funda 251, 256
Al.G. 40, 48
Albański Leszek 19, 48
Aleksandrowicz Benedykt 22, 26, 48
Aljayyousi Ghadir Fakhri 254, 256
Al-Salim Farid 254, 256
Andrzejewski Marek 320, 325
Añez Elizabeth 234, 245
Anna S. 30, 48
Antonovsky Aaron . . . . . 189, 190, 200, 201, ... 203–205, 210
Appelt Karolina 171, 187
Arcan Chris 235, 244
Argyle Michael 193, 194, 210
Aronson Elliot 111
Attwood Tony 333, 354
Ăcs Pongrăc 255, 256

B

Babicz-Zielińska Ewa 232, 240, 244
Babiuch Małgorzata 262, 270
Badowska-Hodyr Monika 329, 354
Bakiera Lucyna 190, 210
Balcerzak-Paradowska Bożena 153, 165
Ballenger Nicole 240, 246
Banach Iwona 194, 197, 200, 210
Baniak Józef 151, 163, 165
Baranowski Janice 232, 244
Baranowski Tom 232, 244
Barkauskaite Marija 269, 270
Baron Marcin 84, 85, 87, 92, 100
Bartkowiak Edyta 194, 197, 200, 210
Bartle Naomi 235, 246
Bartosz Bogna 136, 137, 143, 145
Basil Michael 236, 245
Baskar Roy 104, 111
Batada Ameena 241, 244
Batorski Dominik 280, 281, 297
Bauman Teresa 141, 144
Bąbel Przemysław 269, 270
Bąk Agnieszka 282, 298
Beauchamp Gary 231, 244
Bechthold Angela 231, 247
Becker Wulf 236, 237, 242, 246
Bellugi Ursula 222, 225
Bentkowski Piotr 332, 354
Berge Jerica 239, 244
Berger Peter Ludwig . . . . . 106, 111, 155, 165, ... 259, 270
Bergier Barbara 255, 256
Bergier Józef 255, 256
Bergier Michał 255, 256
Berstein Basil 251, 256
Bębenek Bernadeta 267, 271
Biaduń-Korulczyk Edyta 262, 271
Biernat Tomasz 318, 325
Binnebesel Józef 201, 202, 206, 207, 210
Birch Leann Lipps . . . 231–234, 240, 244–247
Bisaga Adam 359, 371
Bisogni Carole 238, 245
Blain Artur 181, 187
Blissett Jackie 233, 244

Błażek Magdalena 309, 313
Bochwic Jan Otton 22, 34, 35, 48
Bodziany Marek 82, 100
Boeing Heiner 231, 247
Bołdyrew Aneta 19, 48
Bołoz Wojciech 116, 128
Boone-Heinonen Janne 239, 244
Borawska Katarzyna 221, 225
Borchet Judyta 309, 314
Bowen Sarah 363, 371
Boyland Emma 241, 245
Branscum Adam 235, 240, 247
Bratland Erik 225, 226
Brazelton Thomas 277, 283, 298
Briefel Ronette 240, 244
Bron Agnieszka 136, 144
Brøndsted Lise 229, 245
Brown Rachael 233, 244
Brown Roger 222, 234
Brownell Kelly 231, 245
Bruner Jerome 136, 144
Bryant Maria 232, 240, 244
Brzezicki Łukasz 89, 100
Brzezińska Anna . .171, 173, 187, 188, 277, 298
Brzostowski Aleksander 26, 48
Brzozowska Anna 231, 247
Budzyńska Ewa 191, 210
Bujakowski Zofia 28, 48
Bula Danuta 215, 226
Butler Judith 373–383
Byford Andy 73, 78

