WYCHOWANIE W RODZINIE
FAMILY UPBRINGING

Tom VIII (2/2013)

Rodzina w mediach i praktyce pedagogicznej

Family in the media and pedagogical practice

WYCHOWANIE W RODZINIE
FAMILY UPBRINGING

Tom VIII (2/2013)

Rodzina w mediach i praktyce pedagogicznej

Family in the media and pedagogical practice

Pod redakcją:
Leszka ALBAŃSKIEGO
Ewy JURCZYK-ROMANOWSKIEJ

Wrocław – Jelenia Góra 2013

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

Redaktor naczelny czasopisma „Wychowanie w Rodzinie”
Stefania WALASEK

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

Kolegium Redakcyjne
Leszek ALBAŃSKI, Marija BARKAUSKEITE, Inese JURGENA, Marie MARECKOVA,
Bożena MATYJAS, Katarzyna OLBRYCHT, Alicja SZERLĄG, Władysława SZULAKIEWICZ,
Bogusław ŚLIWERSKI

Redaktorzy tematyczni
Leszek ALBAŃSKI, Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA

Redaktorzy językowi
Edyta SADOWSKA, Luba JAKUBOWSKA, Piotr GULANOWSKI, Jacek GULANOWSKI,
Jonathan J. PORUS, Piette GWYLIM

Redaktor indeksujący
Kamila GANDECKA

Redaktor statystyczny
Dariusz BŁASZCZAK

Recenzenci tomu
Sławomir CUDAK, Mirosław KOWALSKI, Jolanta ŻMICHROWSKA

Sekretarze redakcji
Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA, Stanisław GOLA

Skład i łamanie
Sławomir SADOWSKI

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

Projekt okładki
Artur BUSZ
Na okładce reprodukcja obrazu Giorgio De Chirico „The Painters Family”, 1926

ISBN 978-83-62618-10-1
ISSN 2082-9019

Wydanie publikacji sfinansowane przez: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego oraz Karkonoską Państwową Szkołę Wyższą w Jeleniej Górze.

Wersja drukowana jest wersją pierwotną. W wersji elektronicznej czasopismo dostępne jest na stronie internetowej: www.wwr.uni.wroc.pl

Spis treści

Wprowadzenie 9

Rozdział I. Rodzina w fotografii

Jolanta SZABLICKA-ŻAK
Rodzina w fotografii – historia mówiona obrazem. Kontekst historyczny i współczesny 15

Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA, Grzegorz MENDYKA
Fotografia rodzinna w pracy genealoga – perspektywa badacza zaangażowanego i niezaangażowanego 31

Andrzej ŁADYŻYŃSKI
Rodzina w obiektywie studenckiego aparatu 57

Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA
Macierzyństwo w fotografii 81

Rozdział II. Rodzina w przekazie filmowym i telewizyjnym

Agnieszka GIL
Rodzina z bajki. O modelu współczesnej rodziny na przykładzie tetralogii „Epoka Lodowcowa” 111

Ewelina PIECUCH
Obraz dziecka ukazany w polskich serialach telewizyjnych 123

Jacek GULANOWSKI
Rodzinne opowieści z morałem: polskie telewizyjne seriale paradokumentalne 137

Rozdział III. Rodzina pomiędzy literaturą piękną a hipertekstem

Paulina LITWICKA
Rola rodziny w samotnym życiu i twórczości współczesnego pisarza – Jana Rybowicza 157

Mariola SZYBALSKA-TARASZKIEWICZ
Realizacja warstwy deskryptywnej i ikonograficznej w dwutygodniku „Viva!” 169

Jolanta JAWORSKA
Więzi rodzinne i umiejętności interpersonalne a technologie komunikacyjne 185

Rozdział IV. *Rodzina w praktyce pedagogicznej*

Leokadia WIATROWSKA
Zróżnicowany obraz dziecka z trudnościami w uczeniu się i rodzicielskiej pomocy 207

Halina DMOCHOWSKA
Modyfikacja funkcji przedszkola wobec sytuacji rodzinnej dziecka 227

Anna STASIAK-PRZYBYLSKA
Jak sobie radzić z „małym geniuszem" – metody wspierania dziecka zdolnego 239

Mirosława NYCZAJ-DRĄG
Znaczenie edukacji dziecka w rodzinie z klasy średniej 253

Urszula GAŁĘSKA
Rola rodziny w wyborach edukacyjno-zawodowych młodzieży 267

Rozdział V. Rodzina przełomu XX i XXI wieku

Elżbieta JEZIERSKA-WIEJAK
Rodzina jako międzypokoleniowa płaszczyzna transmisji wartości..... 285

Justyna TRUSKOLASKA
Praca dziecka w rodzinie – na przykładzie badań w województwie lubelskim 301

Dorota KIEŁB-GRABARCZYK
Wychowanie pod presją, czyli dzieciństwo XXI wieku 317

Blahoslav KRAUS
Współczesna rodzina jako czynnik zachowania dewiacyjnego 331

Krzysztof ZAJDEL
Rodzina i szkoła a zachowania agresywne młodzieży 339

Grzegorz GODAWA
Hospicyjne wsparcie zdrowego rodzeństwa terminalnie chorego dziecka 353

Alfabetyczny spis Autorów 373

Indeks cytowań 375

Contents

Introduction 9

Chapter I. Family in photographs

Jolanta SZABLICKA-ŻAK
The family in photography – oral history in pictures. Historical and contemporary contexts 15

Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA, Grzegorz MENDYKA
Family photography in the work of a genealogist – perspectives of engaged and unengaged researchers 31

Andrzej ŁADYŻYŃSKI
The family photography in the lens of students' camera 57

Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA
Maternity in photography 81

Chapter II. Family in films and television

Agnieszka GIL
Family from a fairy tale. A model of the modern family on the example of „the Ice Age" tetralogy 111

Ewelina PIECUCH
Image of the child depicted in Polish television series 123

Jacek GULANOWSKI
Family stories with a moral: Polish scripted television documentaries 137

Chapter III. Family between fiction and hypertext

Paulina LITWICKA
The role of the family in a lonely life and works of the modern writer – Jan Rybowicz 157

Mariola SZYBALSKA-TARASZKIEWICZ
Realisation of the descriptive and iconographic plains in the „Viva!" biweekly 169

Jolanta JAWORSKA
The relationship of family relations and interpersonal skills with communication technology 185

Chapter IV. Family in pedagogical practice

Leokadia WIATROWSKA
Diversified image of a child with learning difficulties and parental help 207

Halina DMOCHOWSKA
Modification of the function of preschool in children's position in the family 227

Anna STASIAK-PRZYBYLSKA
How to cope with a „little genius" – the methods of supporting a talented child 239

Mirosława NYCZAJ-DRĄG
The importance of a child's education in middle class families 253

Urszula GAŁĘSKA
The role of family in educational and professional choices of young people . 267

Chapter V. Family at the turn of the 20th and the 21st century

Elżbieta JEZIERSKA-WIEJAK
The family as an intergenerational plane for transmission of values 285

Justyna TRUSKOLASKA
Child's work in the family in lubelskie voivodship 301

Dorota KIEŁB-GRABARCZYK
Education under pressure, that is, 21st century childhood 317

Blahoslav KRAUS
Contemporary Family as a Factor of Deviant Behaviour 331

Krzysztof ZAJDEL
Family and school and aggressive behaviours of youth 339

Grzegorz GODAWA
Hospice assistance offered to the healthy siblings of a terminally ill child 353

Authors in Alphabetical Order 373

Citation Index 375

Wprowadzenie

Introduction

W XXI wieku, naznaczonym dynamicznym rozwojem technologicznym, dominacją kultury wizualnej, a także eskalacją różnego rodzaju mediów, rodzina staje przed koniecznością odnalezienia się w nowej rzeczywistości. Z jednej strony można byłoby ulec wrażeniu, iż w dobie cyfryzacji, przenoszenia życia do cyberprzestrzeni nie pozostało już zbyt wiele miejsca na kultywowanie rodzinnych tradycji, podjęcie starań o utrzymanie trwałości relacji, czy też wychowywanie młodego pokolenia w duchu niegdyś powszechnie uznanych wartości. Z tej perspektywy możemy nowoczesne trendy postrzegać jako wachlarz zagrożeń, na jakie narażona jest rodzina. Z drugiej jednak strony te same czynniki stwarzają nowe możliwości, które nadają się do zaadaptowania i przekucia na nową jakość funkcjonowania teraźniejszej rodziny. Współcześni badacze odkrywają ten potencjał, podejmują próby diagnozy i analizują nowe możliwości eksploracyjne. W końcu nie można również zapomnieć o powszechności mediów, kreujących pewne wyobrażenie rodziny, które w efekcie nierzadko staje się wytyczną, wzorem do naśladowania. Ich odkodowanie, obnażenie z manipulacji również stanowi wyzwanie dla rodziny XXI wieku.

W kolejnym – ósmym już – tomie czasopisma „Wychowanie w Rodzinie" badacze podjęli próbę analizy współczesnych warunków funkcjonowania rodziny, wskazując zarówno na nowe możliwości, jak i na zagrożenia przed którymi musi ona stanąć. Już w podtytule tomu – *Rodzina w mediach i praktyce pedagogicznej* – otrzymujemy zapowiedź pewnego dualizmu. Niniejszy wolumin można by podzielić na dwie części: pierwszą – poświęconą obecności rodziny w różnorodnych formach przekazu, jak fotografia, film, serial, poezja, czasopismo czy też hipertekst oraz drugą, w której uwaga skupiona została na sposobach radzenia sobie z trudnościami i wyzwaniami, przed jakimi staje ona współcześnie, na jej wsparciu przez odpowiednie instytucje: przedszkola, szkoły, poradnie, ale również na strategiach przyjmowanych przez rodziców czy dzieci. Jednakże kluczem doboru tekstów jest próba znalezienia odpowiedzi na pytanie: w jakich obszarach funkcjonuje teraźniejsza rodzina.

Tom podzielony został na pięć merytorycznie wyodrębnionych rozdziałów, z których pierwszy wskazuje na obecność rodziny w bardzo powszechnej współcześnie fotografii, której korzenie jednak sięgają XIX wieku. J o l a n t a S z a b l i c k a - Ż a k w swoim artykule otwierającym rozważania nad rodziną w fotografii podkreśla ową historycznie zakorzenioną potrzebę dokumentowania wizualnego rodziny, rozpoczynając swoje rozważania od utrwalania na portretach, poprzez pierwsze ilustracje dokonane za pomocą *camera obscura*, aż do

cyfrowego zapisywania obrazu. W jej rozważaniach dominuje idea utrwalania więzi, postulat dbałości o ów dokument, który funkcjonuje zarówno w kontekście historycznym, jak i współczesnym. Nieco inne podejście mają autorzy kolejnego tekstu, który zajęli się problematyką fotografii rodzinnej w genealogii, podejmując próbę interpretacji z dwóch perspektyw: badacza zaangażowanego, którego reprezentuje – Grzegorz Mendyka, poddający emocjonalnej analizie zdjęcia z *Kroniki Rodziny Ziemlińskich z Krobi*, z której sam się wywodzi. Drugie podejście należy do badacza niezaangażowanego, reprezentowanego przez Ewę Jurczyk-Romanowską, wykorzystującą do analizy tego samego materiału badawczego metody zaczerpnięte z socjologii wizualnej. Zaprezentowany przez nich tekst jest zestawieniem i porównaniem dwóch niezależnych poglądów na ten sam zbiór fotografii. Odmienną perspektywę metodologiczną reprezentuje kolejny tekst, autorstwa Andrzeja Ładyżyńskiego. Materiałem badawczym uczynił on przedstawienia rodziny na zdjęciach dostarczonych przez studentów, jednakże analiza przeprowadzona przez niego ma charakter ilościowy, a celem prowadzonych badań było wyszukanie w prezentowanych fotografiach treści mających charakter pedagogiczny. Zainteresowanie autora skupiło się na tym: „kto jest na tych fotografiach, w jakiej roli, w jakim kontekście, w jakiej interakcji, w jakim działaniu, a jakim otoczeniu". Odmienne podejście prezentuje autorka publikująca jako ostatnia w części pierwszej niniejszego tomu: Ewa Jurczyk-Romanowska, która dokonała jakościowej analizy fotografii przekazanych do badań przez matki, malując swoją interpretacją obraz dwóch zupełnie odmiennych mikroświatów macierzyństwa. Próbując na podstawie przekazanego zbioru stworzyć pewne definicje macierzyństwa poddała je również porównaniu z definicjami stworzonymi przez badane matki, analizując je pod kątem spójności słowa i obrazu.

Drugi rozdział poświęcony został rozważaniom na temat rodziny w przekazie filmowym i telewizyjnym. Również w tej części punktem wyjścia są rozważania retrospektywne: Agnieszka Gil swoimi rozważaniami objęła „rodzinę z bajki", przedstawiając analizę modelu współczesnej familii na przykładzie tetralogii *Epoka Lodowcowa*. Podjęła ona próbę rekonstrukcji modelu rodziny zaproponowanego przez twórców omawianych animacji w zestawieniu z modelami tradycyjnym oraz współczesnym, jakie są obecne w literaturze przedmiotu. Autorka wskazuje, iż odbiorcą analizowanych animacji nie musi być wcale widz najmłodszy, pomimo iż przedmiotem analizy są bajki, które tradycyjnie kojarzone są z najmłodszym pokoleniem. Pewnym odwróceniem, ale i uzupełnieniem tych rozważań jest tekst Eweliny Piecuch, która zajęła się problematyką obrazu dziecka w polskich serialach telewizyjnych. W analizach osadzonych w paradygmacie interpretatywnym skupiła się ona na czterech serialach: *Klan*, *Plebania*, *Rodzinka.pl* oraz *Złotopolscy*, a jako kryteria interpretacji przyjęła funkcje rodziny związane wyraźnie z osobą dziecka: materialną, opiekuńczą, socjalizacyjno-wychowawczą oraz inkulturacyjną. Również

obrazem rodziny kreowanym w serialu zajął się Jacek Gulanowski, swoją uwagę jednakże skupił na serialach paradokumentalnych, inaczej określanych mianem fabularyzowanych dokumentów. W efekcie analizy odcinków seriali: *Dlaczego ja?*, *Pamiętniki z wakacji*, *Ukryta prawda* oraz *Trudne sprawy*, stworzył on schemat struktur narracyjnych, a także stypizował i opisał występujących w nich bohaterów.

Rozdział trzeci stanowi zbiór artykułów poświęconych wizerunkowi rodziny w różnych wariantach słowa pisanego, począwszy od poezji, a na hipertekście skończywszy. Rolą rodziny w twórczości poety i prozaika Jana Rybowicza zajęła się Paulina Litwicka, wskazując na obecne w jego dziełach wątki autobiograficzne, jak i mające cechy marzeń. Z kolei Mariola Szybalska-Taraszkiewicz poddaje analizie zawartość czasopisma „Viva!" i w oparciu o nią opisuje różne modele związków rodzinnych oraz panujących w nich relacji i standardów moralnych. Autorka stwierdza, iż przedstawiony w czasopiśmie wizerunek rodziny jest raczej negatywny, a istotne kwestie społeczne traktowane są bardzo powierzchownie. Rozdział trzeci, a zarazem część poświęconą mediom zamyka tekst Jolanty Jaworskiej, która skupiła się na więziach rodzinnych i umiejętnościach interpersonalnych w kontekście technologii komunikacyjnych. Autorka wskazuje, iż osoby z deficytami emocjonalnymi, mające swe źródło w nieprawidłowych więziach rodzinnych, są bardziej skłonne poszukiwać kontaktów i budować więzi poprzez Internet, które przez autorkę postrzegane są raczej w charakterze zagrożeń.

Rozdział czwarty stanowi obraz systemowy rodziny, który tworzą zarówno skład rodziny, zadania przez nią realizowane, jak i przejawiane strategie. W swoim artykule Leokadia Wiatrowska przedstawia niejednorodną pomoc rodzicielską dziecku z trudnościami w uczeniu się. Z kolei Halina Dmochowska zajęła się procesem wychowania małego dziecka. Autorka wskazuje na potrzebę znacznej modyfikacji funkcji przedszkola. Wspieranie dziecka uzdolnionego przez rodzinę i szkołę podejmuje w swoim artykule Anna Stasiak-Przybylska. Przytaczając teorie zdolności Czesława Nosala, Franza Monksa oraz Kurta Lewina, opisuje metody wspierania dziecka uzdolnionego. Zaprezentowany przez Mirosławę Nyczaj-Drąg materiał pokazuje wartość, jaką rodzice z klasy średniej przypisują swoim dzieciom, ich dobremu wychowaniu i edukacji. Rozdział zamyka artykuł Urszuli Gałęskiej, przedstawiający role rodziny w wyborach edukacyjno-zawodowych młodzieży.

Ostatni rozdział, piąty, ukazuje działania praktyczne podejmowane przez rodzinę, które wynikają z dynamicznego, wzajemnego oddziaływania kulturowych, historycznych i społecznych wpływów. Społeczne wpływy zarówno wymuszają, jak i ograniczają działania praktyczne i zachowania rodziny. Wydaje się, że pomimo tej presji, wzory interakcji w konkretnych rodzinach zachowują swoją wyjątkowość. Ten stan rzeczy potwierdzają zamieszczone w rozdziale

opracowania. O rodzinie, jako międzypokoleniowej płaszczyźnie transmisji wartości, pisze Elżbieta Jezierska-Wiejak. Z kolei Justyna Truskolaska w swoim artykule podkreśla istotę wychowania przez pracę i do pracy w rodzinie. Na zagrożenia związane z dysfunkcjonalnością rodziny wskazują Blahoslav Kraus, Krzysztof Zajdel oraz Dorota Kiełb-Grabarczyk. Rozdział zamyka opracowanie Grzegorza Godawy, poświęcone hospicyjnemu wsparciu zdrowego rodzeństwa terminalnie chorego dziecka.

Do immanentnych zadań współczesnej rodziny należy przypisać ustalenie i utrzymywanie stosownych granic, odpowiedzialność za poziom więzi emocjonalnych, sprzyjanie rozwojowi tożsamości osób tworzących rodzinę, czy też zapewnienie właściwego statusu w zakresie stworzenia warunków do życia i rozwoju.

Przekazując Czytelnikom kolejny tom „Wychowania w Rodzinie", mamy nadzieję, że zawarte w nim artykuły będą stanowiły inspirację do pogłębionej refleksji o funkcjonowaniu współczesnej rodziny.

Leszek Albański
Ewa Jurczyk-Romanowska

Rozdział I

Rodzina w fotografii

Family in photographs

doi: 10.23734/wwr20132.015.030

„Wychowanie w Rodzinie" t. VIII (2/2013)

Jolanta SZABLICKA-ŻAK
Uniwersytet Wrocławski, Polska

Rodzina w fotografii – historia mówiona obrazem. Kontekst historyczny i współczesny

The family in photography – oral history in pictures. Historical and contemporary contexts

Streszczenie

Wystawa towarzysząca II Międzynarodowej Konferencji Naukowej nt. „Wychowanie w rodzinie. Konteksty historyczne i współczesne" ukazuje obraz rodziny w bogactwie różnych okoliczności i zdarzeń z przeszłości zatrzymanych w kadrach i utrwalonych na kliszach fotograficznych bądź nośnikach elektronicznych. Jest skromną reprezentacją bardzo bogatego materiału zdjęciowego pozyskanego z różnych źródeł: z prywatnych zbiorów studentów i pracowników Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego i Wydziału Humanistycznego Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej w Jeleniej Górze, Ośrodka „Pamięć i Przyszłość" we Wrocławiu, zasobów ikonograficznych papierowych i internetowych. Celem autorek wystawy było pozostawienie przesłania zachęcającego do otoczenia opieką osobistych i rodzinnych zbiorów fotograficznych. Fotografie zaliczane do podstawowych źródeł ikonograficznych są wizualnym zapisem historii człowieka lub miejsca w danym momencie czasu i mają zasadniczy wpływ na kształtowanie wiedzy o świecie. Wystawa składa się z piętnastu plansz zawierających 73 fotografie. Ze względu na szerokie spektrum problemów poruszanych w referatach w doborze fotografii zostało zastosowane kryterium chronologiczne i tematyczne.

Słowa kluczowe: rodzina, fotografia.

Abstract

The exhibition that accompanies The Second International Academic Conference: Upbringing in the Family. Historical and Contemporary Contexts shows the past circumstances and activities that the families represented in the photographs and digital materials were preoccupied with. It is a modest selection of items from a broad range of photographs derived from various sources, such as private collections of the students and the staff members of the Institute of Pedagogy of University of Wrocław and the Department of Humanities of the Karkonosze State Higher School in Jelenia Góra, the Memory and Future Institute in Wrocław as well as iconographic prints and internet resources. The aim of the authors of the exhibition was to highlight the importance of taking care of personal and family collections of photos. Photographs belong to major iconographic sources that offer visual traces of persons and places in a particular moment, past and present, and they have a crucial impact upon our knowledge about the world. The exhibition displays fifteen boards with 73 photographs. Due to a wide range of problems addressed in the conference papers, chronological and thematic criteria determine the selection of the pictures.

Keywords: family, photography.

II Międzynarodowej Konferencji Naukowej nt. „Wychowanie w rodzinie. Konteksty historyczne i współczesne", odbywającej się na Wydziale Humanistycznym Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej w Jeleniej Górze, towarzyszyła wystawa przedstawiająca rodzinę w bogactwie różnych okoliczności, sytuacji i zdarzeń z przeszłości, zatrzymanych w kadrach i utrwalonych na kliszach fotograficznych bądź nośnikach elektronicznych.

Wystawa zatytułowana *Rodzina w fotografii – historia mówiona obrazem. Kontekst historyczny i współczesny* jest skromną reprezentacją bardzo bogatego materiału zdjęciowego pozyskanego z różnych źródeł: z prywatnych zbiorów studentów i pracowników Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wydziału Humanistycznego Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej w Jeleniej Górze, Ośrodka „Pamięć i Przyszłość" we Wrocławiu, z zasobów ikonograficznych papierowych i internetowych, którego selekcja stała się prawdziwym wyzwaniem dla autorek[1]. Ze względu na szerokie spektrum problemów poruszanych w referatach w doborze fotografii zostało zastosowane kryterium chronologiczne i tematyczne. Bowiem autorki wystawy chciały pokazać rodziny reprezentujące wszystkie warstwy społeczne oraz ich losy wpisane w pejzaż i historię Polski od XIX po XX wiek. Zaś w odniesieniu do współczesności również pewne aspekty globalizacji i ideologii kształtujących wizerunek rodziny. Bez wątpienia, do ekspozycji można byłoby wprowadzić jeszcze wiele in-

[1] Autorkami wystawy są dr Jolanta Szablicka-Żak i dr Ewa Jurczyk-Romanowska z Zakładu Historii Edukacji w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

nych wątków tematycznych, poświęconych choćby przekształceniom, jakim podlegała i podlega rodzina w przestrzeni czasowej od XIX do XXI wieku, ale ponieważ jest to pierwsza wystawa fotografii towarzysząca cyklicznej Konferencji poświęconej rodzinie, zapewne będą kolejne, prezentujące szeroki wachlarz problemów. Po zakończeniu Konferencji wystawa została przeniesiona na Uniwersytet Wrocławski.

W literaturze przedmiotu pojęcie rodziny zostało zdefiniowane bardzo szeroko w różnych ujęciach: socjologicznym (J. Szczepański, Z. Tyszka), psychologicznym (M. Przetacznik-Gierowska), pedagogicznym (W. Okoń)[2]. Jeśli nie wszystkie, to większość cech definiujących tradycyjną rodzinę jako grupę osób reprezentujących różne pokolenia i połączonych ze sobą więzami pokrewieństwa lub małżeństwa odzwierciedliło się plastycznie na fotografiach bądź stanowi ich subtelne tło.

Sposób ekspozycji 73 fotografii, przetworzonych cyfrowo i rozmieszczonych na piętnastu tematycznych planszach, jest tradycyjny ze względu na skromne możliwości finansowe[3]. Ale sam temat, jakże bliski każdemu człowiekowi, może być inspiracją dla wszystkich, którzy chcieliby w przyszłości wykorzystać całą gamę środków audiowizualnych i nowoczesnych technologii wystawienniczych wzbogacających odbiór. Być może, na kolejnej wystawie, pojawią się wśród nas postacie z fotografii ożywione za pomocą zastosowania technologii trójwymiarowego obrazu.

Fotografie zaliczane do podstawowych źródeł ikonograficznych są wizualnym zapisem historii człowieka lub miejsca w danym momencie czasu. Pomagają odtworzyć wspomnienia, uruchamiają wyobraźnię. Są jak list z przeszłości,

[2] Definicje rodziny: w ujęciu socjologicznym: za Janem Szczepańskim: rodzina to grupa złożona z osób, „[…] które łączy stosunek małżeński i rodzicielski w szerokim społecznym i prawnym znaczeniu, członkowie rodzin żyją zazwyczaj pod jednym dachem tworzą jedno gospodarstwo domowe obejmujące 2 pokolenia (mała rodzina), 3 pokolenia (wielka rodzina)", w: J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Wyd. PWN, Warszawa 1972, s. 298–341; wg Zbigniewa Tyszki: „[…] rodzina to podstawowa grupa społeczna złożona z rodziców i dzieci, którą cechuje więź formalna, wspólnota materialna i mieszkaniowa oraz funkcje przez nich spełniane: prokreacyjna, społeczna, kulturalna i gospodarcza", w: Z. Tyszka, A. Wachowiak (red.), *Podstawowe pojęcia i zagadnienia socjologii rodziny*, Wyd. Akademii Rolniczej im. Augusta Cieszkowskiego, Poznań 1997, s. 54; w ujęciu psychologicznym: za Marią Przetacznik-Gierowską, rodzinę tworzą osoby, które wiążą związki małżeństwa, pokrewieństwa lub adopcji; członkowie rodziny nie tylko zamieszkują razem, ale współdziałają ze sobą zgodnie z wewnętrznym podziałem ról; rodzina ma swój świat, stanowi zarazem grupę otwartą na wpływy zewnętrzne, kształtując system wartości i norm społecznego zachowania się, w: M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, t. 2, Wyd. PWN, Warszawa 1998, passim; w ujęciu pedagogicznym: wg Wincentego Okonia: „[…] rodzina to mała grupa społeczna składającą się z rodziców, ich dzieci i krewnych, rodziców łączy więź małżeńska, rodziców z dziećmi – więź rodzicielska, stanowiąca podstawę wychowania rodzinnego, jak również więź formalna określająca obowiązki rodziców i dzieci względem siebie", w: W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2004, s. 351–352.

[3] Poniżej zamieszczona została dokumentacja wystawy zawierająca spis fotografii i ich źródła ujęte w cyklach tematycznych.

przywołują miniony czas i zaginione światy, smaki, barwy i zapachy. Wywołują emocje: wzruszają, śmieszą, smucą, zadziwiają, a nawet przerażają. Ukazują miejsca, których już nie ma, przedmioty niewiadomego przeznaczenia, kanony obowiązującej mody, czasem są jedynym śladem istnienia osoby. Coraz częściej ich zrozumienie wymaga od nas pogłębienia wiedzy o czasie, w którym powstały. O ludziach, których przedstawiają i ich skomplikowanych przez historię losach. Wzbogacając naszą wiedzę, fotografie pozwalają zmienić sposób postrzegania świata. Budują tożsamość poprzez pokazanie związków pokrewieństwa w kolejnych pokoleniach, miejsc będących gniazdami rodzinnymi, wspólnot etnicznych i narodowych. Dokumentują życie od narodzin do śmierci. Wnikliwa analiza ich treści pozwala na odczytanie w mimice twarzy, gestach, przyjętej pozie uczucia miłości, czułości i troski, powagi, smutku, dezaprobaty, a u dzieci beztroskiej radości dzieciństwa, zdziwienia czy lęku przed otaczającym światem. Fotografie są jednocześnie czymś bardzo osobistym, ale jako historyczne źródła naukowe należą także do dziedzictwa narodowego. Mikrohistoria ich światów wpisuje się w makrohistorię i ją wzbogaca.

Wśród zdjęć utrwalonych na kliszach fotograficznych rzadko spotyka się takie, których czas nie naruszył. Z czułością patrzymy na te kalekie, nieco wyblakłe albo pożółkłe, o postrzępionych albo nadpalonych brzegach, z tajemniczymi plamami, które są świadectwem tego jak wiele przeszły albo też z jak kiepskiego materiału zostały wykonane, bo tylko taki był dostępny (PRL)[4]. Mimo wielu niedoskonałości nadal pozostają cennym dokumentem historycznym[5]. Czasem nic nie wiemy o ich autorach, ale fotografie nie zawsze potrzebują autora, tak jak nie potrzebuje autora ikona, bo nie ręką ludzką jest pisana. Niektóre ze starszych zdjęć są dumnie sygnowane pieczęcią przez Zakłady (Studia) Fotograficzne, będące jeszcze w początkach XX wieku rzadkością. Pozwala to czasem na złapanie tropu w odsłanianiu tajemnicy ich pochodzenia. Tym bardziej że dla pasjonatów starej fotografii działa kilka portali internetowych zawierających coraz więcej informacji.

Współcześnie, kiedy fotografowanie, za pomocą aparatów cyfrowych wmontowanych w telefony komórkowe, stało się niemal wszechobecne i powszechne, nastąpiła inflacja fotografii jako dokumentu historycznego. Za pomo-

[4] W okresie PRL-u materiały fotograficzne, zwłaszcza do wywoływania zdjęć kolorowych, były reglamentowane i trudno dostępne, a ich jakość pozostawiała wiele do życzenia. Po upływie lat zdjęcia z tego okresu mają barwę rudobrązową i rozmyte kontury obrazów.

[5] Od roku 1955 istnieje Archiwum Dokumentacji Mechanicznej w Warszawie, które w 2008 roku zostało przekształcone w Narodowe Archiwum Cyfrowe. W 1972 roku, przy Krakowskim Towarzystwie Fotograficznym w Pałacu Pugetów, powstało Muzeum Historii Fotografii. W zasadzie każdy zakład fotograficzny miał swoje małe archiwum, ale na skutek różnych kataklizmów wiele zbiorów zostało rozproszonych albo uległo zniszczeniu. Co ciekawe, we Francji, od roku 1894, jednym z członków – założycieli Stowarzyszenia Muzeum Francuskiej Fotografii Dokumentalnej był prekursor polskich fotografów Bolesław Matuszewski. W 1895 roku, wraz z młodszym bratem Zygmuntem, założył słynne atelier fotograficzne w Warszawie.

cą programu Photoshop i innych technik można spreparować dowolny obraz. Powoduje to utratę zaufania do tego, co on przedstawia. Ludzką słabością jest bycie przez chwilę kimś innym i gdzie indziej, a za pomocą fotografii można ten fałsz uwiecznić. Podobnie więc jak inne źródła historyczne, fotografie wymagają krytycznej oceny i weryfikacji, by mogły stać się pełnoprawnym świadectwem miejsca, czasu, ludzi.

Fotografia od samych początków, czyli pierwszej połowy XIX wieku kiedy się narodziła, nie tylko towarzyszyła wielkim wydarzeniom, ale rejestrowała także codzienność we wszelkich jej przejawach[6]. Fotografowano się „na wieczną rzeczy pamiątkę" i „na wszelki wypadek". Dawniej albumy z fotografiami eksponowane w widocznych miejscach salonów stanowiły o prestiżu domu, w którym pieczołowicie je przechowywano. Jednak różne kataklizmy i zawieruchy wojenne nie sprzyjały temu, i mocno zubożyły, a jeszcze częściej, bezpowrotnie zniszczyły domowe archiwa. W licznych pamiętnikach i wspomnieniach czytamy, że fotografie rodzinne należały do niezbędnych rzeczy, które zabierało się ze sobą w podróż czy na wygnanie, by później podtrzymywały przy życiu ich właścicieli na zesłaniu w sowieckich łagrach, niemieckich obozach jenieckich i koncentracyjnych, czy w różnych miejscach, w które rzucił tułaczy wojenny los. Nierzadko tylko kilka zabranych w pośpiechu zdjęć pozostało jedyną pamiątką po utracie dawnego życia, domu i bliskich.

Dzisiaj widzimy zdjęcia najbliższych, najczęściej dzieci i współmałżonków przechowywane we wnętrzach portfeli. Pewnie zwyczaj ten zaniknie wraz z zamianą portfeli na coraz powszechniejsze karty płatnicze i elektroniczne portmonetki. Młodsze pokolenie zdjęcia przeniosło do plików tworzonych w telefonach komórkowych i komputerach, ale ze względu na pojemność pamięci trwa nieustanne ich selekcjonowanie. Pliki takie noszą więc piętno tymczasowości i nietrwałości. Gigantyczną galerię fotografii zawierają różne portale internetowe, z czego skorzystały także autorki wystawy.

Zanim pojawiła się fotografia wielkie wydarzenia, a nade wszystko przedstawienia Świętej Rodziny, będącej w sztuce archetypem rodziny, były treścią różnych artefaktów: mozaik, obrazów i fresków oraz rzeźb. Na zamówienie możnych tego świata, bo były to zazwyczaj dzieła kosztowne, malarze pełnili rolę prekursorów fotografów.

Niektórzy z nich, aby lepiej oddać perspektywę, głębię obrazu i światłocień korzystali z wynalazku *camera obscura*, czyli prototypu aparatu fotograficznego[7].

---

[6] Technika utrwalania obrazu za pomocą światła znana była już w XVIII wieku, ale za właściwą datę jej wynalezienia uznano 1839 rok. (L.J. Daguerre we Francji i W.H.F. Talbot w Anglii). Wtedy także John Herschel wprowadził termin *fotografia*, obejmując nim proces jej wytworzenia (niemal dosłownie: *pisanie światłem*). Na ziemiach polskich fotografia pojawiła się również w 1839 roku, a początek przemysłu fotograficznego datowany jest na rok 1887.

[7] *Camera obscura* – znana była już w starożytnej Grecji, a jako przyrząd optyczny służyła astronomom i fizykom w XII wieku. Nieco ulepszona jego wersja stała się prototypem aparatu foto-

Fot. 1. Francisco de Goya, Rodzina Księcia Osuna.*
Fig. 1. Francisco de Goya, Family Duke of Osuna.

Właśnie dlatego wystawę fotograficzną otwiera plansza *Zanim nastały czasy fotografii*, z obrazami wybitnych malarzy ukazujących różne przedstawienia rodziny. Począwszy od niderlandzkiego Mistrza Geertgena tot Sint Jansa, reprezentującego malarstwo gotyckie, który umieścił w nawie kościoła całą rodzinę św. Anny z Madonną z Dzieciątkiem, siedzącą tuż obok swej matki i św. Elżbiety z małym Janem Chrzcicielem. W tle widać nie tylko św. Józefa, ale także innych krewnych i dzieci z tej rodziny. Obraz Jana van Eycka ukazuje małżeńskie przymierze między mężczyzną i brzemienną kobietą w rodzinie kupców Arnolfinich. Z kolei portret arystokratycznej rodziny Osuna autorstwa Francisca de Goi jest jednym z wielu, jakie zamawiano w epoce Renesansu, epoce odkrycia świata dziecka.

Wcześniej dzieci, poza Dzieciątkiem Jezus, rzadko były obecne w malarstwie obok swoich rodziców. Jedno z najbardziej znanych dzieł Goi przedstawia hiszpańską rodzinę królewską Karola IV. Goya, podobnie jak fotograf w zakładzie fotograficznym, upozował rodzinę zgodnie z hiszpańskim ceremoniałem, by ukazać pozycję społeczną każdego z jej członków. Podobnie jak aparat fotograficzny pędzel malarza z całą szczerością odsłania maski pełne próżności i głupoty na obliczach Marii Luizy i Karola IV z Burbonów, nie oszczędza także szpetoty innych krewnych.

Kolejne plansze uporządkowane tematycznie z uwzględnieniem chronologii zawierają fotografie powtarzające temat rodziny i jej członków w różnych ujęciach, w chwilach podniosłych i codziennych, w których jest czas na pracę i wypoczynek. Uwagę przykuwają zdjęcia dzieci (Dzieciństwo), ważnych wydarzeń i uroczystości rodzinnych (Uroczystości rodzinne), wśród których dominują śluby i I Komunie Święte. Najciekawsze tu jest tajemnicze zdjęcie nieznanej pary wykonane w trakcie ceremonii ślubnej odbywającej się w Łagrze w Workucie w 1956 roku, prawdopodobnie już po amnestii, dzięki której Polacy uzyskali wolność.

graficznego służąc artystom (np.: Leonardo da Vinci, Jan Vermeer van Delft, Franciso de Goya y Lucientes) do ustalania perspektywy i światłocienia.

* Źródła do fotografii znajdują się w tabeli 1. Rodzina w fotografii. Konteksty historyczne i współczesne – dokumentacja wystawy, por. s. 26 w tym tomie.

Przedstawiona na zdjęciu para chciała zapewne powrócić do Ojczyzny jako małżeństwo[8]. Zdjęcie jest nieostre, pokryte smugami, lekko prześwietlone, ale stanowi cenną pamiątkę dla rodziny. Dominuje w nim oddający powagę chwili skupiony wyraz twarzy państwa młodych i widocznych w tle uczestników ceremonii.

Fot. 2. Ślub w Łagrze, Workuta 1956 r.
Fig. 2. Marriage ceremony in a Soviet gulag in Workuta, 1956

Na kolejnych zdjęciach z wystawy bawiące się w piaskownicy dzieci z rodziny Rachwałów pozostawione pod opieką babci, kiedy ich rodzice są zajęci pracą w gospodarstwie, stanowią całkiem liczną grupę przedszkolną złożoną z rodzeństw i kuzynostwa. Nie zawsze jednak było z kim pozostawić dzieci, bo na innym zdjęciu widzimy rodzinę Antolaków z Wrociszowa Dolnego w trakcie żniw wraz z czwórką dzieci.

Liczne fotografie zamieszczone na dwóch planszach ukazują typowe portrety rodzinne z pierwszej i drugiej połowy XX wieku (*Portrety rodzinne*). Te starsze przedstawiają rodziny sumiennie upozowane przez fotografów, w kompozycjach przypominających dawne obrazy o podobnej tematyce. Widzimy solenne, nieco sztuczne pozy, poważne oblicza, na których czasem gości cień uśmiechu, zapewne wedle zaleceń fotografa. Są dowodem wagi przedsięwzięcia, a może także odwagi uczestników. Dla postronnych tajemnica procesu uwieczniania obrazu na kliszy fotograficznej graniczyła z magią, tym bardziej że lampę błyskową zastępowała eksplodująca magnezja.

Rzecz dzieje się przeważnie we wnętrzach zakładów fotograficznych, bo aparat fotograficzny jest jeszcze skomplikowaną machiną o sporych gabarytach, dostępną tylko dla niemal ukrywających się w jej czeluściach, fotografów. W późniejszych amatorskich fotografiach jest więcej swobody i prywatności. Na fotografii wykonanej w 1919 roku przed pałacem w Nieborowie najliczniej zgromadzona jest rodzina skoligaconych ze sobą członków rodów Radziwiłłów, Lubomirskich i Zamoyskich. W polskiej arystokracji kultywowano wielodzietność w rodzinie i opiekę nad wszystkimi jej członkami, do których nierzadko zaliczano także rezydentów domu i wierną służbę.

[8] W latach 1938–1960 w okolicach Workuty w Republice Komi w ZSRS znajdował się zespół kilkunastu obozów niewolniczej pracy (Gułag), do których trafili Polacy. Zdjęcie pochodzi ze zbiorów zgromadzonych w Ośrodku „Pamięć i Przyszłość" we Wrocławiu.

Fot. 3. Władysława Janas z wnuczętami, Jelenia Góra 1972.
Fig. 3. Władysława Janas with grandchildren, Jelenia Góra 1972.

Fot. 4. Żydowska rodzina Szolsonów z Lublina.
Fig. 4. Szolson Jewish family from Lublin.

Wśród portretów rodzinnych uwagę zwraca również fotografia starszej nobliwej kobiety o poważnym spojrzeniu, ze sznurem pereł na szyi, wykonana w 1972 roku w Jeleniej Górze.

Z opisu jej właściciela dowiadujemy się, że to prababcia Władysława Janas otoczona wnuczętami. „Fotografia stanowi dla mnie dużą wartość, ponieważ z prababcią łączyła mnie wyjątkowa więź. Zapamiętałem ją jako osobę bardzo ciepłą i oddaną swoim bliskim, która miała duży udział w wychowaniu zarówno wnucząt jak i prawnucząt. Wszyscy darzyli ją szacunkiem i była dla mnie autorytetem" – pisze o niej wnuk[9].

Obraz kolejnych pokoleń rodzin Sulimów i Kołodziejów jest treścią eksponowanych plansz zatytułowanych *Z pokolenia na pokolenie*. Rodziny, których przodkowie pochodzili, odpowiednio z Wielkopolski i Małopolski, osiedliły się po II wojnie światowej na Ziemiach Zachodnich, gdzie rodziły się ich dzieci i wnuki.

Na planszy *Rzeczpospolita wielu narodów* autorki wystawy pokazały wielonarodowość i wieloetniczność wpisaną w krajobraz i historię I i II Rzeczypospolitej, która po II wojnie światowej, na skutek działań politycznych i współcześnie nieśmiało się odnawia w postaci różnych wspólnot i stowarzyszeń reprezentujących mniejszości narodowe i etniczne, czego przykładem mogą być polscy

[8] Cytat pochodzi z pracy seminaryjnej P.J., napisanej na Wydziale Humanistycznym KPSW w Jeleniej Górze, pod kierunkiem prof. dr hab. Stefanii Walasek.

Karaimowie[10]. Na planszy tej widzimy także fotografię zamożnej, dwupokoleniowej rodziny żydowskiej Michaela Szolsona z Lublina, czyli jednej z setek tysięcy żydowskich rodzin zamieszkujących tereny Rzeczypospolitej przed II wojną. Michael Szolson był ojcem pięciorga dzieci: Racheli, bliźniaków Izraela i Abrama, oraz Heni i Feli zamężnej z Abramem Edelsteinem, z którym miała małego synka Kiwusia. Imienia żony nie znamy. Oboje Szolsonowie zginęli w niemieckim obozie zagłady w Sobiborze w kwietniu 1942 roku, Rachela została zamordowana w niemieckim obozie zagłady w Bełżcu, bracia Abram i Izrael najprawdopodobniej zmarli w koncentracyjnym obozie pracy w Trawnikach w 1943 roku, Fela Edelstein, wraz z mężem i synkiem, ponieśli śmierć na Majdanku. Wojnę przeżyła tylko Henia, której nie ma na zdjęciu, bo w 1939 roku wyjechała do Rosji[11].

Podobny los spotkał romską rodzinę pięknej Elisabeth Emmler z czworgiem dzieci (czwarte dziecko nie jest widoczne na zdjęciu, bo urodziło się później), deportowaną do KL Auschwitz, gdzie wszyscy zginęli w marcu 1943 roku w czasie eksterminacji Romów[12].

Fot. 5. Rodzina Ulmów z Markowej.
Fig. 5. Family Ulm of Markowa.

Gdyby tatrzańscy górale z rodziny Rojów i rodziny huculskie z Karpat Wschodnich na Kresach Rzeczypospolitej, pozujący na tle swoich domostw, zostali uwiecznieni na barwnej fotografii, to urzekłaby nas kolorystyka ich wielkiej urody strojów ludowych. Jednak fotografie pochodzą z przełomu wieków XIX i XX, kiedy kolorowe zdjęcia to daleka przyszłość.

Bolesną kartą historii Polski była eksterminacja rodzin polskich w czasie II wojny światowej. Mówi o tym plansza zatytułowana *Sprawiedliwi wśród narodów świata* poświęcona bohaterskim rodzinom, które utraciły życie ratując życie rodzin żydowskich, za co w Polsce groziła kara śmierci. Wykonywana była przez niemieckich oprawców w okrutny sposób na całej rodzinie wraz dziećmi, przez rozstrzelanie albo spalenie żywcem. Taki los spotkał rodzinę

[10] Karaimowie to grupa ludności pochodzenia tureckiego, odnotowani zostali po raz pierwszy w VIII wieku, kiedy stworzyli odłam religijny judaizmu. W okolice Wilna, Trok, Halicza sprowadził ich z Krymu wielki książę Witold, a Kazimierz Jagiellończyk nadał im prawa. Po II wojnie światowej Karaimowie osiedlili się m.in. we Wrocławiu, Szczecinie, Krakowie.

[11] E. Bąbol, J. Chmielewski, T. Klimowicz, K. Łopuch, *Losy rodziny Szolsonów*, por. źródło: http://www.majdanek.com.pl [dostęp: 10.05.2014].

[12] S. Kapralski, M. Martyniak, J. Talewicz-Kwiatkowska, *Romowie w KL Auschwitz*, [w:] *Głosy pamięci* 7, Dz. III, *Fotografie*, Wyd. Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, Oświęcim 2011, s. 144; także por. źródło: www.auschwitz.org.pl [dostęp: 10.05.2014].

Józefa i Wiktorii Ulmów z Markowej (por. Fot. 5) wraz z szóstką ich dzieci i Nienarodzonym, którzy przechowywali osiem osób z żydowskich rodzin Szallów i Goldmanów, także rozstrzelanych w marcu 1944 roku. Na pięknie skomponowanym zdjęciu, na którym zachowały się plamy krwi, widzimy szczęśliwą rodzinę złożoną z rodziców i małych dzieci, wśród których najstarsza jest ośmioletnia Stasia karmiąca małego Antosia, na rękach mamy – półtoraroczna Marysia, przy ojcu Franuś i Władek a z boku sześcioletnia Basia[13].

Równie tragiczny los był udziałem rodziny Bronisławy i Adama Kowalskich i ich pięciorga małych dzieci, którzy spłonęli żywcem 6 grudnia 1942 r. we wsi Ciepielów[14]. Z kolei Józef i Michalina Jaworowiczowie, narażając życie swojej rodziny, ukrywali małego Mońka Grossa, który uciekł w czasie likwidacji getta. Wystarali się dla niego o metrykę na nazwisko Henryka Żeligowskiego i dzięki temu udało się wszystkim przeżyć[15]. Nie-Żydom ratującym Żydów podczas Holocaustu są przyznawane przez Instytut Pamięci Męczenników i Bohaterów Holocaustu Yad Vashem w Jerozolimie najwyższe izraelskie odznaczenia cywilne.

Fot. 6. Kolejka po żywność. Poznań, lata 30.
Fig. 6. Poor people in a queue for food in Poznań, 1930s.

Fotografie na kolejnej planszy zatytułowanej *Rodzina w potrzebie* uwidaczniają biedę i bezrobocie w wielu rodzinach w latach 30. XX wieku oraz organizowaną dla nich różnorodną pomoc w Poznaniu[16].

Ostatnia plansza w galerii *Rodzina z castingu – reklama szczęśliwej rodziny* z pozoru nie pasuje do pozostałych. Można potraktować ją jak zgrzyt albo żart. Być może jest jednym i drugim. Spreparowany w agencjach reklamowych obraz „rodziny" złożonej z aktorów (statystów) z castingu udających szczęśliwą modelową rodzinę, widzimy najczęściej w nachalnie atakującej nas wszechobecnej, multimedialnej i billboardowej reklamie.

[13] M. Szpytma, *Oddali życie za bliźnich*, por. źródło: http://mtrojnar.rzeszow.opoka.org.pl [dostęp: 10.05.2014].
[14] Por. źródło: htpp:// www.zyciezazycie.pl [dostęp: 10.05.2014].
[15] Por. źródło: http://www.info.kalisz.pl [dostęp: 10.05.2014].
[16] Fotografia pochodzi z Archiwum Dokumentacji Mechanicznej w Warszawie.

Reklamie, która podpowiadając: „[…] zobacz jak kupisz ten produkt (serek, wędlina, zupka, szafa, basen itd.) twoja rodzina będzie tak samo piękna i szczęśliwa jak ta na zdjęciu" – namawia do konsumpcjonizmu. Według Alexandre'a Kojève'a we współczesnej koncepcji świata egzystencję historyczną i heroiczną wypiera egzystencja biologiczna i konsumpcyjna[17].

Fot. 7. Reklama.
Fig. 7. An advertisement.

W narastającym tempie życia nie mamy czasu na zaglądanie do albumów ze starymi fotografiami. Umarły przedstawione na nich osoby, nie znaliśmy ich, bo kryzys wielopokoleniowej rodziny sprawił, że nie było kogo o nie zapytać. Ślad się urwał. Niech więc to będzie przestrogą, bo kiedyś i my przestaniemy istnieć. Papier wyblaknie, ktoś nas „wyrwie" z rozpadającego się albumu i nic nie zostanie. Nie możemy mieć także pełnego zaufania do nośników elektronicznych, bo nie wiemy jak długi będzie ich żywot. W ogromnym tempie zmieniających się technologii cyfrowych wystarczy chwila nieuwagi, by nasze popularne zdjęcia cyfrowe straciły kompatybilność z nowszymi systemami.

Celem autorek wystawy było pozostawienie przesłania zachęcającego do otoczenia opieką osobistych i rodzinnych zbiorów fotograficznych, by cieszyły wspomnieniem ulotnych chwil nie tylko nas, ale także potomnych, którzy zbudują z nich historię rodziny.

Według starego powiedzenia fotografia zawiera duszę osoby fotografowanej, a dusza ta żyje tak długo, jak długo pamięta się o niej.

[17] Alexandre Kojève, właściw. Aleksander Władymirowicz Kożewnikow (1902–1968) francuski filozof heglista pochodzenia rosyjskiego, głosił iż „[…] celem, do którego zmierza ludzkość jest wiekuisty pokój oraz powstanie homogenicznego państwa światowego", czemu ma sprzyjać zanikanie różnic między ludźmi poprzez zastąpienie egzystencji historycznej i heroicznej egzystencją biologiczną i konsumpcyjną między ludźmi. Był gorącym zwolennikiem i współzałożycielem Unii Europejskiej.

Tabela 1. Rodzina w fotografii. Konteksty historyczne i współczesne – dokumentacja wystawy

Table 1. Family in photography. Historical and contemporary contexts – a documentation of the exhibition

Tytuł planszy	Źródło
Zanim nastały czasy fotografii *Before the times of photography*	Geertgen tot Sint Jans, *Madonna z Dzieciątkiem i Rodziną* (*ok. 1485–1490*), reprodukcja, [w:] *Wielkie muzea*, Rijksmuseum Amsterdam, HPS, Warszawa 2007, s. 70.
	Jan van Eyk, *Portret Arnolfinich* (*1434*), reprodukcja, [w:] J. Vegh, *Malarstwo niderlandzkie XV wieku*, Wyd. Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1977, s. 17.
	Rodzina księcia Osuna, (*1788*), reprodukcja, [w:] *Geniusze sztuki, Goya*, KAW, Warszawa 1987, s. 42.
	Rodzina Karola IV (*1801*), reprodukcja, [w:] *Geniusze sztuki, Goya*, KAW, Warszawa 1987, s. 61.
Sprawiedliwi wśród narodów świata *Righteous among the nations*	*Medal przyznawany przez Instytut Pamięci Męczenników i Bohaterów Holocaustu Yad Vashem w Jerozolimie nie-Żydom ratującym Żydów podczas Holocaustu*, [w:] old.fbk.org.pl/ sprawiedliwi-wsrod-narodow-swiata
	Rodzina Jaworowiczów (*1941 r.*), http://www.info.kalisz.pl
	Rodzina Ulmów (*1944 r.*), mtrojar.rzeszow.opoka.org.pl
	Rodzina Kowalskich (*1942 r.*), http:// www.zyciezazycie.pl
Rzeczpospolita wielu narodów *Polish Republic of many nations*	*Żydowska rodzina Szolsonów z Lublina*, http://www.majdanek.com.pl
	Karaimowie w Polsce. Fot. z Archiwum Karaimów Polskich we Wrocławiu
	Rodzina huculska. Fot. z albumu U. Starosolska (red.), *Guculszczina. Perlina Ukrainskich Karpat*, Czeremosz 1998.
	Rodzina góralska. Fot. 162, Rodzina Rojów, 1895, [w:] T. Jabłońska, J. Kułakowska-Lis (red.), *Tatry. Fotografie Tatr i Zakopanego 1859–1914*, Zakopane 2003.
	Rodzina huculska. Fot. z albumu U. Starosolska (red.), *Guculszczina. Perlina Ukrainskich Karpat*, Czeremosz 1998.
	Romska rodzina Elisabeth Emmler z dziećmi, http://www. auschwitz.org.pl
Portrety rodzinne, pierwsza połowa XX wieku *Family portraits, first half of the 20th century*	*Rodzina Kaempfów z Tarnowa* (*ok. 1906 r.*). Zbiory prywatne.
	Rodzina T. (*1906 r.*). Zbiory prywatne.
	Rodzina Zamoyskich, Lubomirskich i Radziwiłłów (*Nieborów 1919 r.*), [w:] M. Miller, *Arystokracja*, Warszawa 1998, s. 46.
	Władysław i Eleonora Mickiewiczowie (*Grodno 1919 r.*). Zbiory prywatne.

	Rodzina Turłów. (*Świdnica 1934 r.*). Zbiory prywatne.
	Weronika Najwer z rodzicami i bratem, (*d. woj. Nowogródzkie, ok. 1940*), Zbiory Ośrodka „Pamięć i Przyszłość" we Wrocławiu.
Portrety rodzinne, połowa XX wieku *Family portraits, mid 20th century*	*Walentyna Szostak z wujostwem i dziatkami* (*Wałcz 1953 r.*). Zbiory Ośrodka „Pamięć i Przyszłość" we Wrocławiu.
	Gołębiecki i Glinka (*lata 50. XX wieku*). Zbiory prywatne.
	Władysława J. z pięciorgiem wnucząt (*Jelenia Góra 1972 r.*). Zbiory prywatne.
	Rodzina Chmielewskich (*Legnica 1958 r.*). Zbiory Ośrodka „Pamięć i Przyszłość" we Wrocławiu.
	Sabina, Józef i Ignacy Eihorn, (*Kłodzko ok. 1951 r.*). Zbiory Ośrodka „Pamięć i Przyszłość" we Wrocławiu.
	Rodzina Serwada (*Rusocice 1950 r.*). Zbiory prywatne.
Rodzina w potrzebie *Family in need*	*Kuchnia ruchoma.* Archiwum Dokumentacji Mechanicznej w Warszawie, Zespół Ilustrowany Kurier Codzienny, Agencja Fotograficzna *Światowid*, sygn. IC 1122. Zbiór Mirosławy Furmanowskiej.
	Kuchnia dla bezrobotnych w Poznaniu. Archiwum Dokumentacji Mechanicznej w Warszawie, Zespół Ilustrowany Kurier Codzienny, Agencja Fotograficzna *Światowid*, sygn. IC 1128. Zbiór Mirosławy Furmanowskiej.
	Święcone. Archiwum Dokumentacji Mechanicznej w Warszawie, Zespół Ilustrowany Kurier Codzienny, Agencja Fotograficzna *Światowid*, sygn. IC 1160. Zbiór Mirosławy Furmanowskiej.
	Ogonek po gorącą strawę. Archiwum Dokumentacji Mechanicznej w Warszawie, Zespół Ilustrowany Kurier Codzienny, Agencja Fotograficzna *Światowid*, sygn. IC 1147–2. Zbiór Mirosławy Furmanowskiej.
Z pokolenie na pokolenie rodzina Kołodziejów *From generation to generation, The Kołodziej family*	*Prababcia Anna Kołodziej z kuzynką Katarzyną i koleżanką* (*1927r.*). Zbiory prywatne.
	Ślub prababci Katarzyny i pradziadka Józefa Kołodzieja (*1929 r.*). Zbiory prywatne.
	Brat pradziadka – Jan Kołodziej (*1931 r.*). Zbiory prywatne.
	Odwiedziny w Tarchałach Wielkich u pradziadków Józefa i Katarzyny Kołodziejów (*1933 r.*). Zbiory prywatne.
	„Podkoziołek" Stanisława Kołodzieja (*1949 r.*). Zbiory prywatne.
Z pokolenie na pokolenie, rodzina Sulimów *From generation to generation, The Sulima family*	*Rodzina Sulimów,* (*Skarżysko-Kamienna 1921–1922*). Zbiory Ośrodka „Pamięć i Przyszłość" we Wrocławiu.
	Rodzina Sulimów (*Wrocław ok.1957 r.*). Zbiory Ośrodka „Pamięć i Przyszłość" we Wrocławiu.
	Złote gody państwa Sulimów (*Wrocław 21 IX 1996 r.*). Zbiory Ośrodka „Pamięć i Przyszłość" we Wrocławiu.

Wczesne dzieciństwo *Early childhood*	*Emilia Jurczyk z synem Józefem* (*1955 r.*). Zbiory prywatne.
	Emilia Jurczyk z synem Józefem (*1957 r.*). Zbiory prywatne.
	Józef Jurczyk z rodziną (*1981 r.*). Zbiory prywatne.
	Rodzina Jarmulskich (*Świeradów-Zdrój 1948 r.*). Zbiory prywatne.
	Genowefa i Stanisław Sokół z córką Marzeną (*1940 r.*). Zbiory prywatne.
Dzieciństwo *Childhood*	*Marysia Papiurkówna* (*1961 r.*). Zbiory prywatne.
	Rodzeństwo Furtaków (*Leszczyniec 1959 r.*). Zbiory prywatne.
	Rodzeństwo Jurczyków (*lata 60. XX wieku*). Zbiory prywatne.
	Dzieci z rodziny Rachwałów 1 (*lata 60. XX wieku*). Zbiory prywatne.
	Marysia Papiórkówna z kuzynostwem (*1967 r.*). Zbiory prywatne.
	Dzieci z rodziny Rachwałów 2 (*lata 60. XX wieku*). Zbiory prywatne.
Uroczystości rodzinne – Śluby *Family celebrations – marriage ceremonies*	*Dzień ślubu Heleny Ostropolskiej i Mieczysława Zubowskiego* (*31 XII 1956*). Zbiory Ośrodka „Pamięć i Przyszłość" we Wrocławiu.
	Adelajda i Józef T. (*1932r.*). Zbiory prywatne.
	Stanisława Szmidel-Kozłowska i Jan Kozłowski (*Jeżów Sudecki 1948 r.*). Zbiory prywatne.
	Rodzina Ciechońskich (*1946 r.*). Zbiory prywatne.
	Rodzina Saranów – ślub cywilny (*Jelenia Góra 1964 r.*). Zbiory prywatne
	Ślub w Łagrze, (*Workuta 12 II 1956*). Zbiory Ośrodka „Pamięć i Przyszłość" we Wrocławiu.
Uroczystości rodzinne *Family celebrations*	*Rodzina Płatów* (*Bolków 1961 r.*). Zbiory prywatne.
	Rodzina Opolków (*lata 30. XX wieku*). Zbiory prywatne.
	Rodzina Krysińskich (*Wigilia 1958 r.*). Zbiory prywatne.
	Jubilaci: Michalina i Sylwester Ziemlińscy w otoczeniu rodziny, (*Krobia 1944 r.*). Zbiory prywatne Grzegorza Mendyki.
Codzienność *Everyday life*	*Waleria Falkowska, Juta Lindemann i Gerard Kaeber* (*Wrocław 1952 r.*). Zbiory Ośrodka „Pamięć i Przyszłość" we Wrocławiu.
	Kornel Morawiecki – przywódca „Solidarności Walczącej" z rodziną, (*lata 80. XX wieku*). Zbiory Ośrodka „Pamięć i Przyszłość" we Wrocławiu.

	Rodzina Jarmulskich (*Delatyn 1926 r.*). Zbiory prywatne.
	Rodzina Antolaków (*lato 1947*). Zbiory prywatne.
Wczasy i wyprawy rodzinne *Family holidays and excursions*	*Rodzina Liszków* (*lata 50. XX wieku*). Zbiory prywatne.
	Rodzina Dobrowolskich – spływ rzeką. Zbiory prywatne.
	Rodziny Papiurków i Papiórków – wyjazd na wczasy (*1962 r.*). Zbiory prywatne.
	Rodzina Jurczyków – wyprawa w góry (*1964 r.*). Zbiory prywatne.
	Rodzina Jarmulskich (*droga między Szklarską Porębą a Świeradowem-Zdrojem, 1946 r.*). Zbiory prywatne.
	Rodzina Jarmulskich (*Delatyn 1926 r.*). Zbiory prywatne.
Rodzina z castingu – reklama szczęśliwej rodziny *Family from a casting – advertising family happiness*	*Reklama mleka dla niemowląt HiPP*, „Mam dziecko. Magazyn dla rodziców" 2010, nr 10 (87), wewnętrzna strona okładki.
	Reklama szafy, Magazyn „IKEA" 2012, s. 146.
	Reklama basenu Bestway, Magazyn „OBI" 2012, s. 147.
	Drób i wędliny dla twojej rodziny CEDROBU Reklama, „Uważam Rze" 2012, nr 19(66), wewnętrzna strona okładki.

Źródło: opracowanie Jolanty Szablickiej-Żak i Kamili Gandeckiej.
Source: developed by Jolanta Szablicka-Żak and Kamila Gandecka.

Bibliografia

Fukuyama F., *The End of History and the Last Man, FreePress*, New York 1992 (przekł. pol.: *Koniec historii i ostatni człowiek*, Rytm, Warszawa 1998).

Geniusze sztuki, Goya, KAW, Warszawa 1987.

Johnson W., Rice M., Williams C., *Historia fotografii od 1839 do dziś: kolekcje George Eastman House*, red. wyd. pol. M. Brodowska, przekł. E. Tomczyk, Taschen, Köln (TMC Art., cop. 2010 – Warszawa 2010).

Kapralski S., Martyniak M., Talewicz-Kwiatkowska J., *Romowie w KL Auschwitz*, [w:] *Głosy pamięci 7*, Dz. III, Fotografie, Wyd. Państwowe Muzeum Auschwitz- Birkenau, Oświęcim 2011.

Miller M., *Arystokracja*, Wyd. Prószyński i S-ka, Warszawa 1998.

Nowicki W., *Dno oka. Eseje o fotografii*, Wyd. Czarne, Wołowiec 2010.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2004.

Przetacznik-Gierowska M., *Psychologia wychowawcza*, t. 2, Wyd. PWN, Warszawa 1998.

Starosolska U. (red.), *Guculszczina. Perlina Ukrainskich Karpat. Albom*, Czeremosz 1998.

Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Wyd. PWN, Warszawa 1972.

Szpytma M., Szarek J., *Sprawiedliwi wśród narodów świata*, Dom wydawniczy Rafael s.c., Kraków 2007.

Tyszka Z., Wachowiak A. (red.), *Podstawowe pojęcia i zagadnienia socjologii rodziny,* Wyd. Akademii Rolniczej im. Augusta Cieszkowskiego, Poznań 1997.
Vegh J., *Malarstwo niderlandzkie XV wieku*, Wyd. Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1977.
Wielkie muzea, *Rijksmuseum Amsterdam*, HPS, Warszawa 2007.

Netografia

Bąbol E., Chmielewski J., Klimowicz T., Łopuch K., *Losy rodziny Szolsonów*, por. źródło: http://www.majdanek.com.pl [dostęp: 10.05.2014].
Elisabeth Emmler, por. źródło: www.auschwitz.org.pl [dostęp: 10.05.2014].
Kowalscy, por. źródło: htpp:// www.zyciezazycie.pl [dostęp: 10.05.2014].
Szpytma M., *Oddali życie za bliźnich*, por. źródło: mtrojnar.rzeszow.opoka.org.pl [dostęp: 10.05.2014].
Wspomnienia Józefa Jaworowicza, *Sprawiedliwi wśród narodów świata – Józef i Michalina Jaworowiczowie*, por. źródło: http://www.info.kalisz.pl [dostęp: 10.05.2014].
www.wikipedia.pl [wejścia wielokrotne].

doi: 10.23734/wwr20132.031.055

„Wychowanie w Rodzinie" t. VIII (2/2013)

Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA
Uniwersytet Wrocławski, Polska

Grzegorz MENDYKA
Śląskie Towarzystwo Genealogiczne, Polska

Fotografia rodzinna w pracy genealoga – perspektywa badacza zaangażowanego i niezaangażowanego

Family photography in the work of a genealogist – perspectives of engaged and unengaged researchers

Streszczenie

Artykuł, napisany przed dwoje badaczy, z których każdy reprezentuje inną perspektywę oraz odmienne zaangażowanie emocjonalne w materiał badawczy, jakim są fotografie rodzinne zebrane w *Księdze Rodziny Ziemlińskich z Krobi 1867–1967*, stanowi analizę funkcji fotografii rodzinnej. Katalog funkcji został zaczerpnięty z literatury, z publikacji Piotra Sztompki, Christophera Musselo oraz Pierre Bourdieu, a składały się nań: (1) umocnienie wspólnoty, (2) inicjowanie i podtrzymywanie interakcji między członkami rodziny, (3) prezentacja samego siebie, (4) dokumentacja życia rodzinnego, (5) prestiż i (6) rozrywka. Funkcje te stanowiły punkt wyjścia do niezależnej analizy fotografii rodzinnych zamieszczonych w *Księdze*, dokonanej przez badacza zaangażowanego (genealoga, kronikarza rodu, potomka autora *Księgi*) oraz badacza niezaangażowanego, który analizę materiałów wizualnych odnajduje w pryzmatach metodologicznych. Dodatkowo, rozważania obojga autorów bogato zilustrowane zostały analizowanymi materiałami – zdjęciami zamieszczonymi w *Księdze*, a także wykonanymi w związku z nią – przy okazji zjazdów rodzinnych czy wywiadów prasowych na ten temat. W części końcowej badacze stawiają wniosek, iż pomimo wzajemnego przenikania się interpretacji, stawiania tych samych fotografii w charakterze ilustracji różnych analizowanych funkcji, różnego stopnia zaangażowania emocjonalnego obu autorów,

możliwe jest stworzenie spójnego obrazu znaczenia fotografii rodzinnej w genealogii. Dlatego też zarówno interpretacja, jak i autointerpretacja mają swoją zasadność w badaniach jakościowych opartych o analizę materiałów wizualnych.

Słowa kluczowe: fotografia rodzinna, funkcje fotografii rodzinnej, genealogia, analiza materiałów wizualnych.

Abstract

The paper is written by thwo researchers, each representing a different perspective and a different level of emotional engagement in the research material consisting of family photos collected in *Księga Rodziny Ziemlińskich z Krobi 1867–1967* [Chronicle of the Ziemliński Family of Krobia 1867–1967]. The paper constitutes an analysis of the functions of family photography. The catalogue of functions is found in reference books and papers: the publications of Piotr Sztompka, Christopher Musselo, and Pierre Bourdieu. It includes: (1) strengthening the feeling of community, (2) initiating and preserving interactions between family members, (3) self-presentation, (4) documentation of family life, (5) prestige, and (6) entertainment. These functions were the starting point of independent analyses of the family photos found in the *Chronicle*. They were carried out by an engaged researcher: a genealogist, the chronicler of the family, a descendant of the author of the *Chronicle* and an unengaged researcher, who looks at the analysis of the visual materials from a methodological perspective.

What is more, the reflections of both the researchers are illustrated with photos from the *Chronicle*, and the photos made because of the book: during family reunions and interviews conducted in relation to it. In the final part of the paper the researchers propose that despite the mutual permeation of interpretations, perceiving the photos as illustrations of different investigated functions, and different levels of emotional engagement of both the authors, it is feasible to create a coherent image of the importance of family photography in genealogy. That is why both interpretation and autointerpretation are justified in qualitative research based on analysis of visual materials.

Keywords: family photography, functions of family photography, genealogy, analysis of visual materials.

Tytułem wprowadzenia do rozważań na temat dwóch perspektyw (badacza zaangażowanego i niezaangażowanego) na rolę fotografii rodzinnej w pracy genealoga, pozwolimy sobie przytoczyć obszerny fragment autorstwa Rolanda Barthesa brzmiący:

„Jednak skoro chodzi o osobę – a nie o rzecz – oczywistość Fotografii zyskuje inny wymiar. Zobaczyć sfotografowaną butelkę, gałązkę kosaćca, kurę czy pałac – w tym wszystkim wchodzi w grę tylko rzeczywistość. Ale ciało, twarz, zwłaszcza osoby kochanej? Ponieważ Fotografia p o ś w i a d c z a (i na tym pole-

ga jej noemat) egzystencję takiej osoby, chciałbym odnaleźć ją całkowitą, to znaczy w jej istocie, «samą w sobie», poza zwykłym podobieństwem, prawnie funkcjonującym lub dziedzicznym. Tutaj płaskość Fotografii staje się bardziej bolesna, ponieważ może odpowiedzieć na moje szalone pragnienie tylko czymś niewyrażalnym: czymś oczywistym (to zasada Fotografii), a jednak niewiarygodnym (nie mogę tego dowieść). To coś to w y r a z.

W y r a z twarzy nie da się rozłożyć na części (z chwilą, gdy mogę go rozłożyć, zaczynam udowadniać lub zaprzeczać, to znaczy wątpić – odchodzę od Fotografii, która z natury jest oczywistością, a oczywistość jest właśnie tym, co n i e c h c e być rozłożone). Wyraz nie jest schematycznym, intelektualnym zbiorem danych, tak jak sylwetka. Wyraz nie jest także zwykłą analogią – choćby nawet daleko posuniętą – tak jak «podobieństwo». Nie, wyraz jest czymś niezwykłym, prowadzącym z ciała do duszy: do małej duszy indywidualnej, zwanej: *animula*, dobrej u jednego, u drugiego złej. W ten sposób przebiegałem przez zdjęcia mojej matki, aż doszedłem do krzyku, kresu wszelkiego języka: «T o j e s t t o!». Najpierw było kilka zdjęć nieważnych, które ukazywały tylko jej tożsamość najbardziej prymitywną, legitymacyjną. Później zdjęcia najliczniejsze, na których mogłem odczytać jej «wyraz indywidualny» (zdjęcia analogiczne, «podobne»). Wreszcie Fotografia z Cieplarni, na której nie tylko rozpoznaję (słowo za ciężkie), to o wiele więcej: ja ją tutaj odnajduję. Nagłe przebudzenie, poza «podobieństwem», *satori*, gdzie słowa nie przydają się na nic, rzadka oczywistość, może jedyna: «W ł a ś n i e t o, t a k, w ł a ś n i e t o i n i c p o z a t y m»"[1].

W przytoczonym fragmencie Barthes z emfazą opisuje emocje, jakie wiążą się z Fotografią, w stosunku do której odbiorca przejawia zaangażowanie. Ów poszukiwany „wyraz", który badacz „odnajduje" jest ściśle związany z zaangażowaniem w relacje z podmiotami uwiecznionymi na fotografii. W związku z tym zadaliśmy sobie dwa pytania:

1) W jaki sposób interpretuje materiał zdjęciowy badacz zaangażowany – osoba, której krewni są przedstawieni na zdjęciach, której pasją jest dociekanie powiązań genealogicznych między innymi na podstawie fotografii rodzinnych, czego konsekwencją jest spory ładunek emocji wiążących interpretatora i materiał interpretowany?
2) W jaki sposób interpretuje materiał zdjęciowy badacz niezaangażowany – osoba, która nie jest w żaden sposób powiązana z osobami przedstawionymi na fotografiach, która analizą materiałów wizualnych zajmuje się w ramach prowadzonych projektów badawczych, a zatem osoba, której ewentualne emocje zostały wywołane wskutek pierwszego kontaktu z materiałem interpretowanym?

[1] R. Barthes, *Światło obrazu. Uwagi o fotografii* (fragmenty), [w:] M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Wyd. Znak, Kraków 2012, s. 418.

Materiałem badawczym uczyniono *Księgę Pamiątkową Rodziny Ziemlińskich z Krobi 1867–1967*[2], która została opisana w dalszej części artykułu. Każdy z badaczy dokonał niezależnej interpretacji materiału badawczego, podobnie jak i wyboru zdjęć, mających ilustrować prezentowane wnioski. Celem wyraźnego wyodrębnienia analiz dokonanych przez każdego z autorów, wypowiedzi badacza zaangażowanego ujęto w cudzysłów i opatrzono stosownym przypisem.

Fotografia rodzinna jako materiał wizualny podlegający interpretacji

Przytoczony fragment Barthesa wskazuje na dwie perspektywy, które mogą stać się udziałem badacza pracującego na materiale wizualnym w postaci fotografii. Z jednej strony bowiem fotografia w sposób niekwestionowany ugruntowała swoją pozycję w metodologii badań społecznych, wystarczy wskazać na obszerny nurt socjologii wizualnej szeroko reprezentowany w literaturze metodologicznej zarówno polskiej, jak i zagranicznej[3]. Tym samym stała się materiałem wizualnym podlegającym analizie zarówno jakościowej, jak i ilościowej, stała się przekazem treściowym świadczącym o różnych sytuacjach społecznych, relacjach, trendach, można by rzec, iż zastosowanie fotografii w nauce jest ograniczone jedynie pomysłowością badaczy. Metodolodzy wskazują, iż skoro żyjemy w epoce cywilizacji obrazu, implikuje to w coraz większym stopniu konieczność stosowania metod badawczych używających obrazu, a „[…] w konsekwencji także metod prezentacji i interpretacji danych oraz wniosków badawczych, gdzie bardzo ważną rolę pełnią określone «wizualne wyobrażenia» pojęć oraz hipotez”[4].

Krzysztof Konecki wskazuje na wielowymiarowość fotografii, jako materiału empirycznego, który wymaga odczytania – interpretacji. Należą tutaj:

— wymiar estetyczny, który dotyczy „pewnych konwencji artystycznych użytych do przedstawienia fotografowanego obiektu”[5];
— wymiar socjopsychologiczny, w którym „interpretacje dotyczą poziomu subiektywnego i interpersonalnego, gdy interesują nas motywy działań ludzi i ich definicje sytuacji”[6];

[2] W. Mendyka, Księga Pamiątkowa Rodziny Ziemlińskich z Krobi 1867–1967, [materiał niepublikowany].

[3] Por.: M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów*…, dz. cyt., Wyd. Znak, Kraków 2012; J. Prosser (red.), *Image-based Research*, Routlege, London 1998; a także szereg artykułów publikowanych w czasopismach, jak choćby: „Przegląd Socjologii Jakościowej” czy „Qualitative Sociology”.

[4] K. Konecki, *Wizualne wyobrażenia. Główne strategie badawcze w socjologii wizualnej a metodologia teorii ugruntowanej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, grudzień 2005, t. 1, nr 1, s. 43.

[5] Tamże, s. 43.

[6] Tamże.

— wymiar historyczno-kontekstualny, w ramach którego „aspekt czysto indywidualny zostaje umiejscowiony w procesie historycznym”[7];
— wymiar kulturowy – w którym „pewne idiomy reprezentacji określonych fotografowanych obiektów znajdują odzwierciedlenie, nie zawsze świadomie zamierzone, w analizowanych fotografiach”[8];
— wymiar czysto społeczny – w którym interpretacja cech położenia społecznego fotografowanych ludzi lub społecznych znaczeń fotografowanych obiektów staje się centrum analizy socjologicznej”[9].

Ponadto zarówno Konecki, jak i Piotr Sztompka wyróżniają jeszcze pewien metawymiar dotyczący szczególnie fotografii prywatnych – nazwany wymiarem temporalnym, w którym fotografia pełni funkcję „protezy pamięci”[10], wskazującej na możliwość zachowania określonego momentu czasowego, określonej sytuacji, czy też „protezy w postrzeganiu życia społecznego”[11], wyrażającej się w fakcie, iż wszystko, co można dostrzec, można też i sfotografować, uwiecznić na zdjęciu. Właśnie ów etap uwieczniania, zapisywania w pamięci, odgrywa szczególnie istotną rolę w pracy badacza zaangażowanego – genealoga. Sztompka stwierdza: „Wreszcie w epoce wizualnej wielkie znaczenie w komunikacji międzyludzkiej zyskuje obraz. Obrazy przenoszą informacje, wiedzę, emocje, doznania estetyczne, wartości”[12]. W podobnym tonie wypowiada się przytaczany już autor – Konecki: „Fotografując, tworzymy określony obraz w teraźniejszości dla przyszłości z tego, co wkrótce będzie przeszłością”[13]. Również Susan Sontag, nawiązując do wypowiedzi innego amerykańskiego naukowca, podkreśla ów temporalny wymiar fotografii: „Lewis Hine powiedział kiedyś, że «Dokument Ludzki zawsze podtrzymuje więź teraźniejszości i przyszłości z przeszłością». Fotografia umożliwia jednak nie tylko zapis przeszłości, ale i nowe podejście do teraźniejszości, o czym świadczą miliardy współczesnych dokumentów fotograficznych. Podczas, gdy stare fotografie wypełniają nasz mentalny obraz przeszłości, zdjęcia robione obecnie przekształcają teraźniejszość w obraz mentalny, niczym przeszłość”[14]. Ta sama autorka wskazuje, iż: „Siłą fotografii jest to, że otwiera dla analizy momenty, które zwykły bieg czasu natychmiast zastępuje następnymi”[15]. Z kolei Orla Cronin stwierdza, że fotografia zatrzymuje czas, staje się „magicznym substytutem tego, co czas uni-

[7] Tamże.
[8] Tamże.
[9] Tamże, s. 44.
[10] Tamże.
[11] P. Sztompka, *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 17.
[12] Tamże, s. 12.
[13] K. Konecki, *Ludzie i ich zwierzęta. Symboliczno-interakcjonistyczna analiza społeczności świata zwierząt domowych*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2005, s. 162.
[14] S. Sontag, *Świat obrazów*, [w:] M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów…*, dz. cyt., s. 395.
[15] S. Sontag, *On photography*, Farrar, Strauss and Giroux, Nowy Jork 1978, s. 111.

cestwił”[16]. Ów aspekt wieczności odnajdujemy również u Pierre’a Bourdieu, który wskazuje, iż „[…] fotograficzna praktyka amatorska istnieje i jest podtrzymywana przez większość czasu głównie przez jej funkcję rodzinną, a dokładniej funkcję nadaną jej przez grupę rodzinną i polegającą na uświetnieniu i uwiecznieniu doniosłych momentów życia rodziny”[17].

Bourdieu nawiązał do funkcji rodzinnej, jaką pełni fotografia. Rozwinięcie tego tematu mogą stanowić badania Tatiany W. Galkiny nad domowymi muzeami kultywowanymi przez młode pokolenie studentów z Tomska, w wyniku których wyróżniła ona następujące funkcje: ochronną (bezpieczeństwa), aksjologiczną, badawczą, informacyjno-poznawczą, edukacyjną, komunikacyjną, rekreacyjną i estetyczną[18].

Z kolei Christopher Musselo[19] wyróżnia cztery funkcje fotografii rodzinnej:

— umocnienie wspólnoty,
— inicjowanie i podtrzymywanie interakcji między członkami rodziny,
— prezentacja samego siebie,
— dokumentacja życia rodzinnego.

Do tych funkcji Sztompka za Bourdieu dodaje:

— funkcję prestiżową, polegającą na rejestrowaniu za pomocą fotografii pewnych osiągnięć lub manifestacji bogactwa,
— rozrywkę, która stanowi oderwanie od codzienności na podobieństwo gry czy zabawy[20].

Funkcje te będą stanowiły punkt wyjścia do dalszych rozważań o fotografiach rodzinnych zebranych w *Księdze Pamiątkowej Rodziny Ziemlińskich z Krobi 1867–1967*[21] przedstawionych w dalszej części tekstu, stanowiącej prezentację wniosków z analiz materiału wizualnego, prowadzonych – jak już wspomniano – przez badacza zaangażowanego i niezaangażowanego.

[16] O. Cronin, *Psychology and Photographic Theory*, [w:] J. Prosser (red.), *Image-based Research…*, dz. cyt., s. 78.
[17] P. Bourdieu, *Photography. Amiddle-brow Art*, Polity Press, Cambridge 1990, s. 19.
[18] T.W. Galkina, *Rola i funkcje domowego muzeum w wychowaniu rodzinnym studentów*, „Wychowanie w Rodzinie”, t. V: *Obrazy rodziny w ujęciu pedagogicznym i historycznym*, A. Szerląg, S. Walasek (red.), Wrocław 2012, nr 1, s. 105.
[19] C. Musello, *Studying the home mode: An exploration of family photography and visual communication*, „Studies in Visual Communication” 1980, vol. 6, № 1, s. 23–42.
[20] P. Sztompka, *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 64, cyt. za: P. Bourdieu, *Photography*..., dz. cyt., s. 14–15.
[21] W. Mendyka, Księga Pamiątkowa…, dz. cyt.

Księga Pamiątkowa Rodziny Ziemlińskich z Krobi 1867–1967

Księga Pamiątkowa Rodziny Ziemlińskich z Krobi 1867–1967 została opracowana przez Władysława Mendykę, jako tom V Kroniki Rodzinnej. Autor na ponad stu stronicach ujął stuletnią historię rodziny Ziemlińskich, poczynając od protoplastów tej gałęzi rodu: Sylwestra i Michaliny Ziemlińskich, którzy doczekali się czternaściorga potomków, w tym sześciu synów mogących przekazać nazwisko rodowe dalej. Jednakże pomimo tak licznej reprezentacji nazwisko Ziemlińskich przetrwało zaledwie do 1960 roku, kiedy to zmarł bezpotomnie ostatni z synów – Władysław (urodzony jako czwarte dziecko). Pozostali potomkowie po mieczu zmarli nie dożywszy założenia własnej rodziny: pierworodny syn Seweryn w wieku 13 lat został zastrzelony przez kolegę, kolejny syn Klemens – zmarł jako kilkudniowe niemowlę, trzeci – Stefan w wieku 20 lat został zagazowany podczas I wojny światowej, Kalikstowi przypadł ten sam los, co Klemensowi. Ostatnim synem, który przyszedł na świat był Konrad, jednakże i on zmarł tragicznie – w wieku 9 lat został uderzony w głowę przez nauczycielkę, wskutek czego wywiązało się zapalenie opon mózgowych, będące przyczyną śmierci dziecka. Spośród córek jedynie Pelagia zmarła jako kilkudniowy noworodek, natomiast wszystkie pozostałe: Seweryna, Helena, Marianna, Zofia, Benigna, Florentyna oraz Franciszka wyszły za mąż i doczekały się swoich potomków. Przedostatnia córka – Florentyna w 1933 roku poślubiła Władysława Mendykę, którego genealogiczna pasja stała się przyczynkiem do spisania historii rodu Ziemlińskich. Obecnie dzieło to jest kontynuowane przez ich syna: Grzegorza Mendykę, współtwórcę prezentowanego artykułu. Początek stuletnich dziejów rodziny opisanych w *Księdze Pamiątkowej Rodziny Ziemlińskich z Krobi 1867–1967* wyznacza data narodzin protoplasty – Sylwestra Ziemlińskiego.

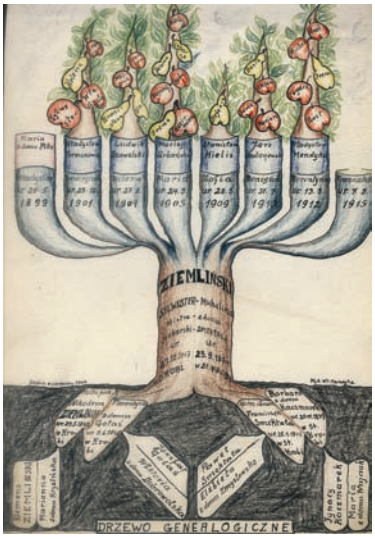
Księga Pamiątkowa Rodziny Ziemlińskich z Krobi 1867–1967 nie może zostać uznana za tradycyjny rodzinny album fotograficzny, jest to raczej historia rodu spisana w oparciu o fotografie, dokumenty rodzinne – jak telegramy, zaproszenia na śluby, akty zgonu, a także zapiski okolicznościowe, jak choćby wierszowane życzenia urodzinowe, listy pisane przez członków rodziny.

Ponadto dzieje te zostały nie tylko pięknie opisane prozą przeplatającą się z poezją, ale również bogato zilustrowane wykonanymi przez autora drzewami genealogicznymi, tabelami systematyzującymi porządek narodzin i śmierci, zawieranych małżeństw i zmienianych nazwisk, odręcznie sporządzonymi mapami.

Odnajdujemy tu również wklejone klepsydry i szkice nagrobków, jakby zastępujące zdjęcia dokumentujące wiadome okoliczności, a także – z drugiej strony – narysowane bukiety kwiatów na kartach tej księgi wręczane jubilatom.

Pewna przynależność regionalna rodziny (której potomkowie osiadali w różnych części Polski) określona została poprzez pocztówki przedstawiające regionalne stroje ludowe. Z kolei uprawiany zawód poświadczany jest poprzez wycinki prasowe, wklejki z ogłoszeń, metek i cen wytwarzanych produktów, czy nawet formularzy windykacyjnych. Czasem ilustracje wykonane przez autora z użyciem różnych środków artystycznych, stanowią po prostu estetyczne dopełnienie przedstawianych na kartach *Księgi* treści.*

Fot. 1–2. Księga Pamiątkowa Rodziny Ziemlińskich z Krobi 1867–1967.*
Fig. 1–2. Chronicle of the Ziemliński Family of Krobia 1867–1967.

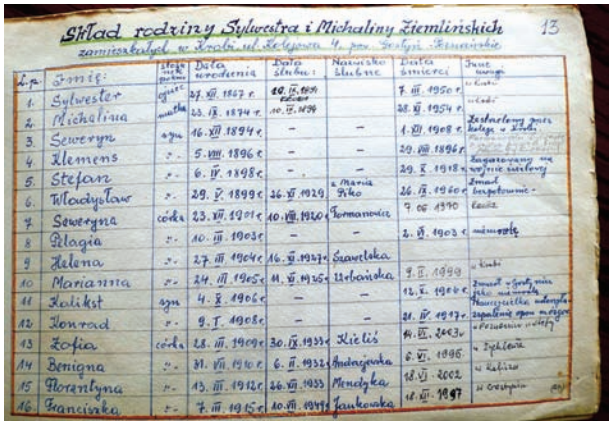


Fot. 3. Drzewo genealogiczne Sylwestra i Michaliny Ziemlińskich [*Księga* V, s. 10].
Fig. 3. Family tree of Sylwester and Michalina Ziemlińscy [*Book* V, p. 10].

Merytorycznie znacząca większość uwagi została poświęcona ludziom tworzącym wspólnotę rodową, nie można jednak pominąć opisu miasta rodzinnego Krobi i okolicznych wsi, których historia splata się z historią rodziny Ziemlińskich. Opis ten współtworzy zarówno słowo pisane, jak i szereg ilustracji fotograficznych budynków, strojów regionalnych i zwyczajów. W tej części wyeksponowane zostały obecne w całej *Księdze* wątki przynależności regionalnej i narodowej, których istnienie w tym miejscu jedynie zostało zasygnalizowane, jednakże zasługuje na wyodrębnienie do osobnego artykułu w przyszłości. Na podstawie badanego dokumentu można również odtworzyć historię przechodzenia majątku ziemskiego w obrębie rodziny, poprzez zapisy odnoszące się do wian i posagów, a także spadków i darowizn.

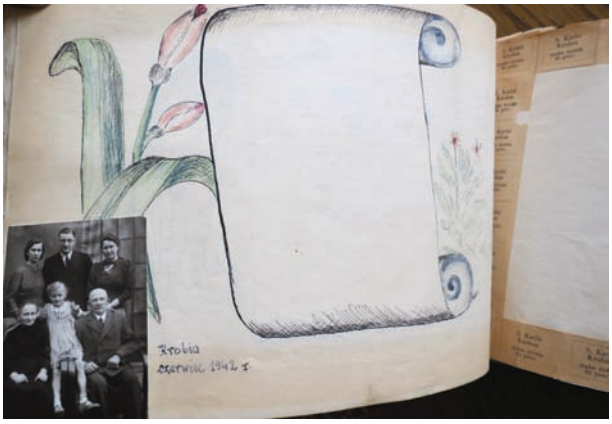
Opisywana *Księga* powstawała przez wiele lat, jednakże nie można powiedzieć, iż zo-

* **Fot. 1–28.** Źródło: materiały archiwalne Grzegorza Mendyki.
Fig. 1–28. Source: Grzegorz Mendyka's archives.


Skład rodziny Sylwestra i Michaliny Ziemlińskich 13

Lp.	Imię:	Stopień pokrewieństwa	Data urodzenia	Data ślubu:	Nazwisko Małżonka	Data śmierci	Inne informacje
1.	Sylwester	ojciec	27. XII. 1867 r.	10. IX. 1893		7. III. 1956 r.	
2.	Michalina	matka	23. IX. 1874 r.	10. IX. 1893		28. XI. 1954 r.	
3.	Seweryn	syn	16. XII. 1894 r.	–	–	1. XII. 1908 r.	
4.	Klemens	"	5. VIII. 1896 r.	–	–	29. VIII. 1896 r.	
5.	Stefan	"	6. IV. 1898 r.	–	–	29. X. 1918 r.	
6.	Władysław	"	29. V. 1899 r.	26. XI. 1929	z Maria Piko	26. IX. 1960 r.	
7.	Seweryna	córka	23. VII. 1901 r.	10. VIII. 1920	Tomanowicz	9. 06 1970	
8.	Pelagia	"	10. III. 1903 r.	–	–	2. V. 1903 r.	
9.	Helena	"	27. III. 1904 r.	16. XI. 1927 r.	Sawelska		
10.	Marianna	"	24. III. 1905 r.	11. XI. 1926 r.	Urbańska	9. II. 1999	
11.	Kalikst	syn	4. X. 1906 r.	–	–	12. X. 1966 r.	
12.	Konrad	"	9. I. 1908 r.	–	–	21. IV. 1997 r.	
13.	Zofia	córka	28. III. 1909 r.	30. IX. 1933 r.	Kieliś	19. II. 2003 r.	
14.	Benigna	"	31. VII. 1910 r.	6. II. 1932 r.	Andrzejewska	8. VI. 1996	
15.	Florentyna	"	13. III. 1912 r.	26. VII. 1933	Mendzyka	18. VI. 2002	
16.	Franciszka	"	7. III. 1915 r.	10. VII. 1939 r.	Jankowska	18. XII. 1997	

Fot. 4. Skład rodziny Sylwestra i Michaliny Ziemlińskich [*Księga* V, s. 13].
Fig. 4. The family of Sylwester and Michalina Ziemlińscy [*Book* V, p. 13].



Fot. 5. Przykład karty częściowo pustej – do wypełnienia [*Księga* V, s. 48a].
Fig. 5. An example of a partially empty card – to be filled in [*Book* V, p. 48a].

stała już ukończona. Pomimo założonych przez autora ram czasowych (1867–1967) opisywane dzieje sięgają teraźniejszości, aktualizacje zapisów pojawiają się w postaci notatek dopisanych ołówkiem na kartach *Księgi*, możliwości dopisania historii na kilku pozostawionych pustych kartach, a także w zamierzeniach kontynuatora genealogicznej pasji, który prowadzi dociekania na temat dalszych losów potomków rodziny Ziemlińskich, które mają być spisane za specjalnie zamówionych, przyciętych na wymiar *Księgi*, kartach „w odcieniu starości" i dołączone – dopięte w odpowiednich miejscach.

Najistotniejszym elementem *Księgi* jest jednak materiał fotograficzny, który zarówno dominuje ilościowo, jak i treściowo, gdyż, w moim odczuciu (badacza niezaangażowanego), można przyjąć, iż opisy pełnią tu rolę wtórną, to one w sposób obszerny uzupełniają fotografie, nie zaś odwrotnie: to fotografie stanowią ilustrację do umieszczonych na kartach *Księgi* historii. Wskazuje na to chociażby kilka stron niedokończonych, gdzie zdjęcia już zostały wklejone, natomiast nie doczekały się (jeszcze?) komentarza:

Księga Pamiątkowa Rodziny Ziemlińskich z Krobi 1867–1967 dla badacza niezaangażowanego stanowi przede wszystkim źródło informacji, zbiór różnego typu materiałów tekstualno-wizualnych, które łącznie stanowią specyficzną opowieść o losach tytułowej rodziny. Inaczej jest w przypadku badacza zaanga-

żowanego, dla którego *Księga* jest również nośnikiem informacji, jednakże potrzebnych do badań genealogicznych. Tu na pierwsze miejsce wysuwa się jej wartość emocjonalna, wspomnieniowa: „Poznawanie i opisywanie historii rodziny bardzo ułatwiała mi kronika mojego ojca. Zdjęcia przez niego opisane niosą ogromny zasób informacji podany przez fotografującego: ojciec osobiście pasjonował się fotografią i utrwalał życie swej rodziny i otoczenie od lat dwudziestych XX w. Osobliwe i szczególne emocje budzą we mnie zachowane negatywy – klisze szklane formatu pocztówkowego wykonane przez ojca oraz porównywanie i analiza tych negatywów z papierowymi odbitkami starych fotografii. Wyobrażam sobie jak mógł ojciec pracować w przedwojennej ciemni fotograficznej, z obróbką szklanych negatywów. Ja w młodości obrabiałem chemicznie już błony światłoczułe (najpierw szpulowe 6 x 9 cm potem małoobrazkowe 24 x 36 mm). Dziś robię to z wnukami aparatem cyfrowym i obrabiam zdjęcia–pliki w komputerze. Zaś wnuki fotografują rodzinę, a więc piszą swoją historię telefonem komórkowym lub I-fonem, czy jak to tam się teraz… coraz dziwniej (mądrzej?) nazywa…”[22].

W przytoczonym fragmencie wypowiedzi wyraźnie widać, iż badacz zaangażowany – genealog studiuje i współtworzy *Księgę* kronikując dzieje własnego rodu, jednakże praca ta jest dla niego przyjemnością, pasją, pewnego rodzaju wypoczynkiem, gdyż, prowadząc swoje dociekania, w każdym momencie może wrócić pamięcią do minionych chwil spędzanych w towarzystwie osób, których losy właśnie zbadał lub opisał… Fotografie pełnią tu funkcje artefaktów, które przenoszą duszę pasjonata w inne czasy i pozwalają płynąć z nurtem swobodnych wspomnień i myśli.

Funkcje fotografii rodzinnej na przykładzie *Księgi Pamiątkowej Rodziny Ziemlińskich z Krobi 1867–1967*

Pierwszą wymienioną funkcją fotografii rodzinnej jest u m a c n i a n i e w s p ó l n o t y, którą Cronin komentuje w ten sposób: „W centrum zdjęć są zazwyczaj więzi pokrewieństwa i powinowactwa, co widać zarówno w doborze osób fotografowanych – na ogół członków bliższej lub dalszej rodziny, jak i okazji do fotografowania – chrzciny, śluby, rocznice małżeństwa, a także święta religijne o typowo rodzinnym charakterze: Boże Narodzenie, Wielkanoc[23]”. W *Księdze Pamiątkowej Rodziny Ziemlińskich z Krobi 1867–1967* funkcja ta jest szczególnie obecna, co wynika z jej genealogicznego charakteru – ilustrowane są momenty kluczowe, sytuacje wyznaczające zmianę i determinujące pchnięcie

[22] [Badacz zaangażowany – Grzegorz Mendyka].

[23] O. Cronin, *Psychology and Photographic Theory*, [w:] J. Prosser (red.), *Image-based Research…*, dz. cyt., s. 78.

losów rodziny na zupełnie nowe tory. W *Księdze* przeważają fotografie okolicznościowe: śluby, jubileusze, komunie, imieniny, a także zdjęcia wykonane podczas zjazdów rodzinnych, które stanowią dobry przykład szczególnie silnej w rodzinach osób z genealogiczną pasją dbałości o więzi rodzinne. Inna przyczyna wyeksponowania tej właśnie funkcji w *Księdze* wiąże się z ewolucją samej fotografii i sposobów jej wykorzystania. Opisane dzieje rodu Ziemlińskich z Krobi swój początek mają w roku 1867, a wynalezienie fotografii datuje się na 1839 rok[24]. W pierwszych latach jej istnienia, zdjęcia rodzinne wykonywano w profesjonalnych *atelier* lub też odpowiednio zaaranżowanych plenerach. Przedstawiały one rodziny w kluczowych momentach życia, zapobiegały odejściu bliskich do niepamięci. Fotografia stała się „[…] nowym sposobem utrwalania, przechowywania i przekazywania własnego wizerunku i historii rodzinnej"[25]. Choć pierwotnie zdjęcia rodzinne były wykonywane w ściśle określonych konwencjach, pozowane, profesjonalne, to i tak możemy na ich podstawie wysnuć wiele wniosków o wzajemnych rela-

Fot. 6. Jubileusz 50-lecia małżeństwa Michaliny i Sylwestra Ziemlińskich, wyraźnie widoczny wyraz zadowolenia na twarzach jubilatów.

Fig. 6. The 50th wedding anniversary of Sylwester and Michalina Ziemlińscy, the happiness of the couple can be clearly seen.

Fot. 7. Maciej Urbański z żoną Marią z Ziemlińskich [*Księga* V i *Księga* VI].

Fig. 7. Maciej Urbański with his wife Maria of the Ziemliński family [*Book* V, *Book* VI].

[24] Por. źródło: http://pl.wikipedia.org/wiki/Fotografia [dostęp: 08.11.2013].

[25] M. Piejko, *Skarby pamięci. Socjologiczna analiza fotografii rodzinnej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej", listopad 2008, t. IV, nr 3, s. 6.

cjach ich członków. Przypadkowo uchwycony, łamiący zasadę powagi fotografii czuły gest lub spojrzenie, czy też niechętny wyraz twarzy pozwala na pewną interpretację relacji pomiędzy członkami rodziny. W miarę upowszechniania się fotografii, coraz częściej takie intymne odczucia były utrwalane, a w związku z tym również analiza więzi staje się łatwiejsza. Sztompka stwierdził, że „[…] fotografie pomagają dotrzeć do intymnych stron życia rodzinnego, często ukrytych przed okiem obserwatora”[26].

„Umacnianie wspólnoty rodzinnej: r a z e m w ż y c i u – r a z e m n a f o t o g r a f i i. Tak można opisać piękną fotografię szczęśliwej pary zamieszczoną i opisaną w *Księgach* V i VI[27].

Ich dramatyczne losy opisuje cytowana wyżej *Księga V*, a także „Zeszyty Śląskiego Towarzystwa Genealogicznego we Wrocławiu”[28].

Fot. 8. Zjazd rodzinny – rok 1978.
Fig. 8. Family reunion in 1978.

Fot. 9. Zjazd rodzinny – rok 2008.
Fig. 9. Family reunion in 2008.

Drugą wymienioną funkcją było i n i c j o w a n i e i p o d t r z y m y w a n i e i n t e r a k c j i m i ę d z y c z ł o n k a m i r o d z i n y. Inicjowanie fotografii rodzinnych, wykonywanie, prezentowanie bliskim, wspólne przeglądanie stwarza okazję do kontaktów, rozmów, wspomnień[29]. Dla badacza zaangażowanego funkcja ta realizowana jest przede wszystkim z użyciem fotografii i wyraża się w „[…] dokumentowaniu zjazdów rodzinnych, robieniu wspólnych zdjęć oraz wzajemnej wymianie fotografii. Zjazdy rodzinne to szczególna okazja do upamiętniania spotkań. Na naszym I Zjeździe Rodu Mendyków w roku 1978 było dwóch fotografujących: brat Michał robił kolorowe slajdy, a ja negatywy na małoobrazkowej kliszy formatu 24 x 36 mm. Wykonane odbitki rozsyłaliśmy pocztą lub wręczano podczas okolicznościowych spotkań. Oglądanie slajdów wymagało rzutników i zaciemnienia.

[26] P. Sztompka, *Socjologia wizualna*..., dz. cyt., s. 63.
[27] W. Mendyka, Księga VI – album Władysław i Florentyna, Kuczynka – Krobia – Kalisz, [materiał niepublikowany].
[28] G. Mendyka, *Saga rodu Ziemlińskich z Krobi*, „Zeszyty Śląskiego Towarzystwa Genealogicznego we Wrocławiu” 2012, nr 1, s. 150 – [Badacz zaangażowany – Grzegorz Mendyka].
[29] P. Sztompka, *Socjologia wizualna*..., dz. cyt., s. 64.

Ostatni z naszych Zjazdów – VIII w roku 2008 fotografowało aparatami cyfrowymi aż 11 osób. Bez długotrwałego wywoływania, jeszcze podczas Zjazdu, wszystkie zdjęcia (i filmy!) zostały zgrane przez młodego kuzyna–chrześniaka na płytki dvd i każdy uczestnik Zjazdu mógł dostać przed wyjazdem komplet. Warto podkreślić, że ten komplecik zawierał ok. 2 tysiące zdjęć. Zaś nieobecni na Zjeździe mieli do wyboru: płytkę dvd tradycyjną pocztą lub załączniki mailem. Największą zabawę i radość, szczególnie wśród dzieci i młodzieży, wywoływało wspólne oglądanie na Zjeździe w 2008 roku zdjęć, slajdów i filmów ze Zjazdu 1978, czyli po 30 latach, kiedy ich rodzice byli w ich właśnie wieku"[30].

Fot. 10. Zdjęcie zainicjowane i wykonane przez autora *Księgi* – W. Mendykę, przedstawiające trzy siostry z domu Ziemlińskie z ich rocznym potomstwem.

Fig. 10. The photo set up and taken by the author of the *Chronicle*: W. Mendyka, in it one can see three sisters of the Ziemliński family with their one-year-old offspring.

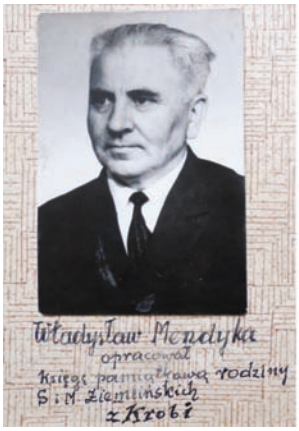
Fot. 11. Fotografia przedstawiająca siostry z domu Ziemlińskie (i jedną szwagierkę) podczas święta patronki ich matki: Michaliny, zgromadzone przy portrecie nieżyjącej już matki.

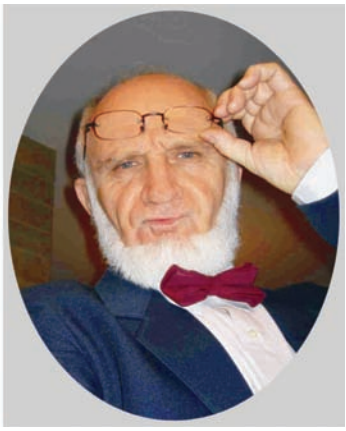
Fig. 11. Photo presenting sisters of the Ziemliński family (and one sister-in-law) during the day of the patron saint of their mother: Michalina, they are gathered in front of a portrait of their late mother.

Również ta funkcja jest wyraźnie widoczna w *Księdze*, co przejawia się chociażby w fakcie, iż autorem wielu zdjęć jest jej autor, który, jako genealog rodziny, dbał o utrzymywanie kontaktów pomiędzy jej członkami. Wynika to również z szeregu zapisków poczynionych na kartach *Księgi* w późniejszym terminie – zatem przez cały czas informacje na temat rodziny są zbierane, aktualizowane, spisywane i weryfikowane. Piękną ilustracją omawianej funkcji jest fotografia (por. Fot. 10) przedstawiająca trzy siostry Ziemlińskie z roczniakami

[30] [Badacz zaangażowany – Grzegorz Mendyka].

oraz obok (por. Fot. 11) córki zgromadzone przy zdjęciu matki w dniu imienin jej patronki.





Fot. 12, 13. Zdjęcia przedstawiające genealogów prowadzących *Księgę*: Władysława Mendykę oraz jego syna Grzegorza Mendykę.

Fig. 12, 13. Photos presenting the genealogists writing the *Chronicle*: Władysław Mendyka and his son Grzegorz Mendyka.

Poddając analizie zarówno fotografie, jak i sporządzone w *Księdze* ich opisy, wyraźnie widoczna jest chęć podtrzymywania rodzinnych kontaktów: na zdjęciu przedstawiającym trzy siostry, trzymające na kolanach swoje roczne dzieci, wyeksponowano podobieństwo będące udziałem bliskich członków rodziny. Ponadto zdjęcie, które powstało w celu upamiętnienia tej właśnie zbieżności, zostało zainicjowane przez Władysława Mendykę – twórcę kroniki rodu. W drugim przypadku to właśnie fotografie – wykonane uprzednio, przedstawiające państwa Ziemlińskich w dniu jubileuszu oraz portret Michaliny Ziemlińskiej – zostały umiejscowione w centrum zdjęcia, ogniskują przy sobie żeńskie potomkinie rodu Ziemlińskich, skupione wokół wspomnień o matce w dniu święta jej patronki.

Dla badacza niezaangażowanego przedstawione powyżej zdjęcia są ilustracją funkcji inicjowania i podtrzymywania interakcji między członkami rodziny, natomiast badacz zaangażowany wskazał dokładnie te same fotografie jako przykład kolejnej funkcji – p r e z e n t o w a n i a s a m e g o s i e b i e, która w literaturze opisywana jest w następujący sposób: „Przebiega ono w dwojaki sposób: albo poprzez upozowane, wyidealizowane portrety (np. z okazji ślubu czy ukończenia szkoły), czy sielankowe zdjęcia zbiorowe (np. z okazji wspólnych wakacji), albo poprzez chwytające życie na gorąco, robione z ukrycia i niespodziewanie zdjęcia sytuacji humorystycznych czy nawet nieco kompromitujących”[31]. Element kreacji jest wyraźnie widoczny na zdjęciach zamieszczonych w *Księdze*, poczynając od pozowanych zdjęć najstarszych członków rodu, na współcześnie żyjących jej członkach kończąc.

[31] P. Sztompka, *Socjologia wizualna*..., dz. cyt., s. 64.

Fot. 15. Zdjęcie prezentujące córkę państwa Ziemlińskich – Florentynę podczas rozwożenia pieczywa z rodzinnej piekarni po okolicznych wioskach.
Fig. 15. A photo presenting the daughter of Mr. and Mrs. Ziemlińscy: Florentyna, taken when she was distributing bread from the family bakery in the nearby villages.

Fot. 14. Na fotografii z *Księgi* V ok. 1930 roku) – Zosia Ziemlińska na balu maskowym.
Fig. 14. A photo from *Book* V, taken ca. 1930: Zosia Ziemlińska at a fancy dress ball.

Fot. 16. Jubileusz Michaliny i Sylwestra Ziemlińskich.
Fig. 16. Wedding anniversary of Sylwester and Michalina Ziemlińscy.

W fotografiach odnajdujemy nie tylko jednostkową kreację człowieka, ale także zbiorową całej rodziny, która wyraźnie wskazuje na bliskie relacje pomiędzy krewnymi i powinowatymi. Rodzice (chrzestni) z dumą prezentujący dziecko, matka przygarniająca ręką syna, bliskość ustawienia postaci, uśmiechy, świadczą o wspomnianej zbiorowej kreacji rodziny.

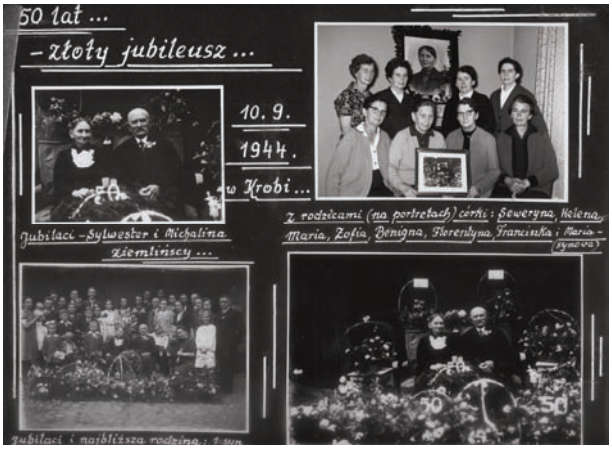
Fot. 17. Rodzina Andrzejewskich (1943/44) wraz z umiejscowionym w *Księdze* opisem zdjęcia.
Fig. 17. The Andrzejewski family (1943/44) with the description of the photo found in the *Chronicle*.

1942 **1974** **1960**

Fot. 18. Rodzina Mendyków w latach: 1942, 1947, 1960.
Fig. 18. The Mendyka family in the years: 1942, 1947, 1960.

Fot. 19. Cztery pokolenia pań z rodziny Mendyków: od lewej: rok 1992, 2002, 2012.
Fig. 19. Four families of women from the Mendyka family: left to right: 1992, 2002, 2012.

Według badacza zaangażowanego: „Funkcję prezentacji siebie i swojej rodziny zawiera dawny zwyczaj specjalnej, uroczystej wizyty u fotografa celem wykonania zbiorowej, rodzinnej fotografii. Była to często scenka pozowana i aranżowana w *atelier* wyposażonym w różne akcesoria.



Fot. 21. Funkcja dokumentacyjna, jaką spełnia *Księga* – karta poświęcona Florentynie Ziemlińskiej i jej rodzinie.
Fig. 21. The documentation function of the *Chronicle*: a page dedicated to Florentyna Ziemlińska and her family.

Fot. 20. Funkcja dokumentacyjna, jaką spełnia Księga – karta poświęcona seniorom rodu Ziemlińskich.
Fig. 20. The documentation function of the Chronicle: a page dedicated to the seniors of the Ziemliński family.

Takie zdjęcie następnie rozsyłano i wręczano krewnym jako dumny dowód rozwoju rodziny. Dziś takie zbiorowe fotografie robimy przy każdej większej uroczystości rodzinnej. Dla genealoga szczególnie ciekawe są zdjęcia kilku pokoleń, np. dziadkowie – dzieci – wnuczęta czy prababcia – babcia – córka – wnuczka”[32]:

„Funkcja czwarta – najbliższa rzeczywistym, jawnym intencjom przyświecającym fotografii rodzinnej – to dokumentacja życia rodzinnego. Widać to wyraźnie na przykład przy fotografowaniu dzieci, od niemowlęctwa do dojrzałości i przechowywaniu zdjęć w chronologicznie uporządkowanych albumach. Dokumentuje się przełomowe momenty w życiu rodziny czy – jak mówią socjologowie – rytuały przejścia: chrzciny, śluby, pogrzeby”[33]. Badacz zaangażowany definiuje opisywaną funkcję bardzo podobnie, jako dokumentację życia rodzinnego, poprzez utrwalenie takich ważnych momentów, jak „śluby, urodziny [nawet prenatalne usg! – wtrąc. G.M.]), stypy i codzienność”[34]. Można uznać, iż

[32] [Badacz zaangażowany – Grzegorz Mendyka].
[33] P. Sztompka, *Socjologia wizualna*..., dz. cyt., s. 64.
[34] [Badacz zaangażowany – Grzegorz Mendyka].

cała *Księga* jest jej wypełnieniem, o czym świadczą prezentowane karty jej stronic.

Konecki wskazuje: „Amatorska fotografia wieku XX przedstawiała czas indywidualny lub rodzinny, kontinuum pamięci jednostki, jej przewidywania odnośnie przyszłości i trwania […]”[35]. Z kolei Magdalena Piejko stwierdza: „Ludzki strach przed utratą pamięci wzmagał potrzebę zachowywania wspomnień, a fotografia okazała się być idealnie do tego przystosowanym narzędziem, wcześniej zastępowanym przez kroniki, ryciny czy rysunki”[36]. Powyżej przytoczony fragment doskonale unaocznia, iż celem stworzenia *Księgi* było zapobieżenie odejściu w niepamięć rodu Ziemlińskich, to zamierzenie podkreśla sam twórca, a także jego kontynuatorzy: „Dla genealoga rodzinnego fotografia – obok metryki – to podstawowy dokument przedstawiający historię, dzieje rodziny. Największą wartość mają oczywiście fotografie opisane, najlepiej przez osoby jej (foto) współczesne. Nieopisane foto jest dla genealoga również bardzo cennym materiałem badawczym, choć trudniejszym, wymagającym dodatkowych poszukiwań, wywiadów, aliści przez to bywa jeszcze bardziej intrygujące i emocjonujące. Na początek prześledźmy foto z XIX i początków XX wieku opisane przez mojego ojca[37] w latach czterdziestych [1944], które posłużyły mi do napisania w roku 2012 *Sagi*[38] o dramatycznych losach tej rodziny.

Fot. 22. Rodzina Ziemlińskich w roku 1907 wraz z opisem umieszczonym w Księdze.
Fig. 22. The Ziemliński family in 1907 with the description of the photo found in the Chronicle.

Fot. 23. Rodzina Ziemlińskich w roku 1917;.
Fig. 23. The Ziemliński family in 1917.

Na zdjęciu z 1907 r. widzimy 3 synów: w 1908 zginie 14 letni Seweryn. Na zdjęciu z 1917 r. widać 2 synów: za rok zginie na wojnie 20 letni Stefan; na tej

[35] K. Konecki, *Wizualne wyobrażenia*…, dz. cyt., s. 44.
[36] M. Piejko, *Skarby pamięci*..., dz. cyt., s. 5.
[37] W. Mendyka, Księga Pamiątkowa…, dz. cyt.
[38] G. Mendyka, *Saga rodu Ziemlińskich*…, dz. cyt., s. 137–163.

fotografii nie ma już 9 letniego Konrada, który zmarł tragicznie w kwietniu 1917”[39].

W kontekście analizy *Księgi* można zaryzykować stwierdzenie, iż nie tylko sama obecność zdjęcia, ale i brak fotografii, która zgodnie z trendami powinna była zostać wykonana i stanowić o jakiejś istotnej okoliczności, również może dostarczyć informacji na temat rodziny.

Fot. 24. Zdjęcia przedstawiające Michalinę i Sylwestra Ziemlińskich, podpisane „Młodzi Jubilaci” i wstawione w Księdze w miejsce zdjęcia ślubnego. Dopisek dodany na tej karcie w późniejszym czasie stawia pytanie: dlaczego zdjęcia są z ok. 1890 r. podczas, gdy ślub był w 1894 roku?.

Fig. 24. A photo presenting Michalina and Sylwester Ziemlińscy, caption: „Young Jubilarians”, placed in the Chronicle instead of the wedding photo. An annotation: ‘why were the photos taken in ca. 1890, when the wedding was in 1894?.

Fot. 25. Zdjęcie przedstawiające złote gody Michaliny i Sylwestra Ziemlińskich.

Fig. 25. A photo presenting the golden wedding of Michalina and Sylwester Ziemlińscy.

„Kolejne zdjęcia *~1887 Młodzi przed ślubem* oraz *1944 – Złote Gody* dzieli ponad 50 lat i ich porównanie/analiza daje ogromną ilość informacji o ludziach i czasach. Młodzi przed ślubem: około 18-letnia panna w charakterystycznym dla XIX w. stroju z niesamowicie cienką talią. Jednak dociekliwe oko genealoga wyłapuje w opisie tego zdjęcia błąd: Michalina urodziła się w 1874 r., zatem to zdjęcie zrobiono ok. 1892–3r. Młodzi nie mają zdjęcia ślubnego, co dziwi, bo nie unikali fotografowania. Otóż z danych genealogicznych wynika, że w dniu ślubu *1894–09–10* Michalina była w zaawansowanej ciąży, jako że pierworodny

[39] [Badacz zaangażowany – Grzegorz Mendyka].

urodzi się za trzy miesiące *1894–12–16*. Podobnie zdjęcie Sylwestra, jakoby tuż przed ślubem – 1894, musiało zostać wykonane w czasie, gdy tenże był w wojsku, miał ok. 20 lat, więc w roku ~1887, siedem lat przed ślubem.

Na tym przykładzie widać, jak fotografie zostają użyte, niekoniecznie świadomie, do wygładzania (upiększania, manipulacji) historii rodzinnych. Kronikarz rodzinny dobiera oraz opisuje zdjęcia w dobrej wierze i tak, by nie eksponować pewnych faktów czy zdarzeń, które mogłyby zakłócić dobry wizerunek rodziny.

Fot. 25 *1944– Złote Gody* to pełnia szczęścia Jubilatów: dumni z tak licznej rodziny, wszyscy uśmiechnięci, pełni radości. Osesek na ręku to ja! – półroczny wnuczek jubilatów, w objęciach swojej Mamusi. Obok rodzeństwo, kuzynowie, ciocie, wujkowie. Zdjęcie Fot.16 przedstawia jubilatów z samymi wnuczętami mnie trzymają na ręku kuzynowie najstarsi, a równocześnie moi chrzestni. To zdjęcie przez wiele lat było dla mnie niezwykle ważne: przez kilkadziesiąt lat swoją matkę chrzestną znałem tylko z fotografii. Wkrótce po jubileuszu wstąpiła do surowego zakonu i nie miałem z nią żadnego kontaktu. Miałem tylko chrzestnego; co roku słałem mu życzenia Sylwestrowo-imieninowe, widywaliśmy się, kontaktowaliśmy rodzinnie i zawodowo. Chrzestną poznałem dopiero w roku 1986, po 42 latach. Ale to osobna historia, bogato opisana zdjęciami w m o j e j już kronice, którą wzorem ojca mozolnie układam i opracowuję.

Fot. 26. Michalina Ziemlińska w wieku: 18 (1892 r.), 33 (1907 r.), 50 (1924 r.) i 78 (1952 r.) lat.
Fig. 26. Michalina Ziemlińska aged 18 (1892), 33 (1907), 50 (1924) and 78 (1952).

Z tych rodzinnych zdjęć dzisiaj mogę wydobywać bardzo ciekawą, sentymentalną analizę moich przodków. Wykorzystując współczesną technikę skanowania starych fotografii, a następnie ich kadrowania cyfrowego, mogę przedstawić portretowe dzieje mojej babci.

Oto np. kolejne obrazy–wcielenia mojej Babci Michaliny, która urodziła się w roku*1874, poślubiona w roku ∞1894, zmarła w roku †1954.

Zestawiając takie portrety często bywa, że dopatrujemy się podobieństwa; nawet pomiędzy wnuczką i prababcią”[40].

[40] [Badacz zaangażowany – Grzegorz Mendyka].

Pierwszym skojarzeniem piątej funkcji fotografii rodzinnej – p r e s t i ż o w e j , polegającej na rejestrowaniu pewnych osiągnięć lub manifestacji bogactwa – jest zdjęcie przedstawiające rodzinną piekarnię.

Fot. 27. Zdjęcie piekarni (w roku ok. 1900) należącej wcześniej do ojca Sylwestra Ziemlińskiego – Nikodema, piekarnia została przekazana za wycug (dożywocie) zięciowi – Balcerkowi[**].

Fig. 27. A photo of the bakery (ca. 1900) that had previously belonged to Sylwester Ziemliński's father: Nikodem, due to the owner's old age the bakery was given to his son-in-law, Balcerek.

Fot. 28. Zdjęcie piekarni współcześnie, pomimo wyburzenia i postawienia budynku sąsiadującego z piekarnią z prawej strony, wyraźnie widoczny utrzymany przez ponad sto lat charakter budynku; piekarnia nadal znajduje się w rękach potomków Ziemlińskich.

Fig. 28. A current photo of the bakery: although the adjoining building on the right has been demolished and a new one built, the character of the bakery building that has been preserved for 100 years is clearly visible; the bakery still belongs to the descendants of the Ziemliński family.

Ostatnią funkcją wymienioną przez Sztompkę była r o z r y w k a , która ma stanowić oderwanie od codzienności na podobieństwo gry, czy zabawy[41]. W tym przypadku należy uznać, iż samo prowadzenie księgi dostarcza rozrywki, jest pasją genealoga, kronikarza rodu, wypełnia czas wolny i aktywizuje w życiu codziennym, skłaniając do podjęcia działań zmierzających do stałego poszerzania wiedzy na temat dziejów własnego rodu. Badacz zaangażowany opisuje swoje działania:

„W pasjonującym zajęciu, jakim jest genealogia rodzinna, czyli w badaniu jej dziejów można wyróżnić dwa etapy:

[**] Zob. szerszy opis w G.M., *Saga rodu Ziemlińskich z Krobi*..., dz.cyt., s. 139–140.

[41] P. Sztompka, *Socjologia wizualna*…, dz. cyt., cyt. za: P. Bourdieu, *Photography. Amiddle-brow Art*..., dz. cyt., s. 14–15.

1. Gromadzenie informacji genealogicznych, które jest zbieraniem danych o rodzinie i jej przodkach. Owo zbieranie przyjmuje dwa kierunki:
   a) w y w i a d d o m o w y – informacje ustne, opowieści rodzinne, rozmowy (BN, WN, WŚ[42])/ wyszukiwanie dokumentów (metryki U, M, Z[43]), świadectwa, nadania, kroniki, zapiski, notatki, książki, kalendarze, pamiątki rodzinne, f o t o g r a f i e (opisane);
   b) a r c h i w a państwowe, kościelne, parafie, urzędy stanu cywilnego, bazy metryk typu geneteka[44], Poznan-Project[45] czy mormońskie Centra Historii Rodziny[46].
2. Prezentacja genealogii własnej rodziny, w której zbierane informacje genealogiczne prezentujemy w formie, wedle życzenia:
   a) k r o n i k i rodzinnej pisanej ręcznie lub na komputerze (kiedyś może ją wydrukujemy?),
   b) d r z e w a kreślonego komputerowo (zalecane! – łatwe wprowadzanie zmian) lub ręcznie,
   c) p r e z e n t a c j i multimedialnej, blogu lub strony domowej w Internecie.
   d) k o l e k c j i – prezentowanej jako np. rodzinne Muzeum Domowe"[47].
   e) We wszystkich tych działaniach przejawia się pasja, przyjemność, ogromne emocje przyprawiające o drżenie rąk i trzepotanie serca w chwilach kulminacyjnych rodzinnych odkryć. W życiu genealoga fotografia bez wątpienia pełni funkcję rozrywkową.

Podsumowanie

„W archiwum rodzinnym genealoga, nazywanym *kolekcją* lub *muzeum domowym*, fotografie zajmują szczególnie wyraziste miejsce oraz spełniają bardzo wiele funkcji, omówionych wcześniej.

T. Galkina opisuje muzeum domowe, którego głównym celem jest zachowanie rodzinnego dziedzictwa dla przyszłych pokoleń, utrwalanie «sławnych dziejów swoich ojców i dziadów»[48]. Autorka wyszczególnia funkcje muzeum domowego: aksjologiczną, badawczą, informacyjno-poznawczą i komunikatywną… a nawet rekreacyjną; funkcja poczucia bezpieczeństwa muzeum domowego łączy się z wychowawczą, prognozującą rodzinną ciągłość, wspomagającą wzmocnienie wizerunku i prestiżu rodziny.

[42] Rozwinięcie skrótów: BN – Boże Narodzenie, WN – Wielkanoc, WŚ – Wszystkich Świętych.
[43] Rozwinięcie skrótów: U – urodzenia, M – małżeństwa, Z – zgony.
[44] Por. źródło: http://www.geneteka.genealodzy.pl [dostęp: 21.11.2013].
[45] Por. źródło: http://poznan-project.psnc.pl [dostęp: 21.11.2013].
[46] Por. źródło: https://familysearch.org [dostęp: 21.11.2013].
[47] [Badacz zaangażowany – Grzegorz Mendyka].
[48] T.W. Galkina, *Rola i funkcje domowego muzeum*…, dz. cyt., s. 105.

Wiele z nich, jeśli nie wszystkie, odnajduję w moich zbiorach fotografii genealogicznego i rodzinnego muzeum domowego, z których najcenniejsze to:

1. Księgi rodowe, kroniki, specjalne albumy opisane przez Ojca – obejmujące XX w.
2. Kroniki moje, w których kontynuuję dzieje rodziny po mieczu i po kądzieli.
3. Albumy fotograficzne dokumentujące ostatnie lata d r u g i e g o tysiąclecia – ostatnie półwiecze oraz kolejne dekady tysiąclecia t r z e c i e g o (podkreślam tu wagę p r z e ł o m u T Y S I Ą C L E C I).

Na podkreślenie zasługuje fakt, że fotografie rodzinne wiele z tych wymienionych funkcji wypełniają zdecydowanie mocniej, jeśli zostały zgromadzone i opisane w kronice lub albumie tematycznym. Sam często odczuwam poczucie dumy (funkcja aksjologiczna) kiedy prezentuję na różnych spotkaniach, czy wywiadach[49] moją rodową *Księgę*"[50].

Grzegorz Mendyka, prezes Śląskiego Towarzystwa Genealogicznego we Wrocławiu, prezentuje kroniki rodzinne, które prowadził jego ojciec

Fot. 29. Zdjęcie Grzegorza Mendyki, genealoga i badacza zaangażowanego, źródło: „Gazeta Wyborcza", dodatek „Wieża Ciśnień", 19.05.2006, s. 4–5.

Fig. 29. A photo of Grzegorz Mendyka, the genealogist and the engaged researcher, source: „Gazeta Wyborcza", supplement „Wieża Ciśnień", 19.05.2006, pp. 4–5.