C

Cabili Charlotte 240, 244
Cahan Emily 74, 78
Camise Thomas 234, 245
Campbell John 362, 367, 371
Cantor David 236, 244
Castro de John 230, 244
Celichowski Antoni 42, 48
Chambers Lucy 234, 245
Chandon Pierre 237, 242, 244
Cherkasov Aleksandr 71, 78
Chmielewska-Łuczak Dorota 134, 144
Chmielowski Piotr 22, 32, 42, 48
Chodyński Adam 22, 26, 48
Chojnacka Barbara 309, 313
Christopher Cindy 260, 271
Churski Paweł 84, 85, 87, 92, 100
Ciarrochi Joseph 234, 247
Cierpiałkowska Lidia 362, 371
Cinar Nursan 251, 256
Civile Gail Vance 238, 247
Clance Pauline Rose 312, 314
Clough Peter 72, 79
Coa Kisha 236, 244
Comte Auguste 152, 166
Connors Margaret 238, 245
Contento Isobel 235, 238, 245
Cooke Lucy 234, 245, 247
Cooney Ned 362, 371
Crepinsek Mary Kay 240, 244
Crystal-Mansour Susan 236, 244
Cullen Karen 232, 244
Czapiński Janusz 93, 100
Czapska Eliza 219, 225
Czeredrecka Barbara 316, 320, 325
Czerepaniak-Walczak Maria 104, 111
Czerniawska Olga 137, 144
Czykier Krzysztof 329, 354

D

D.L. 32, 41, 48, 137
Davis Terisa 236, 244
Dąbrowska Aneta 259, 271
de Graaf C(Kees) 238, 245
de Ridder Denise 247
de Vet Emely 232, 247
de Wit John 232, 247
Dembiński Mariusz 139, 144
Denford Sarah 251, 256
Denzin Norman 136, 137, 144
Devine Carol 238, 245
Dikmen Yurdanur 251, 256
DiLeone Ralph 231, 245
Dipko Sarah 236, 244
Dobosz Dagmara 153, 166
Dobrowolska-Iwanek Justyna 231, 247
Dock Seitz Maia 241, 244
Doliński Gustaw 22, 361, 362, 369, 371
Dominicè Pierre 136, 144
Dovey Terence 241, 245
Doyle Colleen 239, 245
Drake Mary Anna 238, 247
Draus Jan 60, 62, 64
Drewnowski Adam 240, 245
Drobniak Adam 84, 85, 87, 92, 100
Drużba Ksawery . .20, 22, 25, 28, 30, 31, 35, 48

Dryll Elżbieta . . . . . .136, 138, 141, 143–145, ... 215, 225
Dubas Elżbieta 137, 144, 319, 325
Duch-Krzystoszek Danuta 152, 153, 166
Dudek Peter. 74, 78
Dyczewski Leon 109–111, 214, 225
Dyrdół Małgorzata 199, 200, 210
Dziemidowicz Ewa 290, 291, 297, 299
Dziubacka Krystyna 83, 88, 97, 100

E

E.B. 42, 48, 239, 247
Eide Brock 331, 332, 354
Eide Fernette. 331, 332, 354
Ekiert-Grabowska Dorota. 330, 354
Elder John 239, 247
Estreicher Karol 23, 48
Eunha Myung 235, 246
Evenson Kelly. 254, 256
Eysenck Hans 361, 367, 371

F

F.K. 33, 41, 48
Fabrizo Cecilia 255, 256
Fagt Sisse 229, 245
Falkiewicz Lucjan. . . . .22, 27, 37, 39, 40, 42, ... 48, 50
Fankanowski Marcin. 134, 144
Feliks. 40, 48
Ferenz Krystyna 105, 108, 109, 111
Feunekes Gerda. 238, 245
Fijałkowska Alina 283, 298
Filipiak Ewa 221, 223, 225
Finkelstein Eric Andrew 254, 256
Fisher Jennifer Oelet. 232, 234, 245
Fjellström Christina 236, 237, 242, 246
Fojcik Małgorzata. 316, 323, 325
Forouhi Nita 237, 245
France Alan Peter 74, 78
Frankel Leslie 245
Franklin Amie 238, 245
Fray Paul. 232, 247
French Simone 241, 247
Fromm Erich. 108, 111, 181, 187
Frost Ginger Suzanne 73, 78
Frydrychowicz Stefan. 218, 225
Frykman Jonas 77, 78
Fudalej Sylwia 360, 371
Furmanowska Mirosława 126, 128
Furnham Adrian 241, 247

G

G.Prz. 49
Gadamer Hans-Georg 132, 145
Gaidamowicz Rima. 332, 354
Gajda Janusz 279, 280, 298, 319, 325
Gajda Piotr Mieczysław 115, 128
Gajewska Grażyna 258, 271
Gawarecki Zygmunt 22, 26, 33, 49
Gawęcka Mirosława 319, 325
Gąsior Krzysztof. . . . 174, 187, 307, 308, 313
Gearhardt Ashley 231, 245
Giachetti Ismene 236, 237, 242, 246
Gibson Edward Leigh 234, 247
Giddens Anthony 69, 78
Gierczyk Marcin 153, 166
Gireesh Aswathikutty 251, 256
Giza Anna 133, 145
Giza-Poleszczuk Anna 90, 101
Glanz Karen 236, 245
Gleason Philip. 240, 244
Gloger Maciej 67, 68, 78
Gluziński Józef 32, 49
Głowacki Aleksander 39, 42, 49
Goddings Anne-Lise 251, 256
Gofron Beata. 70, 78
Goldberg Jeanne 236, 245
Gordon-Larsen Penny. 239, 244
Grabowska Barbara. . 249–251, 256, 330, 354
Grabski Marius 231, 246
Grajnert Józef 26, 49
Greichen Patrick 87, 101
Grilo Carlos. 231, 245
Grinceviciene Vilija 83, 100
Grochowska-Subotowicz Ewelina . . . 89, 100
Grone Carolyn. 69, 78
Groth Margit 229, 245
Grzywak-Kaczyńska Maria . . . 121, 122, 128
Gulla Bożena. 220, 226
Gumowski Franciszek. 22, 23, 29, 32, 49
Gurba Ewa 172, 187
Guzewicz Mieczysław 125, 127, 128

H

Hagger Martin. 250, 256
Haith Marshall 217, 226
Hajkowska Monika. 19, 49
Hales Derek. 232, 240, 244

Halford Jason 241, 245
Hall Calvin 193, 362, 367, 371
Handy Helen 234, 245
Hankonen Nelli 250, 256
Hannan Peter 235, 239, 244
Hansdorfer-Korzon Rita 254, 256
Hańderek Joanna 378, 383
Haratyk Anna 19, 53
Harwas-Napierała Barbara . . 172, 187, 190, 210
Hassandra Mary 250, 256
Hazen Nancy 245
Hearn Marsha 239, 245
Heaven Patrick 234, 247
Heimendinger Jerianne 236, 246
Helling Ingeborg 134, 143, 145
Henebry Cynthia 75, 78
Herf Jeffrey 66, 78
Herrera Macarena Lorena 234, 247
Herudzińska Małgorzata 149, 164, 166
Heszen Irena 201, 205, 210, 211
Hirvensalo Mirja 250, 256
Hirvonen Tero 239, 247
Hiszpańska Beata 118, 128
Hochschild Arlie 159, 166
Ho Lai-ming 255, 256
Hubbell Elizabeth 286, 298
Hudson Lee 251, 256
Hughes Georgina 241, 245
Hughes Sheryl 234, 245, 246

I

Illick Joseph 73, 78
Ingarden Roman 195, 210
Israel Barbara 237, 246
Izdebska Jadwiga 174, 177, 187, 188

J

Jabłoński Radosław 89, 100
Jaczewska-Schuetz Joanna 233, 247
Jäger Georg 77, 78
Jakob Gisela 140, 142, 145
Jakubiak Krzysztof 18–20, 49, 50, 53, 54
Jan Paweł II 13, 15, 118–120, 126–128
Januszewicz Anna 232, 247
Jarmużek Joanna 209, 210
Jarosz Mirosław 230, 246, 275, 299
Jaroszewski Zygmunt 26, 50, 332, 355
Jaroszyński Witold 22
Jas Katarzyna 329, 330, 354, 355
Jaworski Piotr 89, 100
Jedlicki Jerzy 68, 78
Jedynak Barbara 19, 50
Jegier Aneta 286, 287, 291, 298
Jeleński Antoni 36, 50
Jeleński Jan 27, 40, 50
Jelonkiewicz Irena . . 201, 205, 206, 209–211
Jeske August 40, 50
Jeżewska-Zychowicz Marzena . . . . . 239, 240, ... 244, 246
Jędrychowska Barbara 19, 50
Jin Seok Won 239, 244
Johnson David 363, 368, 371
Jones Kathleen 74, 78
Jordan Thomas 76, 78
Józef z Mazowsza 22, 24–26, 32, 49, 50
Jundziłł Irena 18, 19, 49, 53, 118, 128
Junger Jăn 255, 256
Jurczyk-Romanowska Ewa . . . . . 19, 50, 53, ... 318, 325
Jurkowski Andrzej 219, 226
Juszczyk Stanisław 278, 298