Z perspektywy badacza niezaangażowanego należy z całą pewnością stwierdzić, iż fotografia rodzinna spełnia szereg funkcji omówionych szczegółowo wyżej, które w przypadku dociekań genealogicznych wyrażają się mocniej, zwłaszcza w zakresie integrowania członków rodziny, ich prezentacji oraz dokumentacji losów całego rodu. Bourdieu stwierdza, iż fotografia „[...] wzmaga integrację grupy rodzinnej, potwierdzając poczucie, jakie ma o sobie samej i o swojej jedności"[51]. Zadanie to uzupełnia Sontag: wskazując, iż „Poprzez fotografie rodzina konstruuje portretową kronikę samej siebie – podręczny zestaw zdjęć, które zaświadczają o jej spoistości"[52]. Działanie takie może być świadome w większym bądź mniejszym zakresie. Jeżeli

[49] W. Dybalska, *Od prapradziadka i praprababci*, „Gazeta Wyborcza", dodatek „Wieża Ciśnień" 19.05.2006 r., s. 4–5.
[50] [Badacz zaangażowany – Grzegorz Mendyka].
[51] P. Bourdieu, *Photography. Amiddle-brow Art*..., dz. cyt., s. 19.
[52] S. Sontag, *On photography*..., dz. cyt., s. 8.

wspomniana przez Sontag kronika przyjmuje ramy materialne, przeistaczając się z chaotycznego zbioru fotografii w uporządkowaną księgę rodową, jakiej egzemplifikacją jest *Księga Rodziny Ziemlińskich z Krobi 1867–1967*. Sztompka pisał: „[…] tak jak w przypadku wszelkich dokumentów osobistych przy analizie zdjęć rodzinnych nie wystarczy wniknięcie w ich treść, lecz trzeba także wziąć pod uwagę ich genezę, okoliczności i kontekst, w jakim powstawały, a także funkcje, jakie pełnią w życiu rodzinnym. Dopiero taka pogłębiona, kontekstowa i sytuacyjna interpretacja może dostarczyć ważnej socjologicznie wiedzy”[53]. Te same dociekania mogą stać się udziałem zarówno badacza niezaangażowanego – konstruującego pewne kategorie, wnioskującego w drodze interpretacji materiału zdjęciowego, który jest dla niego obcym – jak i badacza zaangażowanego, którego wnioskowanie polega przede wszystkim na odtwarzaniu wiedzy o własnej rodzinie, przechowywanej w fotografiach i pamięci ludzkiej, rekonstruującego losy rodziny na podstawie tworzonego domowego muzeum i dokumentów dostępnych w zbiorach prywatnych i publicznych.

„Obraz fotograficzny ukazujący jakieś przejawy życia społecznego jest więc znakiem zewnętrznym takich struktur [społecznych – wtrąc. E.J.-R.], tym, co znaczące, a jego interpretacja polega na ujawnieniu struktur, czyli tego co oznaczane – co stanowi ukryte denotację i konotację obserwowanych naocznie sytuacji”[54]. W przedstawianym artykule zaprezentowano dwie perspektywy: badacza zaangażowanego i niezaangażowanego, które miały być niezależnymi ilustracjami funkcji fotografii rodzinnej, wskazanymi spośród zbioru zdjęć zgromadzonych w *Księdze Pamiątkowej Rodziny Ziemlińskich z Krobi*. W zawartych analizach wyraźnie widoczne było wzajemne przenikanie się znaczeń i interpretacji obu badaczy. Czasem pewne fotografie były wskazywane zgodnie, czasem – jako przykłady różnych funkcji. Jednakże w toku prowadzonych badań żadne przyporządkowanie nie budziło wątpliwości – badacze wzajemnie uznawali swoje wybory i się z nimi zgadzali, co wskazuje na fakt, iż pomimo zdecydowanie różnego stopnia zaangażowania emocjonalnego obu autorów, w wyniku interpretacji udało się stworzyć spójny obraz znaczenia fotografii rodzinnej w genealogii. Można na tej podstawie stwierdzić, iż zarówno interpretacja, jak i autointerpretacja mają swoją zasadność w badaniach jakościowych opartych o analizę materiałów wizualnych. Każde zdjęcie może doczekać się szeregu interpretacji, których kierunki będą każdorazowo określane przez interpretatora. „Znaczenie fotografii jest konstruowane przez tego, kto ją zrobił i tego, kto ją ogląda, obie strony wnoszą do fotografii swoją pozycję społeczną i interesy”[55].

[53] P. Sztompka, *Socjologia wizualna*…, dz. cyt., s. 65.
[54] Tamże, s. 86.
[55] D. Harper, *An Argument for Visual Sociology*, [w:] J. Prosser (red.), *Image-based Research…*, dz. cyt., s. 32.

Bibliografia

Barthes R., *Światło obrazu. Uwagi o fotografii* (*fragmenty*), [w:] M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Wyd. Znak, Kraków 2012.

Bogunia-Borowska M., Sztompka P. (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Wyd. Znak, Kraków 2012.

Bourdieu P., *Photography. Amiddle-brow Art*, Polity Press, Cambridge 1990.

Cronin O., *Psychology and Photographic Theory*, [w:] J. Prosser (red.), *Image-based Research*, Routlege, Londyn 1998.

Dybalska W., *Od prapradziadka i praprababci*, „Gazeta Wyborcza", dodatek „Wieża Ciśnień" 19.05.2006.

Galkina T.W., *Rola i funkcje domowego muzeum w wychowaniu rodzinnym studentów*, „Wychowanie w Rodzinie", t. V: *Obrazy rodziny w ujęciu pedagogicznym i historycznym*, A. Szerląg, S. Walasek (red.), Wrocław 2012, nr 1.

Harper D., *An Argument for Visual Sociology*, [w:] J. Prosser (red.), *Image-based Research*, Routlege, London 1998.

Konecki K., *Ludzie i ich zwierzęta. Symboliczno-interakcjonistyczna analiza społeczności świata zwierząt domowych*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2005.

Konecki K., *Wizualne wyobrażenia. Główne strategie badawcze w socjologii wizualnej a metodologia teorii ugruntowanej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej", grudzień 2005, t. I, nr 1.

Mendyka G., *Saga rodu Ziemlińskich z Krobi*, „Zeszyty Śląskiego Towarzystwa Genealogicznego we Wrocławiu" 2012, nr 1.

Mendyka W., Księga Pamiątkowa Rodziny Ziemlińskich z Krobi 1867–1967, [materiał niepublikowany].

Mendyka W., Księga VI – album Władysław i Florentyna, Kuczynka – Krobia – Kalisz, [materiał niepublikowany].

Musello C., *Studying the home mode: An exploration of family photography and visual communication*, „Studies in Visual Communication" 1980, vol. 6, no 1.

Piejko M., *Skarby pamięci. Socjologiczna analiza fotografii rodzinnej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej", listopad 2008, t. IV, nr 3.

Prosser J. (red.), *Image-based Research*, Routlege, London 1998.

Sontag S., *On photography*, Farrar, Strauss and Giroux, Nowy Jork 1978.

Sontag S., *Świat obrazów*, [w:] M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Wyd. Znak, Kraków 2012.

Sztompka P., *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2005.

Netografia

Fotografia, http://pl.wikipedia.org/wiki/Fotografia [dostęp: 08.11.2013].

Geneteka, http://www.geneteka.genealodzy.pl [dostęp: 21.11.2013].

Projekt indeksacji małżeństw z Wielkopolski dla lat 1800–1899, http://poznan-project.psnc.pl [dostęp: 21.11.2013].

Family Search, https://familysearch.org [dostęp: 21.11.2013].

doi: 10.23734/wwr20132.057.080

„Wychowanie w Rodzinie" t. VIII (2/2013)

Andrzej ŁADYŻYŃSKI
Uniwersytet Wrocławski, Polska

Rodzina w obiektywie studenckiego aparatu

The family photography in the lens of students' camera

Streszczenie

Artykuł stanowi próbę interpretacji fotografii rodzinnej jako znaczącej informacji pedagogicznej. Fotografie, których tematem jest: „rodzina", były wykonane przez studentów Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Analiza fotografii przynosi szczegółowe informacje o fotografowanych ludziach, dostarcza wiedzy o głównych wątkach tematycznych, kontekstach i warunkach, uczuciach towarzyszących procesowi wykonania zdjęć oraz przybliża ich wymiar społeczny: klasę społeczną, płeć i wiek. Umożliwia ona obserwatorowi interpretację biograficznych doświadczeń fotografów. Próba interpretacji fotografii zaprezentowanych przez studentów ukazuje interesujący sposób zrozumienia koncepcji rodziny i zróżnicowania aspektów jej funkcjonowania.

Słowa kluczowe: rodzina, fotografia.

Abstract

The paper constitutes an attempt to interpret family photography as vital pedagogical information. Photographies, with their subject: 'The family', were taken by the students of the Institute of Pedagogy of the University of Wroclaw. Analysis of the photographs gives a detailed information about the people being photographed, provides knowledge about the prevailing thematic motives, the contextual circumstances, the emotions accompanying the process of taking them and it approximates their social aspect: their social class, sex, and age. It allows the observers to interpret the biographical

experiences of the photographers. An endeavour to interpret the photographs presented by students shows an interesting way to understand the concept of the family and a variety of aspects of its functioning.

Keywords: family, photography.

Wprowadzenie

Fotografia jest obrazem. To utrwalenie na papierze odpowiednio wykadrowanego fragmentu rzeczywistości. Przedstawia ona to, co autor chciał pokazać, w sposób w jaki chciał zatrzymać, „pozostawić ślad" jakiejś chwili, momentu[1]. Roland Barthes jej rzeczywistość określa mianem faktu, który już był. Z kolei Jacqes Derrida uważa, że zdjęcie jest „zawsze już" śladem, zapisem, wywłaszczeniem siebie i logosu, wykorzystującą celowo magiczne właściwości „odbitki"[2]. Zdaniem Susan Sontag fotografia może być uznawana za niepodważalny dowód wydarzenia. Można ją zniekształcać, ale oglądaniu fotografii zawsze towarzyszy założenie, że coś, co jest oglądane – istnieje albo istniało[3].

Związki rodziny i fotografii

Związek rodziny i fotografii jest bardzo dawny. Samo określenie „zdjęcie" wywodzi się ze zwrotu „zdjąć podobiznę"[4]. Niemal od samego początku fotografia służyła rodzinie. Jej poprzedniczką była sztuka malarska. Ta również oddała się na usługi wspólnoty rodzinnej. Uwiecznianie członków rodzin stało się popularne od czasów renesansu. Było jednak dostępne jedynie dla osób majętnych. W przeciwieństwie do portretowania familii, odbitka z camera obscura była tania, a zatem szybko trafiła do większości domów rodzinnych, także pod strzechy. Początkowo wykonywano ją w wyspecjalizowanym zakładzie, potem korzystając z usług wędrownego fotografa, by bliżej naszej współczesności, realizować ją samodzielnie, w ostatnich dekadach w sposób masowy. Fotografia wniosła wielki wkład w kulturę drugiej połowy XIX wieku. Służy jej zresztą nieustannie[5].

Od bardzo długiego czasu uwiecznianie wydarzeń z życia własnej rodziny stanowi niezwykle interesujący aspekt fotografowania. Przykładowo, zdjęcie

[1] T. Tomaszkiewicz, *Przekład audiowizualny*, Wyd. PWN, Warszawa 2006, s. 19, 43.
[2] J.L. Chalumeau, *Historia sztuki współczesnej*, Vizja Press & IT, Warszawa 2007, s.165.
[3] S. Sontag, *O fotografii*, przekł. S. Margala, Wyd. Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1986, s. 10.
[4] S. Sikora, *Fotografia. Między dokumentem a symbolem*, Świat Literacki/Instytut Sztuki, Izabelin 2004, s. 33.
[5] T. Ferenc, *Fotografia. Dyletanci, amatorzy i artyści*, Galeria f5 & Księgarnia Fotograficzna, Łódź 2004, s. 107.

ślubne towarzyszy człowiekowi od stu kilkudziesięciu lat. Stanowi element niezbędnego rytuału ślubnego. Niewykonywanie fotografii ślubnej to rzecz wprost niemożliwa[6].

Z fotografią wiąże się ściśle rytuał towarzyskiego oraz chyba – częściej nawet – właśnie rodzinnego ich oglądania. Wykazanie zainteresowania prezentowanymi odbitkami leży ciągle w kanonie kulturalnych zachowań i cieszy się od lat nieustającym powodzeniem. Fotografia rodzinna pełni ważną rolę integracyjną. Kolekcjonuje się ją oraz wspólnie rodzinnie i w gronie towarzyskim ogląda[7]. Fotografowanie to swoiste portretowanie członków rodzin, w ramach prowadzonego życia. Nie tak istotne są uwydatniane na fotografiach konkretne wydarzenia, ile samo ich wykonanie a potem przechowywanie. Sontag zwraca uwagę na to, że fotografia rodzinna staje się rytuałem w szczególnym momencie historycznym, gdy sama instytucja rodziny w krajach uprzemysłowionych poddawana jest radykalnym przeobrażeniom. To etap dziejowy, gdy rodzina nuklearna wyodrębnia się z większej grupy pokrewieństwa. Fotografia sprzyja jej zapamiętaniu oraz utrwalaniu w formie szerszej rodziny i w metaforycznym ujęciu wpływa na zachowanie ciągłości życia rodzinnego. Fotografie – symboliczne ślady zapewniają wizualną obecność krewniaków żyjących już osobno. Z pietyzmem przechowywane w domach albumy odnoszą się częstokroć do szerokiej definicji rodziny, a niekiedy stanowią jedyną formą związku – niejako ostatni ślad zakotwiczenia członków rodziny w większej wspólnocie rodowej[8].

Fotografie rodzinne osadzone są mocno w konwencjach estetycznych i społecznych, opartych na stereotypach, kulturowo utrwalonych wyobrażeniach takich jak np.: matkująca kobieta, radosne dzieci, bezpieczne domy, silni ojcowie itp. To selektywne momenty oraz skonwencjonalizowane ujęcia, które, jak mówi Julia Hirsch, są „[…] estetycznym, społecznym i etycznym wytworem, w którym rodzina jest zarazem sprzedawcą i konsumentem”[9]. Cechy fotografii rodzinnej[10]: to ukazywanie minimum dwóch osób w jakiś sposób spowinowaconych ze sobą i to właśnie cecha odróżniająca fotografię rodzinną od prywatnej. W tej pierwszej identyfikuje się osoby z rodziny przez oznaki zewnętrzne np.: podpisy, komentarze, opowieści przekazywane ustnie, jak i wewnętrzne, znajdujące odzwierciedlenie poprzez dostrzeganie podobieństwa prezentowanych osób. Jest jeszcze jedna cecha, za którą przyjmuje się specyficzny odbiór oglądających, charakteryzujący się zaangażowaniem emocjonalnym.

Fotografia towarzyszy rodzinie jeszcze w innym wymiarze. Otóż ogromna jest liczba osób posiadających odbicie fotograficzne swoich bliskich noszone w

[6] S. Sontag, *O fotografii*..., dz. cyt., s. 13.
[7] T. Ferenc, *Fotografia. Dyletanci, amatorzy*..., dz. cyt., s. 108, 111.
[8] S. Sontag, *O fotografii*..., dz. cyt., s. 13.
[9] J. Hirsch, *Family photographs. Cotext, Meanig and Effect*, Oxford University Press, Oxford 1981, s. 12, cyt. za: T. Ferenc, *Fotografia. Dyletanci*..., dz. cyt., s. 108.
[10] Tamże, s. 109.

portfelach. Te wizerunki stanowią formę niezwykłej pamiątki, niemalże talizman. Jest swoistą formą towarzyszenia członków rodziny w każdej chwili życia.

Fotografia uwidacznia to „co było", elementy przeszłości, niejako zatrzymuje to, co minione w kadrze. A do nich przywiązuje się również rodzina, ceniąca sobie tradycje, odwołująca się do więzi z przodkami, nawiązująca do miejsc przeszłości, wskazująca na ciągłość związków pomiędzy pokoleniami i wydarzeniami. Ten wpływ przeszłości na teraźniejszość to element, którego członkowie są na ogół świadomi. Stanowi część niezwykle istotnej tożsamości rodziny.

Fotografia jest rodzajem dokumentu osobistego. Zasługuje na analizę, jakiej doczekały się inne dokumenty. Ujmuje bowiem ważne elementy życia rodzinnego, oficjalne poddane podglądowi, jak i uchwycone „na gorąco". Stanowi źródło informacji o życiu codziennym oraz o czasie świętowania. Piotr Sztompka powołując się na Christopera Musella wyróżnia cztery funkcje, jakie spontaniczne fotografowanie pełni dla życia rodzinnego:

1. Umacnianie wspólnoty;
2. Inicjowanie i podtrzymywanie interakcji pomiędzy członkami rodziny;
3. Prezentowanie samego siebie;
4. Dokumentacja życia rodzinnego.

Pierre Bourdieu wzbogaca to zestawienie o kolejne dwie funkcje. Uważa że fotografia stanowi źródło prestiżu, ukazując sukcesy poszczególnych członków rodziny oraz dostarcza rozrywkę poprzez możliwość oderwania od codzienności[11].

Geneza badania

Badanie stanowi konsekwencję wykorzystania elementu pracy zaliczeniowej studentów pedagogiki, zleconej im oraz zrealizowanej w ramach praktyk. Otóż wymyślając coraz to nowe formy pracy kontrolnej studenci zostali zachęceni do zrobienia fotografii. Wykonywali je studenci stacjonarni II roku pedagogiki w semestrze zimowym, w roku akademickim 2007/08. Młodzież akademicka została poproszona o wykonanie jednego do dwóch zdjęć na temat: rodzina. Forma i sposób realizacji fotografii została pozostawiona autorom. Założeniem było jednak, że fotografie zostaną wykonane przez studentów samodzielnie. Czy tak było w istocie, trudno jednak stwierdzić. Polegałem na dostarczonym zdjęciu, przyjmując, że ma charakter osobisty. Dość często jednak na przedstawionych fotografiach znajdują się ich autorzy. Oczywiście nie można wykluczyć zastosowania przez wykonujących fotografie samowyzwalacza. Niemniej prawdopodobna jest również hipoteza o wykonaniu zdjęć przez osoby trzecie. Do

[11] P. Sztompka, *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 63–64.

analizy włączyłem zdecydowaną większość fotografii, wychodząc z założenia, że na ogół wykonywali je sami studenci, a w pozostałych (niepewnych) przypadkach, przynajmniej aranżowali z pewnością „obszar" fotografii, zobligowani jej tematem. Przemawia do mnie argument Tomasza Ferenca twierdzącego, że „[…] w fotografii rodzinnej kategoria prawdy nie jest najistotniejsza"[12]. Bo to, kiedy zdjęcie zostało wykonane, dla samej rodziny nie odgrywa większego znaczenia. Przykładem mogą być zdjęcia ślubne, dobrze prezentujące się w albumie a wykonane przed, czy w jakiś czas po ślubie. Dodatkowym argumentem jest i to, że fotografie są zresztą (rodzinnie) selekcjonowane i w albumach znajdują się te „właściwe", tzn. ukazujące członków rodziny w określonych konwencjach i rolach kulturowych[13]. Tak więc i ja przyjąłem, że zaprezentowane ujęcie to sposób, w jaki studenci „uchwycili w kadrze" rodzinę w roku akademickim 2007/08, jak ją rozumieli, jak ją postrzegali. A jeśli sami nawet nie wykonali fotografii, to osobiście dokonali wyboru – wyselekcjonowali fotografie z własnej perspektywy najważniejsze, oddające ich rodzinę. I trzeba przyznać, że jest to materiał bardzo interesujący.

Metoda postępowania badawczego

Zdjęcia są otwarte na wiele odczytań[14]. Można je czynić z perspektywy różnych dyscyplin naukowych. Teresa Tomaszkiewicz, twierdzi, że istnieje kod, który pozwala na „tłumaczenie" fotografii w znanym kontekście komunikacyjnym na odpowiedni komunikat językowy[15]. Podobnie brzmi teza wygłoszona przez Jeana – Luc Chalumeau: „Fotografie tworzą język […] pewien wycinek rzeczywistości, […] a poprzez sposób ułożenia retorykę"[16].

Fotografie to dokumenty osobiste, mające swojego autora oraz swoich bohaterów. Stanowią gotowy obraz. Można dokonać ich odczytania w oparciu o analizę ich treści[17]. Dla mnie zaprezentowany zbiór fotografii stanowi element edukacyjny, wyraz swoistej pedagogiki czy dokładniej – familiologii wizualnej. Czynię więc próbę odkrycia rzeczywistości, która odnosi się do szeroko pojmowanej wiedzy o współczesnej rodzinie, jej życiu, w wielu ukazanych jego przejawach. Za cel postawiłem sobie wyszukiwanie w prezentowanych fotografiach treści mających wartość pedagogiczną. Oczywiście w tak interdyscyplinarnym źródle nie da się wypreparować czystej pedagogii. Społeczny świat ujmowany

[12] T. Ferenc, *Fotografia. Dyletanci…*, dz. cyt., s. 111.
[13] Tamże, s. 112.
[14] Tamże, s. 35.
[15] T. Tomaszkiewicz, *Przekład audiowizualny*…, dz. cyt., 43.
[16] J.L. Chalumeau, *Historia sztuki*…, dz. cyt., s. 165.
[17] M. Banks, *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 85, 99.

w fotografii jest niezwykle złożony, wieloaspektowy oraz różnorodny. Mnie interesuje, kto jest na tych fotografiach, w jakiej roli, w jakim kontekście, w jakiej interakcji, w jakim działaniu, a jakim otoczeniu. Istotne jest, że zrozumienie sensu fotografii polega przede wszystkim na zrozumieniu funkcji, jaką ma ona spełniać w komunikacie i celów, jakie jej autor sobie postawił[18].

Odczytanie, którego dokonałem obejmuje analizę tego, czy fotografia ma charakter formalny czy nieformalny. Podjąłem próbę uporządkowania fotografii wykorzystując matrycę danych wizualnych, zaproponowaną przez Sztompkę, uwzględniającą czynniki, takie jak: konteksty/aspekty, rodzaj jednostek, fotografie z perspektywy działania podmiotów, rodzaj ukazanej interakcji oraz kategorie zbiorowości[19]. Spróbowałem określić elementy struktury ukazanej rodziny, pomieszczeń, w których ją sfotografowano: domu/mieszkaniu, przestrzeni pozadomowej, w której jest osadzona. Następnie spróbowałem przyjrzeć się wydarzeniom rodzinnym dokumentowanym przez fotografie a także przeanalizować elementy domu oraz wyposażenia ukazane na studenckich kadrach.

Próba badana

W konsekwencji zadania powierzonego studentom powstało 143 fotografie. Zdecydowana ich większość została wykonana przez kobiety – 138, tylko 5 spośród nich należało do mężczyzn. Autorzy fotografii to dwudziestolatkowie. Większość młodzieży akademickiej przedstawiła po jednej fotografii. Na zakończenie zajęć zebrałem je wszystkie, podzieliłem na grupy i na ostatnim spotkaniu ze studentami zaprezentowałem im ich pracę, dzieląc fotografie na pewne kategorie oraz opatrując własnymi komentarzami. Kolejną próbę oglądu fotografii podjąłem cztery lata później, zimą, w roku akademickim 2011/12. I wynik tego oglądu przedstawiam w niniejszym artykule.

Analizie poddałem 122 fotografie. Kilka z przedstawionych zostało z niej wyłączonych, gdy zawartość treściowa prezentowanych przez studentów obu ujęć różniła się tylko nieznacznie, od egzemplarzy pozostawianych w zbiorze. I w tych właśnie przypadkach wykorzystałem tylko jedną reprezentację fotograficzną. Fotografie ukazują rodzinę; tak ją rozumie młodzież akademicka, pod koniec pierwszej dekady XXI stulecia.

Są to fotografie – na ogół – kolorowe, o zróżnicowanej jakości, wykonywane sprzętem różnej klasy: aparatami fotograficznymi o dobrej rozdzielczości, co można wnosić z jakości odbitek oraz prostymi aparatami umieszczonymi w telefonach komórkowych. Odbitki mają w większości charakter realistyczny i przedstawiają osoby (108), tylko zwierzęta (2) bądź przyjmują formę dzieła

[18] T. Tomaszkiewicz, *Przekład audiowizualny*…, dz. cyt., s. 44.
[19] P. Sztompka, *Socjologia wizualna*…, dz. cyt., s. 45.

symbolizującego rodzinę, ale wykorzystującego do tego celu osobisty zamysł artystyczny (12).

Fotografie to na ogół jedności kompozycyjne (114), czyli jedno zdjęcie wypełnia całą przestrzeń. Jest tu trochę zestawień fotografii (8), tworzących swoiste przeglądy rodzinnych wydarzeń, ukazujące te same osoby w procesie rozwoju i zmiany. Większość prezentowanych fotografii nie zawiera żadnych dodatkowych elementów. Dwie spośród nich opatrzone są napisami komentującymi fotografie.

Stopień sformalizowania fotografii

Rozpocznę od przyjrzenia się fotografiom, pod względem stopnia ich sformalizowania. Zostały one podzielone na formalne oraz nieformalne. Fotografia rodzinna posiadająca cechy formalne kojarzy się w większym stopniu z profesjonalistami. Wspólnota prezentowana na takiej fotografii wygląda na solidną, charakteryzującą się stabilnością, scaloną, przedstawioną w pełnej godności. Fotografia taka pozwala dostrzec role pełnione przez poszczególnych członków rodziny. Występują oni w adekwatnych, przyjętych konwenansem odpowiednich gestach i pozach. Pomimo tej „sztywności" prezentacyjnej nie jest do końca znormalizowana. Niemniej jej przesłanie jest jasne. Zdjęcia prezentują więzi rodzinne, wyjątkowe wydarzenia, obrządki oraz rytuały. Fotografia formalna dominowała do około 1880 roku[20]. Realne zwiększenie się liczby zdjęć fotograficznych o charakterze nieformalnym nastąpiło w momencie rozpowszechnienia małych aparatów fotograficznych. A już duże przyspieszenie i, wręcz, umasowienie fotografii nastąpiło po pojawieniu się tanich aparatów cyfrowych.

Fotografia nieformalna to najczęściej dzieło amatorów, które charakteryzuje się tym, że bardziej pokazuje osobowość osób niż ich rolę społeczną. Jej motywy nie zawsze są oczywiste i czytelne. Przyjmuje się, że fotografia nieformalna przenosi zadanie odnalezienia znaczenia z osoby fotografującej na jej odbiorcę. Jest niezaplanowana i spontaniczna co powoduje, że na zdjęciach tego typu wystudiowany obraz rodziny, starannie konstruowany zazwyczaj przez fotografię formalną, tu jest zachwiany i zaburzony. Często fotografia nieformalna zbliża się do formalnej, naśladując sformalizowane i schematyczne wzory oraz kanony. Jest pełna niedomówień, zakłóceń, ale posiada naturalność. Pozwala przekazać i, w konsekwencji, także odczytywać emocje, nastroje ludzi, a nie tylko ich role. Występuje tu humor, paradoks, ironia itp.[21]

Jeśli zgodnie z definicją za fotografie formalne uznać wykonane przez profesjonalistów, to ujęć o tym charakterze w zbiorze nie ma. Jeśli z kolei spróbować zaliczyć do niej takie, na których rodzina była osadzona w swoich rolach,

[20] T. Ferenc, *Fotografia. Dyletanci*…, dz. cyt., s. 107–108.
[21] J. Hirsch, *Family photographs*…, cyt. za: T. Ferenc, *Fotografia. Dyletanci*…, dz. cyt., s. 109–110.

ustawiona do pozowania, prezentująca się, w sposób poważny, zatrzymująca w kadrze obrządki, to takich fotografii znajduje się w zbiorze kilka. Niemniej analiza przedstawionych zdjęć pozwala stwierdzić, że spośród tych, które w swych formach zbliżają się do fotografii formalnej są jedynie nieco bardziej wystudiowaną formą zdjęć o charakterze nieformalnym. Zatem, próbując jednoznacznie określić stopień sformalizowania wszystkie zaliczyłem do tej drugiej kategorii.

Próba interpretacji fotografii wynikająca z analizy danych wizualnych

Można dokonać próby interpretacji danych związanych z kontekstem, czyli typowymi dziedzinami życia społecznego, w ramach których człowiek wkracza w ciągu swojego funkcjonowania w czasie trwania życia[22]. Do tego celu może nam posłużyć analiza matrycy danych wizualnych zestawiająca informacje o badanych fotografiach. Przedstawia je zestawienie tabelaryczne (por. Tab. 1).

Konteksty/aspekty

Biorąc pod uwagę pierwszą z kategorii a mianowicie konteksty/aspekty, w których ukazano rodzinę, widać, że zdecydowanie dominuje kategoria/aspekt *dom* reprezentowany przez 98 egzemplifikacje, 15 przedstawia wątki rekreacyjne, 5 religijne, 2 ukazujące śmierć a 1 wątek edukacyjny.

Z kolei przyglądając się rodzajowi jednostek występujących na fotografiach, to stwierdzić należy, że osoby występują w rolach rodzinnych: dziecka, matki, ojca, dziadka, babci, siostry, brata oraz innych członków rodziny dalszej. Te jednak nie dają się precyzyjnie zidentyfikować.

Struktura rodziny

Kolejnym elementem odkrywania świata odbitego w fotografii uczyniłem próbę ukazania struktury zaprezentowanej rodziny. Oczywiście fotografie nie są w stanie oddać wszystkich lub nawet większej liczby cech struktur rodzinnych uwzględniając, że należą do nich m.in.: liczba i jakość członków rodziny, układ wzajemnych pozycji oraz ról społecznych, przestrzenne usytuowanie członków wspólnoty rodzinnej, siła łączących ich więzi, podział czynności oraz struktura wewnątrzrodzinnej władzy i autorytetów. Niemniej można spróbować wskazać pewne elementy struktur zaprezentowanych rodzin. W tym celu wyodrębniłem kategorie sfotografowanych rodzin. Oczywiście nie jest tak, że wszystkie ukazane rodziny zawierają kompletne wspólnoty. Jest to raczej zestawienie tego, co za rodzinę przyjęli fotografujący, co udało im się uchwycić. Prezentuje to zestawienie tabelaryczne (por. Tab. 2).

[22] P. Sztompka, *Socjologia wizualna*…, dz. cyt., s. 36.

Tabela 1. Matryca danych wizualnych
Table 1. Visual data matrix

Lp.	Konteksty/aspekty	Jednostka	Działanie	Interakcja	Zbiorowość	Kultura/ technika	Otoczenie
1.	*dom*	*mężczyzna i kobieta*	*wyrażanie czułości, przytulenie*	*dystans intymny*	*diada*	*nieokreślona*	*nieokreślona*
2.	*rekreacja*	*wczasowicze*	*plażowanie*	*dystans intymny*	*diada*	*nieokreślona*	*plaża*
3.	*rekreacja*	*spacerowicze*	*marsz*	*spacer*	*diada*	*natura*	*łąki*
4.	*dom*	*mężczyzna i kobieta*	*przytulenie*	*dystans intymny*	*diada* (*starsi małżonkowie*)	*meble*	*mieszkanie*
5.	*dom*	*mężczyzna i kobieta w wieku średnim*	*ofiarowanie prezentu*	*impreza*	*diada*	*kanapa, stół, kosmetyki*	*mieszkanie*
6.	*dom*	*mężczyzna i kobieta* (*starsi małżonkowie*)	*oglądanie tv, czytanie*	*rekreacja*	*diada*	*kanapa, stolik, choinka telewizor, książka*	*mieszkanie*
7.	*dom*	*kobieta*	*rozmowa z nienarodzonym dzieckiem*	*ciąża, skupienie*	*osoba*	*ubranie*	*mieszkanie*
8.	*dom*	*niemowlę*	*trzymanie na rękach*	*opieka*	*dziecko z kobietą*	*kafle*	*mieszkanie, łazienka*
9.	*dom*	*niemowlę*	*kąpiel niemowlęcia*	*opieka*	*dziecko z kobietą*	*wanienka*	*mieszkanie, łazienka*
10.	*dom*	*mężczyzna i kobieta*	*dotykanie brzucha*	*ciąża*	*rodzice prenatalni*	*obrączka, sygnet*	*mieszkanie*
11.	*dom*	*dwie dziewczynki*	*zabawa*	–	*dzieci*	*puzzle*	*mieszkanie*
12.	*dom*	*dwie dziewczynki*	*pocałunek*	*dystans intymny*	*siostry, rodzeństwo*	*kanapa*	*mieszkanie*
13.	*dom*	*troje dzieci*	–	*pozowanie,*	*dzieci*	*choinka*	*mieszkanie*
14.	*dom*	*dwie dziewczynki*	*jedzenie*	*posiłek, śniadanie*	*siostry, rodzeństwo*	*talerz, łyżki*	*mieszkanie*
15.	*dom*	*dwie dziewczyny*	*pozowano do fotografii*	*dystans intymny*	*siostry, rodzeństwo*	*nieokreślona*	*nieokreślona*
16.	*dom*	*trzy osoby z rodzeństwa*	*nieokreślone*	*pozowanie*	*rodzeństwo, bracia i siostra*	*stół, choinka*	*mieszkanie*
17.	*dom*	*dwie dziewczyny*	*strojenie min*	*pozowanie*	*siostry, rodzeństwo*	*nieokreślona*	*nieokreślona*
18.	*dom*	*dwie dziewczyny*	*jedzenie*	*posiłek*	*siostry, rodzeństwo*	*ławka*	*mieszkanie*

19.	*dom*	*dwie dziewczyny*	*dźwiganie siostry*	*spacer*	*siostry, rodzeństwo*	*droga polna*	*plener*
20.	*dom*	*dwie dziewczyny*	*przytulanie się*	*pozowanie*	*siostry, rodzeństwo*	*nieokreślone*	*nieokreślone*
21.	*dom*	*dziewczyna i chłopczyk*	*obserwowanie, czytanie?*	*zabawa*	*rodzeństwo*	*stół, szafka*	*mieszkanie*
22.	*dom*	*kobieta, mężczyzna, dziecko*	*przytulanie się*	*pozowanie zabawa*	*rodzina*	*choinka, firana*	*mieszkanie*
23.	*dom*	*dziewczyna i chłopczyk*	*jedzenie, picie, częstowanie, rozmawianie*	*biesiada, świętowanie*	*biesiadnicy*	*stół, naczynia*	*mieszkanie*
24.	*religia*	*mężczyzna i kobieta, ksiądz*	*ślubowanie*	*liturgia, odnowienie przyrzeczeń małżeńskich*	*małżeństwo*	*mikrofon, ławki*	*kościół*
25.	*religia*	*mężczyzna i kobieta, ksiądz*	*modlenie się*	*liturgia, ślub*	*małżeństwo*	*kielich*	*kościół*
26.	*dom*	*mężczyzna i kobieta, dziecko*	*palenie sztucznych ogni*	*świętowanie, pozowanie*	*rodzina nuklearna*	*choinka, telewizor, meble, dywan*	*mieszkanie*
27.	*dom*	*mężczyźni, kobieta, dziecko*	*zaglądanie, przyglądanie się*	*chrzest*	*rodzina, ojciec, dziecko, dziadkowie*	*choinka, telewizor, meble, dywan*	*mieszkanie*
28.	*dom*	*kobiety, mężczyźni, dzieci*	*dmuchanie świeczek na torcie*	*świętowanie, pozowanie*	*rodzina*	*stół, krzesła meble, dywan, lampy, nakrycia stołu*	*mieszkanie*
29.	*dom*	*mężczyzna, kobiety*	*nieokreślone*	*świętowanie, ślub, pozowanie*	*małżonkowie weselnicy*	*posadzka, balustrada*	*taras*
30.	*religia*	*mężczyźni, kobiety, ksiądz*	*modlenie się*	*liturgia, ślub*	*małżeństwo*	*ołtarz, rzeźby, kielich, dywany, świece*	*kościół*
31.	*dom*	*kobiety, mężczyźni dziecko*	*łamanie się opłatkiem*	*wigilia*	*rodzina*	*drzwi, krzesła, kafle, opłatek*	*mieszkanie*
32.	*dom*	*kobieta, mężczyzna, dziecko*	*przyglądanie się*	*święta*	*rodzina nuklearna,*	*choinka, fotografia*	*mieszkanie*
33.	*dom*	*kobieta, mężczyzna, dziecko*	*„ślady butów”*	–	*rodzina nuklearna*	–	*piasek*
34.	*dom*	*kobiety, mężczyzna*	*żart, odegranie ról pozowanie*	–	*triada*	*nieokreślone*	*nieokreślona*

35.	*dom*	*kobieta, mężczyzna, dziecko*	*„dłonie położone na fotografiach”*	*symbolizowanie*	*triada (mężczyzna kobieta, dziecko),*	*fotografie rodzinne,*	*mieszkanie*
36.	*rekreacja*	*kobiety, mężczyźni*	*siedzenie, pozowanie*	*odpoczynek*	*grupa (studencka)*	*kontenery, kartony, budynek*	*podwórze*
37.	*edukacja*	*mężczyzna i kobieta (starsi małżonkowie)*	*przytulenie*	*dystans intymny*	*diada*	*meble*	*mieszkanie*
38.	*dom*	–	*„sztućce”*	–	*rodzina nuklearna*	*łyżka, łyżeczki, nóż*	*mieszkanie*
39.	*dom*	–	*„pisanki”*	–	*rodzina nuklearna*	*spodek*	*mieszkanie*
40.	*sport*	*mężczyźni*	*pozowanie,*	–	*dwie pary (kibiców)*	*boisko, tramwaj, szaliki*	*mieszkanie*
41.	*dom*	*kobiety, dziecko*	*częstowanie się*	*posiłek*	*triada*	*talerz, stół*	*mieszkanie,*
42.	*sport*	*mężczyźni*	*motywowanie do walki*	*mecz*	*drużyna*	–	*boisko plener*
43.	*dom*	–	*„trzy serca na dłoniach”*	*symbolizowanie*	*rodzina nuklearna*	*nieokreślone*	*nieokreślone*
44.	*dom*	–	*„druciana rodzina”*	*symbolizowanie*	*rodzina nuklearna*	*sztuczna choinka, drut, obrus*	*mieszkanie*
45.	*rekreacja*	–	*konie na wybiegu*	*wodopój*	–	*zbiornik wodny*	*łąki, pastwisko*
46.	*dom*	–	*kotka karmiąca młode*	–	–	*podłoga, szafka*	*mieszkanie*
47.	*dom*	*kobiety*	*pozowanie*		*siostry*	*drzwi*	*mieszkanie*
48.	*dom*	*kobiety, mężczyźni*	*odpoczywanie*	*przeprowadzka*	*grupa*	*fotele, dywany, koce*	*garaż, wiata, pomieszczenie gospodarcze*
49.	*dom, rekreacja*	*kobiety, mężczyźni, dzieci*	*wyprawy turystyczne pozowanie*	*spotkanie rodzinne*	*grupy, wycieczka, tancerze*	*ławka, meble, boisko*	*mieszkanie, plener*
50.	*rekreacja*	*kobieta*	*patrzenie*	*spacer*	*wczasowiczka*		*plaża, morze*
51.	*dom*	*kobieta, mężczyzna, dziecko*	*przytulanie pozowanie*	*chrzest*	*rodzina*	*nieokreślone*	*nieokreślone*
52.	*dom*	*kobieta, mężczyzna, dziecko*	*całowanie*	*zabawa*	*rodzina*	*kredens, lampa, zasłony*	*mieszkanie*
53.	*dom*	*kobieta, dziecko*	*całowanie, tulenie*	*opieka*	*matka z dzieckiem*	*nieokreślone*	*plener*
54.	*dom*	*kobieta, mężczyzna,*	*jedzenie*	*posiłek*	*rodzina*	*stół, kanapa, talerze,*	*mieszkanie*

		dziecko					
55.	*dom*	*kobieta, dziecko*	*spacerowanie*	*pozowanie, opieka*	*siostry*	*wybieg dla zwierząt*	*plener zoo*
56.	*dom*	*kobieta, dziecko*	*karmienie*	*opieka*	*rodzina*	*nieokreślone*	*nieokreślone*
57.	*dom*	*mężczyzna, dzieci*	*siedzenie, obserwo-wanie*	*spotkanie*	*rodzina*	*kafle*	*instytucja*
58.	*dom*	*kobieta, mężczyzna, dziecko*	*nauka chodzenia*	*opieka*	*rodzina*	*łóżeczko, koc*	*mieszkanie*
59.	*dom*	*kobieta, mężczyzna, dzieci*	*tulenie*	*opieka*	*rodzina*	*kanapa,*	*mieszkanie*
60.	*rekreacja*	*kobieta, mężczyzna, dziecko*	*odpoczywanie*	*spacer*	*rodzina*	*ławka, przyrządy placu zabaw,*	*plener, park, plac zabaw*
61.	*dom*	*kobieta, mężczyzna, dziecko*	*jedzenie*	*posiłek, świętowa-nie, impreza*	*rodzina*	*stół, obraz talerze,*	*mieszkanie*
62.	*rekreacja*	*kobieta, mężczyzna, nastolatki*	*odpoczywanie, siedzenie*	*spacer*	*rodzina*	*ławka,*	*plener, „ciepłe kraje”*
63.	*rekreacja*	*kobieta, mężczyzna, dzieci*	*chodzenie*	*spacer*	*rodzina*	*nieokreślone*	*plaża*
64.	*dom*	*kobieta, dzieci*	*picie dzieci*	*spacer, opieka*	*rodzina monopa-rentalna*	*huśtawka*	*plac zabaw*
65.	*rekreacja*	*kobieta, dzieci*	*niesienie dzieci*	*opieka*	*rodzina monopa-rentalna*	*nieokreślona*	*plaża*
66.	*dom*	*kobieta, mężczyzna, dzieci*	*siedzenie*	*odpoczynek, opieka*	*rodzina*	*wersalka, sofa*	*mieszkanie*
67.	*dom*	*kobiety, mężczyzna, dziecko*	*całowanie*	*opieka, zabawa*	*rodzina*	*nieokreślone*	*nieokreślone*
68.	*dom*	*mężczyzna, dzieci*	*baraszkowanie, pozowanie*	*opieka*	*rodzina monopa-rentalna*	*wersalka, koc*	*mieszkanie*
69.	*dom*	*kobiety, dziecko, tłum*	*oklaskiwanie*	*świętowanie, impre-za*	*matka z dzieckiem*	*nieokreślone*	*plener, plac*
70.	*dom*	*kobieta, dzieci*	*baraszkowanie*	*zabawa, opieka*	*rodzina monopa-rentalna (matka z dziećmi)*	*łóżko, szafka, pościel*	*mieszkanie*
71.	*dom*	*mężczyzna, dzieci*	*siedzenie, pozowa-*	*opieka,*	*rodzina monoparen-*	*stół, obraz, talerze,*	*mieszkanie*

			nie		talna (ojciec z dziećmi)		
72.	rekreacja	kobieta, mężczyzna, dziecko	maszerowanie	spacer	rodzina nuklearna	nieokreślone	plener, łono natury
73.	dom	kobieta, mężczyzna, dziecko	wychodzenie, pozowanie	–	rodzina nuklearna	łóżko, szafka, obrazek–fotografia	mieszkanie
74.	religia	kobieta, mężczyzna, dziecko	wyjście z kościoła, pozowanie	chrzest	rodzina nuklearna	figura, pomnik	plac przed kościołem
75.	dom	kobieta, dziecko	maszerowanie, pozowanie	spacer	rodzina monoparentalna (matka z dzieckiem)	ławki	plener, park
76.	dom	mężczyzna, dziecko	przytulanie, pozowanie,	opieka	rodzina monoparentalna (ojciec z dzieckiem)	boazeria kuchenna, artykuły spożywcze	mieszkanie (kuchnia)
77.	dom	mężczyzna, nastolatki	jedzenie	posiłek, obiad	rodzina monoparentalna (ojciec z dziećmi)	stół, krzesła, artykuły spożywcze	mieszkanie (pokój)
78.	rekreacja	kobieta, mężczyzna, dzieci	jazda pozowanie,	wypoczynek	rodzina nuklearna z dziećmi	domki campingowe	plener, miejscowość wypoczynkowa
79.	dom	mężczyzna, dzieci	maszerowanie	opieka	rodzina monoparentalna (ojciec z dziećmi)	nieokreślona	nieokreślona
80.	dom (dwa zdjęcia na kartce z motto)	kobieta, dziecko, mężczyzna dziecko	trzymanie na kolanach, pozowanie,	opieka	rodzina nuklearna	poduszki, kocyk	mieszkanie (pokój)
81.	rekreacja	kobieta, mężczyzna, dziecko	obserwowanie	odpoczynek, lektura	rodzina nuklearna	koc, płot	plener, ogród
82.	dom	kobieta, dziecko	patrzenie na dziecko pozowanie	opieka	rodzina monoparentalna (matka z dzieckiem)	nieokreślona	mieszkanie
83.	rekreacja	mężczyzna, dziecko	maszerowanie, pozowanie,	pozowanie, spacer	rodzina monoparentalna (ojciec z dzieckiem)	niekreślone	plener, park
84.	dom	kobieta, dziecko	wyrażanie troski	opieka	rodzina monoparentalna (matka z	nieokreślone	nieokreślone

					dzieckiem)		
85.	dom	kobieta, mężczyzna, dziecko	pocieszanie pozowanie	opieka,	rodzina nuklearna	meble, naczynia, kryształy	mieszkanie (pokój)
86.	rekreacja	kobiety, mężczyźni, dzieci	ciągnięcie sanek z dziećmi	zabawa, sanna	rodziny	sanki	plener (leśna droga)
87.	dom	kobieta, mężczyzna, dziecko	pozowanie	świętowanie	rodzina nuklearna	okno, firanka	mieszkanie (pokój)
88.	dom rodzinny/religia	kobiety, mężczyźni, dzieci	pozowanie	świętowanie, jubileusz, pozowanie	rodzina wielopokoleniowa	portal kościoła	plac przed kościołem
89.	religia	kobieta, mężczyźni, dziecko	polewanie wodą	chrzest	rodzina	dzbanek	kościół
90.	dom rodzinny	kobiety, mężczyźni, dzieci	przytulanie się, pozowanie	świętowanie	rodzina wielopokoleniowa/grupa	choinka, dywan	mieszkanie (pokój)
91.	dom rodzinny	dziecko	pozowanie	–	dziecko	choinka	mieszkanie (pokój)
92.	dom rodzinny	kobieta, mężczyzna	całowanie pozowanie	świętowanie	diada	blat stołu	nieokreślone
93.	rekreacja	mężczyzna, dziecko	spanie	odpoczynek	dziadek z wnukiem	fote, koce	działka rekreacyjna
94.	dom rodzinny	kobiety, mężczyzna	rozmawianie	rozmowa	triada	okno, firanka	mieszkanie (pokój)
95.	dom rodzinny	kobiety, mężczyzna	rozmawianie	powitanie, pożegnanie	grupa	meble, fotele, drzwi, obrazy	mieszkanie (pokój)
96.	dom rodzinny (art. zestawienie wielu zdjęć)	kobiety, mężczyźni, dziecko	pozowanie	–	grupa	różne elementy	mieszkanie (pokój) i nieokreślone
97.	dom rodzinny	kobiety, mężczyźni, dzieci	rozmawianie	powitanie, świętowanie	rodzina wielopokoleniowa/grupa	dom	plener, boisko, plac?
98.	dom rodzinny	mężczyźni, dziecko	zabawa klockami	świętowanie	rodzina	stół, krzesła, półka, książki	mieszkanie (pokój)
99.	dom rodzinny	kobiety	przytulanie	spotkanie, rozmowa	diada (babcia i wnuczka)	drzwi, futryna	mieszkanie (pokój)
100.	dom rodzinny	kobieta, dziecko	trzymanie na kolanach	opieka	diada (babcia i wnuczka)	obrazki, fotel	mieszkanie (pokój)
101.	dom rodzinny	kobiety, mężczyźni, dzieci	przytulanie się pozowanie	spotkanie rodzinne	rodzina wielopokoleniowa/grupa	meble kuchenne, naczynia, okno	mieszkanie (kuchnia)

102.	*dom rodzinny (art. zestawienie wielu zdjęć)*	*kobiety, mężczyźni, dzieci*	*pozowanie*	–	*grupa*	*różne elementy*	*mieszkanie (pokój) i nieokreślone*
103.	*dom rodzinny*	*kobiety, mężczyzna*	*pozowanie*	*spotkanie rodzinne*	*rodzina*	*drewniany dom, kryty strzechą*	*plener, wiejskie podwórze*
104.	*dom rodzinny*	*kobiety, mężczyźni*	*przytulanie się, pozowanie*	*spotkanie rodzinne*	*dziadek z wnukami*	*boazeria, drzwi*	*mieszkanie (przedpokój)*
105.	*rekreacja*	*kobiety, mężczyźni*	*maszerowanie*	*spacer*	*dziadek z wnukami???*	*wózek inwalidzki, dom, kontener*	*plener, droga*
106.	*dom rodzinny*	*kobieta, dziecko*	*pozowanie*	–	*babcia z wnuczką*	*firana, okno, telefon*	*mieszkanie (pokój)*
107.	*rekreacja*	*kobiety, mężczyźni, dzieci*	*pozowanie*	*spotkanie rodzinne*	*rodzina (dwa pokolenia)*	*brak*	*plener, park, łąka, ogród*
108.	*dom rodzinny*	*kobiety,*	*pozowanie e*	*świętowanie, spotkanie rodzinne, żart*	*babcia, matka (?) wnuczka/trzy pokolenia kobiet*	*choinka, fotel*	*mieszkanie (pokój)*
109.	*dom rodzinny*	*kobiety, dziecko*	*pozowanie*	*spotkanie rodzinne*	*rodzina /babcie, ciocia i niemowlę/*	*wersalka*	*mieszkanie (pokój)*
110.	*dom rodzinny*	*kobiety, mężczyźni*	*pozowanie*	*spotkanie rodzinne*	*rodzina dwupokoleniowa*	*łóżko, krzesło, drzwi, obrazy*	*mieszkanie (pokój)*
111.	*dom rodzinny*	*mężczyzna, dziecko*	*pozowanie, kołysanie niemowlęcia*	*opieka*	*rodzina/dziadek i niemowlę/*	*drzwi, zegar, lalka*	*mieszkanie (pokój)*
112.	*dom rodzinny*	*kobiety, dziecko*	*pozowanie*	*spotkanie rodzinne*	*rodzina/babcia, mama, ciocia i wnuczka/*	*okno, firana, choinka*	*mieszkanie (pokój),*
113.	*dom rodzinny (*	*kobiety, mężczyźni dzieci*	*pozowanie*	–	*rodzina/grupa w różnych fazach rozwoju*	*nieokreślone*	*nieokreślone*
114.	*dom rodzinny*	*kobieta, dziecko*	*karmienie*	*posiłek*	*rodzina/babcia z wnukiem*	*okno, talerz, łyżka*	*mieszkanie (kuchnia),*

115.	*dom rodzinny (art. zestawienie wielu zdjęć)*	*kobiety, mężczyźni,*	*pozowanie*	–	*grupa*	*różne elementy*	*mieszkanie (pokój) i nieokreślone*
116.	*dom rodzinny*	*kobiety, mężczyźni, dzieci*	*jedzenie*	*kolacja, spotkanie rodzinne, wakacje?*	*rodzina wielopokoleniowa/grupa*	*stół, ławka, krzesła, nakrycia*	*ganek, przestrzeń przed domem*
117.	*rekreacja*	*kobiety, mężczyźni, dzieci*	*maszerowanie, pozowanie*	*spotkanie rodzinne*	*rodzina*	*autobus*	*plener, park, las, droga*
118.	*dom rodzinny*	*kobiety, mężczyzna*	*pozowanie*	*spotkanie rodzinne, świętowanie*	*rodzina (trzy pokolenia)*	*okno, firanka, stół, telewizor, choinka*	*mieszkanie (pokój)*
119.	*rekreacja*	*kobieta, mężczyzna, dziecko*	*pozowanie*	*spotkanie rodzinne*	*rodzina (trzyosobowa: dziadek/ojciec, matka i córka)*	*fontanna*	*plener, park,*
120.	*rekreacja*	*mężczyźni*	*otwieranie butelki wina*	*spotkanie rodzinne*	*rodzina triada*	*żywopłot na kratc*	*plener, ogród*
121.	*śmierć*	*mężczyźni*	*trwanie przy grobie, modlitwa*	*spotkanie rodzinne*	*rodzina (diada)*	*grób, znicze*	*cmentarz*
122.	*śmierć*	*kobieta, mężczyźni*	*trwanie przy grobie, modlitwa*	*spotkanie rodzinne*	*rodzina (triada)*	*grób, znicze*	*cmentarz*

Źródło: opracowanie własne autora.
Source: developed by the author.

Tabela 2. Struktura ukazanej rodziny
Table 2. Structure of the presented family

pojedyncza osoba	diada (małżeństwo kohabitacja)	rodzina z jednym (małym) dzieckiem	rodzina z dwojgiem dzieci	rodzina z trojgiem dzieci	rodzina monoparental-na		rodzina wielopokoleniowa
					z ojcem	z matką	
5	13	23	6	3	8	10	20

Źródło: opracowanie własne autora.
Source: developed by the author.

I tak w części oznaczonej hasłem pojedyncza osoba, mamy do czynienia z prezentacją, w trzech przypadkach dzieci – niemowląt oraz przedszkolanki, a w dwóch pozostałych – matek oczekujących na rozwiązanie. Zatem w sensie dosłownym nie są to nawet zdjęcia „w pełni rodzinne", ale prezentacje te stanowią raczej symbol rodziny. Dla autorów fotografii są nim dziecko czy kobieta brzemienna. Obrazy kobiet w błogosławionym stanie są zresztą wystylizowane artystycznie. Jedna z nich występuje w pozie skupionej, skoncentrowanej na swych brzuchu. Druga z kolei ukazuje brzuch, w niezaawansowanej jeszcze – jak się wydaje – ciąży, na którym spotykają się dwie dłonie kobieca i męska (matczyna i ojcowska).

Druga z wyodrębnionych kategorii ukazuje diady, przypuszczalnie w większości małżeńskie, ale może również związki niemałżeńskie. Tu nie zawsze da się to jednoznacznie potwierdzić. Niekiedy kontekst rozstrzyga to jednoznacznie. Ukazane pary występują w czasie wolnym, świętując, spacerując, czytając i oglądając telewizję. W czterech przypadkach fotografowani są uczestnikami liturgii ślubnej, wesela oraz prawdopodobnie obchodów rocznic małżeńskich. Zaliczyłem tu również fotografię, jeden z kilku studenckich żartów, kobietę tworzącą parę z „pomnikowym rycerzem", z jednego z wrocławskich placów. Czy to przypadkowa fotografia? Wygląda raczej na sytuację wyreżyserowaną.

Kolejną kategorię stanowią rodziny z jednym dzieckiem. Tych fotografii jest najwięcej. I co ważne, uchwycone w kadrze dziecko jest – na ogół – małe, to niemowlę czy przedszkolak. Na tych fotografiach rodzina prezentuje się również w czasie świętowania, niekiedy w trakcie posiłków, wspólnej zabawy – swoistego „baraszkowania" i opieki nad dziećmi. Do tej grupy włączyłem też kilka fotografii przedstawiających rodzinę jako trzy pisanki czy tyleż samo śladów par obuwia odciśniętego na piasku, a także nuklearną rodzinę zestawioną z trzech „pluszaków". Tu po raz kolejny, niezależnie od siebie, młodzież akademicka ukazuje podstawową wspólnotę ludzką w sposób symboliczny, wykazując się

kreatywnością oraz poczuciem humoru. Takie nieformalne, żartobliwe podejście ilustrujące rodzinę jest generalnie charakterystyczne dla fotografii familijnej.

Model rodziny typu 2 + 2 znajduje już znacznie skromniejszą reprezentację. W tej grupie również znalazły się rodziny w formie symbolicznej: figury osób wykonane z drutu, ujęte na tle choinki oraz „rodzina" zestawiona ze sfotografowanych sztućców.

Kolejną kategorię stanowią rodziny monoparentalne. I znów na fotografiach studentów to niereprezentatywne odbicie rzeczywistości, ale prawda o rodzinie uchwycona w obiektywie. Tu rodzicami przedstawionymi wraz z dziećmi są zarówno matki, jak i ojcowie. Pytanie, które sobie zadałem, to: co robią matki, a co ojcowie na tych fotografiach. I tak matki: przytulają (3), całują (2), karmią piersią (1), poją (1), noszą (1), spacerują (1), „baraszkują" na łóżku (1). Ojcowie z kolei: przytulają (2), usypiają (1), spacerują (1), trzymają na kolanach (2), uczestniczą – trzymając małe dziecko na kolanach – w jakichś zajęciach, prawdopodobnie przedszkolnych, (1), „baraszkują" (1).

Rodzina wielopokoleniowa występuje przy okazji świątecznych spotkań rodzinnych (6), obrzędów religijnych: świętowanych w kościele rocznic (2), chrztów (1), wypoczynku dziadków wraz z wnukami (2), opieki babć nad wnukami (5), opieki dziadków nad wnukami (2), spotkań dorosłych wnuków z dziadkami (4). Przede wszystkim ukazane są jednak uroczystości a nie codzienność, głównie pewnie dlatego, że duże rodziny nie żyją już wspólnie, a spotykają się jedynie na specjalną świąteczną okoliczność.

Odnosząc się do ukazanej struktury warto spojrzeć na przedstawione fotografie jeszcze z innej perspektywy. Otóż mamy tu pewną liczbę fotografii rodziców z dziećmi, a także znaczącą liczbę rodzeństw. Ukazuje to poniższe zestawienie tabelaryczne 3.

Tabela 3. Rodziny z dziećmi, rodzeństwo oraz liczba fotografii z dzieckiem

Table 3. Families with children, siblings, and the number of photos with a child

rodziny z dziećmi	rodzeństwo	ogółem fotografii z dzieckiem
67	16	99

Źródło: opracowanie własne autora.
Source: developed by the author.

Z powyższego zestawienia wynika, że podstawową reprezentację fotograficzną rodziny stanowią wspólnoty z dzieckiem. Z kolei najwięcej jest fotografii ukazujących dziecko w towarzystwie rodziców, rodzeństwa, rodziny wielopokoleniowej czy też samo. W całym zbiorze jest 99 (79,8%) odbitek, na których ono się znajduje. A zatem rodzina jest uznawana/rozpoznawana przez fotografujących jako wspólnota z dziećmi. Do tej liczby włączyłem też dzieci dorosłe, jeśli występują w rodzinnych rolach jako dzieci.

Fotografie „rozszerzają" pojęcie rodziny o grupy pozarodzinne. Można tak powiedzieć o prezentowanych na odbitkach: grupie studenckiej, drużynie futbolowej czy kibicach. Mamy tu zatem takie szerokie (z)definiowanie rodziny.

Rodzaj wydarzenia rodzinnego

Kolejne zestawienie tabelaryczne ukazuje rodzaj sfotografowanego wydarzenia.

Tabela 4. Kategoria wydarzenia rodzinnego
Table 4. The family event category

rekreacja/odpoczynek		opieka nad dziećmi	posiłek	liturgia,	świętowanie	przejawy bliskości
bierny	aktywny					
7	11	30	14	8	29	5

Źródło: opracowanie własne autora.
Source: developed by the author.

Przedstawione zastawienie ukazuje rodzinę głównie jako opiekującą się dziećmi. Opieka to noszenie ich, przytulanie, towarzyszenie dzieciom na placu zabaw. Fotografie prezentują również rodzinę jako wspólnotę świętującą i będącą w czasie rekreacji. Świętowanie podkreślają atrybuty domowego Bożego Narodzenia: spotkania liczniej reprezentowanych rodzin, odświętne ubrania, choinki w tle, suto czy też w ogóle zastawione stoły. Oprócz tego znacząca jest reprezentacja uczestnictwa w liturgii. Spojrzenie na wypoczynek czynny pozwala stwierdzić, że jest to najczęściej spacer, zdecydowanie rzadziej czytanie. Z kolei bierny to oglądanie telewizji czy po prostu spędzanie czasu w fotelu, czy na domowej wersalce. Udział w liturgii z kolei egzemplifikowany jest przez fotografie z obrzędów: ślubu, rocznic małżeńskich czy chrztów. Kategoria, nazwana przeze mnie wyrażaniem/przejawami bliskości, nie jest może reprezentowana przez zbyt dużą liczbę fotografii, niemniej zasługuje na podkreślenie jako szczególna forma kontaktów pomiędzy członkami rodzin.

Działanie podmiotów

Następne zestawienie tabelaryczne 5 umożliwia spojrzenie na fotografie z perspektywy działania podmiotów.

Patrząc na fotografie z tego punktu widzenia, z perspektywy działania mamy tu odbitki ludzi, głównie pozujących do fotografii. Jest ich 38. Tego działania jednak nie umieściłem w zestawieniu, a wziąłem pod uwagę konkretne czynności osób wykonywane w rodzinie.

Tabela 5. Fotografie z perspektywy działania
Table 5. Photos from the action perspective

Lp.	Działanie	Liczba
1	przytulanie, uściski	34
2	trzymanie na rękach, trzymanie na kolanach, niesienie dzieci, kołysanie niemowlęcia, kąpiel niemowlęcia	30
3	konsumpcja: jedzenie, picie, otwieranie wina, częstowanie się, karmienie	14
4	maszerowanie, spacerowanie, wyprawy turystyczne, chodzenie, nauka chodzenia, wyjście, wyjście z kościoła, ciągnięcie sanek z dziećmi	12
5	obserwowanie, zaglądanie, przyglądanie się, patrzenie, patrzenie na dziecko	6
6	rozmowa, komunikowanie, dotykanie brzucha	6
7	pocałunek, całowanie się	6
8	modlenie się, ślubowanie, odnawianie przyrzeczeń małżeńskich, łamanie się opłatkiem	6
9	odpoczywanie, siedzenie	5
10	czytanie	2
11	zabawa klockami, palenie sztucznych ogni, ofiarowanie prezentu, oglądanie telewizji, ubieranie choinki, oklaskiwanie, jazda konna, polewanie wodą, spanie, oglądanie telewizji	1

Źródło: opracowanie własne autora.
Source: developed by the author.

Tak więc, mamy tu głównie członków rodzin przytulających się, opiekujących się dziećmi, jedzących i pijących, spacerujących, komunikujących się ze sobą poprzez rozmowy i spojrzenia oraz dotyk, wyrażających czułość poprzez pocałunki, modlących się, a sporadycznie także wykonujących inne czynności. Precyzyjne ich zakwalifikowanie jest dość trudne, ponieważ często niejednoznaczne.

Interakcja

Spoglądając na fotografię jako na zarejestrowaną interakcję widać, że najczęstszą jej formą są: opieka, potem świętowanie, spacer, odpoczynek, posiłek, wyrażanie czułości i liturgia. Z perspektywy zbiorowości rodzina jest tu w różnych konfiguracjach. Przeważa, jak to już było powiedziane wcześniej, mała dwupokoleniowa z jednym dzieckiem. Do rzadkości należą odbitki ukazujące liczne zastawienia wielopokoleniowych klanów.

Przestrzenie, w których uchwycono rodzinę

Poniżej próbuję przyjrzeć się pomieszczeniom domowym, w których rodzina została uchwycona. Przedstawia to zestawienie tabelaryczne 6.

Tabela 6. Pomieszczenie w domu/mieszkaniu, w którym sfotografowano rodzinę
Table 6. The room in the house/flat where the family was photographed

Pomieszczenie						
pokój	kuchnia	łazienka	przedpokój	przestrzeń przy domu	garaż	taras
43	5	2	1	3	1	1

Źródło: opracowanie własne autora.
Source: developed by the author.

Rodzina kojarzy się studentom głównie z przestrzenią domu, a precyzyjniej z jego wnętrzem. Pewnym wyjaśnieniem może być fakt, iż młodzi ludzie fotografowali w semestrze zimowym, czyli wówczas, gdy życie głównie toczy się we wnętrzach. Prawdopodobnie mogłoby być inaczej, gdyby ćwiczenie to powtórzyć w semestrze letnim. Jak widać z powyższego przedstawienia najlepszym, a w każdym razie najpopularniejszym miejscem domowej fotografii jest pokój. Tu toczy się większość życia. Rodzina fotografuje się w nim. Na drugiej pozycji znalazła się kuchnia. Jednak ta kuchenna reprezentacja jest dużo skromniejsza.

Przestrzeń pozadomowa, w której osadzona jest rodzina

Warto przyjrzeć się również innym przestrzeniom, w których osadzona zostaje rodzina. To miejsca, w których wre życie wspólnoty. Prezentuje to zestawienie tabelaryczne 7.

Tabela 7. Przestrzeń, w której osadzona jest rodzina
Table 7. The space in which the family is rooted

Przestrzeń									
plaża	łąka, las	droga	boisko	ogród	park	plac, podwórze	plac zabaw	kościół	cmentarz
4	5	4	3	3	6	4	2	4	2

Źródło: opracowanie własne autora.
Source: developed by the author.

Ukazane przestrzenie to miejsca rekreacji i odpoczynku, obrzędów liturgicznych. Nie ma jednak przestrzeni zdecydowanie preferowanej.

Elementy wyposażenia i ozdoby domu

Rodzina to innymi słowy dom, dom rodzinny. A ten to w istocie obiekt o charakterze mieszkalnym. I jako taki również może podlegać próbom analiz. Poniżej wskazuję, jakie elementy wyposażenia domu są obecne na fotografiach, co często się na nich znajduje. Prezentuje to zestawienie tabelaryczne 8.

Tabela 8. Elementy wyposażenia i ozdoby domu
Table 8. Home equipment and decorations

	Elementy wyposażenia i ozdoby domu								
Przedmiot	łóżko, wersalka,	stół	choinka	okno	drzwi	obraz	krzesło, ławka	telewizor	książka
Liczba	12	14	13	8	7	7	12	4	1

Źródło: opracowanie własne autora.
Source: developed by the author.

Z zaprezentowanego powyżej zestawienia wynika, że najczęściej rodzina ukazana/ujęta jest na jakiejś formie siedziska: wersalce, łóżku, ławce czy krześle. Popularne były także fotografie przy stole, tego przedmiotu symbolizującego więź i wspólnotę. A jako że fotografie czyniono głównie w okresie jesienno-zimowym, częstym atrybutem była na nich choinka. Co interesujące, bogatą fotograficzną reprezentację posiadają odbitki domowe z oknem, drzwiami, obrazem. Warto dodać, że fotografie prezentują również różne przedmioty użytkowe, znajdujące się w otoczeniu rodzin: zastawy stołowe, rozrywkowe gry, wanienkę do kąpieli niemowlęcia, firany i zasłony, rośliny dekoracyjne.

Zwierzęta na fotografii rodzinnej

Interesującym wyróżnieniem są fotografie towarzyszy ludzkiego życia, czyli zwierząt. Nie ma ich w tym zestawieniu wiele. Odnosi się wręcz wrażenie, że ukazane podobizny zwierząt są jakieś proporcjonalnie niedoreprezentowane. I tak na fotografiach widzimy rodzinę koni (nr 45), kotów (nr 46, 81), kuca (nr 78), psa (nr 3, 116) i żyrafę w ogrodzie zoologicznym (nr 55).

Wnioski, czyli co dla pedagoga z fotografii rodzinnej studentów wynikać może

Społeczny świat przedstawiony na fotografii studenckiej jest złożony, wieloaspektowy i w istocie bardzo różnorodny. Rodzina w rozumieniu studentów to w poważającej liczbie rodzice, czy jedno z rodziców wraz z dzieckiem. Ono stanowi zasadniczy podmiot konstytuujący tę wspólnotę. I co interesujące,

w przeważającej liczbie prezentowanych fotograficznych przedstawień jest to dziecko małe (niemowlę, dziecko w wieku przedszkolnym czy młodszoszkolnym). Rodzina to także przeróżne konfiguracje ludzkie: definiowana jest jako np. diada, najczęściej jednak rodzina nuklearna z jednym dzieckiem, z dwojgiem dzieci, niekiedy ukazana jako wielopokoleniowa. Ale występuje tu rozszerzenie terminu rodzina, na wspólnotę studentów, zawodników czy kibiców.

Rodzina przedstawiona ma jednak – na ogół – wyrazistą strukturę, składającą się z najczęściej z rodziców i dzieci, nieco rzadziej to klan rodzinny.

Rodzina to przedmiot żartu i metafory, udawania/naśladowania/odgrywana roli dla jednego kadru symbolizowania, więzi, wspólnoty, w końcu uchwycona rodzina zwierząt. Pragnę zwrócić uwagę na rodzinę w żartobliwym ujęciu. Tę interpretację chcę przyjąć, z jednej strony, jako taką właśnie typową cechę fotografii nieformalnej – przejaw poczucia humoru młodych autorów. Z drugiej jednak strony, towarzyszy mi i chęć innego hipotetycznego odczytania. Ta rodzina jest jakaś niedookreślona, śmieszna, udawana, nieprawdziwa, „na niby", niekiedy składająca się z elementów nieprzystających do siebie. To taka rodzina – nie rodzina. Niby jest wspólnotą, a nią nie jest.

Mamy tu ukazanych nieco nowych społecznych obyczajów. Fotografia pary w intymnej bliskości, w zbliżeniu na plaży, w serdecznym uścisku na wersalce to odbicie współczesnej rzeczywistości społecznej. Dawniej fotografia rodzinna nie miała zbyt wielu reprezentacji takiej bardzo prywatnej strony życia rodzinnego, choćby z tego prostego powodu, że posiadała charakter formalny. Dorośli, dojrzali na tych rodzinnych fotografiach są na swój sposób zrelaksowani, poddający się konwencji żartobliwej. Nie zawsze wiadomo, czy przedstawione osoby to formalna rodzina, czy też to wspólnota „jedynie" emocjonalna.

Inny wątek o charakterze prywatnym, intymnym wprost to fotografie, jak określano to w narracji staropolskiej – matek w stanie błogosławionym. Obnażony brzuch kobiet brzemiennych, współcześnie na rodzinnej fotografii studenckiej nie stanowi tabu. Zdjęciowe uchwycenie dotyku brzucha przez mężczyznę to jakby symbol wczesnego nawiązywania przez ojca więzi z dzieckiem. To niestare zjawisko, ale zdecydowanie przejaw nowego podejścia, zainteresowania ojca własnym dzieckiem jeszcze przed jego narodzeniem, takiej pedagogiki prenatalnej używając określenia Doroty Kornas-Bieli[23].

Rodzina jest ukazana w domu, w tej przestrzeni będącej jej kolebką, źródłem, symbolem i ekwiwalentem terminu zarazem. Dom to swoisty mikrokosmos rodziny w makroświecie społecznym. Sercem fotografowanej wspólnoty nie była jednak kuchnia, jak się powszechnie przecież sądzi, ale zdecydowanie częściej pokój, pomieszczenie spotkań rodzinnych. Jeśli brać pod uwagę przestrzenie pozadomowe, to nie ma tu jednego miejsca dominującego. Tych miejsc jest wiele i są one różne.

[23] D. Kornas-Biela, *Pedagogika prenatalna: nowy obszar nauk o wychowaniu*, Wyd. Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin 2009.

Analizując studencką prezentację rodziny przez pryzmat wydarzeń, to dominują świętowanie i rekreacja. Wyrazista jest też troska i opieka na dzieckiem, zwłaszcza małym. Co interesujące, mamy tu liczne reprezentacje opieki sprawowanej zarówno przez matki, jak i przez ojców, ale oczywiście także przez babcie i dziadków. Sporadycznie jedynie opiekę sprawuje starsze rodzeństwo.

Kontekstem przedstawianej rodziny jest dom, osoby prezentują się w rodzinnych rolach. Odczytanie zdjęć pozwala stwierdzić, że jest to wspólnota odświętna, ale jest to również rodzina w procesach bliskości emocjonalnej, przytulająca się, całująca się, rozmawiająca i spoglądająca na siebie.

Na przedstawionych fotografiach, tym współczesnym fenomenie społecznym mało pracy rodzinnej, w znaczeniu wspólnych działań. W dodatku brak tu egzemplifikacji jakiejkolwiek pracy. Widzimy jej konsekwencje materialne, wnętrza domów i mieszkań, ich wyposażenie, przygotowane posiłki na stołach. Wyjątek stanowi ubieranie choinki. Ale czy to praca czy już rekreacja, wstęp do świętowania? Te fotograficzne obrazy dokumentujące czas wolny wynikają prawdopodobnie z faktu, że członkowie współczesnej rodziny pracują poza domem i pozostali domownicy nie widzą tej formy społecznego zaangażowania, a w konsekwencji nie udało się im jej ująć. Fotografujący nie potraktowali pracy domowej jako istotnego aspektu życia rodzinnego. Zatem jest to generalnie rodzina niepracująca. To nie jest wspólnota w codzienności, to rodzina w świętowaniu.

Bibliografia

Banks M., *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Chalumeau J.L., *Historia sztuki współczesnej*, Vizja Press & IT, Warszawa 2007.

Ferenc T., *Fotografia. Dyletanci, amatorzy i artyści*, Galeria f5 & Księgarnia fotograficzna, Łódź 2004.

Kornas-Biela D., *Pedagogika prenatalna: nowy obszar nauk o wychowaniu*, Wyd. Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin 2009.

Sikora S., *Fotografia. Między dokumentem a symbolem*, Świat Literacki/Instytut Sztuki, Izabelin 2004.

Sontag S., *O fotografii*, przekł. S. Margala, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1986.

Sztompka P., *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006.

Tomaszkiewicz T., *Przekład audiowizualny*, Wyd. PWN, Warszawa 2006.

doi: 10.23734/wwr20132.081.107

„Wychowanie w Rodzinie" t. VIII (2/2013)

Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA
Uniwersytet Wrocławski, Polska

Macierzyństwo w fotografii

Maternity in photography

Streszczenie

Prezentowany artykuł stanowi analizę materiałów wizualnych – fotografii, w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie badawcze: w jaki sposób matki przedstawiają swoje macierzyństwo? Prezentowane treści są pokłosiem projektu badawczego, realizowanego w 2012 roku pod kierownictwem dr Martyny Pryszmont-Ciesielskiej: *Współczesne oblicza macierzyństwa w perspektywie edukacji nieformalnej*, który wyrażał się w narracyjno-wizualnej interpretacji mikroświatów matek uczestniczących w badaniu.

Do celów interpretacyjnych wykorzystano strategię badawczą z wykorzystaniem fotografii jako materiałów zastanych w ujęciu Krzysztofa Koneckiego. Materiał badawczy stanowiły zdjęcia przekazane do badań przez dwie kobiety: Karolinę (28 zdjęć) oraz Agnieszkę (73 zdjęcia). Ponadto każda z kobiet wskazała jedno zdjęcie, które, jej zdaniem, stanowiło najlepszą ilustrację bycia matką, a także samodzielnie zdefiniowała słownie swoje macierzyństwo. W trakcie badań zwracano uwagę nie tylko na przekaz, jaki niosą w sobie fotografie, ale również na spójność przekazu, jaki niosły ze sobą materiały wizualne i werbalne.

W wyniku przeprowadzonej analizy opisano mikroświaty macierzyństwa dwóch badanych kobiet, z których pierwszy (Karoliny) określono jako afirmację życia przejawiającą się w aktywności i radości, natomiast drugi (Agnieszki) jako troskę o dzieci połączoną z podszytą lękiem nostalgią.

W ramach wniosków z przeprowadzonych badań stwierdzono, iż (1) fotografia jest bardzo dobrym materiałem badawczym, pozwalającym na jakościową rekonstrukcję mikroświatów; (2) dobre rezultaty przynosi triangulacja materiałów badawczych w postaci narracji i fotografii, które mają charakter komplementarny; (3) fotografie stanowią

dobry materiał do interpretacji trajektorii relacji rodzinnych i społecznych; (4) wizualny materiał badawczy można również wykorzystać do odkodowania emocji, lęków, pragnień, a także pewnej pozycji i perspektywy życiowej.

Słowa kluczowe: macierzyństwo, fotografia, strategie badawcze z wykorzystaniem fotografii, interpretacja materiałów wizualnych, triangulacja materiałów badawczych: narracji i fotografii.

Abstract

The presented article is an analysis of visual materials: photographs. The research question is: how do mothers present their maternity? The presented content is a result of the research project carried out in 2012, supervised by dr Martyna Pryszmont-Ciesielska: Współczesne oblicza macierzyństwa w perspektywie edukacji nieformalnej [Contemporary faces of maternity from the perspective of informal education]. It was expressed in a narrative and visual interpretation of the micro-worlds of the mothers participating in the research.

In the interpretation a research strategy with the use of photos was employed, along with existing materials as understood by Krzysztof Konecki. The research material consisted of photos that were made available by two women: Karolina (28 photos) and Agnieszka (73 photos). Furthermore, each of the women pointed out one image that in their opinion constituted the best illustration of what it meant to be a mother. The women also defined maternity in their own words. In the course of the research attention was paid not only to the message of the photos, but also to the consistency of the visual and the verbal material.

As a result of the conducted analysis two micro-worlds of the maternity of two women were described. The first one (Karolina's) was defined as an affirmation of life expressed in activity and joy, and the second one (Agnieszka's) as caring for children with a certain nostalgia with a touch of anxiety.

In connection with the conclusions of the conducted research it was determined that (1) photos are good research material and they allow for a qualitative reconstruction of micro-worlds, (2) good results are produced by a triangulation of research material in the form of narratives and photos: their character is complementary, (3) photos are good material for the interpretation of the trajectories of family and social relationships, (4) visual research material can also be used to decode emotions, anxieties, desires, and a certain attitude and perspective on life.

Keywords: maternity, photos, research strategies with the use of photos, interpretation of visual material, triangulation of research materials: narratives and photos.

> „Cud fotografii oraz jej tak zwanego obiektywnego obrazu polega na tym, że ukazuje ona całkowicie nieobiektywny świat. Paradoksem jest to, że obiektyw pokazuje świat pozbawiony obiektywizmu”[1].
>
> Jean Baudrillard

Pomysł artykułu poświęconego macierzyństwu w fotografii narodził się w trakcie uczestnictwa w projekcie *Współczesne oblicza macierzyństwa w perspektywie edukacji nieformalnej* pod kierownictwem dr Martyny Pryszmont-Ciesielskiej[2]. Wymiernym efektem przeprowadzonych w ramach tego przedsięwzięcia badań była wystawa *Mikroświaty macierzyństwa*, na której zaprezentowałam postery obrazujące doświadczenia trzech różnych matek[3], a także monografia wieloautorska *Macierzyństwo w relacjach auto/biograficznych i fotografiach kobiet*, w której rozdział poświęcony macierzyństwu niekonwencjonalnemu[4] został oparty na materiale badawczym zgromadzonym w trakcie trwania projektu. Jednakże wnioski z przeprowadzonych analiz zarówno opartych na narracjach kobiet, jak i na dostarczonych przez nie fotografiach trudno zawrzeć w jednym rozdziale monografii. Dlatego też zdecydowałam się na wyodrębnienie do osobnego artykułu wniosków z analizy opartej na materiale zdjęciowym, obejmującym biografie dwóch kobiet, wątki autobiograficzne pozostawiając do dalszego omówienia[5].

„Cywilizacja obrazu, w jakiej obecnie żyjemy, w coraz większym stopniu wymaga metod badawczych używających «obrazu», a w konsekwencji także metod prezentacji i interpretacji danych oraz wniosków badawczych, gdzie bardzo ważną rolę pełnią określone «wizualne wyobrażenia» pojęć oraz hipotez”[6].

---

[1] J. Baudrillard, *Fotografia, czyli świetlny zapis*, [w:] M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Wyd. Znak, Kraków 2012, s. 380.

[2] Projekt *Współczesne oblicza macierzyństwa w perspektywie edukacji nieformalnej*, realizowany w ramach grantu wewnętrznego IP WNHiPUWr., kierownik projektu: dr Martyna Pryszmont-Ciesielska, czas realizacji 01.06.2012–31.12.2012 r., numer grantu: 2097/M/ IPed/12; autorka artykułu była jednym z wykonawców projektu.

[3] E. Jurczyk-Romanowska, *Extreme – wszyscy jesteśmy zachwyceni*, *Samotne macierzyństwo – w upartym dążeniu, licząc tylko na siebie* oraz *Podmiotowe macierzyństwo – aktywność zamiast poświęcenia, czyli własną drogą pójść*.

[4] E. Jurczyk-Romanowska, *„Macierzyństwo niekonwencjonalne” – codzienne zmagania matek w dążeniu do podmiotowości*, [w:] M. Pryszmont-Ciesielska (red.), *Macierzyństwo w relacjach auto/biograficznych i fotografiach kobiet*, Wyd. Atut, Wrocław 2013.

[5] Wzmiankowany projekt poświęcony był badaniom (auto)biograficznym, dlatego też jedną z badanych była sama autorka, jednakże łączenie metody biograficznej z autobiograficzną przy specyficznym materiale badawczym, jakim są fotografie, wymaga szerszego omówienia. Dlatego też przedstawiany Czytelnikowi artykuł stanowi opis macierzyństwa w fotografii dwóch, spośród trzech, kobiet uczestniczących w projekcie.

[6] K. Konecki, *Wizualne wyobrażenia. Główne strategie badawcze w socjologii wizualnej a metodologia teorii ugruntowanej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, grudzień 2005, t. 1, nr 1, s. 43.

W przytoczonym fragmencie Krzysztof Konecki wskazuje na „cywilizację obrazu", która generuje potrzebę prowadzenia badań z wykorzystaniem „wizualnego" materiału badawczego, jakim są między innymi fotografie. Z kolei Piotr Sztompka wskazuje, iż „[…] można postawić hipotezę, że nadejście epoki wizualnej wyraża się i w tym, że współczesna wrażliwość i sposób percepcji odchodzą od werbalnych (pisemnych) ku obrazowym, wizualnym"[7]. Ten sam autor stwierdza, iż „[…] wchodzimy w świat «hiperrzeczywistości», w którym obraz, spektakl, wizja, gra znaków wypiera realne doznania i doświadczenia"[8]. W podobnym tonie wypowiadała się również Susan Sontag, stwierdzając, iż wizualność jest jednym z desygnatów nowoczesności: „[…] społeczeństwo jest «nowoczesne», kiedy jednym z dominujących typów działalności staje się w nim produkcja i konsumpcja obrazów, kiedy obrazy, które obdarzone są niezwykłą mocą wpływania na nasze wymagania wobec rzeczywistości i same są pożądanymi namiastkami doświadczeń bezpośrednich, stają się niezbędne dla zdrowej gospodarki, stabilizacji politycznej i poszukiwania szczęścia przez każdego z nas"[9]. W nawiązaniu do wypowiedzi przywołanych autorytetów inkorporacja fotografii do procesu badawczego staje się czymś nieuniknionym, naturalnym, a nawet pożądanym.

Wychodząc z założenia, iż obraz może nam dostarczyć informacji niezbędnych do definiowania pewnych pojęć, że jest – rozszerzając stwierdzenie Andrzeja Znanieckiego również na dane wizualne – „[…] zapisem jakiegoś ważnego, szczególnego doświadczenia ludzkiego, przeżytego w określonym miejscu i w określonym momencie czasu"[10], zdecydowałam się oprzeć swoje wnioskowania na jednej ze strategii badań zaproponowanych przez Koneckiego, a mianowicie użyć fotografii przedstawiających określone obiekty o znaczeniu społecznym do analizy, jako materiałów zastanych[11], wskazanych przez osoby badane. Dlatego też każda z dwóch uczestniczących w projekcie kobiet, których fotografie w ramach prezentowanego artykułu poddaję analizie, sama zakreśliła, jakie zdjęcia są w ich subiektywnym przekonaniu ilustracją macierzyństwa. W ten sposób realizowana była przywołana strategia badawcza, oparta na materiałach zastanych[12], pochodzących z prywatnych archiwów, wybranych przez badane celowo, z uwagi na przekaz treściowy, będący odpowiedzią na pytanie badawcze: W jaki sposób matki postrzegają swoje macierzyństwo? Żadnej z kobiet nie narzucono ograniczeń ilościowych, co do zbioru przekazywanych

[7] P. Sztompka, *Socjologia wizualności. Fotografia jako metoda badawcza*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 16.
[8] Tamże, s. 16.
[9] S. Sontag, *Świat obrazów*, [w:] M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Wyd. Znak, Kraków 2012, s. 387.
[10] A. Znaniecki, *On Humanistic Socjology*, Wstęp i redakcja R. Bierstedt, The University of Chicago Press, Chicago 1969, s. 137.
[11] K. Konecki, *Wizualne wyobrażenia*…, dz. cyt., s. 44.
[12] Tamże, s. 44.

fotograficznych ilustracji macierzyństwa. W ten sposób zebrano zbiór liczący 101 fotografii, w tym przedstawiających macierzyństwo Agnieszki – 73 zdjęcia i Karoliny – 28 zdjęć. Każda z matek miała za zadanie wskazać w tym zbiorze jedno zdjęcie, które, według niej, najlepiej odpowiada jej definicji macierzyństwa.

Macierzyństwo Karoliny

Karolina (32 lata), żyjąca w związku kohabitacyjnym z partnerem Adamem, jest matką dwójki dzieci: Karoliny Junior (KJ, 4 lata) oraz Adama Juniora (AJ, 10 miesięcy). Jest to osoba dobrze sytuowana, nie przywiązująca zbytniej uwagi do materialnej strony życia, absolwentka prawa, laureatka prestiżowych stypendiów zagranicznych i krajowych, realizująca się zawodowo najpierw w prokuraturze, a następnie na uniwersytecie. Przedstawia siebie jako kobietę niezmiernie aktywną, skrajnie entuzjastycznie nastawioną do życia, której poziom szczęścia nie zależy od ilości posiadanych dzieci, ale od samorealizacji, która jest możliwa z uwagi na głębokie zaangażowanie partnera w związek i wychowywanie dzieci[13].

Karolina przekazała do badań zbiór 28 zdjęć, które podzieliłam na następujące kategorie, wyróżnione z uwagi na motyw przewodni:

— ciąża (1 zdjęcie),
— cała rodzina (8 zdjęć),
— dziecko z rodzicem (11 zdjęć), w tym z matką (5 zdjęć – w obrębie tej kategorii zostało wskazane zdjęcie, które badana uznała za najbardziej zbliżone jej definicji macierzyństwa) i z ojcem (6 zdjęć),
— same dzieci (8 zdjęć).

Pierwszą chronologicznie kategorią, obejmującą zaledwie jedno zdjęcie jest „ciąża". Fotografia przekazana przez badaną przedstawia pływającą w jeziorze kobietę z wydatnym brzuchem, ewidentnie wskazującym na brzemienność. Z takiego przedstawienia od razu można wyczytać podejście Karoliny do ciąży, której nie traktuje jako przeszkody w realizowaniu swojej aktywności, lecz bardziej jako pewną okoliczność dnia codziennego, którą należy brać pod uwagę, ale się nią nazbyt nie przejmować. Z całą pewnością fakt, iż wkrótce ma zostać matką nie stanowi ograniczenia, konieczności zmiany stylu życia, przyczynku do zamknięcia się w domu i skupienia na wiciu gniazda.

[13] Szersze przedstawienie badanych matek w: E. Jurczyk-Romanowska, *„Macierzyństwo niekonwencjonalne"*…, dz. cyt.

Fot. 1. Karolina w siódmym miesiącu ciąży pływająca w jeziorze.*
Fig. 1. Karolina in her 7th month of pregnancy swimming in a lake.

Fot. 2. Rodzina Karoliny na szczycie górskim w Bieszczadach.
Fig. 2. Karolina's family on a mountain top in Bieszczady.

Kategoria „cała rodzina" – obejmuje zdjęcia przedstawiające matkę, ojca oraz jedno lub dwoje dzieci.

Wszystkie fotografie stanowią ilustrację wykonywania pewnej aktywności. Odnajdujemy tu wspólne wycieczki w górach, zabawy na plaży, pływanie kajakiem, grę w piłkę nożną w ogrodzie, a także kibicowanie drużynie piłkarskiej podczas Euro 2012. Zdjęcia te mają charakter pozowany, a dwa, spośród nich, zostały wykonane przez zawodowego fotografa, o czym świadczy wskazanie na stronę internetową autora. Istotnym elementem każdego zdjęcia są profesjonalne rekwizyty w postaci stroju (koszulki polskiej drużyny piłkarskiej, spodnie moro podczas górskiej wędrówki, buty górskie, windstopery, kurtki polarowe, sztormiaki), sprzętu (kamizelka ratunkowa dla dziecka podczas pływania kajakiem, nosidło turystyczne, kije do pieszych wycieczek, piłka do gry), w wielu przypadkach widoczna jest nazwa lub logo znanego producenta. Sprawia to wrażenie stylizacji całej rodziny w duchu zgodnego, zaangażowanego i fachowego podejścia do aktywnego stylu życia. Należy zauważyć, iż na rzecz profesjonalnego uprawiania sportów outdoorowych przemawiają warunki pogodowe utrwalone na zdjęciach, na jednym obserwujemy rodzinę na tle dużej formacji skalnej, która jest mocno zamglona, co sugeruje albo wycieczkę w mżawce, albo na wysokości niskich chmur. O dużej wilgotności powietrza świadczy również zabezpieczenie nosidła z siedzącym w nim dzieckiem za pomocą przeciwdeszczowego pokrowca. Inne zdjęcie, przedstawiające wszystkich członków rodziny grubo odzianych, sugeruje

* **Fot. 1–12.** Źródło: materiały archiwalne Karoliny.
Fig. 1–12. Source: Karolina's.

wędrówkę w niskiej temperaturze. Na tej podstawie można stwierdzić, iż rodzina ta przede wszystkim jest nastawiona na aktywne spędzanie czasu, a niejako przy okazji chce również powiedzieć o tym światu poprzez wystylizowaną prezentację na fotografiach. Ponadto wszystkie prezentowane zdjęcia mają pozytywny nastrój, niemal każda z przedstawionych osób uśmiecha się lub ma zadowolony wyraz twarzy, nie dostrzegamy znudzenia, smutków, zmartwienia. Sprawiają one wrażenie, iż wszyscy są szczęśliwi i naprawdę dobrze się bawią.

Fot. 3. Rodzina Karoliny w trakcie kibicowania polskiej drużynie piłkarskiej podczas Euro 2012.
Fig. 3. Karolina's family while cheering on Poland's national football team during the Euro 2012.

Fot. 4. Adam Senior i Karolina Junior podczas zabaw piłką.
Fig. 4. Adam Senior and Karolina Junior playing with a ball.

Fot. 5. Karolina Junior u stóp Adama Seniora.
Fig. 5. Karolina Junior sitting in front of Adam Senior.

Fot. 6. Karolina Senior ze śpiącym dzieckiem umieszczonym w nosidle.
Fig. 6. Karolina Senior with a sleeping child in a baby sling.

Kategoria „dziecko z rodzicem" ma bardzo podobny wydźwięk co poprzednia, można do niej zastosować te same określenia profesjonalizmu, stylizacji i zadowolenia w afirmacji aktywności. W tej kategorii zdjęć znajdują się zarów-

no takie, które są pozowane, jak i naturalne. Jednakże w tym ostatnim przypadku odnosi się wrażenie „cierpliwości fotografa", starannie wybierającego moment, który chce uchwycić na zdjęciu, dokładającego starań, by fotografowane podmioty ująć w szczególny sposób, ukazując ich piękno, wyjątkowość, oryginalność.

Fot. 7. Adam Senior trzymający Karolinę Junior za jedną nogę.
Fig. 7. Adam Senior holding Karolina Junior by her leg.

Fot. 8. Adam Senior podrzucający Karolinę Junior wysoko w powietrze.
Fig. 8. Adam Senior throwing Karolina Junior high up in the air.

Fot. 9. Karolina Senior podczas zimowej wędrówki w górach, w przednim nosidełku niesie dziecko w wieku niemowlęcym.
Fig. 9. Karolina Senior during a trip to the mountains in the winter, in the child sling in front she is carrying her baby.

Patrząc na te zdjęcia można byłoby się pokusić o zidentyfikowanie zaangażowania ze strony fotografującego, a to prowadzi do wniosku, iż w rzeczywistości również na tych zdjęciach mamy do czynienia z całą rodziną, tylko jedno z rodziców stoi po drugiej stronie obiektywu. Na wszystkich zdjęciach z obu kategorii można dostrzec poczucie bezpieczeństwa u dzieci, których mimika wskazuje na zadowolenie, nawet gdy uchwycona na zdjęciu scena przedstawia dość nietypowe okoliczności, które mogą być odczytane jako zagrażające dziecku (dziecko podniesione do góry za jedną nogę, podrzucone dość wysoko w powietrze czy też umieszczone w nosidle podczas zimowej wędrówki).

Zdjęcia zakwalifikowane do kategorii „same dzieci" mają inny wydźwięk – nie stanowią bowiem ilustracji aktywnego stylu życia (z jednym wyjątkiem, przedstawiającym umorusaną córkę bawiącą się piłką na podwórku), lecz zostały wykonane w mieszkaniu, na tej samej macie edukacyjnej, w pewnych odstę-

pach czasowych, o czym świadczą różne ubrania dzieci, a przede wszystkim uchwycony na zdjęciu rozwój Adama Juniora, od kilkudniowego noworodka do kilkumiesięcznego niemowlaka z zainteresowaniem wpatrującego się w obiektyw. Zdjęcia wykonane w podobnej aranżacji sprawiają wrażenie, jakby rodzice celowo chcieli udokumentować zachodzące w dzieciach z każdym dniem zmiany.

Cechą wyraźnie widoczną na wszystkich zdjęciach jest radość, starsza córka – KJ – wprost eskaluje szczęściem, śmiejąc się, pokazując coś młodszemu, jeszcze nie rozumiejącemu bratu – AJ, lecz spoglądającemu w miarę rozwoju z coraz większą uwagą, zainteresowaniem. Dzieci widoczne na zdjęciu są bezpieczne, szczęśliwe, radosne, akceptowane w swych dziecięcych wybrykach, rozpiera je (zwłaszcza KJ) energia.

Fot. 10. Adam Junior i Karolina Junior, zdjęcie wykonane tuż po narodzinach AJ.
Fig. 10. Adam Junior and Karolina Junior, the photo taken immediately after AJ was born.

Fot. 11. Adam Junior i Karolina Junior, zdjęcie wykonane w kilka miesięcy po narodzinach AJ.
Fig. 11. Adam Junior and Karolina Junior, the photo taken a few months after AJ was born.

Analizując zdjęcia przekazane przez Karolinę, wyraźnie widoczne jest, iż macierzyństwo rozumiane jest jako okoliczność dotycząca całej rodziny, wspólne spędzanie czasu, realizowanie się w aktywności sportowej, przekazywanie dzieciom postawy otwartości i umiłowania przygód, radość, przynależność do grupy. Nie jest istotne, z której strony obiektywu jest matka, macierzyństwo to frajda, wspólna zabawa, to przede wszystkim bycie razem. To nie tyle obserwowanie dzieci, co pełne uczestniczenie z nimi w zabawach, to takie organizowanie rzeczywistości, które czyni możliwym zachowanie dotychczasowego aktywnego stylu życia w poszerzonym składzie.

W trakcie prowadzonych badań, które w ramach wspomnianego wyżej projektu obejmowały zarówno narracje, jak i analizę fotografii, każda z kobiet została poproszona o wskazanie zdjęcia najlepiej ilustrującego jej macierzyństwo oraz stworzenie własnej definicji tego pojęcia. Karolina definiuje swoje macie-

rzyństwo poprzez sentencję: „dziecko wychowuje się dla ludzi, nie dla siebie”[14] i stwierdzenie to wydaje się spójne z treściami, jakie niosą ze sobą zarówno wcześniej analizowane fotografie, jak i zdjęcie (por. Fot. 12), które wskazała Karolina, jako najlepszą ilustrację okoliczności bycia matką, mieszczące się w kategorii „dziecko z rodzicem”, choć należy zaznaczyć, iż jest to jedyne zdjęcie, spośród przekazanych przez matkę, w ramach projektu badawczego, na którym znajduje się ona z obojgiem dzieci – kilkumiesięczny Adam Junior umieszczony został w nosidełku przednim, natomiast córka Karolina przytula się do boku matki, a nosidełko dla niej przeznaczone znajduje się na plecach kobiety. Atmosfera zdjęcia jest utrzymana w tej samej tonacji, co wszystkie fotografie z kategorii „cała rodzina” oraz „dziecko z rodzicem” – prezentuje aktywność, przyjemność czerpaną z możliwości spędzenia czasu z rodziną na górskim szlaku, profesjonalność sprzętu i ubioru. Elementem pojawiającym się na tym szczególnym obrazie, wskazanym przez Karolinę jako najlepiej ilustrujące jej macierzyństwo, jest pewna samowystarczalność kobiety, którą wnioskować można z faktu, iż matka niesie oba nosidełka dla dzieci, a zatem gotowa jest wędrować po górach niosąc dwoje potomków jednocześnie.

Fot. 12. Fotografia ilustrująca macierzyństwo, wybrana przez Karolinę.
Fig. 12. The photo illustrating maternity, selected by Karolina.

Kobieta na zdjęciu została uchwycona podczas jakiejś wypowiedzi kierowanej do fotografującego, sprawiając ogólne wrażenie, jakby na chwilkę się zatrzymała, by coś wytłumaczyć, odruchowo przygarniając do siebie córkę jedną ręką, a drugą podtrzymując nosidełko z synem, przy czym w gestach tych jest pełna naturalność, a nawet czułość. Całość zdaje się sugerować, że osobą fotografującą jest ojciec dzieci, tym samym wskazując na kompletność rodziny. Podsumowując, tym co wyróżnia to zdjęcie spośród innych w tej samej kategorii, a nawet spośród całego zbioru przekazanego przez Karolinę do badań, jest przede wszystkim czułość uchwycona w gestach matki delikatnie przygarniającej do siebie dzieci, a także pewna deklaracja samowystarczalności, niezależności przejawiającej się w niekwestionowanej gotowości

[14] Karolina, fragment wywiadu przeprowadzonego w październiku 2012 roku.

do zaopiekowania się potomstwem, zapewnienia mu bezpieczeństwa, obietnicy wspólnej podróży aż do celu[15].

Macierzyństwo Agnieszki

Agnieszka (29 lat) jest samotną matką dwóch synów, przyrodnich braci: Kuby (4,5 roku) oraz Borysa (6 miesięcy), bezrobotnym inżynierem energetyki. Określa samą siebie jako specjalistę od rzeczy niemożliwych, w tym utrzymania siebie i dzieci bez posiadania stałej pracy (mimo usilnych starań czynionych w tym kierunku), bez zasiłków (które nie przysługują jej wskutek „subiektywnej oceny stanu majątkowego"[16] osób prowadzących wywiady z ramienia Gminnego Ośrodka Pomocy Społecznej), z alimentami tylko na jedno dziecko (drugi z ojców pozostaje nieuchwytny dla sądu i komornika, posługując się adresem Agnieszki jako aktualnym miejscem zamieszkania). Dochód uzyskuje z różnych prac dorywczych, w tym zastępstwa nauczycieli w szkole policealnej oraz transkrypcji wywiadów do prac licencjackich i magisterskich.

Zbiór 73 zdjęć przekazanych do interpretacji przez Agnieszkę obejmował zróżnicowaną tematykę, którą podzieliłam na następujące kategorie:

— dzieci (26 zdjęć),
— miejsca (18 zdjęć),
— dziecięca twórczość (9 zdjęć),
— dzieci z matką (7 zdjęć),
— dzieci z innymi członkami rodziny (5 zdjęć),
— zwierzęta (3 zdjęcia),
— inne dzieci (4 zdjęcia),
— oczami dziecka (1 zdjęcie) – ta kategoria, obejmowała tylko jedno zdjęcie, które zostało wskazane przez badaną jako najbliższe jej definicji macierzyństwa.

Najliczniej reprezentowaną spośród zdjęć przekazanych do analizy jest kategoria „dzieci", w której odnajdujemy zarówno starszego syna Kubę, młodszego Borysa, jak i obu chłopców razem. Zdjęcia przeważnie wykonane zostały w pomieszczeniu zamkniętym (w przypadku młodszego syna – wszystkie), sądząc po widocznym wystroju – mieszkaniu rodziny. W tej grupie zdjęć dominu-

[15] Analiza wyłącznie tej fotografii w kontekście definicji macierzyństwa podanej przez Karolinę oraz odkodowanej z narracji matki w: E. Jurczyk-Romanowska, *„Macierzyństwo niekonwencjonalne"*…, dz. cyt.

[16] Cytat jest fragmentem uzasadnienia do wywiadu środowiskowego przeprowadzonego przez pracownicę GOPS-u w Wiązowie, w którym za własność majątkową Agnieszki uznała dom, w którym ona mieszka, bez zapoznania się z księgą wieczystą nieruchomości, w której widnieje zupełnie inny właściciel. Wskutek subiektywnego uznania, że dom, w którym Agnieszka zamieszkuje należy do niej, odmówiono jej wypłaty zapomogi na węgiel, o którą wnioskowała, szerzej na ten temat w: E. Jurczyk-Romanowska: *„Macierzyństwo niekonwencjonalne"*…, dz. cyt.

ją zbliżenia twarzy. Odnosi się wrażenie, że fotografowane dzieci zostały zawołane przez rodzica i w momencie, kiedy ich wzrok spoczął na obiektywie, pstryknęła migawka aparatu. Matka fotografująca potomstwo starała się uwiecznić dzieci podczas wykonywania z pozoru zwyczajnych czynności, jak spanie, jedzenie, przymierzanie czapeczki, jednakże mających w sobie pewien spokój, wrażenie bezpieczeństwa. Perspektywa owego zbliżenia do twarzy dziecka przywodzi na myśl sytuację, kiedy matka godzinami spogląda na własne dziecko, by wryć sobie w pamięć każdy szczegół twarzy, każdą minę, spojrzenie. Kiedy spostrzega jakiś nowy niuans w twarzy potomka dokumentuje go fotograficznie stosując tę samą perspektywę uważnego, kazualnego obserwatora. Warto zauważyć, iż szereg bardzo podobnych do siebie ujęć wypełnia najobszerniejszą kategorię zdjęć wybranych i przekazanych d*o* badań przez matkę. Zatem można stwierdzić, iż to właśnie te chwile przyglądania się dzieciom stanowią znaczący desygnat definicji macierzyństwa Agnieszki. Starszy syn ma również kilka zdjęć wykonanych na otwartym terenie: na placu zabaw, dworcu kolejowym, w ogrodzie, na plaży. Fotografujący w tym przypadku ujął całą postać dziecka wraz z dającym się zidentyfikować otoczeniem. Na zdjęciach dziecko pozuje, choć już skupienie wzroku na fotografie nie jest takie konieczne do wykonania zdjęcia. Odnosi się wrażenie, że matka wskazuje tu bawiłam się z dzieckiem, gdyż za każdym razem dzieci sprawiają wrażenie oderwanych na chwilę pozowania od jakiejś czynności (grzebanie w piasku, zjeżdżanie na zjeżdżalni, huśtanie, puszczanie baniek).

Fot. 13. Fotografia przedstawiająca starszego syna Kubę podczas jednego z pierwszych w życiu posiłków.*

Fig. 13. A photo presenting Kuba, the elder son, during one of his first meals.

Fot. 14. Fotografia przedstawiająca młodszego syna Borysa uważnie spoglądającego na fotografa.

Fig. 14. A photo presenting the younger son, Borys, looking attentively at the photographer.

* **Fot. 13–37.** Źródło: materiały archiwalne Agnieszki.
Fig. 13–37. Source: Agnieszka's archives.

Fot. 15. Zdjęcie przedstawiające starszego syna Kubę na plaży.
Fig. 15. A photo presenting Kuba, the elder son, on a beach.

Fot. 16. Zdjęcie przedstawiające starszego syna Kubę na placu zabaw.
Fig. 16. A photo presenting Kuba, the elder son, at a playground.

Spoglądając na oba prezentowane zdjęcia zauważalna jest dysproporcja w jakości fotografii na rzecz tych przedstawiających Kubę na plaży. W całym, przekazanym do badań, zbiorze niemal wyłącznie (z jednym wyjątkiem) te zdjęcia, które dokumentowały pobyt nad morzem były wykonane w dobrej jakości, natomiast pozostałe mogły zostać wykonane mało profesjonalnym aparatem, być może zintegrowanym z telefonem. Warto też zaznaczyć, iż jedyny wyjazd typu wakacyjnego zilustrowany został na przywołanych zdjęciach na plaży. Biorąc pod uwagę ilość i detaliczność zdjęć przekazanych przez matkę do badań należy domyślać się, iż był to jedyny wyjazd wakacyjny z dzieckiem, jaki stał się udziałem Agnieszki. Wszystkie pozostałe zdjęcia mają przekaz codzienny, tak jakby matka wraz z dziećmi funkcjonowała przede wszystkim w otoczeniu miejsca zamieszkania.

W kategorii „dzieci" znajdują się również cztery zdjęcia, przedstawiające obu braci razem, stanowiące ilustrację relacji pomiędzy chłopcami, którą można określić takimi cechami, jak czułość, odpowiedzialność, duma. Podmiotem świadomie pozującym do zdjęcia jest niewątpliwie starszy brat Kuba, który bawi się z Borysem, całuje go lub trzyma na rękach i całuje. Zwłaszcza na tych ostatnich zdjęciach ponownie wyraźnie widoczny jest efekt pozowania dziecka, chłopiec – jakby przywołany słowami matki – spogląda w obiektyw. Na jego twarzy maluje się przede wszystkim duma i radość z powierzenia mu odpowiedzialności za młodszego brata. Z kolei zdjęcie przedstawiające pocałunek przesiąknięte jest pewną czułością dla małej kruchej istotki, którą trzeba otoczyć opieką; wyraźnie widoczna jest dysproporcja wielkości pomiędzy rodzeństwem. Wszystkie fotografie przedstawiające rodzeństwo razem niosą ze sobą duży ładunek emocji.

Fot. 17. Starszy brat Kuba całujący Borysa.
Fig. 17. The elder son Kuba kissing Borys.

Fot. 18. Starszy brat Kuba trzymający na ręku młodszego Borysa.
Fig. 18. The elder son Kuba holding Borys.

Ostatnie zdjęcie w kategorii dzieci raczej nie przystaje do pozostałych. Perspektywa fotografa jest tu zupełnie inna – można sądzić, że matka, która wykonała to zdjęcie, bardziej chciała „przedstawić" drogę, która jest przed wózkiem, niż sam wózek ze starszym synem. Ujęcie „z góry" ponownie wskazuje na perspektywę matki, lecz teraz wydaje się, iż zamiast myśli poświęconych samym dzieciom, zastanawia się ona nad wizją przyszłości, która jest pusta i szara, jak ten bruk uliczny. Dominującym elementem, zajmującym większość kadru, jest właśnie kostka, którą wyłożona jest droga. Zdjęcie wydaje się mówić: „tak ja to widzę, sama pcham wózek po pustej szarej ulicy, która rozciąga się przede mną". Przez to, tak możemy twierdzić, wyraża samotność matki, której rolą przypadło wychowanie dziecka, będącego jedynym kolorowym punktem otaczającej ją rzeczywistości. Przedstawiony motyw drogi, którą fotografująca kobieta podąża, koresponduje z wieloma fotografiami ukazującymi drogę, zakwalifikowanymi do kategorii „miejsca".

Pewne relacje rodzinne ilustrują również kategorie: „dzieci z matką" oraz „dzieci z innymi członkami rodziny". W obrębie pierwszej tu wymienionej grupy zdjęcia przedstawiające przede wszystkim matkę trzymającą dziecko (Kubę) na ręku, zostały wykonane na otwartym terenie: na nadmorskiej plaży, w ogrodzie, w górach. W zdjęciach wyraźnie widoczny jest zachwyt matki z czułością spoglądającej na dziecko, na którego twarzy z kolei wyraźnie maluje się zadowolenie, radość. Sprawia to wrażenie bardzo dobrych, ciepłych relacji, nacechowanych miłością, czułością, szczęściem. Przedstawione osoby zajęte są sobą, nie spoglądają na fotografa, co odbiega od ogólnej tendencji do zdjęć pozowanych. Wydają się one najbardziej radosne z puli fotografii przekazanych do badań przez Agnieszkę.

Fot. 19. Zdjęcie przedstawiające Kubę w wózku z perspektywy pchającej wózek kobiety.
Fig. 19. A photo presenting Kuba in a pram form the perspective of the women pushing it.

Zdjęcia wykonane nad morzem – jak już wspomniano – są lepszej jakości. Wydają się przedstawiać wyjazd wakacyjny, dłuższy pobyt wypoczynkowy z dzieckiem, w odróżnieniu do zdjęcia ilustrującego kobietę z dzieckiem na ręku w górach. W tym przypadku ubiór kobiety, a przede wszystkim trzymanie syna na ręku, opartego o biodro matki sprawia wrażenie, iż raczej jest to codzienny spacer w nieco trudniejszym terenie, niż spędzany w górach urlop. W odróżnieniu

Fot. 20. Agnieszka z Kubą nad morzem.
Fig. 20. Agnieszka and Kuba at the seaside.

Fot. 21. Agnieszka z synem podczas spaceru po górach.
Fig. 21. Agnieszka with her son during a walk in the mountains.

od poprzedniej narratorki – Karoliny, nie możemy na podstawie tej fotografii stwierdzić profesjonalności w uprawianiu sportu. Ubiory, miejski plecak, lekkie obuwie świadczą o sporadycznym wyborze tego typu aktywności. Również wybrany plener wskazuje raczej na motywację wykonania zdjęcia na ładnym tle. Interpretacja tego tła, jako „górskiego", wynika z kontekstu innych fotografii, przekazanych do badań i umiejscowionych w kategorii miejsca, a których automatyczne opisanie następującymi po sobie numerami wskazuje na wykonanie

ich w niedalekiej odległości czasowej od analizowanego wizerunku matki trzymającej dziecko na ręku na tle skalnej formacji. Wnioskując z samej fotografii, na której skała, stanowiąca tło, została ukazana jedynie fragmentarycznie, można przypuszczać, iż fotografa raczej interesowało wykonanie zdjęcia na ładnym tle, niż skupienie się na przedstawieniu ilustracji aktywności.

Zupełnie inny wydźwięk w tej kategorii – niejako sprzeczny z innymi ilustracjami macierzyństwa Agnieszki – ma zdjęcie przedstawiające ją siedzącą na ławce w parku z dwiema innymi młodymi osobami. Przy jednej z nich postawiony został wózek z dzieckiem. Od razu zauważamy, iż bliżej Agnieszki siedzą jej znajomi niż dziecko, i że matka, mimo obecności potomka, spożywa w miejscu publicznym alkohol – piwo. Zdjęcie to wyraża, w moim przekonaniu, pewnego rodzaju bunt przeciwko postrzeganiu Agnieszki wyłącznie w roli matki, sprzeciw wobec „utraconej młodości", niefrasobliwości, studenckiego, nieco mniej odpowiedzialnego, trybu życia. Zdaje się o tym świadczyć zwłaszcza ten gest uwiecznionego picia piwa właśnie przez matkę, podczas gdy pozostałe osoby na zdjęciu nie piją alkoholu bądź ukryły go przed obiektywem. Zdjęcie to wyraża pewne pożegnanie ze „starymi czasami", konieczność porzucenia poprzedniej roli życiowej na rzecz nowej, wyrażającej się w byciu matką.

Fot. 22. Agnieszka ze znajomymi i dzieckiem w parku.
Fig. 22. Agnieszka with some friends and her child in a park.

Fot. 23. Kuba z kuzynem; na zdjęciu wyraźna niedbałość kadru.
Fig. 23. Kuba with his cousin, the frame is visibly careless.

W obrębie kategorii „dzieci z innymi członkami rodziny" mamy ilustracje relacji starszego syna Agnieszki z prababcią, wujkiem (bratem matki) oraz z kuzynostwem. W tej kategorii zdjęcia zostały wykonane impulsywnie, bez przygotowania osób pozujących czy też starannego wyboru kadru przez fotografującą matką. Nawet postacie na zdjęciach najczęściej ustawione są tyłem do obiektywu. Dokumentują uczestnictwo innych osób w życiu rodziny, które zdaje się przybierać cechę sporadyczności, o czym może świadczyć właśnie owa potrzeba sfotografowania sytuacji „zanim przeminie", niezależnie od jakości zdję-

cia, kadru czy też bez czynienia starań o takie ustawienie podmiotów, by były rozpoznawalne. Warto też podkreślić, iż na żadnym z przekazanych do badań zdjęć nie został ujęty którykolwiek z ojców dzieci. Fotografie zdają się wskazywać na brak tych postaci w życiu rodziny, brak uczestnictwa w wychowaniu potomstwa, są to ojcowie nie spędzający z rodziną czasu, a ponadto nie utrzymujący dobrych (jakichkolwiek?) relacji z matką swoich dzieci.

W macierzyństwie Agnieszki pojawia się też kategoria „inne dzieci”[17], która zawiera zdjęcia wykonane z podobnej perspektywy, co jej własne potomstwo: zdjęcia pozowane, fotografowane maluchy spoglądają bezpośrednio w obiektyw, wypełniają sobą niemal cały kadr. Dzieci przedstawione na zdjęciach są rozradowane, zabawne lub przybierają niecodzienne miny. Nie jest to tym razem rejestracja codzienności, lecz wskazanie na pewną nietypowość, wyjątkowość. Fotografowane podmioty należą do rodziny Agnieszki. Można przypuszczać, iż matka włączyła je do zbioru fotografii ilustrujących swoje macierzyństwo z uwagi na bliskie relacje z dziećmi – zarówno swoje, jak i swoich synów – oraz właśnie ze względu na przedstawienie pewnych wzorcowych, zawsze pozytywnych, sytuacji.

Fot. 24. Zdjęcie przedstawia samodzielnie skonstruowaną przez starszego syna Kubę zabawkę.
Fig. 24. A photo presenting a toy that the elder son, Kuba, made himself.

Fot. 25. Fotografia przedstawia dynię wyhodowaną przez starszego syna – Kubę.
Fig. 25. A photo presenting a pumpkin that the elder son, Kuba, grew.

Agnieszka swoje macierzyństwo ilustruje również zdjęciami miejsc, zwierząt czy przedmiotów twórczości dzieci. Na tych fotografiach, stanowiących niemal połowę całego zbioru, widnieją jedynie przedmioty, widoki, rośliny, zwierzęta, natomiast w ogóle nie odnajdujemy tam ludzi.

[17] Zdjęcia nie zostaną zaprezentowane, gdyż autorka nie uzyskała zgody wszystkich zaangażowanych opiekunów prawnych na publikację wizerunku ich potomstwa, a jedynie na poddanie zdjęć analizie.

Kategorią pośrednio związaną z dziećmi jest zbiór prezentujący twórczość synów, a dokładniej ujmując, starszego syna, gdyż młodszy w momencie przekazywania fotografii do badań jeszcze był za mały, by samodzielnie tworzyć. Odnajdujemy tu budowle z klocków, rysunki, nietypowo poukładane zabawki czy też dziwne konstrukcje, którym wyobraźnia dziecięca nadała sens. Spoglądając na zdjęcia ponownie odnosi się wrażenie, iż matka dokumentuje codzienne chwile, przeciwdziałając ich zapomnieniu. Każdy utrwalony przedmiot ma pewne znaczenie symboliczne: klocki wykorzystane do zbudowania garażu dla samochodów, niechybnie wskazują na męskie zainteresowania starszego syna, wyhodowana dynia jest ilustracją cierpliwości i wytrwałości chłopca, który poświęcił czas i energię na zasianie, i pielęgnację rośliny, dziwny „konstrukt" z opakowania po jajkach i kilku patyczków przenosi obserwatora w niesamowity świat dziecięcej imaginacji (por. Fot. 24). Matka kolekcjonuje te osiągnięcia, starannie zapamiętując etapy rozwoju dzieci, czyniąc z fotografii pamiątki przywodzące na myśl dumę, jaką odczuwała, kiedy dziecko zaprezentowało jej swoje osiągnięcie.

Fot. 26. Kot ukrywający się w ptasim karmniku.
Fig. 26. A cat hiding in a bird-feeder.

Fot. 27. Wiewiórka jedząca pieczywo.
Fig. 27. A squirrel eating some bread.

Kolejną kategorię wyczerpują trzy zdjęcia przedstawiające zwierzęta: rybki akwariowe, wiewiórkę oraz kota. Włączenie do zbioru przekazanych do badań fotografii ilustrujących macierzyństwo, zdjęć pozornie nie mających nic wspólnego z byciem matką, może stanowić pewne zaskoczenie. Jednakże uwiecznione przez Agnieszkę zwierzęta sprawiają wrażenie haków pamięciowych, które – być może – mają utrwalić chwile spędzone z dziećmi. Można spekulować, iż zwierzęta były elementem składowym jakiejś sytuacji związanej z macierzyństwem. Być może to kobieta wskazała dziecku kota sprytnie ukrytego w ptasim karmniku, być może wspólnie z dziećmi karmili wiewiórkę na chwilę prze tym, gdy została przyłapana przez obiektyw z kawałkiem pieczywa w pyszczku, być może razem z dziećmi podziwiała akwarium, odpowiadając

Fot. 28. „Krecik" na wrocławskim rynku.
Fig. 28. „Krecik" on the market square in Wrocław.

setny raz na pytanie „A co to jest?" „Rybka"… Zdjęcia te mają za zadanie przywoływać wspomnienia, ich pogodny wymiar sugeruje, iż były to dobre chwile związane z macierzyństwem Agnieszki.

Druga pod względem liczności kategoria zatytułowana została przeze mnie „miejsca". Nie jest ona spójna, można ją podzielić na „widoki", „dom", „miejsca szczególne", przy czym ta ostania podkategoria swoją nazwę zawdzięcza wrażeniu, iż matka – podobnie jak w przypadku zwierząt – chciała utrwalić pewną relację łączącą ją z dziećmi, pewną szczególną chwilę. Zwłaszcza zdjęcie słynnej postaci z bajek – Krecika – na wrocławskim rynku przywodzi to skojarzenie. Wyraźnie ma ono pozytywny wydźwięk, symbolizuje radość, dzieciństwo, zabawę i beztroskę.

Fot. 29. Dom rodzinny Agnieszki.
Fig. 29. Agnieszka's family home.

Ambiwalentny wydźwięk mają dwa zdjęcia wyczerpujące subkategorię „dom". Pierwsze z nich przedstawia dom rodzinny Agnieszki, który, mimo iż z perspektywy kadru stanowi tło, to wyraźnie dominuje na zdjęciu.

Zieleń, słoneczna pogoda, dzieci bawiące się na kocu przed budynkiem, pomarańczowy wózek dziecięcy, czerwone pelargonie w balkonowych doniczkach nadają fotografii sielankowy klimat. Całości obrazu dopełniają szeroko otwarte drzwi wejściowe, jakby zapraszające widza do wejścia, do uczestnictwa w życiu rodziny. Drugi – aktualnie zamieszkały przez Agnieszkę dom, został przedstawiony z dziwnej perspektywy. Centralne miejsce na fotografii zajmuje bocian stojący na dachu sąsiadów, lecz jest on tak niewielkich rozmiarów, że zauważa się go dopiero po pewnej chwili. To, co zauważalne od razu to klaustrofobiczny fragment podwórka, stanowiący jakieś przejście pomiędzy ścianą budynku mieszkalnego

Fot. 30. Zdjęcie przedstawiające dom, w którym mieszka Agnieszka.
Fig. 30. A photo presenting the house where Agnieszka currently resides.

Fot. 31. Zdjęcie dźwigu budowlanego.
Fig. 31. A photo of a crane.

a zabudowaniami gospodarczymi. W dodatku z przodu ograniczony blachą stanowiącą ścianę garażu sąsiadów. Zdjęcie ma smutny nastrój, zamknięty, ubogi, dominuje w nim pustka. Na zdjęciu widoczne są fragmenty jakichś postaci, jednakże trudno ocenić, kogo one przedstawiają. Raczej sprawiają wrażenie, jakby ktoś przypadkowo wszedł w kadr lub nieudolnie usiłował się przed obiektywem schować. Całość skłania do zadania pytania: jakie emocje kierowały Agnieszką, że przekazała akurat to zdjęcie – jako ilustrujące swoje macierzyństwo – do badań? Czy powinnam była je zakwalifikować do kategorii „zwierzęta" i skupić swoją interpretację na maleńkim widocznym bocianie? Czy też decydujący powinien być smutny nastrój, który zdecydował o zakwalifikowaniu zdjęcia do kategorii „miejsca"? Na podjęciu tej ostatniej decyzji zaważył fakt, iż pewien remontowy, przejściowy aspekt tej fotografii nasunął skojarzenie z przyporządkowanym również do tej kategorii zdjęciem dźwigu budowlanego. Razem dają wrażenie nadziei na przejściowość zilustrowanej przez Agnieszkę sytuacji albo konieczność posiadania owej nadziei.

Te dwa zdjęcia sprawiły mi największą trudność interpretacyjną w realizacji całego projektu badawczego. Ich jakościowa analiza polegała na dopuszczalnym w paradygmacie interpretatywnym korzystaniu z prawa kierowania się subiektywnym odczuciem badacza. W ramach kategorii „miejsca" liczną grupę stanowią widoki, które jeszcze można podzielić na te przedstawiające przyrodę i industrialne. Zdjęcia przedstawiają wyłącznie odległą perspektywę, nie odnajdujemy tu ludzi czy szczególnych przedmiotów umieszczonych na bliższym planie. Często powtarzającym się motywem jest droga, która powszechnie kojarzy się z wędrówką, z dążeniem, z przemieszczaniem się w wybranym kierunku.

Na zdjęciach wskazanych przez Agnieszkę, jako ilustracja jej macierzyństwa, droga przyjmuje postać zarówno asfaltowej ulicy, jak i leśnej ścieżki. Większość związanych z nią zdjęć została wykonana wczesną bądź późną jesienią, a tylko jedno zieloną porą roku. Jesień nasuwa skojarzenia pewnego schyłku, końca, ale także i przemiany.

Fot. 32. Zdjęcie przedstawiające drogę.
Fig. 32. A photo of a road.

Kilka zdjęć w kategorii „miejsca" przedstawia góry, skadrowane w specyficzny sposób: kadr każdej fotografii z jednej strony zamyka gałąź pobliskiego krzaku czy drzewa. Sprawia to wrażenie, jakby ktoś podglądał góry z ukrycia, zerkał na nie z tęsknotą, jak na coś odległego, niedoścignionego, ale piękne go i pożądanego. Zdjęcia te

Fot. 33. Zdjęcie przedstawiające góry.
Fig. 33. A photo of some mountains.

Fot. 34. Zdjęcie przedstawiające wodę.
Fig. 34. A photo of water.

kojarzą mi się z samotnością, ze świadomością, że w oddali jest coś pięknego, potężnego, ale także z nieśmiałą wiarą, że dla fotografa ten odległy cel być może jest osiągalny.

Trzy zdjęcia prezentują wodę, jednakże za każdym razem wyraźnie widoczny jest przeciwległy brzeg, nie ma natomiast żadnych mostów. Sprawia to wrażenie pewnej nieosiągalności, nieprzekraczalnej granicy i znowu – podobnie jak w przypadku gór – tylko tym razem mocniej zaakcentowanej – niedostępności odległego celu. Jedno z przedstawionych przez Agnieszkę zdjęć w sposób szczególny przykuwa moją uwagę. Najmocniej ze wszystkich kojarzy mi się z samotnością i nieosiągalnością celu. Fotografia ta przedstawia grupę drzew

Fot. 35. Fotografia ukazująca kępę drzew na rozległym polu.
Fig. 35. A photo of a grove in a big field.

wyrastających w środku pola uprawnego, które zostały sfotografowane z dużej odległości. Cały kadr zieje pustką, a taka perspektywa nasuwa skojarzenie z oazą na pustyni – a zatem czymś zdarzającym się rzadko, czymś bardzo bliskim iluzji, czymś nieosiągalnym. Jednakże ciepła kolorystyka zdjęcia, kojarząca się z nadzieją zieleń dodaje do ogólnego przekazu właśnie odrobinę nadziei, zgody. Taki dobór zdjęć, w niemal najliczniej reprezentowanej kategorii, pozwala na snucie wniosków o świadomości istnienia gdzieś tam lepszego życia, o odległych marzeniach, w których spełnienie fotografujący nie śmie wierzyć, o uporczywej wędrówce do celu, który jest bardzo daleki, o samotności w tej drodze i o granicach, jakie przed samotną matką dwojga dzieci zostały postawione.

Od całości wyrażającego smutek zbioru zdjęć wyraźnie odstaje fotografia przedstawiająca tęczę w mieście. Zaprezentowane miasto można uznać za brzydkie, szare, brudne budynki zostały niechlujnie rozmieszczone przez architekta. Przygnębiający klimat potęguje zasnute kłębiącymi się deszczowymi chmurami niebo. Jednakże wystrzeliwująca w górę tęcza przełamuje szarości codzienności i wprowa-

Fot. 36. Zdjęcie przedstawiające tęczę w mieście.
Fig. 36. A photo of a rainbow in a city.

Fot. 37. Fotografia ilustrująca macierzyństwo, wybrana przez Agnieszkę.
Fig. 37. The photo illustrating maternity, selected by Agnieszka.

dza do krajobrazu serię intensywnych barw. Dodając radości, dosłownie zmienia wrażenia, jakie wywołuje fotografia – zupełnie jakby gdzieś tam jednak czaiła się naładowana pozytywnie iskra wiary i nadziei.