K

Kabzińska Łucja 19, 50
Kaczmarek Mariola 208, 211
Kadden Ronald 362, 371
Kamiński Mścisław . . . . . 22, 25, 30, 31, 36, ... 38, 39, 42, 50, 368, 371
Kamprowski Rafał 150, 166
Karcz-Taranowicz Eugenia 307, 309, 314
Karvonnen Sakari 239, 247
Kaźmierska Kaja 140, 145
Kearney Michael 236, 237, 242, 246
Keser Nurgül 251, 256
Kędryna Szymon 62, 64
Kiefe Caterina 239, 244
Kizwalter Tomasz 67–69, 78
Klichowska Anna 284, 298
Klichowski Michał 284, 298
Klus-Stańska Dorota 224, 226
Kłoskowska Antonina 133, 145
Kmiecik-Jusięga Karolina 331, 354
Knopp Katarzyna 363, 368, 371
Kochanowicz Bożena 254, 256
Kolankiewicz Maria 321, 325
Kolle Herdis 75, 78
Kołaczek Bożena 92, 101
Konarzewski Krzysztof . 142, 145, 304, 310–313

Kornas-Biela Dorota 192, 211
Korwin 35, 50
Korzeniowska Elżbieta 242, 246
Koselleck Reinhart 70, 78
Kosińska-Dec Katarzyna . 205, 206, 208–211
Kosmowski Wiktoryn 39, 50
Kościelska Małgorzata 306, 313
Kotlarska-Michalska Anna 150, 166
Kotusiewicz Alicja 303, 313
Kowalczuk Iwona 236, 247
Kowerska Zofia 28, 54
Kozubska Alicja 263, 271
Krauss Ronald 237, 245
Krebs-Smith Susan 236, 246
Kromolicka Barbara 307, 309, 314
Kruk Małgorzata 368, 371
Krzaklewska Ewa 154, 167
Krzysztofiak Danuta 329, 355
Krzysztoszek Aleksandra 85, 86, 101
Kubacka-Jasiecka Dorota 308, 313
Kuchta-Nykiel Monika 346, 354
Kuczyński Alojzy 22, 23, 25, 27, 50, 51
Kuhn Matt 286, 298
Kukołowicz Teresa 118, 129
Kuleta Małgorzata 308, 313
Kunicki Leon 22, 25, 51, 70, 78
Kunowski Stefan 177, 188
Kurcz Ida 216, 226
Kurowska Krystyna 208, 211
Kuszak Kinga 284, 298
Kwak Anna 148–150, 166, 196, 211
Kwiatkowska Henryka 302, 303, 313

L

Lai Agnes 255, 256
Lally Phillippa 235, 246
Lam Eliza 255, 256
Lam Tai-hing 255, 256
Langford Joe 312, 314
Larson Nicole 235, 244
Lassonde Stephen 72, 78
Laukkanen Arto 250, 256
Lee Dickson 255, 256
Lehman Adam 230, 231, 246
Leja Emilia 22, 26, 51
Lennernäs Maria 236, 237, 242, 246
Lewartowska Zofia 21, 51
Lewis Cora 239, 244
Lew-Starowicz Rafał 329, 354
Ligęza Maria 217, 226
Lim Robyn Su May 254, 256
Lin Biing-Hwan 240, 246
Lin Lillian 239, 245
Linca-Ćwikła Agnieszka 206, 208, 211
Lindzey Gardner 362, 367, 371
Lintunen Taru 250, 256
Lisica Jarosław 237, 246
Lisicki Tomasz 254, 256
Löfgren Orvar 77, 78
Lorecka Katarzyna 329, 354
Lubowski Edward 26, 51
Luckmann Thomas 106, 111, 259, 270
Lutyńska Krystyna 21, 51

Ł

Łęcicki Grzegorz 116, 129
Łobocki Mieczysław . . . . . 88, 101, 193, 195, ... 211, 262, 266, 271
Łopatkowa Maria 318, 319, 325
Łoziński Bronisław 26, 51
Łukasik Mateusz 207, 211
Łukowski Stanisław Wojciech 38, 51

M

M.K. 42, 51
Maccino Lisa 240, 246
Machczyńska Antonina 22, 43, 51
Machung Anne 159, 166
Maćkowiak-Pandera Joanna 87, 101
Madajczyk Piotr 61, 64
Maes Lea 239, 247
Magnussen Costan 229, 246
Maibach Edward 236, 245
Maj Marek 123, 124, 129
Majewicz Piotr 201, 211
Majewska Ewa 379, 381–383
Majewski Stanisław 22, 38, 51
Makowiecki Aleksander 22, 25, 51
Malczewski Kornel 33, 51
Manovich Lev 275, 298
Mardas Marcin 231, 247
Maria 37, 51
Mariański Janusz 191, 211
Markowska Danuta 195, 211
Marlatt Gordon Alan 363, 371
Marlin Diane Wolfe 246
Marody Mirosława 90, 101
Martin-Fugier Anne 75, 79

Marynowicz-Hetka Ewa 269, 271
Maślankowski Jacek 89, 100
Matczak Anna 363, 364, 368, 371
Matulka Zofia 118, 121, 122, 129
Matuszewska Mirosława 154, 166
Matyjas Bożena. 153, 166, 319, 325
Maunduk Beata 267, 271
Mazurek Stefania 57, 62, 64
Mazurski Krzysztof. 87, 101
McCool Audrey. 235, 246
Mckenzie Georgia. 250, 256
McKinley Runyan William 137, 145
McQuail Denis 150, 166
Meissner Karol 125, 129
Mendel Maria 259, 267, 269–271
Mennella Julie. 231, 244
Meyboom Saskia. 238, 245
Michalak Marek 196, 211
Michalska Iwona. 19, 51
Michalski Grzegorz. 19, 51
Michel Małgorzata 329, 354, 380
Michela John. 238, 245
Mieczyński Adam 22, 23, 26, 51
Mierzwiński Bronisław. 122, 129
Mikiewicz Piotr. 70, 79
Mikkilä Vera 239, 247
Mikuta Beata. 236, 247
Milewska Ewa. 310, 314
Miller Scott 217, 226, 363, 371
Miłkowska-Olejniczak Grażyna 270, 271
Mintz Steven 76, 79
Misiak Władysław 90, 101
Miszke Teresa 89, 100
Mitchell Diane 233, 245
Monti Peter 362, 371
Morales Miriam 246
Morbitzer Janusz. 278, 279, 298
Moss Michael 231, 246
Mueller Stephen 234, 245
Musioł Teodor. 57, 59, 64
Muster Rafał 84, 85, 87, 92, 100
Myers David Guy 217, 226

N

Nakayima Peace Julie 235, 240, 247
Nakęski Adolf Naake 22, 25, 39, 51
Nawrot-Borowska Monika 19, 20, 49, 50
Neuhouser Marian. 239, 247
Neumark-Sztajner Dianne. 235, 244
Nęcek Robert 115–117, 129
Nicholls Dasha 251, 256
Nicklas Theresa. 234, 245, 246
Niećko-Bukowska Bożena 196, 211
Niesporek-Szamburska Bernadeta . . 215, 226
Nikitorowicz Jerzy 83, 101, 109, 111
Nilsen Harald 225, 226
Niźnikowska Ewelina 255, 256
Nowak Marian 178, 188
Nowak Waldemar 152, 154, 166
Nowak-Dziemianowicz Mirosława. . .139, 144
Nowak-Zaleska Alicja. 255, 256
Nowakowska Aleksandra . . 84, 85, 87, 92, 100
Nowicka Marzenna. 224, 226
Nowiński Stanisław 22, 25, 51
Nutbrown Cathy 72, 79
Nykiel Monika 283, 297–299, 346, 354