Jak już wcześniej wspomniano w trakcie prowadzonych badań, każda z matek została poproszona o wskazanie zdjęcia najlepiej ilustrującego jej macierzyństwo i samodzielne skonstruowanie jego definicji. Agnieszka jako ilustrujące jej macierzyństwo wskazała zdjęcie karuzeli zawieszonej nad dziecięcym łóżeczkiem – fotografia ta wyczerpuje kategorię „oczami dziecka", gdyż zdjęcie zostało zrobione z perspektywy syna, spoglądającego na kolorowe, uśmiechnięte zabawki zawieszone tuż pod uspokajającą zielenią liści, a tłem do zdjęcia jest tylko fragment sufitu i przylegającej do niego ściany. Agnieszka nie zdecydowała się w swojej ilustracji macierzyństwa wskazać ani siebie, ani dzieci (co jest spójne z całym zbiorem wybranych przez nią fotografii do badań), tylko pewną wyobrażoną perspektywę dziecka. Odnosi się wrażenie, że jest ona matką niewidzialną, patrzącą na świat oczami synów, starającą się tak kształtować ich otoczenie, by było możliwie przyjazne, radosne, spokojne. Można wnioskować, iż kobieta tworzy dzieciom pogodny, bezpieczny świat, dokłada wszelkich starań, by jej codzienne zmagania z rzeczywistością nie były dla nich widzialne. Jednocześnie ceną, którą godzi się zapłacić jest zejście jej potrzeb na dalszy plan. Jest to kobieta, która podjęła decyzję z pełną świadomością jej powagi i konsekwencji, tym samym weszła na zupełnie nową ścieżkę życia, a teraz bez roztkliwiania się nad sobą nią kroczy. Ilustrację macierzyństwa zawierającą tylko jeden przedmiot, w dodatku nie związany bezpośrednio z matką, można interpretować jako wypełnienie całego życia wyłącznie przez dzieci, a co się z tym wiąże samotnością, brakiem partnera i pewnym pogodzeniem się matki z tym stanem rzeczy, choć zdjęcia z kategorii miejsca nakazują pamiętać o czającym się w nich smutku i samotności. Kobieta pogodziła się z samodzielnie wybraną rolą życiową, jednakże nie zmienia to faktu, iż czasem odczuwa smutek, czasem czuje się niewidzialna, nieobecna w pewnej płaszczyźnie życia społecznego[18]. W trakcie analizy dostrzegłam pewien związek między fotografiami przedstawiającymi zbliżenia spoglądających w obiektyw dzieci. Należałoby się spodziewać, iż pod obiektem, na który spoglądają jest właśnie matka, ale ku zaskoczeniu odbiorców, dostajemy nietypową odpowiedź: obraz karuzeli. Dlatego właśnie matka w swojej własnej wizualnej definicji macierzyństwa zdaje się niewidoczna.

Agnieszka przedstawia piękną, poetycką definicję swojego macierzyństwa w słowach: „Moje macierzyństwo – zaspane spojrzenie w przyszłość niepewną i mglistą, powrót do bajek, ponownie przeżyte dzieciństwo...

[18] Analiza wyłącznie tej fotografii w kontekście definicji macierzyństwa podanej przez Agnieszkę oraz odkodowanej z narracji matki w: E. Jurczyk-Romanowska, *„Macierzyństwo niekonwencjonalne"*…, dz. cyt.

Byle tylko nie zapytać kiedyś «gdzie tkwił błąd?», byle tylko moje dzieci umiały być szczęśliwe...

Moje macierzyństwo – okraszone bólem skrzydła ochronne z luzem między piórami, by wyjść można było... Byle wracały...

Moje macierzyństwo to bieg z przeszkodami w pogoni za czasem i radość szalona, z każdego dnia, każdej chwili...

Moje macierzyństwo jest ponad słowami, uczucia tak wielkie nie mieszkają w słowach...

Moje macierzyństwo – tego nie da się doprecyzować..."[19].

Emocjonalne wyznanie matki zdaje się w pełni zilustrowane w przekazanych przez nią do badań fotografiach. Wskazuje ona na „spojrzenie w przyszłość niepewną i mglistą", co bardzo wyraźnie przejawia się w zdjęciach zawartych w kategorii „miejsca". „Ponownie przeżyte dzieciństwo" odnajdujemy w twórczości dzieci, w dokumentacji wspólnie przeżytych chwil. Starania, by „dzieci umiały być szczęśliwe" odnajdujemy w widocznej na zdjęciach kreowanej dla nich kolorowej i bezpiecznej rzeczywistości, zwłaszcza przejawiającej się na fotografii wskazanej jako ilustrującą macierzyństwo Agnieszki. W kontekście udzielonego, dość lapidarnego, wywiadu[20] i wielu przekazanych do analizy zdjęć, odnosi się wrażenie, że matka faktycznie woli w opowieści o swym macierzyństwie posługiwać się metaforą, woli przedstawić szereg zdjęć dokumentujących wspomnienia i emocje, niż ubrać je w słowa, gdyż „uczucia tak wielkie nie mieszkają w słowach". Wizualna ilustracja macierzyństwa Agnieszki jest wielowątkowa, obejmuje szereg kategorii i podkategorii, ale kobieta sama przyznaje, iż „Moje macierzyństwo – tego nie da się doprecyzować...".

Podsumowanie

Powyżej zaprezentowano analizę dwóch mikroświatów matek zrekonstruowanych na podstawie przekazanego do analizy materiału wizualnego. Do opisu każdego z nich służą skrajnie różne określenia. Macierzyństwo Karoliny jest afirmacją życia przejawiającą się w aktywności i radości. Z kolei dla Agnieszki bycie matką to przede wszystkim troska o dzieci połączona z podszytą lękiem nostalgią. W żadnym przypadku nie można poddać w wątpliwość miłości matek do dzieci, lecz uchwycone na fotografiach emocje i konteksty sytuacji życiowej każdej z opowieści nadają inny wymiar. W obu przypadkach zdjęcia bardzo dobrze sprawdziły się w roli materiału badawczego i dlatego też w ramach podsumowania zaprezentuję kilka konkluzji natury metodologicznej.

[19] Fragment wywiadu z Agnieszką, przeprowadzony w 2012 roku.

[20] Analiza narracji została zaprezentowana w: E. Jurczyk-Romanowska, *„Macierzyństwo niekonwencjonalne"*…, dz. cyt.

Pierwszym nasuwającym się wnioskiem jest to, iż fotografia jest bardzo dobrym materiałem badawczym, którego interpretacja może pozwolić na jakościową rekonstrukcję mikroświata podmiotu, którego dotyczy analiza. Jeżeli przyjmujemy strategię interpretacji materiałów zastanych[21], których doboru dokonały analizowane podmioty, zawsze silnie widoczna będzie pewna kreacja fotografa lub fotografowanego, zaznaczana w literaturze przedmiotu przez Magdalenę Piejko[22]. W analizowanym materiale, zwłaszcza silnie widoczne było to w zbiorze zdjęć przekazanych do badań przez Karolinę, która wydaje się za ich pośrednictwem głośno mówić: „Tak właśnie wygląda mój (publiczny?) świat". Bardzo dobre wyniki przynosi analiza nie tylko jednostkowa poszczególnych zdjęć, ale również kontekstowa, próba ułożenia z fotografii pewnej wizualnej narracji, która pozwala na stworzenie interpretacji czyjejś sytuacji życiowej, dążeń, blokad, lęków. Wskazuje na to również Bernt Österman, który w narracji obrazowej wyróżnia trzy elementy: moc potwierdzającą (czyli opowiedzenie pewnej historii za pomocą obrazów), interpretacje sekwencji (tworzących porządek czasowy) oraz spójność[23]. Zwłaszcza w przypadku analizy odczuć negatywnych, obecnych w przedstawianym tekście, fotografia okazała się szczególnie pomocna, gdyż często przekaz wizualny był szeroki, wielopłaszczyznowy i mało podatny na pomijanie pewnych treści przez narratorki. Ten aspekt wyraźnie widoczny jest w narracji Agnieszki, która w słowach prezentując dzielność i częste lekceważenie swojej trudnej sytuacji, do badań przekazuje szereg nostalgicznych zdjęć, wskazujących na trudną sytuację i perspektywę życiową.

Dobre rezultaty daje również triangulacja materiałów badawczych: narracji i fotografii, które wzajemnie się uzupełniają (lub wykluczają, co również zmierza ku sformułowaniu pewnych wniosków[24]) i pozwalają nadać pewne kierunki interpretacji badacza. Howard S. Becker wspomina o zagrożeniach trafności wnioskowania na podstawie fotografii[25], wskazując, iż (1) prawda fotografowania nie musi być pełną prawdą, (2) prawda nie może być weryfikowana przez pojedyncze zdjęcie lub jakąkolwiek liczbę zdjęć łącznie, (3) nigdy nie możemy być całkowicie pewni dowiedzionej prawdy, oraz że (4) nie ma jednego standardu przeprowadzania dowodu akceptowanego przez wszystkie grupy społeczne. Dokonując triangulacji materiału badawczego w dalszym ciągu pozostajemy

[21] K. Konecki, *Wizualne wyobrażenia*…, dz. cyt., s. 43.

[22] M. Piejko, *Skarby pamięci. Socjologiczna analiza fotografii rodzinnej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej", listopad 2008, t. IV, nr 3, s. 15.

[23] B. Österman, *Obrazowe opowieści*, [w:] M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo*…, dz. cyt., s. 650.

[24] W prezentowanym artykule autorka dokonała analizy materiału ikonograficznego dostarczonego przez dwie spośród trzech kobiet, które zaproszone zostały do udziału w badaniach w ramach projektu mikroświaty macierzyństwa. Było to spowodowane faktem, iż w tych dwóch przypadkach narracja i materiał fotograficzny okazały się spójne, natomiast w trzecim zaobserwowano wyraźne sprzeczności, dlatego też wyodrębniono te materiały do odrębnej analizy.

[25] H.S. Becker, *Czy fotografie mówią prawdę?*, [w:] M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo*…, dz. cyt., s. 729.

jedynie w sferze interpretacji badacza, jednakże jesteśmy w stanie nadać jej kierunek wyrażony słownie i wizualnie przez badanego. W przedstawionym Czytelnikowi tekście taką formę uzupełniania zaprezentowano przy okazji ilustracji fotografii w kontekście stworzonych przez matki definicji macierzyństwa, natomiast w szerszej perspektywie, można się odnieść bezpośrednio do odrębnie zaprezentowanej analizy narracji[26]. W przedstawionym materiale wyraźnie widoczne jest, iż zdjęcia dobrze ilustrują desygnaty definicji macierzyństwa skonstruowane przez badane matki.

Fotografie są bardzo dobrym materiałem do ukazania relacji pomiędzy członkami rodziny, do analizy emocji, jakie są udziałem fotografowanych podmiotów. W tym znaczeniu fotografia wykracza poza funkcję utrwalenia fragmentu rzeczywistości, odkrywając przed badaczem szersze przestrzenie ludzkich emocji. W prezentowanym artykule wspomniany przez Rolanda Barthesa nieuchwytny, niewyrażalny i odstępujący od płaskości fotografii „wyraz"[27], uchwycony został w mimice twarzy podmiotów fotografowanych i stanowi ilustrację relacji matka – dziecko, ale również matka – ojciec dziecka. Stosując analizę materiałów wizualnych dobrze można również odczytać pewien styl życia odzwierciedlający się w przyjętej przez kobiety strategii wychowywania swoich dzieci, kondycję finansową rodziny, sposób spędzania wolnego czasu, ale także pryzmat, jaki matka przyjmuje w spojrzeniu na rzeczywistość społeczną.

Reasumując – opierając się na takim materiale badawczym, jakim jest fotografia, można z powodzeniem dokonywać interpretacji zmierzających do opisu mikroświatów badanych osób, trajektorii relacji rodzinnych i społecznych, emocji pojawiających się w określonych kontekstach, lęków, obaw, pragnień, a także pewnej perspektywy życiowej i strategii radzenia sobie z trudnościami.

Można również pokusić się o postawienie hipotezy, iż wywiad oparty na materiale fotograficznym może mieć charakter terapeutyczny i skłaniać do refleksji, ale również rewizji wyobrażenia o swojej osobie[28].

Bibliografia

Barthes R., *Światło obrazu. Uwagi o fotografii* (*fragmenty*), [w:] M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Wyd. Znak, Kraków 2012.

Baudrillard J., *Fotografia, czyli świetlny zapis*, [w:] M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Wyd. Znak, Kraków 2012.

[26] E. Jurczyk-Romanowska, *„Macierzyństwo niekonwencjonalne"*…, dz. cyt.

[27] R. Barthes, *Światło obrazu. Uwagi o fotografii* (*fragmenty*), [w:] M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo*…, dz. cyt., s. 418.

[28] Terapeutyczny aspekt analizy fotografii prowadzony do rewizji wyobrażenia o swoim macierzyństwie został wyodrębniony do osobnego artykułu – [E.J.-R.].

Becker H.S., *Czy fotografie mówią prawdę?*, [w:] M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Wyd. Znak, Kraków 2012.

Bogunia-Borowska M., Sztompka P. (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Wyd. Znak, Kraków 2012.

Jurczyk-Romanowska E., *„Macierzyństwo niekonwencjonalne" – codzienne zmagania matek w dążeniu do podmiotowości*, [w:] M. Pryszmont-Ciesielska (red.), *Macierzyństwo w relacjach auto/biograficznych i fotografiach kobiet*, Wyd. Atut, Wrocław 2013.

Konecki K., *Wizualne wyobrażenia. Główne strategie badawcze w socjologii wizualnej a metodologia teorii ugruntowanej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej", grudzień 2005, t. 1, nr 1.

Österman B., *Obrazowe opowieści*, [w:] M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Wyd. Znak, Kraków 2012.

Piejko M., *Skarby pamięci. Socjologiczna analiza fotografii rodzinnej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej", listopad 2008, t. IV, nr 3.

Pryszmont-Ciesielska M. (red.), *Macierzyństwo w relacjach auto/biograficznych i fotografiach kobiet*, Wyd. Atut, Wrocław 2013.

Sontag S., *Świat obrazów*, [w:] M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Wyd. Znak, Kraków 2012.

Sztompka P., *Socjologia wizualności. Fotografia jako metoda badawcza*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2005.

Znaniecki A., *On Humanistic Socjology*, Wstęp i redakcja R. Bierstedt, The University of Chicago Press, Chicago 1969.

Rozdział II

Rodzina w przekazie filmowym i telewizyjnym

Family in films and television

doi: 10.23734/wwr20132.111.121

„Wychowanie w Rodzinie" t. VIII (2/2013)

Agnieszka GIL
Uniwersytet Wrocławski, Polska

Rodzina z bajki. O modelu współczesnej rodziny na przykładzie tetralogii *Epoka Lodowcowa*

Family from a fairy tale. A model of the modern family on the example of *the Ice Age* tetralogy

Streszczenie

Przeobrażający się model współczesnej rodziny w niniejszym artykule przyjęto za klucz do odczytania pojawiających się w *Epoce Lodowcowej* postaci oraz wytwarzanych między nimi relacji. W charakterystyce postaci odniesiono się również do wytypowanych w badaniach Deborah S. David i Roberta Brannona czterech imperatywów konstruujących tradycyjny paradygmat męskości oraz charakterystyki zestawionych z nimi bohaterów współczesnych animacji zaproponowanej przez Arkadiusza Lewickiego. Podjęto próbę rekonstrukcji modelu rodziny zaproponowanego przez twórców omawianych animacji w zestawieniu z modelami tradycyjnym i współczesnym, obecnymi w literaturze przedmiotu. W analizie zagadnienia odniesiono się również do szerszego tła funkcjonowania współczesnej rodziny, ale i tekstów kultury.

Słowa kluczowe: postmodernistyczny film animowany, modele rodziny, typologia bohaterów męskich, Epoka Lodowcowa.

Abstract

In this paper the transforming model of the modern family is considered as a key to the description emerging in *Ice Age* characters and the relationships between them. In

the description of the characters a reference is made to the studies of Deborah S. David and Robert Brannon on the four imperatives used for constructing the traditional paradigm of masculinity and Arkadiusz Lewicki's observations about modern animation heroes connected with them. There is also an attempt of reconstructing the family model proposed by the authors of these animations in combination with traditional and contemporary models presented in the reference books and papers. In the analysis of the issue there is also a reference to the wider background of the functioning of the modern family as well as cultural texts.

Keywords: postmodern animated movie, family models, masculine heroes typology, Ice Age.

Wstęp

Przeobrażający się model współczesnej rodziny jest kluczem do odczytania pojawiających się w Epoce Lodowcowej[1] postaci oraz wytwarzanych między nimi relacji. Jednakże w każdej z części animowanej tetralogii model ten powraca w nieco innej konstelacji.

Dzieje tego nietypowego stada rozpoczynają się w chwili, gdy przed niedawno zaznajomionymi mamutem Mańkiem i leniwcem Sidem rozgrywa się dramatyczna scena walki matki ludzkiego dziecka o ocalenie go z wartkiego nurtu rzeki chwilę po napaści tygrysów szablozębnych na obozowisko. Mamut pomaga wyciągnąć dziecko na brzeg, tym samym ratując mu życie. Matka znika niezauważona w odmętach wody. W zamian pojawia się niedoszły porywacz dziecka – tygrys szablozębny Diego. Jego nachalne starania o przejęcie dziecka oraz równie natrętne prośby Sida, by zaopiekować się maleństwem, ostatecznie skłaniają Mańka do objęcia roli opiekuna dla dziecka i odnalezienia ludzkiego stada. Wspólna podróż jest czasem kłopotliwym, ale i wypełnionym radosnymi chwilami, których przyczyną jest uratowany chłopiec. „Co ja jestem, niańka? – pyta zdegustowany sytuacją Maniek – [...] Tragedia, władca świata, też mi coś. Nie nadajesz się. Co to niby. Parę kłaków zamiast futra, zero kłów, zero szponów, tylne łapy jak serdelki. Uważaj, bo się zlęknę..."[2] ... i zląkł się może, a na pewno zdziwił, gdy chłopiec przytulił się czule i ufnie do jego trąby. Bezbronność właśnie i ufność zjednała maluchowi serca towarzyszy podróży. A serca te nosiły w sobie wiele smutku, cierpienia i osamotnienia. Jak choćby Maniek, któremu ludzie zabili rodziców, gdy sam był mały, Sid, od zawsze porzucany i niechciany czy Diego, który w swoim życiu doświadczył jedynie agresji, mor-

[1] W niniejszym artykule omawiane są następujące części cyklu: *Epoka Lodowcowa* (2002), reż. Ch. Wedge, DreamWorks; *Epoka Lodowcowa 2: Odwilż* (2006), reż. C. Saldanha, DreamWorks; *Epoka Lodowcowa 3: Era dinozaurów* (2009), reż. C. Saldanha, DreamWorks; *Epoka Lodowcowa 4: Wędrówka kontynentów* (2012), reż. S. Martino, M. Thurmeier, DreamWorks.

[2] Cytat pochodzi z linii dialogowej *Epoka Lodowcowa* (2002), reż. Ch. Wedge, DreamWorks.

du i podporządkowania silniejszemu. W obronie chłopca przekuwają swój ból na przyjaźń, która ostatecznie wytyczy ich nowy sens i drogę życia.

Jednakże to nie przemiana w relacji ludzi ze zwierzętami jest głównym problemem przytaczanych tu filmów, ale zmiana w optyce postrzegania relacji dziecko dorosły i to głównie dorosły płci męskiej. Warto zatem szerzej spojrzeć na to zagadnienie.

Bohater współczesnych animacji

Arkadiusz Lewicki snuje interesujące refleksje odnośnie do roli genderowych we współczesnym filmie animowanym, do których niezaprzeczalnie należy cykl Epoka Lodowcowa[3]. Autor zestawia bohaterów jednej z ostatnich stworzonych w klasyczny sposób animacji – Król Lew[4] z bohaterami tetralogii Shrek[5]. Również na podstawie krótkich opisów pozostałych męskich postaci ze współczesnych animacji, wykazuje nie tylko odejście od patriarchalnocentrycznych baśniowych opowieści, ale też przeniesienie ciężaru na socjalizację i odpowiedzialne ojcostwo męskich bohaterów (które, jak zauważa, jest stosunkowo nowym zagadnieniem), jak również coraz wyraźniej akcentowane partnerstwo w relacjach damsko-męskich, ujawniające się choćby tym, że kobiece postaci odgrywają znaczące role w historii, świadomie kreując siebie, swoje otoczenie i wybory. Jednakże zauważa, że nadal współczesne animacje są mocno osadzone w heteronormatywnych wyobrażeniach, odzwierciedlając głównie problemy męskich bohaterów i androcentryczne spojrzenie na rzeczywistość.

Bohaterowie męscy typu klasycznego wpisują się w tradycyjny paradygmat męskości, w którym w 1976 roku Deborah S. David i Robert Brannon wyróżnili cztery imperatywy: „Pierwszy nakaz to 'nie być zniewieściałym' (no sissy stuff). Choć wiadomo, że mężczyźni mają potrzeby emocjonalne podobne do kobiet, stereotyp męskości nakazuje im nieokazywanie żadnych kobiecych zachowań. Po drugie – prawdziwy mężczyzna to 'ważna persona' (the high wheel). Jest to wymóg podporządkowania sobie innych, męskość łączona jest z sukcesem i zdobytą władzą. Trzeci nakaz zakłada, że mężczyzna musi być 'mocny jak dąb' (the sturdy oak) i dotyczy niezależności i liczenia na samego siebie. Czwarty imperatyw – 'idź do diabła' (giv'em hell) zwraca uwagę na konieczność stosowania przemocy. Mężczyzna musi okazywać pewność siebie, być

[3] A. Lewicki, *Shrek i inni – role genderowe we współczesnych filmach animowanych*, [w:] Tenże, *Od House'a do Shreka. Seryjność w kulturze popularnej,* Wyd. UWr., Wrocław 2011.
[4] *Król Lew* (1994), reż. R. Minkoff, R. Allers, Disney.
[5] *Shrek* (2001), reż. A. Adamson, V. Jenson, DreamWorks; *Shrek 2* (2004), reż. A. Adamson, K. Asbury, C. Vernon, DreamWorks; *Shrek Trzeci* (2007), reż. Ch. Miller, DreamWorks; *Shrek Forever* (2010), reż. M. Mitchell, DreamWorks.

agresywny, demonstrować gotowość podjęcia ryzyka”[6]. W powyżej wymienione imperatywy Lewicki wpisuje historię Simby oraz manifestacje pozostałych męskich postaci w filmie Król Lew. Z drugiej strony, Shrek jest dla autora postacią wyzwalającą się z owego tradycyjnego paradygmatu męskości. Jak zauważa: „W tym ujęciu głównymi wątkami, które organizują poszczególne odcinki, byłyby: w pierwszej – werbalizacja uczuć i ich samoświadomość; w części drugiej – zaakceptowanie społecznej roli małżonka (ze wszystkimi konsekwencjami, na przykład wejściem do rodziny żony włącznie); w trzeciej oswojenie się i dorośnięcie tytułowego bohatera do ojcostwa, w czwartej zaś wzięcie odpowiedzialności za losy swojej rodziny i stanie się odpowiedzialnym jej członkiem”[7].

Zbieżność w organizacji kolejnych wątków w tetralogii Epoka Lodowcowa z powyżej wzmiankowanymi jest zaskakująca. Również w pierwszej części protagonista Maniek werbalizuje swoje uczucia, choć trudno w jego przypadku sądzić, iż nie posiadał ich świadomości (raczej brak odpowiedniego odbiorcy). To raczej tygrys szablozębny Diego przechodzi proces uświadamiania sobie swoich własnych uczuć, odkrywania swojej odmienności i odwagi kierowania się głosem serca (na razie w relacjach koleżeńskich).

W drugiej części pojawia się mamucica Ela i jej „stado” (dwa oposy), a wraz z całą trójką drażliwa kwestia damsko-męskiej relacji, co ciekawe, napięcie to wytwarza zgrabne połączenie natury z kulturą (Maniek i Ela powinni być razem, bo są mamutami) przeciwstawione romantyczno-emancypacyjnej funkcji wolnego wyboru partnera życiowego (Maniek i Ela mogą być razem, o ile chcą tego sami z siebie). Tym samym definiowane są role społeczne, które ostatecznie przyjmują wspomniane mamuty. Kwestia rodziny pochodzenia jest również interesująca, gdyż oposy mogą reprezentować jedynie ideę, iż rodzina to nie tyle klasyczny układ (gatunek – kobieta i mężczyzna), ale głównie funkcja opiekuńcza i zapewnienia bliskości. W związku z czym, kiedy nadarza się bohaterom okazja prowadzenia „normalnego”, przypisanego im prawami natury (kultury!?) życia, czyli po prostu po raz pierwszy życia w wielkim mamucim stadzie, ostatecznie wybierają tych, z którymi wcześniejsze przygody złączyły ich losy i którzy okazali się niezawodnymi przyjaciółmi, i w takim to gronie ukonstytuowało się stado, które można rozumieć jako reprezentowany przez Epokę Lodowcową model współczesnej rodziny.

Analogicznie do rozważań Lewickiego, w trzeciej części pojawia się problematyka dojrzewania do ojcostwa, gdyż córeczka mamutów przychodzi na świat dopiero pod koniec filmu. Widz jednak ma możliwość wejścia w kontakt z wieloma rodzajami ojcowskiego podekscytowania i radości: fałszywe alarmo-

[6] K. Arcimowicz, *Obraz mężczyzny w polskich mediach. Prawda, fałsz, stereotypy*, GWP, Gdańsk 2003, s. 71; Por.: D.S. David, R. Brannon, *The male sex role: Our culture's blueprint of manhood, and what it's done for us lately*, [w:] D.S. David, R. Brannon (red.), *The Forty-nine Percent Majority: The Male Sex Role*, Addison Wesley, Reading MA. 1976.

[7] A. Lewicki, *Shrek i inni*..., dz. cyt., s. 153.

wanie społeczności o porodzie, przygotowanie bajecznego placu zabaw, nadmierna troska o ciężarną Elę, ogrom lęku, niepewności i zdenerwowania. Wszystkie jakże nie „męskie" reakcje i jakże ludzkie. Należy podkreślić również, że w tej części to rodzicielstwo w ogóle jest leitmotivem, czego dowody odnajdziemy w zachowaniach matek różnych zwierzątek ze społeczności żyjących w sąsiedztwie mamutów, ekscentrycznej aktywacji instynktu rodzicielskiego u Sida („adopcja" jaj dinozaurów i opieka nad niepokornymi podopiecznymi), matki dinozaurzycy. W czwartej części, jak wspomniałam, wątek ojcostwa jest kontynuowany, choć już prezentuje kolejną fazę – opiekę nad dorastającym i usamodzielniającym się dzieckiem.

Ostatni z imperatywów klasycznej konstrukcji bohatera męskiego, któremu naprzeciw wychodzą m.in. współczesne filmy animowane, to konieczność stosowania przemocy, pewność siebie, agresywność i gotowość podejmowania ryzyka. Roman Kubicki pisze „Baśń oddana we władanie współczesnej technologii nie potrzebuje już ontologicznie mocnych bohaterów. Pszczółka Maja oraz Ważniak i Gargamel ze świata smerfów mają wprawdzie wyraziste cechy, nie są to jednak cechy nieludzko wspaniałych lub obrzydliwych bohaterów. Natomiast zgrabne księżniczki z różowego świata Barbie oraz towarzyszący im przystojni książęta różnią się już tylko kolorem włosów. Także o ontologicznej i społecznej odrębności każdego z czterech uroczych teletubisiów świadczy co najwyżej kolor uniformu i rodzaj anteny umieszczonej na głowie. Nie ma sensu lamentować nad tą tendencją. Zanik wielkich postaci jest zgodny z duchem naszych czasów. Wszak naturalnymi wrogami demokracji są wszyscy tzw. wielcy ludzie, przekonani, że z oczywistych powodów należy im się od życia i świata wszystkiego więcej – więcej pieniędzy, więcej uwagi, więcej pamięci"[8]. W tym kontekście zastanawiają mnie typy i relacje pomiędzy bohaterami filmowymi omawianej animacji. Każdy z nich odgrywa ważną rolę w jednym z wielu decydujących o przetrwaniu stada momentów. Każdy posiada cechy niezbędne, niepowtarzalne. „On jest tym kleistym, lepkim czymś – mówi Diego o Sidzie – co trzyma nas razem. Stworzył to stado i ono bez niego nie przetrwa"[9]. I choć żartom na jego temat i pobłażliwym spojrzeniom nie ma końca, przyjaciele bez wahania wyruszają w niebezpieczną podróż w poszukiwaniu porwanego Sida w części trzeciej Epoki lodowcowej 3: Era dinozaurów. Oprócz zabawnej postaci leniwca, również pozostali bohaterowie są barwnie odmalowani. I choć w zasadzie każdy z nich przynajmniej raz stanął przed próbą, w której musiał wykazać się odwagą, silną wolą i oddaniem przyjaciołom, to jednak głównie

[8] R. Kubicki, *Koniec pewnego świata, czyli o baśni opowiadanej w chwilach tryumfu i zgonu*, [w:] G. Leszczyński (red.), *Kulturowe konteksty baśni*, t. 2: *W poszukiwaniu straconego królestwa*, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2005, s. 24–25.

[9] Cytat pochodzi z linii dialogowej *Epoka Lodowcowa 2: Odwilż* (2006), reż. C. Saldanha, DreamWorks.

widzimy ich w sytuacjach mających miejsce w codzienności ich życia, w towarzyskich zabawach i pogawędkach, we wspomnieniach.

Choć zdecydowanie więcej jest bohaterów męskich w omawianej animacji (mamut Maniek, tygrys szablozębny Diego, leniwiec Sid, dwa oposy, łasica Buck, Wiewiór) niż kobiecych (mamucica Ela, matka ludzkiego dziecka, dinozaurzyca, Wiewiórzyca, Brzoskiwnka i jej koleżanki), nie są to postaci ani słabsze, ani mniej odważne, nie ustępują mądrością, troskliwością, czy zaangażowaniem w realizacji trudnych i niebezpiecznych działań. W każdym momencie są ważnym współtwórcą stada i partnerem. Charakterystyczne jednak jest to, że względem męskich bohaterów odznaczają się swoistą dojrzałością, milczącą wiedzą, pewnością, łatwiej i szybciej adaptują się do zastanych warunków, przejawiają mniejsze zwątpienie i niepewność, choć nie są im one zupełnie obce – związanie się Eli z Mańkiem czy przewartościowanie autorytetów u dorastającej mamucicy Brzoskwinki.

Bohaterowie współczesnych animacji, ontologicznie „nie-supermocni", na oczach widzów dojrzewają do, po części, narzuconych, po części wybranych ról społecznych, manifestując idee partnerstwa i tolerancji dla odmienności, a przede wszystkim raz jeszcze podkreślają wartość przyjaźni, zaufania, oddania i poświęcenia (mimo niebezpieczeństw) w celu obrony bliskich. Manifestacje te są, moim zdaniem, niejako sugerowanym przez twórców najistotniejszym spoiwem struktury społecznej, jaką jest rodzina.

Mamucia rodzina

Zaznaczając we wstępie, że przeobrażenie modelu rodziny jest kategorią kluczową w interpretowaniu niniejszej animacji, uważam ten sposób prezentowania grupy przyjaciół za (programowe? zamierzone?) wartościowanie więzi towarzyskich, które posiadają młodzi małżonkowie i przyszli rodzice. Wielokrotnie w przytaczanych tu filmach pojawia się wybór opuszczenia stada m.in. właśnie po to, by założyć swoją rodzinę. Przed takim choćby stają Ela i Maniek pod koniec drugiej części, gdy po życiu spędzonym w gatunkowym osamotnieniu, mamuty spotykają swoich pobratymców. Dylemat ten pojawia się również na początku trzeciej części, gdy Diego zaczyna wątpić w swoje miejsce i rolę w nowym układzie, w którym na świat ma przyjść potomek Mańka i Eli. Również Sid, znalazłszy wyznawców wśród małych leniwców oferujących mu przywództwo, ostatecznie zostaje ze swoim stadem. Więzi przyjaźni przeważają na losach bohaterów. Odnoszę wrażenie, iż autorzy w ten sposób wytyczają zewnętrzny pierścień otaczających ich model rodziny, założonej przez mamuty. Krąg ten ochrania rodziców i przychodzące na świat ich dziecko. Przekładając ten model na rzeczywisty świat społeczny, w którym kreują się warianty współczesnych rodzin, krąg ten byłby redefinicją modelu tradycyjnego, gdzie „rodzinę

[…] charakteryzowało […] silne zespolenie z zewnętrznymi mikrostrukturami społecznymi oraz z całą społecznością lokalną. Odznaczała się ona dużą otwartością wobec społeczeństwa w ujawnianiu swych spraw wewnętrznych, które z kolei podlegały kontroli zewnętrznej […] [stąd też jej – A.G.] mentalność miała charakter kolektywistyczny"[10]. Zredefiniowany model rodziny jest owszem osadzony w społeczności lokalnej, sąsiedzkiej, ale wewnętrzne sprawy rodziny dzielone są z tą częścią społeczności, która nawiązała bliskie i znaczące więzi. Stado to, czy też krąg zewnętrzny mamuciej rodziny, nie tworzą modelu zamkniętego. Dlatego miejsce w nim mógłby zająć Buck – łasica uciekinier z monotonii lodowej epoki, gdyby tylko chciał opuścić ukochaną przez niego a przez czas zapomnianą krainę dinozaurów.

Przyjrzyjmy się zatem sednu niniejszych rozważań – mamuciej rodzinie. Oczywiście można powiedzieć, że w zasadzie podstawową cechą Mańka jest opiekuńczość właśnie, jak również, że spotkanie Sida a chwilę potem ludzkiego dziecka, zainicjowało rozwój instynktu tacierzyńskiego, tym samym od początku w zasadzie definiując przez kategorię ojcostwa protagonistę tej animacji. Ale do ojcostwa potrzebna jest matka. Niełatwe to zadanie, gdy Maniek jest konfrontowany z wizją ratowania wygasającego gatunku, ale to nie powinność motywuje go do połączenia się z Elą. „Nie chcę żebyśmy byli razem bo musimy. Chcę żebyśmy byli razem bo chcemy. No a ja chcę być z tobą Ela. No co ty na to?". Renata Doniec zwraca uwagę, że to we współczesnym modelu rodziny: „Szczególnego znaczenia nabiera więź uczuciowa, która staje się głównym czynnikiem scalającym rodzinę. Małżeństwo jest zawierane z miłości i ona staje się jego podstawową wartością – celem"[11]. Ela przyjmuje dopiero te oświadczyny Mańka, które płyną z jego serca, a nie z siły argumentów gatunkowej (społecznej) powinności.

Kolejną i, zdaje się, najważniejszą cechą tego modelu, jak również jego najwyraźniej, obok powyższej, zaznaczoną wartością jest mające się urodzić dziecko. Głębię swojej troski przyszły ojciec okazuje z tak wielkim zaangażowaniem, iż sąsiedzi wykazują co najmniej podirytowanie prezentowaną nadwrażliwością. Z drugiej strony otuchę w sercu przywołuje wspomnienie placu zabaw, jaki zbudował dla swojego dziecka Maniek bądź okoliczności wyboru imienia dla pierworodnej córki [sic!]. Emocjonalne zaangażowanie ojca, czy demokratyczny charakter oddziaływania wychowawczego również przywołuje na myśl współczesny model rodziny.

W warunkach polskiej rzeczywistości, zeprezentowany przez tetralogię model rodziny, jest tak samo współczesny jak nieoczywisty. Jak starano się ukazać, za współczesnością tego modelu przemawiają: emocjonalne zaangażowanie kobiety i mężczyzny, partnerskie relacje na każdym etapie formowania się ro-

[10] R. Doniec, *Rodzina wielkiego miasta. Przemiany społeczno-moralne w świadomości trzech pokoleń*, Wyd. Uniwer. Jagiellońskiego, Kraków 2001, s. 30.
[11] Tamże, s. 31.

dziny, przyjacielsko-towarzyskie relacje z otoczeniem, w którym rodzina funkcjonuje, swoista samosterowność. Dobrze jednak zdajemy sobie sprawę, że wystarczająco często wspomniane idee nie mają miejsca ani w relacjach międzyludzkich, ani w polskich domach, czy recepcji rodziny w dyskursie społecznym, wystarczy przecież wspomnieć o problematyczności związków nieformalnych czy homoseksualnych, urlopie tacierzyńskim, presji społecznej i kulturowej wywieranej na mężczyzn i kobiety. Życie to nie bajka, może dlatego warto spojrzeć na jeszcze jeden aspekt omawianych filmów.

Społeczno-kulturowy kontekst współczesnych baśni

Dorobek studiów kulturowych uwrażliwia badaczy na kontekst społeczno-kulturowy powstawania poszczególnych tekstów. I gdy Kubicki dostrzega demokratyczno-konsumpcyjny kontekst kreowania ontologicznie słabych bohaterów, spójrzmy na pozostałe aspekty społeczno-ekonomicznego funkcjonowania współczesnych filmów animowanych, a tym samym propagowanych przez nie idei.

Współczesna baśń, zdaniem Marka Krajewskiego: „[…] jest przede wszystkim odpowiedzią na nowy status dziecka, transformujący je w atrakcyjny rynkowo target, grupę docelową, która podobnie jak dorośli ludzie potrzebuje raczej rzeczy nowych niż mądrych i ważnych; grupę, której zachowania podporządkowane są modzie, a nie wewnętrznej samosterowności. Dlatego też ten rodzaj opowieści stanowi dziś raczej instrumentalny środek zagospodarowania czasu dziecka, sposób na walkę z nudą i powtarzalnością codzienności, dużo rzadziej zaś traktuje się go jako warunek psychospołecznego rozwoju czy instrument kształtowania wyobraźni najmłodszych. Baśń ma być więc przede wszystkim rozrywką, która zaledwie przy okazji uczy i uspołecznia. Nieprzypadkowo więc współczesne baśnie zarówno w postaci książkowej, jak i filmowej mają być przede wszystkim atrakcyjne, a nie mądre, muszą przyciągać i koncentrować uwagę, a nie rozwijać zdolność do refleksyjnego myślenia, mają dostarczać nowych, ekscytujących doświadczeń, a nie umoralniać”[12]. W przywoływanej powyżej części Epoki Lodowcowej, odnajdziemy rzeczywiście wiele rozrywki: ładną animację, humorystyczne dialogi i zabawne sceny (jak choćby uwielbiany przez publiczność Wiewiór, zmagający się z żołędziem, ptaki dodo walczące o przetrwanie i trzy arbuzy czy skarbnica komicznych sytuacji, jaką jest leniwiec Sid). Elementy te są niewątpliwą zaletą filmu, przesądzając o jego atrakcyjności czy popularności. Trudno jednakże w pełni się zgodzić z sugestią Krajewskiego, że zatracają wspomniane filmy aspekt refleksyjny, wychowawczy czy morali-

[12] M. Krajewski, *Co się stało z baśnią: stare funkcje i nowe przesłanie* (*na przykładzie Boba Budowniczego*), [w:] G. Leszczyński (red.), *Kulturowe konteksty baśni*, t. 1: *Rozigrana córa mitu*, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2005, s. 132.

zatorski, o czym może świadczyć tych kilka wypowiedzi internautów (zachowano pisownię oryginalną): „Mam lat 17 i szczerze mówiąc się popłakałem – rewelacyjny film dla dzieci, jak i dorosłych i młodzieży:) W tym filmie występują cechy, które powinien znać każdy: przyjaźń, zaufanie, dobro i zło. Najbardziej mnie się podobało w tym filmie zachowanie Tygrysa Diego – pomimo, że należał do stada przeciwstawił się mu w celu odwdzięczenia się za uratowanie życia – to jest dla mnie rewelacja:) Też wzruszająca scena była, jak Manfred daje ludziom dziecko, które przeżyło wiele i nie zapomni o Sidzie, Mamucie i Diego. Także jest w tym główna postać humorystyczna i zabawna – Sid. Jak dla mnie rewelacja na wysokim poziomie)"[13]. „Też mam 17 lat i ciągle się to da oglądać z przyjemnością, to jeden z tych filmów animowanych, które mają jakieś przesłanie i wzruszają"[14]. Można zatem wysunąć wniosek, że współczesny film animowany uczy, ale przez zabawę, co nadaje całemu procesowi charakter lekki, niezobowiązujący, prześmiewczy i zdystansowany. Charakter takiej edukacji odbiega od dydaktyzmu tak licznych bajek, baśni i filmów dla dzieci, ale może właśnie w tym innym sposobie przekazu potrafi do współczesnych dzieci, młodzieży czy dorosłych dotrzeć. I choć trudno przystać na rozczarowany czy też zdegustowany ton wypowiedzi Krajewskiego, warto jednak wrócić do myśli, w której podkreślał, że we współczesnej kulturze decydującym o kształcie przekazu jest target, ponieważ w przypadku omawianych filmów, kategoryzowanych jako kino familijne, jest nim nie tylko dziecko, ale rodzina w ogóle. Stąd film animowany realizowany jest tak, aby i dorosły widz odnalazł w nim swoją rozrywkę. Zastanawiając się zatem nad prezentowanym modelem rodziny, uwzględnić należy preferowany przez szeroką publiczność wariant rodzinnych relacji, gdyż tylko w takim znanym i oswojonym wymiarze, jest możliwy do kulturowej reprodukcji. Słowem, aby rodzic zezwolił, udostępnił, pokazał, czy też razem z dzieckiem oglądnął nawet „tylko" z rozbawieniem którąś z części Epoki Lodowcowej, sam niejako, będąc przyzwyczajony do zaspokajania siebie w poetyce konsumpcji, musi aprobować zestaw propagowanych idei, musi je uznawać i bawić się ich rekonstrukcją – w mniejszym lub większym stopniu, ale jednak.

W literaturze przedmiotu zwykło się mówić o filmach po 2000 roku jako o animacjach współczesnych, jednakże należałoby dokonać w tej grupie bardziej precyzyjnego rozróżnienia i zdefiniowania poszczególnych pełnometrażowych filmów animowanych realizowanych w tym czasie, gdyż pozwala to na analizę poszczególnych dyskursów kulturowych w nich obecnych. Tak oto – w ogólnym zestawieniu[15] – proponuję wyróżnić nurty: klasyczny, postmodernistyczny, arty-

[13] Por. źródło: AdamBayern01, http://www.filmweb.pl/film/Epoka+lodowcowa-2002-32014/discussion/ Dla+Mnie+rewelacja..., 1863770 [dostęp: 15.05.2012].

[14] Por. źródło: Venderein, http://www.filmweb.pl/film/Epoka+lodowcowa-2002-32014/discussion/Dla+ Mnie+rewelacja...,1863770 [dostęp: 15.05.2012].

[15] Szczegółowe opracowanie zawiera dysertacja doktorska autorki, zob.: A. Gil, Edukacja kulturalna jako proces negocjowania znaczeń na przykładzie (re)interpretacji postmodernistycznych filmów animowanych przez młodzież, Uniwersytet Wrocławski 2013 [praca niepublikowana].

styczny i politycznie zaangażowany. W przypadku tzw. kina familijnego mamy do czynienia głównie z dwoma pierwszymi, a w odniesieniu do *Epoki Lodowcowej* z drugim z wymienionych nurtów – postmodernistycznym.

Inspiracją dla jego wydzielenia jest artykuł Agnieszki Ogonowskiej[16]. Autorka zestawia elementy kompozycji filmu z cechami wyróżniającymi postmodernizm. Podążając za jej badaniami, wśród cech charakteryzujących postmodernistyczny film animowany proponuję uznać: koegzystencję różnych rzeczywistości dyskursywnych, dekonstrukcję filmowej opowieści, dialog z gatunkami i ideologią, uwspólnienie odbioru (zniesienie podziału odbiorca dorosły – dziecko). Jak wykazano wyżej, w omawianej animacji najwyraźniej zarysowują się: dialog z ideologią (model rodziny, ról społecznych jej członków oraz jej funkcjonowanie w szerszym kontekście kulturowym), jak również zniesienie podziału na odbiorcę dorosłego i dziecięcego.

Omawianą tetralogię można zatem uznać za wielowymiarową płaszczyznę debaty o modelu współczesnej rodziny. Choć w mamuciej rodzinie nie pojawiają się sytuacje destruktywne, to już w przedstawianej w pobocznym wątku relacji Wiewióra z Wiewiórzycą, odnajdziemy wiele pasji, sporów, rywalizacji czy, ostatecznie, znudzenia i zniechęcenia, doprowadzających do rozstania. Również w pozostałych wątkach pobocznych obecne są trudne i nieraz bardzo smutne sytuacje, głównie właśnie rodzinne, które, z jednej strony, na zasadzie kontrastu ukazują siłę i pozytywny wymiar modelu „mamuciego", z drugiej – jego nieoczywistość w powszechnych realizacjach rodzinnych.

Bibliografia

Arcimowicz K., *Obraz mężczyzny w polskich mediach. Prawda, fałsz, stereotypy*, GWP, Gdańsk 2003.

David D.S., Brannon R., *The male sex role: Our culture's blueprint of manhood, and what it's done for us lately*, [w:] D.S. David, R. Brannon (red.), *The Forty-nine Percent Majority: The Male Sex Role*, Addison Wesley, Reading MA. 1976.

David D.S., Brannon R. (red.), *The Forty-nine Percent Majority: The Male Sex Role*, Addison Wesley, Reading MA. 1976.

Doniec R., *Rodzina wielkiego miasta. Przemiany społeczno-moralne w świadomości trzech pokoleń*, Wyd. Uniwer. Jagiellońskiego, Kraków 2001.

Gil A., Edukacja kulturalna jako proces negocjowania znaczeń na przykładzie (re)-interpretacji postmodernistycznych filmów animowanych przez młodzież, Uniwersytet Wrocławski 2013 [praca niepublikowana]

Krajewski M., *Co się stało z baśnią: stare funkcje i nowe przesłanie* (*na przykładzie Boba Budowniczego*), [w:] G. Leszczyński (red.), *Kulturowe konteksty baśni*, t. 1: *Rozigrana córa mitu*, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2005.

Kubicki R., *Koniec pewnego świata, czyli o baśni opowiadanej w chwilach tryumfu i zgonu*, [w:] G. Leszczyński (red.), *Kulturowe konteksty baśni*, t. 2: *W poszukiwaniu straconego królestwa*, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2005.

[16] A. Ogonowska, *Shrek w epoce telewizji*, „Kultura Popularna" 2005, nr 2, s. 106–114.

Leszczyński G. (red.), *Kulturowe konteksty baśni*, t. 1: *Rozigrana córa mitu*, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2005.
Leszczyński G. (red.), *Kulturowe konteksty baśni*, t. 2: *W poszukiwaniu straconego królestwa*, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2005.
Lewicki A., *Od House'a do Shreka. Seryjność w kulturze popularnej*, Wyd. Uniwer. Wrocławskiego, Wrocław 2011.
Lewicki A., *Shrek i inni – role genderowe we współczesnych filmach animowanych*, [w:] Tenże, *Od House'a do Shreka. Seryjność w kulturze popularnej*, Wyd. Uniwer. Wrocławskiego, Wrocław 2011.
Ogonowska A., *Shrek w epoce telewizji*, „Kultura Popularna" 2005, nr 2.

Netografia

AdamBayern01,http://www.filmweb.pl/film/Epoka+lodowcowa-2002–32014/ discussion/Dla+Mnie+rewelacja...,1863770 [dostęp: 15.05.2012].
Venderein,http://www.filmweb.pl/film/Epoka+lodowcowa-2002–32014/discussion/ Dla+Mnie+rewelacja...,1863770 [dostęp: 15.05.2012].

Filmografia

Epoka Lodowcowa (2002), reż. Ch. Wedge, DreamWorks.
Epoka Lodowcowa 2: Odwilż (2006), reż. C. Saldanha, DreamWorks.
Epoka Lodowcowa 3: Era dinozaurów (2009), reż. C. Saldanha, DreamWorks.
Epoka Lodowcowa 4: Wędrówka kontynentów (2012), reż. S. Martino, M. Thurmeier, DreamWorks.
Król Lew (1994), reż. R. Minkoff, R. Allers, Disney.
Shrek (2001), reż. A. Adamson, V. Jenson, DreamWorks.
Shrek 2 (2004), reż. A. Adamson, K. Asbury, C. Vernon, DreamWorks.
Shrek Forever (2010), reż. M. Mitchell, DreamWorks.
Shrek Trzeci (2007), reż. Ch. Miller, DreamWorks.

doi: 10.23734/wwr20132.123.136

„Wychowanie w Rodzinie" t. VIII (2/2013)

Ewelina PIECUCH
Uniwersytet Wrocławski, Polska

Obraz dziecka ukazany w polskich serialach telewizyjnych

Image of the child depicted in Polish television series

Streszczenie

Dzieciństwo jest przedmiotem wielu wyobrażeń, które przedstawiają w jaki sposób postrzega społeczeństwo najmłodszych. Okres ten jest tworem społeczeństwa, znajdującym się pod wpływem oddziaływań religijnych, kulturowych, społecznych i wielu innych. Każdego dnia dociera do ludzi mnóstwo informacji. W dzisiejszym świecie następuje dominacja komunikacji obrazowej nad werbalną i ta kształtuje w dużym stopniu mentalność społeczeństwa. W związku z tym media pełnią istotną rolę w kształtowaniu potocznego myślenia o dziecku i wartościach jego życia. Środki przekazu społecznego, m.in. seriale, dają nie tylko obraz obecnie pożądanej rzeczywistości, lecz pełnią też rolę wzorotwórczą i wzorodawczą.

Słowa kluczowe: rodzina, dzieciństwo, dziecko, obrazy, seriale telewizyjne.

Abstract

Childhood is an object of numerous images which present how society sees the youngest. This period is a construct of society under religious, cultural, social, and many other influences. Numerous pieces of information reach people every day. In the contemporary world pictorial communication dominates the verbal one and it shapes to a great extent the mentality of society. Thus, the media play an important role in the shaping of common thinking about the child and the values of its life. The media of

mass communication, television series among others, display not only an image of the presently desirable reality, but also create and present a model and a pattern.

Keywords: family, childhood child, images, television series.

Dziecko jest człowiekiem, który przychodzi na świat po to, aby móc go poznać. Ze względu „[...] na swoją niedojrzałość fizyczną oraz umysłową, wymaga szczególnej opieki i troski, w tym właściwej ochrony prawnej, zarówno przed jak i po urodzeniu”[1]. Okres dzieciństwa jest szczególnie ważny, ponieważ młody człowiek potrzebuje wsparcia i troski w zaspokojeniu potrzeb: materialnych, moralnych, zdrowotnych, prawnych oraz wychowawczych w taki sposób, aby zapewnić dziecku jak najlepsze warunki do jego optymalnego rozwoju[2].

W literaturze przedmiotu badań nad dzieciństwem „[...] oraz publicystyce występują różne określenia wskazujące na różne obrazy dzieciństwa, m.in. dzieciństwo globalne, telewizyjne, zagrożone, osamotnione, zranione, gorszych szans czy dzieciństwo nadmiaru (cukierkowe)”[3]. Podane określenia wskazują na sytuację dziecka, w której się ono znalazło.

Dziecko postrzegane jest jako młody osobnik a okres przypadający na ten czas życia jednostki określa się mianem dzieciństwa. W czasie jego trwania „[…] człowiek manifestuje siłę mocy poznawczej, emocjonalnej, gotowość do odkrywania świata, a jednocześnie zwraca uwagę na kruchość, wrażliwość. Dziecku można wmówić, że potrafi, ale też można na trwałe wpisać w jego pamięć poczucie niskiej wartości, poczucie kompleksów. Dzieciństwo jest okresem, w którym kształtuje się zaufanie do siebie i otoczenia, głównie przez osobę matki, przywiązanie do osób, obyczajów, poglądów”[4]. Jest to specyficzny czas w życiu każdego człowieka następujący pomiędzy 0 a 18. rokiem życia. „W stosunku do przeszłości więcej dziś wiemy o procesach zachodzących w dzieciństwie, szczególnie o zależnościach interstadialnych i środowiskowych”[5].

Badania nad ogólnie pojętym dzieciństwem udowodniły, iż „[...] dzieciństwo jest nie tyle tworem natury, ale przede wszystkim rezultatem działania kultury. Historia i etnografia dzieciństwa pokazały zmieniające się kulturowe i religijne wartości oraz znaczenia przypisywane dziecku i dzieciństwu. Dostrzeżono zarówno społeczno-kulturowe, jak i religijno-sakralne aspekty dzieciń-

[1] Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów z dnia 20.11.1989.

[2] M. Łobocki, *ABC wychowania*, WSiP, Warszawa 1999, s. 20–24.

[3] B. Matyjas, *Obraz dzieciństwa globalnego. Kontekst Pedagogiczny*, „Kultura – Historia – Globalizacja” 2012, nr 11, s. 4, por. źródło: http://www.khg.uni.wroc.pl/files/7khg11_matyjas_t.pdf [dostęp: 25.11.2012].

[4] D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wyd. Naukowe AP, Kraków 2006, s. 12.

[5] Tamże, s. 28–29.

stwa”[6]. Są one wypełnione różnorodną treścią przeżyć, zachowań, doświadczeń oraz wartości, które kreują obraz życia dziecka[7].

Dzieciństwo to popularny wątek wśród pisarzy, ponieważ czyjaś historia zawsze rozpoczyna się od wczesnych doświadczeń życiowych, które decydują o dalszym losie bohatera. Z chęci opisania dokładnych kolei wydarzeń autorzy sięgają do wspomnień. W tym świetle również staje się ważny dom rodzinny, z którego wywodzi się postać – sięga do korzeni, jak do wielkiego bogactwa, które jest wypełnione wiedzą a nie domysłami na intrygujący temat. Opis ten zazwyczaj uwzględnia ważne osoby (rodziców, opiekunów), które istotnie uczestniczyły w życiu danego człowieka. Są ukazane czynniki, w jakich zostało wychowane dziecko. Najważniejszą rolę w wychowaniu oraz nauce pełni środowisko wychowawcze, czyli rodzina. To ona jest w najbliższych kręgach oddziaływań środowiskowych każdej jednostki[8].

W rozwoju dziecka można przewidzieć sekwencje zachodzących zmian. Rozwój kompetencji fizycznych, jak i psychicznych jest ciągły, lecz nigdy on nie jest taki sam dla całego organizmu. Typowe ogólnie przyjęte właściwości rozwojowe przypisane konkretnemu wieku życia mogą ulec zmianie. W procesie rozwoju jedna faza rozwoju dziecka wywiera wpływ na kolejną zmieniając ją. Należy jednak zaznaczyć, iż właściwości rozwojowe charakterystyczne dla najmłodszych są niezależne od wszelkich różnic indywidualnych pomiędzy dziećmi w zakresie rytmu i tempa rozwoju[9].

Rozwój dziecka to wzajemnie powiązane i przeplatające się ze sobą sfery rozwoju fizycznego, psychicznego, społecznego i emocjonalnego[10]. Z początkiem istnienia nowego życia ludzkiego pozornie zwykłe zabiegi pielęgnacyjne wprowadzają rodziców, „[…] jak i dziecko, na bardzo ważną i trudną drogę poszukiwania równowagi między zaspokajaniem a frustracją, czy też zaspokajaniem natychmiastowym lub odroczonym dziecięcych potrzeb”[11]. W świetle dokonujących się obecnie przemian edukacyjnych podkreśla się znaczącą rolę rodziny. „Zmienność współczesnego świata nie daje szansy człowiekowi do zaadaptowania się w środowisku, w grupie. Zamiast z czasem coraz lepszego rozumienia otoczenia wywołuje poczucie coraz większej niedookreśloności, zagubienia się między ważnym a nieistotnym, pożądanym a zbędnym, dobrym a szkodliwym. Zatem pożądane jest świadome wprowadzanie jednostki w świat

[6] B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1., Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 868.
[7] P. Aries, *Historia dzieciństwa*, Wyd. Marabut, Gdańsk 1995.
[8] K. Ferenz, *Wprowadzanie dzieci w kulturę*, Wyd. Uniwer. Wrocławskiego, Wrocław 1995, s. 57.
[9] M. Bogdanowicz, *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1985, s. 225.
[10] E. Bernas, *Przygotowanie dziecka do podjęcia nauki szkolnej*, „Forum Nauczycielskie. Piotrkowski Kwartalnik Oświatowy” 2006, nr 35, s. 13.
[11] B. Smolińska, *Szczęśliwe dzieciństwo dojrzałe rodzicielstwo. Drogi proste i bezdroża*, Jacek Santorski & Co Agencja Wyd., Warszawa 2006, s. 49.

kultury, czyli w symboliczny wymiar jej społecznej rzeczywistości, a więc – wychowanie”[12].

Rodzina jest środowiskiem tworzącym złożoną całość różnorodnych układów osobiście dostępnych człowiekowi: warunków środowiska domowego dziecka, rodziców i pozostałych jej członków, jeżeli są i które wynikają pośrednio bądź bezpośrednio ze struktury rodziny, a przede wszystkim jej funkcjonowania. Ta podstawowa komórka społeczna jest fundamentalnym czynnikiem „[…] kształtującym osobowość dziecka. Atmosferę domu rodzinnego, okazywane dziecku uczucia pozytywne lub negatywne odczuwa ono bardzo wcześnie, zanim zacznie rozumieć sens skierowanych do niego słów. Rodzina powinna zaspokajać podstawowe potrzeby dziecka”[13].

To najbliżsi jako pierwsi uczą swoje potomstwo rozróżniania dobra od zła. „Współczesne społeczeństwo zmienia się z dnia na dzień. Technologia, struktura socjoekonomiczna, model rodziny i kultura biznesowa to tylko niektóre z dziedzin, które w przeciągu ostatnich lat uległy poważnym przeobrażeniom. […] Czas zastanowić się, jakie wartości będą ważne w przyszłości naszych dzieci i rodzin, a następnie wprowadzać je i podtrzymywać w naszym codziennym życiu. […] Jeśli pozostawimy nauczanie wartości przypadkowi, ryzykujemy utracenie nieodzownego elementu naszej kultury”[14]. Rodzina stanowi podstawę każdego istnienia. Jest najmniejszą komórką społeczną i jednocześnie naturalną grupą pośredniczącą „[…] między jednostką a społeczeństwem, między jednostką a systemem społecznym. Wykorzystuje szanse, jakie stwarza system społeczny lub społeczeństwo globalne międzypokoleniowej ciągłości i osobniczym zmianom pozycji, ról, uczestnictwa w kulturze i autokreacji. Jednocześnie stwarza własne środowisko kulturalne w ramach owej kultury ogólnej. Poprzez to środowisko kształtuje osobowość swoich członków, a szczególnie dzieci”[15].

Akt wychowawczy, jaki dokonuje się w procesie wychowania, można zatem określić jako czynności jednostki nastawione na zmianę zachowania drugiego człowieka, przebiegające w ściśle określonej sytuacji i czasie. „Grupa rodzinna jest specyficzna wśród wszystkich grup społecznych”[16]. Wychowanie m.in. dokonuje się między rodzicami a ich dziećmi. W rozważaniach istotny jest kontekst społeczny i kulturowy, metody oraz sam przebieg oddziaływań wychowawczych, mający na celu wywołanie pożądanych zmian w wychowanku.

[12] K. Ferenz, *Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory*, Oficyna Wyd. Uniwer. Zielonogórskiego, Zielona Góra 2003, s. 179.

[13] J. Pielkowa, *Dom i rodzina. Moje dziecko jest niegrzeczne*, Instytut Wyd. CRZZ, Warszawa 1980, s. 3.

[14] P. Schiller, T. Bryant, *Wychowuj mądrze. Naucz dziecko podstawowych 16 wartości*, Wyd. Lieber, Warszawa 2004, s. 6–7.

[15] K. Ferenz, *Wprowadzanie*…, dz. cyt., s. 57.

[16] K. Ferenz, *Komunikacja niewerbalna jako wyraz więzi w rodzinie*, „Wychowanie w Rodzinie”, t. III: *Współczesna rodzina w sytuacji zmiany*, E. Jurczyk-Romanowska, L. Albański (red.), Wyd. Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2011, s. 18.

„Kultura zatem, sama będąc wytworem człowieka, kształtuje zarówno ludzki umysł, jak i umożliwia jego funkcjonowanie. Zgodnie z tym poglądem uczenie się i myślenie zawsze sytuują się w środowisku kulturowym i zależne są od stopnia wykorzystywania jego zasobów"[17]. W rodzinie głównym celem przyświecającym wszelkim działaniom wychowawczym jest wychowanie szczęśliwego potomka.

Każde dziecko jest indywidualnością. Należy je szanować. Bardzo ważna jest wnikliwa diagnoza dziecka. Tylko jego dokładna obserwacja może ułatwić zrozumienie i poznanie[18]. Dzieci w środowisku rodzinnym są w szczególny sposób podatne na wszelkie oddziaływania. Są ufne, a ich niewielka wiedza i doświadczenie sprawiają, iż przyjmują większość zachowań dorosłych jako normalne i pożądane. Myślą, że i one powinny się tak zachowywać – opiekunowie pełnią funkcję matrycy postaw i zachowań. Wartości, które powinny wspierać osiągnięcie sukcesu wychowawczego przez rodziców to takie, które zapewnią dziecku potrzebny do prawidłowego rozwoju „[…] szacunek, zaufanie, życzliwość, uznanie, solidarność i kontakt z bliskimi osobami, a nade wszystko miłość i poczucie bezpieczeństwa"[19].

Dziecko przede wszystkim jest przedstawiane w kontekście życia rodzinnego. Dorośli, chcąc zapewnić potomkowi sprzyjające warunki rozwoju, poszukują różnorodnych rozwiązań. „Wzajemne wzmocnienia i pełna miłości współpraca powstają wtedy, gdy otoczenie akceptuje wolę dziecka, które chce coś zatrzymać bądź oddać – w zależności od osobistych wymagań i wymagań otoczenia. Dziecko doświadcza swojej autonomii w sile swojej własnej woli oraz w pełnej miłości i akceptacji tej jego woli przez otoczenie, jak również we wzajemnej pewności, że to co robi druga osoba ma sens"[20].

Rodzice są osobami zapewniającymi dziecku szeroko rozumiane wsparcie: emocjonalne, społeczne i materialne, które pomaga młodemu człowiekowi w osiągnięciu dobrego startu w życiu. „Rozwój dziecka dokonuje się poprzez aktywne myślenie, stymulowane przez wątpliwości, przez konflikt poznawczy. Doświadczenie prowadzi do zdobycia wiedzy, do «aktywnej zmiany we wzorach myślenia»"[21].

Rodzinne wychowanie to czas światopoglądowego przygotowania dziecka do zdobywania własnych życiowych doświadczeń. To możliwość konfrontowania się z rzeczywistością. Dzięki przeżyciom, działaniom refleksji staje się dziecięcym losem, wpisanym w biografię każdego człowieka. „Członkowie rodziny tworzą najbliższe otoczenie dziecka, są przede wszystkim osobami najbardziej

[17] J. Bruner, *Kultura edukacji*, Wyd. Universitas, Kraków 2010, s. 16–17.
[18] E. Key, *Stulecie dziecka*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2005.
[19] J. Pielkowa, *Dom i rodzina*…, dz. cyt., s. 15.
[20] S. Leo, *Nagle wszystko rozumiem! Jak pomóc dziecku, aby się mogło lepiej uczyć. Poradnik dla rodziców*, Wyd. Jedność, Kielce 2002, s. 63.
[21] T. Neckar-Ilnicka, *Perspektywy dorosłości i obraz pracy ludzkiej w swobodnych wypowiedziach dzieci w wieku przedszkolnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007, s. 19.

znaczącymi w pierwszych latach jego życia. Na podłożu tych kontaktów rozwijają się postawy dziecka w stosunku do ludzi, rzeczy i życia w ogóle”[22].

Współczesna rzeczywistość zawiera się w cyklu ciągłych, gwałtownych, różnorodnych zmian. Ludzie współcześnie żyjący nie wyobrażają sobie życia bez telewizji, radia, komputera czy Internetu. „Współcześnie dominacja mass mediów w uczestnictwie kulturalnym jest bezsporna. Stały się one składnikiem codziennego życia, chlebem powszednim, potrzebą, sposobem na spędzanie wolnego czasu dzieci i dorosłych”[23]. Za najbardziej dostępny środek przekazu społecznego wśród polskiego społeczeństwa uważana jest telewizja, która dostarcza przystępne i zarazem niezbędne informacje z różnych dziedzin życia[24]. Skupia ona na sobie olbrzymią uwagę, posiada najszersze grono odbiorców. Nie istnieją bariery, które ograniczyłyby dostęp do tego medium[25]. Wszyscy ludzie, bez względu na płeć, wiek, wykształcenie czy status materialny, mają do niej dostęp. Telewizja jest obecna w każdym momencie ludzkiej egzystencji[26]. Przeciętny widz bezkrytycznie przyswaja nadawane przekazy, nie podważa wiarygodności treści, która jest prezentowana. Telewizja stała się dla widza nośnikiem różnych informacji, obrazów połączonych z różnoraką treścią. Cały pakiet podany jest w atrakcyjnej i przystępnej dla każdego formie, dostępnej z każdego zakątka globu. Czerpanie różnych wiadomości z odbiorników umożliwia ludziom kontrolowanie innowacji, które wciąż się pojawiają, co ułatwia funkcjonowanie w zmieniającym się nieustannie świecie. Telewizja dostarcza również rozrywkę oraz relaks swoim odbiorcom przy jednoczesnym oddziaływaniu na nich poprzez perswazje – propagowanie nowych poglądów i wartości[27].

W teoretycznym klasycznym modelu telewizja spełnia pięć podstawowych funkcji kulturotwórczych[28]: funkcję upowszechnia różnorodnych treści, interpersonalną, ludyczną stymulującą oraz wzorcotwórczą. Telewizja to medium, które charakteryzuje się ruchem powiązanym z dynamiką z udziałem słowa i obrazu. „Słowo w pierwszym rzędzie działa na umysł, odbieramy je w procesie rozumienia. Obraz odwołuje się do wrażeń i emocji. Odbiorca jest przede wszystkim

[22] M. Prokosz, *Rola rodziny w samorozwoju młodzieży*, „Wychowanie w Rodzinie”, t. III: *Współczesna rodzina w sytuacji zmiany*..., dz. cyt., s. 174.

[23] Por. źródło: http://www.szkolasokoly.republika.pl/Mass.htm [dostęp: 21.06.2012].

[24] J. Gajda, *Telewizja, młodzież, kultura*, WSiP, Warszawa 1987, s. 6–14.

[25] Z badań przeprowadzonych przez TNS OBOP wynika, iż w czasie wakacji (lipiec – sierpień 2010) statystyczny Polak spędził przed telewizorem średnio 3 godz. i 5 min dziennie. Jest to o ponad 12 min dłużej niż w analogicznym okresie 2009 roku, por. źródło: http://www.egospodarka.pl/56660,Ogladalnosc-TV-w-wakacje-2010,1,39,1.html [dostęp: 25.04.2012].

[26] W marcu 2011 roku w czasie trwania jednego z weekendów stacje telewizyjne wystartowały z wiosenną ramówką. Wśród nowych propozycji programowych najwięcej widzów przyciągnął serial TVP2 „Rodzinka.pl” – średnio 3,4 mln, show TVN „X Factor” – 3,3 mln widzów oraz „Chichot losu” TVP1 – i 3,2 mln – podaje TNS OBOP, por. źródło: http://www.egospodarka.pl/63006,Ogladalnosc-wiosennej-ramowki-TV,1,39,1.html [dostęp: 25.04.2012].

[27] J. Gajda, *Środki masowego przekazu w wychowaniu*, Wyd. UMCS, Lublin 1988, s. 106–111.

[28] Tamże, s. 106.

widzem: ruch przyciąga jego wzrok, a dla przekazu słownego, podstawowego nośnika informacji pozostaje mniej uwagi"[29].

Wszystko, co wchodzi w skład ponowoczesnego świata rozrywki dociera do społeczeństwa (w tym również dzieci) poprzez oglądanie. Środki przekazu społecznego przekształcają je w widzów różnorodnych inscenizacji. Mimo iż patrzenie nie zobowiązuje do aktywnego udziału w życiu, to kreuje złudne wrażenie zaangażowania w to co się dzieje[30].

„Wraz ze wzrostem popularności telewizji, zauważono spadek sprzedaży biletów w kinach. Wtedy też firmy produkcyjne zdecydowały się realizować filmy do telewizji – seriale, cyklicznie emitowane i składające się z co najmniej kilku odcinków. Do największych stacji telewizyjnych, oferujących swym odbiorcom najbardziej urozmaiconą ofertę należą obecnie: NBC, Fox czy CBS"[31]. Nastały czasy, w których „wierzymy obrazom i wierzymy w obrazy"[32]. Serial telewizyjny zajmuje bardzo szczególne miejsce we współczesnej kulturze. Mimo iż jego historia sięga początków istnienia telewizji, to zainteresowanie nim środowisk naukowych ujawniło się dość niedawno.

„Serial jest dzisiaj podstawowym gatunkiem telewizyjnym mającym skodyfikowaną strukturę i rządzącym się określonymi prawami. Z samej gatunkowej specyfiki wynika fenomen ogromnej siły jego oddziaływania i niesłabnącej popularności"[33]. W serialach, zwłaszcza o tematyce familijnej, nawiązuje się dość często do życia rodzinnego oraz osób, które je tworzą. Dziecko w przekazach telewizyjnych pojawia się tylko w kilku formach. Są to: programy specjalnie dla niego przygotowane, reklamy, filmy tzw. familijne. W tych ostatnich dzieciom przypisuje się określoną rolę we względnej zgodności z kontekstem historycznym i kulturowym. Szczególną formą, w której możemy obserwować przypisywaną społecznie rolę dziecku są seriale o tematyce rodzinnej. Można wręcz powiedzieć, że jeśli dziecko nie stanowi elementu reklamy, to jest umieszczane na tle rodziny.

Charakterystyczne dla środowiska rodzinnego jest to, że jego funkcje tworzą jednolitą, złożoną oraz ograniczoną całość, których w życiu codziennym nie można spełniać oddzielnie. Jakiekolwiek zaburzenia komplikujące realizację którejś z podstawowych funkcji skutkuje dłuższą lub krótszą niewydolnością. Różnorodne funkcje rodziny wynikają z działań i zachowań członków rodziny, które mieszczą się w niej samej lub poza nią. Zadania, które realizuje to ogólne czynności, które powinny wywołać pożądane społecznie skutki. Maria Ziemska, mówiąc o funkcjach tej podstawowej komórki społecznej, wymienia następują-

[29] T. Bogucka, *Czy telewizja musi być coraz gorsza?*, por. źródło: www.gazeta.pl/duzyformat [dostęp: 23.02.2008, 11:03].
[30] K.T. Toeplitz, *Mieszkańcy masowej wyobraźni*, PIW, Warszawa 1970, s. 91.
[31] Por. źródło: http://www.filmoznawcy.umk.pl/teksty/krawczewska_homosie.html [dostęp: 12.12.2012].
[32] A. Helman, *Psychologiczne podstawy recepcji przekazów audiowizualnych*, [w:] J. Chrapek (red.), *Kościół a środki społecznego przekazu*, Wyd. Pallottinum, Warszawa 1990, s. 107.
[33] W. Godzic (red.), *30 najlepszych programów w historii TVP*, Wyd. WSPS, Warszawa 2005, s. 163.

ce: prokreatywne, usługowo-opiekuńcze, socjologiczne i psychologiczne[34]. Według Stanisława Kawuli funkcja prokreatywna, ekonomiczna, kulturalna, emocjonalna i socjalizacyjno-wychowawcza to zasadniczy wskaźnik jakości życia naszego społeczeństwa jako całości stylu życia[35].

W swoich badaniach przyjęłam metodę plasującą się w paradygmacie interpretatywnym – jakościową analizę treści. Materiałem badawczym są polskie seriale o tematyce familijnej. W analizie skoncentrowałam się na czterech polskich serialach, takich jak: *Klan*, *Plebania*, *Rodzinka.pl* i *Złotopolscy*. Celowo wybrałam właśnie te seriale, ponieważ są emitowane przez ogólnodostępną państwową telewizję (Telewizję Polską Programu Pierwszego oraz Drugiego) w godz. popołudniowych w dniach od poniedziałku do piątku oraz niedziele.

W przekazach medialnych dostrzegam, iż rodzina pełni najczęściej lub przynajmniej często zasadnicze tło społeczno-kulturalne – jest naturalnym środowiskiem dziecka. Analizie poddałam następujące funkcje pełnione przez serialowe rodziny, związane wyraźnie z osobą dziecka, tj.:

— materialną, przez którą przyjęte tu będą warunki bytowe dziecka, ukazanie konieczności zaspokajania potrzeb podstawowych,
— opiekuńczą – dostrzegane w prezentacjach działania wobec dziecka sprzyjające jego rozwojowi,
— socjalizacyjno-wychowawczą – umieszczenia dziecka w wyraźnie określonych kontekstach społeczno-kulturalnych, a poprzez to wskazywanie klasy społecznej, jasne bądź niejawne wprost promowanie wartości bądź norm moralnych,
— inkulturacyjną – ukazywanie kontekstu kulturalnego sytuacji życiowych dziecka, a przez to afirmowanie bądź promowanie wartości etycznych i estetycznych.

Analizie również poddałam występowanie w ww. serialach najważniejszych, zdaniem Heleny Izdebskiej, czynników, które powinny zapewnić prawidłowe wychowanie i rozwój dziecka. A są to:

„a) atmosfera w rodzinie, charakteryzująca się poczuciem więzi, wspólnotą dążeń, umiejętnością współżycia i współdziałania, wzajemnym szacunkiem i zrozumieniem, tolerancją odmienności upodobań i zainteresowań, solidarnością rodzinną;
b) postawy rodziców wobec dzieci, a przede wszystkim poczucie odpowiedzialności za ich pomyślny rozwój i prawidłowe wychowanie;
c) orientacja w sprawach podstawowych dla pedagogicznej działalności rodziców oraz umiejętność organizowania procesu wychowania w rodzinie;

[34] M. Ziemska, *Rodzina i dziecko*, Wyd. PWN, Warszawa 1979, s. 234.
[35] S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2000, s. 325.

d) umiejętność łączenia wychowania w rodzinie z innymi formami oddziaływania wychowawczego, zwłaszcza z oddziaływaniem instytucji o charakterze planowym (przedszkole, szkoła)"[36].

Postawiłam sobie pytanie, które z przedstawionych czynników i funkcji są widoczne w owych przekazach medialnych i jak pokazane jest w nich dziecko.

Seriale są nadawane regularnie i wielokrotnie towarzysząc swoim widzom każdego dnia. Produkcje te „[…] rządzą kulturą popularną, a uwielbienie zarówno do aktorów, jak i granych przez nich postaci, ciągle rośnie"[37].

Klan jest pierwszą polską telenowelą, której fabuła została wybrana spośród różnych zaproponowanych w ramach konkursu ogłoszonym dla telewidzów przez Telewizję Polską w 1997 roku. To właśnie na klan Lubiczów spośród różnych pomysłów oddano najwięcej głosów. Akcja serialu odbywa się w czasie rzeczywistym. Fabuła przedstawia realia życia codziennego wielu Polaków. Dla Lubiczów najważniejsza jest rodzina. Dzieci seniorów rodu, Władysława i Marii zawsze mogą na siebie liczyć. Bez względu, jaki scenariusz zostanie podyktowany przez los, członkowie rodziny zawsze mogą na sobie polegać. To historia o życiu rodziny Lubiczów, która próbuje się odnaleźć w polskiej codzienności[38].

Plebania jest polskim serialem telewizyjnym emitowanym od 5 października 2000 r. do 27 stycznia 2012 r. w Telewizji Polskiej Programu Pierwszego. W telenoweli poruszane są problemy rodzinne, społeczne mieszkańców wsi Tulczyn oraz religijne[39].

Złotopolscy to kolejny polski serial obyczajowy emitowany od 1997 do początku 2011 roku w Telewizji Polskiej Programu Drugiego oraz Telewizji Polonia z angielskimi napisami. Telenowela przedstawiała losy dwóch gałęzi rodu Złotopolskich, zapoczątkowanych przez Dionizego Złotopolskiego i jego siostrę bliźniaczkę Eleonorę Gabriel[40].

Rodzinka.pl to serial komediowy, który opowiada o Boskich – pięcioosobowej rodzinie mieszkającej w Warszawie. Panią domu jest Pani Natalia szefowa wydawnictwa pism kobiecych, jej mężem jest Ludwik – architekt. Razem wychowują trójkę chłopców: Tomka, Kubę i Kacpra. Mimo iż rodzina darzy się dużą miłością to nie jest im łatwo, ponieważ każdy z nich jest inny[41]. Serial pokazuje, iż rodzicielstwo ma wiele odcieni.

Serial *Klan* obejmuje kilkoro dzieci, które stopniowo wyrastają i na ich miejsce wchodzą nowe. Wszystkie dzieci w tym serialu bez względu na wiek mają dobre warunki rozwoju. Obraz ich w tle rodziny jest bez skazy. Mają cierpliwych rodziców. Kochających dziadków. W tym serialu to nie dzieci, lecz

[36] H. Izdebska, *Szczęście dziecka*, Instytut Wyd. CRZZ, Warszawa 1988, s. 37.
[37] Por. źródło: http://www.filmoznawcy.umk.pl/teksty/krawczewska_homosie.html [dostęp: 12.12.2012].
[38] Por. źródło: http://www.tvp.pl/seriale/obyczajowe/klan/o-serialu [dostęp: 05.04.2012].
[39] Por. źródło: http://www.tvp.pl/seriale/obyczajowe/plebania/o-serialu [dostęp: 05.04.2012].
[40] Por. źródło: http://www.tvp.pl/seriale/obyczajowe/zlotopolscy/o-serialu [dostęp: 05.04.2012].
[41] Por. źródło: http://rodzinka.tvp.pl/o-serialu [dostęp: 05.04.2012].

dorośli sprawiają kłopoty. W wymienionych wyżej czynników akceptowanych są atmosfera w rodzinie i postawy rodziców wobec dzieci.

W drugim popularnym serialu więcej uwagi poświęca się starszym dzieciom, tzw. w starszym i średnim wieku szkolnym. W tej telenoweli rodzina również pełni funkcje i zapewnia dziecku czynniki warunkujące prawidłowy rozwój. Ich problemy zaprzątają uwagę opiekunów, którzy potrafią właściwie i serdecznie pokonywać wręcz za dzieci trudności. Rodzice wykazują duże zaangażowanie, a otoczenie zrozumienie. Tutaj wprost sygnalizowane są jako pożądane postawy partnerskie.

Fot. 1, 2. Kadr z serialu *Klan*, źródło: http://www.tvp.pl/seriale/obyczajowe/klan/wideo [dostęp: 12.04.2012].
Fig. 1, 2. Shot action form the *Klan* TV series, source: http://www.tvp.pl/seriale/obyczajowe/klan/ video [access: 12.04.2012].

Fot. 3, 4. Kadr z serialu Złotopolscy, źródło: http://www.tvp.pl/seriale/obyczajowe/ zlotopolscy/ wideo [dostęp: 13.04.2012].
Fig. 3, 4. Shot action form the Złotopolscy TV series, source: http://www.tvp.pl/seriale/obyczajowe/ zlotopolscy/video [access: 13.04.2012].

W innym tonie i innych sytuacjach codzienności pokazane są dzieci w serialu *Rodzinka.pl.* Tu dzieci mają przypisane role. Są one nad wiek rozwinięte intelektualnie, gotowe do podejmowania decyzji we wszystkich dla nich ważnych sprawach. Rodzice nie tylko biorą pod uwagę ich zdanie, ale częstokroć ustępują przed ich argumentacją, przyjmując nie tyle rzeczowość ich przekonywania, ile chcąc uszanować ich miejsca w rodzinie – godność dziecka jako członka rodzi-

ny. Mimo pozornie rozważnych działań pedagogicznych są to korzystne sytuacje socjalizacyjne, a nie można w tym dopatrywać się świadomych i konsekwentnych działań wychowawczych. Rozważania wychowawcze odbywają się poza dziećmi, a postępowanie wobec nich jest zgodne. Zatem dzieci mają poczucie bezpieczeństwa.

Fot. 5, 6. Kadr z serialu *Rodzinka.pl*, źródło: http://rodzinka.tvp.pl/odcinki [dostęp: 13.04.2012].
Fig. 5, 6. Shot action form the *Rodzinka.pl* TV series, source: http://rodzinka.tvp.pl/odcinki [access: 13.04.2012].

Fot. 7, 8. Kadr z serialu *Plebania*, źródło: http://www.tvp.pl/seriale/obyczajowe/plebania/wideo [dostęp: 14.04.2012].
Fig. 7, 8. Shot action form the *Plebania* TV series, source: http://www.tvp.pl/seriale/obyczajowe/plebania/video [access: 14.04.2012].

Odmiennym w charakterze jest *Plebania*. Podtekstem ideologicznym wychowania jest tu koncepcja wychowania katolickiego. Dzieci mają być otoczone troską, opieką, ale nie one decydują o ważnych sprawach rodziny. Zapewnia się im dobre warunki, pomaga rozwiązywać trudności, ale nie wybijają się one na plan pierwszy w życiu, ani rodziny, ani społeczności lokalnej. Ich obraz to dzieci żyjące szczęśliwie i spokojnie. W tym serialu, mimo zdawałoby się odmienności orientacji w wychowaniu, także pokazywane są tylko pozytywne postawy rodziców opiekunów i znaczenie atmosfery spokoju i życzliwości.

Obraz ukazany w telewizji podświadomie wpływa na postrzeganie jakości życia. Wielość pozytywnych bodźców graficznych i dźwiękowych powoduje, iż życie ukazane w przestrzeni medialnej okazuje się tym, do którego chcą ludzie

dążyć. Wyszczególnione pozytywne informacje, bogate otoczenie, uśmiechnięte dzieci oraz dorośli prezentują przestrzeń, w której każdy chce być obecny[42].

„Jesteśmy uczestnikami rozwoju cywilizacji i społeczeństwa, które określa się jako globalne społeczeństwo informacyjne. W kreowaniu takiego społeczeństwa ogromną rolę odgrywają media i technologie informacyjne"[43]. Edukacja medialna już od wczesnych lat życia człowieka jest bardzo ważna – a co za tym idzie – wczesna świadomość społeczna i głębsze zrozumienie świata, który indywidualne jednostki otacza i skłania do refleksji.

Dzieciństwo jest przedmiotem wielu wyobrażeń, które przedstawiają w jaki sposób postrzega społeczeństwo najmłodszych. Okres ten jest tworem społeczeństwa znajdującym się pod wpływem oddziaływań religijnych, kulturowych, społecznych i wielu innych. Każdego dnia dociera do ludzi mnóstwo informacji. W dzisiejszym świecie następuje dominacja komunikacji obrazowej nad werbalną i ta kształtuje w dużym stopniu mentalność społeczeństwa. W związku z tym media pełnią istotną rolę w kształtowaniu potocznego myślenia o dziecku i wartościach jego życia. Środki przekazu społecznego, m.in. seriale dają nie tylko obraz aktualny, ale propagują dobre postawy rodzicielskie, wskazują na znaczenie atmosfery i dość zgodnie unikają spraw trudnych i smutnych. „Telewizja dociera do ogromnej liczby osób, a seriale stanowią dziś fenomen kulturowy. Kształtują styl życia swej widowni, ukazują wszelkie aktualne zjawiska społeczne […]"[44].

Rodzice są osobami zapewniającymi dziecku szeroko rozumiane wsparcie: emocjonalne, społeczne i materialne, które pomaga młodemu człowiekowi w osiągnięciu dobrego startu w życiu. „Opieka nad dziećmi i obserwowanie, jak dojrzewają i wyrastają na świetnych ludzi, jest dla większości rodziców – mimo ich ciężkiej pracy – źródłem prawdziwej satysfakcji w życiu. Bo jest to tworzenie. To dla człowieka rodzaj nieśmiertelności. Duma z innych życiowych dokonań zwykle bywa w porównaniu z tym mniejsza"[45]. Dzieci takie potrafią afirmować siebie i „[…] z akceptacją odnieść się do swego otoczenia, odważnie będą bronić swoich idei i przekonań, śmiało dzielić się swoją radością z innymi"[46]. Oglądając seriale polskie można myśleć, iż dzieci w naszym kraju mają wyjątkowo szczęśliwe dzieciństwo, ponieważ wszystkie rodziny ukazane w analizowanych serialach dbają o dobrą atmosferę w rodzinie, pełnią dobrze swoje funkcje i zapewniają dziecku czynniki warunkujące ich prawidłowy rozwój.

---

[42] M. Jankowski, *Kulturowe oddziaływanie telewizji w epoce reality shows*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2004, s. 79.

[43] W. Strykowski, *Rola mediów i edukacji medialnej we współczesnym społeczeństwie*, „CHOWANNA", t. 1 (20): *Nauki o wychowaniu w ponowoczesnym świecie*, S. Juszczyk (red.), Wyd. Uniwer. Śląskiego, Katowice 2003, s. 110.

[44] Por. źródło: http://www.filmoznawcy.umk.pl/teksty/krawczewska_homosie.html [dostęp: 12.12.2012].

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

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

Analizując sceny z życia serialowych polskich rodzin można dowiedzieć się wiele o ich członkach oraz wiodących wartościach. „Dążenie ku wartościom kształtuje człowieka, jest też w stanie przesądzić o jego wewnętrznym rozwoju, o jego przeżyciach, działaniach i całej postawie życiowej”[47]. Wartości tak samo jak dzieciństwo decydują o treści i formie życia. Środki przekazu społecznego, m.in. seriale, dają nie tylko obraz obecnie pożądanej rzeczywistości, lecz pełnią też rolę wzorotwórczą i wzorodawczą, kreując w ten sposób rzeczywistość.

Bibliografia

Aries P., *Historia dzieciństwa*, Wyd. Marabut, Gdańsk 1995.

Bernas E., *Przygotowanie dziecka do podjęcia nauki szkolnej*, „Forum Nauczycielskie. Piotrkowski Kwartalnik Oświatowy” 2006, nr 35.

Bogdanowicz M., *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1985.

Bruner J., *Kultura edukacji*, Wyd. Universitas, Kraków 2010.

Ferenz K., *Komunikacja niewerbalna jako wyraz więzi w rodzinie*, „Wychowanie w Rodzinie”, t. III: *Współczesna rodzina w sytuacji zmiany*, E. Jurczyk-Romanowska, L. Albański (red.), Wyd. Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2011.

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

Ferenz K., *Wprowadzanie dzieci w kulturę*, Wyd. Uniwer. Wrocławskiego, Wrocław 1995.

Gajda J., *Telewizja, młodzież, kultura*, WSiP, Warszawa 1987.

Gajda J., *Środki masowego przekazu w wychowaniu*, Wyd. UMCS, Lublin 1988.

Godzic W. (red.), *30 najlepszych programów w historii TVP*, Wyd. WSPS, Warszawa 2005.

Helman A., *Psychologiczne podstawy recepcji przekazów audiowizualnych*, [w:] J. Chrapek (red.), *Kościół a środki społecznego przekazu*, Wyd. Pallottinum, Warszawa 1990.

Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Wyd. WSP, Rzeszów 1996.

Izdebska H., *Szczęście dziecka*, Instytut Wyd. CRZZ, Warszawa 1988.

Jankowski M., *Kulturowe oddziaływanie telewizji w epoce reality shows*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2004.

Key E., *Stulecie dziecka*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2005.

Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2000.

Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów z dnia 20.11.1989.

Leo S., *Nagle wszystko rozumiem! Jak pomóc dziecku, aby się mogło lepiej uczyć. Poradnik dla rodziców*, Wyd. Jedność, Kielce 2002.

Łobocki M., *ABC wychowania*, WSiP, Warszawa 1999.

Neckar-Ilnicka T., *Perspektywy dorosłości i obraz pracy ludzkiej w swobodnych wypowiedziach dzieci w wieku przedszkolnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.

[47] J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Wyd. WSP, Rzeszów 1996, s. 191.

Pielkowa J., *Dom i rodzina. Moje dziecko jest niegrzeczne*, Instytut Wyd. CRZZ, Warszawa 1980.
Prokosz M., *Rola rodziny w samorozwoju młodzieży*, „Wychowanie w Rodzinie", t. III: *Współczesna rodzina w sytuacji zmiany*, E. Jurczyk-Romanowska, L. Albański (red.), Wyd. Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2011.
Schiller P., Bryant T., *Wychowuj mądrze. Naucz dziecko podstawowych 16 wartości*, Wyd. Lieber, Warszawa 2004.
Smolińska B., *Szczęśliwe dzieciństwo dojrzałe rodzicielstwo. Drogi proste i bezdroża*, Jacek Santorski & Co Agencja Wyd., Warszawa 2006.
Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1., Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2003.
Spock B., Rothenberg B.M., *Pielęgnowanie i wychowywanie*, Wyd. PZWL, Warszawa 1994.
Strykowski W., *Rola mediów i edukacji medialnej we współczesnym społeczeństwie*, „CHOWANNA", t. 1 (20): *Nauki o wychowaniu w ponowoczesnym świecie*, S. Juszczyk (red.), Wyd. Uniwer. Śląskiego, Katowice 2003.
Toeplitz K.T., *Mieszkańcy masowej wyobraźni*, Państwowy Instytut Wyd., Warszawa 1970.
Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wyd. Naukowe AP, Kraków 2006.
Ziemska M., *Rodzina i dziecko*, Wyd. PWN, Warszawa 1979.
Żywczok A., *Wychowanie do radości życia*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2004.

Netografia

Bogucka T., *Czy telewizja musi być coraz gorsza?*, www.gazeta.pl/duzyformat [dostęp: 23.02.2008].
http://rodzinka.tvp.pl/o-serialu [dostęp: 05.04.2012].
http://www.egospodarka.pl/56660,Ogladalnosc-TV-w-wakacje-2010,1,39,1.html [dostęp: 25.04.2012].
http://www.egospodarka.pl/63006,Ogladalnosc-wiosennej-ramowki-TV,1,39,1.html [dostęp: 25.04.2012].
http://www.filmoznawcy.umk.pl/teksty/krawczewska_homosie.html [dostęp: 12.12.2012].
http://www.filmoznawcy.umk.pl/teksty/krawczewska_homosie.html [dostęp: 12.12.2012].
http://www.khg.uni.wroc.pl/files/7khg11_matyjas_t.pdf [dostęp: 25.11.2012].
http://www.szkolasokoly.republika.pl/Mass.htm [dostęp: 21.06.2012].
http://www.tvp.pl/seriale/obyczajowe/klan/o-serialu [dostęp: 05.04.2012].
http://www.tvp.pl/seriale/obyczajowe/plebania/o-serialu [dostęp: 05.04.2012].
http://www.tvp.pl/seriale/obyczajowe/zlotopolscy/o-serialu [dostęp: 05.04.2012].
Matyjas B., *Obraz dzieciństwa globalnego. Kontekst Pedagogiczny*, „Kultura – Historia – Globalizacja" 2012, nr 11, s. 4.

doi: 10.23734/wwr20132.137.153

„Wychowanie w Rodzinie" t. VIII (2/2013)

Jacek GULANOWSKI
Uniwersytet Wrocławski, Polska

Rodzinne opowieści z morałem: polskie telewizyjne seriale paradokumentalne

Family stories with a moral: Polish scripted television documentaries

Streszczenie

Seriale paradokumentalne to specyficzny rodzaj telewizyjnych produkcji – są to realizowane niskim kosztem udające dokumenty seriale, w których najczęściej grają statyści–amatorzy, wcielający się w role rzekomo prawdziwych osób, a same wydarzenia przedstawiane w tych produkcjach są „z życia wzięte". Zdobywają one coraz większą popularność, zwłaszcza wśród producentów telewizyjnych, ze względu na niskie koszty produkcji. Najczęstszym tematem ich fabuły są problemy związane z życiem rodzinnym. Przesłanie tych historii pełne jest wewnętrznych sprzeczności i w rzeczywistości stanowi hołd dla ludzkiej witalności oraz jej usprawiedliwienie.

Słowa kluczowe: rodzina, kultura popularna, telewizja, seriale paradokumentalne, ponowoczesność, witalizm, narracja, opowieść, mitologia.

Abstract

Scripted documentaries are a specific kind of television productions: they are low budget television series resembling documentaries, usually starring amateur actors, who are playing allegedly real characters, and the portrayed events are real life stories. They are gaining wide appreciation, especially among television producers, due to their low costs of production. The most popular theme of these stories are problems connected

with family life. The content of these stories is filled with internal contradictions and it is actually a homage to the human vitality and its justification.

Keywords: family, popular culture, television series, scripted documentaries, post-modernity, vitalism, narration, story, mythology.

Polskie telewizyjne seriale paradokumentalne – charakterystyka medium

„Seriale paradokumentalne", termin używany zamiennie z określeniem „fabularyzowane dokumenty" lub „seriale dokumentalno-fabularne", to polskojęzyczny odpowiednik anglojęzycznej nazwy *scripted documentaries*, czyli dosłownie „dokumentów ze scenariuszem". Jest to specyficzny rodzaj telewizyjnych produkcji – są to realizowane niskim kosztem udające dokumenty seriale, w których najczęściej grają statyści–amatorzy, wcielający się w role rzekomo prawdziwych osób, a same wydarzenia przedstawiane w tych produkcjach są „z życia wzięte". Wśród polskich seriali paradokumentalnych można znaleźć zarówno obyczajowe (*Trudne sprawy, Dlaczego ja?, Ukryta prawda, Pamiętniki z wakacji, Zdrady, Kocham. Enter, Nieprawdopodobne, a jednak…*), sądowe (*Sędzia Anna Maria Wesołowska*, *Sąd rodzinny*), medyczne (*Szpital*) oraz kryminalne (*W-11 – Wydział Śledczy*, *Detektywi*, *Malanowski i partnerzy*). To właśnie obyczajowe seriale paradokumentalne stanowią obszar analizowany w tym artykule.

Seriale paradokumentalne pojawiły się w polskiej telewizji w 2004 roku wraz z rozpoczęciem emisji kryminalnego serialu *W-11 – Wydział śledczy*. W 2010 roku pojawiają się paradokumenty obyczajowe, wówczas premierę ma serial *Dlaczego ja?* Wyprodukowany przez wrocławską Tako Media Sp. z o.o., emitowany w telewizji Polsat. W 2011 roku premierę mają kolejne produkcje Tako Media Sp. z o.o. *Trudne sprawy* (licencja niemieckiego formatu *Familien im Brennpunkt*) i *Pamiętniki z wakacji* (kręcony nie w polskich plenerach, ale w hiszpańskim kurorcie Lloret de Mar i na wyspie Gran Canaria) również emitowane przez Polsat. W 2012 roku pojawia się odpowiedź TVN na propozycje konkurencji: serial *Ukryta prawda*. W Polsacie premierę ma wówczas kolejna paradokumentalna produkcja Tako Media Sp. z o.o. – *Nieprawdopodobne, a jednak…* . W 2013 TVN rozpoczyna emisję dwóch kolejnych seriali paradokumentalnych: *Szpital* oraz *Kocham. Enter*), a w Polsacie pojawiają się *Zdrady*.

Ten nagły wysyp seriali paradokumentalnych nie jest przypadkowy i ma swoje uzasadnienie w przemianach rynku telewizyjnego. Jak pisze Magdalena Lemańska: „Moda na scripted documentaries to skutek kryzysu na reklamowym rynku. Kurczące się przychody z reklam zmusiły telewizje do oszczędności, a fabularyzowane dokumenty, które najczęściej nie wymagają wyszukanej sce-

nografii ani profesjonalnych aktorów, są znacznie tańsze w produkcji niż tradycyjne seriale i telenowele"[1]. Według tej dziennikarki wyprodukowanie jednego odcinka paradokumentu kosztuje 60–100 000 zł, natomiast telenoweli 120–140 000 lub więcej, seriale są jeszcze droższe, a programy rozrywkowe z udziałem gwiazd to kilkaset tysięcy złotych za odcinek. Jest to inwestycja, które ma przełożenie na wyniki oglądalności: średnia widownia *Dlaczego ja?* i *Ukrytej prawdy* przekraczała 2,2 milionów widzów. Paradokumenty nadawane były najczęściej popołudniami, ale już Polsatowskie *Zdrady* trafiły do ramówki w najlepszym momencie, w czwartkowe wieczory o 20.00 godz.[2] Warto zauważyć, że seriale paradokumentalne stanowią obecnie stały punkt programu polskich stacji komercyjnych. Telewizja publiczna w końcu również uległa temu trendowi i zaczęła emitować w roku 2013 serial paradokumentalny *Szkoła życia*.

Polskie seriale paradokumentalne cieszą się specyficzną popularnością. Z jednej strony są one faktycznie oglądane przez grupę, do której są skierowane, z drugiej, oglądają je także widzowie, dla których stanowią one jedynie temat do żartów. Wyśmiewana jest nieudolna gra statystów, absurdalne scenariusze, niezamierzenie komiczne dialogi. Dzięki temu seriale te żyją drugim życiem w obiegu internetowym, w serwisach społecznościowych, na humorystycznych stronach internetowych czy forach dyskusyjnych. Tacy specyficzni fani najbardziej znanego z seriali paradokumentalnych, *Trudnych spraw*, założyli w serwisie społecznościowym *Facebook* kilka profili poświęconych tej telewizyjnej produkcji, które cieszą się sporą popularnością. I tak nieoficjalny profil *Trudne Sprawy* (http://www.facebook.com/pages/Trudne-Sprawy/ 122250414520789) ma 8856 fanów, a *Trudne Sprawy Fan Club* (http://www. facebook.com/ TrudneSprawyFanClub) 4926 fanów. Istnieją też profile poświęcone jednej postaci – panu Dariuszowi, serialowemu stalkerowi zakochanemu w Karolinie: profil *Dariusz „trudne sprawy" vel popularny Dariusz* (http://www.facebook.com/pages/Dariusz-trudne-sprawy-vel-Popu-larny-Dariusz/248894825134430) ma 3646 fanów, natomiast *Wielki Dariusz z serialu TRUDNE SPRAWY* (http://www.facebook.com/pages/Wielki-Dariusz-z-serialu-TRUDNE-SPRAWY/24145498 9229918) 1990 fanów. Dużą popularnością w Internecie cieszyło się także pojawiające się w serialu *Pamiętniki z wakacji* danie „Mięsny jeż" i poświęcona mu krótka piosenka śpiewana przez bohaterów. Różne profile o nazwie *Mięsny Jeż* lubi 14387 osób (http://www.facebook.com/miesnyjezfanpage), 13697 osób (http://www. facebook.com/pages/Mi%C4%99sny-Je%C5%BC/2001458066895 32) oraz 7312 osób (http://www.facebook.com/miensnyjesz). Wywiad z aktorami występującymi w tym odcinku *Pamiętników z wakacji* wyemitowany pierwotnie w telewizji Polsat w programie *Co się kręci?* 24.03.2012 zamieszczony

[1] M. Lemańska, *Sezon na fabularyzowane dokumenty w telewizji*, „Rzeczpospolita", 16–17.03.2013, s. A9.
[2] Tamże.

w serwisie Youtube został wyświetlony 768399 razy (http://www.youtube.com/watch?v=Mdxs-l0m62k).

Internetowe drugie życie seriali paradokumentalnych pokazuje jak bardzo tekst kultury popularnej otwarty jest na odczytanie, niekoniecznie zgodne z intencją jego autora, w jakim stopniu odbiorca może sam zapanować nad przekazem, zmienić wydźwięk tekstu poprzez niewielkie poprawki czy umieszczenie go w innym kontekście. Na tę cechę tekstów kultury popularnej zwracają uwagę badacze związani ze szkołą studiów kulturowych (Stuart Hall, John Fiske, Chris Barker, wśród polskich pedagogów: Witold Jakubowski[3]), a Wiesław Godzic zauważa, że „[…] jedną z głównych przyjemności, uzyskiwanych w trakcie kontaktu ze współczesnymi komunikatami audiowizualnymi, jest przyjemność kontrolowania znaczenia nadawanego zjawiskom przez kulturę i ideologię dominującą oraz tworzenia własnego znaczenia przez grupy i jednostki: znaczenia będącego wyrazem oporu wobec hegemonii"[4].

Analiza struktur narracyjnych wybranych odcinków

Na potrzeby artykułu przeprowadzono analizę struktur narracyjnych oraz jakościową analizę treści wybranych odcinków polskich telewizyjnych seriali paradokumentalnych. Analiza struktur narracyjnych wywiedziona jest z narratologii, której jednym z najważniejszych przedstawicieli był Władimir Propp, oraz semiologii (zgodnie z nomenklaturą Rolanda Barthes'a) czy semiotyki (zgodnie z nomenklaturą Umberto Eco), która z kolei powstała z inspiracji strukturalizmem. Według Davida Silvermana metoda ta polega na potraktowaniu tekstu jako zorganizowanej narracji a następnie zidentyfikowaniu funkcji pełnionych przez znaki w jej obrębie występujące, ponieważ to funkcje są nadrzędne wobec znaków i to one strukturyzują daną narrację[5]. Analiza struktur narracyjnych w różnych odmianach była stosowana przez badaczy mitów (Władimir Propp, Eleazar Mieletinski, Joseph Campbell), literatury (Northop Freye), a także przez badaczy kultury popularnej i codzienności (Roland Barthes i kontynuowane przez innych autorów badania nad mitologią codzienności). W przypadku seriali paradokumentalnych można potraktować tę analizę jako próbę odwołania się właśnie do tej tradycji analizowania mitologii codzienności obecnej w kulturze popularnej.

[3] Por.: Ch. Baker, *Studia kulturowe*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005; J. Fiske, *Zrozumieć kulturę popularną*, przekł. K. Sawicka, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010; W. Jakubowski, *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.

[4] W. Godzic, *Oglądanie i inne przyjemności kultury popularnej*, Universitas, Kraków 1996, s. 222.

[5] D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*, przekł. M. Głowacka-Grajper i J. Ostrowska, Wyd. PWN, Warszawa 2007, s. 148–151.

Punktem wyjścia do zakreślenia schematu narracyjnego analizowanych seriali jest przedstawienie streszczenia wybranych odcinków:

Ukryta prawda, odc. 13: Samotna matka dwóch córek pracuje na dwa etaty, aby utrzymać rodzinę. Starsza z córek (pod wpływem sugestii swojego chłopaka) zaczyna się prostytuować. Matka wraz z ojcem, który porzuciła rodzinę i nie angażuje się w wychowanie córek, zgłasza sprawę na policję. Chłopak zostaje schwytany i skazany, córka wraca na dobrą drogę, a ojciec zaczyna angażować się w wychowanie dzieci.

Pamiętniki z wakacji, odc. 23–25: 18-latek Marcin jedzie z rodzicami na wakacje do ciepłych krajów. Na miejscu popada konflikt z surowym ojcem i nadopiekuńczą matką, którzy chcą go wciąż kontrolować i traktują jak małe dziecko. Spotyka znajomych (dwóch chłopaków i dziewczynę – Kasię) ze szkoły. Chłopacy mu wciąż dokuczają, ale Kasia okazuje mu zainteresowanie. Marcinowi udaje się wykazać swoją wartość (bierze udział w karaoke w barze, gdzie demonstruje swoje umiejętności wokalne), zdobywa dziewczynę, a pod jej wpływem rodzice zaczynają traktować go jak dorosłego.

Ukryta prawda, odc.100: Młode małżeństwo (28-letni Marcin i 25-letnia Justyna) borykają się z problemem trudnego startu na rynku pracy. Marcin wykonuje pracę fizyczną, Justyna szuka pracy. Gdy rodzi się im dziecko, sytuacja znacznie pogarsza się, mają poważne kłopoty finansowe. Marcin za namową kolegi (i przyzwoleniem żony) zaczyna grać w filmach pornograficznych. Ich sytuacja finansowa ulega poprawie, ale psują się relacje między nimi. Justyna jest zazdrosna o męża i jego nową koleżankę z pracy. Sama – bez wiedzy Marcina – zaczyna grać w filmach pornograficznych. Okazuje się, że cała sytuacja była ukartowana przez kolegę Marcina, który chciał w ten sposób zemścić się za to, że mężczyzna kilka lat wcześniej uwiódł jego siostrę. Małżeństwo Marcina i Justyny rozpada się, sprzedają mieszkanie i rozpoczynają osobne życie, Justyna zabiera ze sobą dziecko. W czasie rozprawy rozwodowej Justyna wnosi o ograniczenie praw rodzicielskich męża. Marcin popada w alkoholizm, traci wszystkie pieniądze przez hazard i mieszka w pustostanie.

Trudne sprawy, odc. 155: Julia i Klaudiusz są młodym małżeństwem. Julia odkrywa, że jej mąż ma romans ze starszą od siebie Aleksandrą – żoną swojego szefa. Kobieta przyłapała go na kradzieży, a on, żeby uniknąć oskarżenia i sprawy sądowej, zgodził się na jej żądania, aby zostać jej kochankiem. Kobieta ma już jednak jednego kochanka – Pawła, kolegę Klaudiusza z pracy. Młode małżeństwo popada w konflikt, sprawa wychodzi na jaw, a Kaludiusz traci pracę. Jednak dzięki uporowi udaje mu się ją odzyskać. Aleksandra informuje Klaudiusza, że jest w ciąży, a wkrótce okazuje się, że w ciąży jest także Julia. Gdy Aleksandra rodzi dziecko, wykonane zostają badania genetyczne – ojcem dziecka nie jest Klaudiusz, ale poprzedni kochanek – Paweł. Julia i Klaudiusz godzą się ze sobą i na nowo układają sobie życie, czekając na narodziny dziecka. Aleksandra wiąże się z Pawłem i postanawiają razem wychować wspólne dziecko.

W analizowanych serialach zaobserwować można przewijający się przez wszystkie odcinki schemat narracyjny, porządkujący fabułę każdej historii, stanowiący jej oś. Występuje on w dwóch wariantach historii pozytywnej (o dobrym zakończeniu) i negatywnej (o złym zakończeniu). W przypadku wariantu pozytywnego strukturę narracyjną można sprowadzić do poniższego schematu (por. Schemat 1):

Schemat struktury narracyjnej – wariant pozytywny

Ambiwalentna sytuacja wyjściowa
↓
Narastanie problemów/stopniowe odkrywanie prawdy
↓
Kumulacja
↓
Ingerencja z zewnątrz (osoba, instytucja)
↓
Przebudzenie się głównego bohatera lub całej rodziny
↓
Naprawienie problemu
↓
Odrodzenie rodziny

Schemat 1. Schemat struktury narracyjnej odcinka serialu – wariant pozytywny (szczęśliwe zakończenie). Źródło: opracowanie własne autora.

Scheme 1. Scheme of narration structure of a series episode: positive variant (happy ending). Source: developed by the author.

Z kolei w przypadku wariantu negatywnego strukturę narracyjną można sprowadzić do poniższego schematu (por. Schemat 2):

Schemat narracyjny – wersja negatywna

Ambiwalentna sytuacja wyjściowa
↓
Narastanie problemów/stopniowe odkrywanie prawdy
↓
Kumulacja
↓
Bezradność bohaterów/brnięcie w błędy
↓
Upadek

Schemat 2. Schemat struktury narracyjnej odcinka serialu – wariant pozytywny (nieszczęśliwe zakończenie). Źródło: opracowanie własne autora.

Scheme 2. Scheme of narration structure of a series episode: negative variant (unhappy ending). Source: developed by the author.

Strukturę narracyjną w obu wariantach można poddać jeszcze dalszej redukcji i wówczas można przedstawić ją poprzez następujące schematy (por. Schematy 3, 4):

Zredukowany schemat struktury narracyjnej – wariant pozytywny

Sytuacja normalna
↓
Kryzys
↓
Odrodzenie

Schemat 3. Zredukowany schemat struktury narracyjnej odcinka serialu – wariant pozytywny. Źródło: opracowanie własne autora.

Scheme 3. Reduced scheme of narration structure of a series episode: positive variant. Source: developed by the author.

Zredukowany schemat struktury narracyjnej – wariant negatywny

Sytuacja normalna
↓
Kryzys
↓
Upadek

Schemat 4. Zredukowany schemat struktury narracyjnej odcinka serialu – wariant negatywny. Źródło: opracowanie własne autora.

Scheme 3. Reduced scheme of narration structure of a series episode: negative variant. Source: developed by the author.

Należy jednak zaznaczyć, że wariant pozytywny jest o wiele częstszy od negatywnego. Złe zakończenie stanowi raczej kontrast do najczęściej pojawiającego się pomyślnego biegu wydarzeń, to wariant pozytywny jest tutaj mocniejszym, dominującym składnikiem tej asymetrycznej binarnej opozycji „wesoła opowieść" ↔ „smutna opowieść". Negatywny wariant wydaje się raczej niedopowiedzeniem do końca wariantu negatywnego. W obu zaobserwować można narastającą kumulację czynników negatywnych w życiu bohaterów, narastanie kryzysu, jednak w przypadku „wesołej opowieści" w pewnym momencie następuje rozwiązanie akcji, wyjście z negatywnej sytuacji, przezwyciężenie kryzysu. Na koniec odcinka pokazywane są scenki z życia szczęśliwej rodziny, a narrator (czasem także sami bohaterowie) komentuje wszystko morałem o odnalezionym ponownie szczęściu, odrodzeniu całej rodziny, silniejszej niż przedtem dzięki przezwyciężeniu kryzysu. W przypadku wariantu negatywnego czynniki negatywne po prostu ulegają kumulacji i nie zostają przezwyciężone, natomiast kryzys przechodzi w upadek – np. rodzina się rozpada, a bohaterowie muszą borykać się z piętnem porażki w przyszłości. Inne są morały „wesołych" i „smutnych" opowieści. W tym pierwszym przypadku historia okazuje się przypowie-

ścią o sile rodziny, która jest w stanie przezwyciężyć każdy kryzys (przy określonej pomocy z zewnątrz i wysiłku samych jej członków) i zapewnić każdemu z jej członków jeszcze lepsze i jeszcze szczęśliwsze życie. W wariancie negatywnym historia staje się przypowieścią o utraconym raju rodzinnym, o zagrożeniach mogących zniszczyć rodzinę i unieszczęśliwić jej członków, jeśli się im nie przeciwstawi lub po prostu dopuści do rodziny. Oba morały mają jednak pewien poziom zgody, identyczności przekazu – w obu przypadkach rodzina przedstawiana jest jako naturalne i najlepsze dla człowieka środowisko, warunek *sine qua non* szczęśliwego życia człowieka.

Według literaturoznawcy Northopa Frye'a przejście przez upadek do odrodzenia jest jednym z podstawowych archetypicznych schematów narracyjnych, który przewija się nie tylko przez największe dzieła literackie, ale także widoczny jest w mitologii, np. w mitologii biblijnej. Frye zwraca uwagę na to, że schemat ten przemawia do wyobraźni ludzi od zamierzchłych czasów, wciąż wykorzystywany jest w narracjach i wciąż przyciąga i fascynuje odbiorców[6]. Być może to właśnie odniesienie do tego schematu przesądza o atrakcyjności seriali paradokumentalnych, co świadczyłoby o tym, że siła tego archetypicznego schematu narracyjnego jest w stanie przezwyciężyć nawet toporność wykonania konkretnej opowieści. Co więcej – w takim ujęciu schematyczność fabuły seriali paradokumentalnych nie świadczyłaby tak jak sztuczność dialogów czy słaba gra statystów o nieumiejętności opowiadania historii przez twórców, ale wprost przeciwnie: o ich (najprawdopodobniej niezamierzonym) zakorzenieniu w tradycji snucia opowieści.

Jak zwraca uwagę Carl Gustav Jung taka kolej zdarzeń (najpierw kryzys, potem odrodzenie i poprawa, a nie dobrostan zakończony kryzysem) jest optymistyczną wersją zdarzeń, opowieść napawającą nadzieją, gdyż niezależnie od rozmiarów kryzysu, najważniejsza jest tutaj obietnica odrodzenia. Warto zauważyć, że ten schemat (na co zwracał też uwagę Frye) stanowi oś opowieści mitologicznych i religijnych, zwłaszcza tych, które cieszyły się największym powodzeniem (np. opowieści biblijne). Może to świadczyć o tym, że mitologie najpierw ulegały zeświecczeniu, a następnie były opowiadane w coraz mniej wyrafinowany sposób (najpierw przez powieści, potem przez telenowele i seriale paradokumentalne). Może być też jednak tak, że opowieści o różnym charakterze (zarówno związane ze sferą *sacrum*, jak i *profanum*) opowiedziane za pomocą różnych mediów zawsze ze sobą współwystępowały tak, jak współwystępują w ponowoczesności.

[6] Por.: N. Frye, *Spiritus Mundi: Essays on Literature, Myth and Society*, Fitzhenry and Whiteside, Markham 2006.

Bohaterowie seriali – klasyfikacja typowych postaci

W serialach paradokumentalnych przewijają się określone postacie, które można określić raczej jako typy, niż ludzi z krwi i kości. Tak jak mitologiczny schemat wciąż powielany jest w serialowym „życiu", tak samo mitologiczne postacie reprezentują serialowi „ludzie". Każdy odcinek w pewnym stopniu wprowadza nowe typy do tej galerii serialowych postaci, a w pewnym modyfikuje już istniejące lub po prostu je powiela. Postacie te są na tyle charakterystyczne, że mogłyby nosić znaczące nazwiska niczym bohaterowie moralizatorskich powiastek, np. Jan Staroświecki albo Jaś Niegrzeczny.

Przykładowe typy, które można wyznaczyć na podstawie analizowanych odcinków stanowią: dobra matka, nadopiekuńcza matka, zła żona, staroświecki ojciec, ojciec „półobecny", ojciec nieobecny, nowoczesna młodzież, zbłąkane dziecko oraz grzeczne dzieci.

D o b r a m a t k a to matka, która poświęca się dla dzieci, pracuje ponad swoje siły, opiekuje się nimi, prowadzi dom, decyduje się na mnóstwo wyrzeczeń, aby zapewnić dzieciom utrzymanie i lepszą przyszłość. Jest to najczęściej samotna matka, porzucona przez męża, która nie poddaje się przeciwnościom losu, tylko walczy o przetrwanie. Ta heroiczna postać rzuca jednak cień – jest tak zapracowana, że może nie dostrzegać potrzeb swoich dzieci, nie zapewnia im bliskości emocjonalnej, przez co dzieci wpadają w kłopoty, a ona długo nie dostrzega ich problemów. Gdy jednak prawda wychodzi na jaw, walczy o dzieci i poprzez swoją determinację doprowadza do przezwyciężenia kryzysu.

Z kolei n a d o p i e k u ń c z a m a t k a to kobieta, która podobnie jak dobra matka, poświęca się swojej rodzinie, ale czyni to w niewłaściwy sposób. Nie rozumie swoich dzieci, specyfiki etapu rozwoju, na którym się właśnie znajdują. Jej postępowanie prowadzi do infantylizacji dziecka, czego konsekwencją jest jego niedostosowanie społeczne i niezaradność życiowa, a może być także bunt wobec rodziców. Nadopiekuńcza matka ma jednak dobre intencje, tylko nie potrafi właściwie postępować, ze względu na swoją ignorancję i niewiedzę.

Z ł a ż o n a to kobieta, która zaniedbuje swojego męża, nie zwraca uwagi na jego potrzeby, jednocześnie stawiając mu zbyt wysokie wymagania. Jej postępowanie może doprowadzić do tragedii, o ile w porę nie zmiarkuje się i nie zmieni swojego postępowania. Negatywne skutki jej działań dotykają nie tylko męża, ale całą rodzinę i rykoszetem trafiają z powrotem do niej.

S t a r o ś w i e c k i o j c i e c z jednej strony nie rozumie swoich dzieci i świata, w którym żyje, a z drugiej ma wysokie mniemanie o sobie i oczekuje szacunku zarówno od swojej rodziny, jak i całego otoczenia. Na brak szacunku reaguje gniewem i awanturami, a wobec swoich dzieci chętnie stosuje kary. Jest nieugięty i nie zmienia swojego zdania. Jego postępowanie nie jest zgodne

z ogólnie przyjętymi normami, czym naraża się na śmieszność i wrogość, które dotykają także jego rodzinę.

N i e o d p o w i e d z i a l n y m ą ż i o j c i e c to mężczyzna, który pomimo zobowiązań rodzinnych, nie zachowuje się odpowiedzialnie – rodzina nie jest dla niego najważniejsza, odciągają go od niej różne nielicujące z jego godnością rozrywki (alkohol, hazard, kochanki). Na pierwszym miejscu stawia swoją przyjemność, podejmuje ryzykowne działania nie licząc się z ich konsekwencjami. Żyje z dnia na dzień i nie potrafi podejmować długofalowych działań, których skutki są odroczone w czasie.

O j c i e c „ p ó ł o b e c n y ” to mężczyzna, który – pomimo tego, że żyje ze swoją rodziną – jest w jej życiu właściwie nieobecny, zarówno fizycznie, jak i psychicznie. Z jednej strony odciągać go może praca, którą wykonuje po to, aby zapewnić rodzinie utrzymanie, a problemy z pracą związane zaprzątają go nawet w czasie wolnym (którego i tak ma niewiele), z drugiej może to być nieodpowiedzialny ojciec, którego od rodziny odciągają niemoralne rozrywki.

Z kolei o j c i e c n i e o b e c n y to mężczyzna, który odszedł od rodziny na skutek konfliktu z żoną. Próbuje ułożyć sobie na nowo życie, może mieć nową rodzinę lub tylko nową partnerkę (młodszą od poprzedniej). Może on w ogóle nie utrzymywać kontaktu ze swoją pierwszą rodziną, wspierać ją jedynie finansowo albo utrzymywać sporadyczne kontakty, uważając, że wychowaniem dzieci powinna zająć się ich matka. Nie przeszkadza mu to jednak ingerować w życie pierwszej rodziny, jeśli coś idzie nie tak, jak by tego chciał. Wówczas całą winę zrzuca na matkę dzieci, która nie potrafi się nimi dobrze zająć.

N o w o c z e s n a m ł o d z i e ż to zarówno mężczyźni i kobiety (lub raczej: chłopcy i dziewczęta), którzy wkraczają w dorosłość, próbują życia, nie mają licznych zobowiązań, uczą się, pracują, próbują rozpocząć samodzielne życie, uniezależnić się finansowo od rodziców, a także znaleźć partnera na całe życie oraz wybrać drogę rozwoju zawodowego. Niezwykle ważne jest dla nich życie towarzyskie oraz zobowiązania wobec swojej grupy rówieśniczej – znajomych z pracy lub ze studiów, a także grono najbliższych przyjaciół, nierzadko jeszcze z dzieciństwa. Są to reprezentanci współczesności, którzy żyją tak, jak teraz „się żyje”.

Kolejny typ postaci to z b ł ą k a n e d z i e c k o. Może być to zarówno chłopiec, jak i dziewczyna, najczęściej w okresie adolescencji, które buntuje się wobec rodziców i reprezentowanych przez nich ogólnie przyjętych norm poprzez zbłądzenie na złą drogę. Złą drogę oznaczać może nieposłuszeństwo wobec rodziców, alkohol, narkotyki czy używki innego typu, swobodne życie seksualne, niestosowny wygląd, subkultury, sekty, kradzieże czy przemoc. Jest to jednak dobre dziecko, które zeszło na złą drogę ze względu na swoją niewiedzę, zły wpływ otoczenia, ciężkie doświadczenia życiowe czy nieszczęśliwy zbieg okoliczności. Miłość rodziców oraz ich umiejętne postępowanie może sprawić, że dziecko opamięta się, zrozumie swój błąd i powróci na łono rodziny.

G r z e c z n e d z i e c i stanowią tło dla postaci zbłąkanego dziecka lub dla postaci złego rodzica. Są to dzieci, które postępują tak, jak oczekują tego od nich rodzice, dziadkowie, wspólnota sąsiedzka oraz nauczyciele. Są one często rozdarte między lojalnością wobec zbłąkanego rodzeństwa oraz wobec rodziców. Z tego powodu mogą one kryć niewłaściwe postępowanie zbłąkanego brata czy zbłąkanej siostry. Obecność tych postaci może stanowić usprawiedliwienie dla rodziców zbłąkanego, którzy w końcu potrafili wychować również dobre dzieci, a więc zstąpienie jednego z nich na złą drogę może świadczyć o oddziaływaniu czynników zewnętrznych spoza samej rodziny.

Współczesność, witalizm, rodzina

Rzeczywistość ukazana w serialach paradokumentalnych pełna jest sprzeczności, tak samo jej wyjaśnienia przejawiające się w samej akcji, jak i wypowiedziach bohaterów i narratora, ale zawiera odpowiedzi na wiele nurtujących badaczy życia społecznego pytań, aczkolwiek mogą to być odpowiedzi wzajemnie się wykluczające.

Przede wszystkim szokujące jest zestawienie przedstawianych w serialach ekstremalnych wydarzeń z przedstawionymi w epilogu ich konsekwencjami. I tak np. konsekwencją prostytucji nieletniej dziewczyny jest (po ukaraniu złoczyńców i zrozumieniu swoich błędów przez rodziców) reintegracja rodziny i poprawienie się życia wszystkich jej członków. Zadziwiające jest zatem przerażenie rodziców, którzy dowiadują się o postępowaniu dziewczyny, skoro nie są pokazane żadne długofalowe negatywne konsekwencje dla samej dziewczyny. Inaczej mówiąc: problemy są straszne, ale można je pokonać, a skrzywdzonemu nie stanie się krzywda. Nic nie dzieje się do końca.

Ciekawa jest wizja natury człowieka w serialach paradokumentalnych – przede wszystkim jest wewnętrznie sprzeczna na swój sposób, a na swój sposób konsekwentna. Można dostrzec tu dualistyczną wizję – ludzie dzielą się na dobrych i złych. Dobrzy mają dobry charakter, a zło, które czynią jest wynikiem niewiedzy lub okoliczności, manipulacji złych. Z kolei źli obdarzeni są złym charakterem i w naturalny sposób czynią zło, nic już tego nie zmieni, można ich jedynie ukarać i odizolować od społeczeństwa. Powstaje tutaj swoiste błędne koło – jeśli ktoś się poprawi, to znaczy, że był dobry, tylko dobro było w nim głęboko ukryte, zatem zło, które czynił było wynikiem okoliczności i być może nie ponosi za to odpowiedzialności. Jeśli się nie poprawi, to znaczy, że jest zły, taki się urodził i taki już będzie. Należałoby zatem postawić pytanie, jaki właściwie jest w tym kontekście wymiar moralny popełnianych czynów – czy człowiek ponosi konsekwencje swoich decyzji, czy jest za nie odpowiedzialny? Na jedno z najważniejszych pytań w naukach społecznych czy ważniejsze dla człowieka są dziedziczenie czy środowisko odpowiedź seriali paradokumentalnych

brzmi: oba, zależnie od osoby. Jest to ostateczna odpowiedź, która jest w rzeczywistości ucieczką przed rozstrzygnięciem problemu. Podobnie sprzeczne i wymijające pytania udzielane są na inne podstawowe pytanie dotyczące człowieka i jego życia. Czy człowiek jest kowalem swojego losu, czy jest uzależniony od okoliczności? Otóż jest on kowalem losu uzależnionym od okoliczności. Jeśli mu się uda, jest to jego zasługa, jeśli nie powiedzie się, jest to wina okoliczności. Jest to zgodne z typową dla usprawiedliwiającej masowy witalizm maksymą, że prawda zawsze leży pośrodku.

W serialach paradokumentalnych instytucje państwowe i rodzina współistnieją w doskonałej symbiozie – dzięki interwencji instytucji można zapobiec najgorszym tragediom lub zminimalizować ich skutki. Jeśli instytucje nie funkcjonują, to jest to wina pojedynczych pracowników, łamiących ich etos, zło nie jest wpisane w instytucje. Rodzina jest wspierana przez instytucje, które reagują na prośby członków rodziny o interwencję. Trudno tu znaleźć echa głośnych sporów o prymat państwa nad rodziną lub rodziny nad państwem. Takie instytucje, jak szkoła, policja czy opieka społeczna doskonale uzupełniają rodzinę i pomagają jej realizować swoje zadania. Zatem, zostaje tutaj uznany zarówno prymat rodziny, jako najlepszego środowiska dla rozwoju człowieka, a z drugiej strony – wskazuje się na potrzebę istnienia instytucji kontrolujących rodzinę i wspomagających ją.

Zgodnie z fabułą analizowanych seriali paradokumentalnych rodzina jest podstawowym środowiskiem człowieka, w którym on w naturalny sposób żyje. Jednak nie samą rodziną człowiek żyje. Człowiek bez rodziny nie może funkcjonować, ale rodzina nie powinna utrudniać mu samorealizacji. Muszą nauczyć się żyć w symbiozie, wszyscy mogą się dogadać, tylko muszą wykazać dobrą wolę. Z jednej strony ważna jest tradycja, ale z drugiej ważny jest postęp. Należy trzymać się tradycyjnych wartości, ale jednocześnie zawsze trzeba iść z duchem czasu.

Ambiwalentny jest obraz samej rodziny, jak i jej zagrożeń. Z jednej strony zagrożenia mogą zniszczyć rodzinę, przestrzega się przed niszczycielską siłą zdrady, kłamstwa, lewych interesów. Z drugiej strony sławi się siłę rodziny zdolnej przezwyciężyć każde zagrożenie. Są to oczywiście wzajemnie wykluczające się prawdy, jednak należy pamiętać o tym, że seriale paradokumentalne stanowią przede wszystkim pochwałę witalizmu ludzkiej masy i tak samo, jak wzajemnie sprzeczne mądrości życiowe wygłaszane w prawdziwym życiu przez prawdziwych ludzi jako komentarze do prawdziwych wydarzeń, są one chwilowe – mają wytłumaczyć (lub sprawiać poczucie, że wyjaśniają) konkretne zdarzenie w konkretnym momencie, aby ludzie mogli dostrzec w nich namiastkę sensu, która usprawiedliwi postępowanie ludzi lub pozwoli pogodzić się z biegiem wydarzeń. Przy innym wydarzeniu zostanie wypowiedziana inna mądrość, która dopisze do wydarzenia inny sens, który znów pozwoli pogodzić się z tym wydarzeniem. Zatem ten pozorny bezsens, wewnętrzna sprzeczność, jest w rzeczywistości ukrytym sensem przedstawianych w serialach paradokumentalnych

opowieści, wyrastającym z potocznej wiedzy, mądrości życiowej przewijającej się w prawdziwym życiu prawdziwych ludzi. Jest to kolejne medium (po ludowych opowieściach ustnych, literaturze obyczajowej, powieści popularnej, prasie kobiecej, powieści w odcinkach, telewizyjnej telenoweli) opowiadania życiowych historii według wciąż tego samego schematu.

Rodzina, z jednej strony, stanowi źródło szczęścia, ale z drugiej – źródło nieszczęścia danej osoby. Jest dla człowieka zarówno zagrożeniem, jak i szansą. Jednak to raczej po prostu świat przedstawiony w serialach jest ambiwalentny, a rodzina stanowi jego nieodzowny element. Jest rzeczywistą mikrostrukturą, w wielu aspektach podobną do makrostruktury społecznej. W serialach paradokumentalnych obecny jest wątek przewijający się przez socjologię rodziny, historię czy pedagogikę rodziny, zgodnie z którym rodzina, jako mikrostruktura, pozostaje w sprzężeniu zwrotnym z makrostrukturą. Z jednej strony wprowadza człowieka w funkcjonowanie w świecie, w społeczeństwie, z drugiej – znajdują w niej swój wyraz określone większe procesy społeczne, jednak jest ona w stanie również przefiltrowywać zewnętrzne wpływy i pomóc jednostce dostosować się do sytuacji społecznej, zgodnie z jej potrzebami. Wyraźnie obecne są również mezostruktury stanowiące pomost między rodziną a większą wspólnotą: wspólnota sąsiedzka czy środowisko pracy. Jednak sama makrostruktura państwowa może również bezpośrednio ingerować w życie jednostki czy rodziny poprzez określone instytucje: policję, szkołę czy pomoc socjalną.

Zrozumienie takiego obrazu człowieka i świata, jaki obecny jest w serialach paradokumentalnych umożliwić może odwołanie do koncepcji francuskiego socjologa Michela Maffesoliego, który w swojej analizie współczesnego społeczeństwa określa je jako społeczeństwo plemienne, neotrybalne. Zwraca jednak uwagę, że ta plemienność jest w gruncie rzeczy przejawem masowości, kategorią nadrzędną wobec plemion jest masa, która poprzez plemiona może w pełni zaistnieć. Pisze też o specyficznych cechach masy, rządzących nią zasadach witalizmu, pomnażania swojego obszaru panowania (m.in. poprzez prokreację), celebrowania samej siebie oraz unikaniu zbędnego cierpienia. Maffesoli zauważa też, że masa posiada pewną nienazwaną ideologię, wynikającą właśnie z jej specyficznych cech i stanowiących ich uzasadnienie, która nie jest wprost definiowana w manifestach, ale która jest dla masy przejawiającej się w plemionach ważniejsza niż religia czy zeświecczona religia – polityka. Według Maffesoliego masa może przyjmować różne religie lub różne ideologie polityczne, ale pod warunkiem, że nie będą one stały w sprzeczności z pierwotną ideologią masy, o ile dadzą się włączyć w obręb tejże ideologii i staną się jej wyrazem. Zgodnie z tą myślą masy włączane w obszar wielkich projektów religijnych i politycznych (np. chrześcijaństwa czy komunizmu) będą dostosowywały je w codziennym przeżywaniu do swojego masowego witalizmu[7]. Jednak ideologia masy

[7] Por.: M. Maffesoli, *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*, przekł. M. Bucholc, Wyd. PWN, Warszawa 2008.

pozostaje nienazwana, ale jest ciągle przeżywana, a jej przejawy można zaobserwować w życiu codziennym. I właśnie seriale paradokumentalne można interpretować jako wyrazy tej witalistycznej ideologii, w której postacie nie są rzeczywistymi ludźmi, „z krwi i kości", ale awatarami określonych postaw, przewijającymi się przez różne opowieści, a będących wyrazem pewnych sprzeczności czy konfliktów interesu, charakterystycznych dla żyjącej masy.

Charakterystyczna jest również bezideologiczność analizowanych opowieści, których przedmiotem jest społeczeństwo w większości chrześcijańskie (rzymskokatolickie), funkcjonujące w ramach demokracji parlamentarnej, ale które równie dobrze mogłyby opowiadać o społeczeństwie protestanckim funkcjonującym w ramach monarchii konstytucyjnej albo muzułmańskim funkcjonującym w ramach demokracji parlamentarnej. Mądrości życiowe wygłaszane przez bohaterów czy przez narratora, ogólny wydźwięk fabuł, ich morał nie mają wiele wspólnego z religijną czy polityczną, zideologizowaną moralnością czy światopoglądem. Chrześcijaństwo jest tutaj sprowadzone do roli krzyża wiszącego na ścianie domu, którego mieszkańcy są – zgodnie z tezami Maffesoliego – jedynie powierzchownie schrystianizowani, są przedstawicielami masy, która ze względu na określone warunki historyczne przyjęła chrzest, ale której życie nie daje się zamknąć w ramach rygorystycznie rozumianego chrześcijaństwa. Również ten na pozór absurdalny wydźwięk analizowanych fabuł – zgodnie z którym z najgorszego kryzysu przeciętny człowiek może się podnieść, o ile uzyska pomoc, żyć potem lepiej i pełniej, a najgorsze wydarzenia może być impulsem do reintegracji rodziny – jest tak naprawdę wyrazem ideologii masowego witalizmu, który daje obietnicę wiecznego tryumfu nad jakimikolwiek siłami zewnętrznymi.

Mądrość życiową zawartą w serialach paradokumentalnych można również interpretować poprzez stworzoną przez Martina Heideggera koncepcję życia nieautentycznego, w której zatracony zostaje wszelki głębszy wymiar jednostkowego bycia, pojawia się natomiast ucieczka w „się", robienie tego, co się robi, myślenie tak, jak się myśli, życie tak, jak się żyje. W tym ujęciu to nieautentyczne życie należałoby traktować jako tożsame z życiem według masowego witalizmu, który skutecznie chroni człowieka przed utrudniającą takie życie ideologią, nieprzyjemnym dysonansem poznawczym, w którym życie tak, jak się żyje, jest stanem pożądanym, do którego należy dążyć przezwyciężając (tak jak się przezwycięża) pojawiające się w życiu rodziny kryzysy.

Tak jak Barthes wskazywał na kulturę popularną jako na zarówno źródło, jak i odbicie mieszczańskich mitologii[8], tak seriale paradokumentalne można potraktować jako mitologię masową, sprowadzoną do najprostszego mianownika – witalizmu – wspólnego dla wszystkich współczesnych plemion. Właśnie takie najprostsze medium o tak prostej tematyce, treści i formie (przez niektó-

[8] Por.: R. Barthes, *Mitologie*, KR, Warszawa 2000.

rych piętnowane wręcz za prostackość) najlepiej może się sprawdzić pośród zróżnicowanych odbiorców we współczesnym świecie, w którym zacierają się granice między proletariatem, chłopstwem i mieszczaństwem, w którym niezliczone ponowoczesne plemiona mogą wciąż jeszcze porozumieć się właśnie na płaszczyźnie wspólnego wszystkim irracjonalnego i wymykającego się logice witalizmu.

Wstyd i przyjemność – tryumf popularnego

W serialach paradokumentalnych wyraźny jest wstydliwy i dwuznaczny charakter przyjemności wynikającej z obcowania z tekstem kultury popularnej. Wstydliwy charakter ujawnia się w tym, że seriale paradokumentalne uchodzą (nie bez powodu) za rozrywkę niskiego sortu – źle zagrane przez statystów–amatorów, zawierające żenująco sztuczne dialogi, schematyczne fabuły, przewidywalne zwroty akcji, „głupio-mądry" komentarz narratora, nie tylko wyjaśniającego oczywisty sens oglądanych wydarzeń, ale też uparcie powtarzającego wiele razy streszczenie dopiero co widzianych wydarzeń[9]. Jednak pomimo takiego negatywnego odbioru seriali paradokumentalnych są one chętnie oglądane przez liczną grupę telewidzów, którzy niekoniecznie przyznają się potem do oglądania tychże seriali lub czynią to w ironiczny sposób, zaznaczając swój dystans do prezentowanych w nich treści. Na tym właśnie polega wstydliwy charakter tej przyjemności, do której z jednej strony nie należy się przyznawać, lub przyznawać się zaznaczając swój dystans, a z drugiej, z oglądania takich banalnych i nie najlepiej zrealizowanych historii czerpać można przyjemność.

Dwuznaczny charakter tych tekstów przejawia się tym, że tekst odbiorca może zinterpretować na kilka sposobów, nadać mu także znaczenia niezgodne z intencjami autorów. Przykładem tego drugiego możliwego odczytania jest swoisty drugi obieg seriali paradokumentalnych w Internecie, gdzie widzowie dzielą się co bardziej żenującymi fragmentami poszczególnych odcinków, zamieszczają ich mniej lub bardziej twórcze przeróbki i wielokrotnie wyśmiewają je w komentarzach do filmu czy na portalach społecznościowych. Jednak takie odczytanie niekoniecznie jest niezgodne z intencjami autorów, być może w tym przypadku autorzy również mają podwójne intencje. Z jednej strony oficjalnie seriale paradokumentalne reklamowane są jako bliskie prawdziwemu życiu. Z materiałów promocyjnych, które znaleźć można na stronach internetowych seriali, wcale jasno nie wynika, że są one tylko wytworem fikcji. W promują-

[9] Zresztą ta schematyczność, redundancja i oczywistość jest związana z charakterem telewizji, którą często ogląda się przy okazji wykonywania innych czynności, nie koncentrując się w pełni na samym programie. Seriale paradokumentalne (podobnie jak telenowele) widz może oglądać nie poświęcając im całej swojej uwagi, wielokrotnie przerywając oglądanie, a dzięki komentarzowi narratora i schematyczności fabuły będzie mógł szybko powrócić do przerwanego seansu.

cych seriale rozmowach z twórcami, które pojawiają się np. w programach telewizji śniadaniowych emitujących określone seriale stacji zarówno prowadzący wywiad, jak i udzielający go twórcy sugerują, że seriale paradokumentalne mogą być jak najbardziej traktowane serio i w gruncie rzeczy przedstawiają prawdziwe historie prawdziwych ludzi. Jednak z drugiej strony w tych samych stacjach telewizyjnych z ironicznym dystansem przedstawia się te seriale, gdy w drugim obiegu zaistnieje określony ich fragment. Tak było w przypadku „mięsnego jeża", który – gdy stał się memem internetowym – sprawa tego drugiego obiegu była omawiana w programie emitowanym przez stację Polsat, która również emitowała sam serial, w którym „mięsny jeż" się pojawił, a w tej rozmowie sami bohaterowie memu przedstawiali, czy raczej sugerowali swój ironiczny dystans do serialu, w którym występowali. Zatem twórcom może zależeć na obu rodzajach odczytań – seriale paradokumentalne funkcjonują przede wszystkim w przestrzeni telewizyjnej, gdzie najważniejszy jest poziom oglądalności, gdyż to ona przyciąga finansujących telewizję reklamodawców. Intencje, z jakimi odbiorca zasiada przed telewizorem stają się drugoplanowe, natomiast kwestią najważniejszą jest zachęcenie go do tego, aby faktycznie przed telewizorem zasiadł i obejrzał określony program. Prześmiewczy drugi obieg nie tyle nawet nie przeszkadza, co wręcz może promować także obieg pierwszy, pierwotny.

Seriale paradokumentalne, tak jak mądrość życiowa i wiedza potoczna, są wyrazem czci oraz usprawiedliwieniem dla witalizmu żyjącej masy, która najpełniejszy wyraz znajduje w rodzinie. W tym ujęciu są one wewnętrznie spójne – zawsze stoją po stronie wewnętrznie sprzecznego życia; zawsze poświęcają mądrość i klasyczną logikę dla uznania wyższości życia i losu człowieka. A jako że stoją po stronie życia, stoją też po stronie rodziny; gdyż to rodzina jest najpełniejszym wyrazem masowego witalizmu i bez niej masa nie mogłaby zaistnieć ani wciąż się reprodukować.

Są one mitologią żyjącej w ponowoczesności masy, kolejnym medium służącemu celowi wychwalenia i usprawiedliwienia witalności, która potrafi zatryumfować nawet w niesprzyjających warunkach i jest w stanie zachować swoją podstawową tożsamość niezależnie od tego, jaka ideologia jest jej narzucana, lub przez nią przyjmowana, aby móc wciąż trwać. Kontynuują one opowieść o witalizmie ludzkości, która przedtem znajdowała swój wyraz w sagach rodowych, *Chłopach* Władysława Reymonta, *Stu latach samotności* Gabriela Garcii Marqueza czy powieściach graficznych Willa Eisnera. Zatem to nie przypadek, że paradokumentalne opowieści o rodzinie stają się najpełniejszym wyrazem masowej ideologii i znajdują licznych widzów.

Bibliografia

Baker Ch., *Studia kulturowe*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
Barthes R., *Mitologie*, KR, Warszawa 2000.
Fiske J., *Zrozumieć kulturę popularną*, przekł. K. Sawicka, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
Frye N., *Spiritus Mundi: Essays on Literature, Myth and Society*, Fitzhenry and Whiteside, Markham 2006.
Godzic W., *Oglądanie i inne przyjemności kultury popularnej*, Universitas, Kraków 1996.
Jakubowski W., *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
Lemańska M., *Sezon na fabularyzowane dokumenty w telewizji*, „Rzeczpospolita", 16–17.03.2013, s. A9.
Maffesoli M., *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*, przekł. M. Bucholc, Wyd. PWN, Warszawa 2008.
Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*, przekł. M. Głowacka-Grajper i J. Ostrowska, Wyd. PWN, Warszawa 2007.

Wybrana filmografia

Dlaczego ja
Pamiętniki z wakacji, odc. 23, http://www.ipla.tv/Pamietniki-z-wakacji-odcinek-23/vod-5514791 [dostęp: 04.03.2013].
Pamiętniki z wakacji, odc. 24, http://www.ipla.tv/Pamietniki-z-wakacji-odcinek-24/vod-5514790 [dostęp: 04.03.2013].
Pamiętniki z wakacji, odc. 25, http://www.ipla.tv/Pamietniki-z-wakacji-odcinek-25/vod-5515478 [dostęp: 04.03.2013].
Trudne sprawy, odc. 155, http://www.ipla.tv/Trudne-sprawy-odcinek-155/vod-5520516 [dostęp: 04.03.2013].
Ukryta prawda, odc. 13, http://player.pl/seriale-online/ukryta-prawda-odcinki,521/odcinek-13,S00E13,10327.html [dostęp: 04.03.2013].
Ukryta prawda, odc. 100, http://player.pl/seriale-online/ukryta-prawda-odcinki,521/odcinek-100,S00E100,15575.html [dostęp: 04.03.2013].

Rozdział III

Rodzina pomiędzy literaturą piękną a hipertekstem

Family between fiction and hypertext

doi: 10.23734/wwr20132.157.167

„Wychowanie w Rodzinie" t. VIII (2/2013)

Paulina LITWICKA
Uniwersytet Wrocławski, Polska

Rola rodziny w samotnym życiu i twórczości współczesnego pisarza – Jana Rybowicza

The role of the family in a lonely life and works of the modern writer – Jan Rybowicz

Streszczenie

Biograficzna oraz historyczno-literacka analiza prac współczesnego pisarza Jana Rybowicza wykazuje, że posiadanie własnej rodziny było niezrealizowanym marzeniem artysty, które miało wpływ na jego samoocenę i stanowiło szansę jego całkowitego spełnienia. *Listy do Elżbiety* ukazują problemy wrażliwego artysty w kontaktach z kobietami. Wybrane dzieła literackie zwracają uwagę na problemy samotnego mężczyzny tęskniącego za żoną i dziećmi, których nigdy nie miał. Proza autobiograficzna wskazuje na przemijający czas i trudną rzeczywistość, która sprawiła, że posiadanie rodziny nie było dla pisarza możliwe. Dzieła Jana Rybowicza ukazują człowieka rozdartego między swoimi życzeniami a rzeczywistością. Chęć posiadania własnej rodziny dała mu siłę, aby pisać, ale – z drugiej strony – sprawiła, że cierpiał.

Słowa kluczowe: Jan Rybowicz, Lisia Góra, Stare Dobre Małżeństwo, relacje rodzinne, literatura polska lat 80., literatura współczesna, polska poezja współczesna.

Abstract

The biographical and historical-literary analysis of works of the modern writer Jan Rybowicz indicates that having a family of one's own was an unreachable dream for the artist, which affected his self-esteem and was a chance for his complete fulfillment.

Letters to Elisabeth are showing problems of a sensitive artist in his contacts with women. The selected literary works draw attention at the issues of a lonely man missing a wife and children which he has never had. Autobiographical prose points to the passing time and difficult reality that made having a family impossible for the writer. Jan Rybowicz's works show a man torn between his wishes and reality. A desire of having his own family gave him the strength to write, but, on the other hand, it made him suffer.

Keywords: Jan Rybowicz, Lisia Góra, Stare Dobre Małżeństwo, family relations, Polish literature of the 1980's, contemporary literature, Polish modern poetry.

Jan Rybowicz – współczesny poeta i prozaik tworzący w latach 80. pochodził z Lisiej Góry pod Tarnowem. Niedoceniony przez współczesnych mu krytyków, wyklęty przez lokalną społeczność, właściwie nierozumiany przez bliskich, przez całe życie mierzył się z samotnością i biedą. Głównym tematem jego utworów była walka jednostki o elementarne wartości, takie jak prawda, wolność, sprawiedliwość, wiara. Ujmował je w poetycką refleksję o zabarwieniu egzystencjalnym oraz w prozatorskie utwory, których fabułę czerpał z zaobserwowanej codzienności. Stąd większość z tych tekstów ma znamiona dzieł autobiograficznych. Wątki rodzinne, które pojawiają się tu na wielu płaszczyznach, można uznać za faktyczny obraz życia samego autora. Oprócz tematów odnoszących się do najbliższej rodziny – rodziców, rodzeństwa, dziadków, ciekawie rysuje się ów motyw widziany przez pryzmat marzeń o własnej rodzinie. W wielu miejscach można odnaleźć informacje o kobietach–żonach, małżeństwie i dzieciach, których nigdy nie doczekał umierając przedwcześnie w niewyjaśnionych okolicznościach, mając 41 lat.

Relacje z kobietami

Relacje z kobietami, jakie ujawniają się w prozatorskiej twórczości Jana Rybowicza, przyjmują wiele odcieni. Od cielesnego pragnienia chwili, po marzenia o prawdziwej, duchowej więzi. Zawsze jednak wybrzmiewa z tych opowieści czułość i wstydliwość, jakby lęk przez otwartą demonstracją pragnień.

W tomie *Inne opowiadania*, pochodzącym z roku 1985 pojawia się cykl *Opowiadania bałwana* naświetlający stosunek narratora do kobiet. W tekście otwierającym zbiór – *Dziewczyna, z którą pracowałem* – poznajemy Werkę i Bogusię, które są przez bohatera–narratora traktowane w zupełnie odmienny sposób. Werka jest 20-letnią niedoszłą studentką, pochodzącą z religijnej rodziny. Cechuje ją skromność i młodzieńczy wdzięk. Jej delikatność i niewinność szybko zwracają uwagę opowiadającego, który nie tylko zachwyca się jej powierzchownym pięknem, ale myśli o poważnym związku. Nie zamierza więc

wykorzystać swoich umiejętności, by nakłonić dziewczynę do fizycznego zbliżenia. Szczerze zaangażowany czuje siłę, by poświęcić się w imię wyższych idei. Jednak w duchową sferę wdziera się nieubłagana chuć, która doprowadza do zdrady. Oddaje się fizycznej rozkoszy z Boguśką, która odstrasza go fizjonomią, postawą wobec życia, charakterem i niewyszukanym intelektem. Jest jednak chętna, by poddać się chwili zapomnienia. Opowieść kończy scena namiętnej miłości między pogodzonymi już zakochanymi i odkryciem tajemnicy, że Werka nie była taka „święta", jak się mężczyzna domyślał. Ta prosta historia szkicuje sposób postrzegania kobiet przez autora. Dopiero jej kontynuacja w opowiadaniu pt. *Pies arystokrata* ukazuje problem, który mógł być jedną z przyczyn samotności Rybowicza.

Widać teraz wspomnianych bohaterów po kilku latach od zawarcia związku małżeńskiego. Rodzi się między nimi spór o psa, którego Weronika przygarnęła i którym zamierza się opiekować. Mężczyzna jest z tego niezadowolony, uważając, że nie mają ani warunków, ani potrzeby goszczenia nowego osobnika w domu. Punkt zapalny kłótni jest tylko wierzchołkiem góry, bo od dawna nie ma między małżonkami porozumienia. On – nieustannie zapracowany skupia się właściwie tylko na pisaniu. Stanowi ono ośrodek jego życia i, zdaniem żony, jedyną radość. Ona czuje się niedoceniana, niekochana i całkowicie pozbawiona praw. Coraz bardziej tłamszona lokuje uczucia w psie, który poświęca jej więcej uwagi niż małżonek. Mężczyzna po długiej rozmowie wprawdzie przyznaje żonie rację, ale chce właściwie tylko spokoju. Zdaje sobie sprawę z popełnianych błędów, ale nie do końca rozumie skalę problemu, nie widzi też potrzeby dokonywania rewolucyjnych zmian w dotychczasowym życiu.

Opisana przez Rybowicza relacja ukazuje rozdarcie artysty, który musi odszukać wspólny punkt między ziemią – codziennością a uniesieniem – procesem twórczym. Przez ten fakt nie może znaleźć dla siebie bezpiecznego miejsca. Na skutek pasji, wewnętrznej potrzeby tworzenia, przewartościowuje życie i nie umie wpisać się w model ustalonych kulturowo ról społecznych. Czuje się przez to niedoskonały, nieszczęśliwy. Przeraża go niemoc w dokonaniu wyboru, która zdaje się być dla Rybowicza głównym powodem lęku i osamotnienia w tłumie.

Mimo wszystko związek kobiety z mężczyzną wciąż powraca w innych, już mniej autobiograficznych opowiadaniach, jako lek na samotność. W tym samym tomie, kilka stron dalej, pojawia się historia Jana Rado, który po wyjściu z więzienia dowiaduje się, że żona go zdradzała. Przerażony tą informacją łamie szybko więzienne postanowienia, pierwszego dnia upija się, by zapomnieć o upokorzeniu. Nieszczęśliwy mąż-pijak i żona pragnąca szczęścia. Zwraca uwagę fakt, że w zdemoralizowanym sumieniu Jana Rado, żona stanowiła wartość niezmienną. Uleczenie mogło nastąpić tylko za jej sprawą.

Bardzo osobiste relacje z kobietami opisuje Rybowicz w *Szkicu do autobiografii*. Zaznacza jednak na początku, że „[…] każda autobiografia to stek bzdur

i kłamstw, spoza których czasem nieśmiało wyziera naga prawda”[1]. Opowiada o kilkudziesięciu kobietach, których liczba na razie nie przekroczyła setki. Zbiera doświadczenia z nimi w jedną całość i opatruje wspólnym mianownikiem: „W końcu wszystkie były takie same. Chciały, abym bym zupełnie trzeźwy, natomiast w łóżku zachowywał się jak pijany żołdak. Mówiły górnolotne bzdury głosem pełnym pretensji. […] Wszystkie miewały humory”[2]. Podkreśla niemożność przystosowania się, nieumiejętność akceptacji ram społecznych. I nie chodzi tu o alkohol, który stał z pewnością na przeszkodzie w budowaniu właściwych relacji w związku, ale o trudność bycia po prostu chłopakiem, narzeczonym, mężem. Wciąż na pierwszy plan powracały ważne kwestie egzystencjalne, których one – zdaniem narratora – nie dostrzegały. Chciały więcej tego, co materialne, nie duchowe. I tak jak bohaterka *Zmowy mężczyzn* był zraniony, z jakiś przyczyn zrażony wszystkimi kobietami i może właśnie dlatego w *Szkicu* pisze: „Często byłem samotny. Zawsze byłem samotny. Wciąż jestem samotny. Będę samotny, mam nadzieję”[3]. Filtrując to wyznanie przez sito założeń autobiograficznych, nie należałoby brać tych słów dosłownie. Są one raczej opisem stanu niż planem na przyszłość. Rybowicz jest świadomy upływającego czasu. W *Zwariować z życia* pisze: „Moi rówieśnicy w tym czasie ożenili się, mieli dzieci, samochody, własne wille albo spółdzielcze mieszkania i zaczynali myśleć o zabezpieczeniu swojej starości. A ja leżałem na tapczanie (żywy trup) i wciąż się zastanawiałem, czym jest ten cholerny sens życia!”[4] Dowiedziawszy się w końcu, że trzeba żyć, zamiast zastanawiać się, czym jest życie, podejmuje próby dostosowania się do normalności. Porządkuje bałagan w głowie i w pokoju, zaprasza dziewczynę, długo rozmawiają. Chciałby zakończyć to spotkanie w łóżku, ale jest dla niego zbyt czysta, niewinna. Nie chce tego utracić, więc patrzy, to mu wystarcza. Zaraz później pojawia się informacja o pisaniu, które jest dla niego kontrapunktem, wytchnieniem i ukojeniem w takich chwilach emocjonalnego uniesienia.

Pragnienie stworzenia stałego związku z kobietą najpełniej uwidacznia się u Rybowicza w *Listach do Elżbiety*, które w całości poświęcone są relacji pisarza z tytułową postacią. Pierwsza część sporego zbioru korespondencji poświęcona jest rozkwitowi głębokiego uczucia. Elżbieta – dziennikarka przyjeżdża do pisarza, żeby przeprowadzić z nim wywiad. Jedno zapalne spotkanie i w mężczyźnie rodzi się uczucie. Zachwyca go wszystko: jej sylwetka, intelekt, charakter, wrażliwość, niedostępność. Przeżywa jednak swoją kwitnącą miłość z dystansu, gdyż Elżbieta unika go jak ognia. Kilka sporadycznych spotkań ukazuje ją jako niedojrzałą emocjonalnie kokietkę, natomiast jego, jako mężczyznę

[1] J. Rybowicz, *Szkic do autobiografii*, [w:] Tenże, *Inne opowiadania*, Wyd. Literackie, Kraków 1985, s. 177.
[2] Tamże, s. 177–178.
[3] Tamże.
[4] J. Rybowicz, *Zwariować z życia*, [w:] Tenże, *Inne opowiadania…*, dz. cyt., s. 203.

podnoszącego rangę małego gestu do wyznania miłosnego. Pragnie, by rozwiodła się ze swoim mężem i przyjęła jego oświadczyny. Gdy orientuje się, że ukochana drwi sobie z jego uczuć, nie szanuje, traktuje jak dziwaka, zmienia całkowicie ton swoich listów. W akcie buntu odwołuje wszystkie wcześniej wspomniane zalety, zaprzecza uczuciom do niej żywionym. Odtąd miota się między miłością i nienawiścią, aż do momentu, gdy opadają emocje i znajduje spokój: „Jesteś otoczona tak szczelnym murem, przez który chyba nie przenika nic. Natomiast Ty, spoza tego muru, możesz zadawać ciosy, bezpieczna. I zadajesz. Więc odtąd zadawaj je innym, nie mnie”[5]. Na tym kończy się historia jednostronnej miłości, która była dla Rybowicza jedynym realnym zdarzeniem, mogącym zakończyć się szczęśliwie. W listach ujawnia się artysta jako bardzo wrażliwy człowiek, szybko reagujący na bodźce z otoczenia. Jest bezpośredni, choć przy tym wystraszony jak dziecko nowymi przeżyciami. Ta dwojakość mogła się wydać objawem niezrównoważenia, choć była jedynie spontanicznością. Elżbiecie dawała możliwość górowania i władania jego uczuciami. Pozostawiła go samego, zranionego niechcianą miłością. Tak kończy się tom *Inne opowiadania*.

W ostatnim cyklu *Czekając na Becketta*, wydanym już po śmierci autora, Rybowicz powraca do motywu eros w opowiadaniu *Mężczyzna i kobieta*. Stylizuje go na zapis prastarych dziejów poprzedzających świat cywilizowany. Oto mężczyzna wędruje przez liczne przeszkody, gdzieś poza czasem, w obcej przestrzeni i szuka kogoś lub czegoś. Narrator podejrzewa, że celem może być kobieta, której Bóg stworzył już zamysł. Nieświadomy mężczyzna podąża ze swoją samotnością do miejsca, w którym spotka uosobienie *pożądanego braku*. Identycznie kobieta odczuwa potrzebę bliskości i pewną pustkę, więc czeka, wygląda, by nie przegapić swojego szczęścia. Temu tajemniczemu dziełu przygląda się bacznie Pan Bóg, który powołuje życie obojga do realizacji miłości na świecie. Długa wędrówka w bezczasie kończy się spotkaniem: subtelnym dotknięciem dłoni, poznaniem swoich ciał i stworzeniem jedności. Przytoczona przez Rybowicza przypowieść o celu każdego ludzkiego istnienia pokazuje damsko-męskie relacje jako Boży zamysł, leżący u źródła stworzenia. To gwarant istnienia miłości, bo w samotności grozi człowiekowi tylko nienawiść. Mówi to Rybowicz z perspektywy wciąż oczekującego, który ma jeszcze nadzieję. Kobieta w jego marzeniach ma pokonać w nim złego i ofiarować spokój, być swoistą przeciwwagą dla niezrozumianej, chorej rzeczywistości. Urasta więc związek do czegoś więcej niż biologicznej i społecznej powinności, to nie tylko sposób na życie, ale ono samo.

Taką idealną kobietę opisuje Rybowicz w innym miejscu tegoż samego tomu. *Pani Nic* jest piękna, opanowana i zrównoważona, brzydzi się dewotkami i idiotkami. Nie skarży się i kocha wszystkie dzieci. Jest czysta, w każdym sen-

[5] Tenże, *Listy do Elżbiety*, [w:] Tenże, *Inne opowiadania…*, dz. cyt., s. 307.

sie. Skupia się na teraźniejszości, nie wraca za każdym razem do tego, co było. Narrator nie wie, gdzie dokładnie jest, ale zapewnia: „Bo czymże byłoby moje życie bez tej upartej pewności, że jednak jest gdzieś Pani Nic”[6]. Skąd takie jej imię? Mówi, że najtrudniej jest nie chcieć nic, niczego nie wymagać, być zwyczajnym i akceptować siebie. Właśnie stąd jej piękno, z normalności, codzienności. Kończy zdaniem: „Szukam jej wciąż”. I szukał do końca.

W poezji stosunkowo niewiele miejsca Rybowicz poświęca relacjom z kobietami. Są to nieliczne utwory, charakteryzujące się dużą subtelnością obrazu i delikatności doboru słów. Jawi się w nich kobieta jako mistyczne zjawisko, pochodzące spoza ziemskiego świata. To na przykład utwór *A ona cicha*, poświęcony charakterystyce niewiasty o różowych, wilgotnych ustach i świetlistej twarzy. Jej ciało, hiszpańskie włosy i uśmiech powracają w pamięci i pozostają tam do końca dnia. Najpiękniejszą cechą tajemniczej postaci jest niepozorność, czyli to, co zachwycało w *Pani Nic*. Bez nachalnej emocjonalności, może pojawić się i zniknąć w każdym momencie. Daje to osobie mówiącej poczucie wolności i spokoju, bo nie musi się lękać utraty obecności uchwyconej w pamięci kobiety.

Wspomnienia odgrywają w poezji Rybowicza znaczącą rolę, dają namiastkę spełnienia. Tak, jak w wierszu *Już nigdy nie będziemy kochać*. Widać tu świeżość namiętności, sprowadzonej do zbliżenia dłoni, spojrzenia w oczy. Charakterystyka sytuacji obudowana jest metaforyką codzienności – nalot pyłku na śliwkach przypominający delikatność dotyku, płatek lodu jako symbol kruchości przeżytych chwil. To wszystko przechowuje w pamięci, choć określa mianem zadry, gdyż piękno przeplata się z nieuchronnością, po której pozostaje nostalgia. Tak, jak po zapamiętanym geście, pełnym czułości podaniu kompotu z rabarbaru. Wydobyty ostrożnie z pamięci ukazuje siłę drobiazgu, który najlepiej świadczy o człowieku. To kolejny obraz przywołany, by na chwilę zapomnieć o samotności i strachu, jaki jej towarzyszy.

Oprócz subtelnych gestów zachwyca Rybowicza cielesność, stąd w jego dorobku wiersz *Akt miłosny albo życie* i *Erotyk*. Opisują one zbliżenie kochanków jako zjawisko natury, które współgra z odwiecznymi prawami świata. Kobieta, jak wilgotna ziemia w największym uniesieniu paruje i spala się niczym *białe ciało świecy*. Proces kończy się wytchnieniem, czyli śmiercią. Wszystkie zmysły łączą się w jednym miejscu, by oddać piękno mistycznej chwili.

Rybowicz traktuje kobiety z ogromną czułością. Gdy przychodzi mu wspominać miłe chwile, wręcz je adoruje i uświęca najmniejsze gesty czułości. Z kolei zderzenie z codziennością przynosi rozczarowanie, które wynika z braku wrażliwości napotkanych kobiet i pasji tworzenia, która góruje nad innymi procesami codzienności. Rozdwojenie to jest źródłem nieszczęścia, od którego nie można uciec, tak jak od siebie samego nie można się oddalić.

[6] Tenże, *Pani Nic*, [w:] Tenże, *Czekając na Becketta*, Wyd. Łódzkie, Łódź 1991, s. 130.

Małżeństwo

Małżeństwo jest drugim, po kobietach, tematem poruszanym przez Rybowicza w twórczości prozatorskiej. Pojawia się w wielu opowiadaniach o mniejszym stopniu zabarwienia autobiograficznego i jest ukazany jako sakramentalny związek uświęcony przysięgą złożoną w obliczu Boga. Sam autor nie miał oczywiście bezpośredniego doświadczenia w tej kwestii. Wyraża swą opinię w sposób pośredni, ukrywając ją za przytoczonymi opowieściami o życiu mieszkańców Lisiej Góry.

W *Zalotnicy niebiańskiej*, opowiadaniu pochodzącym z tomu *Samokontrola* narrator przywołuje historię Wiesi Burakowskiej, czterdziestoletniej starej panny, która poszukiwała miłości w niecodzienny sposób. Mianowicie, postanowiła pewnego dnia udać się na plebanię, by dać na zapowiedzi. Na pytanie o to, z kim zamierza brać ślub, odpowiada – *za księdza proboszcza*. Ten, oburzony bezpośrednią deklaracją wyprasza niedoszłą małżonkę i nie chce z nią więcej rozmawiać. Narrator tej opowieści nie krytykuje szalonej kobiety, która szukała ratunku z samotności. Może pod wpływem wieloletnich rozczarowań nie widziała dla siebie wyjścia i zdecydowała się na akt desperacji. Zapewne nie miała większej nadziei na spełnienie swojego marzenia, choć o tym narrator nie wspomina. W oczach czytelnika bardziej należy jej współczuć niż wyśmiewać. Małżeństwo bowiem jest tu momentem przełomowym, który nadałby życiu kobiety sens. W oczach społeczeństwa i w ocenie samej siebie, właśnie wtedy stałaby się normalna.

Inny rodzaj małżeńskich relacji opisuje Rybowicz w opowiadaniu z tego samego tomu i nosi tytuł *Rzeź niewiniątek*. Tu ukazana jest już doświadczona para z wieloletnim stażem w związku sakramentalnym. Poznajemy ich w momencie, w którym przelewa się czara goryczy. Małżonka, która nie może znieść sporadycznych wypadów męża do pobliskiego baru i jego stanu upojenia po powrocie, zapowiada, że odtąd nie będzie gotowała w domu. Eugeniusz Ryś – główny bohater, przyjmuje tę decyzję ze spokojem i stara się sam organizować sobie obiady. Jego cierpliwość do sytuacji w domu szybko się jednak kończy i postanawia przekonać żonę do powrotu. Zabija wszystkie kury i zmusza ją do ich oprawienia i ugotowania rosołu. Z początku oburzona powoli realizuje prośbę męża. Opowieść kończy się odłożeniem broni, wspólną nocą, pełną małżeńskich emocji. Narrator tej opowieści skupia się na przełomowym momencie, który, choć drastyczny, ujawnia wzajemną czułość obojga bohaterów. Romantyzm codzienności rozgrywa się w brudzie i szarości zwykłego, wiejskiego dnia. Warta uwagi jest determinacja mężczyzny, który pragnie obudzić w żonie zapomniane już emocje. Decyduje się na utratę sporego źródła dochodu, by odzyskać utraconą więź. Opowieść wzrusza swoją szczerością, pozbawioną blasku

kiczowatych romansów. Oblicze miłości małżeńskiej jest tu ukazane przez pryzmat typowości i nudy, wśród której kochający się ludzie są w stanie jeszcze coś przeżyć.

W *Ataku szału*, pochodzącym z tomu *Wiocha Chodaków* również opisuje Rybowicz relacje między małżonkami. Ponownie mężczyzna jest tu powodem trosk żony. Jego pijaństwo doprowadza ją do emocjonalnego rozstroju, zwłaszcza gdy sprzedaje on krowę i wóz, a potem całość zysku przepija przez trzy dni. Załamana i zapłakana oczekuje męża w domu. Gdy ten zjawia się, kobieta właściwie nie ma już siły tłumaczyć i skarżyć się. Nic nie mówi, a następnego dnia oboje wstają i wyruszają do codziennej, zwykłej pracy. Żona jest tą, która oczekuje i realizuje w ten sposób swoje małżeńskie powołanie. Nie jest niewolnicą, wpisuje się w rolę nadaną jej społecznie i jest dzięki niej szczęśliwa. Mąż w żaden sposób nie jest usprawiedliwiany przez autora. Skupia się Rybowicz raczej na współczuciu, które wywołuje jego głupota i naiwność. Małżonkom pozostaje surowa codzienność, cierpliwość żony oraz świadomość męża, że ktoś czeka. Wspólna odpowiedzialność za siebie i obowiązki są tu miernikiem prawdziwej więzi.

Nieco podobna sytuacja pojawia się w *Spróbuj, jakie to dobre*, z tą różnicą, że mężczyzna, który przychodzi pijany onego dnia do domu, robi to nader rzadko, jakby w nagrodę za swoją ciężką pracę. I choć żona narzeka, jaki jest stary i głupi, i że wydaje pieniądze niepotrzebnie, stawiając wódkę w knajpie obcym ludziom, on sam jest zadowolony z minionego czasu. Nawet namawia żonę do tego samego. Robi to, żeby ją zdenerwować, nie traktując samej propozycji dosłownie. Dlaczego? Pod koniec, w myślach mówi: „Tylko byś spróbowała! Tobym Ci dał za swoje. Chłop może raz na jakiś czas zgłupieć, ale nie żona! Świat by się zawalił… Baba ma trwać na posterunku jak ostoja! Diabła bym nie zostawił w zastępstwie, a ją – zostawiam! Bo wiem, że nie zawiedzie!”[7] Warto zapamiętać, jak ważna w oczach autora osobą jest „żona czekająca”. To kolejny raz, kiedy bohaterka Rybowicza cechuje się cierpliwością i odpowiedzialnością małżeńską. Przywołuje w ten sposób mit wiecznej tęsknoty za zrozumieniem, akceptacją, wypełnieniem pustki.

Małżeństwo, jako ostoja spokoju, zostało przedstawione również w tomie *Inne opowiadania* w tekście *Pragnienie ogniska*. Bohaterowie pozbawieni możliwości posiadania dzieci, skupiają swoje uczucia tylko na sobie, budując intymną, silną więź okupioną podskórnym cierpieniem. Mąż ma dobrą posadę i prowadzi godne życie, tylko czasem ucieka w samotność, wyjeżdża do lasu, spędza tam noc, by na nowo poczuć życie wszystkimi zmysłami. Wraca po tej chwili ucieczki do żony i by rozpocząć wspólny dzień. Powrót, obok pamięci to słowo klucz dla twórczości tego artysty. Powrót do źródła, do dzieciństwa, do wspomnień. Powracanie u Rybowicza jest ruchem ku dobremu.

[7] Tenże, *Spróbuj, jakie to dobre*, [w:] Tenże, *Wiocha Chodaków*, PIW, Warszawa 1986, s. 79.

Rodzina

Gdy dochodzi do złamania podstawowych praw rodziny, staje się ona źródłem nieszczęścia, wewnętrznego rozkładu. W opowiadaniu *Tatuś i córeczka* narrator informuje już w pierwszym zdaniu: „Józef Giez zrobił swojej trzydziestopięcioletniej córce dziecko”[8]. Pierwszy raz sytuacja ta miała miejsce, gdy krótko po śmierci żony Giez przyszedł do domu pijany i w nocy wślizgnął się do łóżka córki. Ojcu minęły wyrzuty sumienia po miesiącu i „Tej nocy znów wlazł do pościeli córki, która nie stawiała tym razem żadnego oporu, mruczała tylko ni to płaczliwie, ni to z rozkoszy”. Jej cicha zgoda miała dwojakie znaczenie – jako przyzwolenie na obecny stan lub jako niemoc w przeciwstawieniu się ojcu. Sytuacja kilkakrotnie się powtarzała, aż do momentu zajścia córki w ciążę. Po narodzinach dziecka ostrzegła ojca, by nigdy więcej tego nie robił. Wieś szybko się dowiedziała i zapomniała o zdarzeniu, Magda związała się z Tośkiem. Ojciec spędzał noce w stodole, a za dnia pił. W końcu znaleźli go wiszącego na sznurze i odetchnęli z ulgą. Tragiczna historia rodziny Giezów miała swoje źródło w tęsknocie i samotności. Późniejsze decyzje były już tylko wypadkową charakterów, postawy moralnej, osobowości i sytuacji społecznej.

Inny obraz rodziny ukazuje historia *Staruchy* z opowiadania zawartego w ostatnim tomie prozy Rybowicza. Tytułowa bohaterka uskarżała się na milicji: „Nie chcę z nimi żyć! Syn mnie bije, synowa mnie bije, wnuki mnie biją! … Jeść mi nie dają, każą pracować, każą pracować, sprzątać, zabierają mi całą emeryturę… A ja mam już przecież siedemdziesiąt pięć lat…!”[9] Rodzina tłumaczyła, że nigdy babci nie skrzywdzili, po prostu jednego dnia starsza kobieta wyszła i nie wróciła. Z dalszej opowieści wiadomo, że jest to prawda i babcia, mimo szczerych chęci rodziny, nie chce być balastem dla młodych. Autor przedstawił model normalnej rodziny: mąż pracuje i ogląda mecz, żona opiekuje się dziećmi i przygotowuje do egzaminu na księgową, dzieci bawią się. A starucha w tym wszystkim nieco z boku, samotna wśród najbliższych. Ucieka, by poczuć bezgraniczną wolność. Jest w tym opowiadaniu nostalgia samego Rybowicza, który znów pokazuje, że społeczne ramy nie są dla niego dostatecznie swobodne. Rodzina ma swoją nienaruszalną moralność i powinna zapewniać swoim członkom bliskość, będącą sumą szacunku i codziennej, prawdziwej obecności. O takiej rodzinie marzył.

[8] Tenże, *Tatuś i córeczka*, [w:] Tenże, *Wiocha Chodaków…*, dz. cyt., s. 38.
[9] Tenże, *Starucha*, [w:] Tenże, *Czekając na Becketta…*, dz. cyt., s. 116.

Związek z dziećmi

Kilka stron swojej twórczości poświęca Rybowicz również problemowi dzieci i znaczeniu ich obecności w życiu rodziny. W opowiadaniu *Worth* ukazuje syna, który w Komendzie Wojewódzkiej przyznaje się, że zabił własną matkę. Lecząc się w zakładzie psychiatrycznym pod kierunkiem lekarzy, dochodzi w końcu do prawdy, że w rzeczywistości tego nie zrobił, tylko już pod koniec życia matki, zabrakło mu do niej cierpliwości. Ciężko chora kobieta absorbowała jego uwagę przez kilka wcześniejszych lat. Niefortunnie w ostatnich słowach do niej, tuż przed śmiercią, powiedział z wyrzutem, w trakcie nerwowej rozmowy, że podał jej truciznę. Żył od tamtego momentu ze świadomością, że przyczynił się do jej odejścia. Ukazana silna więź, poświęcenie dla matki, ludzki brak cierpliwości w krytycznych momentach, świadczą o bliskości i silnej więzi rodzinnej. Syn był dla niej jedyną jasną myślą, dla której chciała żyć. On czuł odpowiedzialność za rodzinę i poświęcił osobiste szczęście, by móc wspierać matkę w bardzo trudnej codzienności. Widać w tej historii tragiczną czułość, poświęcenie, które ma sens. Może dlatego, że rozgrywa się wewnątrz najbliższej rodziny i dotyka istoty człowieczeństwa – wrażliwości. Walczy w ten sposób Rybowicz z obojętnością, coraz bardziej widoczną i bezkarną.

Opowiadanie *Najnowszy testament* również jest świadectwem owej czułości. Tym razem ojciec, po tragicznej śmierci syna na froncie wojennym, wytacza wojnę politycznemu światu. Nie mogąc pogodzić się z bezsensownym odejściem syna postanawia oskarżyć prezydenta o jego zabójstwo. Zaangażowany w walkę o pamięć i honor ukochanego syna, obwieszcza gazetom tragiczną prawdę i sam niesie ulicami miasta transparent z napisem „Prezydent jest wariatem, którego należy zbadać”[10]. Wystawia swoją dobrą reputację szanowanego lekarza na próbę. Poświęca cały swój majątek i energię życiową na walkę, bo jego życie skończyło się wraz ze śmiercią syna. Jego niebieskie oczy, widziane już tylko na zdjęciach, nie wystarczyły do normalnego funkcjonowania. Nie mógł niczym wypełnić pustki. Został zamknięty w szpitalu psychiatrycznym, leczony na wspomnianą tęsknotę. Bolesne doświadczenia spowodowały, że stworzył najnowszy testament, który zdradzi tylko temu, kto przeżyje coś podobnego do jego doświadczeń. Walka o dobre imię i honor rodziny, stają się walką o życie, koniecznością niepodważalną, w pełni zrozumiałą tylko przez samego oszukanego.

Zew ziemi ukazuje syna jako przedstawiciela młodych, którym bliżej do miasta, niż na wieś. W miarę upływu czasu czuje coraz bardziej zatłoczone ulice metropolii i wraca do domu, by na nowo poczuć zew ziemi. Rodzinne strony są

[10] Tenże, *Najnowszy testament*, [w:] Tenże, *Inne opowiadania…*, dz. cyt., s. 157.

dla niego synonimem wolności. Ta prosta historia po raz kolejny przedstawia Rybowicza, jako człowieka szczególnie ceniącego więzi rodzinne.

Rodzina w marzeniach Rybowicza jest ostoją spokoju, daje wytchnienie w okrutnej codzienności, azyl bezpieczeństwa. Widzi autor te korzyści, ale jego sytuacja nie pozwala na przekroczenie granicy możliwości realizacji tego pragnienia. Charakter, wrażliwość, powołanie twórcze, każą mu dokonywać innych wyborów. To rozdwojenie jest źródłem cierpienia, które dla Rybowicza zamyka się przede wszystkim w wielopłaszczyznowym pojęciu – samotność. Uczucie opuszczenia przebija z całej prozatorskiej i poetyckiej twórczości Jana Rybowicza i wpływa na kształt jego filozofii życiowej:

„Żeby było życie,
trzeba drugiego człowieka:
kobieta, mężczyzna – nieważne.
Tymczasem siedzę tu ciągle sam.
Malarz, który maluje maszyną do pisania
martwe natury”[11].

Bibliografia

Borowski Z., *Wywiad z Janem Rybowiczem*, „Radar” 1984, nr 31.
Konieczny P., *Wywiad z Janem Rybowiczem*, „TEMI” 1987, nr 23.
Rybowicz J., *Czekając na Becketta*, Wyd. Łódzkie, Łódź 1991.
Rybowicz J., *Gra na zwłokę*, „Tygodnik Kulturalny” 1984, nr 35.
Rybowicz J., *Inne opowiadania*, Wyd. Literackie, Kraków 1985.
Rybowicz J., *O kay*, Seria: Poezja Szybkiej Obsługi, SDK, Warszawa 1990.
Rybowicz J., *Pisarz nie jest pępkiem świata*, „TEMI” 1980, nr 31.
Rybowicz J., *Wiocha Chodaków*, PIW, Warszawa 1986.

[11] Tenże, *Martwa natura*, [w:] Tenże, *O kay*, Seria: Poezja Szybkiej Obsługi, SDK, Warszawa 1990, s. 26.

doi: 10.23734/wwr20132.169.184

„Wychowanie w Rodzinie" t. VIII (2/2013)

Mariola SZYBALSKA-TARASZKIEWICZ
Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Polska

Realizacja warstwy deskryptywnej i ikonograficznej w dwutygodniku „Viva!"

The Realisation of the descriptive and iconographic plains in the „Viva!" biweekly

Streszczenie

Artykuł dotyczy problematyki rodzinnej ukazanej w dwutygodniku „Viva!" Przedmiotem zainteresowania są tu – ze względu na charakter czasopisma – rodziny polskich i światowych celebrytów ze świata kultury, polityki i mediów. Oglądowi poddane zostało wewnętrzne i publiczne życie tych rodzin, wyznawane wartości i ich internalizacja w działaniu.

Słowa kluczowe: rodzina, celebryta, wartości.

Abstract

The article discusses the problems of the family presented in the „Viva!" biweekly. Due to the character of the magazine, the families of Polish and international celebrities from the worlds of culture, media, and politics are the main focus of attention. The internal and public lives of these families are presented, along with their values and their internalisation through action.

Keywords: family, celebrity, values.

„Viva!" to dwutygodnik, który ukazał się na polskim rynku w 1997 roku i wydawany jest nakładem wydawnictwa Edipresse Group. Od 2008 roku jego redaktorką naczelną jest Katarzyna Przybyszewska. Magazyn poświęcono wydarzeniom ze świata show-biznesu, kultury i polityki. Opowiada o prywatnym życiu gwiazd mediów. Jak pisze redakcja czasopisma. „W magazynie „Viva!" znaleźć można też materiały dotyczące mody, urody i kuchni, a także horoskopy, sesje mody i alfabet towarzyski, prezentujący zdjęcia i opisy najważniejszych przyjęć, pokazów mody i promocji w kraju i za granicą"[1].

Pismo zawiera też komentarz autorski do bieżących wydarzeń, ukazujący się w felietonach pisanych przez Jerzego Iwaszkiewicza.

Problematyka dotycząca rodziny i innych form wspólnego życia pary zajmuje w czasopiśmie „Viva!" poczesne miejsce. Analiza zawartości czasopisma[2] wykazuje, iż wydawnictwo nadając temu zagadnieniu priorytet, ukazuje na rzeczywistych przykładach różne modele związków oraz panujących w nich relacji i standardów moralnych.

W niniejszym artykule podstawą rozważań będzie przegląd zawartości deskryptywnej dwutygodnika i towarzyszącej jej ikonografiki, które pozwalają na otwartość w opisywaniu i wnioskowaniu o świecie przedstawionym. Działanie takie daje możliwość postępowania zgodnego z zasadą „idź, zobacz, jakie to jest"[3]. Badanie przeprowadzono na podstawie dwóch roczników pisma (z lat 2010, 2011).

Związki partnerskie ukazane w czasopiśmie mają głównie charakter heteroseksualny, choć nie ucieka się od pokazywania par homoseksualnych, jak np. angielskiego małżeństwa gejów – Eltona Johna i Dawia Furnisha[4] czy związku amerykańskiego projektanta mody Marca Jacobsa i jego brazylijskiego partnera Lorenzo Martone[5].W świetle ideologii chrześcijańskiej (a Polacy deklarują w większości swój katolicyzm i jako tacy są rozpoznawani poza krajem) rodzina postrzegana jest jako najistotniejsza wartość w życiu człowieka i miejsce, w którym kształtuje się sposób postrzegania siebie i świata, tu też formuje się sfera etyczna każdego z jej członków. Zatem model, jaki wynosi człowiek z rodzinnego otoczenia towarzyszy mu przez całe życie, z niego też czerpie, zakładając w późniejszym okresie własny dom. Wzór ten poddawany jest jed-

[1] „Viva!", por. źródło: http://polki/viva_bk_artykul.1003962.html [dostęp: 22.04.2013].
[2] Zob.: T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, [w:] T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, wyd. II, Wyd. Akademickie „ Żak", Warszawa 1995, s. 57; H. Komorowska, *Metody ilościowe a metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, „Edukacja" 1989, nr 3, s. 15; P. Dubiel, *Metoda analizy zawartości prasy i jej praktyczne zastosowanie*, [w:] J. Mądry (red.), *Wstęp do prasoznawstwa*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1982, s. 174; W. Pisarek, *Analiza zawartości prasy*, Ośrodek Badań Prasoznawczych, Kraków 1983, s. 72–82.
[3] Zob.: A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1989, s. 38.
[4] M. Łuków, *Dwóch mężczyzn i dziecko*, „Viva!" 2011, nr 13, s. 54–58.
[5] *Modne ciała,* Viva!" 2010, nr 2, s. 17.

nakże rozlicznym sprawdzianom, np. kiedy porównuje się wartości, jakie są kultywowane w innych znanych podmiotowi familiach albo wtedy, gdy obserwuje on życie celebrytów, ogląda przeprowadzane z nimi wywiady na ten temat lub gdy czyta o nich w prasie. Źródła te mogą silnie wpływać na percepcję modelu wyniesionego z domu. Decydować czy ich odbiorca uzna go za jedynie dobry, czy też będzie go modyfikował lub też całkowicie odrzuci. Pokusą dla zmian jest w tym przypadku tkwiące w społeczeństwie przekonanie (podtrzymywane przez media), że znani ludzie, którym się w życiu powiodło, są wyrocznią postępowania i mogą stać się w tym względzie inspiracją dla „zwykłego" człowieka. Nie oznacza to bynajmniej, że „wyrocznia" postępuje zawsze moralnie i prezentuje najwyższe standardy, wprost przeciwnie, popełniane grzechy mogą być tu jak najbardziej pociągające dla czytelników, o wiele bardziej niż życie bez uchybień i pomyłek, gdyż pozwalają odbiorcy poprzez analogię łatwo rozgrzeszać własne, nie zawsze poprawne, postępowanie. Tak więc sposób myślenia i działania bohaterów czasopism często pozwala odbiorcy weryfikować nawet najsłuszniejsze prawdy wyniesione z domowego wychowania. Dostępność kolorowej prasy kobiecej jest w tym przypadku jednym z kluczowych elementów kształtowania społecznego wizerunku rodziny, ukazywanego dzięki wywiadom z gwiazdami, artykułom im poświęcanym czy fotograficznym reportażom.

Rozpatrując portret współczesnej rodziny ukazywanej w dwutygodniku „Viva!" można dostrzec wiele jego modeli. Pierwszym kryterium jest tu formalny status związku. Tak więc wyróżniamy tradycyjne małżeństwa (np. Andrzeja i Marioli Gołotów[6] czy Sary Jessiki Parker i Matthew Brodericka[7]), heteroseksualne nieformalne związki partnerskie (np. Tamary Arciuch i Bartosza Kasprzykowskiego[8]), związki monoparentalne (jak np. Katarzyny Smutniak[9] czy Ewy Błaszczyk[10] po śmierci ich małżonków), a nawet wielożeństwa (taki model ma związek pochodzącego z Mongolii prezentera telewizyjnego Bilguuna Ariunbaatara[11]). Jeśli natomiast weźmiemy pod uwagę płeć partnerów, mamy małżeństwa gejowskie (np. Eltona Johna i Davida Furnisha[12]). Treści deskrypcyjne zawarte w „Vivie!" dotyczące życia rodzinnego wzmacniane są zdjęciami, na których zadowolona para (tak heteroseksualna jak i gejowska) lub któreś z rodziców pozuje do fotografii w otoczeniu potomka lub potomków[13]. Dzieci mogą być wspólne (jak ma to miejsce np. w związku Joanny Kurowskiej czy w mał-

[6] L. Śnieg-Czaplewska, *Co bokser robi w domu?*„Viva!" 2010, nr 18, s. 44–49.
[7] K. Zwolińska, T*rendsetterka*, „Viva!" 2010, nr 10, s. 48–54.
[8] *Wszyscy mówią: KOCHAM CIĘ*, „Viva!" 2010, nr 3, s. 32, 42.
[9] K. Pytlakowska, *Los chce inaczej*, Viva!" 2010, nr 16, s. 56–59.
[10] Taż, *Matka zawsze walczy*, „Viva!" 2011, nr 6. s. 64–68.
[11] L. Śnieg-Czaplewska, *Co z tym Bilem?* „Viva!" 2011, nr 23, s. 52–58.
[12] M. Łuków, *Dwóch mężczyzn i dziecko...*, dz. cyt.. „Viva!" 2011, nr 13, s. 54–58.
[13] Fot. „Viva!" 2011, nr 13, s. 54–58, na której Elton John i David Furnish bawią się z adoptowanym synem Zaharym lub inna, na której Furnish niesie w nosidełku śpiącego syna.

żeństwie Małgorzaty Walewskiej[14]), pochodzić z poprzednich związków (tak jest np. u Agnieszki Maciąg i Roberta Wolańskiego[15] czy Aleksandra Gudzowatego i jego żony Danuty[16]), być adoptowane (jak w przypadku Nicole Kidman i Toma Cruza[17] czy Sandry Bullock[18]), a nawet urodzone przez surogatkę (np. w związku S.J. Parker[19]). Bywa też, że pary wychowują dzieci biologiczne i adoptowane (np. Angelina Jolie i Brad Pitt[20]). W tym ostatnim przypadku fotografie wykazują, że przysposobione dzieci mogą różnić się też rasowo[21]. Żaden z modeli nie jest przez wydawnictwo krytykowany bądź chwalony ze względu na istniejący rodzaj więzi: homoseksualnych bądź heteroseksualnych ani z powodu struktury wskazującej na wielodzietność czy małodzietność, formalność lub nieformalność albo wielożeństwo[22]. Jeśli ocenia się związki, to raczej poprzez panujące w nich stosunki, a zwłaszcza w odniesieniu do dzieci. Pochwala się więc, a wręcz eksponuje te relacje, które wykazują troskliwość i zaangażowanie w opiekę, edukację i wychowanie potomstwa, choćby nawet ojciec porzucił rodzinę dla innej kobiety[23]. Dlatego redakcja wyraża się z uznaniem o Colinie Farrellu, o którym plotka głosiła, że nie ma czasu dla synka, a okazało się, że chociaż aktor wciąż dokonuje kolejnych podbojów po rozstaniu z Alicją Bachledą-Curuś, to jednak na planie filmu „[…] widywany jest nie z piękną aktorką u boku, lecz z dzieckiem na rękach[24]. Uznanie redakcji budzi fakt, że Farrell postanowił wykorzystać okazję i spędzić trochę czasu ze swoim dwuletnim sy-

[14] L. Śnieg-Czaplewska, *Trzy głosy w jednym,* „Viva!" 2010, nr 6, s. 96–100.
[15] *Sekretny ślub,* „Viva!" 2011, nr 2, s. 24.
[16] K. Pytlakowska, *Nie jestem hedonistą,* „Viva!" 2011, nr 4, s. 6–16.
[17] M. Łuków, *Przyjaciółki po przejściach,* „Viva!" 2010, nr 10, s. 30–33.
[18] *To mój synek,* „Viva!" 2010, nr 10, s. 36.
[19] K. Zwolińska*, Trendsetterka*…, dz. cyt., s. 48–54.
[20] *Zgrabny team,* „Viva!" 2010, nr 6, s. 34.
[21] Fot. tamże, s. 34.
[22] Można więc uznać, że redakcja pisma stara się wpływać na negatywne nastawienie polskiego społeczeństwa do homoseksualizmu i przybliżyć mu standardy poprawności charakterystyczne dla kultury zachodnioeuropejskiej i amerykańskiej, gdyż jak pisze Krzysztof Arcimowicz, w: K. Arcimowicz, *Obraz mężczyzny w polskich mediach. Prawda. Fałsz. Stereotyp*, GWP, Gdańsk 2003, s. 217 – „W naszym kraju nastąpiło praktyczne wykluczenie mniejszości seksualnych z wielu obszarów życia publicznego. Niewątpliwie zła sytuacja homoseksualistów wynika także z tego, iż kultura polska odznacza sie dużą nietolerancją wobec odmienności, gdyż jest konserwatywna i zamknięta w gorsecie katolicyzmu".
[23] Ten rodzaj aprobaty wiąże się z próbą odejścia od klasycznego obrazu ojcostwa, w którym rola ojca ogranicza się do zarabiania pieniędzy i funkcji wychowawczej, polegającej na dyscyplinowaniu potomstwa poprzez kary. W nowej roli propagowanej przez pismo „Wzór opiekuna dziecka łączy się z nowym paradygmatem męskości, w którym podkreśla sie równość kobiet i mężczyzn w sferze publicznej oraz prywatnej [...] Wzorzec ten akcentuje androgyniczne zachowania w procesie wychowywania dziecka, głównie na etapie pielęgnacji i opieki nad maleństwem". Zob.: K. Arcimowicz, Tamże, s. 208.
[24] Fot. „Viva!" 2011, nr 15, s. 22, na której tylko jedno z dzieci idących z Angeliną i Bradem ma biały kolor skóry.

nem Henrym Tadeuszem"[25]. Z aprobatą przyjmowana jest także postawa Huberta Urbańskiego, który, co prawda, rozwiódł się z pierwszą żoną, ale utrzymuje kontakty z potomstwem i cieszy się, iż w drugim związku będzie miał niebawem kolejne dziecko[26]. Można więc uznać, że w sposobie ukazywania rodzin w „Vivie!" dominuje model permisywny, propagujący tolerancję dla odmienności seksualnej oraz przyzwolenie na taki rodzaj więzi, jaki parze najbardziej odpowiada. Jak wspomniałam, ojcowie i matki nie są krytykowani za rozbicie rodzin i odejście do innego związku, ważne jest jednak, by utrzymywali kontakt z potomstwem i by ten fakt dało się udokumentować. Samej sile czy częstotliwości relacji (najczęściej ojcowskich) nie poświęca się nadmiernego zainteresowania.

Wywiady zamieszczane w magazynie wykazują, iż pary zawsze twierdzą, że są w sobie bardzo zakochane i deklarują, że ta druga/ten drugi to osoby jedyne w swoim rodzaju (np. Grażyna Szapołowska mówi o swoim partnerze, „Kiedy spotkałam Erica, w moim życiu wszystko się poukładało. Wszystkie moje lęki przeszły", a jednocześnie z wywiadu dowiadujemy się, iż „zawsze rozkochiwała mężczyzn i że ma to we krwi"[27]. Colin Farrell natomiast odbierając nagrodę IFTA za rolę w *Ondine* mówi publicznie do swej partnerki Alicji Bachledy-Curuś: „Dziękuję kochanie za piękno, które wniosłaś w moje życie"[28], co nie przeszkadza mu już parę miesięcy później zostawić ją dla innych kobiet). Bohaterowie opisywani w „Vivie!" chętnie i szybko czynią miłosne deklaracje i zachwycają się swoimi nowymi wybrankami (fotografie ukazują jak z zauroczeniem patrzą na siebie albo pozują w miłosnych uściskach[29]), przy czym nie dostrzegają ani sprzeczności, ani śmieszności swych zapewnień i zachowań, wynikających z faktu, iż często jeszcze tkwią w poprzednich niezamkniętych związkach, które też były fascynujące i, jak twierdzili, na całe życie. Ta zmienność postaw, bez oglądania się na uczucia dotychczasowego partnera, który jeszcze niedawno był tym jedynym i ukochanym, świadczy o niedojrzałości życiowej i uczuciowej, a także egoizmie, przypominającym postawę małego dziecka pragnącego natychmiast nowej zabawki, gdy stara przestała być wystarczająco atrakcyjna. Łatwości rozstań nie przeszkadza nawet obecność dzieci, których dobro – jak wcześniej głosili sami zainteresowani – było nadrzędne. Obecnie nowe zaangażowanie powoduje, że brak nawet czasu, by je odwiedzać. Sytuację tę dobrze ilustruje rozwód Toma Crusa z Nicole Kidman[30]. Aktor zauroczony Penellope Cruise zapomina o dzieciach i oddaje się nowym przyjem-

[25] *Troskliwy tata,* „Viva!" 2011, nr 15, s. 22.
[26] P. Najsztub, *Mężczyzna utkany z kobiety,* „Viva!" 2011, nr 9, s. 42–50.
[27] K. Pytlakowska, *Porozmawiajmy o seksie,* „Viva!" 2011, nr 15, s. 47.
[28] *Dziękuję kochanie!*. „Viva!" 2010, nr 6, s. 32.
[29] Fot. całujących się Liz Hurley i Shane'aWarne „Viva!" 2011, nr 21, s. 34, zdj. wpatrzonej w nowego partnera – Oliviera Martineza – Halle Berry Viva" 2011, nr 21, s. 36.
[30] M. Łuków, *Przyjaciółki po przejściach*…, dz. cyt., s. 30–33.

nościom[31]. Przykładów łatwości, z jaką pary zakochują się w sobie – zawsze „na całe życie" – jak również szybkości i bezwzględności rozstań, gdy na horyzoncie pojawia się inna zdobycz, jest w magazynie bardzo wiele, żeby przytoczyć choćby liczne związki Arnolda Schwarzeneggera, które miały miejsce w trakcie małżeństwa z Marią Shriver[32]. Podwójna moralność aktora wzbudziła szok wśród jego rodziny, a zwłaszcza u dzieci hollywoodzkiej pary. Zmienność i kruchość postaw moralnych, na bazie których zawiązywana jest rodzina – przy jednoczesnej masowości zjawiska – wskazuje, że jej przedstawicieli cechuje relatywizm moralny, a wola, której podpowiadają uczucia, jest nadrzędnym czynnikiem ich życiowych działań i postaw. Jednocześnie bohaterowie wywiadów zamieszczanych w czasopiśmie zgodnie stwierdzają, że rodzina jest dla nich najważniejsza, istotniejsza niż sława i inne dobra doczesne. Tak np. Angelina Jolie „pytana o życiowe priorytety, na drugim miejscu po rodzinie wymienia działalność charytatywną"[33], a Andrzej Gołota odpowiada dziennikarce „Pytasz, co w życiu jest najważniejsze? Dzieci i to stworzenie, które siedzi obok mnie"[34] [mowa o żonie Marioli – wyjaśnienie M.S.T.] Jak twierdzą, to w rodzinie otrzymali właściwe wzorce i wsparcie w dążeniu do swych celów, miłość i przyjaźń rodziców, i innych członków familii, a teraz w swoich stadłach pragną zaszczepić analogiczne wzorce i sami też doświadczyć podobnego zrozumienia i miłości. Zarazem jednak życie rodzin ze społecznego świecznika wykazuje, jak trudno wdrożyć im w rzeczywistość głoszone publicznie deklaracje. Przekonali się o tym i Jennifer Lopez, i Edyta Górniak i wielu innych, którzy rozbili swe związki albo zostali porzuceni przez partnera lub tkwią w swych małżeństwach, choć ze względu na ich toksyczność sami nie mogą być szczęśliwi (jak chociażby Charlene Wittstock – małżonka księcia Monaco, która już w dniu ślubu dowiaduje się, że mąż nie dochowywał jej wierności i ma kolejne nieślubne dziecko[35], czy żony: Muńka Staszczyka[36] lub Grzegorza Markowskiego[37], które pozostawiane są ustawicznie dla rockendrolowego trybu życia przez swych znanych partnerów lub Salma Hayek, która znosi zdrady męża multimiliardera Françoisa-Hernri Pinaulta i udaje, że nie wierzy plotkom[38]). Są jednak także przykłady

[31] Portret mężczyzny playboya i dominującego kochanka jest stałym elementem treści omawianego pisma. Mężczyzna – gwiazda masowej kultury – kreuje swój wizerunek zgodnie z tradycyjnym paradygmatem męskości. W modelu tym, jak pisze Zbyszko Melosik, w: Z. Melosik, *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Wyd. Wolumin, Poznań 2002. – W subiektywnym poczuciu mężczyzn – życie seksualne jest ostatnim bastionem męskiej dominacji, a narcystyczny mężczyzna ma bardzo niewiele (lub w ogóle) głębokich związków z kobietami.

[32] *Zdrada za zdradą*, „Viva!" 2011, nr 13, s. 28.

[33] M. Żakowska, *Co dalej Angelino?* „Viva!" 2011, nr 2, s. 39.

[34] L. Śnieg-Czaplewska, *Co bokser robi w domu?...*, dz. cyt., s. 48.

[35] *Ślub w cieniu plotek*, „Viva" 2011, nr 15, s. 13–15, na towarzyszących artykułowi fotografiach widać, jak Charlene prowadzona przez księcia Alberta ociera łzy chusteczką.

[36] R. Praszyński, *Chłopaki jednak płaczą*, „Viva!" 2010, nr 6, s. 54–60.

[37] A. Kwaśniewska, *Zgrzeszyłem,* „Viva!" 2010, nr 10, s. 82–88.

[38] M. Łuków, *Nic się nie stało?* „Viva!" 2011, nr 15, s. 48–53.

trwałych i zgodnych związków, jak np. ma to miejsce w małżeństwach: Toma Hanksa[39] czy Dmitrija Miedwiediewa[40]. Obaj mężczyźni dobitnie podkreślają, że ich dobre relacje z żonami utrzymały się tylko dlatego, że potrafili docenić indywidualizm drugiej osoby i go zaakceptować, zaś w sytuacjach kryzysowych nie odchodzili od siebie, lecz próbowali naprawić własne błędy. Zamieszczone w artykule zdjęcia zdają się potwierdzać szczęśliwe życie pary, a odnoszą się do czasu wspólnie spędzanego przez małżonków. Widać na nich zadowolenie obu stron z faktu, że są razem.

Podstawowym tematem relacji par w omawianym magazynie jest zdrada. Może kończyć się ona w dwojaki sposób. Pierwszy to rozwód pary, czego przykładem jest małżeństwo Elizabeth Harley, która po czterech latach związku z miliarderem Arunem Nayarem związała się z krykiecistą Shanem Warne. Jak stwierdziła „[…] to nie była zdrada, bo przy Arunie śmiertelnie się nudziła"[41]. Drugie zakończenie uwzględnia wybaczenie, ekspiację i próby ratowania związku, jak miało to miejsce w rodzinie Muńka Staszczyka, w którym, jak twierdzi sam artysta, „[…] byłem wielokrotnie nieuczciwy. Ale nie będę gadał, że teraz przeżyłem przemianę i już jestem święty"[42].

Rozstania z powodu niedojrzałości, oschłości, egoizmu i braku zainteresowania partnerem i dziećmi są chlebem powszednim w życiu sławnych rodzin. Te zarzuty względem drugiej połowy artykułowane są najczęściej przez kobiety, które dość mają ulegania postępowaniu swych mężczyzn i decydują się na rozwód. Doznają w dotychczasowych układach poczucia duszenia się, i rzeczywiście często po rozwodzie, jak wskazuje to np. historia Ewy Minge[43], rozkwitają zawodowo i w życiu osobistym[44], osiągając w obu sferach sukces. Nieszczęśliwi są także mężczyźni i to ci najbardziej podziwiani i sławni. Brad Pitt w jednym z wywiadów informuje czytelników, dlaczego rozbił małżeństwo z Jennifer Aniston. Powodem takiej decyzji było nieciekawe i puste życie jakie pędził. Żona uwielbiała przyjęcia i hollywoodzki styl życia, on zaś chciał dzieci i spokoju. Jak wyznaje: „dzięki Angelinie [nowej partnerce – przypis M.S.T.] zrozumiał, że rodzina to nie miejsce, lecz ludzie"[45]. Artykuły o rozpadzie związku są zazwyczaj bogato ilustrowane zdjęciami, które przypominają czytelnikowi fazy jego upadku. Może być to moment, w którym para nie kontroluje swojej mowy

[39] Taż, *Stworzeni dla siebie,* „Viva!" 2011, nr 16, s. 54–59.
[40] R. Praszyński, *Pan na Kremlu,* „Viva!" 2010, nr 10, s. 38–44.
[41] *Drogocenny narzeczony*, „Viva!" 2011, nr 21, s. 34.
[42] R. Praszyński, *Chłopaki jednak płaczą…*, dz. cyt., s. 60.
[43] K. Pytlakowska, *I Bóg stworzył Ewę*, „Viva!" 2010, nr 5, s. 6–15.
[44] O czym przekonać ma czytelniczkę nie tylko część opisowa artykułu, ale przede wszystkim zdjęcia pięknej, ubranej w kreacje hautecouture bohaterki, usytuowane w ekskluzywnych wnętrzach jej domu.
[45] M. Łuków, *Wszystko dzięki niej*, „Viva!" 2011, nr 21, s. 70.

ciała i poprzez nią wykazuje urazy, jakie żywi do partnera[46] lub fotografie, na których mąż lub żona przyłapani zostają w jednoznacznej sytuacji z nową kochanką/nowym kochankiem[47]. Z kolei przeżycia i gorycz strony pokrzywdzonej i opuszczonej podkreślają jej samotne zabawy z dziećmi[48] lub ukazywanie się na przyjęciach bez partnera[49].

Opisywane w „Vivie" związki to głównie rodziny znanych osobistości życia publicznego, chętnie filmowane i proszone o wypowiedzi dla mediów, albo fotografowane z ukrycia i opisywane dzięki krążącym plotkom. Ich sławni przedstawiciele z aprobatą pozują do zdjęć z bliskimi, a fotografie wykazują, jak troszczą się o drugą połowę i dzieci. Wyjeżdżają z nimi na wypoczynek (np. Jennifer Lopez[50] czy Tom Hanks)[51], spacerują (np. Celinę Dion i jej mąż z bliźniakami i starszym synem)[52], bawią się (np. Sandra Bullock z adoptowanym synkiem Louisem[53] czy Anna Przybylska z dziećmi[54]), jeżdżą na rowerze (np. prezydent Barack Obama i jego 12-letnia córka Maila[55]) lub łyżwach (np. Tom Cruise z córką Suri[56]), surfują (np. Helen Hunt z córką Makeną Lei[57]), zabierają na plan filmowy (np. Halle Berry z trzyletnią córkę Nahlę[58]) lub urządzają kinderbale[59]. Z dorosłymi dziećmi dyskutują na życiowe i zawodowe tematy, jak np. Krzysztof Kieślowski z córką[60] czy uczęszczają na przyjęcia, jak Gorbaczow[61]. Pytani w wywiadach zawsze twierdzą, że dzieci i ich los są dla nich najważniejsze. Aleksander Guzowaty stwierdza np. „Ja chcę żyć dla swoich synów"[62] a Anna Maria Jopek „Ja czuję z chłopcami bliskość, nawet gdy jestem daleko. To tak cudowni ludzie"[63]. I choć u męskich bohaterów dominuje poczucie, że rzadko bywali i bywają w domu, to jednocześnie łatwo się z tej „przypa-

[46] Fot. księcia Andrzeja i jego żony Sarah, którzy pokazując się publicznie na jednej z imprez i siedząc obok nawet na siebie nie patrzą czy fot. Diany i Karola, na której niezadowolona księżna nie rozmawia z małżonkiem. „Viva!" 2011, nr 9, s. 54, 55.

[47] Jak np. fot. Naomi Campbell i Vladislava Doronina, „Viva" 2011, nr 20, s. 44 czy fot. Kate Winslet i żonatego Neda Rocknrolla „Viva!" 2011, nr 21, s. 46 lub zdj. z przyjęcia trzymających się w uścisku Tamary Arciuch i Bartka Kasprzykowskiego, „Viva!" 2011, nr 14, s. 30.

[48] Fot. „Viva!" 2011, nr 21, s. 40.

[49] Fot. księżnej Diany na balu charytatywnym w Sidney „Viva!" 2011, nr 1, s. 26.

[50] Fot. do notatki *Kolejny narzeczony,* „Viva!" 2011, nr 25, s. 29.

[51] M. Łuków, *Stworzeni dla siebie…*, dz. cyt., s. 57 oraz towarzyszące mu fotografie.

[52] *Podwójne szczęście*, „Viva!" 2011, nr 1, s. 13 oraz towarzyszące mu fotografie.

[53] *Wciąż sama*, „Viva!" 2011, nr 21, s. 40 oraz towarzyszące mu fotografie.

[54] K. Pytlakowska, *Po pierwsze matka*, „Viva!" 2011, nr 25, s. 12–26 oraz towarzyszące mu fotografie.

[55] *Rodzinny wypoczynek*, „Viva!" 2010, nr 3, s. 18 oraz towarzyszące mu fotografie.

[56] *Figury na lodzie,* „Viva!" 2011, nr 25, s. 30 oraz towarzyszące mu fotografie.

[57] *Surferka,* „Viva!" 2010, nr 9, s. 30 oraz towarzyszące mu fotografie.

[58] *Przymusowe wakacje*, Viva!" 2011, nr 21, s. 36 oraz towarzyszące mu fotografie.

[59] *Dziecięce party,* „Viva!" 2011, nr 21, s. 48 oraz towarzyszące mu fotografie.

[60] K. Pytlakowska, *Nagle go zarakło,* „Viva!" 2010, nr 6, s. 102–108.

[61] Fot. z Festiwalu Filmowego w Berlinie na jego 60-lecie, „Viva!" 2010, nr 5, s. 20.

[62] K. Pytlakowska, *Nie jestem hedonistą* ! „Viva!" 2011, nr 4, s. 16.

[63] M. Kydryński, *Znów wyjeżdżasz?!* „Viva!" 2011, nr 23, s. 22.

dłości" rozgrzeszają, bo przecież w międzyczasie żony zajęły się dobrze potomstwem, a oni nie tylko realizowali swoje pasje, ale przede wszystkim zarabiali pieniądze na życie. Przykładem mogą być tu chociażby: Waldemar Dąbrowski[64] – dyrektor Teatru Wielkiego, Janusz Lewandowski – europejski komisarz ds. budżetu[65] czy Muniek Staszczyk[66]. Mężczyźni w tych związkach, podziwiani za zawodowe osiągnięcia, są w istocie egoistyczni w realizacji własnych celów, chętnie też zrzucają odpowiedzialność za wychowanie dzieci i prowadzenie domu na kobiety[67]. Jak stwierdza chociażby Janusz Lewandowski, jego żona „Od lat niesie też ciężar tego, co się nazywa prowadzeniem domu, bo ja jestem tylko gościem"[68]. Zupełnie nie przeszkadzało mu, że jego życiowa wybranka zajmowała się ponadto prowadzeniem biznesu i spełnianiem w roli matki. Taką ugodową postawę kobiet mężczyźni nazywają przyjaźnią i zrozumieniem. Wypowiedzi bohaterów wywiadów – jak też ich żon – wykazują, że w dużym stopniu relacje w rodzinach celebrytów odzwierciedlają codzienność dostrzeganą także w przeciętnych „zwykłych" domach. I tu, i tam kobiety często rezygnują z własnych racji i chcąc utrzymać rodzinę, godzą się na model narzucony przez partnera. Ciągle ich praca traktowana jest jako mniej istotna dla dobrych relacji związku, nawet wtedy, gdy zarabiają więcej niż mężowie. Często mężczyźni – jak np. Piotr Kraśko[69] – deklarują, że podoba im się niezależność żon, gdyż bez niej czuliby się przytłoczeni poczuciem winy za ich życiowe niespełnienie. Sekunduje takiej postawie bohatera omawiany magazyn, który poprzez autorki wywiadu stwierdza: „Są piękne związki, w których kobieta żyje życiem swojego mężczyzny"[70].

W przypadku podejmowania problematyki partnerstwa w małżeństwie treści artykułów ilustrowane są stylizowanymi fotografiami pary. Ich sztafaż uzależniony jest od typu relacji, jaka, zdaniem obu stron, występuje w ich wzajemnych więziach[71].

Czasem mężczyźni nie wytrzymują (większych od własnych) osiągnięć swych partnerek, wówczas zazwyczaj dochodzi do rozpadu związku. Tak było

[64] L. Śnieg-Czaplewska, *Planeta teatr*, „Viva!" 2010, nr 5, s. 54–60.
[65] R. Praszyński, *Jestem z pokolenia marzeń*, „Viva!" 2011, nr 15, s. 54–59.
[66] R. Praszyński, *Chłopaki jednak płaczą*..., dz. cyt., s. 60.
[67] Taki stan rzeczy, charakterystyczny dla polskich rodzin, potwierdzają badania Doroty Pankowskiej, wykazujące nikły procent udziału mężczyzn w pracach domowych, por.: D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, GWP, Gdańsk 2005, s. 145.
[68] R. Praszyński, *Jestem z pokolenia marzeń*…, dz. cyt., s. 58.
[69] M. Kotowska, K. Pytlakowska, *Wszyscy mówią: KOCHAM CIĘ. W drodze do siebie.* „Viva!" 2010, nr 3, s. 44.
[70] Tamże, s. 44.
[71] Np. fot. Piotra Kraśki i jego żony ukazuje wpatrzoną w siebie parę, w której mężczyzna obejmując rozchylone udo żony, przyjmuje postawę dominującą, „Viva!" 2010, nr 3, s. 38–39, natomiast fot. Grażyny Szapołowskiej i Eryka Stepniewskiego pokazuje parę, w której kobieta w pozycji leżącej przytula się do piersi partnera otulającego ją opiekuńczym ramieniem „Viva!" 2010, nr 3, s. 30.

w przypadku księcia Karola i Diany[72] czy Jennifer Lopez i Marca Anthony[73]. Bywa i tak, że sławna kobieta wiąże się z mniej znanym, słabo wykształconym i nie tak jak ona bogatym mężczyzną. Wychowuje jego dzieci z wcześniejszych związków, pomaga mu w karierze zawodowej, broni zaciekle swego wyboru i nagle dowiaduje się, że zdradzał ją przez całe małżeństwo, casus Stefanii Grimaldi z Monaco[74] czy Sandry Bullock[75]. Przypadki te wykazują jak trudno jest przedstawicielkom płci pięknej, które mają teoretycznie wszystko (majątek, urodę i sławę) znaleźć odpowiedniego partnera i ojca dla swoich dzieci, zarazem ujawniają pozorność świata wartości przedstawianych przez ich mężczyzn, ich zakłamanie i koncentrację na własnych potrzebach.

W analizowanych czasopismach seks zdaje się nadrzędnym elementem budowania związku, od niego zaczyna się zauroczenie pary, trwałość relacji czy urodzenie dzieci. Z nim wiążą się dobra hedonistyczne, takie jak potrzeba urody, mody, przyjemności i zabawy. Tym trzem zagadnieniom czasopisma poświęcają wiele miejsca, ukazując rodzinę jako grupę szczególnie pożądanych konsumentów nastawionych merkantylnie do życia, poświęcających wiele czasu zakupom i wydawaniu pieniędzy[76]. Kwestie urody i mody adresowane są głównie do kobiet, choć coraz więcej miejsca poświęcone jest tu i panom. Należy być pięknym i w tym przypadku nic nie może stanąć na przeszkodzie, gdyż starań o własne ciało nigdy dość. Pragnąc sprostać ideałom urody bohaterowie „Vivy!", jak wykazuje warstwa ikonograficzna[77], skłonni są do wielu poświęceń: ćwiczą, biegają, poddają się zabiegom kosmetycznym i fryzjerskim, przeprowadzają operacje plastyczne[78]. Wybory najpiękniejszych czy najseksowniejszych, modowe

[72] *Być jak Lady Di*, „Viva!" 2011, nr 1, s. 27; M. Łuków, *Szkoła żon*, „Viva" 2011, nr 9, s. 52–57.
[73] *A jednak rozwód!*, „Viva!" 2011, nr 16, s. 28.
[74] *Klątwa powraca,* „Viva!" 2010, nr 3, s. 29.
[75] K. Zwolińska, *Ja cię kocham a ty śpisz... z innymi*, „Viva!" 2010, nr 8, s. 50–57.
[76] O konsumpcjonizmie i zakupoholizmie kobiet w czasopiśmiennictwie kobiecym piszą np. Edyta Zierkiewicz i Izabela Kowalczyk, w: E. Zierkiewicz, I. Kowalczyk, *Konsumentka czy konsumowana? kobieta do zjedzenia w prasie kobiecej*, [w:] E. Zierkiewicz i I. Kowalczyk (red.), *Kobiety, feminizm i media*, Wyd. Konsola, Poznań – Wrocław 2005.
[77] Np. ukazuje to fot. Britney Spears na siłowni, „Viva!" 2011, nr 4, s. 94; Ellin Macpherson z nartami, „Viva!" 2011, nr 4, s. 98; zdjęcia wklepujących modelek, „Viva!" 2010, nr 5, s. 111; surfujących dziennikarzy i aktorów np. Krzysztofa Ibisza, Doroty Gardias czy Marii Niklińskiej, „Viva!" 2011, nr 10, s. 156.
[78] Zachęcają ich (a zwłaszcza kobiety) do tych działań liczne reklamy, za pomocą których, jak pisze Zierkiewicz i Kowalczyk, w: *Konsumentka czy konsumowana?...*, dz. cyt. – „Kobieta zachęcana do kupowania i zaspokajania swych(?) potrzeb staje się konsumentką, która gratyfikowana jest w dwojaki sposób. Po pierwsze, odbiera (symboliczne głaski) poprzez „źródłowe teksty" umożliwiające jej określenie aktualnego zestawu potrzeb, a więc poprzez reklamy, artykuły sponsorowane, zdjęcia w *czasopismach* itp. Oglądając (czytając) kolorowe czasopisma odnosi wrażenie, że jej wysiłki nie idą na marne, że nadąża za coraz nowymi wyzwaniami mody. Po drugie zaś, konsumentką – sama sobie udziela wartościującego i emocjonalnego wsparcia poprzez świadome odbieranie podziwu innych dla swojej atrakcyjności, poprzez poczucie przynależności do „klasy próżniaczej", możliwość natychmiastowego zaspokojenia potrzeb/zachcianek oraz świadomość tego, że zawsze jest na czasie".

pokazy dla celebrytów, ich stroje, porady kosmetyczne i zdrowotne mają swoje stałe łamy w czasopiśmie, takie jak rubryki: *Moda trend, Światowe życie, Uroda, Uroda trend, Zdrowie* i *Alfabet towarzyski*[79]. Podobnie rzecz się ma z przyjemnością i zabawą. Gwiazdorskie pary uczestniczą w licznych przyjęciach, pokazach, balach, rautach[80], wracają nad ranem z dyskotek, przyznają się do picia alkoholu i stosowania używek. To egzystencjalistyczne nastawienie celebrytów, podkreślające ich decyzjonalne samostanowienie oraz samodzielność i niezależność – przejawiające się swobodą postaw i wolnością osobistą – wpływa tym samym na społeczny wzorzec zachowań, nie zawsze aprobowanych przez obowiązujące prawo, ale w ogólnym odczuciu artyście dozwolonym. Trudno więc dziwić się, że przestrzeganie norm jest później tak trudne do wpojenia młodym ludziom, skoro ich idole podchodzą do penalizacji z przymrużeniem oka.

Z wywiadów zamieszczanych w dwutygodniku wynika, że rodzina celebrytów hołduje takim dobrom, jak szczęście, powodzenie, sława i odniesienie sukcesu, a także korzyściom materialnym i potrzebie realizacji kariery. Ikonografia, obok materiałów dokumentujących osiągnięcia zawodowe, eksponuje szczególnie dobra materialne, którymi otaczają się ludzie znani z mediów[81].

Potrzeba szczęścia podkreślania jest w każdym z wywiadów, wiele rodzin twierdzi też, że spełniły się ich oczekiwania w tym względzie. Nie zaprzeczają również, że często od dzieciństwa ukierunkowywani byli na odniesienie sukcesu i ciężko na to pracowali, i w dalszym ciągu pracują. Dlatego oni sami i ich rodziny cieszą się dobrobytem. Mieszkają w pięknych, bogato urządzonych rezydencjach, otoczonych wypielęgnowanymi ogrodami, mają wspaniałe samochody, posyłają dzieci do najlepszych szkół lub korzystają z pomocy licznych niań i służby. Zdarza się jednak i tak, że wrodzony talent i związane z tym bogactwo stają się przyczyną dramatu artysty, zwłaszcza wtedy, gdy nie ma on predyspozycji psychicznych, by wytrwać falę społecznego zainteresowania i presji mediów. Sytuacja taka miała miejsce w przypadku uciekającej w narkotyki Amy Winehouse[82] czy popadającej w depresję Susan Boyle[83]. Powszechnym zwyczajem też jest, że poszczególni członkowie rodzin podkreślają w wywiadach nie tylko ważność wzajemnych więzi i ich rolę we własnym życiu i karierze, czują się również silnie związani pokrewieństwem czy powinowactwem, co

[79] Jak piszą Zierkiewicz, Kowalczyk: „[…] dominującym wzorcem jest wysoka, młoda, wysportowana, bardzo szczupła, o symetrycznej twarzy kobieta, z dużym biustem, wąskimi biodrami, bardzo długimi i smukłymi nogami. Taki typ urody uosabia lalka Barbie – twór i ikona kultury konsumpcyjnej. Lalka przekazuje dziewczynkom od najmłodszych lat komunikat, że kobieta jest po to, aby się podobać i biernie poddawać oglądowi". Tamże.

[80] Kwestiom tym poświęcona jest m.in. ikonografia rubryki *Alfabet towarzyski*, zamieszczanej w każdym z numerów „Vivy!".

[81] Np. fot. Joanny Kurowskiej na tle bogato urządzonego domu czy Celine Dion z mężem i dziećmi na tle pięknej rezydencji z basenem Viva!" 2011, nr 1, s. 4–5, 6–7, 12–13.

[82] M. Wesołowski, *Śmierć i dziewczyna*, „Viva" 2011 nr 16, s. 42–47.

[83] *Nie warto być gwiazdą*, „Viva!" 2010, nr 6, s. 78–83.

wyraża się np. w ochronie rodzinnych spraw i tajemnic przed mediami oraz w tłumaczeniu lub obronie niewłaściwego – w społecznej recepcji – postępowania własnego i innych członków rodziny. Choć bywa też inaczej, są bowiem celebryci, którzy dla sławy i zainteresowania publicznego gotowi są na sprzedaż najbardziej intymnych spraw dziejących się we wnętrzu ich domów. I postępują tak bez wyjątku partnerzy obu płci względem siebie, a także dorastające dzieci w stosunku do rodziców lub rodzeństwa. Przykładem może być tu Dorota Rabczewska[84], która publicznie obnażyła m.in. swoje problemy z mężczyznami lub Andrzej Żuławski, który w skandalizującej książce pt. *Nocnik* opisał swoje pożycie z Weroniką Rossatti, nie oszczędzając czytelnikom pikantnych szczegółów na temat jej przemyśleń o znanych postaciach życia publicznego czy informacji o jej relacjach z matką[85]. Jeśli chodzi o standardy postępowania w zdobywaniu dóbr doczesnych czy zawodowej pozycji, nierzadko działaniami bohaterów kieruje relatywizm etyczny wyrażający się zasadą, iż „cel uświęca środki". I tak dla przywrócenia uciekającej sławy i otrzymywania propozycji obsady w liczących się filmach John Travolta wstępuje do scjentologów, zaprzecza także (mimo zdjęć zrobionych przez paparazzich) swemu homoseksualizmowi nietolerowanemu przez tę sektę. Taka taktyka przynosi relatywne zyski, bowiem w zamian – dzięki poparciu wpływowych przedstawicieli tego kościoła – jego kariera odzyskuje dawny blask[86]). Casus Nicole Kidman i Penelope Cruz – z których ta ostatnia rozbiła małżeństwo Kidman z Tomem Cruisem[87] –udowadnia, że (z ekonomicznego punktu widzenia) warto pogrzebać wieloletnią przyjaźń i odebrać koleżance atrakcyjnego partnera, bowiem pokazywanie się z nim na hollywoodzkiej scenie znakomicie „poprawia" wizerunek, a wrzawa wokół sprawy pozwala podpisywać interesujące kontrakty filmowe[88]). Ponieważ życie celebrytów odbywa się w blasku fleszy i nic z ich postępowania (a zwłaszcza, gdy jest ono co najmniej dwuznaczne moralnie) nie ujdzie uwadze paparazzich, można być pewnym, że każdy skandal zostanie szeroko opisany w czasopismach i nagłośniony w innych mediach. Przekonał się o tym Roman Polański, który po latach musiał zapłacić za molestowanie seksualne nastolatki. O aferze z przeszłości czytały jego nieletnie dzieci, które – podobnie jak obecna żona Emmanuelle Seigner – musiały zmierzyć się z krytyką prasy i uporać z postawami prezentowanymi przez ojca i męża. Wyraźnie wskazuje na to wypowiedź żony Polańskiego: „Morgan i Elvis byli zdezorientowani, przerażeni, a przecież musieli chodzić do szkoły"[89]. Trudno też wyobrazić sobie, żeby zaistniały skandal pozostał bez wpływu na stosunki panujące w tej rodzinie, a zwłaszcza na relacje

[84] K. Pytlakowska, *A teraz będę szczęśliwa*, „Viva!" 2011, nr 17, s. 30–39.
[85] R. Praszyński, *Zbrodnia i kara*, „Viva!" 2010, nr 16, s. 44–47.
[86] M. Łuków, *Rodzinna rewolta*…, dz. cyt., s. 54–60.
[87] M. Łuków, *Przyjaciółki po przejściach*…, dz. cyt., s. 30–33.
[88] Tamże, s. 30–33.
[89] R. Gołębiowska, *Życie musi toczyć sie dalej*, „Viva!" 2010, nr 5, s. 43.

dzieci z ojcem jako źródłem autorytetu. Zatarcie granicy między dobrem i złem, charakteryzujące życie reżysera nie jest obce także innym znanym postaciom życia publicznego, jak chociażby francuskiemu multimiliarderowi Françoisowi-Henri Pinaultowi – mężowi Salmy Hayek – który zdradzał nie tylko ją (w tym samym czasie pozwalał się fotografować z żoną i dzieckiem jako przykładny mąż i ojciec[90]), ale i wszystkie swoje poprzednie żony i kochanki. Co gorsze, gdy Linda Ewangelista była z nim w ciąży wyparł się tego związku i dziecka, choć po kryjomu wspomagał oboje finansowo[91]. Takie nastawienie do życia ludzi ze społecznego świecznika wynika z przeświadczenia, że wszystko wolno i wiele ujdzie na sucho. Wskazuje na podwójne standardy moralne prezentowane przez część ludzi sztuki, kultury, polityki czy biznesu, którzy w życiu publicznym deklarują przestrzeganie obiektywnych norm społecznych. Uleganie pokusom i słabościom przez społeczne znakomitości jest szczególnie widoczne w kontekście niskiej frekwencji postaw kwalifikowanych jako obiektywnie etyczne w świadomości moralnej bohaterów. Co prawda (zwłaszcza politycy) podkreślają istotność patriotyzmu i prawa[92], ale już sposób postrzegania i wyrażania tych wartości może być dyskusyjny. Dominuje więc swoista autonomia etyczna, a sprawy obiektywnie uznawane za nadrzędne wartości ograniczają się u większości celebrytów jedynie do niektórych zasad prawa, społecznych zwyczajów, reguł postępowania czy mody.

Są i tacy przedstawiciele establishmentu, którzy z wyśmiewania pozorności autorytetów i norm społecznych zrobili nową religię. Do nich należy np. Manuela Gretkowska, która stwierdza „Nie znam w sztuce granicy wolności”[93], wyszydzając tym samym klerykalne uprzedzenia społecznych moralizatorów. Ośmiesza także polską mitomanię podając jako przykład sprawę katastrofy smoleńskiej, gdzie część społeczeństwa podsycana przez Radio Maryja wierzy, że pasażerowie samolotu przeżyli[94]. Zauważyć w tym miejscu należy, że podnoszenie kwestii społecznej obłudy i hipokryzji w przypadku filozofii życiowej Gretkowskiej wiąże się z poszukiwaniem sensu życia czy drogi powołania twórcy, a więc prawd odnoszących się do obiektywnych standardów moralnych. Burzenie stereotypów i narażanie się na publiczne potępienie jest więc w istocie torowaniem drogi prawdzie, refleksji i dobrze rozumianej wolności przekonań.

Zachowania i postawy rodziców – jak wykazuje zawartość czasopisma – są podpatrywane i naśladowane przez potomstwo. Gwiazdorskie dzieci bardzo często upodabniają swe działania do ukazanego im przez nich wzorca. Jeśli jest on pozytywny, może budzić tylko aprobatę dla zastosowanego systemu wycho-

[90] Fot. „Viva!” 2011, nr 15, s. 53.
[91] M. Łuków, *Nic się nie stało?* „Viva!” 2011, nr 15, s. 53.
[92] Jak np. Zbigniew Ziobro, w: *Zobaczyłem człowieka*, Viva!” 2011, nr 25, s. 76.
[93] R. Praszyński, *Byłam nosicielką*, „Viva!” 2011, nr 10, s. 80.
[94] Tamże, s. 80.

wawczego, jak ocenia to córka Kieślowskiego[95] w stosunku do matki i ojca. Gorzej, gdy rzecz ma się inaczej. Ilustruje to chociażby przypadek Manueli Gretkowskiej, która stwierdza, że nadmierna miłość ojca nie uodporniła ją na mężczyzn, wierzyła, że będą tak oddani jak on. To powodowało w jej życiu rozstania i rozwody[96].

Może być też i tak, że zgodnie z aprobowanymi i propagowanymi społecznie normami znane celebryckie rodziny, bądź ich przedstawiciele, z potrzeby serca, lub z konieczności przypominania o sobie mediom, chcą swoją sławą wesprzeć akcje charytatywne lub zakładają fundacje. Takie zaangażowanie bliskie jest Angelinie Jolie i Bradowi Pittowi[97], którzy wspierają hojnie organizację Make It Right, która współfinansuje odbudowę Orleanu po przejściu huraganu Katrina, przekazują wsparcie rodzinom żołnierzy i pieniądze na wiele celów o charakterze publicznym. Sławne pary dają tym samym sygnał społeczeństwu do większego zainteresowania problemami innych ludzi. Mają w tym działaniu mniej znanych naśladowców, którzy dostrzegając, że takie zachowania cieszą się społeczną aprobatą, pragną zaskarbić sobie tą drogą społeczne uznanie, bez którego wykonywanie ich zawodu byłoby mniej lukratywne lub wręcz niemożliwe. Bez względu na przyświecające cele znani ludzie potrafią zainteresować kwestią charytatywności media, a w ślad za nimi podpatrujące ich rzesze fanów, którzy chociaż przez chwilę, naśladując swych idoli, mają poczucie upodabniania się go kogoś znanego i wyjątkowego. I nikomu nie przeszkadza, że działania te bywają często powierzchowne i ograniczają się do jednorazowego finansowego wsparcia. Nikt również nie sprawdza, z jaką determinacją i wytrwałością angażuje się w zainicjowane przez siebie prace wybrana gwiazda czy jej rodzina. Może być jednak i tak, że zaangażowanie w pomoc innym staje się sposobem na życie, a nawet zawodem. Dokumentuje to chociażby praca Joanny Ochojskiej, która dotarła z pomocą humanitarną aż do 42 krajów świata[98]. Wagę jej działań podkreśla ikonografia dołączona do artykułu, która ilustrując zacofanie i biedę krajów Trzeciego Świata, zmusza odbiorcę do intensywniejszej refleksji na ten temat[99].

Na uwagę zasługuje również stosunek znanych rodzin do kwestii Boga i wiary, upatrywany wśród konserwatywnej części polskiego społeczeństwa, jako wykładnia przynależności narodowej i patriotyzmu. I choć wielu reprezentantów znanych rodzin deklaruje, że wierzy w Boga i stara się kierować zasadami zawartymi w Dekalogu, to jednocześnie, jak już wcześniej wspomniałam, te kanony respektowane są tylko na tyle, na ile nie kłócą się z osobistą wolą

[95] K. Pytlakowska, *Nagle go zarakło…*, dz. cyt., s. 102–108.
[96] R. Praszyński, *Byłam nosicielką…*, dz. cyt., s. 80.
[97] *Co dalej Angelino?* „Viva!" 2011, nr 2, s. 39, A. Zuchora, *Misja miłość*, „Viva!" 2010, nr 9, s. 82–86.
[98] E. Pawełek, *Misja: życie*, „Viva!" 2011, nr 14, s. 6–16.
[99] Fot. „Viva!" 2011, nr 14, s. 6–16.

i nie stają w poprzek innym życiowym decyzjom. Przedstawiciele establishmentu np. nie dostrzegają, iż pomijają moralne zasady zawarte w 10. przykazaniach czy innych kodeksach religijnych poprzez pożycie przedślubne, rozwód czy zdradę partnera.

Podsumowując problematykę rodzinną zawartą w deskryptywnej i ikonograficznej warstwie czasopism można uznać, iż odnosi się ona głównie do związków osób publicznie znanych ze względu na swoje uprzywilejowane pochodzenie lub działalność społeczną, polityczną, biznesową i kulturalną.

Ukazane rodziny mają różny status formalny (od tradycyjnych małżeństw po konkubinaty, związki monoparentalne i wielożeństwa), są też zróżnicowane ze względu na płeć pary zakładającej rodzinę (związki heteroseksualne i homoseksualne), jak również z powodu stratyfikacji wewnętrznej (od familii małodzietnych po wielodzietne). Choć różny jest ich poziom materialny (od ogromnego bogactwa po średniozamożność), to zawsze są to ludzie, którzy nie odczuwają większych problemów materialnych. Problematyka rodzinna w zasadzie odnosi się do kilku wybranych zagadnień. Są to: stosunki rodzinne, praca zawodowa rodziców, wartości i zachowania, które wyznają lub przez swoje postępowanie ujawniają. Na tej podstawie można uznać, iż trudno przedstawić jakiś jednoznaczny portret rodziny polskich czy światowych celebrytów. Można natomiast wyróżnić kilka cech wspólnych, do których zalicza się np. kult pracy, ale tylko takiej, która nastawiona jest na zawodowy sukces. Wówczas wysiłek postrzegany jest jako sensowny, gdyż przynoszący wymierne zyski. Ludzie z pierwszych stron gazet rozumieją także, że warto i należy pracować nad własną powierzchownością, gdyż dobra prezencja pozwala wygrać w wyborach, przekłada się na oferty pracy i zainteresowanie mediów. Jak wykazuje omawiany dwutygodnik bohaterowie dla poklasku i uznania tłumów gotowi są ukrywać własne skłonności seksualne i akceptować „prawdy", których nie internalizują. Łatwo nawiązują relacje, w tym erotyczne, ale często nie przywiązują do nich większej wagi. Gdy z jakiś względów stają się one niewygodne, szybko zwracają się ku innym, zapominając o przyjaźni, partnerstwie czy małżeństwie. Potrafią także zaniedbywać partnera i własne dzieci, choć rzadko dotyczy to sfery materialnej. Deklarują miłość do dzieci, ale nie przeszkadza im przedmiotowe ich traktowanie, ograniczające się do łożenia na utrzymanie, wspólnych urlopów i pozowania do zdjęć dla modnych magazynów (dotyczy to głównie ojców). Opisywane rodziny chętnie uczestniczą w tzw. życiu towarzyskim, na które składa się udział w galach, przyjęciach, otwarciach wystaw, premierach, balach itp., gdzie mogą naocznie sprawdzić na podstawie listy zaproszonych, kto się liczy i jaka jest ich własna pozycja w elitarnym kręgu. Jednocześnie przynajmniej niektóre opisane familie dostrzegają problemy i potrzeby innych i są gotowe na świadczenie pomocy. Tzw. obiektywne wartości, jak patriotyzm, wiara w Boga, poszanowanie prawa są traktowane z przymrużeniem oka (ponieważ

nawet jeśli są artykułowane przez rozmówców, to stosują je oni wybiórczo) lub zupełnie pomijane.

Można więc stwierdzić, że przedstawiony w „Vivie!" wizerunek rodziny nie zachwyca. Wpływ na to ma sposób, w jaki czasopismo ukazuje celebrytów, gdyż posługuje się głównie plotką i naddaje znaczenia sprawom, które w swej istocie mogą mieć inny sens i wymiar. Istotne kwestie społeczne i publiczne czy sposób przeżywania problemów, które – przynajmniej w odniesieniu do niektórych opisywanych osób – są stałym elementem ich życia, traktowane są bardzo powierzchownie i nie są przedmiotem pogłębionego zainteresowania redakcji. Tak, więc propagowany model, przynajmniej w części, spłyca obraz rodziny i jej poszczególnych przedstawicieli. Wykreowany został głównie na potrzeby masowego odbiorcy i odnosi się do tych spraw, które mają posmak dwuznaczności, sensacji czy skandalu. Taka metoda opisu zastosowana w analizowanym czasopiśmie, jako niewymagająca refleksji czytelnika i zarazem pełna wyrozumiałości dla postaw i zachowań ukazywanych związków, jest stałym sposobem prezentowania rodziny osób znanych i cieszących się zainteresowaniem społecznym w ich kraju i poza jego granicami.

Bibliografia

Arcimowicz K., *Obraz mężczyzny w polskich mediach. Prawda. Fałsz. Stereotyp*, GWP, Gdańsk 2003.

Bauman T., *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, [w:] T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wyd. Akademickie „Żak" Warszawa 1995, s. 57.

Dubiel P., *Metoda analizy zawartości prasy i jej praktyczne zastosowanie*, [w:] J. Mądry (red.), *Wstęp do prasoznawstwa*, Wyd. Uniwer. Śląskiego, Katowice 1982, s. 174.

Komorowska H., *Metody ilościowe a metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, „Edukacja" 1989, nr 3, s. 15.

Pankowska D., *Wychowanie a role płciowe*, Wyd. GWP, Gdańsk 2005.

Pisarek W., *Analiza zawartości prasy*, Ośrodek Badań Prasoznawczych, Kraków 1983, s. 72–82.

Zierkiewicz E. i Kowalczyk I., *Konsumentka czy konsumowana? kobieta do zjedzenia w prasie kobiecej*, [w:] E. Zierkiewicz i I. Kowalczyk (red.), *Kobiety, feminizm i media*, Wyd. Konsola, Poznań – Wrocław 2005.

Czasopisma:

„Viva!". Dwutygodnik, pełne roczniki z lat 2010–2011 (od nr. 1 z 2010 r. do nr. 25 z 2011 r.).

doi: 10.23734/wwr20132.185.203

„Wychowanie w Rodzinie" t. VIII (2/2013)

Jolanta JAWORSKA
Kuratorium Oświaty we Wrocławiu Delegatura w Jeleniej Górze, Polska

Więzi rodzinne i umiejętności interpersonalne a technologie komunikacyjne

The relationship of family relations and interpersonal skills with communication technology

Streszczenie

Artykuł poświęcony jest roli prawidłowych więzi środowiska rodzinnego w rozwoju społecznym dziecka i jego wpływowi na jakość przyszłych relacji z ludźmi. Podkreśla znaczenie pierwszych więzi dziecka na jego rozwój emocjonalny i konieczność wspierania młodego człowieka w dążeniu do samodzielności jako ochronę przed osamotnieniem i rozpaczliwym poszukiwaniem zastępczych więzi poprzez technologie komunikacyjne.

Fundamentem rozwoju człowieka jest funkcja przywiązania. Teoria przywiązania tłumaczy różne formy emocjonalnego funkcjonowania człowieka. Autorka wyróżnia cztery wzorce przywiązania: więź ufną, lękowo-unikającą, lękowo-ambiwalentną oraz zdezorganizowaną.

Niewłaściwe wzorce powodują różne zaburzenia rozwojowe, ponadto wpływają na funkcjonowanie jednostki przez całe życie, kompetencje społeczne, więzi interpersonalne. Powodują kłopoty z usamodzielnieniem, poszukiwaniem własnej tożsamości, nawiązywanie prawidłowych relacji z rówieśnikami, a to one będą stanowić dla młodego człowieka coraz większą wartość. Nieprawidłowe postawy dorosłych niejednokrotnie blokują rozwój autonomii i prawidłowe relacje nastolatków.

Brak więzi z rówieśnikami nasila obawy i lęk przed samotnością, niemożność zaspokojenia potrzeby przynależności do grupy uruchamia mechanizmy obronne. Jednym z nich może być poszukiwanie kontaktów przez Internet. Ekran komputera stwarza

pewnego rodzaju zasłonę ochronną, uwalnia od poczucia osamotnienia, poprawia samopoczucie.

Pełniąc funkcję zastępczą relacji rówieśniczych w realnym świecie, Internet może być formą spędzania wolnego czasu, dostarczać tematów do rozmów i zabaw, być facylitatorem identyfikacji z grupą rówieśniczą i jej wartościami, a nawet obszarem rozwoju tożsamości indywidualnej.

Media stwarzają nie tylko szanse społeczne, edukacyjne i wychowawcze, ale również stanowią źródło zagrożeń i uzależnienia.

Skutki uzależnienia od Internetu przyjmują bardzo różnorodną formę. Trzeba tu wspomnieć o tzw. paradoksie Internetu. Mimo że Internet służy w znacznej mierze do komunikowania się z innymi, korzystanie z niego przyczynia się do spadku więzi z otoczeniem oraz wzrostu poczucia osamotnienia.

Sposobem, który może wesprzeć młodzież w nawiązywanie odpowiedzialnych i satysfakcjonujących relacji jest pomoc w nabywaniu umiejętności społecznych, których podstawowe źródła stanowią prawidłowe więzi przywiązania i odpowiednie style wychowawcze.

Słowa kluczowe: rodzina, teoria więzi, wzorce przywiązania, umiejętności społeczne, relacje, grupa rówieśnicza, style wychowawcze, tożsamość, autonomia, osamotnienie, systemy, behawioralne, Internet, technologie komunikacyjne, uzależnienia.

Abstract

The paper presents the role of proper relations within the family environment in a child's social development and its influence on the quality of future relations with other people. Emphasis is put on the importance of a child's first relations in its emotional development and the necessity to support a young person on their way to independence as a means of protection against loneliness and desperate attempts to seek social relations through communication technology.

The function of affection is fundamental to a person's development. The theory of affection explains the different forms of human emotional functioning. The author defines four patterns of affection: a trustful, an anxious and avoidant, an anxious and ambivalent, and a disorganised relation.

Improper models cause developmental disorders. They influence a person's entire life, their social skills and interpersonal relations. They result in problems with coming into one's own, finding one's identity, establishing proper relationships with one's peers which constitute a great value for a young person. Improper attitudes of adults frequently block the development of autonomy and proper relationships of teenagers.

The lack of relations with peers leads to anxiety and fear of loneliness, incapability of fulfilling the need to belong to a group initiates defensive mechanisms. For some they may lead to looking for contacts on the internet. The computer screen serves as a shield, it relieves one of the feeling of loneliness, leads to feeling of well-being.

With its role as a substitute of peer relations in the real world, the internet may be a form of spending leisure time, a source of topics for discussion and games, a facilita-

tor of identification with a peer group and its values, and even a plain for the development of individual identity.

Media not only create social and educational chances, but they are also a source of dangers and addictions.

The effects of internet addiction may take on various forms. The so-called paradox of the internet needs to be mentioned. Although the internet is used to communicate with others, its use leads to a weakening of the relations with one's environment and increasing the feeling of loneliness.

In order to support young people in establishing responsible and satisfying relations they should be provided with help in acquiring social skills which are the basic source of relations of affection and proper upbringing styles.

Keywords: family, theory of relations, patterns of affection, social skills, relations, peer group, upbringing styles, identity, autonomy, loneliness, behavioural systems, internet, communication technology, addictions.

Wpływ pierwszych więzi dziecka na rozwój kompetencji społecznych

Środowisko rodzinne odgrywa szczególną rolę w rozwoju społecznym dziecka. Funkcjonujące w nim więzi wpływają na jakość jego przyszłych relacji z ludźmi. Przechodząc stopniowo ze stanu bezpieczeństwa do stanu samodzielnego funkcjonowania, młody człowiek powinien być wspierany w przywiązywaniu się do nowych form coraz bardziej samodzielnego sposobu życia. Jednak dziecko, którego pierwsze więzi były niepewne, niespójne, będzie miało skłonność przywiązywania się gdziekolwiek w taki właśnie sposób, a jego potrzeba przywiązania będzie ciągle niezaspokojona.

Niewłaściwe relacje emocjonalne dziecka z osobami z najbliższego otoczenia mogą powodować trudności w nawiązywaniu poprawnych stosunków społecznych z dorosłymi i rówieśnikami, a także w uzyskaniu aprobaty.

Zgodnie z teorią więzi, fundament rozwoju człowieka stanowi funkcja przywiązania. Teoria przywiązania (inaczej więzi) została stworzona przez brytyjskiego psychiatrę i psychoanalityka Johna Bowlby'ego. Według Bowlby'ego, dziecko, poczynając od wczesnych relacji, zaczyna tworzyć reprezentacje odnośnie do tego, czego oczekuje od innych i jak spodziewa się być przez nich traktowane. Te przekonania i oczekiwania zaczynają się kształtować w relacji z opiekunem, gdy niemowlę buduje wewnętrzne modele robocze siebie i opiekuna[1]. Dziecko, które jest traktowane stale w sposób wrażliwy, uczy się postrzegać świat jako dobry i reagujący na nie, a siebie jako osobę zasługującą na uwagę. Dziecko, które jest traktowane szorstko lub dziwacznie, uczy się widzieć

[1] J. Bowlby, *Attachment and loss*, t. 1: *Attachment*, Basic Books, New York 1969.

świat jako nieprzewidywalny i niewrażliwy, a siebie jako osobę niezasługującą na lepsze traktowanie. Te wewnętrzne modele robocze są następnie wnoszone do nowych relacji i nowych doświadczeń, wpływając na oczekiwania i zachowania danej osoby[2].

Teoria przywiązania dotyczy biologicznej, ludzkiej skłonności do tworzenia w pierwszych latach życia silnych więzi emocjonalnych z opiekunami, wyjaśnia różne formy emocjonalnego funkcjonowania, włącznie z zaburzeniami w dzieciństwie i dorosłości. Jest to próba zrozumienia człowieka z perspektywy jego relacji z bliskimi mu osobami[3]. Pozwala zrozumieć pewne emocje i zachowania, które są niepokojące lub nieadekwatne, również w zakresie umiejętności nawiązywania i utrzymywania kontaktów z innymi. Teoria więzi fizycznej i emocjonalnej bliskości z opiekunem uznaje potrzebę takiej bliskości za pierwotną i biologicznie zakorzenioną[4]. Wzorce przywiązania wyznaczają pewien zakres możliwych ścieżek rozwoju. Łączą się na wiele sposobów z dalszym sposobem funkcjonowania człowieka. Mechanizmy wyjaśniające znaczenie więzi dla dalszego rozwoju osobowego to mechanizm neuronalny związany z kształtowaniem się połączeń nerwowych w sytuacjach interakcji z opiekunem, ponadto mechanizm regulacji emocji, uczenie się synchronii behawioralnej oraz pośrednictwo wewnętrznych modeli roboczych.

Wyniki badań Mary Ainsworth dowodzą, że tworzenie więzi jest procesem uniwersalnym, przebiegającym w ten sam sposób w różnych kulturach. Owo biologiczne zakorzenienie przywiązania oznacza, że człowiek przychodzi na świat z predyspozycją do tworzenia więzi. Niemowlę będzie przywiązywać się do opiekującej się nim osoby niezależnie od jakości sprawowanej opieki[5]. Zdaniem Bowlby'ego, zachowania świadczące o przywiązaniu są instynktowne, służą utrzymaniu bliskości z opiekunem.

Zgodnie z teorią więzi fundament rozwoju człowieka stanowi funkcja przywiązania. System przywiązania spełnia biologiczną funkcję ochrony[6]. Małe dziecko jest zupełnie zdane na osobę opiekującą się nim. W żaden sposób nie jest w stanie przeżyć w osamotnieniu. Przywiązanie jest zatem podstawową potrzebą i warunkiem przetrwania dziecka[7].

---

[2] D. Senator, *Teoria więzi Johna Bowlby'ego*, [w:] B. Tryjarska (red.), *Bliskość w rodzinie. Więzi w dzieciństwie a zaburzenia w dorosłości*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2012, s. 17.

[3] D. Senator, *Więź emocjonalna – poszukiwanie siebie w relacji z drugą osobą*, [w:] G. Kmita, T. Kaczmarek (red.), *Wczesna interwencja – miejsce psychologa w opiece nad małym dzieckiem i rodziną*, Wyd. Emu, Warszawa 2004, s. 15.

[4] J. Bowlby, *Attachment*…, dz. cyt., s. 18.

[5] M. Ainsworth, M.C. Blehar, M.C. Waters, S. Wall, *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale 1978, s. 18.

[6] J. Bowlby, *Attachment...*, dz. cyt., s. 32.

[7] H.E. Fitzgerald, T. Mann, M. Barratt, *Fathers and infants*, „Infant Mental Health Journal" 1999, nr 3, s. 213–221.

Różne systemy behawioralne są powiązane między sobą, zatem aktywowane zachowania zależą nie tylko od stanu organizmu i czynników środowiskowych, ale także od stopnia aktywacji innych systemów behawioralnych. Ainsworth opisała tę zależność, pokazując, jak matka w nowym otoczeniu pełni dla dziecka funkcję „bezpiecznej bazy" – obecność i dostępność matki umożliwia dziecku eksplorację. Gdy małe, roczne, dziecko znajdzie się ze swoim opiekunem w nowym otoczeniu, powoli zaczyna je eksplorować, badać, co jest dookoła. Po krótkim czasie wraca do matki jak do bezpiecznej bazy, by po chwili ponownie podjąć działania poznawcze – takie zachowanie powtarza się. Jednym z aspektów tworzenia się więzi jest budowanie wewnętrznych modeli roboczych siebie i opiekuna[8]. Mając obraz opiekuna, jako dostępnego emocjonalnie, wrażliwego na nasze sygnały, gotowego reagować, gdy potrzebujemy jego wsparcia, możemy pozwolić sobie na znacznie śmielsze eksplorowanie nowego otoczenia. Około trzeciego roku życia modele robocze są już bardzo rozbudowane. W dalszym rozwoju człowieka zmieniają się tylko w ograniczonym stopniu, np. pod wpływem powtarzających się wielokrotnie nowych doświadczeń (innych niż w pierwszych latach życia) lub niezwykle silnych przeżyć. Mając tendencję do utrzymywania się w swoim pierwotnym kształcie, stają się reprezentacjami siebie i świata społecznego, które wyznaczają nasz sposób funkcjonowania także w dorosłości. Dostępność matki, rozumiana jako jej fizyczna obecność, oraz wrażliwość na sygnały dziecka, jest kluczowa dla stworzenia jej wewnętrznego modelu roboczego, czyli wewnętrznej reprezentacji opiekuna. W populacji można wyróżnić cztery wzorce przywiązania.

— Więź ufna to relacja, w której opiekun stanowi źródło poczucia bezpieczeństwa;
— Więź lękowo-unikająca charakteryzuje się strategią polegającą na nieangażowaniu opiekuna w sytuacji stresu;
— Więź lękowo-ambiwalentna charakteryzuje się jednoczesnym poczuciem bliskości i okazywaniem oporu lub złości w relacji z opiekunem;
— Więź zdezorganizowana stanowi silny czynnik ryzyka rozwoju patologii. Osoby o takim wzorcu przejawiają dezorganizację na poziomie zachowania oraz funkcjonowania emocjonalnego.

Brak pozytywnej reprezentacji przywiązania może przekładać się na różne zaburzenia rozwojowe, w tym na towarzyszący człowiekowi nieraz przez całe życie lęk separacyjny. Przyczyną tego rodzaju lęku jest tzw. lękowo-unikająca więź z matką (opiekunem).

Sposób interakcji opiekunów dzieci o więzi lękowo-unikającej często zawiera przekaz, że muszą one radzić sobie same. Opiekunowie ci charakteryzują się mniejszą gotowością do reagowania na sygnały dziecka. Obraz siebie u takich dzieci charakteryzuje się poczuciem braku skuteczności, małej sprawczości

[8] M. Ainsworth, M.C. Blehar, M.C. Waters, S. Wall, *Patterns of attachment*…, dz. cyt., s. 21.

oraz niską samooceną. Czują się narażone na niepowodzenie i frustracje w kontaktach z otoczeniem[9].

Dzieci o tym wzorcu więzi w niewielkim stopniu eksplorują otoczenie. Często widoczne jest u nich rozdrażnienie lub bierność. W sytuacji powrotu rodzica widoczne jest zarówno dążenie do bliskości, jak i opieranie się kontaktowi. Wiele dzieci o więzi ambiwalentnej będzie okazywało także gniew w stosunku do rodzica. Opiekun jest mało spójny w swoim sposobie reagowania na dziecko. Sygnały o dużym natężeniu mają większą szansę wywołania odpowiedzi ze strony rodzica. Osoby, u których ukształtował się ten wzorzec więzi, mają obraz opiekuna jako często niedostępnego emocjonalnie i niereagującego na ich sygnały. Temu modelowi towarzyszy obraz siebie jako osoby mało skutecznej, która ma niewielką możliwość wpływania na innych i której potrzeby emocjonalne nie zawsze mogą zostać zaspokojone[10].

U dzieci, których więź ma charakter zdezorganizowany, można zauważyć, że nie mają żadnej spójnej strategii radzenia sobie ze stresem podczas rozłąki z opiekunem. Trudno dopatrzyć się w ich zachowaniu jasnego celu czy intencji. Można zaobserwować przeciwstawne ruchy, zachowania sprawiające wrażenie sprzecznych z przejawianymi intencjami (np. zbliżanie się do matki z odwróconą głową) lub takie, które świadczą bezpośrednio lub pośrednio o obawie (np. lękowy wyraz twarzy, okrężne zbliżanie się będące bezpośrednim wyrazem obawy, oszołomiony wyraz twarzy, zastyganie w momencie wejścia rodzica). Pojawiają się zachowania niekompletne, przerywane, a nawet stereotypie[11].

Większość dzieci, które są zaniedbywane, źle traktowane, krzywdzone, przywiązuje się do swoich opiekunów w ten właśnie sposób. Uważa się, że więź zdezorganizowana stanowi silny czynnik ryzyka patologii w późniejszym wieku.

Osoby o więzi zdezorganizowanej w bliskich relacjach często „wycofują się" z wewnętrznego świata, to znaczy w niewielkim jedynie stopniu przekładają zachowanie opiekuna na kategorie intencji, uczuć, myśli. Jest to swego rodzaju strategia obronna przed niezwykle bolesnymi treściami, jakie musiałyby być przypisane zachowaniu opiekuna, który maltretuje bądź zaniedbuje swoje dziecko. Dlatego też wewnętrzne modele robocze nie kształtują się u tych osób w taki sposób jak u pozostałych, są uproszczone i niespójne.

Dla omawianego w niniejszym artykule zagadnienia istotne są wyniki badań uzyskane w projekcie *Minnesota Parentr – Child Project*[12], w którym określono związek wzorca przywiązania (również pod kątem jego wpływu na późniejsze relacje z rówieśnikami) u dzieci w wieku dwunastu miesięcy z ich dalszym roz-

[9] J. Bowlby, *Attachment...*, dz. cyt., s. 37.
[10] D. Senator, *Teoria więzi…*, dz. cyt., s. 29.
[11] J. Solomon, C. George, *The measurement of attachment security in infant and childhood*, [w:] J. Cassidy, P.R. Shaver (red.), *Handbook of attachment*, The Guilford Press, New York, London 1999, s. 287.
[12] L.A. Sroufe, *Attachment and development*: *A prospective, longitudinal study from birth to adulthood*, „Attachment and Human Development" 2005, nr 4, s. 349.

wojem osobowym. Oceniono zależność zdefiniowaną jako poszukiwanie uwagi, bliskości, poleganie na pomocy nauczyciela oraz poszukiwanie uwagi ze strony nauczyciela kosztem relacji z rówieśnikami. Stwierdzono, że dzieci z historią lękowego przywiązania były bardziej zależne od nauczycieli niż z ufnym wzorcem przywiązania. Dzieci z historią ufnego przywiązania także poszukiwały uwagi nauczyciela, ale czyniły to przeważnie w sposób pozytywny i nie kosztem relacji z rówieśnikami[13].