O

Oblacińska Anna. 230, 246
Ochmański Marian 214, 226
Ochorowicz Julian 22, 42, 52
O'Connor Teresia 245
Oelkers Jürgen. 72, 79
Ogden Jane 233, 244
O'Halloran Paul 251, 256
Okuniewska Jolanta 278, 291, 298
Olearczyk Teresa Ewa. 317, 318, 325
Oleś Maria. 192–194, 211
Oliviera Lorraine. 241, 245
Osborne Jason. 238, 247
Osiecki Józef. 25, 50
Osipowicz Aleksander 22, 38, 54
Osman El Rayah 254, 256
Ostrowska Małgorzata 292, 298
Ostrowska Urszula 177, 188

P

Palka Stanisław. 174, 188
Paluchowski Władysław Jacek 143, 145
Panek Tomasz 93, 100
Papłoński Jan 40, 52
Paprzycka Emilia 151, 154, 166
Patrick Heather 246
Patterson Blossom. 236, 246
Patterson Molly. 143
Patterson Ruth. 239, 247
Paweł VI 119, 120, 129
Pawlik Bronisław 61, 64

Pelchat Marcia Levin 231, 232, 246
Perrot Michelle 75, 79
Piechnik-Borusowska Jolanta . . 307, 309, 314
Piekarski Jacek 140, 145, 269, 271
Pielas Tamara 297, 298
Pielkowa Józefa 198, 211
Pietrzykowski Tomasz . . . 84, 85, 87, 92, 100
Piorunek Magdalena 208, 212
Pitler Howard 286, 298
Pius X 116, 129
Pliner Patricia 231, 232, 246
Plourde Gilles 236, 246
Pogorzelska Marta 116, 129
Pokrywka Marian 120, 123, 129
Polak Krzysztof. 118, 224, 226
Polański Adam 360, 371
Polet Juho 250, 256
Popkin Barry 239, 244
Popławska Maria. 36, 52
Pospiszyl Irena 329, 354
Potenza Marc 231, 245
Potręć Anna. 266, 271
Power Thomas. 234, 245, 334
Półtawska Wanda 119, 127, 129
Prensky Marc 278, 298
Prokop-Dorner Anna. 241, 246
Prokosz Małgorzata 320, 325
Prusinowski Jan 22, 33, 37, 52
Przeperski Jarosław. 318, 325
Przetacznik-Gierowska Maria. 192, 211
Przyborowski Walery 22, 27, 32, 52
Przybył Iwona . . 150, 151, 154, 156, 166, 167
Przystański Aleksander 22, 39, 52
Puchalski Krzysztof 242, 246
Puchewicz Władysław 42, 52
Pufal-Struzik Irena 154, 166
Puhl Rebecca. 233, 235, 246
Puzynina Gabriela. 26, 52
Pyrzyk-Kuta Aleksandra 330, 354
Pyżalski Jacek . . 281, 284, 287, 289, 297–299

R

Raciniewska Małgorzata. 89, 100
Racław Mariola. 318, 325
Reber Arthur 198, 211
Reber Emily 198, 211
Rejman Krystyna 241, 247
Remaut-de Winter Anne-Marie. . . . .236, 237, ... 242, 246
Rembowski Józef 319, 325
Resnicow Ken 239, 245
Rębiałkowska-Stankiewicz Małgorzata .255, 256
Rimpelä Matti Keijo 239, 247
Robbins Trevor 232, 247
Rodacki Tomasz 231, 247
Rodin Judith 230, 231, 246
Rogala Stanisław. 262, 271
Rogalewicz Antoni 22, 39, 52
Rogalski Leon 25, 52
Rolls Barbara 231, 247
Romanowska-Łakomy Halina 319, 326
Roos Eva. 239, 247
Rostowska Teresa 309, 314
Rostowski Jan 151, 167
Rounds Kathleen. 237, 246
Rybczyńska-Abdel Kawy Dorota. .360, 368, 371
Rybicka Magdalena 276, 299
Rychard Andrzej 90, 101
Ryś Maria 165, 167
Ryx Bronisław. 26, 53
Rzeńca Agnieszka. 84, 85, 87, 92, 100