Badano również pewność siebie, poczucie sprawczości i tolerancję frustracji w poszukiwaniu celu. W projekcie Minnesota ujęto te cechy razem i określono pojęciem „odporności ego", czyli zdolności dziecka do elastycznego reagowania na zmieniające się wymagania sytuacyjne, zwłaszcza na sytuację frustracji.

Kolejne pole badań dotyczyło empatii oraz takich uczuć, jak lęk i złość. Zarówno badania przeprowadzane w szkołach, jak i w warunkach laboratoryjnych wykazały, że dzieci z lękowo-ambiwalentnym wzorcem przywiązania mają mniejszą siłę przebicia i są mniej pewne siebie, więcej się wahają w obliczu nowych zadań i ogólnie są bardziej lękowe niż dzieci z ufnym czy lękowo-unikającym wzorcem przywiązania. Podobnie nauczyciele w szkole ocenili dzieci o przywiązaniu lękowo-ambiwalentnym jako bardziej bierne i wycofane niż pozostałe dzieci. Dzieci o przywiązaniu lękowo-unikającym i zdezorganizowanym okazywały więcej negatywnych uczuć, takich jak złość i agresja.

Inny obszar badań nad przywiązaniem dotyczył kompetencji społecznych, które są jednym z najważniejszych zadań rozwojowych. Kompetencja ta jest tu definiowana przede wszystkim jako umiejętność „negocjowania" środowiska oraz umiejętność korzystania z zasobów osobowych. Dzieci o ufnym wzorcu przywiązania, w porównaniu z tymi, u których ukształtował się wzorzec lękowy, częściej zawierały przyjaźnie na letnich obozach, były chętniej akceptowane przez grupę i przestrzegały norm grupowych. Lepiej też radziły sobie w sytuacjach, gdy inni włączali się do ich aktywności. U dzieci o więzi zdezorganizowanej niespójne zachowania w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym zmieniają się w większości przypadków w zachowania kontrolujące[14].

Dzieci mające złe stosunki z rodzicami przejawiają trudności w przystosowaniu się do zadań i wymagań środowiska zewnętrznego. Ponadto niewłaściwe relacje emocjonalne dziecka z osobami z najbliższego otoczenia powodują często trudności w nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych, a tym samym uzyskaniu aprobaty społecznej[15]. Bez stabilnego, emocjonalnego fundamentu, jaki stanowi prawidłowa forma przywiązania dziecka do opiekuna, rozwój osobowości jest niepewny, a dzieci przez całe życie pozostają symbiotycznie zależne

[13] D. Senator, *Teoria więzi*…, dz. cyt., s. 33.
[14] N.S. Weinfield, L.A. Sroufe, B. England, E.A. Carlson, *The nature of individual differences is infant – caregiver attachment*, [w:] J. Cassidy, P.R. Shaver (red.), *Handbook of attachment*…, dz. cyt., s. 68–88.
[15] N. Luxmoore, *Złość u młodzieży. Jak sobie z nią radzić*, Wyd. Bellona S.A., Warszawa 2009, s. 43.

i uwikłane ze swoimi rodzicami, którzy są niedostępni. W skrajnych przypadkach może to prowadzić do powstania ciężkich zaburzeń osobowości. Gdy z kolei dzieci straumatyzowane przez brak więzi z rodzicami same stają się rodzicami, wtedy problemy więzi i relacji między rodzicami, i dziećmi często nie pozwalają stworzyć stabilnego wzorca relacji rodzinnych[16].

Prawidłowe więzi i relacje rodzinne oddziałują wspierająco na samoocenę, poczucie wartości, kształtują obraz tego, co słuszne, wolne od błędu, pozwalają pozyskać zasoby osobiste niezbędne do dalszego prawidłowego funkcjonowania społecznego. Nie zawsze jednak stosowane przez rodziców style wychowawcze są wspierające. Prawdziwa autonomia charakteryzuje się samodzielnością w relacjach, umiejętnością przyjęcia wsparcia, zaufaniem do innych, realistyczną oceną samego siebie. Pseudoautonomia to: izolacja i wycofywanie się, lęk przed wejściem w zależności, brak zaufania, przecenianie siebie. Taka osoba jest bezradna i nie potrafi budować stabilnych, bezpiecznych, dających oparcie kontaktów emocjonalnych – najpierw z matką, później z rówieśnikami. Kiedy zostają rodzicami, nie mogą się emocjonalnie otworzyć, ponieważ obawiają się kontaktu z własnymi straumatyzowanymi pokładami (Franz Ruppert). Popełniają wówczas sporo błędów wychowawczych, które utrudniają ich dzieciom prawidłowy rozwój osobowości i wejście w relacje społeczne[17].

Nieprawidłowe postawy rodzicielskie czynnikiem blokującym rozwój autonomii i relacji rówieśniczych nastolatków

Zwróćmy uwagę na zagadnienia związane z innym ujęciem więzi rodzinnych, odnoszącym się do wspierania młodych ludzi przez rodziców (opiekunów) w okresie poszukiwania własnych sposobów na życie, uczenia się odpowiedzialności i zbliżania się do przyjaciół czy grup rówieśniczych. Więzi rodzinne mogą utrudnić lub ułatwić relacje interpersonalne. Odwołując się do teorii więzi Bowlby'ego należy przyjąć, że przywiązanie trwa całe życie i chociaż z wiekiem oddalamy się od naszych opiekunów, to jednak utrzymujemy z nimi kontakt. Repertuar zachowań przywiązaniowych, czyli takich, które służą utrzymywaniu bliskości z opiekunem powinien się zmieniać odpowiednio do wieku i potrzeb rozwojowych dziecka/nastolatka. Przyczyn trudności w zakresie poszukiwania swojej autonomii i relacji poza rodziną, wynikających z nieprawidłowych więzi jest wiele. Wiążą się one z niewłaściwym przebiegiem procesu separacji międzypokoleniowej i mogą dotyczyć:

[16] D. Senator, *Teoria więzi*…, dz. cyt., s. 33.
[17] U. Sokal, *Więzi uczuciowe dorosłych dzieci z rodzicami w rodzinach rozwiedzionych*, Wyd. Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej EUH-E, Elbląg 2005, s. 14.

— dziecka rodziców, między którymi istnieje dystans emocjonalny,
— dziecka rodziców, którzy mimo formalnej separacji lub rozwodu nie zakończyli procesu rozstania,
— dziecka utrzymującego równowagę między skonfliktowanymi rodzicami,
— dziecka jako sędziego bądź mediatora między rodzicami,
— dziecka jako jedynej ważnej relacji w życiu samotnego rodzica[18].

Osoby, które w dzieciństwie pełniły rolę jednego z rodziców, np. zaspokajały jego potrzeby emocjonalne oraz społeczne, poświęcając nadmiernie własne potrzeby (np.: uwagi, bezpieczeństwa, uzyskiwania wsparcia w rozwoju), mogą zarówno w okresie dzieciństwa, dorastania, jak w życiu dorosłym przeżywać wstyd i/lub poczucie winy, doświadczać izolacji społecznej. Odwrócenie ról w rodzinie ma poważne skutki dla budowania relacji z innymi ludźmi, ponieważ dzieci mogą tworzyć reprezentację psychiczną siebie samych jako dawców opieki, a rodziców jako odbiorców. Taka postawa może być przeniesiona na relacje z rówieśnikami, w której dziecko/nastolatek odgrywa rolę opiekuńczą albo kontrolującą[19].

W książce *Matki i córki – nie przestawaj mnie kochać* autorka, Ann F. Caron przedstawiła wpływ nieprawidłowych postaw rodzicielskich stosowanych przez matki w odniesieniu do dorastających córek. Ujęte postawy rodzicielskie pozwalają lepiej zrozumieć przyczyny trudności młodych ludzi z usamodzielnieniem i poszukiwaniem własnych tożsamości, co może przekładać się na problemy w nawiązywaniu prawidłowych relacji z rówieśnikami.

Brak wsparcia opiekunów ściśle wiąże się z czterema typami ich postaw: odtrącającą, unikającą, zbyt wymagającą i nadmiernie chroniącą.

Zestawienie ich z postawami pożądanymi przedstawia się następująco:

1. Akceptacja – odtrącenie.
2. Współdziałanie – unikanie.
3. Rozumna swoboda – nadmierne ochranianie.
4. Uznawanie praw – zbytnie wymaganie.

Niektóre typy zachowań wychowawczych zostały ujęte w tzw. „kole Schaefera". Jest ono podzielone na ćwiartki reprezentujące główne typy zachowań wychowawczych: akceptację i jej przeciwieństwo – odrzucenie oraz słabą kontrolę i jej przeciwieństwo – silną kontrolę. Matki, zarówno akceptujące, jak i odrzucające, mogą sprawować słabą albo silną kontrolę. W każdej ćwiartce wyróżnia się różne stopnie kontroli[20].

---

[18] A. Siewierska, J. Śliwczyńska, M. Misiec, I. Namysłowska, *Więzi czy wiązania – przebieg procesu separacji międzypokoleniowej w rodzinach dorastającej młodzieży*, [w:] B. Tryjarska (red.), *Bliskość w rodzinie*…, dz. cyt.

[19] Cyt. za: N.D. Chase, *Parentificaton: An overview of theory, research, and societal issues*, [w:] N. Chase (Ed.), *Burdened children: Theory, research and treatment of parentification*, Sage Publications, Inc., Thousand Oaks 1999, s. 3–34.

[20] A.F. Caron, *Matki i córki. Nie przestawaj mnie kochać*, Wyd. GWP, Gdańsk 2007, s. 116.

W górnej połowie koła Schaefera, gdzie umieszczono zachowania określone jako słaba kontrola, znajduje się styl wychowania nazywany niewymagającym. Matka może kochać dziecko i wychowywać je w ten właśnie sposób – styl ten został usytuowany w akceptującej części koła. Niewymagająca matka nie żąda zbyt wiele od córki i pozwala jej podejmować wszystkie decyzje samodzielnie.

W połowie oznaczonej jako „słaba kontrola", ale po stronie „odrzucenie", znajduje się lekceważący, obojętny i niedbały styl wychowania, w ramach którego przyznaje się córce nieograniczoną swobodę. Jest ona pozbawiona jakiegokolwiek nadzoru nie dlatego, że matka uważa taką postawę za słuszną, lecz dlatego, że jest zbyt zajęta, ma dużo własnych problemów lub nie lubi córki. Zasady postępowania w takiej rodzinie nie uwzględniają odczuć dziewczyny, kiedy nastolatka je łamie, i tak nikt tego nie zauważa.

Na przeciwnym biegunie w stosunku do rodziców niewymagających czy niedbałych znajdują się matki silnie kontrolujące swoje córki. Wychowanie takie nie przygotowuje do życia poza domem i może być źródłem urazów. Kontrola tutaj może przybierać różne formy. Matka wywołuje w dziecku poczucie winy, dzięki czemu zatrzymuje je blisko siebie. Dziecku nieustannie towarzyszą wątpliwości, co takiego w jego zachowaniu niepokoi matkę lub jej przeszkadza. W okresie dojrzewania młody człowiek powinien rozwijać własne zainteresowania, formować swoją osobowość, tymczasem traci cenny czas, próbując odgadnąć, w jaki sposób może zadowolić matkę. W rzeczywistości sama matka pragnie, żeby jej córka pozostała dzieckiem[21].

Inna sytuacja ma miejsce wtedy, kiedy dziewczynie stawiane są niespójne wymagania. Brakuje jej wyraźnych informacji, na podstawie których mogłaby zbudować swoje Ja. W atmosferze nieprzewidywalnych złych nastrojów matki dziewczyna „chodzi na palcach". W jednej chwili matka jest dla dziewczyny miła, a w następnej zabrania jej wychodzić z domu[22].

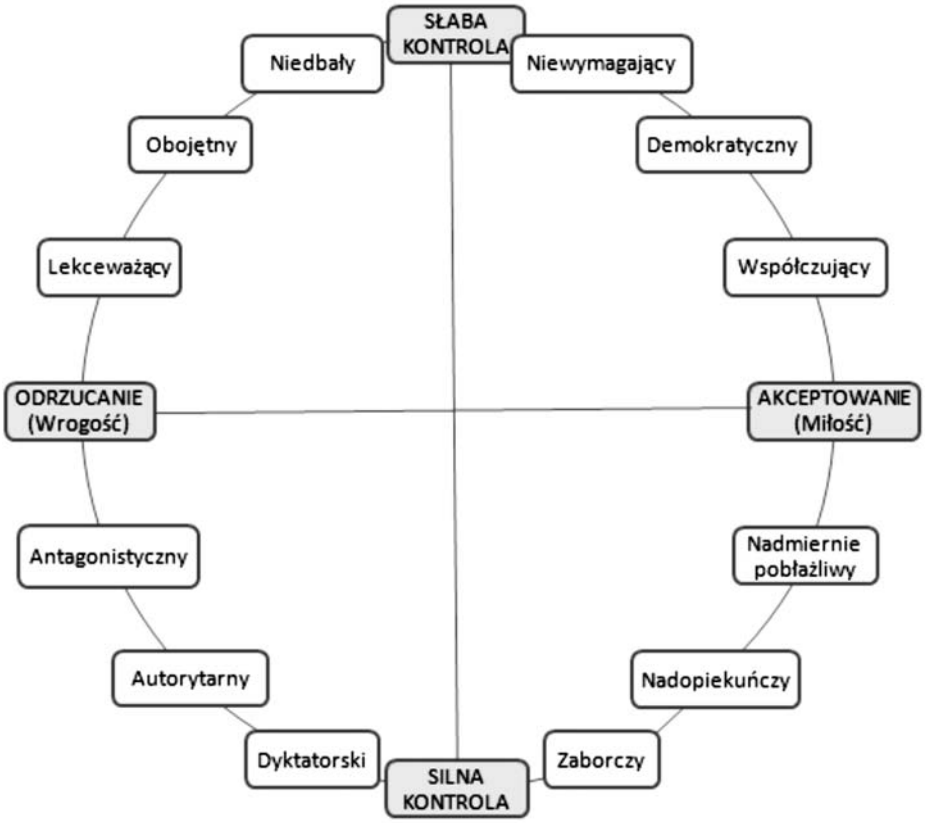
W jeszcze innej odmianie stylu wychowania matka chce wszystko wiedzieć o córce. Może to doprowadzić dziewczynę do całkowitego braku samodzielności, nie będzie umiała żyć niezależnie od matki. Emocjonalna kontrola na krótką metę może zdyscyplinować córkę, ale w dłuższej perspektywie wypacza stosunki rodzinne i szkodzi kształtowaniu autonomii. Kontrola może przybierać różne formy. Matka subtelnie wywołuje w córce poczucie winy, dzięki czemu zatrzymuje ją blisko siebie. Dziewczynie towarzyszą wątpliwości, co w jej zachowaniu przeszkadza matce lub ją niepokoi. Oto przykład zdań, które kontrolująca w ten sposób kobieta wypowiada do swojej córki: „Gdybyś mnie kochała, nie spotkałabyś się z niektórymi ze swoich znajomych", „Gdybyś mnie naprawdę kochała, posprzątałabyś pokój i robiła wszystko, o co Cię proszę, bez ciągłego wykłócania się", „Jak mogłaś to zrobić swojej matce?". W okresie dojrzewania dziewczyna powinna rozwijać zainteresowania i formować swoją osobowość,

[21] Tamże, s. 120.
[22] Tamże, s. 121.

tymczasem traci czas, próbując dogodzić matce. W rzeczywistości matka nie może się pogodzić z tym, że jej córka staje się dorosła.

Matki o rozszczepionej osobowości dają dzieciom sprzeczne informacje.

W innej odmianie kontrolującego stylu wychowania matka chce wszystko wiedzieć o córce. Może doprowadzić u niej do całkowitego braku samodzielności. W tym modelu matka wymaga szczegółowych relacji o wszystkim, co zdarzyło się poza domem i ma pretensje, że córka nic jej nie mówi, a córka odnosi wrażenie, że te wszystkie opowieści są potrzebne matce po to, aby poczuła się szczęśliwa.



Rys. 1. Koło Schaefera. Źródło: E.S. Schaefer, *A Circumplex: Model for Maternal Behaviour*, „Journal of Abnormal and Social Psychology" 1959, vol. 59 (2), s. 226–235.
Fig. 1. Schaefer's circle. Source: E.S. Schaefer, *A Circumplex: Model for Maternal Behaviour*, „Journal of Abnormal and Social Psychology" 1959, vol. 59 (2), p. 226–235.

Zauważa się, że silna kontrola może być metodą stosowaną nie tylko przez rodziców akceptujących, lecz także – za pomocą środków werbalnych lub fizycznych – przez rodziców odrzucających. Zniewaga matki może dokonać prawdziwych spustoszeń w psychice dziewczyny. Może ją nawet powstrzymać

przed poszukiwaniem przyjaciół, ponieważ nie wierzy ona, że ktoś polubi tak okropną osobę. W rezultacie zostaje w domu, kontrolowana przez destrukcyjną matkę, lub buntuje się i znajduje grupę osób podobnie przepełnionych nienawiścią do samych siebie. Jeśli nastolatka doświadcza ustawicznego narzekania, wybuchów złości, irytacji, a także zniecierpliwienia, to czuje, że matka jej nie lubi, bez względu na to, jak bardzo dziewczyna się stara spełnić jej oczekiwania.

Rodzice autorytarni ustanawiają niekończącą się liczbę zasad, które są nieodpowiednie dla nastolatki, i nakładają ciężkie kary za jakiekolwiek naruszenie – dzieci tłumaczą sobie to surowe, nieustępliwe traktowanie jako odrzucenie, odmowę prawa do bycia sobą[23].

W akceptującej części koła Schaefera znajduje się także styl wychowania polegający na sprawowaniu silnej kontroli. Ten styl przypisuje się wielu matkom. Matka małej dziewczynki może ją kochać tak bardzo, że całe jej życie kręci się wokół dziecka. Kiedy córka wchodzi w okres dojrzewania i staje się młodą kobietą, matka nadal pragnie spędzać z nią wiele czasu, brać udział w szkolnych zajęciach, rozmawiać z jej przyjaciółmi. Taka dominująca matka jest skazana na przeżycie głębokiego rozczarowania, gdy córka zaczyna odrzucać jej propozycje. Taki rodzaj wychowania jest szkodliwy, ponieważ wywołuje niezdrową zależność i upośledza zdolność dziecka do samodzielnego działania.

Technologie komunikacyjne formą zastępczą więzi rodzinnych i relacji rówieśniczych

Błędy wychowawcze rodziców utrudniają młodym ludziom nawiązywanie i utrzymywanie prawidłowych relacji rówieśniczych, które wraz z dorastaniem stanowią dla nich coraz większą wartość. Ich zaburzone w dzieciństwie więzi, a później nieprawidłowe relacje rodzinne mogą powodować, że będą obawiać się wchodzenia w bliskie kontakty ze względu na możliwość ich utraty lub bycia na taką utratę narażonym[24]. Brak relacji z rówieśnikami nasila obawy i lęk przed samotnością.

Większość młodych ludzi jest zdolna do empatii wobec innych. Potrafią nawiązywać przyjaźnie i zyskiwać sobie uznanie, jednak są i tacy (brak prawidłowych relacji w rodzinie), którym wydaje się, że uczucie empatii może stanowić dla nich zagrożenie. Wówczas agresja i zawziętość chroni ich przed rozpaczą i depresją, ale również utrudnia lub uniemożliwia nawiązywanie przyjaźni.

Cele indywidualne są splecione z celami rodzinnymi, organizacyjnymi, grupowymi oraz społecznymi, osiągane poprzez zachowania interpersonalne.

[23] Tamże, s. 122.
[24] N. Luxmoore, *Złość u młodzieży*…, dz. cyt.

W całym procesie socjalizacji grupa rówieśnicza pełni bardzo ważną rolę – zaspokaja te potrzeby jednostki, których nie mogą zaspokoić rodzice czy wychowawcy. Przebywanie wśród rówieśników uczy norm społecznych, zasad współpracy, uczestnictwa w rywalizacji, wypracowania kompromisów i umiejętności interpersonalnych, które są niezbędne do określenia własnej tożsamości[25]. Osoby, które uczestniczą w grupie rówieśniczej, mają możliwość podniesienia poczucia własnej wartości i przydatności – im wyższy poziom popularności w grupie, tym samoocena jednostki jest większa. Największy wpływ grupy rówieśniczej jest widoczny w okresie dojrzewania. Jest to moment osłabiania autorytetu osób dorosłych, przez co grupa rówieśnicza staje się dla młodego człowieka punktem odniesienia. Wejście do grupy wymaga między innymi kompetencji w nawiązywaniu i utrzymywaniu kontaktu. Osoby, które mają z tą umiejętnością kłopot, mogą spotkać się z odrzuceniem. Brak możliwości zaspokojenia potrzeby przynależności do grupy i uznania społecznego powoduje uruchomienie mechanizmów obronnych. Jednym z nich może być poszukiwanie kontaktów przez Internet. Atrakcyjną ofertę dla użytkowników sieci stanowią: poczta elektroniczna czaty, komunikatory i listy dyskusyjne. Ekran komputera stwarza pewnego rodzaju zasłonę ochronną, pozwala pozbyć się choć przez chwilę uczucia osamotnienia i sprawić, że jego użytkownicy poczują się lepiej.

Pełniąc funkcję zastępczą relacji rówieśniczych w realnym świecie, Internet może być formą spędzania wolnego czasu z rówieśnikami i w domach rówieśników, dostarczać tematów do rozmów i zabaw, być facylitatorem identyfikacji z grupą rówieśniczą i jej wartościami, a nawet obszarem rozwoju tożsamości indywidualnej.

Media stwarzają nie tylko szanse społeczne, edukacyjne i wychowawcze, ale również stanowią źródło zagrożeń i niebezpieczeństw dla dzieci. Zagrożenia te mogą wystąpić zarówno w sferze oddziaływań psychologicznych i wychowawczych jak i w obszarze oddziaływań społecznych[26].

Specjaliści zwracają uwagę na to, że zbyt długie przesiadywanie przed komputerem może prowadzić do nowej formy nałogu, który nazywa się komputeromanią (jej odmianą jest cyberhazard, czyli uzależnienie od gier komputerowych)[27].

Kimberly S. Young dokonała opisu charakterystycznych cech, które ukazują różnice między normalnym używaniem Internetu a patologicznym korzystaniem z tego narzędzia. W zachowaniu internautów wyróżnia trzy fazy, które, że zanika poczucie osamotnienia i znudzenie. Na początku internauta może odczuwać

[25] Ch. Ziegler, J.B. Dusek, *Perceptions of Child Rearing and Adolescent Sex Role Development*, „Journal of Early Adolescence" 1999, nr 5.

[26] S. Juszczyk, *Komunikacja interakcyjna człowieka z komputerem*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.

[27] M. Radochoński, B. Przywara (red.), *Jednostka, grupa, cybersieć. Psychologiczne, społeczno-kulturowe i edukacyjne aspekty społeczeństwa informatycznego*, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania, Rzeszów 2004, s. 36.

coś w rodzaju euforii. Po krótkim okresie, w trakcie i tuż po wędrówce po sieci, może odczuwać spokój.

— Zastępowanie – internauta potrzebuje kontynuowania znajomości zawartych w sieci dla zachowania równowagi życiowej, które daje mu ulgę. Rezygnuje z osób i rzeczy, które były dotąd częścią jego życia.
— Ucieczka – pogłębia się uzależnienie. Użytkownik potrzebuje coraz większej dawki Internetu. Następuje całkowita ucieczka od świata realnego. Uzależnieni traktują Internet jako formę ucieczki przed codziennymi problemami, jednak po wyjściu z sieci problemy wracają ze zdwojoną siłą. Pogłębia się depresja, intensyfikuje się samotność, pojawiają się wyrzuty sumienia z powodu zaniedbywania obowiązków. Internetoholik sięga więc częściej i dłużej do zasobów Internetu, aby zredukować bolesne odczucia[28].

Kimberly Young wśród form uzależnienia wyróżnia między innymi:

— Socjomanię internetową – jest to uzależnienie od internetowych kontaktów społecznych. Osoba nawiązuje nowe kontakty tylko i wyłącznie poprzez sieć, ma zachwiane relacje człowiek – człowiek w kontaktach poza siecią. Ludzie tacy potrafią godzinami „rozmawiać" z innymi użytkownikami Internetu, lecz mają trudności w kontaktach osobistych (fobia społeczna), nie potrafią odczytywać informacji nadawanych na płaszczyźnie komunikacje niewerbalnej lub odczytują je błędnie.
— Uzależnienie od sieci – polega na pobycie w Internecie. Jest ono bardzo podobne do uzależnienia od komputera, lecz polega na byciu w sieci. W Polsce jest głównie spotykane u osób ze stałym łączem. Osoby takie są cały czas zalogowane do sieci i obserwują, co się tam się dzieje. Uzależnienie to łączy w sobie wszystkie inne formy ZUI.
— Uzależnienie od gier (zaczyna się już w dzieciństwie); często występuje wówczas, gdy zapracowani rodzice są wręcz zadowoleni, że dziecko ma jakąś rozrywkę i nie popada w „złe" towarzystwo. Jednak dziecko izoluje się od rówieśników, traci kontakt z rzeczywistością i zamyka się w swoim pokoju z komputerem, czego rodzice nie dostrzegają jako narastającego problemu.

Trudności w prawidłowym funkcjonowaniu, których przyczyn możemy poszukiwać w zaburzonych więziach i relacjach rodzinnych, a później w relacjach rówieśniczych, są ściśle związane z pewnymi cechami motywacyjnymi, które wpływają na rozwój uzależnienia, np.: potrzeba doświadczania pozytywnych stanów psychicznych, potrzeba zlikwidowania negatywnych stanów psychicznych (smutku, lęku, niepewności, braku sensu czy pustki), potrzeby związane z wiekiem rozwojowym, np. uznania przez grupę rówieśniczą, szukania akceptacji, zyskania poczucia pewności siebie. Wśród czynników osobowościowych wymienia się między innymi: nieumiejętność nawiązywania kontaktów i bli-

[28] A. Andrzejewska, J. Bednarek (red.), *Cyberświat. Możliwości i zagrożenia*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2009, s. 225.

skich relacji społecznych, trudności w wyrażaniu uczuć, uczucie izolacji, brak atrakcyjnych sfer życiowej aktywności, małą odporność na frustrację, wysoki poziom niepokoju w kontaktach społecznych, nieumiejętność regulowania stanów emocjonalnych oraz zachowania.

Skutki uzależnienia od Internetu przyjmują bardzo różnorodna formę.

Odnosząc się do filmu *Sala samobójców* Jana Komasy, Ewy Woydyłło w swojej książce *Bo jesteś człowiekiem* porusza problem zjawiska hikikomori. Film ukazuje zagubienie dojrzewających nastolatków na tle współczesnej rodziny. Reżyser zainteresował się dość rozpowszechnionym wśród młodzieży uzależnieniem od mediów cyfrowych. Często idzie to w parze z tak zwanym hikikomori, zjawiskiem opisanym przez psychiatrów japońskich: słowo to w dosłownym tłumaczeniu oznacza „oddzielenie się"[29]. Występuje w komputerowym pokoleniu młodzieży jako wielomiesięczne, czasem kilkuletnie izolowanie się od domu, rówieśników, a także i szkoły. Hikikomori przypomina letarg przeplatany napadami agresji lub autoagresji. W Japonii ofiarami tego stanu dwa razy częściej są chłopcy niż dziewczynki. Jak podaje „Newsweek", na całe lata zamykają się w czterech ścianach, tylko z komputerem. I odlatują w jedynie sobie znany świat, bo ten tutaj jest, jak mówią, „jedną wielką mordęgą"[30].

Osoby dotknięte hikikomori komunikują się ze światem (jeśli już muszą) za pośrednictwem telefonu bądź Internetu. Przypominają chorych na depresję – stają się tak samo wycofani społecznie, apatyczni, bezwolni, zamknięci w sobie, pozbawieni energii i chęci jakiegokolwiek działania: nie stawiają sobie celów, negują wartości, takie jak rodzina, zdrowie, miłość, przyjaźń, nie chcą brać udziału w życiu[31].

Zjawisko to zaobserwowano po raz pierwszy pół wieku temu. Dziś liczbę ofiar tego zaburzenia szacuje się na pół do półtora miliona osób. Według Tamaki Saito, japońskiego psychologa i twórcy pojęcia hikikomori, problem ten dotyka tam jedną na 10 młodych osób. Co trzeciej grozi pogrążenie w izolacji na 20–30 lat. Osoby te dorastają wyłącznie psychicznie, podtrzymywane przy życiu przez przerażone rodziny; potem, gdy same już staną się dorosłe, wegetują na obrzeżach społeczeństwa: nie pracują, nie płacą podatków, nadal pozostają na czyimś utrzymaniu. Hikikomori może być odzwierciedleniem przekonania o wyjątkowości jednostki i jej prawa do obierania ścieżki życiowej wytyczonej wbrew normom i tradycjom[32].

W Japonii uznano hikikomori za problem na tyle poważny, że pootwierano dziesiątki klinik i poradni specjalistycznych zajmujących się wywabianiem dzie-

[29] E. Woydyłło, *Bo jesteś człowiekiem*, Wyd. Literackie, Opole 2012, s. 185.
[30] V. Ozminkowski, *Bunt zamkniętego pokoju*, „Newsweek" 2011, nr 11.
[31] E. Woydyłło, *Bo jesteś*…, dz. cyt., s. 186.
[32] Por. źródło: http://www.emito.net/edukacja/artykuly/seksesemesy_plaga_wsrod_nastolatkow_895581.html [dostęp: 28.05.2014].

ci z ich komputerowych „Sal samobójców" z powrotem do normalnego życia[33]. Dla niektórych młodych ludzi funkcjonowanie w rzeczywistości nigdy nie było łatwe, hikikomori pozwala im zapomnieć o lęku i pustce emocjonalnej.

Trudno nie zgodzić się z twierdzeniem Eliota Aronsona, że żyjemy w wieku, który charakteryzują próby masowej perswazji i manipulacji[34]. Ci, którzy chcą wpłynąć na nasze decyzje, kształtować postawy, kreować wartości i styl życia, stosują poprzez media techniki psychomanipulacji. Manipulacja w swej perspektywie wnosi pewien cykl, sekwencję poczynań i środków prowadzących do tego, by na drugiej osobie wymóc przyzwolenie na coś. W techniki manipulacyjne dosłownie wpisane zostało posługiwanie się inteligencją, w celu odniesienia triumfu nad drugą osobą. Zatem, manipulacja jest formą zamierzonego i intencjonalnego wywierania wpływu na osobę lub też grupę, pozostawiając przy tym wrażenie realizowania działań zaspokajających potrzeby manipulatora. Manipulować można zarówno treścią, jak i sposobem przekazywanych informacji[35].

Techniki psychomanipulacyjne wykorzystywane są np. przez sekty, stosujące werbalne, audialne, wizualne oddziaływanie na psychikę, którego celem jest poddanie danej osoby maksymalnemu wpływowi i kontroli określonych procesów myślowych i zachowań oraz przekształcenie jej postaw i poglądów. Zwraca się uwagę, że grupę zagrożoną uleganiu manipulacji stanowią osoby charakteryzujące się kryzysem tożsamości, zagubione, szukające prawd życiowych, rozbudzone religijnie, zainteresowane działaniami społecznymi, osoby przeżywające silny stres lub kryzys, osoby samotne. Przedstawiciele sekt werbują swoich członków wśród młodych, postrzegających siebie jako niechcianych, niekochanych, opuszczonych i smutnych[36]. Członkami przyszłych sekt mogą stać się osoby prowadzące blogi, na których bardzo często zamieszcza się informacje w rodzaju pamiętników opisujących uczucia i potrzeby.

Powszechny, codzienny dostęp do treści manipulacyjnych może pogłębić trudności młodych ludzi, szczególnie tych z zaburzeniami więzi emocjonalnej i rodzinnej. Treści te prezentują i promują między innymi:

— przemoc, pornografię,
— rasizm i ksenofobię,
— faszystowski lub totalitarny ustrój państwa,
— prostytucję i hazard,
— narkotyki oraz inne używki,
— anoreksję i bulimię jako skuteczne sposoby odchudzania[37].

[33] Tamże.
[34] E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 78.
[35] H. Tomaszewska, *Młodzież, rówieśnicy i nowe media – społeczne funkcje technologii komunikacyjnych w życiu nastolatków*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2012.
[36] P. Zimbardo, M. Leippe, *Psychologia zmiany postaw i wpływu społecznego*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2004, s. 279–280.
[37] Por. źródło: http://www.emito.net/edukacja/artykuly/seksesemesy_plaga_wsrod_nastolatkow_895581.html [dostęp: 28.05.2014].

Niedojrzałość emocjonalna może objawiać się konfliktem perfekcjonizmu z niedoskonałością. Bywa, że takie osoby unikają kontaktów, aby ukryć swoją „niedoskonałość". Brak poczucia własnej wartości sprawia, że „[…] zaczynają nakręcać spiralę kłamstwa, udawania, uciekania od siebie, nakładania kolejnych masek". Aby się w tym jakoś odnaleźć, uruchamiają mechanizmy obronne – jednym z nich jest nawiązywanie kontaktów internetowych poprzez zmienione tożsamości. Wyznacznikami tożsamości są: indywidualność, ciągłość i ukonstytuowanie. Korzystając z Internetu użytkownik może zmieniać tożsamości. W miejsce ciągłości i trwałości wchodzi zmienność i elastyczność, które umożliwiają kreowanie nowych tożsamości, pozbawionych lęków i ograniczeń, nie wymagających stosowania kompetencji interpersonalnych.

Nieśmiałym nastolatkom Internet pomaga odkrywać i doświadczać swojego własnego „ja", w sieci internetowej bowiem nie trzeba zważać na zewnętrzne ograniczenia i społeczny odbiór zachowań. Zdarza się także, iż młodzież w Internecie bawi się tożsamościami, o czym świadczy fakt, że bardzo znaczny procent polskich nastolatków używa kilku adresów e-mailowych i kilku internetowych pseudonimów, co pozwala im na ukazywanie różnych aspektów siebie w kontaktach z różnymi ludźmi.

Dla osób z trudnościami osobowościowymi, interpersonalnymi, gry są częścią świata mediów. Mogą stać się nie tylko sposobem zdobywania i przekazu informacji, odpoczynku i rozrywki, lecz sposobem życia.

Mówiąc o negatywnym wpływie Internetu na liczbę więzi społecznych i spadek zaangażowania społecznego, badacze powołują się często na prace Roberta Krauta, który w 1998 roku udowodnił istnienie zjawiska, które nazwał paradoksem Internetu. Otóż wyniki wskazywały, że pomimo, iż Internet był wykorzystywany przez badanych w znacznej mierze do komunikowania się z innymi, to korzystanie z niego przyczyniło się do spadku zarówno liczby więzi *offline* w najbliższym otoczeniu społecznym (przede wszystkim rodzinnym), jak i w mniejszym stopniu do zredukowania sieci powiązań społecznych na odległość. U internautów zaobserwowano także pogorszenie się samopoczucia i wzrost poczucia osamotnienia.

Sam Kraut w 2002 roku odkrył pozytywny wpływ korzystania z Internetu na komunikację, zaangażowanie społeczne i dobrostan psychiczny. Ponadto okazało się, że w tym przypadku ma zastosowanie maksyma, iż „bogatsi stają się coraz bogatsi" – innymi słowy, osoby bardziej towarzyskie, ekstrawertyczne, zawierają więcej kontaktów, zyskują lepsze samopoczucie z korzystania z sieci niż introwertycy, których zaangażowanie w relacje społeczne nie ulega zauważalnej poprawie[38].

Czy użytkownik sieci zyskuje, w wymiarze relacji społecznych, na jej wykorzystywaniu zależy także od tego, z jakim nastawieniem i jakimi oczekiwa-

[38] R. Kraut, *Internet Paradox Revisited*, „Journal of Social Issues" 2002, vol. 58, no 1.

niami podchodzi do oferowanych przez nią usług. Podobne wyniki w 2000 roku uzyskali Nie i Erbring w sondażach internetowych, z zastrzeżeniem, że spadek interakcji interpersonalnych dotyczył tzw. Heavy-sers, czyli osób bardzo dużo korzystających z Internetu. Odkryto, że im więcej godzin spędzał internauta w świecie wirtualnym, tym mniej czasu przeznaczał na kontakty z rodziną i przyjaciółmi, mniej czasu spędzał poza domem. Dodatkowo wykazano, że długotrwałe korzystanie z Internetu sprawia, iż mniej czasu spędza się przed telewizorem czy na czytaniu gazet[39]. Jednak u większości użytkowników sieci, korzystających z niej w sposób umiarkowany, nie odnotowano ani spadku liczby więzi społecznych, ani zasadniczych zmian, związanych ze sposobem spędzania wolnego czasu.

Sposobem, który może wesprzeć młodych ludzi w funkcjonowaniu we współczesnym świecie jest przede wszystkim pomoc w nabywaniu umiejętności społecznych, radzeniu sobie z negatywnymi emocjami, wykorzystywaniu swoich osobistych zasobów. Posiadanie tych kompetencji może w dużym stopniu wpłynąć na wykorzystywanie komputera i Internetu tak, by przyczyniło się to do ich rozwoju i pozwoliło świadomie chronić się przed zagrożeniami i uzależnieniem.

Bibliografia

Ainsworth M., Blehar M.C. Waters M.C. Wall S., *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale 1978.

Andrzejewska A., Bednarek J. (red.), *Cyberświat. Możliwości i zagrożenia*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2009, s. 225.

Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1995.

Bowlby J., *Attachment and loss*, t .1: *Attachment*, Basic Books, New York 1969.

Caron A.F., *Matki i córki. Nie przestawaj mnie kochać*, GWP, Gdańsk 2007.

Fitzgerald H.E., Mann T., Barratt M., *Fathers and infants*, „Infant Mental Health Journal" 1999, nr 3.

Hanausek T., Mikrut G., *Psychomanipulacja a ochrona zdrowia psychicznego*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2000.

http://www.emito.net/edukacja/artykuly/seksesemesy_plaga_wsrod_nastolatkow_895581.html [dostęp: 28.05.2014].

Juszczyk J., *Komunikacja interakcyjna człowieka z komputerem*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.

Kraut R., *Internet Paradox Revisited*, „Journal of Social Issues" 2002, vol. 58, no 1.

Luxmoore L., *Złość u młodzieży. Jak sobie z nią radzić*, Wyd. Bellona S.A., Warszawa 2009.

Nie N. Erbring L., *Internet and Society. A Preliminary Raport*, Stanford Institute for the Quantitative Study of Society, Stanford University 2000.

[39] N. Nie, L. Erbring, *Internet and Society. A Preliminary Raport*, Stanford Institute for the Quantitative Study of Society, Stanford University 2000.

Noga H., *Wychowawcze i antywychowawcze aspekty gier komputerowych*, [w:] B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbalec (red.), *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży*, Regionalne Centrum Animacji Kultury, Zielona Góra 2000.

Ozminkowski V., *Bunt zamkniętego pokoju*, „Newsweek" 2011, nr 11.

Radochoński M., Przywara B. (red.), *Jednostka, grupa, cybersieć. Psychologiczne, społeczno-kulturowe i edukacyjne aspekty społeczeństwa informatycznego*, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania, Rzeszów 2004.

Schaefer E.S., *A Circumplex Model for Maternal Behaviour*, „Journal of Abnormal and Social Psychology" 1959, vol. 59 (2).

Senator D., *Teoria więzi Johna Bowlby'ego*, [w:] B. Tryjarska (red.), *Bliskość w rodzinie. Więzi w dzieciństwie a zaburzenia w dorosłości*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2012.

Senator D., *Więź emocjonalna – poszukiwanie siebie w relacji z drugą osobą*, [w:] G. Kmita, T. Kaczmarek (red.), *Wczesna interwencja – miejsce psychologa w opiece nad małym dzieckiem i rodziną*, Wyd. Emu, Warszawa 2004.

Sokal U., *Więzi uczuciowe dorosłych dzieci z rodzicami w rodzinach rozwiedzionych*, Wyd. Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej EUH-E, Elbląg 2005.

Solomon J., George C., *The measurement of attachment security in infant and childhood*, [w:] J. Cassidy, P.R. Shaver (red.), *Handbook of attachment*, The Guilford Press, New York, London.

Sroufe L.A., *Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood*, „Attachment and Human Development" 2005, nr 4.

Weinfield N.S., Sroufe L.A., England B., Carlson E.A., *The nature of individual differences is infant – caregiver attachment*, [w:] J. Cassidy, P.R. Shaver (red.), *Handbook of attachment*, The Guilford Press, New York, London 1999.

Woydyłło E., *Bo jesteś człowiekiem*, Wyd. Literackie, Opole 2012.

Ziegler Ch., Dusek J.B., *Perceptions of Child Rearing and Adolescent Sex Role Development*, „Journal of Early Adolescence" 1999, nr 5.

Zimbardo P., Leippe M., *Psychologia zmiany postaw i wpływu społecznego*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2004.

Zimbardo P.G., Ruch F.L., *Psychologia i życie*, Wyd. PWN, Warszawa 1996.

Rozdział IV

Rodzina w praktyce pedagogicznej

Family in pedagogical practice

doi: 10.23734/wwr20132.207.226

„Wychowanie w Rodzinie" t. VIII (2/2013)

Leokadia WIATROWSKA
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. rtm. Witolda Pileckiego w Oświęcimiu, Polska

Zróżnicowany obraz dziecka z trudnościami w uczeniu się i rodzicielskiej pomocy

Diversified image of a child with learning difficulties and parental help

Streszczenie

Uczenie się jest dla każdego ucznia swoistym rodzajem trudności, które generują sukcesy i porażki oraz związane z tym emocjonalne składniki podczas tej formy aktywności dziecka. Szczególnie dotkliwych konsekwencji procesu uczenia się doświadczają uczniowie z deficytami rozwojowymi, które uniemożliwiają normalne funkcjonowanie w roli ucznia poprzez stwarzanie problemów w procesie nabywania wiedzy. Występujące w takiej sytuacji rozbieżności między wymogami szkoły a możliwościami dziecka przyczyniają się do przykrej sytuacji psychicznej ucznia zarówno w szkole, jak i w domu. W zaistniałej sytuacji szczególnego znaczenia nabierają rodzice i ich wsparcie, przybierające różne formy i zakresy. Pomoc rodzicielska to powinnościowe zadanie, które ma kreować realny i możliwy kształt dziecka. W takim systemie rodzinnym stwarza się warunki do indywidualnych preferencji wyrażanych w toku współpracy i współdziałania rodziców z dzieckiem. I chociaż rodzice charakteryzują się niejednorodnym obrazem pomocy, który wynika zarówno z różnic specyficznych ich dzieci, jak i osobistego stylu pracy wychowawczej rodziców, to pomoc owa jest jak najbardziej potrzebna i konieczna. Wskazuje na to aplikacja pedagogiczna, jak i późniejsze doświadczenia wspieranych podmiotów działań.

Słowa kluczowe: uczenie się, dziecko, trudności w uczeniu się, rodzice, pomoc rodzicielska, wsparcie.

Abstract

Learning is for every student a specific kind of difficulty, which generates successes and failures and emotional constituents bound with it during this form of |a child's activity. Particularly severe consequences of learning process are experienced by students with developmental deficits which prevent normal functioning as a student through creating problems in the process of acquiring knowledge. Discrepancies between school's requirements and child's abilities occurring in such situation create an unpleasant mental situation of a student both in school and at home. In such a situation parents and their support, which comes in many forms and extents, are of important relevance. Parental help is an obligatory task which should create real and possible shape of a child. In such family system conditions for individual preferences expressed during cooperation and interaction of parents and children are created. Although parents may be characterized by a heterogeneous image of help, which results both from specific differences of their children, but also personal educational work style of parents, such help is clearly needed and necessary. It is indicated by pedagogical application and also later experiences of supported subjects of activities.

Keywords: learning, a child, difficulties in learning, parents, parental help, supporting.

Trudności w uczeniu się

Pojęcie trudności w uczeniu się jest terminem stosunkowo młodym, wprowadzonym na grunt pedagogiki w latach sześćdziesiątych w wyniku nasilenia się tego zjawiska w szkołach oraz jako konsekwencja rozwoju nauki, techniki i technizacji życia, a tym samym wzrostu poziomu życia człowieka. Jest to jeden biegun osiągnięć szkolnych, gdyż drugi stanowią sukcesy, czyli powodzenia szkolne, uważane jako „stany naturalne"[1]. Każdy uczeń doznaje sukcesów i porażek szkolnych, tylko różnią się one skalą i zakresem ich istnienia w czasie. Niepowodzenia szkolne (edukacyjne) są wtórne w stosunku do trudności w uczeniu się: „[…] niepowodzenia w nauce szkolnej są uważane za najbardziej jednoznaczny wskaźnik trudności w uczeniu się..."[2]. Wincety Okoń[3] pisze, że o niepowodzeniu szkolnym można mówić wtedy, gdy uczeń zdolny lub średnio zdolny osiąga słabe wyniki w nauce, wystarczające tylko do jego promocji z klasy do klasy. Z kolei Czesław Kupisiewicz, posługując się określeniem trudności szkolnych w pedagogicznym aspekcie, traktuje je jako sprzeczność między wiadomościami, umiejętnościami i nawykami faktycznie opanowanymi przez

[1] Podaję za: F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001, s. 405.

[2] W. Pilecka, *Pedagogika osób z trudnościami w uczeniu się*, [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Wyd. UAM, Poznań 2001, s. 242.

[3] W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. Akademickie Żak Warszawa 1998, s. 356.

uczniów a założeniami programowymi z poszczególnych przedmiotów, akcentując w nim efektywność czy skuteczność dydaktyczną[4]. Trudności w uczeniu się generują opóźnienia w nauce, które w znaczeniu potocznym utożsamia się. Przed taką zamianą znaczeń przestrzega Jan Konopnicki[5] podkreślając, że niepowodzenie to coś znacznie więcej niż opóźnienie, bo obejmuje swoim zasięgiem nie tylko braki w wiadomościach, ale też czynnik psychologiczny (głównie emocjonalny) i społeczny (społeczne skutki niepowodzenia). Mówiąc o opóźnieniach, należy rozgraniczyć ich trychotomię, wskazując na:

a) opóźnienia programowe – braki w wiadomościach szkolnych w stosunku do obowiązującego programu, które można stosunkowo dokładnie określić w miesiącach i latach (kiedy i w czym braki te wystąpiły),
b) opóźnienia organizacyjne – dotyczą dziecka, które aktualnie jest w klasie niższej, niż być powinno (np. drugoroczni), a więc rozumiemy przez to stracone przez ucznia lata,
c) opóźnienia indywidualne – dotyczą własnych możliwości umysłowych dziecka, co wyraża się tym, że pracuje i osiąga gorsze efekty, aniżeli mogłoby osiągać z racji swoich zdolności (jest to więc pojęcie dydaktyczno-psychologiczne).

W literaturze pedagogicznej granica między niepowodzeniami szkolnymi, a szkolnym opóźnieniem często jest niedookreślona[6]. Opóźnienie szkolne ma miejsce tylko wówczas, gdy uczeń uczęszcza do klasy niższej niż jego rówieśnicy. W tym kontekście rozpatrywane opóźnienie szkolne staje się synonimem niepowodzenia szkolnego, co właściwie dominuje w terminologii psychopedagogicznej. Analizując, trudno nadać identyczności semantycznej tym pojęciom, a co najwyżej – można dopatrywać się w nich niektórych cech wspólnych. Niepowodzenia dydaktyczne implikują opóźnienia, natomiast dłużej trwające opóźnienia generują niepowodzenia szkolne w sensie ukrytym lub jawnym. Każdy z tych przejawów problemów szkolnych, jeżeli występuje długoterminowo i nie zostaje zauważone, przynajmniej przez nauczyciela, konsekwentnie rozwija się u ucznia i objawia mniej lub bardziej znaczącymi dla niego skutkami psychologiczno-pedagogicznymi. Zmiana warunków życia, wzbogacająca przestrzeń życiową człowieka, zmienia też, zwiększa, wymagania w stosunku do ludzi. W wyniku takich przemian, obecnie mówi się o zaburzeniach uczenia się jako o „chorobie stulecia”[7], gdyż nasiliły się one w związku ze zwiększonymi wymaganiami kształcenia.

---

[4] Cz. Kupisiewicz, *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny oraz niektóre środki zaradcze*, Wyd. PWN, Warszawa 1972, s. 25.
[5] J. Konopnicki, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, PZWS, Warszawa 1966, s. 42.
[6] H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Wyd. PWN, Warszawa 1973, s. 15.
[7] B. Zakrzewska, *Trudności w czytaniu i pisaniu. Modele ćwiczeń*, WSiP, Warszawa 1996, s. 7; R.D. Davis, E.M. Braun, *Dar uczenia się*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2006, s. 21–22.

Trudności w uczeniu się wiążą się z uszkodzeniami (zaburzeniami) centralnego układu nerwowego. Nawet niewielkie uszkodzenia (mikrouszkodzenia) układu nerwowego mogą prowadzić do zaburzeń strukturalnych i funkcjonalnych tych funkcji psychicznych, które biorą udział i są odpowiedzialne za naukę w szkole. Powoduje to powstawanie rozbieżności pomiędzy ich możliwościami intelektualnymi a osiągnięciami edukacyjnymi; pomiędzy oczekiwaniami a efektami. Skutkiem tej rozbieżności jest zróżnicowanie samych dzieci w ich funkcjonowaniu społecznym, jak i emocjonalnym, przy jednocześnie sprawnie działających analizatorach i braku upośledzenia umysłowego. Współcześnie funkcjonujące definicje trudności w uczeniu się nawiązują do jej pierwowzoru sformułowanego w 1963 roku przez „ojca" tego problemu Samuela Kirka[8]. Narodowy Zjednoczony Komitet do Spraw Trudności w Uczeniu się (National Joint Committee for Learning Disabilities – NJCLD) nadał następujące brzmienie definicyjne trudnościom w uczeniu się: „T r u d n o ś c i w u c z e n i u s i ę to bardzo szeroki termin odnoszący się do bardzo zróżnicowanej grupy zaburzeń, manifestujących się poprzez znaczące trudności w opanowaniu i stosowaniu umiejętności słuchowych, mówienia, czytania, pisania, rozumienia oraz umiejętności matematycznych. Zaburzenia te są pochodzenia wewnętrznego i wydają się być uwarunkowane dysfunkcjami centralnego systemu nerwowego. Z tego też powodu mogą współwystępować z innymi rodzajami niepełnosprawności (np. defektami sensorycznymi, upośledzeniem umysłowym, zaburzeniami rozwoju emocjonalnego i społecznego), jak również z konsekwencjami wpływów środowiska (np. różnice kulturowe, nieodpowiednie lub niewłaściwe wychowanie, czynniki psychogenne), nie są one jednak bezpośrednim następstwem działania tych warunków i wpływów"[9]. W definicji tej zawiera się orientacja neurologiczna, uwzględniająca współwystępowanie trudności w uczeniu się wraz z innymi dysfunkcjami organizmu, co nadaje jeszcze większego wymiaru tym niepełnosprawnościom.

Stowarzyszenie Dzieci i Dorosłych z Trudnościami w Uczeniu się (The Association for Children and Adults with Learning Disabilities – ACLD) opracowało własną definicję, która brzmi: „S p e c y f i c z n e t r u d n o ś c i w u c z e n i u s i ę to długotrwały stan, najprawdopodobniej pochodzenia neurologicznego, który w sposób wybiórczy manifestuje się poprzez zakłócenia rozwoju, integracji i realizacji werbalnych oraz niewerbalnych zdolności. Specyficzne trudności w uczeniu się występują jako odmienny rodzaj niepełnosprawności przy zachowaniu przeciętnej lub ponadprzeciętnej inteligencji, prawidłowo funkcjonujących systemów sensorycznych, właściwej sprawności motorycznej i adekwatnych możliwości uczenia się. Trudności te manifestują się w bardzo różny sposób, zarówno jeśli chodzi o ich zakres, jak i stopień nasilenia. W ciągu

[8] Podaję za: W. Pilecka, *Pedagogika osób z trudnościami w uczeniu się*, [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna…*, dz. cyt., s. 242.
[9] Tamże, s. 243.

życia mogą one wpływać na poczucie własnej wartości i samoocenę, edukację, aktywność zawodową, społeczną oraz czynności dnia codziennego"[10]. W takim ujęciu, specyficzne trudności w uczeniu się mieszczą się w ramach pedagogiki specjalnej jako odmienny rodzaj niepełnosprawności, nadając tym samym ich specyficznego charakteru.

Henryk Spionek zwraca uwagę, że na trudności w nauce można spojrzeć dwuznacznie[11]:

1) gdy określamy sytuację ucznia, który pomimo starań nie umie w odpowiednim czasie przyswoić sobie wiedzy i umiejętności przewidzianych programem dydaktycznym (w tym rozumieniu trudności są przyczyną, jak też i pierwszym etapem niepowodzeń szkolnych),
2) gdy określamy sytuację ucznia, który, wprawdzie, przyswaja sobie wiadomości i umiejętności przewidziane programem nauczania, jak też otrzymuje pozytywne oceny, jednak czas i wysiłek włożony w ich uzyskanie jest niewspółmiernie duży (często dzięki pomocy rodziców, rodzeństwa, korepetycjom itp.).

Analizując drugą perspektywę trudności szkolnych, należy zwrócić uwagę, że wprawdzie nie muszą one objawiać się niepowodzeniami w nauce, jednakże mają swój określony, negatywny wpływ dla układu nerwowego dziecka, jego zdrowia psychicznego, jak i równowagi emocjonalnej. Może to być także przyczyną powstawania wtórnych zaburzeń rozwoju ucznia, rzutujących na jego karierę szkolną.

Symptomatologia tego problemu zamyka się w pięciu obszarach działalności dziecka. Należą do nich:

1. Zaburzenia analizatora wzrokowego (percepcji wzrokowej), wykluczając przy tym wady wzroku, gdyż są to zaburzenia niektórych funkcji kory mózgowej.
2. Zaburzenia analizatora słuchowego (percepcja słuchowa), wykluczając w niej wady słuchu, ponieważ to także zaburzenia funkcji kory mózgowej.
3. Zaburzenia analizatora kinestetyczno-ruchowego, wyrażające się małą sprawnością ruchową, obniżoną sprawnością manualną i mniejszą precyzją ruchów, jak i wolniejszym tempem.
4. Zaburzenia procesu lateralizacji i orientacji przestrzennej, co może manifestować następujące trudności: wypowiadanie się, czytanie, pisanie, rysowanie, malowanie oraz inne przedmioty szkolne (np. geografia, fizyka, matematyka, zajęcia techniczne, wychowanie fizyczne).
5. Zaburzenia koordynacji wzrokowo-słuchowo-ruchowej, przejawiające się w trudnościach i niechęci do odtwarzania kształtów gra-

[10] Tamże, s. 244.
[11] H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów*…, dz. cyt., s. 16–17.

ficznych, grach i zabawach ruchowych, śpiewaniu piosenek, zabawach tanecznych itp.

Obserwując przypadki dzieci z trudnościami w nauce, nietrudno zauważyć zaburzenia osobowości tych dzieci, upośledzenia ich osobowości bądź braki osobowościowe. Nie są to pojedyncze objawy, lecz ich całe zespoły, które nakładają się na siebie i harmonijnie ze sobą współpracują. Do najbardziej powszechnych objawów możemy zaliczyć: nerwowość, nadwrażliwość, stany lękowe, przekora, wagarowanie (w starszych klasach), niechęć do szkoły, nadmierna pobudliwość, niepokój motoryczny, obgryzanie paznokci, trudności w skupieniu się, zaburzenia koncentracji uwagi, niskie poczucie własnej wartości, niezadowolenie z siebie, z rodziców, z nauczycieli, z kolegów, trudności adaptacyjne. Tworzące się grupy objawów utrwalając się, stymulują do aktywności inne, nadając tym samym cech osobowościowych danemu dziecku. Nie ma to żadnego związku ze złą wolą dziecka, tylko z nieumiejętnością poradzenia sobie w sytuacjach kryzysowych.

Trudności szkolne mogą dotyczyć każdego dziecka, bez względu na iloraz jego inteligencji, pochodzenie społeczne czy też inne uwarunkowania, widoczne z punktu widzenia obserwatora–nauczyciela. Są to często dzieci nadwrażliwe, nieśmiałe czy też nawet lękliwe. Gdy zauważalne są przy tym symptomy wycofywania się z życia rówieśniczego czy też ogólnie słaba akceptacja wszelkiego rodzaju zmian życiowych, możemy domniemać, że są to dzieci z pogranicza. Słowo „[…] pogranicze oznacza taką właśnie sytuację dziecka, z której ma ono dwa wyjścia – albo sukces dzięki odpowiedniej pomocy drugiego człowieka, albo porażkę na skutek niewłaściwej pomocy lub jej braku”[12]. Niewłaściwą pomoc można interpretować dwuznacznie: z jednej strony, może się ona przejawić w wyręczaniu dziecka we wszystkich sprawach, które nastręczają mu trudności, lub wskazywanie mu utartych szlaków, po których będzie szedł jako wierny naśladowca, odtwórca pewnych schematów działań; z drugiej strony, niewłaściwa pomoc może oznaczać brak jakiejkolwiek pomocy oraz niestwarzanie prawidłowych warunków rozwojowych, w wyniku czego dziecko zostaje pozostawione samemu sobie. Ten dualizm pomocowy to częste formy „współpracy” z dzieckiem z pogranicza, chociaż generalizacja tego jest nader wątpliwa i krzywdząca dla sporej części wychowawców. Patrząc na dzieci z pogranicza, z perspektywy trudności w radzeniu sobie w sytuacjach życiowych, należy podkreślić, że nie są one dziećmi upośledzonymi intelektualnie czy też opóźnionymi w rozwoju – chociaż często tak się je niesłusznie etykietuje. Są to raczej dzieci, które rozwijają się wolniej, inaczej lub nierównomiernie w stosunku do swoich rówieśników. Stąd „właściwa pomoc” to jedyna droga, aby stały się w konsekwencji ludźmi zaradnymi i umiejącymi sprostać wyzwaniom losu. Najbardziej mogą im pomóc osoby znaczące dla nich, które przez swój autorytet dokonają

[12] I. Obuchowska, *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1995, s. 157.

takiej progresji rozwojowej, która zadowoli nie tylko dziecko, ale wszystkich, którzy mają z nim kontakt. Dopiero brak pomocy i opieki może doprowadzić do trudności szkolnych i niepowodzeń w nauce, które, nakładając się na siebie, poprzez lata szkolnej nauki, mogą wygenerować pogłębione problemy natury intelektualnej, emocjonalnej czy też zwykłej zaradności życiowej.

Figuratywny charakter rodziny

Człowiek jest istotą, która potrzebuje „gniazda" – domu rodzinnego, by mogła w pełni zaistnieć[13]. Najbliższym otoczeniem więc, w którym dziecko nabywa różnych kompetencji oraz rozwija swoje zdolności i umiejętności jest rodzina. Jako instytucja pierwotna posługuje się całym arsenałem metod (świadomych i nieuświadomionych) kształtujących osobowość dziecka, które w niej widzi (chciałoby widzieć) autorytety stanowiące fundament jego aksjologicznych preferencji. Z perspektywy małego dziecka jest ona wyjątkowa i niepowtarzalna, będąc najistotniejszym elementem społecznych więzi dziecka[14]. Poprzez interakcje i współdziałanie staje się ona miejscem nie tylko przystosowawczych zachowań społecznych, ale też swoistej koncepcji doświadczania świata, umożliwiającej zachodzenie zmian w jego poznawczym i aksjologicznym polu. W ten sposób dostarczone pozytywne wzorce rodzinne pozwalają na lepsze funkcjonowanie w ukształtowanej już i zinterpretowanej strukturze wspólnotowego działania. Ponadto umożliwiają realizację potrzeb dziecka w oparciu o jego preferencje i możliwości, co w następstwie kształtuje pozytywny obraz własnego „ja". Jest to istotne dla każdego człowieka, a w szczególności dla młodej, niedojrzałej jednostki, której osobiste szczęście i powodzenie życiowe uwarunkowane jest mikrośrodowiskiem, w którym przyszło mu wzrastać i rozwijać się. Ze względu na plastyczność osobowości małego dziecka, które w tym okresie jest szczególnie podatne na rozwijanie sił poznawczych, emocjonalnych czy wolicjonalnych, rodzina w swojej świadomości wychowawczej musi dołożyć wszelkich starań, aby siłom tym nadać odpowiedni kierunek i tempo rozwoju. Moc dziecka zależy bowiem od siły i sposobu rodzicielskich oddziaływań. Rodzina sama w sobie podlega przemianom i nigdy nie była, nie jest i nie będzie organizacją statyczną musi zatem wspierać dziecko w jego dynamicznym procesie rozwojowym.

---

[13] H. Marzec, *Sytuacja dziecka w rodzinie podlegającej współczesnym przemianom*, [w:] H. Marzec (red.), *Z rodziną i dla rodziny w dobie globalizacji*, t. 1, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2011, s. 73.

[14] M. Prokosz, *Rola rodziny w samorozwoju młodzieży*, „Wychowanie w Rodzinie", t. III: *Współczesna rodzina w sytuacji zmiany*, E. Jurczyk-Romanowska, L. Albański (red.), Wyd. Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2011, s. 174.

Opierając się na zadaniach powinnościowych rodziny w stosunku do dziecka, które jest składnikiem jej struktury należy podkreślić jej *figuratywny* charakter. Polegać on powinien na realnym kształtowaniu go, a nie wyimaginowanej wizji dostosowanej do oczekiwań rodziców. Figuratywny charakter rodziny ma się przejawiać w pełnej akceptacji dziecka oraz wsparciu go i pomocy w tych zakresach, które wygenerowane zostały przez zaburzenia rozwojowe. Istotą takich zachowań musi być zatem empatyczne rozumienie i pełna gotowość koniecznej interwencji w sytuacjach trudnych, kryzysowych i pełnych napięć. Wczuwanie się w jego stany psychiczne, a nade wszystko w sposób postrzegania świata i samego siebie. Poddawanie różnym próbom i eksperymentom poznawczym, burzy jego spokój i poczucie bezpieczeństwa, którego tak bardzo potrzebuje w swoim niedojrzałym życiu. Możliwości rozwojowych należy upatrywać w dążeniach optymalnych, ukierunkowując instrumenty swojego działania w stronę pragmatycznych odniesień. To nie dziecko ma wrastać w społecznie ukształtowany system społeczny, ale system ma stwarzać warunki do indywidualnych preferencji wyrażających się w jego podmiotowym traktowaniu. W rodzinie takiej nie funkcjonują dyrektywne metody pracy wychowawczej, a standardy wynikają z prawomocności jej członków. Dla każdego jest w niej miejsce do wyrażania swoich poglądów i obaw wynikających z biopsychicznego uposażenia, a dziecko w szczególności ma być otoczone troską i zrozumieniem w tym zakresie. W takiej rodzinie trwa wymiana informacji międzypokoleniowej, poglądów i przekonań, a sytuacjom trudnym towarzyszy dialog. Metody wychowawcze stosowane we współczesnych rodzinach nie przynoszą oczekiwanych rezultatów[15]. Dlatego wychowanie oparte na delikatnych podpowiedziach i możliwościach wyboru spośród wielu ofert ma być facylitacją, niewymuszoną reakcją na odpowiedni stan rzeczy. W taki sposób nabywane doświadczenia konstruują całą sferę dziecięcej osobowości w wymiarze pozytywnych nastawień i zachowań wobec siebie i otaczającego go świata.

Figuratywna rodzina kształtuje transparentny wizerunek dziecka, realny jego kształt i urzeczywistnioną postać. Ma ona swoje usytuowanie w epoce postindustrialnej, w której następuje przenoszenie z życia publicznego do jej wewnętrznego autonomizacji i tendencji wolnościowych[16]. Przenikające się zmiany z poprzedniego okresu z aktualnie funkcjonującymi dostarczają rodzinie wielu alternatywnych sposobów współpracy i współdziałania, które są niezbywalne w przypadku dziecka wymagającego dodatkowego wsparcia. Rozszerza to możliwości metodycznych oddziaływań w relacji rodzice – dziecko. Aplikując w rodzinie zasadę indywidualizmu, samorealizacji i autonomii wyrażającej się przynajmniej pewną dozą wolności od autokratycznych nastawień, rodzina pod-

[15] H. Marzec, *Sytuacja dziecka w rodzinie podlegającej współczesnym przemianom*, [w:] H. Marzec (red.), *Z rodziną i dla rodziny*…, dz. cyt., s. 69.

[16] Z. Tyszka, *System metodologiczny wieloaspektowej integralnej analizy życia rodzinnego*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2001, s. 18.

lega modernizacji, co jednocześnie oznacza poprawę warunków życia[17]. Ewolucje w formowaniu się współczesnej rodziny mają swoje uzasadnienie w *teorii racjonalnego wyboru*, gdzie dokonują się one w wyniku zewnętrznych uwarunkowań, jak i jej własnej aktywności w kontekście strategii formowania się[18]. Wprowadzanie zmian w zakresie metod postępowania z dzieckiem i jego roli w życiu rodzinnym zdaje się istotnym wyznacznikiem jej charakteru. Emocjonalność (więź wychowawcza, więź przywiązaniowa)[19] oraz interakcyjność to jej niezbywalne elementy, mające na celu usytuowanie we współczesności.

Znaczenie rodziny w osiągnięciach edukacyjnych

Spektrum osiągnięć małego dziecka to jego bilans zysków i strat na całej płaszczyźnie ontogenetyczego rozwoju. Gdy saldo zysków wypełnia większą jego część, wówczas sytuacja psychiczna jednostki generuje radość i chęć działania. Wtedy też dziecko chce się uczyć i pragnie osiągnięć. Do takiego stanu, błogostanu, niewątpliwie przyczynia się rodzina poprzez swoje nastawienie w stosunku do dziecka, wyrażane postawy czy stosowane style wychowawcze. Uszczegóławiając, to o wiele więcej czynników tworzy mozaikę uwarunkowań przystosowawczych dzieci do szkoły, a zaliczyć do nich można: postawy rodzicielskie wobec dziecka, jego kolegów i szkoły, bliskość fizyczna rodziców z dzieckiem, harmonijne stosunki między rodzicami, szczęście małżeńskie generujące właściwą opiekę nad dzieckiem, zgodne pożycie małżeńskie, wspólna zabawa czy sposoby oddziaływania wychowawczego (nagradzanie i karanie)[20]. Niekwestionowanie też wskazać należy na poważny związek jakości funkcjonowania dziecka w szkolnej rzeczywistości z jego sytuacją rodzinną, przy czym, decydującego znaczenia nabiera ekonomiczne funkcjonowanie rodziny (warunki mieszkaniowe, dochody miesięczne, zasoby finansowe, własne miejsce do nauki)[21]. Ubóstwo materialne rodziny okazuje się destruktywnym czynnikiem

[17] A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2005, s. 24.

[18] S. Kawula, *Rodzina współczesna: przeobrażenia i przyszłość*, [w:] A.W. Janke (red.), *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce. Rozwój pedagogicznej orientacji familiologicznej*, Wyd. AKAPIT, Toruń 2008, s. 32–33.

[19] M.M. Stec, R. Stec, *Więź wychowawcza rodziców w świetle teorii przywiązania. Możliwe następstwa transformacji ustrojowej w Polsce*, [w:] A.W. Janke (red.), *Wychowanie rodzinne*…, dz. cyt., s. 145.

[20] P. Pindera, *Wpływy rodziny na przystosowanie dzieci 7-letnich do nauki w szkole*, [w:] H. Marzec, Cz. Wiśniewski (red.), *Rodzina na początku III tysiąclecia – obraz przeszłości i teraźniejszości*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2009, s. 232–235.

[21] G. Cęcelek, *Funkcjonowanie w środowisku szkolnym dziecka z rodziny ubogiej*. Raport z badań, [w:] H. Marzec, M. Pindera, *Problemy rodziny na początku trzeciego tysiąclecia*, t. II, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2007, s. 156; D. Jankowski, *Edukacja kulturalna. Szkoła i rodzina*, Kolegium Pedagogiczno-Artystyczne UAM i WOM, Kalisz 1993, s. 43;

rozwoju i wychowania dziecka, a w ślad za tym idącej złej jego sytuacji szkolnej. Często rodziny takie etykietuje się mianem *dysfunkcyjnych*, rzadziej *patologicznych*[22], w których słaba kondycja finansowa generuje jej następstwa w postaci: przemocy, agresji, niedostosowania społecznego czy też bezradności życiowej. Wiązka tych zależności prowadzi do złożoności problemu jej funkcjonowania, w którym nie należy mówić o jednej przyczynie lokującej dziecko w danym obszarze niepowodzeń szkolnych, ale o polietiologicznych uwarunkowaniach tego procesu.

Często akcentowany jest na gruncie pedagogicznych rozważań problem przeciążenia dzieci zajęciami pozalekcyjnymi[23], co w ówczesnej dobie wyścigu po sukces staje się znamienne dla dziecka i jego rodziny. Jednak nie ma to raczej odniesienia do dzieci z trudnościami w uczeniu się, gdyż w ich przypadku nabywanie podstawowych wiadomości przewidzianych programem szkolnym jest i tak wystarczającym obciążeniem. Dziecko z racji biologicznego wyposażenia nie jest wystarczająco samodzielne i potrzebuje pomocy od rodziców, aby móc spełnić oczekiwania nauczyciela oraz swoje własne. Syndrom trudności w uczeniu się wiąże się mocno z symptomami zaburzeń emocjonalnych i społecznych, które częstokroć są wtórne i w konsekwencji generują poczucie osamotnienia. W takiej sytuacji szkolnej dziecka powinnością rodziców jest wytworzenie silnych więzi emocjonalnych i sieci powiązań, prowadzących do rozwiązania problemu. Rodzice nie mogą pozwolić na to, aby ich dziecko w obliczu problemów z nauką pozostało samo, wskutek odtrącenia uczuciowego, wykluczenia oraz okazywaną wrogość. Jednym słowem, aby nie czuło się osamotnione[24].

Ten stan psychiczny o charakterze obiektywnym objawia się symptomami zachowania zewnętrznego, które można ująć w cztery rodzaje trudności wychowawczych. A mianowicie[25]:

1) trudności związane z zaburzeniami ogólnej aktywności (ruchowej, poznawczej itp.),
2) trudności związane z zaburzeniami układu nerwowego,
3) trudności w zakresie kontaktów interpersonalnych (agresywność, zahamowanie),

A. Marzec-Tarasińska, *Bezrobocie jako czynnik zaburzający wychowanie w rodzinie*, „Wychowanie w Rodzinie", t. IV: *Rodzina o specjalnych potrzebach*, S. Walasek, B. Winczura (red.), Wyd. Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2011, s. 153–168.

[22] K. Żegnałek, *Wpływ rodziny patologicznej na funkcjonowanie szkolne dzieci*, [w:] H. Marzec (red.), *Z rodziną i dla rodziny*…, dz. cyt., t. II, s. 299–300.

[23] J. Zwiernik, *„Globalny dzieciak"*, [w:] J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss (red.), *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 191.

[24] M. Gawęcka, *Poczucie osamotnienia dziecka w rodzinie własnej*, Wyd. MADO, Toruń 2004, s. 8–9, 13.

[25] M. Kolankiewicz, *Kim są sieroty społeczne*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1993, nr 8, s. 342–343.

4) trudności związane z zaburzeniami w rozwoju społeczno-moralnym (tendencje antyspołeczne, aspołeczne).

Wśród wymienionych trudności związanych z osamotnieniem, dzieci z trudnościami w uczeniu się mieszczą się w pierwszej lub drugiej grupie, u których prawidłowy rozwój psychomotoryczny i układu nerwowego są wyznacznikami osiągania edukacyjnych sukcesów. Istotna jest tutaj rola rodziny, która unicestwi problem samotności i osamotnienia.

W edukacji dziecka znaczącą rolę odgrywa też zaspokajanie jego potrzeb, a w szczególności psychicznych, co wyraża się pozytywnymi kontaktami interpersonalnymi, werbalnymi i pozawerbalnymi. Ma to szczególne znaczenie dla przedszkolaka lub pierwszoklasisty, który w momencie przekroczenia progu szkolnego i nabywania umiejętności uczenia się staje w obliczu nowego zadania rozwojowego. Jego przestrzeń życiowa, którą stanowi rodzina, jako określona część świata zewnętrznego może stymulować do autoedukacji przy wsparciu i pomocy, jak też może generować zachowania destruktywne przy braku miłości i akceptacji, prowadząc do regresji. Przy pełnej akceptacji dziecka i jego działań czuje się ono bezpieczne, w związku z tym nie oczekuje ciągłych pochwał i nie uzależnia od nich poziomu swojego funkcjonowania. Silnie wtedy odczuwa potrzebę samodzielności, do której dąży na miarę aktualnego wieku rozwojowego, jak i możliwości[26].

Rodzina z perspektywy pomocy dziecku z trudnościami w uczeniu się – badania własne

Wiele dzieci uczęszczających do szkoły wykazuje problemy w uczeniu się[27], które generują przykre doświadczenia łącznie z utraconym dzieciństwem, samotnością i osamotnieniem. Jeżeli problem ten dotyczy nawet 50% uczniów, to jest to wystarczający sygnał, alarm na udzielanie im wsparcia w tym obszarze aktywności. Podstawową siłą w tym zakresie są rodzice, którzy, przebywając na co dzień z dzieckiem, powinni rozpoznać, czego owe trudności dotyczą i jakie są ich objawy.

Przedstawione badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego, a technikę stanowiła ankieta oraz wywiad z niektórymi rodzicami. Całość dopełniała obserwacja dzieci, które wykazywały symptomy trudności w uczeniu się w ich szkolnym i rodzinnym funkcjonowaniu. Teren badań obejmuje województwo opolskie, a czas to jesień 2011 roku, stąd ich aktualność oddaje rzeczywisty obraz funkcjonowania polskiego dziecka w szkole i uzyskiwanego

[26] M. Gawęcka, *Poczucie osamotnienia*…, dz. cyt., s. 23.

[27] M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Wyd. HARMONIA, Gdańsk 2003; L. Wiatrowska, *Wiem i muszę pomóc*, „Życie Szkoły" 2007, nr 3, s. 11–15.

wsparcia. Populacja badawcza objęła 180 rodziców dzieci wykazujących problemy z nauką, z różnych przedmiotów. Celem badań było ukazanie obrazu dziecka z trudnościami edukacyjnymi oraz modeli wsparcia rodzicielskiego i wypracowanych strategii pracy z dzieckiem na tle zmieniających się uwarunkowań społecznych w wymiarze mikro- i makrośrodowiskowym. Zmienną zależną stanowi sylwetka dziecka z trudnościami w uczeniu się, a zmienną niezależną uczyniono wykształcenie rodziców, dzieląc ich na cztery grupy: gr. 1 – wykształcenie podstawowe (4%), gr. 2 – zawodowe (17%), gr. 3 – średnie (58%), gr. 4 – wyższe (21%). Tak więc problem badań stanowi pytanie: Jak przedstawia się obraz współczesnego dziecka z trudnościami w uczeniu się z uwzględnieniem rodzicielskich działań pomocowych? Uszczegóławiając problem główny starano się odpowiedzieć na następujące pytania: 1) Jakie trudności wykazuje współczesne dziecko podczas uczenia się?; 2) Co stanowi największy problem w samodzielnym uczeniu się?; 3) Jakie zachowania przejawiają dzieci z trudnościami w uczeniu się podczas nauki w domu?; 4) Od kiedy oraz jak często rodzice pomagają swojemu dziecku w nauce?; 5) Jakie strategie pracy z dzieckiem podczas nauki stosują rodzice?; 6) Jakie są przyczyny trudności edukacyjnych dzieci?

Wobec powyższych wskazań dokonano analizy uzyskanych danych liczbowych, które wyrażone w procentach znajdują swoje odzwierciedlenie w tabelarycznych przedstawieniach. Niektóre wyniki empirycznych działań przekraczają wskaźnik 100% z uwagi na to, iż ankietowani mieli możliwość wyboru więcej niż jednej odpowiedzi.

Tabela 1. Trudności dziecka podczas uczenia się
Table 1. Child's learning difficulties

Rodzaje trudności w uczeniu się	N	%
Z czytaniem	63	35
Z pisaniem	48	27
Z rozumieniem	95	53
Ze skupieniem uwagi	111	62
Z myśleniem	43	24
Z wypowiadaniem się	33	18
Ze sprawnością manualną	18	10
Z ogólną sprawnością fizyczną	7	4
Ze spostrzeganiem	42	23
Inne (jakie?)	1	0,5

Źródło: badania własne.
Source: author's research.

Znajomość własnego dziecka, jego radości i problemów dowodzi o świadomości rodzicielskiej i możliwościach pomocy mu w zaistniałych sytuacjach. Z uwagi na to, że badani to rodzice dzieci wykazujących niepowodzenia dydaktyczne stąd wszyscy mają świadomość istnienia owego problemu. Najczęściej przejawianym zachowaniem u ich dzieci jest problem związany ze skupieniem uwagi (62%) oraz z rozumieniem (53%). Następna trudność tych dzieci to czytanie (35%), pisanie (27%), myślenie (24%) oraz spostrzeganie (23%). Pojedynczo zauważa się także trudności w zakresie mówienia, sprawności manualnej czy też ogólnej sprawności fizycznej. Wszyscy rodzice wskazali na kilka objawów trudności w uczeniu się, co wynika z faktu objawiania się ich nie w izolacji, ale we współwystępowaniu. Znamienny wydaje się fakt trudności dzieci w zakresie skupienia uwagi, która to czynność związana z koncentracją na danym przedmiocie lub zjawisku stanowi dla współczesnego dziecka tak istotny problem. Jego uwarunkowania mogą być polietiologiczne jednak rodzice i nauczyciele zwracają szczególną uwagę na gry komputerowe, w których dynamiczna akcja pobudza refleks nie wymuszając ogniskowania uwagi. Dziecko nie skupia się wtedy na szczegółach, bo szybkość podejmowania decyzji i działania koronuje sukces. Także bajki telewizyjne, pełne akcji, napięć i emocjonalnych wzruszeń zaburzają ten obszar prawidłowego funkcjonowania dziecka, co przekłada się ostatecznie na występowanie nadpobudliwości psychoruchowej i zaburzeń koncentracji uwagi.

Tabela 2. Największe problemy w samodzielnym uczeniu się dzieci
Table 2. The greatest problem's in a child's unassisted learning

Problemy w uczeniu się	**N**	**%**
Płynne i wyraziste przeczytanie tekstu	68	38
Pisanie w ogóle	30	17
Tworzenie i pisanie opowiadań	63	35
Rozumienie treści i powiązań w tekście	82	46
Rozwiązywanie zadań tekstowych	68	38
Liczenie	48	27
Rozumienie poleceń w zadaniu	82	46
Dostrzeganie związków i różnic między przedmiotami i zjawiskami	22	12
Wyjaśnianie zjawisk przyrodniczych	15	8
Rozpoznawanie i oznaczanie kierunków	10	6
Inne (jakie?)	3	2

Źródło: badania własne.
Source: author's research.

W wyniku powyższych trudności dzieci doznają swoistych utrudnień w autoedukacji, co ma swój przejaw w postaci nierozumienia treści, poleceń w zadaniu oraz związków między treściami (po 46%), co jest potwierdzeniem wyników przedstawionych w tabeli 1. Wpływa to bezpośrednio na problemy w rozwiązywaniu zadań tekstowych (38%). Problemy w postaci płynnego i wyrazistego czytania charakteryzują sporą grupę dzieci (38%), a dla niemalże takiej samej liczby (35%) kłopot sprawia tworzenie i pisanie opowiadań lub pisanie w ogóle (17%). Powyższe generuje komplikacje w sprawie wyjaśniania zjawisk przyrodniczych, ich charakterystyki oraz dostrzegania związków i różnic między przedmiotami. Nierzadkie są przypadki braku sprawnego liczenia (27%) i swoistych mnemotechnik w tym zakresie. Ta paleta przejawów trudności w uczeniu się nie ułatwia dzieciom pobytu w szkole, ale częstokroć zaniża motywację do jakiejkolwiek działalności poznawczej, upatrywanej w obowiązku chodzenia do szkoły. Przy braku zrozumienia problemu i wsparcia ze strony rodziców pozostawia trwały efekt nieprzyjemnych doznań, tworząc niechlubną historię jednostkowego życia.

Tabela 3. Zachowania dzieci z trudnościami w uczeniu się podczas nauki
Table 3. The behaviour of children with learning difficulties

Charakterystyczne zachowania się dzieci podczas nauki	N	%
Siedzi spokojnie	37	21
Kręci się, wierci	91	51
Płacze, jest smutne	24	13
Kołysze się na krześle	47	26
Rusza rękami, nogami	47	26
Wykazuje duże skupienie	17	9
Aktywnie uczestniczy w pracy	7	4
Ciągle zadaje pytania	41	23
Domaga się pomocy	67	37
Denerwuje się, krzyczy	39	22
Wygania wszystkich, chce zostać sam	14	8
Chce za wszelką cenę szybko skończyć zadanie	73	41
Starannie wykonuje zadanie	10	6
Inne (jakie?)	2	1

Źródło: badania własne.
Source: author's research.

Zwiastunami trudności edukacyjnych są zachowania i ich symptomatyczne cechy, do których bezspornie należą: kręcenie się, wiercenie podczas odrabiania zadań (51%), towarzyszące nieskoordynowane ruchy rąk i nóg oraz kołysanie się na krześle (po 26%), dążenie do jak najszybszego zakończenia pracy (41%), natarczywe domaganie się pomocy (37%), ciągłe zadawanie pytań niezwiązanych z wykonywanym zadaniem (23%). Szczególnie niepokojącym zachowaniem dla rodziców jest kiepski stan emocjonalny dziecka, wyrażany przez zdenerwowanie i krzyki (22%) oraz permanentny płacz i towarzyszący mu smutek (13%). Z jednej strony deprymuje to rodziców, a z drugiej wyzwala współczucie i chęć udzielania pomocy. Ambiwalencja uczuć dziecka i rodzica przekłada się często na atmosferę pracy, która nie zawsze jest pedagogicznie uzasadniona i psychologicznie słuszna. Jak twierdzą sami indagowani, jest to sytuacja trudna i często przerasta ich możliwości, chociaż uzasadnia powinności wobec dziecka. Najkorzystniejsze wydają się okoliczności rodziców, których dzieci, pomimo towarzyszących im niekorzystnych czynników, siedzą spokojnie (21%), wykazują duże skupienie (9%), starannie wykonują zadanie (6%) lub aktywnie uczestniczą w pracy (4%). Największa liczba tych uczniów rekrutuje się z rodzin o wyższym wykształceniu rodziców, co wynika z częstych rozmów dzieci z rodzicami i charakteru ich dialogu. W takiej atmosferze pozytywne emocje stabilizują i wzmacniają więzi wychowawcze i przywiązaniowe.

Tabela 4. Rozpoczęcie przez rodziców pomocy dziecku w nauce
Table 4. The beginning of parents' help for the learning child

Okres rozpoczęcia pomocy w nauce	N	%
W przedszkolu	39	22
W kl. I	84	47
W kl. II	16	9
W kl. III	17	9
W kl. IV	16	9
W kl. V	4	2
W kl. VI	4	2

Źródło: badania własne.
Source: author's research.

Największa część rodziców pomaga dzieciom w uczeniu się już w klasie I szkoły podstawowej (47%) lub w przedszkolu (22%). Po 9% rodziców rozpoczęła swoją pomoc w klasie II, III lub IV, co niejednokrotnie było działaniem zbyt późnym i na tyle szkodliwym dla jego rozwoju, że pozwoliło na utrwalenie się pewnych, nieprawidłowych nawyków (np. późne odrabianie zadań domowych, wykręcanie się od ich wykonania, niechęć do szkoły i nauczyciela). Nie-

kwestionowanie więc wczesna interwencja w zaburzenia rozwojowe dziecka to pomyślniejsza perspektywa ich korekcji, jak też krótszy czas oczekiwania na ich zmiany. Bowiem częstotliwość pomocy dziecku w nauce, w ponad połowie przypadków, przejawia się w codziennej pracy z nim (najwięcej z wykształceniem wyższym), a jedna czwarta realizuje ją co najmniej 2 razy w tygodniu. Znaczna część rodziców odwołuje się do potrzeb dziecka pomagając mu tylko wtedy, gdy o to poprosi (14%). Pozostali pomagają epizodycznie, ale jest to niewielka liczba, w szczególności wśród rodziców z podstawowym wykształceniem. Dominującą porą dnia, w której odbywa się wspólne odrabianie lekcji i ćwiczenie zaburzonych funkcji to popołudnie (51%) oraz dni wolne od pracy zawodowej rodziców (29%). W wyniku takiego intelektualnego rozkładu wysiłków, dziecka ma czas na odpoczynek, zabawę i spełnienie obowiązków. Zachowanie higieny pracy umysłowej może bowiem być czynnikiem zwiększającym efektywność uczenia i uczenia się. Jednak pomoc dziecku ma też swoje miejsce zaraz po przyjściu ze szkoły (11%) lub wieczorem (29%), gdy, w wyniku przebytego dnia, jest ono zmęczone i senne. Wskazuje to na złą organizację dnia aktywności dziecka i przemęczenie organizmu nieadekwatnymi formami.

Tabela 5. Strategie pracy z dzieckiem
Table 5. Strategies of working with a child

Sposoby pomocy dziecku	**N**	**%**
Rozmowa/tłumaczenie	125	69
Ćwiczenie/powtarzanie	106	59
Rozwiązywanie nowych (podobnych) zadań	39	22
Nagradzanie za samodzielnie zrobione zadanie	34	19
Karanie za nieprawidłowe wykonanie zadania	5	3
Inne (jakie?)	1	0,5

Źródło: badania własne.
Source: author's research.

Dialog jako jedna z form współpracy z dzieckiem przejawia się u 69% rodziców, co znamionuje relacje partnerstwa i współpracy z dzieckiem. Następną strategią, która uplasowała się na drugim miejscu jest ćwiczenie/powtarzanie (59%). Wiąże się ona nieodzownie ze wspieraniem dziecka w jego wysiłkach i staraniach, dając mu poczucie bezpieczeństwa. Następną strategią jest rozwiązywanie problemów (22%), czemu często towarzyszy nagradzanie w różnych formach. Wzmocnienia negatywne, kary, stosują tylko rodzice z wykształceniem podstawowym, co w ogóle nie ma miejsca u pozostałych rodziców. Zatem nieznaczna część tych rodziców opiera się w swoich działaniach wychowawczych na dyscyplinowaniu i usunięciu czynnika atrakcyjnego jako źródła destruktywnych emocji. Nie mają bowiem świadomości, że od takich sytuacji dziecko ucieka, broni się przed nimi, a więc nauka nie jest dla nich atrakcyjna.

Tabela 6. Uwarunkowania trudności w uczeniu się
Table 6. Conditions of children's learning difficulties

Rodzaje przyczyn trudności w uczeniu się	**N**	**%**
Nieprawidłowości rozwojowe	22	12
Przekaz genetyczny	30	17
Szkoła (zbyt wysokie wymagania)	31	17
Nauczyciel (jego cechy osobowościowe)	40	22
Złe metody nauczania	53	29
Słaba motywacja dziecka do nauki	74	41
Niechęć do szkoły	61	34
Rówieśnicy	24	13
Rodzeństwo	1	0,5
Inne (jakie?)	3	2

Źródło: badania własne.
Source: author's research.

Na polietiologiczne uwarunkowania trudności szkolnych dzieci wskazuje literatura przedmiotu i empiryczna praktyka[28]. Jednak rodzice jednoznacznie wskazują na szkołę jako główną przyczynę niepowodzeń ich dzieci: niechęć do szkoły (34%), złe metody nauczania (29%), nauczyciel i jego osobowość (22%) oraz wysokie wymagania programowe (17%). Bardzo niekorzystna w rozwoju dziecka okazuje się, zdaniem rodziców, słaba motywacja do nauki (41%), którą wzbudzić może każdy i nikt. Nieprawidłowości rozwojowe dziecka podkreśla 12% badanych, a najbardziej rodzice z wykształceniem podstawowym (43%).

Na uwarunkowania genetyczne wskazuje 17%. Winą obarczają też rówieśników (13%).

W kwestii przyczyn trudności w uczeniu się panuje zatem zgoda, przede wszystkim szkoła, a wykształcenie rodziców nie różnicuje tego poglądu w znaczący sposób.

[28] M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji*…, dz. cyt.; Tejże, *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2000; G. Binder, R. Michaelis, *Trudności w nauce. Skuteczne sposoby pracy z dzieckiem*, Wyd. Lekarskie PZWL, Warszawa 2003; W. Brejnak, *Dysleksja*, Wyd. Lekarskie PZWL, Warszawa 2003.

Konkluzje

1. Współczesne dziecko boryka się z problemem nieumiejętności skupienia uwagi, co, z punktu widzenia nauki szkolnej, jest istotne i znaczące dla efektywności tego procesu, jak i zdrowia psychicznego podmiotów sytuacji. Wszelkie działania zmierzające do poznawczej działalności dziecka winny zawierać takie elementy pracy, które kształcąco wpływają na zdolność koncentracji uwagi oraz modyfikują złe nawyki w tym zakresie. Współczesne nauczanie musi składać się z oddziaływań o charakterze terapeutyczno-naprawczym, podczas którego nastąpi kompensacja braków poszczególnych funkcji i korygowanie niepełnowartościowych zachowań, jak też wyzwalanie pozytywnych zmian motywacyjnych i usprawnianie zaburzonych procesów. Pozwoli to na prawidłowy rozwój dziecka i realizację potrzeb wynikających z pełnionych ról społecznych.
2. Wizerunek dziecka z trudnościami edukacyjnymi to konglomerat niepowodzeń szkolnych, które ujawniają się w różnej formie i postaci. Trudności w pisaniu i czytaniu, jako następstwo trudności w uczeniu się, są bazą do niepowodzeń z innych przedmiotów, w początkowych, jak i późniejszych latach szkolnych zmagań. Nie sprzyja to kształtowaniu inteligencji emocjonalnej, która zaburzona wzmacnia inne zaburzenia. Utrudnia to wypełnianie podstawowych zadań szkoły, jakim jest kształtowanie autoedukacji czy przygotowanie do samowychowania na każdym szczeblu nauczania.
3. Trudności w uczeniu się polaryzują dzieci w klasie, co łatwo daje się zauważyć poprzez ich dystynktywne cechy. Znamienne są takie, jak niepokój, lęki, zdenerwowanie, krzyki, zwracanie na siebie uwagi lub izolacja, prośba o pomoc itp. Prawidłowe odczytywanie zespołu zachowań warunkuje trafne diagnozy i stosowną pomoc, która nie tylko jest niezbędna, ale konieczna zarówno ze strony nauczyciela, jak i rodzica. Bez ich pomocy dziecko samodzielnie nie sprosta zadaniom i obowiązkom wynikającym z faktu bycia uczniem.
4. Pomoc rodzicielska dzieciom z trudnościami edukacyjnymi to splot różnorodnych działań ukierunkowanych bezpośrednio na kształcenie koniecznych umiejętności szkolnych, a pośrednio na korygowanie zaburzeń rozwojowych. Ich interwencja rozpoczyna się dość wcześnie i u większości charakteryzuje się systematycznością, co zwiększa prawdopodobieństwo korekcji i kompensacji deficytów rozwojowych. Wspierają ich poprzez rzeczywistą pomoc i zaangażowanie, wzmacniając przy tym więzi i edukując emocjonalnie.
5. Rodzice stosują swoiste i zróżnicowane strategie działań edukacyjno-pomocowych w stosunku do swoich dzieci. Są dalecy od posługiwania się jedną metodą czy stylem, gdyż tylko różnorodność w tym zakresie dostosowana do potrzeb i preferencji dziecka generuje skuteczność pracy i daje pozytywny obraz dwupodmiotowych zmagań.

6. Wykształcenie rodziców to istotny czynnik regulujący stosunki z dzieckiem. Im wyższe wykształcenie rodziców, tym większa i skuteczniejsza pomoc, a zarazem większa świadomość deficytów rozwojowych warunkujących trudności w uczeniu się. Rodzice ci charakteryzują się też większą wiedzą na temat psychologicznych mechanizmów uczenia się i funkcjonowania dziecka w szkole. Powinnością szkoły jest więc zwiększanie owej świadomości u wszystkich rodziców dzieci, które mają kłopoty w szkole poprzez różne formy pedagogicznych oddziaływań. Sama rozmowa to zbytnie uproszczenie i bagatelizowanie tak istotnej dla dziecka sprawy.
7. Bez względu na wykształcenie, zdaniem dużej części rodziców, to programy nauczania, szkoła i jej organizacja pracy oraz nauczyciel i jego metody dydaktyczno-wychowawczego postępowania są źródłem trudności w uczeniu się dzieci. Weryfikacja metodyczna i merytoryczna wskazanych obszarów pozostaje więc nadal w sferze postulatów rodzicielskich, co musi się przełożyć na rzeczywiste działania władz oświatowych, jak i samych nauczycieli.

Bibliografia

Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólneg*o, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.

Binder G., Michaelis R., *Trudności w nauce. Skuteczne sposoby pracy z dzieckiem*, Wyd. Lekarskie PZWL, Warszawa 2003.

Bogdanowicz M., *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2000.

Bogdanowicz M., *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Wyd. HARMONIA, Gdańsk 2003.

Brejnak W., *Dysleksja*, Wyd. Lekarskie PZWL, Warszawa 2003.

Cęcelek G., *Funkcjonowanie w środowisku szkolnym dziecka z rodziny ubogiej. Raport z badań*, [w:] H. Marzec, M. Pindera, *Problemy rodziny na początku trzeciego tysiąclecia*, t. II, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2007.

Davis R.D., Braun E.M., *Dar uczenia się*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2006.

Dziedziewicz D., *Wspierać: kto, w jaki sposób i z jakim skutkiem?*, „Psychologia w Szkole" 2011, nr 3, s. 35–40.

Gawęcka M., *Poczucie osamotnienia dziecka w rodzinie własnej*, Wyd. MADO, Toruń 2004.

Janke A.W., *Rodzinne uwarunkowania przebiegu i efektów edukacji szkolnej uczniów klas V–VIII*, Toruń 1987.

Jankowski D., *Edukacja kulturalna. Szkoła i rodzina*, Kolegium Pedagogiczno-Artystyczne UAM i WOM, Kalisz 1993.

Kawula S., *Rodzina współczesna: przeobrażenia i przyszłość*, [w:] A.W. Janke (red.), *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce. Rozwój pedagogicznej orientacji familiologicznej*, Wyd. AKAPIT, Toruń 2008.

Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Warszawa 2011.

Kolankiewicz M., *Kim są sieroty społeczne*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1993, nr 8, s. 342–343.

Konieczna A., *Rodzic, czyli domowy nauczyciel*, „Psychologia w Szkole" 2012, nr 1.

Konopnicki J., *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, PZWS, Warszawa 1966.
Kupisiewicz Cz., *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny oraz niektóre środki zaradcze*, Wyd. PWN, Warszawa 1972.
Kwak A., *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2005.
Marzec H., *Sytuacja dziecka w rodzinie podlegającej współczesnym przemianom*, [w:] H. Marzec (red.), *Z rodziną i dla rodziny w dobie globalizacji*, t. 1, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2011.
Marzec-Tarasińska A., *Bezrobocie jako czynnik zaburzający wychowanie w rodzinie*, [w:] S. Walasek, B. Winczura (red.), *Wychowanie w rodzinie. Rodzina o specjalnych potrzebach*, t. IV, Jelenia Góra 2011.
Pindera P., Wpływy *rodziny na przystosowanie dzieci 7-letnich do nauki w szkole*, [w:] H. Marzec, Cz. Wiśniewski (red.), *Rodzina na początku III tysiąclecia – obraz przeszłości i teraźniejszości*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2009.
Obuchowska I., *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1995.
Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 1998.
Pilecka W., *Pedagogika osób z trudnościami w uczeniu się*, [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2001.
Prokosz M., *Rola rodziny w samorozwoju młodzieży*, [w:] Seria: „Wychowanie w Rodzinie", t. III: *Współczesna rodzina w sytuacji zmiany*, E. Jurczyk-Romanowska, L. Albański (red.), Wyd. Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2011.
Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Wyd. PWN, Warszawa 1973.
Stec M.M., Stec R., *Więź wychowawcza rodziców w świetle teorii przywiązania. Możliwe następstwa transformacji ustrojowej w Polsce*, [w:] A.W. Janke (red.), *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce. Rozwój pedagogicznej orientacji familiologicznej*, Wyd. AKAPIT, Toruń 2008.
Templar R., *Zasady rodzicielstwa. Jak być dobrym i mądrym rodzicem,* Gliwice 2010.
Tyszka Z., *System metodologiczny wieloaspektowej integralnej analizy życia rodzinnego*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2001.
Wiatrowska L., *Wiem i muszę pomóc*, „Życie Szkoły" 2007, nr 3, s. 11–15.
Wiatrowska L., *Retardacja rozwojowa dziecka a postawy rodziców*, [w:] S. Walasek, B. Winczura (red.), *Wychowanie w rodzinie. Rodzina o specjalnych potrzebach*, t. IV, Jelenia Góra 2011.
Zajdel K., *Wychowanie dziecka. Księga pytań i odpowiedzi*, Gdańsk 2010.
Zakrzewska B., *Trudności w czytaniu i pisaniu. Modele ćwiczeń*, WSiP, Warszawa 1996.
Zwiernik J., *„Globalny dzieciak"*, [w:] J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss (red.), *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
Żarczyńska-Hyla J., *Trudności w uczeniu się dzieci z deficytami rozwojowymi a wsparcie środowiska rodzinnego*, [w:] Taż (red.), *Rodzinne uwarunkowania rozwoju dzieci z problemami edukacyjnymi*, Opole 2008.
Żegnałek K., *Wpływ rodziny patologicznej na funkcjonowanie szkolne dzieci*, [w:] H. Marzec (red.), *Z rodziną i dla rodziny w dobie globalizacji*, t. II, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2011.

doi: 10.23734/wwr20132.227.238

„Wychowanie w Rodzinie" t. VIII (2/2013)

Halina DMOCHOWSKA
Uniwersytet Wrocławski, Polska

Modyfikacja funkcji przedszkola wobec sytuacji rodzinnej dziecka

Modification of the function of preschool in children's position in the family

Streszczenie

Treść artykułu dotyczy zmian zachodzących w otaczającej człowieka rzeczywistości. Zmiany obejmują wszystkie dziedziny życia społecznego, a więc również edukację, w tym edukację małego dziecka. Znajdują swoje odbicie między innymi w modyfikacji funkcji przedszkola pełnionych zarówno wobec dziecka, jak i rodziców. Obecnie na plan pierwszy wysuwa się funkcja określana jako dążenie do wspomagania rozwoju dziecka. Pozostaje ona w zgodzie z podmiotowym charakterem współczesnego wychowania. Działania wychowawczo-dydaktyczne nauczyciela przedszkola, uwzględniające tę funkcję, przyczynić się powinny do tworzenia warunków sprzyjających wyrównywaniu szans edukacyjnych dzieci znajdujących się u progu szkoły.

Słowa kluczowe: funkcja, dziecko w wieku przedszkolnym, przedszkole, wspomaganie rozwoju dziecka, modyfikacja funkcji.

Abstract

Article relates to changes of the reality around us. Alterations include all aspects of social life, especially education, which cincludes education of small children. The function of preschool is modifying. This evolution affects duties of preschool to children as well as parents. Currently the major function is supporting the child's develop-

ment. It is consistent with the subjective nature of contemporary education. Furthermore, educational and didactic activity of pre–school teachers, which accounts for this kind of function, should contribute to creating favourable conditions to give equal opportunity for education of children who are on the threshold of primary school.

Keywords: function, child in nursery school age, nursery school; playschool; kindergarten, supporting the development of the child, alteration of the function/modification of the function.

Wielu pedagogów zajmujących się współcześnie procesem wychowania małego dziecka wskazuje na zmiany zachodzące na tym poziomie edukacji. Krystyna Ferenz podkreśla, że „Zmiany w systemie edukacyjnym skłaniają do rozważenia czynników modyfikujących funkcjonowanie poszczególnych jego ogniw”[1]. Jak powszechnie wiadomo, pierwszym ogniwem systemu edukacyjnego jest przedszkole. Należy podkreślić, że rodzice i nauczyciele to osoby znaczące dla dziecka, a dla dziecka w wieku przedszkolnym ich wpływ na proces jego rozwoju ma szczególne znaczenie. Prawidłowe współdziałanie rodziny i placówki stanowi fundament niesprzecznego systemu wychowawczego. Anna Klim-Klimaszewska, podobnie jak wielu innych pedagogów i psychologów, wskazuje, że poznanie dziecka nie jest możliwe bez współpracy z rodziną, bez wzajemnej wymiany informacji o nim. Autorka wskazuje zasady współpracy z rodzicami, a wśród nich:

— „[…] zasadę pozytywnej motywacji, polegającej na dobrowolnym udziale i świadomości celowości współpracy,
— zasadę partnerstwa, podkreślającą równorzędność praw i obowiązków nauczycieli i rodziców,
— zasadę wielostronnego przepływu informacji, mówiącą o różnorodnych sposobach porozumiewania się między nauczycielami i rodzicami,
— zasadę jedności oddziaływań wychowawczych, polegającą na wprowadzeniu zgodnych celów, metod i form pracy wychowawczej w domu i placówce przedszkolnej,
— zasadę aktywnej i systematycznej współpracy”[2].

Właściwie przebiegająca współpraca środowiska rodzinnego i przedszkolnego ma pozytywny wpływ na osiąganie celów wychowania przedszkolnego, realizację podstawowych funkcji pełnionych przez placówkę i wynikających z nich zadań w obszarze wychowania zdrowotnego, społeczno-moralnego, umysłowego i estetycznego.

[1] K. Ferenz, *Współczesne funkcje przedszkola*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1999, nr 4, s. 243.
[2] A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2012, s. 103.

W Polsce, od dłuższego już czasu, nieustająco toczą się różnorodne dyskusje i debaty na temat edukacji na różnych jej etapach. Analiza literatury wskazuje, że „Różne odmiany dyskursów pedagogiki przedszkolnej są nową w niej wartością, wyznaczającą tendencję do pluralizmu edukacyjnego, czyli przyzwolenia na różnorodność podejść teoretycznych i wynikających z nich wielu różnych sposobów praktycznej realizacji procesu wychowawczo-dydaktycznego. Przyjęcie orientacji podmiotowej w wychowaniu przedszkolnym, oznaczającej wspomaganie dziecka w procesie identyfikowania własnej tożsamości, rozwijania u niego poczucia sprawstwa oraz poszerzania poczucia świadomości swojej roli w otaczającej rzeczywistości, wymusiło konieczność dokonania szeregu zmian. W związku z tym aktualnie zauważyć można szereg nowych tendencji w edukacji przedszkolnej”[3].

Łatwo dostrzec, że współczesność to czas nieustających, niezwykle dynamicznych zmian nie tylko w naszym kraju, ale na całym świecie, mających niebagatelne dla wszystkich dziedzin życia, więc również dla edukacji, znaczenie. „Z całą pewnością we współczesnym świecie jedyną rzeczą stałą jest zmiana”[4] – jak już na to wskazywał (prawdopodobnie) Heraklit z Efezu.

Zmiany w edukacji dokonują się między innym poprzez weryfikację celów i modyfikację funkcji pełnionych przez placówki oświatowe, zarówno państwowe, jak i prywatne. Wielu pedagogów, zarówno teoretyków, jak i praktyków wskazuje, że „[…] podkreśla się obecnie konieczność przeobrażeń w hierarchii funkcji, jakie sprawuje przedszkole wobec dziecka. Od historycznie najważniejszej funkcji opiekuńczej, poprzez dominujące w okresie późniejszym funkcje: dydaktyczną i wychowawczą, dziś staramy się uzasadnić, że najważniejszą funkcją jest dążenie do wspomagania rozwoju dziecka. Rozumieć to należy jako swoistą, harmonijną syntezę wszystkich poprzednich funkcji, które mają oznaczać dążenie do niesienia pomocy dziecku w procesie stawania się coraz bogatszą osobowością”[5]. Pojęcie funkcja jest różnie definiowane. „Rozumienie funkcji instytucji społecznych może być różne w zależności od przyjętej orientacji teoretycznej. Wybór perspektywy rozważań nad funkcjami przedszkola zdecyduje o tym, jak będą formułowane wymagania stawiane tym instytucjom, ułatwi wyodrębnienie przyświecających im celów i zadań, zdefiniowanie rządzących nimi mechanizmów i prawidłowości, wskazanie ich miejsca w strukturze społeczeństwa, rozpoznanie skutków ich działania (indywidualno-tożsamościowych,

[3] M. Kwaśniewska, *Aktualny stan wychowania przedszkolnego w Polsce*, [w:] J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Akademia Ignatianum, Wyd. WAM, Kraków 2012, s. 104.

[4] W. Kołodziejczyk, M. Polak, *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011, s. 11.

[5] M. Kwaśniewska, E. Zyzik, *Pedagogika przedszkolna – doświadczenia i aktualne tendencje rozwoju*, [w:] H. Sowińska, R. Michalak (red.), *Edukacja elementarna*, *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004, s. 22.

moralno-społecznych i politycznych), w końcu pozwoli określić obszar zgody na krytyczną ocenę ich pracy”[6].

Przedszkole jest jedną z wielu instytucji edukacyjnych działających w społeczeństwie. Małgorzata Karwowska-Struczyk podkreśla, że przedszkole stanowi „[…] ideologiczne ramię państwa, realizujące obowiązujący system wartości”[7]. Z kolei Małgorzata Sławińska wyraża jednak obawę, że współcześnie, w dobie dominowania wielkich korporacji zapewniających rozwój gospodarki i korzystne inwestycje uzyskują one, niejako w zamian, wpływy w wielu dziedzinach życia społecznego, dzięki czemu mogą ingerować w działalność różnych instytucji, w tym również edukacyjnych. Przedszkole w tej sytuacji może stać się „[…] pierwszym ogniwem instytucji dostarczających nie tylko produktu w postaci opieki dla już zatrudnionych oddanych pracowników, ale także produkujących siłę roboczą na przyszłość”[8]. Wobec powyżej zaprezentowanego stanowiska Karwowska-Struczyk wskazuje na jego rozbieżność z podmiotową opcją współczesnego wychowania, pisząc: „Rodzice z małymi dziećmi stają się źródłem miejsca pracy, a nie podmiotami w rozwijaniu systemu narodowych wartości, budowaniu tożsamości narodowej”[9]. Pozostaje ono również w konflikcie z podstawową funkcją przedszkola pełnioną wobec dziecka, polegającą na dążeniu do wspomagania jego rozwoju, a także pozostałymi funkcjami wynikającymi z tej podstawowej.

Działalność wychowawczo-dydaktyczna przedszkola polega bowiem nie tylko na kierowaniu rozwojem dziecka, wspomaganiu i pobudzaniu tego procesu, ale także wymaga pracy wyrównawczej, usuwania lub łagodzenia stwierdzonych u dzieci zaburzeń. Zmiany w życiu społecznym człowieka nie są domeną tylko dzisiejszej rzeczywistości. Towarzyszą człowiekowi od zawsze. Zmienia się jednak ich dynamika. Analizując literaturę daje się zauważyć, że już w latach siedemdziesiątych XX wieku „[…] proporcje między zadaniami wynikającymi z poszczególnych funkcji przedszkola nieznacznie się zmieniły”[10]. Nasilone badania naukowe nad rozwojem intelektualnym dzieci w wieku przedszkolnym spowodowały, że władze oświatowe w większym zakresie zainteresowały się funkcją dydaktyczną przedszkola. Ówczesny Minister Oświaty i Wychowania, Jerzy Kuberski, w rozmowie z redakcją „Wychowania w Przedszkolu” na początku roku szkolnego 1976/77 wypowiedział się w następujący sposób: „W ostatnich latach wyraźna ewolucja przedszkola biegnie w takim kierunku, że z placówki spełniającej w przeszłości przede wszystkim, czy głównie, tylko funkcje opiekuńcze, staje się ono placówką, która łączy funkcje opiekuńczo-wy-

[6] M. Sławińska, *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 15.
[7] M. Karwowska-Struczyk, *Dziecko i konteksty jego rozwoju*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007, s. 144.
[8] M. Sławińska, *Konstruowanie wiedzy*…, dz. cyt., s. 25.
[9] Tamże, s. 25.
[10] Tamże, s. 20–21.

chowawcze z funkcjami dydaktycznymi […]. Ta kwestia ma bezpośredni związek z bardzo ważną sprawą, jaką jest ogromna plastyczność intelektualna, umysłowa dzieci w tym wieku i niewykorzystanie tej plastyczności dla procesów edukacyjnych”[11] może przynieść niepowetowane straty. Wówczas to wprowadzono powszechne przygotowanie dzieci sześcioletnich do podjęcia zadań szkolnych. Kolejne lata, lata osiemdziesiąte, nie przyniosły znaczących zmian. Dopiero przeobrażenia ustrojowe, jakie nastąpiły po roku 1989 wzbudzały pewne nadzieje na zmianę praktyki wychowawczej i edukacyjnej w kierunku budowania społeczeństwa demokratycznego i rzeczywistego ideału „wszechstronnego rozwoju dziecka”. Proces ten postępował jednak bardzo powoli, a przyczyną było między innymi obciążenie tej dziedziny życia społecznego ideologią. Ferenz proponuje dwa odmienne sposoby myślenia o przedszkolu. Pierwszy z nich określa przedszkole „[…] jako instytucję pomocy rodzinie. W tym obrazie podstawowe zadanie to zapewnienie dziecku opieki i bezpieczeństwa oraz zaspokojenie potrzeb: łaknienia, snu, zabawy. Nie rozpatruje się przedszkola jako miejsca, w którym dziecko ma możliwość rozwoju, lecz tylko jako miejsca pobytu przez określoną liczbę godzin”[12]. Z kolei „[…] drugi kierunek myślenia to rozważenie możliwości i potrzeb dziecka jako etapu rozwoju «przed szkołą». Dziecko jest już na tyle duże, że potrzebny jest mu szerszy krąg społeczny niż najbliżsi mu dorośli czy rodzeństwo. Stopniowo poznaje oczekiwania formułowane wobec niego przez innych i uczy się wyrażać swoje wobec otoczenia. Jest więc to miejsce i czas, by obok socjalizacji znaczącą rolę zaczęło odgrywać wychowanie. […] W takim obrazie przedszkole jest miejscem edukacji o swoistym charakterze kompleksowych działań wobec dziecka”[13]. W tym ujęciu znajomość rozwoju dziecka, rozpoznawanie jego intelektualnych możliwości na podstawie najnowszych teorii rozwoju człowieka, stanowi fundament do tworzenia adekwatnych, uwzględniających jego potencjał rozwojowy (potrzeby i możliwości) warunków stymulujących wszechstronny rozwój. Biorąc pod rozwagę różnorodność teorii rozwoju człowieka można wyłonić trzy najczęściej stosowane w praktyce edukacyjnej przedszkola modele działań, a także ich interpretacje[14]. Ferenz wskazuje na trzy podejścia w tym zakresie, takie jak:

„— […] podejście poznawczo-rozwojowe,
— podejście akcentujące rolę środowiska i uczenia się,
— podejście etologiczne”[15].

W pierwszym z nich, szczególnie w ujęciu Jeana Piageta i Lwa S. Wygotskiego przyjęto założenie, że zachowania dziecka są odbiciem struktury jego wiedzy. Zarówno wiedza, jak zdolności, ulegając wpływom biologicznego roz-

[11] Tamże, s. 21.
[12] K. Ferenz, *Współczesne funkcje przedszkola…*, dz. cyt., s. 243.
[13] Tamże, s. 243.
[14] Tamże, s. 244.
[15] Tamże.

woju i nabywaniu doświadczeń społecznych w trakcie procesu rozwoju, zmieniają się. Wzrasta też poziom rozumienia świata, co z kolei przyczynia się do zachowania na coraz wyższym poziomie dojrzałości i gotowości do podejmowania coraz bardziej zinternalizowanych różnorodnych aktywności[16].

Podejście akcentujące rolę środowiska i uczenia się w znacznej mierze opiera się o poglądy behawiorystyczne, z założenia zakładające, że przeważająca część zachowań człowieka jest następstwem procesu uczenia się. Mniejsze znaczenie w tym przypadku mają indywidualne zdolności poznawcze jednostki[17].

Z kolei podejście etologiczne, wskazujące na to, że w zachowaniach należy uwzględnić zarówno bezpośrednie, jak i ewolucyjne wyznaczniki[18]. Ferenz podkreśla, że w poglądach na rozwój dziecka można wyróżnić dwa kontrowersyjne stanowiska. Jedno zakłada ciągłość rozwoju (rozwój i uczenie się przez całe życie), drugie ją wyklucza. Na tym tle rodzą się różnorodne sposoby oceny postępów dziecka. „Przy widzeniu ciągłości rozwoju można następujące w nim zmiany odnosić do wzorca. Przyjęte jest tu założenie, że kolejne zmiany w zachowaniu czy też rozumieniu świata są następstwem poprzednich, a więc wcześniejszy rozwój jest powiązany z późniejszym. W działaniach wychowawczych zatem ważne staje się planowanie pracy, systematyczność, a także utrwalanie istotnych z punktu widzenia celów elementów procesu wychowania. […] Inaczej wygląda spojrzenie na rozwój i możliwości kierowania nim, gdy przyjmie się, że nie ma ono cech ciągłości. Bywają okresy dużych zmian i takie, w których następują one bardzo wolno. Tempo tego rozwoju jest charakterystyczne dla każdego dziecka, a postępy należy widzieć w aktualnych jego możliwościach”[19]. Takie ujęcie zagadnienia wychowania małego dziecka wymaga od nauczyciela wielu umiejętności, między innymi: umiejętności prawidłowego diagnozowania rozwoju dziecka oraz umiejętności przekładania zadań programowych na rozwojowe, nie pomijając przy tym kwalifikacji zawodowych i poziomu kompetencji adekwatnych do wymagań zawodowych nauczyciela.

Z roku na rok dynamika zmian zachodzących we współczesnym świecie przybiera na sile. Nie omija również systemu edukacyjnego, poczynając od przedszkola. Bardzo znaczący w tym zakresie był rok 2008, kiedy to rozpoczęła się wielka powszechna debata nad reformą programową kształcenia ogólnego[20] dotyczącą opisu zmian potrzebnych w systemie edukacji. Wówczas to rok 2008/2009 ogłoszono ROKIEM PRZEDSZKOLAKA. Zastanawiano się „Jak organizować edukację przedszkolną w nowych formach”[21]. Wówczas to przewi-

[16] Tamże.
[17] Tamże.
[18] Tamże.
[19] Tamże, s. 245.
[20] Reforma programowa. Opis zmian potrzebnych w systemie edukacji. Projekt do konsultacji, MEN, Warszawa, kwiecień 2008.
[21] *Jak organizować edukację przedszkolną w nowych formach*, Informator 2008/2009 Rok Przedszkolaka, MEN, Warszawa, czerwiec 2008.

dywano również, że w roku 2012/2013 nastąpi faktyczne obniżenie obowiązku szkolnego do wieku sześciu lat. Analizując potrzebę zmian w edukacji małego dziecka nie sposób więc pominąć funkcji i zadań stawianych placówkom przedszkolnym. Podstawowe funkcje pełnione przez placówki przedszkolne w ogólnym zarysie mają przede wszystkim charakter społeczny i wspierający, wspomagający zarówno dzieci, jak i rodziców. W *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego* wskazano, że współcześnie placówki przedszkolne „w równej mierze pełnią funkcje opiekuńcze, wychowawcze i kształcące. Zapewniają dzieciom możliwość wspólnej zabawy i nauki w warunkach bezpiecznych, przyjaznych i dostosowanych do ich potrzeb rozwojowych”[22]. Funkcje różnicują się ze względu na swoją specyfikę. W ogólnym ujęciu możemy wyłonić podział na te, które przedszkole pełni wobec dzieci, czyli, jak zawarto w podstawie programowej: opiekuńczą, wychowawczą i dydaktyczną, ale i te, pełnione wobec rodziców, które możemy określić jako: doradczą i informacyjną.

Autorzy wielu rozpraw dotyczących edukacji dziecka w wieku przedszkolnym, między innymi Jolanta Karbowniczek, rozbudowują wskazane w podstawie programowej funkcje, podkreślając, że współcześnie przedszkola mają do spełnienia takie funkcje, jak:

„— […] opiekuńczo-zdrowotną (opieka nad dzieckiem, czuwanie nad jego zdrowiem i bezpieczeństwem),
— stymulującą (pobudzającą i ukierunkowującą procesy rozwojowe przedszkolaka),
— profilaktyczną (zapobiegającą i przeciwdziałającą zagrożeniom dla zdrowia i rozwoju osobowości dziecka),
— korektywną (korygowanie wad rozwojowych, zaburzeń parcjalnych, wyrównywanie braków),
— kompensacyjną (korekta stanu zastanego, usuwanie nie tylko przyczyn zjawiska, ale i samych trudności z nim związanych),
— dydaktyczną (wyposażenie wychowanków w odpowiedni zasób wiadomości, umiejętności i nawyków, przygotowujących go do roli ucznia oraz zapewniających dobry start szkolny),
— socjalizacyjną (włączającą dziecko jako podmiot w szersze kręgi środowiska społecznego),
— osobotwórczą (formującą osobowość jednostki, integrującą sfery rozwojowe, kształtującą własną indywidualność, potencjalne możliwości”[23].

[22] Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, Dz. U., załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 27 sierpnia 2012 r., poz. 977.

[23] Cyt. za: J. Karbowniczek, *Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu*, [w:] J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki*…, dz. cyt., s. 231–232.

Autorka zwraca uwagę, że wymienione wyżej funkcje są równoważne, nie dzielą się na mniej czy bardziej znaczące, a wynikające z nich zadania do realizacji wymagają od nauczyciela wielkiej odpowiedzialności, kompetencji zarówno merytorycznych, metodycznych, jak i organizacyjnych. Rola nauczyciela jest przeogromna „Wykracza ona daleko poza zadania, które wyznacza program edukacji przedszkolnej. Ten ostatni nastawiony jest przede wszystkim na warstwę poznawczą, rozwijanie umiejętności i postaw, dotyczących danych treści. Nauczyciel powinien dostrzegać, wykorzystywać i modyfikować całokształt uwarunkowań, które dopiero scalone umożliwiają realizację tych wszystkich funkcji w praktyce”[24].

Klim-Klimaszewska, podobnie jak przedstawione powyżej stanowiska, odwołując się do podstawy programowej wychowania przedszkolnego wskazuje na zmianę dominacji funkcji we współczesnej edukacji przedszkolnej, akcentując znaczenie funkcji wspomagającej rozwój dziecka, którą ujmuje jako „[…] tworzenie przez nauczyciela sytuacji sprzyjających wyzwalaniu i doskonaleniu różnych form aktywności dzieci – ruchowej, umysłowej, technicznej i estetycznej. Nauczyciel stwarza warunki dla inicjatywy i czynienia samodzielnych doświadczeń, wyposaża dzieci w określony zasób wiadomości i umiejętność, kształci nawyki, uczy sposobów zachowania się i postępowania. Ma to prowadzić w konsekwencji do harmonijnego rozwoju wychowanków”[25]. Zdaniem autorki funkcja wspomagająca rozwój obejmuje także działania profilaktyczne – chronienia wychowanków przed zagrożeniem fizycznym i psychicznym, czuwanie nad prawidłowym rozwojem, bezpieczeństwem i zdrowiem. Do zadań wynikających z tej funkcji zalicza ona również działania edukacyjne, obejmujące wyrównywanie wielorakich opóźnień rozwojowych, a także likwidowanie czy zmniejszanie niektórych wad psychofizycznych. Powszechnie wiadomo bowiem, że u niektórych dzieci rozwój poszczególnych sfer jest opóźniony lub też przebiega nieharmonijnie. Dzieci te zatem wymagają specjalnej opieki, a ich rodzice szczególnej pomocy we wspieraniu rozwoju ich dzieci. Funkcja ta jest więc bezpośrednio związana z funkcjami pełnionymi przez przedszkole wobec rodziców, bez względu na to, w jakim środowisku społecznym funkcjonuje dziecko, wiejskim czy miejskim. Klim-Klimaszewska akcentuje, że „[…] współpracując z rodziną wychowanka, przedszkole z jednej strony kieruje swoje działania na dziecko, jego wychowanie, prawidłowy i wszechstronny rozwój, sprawuje opiekę nad zdrowiem i bezpieczeństwem, przygotowuje do szkoły, z drugiej wychodzi naprzeciw ogólnym potrzebom życia społecznego i gospodarczego oraz związanej z tym sytuacji rodziny”[26]. Niektóre rodziny wymagają od nauczyciela większego, inne skromniejszego zaangażowania w podejmowane przez nie działania wspierające rozwój ich dziecka.

[24] J. Karbowniczek, *Założenia metodyczne*…, dz. cyt., s. 232.
[25] A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*..., dz. cyt., s. 112–114.
[26] Tamże, s. 113.

Obecnie obowiązująca podstawa programowa wychowania przedszkolnego[27], obok celów wychowania, funkcji przedszkola zawiera 15 obszarów edukacyjnych, a w nich wskazanie na umiejętności, z jakimi dziecko powinno opuścić mury przedszkola. Jak wyżej zaznaczono, w ostatnich latach zauważamy wzmożoną falę debat o edukacji, a w niej na pierwszy plan wysuwa się kwestia nierównego startu szkolnego. „Wyrównywanie szans edukacyjnych powinno się odbywać na poziomie edukacji przedszkolnej, z uwagi na ogromną intensywność rozwoju dziecka w tym wieku, podatność na zmiany, łatwość uczenia się[28] i utrwalanie się zachowań[29]. Dla większości społeczeństwa, szczególnie dla pedagogów, psychologów i rodziców dzieci w wieku przedszkolnym oczywiste jest, że:

„— znacząca część możliwości intelektualnych człowieka kształtuje się w pierwszych latach życia,
— wczesna edukacja najefektywniej pomaga wyrównywać szanse edukacyjne dzieci, zagrożonych wykluczeniem społecznym,
— wychowanie przedszkolne jest niezwykle cenną okazją do nabywania doświadczeń w trakcie zabawy, która jest dla dzieci intensywnym procesem uczenia się,
— umiejętności, które małe dzieci wyniosą z przedszkola zaowocują w szkole – dzieci będą osiągać lepsze wyniki nauczania,
— inwestycja w edukację przedszkolną to inwestycja w przyszłość społeczeństwa – lepiej wykształcone społeczeństwo to lepsza sytuacja gospodarcza i mniejsze obciążenia społeczne”[30].

Danuta Waloszek analizując funkcje oświaty, a na ich tle funkcje przedszkola podaje, że już w XIX wieku zarysowały się, aktualne po dziś dzień, główne funkcje oświaty. Pierwsza z nich to „[…] funkcja ogólnospołeczna polegająca na realizacji zadań wykraczających poza upowszechnienie wykształcenia, zadań skoncentrowanych na poszerzaniu świadomości społecznej, narodowej. Druga funkcja określona jako podstawowa właściwa, w węższym rozumieniu, odnosząca się do podnoszenia poziomu wykształcenia i upowszechniania kultury. Rysuje się i trzecia, kompensacyjna, polegająca na organizowaniu wykształcenia elementarnego wśród analfabetów[31]. Ówczesna sytuacja na świecie spowodowała zwiększenie się zakresu funkcji, jakie spełniać ma oświata. Najważniejsza z nich to funkcja dydaktyczna, polegająca na podnoszeniu poziomu wykształcenia i ogólnej kultury życia. „Ludzie doświadczyli zysków z bycia wykształconym, oczytanym, rozeznanym w postaci pracy, prestiżu. […] Oświata

[27] Podstawa programowa wychowania przedszkolnego…, dz. cyt., poz. 977.
[28] A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna* …, dz. cyt., s. 113.
[29] J. Lubowiecka, *Szanse edukacyjne dzieci przedszkolnych*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2001, nr 7, s. 395.
[30] *Jak organizować edukację przedszkolną*…, dz. cyt., s. 6.
[31] D. Waloszek, *Funkcje oświaty*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, A-F, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 1201.

pełniła więc funkcję swoistego stymulatora napędu rozwoju państwa, społeczeństwa, jednostki, którego dynamika zależy przecież od «światłych umysłów». Pełniła funkcję swoistego medium procesów społecznych i jednostkowych […] była środkiem podnoszenia świadomości społecznej, przede wszystkim w zakresie wychodzenia ze stanu poddaństwa”[32]. Na tle światowych przemian w obszarze społecznym, ekonomicznym czy politycznym, oświata pełniła i pełni kolejną niezmiernie ważną funkcję „[…] prowadzenia człowieka, społeczeństwa ku pogłębionemu zrozumieniu świata i własnego miejsca w nim. […] Nadzieją skoncentrowaną na współczesnej oświacie jest jej ogólna funkcja przygotowująca ludzi do spotkania z przyszłością”[33]. W związku z postępem cywilizacyjnym, jawią się kolejne funkcje pełnione przez oświatę:

„— wspieranie niezależności narodowej,
— funkcja integracyjna wobec celów edukacyjnych,
— funkcja innowacyjna, wyzwalającą reformy, wspomagająca poszukiwania innowacyjnych nauczycieli, społeczności lokalnych,
— funkcja kontrolna wobec granic wzrostu, równoważąca aspekty życia zbiorowego i indywidualnego”[34].

Wskazując na przeogromny wpływ oświaty na postęp cywilizacyjny nie można pominąć edukacji przedszkolnej i pełnionych przez nią funkcji. Waloszek proponuje dwie podstawowe funkcje przedszkola pełnione wobec dziecka, a mianowicie: diagnostyczno-prognostyczno-kształtującą i zabawową[35].

Zadania, jakie wynikają z pierwszej z nich, dotyczą rozpoznawania możliwości dzieci, prognozowania zmian, prowokowania do utrudnień własnego działania, rozwijania specyficznych cech i uzdolnień oraz dyskretną pomoc dzieciom w poznawaniu świata. Druga z funkcji dotyczy uwzględniania prawa dziecka do zabawy. Zadania wynikające z obu tych funkcji zawierają cała gamę działań, poprzez które są one spełniane. Powodzenie tych działań w znacznej mierze zależne jest od prawidłowej współpracy środowiska przedszkolnego ze środowiskiem rodzinnym dziecka. Analizując zmiany w preferencji funkcji pełnionych przez przedszkole można przypuszczać, że wraz z rozwojem nauk pojawią się kolejne ich modyfikacje.

Dynamika zmian cywilizacyjnych często sprawia, że dzisiejsi rodzice w imię dobra swoich dzieci, pragnąc dać im jak najlepsze przygotowanie zgodne z wymogami współczesności, niemal zapominają o prawie dziecka do swobodnej zabawy. Przedszkola w wielu przypadkach przedstawiają rodzicom szeroką ofertę edukacyjną, proponując tym samym możliwość wyboru różnorodnych zajęć dodatkowych: np. kolejnego języka obcego, dodatkowych zajęć z kompu-

[32] Tamże, s. 1201.
[33] Tamże, s. 1002.
[34] Tamże, s. 1202–1203.
[35] D. Waloszek, *Edukacja dzieci w wieku przedszkolnym. Założenia, treści i organizacja*, WSP. im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra 1994.

terem, zajęć sportowych czy warsztatów artystycznych. Przedszkola nie zawsze pamiętają o tym, aby zdecydowanie w procesie współpracy z rodzicami uwzględnić, jak to w swoich opracowaniach wskazuje Klim-Klimaszewska, tzw. „płaszczyznę podnoszenia kultury pedagogicznej rodziców"[36], co pozwoliłoby nauczycielowi na uświadomienie niektórym rodzicom, że wybór dodatkowych zajęć, np. nauki kolejnego już języka obcego czy jazdy konnej, mimo ich realizacji w formie zabawowej, zabawą w istocie swojej nie jest. Zarówno teoretycy, jak i praktycy zajmujący się edukacją dziecka przedszkolnego podkreślają, że naturalną potrzebą, niezmiernie ważną dla rozwoju dziecka, jest zabawa swobodna, umożliwiająca dziecku wybór i podejmowanie samodzielnych działań.

Nauczyciel przedszkola, uwzględniający w pracy wychowawczo-dydaktycznej z dzieckiem funkcje pełnione przez placówki przedszkolne, w tym funkcję zabawową, na którą wskazuje Waloszek, ma możliwość zastosowania różnorodnych metod aktywizujących, wśród nich między innymi takich jak: metody oparte na słowie, na obserwacji i na działaniu[37]. W tym ostatnim przypadku możemy wskazać zarówno na zadania stawiane dziecku do wykonania, kierowanie własną aktywnością dziecka, ćwiczenia, ale też, co szczególnie istotne, samodzielne doświadczenia dziecka, w tym prawo dziecka do podejmowania zabaw swobodnych.

Bibliografia

Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. I., Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2003.

Ferenz K., *Współczesne funkcje przedszkola*, „Wychowanie w Przedszkolu" 1999, nr 4.

Jak organizować edukację przedszkolną w nowych formach, Informator 2008/2009 Rok Przedszkolaka, MEN, Warszawa, czerwiec 2008.

Karbowniczek J., *Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu*, [w:] J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Akademia Ignatianum, Wyd. WAM, Kraków 2010.

Karwowska-Struczyk M., *Dziecko i konteksty jego rozwoju*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.

Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa,* Instytut Wydawniczy „ERICA", Warszawa 2012.

Kołodziejczyk W., Pola M., *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011.

Kwaśniewska M., *Aktualny stan wychowania przedszkolnego w Polsce*, [w:] J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Akademia Ignatianum, Wyd. WAM, Kraków 2012.

Kwaśniewska M., Zyzik E., *Pedagogika przedszkolna – doświadczenia i aktualne tendencje rozwoju*, [w:] H. Sowińska, R. Michalak (red.), *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.

[36] A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna…*, dz. cyt., s. 103.
[37] Tamże, s. 117–118.

Lubowiecka J., *Szanse edukacyjne dzieci przedszkolnych*, „Wychowanie w Przedszkolu" 2001, nr 7.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form edukacji przedszkolnej, Dz. U. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 27 sierpnia 2012 r., poz. 977.

Reforma programowa. Opis zmian potrzebnych w systemie edukacji. Projekt do konsultacji, MEN, Warszawa, kwiecień 2008.

Sławińska M., *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

Waloszek D., *Edukacja dzieci w wieku przedszkolnym. Założenia, treści i organizacja*, WSP im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra 1994.

doi: 10.23734/wwr20132.239.252

„Wychowanie w Rodzinie" t. VIII (2/2013)

Anna STASIAK-PRZYBYLSKA
Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna Nr 9 we Wrocławiu, Polska

Jak sobie radzić z „małym geniuszem" – metody wspierania dziecka zdolnego

How to cope with a „little genius" – the methods of supporting a talented child

Streszczenie

Pracując w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej najczęściej spotykam się z dziećmi, które mają kłopoty w szkole lub swoim aspołecznym zachowaniem próbują zwrócić na siebie uwagę opiekunów i rówieśników. Na badania diagnostyczne i różnego rodzaju terapie w poradni trafiają uczniowie, których postępami w nauce, lub zachowaniem pedagodzy i rodzice są zaniepokojeni. Dzieci o wysokim ilorazie inteligencji zazwyczaj nie wpisują się w ten schemat. Osoby pracujące z dziećmi zazwyczaj nie kojarzą uczniów zdolnych jako jednostki wymagające wsparcia. Jednak odpowiednie podejście i stymulowanie konkretnych funkcji może przyczynić się do pełniejszego wykorzystania ich wrodzonego potencjału i zwiększenia możliwości osiągania sukcesów wyższych niż przeciętne.

W pracy przedstawię przekrojowo teorie zdolności, ostatecznie opierając się na teorii Czesława Nosala. Następnie opiszę wybrane modele funkcjonowania zdolności i na podstawie Triadycznego Modelu zdolności Franza Monksa zaprezentuję mechanizm powstawania wybitnego talentu. Wybrane koncepcje teoretyczne osadzę w warunkach szkolnych, przedstawiając proces selekcji uczniów do grupy dzieci zdolnych i opiszę przebieg prowadzonych z nimi warsztatów dotyczących ćwiczenia umiejętności twórczego myślenia, i nauki technik zapamiętywania. Przedstawię również wyniki przeprowadzonej ewaluacji po przeprowadzonym autorskim programie tychże warsztatów. Wszystkie podjęte kroki ujmę jako badanie w działaniu, według teorii Kurta Lewina, zaprezentowanej przez Krzysztofa Konarzewskiego. Na koniec opiszę ciekawe

zjawiska, które zaistniały po zakwalifikowaniu uczniów do grupy dzieci zdolnych i efekty naszej pracy.

Słowa kluczowe: dzieci zdolne, myślenie twórcze, triadyczny model funkcjonowania zdolności Franza Monksa, teoria zdolności Czesława Nosala, teoria twórczości Klausa Urbana.

Abstract

During my work in a Psychological-and-Didactic Consultancy I mostly encounter children who have trouble at school or who try to attract attention of their supervisors and peers through their asocial behavior. Children who are sent to the Consultancy for diagnostic evaluation or various therapies are those whose parents and teachers worry about their academic achievements or attitude. Highly intellectual children do not fit into this pattern. Professionals working with such children mostly do not associate them with the kids who need any aid. However, an adequate approach and stimulation of specific functions may contribute to better use of their inborn potential and increase possibility of outstanding success.

The present paper presents a range of talent theories based on Czesław Nosal's theory. Subsequently, selected models describe how talents function. Further, a mechanism of creating an outstanding talent are presented on the basis of the Franz Monks' Triadic Model of Talent. The theoretical concepts are embedded in a context of school and show a talented pupil selection process. Afterwards there is a description of workshops and trainings of creative thinking and memory techniques. Results of evaluation of the authorial workshops are presented. The present research is based on Kurt Lewin's theory as presented by Krzysztof Konarzewski. Finaly, there is description of interesting phenomena that occurred after the talented pupil selection process took place.

Keywords: talented children, creative thinking, tradic model of talent by Franz Monks, theory of talent by Czeslaw Nosal, theory of creativity by Klaus Urban.

W potocznym rozumieniu przyjęło się kojarzyć wsparcie z dziećmi, które mają kłopoty w szkole lub swoim aspołecznym zachowaniem próbują zwrócić na siebie uwagę. Dzieci zdolne zazwyczaj są pomijane, gdy myślimy o wspieraniu. W większości przypadków, dzięki swoim wrodzonym zdolnościom, bez problemów radzą sobie w szkole, są bardziej lub mniej lubiane wśród rówieśników. Wśród dorosłych są postrzegane jako nie przysparzające problemów. Jednak dzieci te, wspierane, będą mogły lepiej wykorzystać swój potencjał i być może, wyrosnąć na „małych geniuszy".

Podłoże teoretyczne

Zdolności to pojęcie bardzo wieloznaczne. Za zdolne możemy uznać dziecko, osiągające wysokie wyniki w szkole lub kogoś z wysokim ilorazem IQ. Jako o zdolnym mówimy również o kimś, kto pięknie gra lub maluje albo o dziecku, które potrafi szybko biegać i osiąga sukcesy w grach zespołowych. Koncepcje teoretyczne zdolności są bardzo różnorodne. Zależnie od podejścia twórców do funkcjonowania społecznego, edukacyjnego, jak i ich etiologii. Mirosława Partyka twierdzi, że bardzo często termin „zdolności” utożsamiany jest z terminem „uzdolnienie”[1].

Wśród teorii zdolności można, w stopniu bardzo ogólnym, określić ten termin, jako pewną właściwość psychologiczną, różniącą jednego człowieka od drugiego tym, z jaką łatwością odbiera i przetwarza informacje ze środowiska. Taka różnica indywidualna determinuje to, że przy danym zasobie wiedzy i sprawności oraz w takich samych warunkach zewnętrznych i przy równej motywacji, niektórzy uczą się szybciej nowych rzeczy. Właściwości psychiczne, które możemy nazwać zdolnościami, według Zbigniewa Pietrasińskiego, stanowią warunek pomyślnego wykonania jakiegoś zadania[2].

Podobną koncepcję przyjmuje Stanisław Gerstmann, który definiuje zdolności jako zbiór czynników organicznych i wynikających z nich właściwości psychicznych, pozwalających na szczególnie sprawne wykonanie czynności, również tych bardziej skomplikowanych[3].

Z kolei Wincenty Okoń twierdzi, że zdolności wyrażają się w łatwości, szybkości i niezawodności potwierdzania i przetwarzania informacji, umiejętności szybkiego podejmowania decyzji oraz w skutecznym samodzielnym i twórczym działaniu[4].

Bardzo szeroko określa pojęcie zdolności Włodzimierz Szewczuk, definiując je jako całokształt życia: motywację osobowościową, procesy poznawcze i inteligencję, które to utożsamia z działaniem. Według niego zdolności istnieją tam, gdzie sprawność wykonanego działania jest wyższa niż średnia[5].

Za interesujące można uznać podejście Czesława S. Nosala, który uważa, że zdolności to dyspozycje poznawcze. Obok zdolności ogólnych (globalnych), odnoszących się do umysłu jako całości, wyróżnia zdolności specjalne, jakimi są

[1] M. Partyka, *Zdolni, utalentowani, twórczy*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1999, s. 9.
[2] Z. Pietrasiński, *Myślenie twórcze*, WSiP, Warszawa 1969.
[3] S. Gerstmann, *Psychologia*, PZWS, Warszawa 1969, s. 167.
[4] W. Okoń, *Rozwijanie zdolności w przyszłej szkole ogólnokształcącej*, „Przegląd Pedagogiczny” 1974, nr 1.
[5] W. Szewczuk, *Psychologia. Zarys podręcznikowy*, wyd. II, t. II, WSiP, Warszawa 1975.

układy wyspecjalizowane w odbiorze określonego rodzaju bodźców[6]. Przykładem zdolności globalnej jest umiejętność rozumowania, ponieważ stanowi istotny naturalny składnik wielu rozwiązywanych zadań w toku wszelkiej działalności człowieka. Procesy rozumowania zachodzą też poza świadomością, gdy nie zdajemy sobie sprawy, że właśnie z nich korzystamy w codziennych sytuacjach życiowych. Proces ten jest często zautomatyzowany. Rozumowaniem, czyli dyspozycją ogólną, według Nosala, można nazwać także intelekt. Drugą, wspomnianą wyżej, kategorią dyspozycji poznawczych są zdolności specjalne, takie jak: matematyczne, szachowe, muzyczne, plastyczne itp.

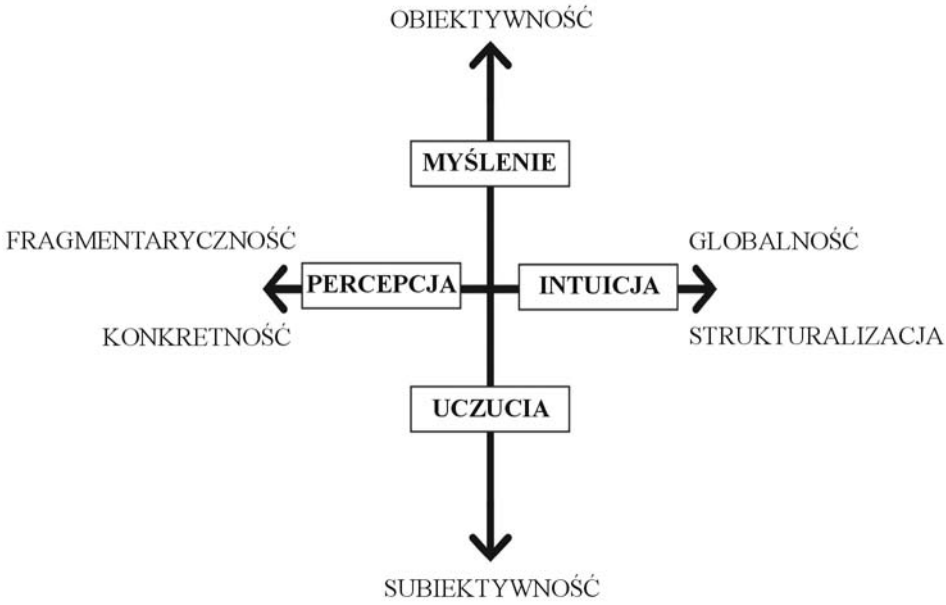
Za przewodnią definicję zdolności przyjęłam, na potrzeby przeprowadzonych przeze mnie badań, teorię Nosala, zgodnie z którą funkcje intelektualne traktuje się jako dyspozycje globalne. Przyjęcie tej definicji pozwala parametryzować zdolności poprzez badanie poziomu intelektu u dużej liczby dzieci. W ten sposób możliwe jest wyłonienie z grupy badanych jednostek, osiągających wyniki wyższe niż przeciętne. W tym kontekście należy podkreślić praktycyzm tak dobranych narzędzi badawczych i wysoki stopień obiektywizmu.

W literaturze przedmiotu używa się również terminu „talent". Odnosi się on do zdolności jednostki, niezależnie od jej wieku. Potocznie dzieci, które „mają talent" określa się mianem „cudownych" lub „genialnych". Są to młodzi ludzie o wybitnych i wyjątkowych uzdolnieniach, których cechą charakterystyczną jest spontaniczne, wczesne pojawianie się zdolności na wysokim poziomie, wyraźnie ukierunkowanych, wyrażających się mistrzostwem w konkretnej dziedzinie aktywności. Taki najwyższy poziom zdolności, pojawiający się niezwykle rzadko, zarówno u dzieci, jak i w późniejszym etapie rozwoju, określa się mianem „geniuszu"[7].

Twórcy teoretycznych rozważań na temat zdolności, przedstawiają je w formie tzw. modeli zdolności. Jednym z pierwszych był model Carla G. Junga[8]. Wyróżnił on cztery podstawowe obszary psychiki: myślenie, intuicję, uczucie i percepcję (por. Rys. 1). Tworzą one system organizacji doświadczeń człowieka.

Według modelu Junga, przyjmowanie informacji może mieć charakter analityczny lub holistyczny – włączający intuicję i poznanie przez wgląd. Pierwszy sposób percepcji informacji oparty jest na przetwarzaniu danych dostępnych przez obserwację. Z kolei drugi sposób, biegunowo odmienny, oparty na intuicji, charakteryzuje się nagłymi, skokowo pojawiającymi się zmianami – pewnego rodzaju iluminacjami[9]. Jung rozróżnia również dwa podstawowe procesy wartościujące informacje: uczucia oraz myślenie. Pierwszy, oparty na doznaniach uczuciowych i emocjach, drugi można rozpatrywać w kryteriach logicznych i odniesieniach do faktów empirycznych.

[6] C. Nosal, *Psychologiczne modele umysłu*, Wyd. PWN, Warszawa 1990, s. 22.
[7] W. Limont, *Synektyka a zdolności twórcze*, Wyd. UMK, Toruń 1994, s. 10.
[8] M. Partyka, *Zdolni, utalentowani*…, dz. cyt., s. 13.
[9] Tamże, s. 15.



Rys. 1. Funkcje i tendencje stanowiące podstawowe wymiary umysłu wg C.G. Junga. Źródło: W. Limont, *Synektyka a zdolności twórcze*, Wyd. UMK, Toruń 1994.

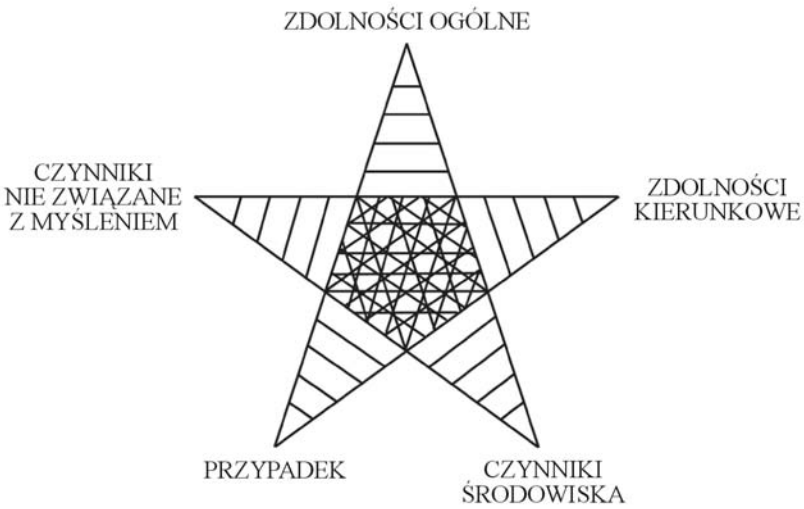
Fig. 1. The functions and tendencies constituting the basic dimensions of the mind according to C.G. Jung. Source: W. Limont, *Synektyka a zdolności twórcze*, Wyd. UMK, Toruń 1994.

Można założyć, że połączenie wszystkich funkcji z czterech podstawowych obszarów określonych przez Junga, rozwiniętych na wysokim poziomie będzie charakteryzowało jednostkę twórczą, która rozwinęła w wysokim stopniu zarówno zdolności ogólne, jak i specjalne[10].

Abraham Tannenbaum, definiując zdolności, pisze o pięciu czynnikach decydujących o pojawieniu się wybitnych zdolności. Są to: zdolności ogólne, uzdolnienia kierunkowe, czynniki środowiskowe, czynniki dotyczące cech osobowości (temperament, emocjonalność itp.) oraz czynniki przypadku[11].

Model Tannenbauma przedstawiony jest jako pięcioramienna gwiazda, której środek, zbudowany z „oczek sieci” jest obszarem wybitych zdolności (por. Rys. 2).

[10] Tamże.
[11] Tamże.



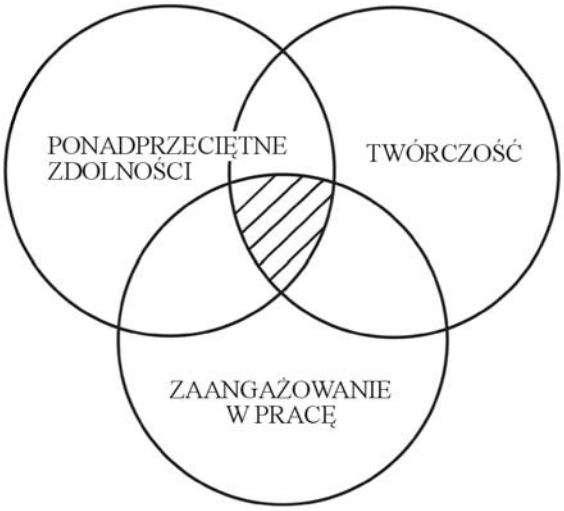
Rys. 2. Model zdolności A.J. Tannenbauma. Źródło: W. Limont, *Synektyka*…, dz. cyt.
Fig. 2. The model of talent by A.J. Tannenbaum. Source: W. Limont, *Synektyka*…, op. cit.

Zmodyfikowany model Tannenbauma proponuje Jan Strelau, dodając szósty czynnik odpowiedzialny za pojawianie się wybitnych zdolności – myślenie twórcze – twierdząc, że bez niego nie mogą pojawić się wybitne osiągnięcia (por. Rys. 3)[12].

Rys. 3. Sześcioczynnikowy model zdolności J. Strelaua. Źródło: W. Limont, *Synektyka*…, dz. cyt.
Fig. 3. The three-factor model of talent of J. Strelau. Source: W. Limont, *Synektyka*…, op. cit.

[12] J. Strelau, *O inteligencji człowieka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1997.

Joseph S. Renzulli stworzył trójpierścieniowy model zdolności. Położył nacisk na ścisłe powiązanie cech intelektualnych i pozaintelektualnych u ludzi wybitnie zdolnych. Według jego teorii u ludzi obdarzonych talentem w jakiejś dziedzinie zachodzi ścisła interakcja pomiędzy trzema podstawowymi obszarami cech człowieka: (1) ponadprzeciętną inteligencją lub uzdolnieniami kierunkowymi, (2) wysokim stopniem zaangażowania w zadanie i (3) wysokim poziomem zdolności twórczych[13] (por. Rys. 4).



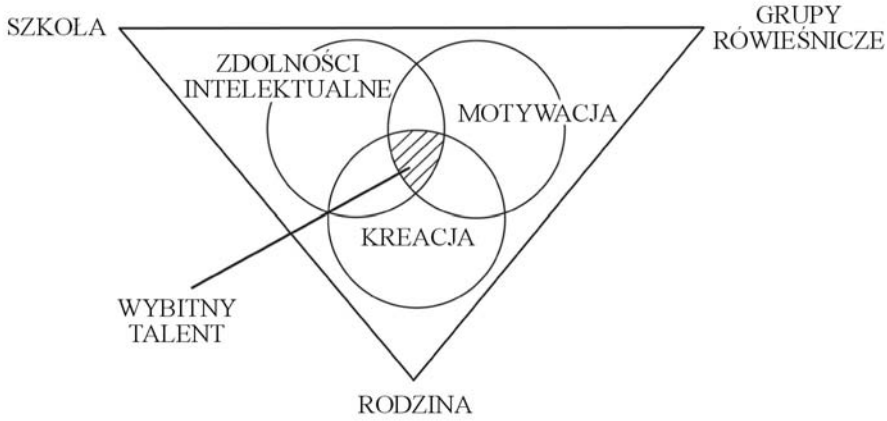
Rys. 4. Trójpierścieniowy model zdolności J.S. Renzulliego 1978. Źródło: W. Limont, *Synektyka*…, dz. cyt.

Fig. 4. The tricyclic model of talent of J.S. Renzulli 1978. Source: W. Limont, *Synektyka*…, op. cit.

Renzullini twierdzi, że pierwsza grupa – ponadprzeciętnych zdolności – dotyczyć może wysokich możliwości intelektualnych albo uzdolnień kierunkowych plastycznych, muzycznych, rzeźbiarskich, przy czym zdolności kierunkowe niemal zawsze współistnieją z wysokim ilorazem IQ. Do drugiej grupy należą cechy osobowości, które umożliwiają autentyczne zaangażowanie w wykonywanie zadania. Wśród nich możemy wyliczyć: motywację, uporczywość, wytrzymałość, ciężką pracę, samozaparcie, wiarę we własne możliwości i sens wykonywanej pracy. Ostatni obszar zamyka się w twórczym podejściu do podejmowanego zadania, zatem obejmuje płynność i oryginalność myślenia, otwartość na doświadczenie, przyjmowanie tego, co nowe w myśleniu, ciekawość, badawczość, poszukiwanie przygód, wrażliwość na odczucia, tworzenie własnych idei, preferencja ryzyka w myśleniu i działaniu. Wszystkie grupy czynników są jednakowo ważne i współuczestniczą w rozwoju jednostki zdolnej, a pozytywne doświadczenia wpływają wzmacniająco na jej działanie[14].

[13] M. Partyka, *Zdolni, utalentowani*…, dz. cyt.
[14] Tamże.

Na bazie trójpierścieniowego modelu Renzulliniego, Franz Monks stworzył swój triadyczny model funkcjonowania zdolności (por. Rys. 5).



Rys. 5. Triadyczny model funkcjonowania zdolności F. Monksa. Źródło: A. Kałuba-Korczak, *Metody i techniki pracy z uczniem zdolnym*, „Głos Pedagogiczny", grudzień 2011, s. 5.

Fig. 5. The triadic model of the functioning of talent of F. Monks. Source: A. Kałuba-Korczak, *Metody i techniki pracy z uczniem zdolnym*, „Głos Pedagogiczny", December 2011, p. 5.

Osoba zdolna to, według triadycznego modelu Monksa, jednostka, która potrafi zintegrować trzy czynniki: ponadprzeciętny potencjał w jakiejś dziedzinie (np. wysokie możliwości poznawcze), motywację do działania oraz płynność i giętkość myślenia wraz z otwarciem na nowe doświadczenia i poszukiwaniem wyzwań, czyli umiejętność myślenia twórczego. Tym trzem komponentom osobowości odpowiadają trzy kręgi środowiska, ponieważ nikt z nas nie funkcjonuje w próżni społecznej. Są to: oddziaływania rodziny, rówieśników i szkoły[15]. Model ten zakłada współdziałanie wszystkich tych czynników – wtedy mamy do czynienia z wybitnym talentem.

W niniejszym opracowaniu kierować będę się triadycznym modelem funkcjonowania zdolności Monksa, zbudowanym na podstawie przywołanej wyżej koncepcji Renzullinego, ponieważ nie zajmuje się tylko poziomem inteligencji, ale dodaje też komponent osobowościowy i kładzie nacisk na osiągnięcia, zakłada też współzależność pomiędzy jednostką zdolną a jej środowiskiem. Szczególnie interesuje mnie funkcjonujące społecznie pojęcie ucznia „zdolnego, ale leniwego", który w testach inteligencji osiąga wysokie wyniki, które jednak nie przekładają się na osiągnięcia szkolne. W swojej pracy zawodowej[16] często spotykam się z dziećmi, które mają wysoki poziom intelektu[17], jednak nie osią-

[15] A. Kałuba-Korczak, *Metody i techniki pracy z uczniem zdolnym*, „Głos Pedagogiczny", grudzień 2011, s. 5.

[16] Praca w poradni psychologiczno-pedagogicznej, na stanowisku psychologa–diagnosty.

[17] Mierzone testami Wekslera lub Ravena.

gają współmiernych wyników w nauce[18]. Analizując przywołaną sytuację według teorii Monksa, należy stwierdzić, iż zahamowaniu uległ jeden z obszarów środowiska lub komponentów osobowości.

Możliwości intelektualne są cechą umiarkowanie stałą, jest to w głównej mierze potencjał, z jakim się rodzimy. Tylko dzięki systematycznej stymulacji od najmłodszych lat są możliwe niewielkie wahania wynikowe. Im jednostka starsza, tym zmiana jest mniej prawdopodobna[19]. Motywację do osiągnięć, jak i stosunki ze środowiskiem, kształtować można poprzez zazwyczaj długotrwałe procesy terapeutyczne. Najbardziej podatne na stymulacje jest myślenie twórcze[20], a jego rozwój jest przyjemny tak dla dziecka, jak i opiekuna prowadzącego zajęcia.

Badania pokazują, że dzieci o wyższym poziomie intelektualnym i gorzej rozwiniętych zdolnościach twórczych osiągają podobne wyniki w nauce, co dzieci o niższym potencjale poznawczym, a lepiej rozwiniętych zdolnościach twórczych[21]. Oznacza to, że kształtując szeroko rozumianą twórczość, możemy zwiększyć możliwości naszego dziecka.

Tradycyjne metody uczenia się i nauczania bazują na przekazywaniu wiedzy i w tym kierunku kształtują umiejętności dziecka, opierają się na akumulowaniu dużej ilości faktów, ich zapamiętywaniu i wydobywaniu z pamięci. Rozwijają one myślenie matematyczne, logiczne i pojęciowe[22]. Metody pracy z dzieckiem ukierunkowane są głównie na działanie lewej półkuli mózgu, zwanej logiczną. Tymczasem dużą wartość w podnoszeniu skuteczności uczenia się i efektywności w rozwiązywaniu problemów stanowi udział prawej półkuli mózgu, określanej intuicyjną, która jest odpowiedzialna za myślenie skojarzeniowe, twórcze, oparte na wyobrażeniach, metaforach. Integracja dwóch odmiennie wyspecjalizowanych półkul mózgowych daje szansę na pełniejsze wykorzystanie możliwości naszego umysłu[23].

Istotą myślenia twórczego jest:

— otwartość na informacje,
— wielostronność ich odbioru i przekształcania, dzięki umiejętności zmiany punktu widzenia, restrukturyzacji sytuacji problemowej,
— podejmowanie ryzyka poznawczego,
— myślenie nieszablonowe i wychodzące poza schemat[24].

[18] Niezadowalające wyniki osiągane w szkole są częstym powodem podawanym we wnioskach o przeprowadzenie diagnozy psychologiczno-pedagogicznej.
[19] R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 2001, s. 336.
[20] A. Kałuba-Korczak, *Metody i techniki*…, dz. cyt., s. 5.
[21] J.W. Getzels, P.W. Jackson, *Creativiti and intelligence: Explorations with gifted students*, Wiley and Sons, New York 1962.
[22] R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*…, dz. cyt., s. 380.
[23] P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Wyd. PWN, Warszawa 1999, s. 107.
[24] E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Wyd. GWP, Gdańsk 2001.

Ostatnią koncepcją wymagającą zaprezentowania jest model twórczości Klausa K. Urbana, według którego proces twórczy posiada szereg istotnych wyróżników, do których należą:

„— wgląd i wrażliwość – umożliwiające dobre zrozumienie problemu i jego implikacji,
— szerokość percepcji dostępnych danych, które uzupełniane są – na drodze celowych poszukiwań – dodatkowymi informacjami,
— ukierunkowana na znalezienie rozwiązania analiza danych oraz elastyczne ich przetwarzanie i kombinowanie, przy udziale wyobraźni i z uwzględnieniem posiadanych zasobów wiedzy czy doświadczeń,
— strukturalizacja i synteza cząstkowych elementów rozwiązania,
— nowość uzyskanego dzięki temu produktu,
— jego dostępność i ważność dla innych osób”[25].

Poszczególne etapy procesu twórczego przebiegają na różnych poziomach świadomości, często nie jednocześnie, mają zmienne tempo i charakteryzują się dokonywaniem kroków zarówno na przód, jak i wstecz.

Komponentowy model twórczości Urbana zakłada istnienie sześciu składników (predyspozycji) twórczości, które współdziałają do tego stopnia, że żaden nie jest w stanie uruchomić procesu twórczego ani nie jest zań odpowiedzialny. Pierwszym ze składników jest myślenie dywergencyjne, które zawiera: płynność, giętkość, elaborację (czyli zdolność zamykania i uzupełniania struktur) i wrażliwość na problemy. Kolejna grupa to kompetencje ogólne, czyli umiejętność rozumowania i myślenia logicznego, analizy i syntezy, oceniania, a także pamięć i szerokość percepcji. Trzeci substrat procesu twórczego to specyficzna wiedza i specyficzne umiejętności. Następnym jest zaangażowanie zadaniowe zawierające umiejętność koncentracji, wytrwałości i selektywności. Piąta grupa, według Urbana, to motywy, w jej skład wchodzi: potrzeba nowości, pęd do wiedzy, ciekawość, potrzeba sprawstwa, kontakty społeczne, podejmowanie odpowiedzialności a także gotowość do zabawy. I ostatni składnik to tolerancja wieloznaczności – otwartość na doświadczenie, gotowość podejmowania ryzyka, nonkonformizm, odprężenie, humor[26].

Po przeanalizowaniu wyżej wymienionych teorii i modeli zdolności, swoje badania oparłam – jak już zasygnalizowano – na teorii zdolności Nosala, która miała kluczowe znaczenie w wyborze metod i sposobu badania – zastosowanie testu Matryc Ravena[27]. Z kolei wybrany triadyczny model funkcjonowania zdol-

[25] Podręcznik do *Rysunkowego testu twórczego myślenia* K.K. Urbana i H.G. Jellena w polskiej adaptacji A. Matczak, A. Jaworska, J. Stańczak, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2000, s. 11.
[26] Tamże, s. 11.
[27] Podręcznik do *TMS-K Test Matryc Ravena w Wersji Standard – forma klasyczna* w polskiej adaptacji A. Jaworowskiej i T. Szustrowej, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2000.

ności Monksa warunkował sposób przeprowadzenia zajęć edukacyjnych, stwarzających sytuację badawczą.

Uzupełnieniem koncepcji badawczej było oparcie badań przesiewowych i ewaluacji o Rysunkowy Test Twórczego Myślenia K.K. Urbana i H.G. Jellena (wersja A i B)[28] wśród uczniów klasy czwartej szkoły podstawowej, co szczegółowo zostanie omówione wraz z opisem przeprowadzonych badań.

Założenia metodologiczne

Przeprowadzone badania wpisują się w koncepcję badania w działaniu przedstawioną przez Krzysztofa Konarzewskiego, polegającą na tym, że wszystkie działania i decyzje podejmowane są przez tę samą osobę–badacza, który uczestniczy w sytuacji badawczej jednocześnie na nią wpływając. Cechą badań w działaniu jest to, że zostawiają po sobie zmiany w środowisku, w którym je przeprowadzono. Dokonane modyfikacje są trwałe. Etapy badań w działaniu to:

— identyfikacja problemu (tutaj: poziom myślenia twórczego, który może być wyższy u dzieci zdolnych i w ten sposób może pozwolić na pełniejsze wykorzystanie ich potencjału),
— rekonesans badawczy – diagnoza (tutaj: badania przesiewowe dzieci w celu wyłonienia grupy do programu),
— sformułowanie planu działania (tutaj: projekt cyklu warsztatów),
— wdrażanie jego poszczególnych etapów (tutaj: przeprowadzenie kolejnych zajęć według planu),
— monitorowanie i ewaluacja procesu wdrażania oraz uzyskanych rezultatów (tutaj: badania ewaluacyjne)[29].

Opis przeprowadzonych badań

Posługując się wiedzą z zakresu zdolności i myślenia twórczego, we współpracy z Dominiką Wiktorko, opracowałyśmy cykl 10 spotkań z dziećmi uzdolnionymi. Celem programu było rozwijanie myślenia twórczego dzieci zdolnych, zapoznanie ich z aktywnymi metodami uczenia się i wdrożenie tych metod do samodzielnego stosowania przez dzieci. Tworząc program autorski dotyczący stymulacji myślenia twórczego u dzieci 10-, 11-letnich postawiłyśmy dwie hipotezy badawcze:

1. Prowadzone przez nas cotygodniowe zajęcia wpłyną na podwyższenie umiejętności myślenia twórczego u dzieci.

[28] Podręcznik do *Rysunkowego testu*…, dz. cyt.
[29] K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP SA, Warszawa 2000, s. 96–97.

2. Dzieci uczestniczące w naszych zajęciach będą osiągały wyższe wyniki w nauce (wyższe stopnie).

Zakładałyśmy, iż poprzez aktywne uczestnictwo w serii spotkań, dzieci osiągną większą łatwość w przyswajaniu bieżącego materiału szkolnego w oparciu o myślenie skojarzeniowe i wyobrażeniowe, zwiększą elastyczność i oryginalność myślenia, podwyższą samoocenę i poczucie skuteczności (kontroli) w procesie uczenia się.

P i e r w s z y m e t a p e m było przeprowadzenie we współpracy z Wiktorko badań przesiewowych w dwóch klasach czwartych („a" i „b") szkoły podstawowej, poprzedzonych uzyskaniem pisemnych zgód rodziców na ich realizację. Użyte narzędzia to: test Matryc Ravena[30] – wersja standard i Rysunkowy Test Twórczego Myślenia Urbana i Jellena wersja A[31]. Celem badań przesiewowych było wyłonienie dwóch grup, liczących maksymalnie 9 dzieci każda, złożonych z uczniów spełniających przyjęte w badaniach założenia. Kryterium wyboru dzieci do zajęć był (1) wysoki wynik w skali centylowej w teście myślenia logicznego Ravena[32] i, jeśli wynik myślenia logicznego był powyżej 50. centyla (średniej dla całej populacji), (2) wysoki wynik w teście Myślenia Twórczego Urbana i Jellena[33]. W ten sposób wyłoniłyśmy łącznie 18 dzieci do dalszych etapów badań. Poinformowano o tym nauczycieli i rodziców, którzy wyrazili zgodę na piśmie na udział dzieci w zajęciach. W grupie znaleźli się uczniowie, którzy w szkole byli uważani przez nauczycieli za zdolnych (13/18), ale również i ci, którzy nie osiągali wysokich wyników w nauce (5/18). Dzieci zostały podzielone na dwie grupy po 9 osób. O przydzieleniu do danej grupy decydowała przynależność do klasy „a" lub „b", co było warunkowane przez plan zajęć dydaktycznych wspomnianych klas.

Metodami i technikami pracy, zastosowanymi w d r u g i m e t a p i e b a d a ń, były ćwiczenia stymulujące koncentrację uwagi i umiejętność kojarzenia, mnemotechniki i mapy myśli (podnoszące skuteczność uczenia się). Odbyło się po 10 spotkań, trwających 45 min, w każdej z dwóch grup.

Na pierwszym spotkaniu zawarty został wspólnie z dziećmi, przy ich aktywnym udziale, kontrakt, dotyczący zasad panujących na zajęciach. Wszyscy uczestnicy, razem z prowadzącymi podpisali się pod nim.

Zajęcia miały ten sam schemat, gwarantujący poczucie komfortu i bezpieczeństwa uczestników. Na początku odbywały się ćwiczenia ruchowe przy muzyce, aktywizujące i integracyjne w parach, grupie lub samodzielne, mające na celu odreagowanie całodniowych napięć mięśniowych ciała. Polegały one na naśladownictwie np. zabawa w lustro (dwie osoby stają naprzeciwko siebie, jedna z nich naśladuje drugą), lub wizytówka przez ruch (każde dziecko wymy-

[30] Podręcznik do *TMS-K Test Matryc Ravena*…, dz. cyt.
[31] Podręcznik do *Rysunkowego testu*…, dz. cyt.
[32] Podręcznik do *TMS-K Test Matryc Ravena*…, dz. cyt.
[33] Podręcznik do *Rysunkowego testu*…, dz. cyt.

śla ruch, którym się przedstawia, każdy ma za zadanie zapamiętać swój ruch i ruchy wszystkich uczestniczących).

W dalszej części zajęć wykonywano dwa lub więcej ćwiczeń z twórczości, promujących nieszablonowe myślenie, wyobraźnię oraz koncentrację uwagi np.:

— pająkogram (dzieci wyszukują skojarzenia do danego słowa – im więcej, tym lepiej),
— łańcuch skojarzeń (uczniowie podają konotacje do podanego wyrazu np. niebo – słońce, kolejna osoba szuka wyrazu kojarzącego się ze słońcem),
— wyszukiwanie wyrazów zaczynających się na zadaną literę, które są np. białe,
— zabawa „co by było, gdyby...” (dzieci zastanawiają się, jak by wyglądało życie, gdybyśmy np. nie musieli spać albo na czele polskiego rządu stanął owad),
— tworzenie szyfrów i kodowanie nimi wiadomości,
— nauka oddychania przeponowego,
— ćwiczenia relaksacyjne oczu[34].

W dalszej kolejności następowało przedstawienie i przećwiczenie technik zapamiętywania, takich jak:

— haki pamięciowe,
— mapy myśli,
— tworzenie historyjek z wyrazami do zapamiętania,
— technika lokalizacji.

Aby mnemotechniki się utrwaliły, przedstawiane były na dwóch zajęciach, gdzie ćwiczenia na drugim spotkaniu miały za zadanie umocnić i zwiększyć sprawność posługiwania się nią. Na zakończenie serii spotkań została przeprowadzona ewaluacja Rysunkowym Testem Twórczego myślenia – wersja B.

Wnioski

Wyniki badań końcowych były wyższe niż wyniki wyjściowe, średnio o blisko 2 punkty w skali stenowej. Oznacza to, że dzieci biorące udział w zajęciach, po zakończeniu programu, myślały bardziej twórczo i mniej szablonowo niż przed rozpoczęciem zajęć. Średnia wyników wcześniej wynosząca 5,7 stena wzrosła do 7,6 stena dla grupy biorącej udział w warsztatach, co plasuje ów uśredniony wynik w pułapie ponadprzeciętnym. Zwiększył się udział prawej półkuli w myśleniu i, według teorii, pozwoli to na lepsze wykorzystanie potencjału przez dzieci, ponieważ inteligencja to potencjalna zdolność, by ją wykorzystać, musimy rozwijać umiejętność myślenia.

Ciekawą konsekwencją było również poprawienie się wyników nauczania uczniów zakwalifikowanych do grup, którzy wcześniej nie osiągali bardzo dobrych stopni. Potwierdziło to hipotezy badawcze: że dzieci, które mają wyższy

[34] Propozycje zabaw zostały zaczerpnięte z książki Stephena Bowketta, w: S. Bowkett, *Wyobraź sobie, że... ćwiczenia rozwijające twórcze myślenie uczniów*, WSiP, Warszawa 2000.

poziom myślenia twórczego, stymulowanego podczas naszych zajęć i efektywnie potrafią stosować mnemotechniki, uzyskują wyższe wyniki w nauce. Nie należy również pomijać możliwości, iż zadziałał *efekt oczekiwań badacza* (eksperyment Rosenthal i Jacobson 1968) – wykazujący, że to, czego nauczyciel spodziewa się po swoich uczniach, wpływa na to, jak się wobec nich zachowuje, a zachowanie to z kolei wpływa (pozytywnie lub negatywnie) na funkcjonowanie dzieci[35]. Nastąpiło również pozytywne naznaczenie dzieci zakwalifikowanych do grup – informacja zwrotna nie tylko do nauczycieli, ale również do opiekunów, o tym, że dziecko jest zdolniejsze od innych w klasie. Dodatkowo sami uczniowie dowiedzieli się, że należą do grupy o większych niż przeciętne zdolnościach, co z pewnością zwiększyło ich samoocenę i poczucie sprawstwa (kontroli) w procesie nauki.

Bibliografia

Bowkett S., *Wyobraź sobie, że... ćwiczenia rozwijające twórcze myślenie uczniów*, WSiP, Warszawa 2000.
Gerstmann S., *Psychologia*, PZWS, Warszawa 1969.
Getzels J.W., Jackson P.W., *Creativiti and intelligence: Explorations with gifted students*, Wiley and Sons, New York 1962.
Kałuba-Korczak A., *Metody i techniki pracy z uczniem zdolnym*, „Głos Pedagogiczny", grudzień 2011.
Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP SA, Warszawa 2000.
Limont W., *Synektyka a zdolności twórcze*, Wyd. UMK, Toruń 1994.
Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Wyd. GWP, Gdańsk 2001.
Nosal C., *Psychologiczne modele umysłu*, Wyd. PWN, Warszawa 1990.
Okoń W., *Rozwijanie zdolności w przyszłej szkole ogólnokształcącej*, „Przegląd Pedagogiczny" 1974, nr 1.
Partyka M., *Zdolni, utalentowani, twórczy*, CMPPP MEN, Warszawa 1999.
Pietrasiński Z., *Myślenie twórcze*, WSiP, Warszawa 1969.
Podręcznik do Rysunkowego testu twórczego myślenia K.K. Urbana i H.G. Jellena w polskiej adaptacji A. Matczak, A. Jaworska, J. Stańczak, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2000.
Podręcznik do TMS-K Test Matryc Ravena w Wersji Standard – forma klasyczna w polskiej adaptacji A. Jaworowskiej i T. Szustrowej, PTP, Warszawa 2000.
Sękowski A.E., *„Osiągnięcia uczniów zdolnych" Towarzystwo Naukowe*, KUL, Lublin 2000.
Strelau J., *O inteligencji człowieka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1997.
Szewczuk W., *Psychologia. Zarys podręcznikowy*, t. II, wyd. II, WSiP, Warszawa 1975.
Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 2001.
Zimbardo P.G., *Psychologia i życie*, Wyd. PWN, Warszawa 1999.

[35] R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*…, dz. cyt., s. 382–383.

doi: 10.23734/wwr20132.253.266

„Wychowanie w Rodzinie" t. VIII (2/2013)

Mirosława NYCZAJ-DRĄG
Uniwersytet Zielonogórski, Polska

Znaczenie edukacji dziecka w rodzinie z klasy średniej

The importance of a child's education in middle class families

Streszczenie

Prezentowane rozważania koncentrują się wokół tezy, że we współczesnych polskich warunkach, bardziej niż kiedykolwiek wcześniej, biografia edukacyjna dzieci uzależniona jest nie tyle od ich kompetencji intelektualnych i kulturowych, ale przede wszystkim od kapitału ekonomicznego, społecznego i kulturowego oraz habitusu klasowego rodziny. Bycie członkiem rodziny umieszcza młodego człowieka w określonej przestrzeni społecznej i to bezsprzecznie rodzice mają ważny udział w wyznaczeniu tego miejsca. W związku z tak postawioną tezą, na początku artykułu wskażę na teorię Pierre'a Bourdieu jako podstawową płaszczyznę analiz podjętej problematyki, następnie zaprezentuję wybrane ujęcia definicyjne i koncepcyjne klasy średniej. W kolejnej części tekstu przedstawię stan badań dotyczący jakości edukacji dzieci w rodzinach z klasy średniej i na tym tle opiszę program badań własnych oraz ich wyniki.

Zaprezentowany materiał pokazuje wartość, jaką rodzice z klasy średniej przypisują swym dzieciom, ich dobremu wychowaniu i edukacji. Dodatkowo, umożliwia on analizę mentalności tej grupy rodziców oraz charakterystycznych dlań wzorów edukacyjnego wspierania dzieci. Opisane w tekście poglądy oraz wyniki badań pozwalają stwierdzić, że rodzice z klasy średniej zapewniają swym dzieciom prawie nieograniczone i niekończące się wsparcie, dzięki któremu będą mogły w przyszłości (usiłować) odtworzyć swój status. Ogólnie chodzi im o to, by zwiększyć szanse dzieci na odniesienie życiowego sukcesu. Przeprowadzona analiza jednoznacznie dowodzi, że dzieci rodziców z klasy średniej mogą liczyć na wiele form wsparcia z ich strony, związanych głównie z nakładami finansowymi, rzeczowymi, psychologicznymi i pomocą w sferze

publicznej. Dla rodziców z klasy średniej dziecko jest niekwestionowaną, największą wartością, dlatego przywiązują dużą wagę do jakości jego wychowania i przyszłej edukacji.

Słowa kluczowe: klasa średnia, rodzina, edukacja dziecka, teoria Pierre'a Bourdieu.

Abstract

The following study proves the thesis that in present-day Polish conditions children's education does not depend on their intellectual capacity, but it rather depends on the financial background, the social and cultural capital and parent's social class. In addition, family status and family members contribute to a child's position in a specific social space. At the beginning I would like to indicate Pierre Bourdieu's theory as the main basis upon which this study is based, afterwards I present selected conceptions and definitions of the middle class. In the next part I describe the research concerning middle class children's standard of education. This is the background on which I present the program of self-study and its results.

The materials presented show the value which is assigned by parents to their children, their upbringing, and education. In addition, it enables one to analyse the mentality of this specific group of parents and the educational patterns which they use to support their children. The research results and the opinions described in the text lead us to assume that parents from the middle class provide their children with practically unlimited support, which will help them in the future to reconstruct their social status. In general, the main goal of parents from the middle class is to create life chances for their children, so they can succeed in life. The analysis proves that middle class children can count on financial, material, psychological, and public support from their parents. In my paper I elaborate on how much importance middle class parents attach to their children's education as well as what their expectations and plans related to education are.

Keywords: middle-class, family, child's education, theory of Pierre Bourdieu.

Wprowadzenie

Nie jest truizmem stwierdzenie, że członkowie różnych klas społecznych ? z racji zróżnicowanych warunków życiowych, postrzegają odmiennie świat, prezentują różne sposoby bycia w rzeczywistości społecznej, a także odmienne idee tego, co jest w życiu godne pożądania[1]. Analiza literatury przedmiotu prowadzi do wniosku, że, szczególnie rodziny z klasy średniej dzięki kapitałowi kulturowemu, społecznemu i ekonomicznemu oraz habitusowi (choć oczywiście nie tylko), mogą zapewniać korzystne warunki ogólnego rozwoju oraz realizacji potrzeb edukacyjnych swych dzieci. Wszystkie zasoby rodziny z klasy średniej

[1] M.L. Kohn, C. Schooler, *Praca a osobowość. Studium współzależności*, Wyd. PWN, Warszawa 1986, s. 15–27.

(kulturowe, społeczne i materialne) oraz habitus aktywnie kształtują upodobania i aspiracje młodego człowieka oraz znacząco określają warunki jego startu edukacyjnego a także przebieg całej drogi edukacyjnej. Prezentowane rozważania koncentrują się wokół tezy, że współcześnie, bardziej niż kiedykolwiek wcześniej, biografia edukacyjna dzieci uzależniona jest nie tyle od ich kompetencji intelektualnych – o czym mówi ideologia merytokracji – ile od kapitału ekonomicznego, społecznego i kulturowego oraz habitusu klasowego rodziny[2]. W związku z tak postawioną tezą, na początku artykułu zaprezentuję wybrane ujęcia definicyjne i koncepcyjne klasy średniej, w kolejnej części opiszę program badań własnych, w następnej, ostatniej – uzyskane w badaniach wyniki.

Klasa średnia – wokół pojęcia

W badaniach socjologicznych pojęcie klasy społecznej używane jest do opisu grup społeczeństwa, których członkowie charakteryzują się wspólnie podzielanymi cechami i odróżniają się od innych grup pozycją zajmowaną w strukturze czy hierarchii społecznej. W najszerszym rozumieniu pojęcie klasy utożsamiane jest z tym, co w socjologii amerykańskiej odpowiada pojęciu statusu społecznego[3].

W odpowiedzi na pytanie, czym jest klasa średnia, Henryk Domański stwierdza, że jest zbiorowością złożoną z tak wielu różnych kategorii, że nie można jej utożsamiać z klasą społeczną w znaczeniu, w jakim to pojęcie przypisuje się na przykład robotnikom czy chłopom i w jakim zwykło się je rozumieć w socjologii. Za klasę społeczną uznaje się bowiem wielką grupę społeczną (chłopstwo, robotników, inteligencję) wyróżniającą się wspólnym położeniem społecznym i wyznawanym systemem wartości. „Największą osobliwością klasy średniej jest to, że nazywana jest klasą, mimo iż obejmuje ludzi o różnym poziomie wykształcenia, niejednakowym standardzie materialnym, uzyskujących niejednakowe dochody, mających różne preferencje w zakresie konsumpcji i obdarzanych niejednakową estymą”[4].

---

[2] Por.: P. Bourdieu, *The forms of Capital*, [w:] J.G. Richardson (red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood, New York 1985; P. Bourdieu, L. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001; J. Coleman, *Social Capital in the Creation of Human Capital*, „American Journal of Sociology” 1988, nr 94; M. Cylkowska-Nowak, *Szkolnictwo wyższe w Wielkiej Brytanii – podzielony system i selekcja*, [w:] Taż (red.), *Selekcyjna funkcja szkolnictwa wyższego w krajach Europy Zachodniej*, Wyd. Wolumin, Poznań 2004; Tejże, *Francuskie szkolnictwo wyższe – między otwartym dostępem a selekcją elit*, [w:] Tamże; R. Moore, *Socjologia edukacji*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, GWP, Gdańsk 2006.

[3] Por.: H. Domański, *Struktura społeczna*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2007, s. 54; K. Hurrelmann, *Struktura społeczna a rozwój osobowości*, Wyd. Nauk. UAM, Poznań 1994, s. 95.

[4] H. Domański, *Polska klasa średnia*, Wyd. Uniwer. Wrocławskiego, Wrocław 2002, s. 11.

Termin „klasa średnia" w języku polskim budzi wiele kontrowersji i trudno o precyzyjną definicję tej kategorii. Kłopoty z wyodrębnianiem klasy średniej są pochodną mnogości znaczeń, jakie w socjologii podporządkowuje się pojęciu klasy społecznej. To tłumaczy, dlaczego klasę średnią identyfikuje się na podstawie stanu majątkowego, dochodów, wykształcenia, zawodu, sposobu posługiwania się językiem, ubioru, postawy moralnej, świadomości klasowej, więzi towarzyskich, sposobu konsumpcji[5]. W wielu źródłach zwraca się uwagę przede wszystkim na specyficzny dla niej styl życia, orientacje i normy kierujące zachowaniem. Odmienność tego stylu życia jest wyznaczona pracą, silnym nastawieniem na sukces i dążeniem do prestiżu. Łączy się z tym często ambicja, bezpardonowa walka o osiągnięcia, rywalizacja, ekspansja i kompetencja. Psychologowie społeczni ten typ zachowania nazywają „wzorem zachowania A". „Jest on produktem specyficznych warunków społeczno-ekonomicznych i kulturowych, a jednocześnie modelem, do którego urzeczywistnienia konsekwentnie zmierza edukacja"[6].

Czołowy polski analityk klasy średniej, wspomniany już, Domański, sprowadza ją do syndromu wielu różnych czynników i zjawisk, wyrastających z kilkusetletniej historii społeczeństw rynkowych. Pierwszym, podstawowym jego zdaniem, wyznacznikiem przynależności do klasy średniej jest własność. Posiadając firmę, kapitał ekonomiczny czy rzadkie, a poszukiwane na rynku pracy kwalifikacje, ludzie stają się inni niż wtedy, gdy taką własnością nie dysponują. Mają silną motywację do wysiłku i inwestowania we własny rozwój, cechuje ich większa pewność siebie i zaufanie do własnych sił, poczucie sprawstwa, optymistycznie patrzą w przyszłość, czują się wolni. Dysponowanie własnością jest najlepszym sposobem zaszczepienia samodyscypliny, wiary w sens stabilności, poparcia dla demokracji i zamiłowania do porządku[7].

Drugim wyznacznikiem klasy średniej, pozostającym w ścisłym związku z własnością, jest zamożność i wysoka stopa życiowa. Stan posiadania, dochody i inne wyznaczniki materialnego statusu określają przynależność do klasy średniej.

Kolejną, trzecią cechą opisywanej klasy jest pozycja zawodowa jej członków. „Ponieważ klasy społeczne są zbiorami pozycji, pozycje zaś są bytem, które łatwiej uchwycić niż własność czy stan konta w banku, «klasa społeczna» daje się najlepiej zdefiniować przez pozycje, jakie jej członkowie zajmują w hierarchii zawodowej – wykonywany zawód jest najbardziej czytelnym atrybutem *middle class*"[8].

---

[5] J. Heymann, *O koncepcjach klasy średniej*, [w:] R. Cichocki (red.), *Teorie społeczne a możliwości praktyczne*, Wyd. UAM, Poznań 1997, s. 201.

[6] M. Górniak-Durose, *Wzór zachowania A jako model w socjalizacji*, [w:] E. Mandal, R. Klar-Stefańska (red.), *Współczesne problemy socjalizacji*, Wyd. Uniwer. Śląskiego, Katowice 1995, s. 102.

[7] Por.: H. Domański, *Struktura społeczna…*, dz. cyt., s. 106.

[8] Tamże.

Dodatkowo, jak zauważa Domański, członków klasy średniej wyróżnia na co dzień ich wygląd, specyficzny styl w sferze prywatnej i orientacje życiowe. I choć, jak dodaje autor, klasie średniej przypisuje się wiele wad, nikt nie kwestionuje faktu, iż we współczesnych demokracjach Zachodu reprezentuje ona nowoczesne i cenione wzory oraz dominujące wartości warte naśladowania. Mimo wspomnianych wad „[…] pozostaje ona symbolem umiaru, pożądanego dobrobytu i równości szans – czyli cech, które uwalniają ją zarówno od posądzenia o destrukcyjny radykalizm skażony lewicowością, jak i o chęć wyniosłego zdystansowania się wobec mas. Jeżeli prawdą jest, że klasy średnie pozostają symbolem wyższości – często utożsamianej z bezwzględnym dążeniem do sukcesu i egoizmem – to jednak cieszą się nieporównywalnie większą sympatią niż elity. Są swojskim elementem folkloru i wzbudzają pozytywne odczucia”[9].

Edmund Mokrzycki do klasy średniej w Polsce zalicza ludzi wolnych zawodów, menedżerów, wyższych i średnich urzędników, nauczycieli, prawników, wszelkiego rodzaju specjalistów[10]. Dowodzi, że również w polskich warunkach rozwój gospodarki kapitalistycznej prowadzi do powiększenia się tzw. k n o w l e d g e c l a s s – grupy specjalistów, doradców sprzedających na wolnym rynku swoje kompetencje i usługi[11], która to grupa stanowi obiekt moich badań.

Ze względu na ogromną odmienność jednostek wchodzących w skład współczesnych klas średnich, należy zadać pytanie, czy mimo tak wielkiej heterogeniczności istnieją jakieś cechy wspólne, które wyodrębniają je spośród innych wielkich grup? Otóż odpowiedź na tak zadane pytanie jest twierdząca. Zbiór ludzi zaliczany do nowej klasy średniej łączy nie tylko to, że zajmują środkowe pozycje w hierarchii społecznej, ale przede wszystkim fakt, że mimo różnych źródeł własnych pozycji mają podobne normy, orientacje i dążenia kierujące ich zachowaniami. Podobny jest także ich s t y l ż y c i a , i to na tyle, że to on właśnie bywa uważany za najbardziej charakterystyczny rys ich odrębności[12]. Dowodem na to może być definicja klasy średniej zaproponowana przez Hannę Palską. Zdaniem autorki klasa średnia jest wspólnotą stylu życia, powstałą na historycznie wytworzonym systemie wartości, norm i postaw[13]. Rozstrzygające znaczenie dla przynależności do klasy średniej ma zatem styl życia realizowany przez jej przedstawicieli[14], a w tym, styl wychowania i edukacji dzieci.

---

[9] Tamże, s. 106–107.

[10] E. Mokrzycki, *Nowa klasa średnia*, „Studia Socjologiczne” 1994, nr 1.

[11] Por.: H. Domański, *Społeczeństwa klasy średniej*, IFiS PAN, Warszawa 1994.

[12] H. Domański, *Społeczeństwa klasy średniej*…, dz. cyt., s. 121; H. Domański, hasło [Klasa średnia], w: *Encyklopedia socjologiczna*, t. 2, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999, s. 21.

[13] H. Palska, *Dawne i obecne badania nad stylami życia. Analiza dwu przypadków*, [w:] P. Gliński, A. Kościański (red.), *Socjologia i Siciński. Style życia – społeczeństwo obywatelskie – studia nad przyszłością*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa 2009, s. 131.

[14] Por.: U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. S. Cieśla, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2002; D. Bell, *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, tłum. S. Am-

Dodatkowo, edukacja jest zasadniczym czynnikiem tworzenia się nowej klasy średniej (w takim znaczeniu młodzi ludzie wchodzący do klasy średniej mają przed sobą odmienną drogę edukacyjną), a także ze względu na to, że edukacja dzieci jest czynnikiem stabilizującym przynależność zarówno dziecka, jak i rodziców do klasy średniej. Mówiąc innymi słowy, we współczesnej polskiej rodzinie z klasy średniej, uczące się dziecko występuje w podwójnej roli. Z jednej strony, jest wspierane przez rodzinę do zdobycia dobrej pozycji społecznej i materialnej, z drugiej zaś, przez edukację i własny awans społeczny przyczynia się do awansu rodziców i stabilizacji ich pozycji społecznej.

Projekt badań

Przedmiotem opisu, analizy i interpretacji są dane narracyjno-biograficzne rodziców z klasy średniej, tworzone i przedstawiane w kontekście ich doświadczeń biograficznych związanych z edukacją dzieci. Podstawowym źródłem informacji, niezbędnym do zrozumienia znaczenia edukacji dziecka dla rodziców z klasy średniej stały się dla mnie spotkania z nimi w ich mieszkaniach i towarzyszące temu rozmowy, ze szczególnym uwzględnieniem wywiadu narracyjnego. W ich trakcie starałam się przede wszystkim zrozumieć badanego, „wczuć" się w świat jego przeżyć związanych z edukacją dziecka, poznać jego doświadczenia w tej materii oraz sposób, w jaki rozumie znaczenie edukacji dziecka i swoją w tym rolę, co jest dla niego w kwestiach edukacji dziecka ważne i dlaczego. Wywiad narracyjny pozwolił mi dotrzeć do subiektywnych sensów i znaczeń, jakie edukacji swych dzieci nadają rodzice, a pozyskane opowieści stanowiły rekonstrukcję ich doświadczeń związanych z edukacją dzieci.

Badaniami w postaci wywiadu narracyjnego objęłam 20 rodzin z klasy średniej. Byli rodzice dzieci uczęszczających wraz z moją córką do klasy oraz klas równoległych, mający dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Były to przy tym osoby, reprezentujące tzw. knowledge class, tj. lekarze, prawnicy, pracownicy naukowi, nauczyciele, urzędnicy, którym finansowo dobrze się powodzi, które zgodziły się zaprosić mnie do swojego domu, by opowiedzieć o edukacji własnych dzieci.

Zastosowane przeze mnie sposoby interpretacji zebranego materiału wynikają z przyjętej fenomenologiczno-hermeneutycznej perspektywy pracy. W związku z tym, przyjęty sposób prezentowania analiz i opisów doświadczeń, jakie składają się na narracje badanych osób wynika, z celu badań, którym jest dotarcie do znaczeń i sensów, jakie rodzice z klasy średniej nadają edukacji

sterdamski, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1998; H. Domański, *Społeczeństwa klasy średniej*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa 1994; S. Lash, J. Urry, *The End of Organized Capitalism*, Polity Press, Cambridge 1987.

swych dzieci, z zawartości treściowej i struktury opowiedzianych mi historii oraz pytań, które zadałam po ich wysłuchaniu.

Przyjmując, że wciąż niewiele wiemy na temat oddziaływań rodziny, które wyznaczają trajektorie edukacyjne dzieci i ich losy szkolne, jestem przekonana, że szczególnie potrzebne i uzasadnione są badania, pozwalające na jakościową analizę problematyki udziału rodziców w wyznaczaniu ścieżek edukacyjnych swych dzieci, poprzez „wczucie" się w perspektywę innego człowieka, dające możliwość zrozumienia tego, co subiektywne i niepowtarzalne, a z jednostkowego punktu widzenia – ważne.

Zakładam, że badawczy wgląd w tak zarysowaną pozwoli na dotarcie do wiedzy nowej, wartościowej i potrzebnej społecznie. Poznanie jakości edukacji dzieci w rodzinach klasy średniej jest problemem szczególnie palącym, dotyczy bowiem środowiska społecznego, zawierającego zaczątek tego, co nowe i co może się okazać ważne społecznie w przyszłości. Jestem przekonana o społecznej nośności podjętego w pracy problemu oraz o społecznym potencjale badanej grupy, ku którym zwracam swoje zainteresowania badawcze.

Znaczenie edukacji dziecka – wyniki badań

Zebrane podczas badań wypowiedzi rodziców z klasy średniej wskazują na to, że edukacja dzieci ma dla nich bardzo duże znaczenie i jej dla większości z nich ważnym obszarem życia rodzinnego. W wypowiedziach tych wyraźnie ujawnia się związek między znaczeniem, jakie nadają rodzice edukacji dzieci, a tym jak spostrzegają i definiują otaczającą ich rzeczywistość. Rodzice z klasy średniej – uczestnicy moich badań, kiedy mówią o znaczeniu edukacji własnego dziecka, wskazują na wykształcenie jako wartość. W środowisku klasy średniej wiedza i umiejętności są wyżej cenione niż inne wartości. Badani rodzice mówią o nich jak o czymś, co jest niezwykle cenne, ważne, godne pożądania i trudu, w co chcą angażować swój wysiłek, co stanowi cel ich dążeń. Podkreślają również, że w hierarchii wartości ich rodziny edukacja dzieci stawiana jest na pierwszym miejscu i często realizowana kosztem innych potrzeb.

Tak o tym mówi jedna z badanych matek:

„Edukacja dzieci stoi w naszej rodzinie na pierwszym miejscu. W dzisiejszych czasach to dla nas priorytet, ale i konieczność. Konsekwentnie od wielu lat mamy taką filozofię życiową, że wydajemy pieniądze przede wszystkim na wykształcenie naszych dzieci. Staramy się rozwijać ich zainteresowania i pasje, podsuwamy im książki. To jest nasz cel, który z pomocą rodziców męża i moich realizujemy". [Hanna, lat 40]

Z przytoczonej wypowiedzi można wnioskować, że niektórzy badani rodzice dążenie do wykształcenia swych dzieci traktują jako naturalną potrzebę oraz konieczność. Edukacja dzieci jest dla nich sposobem zaspokojenia potrzeby

bezpieczeństwa, ważnym filarem bezpieczeństwa w przyszłości. Jeden z rodziców podkreśla, że „najważniejsze, to dążyć uparcie do celu, *bo to wymóg i konieczność naszych czasów*. Przy wsparciu rodziny można zajść daleko".

Niektórzy z moich rozmówców akcentują korzyści materialne płynące ze starannego, wysokiego wykształcenia, inni wskazują na wartości pozamaterialne, jeszcze inni na jedne i drugie. Przykładami tej tezy są następujące stwierdzenia:

„Wykształcenie mojego dziecka, to jeden z moich najważniejszych celów w życiu. Wiedza, wszechstronne umiejętności, talenty są szansą na dobrze płatną pracę i dostatnie życie". [Maria, lat 38]

„Zawsze wiedziałam, że najważniejsze jest dobre wykształcenie dla dziecka. Daje osobistą satysfakcję, pozycję społeczną i poważanie". [Katarzyna, lat 41]

„Ważna jest dla mnie edukacja dzieci, bo chciałabym, żeby żyły na odpowiednim poziomie. Edukacja jednak, to nie tylko pieniądze, ale także umiejętność radzenia sobie w życiu, umiejętność wyznaczania sobie celów w życiu i dążenie do nich. To wszystko daje wykształcenie. Moje dzieci takie właśnie są. Potrafią na przykład swobodnie poruszać się po świecie, świetnie mówią w dwóch językach, więc nie mają oporów przed wyjazdami. Wiele rzeczy potrafią. Myślę, że to dała im edukacja. Moje dzieci zaczęły być edukowane bardzo wcześnie. Od przedszkola zaczynając, poprzez kupowanie ciekawych, rozwijających zabawek edukacyjnych. Codziennie też czytałam im bajki. W wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym dzieci chodziły na zajęcia dodatkowe: angielski i basen. Córka chodziła do szkoły muzycznej, a syn grał w kosza. Oboje ukończyli kury tańca. Ogólnie mówiąc dbałam też o przygotowanie do życia towarzyskiego". [Anna, lat 45]

Można sądzić, że dla wielu moich rozmówców umiejętności, wiedza, zdolności, w które wyposażą dzieci, są przedmiotem wartości wymiennej. Zebrane wypowiedzi wskazują na to, że badani rodzice wiążą je z wysokimi zarobkami, a co za tym idzie – wysokim poziomem życia, satysfakcjonującą pracą, prestiżem, wysoką pozycją społeczną itp. Z ostatniej wypowiedzi wynika, że niektórzy z rodziców umiejscawiają edukację dziecka i procesy kierowania edukacją w ekskluzywnych sytuacjach społecznych, w których zawierane kontakty mogły prowadzić do przyszłej akumulacji zasobów, z tego też względu tak ważne jest dla nich zapoznanie dzieci z zasadami savoir-vivre. Poza wiedzą ogólną i specjalistyczną liczą się dla nich zwyczaje, nawyki, kompetencje kulturowe i komunikacyjne, rodzaj ukończonych szkół, kultura osobista, gust, styl życia itp.

Jeden z badanych ojców stwierdza, że współcześnie wykształcenie, choć jest wartością, nie daje gwarancji uzyskania satysfakcjonującej, zgodnej z wykształceniem i dobrze opłacanej pracy.

„Uważam edukację dziecka za ważną sprawę, ale nie za wszelką cenę. Osoby z wyższym wykształceniem jak widzimy pracują za granicą fizycznie, a niewykształcone zarabiają na budowach poważne pieniądze. Tak więc jeśli nie ma się pomysłu na życie, to edukacja sama w sobie niewiele da. Mój syn na studia

na pewno pójdzie. Może się przydadzą, a ponadto powinien się w tym czasie dobrze bawić". [Zofia, lat 39]

Edukacja dzieci i własna jest dla jednej z moich rozmówczyń wartością i celem samym w sobie. Akceptuje ona przy tym odroczoną satysfakcję związaną z edukacją dzieci. Twierdzi, że ta w przyszłości, wynagrodzi jej obecne poświęcenie. Tak o tym mówi:

„Edukacja moich dzieci, to najważniejszy dla mnie cel. Pragnę im zapewnić dobre wykształcenie. Teraz pracujemy mężem na jutro naszych dzieci, a tym samym nasze. Tak przynajmniej chcemy myśleć. Nieważne jest dla nas teraz, czy wykształcenie dzieci przełoży się na ich wysokie zarobki. Chcemy mieć wykształcone dzieci." [Wanda, lat 32]

Niektórzy z badanych, wypowiadając się na temat znaczenia edukacji dzieci, nie ukrywają niepokoju, a nawet lęku, związanego z przyszłością dzieci.

Oto wypowiedzi ilustrujące niepokój rodziców z tym związany:

„Staram się tłumaczyć mojej córce, że wykształcenie ma wpływ na jej dalszy byt, na zarobki. Jeśli córka ukończy dobrą szkołę i zdobędzie dobry zawód, to będzie miała lepszy strat w życie. Nie będzie też od nikogo uzależniona. Prędzej poradzi sobie sama w tych trudnych czasach". [Zofia, lat 39]

„Chciałabym, aby moje dzieci były dobrze wykształcone, zdobyły zawód, który w przyszłości zapewni im dobry byt. Póki co, mają nas, ale kiedyś będą zmuszone radzić sobie same. A czasy są trudne, nie jest łatwo". [Katarzyna, lat 41]

Badani lękają się o przyszłość swoich dzieci, niepewną, jak mówią, w niepewnych czasach. Lękają się, jak sobie poradzą w świecie, gdzie brak jakichkolwiek reguł, zasad, na których można się wesprzeć w świecie koneksji i nepotyzmu, przekupstwa i lawiranctwa. Tak o tym mówią:

„I co z tego, że zdobędzie wykształcenie. Co z tego, że będzie miał jeden czy dwa, a nawet trzy fakultety. Bez układów daleko nie zabrnie…". [Hanna, lat 40]

Jeśli w wypowiedziach pojawia się lęk związany z przyszłością, to jest to także lęk powodowany strachem przed utratą pracy, a co za tym idzie, lęk przed obniżeniem poziomu życia, utratą osiągniętego statusu i poczucia bezpieczeństwa. Poniższy fragment wypowiedzi pokazuje, że ludzie bogaci mają się dzisiaj czego bać, ponieważ mają wiele do stracenia. Biedni do stracenia mają niewiele.

„Jak ktoś nic nie ma, to może się nie martwić, że może być gorzej. Ja mam dużo do stracenia. Teraz bezpiecznie, ale co będzie z dziećmi gdybyśmy z mężem oboje stracili pracę? Najważniejsze w jaki sposób moglibyśmy uchronić dzieci przed naszymi problemami". [Wiesława, lat 35]

Współcześni rodzice, czując niepokój i lęk prze światem, boją się, że ich dziecko nie poradzi sobie w warunkach konkurencji. „To co można nazwać przygotowaniem dziecka do wyścigu szczurów, jest skrajną patologiczną postacią postrzegania świata jako pola bitwy. […] przydatność do życia społecznego mierzy się bardziej ilością czasu i pieniędzy przeznaczonych na kształcenie

w okresie młodości, aniżeli umiejętnościami zdobytymi poza jedynie słusznym programem nauczania"[15].

W każdym z tych obrazów zawarta jest wizja przyszłości edukacyjnej dzieci, jakiej pragną i jaką chcą wypracować rodzice. Badani potrafią sformułować cele, jakie chcą osiągnąć w zakresie edukacji własnych dzieci oraz przedstawiają warunki niezbędne do ich realizacji. Ponadto wskazują na współczesność jako „trudne czasy". Wiele wartości utraciło swe tradycyjne znaczenie, nic nie jest pewne i stałe, co kłóci się z potrzebą bezpieczeństwa, mieszają się style, jakości i sposoby bycia. Współczesne problemy społeczne obecne są w świadomości badanych rodziców, obecne są na wiele różnych sposobów.

Z przytoczonych wypowiedzi wynika jeszcze jeden ważny wniosek, a mianowicie, że dla nowej klasy średniej stagnacja i niepewność w sferze edukacji własnej i dzieci stanowi źródło niepokoju. Konsekwencją są różnego rodzaju kursy, formy dokształcania, szkolenia, drugie a nawet trzecie kierunki studiów dla dzieci, certyfikaty itp., podejmowane w celu stałego doskonalenia oraz uzupełniania swoich i dzieci kwalifikacji. Tego rodzaju podejścia do edukacji własnej i dziecka nie są wyłącznie związane z habitusem, ale odzwierciedlają także pole ekonomiczne, w którym ludzie pracują. Niepokój przedstawicieli klasy średniej związany jest z niepewnością co do statusu zawodowego (na przykład z niebezpieczeństwem, że młodzi, lepiej wykształceni i bardziej przebojowi rywale „wygryzą" ich ze stanowiska).

Jeden z rodziców mówi o tym następująco:

„Edukacja jest w moim życiu istotna, ponieważ cały czas się dokształcam. W ciągu mojego życia, a mam 36 lat uczę się i dokształcam 22 lata. Wszystko po to, by utrzymać się na stanowisku i/lub awansować. Konkurencja w moim zawodzie jest duża". [Agnieszka, lat 36]

Takich wypowiedzi, w których osoba badana akcentuje, ogromne znaczenie nie tylko edukacji dziecka, ale niemal w równym stopniu własnej, usłyszałam w prowadzonych badaniach wiele. Badani rodzice w swych narracjach na temat znaczenia edukacji często przywołują wątek dotyczący sukcesów dzieci. Z dumą mówią o ich osiągnięciach, chwalą się nimi. Oto przykładowe:

„Moje dzieci zawsze były wzorowymi uczniami, teraz są wzorowymi studentami. Szymon zawsze odnosił sukcesy w zawodach sportowych zwłaszcza w koszu. Brał udział w wielu konkursach i olimpiadach. Często kwalifikował się do etapów wojewódzkich. Córka podobnie. Zajmowała wysokie miejsca w tańcu i konkursach recytatorskich, pisała też sama wiersze". [Alina, lat 44]

„Moja starsza córka jest jedną z lepszych uczennic w szkole, ma świadectwa z czerwonym paskiem, bierze udział w olimpiadach z języka polskiego i angielskiego. Należy do kółka teatralnego. Jej grupa często bierze udział w różnych przeglądach i konkursach". [Wanda, lat 32]

[15] I. Illich, *Celebrowanie świadomości*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1994, s. 119.

„Moja córka jest bardzo utalentowana. Ostatnio zdobyła mistrzostwo gimnazjum w ortografii i ma jeszcze inne osiągnięcia. Może nie są spektakularne, ale córka odstaje wyraźnie od przeciętnej". [Wiktoria, lat 30]

Jak widzimy, badani rodzice sprowadzają s u k c e s dziecka do bardzo wysokich ocen w nauce, świadectwa z czerwonym paskiem, nagród oraz wysokich lokat w konkursach i olimpiadach. Co ciekawe, moi rozmówcy wielokrotnie podejmowali temat sukcesów dziecka, był on także częstym wątkiem dygresyjnym. Z rozmów z rodzicami wynika, że dzieci osiągają bardzo dobre wyniki w szkolnych testach wiadomości i umiejętności oraz konkursach szkolnych, cieszą się także bardzo dobrymi opiniami nauczycieli. W trakcie swych opowieści, w celu potwierdzenia tego co mówią, pokazywali mi zdjęcia, nagrody, dyplomy i świadectwa swych dzieci.

Oprócz tego, że badani chętnie opowiadają o aktualnych i przeszłych sukcesach swych dzieci, wyrażają nadzieję na ich sukcesy w przyszłości. Niektórzy mówią o sukcesie dziecka jako wartości oczekiwanej, ponieważ przede wszystkim pragną zmaksymalizować ich szansę na dobre życie i powodzenie w przyszłości. W tym przypadku, edukacja dziecka traktowana jest jako d r o g a d o o s i ą g n i ę ć i s u k c e s u d z i e c k a, a przy tym do podniesienia prestiżu rodziny[16]. Badani rodzice chcą dać swoim dzieciom ogólną wiedzę na temat świata.

Jeden z rodziców opowiada:

„Edukacja moich dzieci ma dla mnie ogromne znaczenie. Jest drogą do sukcesu mojego dziecka, drogą do powodzenia i godnego życia. Z drugiej strony jest powodem do dumy nas jako rodziców. Dobrze czujemy się wśród znajomych i w szkole mając tak zdolne dzieci. Możemy chwalić się ich sukcesami". [Katarzyna, lat 41]

Drugi rozmówca stwierdza:

„Jeśli córka będzie nadal posiadała słuch absolutny, to będę chciał, żeby kontynuowała karierę muzyczną, tu ma szansę na sukces. Chcę, by się rozwijała. Chcę ją ustrzec przed niebezpieczeństwami życia. Widzę ją raczej w Polsce, bo za granicą nie da sobie rady. Chcę, by uczyła się intensywnie języków". [Adam, lat 33]

Żyjemy w kulturze sukcesu. Presję na sukces poza rodzicami wywierają inni ludzie, media, szkoła, reklama. Dziecko angażowane jest do tych obszarów aktywności, za którymi kryje się sukces. Rodzice mają poczucie, że inwestując w edukację dziecka, pracują nie tylko na jego sukces, ale i na swój – jako dorosłego. Do tego dochodzi komercjalizacja przestrzeni i czasu wolnego. Pojawiają się wyspecjalizowane instytucje i organizacje żyjące ze wspomagania dziecka w dochodzeniu do sukcesu.

Generalnie rzecz ujmując, badani rodzice wymieniają wiele przykładów działań, które mogą pomóc dziecku w przyszłości odnieść sukces. Najczęściej

[16] Szerzej: M. Nyczaj-Drąg, *Sukcesowi trzeba pomóc, czyli o edukacji dziecka w rodzinie klasy średniej*, [w:] Z. Melosik, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

wskazują na nieustanne wspieranie dziecka, pomoc w nauce (motywacja, kontrolowanie, stwarzanie odpowiednich warunków do nauki), rozwijanie zainteresowań, troskę o dziecko (okazywanie zainteresowania i miłości, częste rozmowy, czas poświęcany dziecku), pomoc finansową, staranne wychowanie oraz podróże, dbanie o życie towarzyskie dziecka, rozwijanie talentów, zajęcia sportowe, zajęcia informatyczne.

Niektórzy z nich w swych narracjach wspominają trudności związane z edukacją i wychowaniem dzieci. Dla jednych problemem jest zbyt długie korzystanie przez dzieci z komputera, dla innych własna indolencja i nieporadność w wychowaniu dzieci: brak czasu, konsekwencji, cierpliwości, umiejętności skutecznej, rzeczowej argumentacji, motywowanie dzieci do nauki prezentami. Kilkoro rodziców, opowiadając mi o edukacji swych dzieci, wskazało na te problemy związane z dziećmi, które postrzegają jako swą osobistą porażkę.

„Najgorzej jest z organizacją czasu. Wszystkie dowozy na zajęcia dodatkowe, odbiory, ja ciągle w biegu – coś okropnego. Doba ma za mało godzin". [Katarzyna, lat 41]

„Najważniejsza dla mnie w wychowaniu dzieci jest cierpliwość i tej nie zawsze mi wystarcza. Najtrudniejsze jest też bycie konsekwentnym w działaniu. Umiejętne przekonywanie. Egzekwowanie wykonania zadania. Trudno też nie ulec pokusie, by zastosować najłatwiejsze motywatory w postaci słodyczy lub ulubionych przez dziecko rzeczy kiedy coś zrobi". [Wiesława, lat 35]

„Moją największą porażką wychowawczą jest anoreksja córki". [Hanna, lat 40]

„Za swoją porażkę uważam zbyt małą samodzielność moich dzieci oraz zbyt długie spędzanie czasu przed komputerem, co wiąże się z moim brakiem konsekwencji wobec dzieci i małą stanowczością". [Maria, lat 38]

Niekwestionowanym problemem i porażką jest dla jednej z cytowanych osób anoreksja córki. Z wypowiedzi matki wynika, że problem trwa i nie umie sobie z nim poradzić. Obwinia siebie i szuka pomocy. Jako samotna matka, po rozwodzie musi sama stanąć oko w oko z problemem i znaleźć jakieś rozwiązanie. Do tego dochodzi wspomniane poczucie winy związane z przeżytym rozwodem. Pozostali rozmówcy także mają problemy z dziećmi, które wynikają z popełnianych przez nich błędów wychowawczych, takich jak: brak konsekwencji, asertywności i stanowczości, nadopiekuńczość. Wszystko to powoduje niską samodzielność dzieci, nieposłuszeństwo oraz problemy z korzystaniem z mediów.

Rodzice z klasy średniej troszczą się o losy edukacyjne swych dzieci. Jednym ze wskaźników głębokości ich trwogi jest to, jak trudno przychodzi im mówić o problemach dzieci w nauce czy zachowaniu. Jest to z całą pewnością najbardziej drażliwy obszar moich badań. Wypowiedzi rodziców wygłaszane na temat edukacji dzieci były prawie całkowicie i nieustannie optymistyczne. Najczęściej mówili o sukcesach, podkreślając fakt, że dzieci radzą sobie z nauką dobrze i bardzo dobrze.

Podsumowanie

Już od najmłodszych lat dziecko uczy się, że rodzice kochają go wtedy, gdy się wykaże. Większość dzieci przejmuje i realizuje potrzeby oraz pragnienia rodziców chcąc ich zadowolić. Kiedy odnoszą sukces, rodzice są dumni. Bywa jednak i tak, że dzieci nie dają rodzicom upragnionej satysfakcji, że sprawiają kłopoty, bywa że oczekiwany sukces przychodzi powoli, z wielkim trudem lub wcale. Zaprezentowane wypowiedzi pokazują rodziców, w których systemie przekonań sukces i rywalizacja stanowią zasadnicze składniki nowoczesnego wychowania. W praktyce sprowadza się to do wdrażania dzieci w wyścig o bycie lepszym lub/i pierwszym. Widzimy, że dla niektórych rodziców sukcesy i porażki są podstawą do stosowania odpowiednio nagród i kar. Myślę, że przeżywająca swój rozkwit filozofia rywalizacji i dominacji prowadzi do narodzin kulturowej obsesji sukcesu, która wyraża się pragnieniem pokonania przeciwnika, zwycięstwa nad rywalem. Rodzice uczą, jak zwyciężać, jak być najlepszym, jak dominować nad innymi; od najmłodszych lat porównuje się i ocenia dzieci. Pierwszeństwo jest źródłem poczucia własnej wartości. Zasada „kto pierwszy ten lepszy" obecna jest niemal we wszystkich obszarach życia domowego (kto pierwszy wstanie, zje, ubierze się, kto pierwszy sprzątnie zabawki itp.)[17]. Żyjemy w kulcie sukcesu, podkreślają socjologowie. Współczesne dziecko z klasy średniej, co próbowałam wykazać, wychowywane jest (czasami za wszelką cenę) właśnie do sukcesu.

Reasumując, zebrane wypowiedzi na temat znaczenia edukacji dziecka, jednoznacznie pokazują jak dużą wartość ma ona dla moich rozmówców. Wartości są podstawą kierunku dążeń rodziców w odniesieniu do dziecka i jego edukacji przez pryzmat oceny tego co było, jest, i co powinno być w przyszłości. W dobie współczesnego stylu życia nastąpiła gwałtowna zmiana w celach życiowych rodziców, a co za tym idzie, w wartościowaniu. Wartości pozamaterialne, takie jak: wolność, swoboda głoszenia poglądów, poczucie bezpieczeństwa przesunęły się na dalszy plan. Obecnie do podstawowych wartości współczesnych rodziców zaliczamy: szczęście w rodzinie, edukację własną i dzieci, prestiż, sukces zawodowy i związaną z nim pozycję społeczną, możliwość samorealizacji[18] itp. Większość z wymienionych wartości, co próbowałam pokazać, hołduje wszechobecnej dzisiaj kulturze indywidualizmu i konsumpcjonizmowi.

[17] T. Pilch, *Spory o szkołę*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 1999, s. 36.
[18] Por.: M. Ziółkowski, *Przemiany interesów i wartości społeczeństwa polskiego. Teorie, tendencje, interpretacje*, Wyd. Fundacji Humaniora, Poznań 2000.

Bibliografia

Bell D., *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, przekł. S. Amsterdamski, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 1998.

Beck U., *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przekł. S. Cieśla, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2002.

Bourdieu P., *The forms of Capital*, [w:] J.G. Richardson (red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood, New York 1985.

Bourdieu P., Wacquant L., *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001.

Bourdieu P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2005.

Coleman J., *Social Capital in the Creation of Human Capital*, „American Journal of Sociology", 1988, nr 94.

Cylkowska-Nowak M., *Szkolnictwo wyższe w Wielkiej Brytanii – podzielony system i selekcja*, [w:] Taż (red.), *Selekcyjna funkcja szkolnictwa wyższego w krajach Europy Zachodnie*j, Wyd. Wolumin, Poznań 2004.

Cylkowska-Nowak M., *Francuskie szkolnictwo wyższe – między otwartym dostępem a selekcją elit*, [w:] Taż (red.), *Selekcyjna funkcja szkolnictwa wyższego w krajach Europy Zachodniej*, Wyd. Wolumin, Poznań 2004.

Domański H., *Społeczeństwa klasy średniej*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa 1994.

Domański H., hasło [Klasa średnia], w: *Encyklopedia socjologiczna*, t. 2, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999.

Domański H., *Polska klasa średnia*, Wyd. Uniwer. Wrocławskiego, Wrocław 2002.

Domański H., *Struktura społeczna*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2007.

Górniak-Durose M., *Wzór zachowania A jako model w socjalizacji*, [w:] E. Mandal, R. Klar-Stefańska (red.), *Współczesne problemy socjalizacji*, Wyd. Uniwer. Śląskiego, Katowice 1995.

Heymann J., *O koncepcjach klasy średniej*, [w:] R. Cichocki (red.), *Teorie społeczne a możliwości praktyczne*, Wyd. UAM, Poznań 1997.

Hurrelmann K., *Struktura społeczna a rozwój osobowości*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1994.

Kohn M.L., Schooler C., *Praca a osobowość. Studium współzależności*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1986.

Lash S., Urry J., *The End of Organized Capitalism*, Polity Press, Cambridge 1987.

Mokrzycki E., *Nowa klasa średnia*, „Studia Socjologiczne" 1994, nr 1.

Nyczaj-Drąg M., *Sukcesowi trzeba pomóc, czyli o edukacji dziecka w rodzinie klasy średniej*, [w:] Z. Melosik, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

Palska H., *Styl życia. Stan badań i nowe potrzeby badawcze*, [w:] D. Gawin (red.), *Homo eligens. Społeczeństwo świadomego wyboru*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa 1999.

Palska H., *Bieda i dostatek. O nowych stylach życia w Polsce końca lat dziewięćdziesiątych*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa 2002.

Pilch T., *Spory o szkołę*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 1999.

Ziółkowski M., *Przemiany interesów i wartości społeczeństwa polskiego. Teorie, tendencje, interpretacje*, Wyd. Fundacji Humaniora, Poznań 2000.

doi: 10.23734/wwr20132.267.282

„Wychowanie w Rodzinie" t. VIII (2/2013)

Urszula GAŁĘSKA
Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Polska

Rola rodziny w wyborach edukacyjno-zawodowych młodzieży

The role of family in educational and professional choices of young people

Streszczenie

Świat i otaczająca nas rzeczywistość ulegają bardzo szybkim zmianom. Ażeby za nimi nadążyć, konieczne jest dokonywanie właściwych wyborów edukacyjno-zawodowych przez młodzież. Wybory te nie mogą być aktem jednorazowym. Dlatego też młodzi ludzie korzystają z potencjalnych możliwości wsparcia rodziny w procesie wyboru kierunku studiów, a w dalszej perspektywie zawodu.

Wpływ rodziny na podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych przez młodzież jest faktem bezspornym. Z tego powodu należy postawić pytania: Jaki jest udział rodziców w kształtowaniu przyszłej kariery młodego człowieka? Teoretyczne rozważania na ten temat są tylko częścią tego artykułu i stanowią podstawę do badań empirycznych na reprezentatywnej grupie studentów Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej w Jeleniej Górze. Analiza literatury oraz wyników własnych badań pozwoli na sformułowanie określonych wniosków na temat rodziny – rodziców w wyborach dokonywanych przez młodzież w obszarze edukacyjnym dziś, a w dalszej perspektywie – kariery zawodowej.

Słowa kluczowe: rodzina, rodzice, młodzież, wybory edukacyjno-zawodowe, kariera zawodowa.

Abstract

The world and the surrounding reality are subject to constant and rapid changes. To follow them, it is indispensable for young adults to make proper educational and professional choices. The choices should never be a single, one – try action and due to this young people take advantages of potential support in the selection of studies and, in a longer term, profession.

That families influence young adults' educational and professional decisions is indisputable. Therefore, the questions arise: In what way does family affect the choices? What is the role of the family in shaping a young person's future prefessional career?

Theoretical considerations of the topic are a part of this paper and they stand for the basis of practical research on a representative group of Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa in Jelenia Góra students.

The analysis of literature and the results of the research will enable up-to-date conclusions on the role of family in educational and professional choices of young adults within the field of education at present, and in a longer term – their professional career.

Keywords: family, parents, young, educational and professional choices, professional career.

Wstęp

> „Najlepszym miejscem pod słońcem na ziemi jest dom, w którym dzieciom dano prawo dokonywania wyborów mogących przygotować je do odpowiedzialnych decyzji w przyszłości."
>
> (G. Mac Donald)

Wiek XXI już jest i będzie czasem niebywałego postępu nauki i techniki, upowszechniania oświaty i kultury, okresem dynamicznych przemian politycznych, ekonomicznych i społecznych. Dotyczy to również szeroko rozumianej edukacji.

Mirosław J. Szymański podkreśla, że „[…] edukacja w Polsce [...] tworzy typowy obraz obszaru poddawanego przekształceniom, czasem powolnym i mało zdecydowanym, czasem zaś mających charakter nagłych perturbacji i wstrząsów"[1]. Oznacza to, wzajemne sprzężenie zasady tworzenia coraz doskonalszych warunków społecznych do rozwijania indywidualnych i zróżnicowanych dążeń życiowych młodzieży. Oznacza to także, iż droga życiowa młodego człowieka, jego wybory edukacyjno-zawodowe, w znacznym stopniu zdeterminowane są przez zewnętrze czynniki makrostrukturalne, środowiskowe, szkolne i indywidualne oraz rodzinne. W latach siedemdziesiątych XX wieku o uwarun-

[1] M.J. Szymański, *Kryzys i zmiana, studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001, s. 6.

kowaniach społeczno-przestrzennych selekcji młodzieży do studiów wyższych tak pisał Jan Osiński: „W naszych warunkach społecznych wykształcenie, jako jeden z najistotniejszych komponentów kwalifikacji zawodowych, określa w dużym, by nie powiedzieć dominującym stopniu miejsce jednostki w ogólnym systemie stratyfikacji społecznej”[2].

W kontekście uwarunkowań zdobywania przez młodzież wykształcenia na kolejnych szczeblach edukacji za istotny należy przyjąć czynnik rodzinny, co jednoznacznie stwierdził Szymański, pisząc: „Cieszyć może widoczna troska reformatorów systemu edukacji w naszym kraju o przywrócenie rodzinie należnego miejsca w wychowaniu dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Niezależnie od zróżnicowanej wiedzy i kompetencji, rodzice zawsze muszą być traktowani jako pełnoprawni partnerzy szkoły”[3].

Badania na temat związków między środowiskiem społecznym, w tym rodzinnym, a wyborami edukacyjno-zawodowymi prowadzone były i są w skali ogólnopolskiej oraz w mniejszych zakresach. Zagadnienie to, w opinii badaczy tego problemu, takich jak m.in. Teresy Hejnickiej-Bezwiańskiej, Anny Kargulowej, Zygmunta Kwiecińskiego, Zbyszko Melosika, Jana Osińskiego, Doroty Pisuli, Szymańskiego i innych, jest to ogromnie skomplikowane, o wielorakich uwarunkowaniach natury socjologicznej, psychologicznej i pedagogicznej.

Dlatego też analizując problem roli rodziny w wyborach edukacyjno-zawodowych należało już w punkcie wyjścia podjąć decyzję, co będzie przedmiotem teoretycznych rozważań i badań praktycznych. Ponieważ najczęściej badano wpływ środowiska rodzinnego na dobór i selekcję na studia wyższe, w tym artykule (którego ramy są ograniczone) podejmę próbę określenia udziału rodziców w wyborach edukacyjno-zawodowych współczesnej młodzieży dokonywanych w różnych okresach jej życia. Przedstawione poniżej rozważania teoretyczne oraz wyniki badań własnych mogą być przyczynkiem pogłębionych studiów na ten temat.

Problemy właściwych wyborów edukacyjno-zawodowych młodzieży

Świat i otaczająca nas rzeczywistość we wszystkich obszarach ulegają bardzo szybkim i gwałtownym zmianom. Ażeby za nimi nadążyć, koniecznym staje się dokonywanie przez współczesną młodzież właściwych, trafnych, czyli przemyślanych wyborów edukacyjno-zawodowych. Jest to coraz trudniejsze i bardziej skomplikowane, gdyż wiąże się z kryzysem ekonomicznym, a tym samym

[2] J. Osiński, *Uwarunkowania społeczno-przestrzenne selekcji młodzieży do studiów wyższych*, Wyd. PWN, Warszawa 1977, s. 3.
[3] M.J. Szymański, *Kryzys i zmiana*…, dz. cyt., s. 59.

z perspektywą pracy nie tylko w naszym kraju, ale w całej Unii Europejskiej. Kontrowersyjne dyskusje i polemiki na ten temat toczą się na łamach prasy i stronach internetowych. Adam Leszczyński zadaje dramatyczne pytanie: Czy „dzieci sieci wygooglują sobie przyszłość?"[4] Dla dzisiejszych i przyszłych absolwentów każdego poziomu edukacji odnalezienie się w tej innej niż dotychczasowa rzeczywistości, wkomponowanie się w tę rzeczywistość to poważne wyzwanie.

O społecznych uwarunkowaniach edukacji, jej wpływie na biografię jednostek, a szerzej roli w procesach społecznej stratyfikacji, czyli rozwarstwienia społecznego wypowiadał się Melosik. Autor ten stwierdził, że demokracja, której kategoriami są: sprawiedliwość społeczna, alfabetyzacja polityczna, upodmiotowienie, rozwój społeczności, sprzyja dostępność do edukacji na poziomie wyższym grupom uprzednio zmarginalizowanym i umożliwia im zrobienie kariery życiowej[5]. Znajduje to potwierdzenie w aktualnie funkcjonującej strukturze studiów wyższych.

Wprowadzenie w polskim systemie kształcenia trzystopniowych studiów wyższych studia pierwszego stopnia – licencjackie, drugiego stopnia – magisterskie, trzeciego stopnia – doktoranckie, w sytuacji niewłaściwego wyboru kierunku czy specjalności, pozwala młodzieży zmienić kierunek i specjalność, a w sytuacji chęci szerszego rozwoju, wybrać kolejny, wyższy stopień studiów w pokrewnym obszarze. Pomimo takich możliwości, decyzja o wyborze studiów, oparta nawet o właściwe przesłanki, takie jak: predyspozycje personalne i społeczne, możliwości wykorzystania nabytej wiedzy, umiejętności, kompetencji w przyszłej pracy zawodowej – jest niezmiernie trudna, a często nieprzewidywalna.

Problemy związane z dokonywaniem wyborów edukacyjno-zawodowych młodzieży próbuje się rozwiązywać poprzez preorientację edukacyjno-zawodową, która obowiązkowo prowadzona jest na terenie szkół ponadgimnazjalnych. Jednakże dotychczasowe działania szkół w tym zakresie, okazały się, w dzisiejszych realiach na europejskich rynkach pracy, niewystarczające.

Młodzież coraz częściej wiedzę o nowych kierunkach studiów, ciekawych specjalnościach, o możliwościach zagranicznych wyjazdów na praktyki i staże, o wysokich i aktywizujących stypendiach oraz pomocy uczelni przy poszukiwaniu pracy zdobywa w Internecie, po prostu „w Sieci". Czy jednak, ten „sieciowy" proces informacyjny, jest wystarczająco uczciwy i rzetelny, dla podejmowania tak poważnych decyzji jak wybór drogi edukacyjnej i planowania przyszłej kariery zawodowej? Niewątpliwie jest to jeden z czynników wpływających na wybory edukacyjno-zawodowe młodzieży i ich rodzin, ale z pewnością nie ten najważniejszy i dominujący. W kontekście powyższego wypowiada się Stefan M. Kwiatkowski, który jednoznacznie stwierdza, iż: „[…] mimo niewątpli-

[4] A. Leszczyński, *Złe wychowanie*, „Gazeta Wyborcza", 21–22.04.2012, s. 17.
[5] Z. Melosik, *Edukacja a stratyfikacja społeczna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 2*, Wyd. PWN, Warszawa 2003, cz. III., rozdz. I, s. 356.

wego postępu w zakresie dostępu do informacji, wielu uczniów wybiera obecnie szkołę, bez swoistej samowiedzy i możliwościach zatrudnienia na lokalnym rynku pracy”[6].

Istotnie, problem planowania edukacji, a w dalszej perspektywie kariery zawodowej przez młodzież pozostaje nadal wieloznaczny, wielowymiarowy, wymykający się dotychczas przyjętym zasadom, normom i regułom. Każdy młody człowiek kończący szkołę ponadgimnazjalną (niezależnie od profilu), zadaje sobie pytania: jak zaplanować dalszą edukację, wykształcenie przygotowujące do pracy w wymarzonym zawodzie; jak się realizować w dalszej perspektywie życiowej, nie tylko dziś, teraz, ale i w przyszłości; w jaki sposób mogę swoje wybory edukacyjno-zawodowe realizować sam, a w jakim zakresie mogę liczyć na wsparcie i pomoc rodziny.

W poszukiwaniu odpowiedzi na powyższe pytania młodzież uwzględnia również rodziców – rodzinę w tworzeniu planów i w wyborach edukacyjno-zawodowych. Należy przyjąć, że rodzina, a przede wszystkim rodzice, mogą i będą wspierać młodych ludzi zarówno w dokonywaniu właściwych wyborów, jak i w kształtowaniu ich samodzielności, umiejętności prawidłowego planowania, umiejętności współpracy i współdziałania w grupie. Młodzież oczekuje również od rodziców wsparcia i pomocy w kształtowaniu świadomości ponoszenia konsekwencji podejmowanych działań. Młody człowiek rozwijając własne kompetencje, wiedzę i umiejętności do określania tego, „czego nie chciałbym robić w przyszłości”, powinien też umieć sprecyzować to, „czym mógłbym zajmować się w przyszłości.”

Wpływ rodziny – rodziców na wybory edukacyjno-zawodowe młodzieży

Na rynku oświatowym gama ofert edukacyjnych jest bardzo szeroka. Młodzież planując, określając, cele dalszego kształcenia, kieruje się zarówno przekonaniami o swoich własnych możliwościach w zakresie wybranego kierunku kształcenia, informacjami zamieszczonymi w Internecie, korzysta także z porady rodziców – rodziny. Zdaniem Roberta Mosiora: „[…] wiedza i doświadczenie rodziców oraz tradycjonalizm środowiska rodzinnego w warunkach gwałtownie zachodzących zmian społecznych i procesów na rynku pracy (również lokalnym) mogą się okazać czynnikiem ograniczającym podjęcie trafnej decyzji”[7].

W świetle tego stwierdzenia, czy można przyjąć za oczywistą tezę, że rodzina (głównie rodzice) wpływa w znacznym stopniu na wybór kierunku stu-

[6] R. Mosior, *Znaczenie procesów informacyjnych w kontekście planów edukacyjnych i zawodowych uczniów. Z doświadczeń powiatu tarnowskiego*, [w:] B. Muchacka, K. Kraszewski (red.), *Dziecko w świecie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, s. 275.

[7] Tamże.

diów, a w dalszej perspektywie na kształtowanie kariery zawodowej młodego, dorosłego człowieka? Zbadania tego problemu podjął się Uniwersytet Łódzki, o czym poinformowała czytelników „Polityki" Joanna Cieśla: „Od początku transformacji ustrojowej – czytamy w artykule – 5 mln absolwentów opuściło polskie uczelnie. Według badań naukowców z Uniwersytetu Łódzkiego, aż 85% rodziców podpowiada dzieciom, na jakie studia pójść. Wybierasz studia z myślą o przyszłej pracy? – zadaje pytanie Autorka tekstu, i odpowiada – Błąd. Ta strategia od lat jest nieskuteczna. Czym kierują się rodzice wpływając na dorosłą młodzież w wyborze kierunku studiów? Niewątpliwie tym, żeby ich dzieci miały odpowiedni prestiż i łatwiejsze życie osobiste i zawodowe. Dlatego akceptują, często wbrew zdrowemu rozsądkowi wybór kierunku studiów przez dorosłą młodzież, która wybór ten uzasadnia mało realnie: «Uczę się tego, co lubię, i wierzę, że reszta się jakoś ułoży»"[8].

Wpływ rodziny (głównie rodziców) na wybór kierunku kształcenia młodego człowieka oraz podejmowanie ważnych dla niego decyzji edukacyjno-zawodowych ma charakter oddziaływania na kilku płaszczyznach: emocjonalnej, społecznej, wychowawczej i ekonomicznej. Często w rodzinach występują tradycje zawodowe i wówczas młodzi ludzie, szukając swojej drogi życia zawodowego, kierują się decyzjami ojca lub matki, np. lekarza, prawnika, stomatologa. Za pójściem w ślady rodziców przemawiają wówczas względy finansowe tzw. dziedziczenie zawodu, gabinetu, klientów itp. Oddziaływanie na decyzje może mieć charakter nacisku społeczno-kulturowego, co wyraża się wpływem rodziny (głównie rodziców) na poglądy i opinie młodzieży co do wyboru studiów. Pozytywny wpływ rodziców polega na udzielaniu rad, wskazówek oraz przestróg. Jego istotą jest podjęcie realizacji zaakceptowanego przez obie strony (rodziców i dziecko), określonego wspólnego celu. Z kolei wpływ negatywny charakteryzuje się tym, iż członkowie rodziny (głównie rodzice), demobilizują, nadmiernie przestrzegają lub pouczają, co w końcowym efekcie może doprowadzić do podjęcia decyzji niezgodnej z możliwościami, poglądami i planami młodego człowieka.

Rozważając rolę rodziny w wyborach edukacyjno-zawodowych młodzieży należy zwrócić uwagę na aspiracje rodziców co do kierunku, w jakim powinny kształcić się ich dzieci. W efekcie przyjmują oni pewne określone postawy, które wpływają na decyzje i wybory młodzieży. Są to trzy grupy postaw: 1) postawa dyrektywna, 2) postawa liberalna, 3) postawa partnerska. W momencie wyboru kierunku kształcenia bądź wyboru zawodu, rodzice dyrektywni przejmują pełną kontrolę nad młodym człowiekiem, decydują za niego, gdyż uważają, że najlepiej wiedzą, co jest właściwe i słuszne. Liberalna postawa rodziców (rodziny) to albo pełna neutralność decyzji młodzieży, albo też pełne zaufanie, akceptacja, ale również wsparcie w sytuacjach decyzyjnych dotyczących przyszłości

[8] J. Cieśla, *Studiuj i rób co chcesz*, „Polityka" 2012, nr 25 (2863), s. 28–30.

młodego człowieka. Postawę partnerską rodziców (rodziny) cechuje dialog. Takie podejście sprawia, że młody człowiek ma zaufanie do bliskich, ma poczucie pewności, że zostanie wysłuchany i zrozumiany. Samodzielnie może wybrać jakąś opcję, a w razie trudności zwrócić się do rodziców (rodziny) o poradę i pomoc. Ważne jest to, że rodzina – rodzice, jako partnerzy w rozmowie poszerzają perspektywy życiowe młodego człowieka, nie krytykują jego zdania oraz nie nakazują podjęcia konkretnej decyzji. Ich rolą jest wsparcie i doradzenie ewentualnego wyboru kierunku kształcenia, a w perspektywie kariery zawodowej.

Wybory edukacyjne i zawodowe, proces podejmowania decyzji są ważnym etapem w świadomym planowaniu przyszłej kariery młodzieży, a rodzina (głównie rodzice) odgrywa w nich znaczącą rolę. Prawidłowość tę przedstawiła Anna Kargulowa, która badając skąd młodzież najczęściej czerpie informacje edukacyjno-zawodowe, którymi następnie się kieruje, stwierdziła, że: „[…] 86% młodych ludzi (spośród tych, którzy zgłaszają się po poradę), czyli najwięcej korzysta z pomocy rodziców bądź samodzielnie dokonuje wyboru, lecz bierze pod uwagę zdanie bliskich. Już sam ten fakt świadczy o tym, jak duże oddziaływanie na werdykt młodego człowieka w tak ważnej sprawie, jaką jest skonkretyzowanie jego przyszłego życia mają rodzice”[9]. Jednakże, coraz trudniej sprecyzować, określić dokładnie, jaką rolę odgrywa współczesna rodzina, a zwłaszcza rodzice, w trafnych i właściwych wyborach edukacyjno-zawodowych młodzieży. W opinii młodych ludzi, ich rodzice wchodzili w dorosłość z wiarą w rozwój, poprawę sytuacji materialnej, w możliwość pracy zgodnej z uzyskanym wykształceniem i kwalifikacjami. Niepewność jutra, niepewność na rynku pracy – to czynniki, które mają obecnie znaczący wpływ na wybory edukacyjno-zawodowe dzisiejszej młodzieży. Dlatego tak trudno rodzicom w tej kwestii doradzać własnym dzieciom. Pomimo to, podejmują oni różnorodne działania, aby wszechstronnie wpierać swoje dzieci w kontynuowaniu nauki na coraz to wyższych szczeblach kształcenia, a formy tej pomocy to głównie materialno-finansowa oraz psychiczno-emocjonalno-uczuciowa.

Analiza badań własnych

Przyjmując założenie, że rodzice w znacznym stopniu wpływają na wybory edukacyjno-zawodowe swoich dzieci, należało ustalić, na których etapach – „progach edukacyjnych” – decydują oni lub też tylko uczestniczą w decyzjach młodzieży co do dalszego kierunku kształcenia, a w perspektywie kariery zawodowej i taki był cel podjętych, prezentowanych poniżej badań. Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego. Posłużono się techniką ankiety, a narzędzie badawcze stanowił kwestionariusz autorskiej ankiety, który zawierał

[9] A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa*, Wyd. PWN, Warszawa 2007, s. 98.

10 pytań (5 zamkniętych i 5 otwartych). Przeprowadzonymi w kwietniu 2012 roku badaniami zostali objęci studenci pedagogiki Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej w Jeleniej Górze. Próba badania liczyła 200 respondentów; w tym 150 kobiet i 50 mężczyzn, studentów studiów licencjackich – pierwszego stopnia[10].

Badając wybory edukacyjno-zawodowe młodzieży powinno się i należy sięgnąć do zainteresowań („marzeń") w okresie dzieciństwa oraz do czasów wczesnej młodości, kiedy to, jak określa Romana Miler: „nabiera się rozpędu do życia"[11]. Jest to możliwe, ponieważ projekt/wizja aktywności kariery zawodowej pojawia się w biografii każdego człowieka bardzo wcześnie, a marzenia o przyszłym zawodzie o tym, kim będę w przyszłości, występują już w dzieciństwie. Pogląd ten potwierdziły również wyniki moich własnych badań ankietowych. Dane te zawierają tabele 1 i 2.

Tabela 1. Zawody wymarzone przez kobiety w okresie dzieciństwa
Table 1. Girls' dream jobs

N = 150

Nazwa zawodu	Liczba kobiet	[%]
nauczycielka	65	43,4
lekarka	45	30
piosenkarka	18	12
modelka	5	3,4
sprzedawczyni	4	2,7
aktorka	3	2
tancerka	3	2
lekarz weterynarii	2	1,4
archeolożka	1	0,7
pisarka	1	0,7
Razem	150	100

Źródło: opracowanie własne autorki.
Source: developed by the author.

[10] Należy wyjaśnić, że badania własne dotyczyły tylko wyżej określonego problemu. Większość dotychczasowych opracowań obejmowała najczęściej selekcję, dobór, wielorakie aspekty środowiska rodzinnego, takie jak: wykształcenie rodziców, pochodzenie społeczne młodzieży, miejsce zamieszkania itp., a więc innych problemów niż przyjęto w prezentowanych poniżej badaniach własnych. Z tego powodu nie dokonano w tym opracowaniu porównań wyników badań własnych z danymi zawartymi w dostępnej literaturze przedmiotu. Nie wyklucza to podejmowania przez innych badaczy podobnych do prezentowanych w tym artykule badań na temat roli rodziny – rodziców, w wyborach edukacyjno-zawodowych młodzieży i dokonywania stosownych porównań.

[11] A. Kargulowa, *O teorii i praktyce*…, dz. cyt., s. 84.

Tabela 2. Zawody wymarzone przez mężczyzn w okresie dzieciństwa
Table 2. Boys' dream jobs

N = 50

Nazwa zawodu	Liczba mężczyzn	[%]
kierowca	12	24
policjant	10	20
lekarz	9	18
weterynarz	8	16
mechanik	7	15
piłkarz	2	4
sportowiec	2	4
strażak	1	2
archeolog	1	2
uczony	1	2
Razem	50	100

Źródło: opracowanie własne autorki.
Source: developed by the author.

Jak wskazują wyniki badań, studenci w okresie dzieciństwa, „marzyli o zawodach" o tym, kim będą w przyszłości, w zależności od swojej płci. Uwarunkowania przedstawione w tabelach dowodzą, że dla dziewczynek atrakcyjny był zawód nauczycielki i lekarki, co wynikało z przyjęcia przez nie „pani w przedszkolu i w klasach I – III" za wzór do naśladowania; a lekarka budząca zaufanie i respekt, ale też niosąca pomoc chorym i potrzebującym, to także w znacznym stopniu wzorzec osobowy dla przyszłych kobiet. Z kolei mężczyźni preferowali w okresie dzieciństwa te zawody, które kojarzyły się im z odwagą, siłą fizyczną, wytrwałością, z pokonywaniem przeszkód i walką dobra ze złem (kierowca, policjant, mechanik), jak również z niesieniem potrzebującym pomocy ludziom (lekarz) i zwierzętom (weterynarz).

Powyższe dane nie byłyby pełne, bez informacji na temat zainteresowania się rodziców „planami zawodowymi" swoich dzieci na tym etapie rozwoju. Wyniki badań w tym zakresie ilustruje tabela 3.

Tabela 3. Zainteresowanie rodziców marzeniami zawodowymi studentów KPSW w Jeleniej Górze w okresie dzieciństwa

Table 3. Parents interest in the childhood dream jobs of the students of KPSW in Jelenia Góra

N = 200

Czy rodzice interesowali się „moimi marzeniami zawodowymi w okresie dzieciństwa?"	Kobiety	Mężczyźni	Ogółem (liczba)	[%]
TAK	96	39	135	67
NIE	39	6	45	23
CZASAMI	15	5	20	10
RAZEM	150	50	200	100

Źródło: opracowanie własne autorki.
Source: developed by the author.

Jak wskazują wyniki badań, większość studentów pedagogiki w okresie dzieciństwa (135 osób czyli 2/3 respondentów) doświadczyła zainteresowania rodziców swoimi preferencjami zawodowymi. Zarówno kobiety, jak i mężczyźni podkreślali, że rodzice akceptowali te wybory, kupując im zabawki, gry, plansze, książeczki i inne przedmioty związane z ich marzeniami (np. „mały lekarz", „pielęgniarka", różne lalki, zwierzątka, samochody itp.) Ale byli też rodzice, którzy w niewielkim stopniu albo wcale nie interesowali się tym, kim ich dzieci chcą być w przyszłości. Z wypowiedzi tej grupy studentów – 65 osób, a więc jednej trzeciej badanej próby – wynika jednak, że nie mają oni żalu ani poczucia krzywdy z tego powodu; usprawiedliwiają swoich rodziców – rodziny, że tak naprawdę to przecież okres dzieciństwa nie przesądzał jeszcze o ich przyszłych wyborach edukacyjno-zawodowych, chociaż był na pewno ważnym etapem w ich życiu.

Można zatem przyjąć, że marzenia studentów w okresie dzieciństwa o tym, kim będą w przyszłości, są lub też mogą być dopiero etapem wstępnym do przyszłych właściwych wyborów edukacyjno-zawodowych. Takim ważnym momentem dokonywania wyborów edukacyjno-zawodowych – przed reformą szkolnictwa było ukończenie klasy ósmej szkoły podstawowej. Obecnie, w nowej strukturze, ukończenie klasy szóstej szkoły podstawowej, automatycznie przesuwa ucznia (w ramach obowiązku szkolnego) do trzyletniego gimnazjum. Procedura ta spowodowała, że zarówno dziewczęta, jak i chłopcy, po ukończeniu klasy szóstej szkoły podstawowej nie są pewni, jaki zawód będą wykonywali w przyszłości, co jest równoznaczne z brakiem sprecyzowanych planów dalszej edukacji. Potwierdziły ten fakt, również badania własne, gdyż na pytanie: „Czy miałaś(eś) sprecyzowane dalsze plany edukacyjno-zawodowe po ukończeniu szkoły podstawowej?" z ogólnej liczby 200 respondentów 180 odpowiedziało, że takich planów na przyszłość nie mieli. Tylko 10% studentów, tj. 20 kobiet, odpowiedziało, że od dziecka marzyły o tym, żeby pracować z dziećmi, z młodzieżą, że zawsze chciały być nauczycielkami lub wychowawczyniami. Jak wy-

nika z dalszych badań własnych dopiero czas nauki w obowiązującym trzyletnim gimnazjum to okres, kiedy młody człowiek „przymierza się" do podjęcia decyzji co do wyboru dalszego kierunku kształcenia i zawodu. Proces podejmowania właściwej decyzji trwa przez całe gimnazjum, a jego natężenie przypada na drugą i trzecią klasę tego szczebla kształcenia. Młodzież gimnazjalna podejmuje już pewne działania edukacyjne, mające znaczenie dla planowania przyszłej drogi edukacyjno-zawodowej. Przeprowadzone badania potwierdziły fakt, że gimnazjum to okres podejmowania decyzji co do kierunku profesjonalnego kształcenia i zdobywania umiejętności zawodowych w szkole ponadgimnazjalnej. Z ogólnej liczby 200 ankietowanych większość młodzieży – 63% będąc w gimnazjum uczęszczała na korepetycje z języka angielskiego, ponad połowa miała dodatkowe płatne zajęcia z matematyki, a co czwarta osoba korzystała z odpłatnej nauki języka niemieckiego. Spośród innych przedmiotów, które były dodatkowo opłacane przez rodziców studenci wymienili język polski i biologię. Wśród badanych 16 osób łączyło naukę w gimnazjum z zajęciami w Państwowej Szkole Muzycznej I i II stopnia.

Z opinii wyrażonej przez badaną grupę studentów (150 kobiet i 50 mężczyzn) wynika, że dla rodziców, którzy w niewielkim stopniu interesowali się w ostatnich klasach szkoły podstawowej planami edukacyjno-zawodowymi swoich dzieci, w gimnazjum problem ten stał się częstym tematem poważnych rozmów w domu, w rodzinie i w szkole. Przyjmując, że projekt edukacyjno-zawodowy pojawiał się w życiu badanej młodzieży kilkakrotnie, etap procesu decyzyjnego po ukończeniu gimnazjum, należy uznać za szczególnie istotny dla ich dalszej kariery. W przeprowadzonych badaniach własnych na ten moment, w kontekście wpływu rodziny – głównie rodziców na wybory edukacyjno-zawodowe młodzieży zwrócono szczególną uwagę. Na pytanie: „Kto zdecydował o wyborze szkoły ponadgimnazjalnej, którą Pan(i) ukończył(a)?", studenci wskazali tylko siebie i rodziców (uznając, że prawni opiekunowie w liczbie 9 – to też rodzice). Nie wymieniono nikogo innego z członków rodziny (por. Tab. 4).

Tabela 4. Decyzja o wyborze szkoły ponadgimnazjalnej przez badaną grupę respondentów

Table 4. Decision on the choice of a secondary school of the respondents group

N = 200

Kto podjął decyzję?	Kobiety		Mężczyźni	
	Liczba	%	Liczba	%
samodzielnie	45	30	15	30
rodzice	30	20	10	20
wspólnie z rodzicami	75	50	25	50
Razem	150	100	50	100

Źródło: opracowanie własne autorki.
Source: developed by the author.

Analizując powyższe dane dotyczące zarówno kobiet, jak i mężczyzn, można stwierdzić, że udział rodziców w planowaniu i wyborach edukacyjno-zawodowych szesnastoletniej młodzieży (dziewcząt i chłopców) po ukończeniu gimnazjum jest potwierdzeniem pewnej prawidłowości. Młodzież na tym etapie rozwoju, napotykając na różnorakie trudności w wyborze szkoły ponadgimnazjalnej, a w perspektywie zawodu, pragnąc upewnić się co do słuszności swojej decyzji zwraca się przede wszystkim o wsparcie i akceptację do swoich rodziców. Tak uczyniło 100 osób, czyli połowa próby badanej (50%). Z kolei 45 kobiet i 15 mężczyzn, czyli 60 osób badanych (22,5%) ogółu badanych dokonało takiego wyboru samodzielnie, zgodnie ze swoimi zainteresowaniami oraz, co można przypuszczać, planami dalszego kształcenia i kariery zawodowej. Jednakże w badanej grupie 200 osób, były też takie, za których decyzję podjęli rodzice – stanowili oni jedną piątą ogółu ankietowanych. Było to możliwe, ponieważ trudności w wyborze dalszej drogi kształcenia, a w perspektywie zawodu, mogły „przerosnąć" niedojrzałą jeszcze emocjonalnie i społecznie część gimnazjalnej młodzieży.

W obecnej strukturze systemu oświaty okres nauki w szkole ponadgimnazjalnej młody człowiek traktuje jako „przymierzanie się do przyszłego, właściwego zawodu". Wydaje się więc, że start zawodowy można zamknąć między decyzją o wyborze szkoły ponadgimnazjalnej a jej ukończeniem. Pewnych trudności co do kategoryczności tego stwierdzenia nastręcza w obecnej rzeczywistości ekonomiczno-społecznej dokładne sprecyzowanie odpowiedzi na pytanie: „Co dalej po ukończeniu szkoły ponadgimnazjalnej?", gdyż „zawirowania" na rynku pracy (w skali mikro – i w skali makro) nie ułatwiają młodzieży podjęcia właściwych decyzji i wyborów edukacyjno-zawodowych. Zdaniem Doroty Pisuli: „Proces planowania kariery na tym etapie rozwoju [po ukończeniu szkoły ponadgimnazjalnej – przypis U.G.], jest bardziej efektywny, gdy biorą w nim udział rodzice w sposób bezpośredni (np. udział w spotkaniach grupowych w szkole) lub jako otoczenie wspierające, informacyjne i opiniotwórcze. Charakter wsparcia ze strony rodziców powinien zmieniać się w tym okresie z dyrektywnego na bardziej partnerski"[12]. Przyjmując to stanowisko za oczywiste, przedstawię poniżej wyniki badań własnych, które potwierdzają powyższą opinię. Na pytanie: „Kto zadecydował o wyborze przez Panią/Pana studiów pedagogicznych w Karkonoskiej Państwowej Szkole Wyższej w Jeleniej Górze", odpowiedzi udzieliło 200 osób, w tym 150 studentek i 50 studentów, a szczegółowe dane zawiera tabela 5.

[12] D. Pisula, *Poradnictwo kariery przez całe życie*, Wyd. KOWEZiU, Warszawa 2009, s. 87.

Tabela 5. Udział rodziców studentów Wydziału Humanistycznego KPSW w Jeleniej Górze w decyzji o wyborze kierunku studiów

Table 5. The participation of the parents of the students of the Humanities Department of the KPSW in Jelenia Góra in their choice of university studies

N = 200

Kto podjął decyzję o wyborze studiów pedagogicznych na KPSW w Jeleniej Górze?	Kobieta		Mężczyzna		Ogółem osób	Procent z ogółu
	liczba	[%]	liczba	[%]		
	97	65	37	74	134	67
studentka/student samodzielnie	8	5	3	6	11	6,5
rodzice	45	30	10	20	55	26.5
studentka/student wspólnie z rodzicami	150	100	50	100	200	100

Źródło: opracowanie własne autorki.
Source: developed by the author.

Wyniki badań zawarte w powyższej tabeli, wskazują, że 67% studentów, tj. 134 osoby samodzielnie dokonało wyboru studiów pedagogicznych w KPSW w Jeleniej Górze. Oznacza to, że 97 kobiet i 37 mężczyzn podjęło decyzję o ukończeniu trzyletnich studiów licencjackich pierwszego stopnia, co daje szansę ukończenia studiów wyższych, magisterskich w ciągu następnych dwóch lat. Analizując wyniki badań przedstawione w powyższej tabeli, należy zwrócić uwagę na to, że przeszło 1/4 (26,5%) respondentów decyzję tę podjęła wspólnie z rodzicami. Świadczy to o partnerskim charakterze relacji rodzice – młodzież. Tylko 11 osób (z 200 ankietowanych), tj. 6,5% pozostawiło decyzję swoim rodzicom, uzasadniając ten fakt tym, że: „rodzice lepiej wiedzą, co jest dla mnie dobre."

Ostatnie pytanie w kwestionariuszu ankiety dotyczyło dalszych, perspektywicznych planów edukacyjno-zawodowych respondentów, i brzmiało: Jakie są Pani/Pana dalsze plany edukacyjno-zawodowe po ukończeniu studiów licencjackich? Dane na ten temat zawiera tabela 6.

Tabela 6. Dalsze plany edukacyjno-zawodowe respondentów.

Table 6. Future educational and professional plans of the respondents

N = 200

Dalsze plany edukacyjno-zawodowe	Kobiety	[%]	Mężczyźni	[%]
Uzupełniające studia magisterskie	110	55	30	15
Podjęcie pracy zawodowej	40	20	20	10
W perspektywie: – studia podyplomowe	100	50	20	10

cd. Tabeli 6.

– studia doktoranckie	15	7,5	6	3
Aktualnie: – małżeństwo	5	2,5	2	1
– urodzenie dziecka	4	2	–	0
– wyjazd za granicę	12	6	8	4

Źródło: opracowanie własne autorki.
Source: developed by the author.