S

Safron Magdalena. 232, 247
Sanders Timothy 238, 247
Sapia-Drewniak Eleonora. 60, 62, 64
Satia-Abouta Jessie. 239, 247
Savage Jennifer. 232–234, 247
Schier Katarzyna. 305–308, 310–314
Schmitt Ann-Cathrin. 236, 237, 242, 246
Schneider Jekaterina 250, 256
Schudy Hanna. 86, 101
Schütze Yvonne. 76, 79, 140
Schwartz Marlene 233, 235, 246
Sempruch-Malinowska Katarzyna . . 359, 371
Seweryn Renata 276, 299
Sęk Helena. . 201, 205, 206, 210, 211, 362, 371
Shaywitz Sally 332, 355
Shields Nora 250, 256
Shikany James. 239, 244
Siek Stanisław. 367, 371
Siemieniecka Dorota. 225, 226
Siemieniecki Bronisław . . . . . .225, 226, 279, ... 280, 298
Sigman Richard. 236, 244
Sitarczyk Małgorzata 207, 209, 211, 212
Sixsmith Rebecca 241, 247
Skiba Wołody 22, 24, 53

Skreczko Adam 121, 123, 124, 129
Skrzypczak Robert 126, 129
Skrzypniak Ryszard 215, 226
Slany Krystyna 154, 167
Sławiński Stanisław 127, 129
Słomka Karolina 322, 326
Słupska Kamila 329, 355
Smiciklas-Wright Helen 233, 245
Smigel Michal 71, 78
Smith Matthew 239, 245
Smuts Alice Boardman 74, 79
Sobal Jeffery 238, 245
Sobczak Jędrzej 18, 53
Sochocka Kinga 262, 271
Sofokles 376, 383
Sokół Zofia 19, 25, 53, 77, 78
Soppelsa Peter 66, 79
Sparrow Joshua 277, 283, 298
Spętana Jolanta 329, 355
Stańczyk Jerzy 82, 101
Stasiuk-Krajewska Karina 275, 299
Staszczak Zofia 109, 111
Steedman Carolyn 73, 79
Stelmach-Mardas Marta 231, 247
Stemplewska-Żakowicz Katarzyna . . 138, 145
Sterna Danuta 292, 298
Stevens June 232, 240, 244
Stewart Sunita 250, 256
Stiglic Neza 251, 256
Stock Marijn 232, 247
Story Mary 235, 241, 244, 247
Straś-Romanowska Maria . . 134–139, 143–145
Strelau Jan 361, 362, 367, 369, 371
Swanson Mark 235, 240, 247
Syroka Katarzyna 361, 371
Szczurek-Boruta Alicja . . . 329, 330, 354, 355
Szlendak Tomasz 186, 188
Szluz Beata 172, 188
Szostek Andrzej 120, 129
Sztompka Piotr 82, 101
Szukalski Piotr 151, 167
Szymanowska Aleksandra 310, 314
Ścigała Ireneusz 205, 211
Śliwerski Bogusław 177, 188
Śniegulska Anna 186, 188
Śnieżyński Marian 191, 197, 212

T

Tabak Rachel 232, 240, 244
Tammelin Tuija 250, 256
Taraszewska Anna 233, 247
Tatarsky Andrew 359, 372
Taubes Gary 237, 245
Tchorzewski de Andrzej 18, 53, 177, 188
Terlecki Ryszard 71, 78
Teusz Grażyna 140, 145
Tijuneliene Ona 269, 270
Tokarska Urszula 138, 145
Tomaszek Marta 284, 299
Tomaszewska Anna Wanda 276, 299
Tomaszewski Tadeusz 198, 212
Törmäkangas Timo 250, 256
Trawkowska Dobroniega 318, 325
Trembaczowski Łukasz . . . 84, 85, 87, 92, 100
Trusz Sławomir 269, 270
Tsang Jessica 255, 256
Tur Henryk 32, 53
Turmel André 74, 77, 79
Turski Jan Kanty 22, 25, 53
Tyszka Zbigniew . . . . 152, 154, 155, 164, 167, ... 200, 212, 215, 226
Tzu-Chu Chien 235, 246

U

Urbaniak-Zając Danuta . . . 135, 140, 141, 145

V

van Beurden Samantha 251, 256
van Damme Wendy 239, 247
van den Berg Patricia 235, 244
Van Laere Karolina 262, 271
van Staveren Wija 238, 245
Vasta Ross 217, 226
Vaughn Amber 232, 240, 244
Ventura Alison 233, 247
Verbeke Wim 239, 247
Vereecken Carine Anna 239, 247
Viner Russell 251, 256
Volo Dorothy Denneen 76, 79
Volo James 76, 79