Jak wskazuje powyższe zestawienie, przeważająca liczba badanych osób, bo 140 (70%) z ogólnej liczby 200 (w tym 110 studentek i 30 studentów), planuje kontynuację nauki na uzupełniających studiach magisterskich. Z kolei 60 osób (30%) decyduje się teraz zakończyć edukację na poziomie licencjatu i „wejść na rynek pracy". Jest również (co wynika z badań własnych) pewna grupa ambitnych studentów, którzy już teraz planują w dalszej perspektywie ukończenie nie tylko studiów drugiego stopnia, ale także studia podyplomowe, a nawet doktoranckie (70,5%). Dla części respondentów ważne są natomiast prywatne, osobiste plany życiowe, takie jak: małżeństwo, urodzenie dziecka (5,5%); wyjazd za granicę planuje 20 osób (10%), część z nich w ramach tzw. „łączenia rodzin."

Wybór kontynuowania nauki na kolejnym, wyższym szczeblu kształcenia, odsunięcie decyzji o starcie zawodowym już teraz – z licencjatem, świadczy o tym, że młodzież ma pełną świadomość wymogów pracodawców, że znają tzw. „alfabet pracodawców", którzy oceniają, że młodzież będzie ambitna, zaradna, elastyczna i kreatywna. Dlatego też, podchodzą realnie do własnych wyborów edukacyjno-zawodowych i planowania kierunku własnego rozwoju oraz kariery zawodowej, korzystając z różnych źródeł informacji, a także wsparcia i pomocy partnerskiej ze strony rodziców.

Wnioski

Analiza przeprowadzonych badań empirycznych oparta na teoretycznych rozważaniach, potwierdziła aktualność i słuszność założenia o znacznym wpływie rodziców na wybory edukacyjno-zawodowe młodzieży. Zdając sobie sprawę z pewnej fragmentaryczności dokonanych przeze mnie analiz empirycznych wobec problemów związanych z rolą rodziny w wyborach edukacyjno-zawodowe młodzieży, chcę podkreślić, że cel badań własnych został zrealizowany. W trakcie badań zbadany został tylko pewien określony wycinek interesującego nas zagadnienia, a mianowicie, udział rodziców w decyzjach i wyborach edukacyjno-zawodowych ich dzieci – młodzieży. W oparciu o wyniki badań własnych, można jednoznacznie stwierdzić, że rodzice mają szczególny i znaczący

wpływ na wybory edukacyjno-zawodowe młodzieży na poszczególnych etapach rozwoju, na kolejnych „progach edukacyjnych." Bezsporny jest fakt udziału rodziców w decyzjach młodzież, co do kierunku kształcenia, a w perspektywie kariery zawodowej; dlatego też przedstawione wyniki badań, mogą stać się przyczynkiem do dalszych, szerszych, pogłębionych studiów na ten temat.

Przedstawione analizy empiryczne pozwoliły na sformułowanie następujących wniosków:

1. Biograficzny proces wyborów edukacyjno-zawodowych młodzieży, w którym uczestniczą rodzice, charakteryzuje zarówno refleksyjny namysł, jak i nieoczekiwany zbieg okoliczności, a składa się on z istotnych dla dalszej osobistej i zawodowej kariery etapów.
2. Rodzice dostrzegają w marzeniach swoich dzieci w okresie dzieciństwa na temat: „kim będę jak dorosnę" początki planowania przyszłej drogi edukacyjno-zawodowej.
3. Pozycja środowiska rodzinnego – głównie rodziców – jako źródła wiedzy i informacji do tworzenia planów, wyborów edukacyjno-zawo-dowych oraz podejmowania decyzji co do kierunku profesjonalnego kształcenia jest dominująca w pierwszych wyborach.
4. Plany edukacyjno-zawodowe młodzieży w pierwszym wyborze, ukierunkowane są na podjęcie nauki w szkołach ponadgimnazjalnych (liceach, technikach) umożliwiających przystąpienie do egzaminu maturalnego.
5. Rodzice nadal pełnią dominującą rolę w wyborze szkoły ponadgimnazjalnej przez młodzież.
6. Absolwenci – maturzyści decyzję o wyborze kierunku studiów w większości podejmują samodzielnie.
7. Młodzież w procesie tworzenia planów edukacyjno-zawodowych w coraz większym stopniu wykorzystuje informacje zawarte w Internecie.
8. Udział rodziców w wyborach edukacyjno-zawodowych dorosłej młodzieży ma charakter partnerski.

Na podstawie tych wyników, można wysnuć ogólny wniosek, że rodzice mają realny wpływ na tworzenie planów i wybory edukacyjno-zawodowe młodzieży. Procesy decyzyjne, procesy wyborów przebiegają w określonej kolejności: orientacja, decyzja, wykonanie. W rzeczywistości przeplatają się lub nakładają na siebie. Młodzi ludzie wkraczając w dorosłość, stają się coraz bardziej samodzielni i chcą podejmować decyzje zgodne ze swoimi poglądami i ambicjami. Współcześni rodzice starają się nie ingerować dyrektywnie w te decyzje i wybory. Ważne bowiem jest, aby wsparcie z ich strony w procesach decyzyjnych, w procesach wyborów miało charakter partnerski i było oparte na dialogu z młodzieżą. Takie podejście rodziców – partnerów sprawia, że młody człowiek czuje się bardziej pewny i dowartościowany. Samodzielnie może wybrać jakąś opcję, a w razie problemów, zwrócić się do swoich bliskich. Ważne jest, że taka postawa nie neguje jego wyborów.

Każdy młody człowiek powinien mieć szansę na realizowanie swoich celów i marzeń zgodnych z jego hierarchią wartości i poglądami. Taką optymalną rolę rodziców w wyborach edukacyjno-zawodowych młodzieży dostrzega Pisula i stwierdza, że: „Budowanie wzajemnych właściwych relacji rodzice – dzieci, podtrzymywanie dobrej komunikacji, poszukiwanie płaszczyzn porozumienia, dróg wsparcia i motywowania, na tym etapie rozwoju stanowią swoisty akumulator będący podstawą oraz siłą napędową dalszego rozwoju nie tylko na płaszczyźnie edukacyjno-zawodowej, ale także społecznej i osobistej”[13].

Bibliografia

Bańka A., *Psychologiczne doradztwo karier*, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań 2007.
Cieśla J., *Studiuj i rób co chcesz*, „Polityka” 2012, nr 25 (2863).
Kargulowa A., *O teorii i praktyce poradnictwa*, Wyd. PWN, Warszawa 2004.
Hejnicka-Bezwińska T., *Orientacje życiowe młodzieży*, WSP, Bydgoszcz 1991.
Kwieciński Z., *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, WSiP, Warszawa 1980.
Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki*, Wyd. PWN, Warszawa 2003.
Leszczyński A., *Złe wychowanie*, „Gazeta Wyborcza”, 21–22. 04. 2012.
Melosik Z., *Uniwersytet a społeczeństwo. Dyskursy wolności wiedzy i władzy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Poznań 2002.
Melosik Z., *Edukacja a stratyfikacja społeczna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki*, Wyd. PWN, Warszawa 2003, cz. III., rozdz. I.
Mosior R., *Znaczenie procesów informacyjnych w kontekście planów edukacyjnych i zawodowych uczniów. Z doświadczeń powiatu tarnowskiego*, [w:] B. Muchacka, K. Kraszewski (red.), *Dziecko w świecie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
Osiński J., *Uwarunkowania społeczno-przestrzenne selekcji młodzieży do studiów wyższych*, Wyd. PWN, Warszawa 1977.
Osiński J. (red.), *Dobór młodzieży na stacjonarne studia wyższe*, Wyd. PWN, Warszawa 1985.
Paszkowska-Rogacz A. (red.), *Moje dziecko wybiera Karierę Zawodową*, Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości, Łódź 2008.
Pisula D., *Poradnictwo kariery przez całe życie*, Wyd. KOWEZiU, Warszawa 2009.
Szymański M.J., *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.
Szymański M. S., *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*, Wyd. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1996.
Szymański M., *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym*, Wyd. PWN, Warszawa 1988.

[13] D. Pisula, *Poradnictwo kariery*…, dz. cyt., s. 87.

Rozdział V

Rodzina przełomu XX i XXI wieku

Family at the turn of the 20th
and the 21st century

doi: 10.23734/wwr20132.285.299

„Wychowanie w Rodzinie" t. VIII (2/2013)

Elżbieta JEZIERSKA-WIEJAK
Uniwersytet Wrocławski, Polska

Rodzina jako międzypokoleniowa płaszczyzna transmisji wartości

The family as an intergenerational plane for transmission of values

Streszczenie

Rodzina, która stanowi w życiu dziecka pierwsze i naturalne środowisko wychowawcze, uczy je określonych zachowań, norm postępowania, wartości. Rodzice, jako pierwsi wychowawcy, mają ogromny wpływ na kształtowanie się ocen, przekonań i postaw moralnych i nastawień społecznych dzieci oraz przygotowują je do pełnienia różnorodnych ról społecznych i podejmowaniu coraz bardziej odpowiedzialnych zadań. Mechanizmem, który pozwala na ciągłość pokoleniową jest międzypokoleniowa transmisja wartości, czyli proces polegający na przekazywaniu wartości, ważnych dla rodziców, poprzez specyficzny kontakt ze swoimi dziećmi.

Czym jest rodzina? Jak rozumieć można wartości? Czy jest możliwa i na ile transmisja wartości w rodzinie? Te pytania od zawsze budzą zainteresowanie poznawcze socjologów, psychologów i pedagogów, a także „zwykłych" uczestników życia społecznego.

Słowa kluczowe: rodzina, wartości, transmisja wartości.

Abstract

The family, which is in the first and the most natural educational environment for the child, teaches him certain behaviors, norms of behaviors and values. Parents, as the first educators, have a huge impact on the process of forming the beliefs, moral values, and social roles and prepare them for assuming various social roles and taking more responsible tasks. The mechanism that allows the continuity of the generations is the

intergenerational transmission of values, i.e. the process of transferring values that are important to parents through the relation with their children.

What is a family? How to understand the possible values? Is the transmission of values possible and if so, how significant is it? These questions always arouse the cognitive interest of sociologists, psychologists, and educators, as well as „ordinary" members of society

Keywords: family, values, transmission of values.

Eliot Aronson stwierdzeniem, że człowiek jest istotą społeczną wskazał, że środowisko społeczne wywiera decydujący wpływ na osiągnięcia rozwojowe dzieci. Szczególną rolę odgrywa rodzina, która stanowi w życiu dziecka pierwsze i naturalne środowisko wychowawcze. W rodzinie dziecko zdobywa swoje pierwsze doświadczenia społeczne, uczy się określonych zachowań, norm postępowania, poznaje różnorodne formy, wzorce i nakazy. Rozwija swoją indywidualność, osobowość i psychikę. Dlatego rodzice, jako pierwsi wychowawcy, mają ogromny wpływ na kształtowanie się ocen, przekonań i postaw moralnych oraz nastawień społecznych dzieci, oraz na przygotowanie ich do pełnienia różnorodnych ról społecznych i podejmowania coraz bardziej odpowiedzialnych zadań.

Rodzina

Rodzina to, jak pisze Norman Goodman, najbardziej podstawowa instytucja we wszystkich społeczeństwach[1]. Autor przyjmuje rozumienie rodziny jako „[…] stosunkowo trwałej grupy społecznej złożonej z jednostek powiązanych przez wspólnych przodków, małżeństwo lub adopcję"[2].

Stanisław Kawula stwierdza, że rodzina „[…] jest to grupa społeczna (mała, pierwotna), za podstawę której przyjmuje się instytucję małżeństwa (w naszej kulturze jest to związek monogamiczny) i wynikający z niego stosunek pokrewieństwa i adopcji"[3]. Aleksander Kamiński zaś, pisze, iż „[…] rodzina dla ogromnej większości dzieci i dorosłych pozostaje podstawowym zespołem wspólnoty życia. Jest to wspólnota głównie emocjonalna, w której podczas wszystkich lat życia nastąpiło wzajemne wyrównanie poglądów i ocen, tak wielkie jak to tylko możliwe. Ludzie kontaktują się tu ze sobą całą osobowością. Dla wielu dom jest podporą emocjonalną, ostoją bezpieczeństwa"[4].

Franciszek Adamski uważa, że rodzina „[…] stanowi duchowe zjednoczenie szczupłego grona osób skupionych we wspólnym ognisku domowym aktami

[1] N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2001, s. 183.
[2] Tamże, s. 183.
[3] S. Kawula, *Diagnozowanie potrzeb opiekuńczo-wychowawczych środowiska rodzinnego*, Wyd. UMK, Toruń 1978, s. 125.
[4] A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Wyd. PWN, Warszawa 1972, s. 19.

wzajemnej pomocy i opieki, oparte na wierze w prawdziwą lub domniemaną łączność biologiczną, tradycję rodzinną i społeczną”[5]. Antony Giddens zwraca uwagę, że rodzina, niekoniecznie ortodoksyjna (mama, tato i dzieci), to przede wszystkim grupa spokrewnionych osób, w której dorośli członkowie przyjmują odpowiedzialność i opiekę nad dziećmi. Pomimo zmian i przeobrażeń we współczesnej strukturze rodziny jest nadal niezastąpionym źródłem emocjonalnej satysfakcji dla wszystkich jej członków[6].

Wspomniany już Goodman, analizując instytucje mające szczególny wpływ na rozwój człowieka, zauważa, że współczesna rodzina to najczęściej *grupa nuklearna* składająca się z dwóch dorosłych osób różnej płci, które utrzymują ze sobą społecznie usankcjonowany związek seksualny, oraz ich własnych lub adoptowanych dzieci lub też *rodzina poszerzona*, w której skład wchodzą także rodzice rodziców oraz najbliżsi krewni[7]. Wskazuje także na przeobrażenia rodziny idące w kierunku uznania za rodzinę także „[…] rodzinę z jednym rodzicem, rodzinę bezdzietną, oraz związki partnerskie różnopłciowe i homoseksualne, które są funkcjonalnymi odpowiednikami małżeństwa”[8].

Za najważniejsze procesy, mające miejsce w rodzinie, uznać należy socjalizację i wychowanie.

Socjalizacja w rodzinie jest procesem, w wyniku którego człowiek uczy się życia wśród innych ludzi, to znaczy nabywa umiejętności funkcjonowania w społeczeństwie, poznaje wzorce zachowań, systemy wartości i normy obowiązujące w danej społeczności.

Wychowanie natomiast, także w rodzinie, można w uproszczeniu sprowadzić do dwóch modeli. Pierwszy polega na tym, że za pomocą nakazów i zakazów popartych nagrodami i karami, można próbować „urabiać”, przystosowywać”, „oddziaływać” czy „formować” młodego człowieka. Rola rodzica polega „tylko” na stawianiu nakazów czy zakazów, sztywnych norm i zasad, i konsekwentnym ich egzekwowaniu.

Drugi model zakłada podmiotowe podejście do dziecka, więc tak rozumiane wychowanie to, „[…] całokształt procesów i oddziaływań zachodzących w toku wzajemnych relacji między dwiema osobami, pomagających im rozwijać własne człowieczeństwo”; „uznanie i afirmacja wolności”, „dialog między osobami”, „nie ma wychowawców i wychowanków, ale są spotykające się ze sobą osoby, które obdarowują się swoim człowieczeństwem”, [wzajemne otwarcie – wtrąc. E.J.-W.] się na siebie, uznanie „własnej wolności i godności”, okazanie „autentyczności, poczucia odpowiedzialności, zaufania i empatii”[9] czy też, jak pisze Stanisław Ruciński, „[…] dialog równoważnych podmiotów, którym chodzi

[5] F. Adamski, *Socjologia małżeństwa i rodziny: wprowadzenie*, Wyd. PWN, Warszawa 1982, s. 6.
[6] A. Giddens, *Socjologia*, Wyd. PWN, Warszawa 2004, s. 142–145.
[7] N. Goodman, *Wstęp*..., dz. cyt., s. 183.
[8] Tamże, s. 184.
[9] Tamże, s. 274.

o poznanie prawdy o tym co ważne, i o pokazywanie sobie wzajemnie poznanej prawdy – wzajemnie, choć często jedna ze stron dialogu ma więcej do pokazania niż ta druga. Obie strony są jednak równoważne i chcą poznać prawdę"[10]. Ponadto Ruciński zwraca uwagę, że między wychowankiem i wychowawcą zachodzą „[…] głębsze więzi osobowe, budujące się we wspólnym wysiłku skierowanym na poszukiwanie […] prawdy o tym co ważne bezwzględnie, co jest określonym wezwaniem, na które (jeśli je usłyszymy) chcemy odpowiedzieć, a odpowiadając, odnajdujemy sens istnienia"[11]. Tak rozumiane wychowanie zatem daje każdej jednostce prawo wyboru kim jest, a także możliwości dokonywania życiowych wyborów i podejmowania decyzji.

Rodzina to, jak pisze Ryszard Skrzypniak, „wiązka procesów"[12], trwających nieprzerwanie przez całe życie jej członków, w trakcie którego, tworzy się system wartości oraz norm, zasad i zachowań członków rodziny:

— względem siebie – rodziców względem własnych rodziców, rodziców wobec dzieci, dzieci wobec rodziców, rodziców wobec – rodziców (dziadków ze strony matki i ojca), dzieci względem siebie a także wobec dalszych krewnych i powinowatych,
— w relacji do środowiska społecznego.

Z powyższego wynika, że prymarnym środowiskiem wychowawczym oddziałującym na rozwój dziecka jest rodzina, umożliwiająca jednostkom jej tworzącym kształtowanie się jako jednostki ludzkie[13]. Tworzenie się indywidualnego systemu rozpoznawanych i akceptowanych wartości wiąże się przede wszystkim z oddziaływaniem ze strony znaczących dorosłych (rodzice, dziadkowie i najbliżsi krewni), którzy pokazują dziecku świat, kształtują jego stosunek do rzeczywistości, a jest to możliwe przez określony, swoisty dla każdej rodziny, system wartości.

Wartości

System wartości człowieka służy mu do opisu i oceny świata, a wyraża się to w tym, że zjawiska, fakty, obiekty są przez niego uważane za szczególnie ważne. Wartości mają wpływ na kierunek i sposób zachowania w różnych sytuacjach życiowych, są więc regulatorem świadomego i celowego działania. Istotna jest zatem, w niniejszych rozważaniach, próba przyjęcia rozumienia pojęcia wartości.

[10] S. Ruciński, *Wychowanie pozbawione aksjologicznego odniesienia*, [w:] F. Adamski, A.M. de Tchorzewski (red.), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, Wyd. Uniwer. Jagiellońskiego, Kraków 1999, s. 19.
[11] Tamże, s. 21.
[12] R. Skrzypniak, *Transmisja międzypokoleniowa wartości wychowawczych w rodzinie*, „Roczniki Socjologii Rodziny", R. XIII: *Rodzina w czasach szybkich przemian*, Wyd. UAM, Poznań 2001, s. 150.
[13] Tamże, s. 150.

W naukach humanistycznych funkcjonują obok siebie definicje wartości pozwalające na interpretację zjawisk aksjologicznych z różnych punktów widzenia i umożliwiające jakościowe ich postrzeganie i wyjaśnianie. Władysław Stróżewski uważa, że istnieje co najmniej kilka pojęć wartości i proponuje następujące rozróżnienie:

— *wartość faktyczna* – to urzeczywistniona, konkretna wartość przedmiotu bądź stanu rzeczy,
— *wartość możliwa* – to jeszcze nie zrealizowana, ale nadająca się do realizacji ze względu na faktyczne uwarunkowania,
— *idea wartości* – to jakość wartości, jej „treść", którą rozpatrywać można niezależnie od jej istnienia,
— *wartość idealna* – to jakość wartości niemożliwa do urzeczywistnienia, ale wyznaczająca kierunek dążeń człowieka,
— *ideał* – wzorzec realizacji określonych wartości możliwych[14].

Wartość faktyczna, możliwa i idea wartości, z punktu widzenia aksjologii, nie mają zabarwienia ani pozytywnego, ani negatywnego. Należą do nich wszystkie przedmioty obdarzone wartością. Wartości idealne i ideały natomiast są posiadają tylko wartość pozytywną i nazywane są dobrami.

Jan Szczepański uznaje, że wartością jest „[…] każdy dowolny przedmiot materialny czy idealny, idea lub instytucja, przedmiot rzeczywisty czy wyimaginowany, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisują im ważną rolę w swoim życiu i dążenie do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus. Wartościami są te przedmioty, które zapewniają jednostce wewnętrzną równowagę i dążenie do nich daje poczucie dobrze spełnionego obowiązku, lub te, które dla grupy są niezbędne dla utrzymania wewnętrznej spójności"[15].

Stanisław Pietraszko określa wartości zakładając, „[…] iż stanowią one swoiste jakości poświadczające częściową trafność powszechnej intuicji oraz genetyczny związek z podmiotem ludzkim i jego subiektywnością"[16]. Katarzyna Olbrycht potwierdza takie rozumienie wartości pisząc, że wartości: „[…] oznaczają zatem wszystko to, co ważne i cenne tak dla jednostki, jak i grup, stanowiąc tym samym istotne przesłanki formułowania celów, określania norm regulujących wzajemne (podmiotowe i społeczne) relacje czy kierunki[17], ku którym zmierza wszelkie «bycie Bytu» w zróżnicowanej przestrzeni kulturowej"[18].

---

[14] W. Stróżewski, *Transcedentalia i wartości*, [w:] W. Stróżewski (red.), *Istnienie i wartość*, Wyd. Znak, Kraków 1981, s. 90–95.
[15] J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Wyd. PWN, Warszawa 1963, s. 54.
[16] S. Pietraszko, *O statusie wartości*, [w:] S. Pietraszko (red.), *Kultura i wartości*, „Prace Kulturoznawcze", t. II, Wrocław 1991, s. 45.
[17] K.Olbrycht, *Wychowanie a wartości*, [w:] T. Kukułowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Wyd. KUL, Lublin 1997, s. 45.
[18] A. Szerląg, *Ku wielokulturowości. Aksjologiczny sens wychowania w rodzinie na litewskim pograniczu kulturowym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001, s. 58.

Zgodnie z humanistyczną orientacją postrzegania człowieka jako osoby, przyjmuje się, że dzięki dystynktywnej cesze, jaką posiada tylko człowiek, świadomości, ma jedynie on (człowiek) zdolność do przeżywania świata i swojego w nim bycia. Maria Straś-Romanowska stwierdza, że „[…] wyróżnikiem osoby jest istnienie podmiotowe, zwane egzystencją. Egzystowanie, czyli bycie-w-świecie oznacza przeżywanie, doświadczanie swojego istnienia w relacji do innych bytów; odnoszenie się intencjonalne do zjawisk rzeczywistości, do innych osób do samego siebie do wartości”[19]. Autorka dalej stwierdza, że na drodze poszukiwania swego miejsca w świecie i sensu swego istnienia człowiek często wykracza „[…] poza rzeczywistość empiryczną, dającą się opisać logicznie (modelową), i kieruje się w stronę transcedentaliów, tj. wartości absolutnych”[20]. Zatem problemy egzystencjalne człowieka, związane z jego subiektywnymi przeżyciami i świadomymi wyborami, powodują odwoływanie się do wartości i w związku z tym zawsze mają charakter etyczny, moralny. Straś-Romanowska zwraca uwagę na szczególny rodzaj przeżyć, jakimi są refleksje, odczucia moralne, światopoglądowe, religijne. Ich szczególność polega na tym, że:

— po pierwsze „[…] rodzą się wtedy, gdy podmiot ze względu na ukształtowany system własnych znaczeń kieruje się intencjonalnie ku wartościom (etycznym, religijnym) należącym ze swej istoty do świata pozamodelowego,
— po drugie, od treści tych przeżyć w głównej mierze zależą wszelkie inne przeżycia oraz wybory”[21].

Kazimierz Denek pisze, że wartości w naukach humanistycznych stanowią przedmiot zainteresowań szczególny, a „[…] desygnatami wartości są dobro, prawda, piękno, użyteczność, wolność, odpowiedzialność, efektywność”[22]. Tak postrzegane wartości nierozerwalnie sytuują je w uniwersum ludzkim. Maria Gołaszewska stwierdza, że jedynie świadomość ludzka może zaktualizować wszelkie wartości, nadać im pełnię bytu. Z drugiej strony wartości, a szczególnie ich triada, uznawana za wierzchołek w jakichkolwiek budowanych hierarchiach, a mianowicie prawda, dobro i piękno, warunkują wartość człowieczeństwa. Po pierwsze dlatego, że „[…] każda z owych wartości uszlachetnia i doskonali inną stronę ludzkiej natury np. prawda – intelekt, dobro – wolę, piękno – uczucia”[23]. Po drugie zaś „[…] każda z tych wartości kształtuje wszechstronnie ludzką naturę – do czynienia bowiem dobra rzeczywistego (a nie jedynie zamierzonego) potrzebna jest nie tylko wola, decyzja lecz również pewne sprawności intelektualne, zdolność przewidywania skutków własnych działań”[24].

[19] M. Straś-Romanowska, *Główne idee teoretyczne i metodologiczne psychologii personalistyczno-egzystencjalnej jako dyscypliny humanistycznej*, [w:] Taż (red.), *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, Wyd. PWN, Warszawa – Wrocław 1995, s. 23.
[20] Tamże, s. 23.
[21] Tamże, s. 27.
[22] K. Denek, *Wartości i cele w edukacji szkolnej*, Wyd. EDYTOR, Poznań – Toruń 1994, s. 15.
[23] Tamże, s. 39.
[24] Tamże.

Denek, podejmując próbę przedstawienia sposobów określania wartości, przyjmuje takie aspekty pojęcia:

a) wartość jest tym, co stanowi odpowiedź na potrzebę w sensie jej zaspokojenia,
b) jest nią to, co człowiek uzna za cenne,
c) jest nią ideał względnie wzorowy byt, jest więc poza zasięgiem możliwości realizacji i włączania ich w ludzkie życie, nie da się ich nigdy osiągnąć (np. prawda, dobro, piękno szczęście, miłość, długie dostatnie życie),
d) jest wartością to, co być powinno[25].

Na powinnościowy charakter pojęcia wartość zwraca uwagę Gołaszewska stwierdzając, za Romanem Ingardenem, że „[…] wartości nie są po prostu tym, co jest, lecz tym, co być powinno"[26]. Powinnościowość pojęcia wartość przejawia się tutaj w dwu aspektach. Po pierwsze jest to fakt, że przedmiot czy stan rzeczy winien posiadać określone własności (powinność egzystencjalna – odnosząca się zatem do istnienia), i po drugie że przedmiot działający winien wykonywać określone czyny i samo działanie przedmiotu winno mieć takie, a nie inne cechy (powinność kwalitatywna – odnoszącą się do wyposażenia jakościowego)[27]. Powinnościowość wartości wynika, zgodnie z powyższym, z założenia, że:

— wartości występują jedynie w świecie ludzkim,
— w bycie fizykalnym, obiektywnym (w rozumieniu naturalistycznym) gdzie wszystko dokonuje się według stałych praw i prawidłowości, a zasadą jest działanie według schematu przyczyna – skutek, nie można mówić o wartościach,
— do powstawania wartości konieczne jest istnienie odpowiednio ustrukturowanej świadomości w relacji do bytu oraz innych istności ludzkich, podejmowanie człowieczych działań wynika nie z konieczności, ale z wyboru,
— konieczne jest zaistnienie określonego rodzaju stosunku podmiotu świadomego do świata zastanego,
— muszą zaistnieć określonego rodzaju przedmioty, wyposażone w takie właściwości, które umożliwią im bycie nosicielami wartości[28].

Za ważne teoretycznie przedsięwzięcie, które umożliwia „różnorodne próby rozeznania i porządkowania tego terenu [terenu wartości – wtrąc. E.J.-W.)"[29] Gołaszewska uznaje hierarchizację wartości. Hierarchiczność jest nieodłączną cechą wartości, jak pisze Wojciech Morszczyński „[…] różne wartości nie występują po prostu obok siebie, lecz jedne z nich sytuują się wyżej lub niżej niż

[25] Tamże, s. 19.
[26] Por.: R. Ingarden, *Czego nie wiemy o wartościach*, „Studia z Estetyki", t. 3, Wyd. PWN, Warszawa 1970, s. 243.
[27] M. Gołaszewska, *Istota i istnienie wartości*, Wyd. PWN, Warszawa 1999, s. 33.
[28] Tamże, s. 37.
[29] M. Gołaszewska, *Wartości przeciwstawne w wychowaniu*, [w:] A. Rumiński, M. Szymański (red.), *Wychowanie dzieci i młodzieży na przełomie tysiącleci*, Wyd. Naukowe WSP, Kraków 1998, s. 21.

inne”[30]. Władysław Cichoń potwierdza tę myśl i dodaje „[…] świat wartości ujawnia w sobie wewnętrzną prawidłowość i pewne uporządkowanie. Wartości występują w nim zwykle w połączeniu ze sobą, a pojawienie się czy istnienie jednych nie jest przeważnie obojętne dla istnienia innych”[31].

Aby móc ukazywać zależności między wartościami Nicola Hartmann wprowadził dwa wymiary porządku hierarchicznego: wysokość i moc. Przez w y s o k o ś ć wartości Hartmann rozumie przejawianie się wartości „[…] w pozytywnej odpowiedzi emocjonalnej na jej urzeczywistnienie (aprobacie, uznaniu, szacunku, podziwie, zachwycie), m o c wartości ujawnia się przede wszystkim w negatywnej reakcji uczuciowej, jaką wywołuje wykroczenie przeciw niej (dezaprobacie, potępieniu, pogardzie, oburzeniu, wstręcie)”[32]. Wartościami mocnymi są wartości podstawowe dla życia, zdrowia i bezpieczeństwa człowieka, wysokimi zaś te, które Maria Ossowska nazywa „cnotami zdobiącymi”[33] każdego człowieka.

Morszczyński pisze: „Wśród wartości można odnaleźć takie, których posiadanie budzi podziw, ale ich brak spotyka się z wyrozumiałością (np.: heroizm, szlachetność, ofiarność), oraz takie, które nie wyróżniają szczególnie osoby nimi obdarzonej, lecz kto ich nie ma, będzie potępiany (np.: uczciwość, sprawiedliwość, poszanowanie życia)”[34].

Hierarchizacja wartości ujawnia się w panującym w danej epoce etosie, czyli systemie wartości przyjmowanym przez zbiorowość, której dotyczy. Etos jest więc czasowo i przestrzennie zmienny. Max Scheler stwierdził, że jest on „określonym historycznie stanem świadomości”[35]. Najczęściej przyjmowana jako absolutna, bez dodatkowych uzasadnień i kryteriów, jest hierarchia czy klasyfikacja (bo trudno byłoby ustalić czy prawda jest „wyżej” niż dobro i piękno, czy raczej odwrotnie[36]), zaproponowana przez starożytnych filozofów. Jest to podział na:

— *prawdę* – która warunkuje wszystko,
— *dobro* – które stoi na straży szczęścia ludzkiego,
— *piękno* – które jest darem losu, by człowiek uszlachetniał, wysubtelniał swą duszę w doznaniach bezinteresownych[37].

[30] W. Morszczyński, *Wartości w kształceniu*, „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 3–4, s. 90.
[31] W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie*, Wyd. Uniwer. Jagiellońskiego, Kraków 1996, s. 35.
[32] Cyt. za: W. Morszczyński, *Wartości...*, dz. cyt., s. 90.
[33] M. Ossowska, *Normy moralne. Próba systematyzacji*, Wyd. PWN, Warszawa 1970, s. 215.
[34] W. Morszczyński, *Wartości...*, dz. cyt., s. 90.
[35] Cyt. za: K. Starczewska, *Wartości podstawowe*, „Etyka” 1978, nr 16, s. 103–115.
[36] W pracach poświęconych wartościom daje się zauważyć zamienne stosowanie obu pojęć, można zatem dojść do przekonania, że dokonując hierarchizacji wartości badacze jednocześnie dokonują ich klasyfikacji. Wyodrębnianie wartości np., estetycznych, mo-ralnych czy poznawczych i umieszczanie ich w takim, a nie innym porządku sugeruje stanowisko, jakie reprezentuje Władysław Cichoń mówiąc o tym, że „[…] pojawienie się czy istnienie jednych nie jest przeważnie obojętne dla istnienia innych” (por.: W. Cichoń, *Wartości* ..., dz. cyt.).
[37] Por.: M. Gołaszewska, *Wartości przeciwstawne*..., dz. cyt.

Wartości mogą przyjmować, według Denka, postać dóbr, idei, myśli, postawy, przeżycia psychologicznego[38]. To pozwala dokonać ich podziału na wartości *duchowe* (być) *i materialne* (mieć). Do wartości duchowych zaliczyć wtedy można wartości moralne, estetyczne, prawne, polityczne, religijne, do materialnych zaś produkcyjne czy konsumpcyjne.

Z takim stanowiskiem nie pokrywa się zdanie Gołaszewskiej, która twierdzi, że „[…] wartości odróżniamy zarówno od idei jak od ideałów, choć te ostatnie nazywane bywają niekiedy wartościami. A zatem mówimy o ideach absolutnych takich jak prawda, piękno, dobro (w sensie platońskim); w świecie człowieka przekształcają się one bądź w wartości, bądź w ideały, czyli to czego człowiek nie dosięga i *ex deinitione* dosięgać nie może, co stanowi jednak obiekt ludzkich aspiracji. [...] Wartości różnią się od idei swoim powinnościowym charakterem, a także tym, że są bytami możliwymi, natomiast idee [...] mają charakter bycia tym, czym są, mają zatem charakter konieczny"[39]. Takie rozróżnienie wartości, idei i ideałów zgodne byłoby z proponowanym podziałem wartości na:

— wartości i związane z *zaspokajaniem potrzeb* fizjologicznych i bezpieczeństwa,
— *normatywne* – dotyczące wytworów „ducha" ludzkiego,
— *wartości absolutne* – wyznaczają one granice ludzkich aspiracji, dążeń i sensu życia.

Stanisław Ossowski uznaje za wartości „przedmioty naszych pragnień"[40] i stwierdza, że skala wartości człowieka ulega ciągłym przeobrażeniom zgodnie ze zmianami pragnień człowieka. Zgodnie z tymi założeniami wyróżnia więc dwie kategorie wartości:

— *odczuwane* – wartości odznaczające się silnym komponentem emocjonalnym autor określa jako „przedmiot, o którym mowa, jest dla nas atrakcyjny, odczuwamy go jako wartość, jako coś pożądanego",
— *uznawane* – oparte bardziej na przekonaniach niż na emocjach, kształtowane są przez grupy społeczne, do jakich jednostka należy bądź do których aspiruje. Ossowski pisze: „[…] wartości kierują naszym postępowaniem, nic dziwnego, że zostały poddane kontroli społecznej i że środowisko społeczne stara się nam narzucić przekonanie o obiektywnym charakterze wartości, przynajmniej takich, które uważa się za istotne i ważne, i o ich niezależności od tego, czy są one istotnie dla nas atrakcyjne. Uznajemy wartość jakiegoś przedmiotu wtedy, gdy w naszym przekonaniu przedmiot ten powinien być odczuwany jako wartość, czyli powinien być dla nas istotnie atrakcyjny lub istotnie repulsyjny"[41].

[38] K. Denek, *Wartości i cele*…, dz. cyt., s. 22.
[39] M. Gołaszewska, *Istota i istnienie...*, dz. cyt., s. 36.
[40] S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej. Dzieła*, t. 3, Wyd. PWN, Warszawa 1967, s. 72.
[41] Tamże, s. 73.

Jedną ze szczególnie ważnych ze społecznego punktu widzenia płaszczyzn urzeczywistniania wartości jest rodzina. To w niej odbywa się międzypokoleniowa transmisja wartości jako drogowskazu pozwalającego kształtować młodego człowieka jako osobę i jako członka społeczności, w której żyje.

Międzypokoleniowa transmisja wartości w rodzinie

Jak pisze Hanna Elżanowska: „[…] transmisja międzypokoleniowa wartości jest mechanizmem, który ukazuje ciągłość pokoleniową w zakresie przejawianych wartości (czyli wskazuje na podobieństwo między rodzicami a dziećmi). Proces ten polega na przekazywaniu wartości ważnych dla rodziców poprzez specyficzny kontakt ze swoimi dziećmi”[42]. Wartości istnieją tylko w szczególnych warunkach „[…] w obrębie złożonego układu, który nazwiemy «sytuacją aksjologiczną», której ośrodkiem, a zarazem czynnikiem decydującym o jej powstaniu jest człowiek, […] obdarzony świadomością i wolnością, zdolny do autorefleksji i twórczości”[43].

W relacji rodzinnej sytuacja aksjologiczna ma miejsce nieprzerwanie ponieważ, w każdym momencie codzienności, każdy jej członek zanurzony jest w silne, z zasady, pozytywne stosunki wzajemne, ma określoną pozycję i pełni jednocześnie wiele ról. Kształtowany w rodzinie habitus, czyli „kompleks interioryzacji, tendencji, postaw, dyspozycji uwewnętrznionych, wprowadzonych w sferę ludzkich nawyków”[44] ma decydujące znacznie dla funkcjonowania dziecka/młodego człowieka w innych grupach społecznych i przyjmowania proponowanych czy narzucanych przez nie habitusów.

Jerzy Szacki, analizując znaczenie pojęcia habitus, uważa, że jest to: „[…] rezultat oddziaływań socjalizacyjnych, jakim podlega w ciągu życia jednostka, rezultat interioryzowania przez nią społecznych norm i wartości, tj. całokształt nabytych przez nią i utrwalonych dyspozycji do postrzegania, oceniania i reagowania na świat zgodnie z ustalonymi w danym środowisku schematami […] jest zjawiskiem wielowymiarowym, obejmującym to wszystko, co cokolwiek jednostka przyswoiła sobie żyjąc w określonym miejscu przestrzeni społecznej, mając taką, a nie inną rodzinę, chodząc do takich, a nie innych szkół, obracając się w takim, a nie innym towarzystwie itd.”[45] Habitus osoby kształtuje się przez całe jej życie, ciągle redefiniuje się w obliczu nowych doświadczeń, zdobywanej

[42] H. Elżanowska, *Międzypokoleniowa transmisja wartości w rodzinie*, „Studia z Psychologii”, t. 18, O. Gorbaniuk, B. Kostrubiec-Wojtachnio, D. Musiał, M. Wiechetek (red.), Wyd. KUL, Lublin 2012, s. 107.
[43] M. Gołaszewska, *Istota i istnienie*…, dz. cyt., s. 37.
[44] P. Bourdieu, J. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 13.
[45] J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Wyd. PWN, Warszawa 2002, s. 894.

wiedzy i nabywanych kompetencji, choć najistotniejsze są doświadczenia wyniesione z pierwszych rodzinnych lat życia człowieka. Habitus nie jest zatem raz na zawsze ustaloną strukturą, nie jest przeznaczeniem, które determinuje losy jednostki, choć jego zasób zdecydowanie wyznacza zakres działań podejmowanych przez jednostkę.

Tworzenie się habitusu, według Pierre'a Bourdieu, odbywa się poprzez przemoc symboliczną. Agnieszka Suchocka pisze: „Czym zatem jest przemoc symboliczna? Polega ona na transmisji wzorców zachowań, znaków i treści danej kultury wraz z narzucaniem ich interpretacji"[46]. Earl Baldwin, Brain Longhurst, Stanley McCracken, Miles Ogborn, Graeme Smith, uważają, że przemoc symboliczna „[…] dokonuje się dokładnie tam, gdzie się jej za przemoc nie uważa. Opiera się na fakcie akceptowania przez ludzi zespołu podstawowych przedrefleksyjnych założeń"[47]. Przemoc symboliczna jest dyskretną formą manipulacji, jest odmianą panowania ukrytego, zawoalowanego. Poprzez działania, których podtekstu osoby zdominowane nie potrafią odczytać, jednostki dominujące przekazują im treści, które w danej kulturze uważane są za jedyne prawdziwe, za słuszną drogę. W efekcie jeden kulturowy system symbolizmu i znaczeń zostaje narzucony na system innej grupy społecznej[48]. Zjawisko to często w literaturze przedmiotu nazywane jest mechanizmem (modelem) reprodukcji kulturowej. Podleganie oddziaływaniu przemocy symbolicznej zaczyna się już od najmłodszych lat życia, we wszystkich rodzajach środowisk wychowawczych, poczynając od rodziny, przez szczeble edukacji, na grupie rówieśniczej kończąc. Instytucje wychowawcze narzucają nam kulturę, zakres wiedzy i sposób jej interpretowania. „Każde działanie pedagogiczne stanowi symboliczną przemoc jako narzucanie przez władze arbitralności kulturowej. Działanie pedagogiczne stanowi przemoc symboliczną, ponieważ u jej podstaw, poprzez narzucanie i wdrażanie arbitralności kulturowej (wychowanie), znajdują się układy sił między grupami lub klasami składającymi się na formację społeczną"[49]. Jest to wpływanie na nasze zachowanie oraz światopogląd w sposób zawoalowany, poprzez działania wynikające z ukrytego programu kształcenia szeroko pojętego[50]. Ten program ukryty stosowany jest tak w rodzinie, jak i w każdej następnej instytucji, w której wychowuje się i kształci człowiek.

Bourdieu twierdzi, że „wszystko zależy od habitusu pierwotnego"[51] i jako szczególnie silny, znacząco wpływa na kształtowanie się habitusów wtórnych,

[46] A. Suchocka, *Przemoc symboliczna jako element ukrytego programu kształcenia polskiej szkoły*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej", Rok LII, 2011, nr 4 (187), s. 294.
[47] Cyt. za: A. Suchocka, *Przemoc symboliczna*…, dz. cyt., s. 294.
[48] Tamże, s. 295.
[49] Tamże.
[50] Tamże.
[51] Tamże, s. 14.

które po rozszerzeniu na różne sfery życia jednostek stwarzają konfiguracje kulturowe postrzegane jako style życia[52].

Przekazywanie wartości w rodzinie (budowanie habitusu pierwotnego), według Piotra Brzozowskiego, dokonuje się dzięki dwóm procesom. Pierwszy z nich dotyczy relacji małżeńskiej i polega na modyfikowaniu wartości w efekcie wzajemnych oddziaływań (tzw. mechanizm wyrównywania wartości, który związany jest z atrakcyjnością interpersonalną). Drugi rodzaj procesów związany jest z przekazywaniem wartości pokoleniu dzieci w procesie dziedziczenia społecznego. Odbywa się on w dwojaki sposób:

— bezpośrednio – poprzez zamierzone oddziaływania wychowawcze rodziców, takie jak modelowanie, identyfikacja, kształtowanie struktury znaczeniowej dziecięcych pojęć przez rodziców,
— pośrednio – jako kanały włączania wartości w strukturę osobowości dzieci poprzez postawy rodzicielskie, zaspokajanie potrzeb psychicznych, atmosferę emocjonalną[53].

Systemy przekonań rodziców odgrywają istotną rolę w określaniu, jakie działania wychowawcze podejmują, a to z kolei wpływa na rozwój zachowania dziecka oraz jego systemu przekonań. Ponadto wartości preferowane przez rodziców w znacznej mierze decydują o kierunku i metodach działań wychowawczych. Nie wszystkie jednak oddziaływania kształtujące sylwetkę dziecka są zamierzone. Kawula wyróżnia cztery możliwe rodzaje oddziaływań rodziców na dzieci, tj.:

— niezamierzone, obojętne wychowawczo (wyróżniane teoretycznie, gdyż nawet drobne czynności domowe stwarzają okazję do naśladowania),
— niezamierzone, nieobojętne wychowawczo,
— zamierzone, zorientowane na realizację celów rodziny jako grupy (np. przydzielanie obowiązków),
— zamierzone, zorientowane na realizację celów wychowawczych obowiązujących w społeczeństwie[54].

Ostatnia możliwość to kształtowanie orientacji życiowych, gdyż – „[…] idzie w nim np. o przekazanie dziecku dorobku i tradycji społeczeństwa w zakresie kultury, o kształtowanie społecznie pożądanych postaw, o stwarzanie dzieciom właściwych warunków do nauki szkolnej, o zaszczepienie społecznie wartościowych aspiracji i dążeń”[55].

Istotnym czynnikiem wpływającym na przyjmowanie lub dystansowanie się do transmitowanych rodzinnie wartości jest atmosfera domu rodzinnego (tzw. klimat emocjonalny). Istotność klimatu rodzinnego dla procesu międzypokole-

[52] P. Bourdieu, J. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii…*, dz. cyt., s. 13.
[53] P. Brzozowski, *Przekazywanie wartości w rodzinie*, „Psychologia Wychowawcza” 1988, nr 2, s. 190–199.
[54] S. Kawula, I. Brągiel, A. Janko, *Socjologia rodziny*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 57–58.
[55] Tamże, s. 58.

niowej transmisji wartości polega na tym, że czyni on wszelkiego rodzaju oddziaływania bardziej lub mniej skuteczne, a przeżywane w określonym klimacie treści zapadają głęboko w psychice dziecka. W dorosłych wyborach życiowych doświadczenia wczesnego dzieciństwa i młodości decydują o wysokości i mocy wybieranych wartości. Wysokość i moc wartości pozwalają dokonywać oceny zachowań ludzi, a także budować zakazy, nakazy, normy społeczne i prawne oraz podejmować sankcje za nieprzestrzeganie ich.

Wartości uznawane rodziców, jak zauważa Barbara Bulla, wywierają wpływ na zachowanie się dziecka, niezależnie od jego wieku, poprzez fakt, że rodzina stanowi dla niego grupę odniesienia[56]. Wzory zachowań, wyborów i wartości obserwowane w relacjach rodziców stają się „matrycami" relacji, jakie dziecko podejmować będzie z rówieśnikami i dorosłymi. Marek Ziółkowski uważa, że „matryce rodzicielskie" wyznaczają perspektywę poznawczą i hierarchię wartości dziecka[57]. Rodzice przekazują dzieciom wiedzę o świecie oraz gotowe schematy ujmowania rzeczywistości (poprzez zamierzone i niezamierzone oddziaływania), a dzieci poprzez procesy identyfikacji, naśladownictwa, modelowania, internalizację, asymilują wartości oraz ich systemy, tworząc stopniowo własną hierarchię wartości[58].

Znaczna część wartości oraz reguł wartościowania pozostaje w takiej formie, w jakiej została zaindukowana przez rodzinę. Dziecko, pozostając w relacji z konkretnymi wartościami, normami, zachowaniami, deklaracjami (prezentowanymi przez osoby spoza rodziny), spostrzega je w kategoriach wcześniej przyswojonych wartości i norm[59].

Rodzina pomimo wielu przemian, jakie w niej i wokół niej się dokonują, przechowuje i przekazuje następnym pokoleniom zasadnicze rozumienie wartości i ich hierarchię. Dlatego tak istotny, ze społecznego punktu widzenia, jest przekaz wartości w rodzinach oraz zaadaptowanie ich do czasu teraźniejszego. W życiu dorosłym człowiek samodzielnie i świadomie podejmuje (albo podejmować powinien) decyzje i wybory, to jednak oparte są one na fundamentach wyniesionych z domu rodzinnego. Konkludując: „[…] wychowanie w rodzinie polega przede wszystkim na doświadczaniu wartości w bezpośrednim kontakcie z rodzicami"[60].

---

[56] B. Bulla, *Spostrzeganie hierarchii wartości rodziców przez młodzież a jej własna hierarchia wartości*, [w:] M. Jon (red.), *Orientacja dzieci i młodzieży w sytuacjach społecznych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1987, s. 77.

[57] M. Ziółkowski, *Znaczenie, interakcja, rozumienie. Studium z symbolicznego interakcjonizmu i socjologii fenomenologicznej jako wersji socjologii humanistycznej*, Wyd. PWN, Warszawa 1981.

[58] H. Elżanowska, *Międzypokoleniowa transmisja...*, dz. cyt., s. 100.

[59] Tamże, s. 100.

[60] Tamże, s. 110.

Bibliografia

Adamski F., *Socjologia małżeństwa i rodziny: wprowadzenie*, Wyd. PWN, Warszawa 1982.

Brzozowski P., *Przekazywanie wartości w rodzinie*, „Psychologia Wychowawcza" 1988, nr 2.

Bulla B., *Spostrzeganie hierarchii wartości rodziców przez młodzież a jej własna hierarchia wartości*, [w:] M. Jon (red.), *Orientacja dzieci i młodzieży w sytuacjach społecznych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1987.

Bourdieu P., Passeron J., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wyd. PWN, Warszawa 2006.

Cichoń W., *Wartości, człowiek, wychowanie*, Wyd. Uniwer. Jagiellońskiego, Kraków 1996.

Denek K., *Wartości i cele w edukacji szkolnej*, Wyd. EDYTOR, Poznań – Toruń 1994.

Elżanowska H., *Międzypokoleniowa transmisja wartości w rodzinie*, „Studia z Psychologii", t. 18, O. Gorbaniuk, B. Kostrubiec-Wojtachnio, D. Musiał, M. Wiechetek (red.), Wyd. KUL, Lublin 2012.

Giddens A., *Socjologia*, Wyd. PWN, Warszawa 2004.

Gołaszewska M., *Istota i istnienie wartości*, Wyd. PWN, Warszawa 1999.

Gołaszewska M., *Wartości przeciwstawne w wychowaniu*, [w:] A. Rumiński, M. Szymański (red.), *Wychowanie dzieci i młodzieży na przełomie tysiącleci*, Wyd. Naukowe WSP, Kraków 1998.

Goodman N., *Wstęp do socjologii*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2001.

Ingarden R., *Czego nie wiemy o wartościach*, „Studia z Estetyki", t. 3, Wyd. PWN, Warszawa 1970.

Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej*, Wyd. PWN, Warszawa 1972.

Kawula S., *Diagnozowanie potrzeb opiekuńczo-wychowawczych środowiska rodzinnego*, Wyd. UMK, Toruń 1978.

Kawula S., Brągiel I., Janko A., *Socjologia rodziny*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1997.

Morszczyński W., *Wartości w kształceniu*, „Ruch Pedagogiczny" 1986, nr 3–4.

Olbrycht K., *Wychowanie a wartości*, [w:] T. Kukułowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Wyd. KUL, Lublin 1997.

Ossowska M., *Normy moralne. Próba systematyzacji*, Wyd. PWN, Warszawa 1970.

Ossowski S., *Z zagadnień psychologii społecznej. Dzieła*, t. 3, Wyd. PWN, Warszawa 1967.

Pietraszko S., *O statusie wartości*, „Prace Kulturoznawcze", t. 2: *Kultura i wartości*, „Acta Universitatis Wratislaviensis", Wrocław 1991, nr 965.

Ruciński S.T., *Wychowanie pozbawione aksjologicznego odniesienia*, [w:] F. Adamski, A. M. de Tchorzewski (red.), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, Wyd. Uniwer. Jagiellońskiego, Kraków 1999.

Skrzypniak R., *Transmisja międzypokoleniowa wartości wychowawczych w rodzinie*, „Roczniki Socjologii Rodziny", R. XIII: *Rodzina w czasach szybkich przemian*, Wyd. UAM, Poznań 2001, s. 150.

Starczewska K., *Wartości podstawowe*, „Etyka" 1978, nr 16.

Straś-Romanowska M., *Główne idee teoretyczne i metodologiczne psychologii personalistyczno-egzystencjalnej jako dyscypliny humanistycznej*, [w:] Taż (red), *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, Wyd. PWN, Warszawa – Wrocław 1995.

Stróżewski W., *Transcedentalia i wartości*, [w:] W. Stróżewski (red.), *Istnienie i wartość*, Wyd. Znak, Kraków 1981.

Suchocka A., *Przemoc symboliczna jako element ukrytego programu kształcenia polskiej szkoły*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej", Rok LII, 2011, nr 4 (187).

Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Wyd. PWN, Warszawa 1963.

Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Wyd. PWN, Warszawa 2002,

Szerląg A., *Ku wielokulturowości. Aksjologiczny sens wychowania w rodzinie na litewskim pograniczu kulturowym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.

Ziółkowski M., *Znaczenie, interakcja, rozumienie. Studium z symbolicznego interakcjonizmu i socjologii fenomenologicznej jako wersji socjologii humanistycznej*, Wyd. PWN, Warszawa 1981.

doi: 10.23734/wwr20132.301.316

„Wychowanie w Rodzinie" t. VIII (2/2013)

Justyna TRUSKOLASKA
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Polska

Praca dziecka w rodzinie – na przykładzie badań w województwie lubelskim

Child's work in the family in lubelskie voivodship

Streszczenie

Praca jest bardzo ważnym wymiarem życia ludzkiego. Podstawowym środowiskiem, które wychowuje przez pracę i do pracy jest rodzina. W latach 2006–2008 badano 176 rodzin (803 rodziców i dzieci) województwa lubelskiego. Celem badań było m.in. opisanie wychowania przez pracę w rodzinie na wsi i w mieście, na przykładzie obowiązków domowych. Inne aspekty wychowania przez pracę zostały opisane w publikacji książkowej[1].

Okazało się, że prawie wszystkie dzieci posiadają swoje obowiązki domowe. Jednocześnie jedynie kilka procent wydaje się przeciążonych nimi. Dzieci wykonują czynności samoobsługowe oraz pomagają rodzicom w pracach domowych. Dziadkowie odgrywają małą rolę w podziale prac – zarówno jako osoby wykonujące pewne czynności, jak i wymagające pomocy. Prace w domach są w dużym stopniu podzielone na męskie i kobiece. Podział ten widać również częściowo wśród obowiązków stawianych dzieciom. W większości rodzin nauka jest uważana za ważniejszą, niż pomoc w domu. Ogólnie można stwierdzić, że zdecydowana większość badanych rodzin stawia dzieciom odpowiednie do wieku wymagania związane z obowiązkami domowymi.

Słowa kluczowe: edukacja w rodzinie, edukacja poprzez pracę, edukacja dla pracy, edukacja w polskich rodzinach województwa lubelskiego.

[1] J. Truskolaska, *Opieka, wychowanie i partnerstwo w rodzinach wiejskich i miejskich Lubelszczyzny na początku XXI wieku*, Wyd. KUL, Lublin 2010.

Abstract

Work is a very important element of human life. The family is the basic environment of education by work and for work. In the years 2006–2008 we examined 176 families (803 children and parents) from lubelskie voivodship. One of the aims of our research was to describe the upbringing by work in families living in towns and villages of lubelskie voivodship.

It turned out that nearly every child has its own duties at home. At the same time, just a few percent of children seem to be overworked. The children do everyday activities (such as eating, dressing up, washing themselves etc.) and help parents in everyday duties at home. The grandparents do not perform a big role in housework – neither as those that do it nor as people who need help. The housework is divided, to a high degree, into a male part and a female part. The division is also partly visible as far as children are concerned. In most families education (homework) is more important than the help with housework. On the whole, we can say that most of the families demand from their children that they should take part in the housework in accordance with their age.

Keywords: family education, education by work, education for work, education in Polish families of lubelskie voivodship.

> „[...] praca nosi na sobie szczególne znamię człowieka i człowieczeństwa, znamię osoby działającej we wspólnocie osób – a znamię to stanowi jej wewnętrzną kwalifikację, konstytuuje niejako samą jej naturę."
>
> Jan Paweł II[2]

Wprowadzenie

Praca – w sensie najbardziej ogólnym to „[…] świadoma, celowa działalność człowieka zmierzająca do wytworzenia określonych dóbr materialnych i kulturalnych, będąca podstawą i warunkiem istnienia i rozwoju społeczeństwa." – podaje *Słownik języka polskiego*[3].

Tę ogólną definicję pracy, kładącą nacisk na wytwarzanie dóbr, należałoby uzupełnić o sferę usług, którą trudno nazwać wytwarzaniem dóbr. Chodzi tu przede wszystkim o, tak bardzo rozwiniętą, sferę usług dla ludności, handel, informatyzację. Pracą jest też na pewno nauczanie i wychowanie. Czy jednak można je jednoznacznie zaliczyć do sfery „wytwarzania" dóbr kulturalnych? Wydaje się, że przytoczona definicja pracy domaga się pewnego dopowiedzenia. Praca jest nie tylko prostym wytwarzaniem dóbr czy wymianą usług, jest także

[2] Jan Paweł II, *Laborem exercens*, [w:] J.M. Lipniak (red.), *Encykliki społeczne Kościoła katolickiego*, Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wyd. Oświatowe, Świdnica 2005, s. 290.
[3] M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, Wyd. PWN, Warszawa 1979.

niezbywalnym prawem człowieka jako osoby oraz możliwością realizacji jego osobowej natury, poprzez twórcze – wolne i świadome działania podejmowane w ramach działalności zawodowej[4].

Zwłaszcza w rodzinie mamy do czynienia nie tylko z wytwarzaniem dóbr, ale również z ich przekazywaniem: wzajemnymi usługami (pranie, sprzątanie, naprawy, gotowanie...), opieką i wychowaniem. Oczywiście zachodzą w niej również procesy związane z produkcją dóbr materialnych, np. praca zawodowa rodziców wykonywana na terenie domu i gospodarstwa rodzinnego, przygotowywanie przetworów, szycie, majsterkowanie. Jednakże prace ściśle produkcyjne są w coraz większym stopniu przekazywane wyspecjalizowanym zakładom produkcyjnym przemysłu spożywczego, włókienniczego itp. W pewnym zakresie przemiany te obejmują również sferę usług. Część prac związanych z funkcją usługowo-opiekuńczą rodziny[5] wykonywana jest przez zakłady usługowe i opiekuńcze. Jednakże sporo codziennych czynności wykonują ciągle jeszcze członkowie rodziny. Są to, jak powiedziano, głównie funkcje usługowo-opiekuńcze i edukacyjno-wychowawcze.

Rodzina jest wspólnotą życia, prace domowe powinny więc być wykonywane przez wszystkich, zdolnych do tego, członków rodziny, również przez dzieci. W dawnych rodzinach praca produkcyjna i usługowa dzieci stanowiła o poziomie materialnym rodziny, dlatego korzystne było posiadanie dużej ilości potomstwa. Traktowane bowiem ono było m.in. jak siła produkcyjna[6]. Taki zwyczaj i przekonanie o konieczności pracy zarobkowej dziecka trwał aż do XIX wieku, w którym obowiązki dzieci (np. praca w fabrykach czy zakładach rzemieślniczych) przybrały formy jawnego wyzysku.

Po przemianach, jakie dokonały się w świadomości społecznej w drugiej połowie XIX i na przełomie XIX i XX wieku, coraz częściej uznawano pracę zarobkową dzieci za nadużycie. Obecnie dzieci w społeczeństwach rozwiniętych bardzo rzadko pracują na swoje czy rodziny utrzymanie. Ich podstawowym obowiązkiem jest nauka. Jednakże, nie wyklucza ona podjęcia przez dziecko zajęć domowych, które powinny być dostosowane do wieku. Zmieniło się jednak zasadniczo nastawienie rodziców i wychowawców do roli pracy w życiu dziecka i rodziny. Praca jest elementem wychowania dziecka i młodego człowieka oraz scalenia wspólnoty rodzinnej[7]. Magdalena Łuka stwierdza, iż „[…] pierwszym ważnym środowiskiem wychowawczym, kształtującym osobowość przyszłego pracownika jest rodzina"[8].

---

[4] Zob.: M. Łuka, *Osoba ludzka a bezrobocie. Analiza filozoficzno-pedagogiczna*, Wyd. KUL, Lublin 2011, s. 210–217.

[5] M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko*, Wyd. PWN, Warszawa 1985, s. 241–248; F. Adamski, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Wyd. Uniwer. Jagiellońskiego, Kraków 2002, s. 145.

[6] F. Adamski, *Rodzina*…, dz. cyt., s. 144.

[7] Por.: T. Nowacki, *Wychowanie przez pracę*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966; R. Głogowska, *Wychowanie do pracy w rodzinie i szkole*, „Zeszyty Karmelitańskie" 2005, nr 3 (32), s. 54–57.

[8] Zob.: M. Łuka, *Osoba ludzka a bezrobocie*…, dz. cyt., s. 212.

Wielu słynnych pedagogów wypowiadało się na temat pracy jako metody wychowawczej. Byli to m.in. Jan Henryk Pestalozzi, Hans Christian Kofoed, Robert Baden-Powell, John Dewey, Peter Petersen, Kazimierz Jeżewski, Janusz Korczak, Aleksander Kamiński, Czesław Babicki, Antoni Makarenko[9] i wielu innych. Współcześnie o wychowaniu przez pracę i do pracy w rodzinie pisze obszernie Zygmunt Wiatrowski[10]. Problematykę wychowania przez pracę w różnorodnych środowiskach wychowawczych porusza również zespół: Stefan M. Kwiatkowski, Barbara Baraniak i Andrzej Bogaj – wyjaśniając również szczegółowo zagadnienia związane z pedagogiką pracy – subdyscypliną zajmującą się tą dziedziną wychowania[11], w ostatnich latach tą problematyką zajmuje się również Magdalena Łuka[12].

Metodologia badań własnych

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wychowania poprzez współdzielenie obowiązków domowych dzieci i pozostałych członków rodziny we współczesnych rodzinach polskich, na podstawie fragmentu badań własnych, przeprowadzonych na terenie województwa lubelskiego. Dane zostały zebrane w latach 2006–2008, wśród 176 rodzin – dzieci i rodziców (w sumie 803 osoby oraz 1250 uzyskanych kwestionariuszy ankiet, wywiadów, arkuszy niedokończonych zdań, rysunków rodziny oraz obserwacji). Spośród wyżej wymienionych, do badania obowiązków domowych i podziału prac między członków rodziny wykorzystano ankietę z rodzicami, wywiad z rodzicami, wywiad z dziećmi. Ponadto prowadzona w każdej rodzinie obserwacja pozwoliła zweryfikować dane uzyskane za pomocą ww. technik – wypowiedzi, które były uznane przez obserwatora za niewiarygodne nie były uwzględniane w badaniu. Badania miały na celu m.in. udzielić odpowiedzi na pytania:

a) czy dzieci są wdrażane do samodzielnego zaspokajania swoich potrzeb, zwłaszcza na płaszczyźnie samoobsługowej (np. ubieranie, jedzenie, higiena, sprzątanie swoich rzeczy)?
b) czy badane dzieci posiadają swoje obowiązki domowe i, czy są przyzwyczajane do pomocy innym członkom rodziny lub osobom spoza najbliższej rodziny?
c) czy istnieją różnice w wychowaniu przez pracę między środowiskami wsi i miast?

[9] Zob.: I. Jundziłł, *Zarys pedagogiki opiekuńczej*, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 1984.
[10] Zob.: Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 154–179.
[11] Zob.: S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 13–22.
[12] Zob.: M. Łuka, *Wychowawcze znaczenie pracy jako istota pedagogiki pracy*, „Pedagogika Katolicka" 2010, nr 7 (2), s. 148–157.

Samodzielne zaspokajanie potrzeb oraz podstawowe obowiązki domowe badanych dzieci

Aby odpowiedzieć na pytanie badawcze dotyczące samodzielnego zaspokajania przez dzieci takich potrzeb, związanych głównie z samoobsługą, jak: jedzenie, ubieranie się, higiena osobista i sprzątanie swoich rzeczy – ubrań, zabawek, przyborów szkolnych oraz swojego pokoju, zadano dzieciom i rodzicom odpowiednie pytania. Pierwsze z nich dotyczyło posiadanych przez dziecko obowiązków. Zdecydowana większość dzieci stwierdziła, iż ma w domu swoje stałe obowiązki. Odpowiedziały w ten sposób wszystkie dzieci z dużego miasta, 97% dzieci z małych miast oraz 94% dzieci wiejskich. Różnica między środowiskami jest nieistotna statystycznie ($\chi^2 = 2{,}08$, dla df = 1, p = 0,20). Rodzaj obowiązków badanych dzieci przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Obowiązki domowe badanych dzieci w ich własnej opinii
Table 1. House chores of the investigated children in their own opinions

Miejsce zamieszkania: Obowiązki:	wieś	małe miasto	duże miasto	razem
sprzątanie pokoju	63 (70%)	76 (67%)	15 (79%)	154 (69%)
wynoszenie śmieci	5 (5%)	9 (8%)	1 (5%)	15 (7%)
sprzątanie domu	24 (26%)	26 (23%)	4 (21%)	54 (24%)
sprzątanie koło domu	3 (3%)	2 (2%)	0	5 (2%)
gotowanie	1 (1%)	1 (1%)	0	2 (1%)
zakupy	5 (5%)	4 (3%)	0	9 (4%)
zmywanie naczyń	8 (9%)	8 (7%)	1 (5%)	17 (8%)
pomoc w ogrodzie	3 (3%)	1 (1%)	0	4 (2%)
pomoc w gospodarstwie roln.	3 (3%)	0	0	3 (1%)
palenie w piecu	2 (2%)	1 (1%)	0	3 (1%)
pomoc rodzicom	36 (40%)	40 (35%)	3 (16%)	79 (35%)
Prasowanie	1 (1%)	0	0	1 (0,5%)
opieka nad zwierzątkiem domow.	7 (8%)	10 (9%)	3 (16%)	20 (9%)
mycie samochodu	1 (1%)	2 (2%)	0	3 (1%)
nauka	9 (10%)	27 (24%)	1 (5%)	37 (16%)
opieka nad rodzeństwem	8 (9%)	13 (11%)	1 (5%)	22 (10%)
Razem	91 (100%)	114 (100%)	19 (100%)	224 (100%)

Źródło: badania własne.
Source: author's research.

Głównymi obowiązkami badanych dzieci są – jak widać powyżej – sprzątanie swojego pokoju, ogólnie pojęta pomoc rodzicom, sprzątanie domu, odrabianie lekcji, opieka nad rodzeństwem, opieka nad zwierzątkiem domowym (psy,

koty, rybki, żółwie, chomiki itp.). W mniejszym stopniu także – zmywanie naczyń, wynoszenie śmieci oraz zakupy. Mała grupa dzieci przyznaje, że sprząta również wokół domu, pomaga w ogrodzie, myje samochód, pali w piecu, pomaga w pracach rolnych, gotuje lub prasuje. Tę ostatnia grupę stanowią przeważnie nastolatki.

Tabela 1a. Najważniejsze obowiązki domowe badanych dzieci w ich własnej opinii (z podziałem na wieś i miasto, i podaniem poziomu istotności różnic)

Table 1a. The most important house chores of the investigated children in their own opinions (divided into villages and cities, and with the level of the importance of the differences indicated)

Miejsce zamieszkania: Główne obowiązki:	wieś	miasto	razem	χ^2 dla df = 1	Poziom istotności różnic –p
sprzątanie pokoju	63	91	154	0,01	0,70 – różnica nieistotna
wynoszenie śmieci	5	10	15	0,33	0,50 – różnica nieistotna
sprzątanie domu	24	30	54	0,39	0,50 – różnica nieistotna
zakupy	5	4	9	0,86	0,40 – różnica nieistotna
zmywanie naczyń	8	9	17	0,31	0,60 – różnica nieistotna
pomoc rodzicom	36	43	79	1,02	0,30 – różnica nieistotna
opieka nad zwierzątkiem	7	13	20	0,26	0,60 – różnica nieistotna
nauka	9	28	37	4,44	**0,04 – różnica istotna**
opieka nad rodzeństwem	8	14	22	0,15	0,70 – różnica nieistotna
Razem	165	242	407	–	–

Źródło: badania własne.
Source: author's research.

W tabelach 1 i 1a widzimy, że występują pewne różnice między środowiskami. Dzieci w dużym mieście przeważnie ograniczają się do sprzątania pokoju, domu, ogólnie pojętej pomocy rodzicom (np. wynoszenie śmieci czy zmywanie naczyń) oraz opieki nad zwierzątkiem. Nie wykonują one takich prac, jak np.: sprzątanie koło domu, pomoc w ogrodzie, prace rolne czy mycie samochodu, ponieważ w dużych miastach nie ma potrzeby i często możliwości wykonywania takich obowiązków. Na wsi i w małym mieście dzieci poza standardowymi obowiązkami (podobnymi, jak w dużym mieście) pracują na dworze (ogród, podwórko, na wsi również gospodarstwo rolne) oraz palą w piecu, ale zdarza się to bardzo rzadko i dotyczy jedynie nastolatków. Jest to wynik dość zaskakujący, ponieważ od wielu lat utrzymuje się potoczny pogląd o ciężko pracujących dzieciach wiejskich. W badanej grupie jednak nie znajduje on potwierdzenia – przynajmniej w stosunku do dużej większości dzieci. Jedynie troje dzieci ze wsi przyznało, że wykonuje obowiązki w gospodarstwie rolnym. W tabeli 1a przedstawiono obliczenia, które wskazują na brak istotnych różnic statystycznych między rodzinami wiejskimi i miejskimi w zakresie rodzaju podejmo-

wanych przez dzieci obowiązków i ich częstotliwości. Jedyną różnicę istotną statystycznie stanowi nauka, która w rodzinach miejskich jest wymieniana częściej.

Podobne pytanie zadano rodzicom, dzieląc jednak badane dzieci na grupy przedszkolaków, dzieci w wieku młodszym szkolnym oraz dzieci dorastające. Do obowiązków najmłodszych dzieci, w opinii rodziców, należy przede wszystkim robienie porządku po sobie – głównie układanie swoich zabawek i ubrań, czasami również sprzątanie swojego pokoju, a w pojedynczych przypadkach opieka nad własnym zwierzątkiem lub pilnowanie rodzeństwa. Obowiązkami domowymi dzieci w wieku od 7 do 12 lat jest: sprzątanie swojego pokoju, często również całego domu, ogólnie pojęta pomoc w domu, a zwłaszcza opieka nad swoim zwierzątkiem (kilkakrotnie częściej w mieście niż na wsi) oraz pilnowanie rodzeństwa (raczej na wsi i w małych miastach), zmywanie naczyń oraz wynoszenie śmieci. Często wymieniana jest również nauka (częściej na wsi i w małych miastach!). Ponadto pojedyncze dzieci zajmują się również: pracą koło domu, drobnymi zakupami lub pomocą w gospodarstwie. Sześcioro dzieci (ze wsi i małego miasta) nie ma – w opinii ich rodziców – żadnych obowiązków domowych. W omawianych powyżej grupach wiekowych nie widać dużych różnic między środowiskami zamieszkania, poza zaznaczonymi.

Rodzice twierdzą, że najstarsze dzieci – między 13. a 18. rokiem życia – zajmują się w domu następującymi obowiązkami: sprzątaniem w swoim pokoju, a często też w całym domu, pomocą w domu, nauką (zwłaszcza w małych miastach), pilnowaniem młodszego rodzeństwa (na wsi i w małych miastach), zakupami, gotowaniem, pracami koło domu (głównie na wsi i w małych miastach), pomocą w gospodarstwie rolnym (nieliczna młodzież na wsi), zmywaniem naczyń, opieką nad swoim zwierzątkiem. Pojedyncze osoby zajmują się myciem samochodu oraz paleniem w piecu. Jedna osoba na wsi nie posiada swoich obowiązków domowych. Nie występują różnice między środowiskami zamieszkania poza zaznaczonymi powyżej.

Wydaje się, że rodzice uważają, że ich dzieci mają sporo obowiązków, natomiast dzieci nie potwierdzają tak dużej ich liczby. Różnice między wypowiedziami rodziców i dzieci widać w wymienianiu dwóch typów zajęć: nauki i pomocy w gospodarstwie. Rodzice wymieniają tę pierwszą czynność dwukrotnie częściej (małe miasta), natomiast tę drugą ośmiokrotnie częściej (wsie), niż ich dzieci. Wypowiedzi rodziców i ich dzieci pokrywają się w przypadku pozostałych obowiązków, np.: sprzątanie pokoju i domu, ogólna pomoc w domu, sprzątanie koło domu i inne.

Ani dzieci, ani rodzice nie wymienili wśród obowiązków samodzielnego jedzenia, mycia i ubierania się. Stwierdzić można, na podstawie obserwacji osób przeprowadzających badania i znających rodziny, iż nie było dzieci w wieku przedszkolnym lub starszych, które nie wykonywałyby wyżej wymienionych czynności samodzielnie, poza kilkorgiem młodszych przedszkolaków uczących się dopiero nieco bardziej dla nich skomplikowanych czynności związanych

zwłaszcza z ubieraniem, np. wiązania sznurowadeł. Nie zaobserwowano, aby dzieci nie radziły sobie z samoobsługą.

Można więc podsumować, iż wszystkie badane dzieci są wdrażane do samoobsługi – samodzielnego ubierania się, mycia (u młodszych – częściowego) oraz jedzenia. Ponadto prawie wszystkie (ok. 94–98%) mają obowiązek sprzątać po sobie, np. składać zabawki w odpowiednie miejsca oraz ubrania na półki. Większość dzieci, już od wieku przedszkolnego, jest również wdrażana do sprzątania swojego pokoju. A ponadto podejmują one inne obowiązki, które służą także innym członkom rodziny.

Wkład badanych dzieci w prace na rzecz całej rodziny

Poniżej postaramy się przedstawić je nieco dokładniej. Pytano zarówno rodziców, jak i dzieci o podział najczęściej wykonywanych prac domowych, takich jak: przygotowywanie posiłków, zakupy, sprzątanie, naprawy, remonty, odprowadzania dzieci do przedszkola lub szkoły, wizyty lekarskie z dzieckiem, uczęszczanie na zebrania szkolne oraz opiekę nad chorymi członkami rodziny.

Tabela 2. Obowiązki członków rodziny w opinii rodziców
Table 2. House chores of family members in the opinions of the parents

obowiązki:	Osoby:							
	mama	tata	syn	córka	babcia	dziadek	wszyscy	ktoś inny
wizyty u lekarza	225	87	0	0	0	0	2	0
zebrania w szkole	216	76	1	0	0	0	1	0
opieka nad chorymi	216	85	6	10	3	0	18	0
posiłki	232	68	6	36	16	0	13	0
zakupy	205	153	24	43	1	2	17	0
sprzątanie	216	53	40	71	8	0	27	0
naprawy AGD i RTV	10	222	16	1	1	1	0	0
naprawy samochodu	4	190	11	0	0	0	0	1
remonty	30	212	17	4	0	1	4	1
ład wokół domu	85	128	25	12	9	3	29	0
odprowadzanie do szkoły lub przedszk.	107	60	5	3	8	2	0	0

Źródło: badania własne.
Source: author's research.

Powyższa tabela pozwala zauważyć kilka prawidłowości w podziale obowiązków domowych między członkami rodziny. Zdecydowaną większość z nich

przejmują rodzice. Dzieci jednak wspierają ich w wielu pracach. Niektóre babcie angażują się w niezbyt dużym stopniu w pewne czynności rodziny, zwłaszcza takie, jak: przyrządzanie posiłków, sprzątanie oraz odprowadzanie dzieci do przedszkola lub szkoły. Dziadkowie uczestniczą w rodzinnych obowiązkach w stopniu marginalnym. Rodziny bardzo rzadko korzystają z pomocy osób z zewnątrz i to tylko w przypadku remontu samochodu lub mieszkania.

Widać natomiast wyraźnie podział na prace typowo kobiece, które wykonują matki oraz prace typowo męskie, które wykonują głównie ojcowie. Do tych pierwszych należą wizyty z dzieckiem u lekarza, w szkole, opieka nad chorymi członkami rodziny, przyrządzanie posiłków, robienie zakupów, sprzątanie oraz odprowadzanie dziecka do szkoły i przedszkola. Do tych drugich – naprawy sprzętu gospodarstwa domowego, samochodu, remonty oraz prace wokół domu. Mimo że matki przejmują większość obowiązków domowych i to takich, które wykonuje się codzienne (w przeciwieństwie do prac typowych dla ojców – naprawy, remonty – które wykonuje się sporadycznie), to jednak w bardzo wielu rodzinach mężowie wspierają swoje żony we wszystkich wymienionych pracach, również tych „kobiecych". Wielu rodziców zaznacza również, że obowiązki domowe podzielają wszyscy członkowie rodziny.

Widać też, że matkom pomagają częściej córki niż synowie, zwłaszcza w takich pracach, jak przygotowanie posiłków, sprzątanie w domu oraz zakupy. Z kolei synowie wykonują częściej niż córki prace związane z naprawami, remontami i utrzymywaniem ładu wokół domu. Jednakże nie jest to ścisły podział – synowie również pomagają w sprzątaniu, gotowaniu, opiece nad chorymi, a córki niekiedy biorą udział w remontach, naprawach, a zwłaszcza utrzymywaniu ładu wokół domu. Dzieci natomiast nie przejmują w badanych rodzinach takich obowiązków, jak wizyty u lekarza czy uczęszczanie na zebrania szkolne (poza jednym wyjątkiem, kiedy brat chodzi niekiedy na zebrania w szkole młodszego rodzeństwa). Ogólnie można stwierdzić, że dzieci, w opinii ich rodziców, najczęściej pomagają w sprzątaniu, robieniu zakupów, przygotowywaniu posiłków, utrzymaniu ładu wokół domu, naprawach sprzętu domowego i samochodu (chłopcy), opiece nad chorymi członkami rodziny, a także odprowadzaniu i przyprowadzaniu młodszego rodzeństwa do i ze szkoły lub przedszkola.

Wydaje się więc, że rodzice przejmują główną część prac w domu, dzielą się między sobą obowiązkami domowymi, choć większą ich część wykonują matki, a ojcowie jedynie je wspierają. Potomstwo natomiast jest wdrażane do wykonywania prac na rzecz całej rodziny, choć bierze w nich udział w dużo mniejszym stopniu niż rodzice.

Opinie dzieci na ten temat są podobne do opinii ich rodziców. Prezentuje je poniższe zestawienie tabelaryczne (por. Tab. 3).

Tabela 3. Obowiązki członków rodziny w opinii dzieci
Table 3. House chores of family members in the opinions of the children

obowiązki:	Osoba:					
	mama	tata	dziecko	babcia	dziadek	wszyscy
wizyty u lekarza	169	70	3	2	0	0
zebrania w szkole	161	67	1	0	0	0
posiłki	182	53	49	15	0	8
zakupy	152	101	79	3	0	24
sprzątanie	159	24	157	4	0	29
naprawy AGD i RTV	6	179	26	0	0	0
naprawy samochodu	8	155	13	0	0	0
remonty	19	170	19	2	2	4
ład wokół domu	68	79	37	5	5	27
odprowadzanie do szkoły lub przedszk.	87	69	7	5	1	3

Źródło: badania własne.
Source: author's research.

Szczegółowe dane z wywiadów z dziećmi różnią się nieco od danych uzyskanych od rodziców, ale ogólne prawidłowości pozostają takie same. Główny ciężar obowiązków domowych przejmują – również w opinii dzieci – rodzice. Dzieci jedynie ich wspierają. W wywiadach, dzieci bardziej podkreślają swoją rolę w wykonywaniu prac domowych. Jest to prawdopodobnie ich subiektywne odczucie, co można stwierdzić na przykładzie odpowiedzi sześcioletniej dziewczynki, która stwierdziła m.in., że gotuje i naprawia samochód. Część rodziców może też zachęcać dzieci do pracy, poprzez uwypuklenie ich ważnej roli w pomocy rodzicom, stąd nabierają one takiego przekonania. Dzieci stwierdzają, podobnie jak ich rodzice, że matki najczęściej wykonują typowo kobiece prace, takie jak: sprzątanie, gotowanie czy zakupy oraz chodzenie z dziećmi do lekarza, a także uczestniczenie w zebraniach szkolnych. Są one jednak przeważnie (choć nie zawsze) wspierane przez swoich mężów. Ojcowie wykonują te czynności, ale wyraźnie rzadziej. Matki są również często wyręczane przez dzieci, a niekiedy przez babcie, zwłaszcza w zakresie przygotowywania posiłków i sprzątania. Dziadkowie w opinii dzieci – podobnie jak i rodziców – bardzo rzadko udzielają się przy pracach domowych. Ojcowie, poza pomocą swym żonom, wykonują takie doraźne czynności, jak naprawy samochodu, sprzętów domowych i remonty. Widać tu, że badane kobiety wykonują te ostatnie czynności dziesięciolub (w przypadku niektórych) nawet dwudziestokrotnie rzadziej niż mężczyźni.

Ogólnie można stwierdzić, że w większości rodzin – zarówno w opinii rodziców, jak i dzieci – to matki przejmują główną część codziennych obowiązków domowych, lecz uzyskują wydatną pomoc od współmałżonka oraz dzieci, a niekiedy babć. Dane z dwóch powyższych tabel potwierdzają wcześniejsze wypowiedzi starszego i młodszego pokolenia, dotyczące obowiązków dzieci.

Pytano również dzieci i rodziców, czy w domu są starsi lub niepełnosprawni członkowie rodziny, którzy wymagają opieki oraz, kto się nimi zajmuje. Okazuje się, iż w badanych rodzinach jest czternaście takich osób, 1 – w dużym mieście, 3 – w małym mieście oraz 10 na wsi. Oczywiście, na wsi jest najwięcej rodzin trzypokoleniowych, a więc i więcej starszych członków rodziny. Jak wynika z kolejnych wypowiedzi rodziców, rzeczywiście w ośmiu rodzinach jest to babcia, w trzech – babcia i dziadek, a w jednej małżonek (uzależniony od alkoholu i bardzo chory). Rodzice stwierdzili, że osobami tymi zajmuje się najczęściej mama, prawie równie często również tato, w jednym przypadku dziadek, w jednym – dorosły syn (wujek dzieci), a w jednej rodzinie – wszyscy. Wydaje się, iż rodzice wymagają od dzieci raczej opieki nad młodszym rodzeństwem niż nad dziadkami. Większość z nich uważa, że dzieci mogą zająć się rodzeństwem, przynajmniej czasami, a tabela 1 pokazuje, że pewna część dzieci rzeczywiście to robi.

Najmłodsze pokolenie, pytane, czy opiekuje się kimś w rodzinie, w większości przyznaje, że tak. Odpowiada w ten sposób: 69% w dużym mieście, 57% w małym mieście, 58% a na wsi. Różnica ta jest o tyle ciekawa, że przecież to w mniejszych ośrodkach (wieś i małe miasto) jest więcej rodzeństwa i dziadków, a więc osób wymagających opieki. Tymczasem, to w dużym mieście dzieci częściej opiekują się innymi osobami. Jest to jednak różnica nieistotna statystycznie ($\chi^2 = 2{,}61$, dla df = 1, p = 0,10).

Pytano również dzieci o ich obowiązki związane z nauką w domu. Badane dzieci stwierdziły, iż dla rodziców ważniejsza jest praca domowa niż pomoc w obowiązkach domowych. Stwierdziło tak 80% dzieci w dużym mieście, 83% – w małym mieście oraz 89% dzieci na wsi. Dla kilku procent rodziców ważne są zarówno jedne, jak i drugie obowiązki i dla pozostałych kilku – prace domowe. Dla większości dzieci ważniejsze jest również odrobienie pracy domowej (nauka). Uważa tak 54% dzieci w dużym mieście, 59% dzieci w małych miastach oraz 61% dzieci wiejskich (różnice statystyczne, zarówno w przypadku dzieci, jak i rodziców wiejskich i miejskich są nieistotne statystycznie). Dla 38% dzieci z dużego miasta, 21% dzieci z małego miasta oraz 18% dzieci wiejskich ważne są zarówno jedne, jak i drugie obowiązki. Jak wynika z wypowiedzi dzieci, obowiązki związane z nauką są ważniejsze dla rodziców niż dla dzieci, jednak dla obu grup są one istotniejsze niż praca dziecka w domu. Widać też niewielką różnicę między środowiskami – wypowiedzi badanych wskazują, iż nieco większą wagę do nauki domowej przywiązują członkowie rodzin wiejskich niż miejskich. Jednak wyniki z tabeli 1a „Najważniejsze obowiązki domowe

badanych dzieci w ich własnej opinii (z podziałem na wieś i miasto, i podaniem poziomu istotności różnic" pokazują, iż dzieci w miastach częściej wymieniają naukę jako swój obowiązek domowy. Jednocześnie – jak ustalono w badaniach nad wychowaniem w rodzinie[13] – dzieci i rodzice z dużego miasta rzadziej skarżą się na problemy w nauce, częściej też przyznają, iż pomagają dzieciom w nauce. Być może na wsi i w małych miastach rodzice, choć dostrzegają wagę nauki domowej dziecka, obowiązkiem tym obarczają głównie dzieci – powodem może być brak umiejętności udzielenia dzieciom stosownej pomocy przez rodziców wsi i małych miast. Rodzice w dużych miastach są lepiej wykształceni, a więc łatwiej udzielić im odpowiedniego wsparcia w zakresie nauki.

Poza faktem, ile dzieci wykonują prac i jakie, ważny jest subiektywny odbiór obciążenia obowiązkami. Badane dzieci stwierdziły w większości, że mają mało obowiązków (54% dzieci w dużym mieście, 44% – w małych miastach oraz 43% – na wsi) lub, że mają ich „w sam raz" (38% w dużym mieście, 44% – w małych miastach oraz 46% – na wsi). Niewielka część dzieci uważa, że ma dużo obowiązków (8% w dużym mieście, 11% – w małych miastach oraz 11% – na wsi). Wydaje się więc, że dzieci w miastach (zwłaszcza dużych) mają nieco mniej obowiązków, a dzieci w małych miastach i we wsiach częściej uważają, że mają dużo obowiązków. Jednak różnice te są nieistotne statystycznie (χ^2 = 2,41, dla df = 1, p = 0,10). Nie wydaje się więc, by dzieci w którymkolwiek środowisku były przeciążone pracą. Przypadki szczególne, gdy dzieci mają zbyt dużo obowiązków lub całkowicie są ich pozbawione, to sytuacje odosobnione wśród badanych rodzin.

Dzieci proszone były również o określenie, komu najczęściej pomagają, komu najbardziej lubią pomagać oraz, czy w ogóle lubią wykonywać swoje obowiązki. Poniższa tabela (por. Tab. 4) pokazuje, komu najczęściej pomagają dzieci. Badane dzieci najczęściej pomagają mamie, następnie tacie (jednak prawie trzykrotnie rzadziej), często również siostrze i bratu, niekiedy babci, bardzo rzadko – dziadkowi, nikomu lub osobom spoza rodziny. Tendencje te są podobne we wszystkich środowiskach. Nie występują między nimi znaczące różnice, poza tym, iż dzieci na wsi częściej odpowiadały, że nie pomagają nikomu lub pomagają osobom spoza rodziny np. koleżance. Dzieci w dużym mieście natomiast nieco częściej tacie, a nieco rzadziej dziadkom.

[13] Szerzej na ten temat zob.: J. Truskolaska, *Opieka, wychowanie i partnerstwo w rodzinach wiejskich i miejskich województwa lubelskiego na początku XXI wieku*, Wyd. KUL, Lublin 2010, s. 196–197.

Tabela 4. Osoby, którym najczęściej pomagają dzieci
Table 4. The people that the children help the most willingly

Miejsce zamieszkania: Osoby:	wieś	małe miasto	duże miasto	razem
mamie	60 (53%)	80 (54%)	12 (50%)	152
tacie	20 (18%)	32 (21%)	7 (29%)	59
babci	4 (4%)	10 (7%)	1 (4%)	15
dziadkowi	1 (1%)	2 (1%)	0	3
bratu	11 (10%)	11 (7%)	0	22
siostrze	14 (12%)	13 (9%)	2 (8%)	29
wszystkim	0	0	2 (8%)	2
nikomu	3 (3%)	0	0	3
innym	1 (1%)	1 (1%)	0	2
Razem	114 (100%)	149 (100%)	24 (100%)	287 (100%)

Źródło: badania własne.
Source: author's research.

Wydaje się to jednak oczywiste w obliczu faktu, że dziadkowie w rodzinach miejskich mieszkają osobno. Pytano też badanych, komu w domu najbardziej lubią pomagać.

Tabela 5. Osoby, którym najchętniej pomagają dzieci
Table 5. The people that the children help the most willingly

Miejsce zamieszkania: Osoby:	wieś	małe miasto	duże miasto	razem
mamie	38 (51%)	38 (45%)	2 (16%)	78
tacie	15 (20%)	19 (23%)	2 (16%)	36
obojgu	3 (4%)	10 (12%)	4 (33%)	17
babci	2 (3%)	1 (1%)	0	3
dziadkowi	1 (1%)	1 (1%)	0	2
bratu	6 (8%)	5 (6%)	1 (8%)	12
siostrze	4 (5%)	3 (4%)	1 (8%)	8
wszystkim	3 (4%)	6 (7%)	2 ((16%)	11
nikomu	3 (4%)	1 (1%)	0	4
Razem	75 (100%)	84 (100%)	12	171

Źródło: badania własne.
Source: author's research.

Okazuje się, że najchętniej pomagają mamie, tacie lub obojgu rodzicom, następnie rodzeństwu, rzadko babci i dziadkowi. Dzieci i w tym pytaniu, ponad dwukrotnie częściej wymieniały mamę niż tatę. Dzieci na wsi najrzadziej pomagają „wszystkim" oraz obojgu rodzicom, a dzieci w dużym mieście najczęściej (różnica istotna statystycznie: $\chi^2 = 10{,}69$, dla $df = 2$, $p < 0{,}01$). Z kolei te ostatnie najmniej chętnie pomagają dziadkom. Dzieci na wsi niekiedy stwierdzają, iż nie lubią pomagać nikomu. Ogólne tendencje są podobne w różnych środowiskach zamieszkania i potwierdzają odpowiedzi na poprzednie pytania wywiadu.

Największa grupa dzieci stwierdziła, iż lubi wykonywać swoje obowiązki (62% dzieci wiejskich, 58% dzieci z małego miasta i tylko 37% dzieci z dużego miasta). Różnice między środowiskami są istotne statystycznie ($\chi^2 = 10{,}59$, dla $df = 1$, $p < 0{,}01$). Część dzieci odpowiedziała, że lubi je wykonywać tylko czasami, zależy jakie to są obowiązki (25% dzieci z dużego miasta, 19% dzieci z małego miasta oraz 14% dzieci wiejskich). Reszta dzieci nie lubi wykonywać swoich obowiązków (37% dzieci z dużego miasta, 24% dzieci z małego miasta oraz 25% dzieci wiejskich). Najmniej chętne do wykonywania prac domowych są więc dzieci z dużego miasta, choć powyżej stwierdziliśmy, że mają nieco mniej obowiązków niż ich rówieśnicy z mniejszych środowisk.

Wnioski z badań

W artykule tym odpowiedzieliśmy na pytanie dotyczące wdrażania dzieci do samoobsługi, obowiązków domowych oraz pomocy innym członkom rodziny. Okazuje się, że jak wynika z ankiet i wywiadów z rodzicami, oraz wywiadów z dziećmi i obserwacji rodzin, w badanych rodzinach dzieci nie mają problemu z samodzielnym jedzeniem, myciem czy ubieraniem. Dzieci przedszkolne w większości mają też obowiązek sprzątać swoje zabawki i ubrania, niekiedy nawet cały pokój.

Wraz z wiekiem badani rodzice obarczają dzieci większą ilością obowiązków. Dzieci w wieku młodszym szkolnym przede wszystkim pomagają rodzicom, głównie poprzez sprzątanie swojego pokoju, całego domu, pomoc w drobnych zakupach, okazjonalne zajmowanie się rodzeństwem, bardzo rzadko – osobą starszą w rodzinie. Dzieci opiekują się też swoimi zwierzątkami domowymi.

Najstarsze, nastolatki w wieku gimnazjum i szkoły średniej, niekiedy podejmują już większe prace: gotowanie, naprawy sprzętów domowych, pomoc w ogrodzie, w gospodarstwie rolnym, porządek wokół domu itp.

Dzieci jednak jedynie pomagają swoim rodzicom w pracach domowych, nie przejmują ich obowiązków. Wykonawcami prac domowych są przede wszystkim matki (mimo że większość pracuje zarobkowo), wspierane przeważnie przez mężów oraz dzieci.

Dziewczęta częściej wykonują prace uznawane tradycyjnie za kobiece, a chłopcy prace „męskie", ale podział ten nie jest przestrzegany ściśle. Od chłopców wymaga się również pomocy w sprzątaniu, gotowaniu czy zakupach, choć rzadziej niż od dziewcząt. W dużym mieście dzieci istotnie częściej, niż w małych miastach i na wsi stwierdzały, że pomagają obojgu rodzicom lub wszystkim członkom rodziny.

Babcie pomagają niekiedy w czynnościach domowych, dziadkowie – niezwykle rzadko.

Różnice między środowiskami zamieszkania w badanych rodzinach wiejskich i miejskich są raczej nieznaczące (kilkuprocentowe). Dzieci wiejskie częściej wykonują prace w polu, ogrodzie, na podwórku, zajmują się samochodem, niekiedy paleniem w piecu (choć jest to mała grupa nastolatków). Wydaje się, że dzieci na wsi mają nieco więcej obowiązków niż dzieci w miastach, ale nie jest to różnica istotna statystycznie.

Zarówno rodzice, jak i dzieci przywiązują większą wagę do obowiązków związanych z nauką dziecka niż tych związanych z pomocą w gospodarstwie domowym. Czynią tak zwłaszcza członkowie rodzin wiejskich i małomiasteczkowych. Dlatego prawdopodobnie rodzice starają się (w większości rodzin) nie przeciążać dzieci pomocą w domu. Istnieje istotna statystycznie różnica między rodzinami miejskimi a wiejskimi w zakresie obowiązków związanych z nauką. Dzieci miejskie wymieniają je częściej niż wiejskie.

Większość dzieci we wszystkich środowiskach uważa, że ma małą lub odpowiednią ilość obowiązków. Nieliczne dzieci (8–11%) stwierdzają, że mają dużo pracy. Istotna statystycznie różnica występuje między chęcią do pracy w trzech badanych środowiskach. Chętniejsze do wykonywania ich są dzieci na wsi, mniej w małych miastach, a najmniej – w dużym mieście – choć to właśnie te pierwsze mają ich nieznacznie więcej niż dwie pozostałe grupy.

Ogólnie można jednak stwierdzić, że różnice między wsią i małym oraz dużym miastem w zakresie obowiązków badanych dzieci nie są znaczące. Prawie wszystkie rodziny (z wyjątkiem ok. 3%) wyznaczają dzieciom stałe obowiązki domowe i szkolne, które zwiększają się wraz z wiekiem. Dzieci w badanych rodzinach są wdrażane do pracy, z uwzględnieniem wieku oraz konieczności poświęcania czasu na naukę szkolną.

Należy podkreślić, że niniejsze badania były prowadzone kilka lat temu i domagają się obecnie aktualizacji i pogłębienia. Można jednak przypuszczać, że omawiane zjawiska nie zmieniają się diametralnie na przestrzeni zaledwie kilku lat, a dostrzegalne zmiany można by zaobserwować prawdopodobnie po upływie nieco dłuższego czasu. Przypuszczenie to potwierdza choćby porównanie do wyników nieco wcześniejszych badań[14].

[14] J. Truskolaska, Praca dziecka w rodzinie w opinii dzieci – doniesienie z badań (*styczeń 2006 r.*), [w:] M. Nowak. H. Konovaluk (red.), Praca – ethos – wychowanie*,* Wyd. i Drukarnia NOVA SANDEC, Biała Podlaska 2007, s. 242–250.

Bibliografia

Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Wyd. Uniwer. Jagiellońskiego, Kraków 2002.

Głogowska R., *Wychowanie do pracy w rodzinie i szkole*, „Zeszyty Karmelitańskie" 2005, nr 3 (32).

Jan Paweł II, *Laborem exercens*, [w:] J.M. Lipniak (red.), *Encykliki społeczne Kościoła katolickiego*, Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Świdnica 2005.

Jundziłł I., *Zarys pedagogiki opiekuńczej*, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 1984.

Kwiatkowski S.M., Bogaj A., Baraniak B., *Pedagogika pracy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.

Łuka M., *Osoba ludzka a bezrobocie. Analiza filozoficzno-pedagogiczna*, Wyd. KUL, Lublin 2011.

Łuka M., *Wychowawcze znaczenie pracy jako istota pedagogiki pracy*, „Pedagogika Katolicka" 2010, nr 7 (2).

Nowacki T., *Wychowanie przez pracę*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966.

Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego*, Wyd. PWN, Warszawa 1979.

Truskolaska J., *Opieka, wychowanie i partnerstwo w rodzinach wiejskich i miejskich województwa lubelskiego na początku XXI wieku*, Wyd. KUL, Lublin 2010.

Truskolaska J., *Praca dziecka w rodzinie w opinii dzieci – doniesienie z badań* (*styczeń 2006 r.*), [w:] M. Nowak. H. Konovaluk (red.), *Praca – ethos – wychowanie*, Wyd. i Drukarnia NOVA SANDEC, Biała Podlaska 2007.

Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.

Ziemska M. (red.), *Rodzina i dziecko*, Wyd. PWN, Warszawa 1985.

doi: 10.23734/wwr20132.317.329

„Wychowanie w Rodzinie" t. VIII (2/2013)

Dorota KIEŁB-GRABARCZYK
Akademia Pomorska w Słupsku, Polska

Wychowanie pod presją, czyli dzieciństwo XXI wieku

Education under pressure, that is, 21st century childhood

Streszczenie

Dziecko rodzi się wszechstronnie uzdolnione, z pełną możliwością rozwoju we wszystkich kierunkach, potencjalną wybitną inteligencją i zadatkami na rozwijanie wielkiej twórczości oraz dużym talentem społecznym. Trzeba tylko stworzyć mu możliwości ich maksymalnego rozwoju. Pomagając dziecku dojść do wspaniałej przyszłości uzdolnieni rodzice wzbogacają nie tylko świat dziecka, ale także swój własny. Naukową podstawą wczesnodziecięcej edukacji są liczne wyniki badań, potwierdzające tworzenie się połączeń nerwowych na skutek nowych doświadczeń i odpowiedniej stymulacji. Wiadomo też, że im młodszy mózg, tym bardziej jest chłonny. Zarówno nadmiar, jak i niedobór bodźców może być dla dziecka szkodliwy.

Potrzeby konsumpcyjne, zaspokajane od najmłodszych lat za cenę ogromnych nieraz wyrzeczeń, wywołują wzrost postaw roszczeniowych. Presja możliwości, dostępność towarów i usług, mechanizmy reklamy stymulują u wszystkich członków rodziny coraz to nowe potrzeby tego typu. Rodzina staje się środowiskiem, w którym wszyscy wobec wszystkich wysuwają roszczenia, głównie materialne, ale też psychologiczne.

Słowa kluczowe: rodzina, edukacja.

Abstract

The family is the place where the child comes into the world, where his basic needs are satisfied, both physiological and psychological. The family environment is the pro-

cess of human education. Family performs many functions influencing the educational process, it can be seen as a system of interrelated parts, between which there are different relationships and interactions.

A way to fulfill the educational function of the family and the consequent effects on child's interactions depend largely on the attitudes of the father and the mother to the child. Giving one's child the right to freedom of his age these days leaves a lot to be desired. An interesting, yet disturbing picture of childhood is drawn, the image of a generation overly controlled and supervised. We have had overweight children, myopia, children who are sick and suffering from overweight. Targeting children is based on imposing his own will or forcing a particular procedure, but is that the education we want?

Therefore, in many publications, educational, sociological and psychological child development experts provide a restless, impatient parents the same advice: each child develops at a different pace. The early years are important, but do not take part in the race. Spend less time trying to improve a child by force, but rather try to get to know them. Believe your instincts, rather than imitate everything mom-alpha does on the playground. For centuries, children never chose their childhood. Tons of adults are always suitable. „This is never about children, says G. Rousseau, Oxford historian. – This is always the adults." Nowadays, it seems that it is true more than ever. The question is, what can we do so that it is more about children?

Keywords: family, education.

„Tylko ojciec nie zazdrości swemu synowi talentu.
Gdyby dzieci wyrastały zgodnie ze wszystkimi
wskazówkami, na świecie byliby sami geniusze.
Pobożnym życzeniem wszystkich ojców jest ujrzeć
urzeczywistnienie w swych synach tego wszystkiego
na czym w nich samych zbywało.
Mielibyśmy doskonale wychowane dzieci, gdyby ich
Rodzice byli dobrze wychowani".

Johann Wolfgang von Goethe

Wstęp

Dziecko rodzi się wszechstronnie uzdolnione, z pełną możliwością rozwoju we wszystkich kierunkach, potencjalną wybitną inteligencją i zadatkami na rozwijanie wielkiej twórczości oraz dużym talentem społecznym. Trzeba tylko stworzyć mu możliwości ich maksymalnego rozwoju. Pomagając dziecku dojść do wspaniałej przyszłości uzdolnieni rodzice wzbogacają nie tylko świat dziecka, ale także swój własny. Naukową podstawą wczesnodziecięcej edukacji są liczne wyniki badań, potwierdzające tworzenie się połączeń nerwowych na skutek nowych doświadczeń i odpowiedniej stymulacji. Wiadomo też, że im młod-

szy mózg, tym bardziej jest chłonny. Zarówno nadmiar, jak i niedobór bodźców może być jednak dla dziecka szkodliwy.

Wychowanie w rodzinie

Refleksja naukowa i badania nad rodziną dowodzą, że w rozwoju społeczno-historycznym ludzkości dokonały się głębokie przeobrażenia sposobów, stylów i organizacji życia człowieka. U progu trzeciego tysiąclecia powszechne jest przekonanie, że wśród bytów najbliższych człowiekowi i najbardziej dla niego znaczących znajduje się rodzina[1].

Przyjmując szeroki kontekst interpretacji wychowania rodzinnego, trzeba pamiętać, iż najczęściej w praktyce termin ten oznacza właściwie tylko to, co dotyczy wnętrza rodziny. Wówczas też chodzi nam głównie o wychowanie w rodzinie, które bywa różnie definiowane, niekiedy ujmowane na tle szerszych powiązań z wychowaniem „w ogóle", a czasem także termin ten zastępowany jest m.in. przez „wychowanie w kręgu rodzinnym", „wychowanie w domu rodzinnym" czy nawet „system wychowawczy w rodzinie". Świadczą o tym wybrane przykłady definicji:

„— Wychowanie w najszerszym rozumieniu tego słowa jest procesem wdrażania młodych pokoleń do życia w społeczeństwie. Działalność wychowawcza rodziny zapoczątkowuje ten proces, który w dalszym ciągu jest przejmowany przez szkołę i inne instytucje wychowawcze, wzmacniany przez wpływy środowiska (dalszego i bliższego) oraz przez aktywność własną jednostki. Wychowanie w rodzinie może mieć charakter celowy, planowy i świadomy ze strony rodziców (refleksyjny), podobnie jak w instytucjach wychowania bezpośredniego (np. w szkole) oraz może odbywać się w sposób przygodny i samorządny (bezrefleksyjny)"[2].

„— Wychowanie w rodzinie zawiera się w całokształcie oddziaływań rodziny podejmowanych świadomie i celowo, przebiegających w sposób samorzutny, okolicznościowy i niezamierzony. Prowadzi ono do trwałych zmian w osobowości jednostki"[3].

„— Wychowanie w rodzinie, wychowanie w kręgu rodzinnym, stanowiącym pierwszą szkołę wychowania dla ogromnej większości ludzi; składają się nań czynności opiekuńczo-pielęgnacyjne rodziców względem dzieci […]

[1] A.W. Janke, *Pedagogika rodziny i wychowanie rodzinne*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 83.

[2] S. Kawula, *Diagnozowanie potrzeb opiekuńczo-wychowawczych środowiska rodzinnego*, Wyd. UMK, Toruń 1978, s. 21–22, cyt. za: A.W. Janke, *Pedagogika rodziny*…, dz. cyt., s. 102.

[3] Z. Giereluk-Lubowicz, *Wychowanie w rodzinie wielkomiejskie*, WSiP, Warszawa 1979, s. 19, cyt. za: A.W. Janke, *Pedagogika rodziny*…, dz. cyt., s. 102.

oraz czynności wychowawcze z zakresu wychowania fizyczno-zdrowotnego, umysłowego, moralno-społecznego, religijnego i estetycznego, jak również aktywność i działalność dzieci […], stopniowo obejmująca wykonywanie różnorodnych zadań"[4].

„— [...] wychowanie w domu rodzinnym należy traktować jako pewną ustawiczną propozycję (rodziców, starszego rodzeństwa, dziadków i innych krewnych bądź powinowatych) skierowaną na wychowywanego, którą może on zaakceptować, przyjąć lub odrzucić. Takie podejście do wychowania w rodzinie gwarantuje każdemu podmiotowi prawo do własnej autonomii i wolności, szanuje godność wszystkich osób. Stąd wychowanie w rodzinie jawi nam się bardziej jako swoiste przekraczanie przestrzeni międzypodmiotowej, opartej na współdziałaniu wszystkich osób, zmierzających do rozwoju i przystosowanie jednostki do życia, aniżeli jako interwencja powodująca trwałe zmiany w osobowościach jednostek"[5].

— Przez system wychowania w rodzinie rozumieć należy: „[…] zgodną z podstawowymi celami i zadaniami wychowania oraz z podstawowymi zasadami oddziaływań wychowawczych, uporządkowaną, wewnętrznie spójną strukturę całokształtu działań pedagogicznych rodziców"[6].

Rangę i wartość rodziny ocenia się nader wysoko we wszystkich definicjach. Człowiek przychodzi na świat w społeczności rodzinnej, tam dorasta, wychowuje się, by po jakimś czasie założyć własną rodzinę. Te oczywiste fakty, stanowiące podstawę przemienności pokoleń i jednoczesnej ciągłości biologicznej społeczeństwa, świadczą o tym, że środowisko rodzinne jest najlepszym i najważniejszym fundamentem rozwoju jednostki ludzkiej[7].

Rodzina ludzka jest tworem niezwykle trwałym, ale jednocześnie zmieniającym się na przestrzeni czasu. Człowiek uformowany przez współczesność określoną również jako klasyczną w kulturze europejskiej, postrzega doświadczenie domu jako zjawisko samozrozumiałe, czyli występujące w świecie człowieka z konieczności naturalnej, kulturowej lub sakralnej. Brak domu rodzinnego uznawany jest za sytuację nienaturalną i niewłaściwą, w konsekwencji której dochodzi do naruszenia oczywistego ładu[8]. Nie ulega zatem wątpliwości, że największe potencjalne możliwości wychowawcze posiada rodzina. W tym śro-

[4] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 323, cyt. za: A.W. Janke, *Pedagogika rodziny*…, dz. cyt., s. 103.

[5] A.M. Tchorzewski, *Rodzina jako przedmiot badań w naukach o wychowaniu*, [w:] K. Jakubiak (red.), *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, Wyd. Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995, cyt. za: A.W. Janke, *Pedagogika rodziny*…, dz. cyt., s. 103.

[6] H. Izdebska, *Szczęście dziecka*, *Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych*, Warszawa 1988, s. 57, cyt. za: A.W. Janke, *Pedagogika rodziny*…, dz. cyt., s. 103.

[7] W. Korzeniowska, U. Szuścik, *Rodzina. Historia i współczesność. Studium monograficzne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006, s. 357.

[8] M. Rembierz, *Dom rodzinny jako osobliwy szczegół w świecie kulturowej bezdomności. Refleksje z filozofii człowieka*, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie rodziny*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998, s. 127.

dowisku oddziaływania wychowawcze są procesem naturalnym i ciągłym, rozpoczynającym się od urodzenia dziecka i trwającym przez kolejne lata jego życia. Oddziaływania te oparte są na wymianie emocjonalnej, są dostosowane do wieku, poziomu rozwoju, potrzeb i zainteresowań dziecka. Duże znaczenie odgrywają doświadczenia emocjonalne w dzieciństwie. Dziecko kochane przez rodziców przenosi postawę miłości na innych, związane emocjonalnie z rodzicami łatwiej i trwalej odtwarza pewne cechy postępowania rodziców, ich postawy, poglądy. Wychowanie młodego pokolenia jest obowiązkiem spoczywającym na rodzicach[9].

Problematyka rodzin, rozumiana jako wspólnota życia i miłości, zajmuje wyjątkowe miejsce w nauczaniu Jana Pawła II. Jednym z głównych i najbardziej pierwotnych zadań tak rozumianej rodziny jest wychowanie młodego pokolenia[10]. Jan Paweł II często podkreśla, że rodzina jest naturalnym środowiskiem wychowawczym. „Proces wychowania stanowi podstawowy cel rodziny i jej pierwszorzędne zadanie. W wypełnianiu tego zadania rodzice nie mogą być zastąpieni przez nikogo – i nikomu też nie wolno odbierać rodzicom tego pierwszorzędnego ich zadania”[11].

Według Papieża rodzice – pierwsi i najważniejsi wychowawcy – powołują swoje dzieci do życia dwa razy: najpierw w znaczeniu biologicznym, a potem duchowym, czyli przekazują im człowieczeństwo. Jednak „[…] nie można […] rodzicielstwa, godnego osoby ludzkiej zawężać do urodzenia w znaczeniu fizycznym; należy pojmować je także i […] przede wszystkim w sensie moralnym i duchowym. Aby wydać człowieka na świat, potrzeba zaledwie kilku miesięcy, lecz całego życia nie starcza, by go wychować. Istnieje bowiem świat wartości ludzkich i nadprzyrodzonych, które rodzice muszą przekazywać dzieciom, jeśli chcą, by «dawanie życia» posiadało dla nich wymiar w pełni ludzki”[12].

Wychowanie polega więc na obdarzaniu człowieczeństwem, czyli uczłowieczaniu człowieka[13]. Głównym celem tak pojętego wychowania jest przygo-

---

[9] M. Chymuk, D. Topa (red.), *Edukacja prorodzinna*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000, s. 75.

[10] C. Bissoli, *Jan Paweł II o systemie wychowawczym księdza Bosko*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2001, s. 102, cyt. za: A. Sorkowicz, *Wychowanie w rodzinie – w nauczaniu Jana Pawła II* (*wybrane zagadnienia*), [w:] W. Korzeniowska, U. Szuścik (red.), *Rodzina. Historia…*, dz. cyt., s. 47.

[11] *Adhoracja Apostolska „Familiaris consortio” Ojca Świętego Jana Pawła II do biskupów, kapłanów i wiernych całego Kościoła katolickiego o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym*, 36, wyd. II, Częstochowa 1987, s. 67; Por.: H. Hrapkiewicz, *Rozwój człowieka w rodzinie*, [w:] W. Świątkiewicz (red.), *W trosce o rodzinę* (*III Sympozjum Naukowe, Piekary 1994*), Wyd. Uniwer. Śląskiego, Katowice 1994, s. 130.

[12] Jan Paweł II, *List do Rodzin Ojca Świętego Jana Pawła II. 1994 Rok Rodziny*, Wyd. Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej TUM, Wrocław 1998, s. 57.

[13] Jan Paweł II, *Homilia w czasie mszy św.*, Prato, Włochy, 19.03.1986, [w:] Cz. Drążek, A. Flaga, J. Gniewek (wybór i przyg. tekstów), *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II. Antologia wypowiedzi*, Wyd. Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1990, s. 206, cyt. za: A. Sorkowicz, *Wychowanie w rodzinie*…, dz. cyt., s. 49.

towanie do dokonywania samodzielnych wyborów, czyli ukształtowanie dojrzałej hierarchii wartości. Sztuka wychowania polega więc na doprowadzeniu do stanu, kiedy rodzic–wychowawca stanie się niepotrzebny.

Nie tylko interpretacja filozoficzna i teologiczna podaje argumenty podkreślające wyjątkowość rodziny – środowiska życia człowieka. Uzasadnienia takiego dostarczają także nauki szczegółowe: psychologia, socjologia czy pedagogika.

Wychowawczy wpływ rodziny ma charakter przede wszystkim całościowy. Nie jest to jedynie wpływ pojedynczych osób – ojca lub matki, oddziaływanie środowiska rodzinnego jest czymś więcej niż sumą tych oddziaływań. Oprócz osób i relacji między nimi, środowisko rodzinne zawiera o wiele więcej elementów mających znaczenie wychowawcze: tradycje, zwyczaje, system wartości, symbole itp. Dziecko podlega zatem oddziaływaniu wielu bodźców stanowiących spójną całość, mających swój specyficzny, wyjątkowy charakter[14].

Proces wychowawczy w rodzinie polega na tym, że wszystkie sfery osobowości dziecka podlegają wychowawczemu wpływowi. Dzięki swej specyfice stymuluje on także rozwój podstawowych elementów struktury osobowości człowieka. Nie jest to wpływ polegający na kształtowaniu jedynie wiedzy czy nawyków dziecka. Środowisko rodzinne wpływa jednocześnie na wszystkie sfery osobowości dziecka – jego intelekt, emocje, przyzwyczajenia i nawyki. Kształtuje postawy odnoszące się do wielu dziedzin: postrzegania siebie, świata, religii, moralności, narodu itd.[15]

Jeśli przyjmiemy, iż rozwój i wychowanie człowieka dokonuje się między innymi poprzez oddziaływanie warunków środowiska, to – posługując się terminem Józefa Pietera – rodzina jest jednym z najważniejszych kręgów środowiskowych każdej jednostki. Jest to najbliższy człowiekowi krąg środowiskowy, a zarazem najwcześniej mu dostępny i oddziałujący na niego. Środowisko rodzinne jest więc przede wszystkim złożoną całością, stanowiącą układ różnorodnych – osobiście dostępnych jednostce – warunków środowiska domowego dzieci, rodziców i ewentualnie pozostałych członków rodziny, które wynikają bezpośrednio lub pośrednio ze struktury rodziny, a zwłaszcza jej funkcjonowania[16].

Rodzina a współczesność

Technologizująca się cywilizacja jest przyczyną przewartościowania się tego, w co wierzył człowiek jeszcze kilkanaście lat temu. Dziś coraz rzadziej mó-

[14] P. Magier, *Małżeństwo i rodzina. Kluczowe elementy personalno-chrześcijańskiej koncepcji rodziny*, [w:] W. Korzeniowska, U. Szuścik (red.), *Rodzina. Historia*…, dz. cyt., s. 89.
[15] Tamże.
[16] J. Pieter, *Poznawanie środowiska wychowawczego*, Wyd. Ossolineum, Wrocław – Kraków 1960, s. 75, cyt. za: S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama*…, dz. cyt., s. 50.

wi się o solidarności, sprawiedliwości czy godności człowieka. Częściej słyszymy takie terminy, jak: efektywność, precyzja, pośpiech, samowystarczalność czy dyspozycyjność. Społeczeństwo i jego przedstawiciele zaczynają przymykać oczy na fakt odstawiania człowieka z jego elementarnymi potrzebami na boczny tor, dając pierwszeństwo temu, co jest wytworem jego umysłu i rąk – a co zamknąć można w słowie „produkcja"[17].

Sytuacja rodziny we współczesnym świecie jest przedmiotem wielu badań i dyskusji. Ich wyniki pokazują główne kierunki przemian, w których powtarza się osłabienie formalnego charakteru instytucji rodziny, związanego z wyraźnym podziałem ról i relacjami hierarchicznymi (w tym ze stosunkiem władzy) na rzecz wzrostu roli więzi nieformalnych, relacji osobistych, atmosfery emocjonalnej[18].

Współczesność – pełna zawirowań, utraconych sensów, erozji wartości, znaczona zachwianiem się autorytetów, ujawnia nowy obraz dzieciństwa, obraz pokolenia nadmiernie kontrolowanego, nadzorowanego i rozpieszczanego.

Potocznie uważa się, że presja kultury konsumpcyjnej prowadzi do zaniku tradycyjnych wartości, wzorów życia i sposobów myślenia. Często spotyka się pogląd, że i rodzina traci swoje znaczenie – spychana na dalszy plan przez karierę, sukces zawodowy i materialny. Rodzina – stanowiąc naturalne środowisko wzrastania i rozwoju człowieka, prymarny kontekst tego rozwoju – jest środowiskiem najsilniej modelującym przede wszystkim w stosunku do dzieci, ale również jej dorosłych członków, co odbywa się według określonych wzorców i wartości w niej funkcjonujących. Najczęściej drogą naturalnej socjalizacji następuje powielanie sytuacji dorosłych, głównie rodziców. Nie jest to jedynie efekt wyboru takich a nie innych wzorów postępowania i myślenia, ale często warunków ekonomiczno-cywilizacyjnych oraz związanych z tym możliwości i tradycji. Zjawisko coraz wyraźniejszego różnicowania się postaw, strategii edukacyjnych, a tym samym szans życiowych młodego pokolenia staje się widoczne również w Polsce. Rodzina oznacza coraz częściej rodziców starających się inwestować w dzieci za wszelką cenę, zaspokajać ich potrzeby oceniane według własnych wyobrażeń sukcesu życiowego, bądź modeli podsuwanych przez media czy zachodnie wzorce. Najczęściej są to więc potrzeby konsumpcyjne, obejmujące, zależnie od możliwości, otoczenie cywilizacyjne dziecka (komputer, sprzęt audio-wideo, telefon komórkowy), jedzenie, ubranie, sprzęt sportowy, określone sposoby spędzania czasu wolnego. Potrzeby konsumpcyjne, zaspokajane od najmłodszych lat za cenę ogromnych nieraz wyrzeczeń, wywołują wzrost postaw roszczeniowych. Presja możliwości, dostępność towarów

[17] O zmieniającym się traktowaniu człowieka przydatnego i nieużytecznego w społeczności stawiającej na rozwój techniczny i wzmożoną produkcję pisał 28 lat temu angielski pisarz chrześcijański, Jack Dominian, w: J. Dominian, *Cykle afirmacji ludzkich. Szkice psychologiczne o życiu chrześcijańskim*, tłum. H. Bednarek, Warszawa 1986, s. 201–202.

[18] P. Sztompka, *Socjologia*, Wyd. Znak, Kraków 2002, cyt. za: F. Adamski, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Wyd. Uniwer. Jagiellońskiego, Kraków 2002, s. 142.

i usług, mechanizmy reklamy stymulują u wszystkich członków rodziny coraz to nowe potrzeby tego typu. Rodzina staje się środowiskiem, w którym wszyscy wobec wszystkich wysuwają roszczenia, głównie materialne, ale też psychologiczne[19].

Pozycja dziecka w rodzinie

Przedstawiony szkicowo obraz współczesnej rodziny byłby niepełny, gdybyśmy pominęli milczeniem sprawę nowej, ciągle wzrastającej pozycji dziecka w rodzinie. Jakie więc dziś miejsce wyznacza się dziecku w rodzinie, jaki przyjmuje się kierunek jego wychowania oraz realizuje poziom kształcenia zawodowego, wyznaczający jego przyszłą drogę życiową i pozycję społeczną?

Obecnie, kiedy rodzina stała się bardziej dzieciocentryczna, rodzice zwrócili się ku dzieciom, żeby w większym stopniu zaspokajać swoje potrzeby emocjonalne. Wydaje się to naturalną reakcją na świat, w którym blisko połowa małżeństw kończy się rozwodem, a związek z dziećmi to jedyny, co do którego mamy pewność, że potrwa, „póki śmierć nas nie rozłączy". W każdym razie życie rodzinne kręci się wokół dziecka w sposób dotychczas niespotykany. Przyklejamy plan zajęć dzieci na lodówki i dostosowujemy do niego swoje zajęcia. Planujemy wakacje, żeby sprawić im przyjemność. Jeśli wierzyć statystykom, niedługo będziemy się konsultować z dziećmi, jaki samochód czy komputer kupić dla rodziny. Trudno się więc dziwić, że wobec tych wszystkich wysiłków i samowyrzeczeń, całego tego poświęcenia, zaczynamy uważać, że osiągnięcia naszych dzieci są w równym stopniu naszymi osiągnięciami. Albo, że dzieci stały się bardziej niż kiedykolwiek dotąd przedłużeniem rodzicielskiego ego – czymś, czym można się pochwalić kolegom z pracy lub w sieci.

Trzeba zauważyć, że niemałe są w ogóle aspiracje rodziców w zakresie poziomu wykształcenia ich dzieci. Sprawy dobrego wychowania, jak i najwyższego wykształcenia dzieci, obchodzą dziś na równi oboje rodziców, którzy korzystając z realnych szans, chcą w tym zakresie dać swym dzieciom nieporównanie więcej aniżeli sami otrzymali. Zasadnicza zmiana polega na tym, że – o ile „[…] dawniej dziecko w rodzinie było niczym, to teraz jest wszystkim; o nas nigdy rodzice tak nie dbali ani się troszczyli, jak my myślimy i troszczymy się o nasze dzieci"[20].

Dzisiaj presja, żeby od razu brać się do dzieła, jest silniejsza niż kiedykolwiek. Nauka dowodzi, że niemowlę jest najpotężniejszą w świecie machiną do uczenia się – nawet w większym stopniu niż sądzono pokolenie temu. Używając kukiełek, znikających kaczek, badacze dowiedli, że niemowlę jest w stanie zrozumieć pojęcie „stałość przedmiotu" – że kiedy mama wyjdzie z pokoju, to nie

[19] K. Olbrycht, *Wychowanie do życia w rodzinie jako wspólnocie osób*, [w:] W. Korzeniowska, U. Szuścik (red.), *Rodzina. Historia*…, dz. cyt., s. 244–245.
[20] F. Adamski, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*…, dz. cyt., s. 214.

znaczy, że przestanie istnieć – już w wieku 10. tygodni, a nie 9. miesięcy, jak wcześniej sądzono. W tym miejscu chciałabym przytoczyć artykuł Ewy Pągowskiej z „Polityki" pt. „Bobo się nie wymiga". Artykuł porusza problematykę na temat, czy kilkumiesięczne dzieci można skutecznie uczyć czytania, matematyki, angielskiego? W Polsce, jak się okazuje staje się to coraz modniejsze. „Kartonowe karty do nauki czytania dla noworodków mają wymiary 15 na 60 cm. Na każdej widnieje czerwone słowo; litery są na 12,5 cm wysokie i na 2 cm grube. Mama kilkudniowego ucznia pokazuje mu kartę z odległości 45 cm, a potem, kiedy już dziecko zlokalizuje ją wzrokiem, głośno i wyraźnie czyta napisany wyraz. Na tym etapie chodzi o stymulowanie wzroku. Właściwa nauka czytania, polegająca na szybkim pokazywaniu malcowi kolejnych kart, rozpoczyna się, kiedy dziecko ma kilka miesięcy. Lekcje matematyki odbywają się według tego samego schematu: co sekundę prezentowana jest nowa plansza – kwadrat o boku 28 cm z przyklejonymi lub narysowanymi kropkami – od jednej do 100, każda o średnicy 18 mm. Dziecko ma patrzeć na karty i słuchać, ile kropek na niej widnieje"[21].

Wcale nie jest powiedziane, że taka stymulacja faktycznie odnosi pożądany skutek.

Płodność również jest modna. Ojcowie celebryci, od Davida Beckhama do Brada Pitta, afiszują się ze swoimi dziećmi, jakby to były modne akcesoria, natomiast ciąża, dawniej samobójstwo zawodowe aktorki, stała się najszybszą drogą, żeby trafić na pierwszą stronę magazynów. Począwszy od zachodnich, hollywoodzkich gwiazd (np. Demi Moore) na okładkach magazynów, a sięgając na nasz krajowy rynek i zdjęcia polskich celebrytek w ciąży na okładkach (np. Natasza Urbańska).

Z sondaży wynika, że bardzo bogaci zaczynają mieć większe rodziny. Dzieci są teraz atrybutem statusu społecznego, czymś najcenniejszym w kulturze konsumpcyjnej. Dzisiejsi rodzice, starsi i lepiej niż kiedykolwiek wcześniej wykształceni, są też bardziej skłonni przyjąć „najlepszy sposób" na wychowanie dziecka, przekonani, że właściwe kierowanie, fachowa wiedza i inwestycje zaowocują optymalnymi wynikami. Dotyczy to zwłaszcza kobiet, które podchodzą do macierzyństwa z podobnym zapałem jak wcześniej do kariery zawodowej[22].

Wobec tych zagrożeń samo rodzicielstwo stało się sportem wyczynowym. Dzisiaj jest taka presja na rodzicielstwo, że każdy chce być jak najlepszym rodzicem. Matka XXI wieku czuje, że musi być wszystkim naraz: boginią domowego ogniska, taką mamą, żeby chciało się ją schrupać, mamą–kibicem na meczu piłki nożnej, dietetyczką, konsultantem naukowym, osobistą sekretarką, pielęgniarką i Matką Teresą, a może jeszcze nawet żywicielką rodziny[23].

[21] E. Pągowska, *Bobo się nie wymiga*, „Polityka", 26 kwietnia 2008, nr 17(2651), s. 90.
[22] C. Honore, *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój*, Wyd. Drzewo Babel, Warszawa 2011, s. 29–35.
[23] Tamże, s. 33.

Problem polega na tym, że w kulturze współzawodnictwa, gdzie każdy aspekt dzieciństwa brany jest pod przysłowiową lupę, naturalnym instynktem jest działać na najwyższych obrotach, żeby dzieci miały wszystko, co najlepsze. Dzieci zapisywane są na różne dodatkowe zajęcia, wypełnia się im czas do granic możliwości, można powiedzieć, że dzisiejsze dzieci są bardziej zajęte niż były kiedykolwiek wcześniej. Wychowujemy najbardziej okablowane, monitorowane i rozpieszczone pokolenie w historii. Może to mikrozarządzanie w końcu się opłaci? Może wychowujemy najzdolniejsze, najzdrowsze i najszczęśliwsze dzieci, jakie świat kiedykolwiek widział?

Dorastanie w rozwiniętym świecie początku XXI wieku ma wiele zalet. Otaczają nas materialne wygody, o których nie śniło się nam jeszcze pokolenie temu. Całe rzesze naukowców, polityków i niezliczone firmy próbują znaleźć nowe sposoby, żeby nas nakarmić, ubrać, wykształcić i zabawić. Chronią nas zapisy prawa międzynarodowego. Dziecko jest „pępkiem rodzicielskiego wszechświata". A jednak dzisiejsze dzieciństwo bynajmniej nie przypomina „beztroskiego gniazda" w wyobrażeniu Lewisa Carolla. A rodzicielstwo to też nie bułka z masłem. W wielu dziedzinach nowoczesne podejście do dzieci daje odwrotne skutki.

Zacznijmy od zdrowia. Trzymane w zamknięciu jak kurczaki z chowu bateryjnego, karmione wysokokalorycznie i prawie pozbawione ruchu dzieci stają się niebezpiecznie otyłe. W Stanach Zjednoczonych produkuje się większe foteliki samochodowe dla wygody pulchnych niemowląt. Niemal jedna piąta małych Amerykanów waży powyżej normy, a dzieci z reszty świata też pod tym względem nie pozostają w tyle. Międzynarodowe Stowarzyszenie Badań nad Otyłością ocenia, że 38% młodzieży poniżej lat 18 w Europie i 50% w Ameryce Północnej i Południowej ma nadwagę. Już teraz ekstrakilogramy powodują u dzieci choroby serca, cukrzycę, miażdżycę i inne przypadłości kojarzone z wiekiem dorosłym. Dzieci wysportowane też cierpią. Szkodzi im nadmiar treningów w zbyt młodym wieku. Urazy, takie jak uszkodzenie wiązadeł krzyżowych stawu kolanowego, dawniej spotykane tylko u studentów uprawiających sporty i u zawodowych sportowców, są teraz częstym zjawiskiem w szkołach średnich i coraz częstszym zjawiskiem wśród 9-, 10-latków.

A kiedy ciało wysiada, umysł idzie w ślad za nim. Depresja, samookaleczenia i zaburzenia coraz częściej pojawiają się wśród dzieci na całym świecie, nie mówiąc o chorobach wywołanych stresem, takich jak bóle brzucha, głowy i chroniczne zmęczenie. Nawet jeśli diagnozy są przesadzone, liczby porażają: ONZ ostrzega, że już co piąte dziecko cierpi na zaburzenia psychiczne, a Światowa Organizacja Zdrowia szacuje, że do roku 2020 choroby umysłowe znajdą się wśród pięciu głównych przyczyn śmierci lub inwalidztwa u ludzi młodych. W Wielkiej Brytanii co 28 minut jakiś nastolatek próbuje popełnić samobójstwo, natomiast jego japońscy rówieśnicy zamykają się w swoich pokojach i odmawiają wyjścia stamtąd całymi tygodniami, miesiącami, a nawet latami. Eksperci

szacują, że ponad 400 tysięcy tamtejszych nastolatków to neopustelnicy. Z kolei Steven Hyman, profesor neurobiologii, były dyrektor amerykańskiego Narodowego Instytutu Zdrowia Psychicznego, obecny administrator Uniwersytetu Harvarda, twierdzi, że zdrowie psychiczne studentów amerykańskich jest dzisiaj w tak złym stanie, że „zakłóca podstawową misję uniwersytetu"[24].

Ten problem spowodowany jest głównie stylem życia, który każdemu każe marzyć o sławie, bogactwie i urodzie celebrytów z pierwszej ligi. Jednak presję tego rodzaju najbardziej odczuwają dzieci w rodzinach z wyższych szczebli drabiny społecznej, gdzie duch współzawodnictwa jest silniejszy[25].

Obecnie znaleźliśmy się w plątaninie sprzeczności. Chcemy, żeby dzieciństwo z jednej strony było próbą generalną przed pełną sukcesów dorosłością, a z drugiej – tajemniczym ogrodem, radosnym i wolnym od niebezpieczeństw. Mówimy naszym dzieciom „pora dorosnąć", a potem najeżamy się, kiedy dorastają. Oczekujemy, że spełnią nasze marzenia, a mimo to jakoś pozostaną sobą.

Ważne zatem wydaje się poznanie przyczyn takiego stanu rzeczy. Skoro wokół człowieka wszystko permanentnie się zmienia, pulsuje, przyspiesza i zwalnia, materia jest płynna, zdarzenia efemeryczne, nietrwałe, a wielość wyborów maksymalnie zwielokrotniona. Jak pisze Zygmunt Bauman […], świat zaczął przypominać nieskończony zbiór możliwości, pojemnik wypełniony po brzegi niezliczoną wielością propozycji […]. Zasadą nadrzędną wydaje się dążenie do celu, a nie samo jego osiągnięcie. W osiąganiu sukcesu droga do celu liczy się bardziej niż sam cel. Po jego osiągnięciu należy natychmiast wyznaczyć nowy cel. Mimo tych wszystkich starań i dążeń mających doprowadzić do ulepszenia siebie, swojej osobowości, otoczenia, życia, pracy, konsumpcji, rodziny, partnerstwa, intymności, generalnie rzecz ujmując, wszystkich aspektów ludzkiej egzystencji […] Jedynym sposobem bycia nowoczesnym jest nieustanne, kompulsywne, obsesyjne ulepszanie się"[26].

W związku z tym w naszej zmuszającej do rywalizacji kulturze konsumpcyjnej wszystko to, co ma związek z dzieciństwem, podlega wzrastającym oczekiwaniom. Skoro możesz mieć idealne zęby, idealne mieszkanie, idealny samochód, to dlaczego nie można mieć dziecka doskonałego? Obserwujemy presję, żeby dzieci na siłę uszczęśliwiać.

Sposób pełnienia przez rodzinę funkcji wychowawczych oraz wynikające stąd skutki oddziaływań na dziecko zależą w znacznej mierze od postaw ojca i matki w stosunku do dziecka. Dawanie dziecku, właściwej do jego wieku, swobody w dzisiejszych czasach – pozostawia wiele do życzenia. Rysuje się interesujący, a zarazem niepokojący obraz dzieciństwa, obraz pokolenia nadmiernie kontrolowanego, nadzorowanego i rozpieszczanego. Dochowaliśmy się dzieci z nadwagą, krótkowzrocznością, dzieci, które chorują i cierpią na depre-

[24] Tamże, s. 15.
[25] Tamże, s. 13–15.
[26] Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Krakowskie Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005, s. 23.

się. Kierowanie dzieckiem oparte jest na narzucaniu mu własnej woli lub na wymuszaniu określonego postępowania, ale czy o to w tym wychowaniu nam chodzi?

Dlatego też w wielu publikacjach pedagogicznych, socjologicznych i psychologicznych eksperci od rozwoju dziecka udzielają niespokojnym, niecierpliwym rodzicom tej samej rady: każde dziecko rozwija się w innym tempie. Wczesne lata są ważne, ale nie bierzemy udziału w wyścigu. Spędzajmy mniej czasu próbując dziecko na siłę udoskonalić, a raczej starajmy się je bliżej poznać. Uwierzmy własnym instynktom, zamiast naśladować wszystko to, co robi mama alfa z placu zabaw.

Podsumowanie

Od wieków dzieci nigdy nie wybierają sobie dzieciństwa. Ton zawsze nadają dorośli. „Tu nigdy nie chodzi o dzieci – mówi Michael G. Rousseau, oksfordzki historyk. – Tu zawsze chodzi o dorosłych". Dziś wydaje się, że jest tak bardziej niż kiedykolwiek. Pytanie tylko, co możemy zrobić, żeby w dzieciństwie chodziło bardziej o dzieci? Czy rodzice potrafią oprzeć się pokusie porównywania swego potomka z rówieśnikami, zachęcania go, a nawet naciskania, by uczył się nowych umiejętności? Ewa Czerniawska ostrzega, ze istnieje ryzyko zakłócenia naturalnego mechanizmu obronnego, regulującego dopływ bodźców. Zdrowe dziecko broni się przed ich nadmiarem, na przykład zapadając w sen. Z kolei przestymulowany niemowlak przyzwyczaja się do nich i staje się na nie mniej wrażliwy. Czerniawska wspomina badania, które pokazały, że część osób uczonych we wczesnym dzieciństwie czytania, w wieku 6. lat miała większe problemy w szkole niż ich rówieśnicy. „Nastąpił u nich regres rozwojowy. To nie znaczy, że jestem przeciwna wszelkim pomysłom na wczesnodziecięcą edukację, kryterium oceny stanowi tu jednak nie tylko to, co dziecko ma przyswajać, ale także sposób podania owej wiedzy"[27].

Reasumując, zwolennicy i przeciwnicy wczesnej edukacji twierdzą, że liczba zaangażowanych w nią rodziców będzie wzrastać w tempie geometrycznym. Entuzjaści mówią, że będzie się tak działo, choćby z powodu rosnącej wciąż wiedzy o możliwościach młodego mózgu. Krytycy powiadają, że to wynik nasilającego się „wyścigu szczurów". Pierwsi zarzucają drugim brak wiedzy i lenistwo, drudzy pierwszym – chore ambicje i kradzież dzieciństwa[28].

[27] E. Pągowska, *Bobo się nie wymiga…*, dz. cyt., s. 92.
[28] Tamże, s. 91.

Bibliografia

Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Wyd. Uniwer. Jagiellońskiego, Kraków 2002.

Adhoracja Apostolska „Familiaris consortio" Ojca Świętego Jana Pawła II do biskupów, kapłanów i wiernych całego Kościoła katolickiego o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym, 36, wyd. II, Częstochowa 1987.

Bissoli C., *Jan Paweł II o systemie wychowawczym księdza Bosko*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2001.

Chymuk M., Topa D. (red.), *Edukacja prorodzinna*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków 2000.

Dominian J., *Cykle afirmacji ludzkich. Szkice psychologiczne o życiu chrześcijańskim*, tłum. H. Bednarek, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1986.

Giereluk-Lubowic Z., *Wychowanie w rodzinie wielkomiejskiej*, WSiP, Warszawa 1979.

Honoré C., *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój*, Wyd. Drzewo Babel, Warszawa 2011.

Hrapkiewicz H., *Rozwój człowieka w rodzinie*, [w:] W. Świątkiewicz (red.), *W trosce o rodzinę* (*III Sympozjum Naukowe, Piekary 1994*), Wyd. Uniwer. Śląskiego, Katowice 1994.

Izdebska H., *Szczęście dziecka*, IWZZ, Warszawa 1988.

Jan Paweł II, *Homilia w czasie mszy św.*, Prato, Włochy, 19.03.1986, [w:] Cz. Drążek, A. Flaga, J. Gniewek (wybór i przyg. tekstów), *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II. Antologia wypowiedzi*, Wyd. Naukowe PAT, Kraków 1990.

Jan Paweł II, *List do Rodzin Ojca Świętego Jana Pawła II. 1994 Rok Rodziny*, Wyd. Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej TUM, Wrocław 1998.

Janke A.W., *Pedagogika rodziny i wychowanie rodzinne*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009.

Kawula S., *Diagnozowanie potrzeb opiekuńczo-wychowawczych środowiska* rodzinnego, Wyd. UMK, Toruń 1978.

Korzeniowska W., Szuścik U., *Rodzina. Historia i współczesność. Studium monograficzne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2001.

Pągowska E., *Bobo się nie wymiga*, „Polityka", 26 kwietnia 2008, nr 17(2651).

Pieter J., *Poznawanie środowiska wychowawczego*, Wyd. Ossolineum, Wrocław – Kraków 1960.

Rembierz M., *Dom rodzinny jako osobliwy szczegół w świecie kulturowej bezdomności. Refleksje z filozofii człowieka*, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie rodziny*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.

Sorkowicz A., *Wychowanie w rodzinie – w nauczaniu Jana Pawła II* (*wybrane zagadnienia*), [w:] W. Korzeniowska, U. Szuścik (red.), *Rodzina. Historia i współczesność. Studium monograficzne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.

Sztompka P., Bogunia-Borowska M. (red.), *Socjologia codzienności*, Wyd. Znak, Kraków 2008.

Sztompka P., *Socjologia*, Wyd. Znak, Kraków 2002.

Tchorzewski A.M., *Rodzina jako przedmiot badań w naukach o wychowaniu*, [w:] K. Jakubiak (red.), *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, Wyd. Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995.

doi: 10.23734/wwr20132.331.338

„Wychowanie w Rodzinie" t. VIII (2/2013)

Blahoslav KRAUS
Uniwersytet Hradec Králové, Czechy

Contemporary Family as a Factor of Deviant Behaviour

Współczesna rodzina jako czynnik zachowania dewiacyjnego

Streszczenie

Rodzina uznawana jest za znaczący czynnik zachowań dewiacyjnych w wieloczynnikowej teorii poszukiwania ich przyczyn. Środowisko rodzinne kształtuje najważniejsze cechy osobowości, w tym dewiacje. Uległo ono radykalnym zmianom w ciągu ostatnich dwudziestu lat, co pozostawiło swoje piętno na wzroście występowania zaburzeń społecznych. Niniejszy artykuł wyjaśnia najważniejsze konteksty tego rozwoju.

Słowa kluczowe: Zaburzenia społeczne, rodziny, zmiany społeczne, socjalizacja.

Abstract

Family is considered to be a significant factor of deviant behaviour within the multifactor theories searching for its causes. Family environment forms the core features of personality, including the deviations. It has undergone radical changes in the course of the past twenty years, which left its marks on the increase of the incidence of social deviation. This paper explains the most important context of this development.

Keywords: Social deviation, family, social changes, socialization.

It is the multifactor approach to social deviation aetiology which is clearly prevalent nowadays. Even if we avoid an underestimation of endogenous factors, the factors affecting the shaping of personality and its socialization remain the most important ones. Without doubt, the family, affected by all social changes of the past twenty years, is the decisive factor of this kind. It may be stated that in the context of the transformation of the whole society, the family has undergone much greater changes than in the previous decades. It has been affected by the processes of social anomy, social corrosion, significant social differentiation, etc.

Basically, the tendencies of the development of our families are very similar to the changes of family behaviour in Europe. Nevertheless, in contrast to western countries, the changes here take place in a highly unstable environment, having revolutionary character in some respects. A number of facts connected with the results of social transformation raise doubts whether the changes in family behaviour are natural, especially in the case of the young generation[1]. Although the family remains monogamous, the monogamy is of a „serial" kind, i.e. an individual changes partners several times in his/her life. I speak about partners, not spouses, which is a word connected with another radical change. The model of „single" life becomes more and more frequent. U. Beck sees the crucial defining aspect of contemporary families in the collision of love, family and personal freedom. He calls the present society „risk society", claiming that the current model of market modernity expects a society without families and children. The individual needs to be free, independent in order to satisfy all the requirements. The modern society is a society of individuals, not families, which makes the statement that family is the basic unit of society lose validity[2]. An increasing number of young people regard family as something restricting personal freedom. The traditional family bonds lose importance as well. There are fewer and fewer titles, fields, meadows and family businesses which pass from generation to generation[3]. Let us have a closer look at some of the features which make contemporary families potential factors of deviant behaviour.

Demographic situation

The fall of the number of legitimately founded families and the current trend of living together without being married are inevitably connected with the rise of the number of children born outside marriage (the current percentage is more

[1] M. Tuček, V. Kuchařová, *Proměny rodiny v období transformace*, [in:] *Rodina – zdroj lidského kapitálu Evropy v 21. Století.* Sborník z česko-německo-rakouské konference, Praha 2000, Národní centrum pro rodinu, Brno 2001.
[2] U. Beck, *Risikogeselschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt am Main 1986.
[3] O. Matoušek, A. Kroftová, *Mládež a delikvence*, Portál, Praha 1998, p. 39.

than 40%). This fact already is a serious problem from the perspective of the child's personality development since it tends to disturb the whole process of education. The absence of the father resulting from divorce or the fact that he never began to live with the mother is an important risk factor, especially for boys, who (due to the feminization of our education system) entirely lack male models. Moreover, the lack of the models also affects the development of girls, making it difficult for them to create a model of their future partner.

Divorce is generally regarded as a „safeguard" in case of potential failure by the young generation. Similarly, the belief that children do not need to grow up in complete families is becoming more and more common, while international comparative surveys suggest that children growing up in single parent families have worse grades at school, more mental problems and also commit offences more often. Current research clearly shows that the presence of the father in the family is a factor preventing the delinquency of the son[4].

Economic and housing issues and unemployment are the causes of another phenomenon related to contemporary families – the decrease of the average number of children per family. Up to the 1980s statistics pointed out the connection between youth crime rate and the number of children, the majority of youth offenders being children from numerous families. Nowadays, a child is often regarded as a kind of luxury (not only for economic reasons) or (more often) as an obstacle to professional growth and self-realization of both parents. There is a prominent increase of the number of pairs who plan to have just one child. However, the development and education of an only child brings as great a risk of deviant behaviour as education in numerous families does.

Democratization of family life

The chief cause of the democratization of families in the past decades is the long emancipatory effort of women and their struggle for equality in all areas of life. It is connected with women's rising level of education and qualification but partly also with the transformation of the scale of values. A parallel trend is a shift in roles, mainly the decrease of the father's authority. Some authors even speak of a crisis of fathers. This situation is another potential problem leading to deviant behaviour, mainly in the case of the personality development and education of boys.

The democratization tendencies are present not only in the relationship between the parents but also in their relationship with children. It has not been very long since children commonly used the polite form of address when talking to their parents. The general current trend is to have more equal relationships and

[4] Ibidem, p. 40.

much more tolerant approach to children. Again, the question arises whether this change is purely beneficial for the development of the child's personality and whether the „friendship" is not abused by the children, the result being that the child ceases to perceive the role of authority, which contributes to the elimination of the restrictions of behaviour.

Long-term research has brought convincing evidence to the fact that parents of delinquent adolescents exercise lesser effort to prevent asocial behaviour of their children[5].

Social and economic situation of families

The influence of the described problems of our time and, most importantly, the ongoing differentiation of society result in a change of the economic situation of families. The overall trend in the 1990s was a decrease of real income and the situation of the majority of families in the lower income bands. The structure of needs changes, food, housing and medical care becoming more important to the detriment of clothes, culture and recreation. Recently, these relations began to slightly shift back again, however, the differentiation lasts, threatening a part of the families with social exclusion. One half of the families in our research admit being in debt and almost 60% state that a crucial factor in the choice of food to buy is its cost[6]. From the perspective of deviant behaviour, both extremes in the population structure represent a threat.

Risk families are doubtlessly those living in poverty or on the margin of poverty. The need to keep up with other families exerts a pressure on children and parents, which often leads to criminal acts. Up to the 1950s, the vast majority of delinquent youths came from the poorest families with the lowest level of education, testifying to the fact that the fertile ground of criminal acts is mainly in the lowest classes with the lowest level of education and high unemployment rate, however, there has been a marked increase of the incidence of these acts even in families in a very good economic situation. This movement of criminality to higher classes may be interpreted as a consequence of the decreasing influence of families on the behaviour of adolescents in all social strata[7]. This is often connected with the so-called „conversion of childhood into money", i.e. with excessively high allowances for children, which may lead to more manifestations of deviant behaviour such as alcohol/drug abuse or pathological gambling.

[5] Ibidem, p. 44.
[6] B. Kraus, I. Jedličková, *National report from the Czech Republic, University of Hradec Králové*, [in:] Z. Benkö (eds.), *Tradition and modernity in the life-style of the families of the Visegrad countries*, SZEK J. Gyula Higher Education Publisher, Szeged 2007.
[7] O. Matoušek, A. Kroftová, *Mládež a delikvence*…, op. cit., p. 41.

The social and economic situation of families is also often connected with bullying. The victims of bullying are often children who cannot participate at certain events and are different because of worse clothes and equipment. In some cases, however, the situation may be the opposite, the children from poor families becoming the aggressors because of their effort to compensate for their disadvantage.

Disintegration of family life

One of the significant impacts of social changes on family life is its disintegration. The span of time spent together in order to talk about new experiences, joys and worries and search for the possibilities of mutual help and cooperation diminished in almost all families – this trend has been present for some time. Simultaneously, members of an increasing number of families merely meet or write to each other and in some cases, they even cease to communicate at all. The families very often do not meet even at meals. Mere 43% claim to have common dinners on a daily basis and 15% have them on weekends, when almost a half of the families (45%) meet at lunch as well[8]. The family becomes a kind of walk-through space, its members living rather next to each other than together.

Simultaneously, our research proves that family bonds are strengthened mainly by such factors as mutual communication and common spending of free time. Eroticism and sexuality come afterwards. The most frequent answer (88%) to the question „What holds the family together most?" was „I can rely on someone, I have emotional background"[9].

Sadly, the disintegration of family life affects mainly the children, who feel the absence of firm family background most. It is not surprising that they seek the lacking background in various „gangs". However, those are often fertile ground for delinquent behaviour.

Studies focusing on delinquent youth describe their family environment as cold with minimal interest in the child on the part of the parents. The children described their parents as passive, or even rejecting, with no interest in the child's needs[10].

Isolation of families

Contemporary families appear to be more closed to the others, becoming in a way isolated and living more „inwards". As a result, families become smaller

[8] B. Kraus, I. Jedličková, *National report from the Czech Republic*…, op. cit.
[9] Ibidem, p. 298.
[10] O. Matoušek, A. Kroftová, *Mládež a delikvence*…, op. cit., p. 43.

as to the number of their members but even more as to the number and intensity of mutual relationships. Such families are less stable and more vulnerable by any internal shocks. The consequences of the lacking external anchorage in society are that any conflicts or problems make the family, figuratively speaking, lose balance and the situation may very quickly develop in a state of threat to the overall stability, potentially resulting in utter collapse[11].

Moreover, many parents live their personal life (usually connected with hobbies or intimate matters) divided from the common family life, which leaves the children no choice but to live their own separate life as well. This leads to the atomization of family life, potentially increasing the risk of deviant behaviour as the children have to find their way of life on their own. The less the parents watch their child, the greater the probability that s/he will commit a crime at an early age, do it repeatedly and eventually commit a really serious crime[12].

Lifestyle of contemporary families

All of the above described changes and shifts influence the lifestyle of families, affected mainly by consumerism. Almost 20% of families in our research give „visits of shopping malls" as their dominant free time activity[13]. This lifestyle is one of the causes of the previously mentioned „conversion of childhood into money". Parents compensate for the lack of time for their children by buying them anything that they want. Unfortunately, this approach damages the development of the child's personality, potentially leading to deviant behaviour.

The phenomena of disintegration, atomization and general inner instability are reflected in the general life of the family, which becomes affected by various social deviations in the family itself. The global increase of social deviations is certainly connected with the rise of the number of families influenced by the phenomena (unemployment, alcoholism, violence etc.), i.e. families with dissocial lifestyle. A considerable number of children or youths having problems with deviant behaviour come from families directly affected by social deviations (see the increase of domestic violence). „A parent who has problems with deviant behaviour, drinks alcohol excessively, abuses drugs is often unemployed or otherwise manifests „lack of social adaptation" increases the probability that his/her child will break the law in his/her pubescence and adolescence"[14].

[11] Kraus B., *Rizika současné doby a jejich dopad na rodinu*, [in:] J. Levická, B. Balogová (eds.), *Sociália 2005.* Sborník z konference, Trnavská univerzita, Trnava 2008, p. 112.
[12] O. Matoušek, A. Kroftová, *Mládež a delikvence*…, op. cit., p. 45.
[13] B. Kraus, I. Jedličková, *National report from the Czech Republic*…, op. cit., p. 294.
[14] O. Matoušek, A. Kroftová, *Mládež a delikvence*…, op. cit., p. 45.

Shifts in functions

The disintegration of industrial society changes the nature of pressure on the family to such an extent that it stops to fulfil its basic functions. The above mentioned quick tempo of life, increasing demands and mainly the social, political and economic situation require the family to face tasks which it was not used to previously and it is not ready for them. The rise of the number of dysfunctional families in European countries is inevitable and there are very limited possibilities for the society to make the parents, who favour their own interests rather than children, fulfil their parental duties[15]. Above all, the society requires greater general responsibility for family members. This applies mainly in the case of care for an ill, old or disabled family member. The institutions dealing with issues of this kind count on a much greater involvement of the family in comparison with the past. The families (especially single parent families) have difficulties to meet the requirements, which often have an impact on the life of the children.

Similarly, the demands in the area of education and relaxation increased, including financial matters (paying for free time activities). Therefore, the possibilities to fulfil these functions are strongly determined by the above discussed social differentiation.

Another issue connected with the educational function is the growing feeling of responsibility for the success of children. As for parenting styles, we may say again that any extremes increase the risk of the occurrence of deviant behaviour. It has been proved that excessively strict rules and aggression towards children on the part of the parents often provoke similar behaviour on the part of the children. A child in such a family learns to consider aggression acceptable[16].

The opposite of the strict authoritarian parenting style is the liberal, all permitting approach. It is obvious and also proved by research that a considerable part of children and youths with deviant behaviour come from families who applied the liberal style. These children are not used to respecting rules, orders and interdictions.

There are more problems connected with the character of education in the family. A common cause of failure or deviant behaviour can be found in inconsistent education (a transgression is sometimes punished strictly and sometimes fully tolerated) or in divided attitudes of the parents (the mother has different requirements and procedures than the father).

[15] Ibidem, p. 40.
[16] Ibidem, p. 44.

Considering the fact that an increasing number of children spent the decisive early stage of their lives in family environment affected by the problems discussed above, it is difficult to find and optimistic conclusion.

References

Beck U., *Risikogeselschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt am Main 1986.

Kraus B., *Příspěvek k charakteristice současné rodiny*. *Socialia 98*, Gaudeamus, Hradec Králové 1999, p. 69–77.

Kraus B., *Rizika současné doby a jejich dopad na rodinu*, [in:] J. Levická, B. Balogová (eds.), *Sociália 2005.* Sborník z konference, Trnavská univerzita, Trnava 2008, p. 10–16.

Kraus B., Jedličková I., *National report from the Czech Republic, University of Hradec Králové*, [in:] Z. Benkö (eds.), *Tradition and modernity in the life-style of the families of the Visegrad countries*, SZEK J. Gyula Higher Education Publisher, Szeged 2007.

Matoušek O., Kroftová A., *Mládež a delikvence*, Portál, Praha 1998.

Tuček M., Kuchařová V., *Proměny rodiny v období transformace*, [in:] *Rodina – zdroj lidského kapitálu Evropy v 21. Století.* Sborník z česko-německo-rakouské konference, Praha 2000, Národní centrum pro rodinu, Brno 2001.

„Článek vznikl v souvislosti s projektem Rozvoj a podpora mutidisiplinárního vědecko výzkumného týmu pro studium současné rodiny na UHK (*RODINA-UHK CZ.1.07/2.3.00/20.0209*)*”*

This paper was supported by the European Social Fund [grant number CZ.1.07/2.3.00/20.0209 Development and support of multidisciplinary scientific research team for the study of contemporary family at UHK**].**

doi: 10.23734/wwr20132.339.351

„Wychowanie w Rodzinie" t. VIII (2/2013)

Krzysztof ZAJDEL
Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Polska

Rodzina i szkoła a zachowania agresywne młodzieży

Family and school and aggressive behaviours of youth

Streszczenie

Zachowania agresywne zaczynają być codziennością życia szkoły, z czym ani rodzina, ani sama szkoła nie umie sobie poradzić. Jeżeli chodzi o przyczyny środowiskowe, to źródeł takich zachowań należy szukać u rodziców i nauczycieli. Proces wychowawczy ma różne style, stąd i różne późniejsze zachowania dzieci.

Wpływ rówieśników, przyjaźnie, społeczne nastawienia – mogą albo tonować niektóre zachowania, albo prowokować do rozwoju agresji (np. naśladownictwo w zachowaniach). W swoim artykule starałem się przeanalizować zachowania, zwłaszcza rodziny i szkoły, które to poparte zostały badaniami przyszłych nauczycieli, gdzie konkluzje mogą zaskakiwać, ale i skłaniać do refleksji.

Słowa kluczowe: rodzina, przemoc, zachowania agresywne, przemoc w mediach.

Abstract

Aggressive behaviours begin to be a commonplaceness of the life of the school, with which neither family nor the school itself can cope. In relation to environmental causes, one should look for sources of such behaviours in parents and teachers. The educational process has various styles which leads to children's various later behaviours.

Peers' influence, friends, social attitudes – they can either tone down some behaviours, or provoke a development of aggression (e.g. mitation of behaviours). I tried to

analyse behaviours in my article, especially the family and the school, which are supported by the research of future teachers, and the conclusions can be surprising, but they induce reflections.

Keywords: family, aggression, aggressive behaviours, violence at the media.

Na temat agresji w rodzinie, w placówkach edukacyjnych napisano wiele. Dlaczego więc ta problematyka tak często powraca w badaniach, mierzą się z nim badacze, jest tematem wielu rozważań teoretycznych i prób praktycznego oddziaływania, poruszają go media? Odpowiedź jest prosta, a zarazem stanowi pewne wyzwanie. Mimo lat i prób radzenia sobie z tym zjawiskiem, wydaje się, iż ono narasta, staje się częścią otaczającej nas rzeczywistości, jesteśmy zaniepokojeni jego skalą. Powoduje to kolejne pytanie: czy jesteśmy w stanie uporać się z przypadkami agresji od rodziny zaczynając, po instytucje, w tym edukacyjne kończąc? Czy są skuteczne sposoby zmniejszenia takich zachowań, uchronienia najmłodszych? Pewne próby przynoszą lepsze lub gorsze rezultaty, dlatego warto o tym mówić, pisać, badać i wskazywać te sposoby, które kończą się sukcesem. Warto w tym wszystkim odnieść się do mediów, gdyż to one dość często pokazują nieodpowiednim wiekowo rocznikom dzieci takie zachowania, jakich nie powinny oni oglądać, nie ma oznakowań wiekowych, często w porach nieodpowiednich dla młodzieży emituje się sceny przemocy, pozwala kupować np. gry, które nie są dedykowane młodym ludziom. To budzi niepokój i obawy, próbę pokazania skali zjawiska i wskazanie sposobów przeciwdziałania. Skupiłem się w swoich rozważaniach na rodzinie, a także potencjalnych nauczycielach, którzy z tym zjawiskiem będą musieli się zmierzyć, jeśli podejmą pracę w edukacji, będą mieli też swoje dzieci.

Dla wielu posiadaczy stałego łącza internetowego istnieje możliwość oglądania filmów bezpośrednio na komputerze. Na darmowej platformie jest ciekawy estoński film, swego czasu nominowany do Oskara, pod tytułem *Nasza Klasa* (*Klaas*). Ten film ogląda się online, na oficjalnej stronie do tego przeznaczonej, gdzie znajduje się kilkadziesiąt światowej klasy filmów w jednym miejscu, taka filmoteka za darmo. Nie wymaga rejestracji, ani opłat. Film jest pod adresem internetowym[1].

Warto, aby ten film obejrzeli zwłaszcza nauczyciele, rodzice. Zachęcałbym do wspólnego obejrzenia w klasie z nauczycielem lub w domu z rodzicami i podyskutowanie o tym, co robić, aby do sytuacji tam przedstawionych nigdy nie dochodziło. Film jest rekonstrukcją zdarzeń, jakie miały miejsce w szkole w pewnym kraju, a myślę, że i podobne sytuacje są i w naszych placówkach, oby tylko nie doszło do takiego finału jak ten, przedstawiony w filmie.

[1] Por. źródło: http://www.cda.pl/video/86850e4/Caly-film-Nasza-Klasa-2007-Dramat [dostęp: 21.05.2014].

Mocne i wstrząsające kino, zwłaszcza jeżeli ktoś jest obserwatorem różnych zachowań młodzieży i przypomni sobie nie tak odległe sprawy wychowawcze z uczniami naszych gimnazjów lub szkół średnich w tle, podawane w mediach jako przykład rozpasania młodzieży (pamiętny kosz na głowie nauczyciela, lub ostatnio samobójstwo ucznia po filmie zamieszczonym przez kolegów na You Tube) lub złych stosunków panujących w szkole. Można mieć też wrażenie, że, co prawda, w Polsce nie ma jeszcze takich sytuacji jak w innych krajach, gdzie młodzież strzelała do uczniów i nauczycieli: w USA, w Finlandii czy Niemczech.

Jest wiele przyczyn zachowań agresywnych u dorosłych, w tym i u młodzieży. Generalnie rzecz ujmując, w opinii wielu badaczy (m.in. Lefrancois)[2] te zachowania mają dwie płaszczyzny występowania: środowiskowy i biologiczny. Jak pisze Bronisław Urban: „Ostatnia dekada XX wieku to okres najgwałtowniejszego wzrostu przestępstw w Polsce, wyrażający się we wszystkich rodzajach przestępstw co odzwierciedlają wskaźniki stosowane w kryminologii i statystyki wykorzystywane w naukach społecznych. Niewątpliwie, gwałtowne pojawienie się przestępczości na niespotykaną dotychczas skalę, jej wielka dynamika, pojawienie się rodzajów przestępstw (zwłaszcza czynów nasyconych agresją, przemocy i aktów okrucieństwa)”[3].

Jeżeli chodzi o przyczyny środowiskowe, to źródła takich zachowań należy szukać u rodziców i nauczycieli. Proces wychowawczy ma różne style, stąd i różne późniejsze zachowania dzieci. Wpływ rówieśników, przyjaźnie, społeczne nastawienia – mogą albo tonować niektóre zachowania, albo prowokować do rozwoju agresji (np. naśladownictwo w zachowaniach).

Czynniki biologiczne były opisywane w wielu badaniach[4], choć nie zawsze te badania odbierano jako przekonujące, np. wpływ testosteronu na agresywne zachowania czy kwestia temperamentu.

Winnych zjawiska zachowań agresywnych szuka się wokoło: w szkole, nadmiernej epatacji przemocy np. w mediach, brutalnych grach komputerowych, brania złych wzorców postępowania np. z grup subkulturowych, zanikania więzi w rodzinie.

Nie tak dawno temu, jak już niewielu pamięta, niepisanym autorytetem cieszyła się szkoła: w środowisku szkolnym nauczyciel, o dyrektorze nie wspominając. To był pewien wzorzec, punkt odniesienia i dla uczniów, i dla rodziców. W rankingach atrakcyjności pełnienia ról zawodowych, zawód pedagoga cieszył się sporym uznaniem i prestiżem. Dla kobiet z małych miejscowości spełniał

---

[2] G.R., Lefrancois, *Of children – an Introduction to Child and Adolescent Development*, Wyd. Wadsworth, Thomson Learning, Belmont 2001.

[3] B. Urban, *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*, wyd. I, Wyd. Uniwer. Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. 9.

[4] D.R. Shaffer, *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*, Wyd. Wadsworth, Thomson Learning, Belmont 2002.

role nobilitacji, zaś mężczyznom pozwalał pełnić pewną funkcję urzędnika państwowego. Była stabilność, praca czekała na pedagogów. W obecnych czasach do gabinetu nauczyciela lub dyrektora może wejść każdy niezadowolony rodzic i głośno wypowiedzieć swoje zdanie lub pretensje, nie przebierając w słowach. Kiedy zbierze się kilku niezadowolonych rodziców, to mogą np. wymóc odsunięcie nauczyciela od prowadzenia określonych zajęć w danej klasie (prawo to przewiduje), nawet doprowadzić do zwolnienia dyrektora.

Autorytet szkoły, pozycja nauczyciela – nic tu nie znaczą. Młodzież i rodzice znają swoje prawa i domagają się ich przestrzegania, co jest słuszne, ale co stało się z prawami i rolą szkoły? Grono pedagogiczne, wedle zapisów Ustawy o Systemie Oświaty, ma wspierać rodziców w wychowaniu dzieci, nauczyciel może, co najwyżej wpisać uwagę do dzienniczka lub zeszytu, wezwać rodziców do szkoły jak zechcą przyjść, wreszcie, postawić negatywna ocenę, co może spotkać się z reprymendą zarówno dyrektora szkoły i komentarzem: że nauczyciel sobie nie radzi, jak i pretensjami samego rodzica.

Młodzież doskonale zna swoje prawa, jest dość często wspierana przez swoich opiekunów, którzy podejmą wszelkie kroki z prawnymi włącznie, aby tylko ich dziecku „nie stała się krzywda", czyli np. nie poniosło słusznej kary za swoje postępowanie.

Media

Kiedyś występował w filmach dzielny szeryf, który w imieniu prawa nagradzał dobro i karał zło. Filmowy „zły" zawsze ponosił konsekwencje swoich postępowań. Inne filmy opierały się na tym samym schemacie. Po podwórkach biegali partyzanci, Indianie, kowboje i inni w zastępstwie obecnych podwórkowych pozytywnych bohaterów. Nikt nie chciał być „czarnym charakterem". Wszystko miało nieskomplikowany wymiar: występowało dobro lub zło, gdzie to pierwsze jak zwykle bywa – zwyciężało. W opinii wielu nauczycieli i osób mających dzieci – świat był prosty i zasady w nim panujące zrozumiałe dla każdego.

Jeszcze dwadzieścia lat temu był jeden telewizor w gospodarstwie domowym, zazwyczaj stał w centralnym miejscu w mieszkaniu, a to, co się oglądało, zależało od rodziców, gdyż to oni sprawowali pieczę nad oglądanym kanałem i filmem. Dziecko nie decydowało o tym, co chce oglądać i o jakiej porze, ale rodzic. Odbiornik telewizyjny stał zazwyczaj w pokoju rodziców, więc wieczorem nie było możliwości włączenia go bez zgody rodziców i ich aprobaty.

A teraz? Jest ogromny zalew filmów, literatury, programów komputerowych. Pieczę nad tym, co wolno dziecku oglądać, w co grać, a w co nie wolno – powinni sprawować rodzice. Nie wszyscy wiedzą jak to czynić, po powrocie z pracy chcą mieć czas dla siebie i jest im w większości obojętne: co oglądają

i w co grają ich dzieci. Model rodzinnych warunków zamożności zakłada pewien standard: mianowicie telewizor w każdym pokoju, każdy też ma swój komputer, sieć stanowi mieszkaniowy router. Od kilku lat podarowanie 10-latkowi komputera z okazji komunii – to podstawowy standard, nawet uważany niekiedy za coś przeciętnego, bo komputer w tym wieku każdy już ma.

Dlaczego tak uważam?

Wystarczy zapytać dzieci w szkole – co oglądały w telewizji niedawno? Nie ma takiej pozycji w programie telewizyjnym, niezależnie od pory nadawania, której większość dzieci w klasach już I–III szkoły podstawowej by nie oglądała. Od filmów akcji do oglądanych późną porą horrorów czy filmów wyłącznie dla osób dorosłych, których dzieci nie powinny w tym wieku oglądać i które teoretycznie mają obwarowania: tylko dla osób dorosłych.

Ale jest też i inna strona mediów, czy patrzenia na sprawy oświaty przez ludzi z zewnątrz, z pewnym już ukształtowanym osądem. Niedawno pewna osoba z poczytnego wydawnictwa dla młodzieży sprzedawanego w kioskach przysłała mi propozycję, abym napisał artykuł na temat: „dlaczego uczeń nie chce chodzić do szkoły"?

Zamawiający od razy zastrzegł sobie, iż myśl przewodnia artykułu miała być taka, że jest to wina szkoły i nauczycieli. Na próby innej interpretacji zgodzili się niechętnie, zastrzegając, że artykuł może ulec skróceniu przez redakcję. W konsekwencji artykuł nie ukazał się, gdyż nie popierał tezy założonej i oczekiwanej przez gazetę. Opierając się na swoich badaniach (na dość znacznej próbie), także na badaniach innych, starałem się dociec przyczyn absencji uczniów, gdzie jednym ze znaczniejszych powodów były multimedia, czyli możliwość przebywania w wirtualnym świecie bez kontroli nauczycieli i „zrzędzenia" rodziców.

Agresja

Jak postępować z konkretnymi przypadkami agresji w szkole w klasach młodszych i starszych? Nie jest to zjawisko nowe, ono już dawniej istniało, tyle tylko, że się tego nie nagłaśniało. Nie każdy rodzic wezwany do szkoły ma ochotę przyjść. Nie każdy przyjmuje też do wiadomości, iż jego dziecko coś zrobiło źle, uważając, że jest to zwykłe „czepianie się". W pewnym przypadku (piszący ten artykuł był czynnym nauczycielem) wezwana matka do szkoły po tym, jak jej syn wywracając kolegę spowodował u niego wstrząs mózgu stwierdziła, że z „takimi głupotami do szkoły przychodzić nie będzie". Co wówczas może szkoła? Obniżyć zachowanie, w drastycznych przypadkach usunąć ze szkoły – tylko tyle, czy aż tyle? A jeżeli ucznia „usunie" się ze szkoły, to jeżeli źle będzie się zachowywał w innych placówkach edukacyjnych, to i tak wróci do szkoły w swoim rejonie, nie można go nie przyjąć.

Potocznie twierdzi się, że szkoła wychowuje. Wystarczy policzyć, ile czasu dziecko przebywa w szkole i oprócz opanowania materiału ile można poświęcić mu czasu na tak zwane wychowanie? W ciągu statystycznych 18 lat życia dziecka, szkoła *wychowuje* tylko w nieznaczny sposób. Większość norm społecznych wynosi się z domu i z kontaktów z rówieśnikami. Samo prawo oświatowe w Podstawie Programowej stwierdza, że szkoła wspomaga rodziców w procesie wychowawczym. Od wychowania są rodzice, prawni opiekunowie[5].

Oglądając *Naszą klasę* trudno odnieść się do tzw. medialnych „uzdrawiaczy", którzy dość często po jakiejś szkolnej tragedii opisywanej i pokazywanej w mediach: „wiedzą wszystko", udzielają rad, określają winnych i wskazują metody naprawcze, a tak naprawdę nie wiedzą nic. Dość często od razu pojawia się u nich pytanie: gdzie byli nauczyciele, kiedy to się stało? Dlatego warto oglądając ten film zwrócić szczególną uwagę na nauczycieli właśnie, ale i na postawy i zachowania rodziców.

Byli w przeszłości i obecnie komentatorzy, którzy twierdzili, że przyczyny agresji znajdują się w szkołach, a konkretnie jest to problem gorszych i lepszych szkół (prywatnych i publicznych), lub być może przyczyna tkwi w rodzinie. Nie traktuje się w tych sądach szkoły jako instytucji w rozumieniu ogólnym, ale konkretnie winna staje się określona placówka, określona rodzina.

Tutaj wypadałoby popatrzeć na agresywne zachowania i postępowania uczestników tych zdarzeń pod pewnym kątem. Weźmy przykład zamordowanego policjanta (głośna sprawa z 2010 roku), który po zwróceniu uwagi dwójce nieletnim na przystanku komunikacji miejskiej, kiedy zachowywali się agresywnie, rzucali koszem w tramwaj, został przez nich zaatakowany nożem i w konsekwencji tego ataku zmarł. Nikt z pasażerów tramwaju i przejeżdżających obok aut nie zareagował, nie pomógł, nie udzielił pomocy.

Poniżej opisano kilka przyczyn wzrostu agresywności dzieci i młodzieży:

— doświadczenie agresji i przemocy w środowiskach z najbliższego otoczenia, tj.:
  - rodzina, rówieśnicy, środowisko społeczne,
  - obniżenie regulacji znaczenia norm i wartości społecznych,
  - wzrost brutalności wraz z pojawieniem się coraz większej ilości gier komputerowych, telewizorów kablowych i przede wszystkim Internetu,
  - ze strony rodziców brak jakichkolwiek wymagań od dziecka, przede wszystkim wychowanie bezstresowe[6].

Z punktu widzenia wewnętrznych dyspozycji jednostki zachowanie agresywne, może być pojedynczym aktem lub stałą dyspozycją o złożonych przyczynach i czynnikach wyzwalających.

[5] Ustawa o Systemie Oświaty z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. nr 56, poz. 458).

[6] I. Pospiszyl, *Patologie społeczne*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2008, s. 109–110.

Wiele agresywnych zachowań ma podłoże autoprezentacyjne. Niektórzy zachowują się agresywnie, aby sprawić wrażenie kogoś groźnego, inny, by przypodobać się grupie, a jeszcze inni po to, by stać się ważniejszymi od innych, sięgając po miano przywódcy. Agresja może pomóc zachować twarz w razie fizycznego bądź werbalnego ataku. Zachowanie agresywne może wynikać także z potrzeby samoobrony lub obrony innych ludzi[7].

To samo niekiedy dzieje się w klasie, w szkole: wszyscy wiedzą o zachowaniach mobbingowych wobec jakiegoś kolegi, koleżanki: wymuszeniach, ośmieszaniu, agresji słownej i fizycznej – ale nie robią nic, aby to przerwać, powiadomić kogoś kompetentnego. Czasami sami nauczyciele widząc takie zachowania udają, że ich nie ma, odwracają głowę, nie interweniują, nie wchodzą do pomieszczeń, gdzie może być jakaś przemoc. Placówki ograniczają się niekiedy do monitoringu, który nie zawsze jest skuteczny. A nauczyciel to urzędnik państwowy, więc podlega szczególnej ochronie, z czego uczniowie już w gimnazjum zdają sobie sprawę. Dlatego zdziwienie budzi ich postępowanie, gdy tak łatwo jest: nic nie widzieć, nie słyszeć, nie interweniować.

Czy winny temu jest np. awans zawodowy i rynek pracy, gdzie każdy boi się o swój wakat i nie zrobi nic, aby zaraz nie mieć konfliktu z rodzicami uczniów, z dyrekcją itd.? Pewnie ma to w tym kontekście spory i znaczący udział.

Praca jest zazwyczaj na rok (okres stażu) – a potem to już wiele zależy od dobrej woli dyrektora, posiadanych środków. Motywacja do pracy przebiega wedle schematu: „jak sobie nie radzisz w pracy jako nauczyciel, to na twoje miejsce czeka rzesza chętnych absolwentów". A gdy ktoś jest doświadczonym pedagogiem, ma wiedzę i to coś (zwane niekiedy za Janem W. Dawidem: „duszą nauczyciela"): to jest za drogi (zazwyczaj nauczyciel dyplomowany) w utrzymaniu, na jego miejsce spokojnie można zatrudnić dwóch stażystów bez umowy na kartę nauczyciela, tylko na umowę o dzieło – w domyśle łatwo zwolnić i mieć posłuszną osobę.

Inni zatrudnieni na czas nieokreślony za nic mają wymagania i zmieniający się świat i potrzeby. Trwają na swoim stanowisku, ale nie ma na nich skarg, są pokorni – lecz bez inicjatywy. Zmiana jakości uczenia, zmiana poglądów na pewne kwestie u tych osób, to często dyskurs bez efektów w praktyce.

Rodzice lubią się chwalić dzieckiem, natomiast kiedy są problemy – łatwo winę zrzucić na szkołę. Skoro kogoś mój syn pobił – to gdzie byli w tym czasie nauczyciele? Skoro nie potrafi mnożyć, dzielić i pisać poprawnie – to go tego „szkoła" nie nauczyła. Dlaczego dostał najniższa notę z zachowania, przecież w domu do rany go przyłóż? Takie są najczęstsze tłumaczenia. Według zapisów konstytucyjnych to rodzice zapewniają sferę wychowania dziecku, szkoła ma ich tylko wspierać w tych działaniach, ale nie wychowywać. Wychowanie to domena rodziny.

[7] M. Leary, *Wywieranie wrażenia na innych*, GWP, Gdańsk 2002.

Są i próby wymuszania przez nadopiekuńczych rodziców lepszych stopni, przekupstwa, naciski i inne formy presji, aby tylko ułatwić życie swojemu dziecku, bez względu na konsekwencje. Jest i przeciwny kurs, zrzucenia całego balastu wychowania i dydaktyki na placówkę. Najlepiej, gdyby dziecko „zamieszkało" w szkole, zjawiało się tylko wówczas, kiedy jest do czegoś potrzebne, ma posprzątać lub kupić jakieś używki dla imprezujących rodziców.

Kształcenie i jego poziom

Ważny jest też poziom kształcenia na uczelniach. Student płaci i wymaga. A im gorsza uczelnia, tym większa absencja, marność kształcenia i taki student dostaje uprawnienia do pracy w szkole. Reforma jest nieustanna, ale jakoś tych podskórnie złych spraw nie rozwiązuje się na żadnym poziomie. O przedszkolach dyskutuje się przecież od wielu lat, uczelnie wyższe poza podziałem na licencjat i studia uzupełniające (proces Boloński) też się niewiele zmieniają[8]. Przykładowo: młody człowiek kończy studia magisterskie, potem dostaje się na studia doktoranckie, nigdy nie pracował w szkole i z młodzieżą, i nagle uczy metodyki, dydaktyki i innych przedmiotów zawodowych. Studenci na zajęciach z młodymi doktorantami wykonują prezentacje multimedilane i dostają piątki. Jaka jest wiedza i jakie są umiejętności po takim nauczeniu? Potem ci młodzi ludzie niekiedy zostają, po uzyskaniu doktoratu, pracownikami uczelni, kształcą przyszłych pedagogów, choć sami nigdy w szkole nie pracowali, tylko się tam uczyli.

Rok temu zapytałem grupę studentów pedagogiki (80 osób) III roku studiów licencjackich i II rok (60 osób) studiów drugiego stopnia (magisterskich), o ich przygotowanie do ewentualnego pełnienia roli nauczyciela, wychowawcy w placówce. Mieli oni za sobą praktyki w szkołach i innych placówkach, ja pytałem się o potencjalną pracę w szkole podstawowej[9]. Badani studenci byli zarówno studentami studiów dziennych, jak i wieczorowych, w różnym wieku. Wyniki, jakie uzyskałem na swoje pytania przedstawiają się następująco, w odniesieniu do studiów pierwszego stopnia i drugiego stopnia.

[8] M.L. Wu, *A Comparison of PISA and TIMSS 2003 achievement results in Mathematics*, AERA Annual Meeting, New York 2008.

[9] Badania zostały przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego, z uwzględnieniem techniki ankiety i narzędzia – kwestionariusza ankiety. Jest to fragment większego badania, który będzie wykorzystany w monografii, nad którą obecnie pracuję [uzupełnienie moje – K.Z].

Tabela 1. Odczucia studentów odnośnie do ich praktyk i potencjalnej pracy w szkole – dane procentowe

Table 1. Students' feelings as to their apprenticeship and potential future work in school – percentage data

	Praktyki w placówkach przygotowały mnie wystarczająco do radzenia sobie ze sprawami wychowawczymi w szkole	Poradziłabym/łbym sobie w szkole, gdybym musiała/ał porozmawiać z uczniami lub ich rodzicami	W placówkach, w których byłam/łem na praktykach, jest problem z zachowaniami agresywnymi u uczniów
Studenci studiów licencjackich	21	36	45
Studenci studiów magisterskich	29	41	63

Źródło: opracowanie własne autora (2012).
Source: developed by the author (2012).

Opinie respondentów potwierdziły moje przypuszczenia[10]. Generalnie ich opinie i komentarze po tym moim badaniu były takie, że nikt im nie mówi jak postępować w konkretnych sytuacjach, z jakimi się zetknęli, a których to nie przewidzieli. Nie ćwiczą takich symulacji, zaś większość wykładowców na ich słowne wątpliwości odsyła ich do literatury bądź udziela niewystarczających rad i sugestii, więc już nie pytają. Zaledwie około trzecia część z nich czuje się „gotowa" do pracy w placówkach pod kątem spraw wychowawczych. Ich odczucia, wynikające ze zdobytego doświadczenia na studiach pozostają w sporej wątpliwości do wyobrażenia sobie tego, czy dadzą radę w realnej rzeczywistości oświatowej. Około 60% z nich przyznaje się, że nie potrafiłoby tego, np. rozmawiać o agresji z uczniami czy ich rodzicami, są do tego nieprzygotowani, zwłaszcza że placówki, gdzie byli na praktykach, mają problem z zachowaniami agresywnymi wśród uczniów.

Jak radzić sobie z zachowaniami agresywnymi na przykład w szkole?

Jak jest z czynami karanymi w placówkach szkolnych, tych zgłoszonych, odnotowanych, którym nadano urzędowy bieg. Warto w zalewie różnych danych odnieść się do danych statystycznych Policji. Są to statystyki z 2009 roku, odnoszące się do całego kraju[11].

[10] K. Zajdel, *Społeczne konteksty wyborów edukacyjnych gimnazjalistów szkół wiejskich*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009.

[11] Statystyki przestępstw nieletnich ze strony internetowej Policji, por. źródło: http://www.policja.pl/ [dostęp: listopad 2013].

Tabela 2. Liczba przestępstw stwierdzonych popełnionych na terenie szkoły podstawowej, gimnazjum

Table 2. The number of crimes committed in a primary school, a gymnasium

zabójstwo	uszczerbek na zdrowiu	udział w bójce lub pobiciu	zgwałcenie	kradzież cudzej rzeczy	kradzież z włamaniem	przestępstwa rozbójnicze	przestępstwa narkotykowe
0	2.208	1.021	26	2.639	650	3.918	433

Źródło: statystyki policyjne: http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/przestepczosc-w-szkole/50868,Przestepczosc-w-szkole-i-i-innych-placowkach-oswiatowych.html [dostęp: kwiecień 2012].
Source: Police statistics: http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/przestepczosc-w-szkole/50868,Przestepczosc-w-szkole-i-i-innych-placowkach-oswiatowych.html [access: april 2012].

Warto podkreślić, iż jest to tylko szkoła podstawowa i gimnazjum, i są to dane najcięższe. Nie ma tutaj agresji słownej, zaczepek, ubliżania i zjawiska lobbingu. Niemniej te dane mogą być wstrząsające dla przeciętnego czytelnika lub rodzica posyłającego dziecko do szkoły podstawowej lub gimnazjum.

Analizując wiele programów realizowanych w szkołach, które miały zmniejszyć problem agresji dostrzegam, że to nie przynosi efektów. Być może pomysłem na zmianę niektórych agresywnych zachowań młodzieży, między innymi w gimnazjach, byłby sprawdzony już w wielu państwach Trening Zastępowania Agresji (ART). W Polsce, aby stosować tę metodę, zwłaszcza w sposób zarobkowy, należy skontaktować się z firmą Instytut Amity. Tylko ona posiada licencję (w tym i trenerów) na szkolenia tym sposobem. To nie jest tani program.

Na czym polega ART (Trening Zastępowania Agresji)?

Jak opisuje to Elżbieta Potempska i Andrzej Kołodziejczyk[12] u podstaw ART leży przekonanie, że podstawowymi przyczynami agresywnych zachowań u młodzieży jest deficyt dotyczący umiejętności kontrolowania własnej impulsywności, brak umiejętności zastosowania w życiu innych sposobów rozładowania agresji, braki w umiejętnościach prospołecznych czy też nieukształtowane jeszcze do końca myślenie moralne. Tę metodę można stosować wobec osób w różnym wieku i o różnym poziomie agresywności, nawet wśród skazanych w więzieniu, zakładach poprawczych. Zasady działania polegają na modelowym ukazywaniu postępowania w różnych sytuacjach. W tym przypadku nauka skupia się na odgrywaniu ról, pewne „uczenie się" określonych zachowań i jeśli te umiejętności zostaną nabyte, będą mogły zostać wykorzystane w życiu codziennym. Wytworzy się swoista zasada „wdrukowania", aby to, co ćwiczymy stało

[12] E. Potempska, A. Kołodziejczyk, *Trening Zastępowania Agresji*, cz. I, „Remedium" 2001, nr 12, s. 106.

się normą, stałym sposobem postępowania w określonych sytuacjach. Tak jak na treningu sportowcy ćwiczą godzinami np. padanie na macie, aby nie zrobić sobie krzywdy (np. judo), w określonej sytuacji zastosują to, co wyćwiczyli, kontrolowany upadek stanie się normą, bezpiecznym upadkiem. W przełożeniu: wyćwiczona metoda postępowania w sytuacjach trudnych, radzenie sobie bez dotychczasowej agresji – ma stać się normą postępowania.

W konkretnych sytuacjach treningowych ART grupa ma liczyć do 6–8 osób i posiadać dwóch prowadzących trenerów. Jeden prowadzi grupę, drugi przebywa w grupie i pomaga w odgrywaniu ról, wspiera w pracy osoby i grupę. Przeciętny czas pracy nie może być krótszy niż dziesięć tygodni, przy dwóch spotkaniach na tydzień. Optymalnie, aby ART spełniło swoje zadanie, potrzeba od 6 miesięcy do 2 lat pracy. ART jest programem rekomendowanym przez władze edukacyjne (Departament Edukacji) w USA, jak i Brytyjczyków (Brytyjskie Ministerstwo Spraw Wewnętrznych)[13]. Trening Zastępowania Agresji po raz pierwszy podlegał ewaluacji w 1987 roku i od tego czasu wielokrotnie go oceniano na świecie. Doczekał się też setek publikacji na swój temat. Jak pisze wspomniany wcześniej „Amity Instytut" w swoich publikacjach i na stronie: „[…] zmiany zachowania uczniów w grupach treningowych i poza salą treningową są na ogół widoczne, szybkie i znaczące. Są też przykłady takich zmian u najbardziej opornych przedtem uczniów, że, zdaniem nauczycieli, graniczy to z cudem"[14].

Tabela 3. Przykładowe zachowania agresywne przed i po terapii ART
Table 3. Examples of behaviours prior to and after ART therapy

Rodzaj zachowania agresywnego	Przed TZA	Po TZA
ataki kompetencyjne	30	17
złorzeczenie, narzekanie	7	0
złośliwości, odsuwanie krzesła	12	0
przekleństwa	3	0
kuksanie w bok	34	27
przewrócenie, podstawienie nogi	0	3
kopanie w kostkę	17	10
trzaskanie drzwiami	4	4
Razem	107	61

Źródło: Amity Instytut, http://amity.pl [kwiecień 2012]
Source: Amity Instytut, *http://amity.pl* [access: april 2012].

[13] A.P. Goldstein, B. Glick, J.C. Gibbs, ART – *Program Zastępowania Agresji*, wyd. popraw., Instytut Amity, Warszawa 2004.
[14] Por. źródło: http://amity.pl [dostęp: kwiecień 2012].

Afekty działań tego treningu są widoczne, każdy rodzaj zachowania agresywnego uległ zmniejszeniu, niektóre nawet znacznemu.

Oczywiście większość placówek szkolnych, i nie tylko szkolnych, ma swoje standardy postępowania w przypadku agresji uczniowskiej. Generalnie wewnątrzszkolne programy skierowane przeciwko agresji uruchamiane są wówczas, kiedy coś złego się w szkole dzieje, mają jak lekarstwo przynieść natychmiastowy efekt. Zastosowane nie podlegają ewaluacji, nie sprawdza się efektów po ich zrealizowaniu, przyjmuje się, że „sprawa" została załatwiona. Odnotowuje się to w dokumentacji szkolnej i na tym zazwyczaj się kończy. W przypadku powtórzenia zjawiska, program realizuje się po raz drugi. Często te programy są „autorstwa" nauczycieli z danej placówki, niekiedy „zleca się" ich przeprowadzenie pedagogowi lub psychologowi, zakładając, że ich wiedza naprawi „dusze" uczniowskie. Nie sprawdza się, czy dany program „zapożyczony" ze strony innej placówki jest wystandaryzowany.

Nie ma podejścia kompleksowego, monitorowania życia wewnątrzszkolnego pod kątem nieprawidłowości, stałej współpracy z rodzicami, uaktywniania struktur uczniowskich. Samorząd uczniowski jest takim „ozdobnikiem", który jest, ale tak naprawdę ma niewielkie możliwości działań. Wykazały to moje, dość obszerne, badania opublikowane w 2009 roku[15]. Rodzice zbyt aktywni w życiu szkoły, chcący czegoś od grona pedagogicznego, zazwyczaj są ignorowani i pacyfikowani.

Bibliografia

Goldstein A.P., Glick B., Gibbs J.C., *ART – Program Zastępowania Agresji* , wyd. popraw., Instytut Amity, Warszawa 2004.

Leary M., *Wywieranie wrażenia na innych*, GWP, Gdańsk 2002.

Lefrancois G.R., *Of children – an Introduction to Child and Adolescent Development*, Wyd. Wadsworth, Thomson Learning, Belmont 2001.

Potempska E., Kołodziejczyk A., *Trening Zastępowania Agresji cz. I*, „Remedium" 2001, nr 12.

Pospiszyl I., *Patologie społeczne*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2008.

Shaffer D.R., *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*, Wyd. Wadsworth, Thomson Learning, Belmont 2002.

Urban B., *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*, wyd. I, Wyd. Uniwer. Jagiellońskiego, Kraków 2005.

Ustawa o Systemie Oświaty z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. nr 56, poz. 458).

Wu M.L., *A Comparison of PISA and TIMSS 2003 achievement results in Mathematics*, AERA Annual Meeting, New York 2008.

Zajdel K., *Społeczne konteksty wyborów edukacyjnych gimnazjalistów szkół wiejskich*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009.

[15] Szerzej na ten temat zob.: K. Zajdel, *Społeczne konteksty wyborów edukacyjnych gimnazjalistów szkół wiejskich*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009.

Netografia

http://www.www.amity.pl/?str=ewaluacja_tza [dostęp: kwiecień 2012].
http://www.cda.pl/video/86850e4/Caly-film-Nasza-Klasa-2007-Dramat [dostęp: 21.05.2014].
Strona Policji z przestępstwami nieletnich: http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/przestepczosc-w-szkole/50868,Przestepczosc-w-szkole-i-i-innych-placowkach-oswiatowych.html

doi: 10.23734/wwr20132.253.371

„Wychowanie w Rodzinie" t. VIII (2/2013)

Grzegorz GODAWA
Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, Polska

Hospicyjne wsparcie zdrowego rodzeństwa terminalnie chorego dziecka

Hospice assistance offered to the healthy siblings of a terminally ill child

Streszczenie

Chore dziecko skupia uwagę najbliższych mu osób. Jego rodzina pragnie zminimalizować jego cierpienie. Wsparcia udzielają mu również organizacje pomocowe. Skoncentrowanie uwagi na chorym może jednak spowodować, iż zaniedbane zostaną potrzeby zdrowego rodzeństwa dziecka. Wszechogarniający charakter cierpienia, które pojawia się w życiu dziecka, swym zasięgiem obejmuje również jego bliskich, dlatego wsparcie zdrowego rodzeństwa chorych dzieci stanowi jeden z podstawowych celów działalności hospicjów dziecięcych. Ich pomoc opiera się na systemowym modelu rodziny, dzięki czemu zakres działań hospicyjnych jest bardzo szeroki. Chociaż pomoc choremu dziecku jest priorytetem, nie brakuje działań, które mają chronić również jego rodzinę przed destrukcyjnym wpływem choroby. Jedną z form realizacji wsparcia zdrowego rodzeństwa jest oddziaływanie psychopedagogiczne. Ma ono na celu nie tylko zminimalizowanie negatywnego wpływu choroby dziecka, ale również przygotowanie rodzeństwa do funkcjonowania po śmierci siostry czy brata. Interdyscyplinarny charakter pomocy hospicyjnej stanowi szansę na pomyślną realizację tych założeń.

Słowa kluczowe: choroba terminalna, zdrowe rodzeństwo, wsparcie, opieka hospicyjna.

Abstract

A terminally ill child is the focus of attention of its close ones. The family wants to minimise the child's suffering. Support is also offered by helping organisations. The

concentration on the ill child can lead to the situation where the needs of the healthy siblings are neglected. „The total pain" of the ill child includes its family members, therefore, supporting the ill child's healthy siblings is one of the main goals of children's hospices. Hospice assistance is based on a family systems theory so the scope of hospice activities is very wide. Although helping the ill child is the priority, the hospices also protect the family from the destructive influence of illness. One of the forms of support offered to the healthy siblings has a psycho-pedagogical dimension. It aims at minimising the negative effects of the child's illness and helping the siblings to go back to normal life after the child's death. The interdisciplinary nature of hospice assistance is the chance for successful implementation of these assumptions.

Keywords: terminal illness, healthy siblings, support, hospice care.

Wstęp

Pojęcie „niewidzialne dziecko" na stałe weszło do terminologii opisującej zjawiska społeczne, które opierają się na mechanizmie społecznego wykluczenia[1]. U podstaw marginalizacji może leżeć ubóstwo materialne, ale także analfabetyzm, bezrobocie czy wyznanie religijne. Czynniki te powodują, że jednostka nie może korzystać z należnych jej praw. Przyczyną marginalizacji społecznej może być również choroba. Kiedy pojawia się ona w życiu dziecka, może przyczynić się do jego stygmatyzacji i znacznie utrudnić jego rozwój społeczny.

Wydaje się jednak, że wykluczające działanie choroby obejmuje nie tylko chorego pacjenta. Odwołując się do koncepcji „cierpienia wszechogarniającego"[2], można założyć, że z chorobą dziecka muszą się zmierzyć również pozostali członkowie jego rodziny. Naznaczenie rodziny piętnem bólu może powodować, iż podczas wypełniania swoich funkcji napotyka ona wiele trudności wynikających z niewłaściwego spojrzenia na role społeczne poszczególnych jej członków. Ten problem dotyczy zwłaszcza rodzeństwa chorych dzieci. W rodzinie nigdy tak naprawdę nie choruje tylko jedna osoba. Każdy istotny ból, pojawiający się u jednego z członków systemu rodzinnego, promieniuje na pozostałe osoby. Dzieje się tak zwłaszcza wówczas, gdy cierpienie związane jest z chorobą terminalną dziecka. Wydaje się, że określenie „niewidzialne dzieci" dobrze oddaje funkcjonowanie sporej części braci i sióstr chorych dzieci. Aby ukazać głębsze znaczenie tego zjawiska, konieczna jest analiza funkcjonowania rodziny z chorym dzieckiem, ze szczególnym uwzględnieniem aspektu wychowawczego.

[1] Por.: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich (red.), *Księga Ubogich a.d. 2009*. Materiały diagnostyczne do opracowania Strategii Walki z Ubóstwem i Wykluczeniem Społecznym na lata 2010–2015, „Biuletyn RPO. Źródła" 2010, nr 6.

[2] Por.: J. Binnebesel, *Opieka nad dziećmi i młodzieżą z chorobą nowotworową – w oczach pacjenta*, Wyd. UMK, Toruń 2003, s. 16–21.

Choroba jako zakłócenie realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej rodziny

Problem „niewidzialnych dzieci" ma istotne znaczenie pedagogiczne, gdyż dotyczy wychowania dzieci, których potrzeby są marginalizowane z powodu choroby brata czy siostry. Konieczne jest więc ukazanie założeń procesu opiekuńczo-wychowawczego w konfrontacji z chorobą jednego z członków rodziny.

Jednym z podstawowych celów wychowania dziecka w rodzinie winno być przygotowanie go do właściwego funkcjonowania w społeczeństwie. Polega ono na nauczeniu dziecka samodzielnego zaspokajania potrzeb i uwrażliwieniu go na potrzeby i wartości innych osób[3]. W tym celu rodzina podejmuje funkcję opiekuńczo-wychowawczą, którą można określić jako „[…] zespół podejmowanych przez rodziców w stosunku do swych dzieci różnorodnych czynności i zachowań, które prowadzą do ich nowego stanu psychofizycznego"[4]. Zmiany w osobowości dziecka dokonują się poprzez realizację wielu działań zainicjowanych w rodzinie.

Można przyjąć, iż celem działalności opiekuńczej w rodzinie jest stworzenie warunków do wszechstronnego rozwoju wychowanków oraz zapobieganie sytuacjom zagrażającym ich prawidłowemu funkcjonowaniu. Większość oddziaływań opiekuńczo-wychowawczych w rodzinie przebiega w naturalnych warunkach jej funkcjonowania i obejmuje potrzeby wszystkich dzieci. W życiu niektórych rodzin mają jednak miejsce wydarzenia, które zakłócają równowagę w jej funkcjonowaniu. Szczególną ich formą jest poważna choroba dziecka, której rokowania są niekorzystne do tego stopnia, że określa się ją jako chorobę terminalną[5].

W rodzinie z chorym dzieckiem asymetria oddziaływania opiekuńczo-wychowawczego przesuwa się w kierunku poczynań ratowniczych, interwencyjnych czy kompensacyjnych, które są istotną częścią opieki nad dzieckiem. W takiej sytuacji proces opiekuńczo-wychowawczy nabiera specyficznego charakteru. Inaczej rozkładają się akcenty wychowawcze, ponieważ uwaga rodziny jest skupiona na chorym dziecku. Aby lepiej zrozumieć to zjawisko, warto przedstawić strategie radzenia sobie z chorobą w rodzinie. Wśród funkcji, które choroba pełni w systemie rodzinnym, można wymienić następujące: zadanie, wstydliwa słabość, nieuchronna strata, wróg, strategia działania, ułatwienie,

[3] Por.: B. Ziółkowska, *Dziecko chore w domu, w szkole i u lekarza. Jak wspomagać rozwój dzieci przewlekle chorych*, Wyd. GWP, Gdańsk 2010, s. 130.

[4] S. Kawula, *Kultura pedagogiczna rodziców jako czynnik stymulacji rozwoju i wychowania młodego pokolenia*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary, panorama problematyki*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 346.

[5] Por. źródło: www.hospicjum.info/index.php?option=com_content&view=article&id=257&Itemid= 49 [dostęp: 30.04.2012].

kara, doświadczenie[6]. Przyjęcie przez rodzinę poszczególnych postaw zależy od wielu czynników, wśród których należy podkreślić rolę wartości uznawanych przez rodzinę, jej zasoby osobowe i zdolności adaptacyjne.

Chociaż działania opiekuńcze przewidują pojawienie się choroby w rodzinie, to w przypadku terminalnej choroby dziecka proces opiekuńczo-wychowawczy ulega znacznym deformacjom. Są one związane z niewłaściwym traktowaniem choroby, nieumiejętnością dopasowania zasad pedagogicznych do nowej sytuacji wychowawczej czy niezdolnością do wykorzystania zasobów rodziny. Analiza trudności wychowawczych, które występują w rodzinie z chorym dzieckiem, może przyczynić się do wskazania sposobów, jak radzić sobie z ciężką chorobą dziecka. Szczególnym punktem odniesienia są zdrowi bracia i siostry, którzy nie powinni być wyłączani spod wychowawczej pieczy rodziny.

Specyficzne trudności w funkcjonowaniu zdrowego rodzeństwa chorych dzieci

Trzeba podkreślić, że zdrowe rodzeństwo chorych dzieci posiada wiele zalet, które zostały ukształtowane w przestrzeni choroby. Odznacza się ono wyższym poziomem uspołecznienia, altruizmu i ma większą świadomość różnic pomiędzy ludźmi. Siostry i bracia chorych dzieci umieją dostrzec złożoność życia. Dzieci te są zwykle bardziej dojrzałe i samodzielne w porównaniu z rówieśnikami, którzy nie stykają się na co dzień w swoim domu z poważną chorobą. Świadomość odmienności chorego brata czy siostry może pomóc zrozumieć, że każdy człowiek zasługuje na szacunek, niezależnie od stanu zdrowia. Jednak oprócz pozytywnych zmian w postawach zdrowego rodzeństwa występują również liczne niepokojące zachowania świadczące o zaburzeniach w ich rozwoju. Analiza przyczyn zaistniałych fiksacji będzie przydatna, aby lepiej zrozumieć sytuację, w której się znajdują.

Choroba dziecka powoduje najczęściej totalną dezorganizację życia rodziny, która zmusza do tego, aby zacząć funkcjonować w zupełnie inny sposób. Wszystkie działania zostają podporządkowane najważniejszemu celowi, jakim jest leczenie i opieka chorego dziecka. Konsekwencją skoncentrowania się na chorym dziecku jest partycypacja w jego cierpieniu, które ze swej natury jest ekspansywne. Obejmuje ono wszystkie sfery aktywności małego pacjenta, a jednocześnie przenika wszystkich, których można określić mianem „bliscy”[7].

[6] Por.: K. Owczarek, *Psychospołeczne aspekty padaczki* „Epileptologia” 1998, nr 6, s. 127–128; za: B. Ziółkowska, *Dziecko chore w domu, w szkole i u lekarza. Jak wspomagać rozwój dzieci przewlekle chorych*, Wyd. GWP, Gdańsk 2010, s. 131–132.

[7] Por.: J. Binnebesel, *Zapomniani niepełnosprawni pacjenci*, [w:] J. Rottermud (red.), *Problemy edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych*, t. 2, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007, s. 39.

Stają się oni uczestnikami cierpienia dziecka, a po jego śmierci doświadczają smutku żałoby. By zrozumieć naturę cierpienia zdrowego rodzeństwa, można posłużyć się modelem „cierpienia totalnego" (ang. *total pain*), który zaprezentował Józef Binnebesel, korzystając z dorobku wielu autorów[8]. Model „cierpienia wszechogarniającego" jest związany z podejściem systemowym zarówno do zagadnienia cierpienia, jak i funkcjonowania rodziny: „Uwzględnia ono bowiem nie tylko chorobę i właściwości psychiczne człowieka, ale także rodzinę jako element większego ekosystemu"[9]. W ten sposób stwarza ono szansę na holistyczne ujęcie omawianego problemu. Można więc przyjąć, że prezentowany model pozwala lepiej opisać nie tylko cierpienie dziecka, ale także jego rodziny. Bliscy pacjenta doświadczają wszechogarniającego bólu, choć z całą pewnością jest on odmienny od cierpienia przeżywanego przez samego chorego.

„Cierpienie totalne" ma cztery wymiary[10], z których każdy będzie przedmiotem osobnej analizy. Należy pamiętać, że specyfika doświadczeń zdrowych dzieci zależy między innymi od ich wieku. W poniższych rozważaniach zostało jednak przyjęte pewne uproszczenie i zmienna wieku nie będzie brana pod uwagę.

Wymiar emocjonalny

Wymiar ten jest związany ze światem uczuć i myśli. W umyśle osoby chorej dokonuje się swoiste przeformatowanie sposobu myślenia o sobie i chorobie. Adaptacja do choroby obejmuje kolejne stadia, które mają bardzo silne nacechowanie uczuciowe. Lęk emocjonalny chorej osoby zawiera w sobie całą gamę przeżyć, które oscylują pomiędzy lękiem przed bólem, cierpieniem, aż do lęku przed zapomnieniem przez innych[11]. Podobne uczucia towarzyszą osobom, które w mniejszym lub większym stopniu angażują się w opiekę nad dzieckiem. Gdy dziecko jest chore na chorobę nowotworową, jego bliscy, wraz z nim, przeżywają typowe kategorie lęku wynikającego z rozpoznania raka, rozpoczęcia terapii i przeżywanego bólu[12]. Niepokój związany jest również z brakiem dostatecznej i rzetelnej wiedzy na temat choroby, form terapii czy sposobów uśmierzania bólu. Dużym utrudnieniem jest ciągle obecny w świadomości społecznej „mit raka" i związany z nim „skrypt" określający schemat postępowania medycznego. Lęk, jaki przeżywa dziecko, udziela się otaczającemu je środowisku, w tym także rodzeństwu. Zdrowe dziecko, posiadające, podobnie jak chore, „słuch absolutny", zwykle wie o chorobie brata lub siostry bardzo dużo, jednak ta wiedza, czerpana przeważnie z mass mediów, nie zawsze jest wystarczająco rzetel-

[8] Por.: J. Binnebesel, *Opieka*..., dz. cyt., s. 13–60.
[9] A. Maciarz, *Psychoemocjonalne i wychowawcze problemy dzieci przewlekle chorych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001, s. 12.
[10] Por.: J. Binnebesel, *Opieka*..., dz. cyt., s. 20.
[11] Por.: J. Makselon, *Lęk wobec śmierci*, Wyd. Naukowe PAT, Kraków 1998, s. 19.
[12] Por.: J. Binnebesel, *Opieka*..., dz. cyt., s. 35–38.

na[13], zwłaszcza gdy opiera się na opiniach umieszczonych na portalach społecznościowych.

Pytania zdrowych dzieci oscylują wokół choroby brata czy siostry: „Słyszą urywki rozmów, ich wyobraźnia pracuje, nawet jeśli nie znają dobrze faktów. Martwią się, co się dzieje z ich rodzeństwem. Zadają sobie pytania: czy będzie gorzej? Jak do tego doszło? Czy spotka ich to samo? Czy to choroba zaraźliwa?"[14]. Chociaż sposób udzielania odpowiedzi na tego typu pytania winien być uzależniony od możliwości intelektualnych i emocjonalnych dziecka[15], to opiekunowie muszą pamiętać, że brak należytej wiedzy może tak pobudzić fantazję dziecka, że stanie się ona dla niego większym zagrożeniem niż choroba brata lub siostry[16]. Zdrowe dziecko, nie rozumiejąc tego, co dzieje się z rodzeństwem, a jednocześnie nie mając należytego wsparcia, może doświadczać samotności i dojść do przekonania o nieuchronności śmierci związanej z chorobą nowotworową: „Rozmowy z tymi zapomnianymi pacjentami pokazują, że istotą ich leku i osamotnienia jest często niezrozumienie sytuacji"[17]. Samotność zdrowego dziecka jest tym trudniejsza do pokonania, że „zapomniany pacjent" najczęściej nie zwraca na siebie uwagi, a znajdując się w cieniu wydarzeń rodzinnych, cierpi w odosobnieniu.

U podstaw emocjonalnych zachowań zarówno rodziców, jak i dzieci leży stres związany z chorobą terminalną. Perspektywa ograniczoności czasu, a także lęk przed cierpieniem i śmiercią dziecka dodatkowo zaostrzają kryzys. W przypadku chorób terminalnych trudnością staje się także pośpiech wynikający ze specyfiki zaburzeń: „Wszystko to sprawia, że rodzice działają w ogromnej presji czasowej, która nie tylko odbiera szansę na skupienie się na potrzebach dziecka rozwijającego się prawidłowo, ale tworzy też w rodzinie stan napięcia emocjonalnego"[18].

Choć profile stresu matek i ojców różnią się między sobą[19], jego oddziaływanie wpływa na postawy obojga rodziców. Napięcie przeżywane przez rodziców jest odczuwalne również przez ich zdrowe dzieci. Warto podkreślić, iż od sposobu przeżywania stresu przez rodziców zależy jakość życia zdrowych dzieci modelujących swoje zachowania w oparciu o postępowanie rodziców[20]. Okazywanie akceptacji choremu dziecku ułatwia rodzeństwu spojrzenie na nie i jego chorobę we właściwym świetle. Gdy jednak zabraknie właściwego przykładu

[13] Por. tenże, *Psychopedagogiczna opieka nad rodzeństwem dziecka „hospicyjnego"*, [w:] *Chore dziecko – chora rodzina.* Materiały konferencyjne, [b.w.] Gdańsk 2010, s. 7.
[14] J. Aldridge, *Jak żyć z poważnie chorym dzieckiem*, Wyd. WAM, Kraków 2008, s. 98.
[15] Por.: J. Binnebesel, *Opieka…*, dz. cyt., s. 37.
[16] Por.: J. Aldridge, *Jak żyć…*, dz. cyt., s. 98.
[17] J. Binnebesel, *Zapomniani niepełnosprawni…*, dz. cyt., s. 42.
[18] E. Pisula, *Rodzice i rodzeństwo…*, dz. cyt., s. 123.
[19] Tamże, s. 74–76.
[20] Tamże, s. 125.

w tym względzie, poziom stresu u zdrowych dzieci wzrasta z powodu trudności w kontaktach między nimi a chorą siostrą czy chorym bratem.

Bezpośredni kontakt z chorym rodzeństwem może stać się dla zdrowych dzieci kolejnym źródłem niepokoju. Niezrozumienie tego, co dzieje się z bratem lub siostrą, często utrudniona komunikacja czy konflikty między nimi sprawiają, że zwiększa się napięcie pomiędzy dziećmi, stanowiąc kolejne zarzewie konfliktów. Zdrowe dziecko zdaje sobie sprawę z tego, że winno podporządkować się modelowi zachowań wobec chorego obowiązującemu w rodzinie, ale nawet jeśli udaje mu się to na poziomie behawioralnym, to jego sfera emocjonalna może zdecydowanie różnić się od przyjętych sposobów radzenia sobie z trudną sytuacją w rodzinie. Generuje to, z jednej strony, agresję, a z drugiej – poczucie winy. Zachowania agresywne u dzieci mogą być przejawem wołania o zauważenie i akceptację. Uczucia przeżywane przez dziecko mogą być rozpatrywane także w wymiarze duchowym.

Cierpienie duchowe zdrowego rodzeństwa

Trudne do nazwania i zaakceptowania uczucia rodzące się w zdrowym dziecku skupiają się wokół poczucia winy, złości czy zazdrości. Czego może dotyczyć wina? Wbrew nasuwającej się logice myślenia zdrowe dzieci mogą czuć się winne choroby i śmierci swojego rodzeństwa: „Poczucie winy to problem «zapomnianych pacjentów». Obwiniają siebie za to, co się stało, wydobywając z mroków pamięci kłótnie, sprzeczki nadając im niezwykłego sprawczego znaczenia. Przypominają to, że kiedyś bratu, siostrze nie pomogli, zrobili coś na złość. Cierpienie duchowe zdrowego rodzeństwa to cierpienie pamięci i winy za to, co było i za to, czego nie było”[21].

Obwinianie się rodzeństwa ma z całą pewnością podłoże psychologiczne, ale warto zwrócić uwagę, że w perspektywie pedagogicznej istotny wpływ na przeżywanie przez dziecko uczuć, w tym także poczucia winy, mają modelowe zachowania rodziców. Jeśli dorośli nie potrafią wyrazić swoich uczuć, nazwać ich i zaakceptować, to również dzieci będą zaprzeczać same sobie i czuć się winne, gdy pomyślą, że mogłyby mieć swoje potrzeby. Poczucie współodpowiedzialności za sytuację w rodzinie mobilizuje dzieci do podporządkowania swych potrzeb celom rodzinnym, a gdy mimo wszystko potrzeby te dochodzą do głosu, traktowane są w kategoriach winy bądź grzechu.

Przestrzeń duchowa „niewidzialnych pacjentów” obejmuje wiele pytań, które pojawiają się w obliczu choroby rodzeństwa. Najtrudniejsze pytania generuje jednak perspektywa śmierci, którą dziecko nie zawsze jest w stanie pojąć. Dylematem, przed którym staje wielu rodziców, jest pytanie, czy należy zabierać zdrowe dzieci do umierającego brata czy siostry. Wstrząs wywołany takim doświadczeniem może pozostawić niezatarty ślad w psychice dziecka. Jego de-

[21] J. Binnebesel, *Psychopedagogiczna opieka…*, dz. cyt., s. 7.

strukcyjny wpływ może jednak zostać zminimalizowany przez odpowiednie przygotowanie zdrowego rodzeństwa do tego spotkania[22].

Gdy brat lub siostra umrze, dla całej rodziny, w tym dla rodzeństwa, rozpoczyna się trudny okres żałoby. Jest on dużym wyzwaniem dla wszystkich członków rodziny, choć można przypuszczać, że „[…] nie sama śmierć, pojmowana jako przemijanie i związany z nią ból utraty, niszczy świat dziecięcych przeżyć. Czyni to przede wszystkim subiektywnie odbierany przez dziecko brak miłości ze strony rodziców, którzy skoncentrowani na przebiegu żałoby, nie mają dla niego dość czasu"[23]. W tej zależności należy doszukiwać się genezy uczucia radości ze śmierci rodzeństwa, która daje nadzieję na „odzyskanie" rodziców. Gdy się okazuje, że to pragnienie się nie spełnia, w miejsce radości pojawia się zazdrość. Bardzo często doświadczenie to rodzi poczucie winy, towarzyszące dziecku przez czas żałoby.

Bardzo ważną sferą związaną z przestrzenią duchową człowieka jest jego religijność. Kształt postawy religijnej dziecka zależy w dużej mierze od postaw rodziców, którzy w początkowych stadiach rozwoju człowieka mają największy wpływ na formowanie się odniesienia dziecka do Boga. Jeżeli sami mają oni pretensje do Boga o śmierć dziecka, to taką postawę przejmują również dzieci. Można przyjąć, że o ile w rozumieniu realności śmierci brata lub siostry percepcja dziecka zdecydowanie różni się od sposobu rozumowania dorosłego, to w przypadku sformułowań typu: „Bóg zabrał ci brata", dziecko przyjmuje to w sposób dosłowny. Bóg, który „czyha" na życie dziecka, nie może być utożsamiany z kochającym Ojcem[24]. Niemożność ufnego zwrócenia się do Boga powoduje kolejne cierpienia dziecka. Jeśli zabraknie odpowiedniego wsparcia, religijność dziecka może już na zawsze pozostać zniekształcona.

Cierpienie dziecka w wymiarze socjalnym

Wymiar socjalny życia człowieka jest związany z jego funkcjonowaniem w społeczeństwie i pełnionymi przez niego rolami. Na skutek trudności związanych z chorobą pojawia się konieczność wielu zmian w dotychczasowym sposobie funkcjonowania jednostki. Aktywność dziecka zostaje w dużym stopniu ograniczona, a liczba osób, z którymi miało do tej pory kontakt, maleje. Konieczność pobytu w szpitalu zmniejsza szanse na samodzielność. Rodzina chorego dziecka również doświadcza deficytu socjalnego. W rodzinie z chorym dzieckiem zaburzenia sfery socjalnej dotyczą dwóch wymiarów: zabezpieczenia finansowego rodziny oraz jakości więzi w rodzinie i poza nią. Mimo że zdrowe rodzeństwo nie bierze współodpowiedzialności za stan finansowy rodziny, to

[22] Por.: L. Szczepaniak, *Troska o dziecko umierające w szpitalu. Studium z pogranicza medycyny i teologii moralnej*, Wyd. Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy, Kraków 2008, s. 114.
[23] Tamże, s. 114.
[24] L. Szczepaniak, *Troska o dziecko…*, dz. cyt., s. 117.

odczuwa ono niedogodności związane z brakiem odpowiednich środków materialnych.

Wydaje się, że przyczyną cierpienia zdrowych dzieci są także zaburzenia w relacjach interpersonalnych z otoczeniem. Potrzeba przeżywania głębokich więzi z członkami rodziny staje niejednokrotnie w opozycji do realiów funkcjonowania rodziny z chorym dzieckiem: „Funkcjonowanie zdrowego rodzeństwa odbywa się często o b o k, jak to ujęła 16-letnia Ania, której młodszy brat umierał na białaczkę: «Wszystko jest ważne: Kuba, to, że znowu ma gorączkę albo że jej nie ma, ważny jest Kuba, a wszystko to, co mnie dotyczy, jest na potem. Całe moje życie jest tylko obok Kuby»"[25].

Samotność, która towarzyszy życiu „obok", może być dla zdrowego dziecka powodem frustracji i złości, co jest wyczuwalne w tonie. Od strony wychowawczej dostrzec można inne sposoby rozwiązania problemu niezaspokojonych potrzeb dziecka, które mogą doprowadzić je do zachowań aspołecznych. Większa skłonność do wagarowania, brania narkotyków czy picia alkoholu znajduje swe korzenie w poczuciu odrzucenia przez najbliższych[26]. Jeśli dziecko, które przeżywa wiele napięć nie ma kontaktu z osobami gotowymi poświęcić mu uwagę, to możliwe, że znajdzie się ktoś, kto nie będzie sobą prezentował wartości społecznych, ale będzie miał dla dziecka czas. Taka sytuacja może doprowadzić rodziców do utraty nie tylko dziecka, które zmarło, ale również pozostałych, które odeszły z domu[27].

Pragnienie zaspokojenia potrzeb chorego dziecka może być tak wielkie, że w porównaniu z nim oczekiwania zdrowych dzieci mogą wydawać się nieistotne. Im większy jest stopień niepełnosprawności czy choroby dziecka, tym opieka nad nim pochłania więcej czasu. Nie oznacza to jednak, że rodzice nie odczuwają z tego powodu dyskomfortu i wyrzutów sumienia. Zbyt daleko idącym uproszczeniem byłoby twierdzenie, że odsunięcie zdrowych dzieci w cień zawsze jest nieświadome i nie towarzyszy mu refleksja. Dla sporej części rodziców uświadomienie sobie, że zdrowe dziecko jest za bardzo obciążane obowiązkami, a jednocześnie poświęca mu się zbyt mało czasu, staje się źródłem cierpienia. Nie oznacza to jednak, że rodzicom świadomym zagrożeń wychowawczych zawsze udaje się uniknąć błędów. Niejednokrotnie wiedza, którą mają, nie wystarcza, by korygować swoje działania. Z biegiem czasu i w miarę zaostrzenia przebiegu choroby cierpiące dziecko staje się dominantą wszelkich zachowań: „W takich chwilach walka z samą chorobą wysuwa się na plan pierwszy. Wszystko inne jest nieważne i staje się niewidzialne. Rodzice, co w takich chwilach zrozumiałe, są całkowicie pochłonięci robieniem co się da, by pomóc choremu, a potrzeby pozostałych dzieci się nie liczą. Niepokojące jest to, co

[25] J. Binnebesel, *Zapomniani niepełnosprawni*…, dz. cyt., s. 40.
[26] Tamże, s. 41.
[27] Por.: J. Aldridge, *Jak żyć*..., dz. cyt., s. 95–96.

czasem dzieje się w rodzinach, gdy kryzys mija, a rutyna przyjęta w czasie jego trwania staje się normą"[28].

Zbyt duża ilość obowiązków, którymi mogą być obciążane zdrowe dzieci, może przybrać charakter patologiczny. Prowadzi to do nieadekwatnej postawy rodziców i do zbyt wielkiego zaangażowania dzieci w obowiązki domowe. Z kolei brak czasu na spotkania z rówieśnikami odbija się niekorzystnie na ich relacjach z otoczeniem. Warto podkreślić, że w świetle badań bardziej przeciążeni opieką nad chorym rodzeństwem czują się chłopcy, choć w rzeczywistości siostry chorego rodzeństwa mają znacznie mniej wolnego czasu i rzadziej spotykają się ze znajomymi[29]. Chłopcy częściej odczuwają złość na chorego brata czy siostrę, obwiniając ich o własne porażki. Agresja, choć okupiona bardzo silnymi wyrzutami sumienia, jest jednym z rozwiązań, jakie mogą stosować dzieci wobec chorego rodzeństwa.

Cierpienie somatyczne rodzeństwa

Przeżywanie cierpienia somatycznego polega na odczuwaniu dolegliwości i bólu związanego z chorobą. Jego źródłem mogą być zmiany fizyczne w organizmie, działania diagnostyczno-terapeutyczne oraz dolegliwości związane z konsekwencjami leczenia i chorobami współistniejącymi[30]. Ból chorego dziecka oddziałuje także na jego bliskich. Następstwami choroby i śmierci dziecka są zmiany w układzie odpornościowym i wegetatywnym zdrowych dzieci[31]. Pojawiające się trudności związane z koncentracją i zapamiętywaniem, kłopoty ze snem, brak łaknienia i inne dolegliwości somatyczne[32] pozwalają na stwierdzenie, że rodzeństwo może być traktowane jako chore, ponieważ musi zmierzyć się z „cierpieniem totalnym": „Niektórzy z badaczy zauważają, iż osoby te często są przyszłymi pacjentami poradni onkologicznych"[33].

Warto zaznaczyć, że ból ma szczególne zdolności separowania ludzi, gdyż koncentrując ich uwagę sprawia, że wszystkie wysiłki podejmowane przez jednostkę zmierzają do jego uśmierzenia. Jak wiadomo, ból atakujący organizm dziecka leży u podstaw „cierpienia totalnego". Promieniuje on, ogarniając cały organizm i monopolizując uwagę pacjenta. Skupia także uwagę rodzeństwa, potęgując jego poczucie samotności.

W rodzinie, w której rodzice nie poświęcają wystarczająco dużo uwagi i czasu swoim dzieciom, maleje zwykle wrażliwość na ewentualne zaburzenia

[28] Tamże, s. 87–88.
[29] Por.: E. Pisula, *Rodzice i rodzeństwo…*, dz. cyt., s. 133.
[30] Por.: M. Kowalczyk, *Choroba jako cierpienie wszechogarniające*, [w:] J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak, A. Paczkowska (red.), *Pozamedyczne aspekty opieki paliatywno-hospicyjnej*, Wyd. Fundacja Hospicyjna, Gdańsk 2010, s. 41.
[31] Por.: J. Binnebesel, *Psychopedagogiczna opieka nad rodzeństwem dziecka „hospicyjnego"*, [w:] *Chore dziecko…*, dz. cyt., s. 6.
[32] Por.: M. Kowalczyk, *Choroba…*, dz. cyt., s. 44–45.
[33] J. Binnebesel, *Zapomniani niepełnosprawni…*, dz. cyt., s. 40.

zdrowia rodzeństwa chorego dziecka. Może się wydawać, że w porównaniu z cierpieniami brata lub siostry problemy zdrowotne pozostałych dzieci są banalne i nie wymagają konsultacji lekarskich. Błędne założenie, które kryje się u podstaw tego przekonania, może doprowadzić do zaniedbania podstawowych form opieki nad dzieckiem, co stanowi jeden z przejawów przemocy[34].

Postawą przeciwną do wyżej omówionej jest nadmierna opiekuńczość okazywana przez rodziców, zwłaszcza w początkowym okresie żałoby[35]. Nadopiekuńczość wobec żyjącego dziecka przybiera czasem formę przewrażliwienia na punkcie jego stanu zdrowia. Najmniejsza infekcja, późniejsze przyjście ze szkoły czy zaniżone samopoczucie dziecka może stać się powodem do podejmowania działań nieadekwatnych do ewentualnych zagrożeń. Lęk przed utratą kolejnego dziecka wydaje się zrozumiały i pozwala wyjaśnić zachowania rodziców. Podkreślić jednak należy, iż traumatyczne przeżycia rodzinne nie usprawiedliwiają takich zachowań, ponieważ niezależność zdrowych dzieci zostaje wtedy znacznie ograniczona. Zarówno brak opieki, jak i nadmierna troska o zdrowe dziecko może stać się przyczyną jego cierpienia.

Wszystkie sfery aktywności człowieka, które zostają objęte „cierpieniem totalnym", wymagają wsparcia, które mogłoby wzmocnić system rodzinny. Jedną z propozycji wsparcia są hospicja dla dzieci, które swoją opieką otaczają chore dziecko i jego rodzinę.

Hospicyjne wsparcie zdrowego rodzeństwa

Opisanie ukrytych potrzeb zdrowego rodzeństwa nastręcza wiele trudności. Trudno wskazać jedną formę pomocy „niewidzialnym pacjentom", która stanowiłyby wystarczającą odpowiedź na niezaspokojone potrzeby dzieci. Wychodząc naprzeciw tym oczekiwaniom, hospicja dla dzieci oferują szeroki zakres profesjonalnej pomocy, która swym zasięgiem obejmuje całą rodzinę chorego. Genezy ruchu hospicyjnego można doszukiwać się już w starożytności, chociaż w świetle badań historycznych trzeba zauważyć, że obecny model pomocy hospicyjnej został zainicjowany pod koniec XIX wieku, a do jego obecnej formy przyczyniła się działalność Hospicjum św. Krzysztofa w Londynie, którego założycielką była Cicely Saunders[36]. Pierwsze hospicjum dla dzieci w Polsce powstało w 1994 roku.

Działania zespołu hospicyjnego oparte są na standardach wspólnych dla wszystkich tego typu placówek. Zasady hospicyjne wynikają z założeń aksjolo-

[34] Por.: J. Mastalski, *Chrześcijanin wobec agresji w rodzinie*, Wyd. Naukowe PAT, Kraków 2006, s. 68–69.
[35] Por.: L. Szczepaniak, *Troska o dziecko…*, dz. cyt., s. 117–118.
[36] Por.: M. Górecki, *Geneza i rozwój opieki hospicyjnej – paliatywnej*, [w:] Tenże (red.), *Prawda umierania i tajemnica śmierci*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2010, s. 234–236.

gicznych dotyczących ochrony życia i pomocy potrzebującym oraz z doświadczeń zdobytych przez pracowników opieki paliatywnej. Podstawą pomocy hospicyjnej jest opieka zarówno nad chorym dzieckiem, jak i nad jego rodziną. Dzięki temu jakość wsparcia chorego dziecka jest wyższa, gdyż jego bliscy, odciążeni z części obowiązków, lepiej wypełniają swoje zadania. Taki system pomocy jest kompatybilny z modelem „cierpienia wszechogarniającego".

Wsparcie hospicyjne zakłada oddziaływanie interdyscyplinarnego zespołu, w którego skład wchodzą, obok pracowników medycznych, także pedagodzy, psycholodzy, pracownicy socjalni, duszpasterze i wolontariusze. Struktura zespołu hospicyjnego zakłada więc wielość form oddziaływań pomocowych. Podkreślić należy te, poprzez które bezpośrednio lub pośrednio można wpłynąć na postawy zdrowego rodzeństwa. Wydaje się, że szczegółowej analizy wymagają działania psychologa, pedagoga i duszpasterza.

Wsparcie psychopedagogiczne zdrowego rodzeństwa

Rzetelna diagnoza psychologiczna i oparty na niej program wychowawczy stanowią podstawę skutecznych oddziaływań psychopedagogicznych, a zarazem określają ich cel: „Poprawa jakości życia systemu rodzinnego jest najważniejszym celem, jaki powinien być realizowany w oddziaływaniach psychologiczno-pedagogicznych"[37]. Jakość funkcjonowania systemu rodzinnego ma więc ogromne znaczenie teleologiczne.

W działaniach mających na celu wydobycie zdrowego rodzeństwa z cienia potrzebne jest odpowiednie uświadomienie i nagłośnienie omawianego problemu. Jedną z podejmowanych prób jest edukacja przez bajki, które czytają dzieci i dorośli[38]. Przykładowo, w jednym z *Opowiadań z Doliny Muminków* Too-tiki towarzyszy dziewczynka, której nie widać. Rozpłynęła się ona w powietrzu i znikła ze strachu przed swoją ciotką. Dziecko jest tak bierne, że nie potrafi się śmiać ani rozzłościć[39]. Próby pomocy mu okazują się nieskuteczne aż do momentu, gdy dziewczynka ratując jedną z bohaterek opowiadania atakuje jej wroga, dzięki czemu odzyskuje swą twarz. Opowiadanie kończy się słowami: „Ona podobno dawniej nigdy się nie śmiała – powiedziała Too-tiki zdumiona. – Uważam, żeście tak zmienili dzieciaka, że jest gorsza niż mała Mi. No, ale najważniejsze, że ją widać"[40].

Uzewnętrznienie przeżyć i uczuć dziewczynki wiązało się z koniecznością dostrzeżenia, iż „niewidzialne dziecko" nie zwracające na siebie uwagi jest łatwiejsze do zaakceptowania, ale nie jest w pełni sobą. Dlatego konieczne jest dostrzeżenie jego potrzeb i pomoc w ich wyartykułowaniu, i zaspokojeniu. Mi-

[37] B. Ziółkowska, *Dziecko chore…*, dz. cyt., s. 182.
[38] Por.: J. Rączkowiak, *Niewidzialne dziecko*, por. źródło: www.warto.cme.org.pl [dostęp: 1.05.2012].
[39] Por.: T. Jansson, *Opowiadanie o niewidzialnym dziecku*, [w:] Tenże, *Opowiadania z Doliny Muminków*, Wyd. Nasza Księgarnia, Warszawa 2005, s. 112–113.
[40] Tamże, s. 117.

mo że rodzice mogą przeżywać trudności w zaakceptowaniu niektórych myśli czy potrzeb swoich dzieci, to ich negowanie na nic się nie zda, a wręcz może przekreślić możliwości pomocy.

Wsparcie zdrowego rodzeństwa musi się więc opierać na prawdzie, która pełni zasadniczą rolę w procesie wychowania. Stanowi ona podstawę wychowania rozumianego jako proces dokonujący się pomiędzy jednostkami. Dotyczy to zarówno relacji wychowawcy z dzieckiem, jak i odniesienia każdego z nich do siebie. Warto podkreślić, iż odniesienie do prawdy konstytuuje samą osobę, dlatego nie można go pominąć w budowaniu pedagogii personalistycznej skoncentrowanej na osobie. Istotnym celem wychowania personalistycznego jest osiągnięcie przez wychowanka pełni swojego człowieczeństwa[41]. Celem ostatecznym wychowania personalistycznego jest zaś doprowadzenie człowieka na spotkanie z Bogiem.

W tej perspektywie warto podkreślić, iż prawda wypełnia wewnętrzną przestrzeń oddziaływań wychowawczych i stanowi warunek spełniania się osoby[42]. Związana jest z takimi wartościami, jak miłość i wolność, i stanowi niezbędny element wychowania. Miłość i wolność bez fundamentu prawdy stają się ograniczone w swej istocie i nie są w stanie doprowadzić do optymalnego rozwoju człowieka. Brak prawdy w procesie wsparcia rodzeństwa dziecka hospicyjnego byłby więc zaprzeczeniem podstawowych założeń wychowawczych. Konieczne są więc takie działania wspierające dziecko, które nie pozbawią go samodzielności w przeżywaniu cierpienia: „Nie można prowadzić życia za swoje dzieci. Muszą przeżyć je same, same rozwijać się i kształtować własną osobowość. To, co można dla nich zrobić, to stworzyć dom, w którym będą czuły się bezpieczne ze swoimi myślami i uczuciami, z tym, co krąży po ich głowie i co ciąży im na sercu, bez względu na to, jak straszne, wstrząsające i przykre te uczucia byłyby w opinii dorosłych"[43].

Tworzenie atmosfery rodzinnej jest w dużej mierze uzależnione od zaangażowania i poziomu kultury pedagogicznej rodziców, ale może ona być także wynikiem oddziaływań zespołu hospicyjnego. Udzielenie adekwatnego wsparcia psychologicznego, stanowiącego czynnik chroniący rodzinę, winno być dostosowane do specyfiki choroby dziecka. Inny rezonans emocjonalny tworzy w rodzinie choroba nowotworowa, inny choroba związana z obciążeniami genetycznymi. Wsparcie psychologiczne musi być więc dostosowane do specyfiki obciążeń powodowanych przez schorzenie. Winno ono obejmować działania informacyjne, emocjonalne, motywacyjne, optymalizujące i edukacyjne[44]. Każde

[41] Por.: A. Makówka, *Pedagogia ewangeliczna Jana Pawła II*, Wyd. Calvarianum, Kalwaria Zebrzydowska 2003, s. 101.
[42] Por.: W. Starnawski, *Prawda jako zasada wychowania*, Wyd. UKSW, Warszawa 2008, s. 196.
[43] M. Keirse, *Smutek dziecka. Jak pomóc dziecku przeżyć stratę i żałobę?*, Wyd. POLWEN, Radom 2005, s. 85.
[44] Por.: B. Ziółkowska, *Dziecko chore…*, dz. cyt., s. 185.

z tych oddziaływań może zredukować cierpienie, zwłaszcza w sferze emocjonalnej dziecka. Metodą warunkującą ich skuteczność jest rozmowa pozwalająca dziecku na zrozumienie sytuacji i pozbycie się trudnych emocji, czyli tzw. „przewentylowanie uczuć". Bardzo ważną kwestią jest język komunikacji pomiędzy przedstawicielami hospicjum a zdrowymi dziećmi, gdyż od jego jakości zależy skuteczność oddziaływań. Wydaje się, że psycholog jest osobą, która powinna mieć wszelkie osobiste predyspozycje do prowadzenia trudnych rozmów w hospicjum. Może on pomóc rodzicom w przygotowaniu się do konwersacji, która będzie szansą na udzielenie odpowiedzi na miarę potrzeb dziecka i jego zdolności percepcyjnych. Należy pamiętać, iż odnośnie do zdrowia własnego i bliskich „[…] dzieci potrzebują prostej, prawdziwej, powtarzanej informacji na temat tego, co się dzieje i co może się zdarzyć w przyszłości"[45].

U podstaw działań umożliwiających wypowiedzenie swoich odczuć jest zwrócenie uwagi na obecność zdrowych dzieci podczas wizyty w domu chorego np. przez postawienie im kilku prostych pytań. Próba uzyskania odpowiedzi na nie może wiązać się z dużym zaskoczeniem ze strony rodziców, którzy przestali zwracać uwagę na potrzeby zdrowych dzieci. Szablonową reakcją, która się może pojawić, jest udzielenie odpowiedzi przez samych rodziców wyręczających zdrowe dziecko. Dla psychologa winna stać się ona wystarczającym sygnałem do podjęcia wysiłku wydobycia dziecka z cienia. W tym celu może on inspirować rodziców do stawiania sobie pytań, które pozwolą na uświadomienie im potrzeb pozostałych dzieci np. „Ile mam dzieci i kiedy z każdym z nich osobno rozmawiałem? Czym się moje dzieci zajmują? Jakie potrzeby mają moje dzieci? Kiedy ostatni raz coś razem robiliśmy?"[46].

Odbudowanie względnej stabilizacji w rodzinie z terminalnie chorym dzieckiem, opartej na zachowaniu symetrii więzi wewnątrzrodzinnych, stanowi zasadniczy cel oddziaływań psychologicznych. W momencie śmierci dziecka system rodzinny napotyka na bardzo trudne wyzwanie, któremu często sam nie jest w stanie sprostać. Cierpienie osamotnionych dzieci wiąże się z szeroko rozumianym znaczeniem słowa „brak": „Dzieciom brakuje towarzystwa, wzoru brata czy siostry, tracą poczucie własnej wartości i ważności związanej z wychowaniem młodszego rodzeństwa. Brakuje im więzi z rodzeństwem"[47]. Próba zaradzenia odczuciu braku i pustki ma na celu złagodzenie negatywnych skutków żałoby, a jednocześnie usamodzielnienie rodziny w przeżywaniu trudnych chwil. Obszarem, który może wymagać wsparcia hospicyjnego, jest „rozliczenie

[45] B. Monroe, D. Oliviere, *Communicating with family carers*, [w:] P. Hudson, S. Payne (red.), *Family Carers in Paliative Care. A Guide for Health and Social Care Professionals*, Oxford University Press, Oxford 2009, s. 14.

[46] M. Rogiewicz, A. Paczkowska, *Rodzina przewlekle chorego dziecka*, [w:] J. Binnebesel, Z. Bohdan, P. Krakowiak, D. Krzyżanowski, A. Paczkowska, A. Stolarczyk (red.), *Przewlekle chore dziecko w domu. Poradnik dla rodziny i opiekunów*, Wyd. Fundacja Hospicyjna, Gdańsk 2012, s. 230.

[47] M. Keirse, *Smutek dziecka...*, dz. cyt., s. 82.

się" z uczuciami wobec zmarłego[48]. Należy pamiętać, że dziecko przeżywa żałobę na swój sposób, ale jednocześnie trzeba podejmować dyskretne działania, by nie doświadczało ono niepotrzebnych obciążeń, a zwłaszcza poczucia winy.

Dostrzeżenie „niewidzialnego rodzeństwa" jest także zadaniem dla pedagoga odwiedzającego rodzinę. Jedna z najczęściej stosowanych metod w pracy pedagoga to zabawa z dzieckiem. Jest ona dla niego najważniejszą formą działalności[49], a jednocześnie może stać się kanałem przekazu ważnych treści. Zabawa może mieć wymiar edukacyjno-terapeutyczny i pomóc dziecku wyartykułować swoje potrzeby i zaspokajać je we właściwy sposób. Warto zauważyć, że zabawa, która jest wyrazem zainteresowania dzieckiem, stanowi *antidotum* na towarzyszący przewlekłej chorobie brata lub siostry dziecka.

Starsze dzieci, które rozpoczęły edukację szkolną, mniej czasu mogą poświęcić na zabawę czy rozwój własnych zainteresowań. Po powrocie ze szkoły do domu nie zawsze mają warunki do tego, by odrobić zadanie czy przygotować się do lekcji. Wsparcie pedagoga może ułatwić realizację obowiązków związanych ze szkołą i pogodzić je z obowiązkami domowymi. Jak pokazuje doświadczenie, dużą pomocą mogą okazać się wolontariusze, którzy często towarzyszą pedagogowi. Ich zaangażowanie może przyczynić się do zmotywowania dziecka do ochoczego wypełniania swoich obowiązków, ale także do bardziej efektywnego spędzania wolnego czasu. Znajomości, więzi, a nawet przyjaźnie pomiędzy dziećmi a wolontariuszami mogą stanowić przeciwwagę dla poczucia osamotnienia i smutku. Szczególną okazją do tego są wyjazdy organizowane wyłącznie dla zdrowego rodzeństwa. Stwarzają one wyjątkową okazję do realizacji przyjętych założeń wychowawczych oraz nawiązania kontaktu pomiędzy zdrowymi dziećmi oraz ich opiekunami[50].

Przedstawiając rolę pedagoga w rodzinie z chorym dzieckiem, warto zauważyć, że zdarzają się sytuacje, w których następuje odwrócenie się rodziców od chorego dziecka i skupienie całkowitej uwagi na zdrowym rodzeństwie. Skutkiem wygórowanych oczekiwań wobec zdrowego dziecka może być zaburzenie jego procesu rozwojowego[51]. W tym czasie chore dziecko zostaje zaniedbane. Stąd potrzeba dowartościowania oraz właściwego ukierunkowania procesu wychowawczego, który nieprzerwanie dokonuje się w środowisku rodzinnym. Dyskretna, ale aktywna obecność psychopedagogiczna może skutecznie pomóc zarówno dzieciom, jak i rodzicom. Oddziaływania zmierzające do ulepszenia funkcjonowania rodziny wpływają korzystnie na opiekunów i wychowanków.

[48] Tamże, s. 87.
[49] Por.: B. Ziółkowska, *Dziecko chore*..., dz. cyt., s. 135.
[50] Por. źródło: almaspei.pl/aktualnosci/feria-z-alma-spei/ [dostęp: 16.05.2012].
[51] Por.: B. Ziółkowska, *Dziecko chore*..., dz. cyt., s. 87–90.

Wsparcie duchowe

Pomoc duchowa świadczona zdrowemu rodzeństwu jest skoncentrowana wokół trudnych pytań, uczuć i wyobrażeń dzieci. Rozróżnienie pomiędzy wsparciem psychopedagogicznym a duchowym jest istotne, ponieważ jego drugi rodzaj zakłada działanie łaski związanej z wiarą w Boga, zwłaszcza gdy sferze duchowej przypisuje się także kontekst religijny. W polskiej kulturze i tradycji chrześcijańskiej mówienie o horyzoncie religijnym w kontekście ludzkich doświadczeń wydaje się w pełni uzasadnione[52].

Pomoc duszpasterska w warunkach hospicyjnych może być rozumiana jako szczególny rodzaj katechezy, a świadczona wobec „niewidzialnych pacjentów" przybiera formę katechezy osób zepchniętych na margines[53]. Według wskazówek zawartych w dokumencie Kongregacji ds. Duchowieństwa katechezę należy dostosować do potrzeb każdego słuchacza oraz okazać mu hojne i cierpliwe poświęcenie[54]. Jest ono szczególnie potrzebne w trudnej pracy z dziećmi pozostawionymi samym sobie. Mówiąc o oddziaływaniu duszpasterskim na postawy religijne rodzeństwa chorych dzieci, należy pamiętać, że w działaniach pomocowych bierze udział cały interdyscyplinarny zespół. O ile więc wsparcie sakramentalne należy do zadań kapelana, to wybór powiernika swych trosk jest przywilejem dziecka. Może nim zostać każdy, kto stanie się dla dziecka osobą znaczącą. Dlatego członkom zespołów hospicyjnych stawia się wysokie wymagania. Weryfikacją wydolności zespołu jest wsparcie, którego jest on w stanie udzielić rodzinie w czasie śmierci dziecka i pierwszych etapów przeżywania żałoby.

Pomoc świadczona dziecku winna zaspokajać potrzebę bycia kochanym. Dobroć okazywana rodzeństwu chorego dziecka powinna być zakorzeniona w miłości Boga, który kocha każdego człowieka i za niego oddał swoje życie. Akcentowanie miłości Boga, a także pomoc w spotkaniu z Nim w sakramentach i na modlitwie może pomóc w odbudowaniu prawdziwego obrazu Boga u dziecka. Przeżywanie żałoby z wiarą w dobroć Boga zdecydowanie ułatwia jej przebieg. Odpowiedzi na pytania dotyczące losów brata czy siostry po śmierci, oparte na prawdzie o Objawieniu, mogą ułatwić pogodzenie się z odejściem rodzeństwa. Z kolei milczenie w chwilach, gdy nie ma prostych i jednoznacznych odpowiedzi, może okazać się bardziej wiarygodne niż próby wyjaśniania bolesnej sytuacji za wszelką cenę. Z dużą starannością należy wystrzegać się tzw. „szczebiotu hospicyjnego", który stanowi jedną z form unikania trudnych

[52] Por.: P. Krakowiak, *Duchowo-religijna troska o ciężko i przewlekle chorą osobę*, [w:] P. Krakowiak, D. Krzyżanowski, A. Modlińska (red.), *Przewlekle chory…*, dz. cyt., s. 325–326.
[53] Por.: Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, Wyd. Pallotinum, Poznań 1997, nr 190.
[54] Tamże.

pytań dziecka[55]. Wyuczone metody zagadywania dziecka nie mieszczą się w standardach pomocy hospicyjnej. Odwaga słuchania tego, co mówi dziecko, stanowi wyznacznik dojrzałości osób świadczących pomoc. W miejsce pustych rozmów o wiele korzystniejsze jest zaproponowanie wspólnej modlitwy. Warto również podkreślić rolę modlitwy za zmarłych, ponieważ może się ona stać religijno-terapeutycznym środkiem ułatwiającym przeżywanie osamotnienia.

Atmosfera religijna stworzona w rodzinie może przyczynić się również do konstruktywnego przeformułowania poczucia winy: „Najlepszym lekarstwem dla dziecka jest okazanie mu miłości oraz zdjęcie z niego poczucia winy"[56]. Do tego potrzebna jest cierpliwość, której może brakować po stracie dziecka. Zmęczenie i nawarstwione problemy rodzinne mogą utrudnić rodzicom okazywanie uczuć; potrzebna jest cierpliwość, której może brakować po stracie dziecka. Tym bardziej więc konieczne jest ich wspieranie i uświadamianie im, że pomimo bólu są bardzo potrzebni żyjącym dzieciom.

Uspokojenie sumienia dziecka jest zadaniem, w którym niezastąpioną rolę może odegrać ksiądz. Jego wiedza, doświadczenie i intuicja mogą sprawić, że dziecko uwolni się od odpowiedzialności za śmierć rodzeństwa[57]. Chociaż próby odbudowania poczucia bezpieczeństwa u dziecka, a także jego wiary w Boga nie zawsze kończą się sukcesem, to działania duszpasterskie winny być podejmowane, gdyż bez nich działalność pomocowa utraciłaby swój wertykalny wymiar.

Zakończenie

Życie braci i sióstr chorych dzieci jest bardzo trudne. Zmaganie się z wszechogarniającym cierpieniem wymaga dużo wysiłku od wszystkich domowników, a zwłaszcza od rodzeństwa chorych dzieci, ponieważ jego cierpienie wiąże się dodatkowo z potrzebą wiedzy na temat choroby i śmierci brata lub siostry, której często same nie są w stanie zaspokoić. Czynnikiem potęgującym cierpienie jest często poczucie osamotnienia związane z brakiem należnej uwagi ze strony rodziców. W kontekście powyższych analiz zasadne wydaje się pytanie, czy rodzeństwo chorego dziecka można nazwać zdrowym.

Rodzeństwo terminalnie chorego dziecka w tak dużym stopniu partycypuje w jego cierpieniu, że jego stan można określić jako chorobowy. Choć to założenie nie jest oparte na ściśle określonych kryteriach choroby, to dla dobra dziecka powinno być stosowane w fachowym nazewnictwie. Potraktowanie zdrowych braci i sióstr jako pacjentów wymagających pomocy mogłoby pomóc w uświa-

[55] Z. Bohdan, *Wolontariat w służbie dzieciom, które chorują i które odchodzą*, [w:] J. Binnebesel, Z. Bohdan, P. Krakowiak, D. Krzyżanowski, A. Paczkowska, A. Stolarczyk (red.), *Przewlekle chore…*, dz. cyt., s. 338.
[56] L. Szczepaniak, *Troska o dziecko…*, dz. cyt., s. 115.
[57] Tamże, s. 117.

domieniu rodzicom i opiekunom, na czym polega cierpienie ich dzieci i przyczynić się do okazania lepszej opieki, i wsparcia.

Świadomość potrzeby pomocy dzieciom, których rodzeństwo jest terminalnie chore towarzyszy działaniom hospicyjnym. Choć możliwości wsparcia dziecka i jego rodziny są ograniczone, to pomoc ta może okazać się istotnym czynnikiem wpływającym na stabilizację systemu rodzinnego. Korzyść ta może dotyczyć także dzieci określanych jako „niewidzialne", gdyż skupienie na nich zainteresowania pedagogów, psychologów czy kapelanów może pomóc im przezwyciężyć wykluczenie, jakiego doświadczyli z powodu choroby rodzeństwa. Realizacja tego rodzaju wsparcia społecznego wydaje się szczególnie trudna, stąd wymaga wiedzy i odpowiednich kompetencji od podejmujących ją osób. Jednak warunkiem najważniejszym jest okazanie dzieciom szczerej miłości, do której mają prawo, a która winna być podstawą wszystkich działań pomocowych.

Bibliografia

Aldridge J., *Jak żyć z poważnie chorym dzieckiem*, Wyd. WAM, Kraków 2008.

Binnebesel J., *Opieka nad dziećmi i młodzieżą z chorobą nowotworową w doświadczeniu pacjentów*, Wyd. UMK, Toruń 2003.

Binnebesel J., Janowicz A., Krakowiak P., Paczkowska A. (red.), *Pozamedyczne aspekty opieki paliatywno-hospicyjnej*, Wyd. Fundacja Hospicyjna, Gdańsk 2010.

Binnebesel J., Bohdan Z., Krakowiak P., Krzyżanowski D., Paczkowska A., Stolarczyk A. (red.), *Przewlekle chore dziecko w domu. Poradnik dla rodziny i opiekunów*, Wyd. Fundacja Hospicyjna, Gdańsk 2012.

Binnebesel J., *Psychopedagogiczna opieka nad rodzeństwem dziecka „hospicyjnego"*, [w:] *Chore dziecko – chora rodzina.* Materiały konferencyjne, [b.w.], Gdańsk 2010.

Binnebesel J., *Zapomniani niepełnosprawni pacjenci*, [w:] J. Rottermund (red.), *Problemy edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.

Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, *Księga Ubogich a.d. 2009. Materiały diagnostyczne do opracowania Strategii Walki z Ubóstwem i Wykluczeniem Społecznym na lata 2010 –2015* , „Biuletyn RPO. Źródła" 2010, nr 6.

Błasiak A., Dybowska E. (red.), *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny*, Kraków 2010.

Bohdan Z., *Wolontariat w służbie dzieciom, które chorują i które odchodzą*, [w:] J. Binnebesel, Z. Bohdan, P. Krakowiak, D. Krzyżanowski, A. Paczkowska, A. Stolarczyk (red.), *Przewlekle chore dziecko w domu. Poradnik dla rodziny i opiekunów*, Wyd. Fundacja Hospicyjna, Gdańsk 2012.

Chore dziecko – chora rodzina. Materiały konferencyjne, [b.w.], Gdańsk 2010.

Górecki M., *Geneza i rozwój opieki hospicyjnej – paliatywnej*, [w:] M. Górecki (red.), *Prawda umierania i tajemnica śmierci*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2010.

Górecki M. (red.), *Prawda umierania i tajemnica śmierci*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2010.

Hudson P., Payne S. (red.), *Family Carers in Paliative Care. A Guide for Health and Social Care Professionals*, Oxford University Press, Oxford 2009.

Jansson T., *Opowiadanie o niewidzialnym dziecku*, [w:] T. Jansson, *Opowiadania z Doliny Muminków*, Wyd. Nasza Księgarnia, Warszawa 2005.

Jansson T., *Opowiadania z Doliny Muminków*, Wyd. Nasza Księgarnia, Warszawa 2005.
Kawula S., *Kultura pedagogiczna rodziców jako czynnik stymulacji rozwoju i wychowania młodego pokolenia*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary, panorama problematyki*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2007.
Kawula S., Brągiel J., Janke A. W., (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary, panorama problematyki*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2007.
Keirse M., *Smutek dziecka. Jak pomóc dziecku przeżyć stratę i żałobę?*, Wyd. POLWEN, Radom 2005.
Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, Wyd. Pallotinum, Poznań 1997, nr 190.
Kowalczyk M., *Choroba jako cierpienie wszechogarniające*, [w:] J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak, A. Paczkowska (red.), *Pozamedyczne aspekty opieki paliatywno-hospicyjnej*, Wyd. Fundacja Hospicyjna, Gdańsk 2010.
Krakowiak P., *Duchowo-religijna troska o ciężko i przewlekle chorą osobę*, [w:] Krakowiak P., Krzyżanowski D., Modlińska A., (red.), *Przewlekle chory w domu. Poradnik dla rodzin i opiekunów*, Wyd. Fundacja Hospicyjna, Gdańsk 2010.
Maciarz A., *Psychoemocjonalne i wychowawcze problemy dzieci przewlekle chorych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.
Makówka A., *Pedagogia ewangeliczna Jana Pawła II*, Wyd. Calvarianum, Kalwaria Zebrzydowska 2003.
Makselon J., *Lęk wobec śmierci*, Wyd. Naukowe PAT, Kraków 1998.
Mastalski J., *Chrześcijanin wobec agresji w rodzinie*, Wyd. Naukowe PAT, Kraków 2006.
Monroe B., Oliviere D., *Communicating with family carers*, [w:] P. Hudson, S. Payne (red.), *Family Carers in Paliative Care. A Guide for Health and Social Care Professionals*, Oxford University Press, Oxford 2009.
Owczarek K., *Psychospołeczne aspekty padaczki* „Epileptologia" 1998, nr 6.
Pisula E., *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Wyd. Naukowe Uniwer. Warszawskiego, Warszawa 2007.
Rogiewicz M., Paczkowska A., *Rodzina przewlekle chorego dziecka*, [w:] J. Binnebesel, Z. Bohdan, P. Krakowiak, D. Krzyżanowski, A. Paczkowska, A. Stolarczyk (red.), *Przewlekle chore dziecko w domu. Poradnik dla rodziny i opiekunów*, Wyd. Fundacja Hospicyjna, Gdańsk 2012.
Starnawski W., *Prawda jako zasada wychowania*, Wyd. UKSW, Warszawa 2008.
Szczepaniak L., *Troska o dziecko umierające w szpitalu. Studium z pogranicza medycyny i teologii moralnej*, Wyd. Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy, Kraków 2008.
Ziółkowska B., *Dziecko chore w domu, w szkole i u lekarza. Jak wspomagać rozwój dzieci przewlekle chorych*, Wyd. GWP, Gdańsk 2010.

Netografia

almaspei.pl/aktualnosci/feria-z-alma-spei/ [dostęp: 16.05.2012].
www.hospicjum.info/index.php?option=com_content&view=article&id=257&Itemid=49 [dostęp: 30.04.2012].
Rączkowiak J., *Niewidzialne dziecko*, www.warto.cme.org.pl/index.php?D=3&mod=numer&artykul=264 [dostęp: 1.05.2012].

Alfabetyczny spis autorów

Authors in Alphabetical Order

Halina DMOCHOWSKA – dr
Uniwersytet Wrocławski, Polska

Urszula GAŁĘSKA – dr
Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Polska

Agnieszka GIL – dr
Uniwersytet Wrocławski, Polska

Grzegorz GODAWA – dr
Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, Polska

Jacek GULANOWSKI – mgr
Uniwersytet Wrocławski, Polska

Jolanta JAWORSKA – mgr
Kuratorium Oświaty we Wrocławiu Delegatura w Jeleniej Górze, Polska

Elżbieta JEZIERSKA-WIEJAK – dr
Uniwersytet Wrocławski, Polska

Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA – dr
Uniwersytet Wrocławski, Polska

Dorota KIEŁB-GRABARCZYK – dr
Akademia Pomorska w Słupsku, Polska

Blahoslav KRAUS – prof. PhD, CSc.
Uniwersytet Hradec Králové, Czechy

Paulina LITWICKA – mgr
Uniwersytet Wrocławski, Polska

Andrzej ŁADYŻYŃSKI – dr hab.
Uniwersytet Wrocławski, Polska

Grzegorz MENDYKA – mgr inż.
Śląskie Towarzystwo Genealogiczne we Wrocławiu, Polska

Mirosława NYCZAJ-DRĄG – dr
Uniwersytet Zielonogórski, Polska

Ewelina PIECUCH – mgr
Uniwersytet Wrocławski, Polska

Anna STASIAK-PRZYBYLSKA – mgr
Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna Nr 9 we Wrocławiu, Polska

Jolanta SZABLICKA-ŻAK – dr
Uniwersytet Wrocławski, Polska

Mariola SZYBALSKA-TARASZKIEWICZ – dr
Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Polska

Justyna TRUSKOLSKA – dr
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Polska

Leokadia WIATROWSKA – dr
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. rtm. Witolda Pileckiego w Oświęcimiu, Polska

Krzysztof ZAJDEL – dr
Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Polska