W

Wachowiak Anna 154, 167
Walasek Stefania . . 13, 15, 19, 48, 53, 269, 270
Walkowiak Jarosław 231, 247
Waloszek Danuta 259, 271
Wan Alice 255, 256
Wansink Brian 237, 242, 244

Warat Marta. 154, 167
Ward Dianne Stanton . . . 232, 240, 244, 254, 256
Ward Joseph 251, 256
Wardle Jane 234, 235, 245–247
Wejner Teresa 332, 355
Werner Iwona 208, 212
Wernic Henryk 23, 40, 53
Wesołowska Patrycja 199, 200, 210
Węgrzyn Andrzej 84, 85, 87, 92, 100
Wierzbicka Anna. 216, 226
Wiktor Magdalena. 89, 100
Wiliams Keith 234, 245
Willet Walter 237, 245
Williams Craig Anthony 251, 256
Williams Kathryn 234, 247
Williams Sunyna. 238, 245
Willis Claire 250, 256
Wilson Ander 240, 244
Winiarski Mikołaj 262, 271
Witkiewitz Katie 363, 371
Władysław z Zacisza. 26, 53
Włodarczyk Ewa. 135, 145, 329, 355
Włodarski Ziemowit 192, 211
Wodowski Grzegorz 360, 372
Wojciechowska Julita 152, 166, 173, 188
Wojnar Marcin 359, 360, 371
Wojtanowska-Krosniak Agnieszka . . 231, 247
Wojtasik Łukasz 290, 291, 297, 299
Wolnicka Katarzyna 233, 247
Wolska Anna 85, 86, 101
Wootan Margo. 241, 244
Woroniecka Grażyna. 105, 111
Worsztynowicz Anna 205, 206, 212
Wosik-Kawala Danuta 321, 326
Woynarowska Barbara 229, 247
Woźniak Zbigniew 254, 256
Wójcik Grażyna Paulina 276, 299
Wróbel Jacek. 125, 129
Wygotski Lew 218, 219, 226
Wysocka Ewa 171, 172, 188
Wysocka Marta 217, 226

Y

Young Nikkisha. . . . . .229, 233, 238, 239, ... 244–247, 250, 251, 256, 307

Z

Zaborniak-Sobczak Małgorzata 195, 212
Zagrodzki Paweł 231, 247
Zajdel Krzysztof 321, 326
Zakrzewska-Manterys Elżbieta. 132, 145
Zakrzewska-Półtorak Alicja . .84, 85, 87, 92, 100
Zaleska Zofia. 21, 54
Zaleski Ryszard. 255, 256
Zdaniuk Bożena 307, 309, 314
Zelizer Viviana 73, 79
Zhao Guoping 72, 79
Zielińska Hanna 89, 100, 232, 240, 244
Ziemilski Andrzej 83, 101, 108, 111
Ziemska Maria . . . . . .181, 187, 191, 211, ... 228, 229, 247
Ziółkowska Beata 171, 187
Ziółkowski Marek. . . . . .107, 111, 133, 134, ... 137, 144, 145
Zofia z Brzozówki. 22, 29, 32–34, 36, 54
Zwoliński Andrzej. . . 217, 218, 220–222, 226
Zygadło Marek 359, 371
Zyzik Elżbieta 262, 267, 268, 271

Ż

Żarczyńska-Hyla Jolanta. 307, 309, 314
Żdżarska Józefa. 25, 54
Żelazna Krystyna 236, 247
Żochowska Anna. 89, 100
Żołądź-Strzelczyk Dorota 18, 54
Żurek Aldona 150, 154, 167
Żurko Magdalena . . . 134, 136, 137, 143, 145
Żygulski Kazimierz 108, 111
Żyłowska Karolina 283, 299

Wychowanie w Rodzinie
Family Upbringing

Uniwersytet Wrocławski

ISBN 978-83-963802-0-3
ISSN 2082-9019
e-ISSN 2300-5866

Adres redakcji:
Wychowanie w Rodzinie/Family Upbringing
Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław
wwr@uwr.edu.pl

Wydawca:
EDUsfera. Ewa Jurczyk-Romanowska

www.wwr.uni.wroc.pl